



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Aufblühen durch Herausforderungen

Auswirkungen von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen
am Arbeitsplatz

- eine Tagebuchstudie -

Verfasserin

Ines Natzschka

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Juli 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Psychologie

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka

Hinweise

Die empirische Studie der vorliegenden Arbeit wurde in Zusammenarbeit mit Jonathan Öhler durchgeführt. Das Erhebungsinstrument sowie die gewonnenen Daten waren ebenfalls Grundlage seiner Arbeit. Ich weise daher darauf hin, dass thematische Überschneidungen möglich sind.

Ich versichere, dass diese Diplomarbeit ohne fremde Hilfe und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen angefertigt wurde. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich auf Veröffentlichungen anderer AutorInnen beruhen, sind als solche in der vorliegenden Arbeit kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt.

Wien, Juli 2014

Ines Natzschka

Danksagung

Mein Dank gilt einigen Menschen, die mich bei der Realisierung dieser Arbeit in besonderer Weise unterstützt haben:

Meinem Kollegen im Rahmen der Tagebuchstudie, Jonathan Öhler, mit dem die Zusammenarbeit noch angenehmer und vertrauensvoller nicht hätte sein können.

Mag. Roman Prem, der mich auf so engagierte und geduldige Weise auf dem Weg zur Entstehung dieser Arbeit begleitet hat sowie Univ.-Prof. Dr. Christian Korunka für die Betreuung.

Eine Tagebuchstudie bedarf einiger Motivation der StudienteilnehmerInnen, daher gilt auch der Dank an all Jenen, die sich über mehrere Arbeitstage hinweg für Jonathan und mich eingesetzt haben.

Nicht zuletzt gilt ein großer Dank denjenigen, die mich während des gesamten Studiums begleitet und unterstützt haben:

Meiner Mutter, Katrin Natzschka, und meiner Schwester, Kerstin Natzschka, die mich vor sechs Jahren darin bestärkt haben, meinem Wunsch Psychologie zu studieren, niemals aufzugeben. Ihr ward in Höhen und Tiefen immer eng an meiner Seite.

Meinen Freundinnen, die die Studienzeit zu etwas ganz besonderen haben werden lassen und meinem Freund, Stefan Staevski, der mir mit seinem Vertrauen in mich immer wieder Kraft geschenkt hat.

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie basiert auf dem Konzept des Thriving (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein, & Grant, 2005). Thriving beschreibt einen psychischen Zustand bei dem Arbeitende Vitalität und Lernen bzw. Weiterentwicklung am Arbeitsplatz erleben. Ein Arbeitsumfeld, welches von hoher Autonomie geprägt ist und wiederum von Arbeitenden als Anforderung bewertet wird, bildet den Fokus der Studie.

Die zentrale Frage lautet, ob und inwiefern Autonomieanforderungen, die am Vormittag eines Arbeitstages erlebt werden, auf Vitalität und Lernen am Ende eines Arbeitstages wirken. Des Weiteren werden die Arbeitsverhaltensweisen Exploration, Aufgabenfokussierung, persönliche Initiative sowie die Komponente Herausforderungswahrnehmung, auf eine medierende Wirkung untersucht. In Form einer Tagebuchstudie, füllten 60 Arbeitende über einen Zeitraum von zwei bis fünf Arbeitstagen hinweg, jeweils dreimal am Tag ein Tagebuch aus.

Die Ergebnisse wurden mittels multipler Mediationsanalyse berechnet und zeigen, dass Autonomieanforderungen auf Lernen am Arbeitsplatz wirken. Exploration zeigt zudem eine medierende Wirkung zwischen Autonomieanforderungen und Lernen. Die Ergebnisse machen deutlich, dass Arbeitende, die aufgrund des ihnen gegebenen Freiraums explorativ tätig sind, sich am Arbeitsplatz weiterentwickeln. Die Ergebnisse der Studie konnten außerdem belegen, dass Autonomieanforderungen keinen direkten Effekt auf Vitalität zeigen, dass sie jedoch über die Herausforderungswahrnehmung auf Lernen und Vitalität wirken. Daraus lässt sich schlussfolgern, wenn Unternehmen vitale und sich weiterentwickelnde Arbeitende fördern wollen, genügt es nicht ein autonomes Arbeitsumfeld zu schaffen. Erfolgsversprechend wird es erst, wenn dieses Umfeld von Arbeitenden als Herausforderung wahrgenommen wird.

Abstract

The present study is based on the concept of Thriving (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein, & Grant, 2005). Thriving describes a psychological condition in which employees experience a feeling of vitality and learning that allows for their development in the work environment. A working environment characterized by a high degree of autonomy and rated by employees as highly demanding forms the focus of this study.

The core question is, whether, and to what extent, the degree of autonomy demanded in the morning of a working day will affect the vitality and learning of the employee at the end of the day. In addition work behaviours such as task focus, personal initiative, and challenge appraisals are investigated as mediators.

60 employees completed a diary entry three times a day over a period of two to five days. The results were calculated through multiple mediator analyses and show that a demand for autonomy has an effect on learning in the work environment. Further investigation shows that there is a mediation effect between the level of autonomy demanded and learning. The results clearly indicate that those who are given the freedom to explore, and act upon it, undergo personal development in their work environment. In addition the results of this study could prove that the demand for autonomy has no direct effect on vitality but instead has an effect through the challenge appraisal on learning and vitality. Therefore it can be concluded that it is not enough to provide autonomy in the working environment if companies want to promote vitalised and self-developing employees. It is only when employees consider their work environment as a challenge that a company will be successful in its endeavour.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	13
2. Theoretischer Hintergrund.....	14
2.1. Ressourcen und Anforderungen am Arbeitsplatz (Das Job Demands-Resources Modell).....	14
2.2. Die Bewertung von Arbeitsanforderungen (Der Challenge–Hindrancel-Ansatz) ...	16
2.3. Vitalität und Lernen am Arbeitsplatz (Das Konzept Thriving).....	19
2.3.1. Vitalität und Lernen.....	19
2.3.2. Arbeitsverhaltensweisen.....	20
2.3.3. Tagebuchstudie zu Thriving.....	23
2.4. Autonomie am Arbeitsplatz.....	23
2.4.1. Wenn Autonomie zur Anforderung wird.....	24
2.4.2. Die Wirkung von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen.....	25
2.4.3. Die Auswirkung von Autonomie auf Aufgabenfokussierung, Exploration, persönliche Initiative und Herausforderungswahrnehmung.....	30
3. Forschungsmodell und Hypothesen.....	35
4. Methode.....	37
4.1. Stichprobe.....	37
4.2. Durchführung.....	38
4.3. Instrumente.....	39
4.3.1. Einstiegsfragebogen.....	39
4.3.2. Tagebuch.....	39
4.4. Analyseverfahren.....	40
5. Ergebnisse.....	43
6. Diskussion.....	47
6.1. Interpretation der Ergebnisse.....	47
6.2. Stärken.....	48
6.3. Limitationen.....	49
6.4. Ausblick.....	49
7. Literaturverzeichnis.....	51
8. Abbildungsverzeichnis.....	56
9. Tabellenverzeichnis.....	56
10. Anhang.....	57

1. Einleitung

Nachhaltigkeit hat besonders im wirtschaftlichen Kontext in den letzten Jahren großes Interesse auf sich gezogen (Spreitzer, Porath, & Gibson, 2012). Schlüssel zu nachhaltig arbeitenden Unternehmen bilden dabei die ökonomischen und umweltbedingten Elemente, sowie die Leistung der MitarbeiterInnen. Letzterer wird jedoch im Vergleich weniger Interesse geschenkt. Arbeitende handeln in dem Moment nachhaltig, wenn sie Ressourcen schaffen, statt sie zu verbrauchen (Spreitzer et al., 2012). Was können Unternehmen konkret tun, um die Nachhaltigkeit mithilfe ihrer Mitarbeiter zu sichern?

Zwei Komponenten sind es, die in diesem Zusammenhang zunehmend an Bedeutung gewinnen. Zum einen ist es das Lernen bzw. Weiterentwickeln am Arbeitsplatz (Coetzer, 2007), zum anderen leistet der präferierte heutige Arbeitsplatz einen Beitrag zu persönlichem Wachstum und Wohlbefinden der Arbeitenden (Bakker & Schaufeli, 2008). Daher scheint die Erkenntnis für Unternehmen von großer Bedeutung, wie sie das Arbeitsumfeld beeinflussen können, um vitale und lernende Mitarbeiter zu gewährleisten (Niessen, Sonntag, & Sach, 2012).

Welche Arbeitsbedingungen benötigen Mitarbeiter, um mit Energie und Lernbereitschaft dauerhaft Hochleistungen zu erzielen? In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, ob Autonomieanforderungen am Arbeitsplatz hier einen entscheidenden Beitrag leisten. Während mangelnde Autonomie am Arbeitsplatz in der Vergangenheit kritisiert wurde, finden wir heute häufig Arbeitsumfelder, die eher zu viel Autonomie, somit hohe Entscheidungszwänge und Handlungsspielräume aber gleichzeitig wenig Unterstützung bieten (Eichmann, 2006). Arbeitende tragen zunehmend große Verantwortung für Erfolg und Misserfolg (Hackman & Oldham, 1976).

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie sich jene Autonomieanforderungen auf die Vitalität und das Lernen der Arbeitenden auswirken. Auf Basis einer Tagebuchstudie werden die intraindividuellen Unterschiede von Arbeitenden am Arbeitsplatz aufgezeigt. Dabei wird nicht nur der Zusammenhang von erlebter Autonomieanforderung zu Arbeitsbeginn auf das Erleben von Vitalität und Lernen am Arbeitsende beleuchtet, sondern auch die vermittelnde Rolle von Arbeitsverhaltensweisen, die diesen Zusammenhang womöglich beeinflussen. Auf Basis der Ergebnisse werden Rückschlüsse auf unternehmensrelevante Erkenntnisse gezogen.

2. Theoretischer Hintergrund

Arbeitende sind Arbeitsbedingungen in Unternehmen ausgesetzt, die ihre Leistung und Wohlbefinden beeinflussen (Bakker & Demerouti, 2007). Die folgenden Kapitel thematisieren zunächst die Wirkung von Arbeitsbedingungen auf Arbeitende und klären anschließend, inwiefern zwischen energiebeanspruchenden und motivierenden Auswirkungen zu unterscheiden ist. Der Rolle der persönlichen Wahrnehmung von Anforderungen wird sich ebenso gewidmet.

2.1. Ressourcen und Anforderungen am Arbeitsplatz (Das Job Demands-Resources Modell)

Das *Job Demands-Resource Modell* (JD-R Modell) thematisiert die Wirkmechanismen von Arbeitsbedingungen und gliedert dafür Arbeitsbedingungen in zwei Kategorien: Arbeitsanforderungen und Arbeitsressourcen (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001). Diese führen jeweils zu unterschiedlichen Ergebnissen.

Arbeitsanforderungen beschreiben jene physischen, sozialen oder organisationalen Anstrengungen, die mit psychischen oder physischen Kosten verbunden sind, wie Erschöpfung. Beispiele hierfür sind Arbeitsdruck oder emotional aufwühlender Umgang mit Kunden (Bakker & Demerouti, 2007). Wenn der Einfluss von äußeren Stressoren zu hoch ist, versuchen sich Arbeitende davor zu schützen, indem sie ihre eigenen Strategien zur Bewältigung von Anstrengungen entwickeln. Kompensationsstrategien dieser Art können jedoch langfristig in Erschöpfung münden.

Was hält Arbeitende nun trotz eines hohen Arbeitspensums vital? Die Arbeitsressourcen sind jene physischen, psychologischen, sozialen oder organisationalen Komponenten, die dies ermöglichen. Sie tragen zur Erreichung von Zielen bei. Sie reduzieren Arbeitsanforderungen sowie physische und psychische Kosten. Sie ermöglichen persönliches Wachstum, Lernen und Entwicklung (Demerouti et al., 2001). Ressourcen können auf verschiedenen Ebenen sichtbar werden, z.B. auf Organisationaler Ebene, wie Gehalt, Karrierechance oder Arbeitsplatzsicherheit. Arbeitsressourcen finden sich aber ebenso in persönlichen und sozialen Beziehungen, wie durch die Unterstützung von Vorgesetzten, Kollegen oder der Teamatmosphäre. Ressourcen zeigen sich auch in der Organisation der Arbeit, wie Klarheit über Rollenverteilungen, oder Teilnahme an Entscheidungsfindungsprozessen und auf der Ebene der Aufgaben, wie Aufgabenvielfalt, Identifizierung mit den Zielen, oder Autonomie (Bakker & Demerouti, 2007).

Das JD-R Modell zeigt zwei psychologische Prozesse auf. Zum einen dem energiebeanspruchenden Prozess, bei dem hohe Arbeitsanforderungen Arbeitenden alle Energie entziehen und zu Erschöpfung führen. Zum anderen den motivationalen Prozess, bei dem Arbeitsressourcen ein hohes motivationales Potential besitzen und häufig zu hohem Arbeitsengagement und guter Leistung führen (Schaufeli & Bakker, 2004). Ressourcen können entweder eine intrinsische motivierende Wirkung besitzen, die durch persönliches Wachstum, Lernen und Entwicklung ausgelöst wird, oder eine extrinsische, die bei der Erreichung von Zielen eine Rolle spielt (Bakker & Demerouti, 2007). Der energiebeanspruchende Wirkmechanismus tritt dann in Kraft, wenn das Arbeitspensum sehr hoch ist, aber nicht ausreichend Arbeitsressourcen zur Bewältigung vorhanden sind. Dann wird der äußere negative Einfluss von Arbeitsanforderungen so groß, dass die Ziele nicht erreicht werden. So eine Situation resultiert oft in verminderter Motivation, um sich vor zukünftiger Frustration zu schützen (Demerouti et al., 2001). Das JD-R Modell zeigt, dass Arbeitsanforderungen ein Prädiktor für Erschöpfung sind, während mangelnde Arbeitsressourcen zu mangelndem Engagement führen (Demerouti et al., 2001).

Doch nicht nur die direkten Wirkungen von Anforderungen und Ressourcen spielen eine Rolle, sondern auch deren Interaktionen sind maßgeblich an der Entwicklung von Beanspruchungen und Motivation beteiligt (Bakker & Demerouti, 2007). So können Arbeitsressourcen den Einfluss von Arbeitsanforderungen auf Beanspruchungen abfedern.

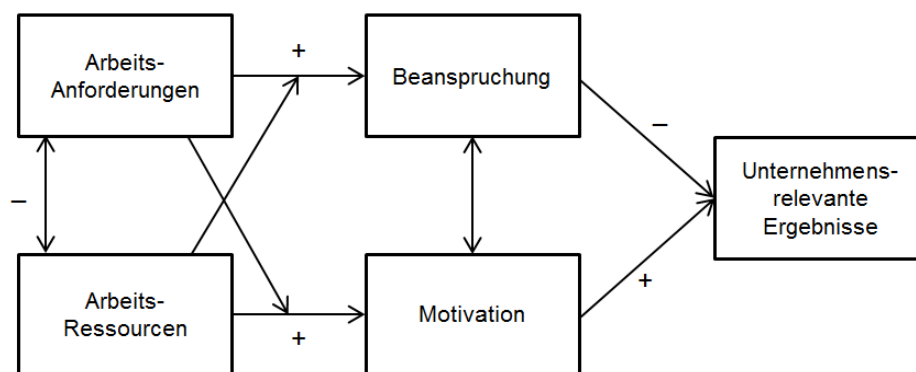


Abbildung 1. Das Job Demands-Resources Modell (Bakker & Demerouti, 2007)

Bakker et al. (2003) transferieren das Modell in die Praxis und zeigen die Bedeutung des JD-R Modells für unternehmensrelevante Ergebnisse auf. So zeigt sich, dass Arbeitsanforderungen wie Arbeitsdruck, Computerprobleme oder emotionale Herausforderungen, großen Einfluss auf Gesundheitsprobleme ausüben. Diese stehen wiederum in starker Verbindung zu Krankenständen, welche zu Langzeit Abwesenheit führen können. Arbeitsressourcen, wie

z.B. soziale Unterstützung oder Feedback, sind starke Prädiktoren für Engagement und Commitment dem Unternehmen gegenüber. Diese Merkmale stehen wiederum in engem Zusammenhang zum Unternehmensumsatz (Bakker et al., 2003). An dieser Stelle wird deutlich, wie elementar es von Interesse für Unternehmen ist, die Arbeitsbedingungen entsprechend zu gestalten, um die Kennzahlen des Unternehmens positiv zu beeinflussen.

2.2. Die Bewertung von Arbeitsanforderungen (Der Challenge–Hindrancel-Ansatz)

Die kognitive Bewertung von Arbeitsanforderungen hat einen erheblichen Einfluss auf deren Wirkung (Lazarus & Folkman, 1984). Lepine, Podsakoff und Lepine führten 2005 eine Metaanalyse der verschiedenen Stressmodelle durch. Sie kamen zu dem Erkenntnis, dass eine grundsätzliche Unterscheidung von Stressoren in *Hindrances* und *Challenges* sinnvoll erscheint, da die Bewertung eines Stressors unterschiedliche Ergebnisse hervorruft. Basierend auf der transaktionalen Stresstheorie von Lazarus und Folkman (1984) spielt die Beurteilung der Umwelt einer Person eine entscheidende Rolle im Stressprozess. Diese Beurteilung entscheidet darüber, ob etwas als herausfordernd oder hinderlich wahrgenommen wird. Cavanaugh, Boswell, Roehling und Boudreau (2000) nennen jene Faktoren challenge (herausfordernden) Stressoren und hindrance (hindernden) Stressoren. Herausfordernd sind jene Anforderungen, die von Arbeitenden als Hindernis zwar wahrgenommen werden, die es aber zu überwinden gilt womit Lernen, persönliches Wachstum und Erfolg möglich werden. Beispiele für diese Herausforderungen sind ein hohes Arbeitspensum, Zeitdruck oder hohe Verantwortung. Hindernde Stressoren wiederum sind Anforderungen, die von Arbeitenden als hemmend empfunden werden. Beispiele hierfür sind Bürokratie, eine unklare Rollenverteilung oder Angst um die Arbeitsplatzsicherheit (Cavanaugh et al., 2000).

Arbeitsanforderungen, egal ob herausfordernd oder hindernd, resultieren jedoch gleichermaßen in Erschöpfung und führen zu Beanspruchungen, die das Burnout Risiko steigern (Crawford, Le Pine, & Rich, 2010). Burnout beschreibt einen Zustand geprägt von folgenden drei Aspekten: Emotionaler Erschöpfung (aufgrund von mangelnden emotionalen Ressourcen), Depersonalisierung (geprägt durch Zynismus oder Gefühlslosigkeit) und einem Mangel an persönlicher Bewältigung (z.B. in der Wahrnehmung eigener Inkompetenz) (Schaufeli et al., 2001, S.72).

Während die herausfordernden Anforderungen positive Emotionen auslösen, die aktiv problemlösende Prozesse in Gang setzen, lösen wiederum hindernde Anforderungen nega-

tive Emotionen aus, die in Passivität münden. Somit senken hindernde Anforderungen das Arbeitsengagement, währenddessen es herausfordernde Anforderungen steigern.

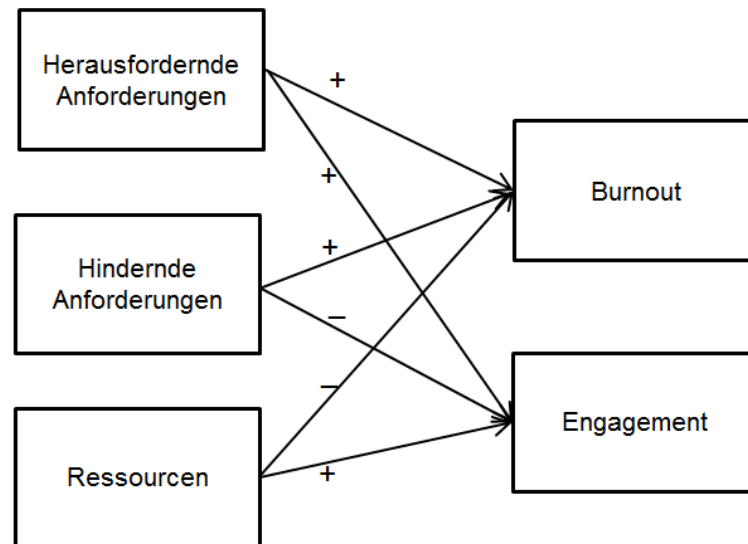


Abbildung 2: Der Challenge Hindrance Ansatz (Crawford, Lepine, & Rich, 2010)

Dies macht die Bedeutung der persönlichen Bewertung von Arbeitsanforderungen auf das Arbeitserleben deutlich (Crawford et al., 2010). Arbeitsbedingungen gilt es demnach nicht nur in Ressource und Anforderung zu unterscheiden, sondern auch, ob Anforderungen als Hindernis oder Herausforderung bewertet werden. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass selbst die als negativ angenommenen Anforderungen auch in positive Ergebnisse münden können.

Herausforderungswahrnehmung

Um die Rolle der Herausforderungswahrnehmung am Arbeitsplatz genauer betrachten zu können, muss der Blick auf einen der Ursprünge von Stresstheorien geworfen werden. Psychischer Stress ist eine spezielle Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, welche von der Person als ressourcenerschöpfend und gesundheitsgefährdend bewertet wird (Lazarus und Folkman, 1984, S. 19).

Das Transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) basiert auf der Annahme, dass die Antwort einer Person auf Stress von der Beurteilung und Bewältigung der Situation bzw. der Anforderung abhängt. Die Autoren unterscheiden zunächst zwischen einem Bewertungsprozess, dem *primary* und *secondary appraisal* und dem Bewältigungsprozess, dem *coping*. Das *primary appraisal*, also die primäre Bewertung, basiert auf der Bewer-

tung einer Situation, die die Person als irrelevant, günstig oder stressvoll erlebt. Eine stressvolle Bewertung kann drei verschiedene Formen annehmen: harmlos, Bedrohung oder Herausforderung. Lazarus und Folkman definieren 1984 die Herausforderungswahrnehmung als die kognitive Bewertung einer Arbeitsanforderung als Herausforderung und Möglichkeit zu persönlichem Gewinn. Im Prozess des *secondary appraisal* schätzt die Person ein, ob sie über die nötigen Ressourcen verfügt, um die Anforderung zu bewältigen und wie die Bewältigung konkret aussehen kann. Das *coping* beschreibt dann die konkrete Bewältigung der Anforderung. Die kognitiven Bewertungsprozesse laufen nicht zwangsläufig bewusst ab. Häufig werden sie von Mustern der Person unbewusst gesteuert (Lazarus & Folkman, 1984). Trotz individueller Unterschiede der kognitiven Bewertung von Personen, gibt es jedoch Anforderungen, die im Allgemeinen eher herausfordernd, z.B. Zeitdruck, oder allgemein hindernd bewertet werden, z.B. Bürokratie (Crawford et al., 2010).

Das Resultat einer Bewertung als Herausforderung oder Hindernis, hat eine unmittelbare Wirkung auf die Kognitionen und Emotionen der Person (Crawford et al., 2010). Dies wiederum beeinflusst die Person in der Art und Weise der Bewältigung der Anforderung. Le Pine und Kollegen argumentierten 2005, dass Arbeitende, die unter einer spezifischen Anforderung stehen, ihren Arbeitseinsatz steigern werden, solange sie die Anforderung als Herausforderung wahrnehmen. Wenn Arbeitende Anforderungen als herausfordernd wahrnehmen, tun sie dies in der Überzeugung, dass sie an der Situation persönlich wachsen können und Ziele erreichen. Dies führt zu einem aktiven und lösungsorientierten Bewältigungsverhalten (Crawford et al., 2010). Da die Herausforderungswahrnehmung auf einer momentanen Bewertung der Situation beruht, sollte sie als Zustand, nicht als Eigenschaft, betrachtet werden und auch als solcher, z.B. auf Tagesbasis, erhoben werden (Ohly & Fritz, 2010).

Der Zusammenhang von Herausforderungswahrnehmung und Lernen wird in dem Moment deutlich, wenn Arbeitende Anforderungen als Chancen wahrnehmen, Bewältigungsstrategien sowie im Glauben an den Erfolg, Motivation und Engagement entwickeln (Crawford et al., 2010). Die Aktivität, die daraus entsteht und für das Lernen essentiell ist, kann offensichtlich nur entstehen, wenn Anforderungen als Herausforderung bewertet werden. Anforderungen, die von Arbeitenden als Hindernis bewertet werden, zeigen sich eher blockierend auf das persönliche Wachstum (Crawford et al., 2010).

Was den Zusammenhang von Herausforderungswahrnehmung und Vitalität betrifft, zeigen Crawford et al. (2010), dass es nicht relevant ist, ob eine Anforderung als herausfordernd oder hindernd erlebt wird, da sie gleichermaßen Erschöpfung begünstigt. Dies bestätigen auch Webster, Beehr und Love (2011) in ihrer Studie. Gesundheitsschädlich und somit

vitalitätsmindernd, sind auch Anforderungen, die von den Arbeitenden als herausfordernd bewertet werden. Auch dann, wenn Personen keinen Stress empfinden, zwingen sie Arbeitsanforderungen wie z.B. ein hohes Arbeitspensum oder eine hohe Verantwortung dazu, intensiver und länger zu arbeiten, was wiederum die physische Gesundheit beeinflusst (Webster et al., 2011).

2.3. Vitalität und Lernen am Arbeitsplatz (Das Konzept Thriving)

Thriving, zu Deutsch Aufblühen, ist ein psychischer Zustand bei dem Arbeitende Vitalität und Lernen am Arbeitsplatz erleben (Spreitzer, Sutcliffe, Dutton, Sonenshein, & Grant, 2005). Es gibt einige Arbeitsverhaltensweisen, die diesen Zustand begünstigen. In den folgenden Kapiteln werden die Elemente des Konzepts Thriving beschrieben.

2.3.1. Vitalität und Lernen

Vitalität ist das positive Gefühl, Energie zur Verfügung zu haben (Nix, Ryan, Manly & Deci, 1999). Vitalität ist jener Zustand, welcher von Energie und Aktivität bei der Arbeit geprägt ist (Spreitzer et al., 2012). Begeistert von der Tätigkeit entwickeln Arbeitende Energie und Leidenschaft für ihre Aufgaben gegenüber. Lernen steht für die Möglichkeit einer Person, sich Fähigkeiten anzueignen und effektiv zu nutzen (Dweck, 1986). Lernen bezeichnet Wachstum durch Wissen und Fähigkeiten, immer bestrebt nach persönlicher und fachlicher Weiterentwicklung (Spreitzer et al., 2012). Individuen, die Thriving erleben, geben sich nicht mit dem Status quo zufrieden. Sie sind Selbstlerner, die aktiv nach Möglichkeiten suchen, neue Dinge zu lernen und zu entwickeln.

Nur die Kombination aus beiden Komponenten, Vitalität und Lernen, macht Thriving möglich. Eine Person, die sich selbst als lernend betrachtet, dabei aber völlig erschöpft ist, befindet sich nicht im Zustand des Thriving. Umgekehrt erlebt eine Person, die am Arbeitsplatz Vitalität verspürt, aber nicht das Gefühl hat, sich Wissen und Fähigkeiten anzueignen, ebenfalls kein Thriving (Spreitzer et al., 2005). Bei einem Mangel an Vitalität, aber im Zustand von Lernen, führt es möglicherweise zu der Konsequenz Burnout. Bei einem Zustand voller Energie, aber Mangel an Lernmöglichkeiten und Wachstum, fühlen sich Arbeitende in einem stagnierenden Zustand und nicht im Zustand des Thriving (Spreitzer et al., 2012). Arbeitende die Thriving erleben, fühlen sich energievoll und lebendig und erleben gleichzeitig einen Zustand von permanenter Verbesserung bei dem, was sie tun. Thriving beinhaltet eine affektive (Vitalität) und eine kognitive (Lernen) Dimension der psychologischen Erfahrung. Thriving erfüllt zudem eine adaptive Funktion, die Individuen hilft, ihre Arbeitskontexte in

dem Maße zu navigieren bzw. zu verändern, dass ihre eigene Entwicklung unterstützt wird. Studien zeigen, dass Thriving ein wesentlicher Mechanismus ist um die Arbeitsleistung zu steigern, während Burnoutgefahr gemildert und Gesundheit gefördert werden kann (Spreitzer, Porath, & Gibson, 2012).

Spreitzer et al. (2005) betten Thriving in den Arbeitskontext ein und möchten Antworten auf die Frage liefern, wie Unternehmen Gesundheitskosten und Abwesenheitsraten reduzieren können. Sie entwickelten das *Socially embedded Model of Thriving at Work*. Das Modell beschreibt wie stabile Arbeitskontexte und dynamische Ressourcen Thriving ermöglichen, welches wiederum Gesundheit und Wohlbefinden fördert (Niessen, Sonntag, & Sach, 2012). Eine der grundlegenden Annahmen ist, dass Arbeitende in spezifischen Arbeitsumwelten eher zu Thriving neigen. Wenn sich Arbeitende in Kontexten befinden, die Entscheidungsfindungen begünstigen, ebenso wie einen breiten Informationsaustausch oder ein Klima, welches von Vertrauen und Respekt geprägt ist, neigen sie eher dazu mit aktiven und zielgerichteten Arbeitsverhaltensweisen zu reagieren, die Thriving unterstützen. Während Individuen ihrer Arbeit nachgehen, produzieren sie eine Reihe von Ressourcen (Wissen, positive Bedeutung, emotional positive Ressourcen oder in Beziehung stehende Ressourcen), die Arbeitsverhaltensweisen unterstützen. Umgekehrt gilt, wenn Individuen aktiv und zielgerichtet handeln, setzen sie Ressourcen frei. Spreitzer et al. (2005) bezeichnen jene Arbeitsverhaltensweisen als den Motor des Thriving. Auch gibt es eine Rückwärtsschleife indem durch das Erleben von Thriving immer wieder neue aktive und zielgerichtete Verhaltensweisen begünstigt werden, damit Individuen Thriving auch für die Zukunft aufrechterhalten.

2.3.2. Arbeitsverhaltensweisen

Spreitzer et al. beschreiben 2005 in ihrem *Socially Embedded Model of Thriving at Work* drei zielgerichtete Verhaltensweise, die auf Thriving am Arbeitsplatz wirken; Aufgabenfokussierung, Exploration und achtsames in Verbindung sein mit Anderen. Die vorliegende Studie wird auf Aufgabenfokussierung und Exploration Bezug nehmen und diese um persönliche Initiative ergänzen.

Aufgabenfokussierung

Aufgabenfokussierung beschreibt das Ausmaß in dem eine Person ihr Verhalten auf das Erreichen von Arbeitsanforderungen konzentriert (Brown, Westbrook, & Challagalla, 2005).

Arbeitende erleben den Zustand von Thriving, wenn sie sich auf ihre Aufgaben fokussieren (Spreitzer et al., 2005).

Vitalität wird hierbei durch einen Zustand der völligen Absorption erlebt, bei dem sich Arbeitende so stark auf ihre Aufgaben fokussieren, dass sie dabei einen Energieschub erleben (Brown & Rayen, 2003) Das Gefühl eine Aufgabe erfolgreich bewältigt zu haben, steigert ebenfalls die Energie.

Aufgabenfokussierung leistet ebenfalls einen Beitrag zum Lernen. Arbeitende, die sich auf ihre Aufgaben fokussieren tendieren dazu, Abläufe zu entwickeln und routinieren, um ihre Arbeit effizienter zu gestalten. Umgekehrt kann ein Nichterfüllen von Aufgaben darin resultieren, dass sich eine Person vor selbstständiger Umsetzung scheut, was wiederum kontraproduktiv für den Lernerfolg wäre (Spreitzer et al., 2005).

Exploration

Exploration beschreibt die Erkundung neuer Arbeitswege mittels Experimentieren, Aufdecken und dem Vornehmen von Innovationen mittels Risikobereitschaft (Spreitzer et al., 2005). Dies führt zu einem Zustand des Experimentierens, Entdeckens, risikoreichen und innovativen Verhaltens, welches Individuen unterstützt, sich in neue Richtungen zu entfalten (Button, Mathieu, & Zajac, 1996).

Exploration steigert das Empfinden von Vitalität. Arbeitende, die neue Arbeitsweisen für sich entdecken, neigen eher dazu sich von Neugierde reizen zu lassen und sich energievoller zu fühlen (Spreitzer et al., 2005).

Durch Exploration begegnen Arbeitende neuen Ideen, Informationen oder Arbeitsstrategien. Durch die Begegnung mit jenen neuartigen Ideen oder Strategien steigern sich unweigerlich das Wissen und die Fähigkeiten der Arbeitenden. Somit begünstigt Exploration das Lernen (Spreitzer et al., 2005).

Persönliche Initiative

Persönliche Initiative beschreibt ein aktives und selbstgesteuertes Herangehen an die Arbeit, welches über das formal Geforderte des Berufes hinaus geht (Frese, Kring, Soose, & Zempel, 1996). Persönliche Initiative zeigt sich in drei Aspekten: indem von sich aus Aufgaben angepackt werden, in Proaktivität und Hartnäckigkeit (Frese & Fey, 2001). Arbeitende, die Aufgaben angehen, ohne dass es ihnen bewusst aufgetragen wurde oder ohne, dass ihnen exakt erklärt wurde was sie zu tun haben, zeigen persönliche Initiative. Hier differenzieren sich auch die selbst gesetzten Ziele von den fremd gesetzten Zielen. Proaktivität steht unter einem

Langzeitfokus bei dem Personen zukünftige Probleme, Anforderungen oder Chancen betrachten und erkennen um anschließend proaktiv zu handeln. Hartnäckigkeit ist besonders bei der Zielerreichung notwendig. Da solche Prozesse häufig mit Rückschlägen oder Misserfolgen einhergehen, ist Hartnäckigkeit jene Eigenschaft, die unterstützt Hürden zu überwinden. Diese drei Aspekte von persönlicher Initiative, ein von sich aus Beginnen, Proaktivität und das Überwinden von Barrieren bestärken sich gegenseitig.

Der Grund persönliche Initiative in die vorliegende Studie aufzunehmen liegt in der Anforderung von Arbeitsplätzen, die zunehmend mehr persönliche Initiative von ihren ArbeiterInnen fordern (Frese & Fey, 2001). Zum einen nimmt der globale Wettbewerb zu, der Arbeitende dazu zwingt, permanent Wissen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln um wettbewerbsfähig zu bleiben. Zum anderen erhöht sich das Tempo an Innovationen, welches Arbeitende nicht nur fordert Ideen zu entwickeln, sondern auch diese in konkrete Produkte umzusetzen. Hinzu kommt die Veränderung von Arbeitskonzepten, die die Eigenverantwortung der Mitarbeiter voraussetzt. Sie müssen Entscheidungen treffen und diesen auch folgen. Kurz, sie müssen persönliche Initiative zeigen. Während sich die sicheren, routinierten Arbeitsplätze reduzieren, steigen die flexiblen, wie z.B. Projektarbeit. In einem Projektteam ohne feste Strukturen müssen sich die Arbeitenden selbst motivieren und auf ihre eigenen Entscheidungen bauen. Persönliche Initiative wird, im Gegensatz zu der traditionellen, passiven, ausführenden Arbeitsweise der vergangenen Jahrzehnte, vorausgesetzt (Frese & Fey, 2001).

Nun sei eine Antwort auf die Frage geliefert, in welcher Beziehung Persönliche Initiative mit Vitalität und Lernen steht. Personen, die persönliche Initiative zeigen, müssen Hindernisse überwinden und hartnäckig sein. Dies sind Verhaltensweisen die Anstrengung und Energie benötigen (Hahn, Frese, Binnewies & Schmitt, 2012). Umgekehrt begünstigt das Gefühl lebendig und voller Energie zu sein, persönliche Initiative. Nicht der zufriedene Unternehmer ist es, der die Initiative ergreift, sondern der energie- bzw. kraftvolle (Hahn et al., 2012).

Proaktives Verhalten beinhaltet die aktive Suche nach Lernmöglichkeiten. Moderne Organisationen sind geprägt von rasanten Veränderungen, welche Mitarbeiter brauchen, die proaktiv Initiative ergreifen und lernen wollen (Frese et al., 1996). Personen, die persönliche Initiative aufweisen, zeigen einen positiven Zugang zum Sammeln von Informationen und erhalten Feedback, wodurch sich steilere Lernkurven ergeben (Frese & Fey, 2001). Sie haben die Tendenz, ihre Umwelt besser verstehen zu wollen, um adäquate Ziele und Herangehensweisen zu entwickeln.

2.3.3. Tagebuchstudie zu Thriving

Niessen, Sonnentag und Sach widmeten sich 2012 dem Thema Thriving über eine Tagebuchstudie. Hierfür wurden ArbeitnehmerInnen gebeten, über eine Arbeitswoche hinweg, jeweils dreimal am Tag (Morgens, Mittags und am Arbeitsende) an einer Befragung teilzunehmen. Es galt zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Thriving besteht und ob dieser Zusammenhang von Arbeitsverhaltensweisen mediiert wird.

Zu den Ressourcen zählten Nissen et al. (2012) die positive Bedeutung der Arbeit, zwischenmenschliche Beziehungen und Wissen. Die Arbeitsverhaltensweisen wurden in der Studie durch Aufgabenfokussierung und achtsame Beziehungsgestaltung vertreten, Thriving wiederum mit den Aspekten Vitalität und Lernen. Niessen et al. (2012) stellten nun die Hypothese auf, dass Personen, die die positive Bedeutung ihrer Arbeit am Morgen erleben, sich am Arbeitsende vitaler fühlen und das Gefühl haben gelernt zu haben. Des Weiteren vermuteten sie, dass dieser Zusammenhang von dem Tageslevel an Aufgabenfokussierung, persönlichen Beziehungen und Exploration mediiert werden. In ihren Ergebnissen konnten Niessen et al. (2012) schließlich zeigen, dass die empfundene positive Bedeutung der Arbeit am Morgen des Arbeitstages in einem Zusammenhang mit Aufgabenfokussierung und Exploration steht, die wiederum positiv auf Vitalität und Lernen am Arbeitsende wirken. Die vorliegende Arbeit möchte nun ähnliche Auswirkungen von Autonomieanforderungen am Arbeitsplatz nachweisen.

Die vorliegende Arbeit bedient sich ebenfalls der Methode des Tagebuchs. Zwar konnten Nissen et al. (2012) bereits Erkenntnisse auf Tagesbasis in Bezug auf Thriving gewinnen, jedoch ist die Autonomie als Anforderung am Arbeitsplatz eine Komponente, die noch weitgehend wenig beleuchtet ist, vor allem nicht auf Tagesniveau.

2.4. Autonomie am Arbeitsplatz

Was können Unternehmen konkret tun, um *Thriving*, also die Kombination aus Vitalität und Lernen, am Arbeitsplatz zu ermöglichen? Hierbei muss die Gestaltung desjenigen Arbeitsumfeldes näher betrachtet werden, das Vitalität und Lernen generieren kann.

Ein möglicher Ansatzpunkt bildet eine autonome Arbeitsumwelt, welche selbstständige Entscheidungsfindungsprozesse ermöglicht (Spreitzer, Porath, & Gibson, 2012). Das Ausmaß, in dem Arbeitende berechtigt sind Entscheidungen zu treffen, beeinflusst ihre eigene Arbeit. Die Ermöglichung einer größeren Kontrolle und Wahl über das was und wie etwas am

Arbeitsplatz zu tun ist, begünstigt das Empfinden von *Thriving*. Wenn Menschen Auswahlmöglichkeiten haben, fühlen sie sich energievoller und Autonomie kreiert Möglichkeiten zum Lernen (Spreitzer et al., 2012).

In den folgenden Kapiteln wird schnell deutlich, dass diese Thesen der positiven Wirkung von Autonomie, kontrovers zu betrachten sind. Daher werden in Folge die positiven und negativen Aspekte von Autonomie differenziert, um anschließend den Fokus auf jene Autonomie zu legen, die von Arbeitenden als Anforderung erlebt wird. Die vergangene Forschung hat sich stark auf Autonomie als positive Ressource konzentriert (vgl. Hackman & Oldham, 1997; Bakker & Demerouti, 2007). Daher soll diese Arbeit neue Erkenntnisse liefern in Bezug auf Autonomie als Anforderung.

2.4.1. Wenn Autonomie zur Anforderung wird

Autonomie beschreibt das Ausmaß in dem ein Arbeitsplatz die freie Wahl der Arbeitsschritte zulässt, sowie eine Zeiteinteilung nach eigenem Ermessen (Hackman & Oldham, 1976). Morgeson und Humphrey (2006) beschreiben Autonomie weiterführend mit drei Aspekten: zum Ersten der Freiheit in der Arbeitsplanung, zum Zweiten der Entscheidungsfreiheit und zum Dritten der Freiheit in der Wahl der Arbeitsmethoden. Ein Arbeitsplatz mit hoher Autonomie, bedeutet für den Arbeitenden, eine hohe Eigenverantwortung für die Ergebnisse zu tragen. Die Ergebnisse sind zunehmend abhängig von dem Einsatz, der Initiative und den Entscheidungen des Arbeitenden und weniger abhängig von Vorgaben des Vorgesetzten. Die starke Verantwortung für Erfolg und Misserfolg wird hier besonders deutlich (Hackman & Oldham, 1976).

Wir befinden uns nun in einem Zeitalter, indem steigende Geschwindigkeiten und Veränderungen in der Arbeitswelt, neue Anforderungen an die Arbeitenden stellen. Je nach persönlich vorhanden Ressourcen, dem Umgang und der Bewertung der Anforderungen, können diese positive oder negative Auswirkungen zeigen (Korunka & Kubicek, 2013). Rosa (2001) spricht von einem Beschleunigungsschub den wir erleben, welcher sich in drei Schwerpunkten ausdrückt: Erstens der technischen Beschleunigung, die Transport-, Kommunikations- und Produktionsgeschwindigkeit beinhaltet, zweitens der Beschleunigung des sozialen Wandels, die Strukturen instabiler werden lässt, weil sich die Handlungsmuster zunehmend schneller verändern und drittens von der Beschleunigung des sozialen und individuellen Lebens. Letztere beschreibt die Erhöhung des Lebenstempos, welche subjektiv als Zeitnot, stressförmigen Beschleunigungszwang oder der Angst des „nicht-mehr-Mitkommens“ wahr-

genommen wird. Die Beschleunigung von Transport-, Kommunikations- und Produktionsprozessen führt zu einer Verminderung der benötigten Zeit für das Arbeitspensum, was mehr Freizeit bringen und die Zeitknappheit verringern sollte. Dies geschieht jedoch nicht, im Gegenteil. Es wird nicht nur schneller produziert, sondern letztendlich auch mehr, sodass Rosa (2001) von einem exponentiellen Mengenwachstum spricht, welches zu einer Beschleunigung des Lebenstempos führt. Die Angst davor, den Anschluss zu verpassen oder nicht mehr auf dem Laufenden zu sein (z.B. in Fähigkeiten und Know How) übt einen starken Druck aus und erhöht somit wiederum das individuelle Lebenstempo.

Die moderne Arbeits- und Berufswelt befindet sich in einem Wandel von Organisationsbedingungen bei der eine „Entgrenzung“ der Arbeitsverhältnisse vorherrscht (Voß, 1989, S. 476). Die Entgrenzung schlägt sich hinsichtlich Zeit, Raum, Technik, aber auch den Arbeitsinhalten nieder. Die zeitliche Flexibilisierung wird durch die Vielfalt an Arbeitsformen deutlich. So finden wir Modelle wie Teilzeit, Gleitzeit, Schichtarbeit, die für eine temporale Entgrenzung der Arbeit stehen. Ebenso haben sich die Bindungen an feste Orte gelockert. Home Office, Außendienstarbeit aber auch Mobilität innerhalb der Büroräume sind Beispiele hierfür. Der schnelle Wandel der Technologie trägt ebenfalls zur Flexibilisierung bei. Hinzu kommt, dass die Arbeitenden fachlich flexibel sein müssen. Die Erwartungen liegen nicht nur auf Mobilität und Flexibilität der Arbeitskräfte, sondern auch auf überfachlichen Qualifikationen wie Sozialkompetenz, Selbstmanagement, Kreativität etc. (Voß, 1998). Zunehmend gilt der Grundsatz „Wie die Arbeit im Detail organisiert wird ist egal – Hauptsache das Ergebnis stimmt!“ (Voß, 1998, S. 477).

Solche Arbeitsanforderungen fordern von Arbeitenden, dass sie ihre Arbeitsergebnisse permanent verbessern, eigenverantwortlich handeln und permanent wechselnden Rollenerwartungen gerecht werden (Neubach & Schmidt, 2006, S. 150). Es scheint offensichtlich, dass solche Anforderungen mit starren Verhaltensroutinen nicht möglich sind, sondern dass sie ein Verhalten voraussetzen, welches sich situationsbedingt an Unternehmenserfordernisse und Kundenwünsche anpasst. Eine solche Verhaltensflexibilität setzt die eigene Planung, Koordination und Überwachung des Verhaltens voraus (Neubach & Schmidt, 2006).

2.4.2. Die Wirkung von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen

Autonomieanforderungen gilt es nun gemäß ihrer Konsequenzen für den Arbeitenden und damit weiterführend für das Unternehmen zu betrachten. An dieser Stelle sei wieder Autonomie als Ressource von Autonomie als Anforderung differenziert.

Während Bakker und Demerouti (2007) Autonomie als eine Ressource beschreiben, die das Erreichen von Zielen und persönliches Wachstum und Lernen begünstigt oder auch Hackman und Oldham (1997), die Autonomie mit Freiheit beschreiben, gibt es auf der anderen Seite Stimmen wie die von Voß (1998), der die Meinung vertritt, dass durch Autonomie hilfreiche Strukturen zerstört werden und sie somit zur Anforderung wird. Dass ein Übermaß an Autonomie schnell von einer Ressource zur Beanspruchung werden kann, thematisieren nicht lineare Effekte, wie sie Warr (1994) in seinem Vitamin Modell beschreibt. Darin erklärt er, dass die Einnahme von Vitaminen die mentale und physische Gesundheit verbessern kann, allerdings bei einem bestimmten Level der Einnahmefrequenz keine weitere Verbesserung mehr sichtbar sein wird. Führt man nun die Vitamineinnahme weiter, kann dies zu einer Überdosierung führen, welche in Krankheit enden kann. Diese umgekehrte u-förmige Kurvenlinienbeziehung überträgt Warr (1994) auf den arbeitsbezogenen Kontext. Die gleichen, nicht linearen Effekte, welche auch Vitamine auszeichnen, sind demnach auch bei Arbeitsbedingungen bezüglich Wohlbefinden zu finden. An der Stelle muss man Autonomie auf einem Kontinuum betrachten. Zu wenig Autonomie ist hierbei ebenso unerwünscht, wie zu hohe Autonomie. Lediglich wenn Abhängigkeit und Unabhängigkeit in guter Balance stehen, kann von guter mentaler Gesundheit gesprochen werden (Warr, 1994).

Spreitzer et al. (2005) weisen darauf hin, dass die Rolle der Autonomie im Zusammenhang mit Vitalität und Lernen noch nicht in hinreichendem Ausmaß geklärt ist. In Anlehnung an die Tagebuchstudie von Niessen et al. (2012) sollen daher den Effekten von Autonomieanforderungen größere Bedeutung beigemessen werden.

Die energiebeanspruchende Wirkung von Autonomieanforderungen

In Folge wird auf den Zusammenhang von Autonomieanforderungen und Vitalität eingegangen. Dafür wird zunächst Autonomie als Ressource mit Ihren Wirkmechanismen betrachtet, um anschließend die Autonomieanforderungen gegenüberzustellen.

Nach der Self-Determination Theory von Ryan und Deci (2000) sind ganz wesentliche Faktoren für Motivation und Wohlbefinden der Menschen verantwortlich. Es sind in Summe drei Grundbedürfnisse: Kompetenz, Zugehörigkeit und Autonomie. Sofern alle drei Faktoren befriedigt sind, erleben die Menschen eine erhöhte Eigenmotivation sowie mentale Gesundheit (Ryan & Deci, 2000). Den positiven Effekt von Autonomie unterstreichen auch Demerouti, Mostert und Bakker (2010). Sie zeigen einen höheren Zusammenhang von Autonomie und Vitalität, als Autonomie und Erschöpfung. Weitere Belege sprechen dafür, dass Verhalten, welches autonom bzw. selbstbestimmt ist, mehr Vitalität hervorbringt, als Verhal-

ten das nicht selbstbestimmt ist, weil es z.B. von außen kontrolliert wird (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999). Nix et al. (1999) konnten in einigen Experimenten nachweisen, dass selbstgesteuerte Aktivitäten Vitalität erzeugen, während nicht selbstgesteuerte Aktivitäten zu Energieverlust, also einer Reduktion von Vitalität, führen.

Auf der anderen Seite gibt es jedoch Studien, die den gegenteiligen Effekt von Autonomie auf Vitalität zeigen. Diese adressieren Autonomie als Anforderung. So scheint Autonomie nicht nur zur Beanspruchung zu führen, wenn sie nicht gegeben ist, sondern auch dann, wenn sie in zu hohem Ausmaß existiert (Warr, 1994). Offenbar sind Arbeitende heutzutage einem Übermaß an Autonomie ausgesetzt, wodurch Autonomie zur Anforderung wird, was wiederum negative Konsequenzen auf Vitalität zur Folge hat (vgl. Eichmann, 2006). Wie auf Basis des JD-R Modells erwähnt, sind Arbeitsanforderungen im Allgemeinen ein Prädiktor für Erschöpfung (Demerouti et al., 2001). Wenn Arbeitsanforderungen, wie in unserm Falle Autonomie, zu hoch sind und nicht ausreichend von Ressourcen ausgeglichen werden können, dann zeigen sich Faktoren, die mit Burnout in Zusammenhang stehen (vgl. Demerouti et al., 2001). Auch dem Challenge Hindrance Ansatz zu Folge, wirken Arbeitsanforderungen, unabhängig davon ob sie als herausfordernd oder hindernd empfunden wurden, gleichermaßen erschöpfend und führen zu einer Beanspruchung, die das Burnout Risiko steigert (Crawford, Le Pine, & Rich, 2010).

Die Gefahr der Anforderung von Autonomie, unterstreicht auch Eichmann (2006). Während Kritik an der damaligen tayloristischen Arbeitsorganisation geübt wird, die sich an die geringen Entscheidungsspielräume der Arbeitenden richtete, wurde heute ein Arbeitsumfeld geschaffen, das eher zu viel Autonomie, ein Übermaß an Entscheidungszwängen und mangelnde Unterstützung bietet (Eichmann, 2006). Belastend sind, besonders für Gut- bis Hochqualifizierte, nicht die mangelnden Handlungsspielräume. Im Gegenteil, eine Überlastung geschieht aufgrund der hohen Verantwortung die Arbeitende heute tragen. Überwacht werden heute nicht mehr die Arbeitskräfte selbst, sondern ihre Arbeitsergebnisse. Lange Arbeitszeiten und wachsende Arbeitsintensität sind häufig die Folge. Das Stressempfinden ist allgegenwärtig (Eichmann, 2006). Autonomieanforderungen können besonders dann zu Überlastungen führen, wenn die zunehmenden Flexibilisierungen und Lockerung von Orientierungen mit persönlichem Leistungsdruck einhergehen (Korunka & Kubicek, 2013).

Daher wird die folgende Hypothese für die vorliegende Tagebuchstudie abgeleitet:

Hypothese 1a: Autonomieanforderungen, die am Vormittag des Arbeitstages erlebt werden, haben einen negativen Effekt auf die erlebte Vitalität am Arbeitsende

Die motivierende Wirkung von Autonomieanforderungen

Lernen, im Sinne der Weiterentwicklung, ist zunehmend ein wichtiger Faktor von Unternehmen, um am Markt mithalten zu können (De Geus, 1988). Die Möglichkeit von Arbeitenden sich weiterzuentwickeln ist, laut De Geus (1988), der einzig nachhaltige Vorteil von Unternehmen gegenüber MitbewerbernInnen.

Die rasanten Veränderungen sowie steigende Komplexität der Wirtschaft, fordert von den Arbeitenden eine ständige Lernbereitschaft, um ihre Kompetenzen an die Anforderungen anpassen zu können (Coetzer, 2007). Lernen bezeichnet an der Stelle das Wachstum durch Wissen und Fähigkeiten im Streben nach persönlicher und fachlicher Weiterentwicklung (Spreitzer et al., 2012). Um dies zu ermöglichen, werden besonders Führungskräfte in die Pflicht genommen, den Lernprozess ihrer MitarbeiterInnen zu unterstützen. Die Rolle der Führungskräfte bewegt sich daher weg von der direktiven, richtungsweisenden hin zur moderierenden Rolle als Coach (Ellinger & Bostrim, 1999).

Betrachtet man nun Autonomie als Ressource, so wie es Hackman und Oldham (1980) tun, wird die motivierende Wirkung und der Effekt auf Lernen deutlich.

Jenes motivationale Potential, das von einem autonomen Arbeitsumfeld ausgeht, führt zu höherem Arbeitsengagement und höherer Leistung (Bakker et al., 2007). Autonomie als Ressource wirkt sich außerdem positiv auf die intrinsische Motivation aus, indem sie das Wachstum des Arbeitenden durch Lernen und Entwicklung vorantreibt. Zu welchem Ausmaß die Mitarbeiter in der Lage sind zu lernen, hängt von dem Unternehmenskontext ab, in den sie eingebettet sind (Spreitzer et al., 2012). Selbst wenn eine Person bereitwillig zum Lernen ist, kann sie das Umfeld womöglich daran hindern. Spreitzer et al. (2012) bezeichnen Autonomie als Ausmaß, in dem Arbeitende nach eigenem Ermessen Entscheidungen treffen können. Thriving wird dann möglich, wenn das Arbeitsumfeld diese Entscheidungsfreiheit ermöglicht und nicht wenn sie von Vorgesetzten aufgefordert sind lediglich auszuführen. Die Resultate jener Autonomie, generieren Möglichkeiten zu Lernen. Fehler werden als neue Lernmöglichkeiten gesehen (Spreitzer et al., 2012, S. 159). Viele, selbst traditionelle Unternehmen, versuchen diesem Konzept nachzugehen, indem sie flexible Arbeitsmodelle einführen, Arbeiten in Teams unterstützen, keine festen Arbeitszeiten fordern, sondern mehr über Ziele führen. Studien konnten zeigen, dass mit erhöhter Autonomie auch das Engagement der Arbeitenden steigt (Spreitzer et al., 2012). Die Parallele dieser Ergebnisse lässt sich wieder zum JD-R Modell (Demerouti et al., 2001) ziehen. In diesem Falle wirkt Autonomie als Ressource, hat somit motivierende Wirkung auf die Arbeitenden und resultiert in hohem Arbeitsengagement

und Performance. Der Motivationsschub hat persönliches Wachstum, Lernen und Entwicklung zur Folge (Bakker & Demerouti, 2007).

Angelehnt an Warrs Vitaminmodell (1994), kann nun ein Übermaß an Autonomie auch gegenteilige Effekte hervorrufen. Ob solche nicht linearen Effekte auch den Zusammenhang von Autonomieanforderungen und Lernen charakterisieren, wird in Folge geklärt.

Zunehmende Autonomie mag besonders für Jene eine Anforderung darstellen, die über eine geraume Zeit hinweg einen sehr standardisierten und routinierten Aufgabenbereich innehatten (Niessen & Volmer, 2010). Um sich erfolgreich auf die neuen Autonomieanforderungen einzustellen, müssen diese Arbeitenden ihre alten Lernmuster überdenken, um sich anpassen zu können. Sie müssen die sich neu bietenden Möglichkeiten der Autonomie für sich erkennen und ihre Ziele und Arbeitsprozesse dementsprechend reflektieren. Besonders für jene Arbeitenden, die sich von niedriger auf hohe Autonomie umstellen müssen, stellt dies eine besondere kognitive Anforderung dar (Niessen & Volmer, 2010).

Dem Challenge-Hindrance Ansatz zur Folge, lässt sich nicht ohne weiteres die Wirkung von Autonomieanforderungen auf Lernen rückschließen. An der Stelle ist es wieder die Bewertung der Arbeitenden der Anforderungen als herausfordernd oder hindernd, die die Wirkung beeinflusst (Cavanough et al., 2000). Das Job Demands Control Model (JDC Modell) von Karasek und Theorell (1990), stellt unter anderem die Hypothese auf, dass Arbeitsplätze, die von hoher Arbeitsanforderung und zugleich hoher Autonomie geprägt sind, das Lernen am Arbeitsplatz am meisten fördern. Van Ruyssevelt und van Dijke (2011), nahmen sich diese Hypothese als Basis ihrer weiterführenden Studie an, in der sie der Frage nachgingen, ob die Beziehung zwischen einem hohen Arbeitspensum und den Möglichkeiten am Arbeitsplatz zu lernen von Autonomie beeinflusst wird. Die Ergebnisse zeigten, dass dann, wenn sowohl die Arbeitsanforderungen, als auch die Autonomie sehr hoch ist, die Arbeitenden ein höheres Ausmaß von Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz erfuhren als bei niedriger Autonomie (Van Ruyssevelt & van Dijke, 2011). Unabhängig von der Höhe der Anforderungen, zeigte hohe Autonomie demnach immer einen positiven Einfluss auf das Lernen am Arbeitsplatz, was die Basis für folgende Hypothese bildet:

Hypothese 1b: Autonomieanforderungen, die am Vormittag des Arbeitstages erlebt werden, haben einen positiven Effekt auf das erlebte Lernen am Arbeitsende.

2.4.3. Die Auswirkung von Autonomie auf Aufgabenfokussierung, Exploration, persönliche Initiative und Herausforderungswahrnehmung

Um eine vermittelnde Rolle von Arbeitsverhaltensweisen bei dem Zusammenhang von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen zu beleuchten, seien in Folge Autonomieanforderungen in ihrer Beziehung zu Aufgabenfokussierung, Exploration, persönlicher Initiative und Herausforderungswahrnehmung dargestellt. Da die Wissenschaft Autonomie als Anforderung in diesen Zusammenhängen bislang kaum betrachtet hat, wird sich in Folge häufig der Autonomie bedient und daraus die Hypothese geltend für Autonomieanforderungen abgeleitet.

Autonomieanforderungen und Aufgabenfokussierung

Die eigene Arbeit zu reflektieren ist ein wichtiger Prozess in einem von Autonomie geprägten Arbeitsumfeld. Es gilt hierbei selbstständig ein tieferes Verständnis für die laufenden Prozesse zu erhalten und über die mit den Aufgaben verbundenen Ziele zu reflektieren (Niessen & Volmer, 2010).

Zu reflektieren bedeutet für den Arbeitenden eine hohe Investition von kognitiver Kapazität, welche auf Dauer zu Leistungs-Verlusten führen kann (Niessen & Volmer, 2010). Ob eine Reflexion der Aufgaben den Zusammenhang von Autonomie auf Leistung beeinflusst, untersuchten Niessen und Volmer (2010) in einer Studie, in der sie gezielt die Autonomieanforderungen der UntersuchungsteilnehmerInnen anhoben. Die Reflexion der Aufgaben scheint nicht förderlich, sondern eher hinderlich bei erhöhter Autonomie zu sein, da sie erhöhte kognitive Aufmerksamkeit fordert. Niessen und Volmer (2010) vermuten, dass Arbeitende, die bislang noch nicht mit erhöhter Autonomie umgehen mussten, eher dazu neigen sich vertrauten Routinen und Handlungsabläufen zu widmen. Allerdings räumen Niessen und Volmer (2010) ein, dass die Rolle von hohen Arbeitsanforderungen nach Änderungen der Arbeitsumwelt noch eingehender untersucht werden muss (Niessen & Volmer, 2010).

Der bereits in Kapitel 2.3.2. aufgezeigte Zusammenhang von Aufgabenfokussierung und Vitalität beschreibt, dass Arbeitende im Zustand der völligen Aufgabenfokussierung einen Energieschub erleben (vgl. Brown & Rayen, 2003). Es gibt demnach einen Zusammenhang zwischen Autonomieanforderungen und Aufgabenfokussierungen und weiterführend einen Zusammenhang von Aufgabenfokussierung und Vitalität. Daher lässt sich eine medierende Wirkung von Aufgabenfokussierung zwischen Autonomieanforderungen und Vitalität vermuten. Folgende Hypothese wurde demnach abgeleitet:

Hypothese 2a: Die Aufgabenfokussierung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Wie zuvor erläutert, besteht ein Zusammenhang von Aufgabenfokussierung und Lernen. Denn wenn Arbeitende sich auf ihre Aufgaben fokussieren, neigen sie dazu, Abläufe zu entwickeln und zu routinieren, um ihre Arbeit noch effizienter zu gestalten (Spreitzer et al., 2005). Es besteht ein Zusammenhang zwischen Autonomieanforderungen und Aufgabenfokussierung und wiederum zwischen Aufgabenfokussierung und Lernen. Daher wurde folgende Hypothese angenommen:

Hypothese 2b: Die Aufgabenfokussierung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

Autonomieanforderungen und Exploration

Die Studie von Niessen et al. (2012) weist darauf hin, dass Organisationen Arbeitsverhaltensweisen wie Exploration nur dann ermöglichen können, wenn Arbeitenden ein deutliches Maß an Autonomie gegeben wird, welches ihnen erlaubt den Umsetzungsweg ihrer Aufgabe frei zu wählen. Personen, denen wenig Autonomie am Arbeitsplatz zur Verfügung steht, entwickeln schnell Routinen in Form von Standardisierungen (Niessen & Volmer, 2010). Sie bedienen sich häufig bereits bewährter Lösungen. Arbeitende eines autonomiearmen Umfelds werden eher bewährte Lösungen bevorzugen, obgleich sie nicht die effizientesten sind, ehe sie Energie in die Entwicklung neuer Strategien investieren. Jenes hohe Maß an Routinen verhindert somit das kreative Denken und Problemlösen (Niessen & Volmer, 2010).

Es kann angenommen werden, dass dieser Effekt nicht nur für Autonomie als Resource, sondern auch dann gilt, wenn Autonomie zur Anforderung wird. Somit liegt der Rückschluss nahe, dass je mehr Autonomieanforderungen an die Arbeitenden gestellt werden, Verhaltensweisen wie Exploration gefordert sind, um neue Arbeitswege zu entdecken, selbstständig zu experimentieren und auszuprobieren.

In Kapitel 2.3.2. wurde zudem der Zusammenhang von Exploration und Vitalität beschrieben. Arbeitende, die im Zuge von Exploration, neue Arbeitsweisen entdecken und eher Neugierde empfinden, fühlen sich energievoller (Spreitzer et al., 2005). Die Kombination dieser Zusammenhänge lässt folgende Hypothese zu:

Hypothese 3a: Die Exploration, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Ebenso wurde bereits ausführlich erläutert, dass sich Personen, die explorativ arbeiten, durch die Begegnung mit neuen Ideen und Strategien, permanent Wissen und Fähigkeiten aneignen, was wiederum das Lernen durch Exploration unterstreicht (Spreitzer et al., 2005). Daher wurde die folgende Hypothese abgeleitet:

Hypothese 3b: Die Exploration, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

Autonomieanforderungen und Persönliche Initiative

Frese und Fey (2001) zeigen auf, dass Persönliche Initiative durch Autonomie gefördert werden kann. Sie betonen gleichzeitig einen Zusammenhang von persönlicher Initiative und unternehmerischem Denken. Ein Teilkonzept von unternehmerischem Denken, ist eine hohe autonome Orientierung. Jedoch ist Autonomie keine zwangsläufige Voraussetzung für proaktives Handeln. Auch in eingeschränkter Arbeitsumgebung kann eine Person persönliche Initiative zeigen (Frese & Fey, 2001).

Nun kann angenommen werden, dass auch dann, wenn Autonomie zur Anforderung wird, persönliche Initiative gezeigt wird, da zu vermuten ist, dass je höher das Ausmaß an Autonomie, desto mehr Eigeninitiative muss der/die Arbeitende zeigen. Somit stehen nicht nur Autonomieanforderungen in Zusammenhang mit persönlicher Initiative, sondern auch wie bereits in Kapitel 2.3.2. beschrieben, persönliche Initiative mit Vitalität. Nach Hahn et al. (2012) ergreifen eher die energie- und kraftvoll Arbeitenden persönliche Initiative. Auf Basis dieser Zusammenhänge leitet sich die folgende Hypothese ab:

Hypothese 4a: Die persönliche Initiative, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Ebenso wie der Zusammenhang von Autonomieanforderungen auf persönliche Initiative wurde bereits der Zusammenhang von persönlicher Initiative auf Lernen beschrieben. Demnach zeigen Arbeitende, die persönliche Initiative zeigen einen stärkeren Zugang zum Sammeln von Informationen, erhalten Feedback und somit häufig steilere Lernkurven (Frese & Fey, 2001). Die sich daraus ergebende Hypothese lautet:

Hypothese 4b: Die persönliche Initiative, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

Autonomieanforderungen und Herausforderungswahrnehmung

Crawford et al. (2010) zeigen auf, dass ein hohes Ausmaß an Aufgabenverantwortung, zu meist als herausfordernd wahrgenommen wird. Auch Webster et al. (2011) konnten in ihrer Studie bestätigen, dass eine hohe Verantwortung weniger hindernd als herausfordernd erlebt wird. Da Autonomie am Arbeitsplatz ein hohes Maß an Verantwortung mit sich bringt (vgl. Hackman & Oldham, 1976), liegt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen Autonomieanforderungen und der Herausforderungswahrnehmung besteht.

Die Wirkung von Arbeitscharakteristiken auf Herausforderungswahrnehmung und proaktives Verhalten untersuchten Ohly und Fritz (2010) auf Tagesbasis. Die Arbeitscharakteristik Arbeitskontrolle, die hier synonym zu Arbeitsautonomie verwendet werden kann, wurde in Form einer Tagebuchstudie von 149 Arbeitenden, auf ihren Zusammenhang zu Herausforderungswahrnehmung und proaktivem Arbeitsverhalten untersucht. Wenn Anforderungen am Morgen als herausfordernd bewertet wurden, zeigte sich ein erhöhtes proaktives Verhalten der Studienteilnehmer/innen am Nachmittag. Des Weiteren konnten die Autoren nachweisen, dass der Zusammenhang von Autonomie und proaktivem Verhalten durch die Bewertung als Herausforderung mediiert wird.

Neben dem Zusammenhang von Autonomieanforderungen und Herausforderungswahrnehmung findet sich, wie bereits beschrieben auch ein Zusammenhang zwischen der Herausforderungswahrnehmung und Vitalität, da nach Crawford et al. (2010) jegliche Art der Anforderungen, egal ob sie als Herausforderung oder Hindernis bewertet werden, zu einer Verminderung der Vitalität führt. Aus der Kette dieser Zusammenhänge, lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Hypothese 5a: Die Herausforderungswahrnehmung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Auch der Zusammenhang von Herausforderungswahrnehmung und Lernen besteht, indem Arbeitende Anforderungen als Chancen wahrnehmen und Bewältigungsstrategien entwickeln (Crawford et al., 2010). Da die Autonomieanforderungen in Zusammenhang mit der Herausforderungswahrnehmung stehen und die Herausforderungswahrnehmung wiederum mit Lernen, kann eine mediierte Wirkung der Herausforderungswahrnehmung auf den Zusammenhang von Autonomieanforderungen auf Lernen vermutet werden.

Hypothese 5b: Die Herausforderungswahrnehmung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

3. Forschungsmodell und Hypothesen

Die Studie soll Aufschluss zur Frage geben, inwiefern Autonomieanforderungen, die am Vormittag des Arbeitstages erlebt werden, auf die erlebte Vitalität bzw. das erlebte Lernen am Ende des Arbeitstages wirken und ob dieser Zusammenhang von den Mediatoren Aufgabefokussierung, Exploration, Persönliche Initiative und Herausforderungswahrnehmung mediiert wird. Abbildung drei zeigt das gesamte Forschungsmodell, mit den dazugehörigen Hypothesen im Überblick.

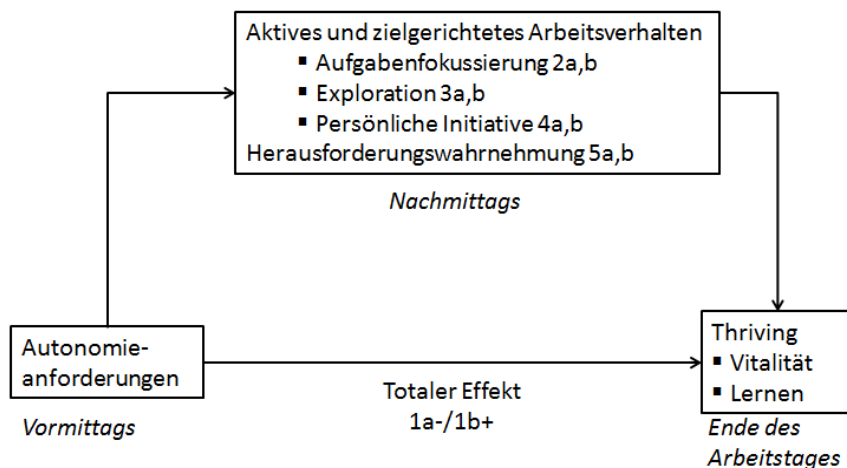


Abbildung 3: Darstellung des Forschungsmodells sowie beinhalteteter Hypothesen

Das vorangehende Kapitel zwei hat die mit dem Forschungsmodell einhergehenden Hypothesen bereits ausführlich hergeleitet, daher sollen sie in Folge zwecks der Übersicht nur aufgelistet werden.

Hypothese 1a: Autonomieanforderungen, die am Vormittag des Arbeitstages erlebt werden, haben einen negativen Effekt auf die erlebte Vitalität am Arbeitsende.

Hypothese 1b: Autonomieanforderungen, die am Vormittag des Arbeitstages erlebt werden, haben einen positiven Effekt auf das erlebte Lernen am Arbeitsende.

Hypothese 2a: Die Aufgabefokussierung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Hypothese 2b: Die Aufgabenfokussierung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

Hypothese 3a: Die Exploration, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Hypothese 3b: Die Exploration, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

Hypothese 4a: Die persönliche Initiative, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Hypothese 4b: Die persönliche Initiative, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

Hypothese 5a: Die Herausforderungswahrnehmung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Vitalität am Arbeitsende.

Hypothese 5b: Die Herausforderungswahrnehmung, welche am Nachmittag erlebt wird, mediiert den Zusammenhang von erlebten Autonomieanforderungen am Vormittag und Lernen am Arbeitsende.

4. Methode

Die Studie wurde gemeinsam mit Jonathan Öhler durchgeführt, welcher statt Autonomieanforderungen Zeitdruck auf seine Wirkung untersucht. Das Instrument wurde gemeinsam entwickelt und erhoben. Inhaltliche Überschneidungen im folgenden Kapitel sind daher möglich.

4.1. Stichprobe

Die Stichprobe bestand aus Arbeitenden mit einem Wochenpensum von mindestens 20 Stunden Arbeitszeit. Um die Durchführung der Studie möglichst praktikabel zu halten, war ein Computer am Arbeitsplatz eine weitere Voraussetzung, die an die TeilnehmerInnen gestellt wurde. Rekrutiert wurde in zwei Phasen. Zum ersten in Form einer Gelegenheitsstichprobe aus dem unmittelbaren beruflichen und privaten Umfeld des/der UntersuchungsleitersIn und in weiterer Folge über den Bekanntenkreis von StudentInnen der Universität Wien. Die zweite Phase verlief wie folgt: Die StudentInnen empfahlen freiwillig ein oder mehrere Personen aus ihrem Umfeld. Diese wurden daraufhin persönlich kontaktiert, um die Einwilligung zur Teilnahme an der Studie persönlich abzuklären. Erst nach deren Einverständnis, wurden sie über weitere Details informiert. Die gesamte Erhebungsphase erstreckte sich von Juli bis Oktober 2013.

Die in die Studie einbezogenen Personen sind 60 Arbeitende mit insgesamt 224 Tagebucheinträgen. Voraussetzung für das Einbeziehen in die Studie waren Personen, die mindestens zwei oder mehr Arbeitstage vollständig, das heißt drei Mal täglich das Tagebuch, ausgefüllt haben. Unter den in die Auswertung einbezogenen TeilnehmerInnen waren 58,3% weibliche und zu 41,7% männliche Personen. Die Stichprobe war somit in Bezug auf das Geschlecht eher ausgeglichen. Mit einem Altersschnitt von 38,3 Jahren ($SD=11,4$) liegt sie im Altersschnitt Erwerbstätiger. Der Großteil der Stichprobe (60%) verfügte über einen Universitären bzw. Fachhochschulabschluss. Die übrigen Bildungsgrade verteilen sich auf Pflichtschulabschluss mit 3,3%, Fachschulabschluss mit 15% und Maturaabschluss mit 21,7%. 31,7% der Befragten befinden sich in einer Führungsposition. Von den in die Studie einbezogenen Personen befanden sich 83% in einem Angestelltenverhältnis, währenddessen 11,7% selbstständig waren. Fünf Prozent gaben an sie seien sowohl selbstständig als auch angestellt tätig.

4.2. Durchführung

In den vergangenen Jahren hat das Interesse an Alltagserfahrungen in der Arbeits- und Organisationspsychologie stark zugenommen (Ohly, Sonnentag, Niessen, & Zapf, 2010). Alltagserfahrungen setzen voraus, dass Personen nicht jeden Tag in gleicher Verfassung sind und dass auch die Arbeitsleistung von Tag zu Tag variiert. Eine Tagebuchstudie sammelt nun jene variierenden Daten und erlaubt somit die Erfassung von Verhalten im natürlichen Arbeitskontext. Verglichen mit einer Langzeitstudie, hat das Tagebuchdesign den Vorteil, dass kurzfristige Erfahrungen nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb von Personen erfasst werden können (Ohly et al., 2010).

Auch wenn das Tagebuchdesign Herausforderungen in der anhaltenden Motivation der UntersuchungsteilnehmerInnen bereithält, so hat es jedoch zwei entscheidende Vorteile (Fisher & To, 2012). Zum einen können intraindividuelle Unterschiede von Personen erfasst werden und zum anderen erübrigen sich Störfaktoren, die sich ergeben, wenn Personen Fragebögen auf Basis von Rekonstruktionen ausfüllen müssen, anstelle das Hier und Jetzt zu beschreiben (Fisher & To, 2012).

Diese eindeutigen Vorteile, sowie die Tatsache, dass Autonomieanforderungen bislang nicht auf Tagesniveau untersucht wurden, haben zu der Entscheidung beigetragen, das Tagebuchdesign als Methode anzuwenden.

Die Studie basiert auf einem Online-Fragebogen im Tagebuchformat. Dieser wurde mit Hilfe der Onlineplattform *Unipark* erstellt und abgewickelt. Alle TeilnehmerInnen erhielten hierzu eine E-Mail mit entsprechendem Zugangslink, den detaillierten Instruktionen, Antworten auf häufig gestellte Fragen, sowie eine Checkliste zum Abhaken der ausgefüllten Tagebucheinträge, die zur Erinnerungstütze diente.

Die Durchführung begann mit einem Einstiegsfragebogen. Dieser diente zur Abfrage der demografischen Daten sowie einiger Kontrollvariablen, die in weiterführenden Studien genutzt werden können. Die Bearbeitungsdauer des Einstiegsfragebogens betrug zwischen 10-12 Minuten. Anschließend waren alle StudienteilnehmerInnen aufgefordert an fünf, bestenfalls aufeinanderfolgenden, Arbeitstagen jeweils dreimal am Tag einen Tagebucheintrag auszufüllen. Der erste Eintrag erfolgte vor der Mittagspause somit ca. zwei bis vier Stunden nach Arbeitsbeginn und nahm in etwa vier Minuten in Anspruch. Der zweite Eintrag erfolgte am Nachmittag, eine bis zwei Stunden nach der Mittagspause und dauerte ca. zwei Minuten. Der dritte Eintrag war am Arbeitsende vorzunehmen und beanspruchte ebenfalls ca. zwei Minuten Zeit. Insgesamt hatte jeder/jede StudienteilnehmerIn 63 Items pro Tag zu beantworten, was insgesamt eine Dauer von etwa 8 Minuten pro Arbeitstag bedeutet und somit den Aspekt der

Zumutbarkeit erfüllt. Nach den ersten drei Tagen, wurden die TeilnehmerInnen zur weiteren Eintragung der folgenden Tage motiviert.

4.3. Instrumente

Das verwendete Instrument lässt sich in verschiedene Bestandteile aufteilen. Den Einstiegsfragebogen, sowie die Tagebucheinträge, die jeweils an die drei Ausfüllungszeitpunkte sprachlich adaptiert wurden. Die Originalitems wurden auf Tagesniveau adaptiert. Dies geschah zum einen durch eine Änderung des erfragten Zeitfensters, zudem wurden nur jene Items abgefragt, die auf Tagesniveau auch erlebbar sind. Jede Skala des Tagebuchs umfasst drei Items, welche Aussagen beschreiben, deren Zutreffen auf die eigene Person es auf einer fünfstufigen Antwortskala (1 gar nicht – 5 völlig) einzuschätzen gilt. Alle Items des Einstiegs- und Tagebuchfragebogens entnehmen sie bitte dem Anhang. Die Tabelle 1 gibt einen Überblick, welche Konstrukte des Tagebuchs zu welchem Tageszeitpunkt erhoben wurden. In den folgenden Kapiteln wird darauf näher eingegangen.

Tabelle 1
Erhobene Konstrukte zu drei Messzeitpunkten.

Vormittag ca.2-4h nach Arbeitsbeginn	Nachmittag ca.1-2h nach der Mittagspause	Arbeitsende
Autonomieanforderungen	Herausforderungswahrnehmung Aufgabenfokussierung Exploration Persönliche Initiative	Vitalität Lernen

4.3.1. Einstiegsfragebogen

Der Einstiegsfragebogen enthält Skalen zur Erfassung der Soziodemographischen Daten der UntersuchungsteilnehmerInnen. Analog zum Tagebuch wurde außerdem das allgemeine Niveau der Skalen erfasst. Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird nicht näher auf den Einstiegsfragebogen eingegangen, da er vor allem zur Einbettung in eine Dissertation miterhoben wurde. Die Skalen mit den ausgewählten Items und dazugehörigen Quellen entnehmen sie bitte dem Anhang.

4.3.2. Tagebuch

Auch das Tagebuch umfasst einige Skalen, die für weiterführende Arbeiten genutzt werden sollen. An dieser Stelle wird allerdings nur auf die für die Studie relevanten Skalen eingegan-

gen. In der ersten Befragung des Tages wurde die wahrgenommene Autonomieanforderung erhoben. Hierfür wurden drei adaptierte Items der "Intensification of Job Demands Scale (IDS)" nach Kubicek et al. (in prep.) vorgegeben: „Heute Vormittag musste ich selbständig die Erreichung meiner Arbeitsziele kontrollieren.“ und „Heute Vormittag musste ich den Tagesablauf (Tätigkeiten, Termine, Pausen, etc.) selbst planen.“ sowie „Heute Vormittag musste ich Entscheidungen ohne Rücksprache mit Vorgesetzten treffen.“ Nachdem das gemittelte Chronbach Alpha dieser drei Items über die Tage bei .55 lag, wurde das dritte Item aus der Auswertung ausgeschlossen, woraufhin sich bei den zwei verbleibenden Items ein mittleres Chronbach Alpha von .77 ergab. Nicht nur rechnerisch, sondern auch inhaltlich schien der Ausschluss dieses Items sinnvoll, da der Einbezug eines/einer Vorgesetzten eine weitere Variable darstellt, die schwer vergleichbar ist.

Die Arbeitsverhaltensweisen, wurden ca. 1 Stunde nach der Mittagspause erhoben. Die Einschätzung der Herausforderungswahrnehmung wurde mit drei adaptierten Items von Ohly und Fritz (2010) erhoben. Diese zeigen über die Tage hinweg ein gemitteltes Chronbach Alpha von .66. „Heute sehe ich meine Aufgaben als Herausforderung.“ stellt ein Beispielitem dar. Aufgabenfokussierung wurde mithilfe von drei adaptierten Items von Rothbards (2001) Attention Scale erfasst. Ein Beispielitem ist hier „Heute konzentriere ich mich stark auf meine Arbeit.“ Das gemittelte Chronbach Alpha liegt bei diesen drei Items bei .69. Die „Curiosity and exploration inventory“ von Kashdan, Rose und Fincham (2004) liefert, auf Tagesniveau adaptiert, die Basis für die Skala Exploration. „Heute suche ich nach neuen Dingen und Erfahrungen.“ ist ein Beispielitem dieser Skala. Das mittlere Chronbach Alpha liegt über die Tage bei .84. Die Skala Persönliche Initiative bedient sich dreier Items von Frese et al. (1997) mit einem mittleren Chronbach Alpha über alle Tage von .77. Ein Beispielitem lautet „Heute tue ich mehr als von mir gefordert wird.“

Die empfundene Vitalität und das wahrgenommene Lernen am Arbeitsplatz wurde am Arbeitsende erfasst. Beide Skalen basieren auf jeweils drei adaptierten Items von Porath, Spreitzer, Gibson und Garnett (2012). Die Items zur Vitalität (Bsp. „Momentan habe ich Energie und Schwung.“) weisen ein mittleres Chronbach Alpha von .94 auf und die Items zu Lernen über die Tage hinweg von .88 (Bsp. „Heute habe ich etwas gelernt.“).

4.4. Analyseverfahren

Da für jede/n StudienteilnehmerIn Daten zu mehreren Messzeitpunkten erhoben wurden, handelt es sich um Daten mit Mehrebenenstruktur (Nezlek, Schröder-Abe, & Schütz, 2006). Dies

bedeutet, dass die vorliegenden Daten in einer Analyseebene hierarchisch in einer zweiten geschachtelt sind. Man spricht in diesem Zusammenhang von zwei Analyseebenen. Die Analyseeinheiten der übergeordneten Ebene (Ebene zwei) entsprechen in diesem Falle den Arbeitenden. Die Analyseeinheiten der untergeordneten Ebene (Ebene eins) entsprechen den wiederholten Beobachtungen jedes/r Arbeitenden. Somit beschreibt die Ebene eins die intraindividuellen Zusammenhänge, während die Ebene zwei die interindividuellen Zusammenhänge untersucht. Die Analyseebenen sind mathematisch voneinander unabhängig und können gleichzeitig untersucht werden. So können sich beispielweise Zusammenhänge innerhalb der Person zeigen, jedoch keine zwischen den Personen oder umgekehrt. Die Mehrebenenanalyse bietet nun den Vorteil alle Ebenen vollständig zu betrachten (Nezlek et al., 2006).

Häufig bedient man sich dennoch traditionellen Analysen für Mehrebenenanalysen wie der Disaggregations- oder Aggregationsanalyse (Nezlek et al., 2006). Bei der Aggregationsanalyse werden zunächst die Ergebnisse auf dem Mikrolevel je Einheit zusammengefasst und anschließend auf der Makroebene analysiert. Der Nachteil der Aggregationsanalyse ist jedoch, dass sie zunächst keine Rücksicht auf die Reliabilitätsunterschiede der zusammengefassten Gruppen nimmt (Nezlek, 2001). Bei der Disaggregationsanalyse verhält es sich umgekehrt. Diese kennzeichnet sich durch die Zuordnung der Daten der Makro- auf die Mikroebene. Anschließend werden die Analysen allein auf der Mikroebene durchgeführt (Nezlek, 2001).

Dem Fehler der Missachtung der Mehrebenenstruktur durchaus bewusst, wurde sich in den vorliegenden Arbeit dennoch für eine Disaggregationsanalyse entschieden, da eine Mehrebenenanalyse den Aufwand einer Diplomarbeit überstiegen hätte. Um die Ungenauigkeit dieser Auswertung dennoch so gering wie möglich zu halten, wurden die sogenannten *Person Mean Centered*-Werte gebildet. Hierfür wurde individuell für jede Person und die dazugehörigen Variablen Mittelwerte berechnet, die jede Variable in ihrem durchschnittlichen Ergebnis über alle Eintragungstage hinweg darstellen. Somit erhielt jede Person je Variable einen Mittelwert, der sich aus dem Durchschnitt der Ergebnisse seiner Eintragungstage ergab. Anschließend wurden Person Mean Centered-Variablen berechnet, indem von den ursprünglichen Variablen der Personen-Mittelwert abgezogen wurde. Diese Person Mean Centered-Werte wurden als allgemeines Niveau der Personen in Bezug auf diese Variable angenommen und bilden die Grundlage der weiteren Analyse.

Das Analyseverfahren zur Auswertung bildete eine Multiple Mediationsanalyse, die mit Hilfe des Verfahrens von Andrew F. Hayes, *Process* (Hayes, 2013), durchgeführt wurde. Process ist ein computergestütztes Instrument für beobachtbare Variablen, welches auf Basis des Programms SPSS Mediationen und Moderationen mit beliebig vielen Variablen durchfüh-

ren kann (Hayes, 2013). Berechnet wurden mit dessen Hilfe sowohl die direkten Effekte von Autonomieanforderungen auf Lernen und Vitalität, als auch die indirekten Effekte über die Mediatoren (Exploration, Aufgabenfokussierung, Persönliche Initiative und Herausforderungswahrnehmung).

5. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt, die zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen dienen. In der Tabelle zwei werden zunächst die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen abgebildet. Die Korrelationen auf Tages-Level sowie auf Personen-Level werden ebenfalls dargestellt.

Tabelle 2

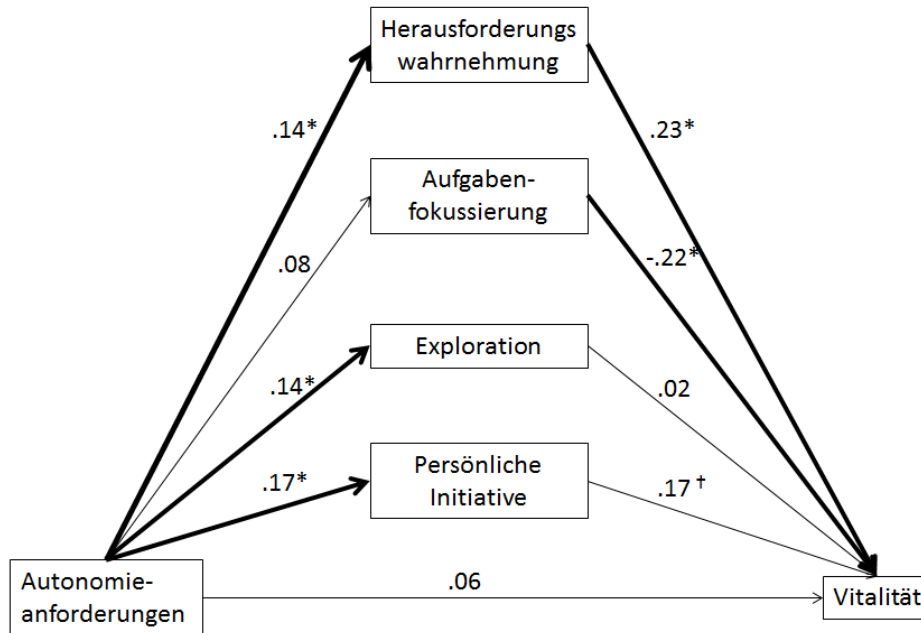
Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und gemittelte Chronbach's Alphas der Skalen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Autonomieanforderungen	4.29	.89	(.55)	.16*	.17*	.14*	.09	.05	.16*
2. Herausforderungswahrnehmung	3.04	.82	.27*	(.66)	.43**	.32**	.50**	.15*	.42**
3. Persönliche Initiative	2.93	.94	.23	.70**	(.74)	.45**	.49**	.14*	.31**
4. Exploration	2.40	.93	-.09	.42**	.36**	(.84)	.30**	.08	.33**
5. Aufgabenfokussierung	3.03	.82	.25	.51**	.62**	.41**	(.69)	-.00	.25**
6. Vitalität	2.91	.98	.09	.01	-.07	.29*	.01	(.94)	.14*
7. Lernen	2.39	.87	.12	.48**	.45**	.71**	.53**	.26*	(.88)

Anmerkung: Mittelwerte und Standardabweichungen sind in Spalte 1 und 2 dargestellt. Die gemittelten Chronbach's Alphas finden sich in der Diagonale in Klammern. Korrelationen über der Diagonale sind Tages-Level-Korrelationen ($n=224$). Korrelationen unterhalb der Diagonale sind Personen-Level-Korrelationen ($n=60$). Personen- und Tages-Level-Korrelationen sind signifikant mit * $p \leq .05$ (zweiseitig) und ** $p \leq .01$ (zweiseitig).

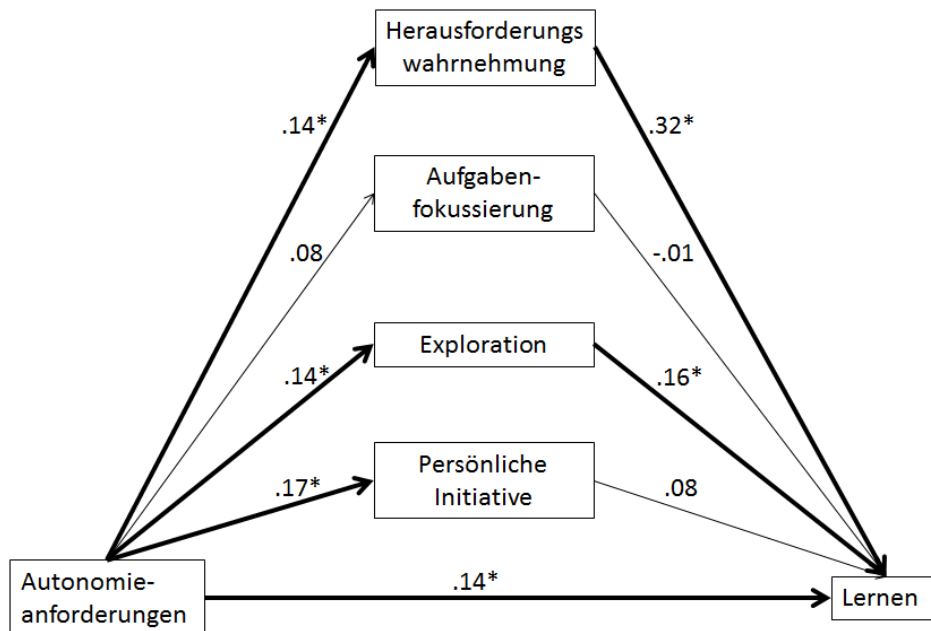
Abbildung vier und fünf verdeutlichen die direkten Effekte von Autonomieanforderungen auf die Mediatoren Herausforderungswahrnehmung, Aufgabenfokussierung, Exploration und Persönliche Initiative sowie die direkten Effekte von Autonomieanforderungen und den jeweiligen Mediatoren auf Vitalität bzw. Lernen.

Abbildung 4: Darstellung der direkten Effekte von Autonomieanforderungen auf die jeweiligen Mediatoren sowie die direkten Effekte der Mediatoren und Autonomieanforderungen auf Vitalität



Anmerkung: [†]p<.10, * p< .05

Abbildung 5: Darstellung der direkten Effekte von Autonomieanforderungen auf die jeweiligen Mediatoren sowie die direkten Effekte der Mediatoren und Autonomieanforderungen auf Lernen



Anmerkung: [†]p<.10, * p< .05

Die Ergebnisse der auf Basis des Programms Process (Hayes, 2013) durchgeführten Multiplen Mediationsanalyse, werden in Tabelle drei dargestellt. Es zeigt sich ein signifikanter Effekt von erlebten Autonomieanforderungen zu Arbeitsbeginn auf das erlebte Lernen am

Arbeitsende (Koeffizient = 0.14, $p = 0.02$, 95% KI [0.02; 0.26], Hypothese 1b). Ein signifikanter direkter Effekt von erlebten Autonomieanforderungen zu Arbeitsbeginn auf die erlebte Vitalität am Arbeitsende konnte nicht nachgewiesen werden (Koeffizient = 0.06, $p = 0.49$, 95% KI [-0.11; 0.22], Hypothese 1a).

Die Ergebnisse zeigen aber, dass die erlebte Autonomieanforderung zu Arbeitsbeginn über Herausforderungswahrnehmung einen indirekten Effekt sowohl auf die erlebte Vitalität (Koeffizient = 0.03, 95% KI [0.00; 0.09], Hypothese 5a), als auch auf das erlebte Lernen (Koeffizient = 0.05, 95% KI [0.00; 0.09], Hypothese 5b) am Ende des Arbeitstages ausübt. Persönliche Initiative hingegen mediiert nicht den Zusammenhang zwischen Autonomieanforderungen und der erlebten Vitalität (Koeffizient = 0.03, 95% KI [-0.00; 0.11], Hypothese 4a) sowie dem erlebten Lernen (Koeffizient = 0.01, 95% KI [-0.00; 0.05], Hypothese 4b). Exploration zeigt keine medierende Wirkung von Autonomieanforderungen auf Vitalität (Koeffizient = 0.00, 95% KI [-0.02; 0.04], Hypothese 3a). Jedoch mediiert Exploration den Effekt von erlebter Autonomieanforderungen zu Arbeitsbeginn auf das erlebte Lernen (Koeffizient = 0.02, 95% KI [0.00; 0.07], Hypothese 3b) am Arbeitsende. Autonomieanforderungen zeigen keine indirekten Effekte über Aufgabenfokussierung auf Vitalität (Koeffizient = -0.02, 95% KI [-0.08; 0.00], Hypothese 2a) und Lernen (Koeffizient = -0.00, 95% KI [-0.02; 0.01], Hypothese 2b).

Tabelle 3

Unstandardisierte Schätzwerte und Konfidenzintervalle für den totalen und Mediationseffekt von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen mit den Mediatoren Herausforderungswahrnehmung, Persönliche Initiative, Exploration sowie Aufgabenfokussierung

X	-> Mediator m	-> y	Koeffizient	95% Konfidenzintervall	
				LL	UL
Autonomieanforderungen	-> Herausforderungswahrnehmung	-> Vitalität	0.03*	0.00	0.09
		-> Lernen	0.05*	0.00	0.10
	-> Persönliche Initiative	-> Vitalität	0.03	-0.00	0.11
		-> Lernen	0.01	-0.00	0.05
	-> Exploration	-> Vitalität	0.00	-0.02	0.04
		-> Lernen	0.02*	0.00	0.07
	-> Aufgabenfokussierung	-> Vitalität	-0.02	-0.08	0.00
		-> Lernen	-0.00	-0.02	0.01
	Totaler Effekt	-> Vitalität	0.06	-0.11	0.22
		-> Lernen	0.14*	0.02	0.26

Anmerkung: * $p < .05$, 95% Konfidenzintervall, LL= unteres Limit, UL= oberes Limit, die Konfidenzintervalle wurden mit Bootstrap berechnet

Um zu überprüfen inwiefern die Mediatoren in dem Modell miteinander konkurrieren, wurden für jeden Mediator getrennte Modelle berechnet. Tabelle vier zeigt die Ergebnisse hierzu. Auffallend ist hierbei, dass persönliche Initiative einen indirekten Mediationseffekt zeigt,

sobald diese nicht in Kombination mit den anderen Mediatoren betrachtet wird. Auf der anderen Seite verliert Herausforderungswahrnehmung ihren signifikanten indirekten Effekt auf die Wirkung von Autonomieanforderungen und Vitalität, betrachtet man sie ohne die anderen Mediatoren. Der gleiche Effekt stellt sich bei Exploration ein, die nicht mehr als signifikanter Mediator zwischen Autonomieanforderungen und Lernen wirkt.

Tabelle 4

Unstandardisierte Schätzwerte und Konfidenzintervalle für den Mediationseffekt von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen mit den Mediatoren Herausforderungswahrnehmung, Persönliche Initiative, Exploration sowie Aufgabenfokussierung jeweils einzeln berechnet

X	-> Mediator m	-> y	Koeffizient	95% Konfidenzintervall	
				LL	UL
Autonomie- anforderungen	-> Herausforderungswahrnehmung	-> Vitalität	0.03	-0.00	0.08
		-> Lernen	0.06*	0.01	0.12
	-> Persönliche Initiative	-> Vitalität	0.03	-0.00	0.10
		-> Lernen	0.05*	0.00	0.10
	-> Exploration	-> Vitalität	0.01	-0.01	0.07
		-> Lernen	0.04	-0.00	0.09
	-> Aufgabenfokussierung	-> Vitalität	-0.00	-0.03	0.02
		-> Lernen	0.02	-0.01	0.05

Anmerkung: * $p < .05$, 95% Konfidenzintervall, LL= unteres Limit, UL= oberes Limit, die Konfidenzintervalle wurden mit Bootstrap berechnet

6. Diskussion

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Hypothesenprüfung interpretiert und diskutiert. Des Weiteren werden Limitationen der Studie aufgezeigt sowie der Bogen von der Theorie zur Relevanz in der Praxis geschlagen.

6.1. Interpretation der Ergebnisse

Entgegen der Erwartungen konnte kein direkter Zusammenhang von Autonomieanforderungen, die in der ersten Hälfte des Arbeitstages erlebt wurden, auf Vitalität am Arbeitsende nachgewiesen werden. Ob sich Arbeitende am Ende des Tages vital fühlen oder das Gefühl haben, etwas gelernt zu haben, scheint demnach nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit Autonomieanforderungen zu stehen. Die Gefahr der Überlastung durch Autonomieanforderungen, wie sie Eichman (2006) beschreibt, kann anhand der vorliegenden Studie demnach nicht bestätigt werden, da ein direkter Einfluss auf Vitalität nicht nachgewiesen werden konnte. Das JD-R Modell (Demerouti et al., 2001), in dem Anforderungen im Allgemeinen ein Prädiktor für Erschöpfung sind, findet demnach ebenso keine Bestätigung. Die Ergebnisse von Van Ruysseveldt und van Dijke (2011), die Effekte von Autonomieanforderungen auf Lernen nachgewiesen haben, konnten jedoch mithilfe der Tagebuchstudie im Arbeitskontext bestätigt werden.

Offensichtlich scheint sich die Wirkung von Autonomieanforderungen von Person zu Person zu unterscheiden bzw. wird durch weitere Komponenten beeinflusst, die letztendlich entscheidend sind, ob Arbeitende Vitalität am Ende des Arbeitstages empfinden. An dieser Stelle lässt sich die Verknüpfung zu Lazarus und Folkman (1984) herstellen, die nicht die Existenz von Anforderungen als entscheidend betrachten, sondern die Bewertung dieser Anforderungen. Dies liefert die Basis für die nachgewiesene Hypothese, dass die Herausforderungswahrnehmung den Zusammenhang zwischen Autonomieanforderungen und Vitalität sowie Lernen mediiert. Autonomieanforderungen allein, zeigen keine signifikanten direkten Effekte auf Vitalität. Erst wenn jene Autonomieanforderungen von den Arbeitenden als herausfordernd wahrgenommen werden, wirken sie sowohl auf Lernen, als auch auf Vitalität. Insofern stützt die vorliegende Tagebuchstudie die Annahme von Caveanough et al. (2000), dass als herausfordernd bewertete Anforderungen, Lernen im Sinne von persönlichem Wachstum, ermöglicht. Widerlegt wird jedoch zeitgleich die Annahme, dass Anforderungen, egal wie sie bewertet werden, zu Beanspruchung führen (Crawford et al., 2010). Die Tagebuchstudie belegt, dass sich Autonomieanforderungen über Herausforderungswahrnehmung

positiv auf Vitalität auswirken. Der vermuteten negativen Auswirkung wird somit widersprochen.

Die Tagebuchstudie konnte belegen, dass Exploration den Zusammenhang von Autonomieanforderungen zu Lernen mediiert. Spreitzer et al. (2005) argumentieren theoretisch den Effekt von Autonomieanforderungen auf Exploration indem Arbeitende neue Ideen und neue Arbeitsstrategien entwickeln. Dass wiederum Exploration, durch ein Aufbrechen von Routinen und Standardisierungen (vgl. Niessen & Volmer, 2010) einen Effekt auf Lernen ausübt, zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Tagebuchstudie. Exploration scheint somit ein positiver Wirkhebel zu sein, um Autonomieanforderungen effektiv im Sinne der Weiterentwicklung nutzen zu können.

Die ausbleibenden Mediationseffekte von Aufgabenfokussierung und persönlicher Initiative auf Lernen verdeutlichen die mangelnden Wirkmechanismen einzelner Mediatoren. Zwar konnte ein direkter Effekt von Autonomieanforderungen auf persönliche Initiative festgestellt werden, dieser überträgt sich aber nicht unmittelbar weiter auf Lernen. Die von Frese und Fey (2001) benannten steileren Lernkurven, die sich aus persönlicher Initiative ergeben, konnten demnach auf Tagebuchbasis nicht bestätigt werden. Der mediiierende Einfluss von persönlicher Initiative sowie von Aufgabenfokussierung scheint zu gering um tatsächlich einen praxisrelevanten Effekt darzustellen.

Ein ähnliches Bild zeigen die ausbleibenden mediiierenden Effekte von Aufgabenfokussierung, Exploration und persönliche Initiative auf den Zusammenhang von Autonomieanforderungen und Vitalität. In dem gesamten Forschungsmodell ist es lediglich die Herausforderungswahrnehmung, die zu einer Steigerung der Vitalität am Arbeitsplatz führt.

6.2. Stärken

Da es sich um eine Fragestellung am Arbeitsplatz handelt, zeichnet sich eine wesentliche Stärke der Studie darin aus, dass sie direkt an diesem, und zudem über mehrere Zeitpunkte hinweg, erhoben wurde und nicht auf einer einmaligen persönlichen Befragung beruht. Die Methode des Tagebuch Designs erlaubt eine differenzierte Erhebung der intra- und interindividuellen Unterschiede von Arbeitenden. Die Stichprobe setzt sich aus Berufstätigen zusammen und nicht aus StudentInnen, die Fragen in einer Laborsituation beantworten. Da die Annahme zugrunde liegt, dass besonders AkademikerInnen in Arbeitsumfeldern arbeiten, die eine hohe Autonomie voraussetzen (vgl. Eichmann, 2006), deckt die Stichprobe diese Zielgruppe sehr gut ab.

6.3. Limitationen

Betrachtet man die vorliegende Studie kritisch, so fällt auf, dass die Anzahl der in die Studie miteinbezogenen Personen eher gering ist. Verglichen mit anderen Tagebuchdesigns wie von Nissen et al. (2010), bei der 121 Arbeitende in die Studie einbezogen wurden oder Sonnentag und Binnewies (2013) mit einer Anzahl von 96, ist die vorliegenden Stichprobengröße von 60 verhältnismäßig gering.

Des Weiteren mussten die Bedingungen um in die Auswertung miteinbezogen zu werden, an die Gegebenheiten angepasst werden. Da ein Großteil der Stichprobe nicht über die vereinbarten fünf Arbeitstage hinweg, jeweils drei Tagebucheinträge pro Tag vornahm, musste das Kriterium von fünf, auf zwei oder mehr vollständig ausgefüllte Arbeitstage reduziert werden. Die Schlussfolgerung, dass auch Personen mit weniger ausgefüllten Tagen in die Studie miteinbezogen wurden, führte demnach zu Datenverlusten und schränkt somit die Variabilität innerhalb der Personen ein. Das Tagebuch verlor mit der Reduktion von verwertbaren Tagen ein wenig an Aussagekraft der intraindividuellen Unterschiede der UntersuchungsteilnehmerInnen.

Die Tatsache, dass die für die Studie entscheidende Skala zur Messung der Autonomieanforderung, von drei auf zwei Items gekürzt werden musste, stellt ein erhebliches Defizit dar. Auch wenn diese für diese zwei Item eine gute Reliabilitätsmessung ergab, so sind zwei Items sehr wenig um das Konstrukt weitreichend zu erfassen.

6.4. Ausblick

Die Relevanz der Ergebnisse für die Praxis scheint zunächst auf der Hand zu liegen: Wenn Unternehmen Arbeitsumfelder schaffen, welche Autonomieanforderungen unterstützen, die wiederum von den Arbeitenden als Herausforderung wahrgenommen werden, führt dies zu höherer Vitalität und Lernerfahrung der Arbeitenden. Für die Unternehmen bedeutet dies wiederum leistungsstarke MitarbeiterInnen zu haben, die zudem ihre Entwicklung und damit die Entwicklung des Unternehmens vorantreiben. Der Schlüssel scheint hierbei allerdings nicht die alleinige Gestaltung eines autonomen Arbeitsumfeldes zu sein, sondern die Bewertung der Arbeitenden als Herausforderung. Dem Thema Herausforderungswahrnehmung kann man sich auf verschiedene Weise nähern. Zum einen besteht die Möglichkeit schon vor Eintritt der Arbeitenden in das Unternehmen, als noch während der Recruitingphase, vorrangig diejenigen MitarbeiterInnen auszuwählen, die Anforderungen im Allgemeinen eher als Herausforderung, denn als Beanspruchung bewerten. Tiefeninterviews und/oder Persönlichkeitsfragebögen sind Möglichkeiten um Tendenzen hierfür zu erkennen. Ein weiteres wichtiges

Element im Umgang mit Herausforderungswahrnehmungen von Arbeitenden bilden deren Führungskräfte. So sollte die persönliche Herausforderungswahrnehmung jedes/r MitarbeiterIn ein wichtiger Bestandteil in der Führungsarbeit werden. An dieser Stelle sind Führungskräfte gefordert in Form von persönlichen Gesprächen mit dem/der Mitarbeiter/in abzuklären wie die jeweilige Autonomieanforderung aktuell wahrgenommen wird. Ebenso können sie die MitarbeiterInnen zu mehr Risikobereitschaft im Sinne der Exploration ermutigen um somit Lernerfahrungen zu ermöglichen. Als Vergesetzter/e Fehler der MitarbeiterInnen in Kauf zu nehmen, ist ein wichtiger Bestandteil zur Steigerung der Exploration. Das Bewusstsein von Führungskräften über die Bewertung von Autonomieanforderungen durch ihre MitarbeiterInnen kann ein Schlüssel sein, um Autonomie personengerecht zu „dosieren“, um somit über die individuelle Herausforderungswahrnehmung Vitalität und Lernen am Arbeitsplatz zu unterstützen.

Nun klingt diese Erkenntnis für die Praxis doch regelrecht zu schön um wahr zu sein. Suggestiert sie nämlich, dass Autonomieanforderungen in Kombination mit Herausforderungswahrnehmung einen Wirkhebel für Unternehmen bilden, ihre MitarbeiterInnen zu mehr Hochleistung zu treiben. Ob es an einem gewissen Punkt zu einer „Überdosierung“ von Autonomie kommt, wie es Warr (1994) oder Eichmann (2006) beschreiben, die wiederum in negativen Folgen für die Arbeitenden, Unternehmen und die Volkswirtschaft resultiert, bleibt weiterhin fraglich. Daher sind weitere Studien zwingend erforderlich, die ausloten ob und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt Autonomieanforderung tatsächlich zur Belastung werden. Für Unternehmen kann es nicht von Interesse sein, Grenzen zu überschreiten um somit langfristig negative Auswirkungen auf Arbeitende und somit auf das Unternehmen zu riskieren. Unternehmen benötigen energiegelbe und sich weiterentwickelnde MitarbeiterInnen um nachhaltig effizient zu sein. Daher sind weiterführende Studien zum Thema Wirkmechanismen von Autonomieanforderungen und deren Grenzen von Interesse, um die Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

7. Literaturverzeichnis

- 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., & Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior, 29*, 147-154. doi: 10.1002/job.515
- Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2003). Dual processes at work in a call centre: An application of the job demands–resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*, 393-417. doi: 0.1080/13594320344000165
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 67*, 26-48. doi: 10.1006/obhd.1996.0063
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, S. P., Westbrook, R. A., & Challagalla, G. (2005). Good cope, bad cope: Adaptive and maladaptive coping strategies following a critical negative work event. *Journal of Applied Psychology, 90*, 792-798. doi: 10.1037/0021-9010.90.4.792
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among US managers. *Journal of Applied Psychology, 85*(1), 65-74. doi: 10.1037/0021-9010.85.1.65
- Carmeli, A., & Spreitzer, G. M. (2009). Trust, connectivity, and thriving: Implications for innovative behaviors at work. *The Journal of Creative Behavior, 43*, 169-191. doi: 10.1002/j.2162-6057.2009.tb01313.x

- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning, 19*, 417-434. doi: 10.1108/13665620710819375
- 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
- De Geus, A. P. (1988). Planning as learning. *Harvard Business Review, 70-74*.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*, 209-222. doi: 10.1037/a0019408
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Eichmann, H. (2006). *Leiden an der Autonomie? Arbeitsmotivation und Arbeitsbelastung bei Wissensarbeitern*. Frankfurt am Main: Peter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Ellinger, A. D., & Bostrom, R. P. (1999). Managerial coaching behaviors in learning organizations. *Journal of Management Development, 18*, 752-771. doi: 10.1108/02621719910300810
- Frese, M., & Fay, D. (2001). 4. Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior, 23*, 133-187. doi: 10.1016/S0191-3085(01)23005-6

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, *16*, 250-279. doi: 10.1016/0030-5073(76)90016-7
- Hahn, V. C., Frese, M., Binnewies, C., & Schmitt, A. (2012). Happy and proactive? The role of hedonic and eudaimonic well-being in business owners' personal initiative. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *36*, 97-114. doi: 10.1111/j.1540-6520.2011.00490.x
- Hayes, A. F. (2013). *An introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Karasek, R. et Theorell, T.(1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York: Basic Books.
- Korunka, C., & Kubicek, B. (2013). *Beschleunigung im Arbeitsleben–neue Anforderungen und deren Folgen*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-01445-2_2
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, *48*, 764-775. doi: 10.5465/AMJ.2005.18803921
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 1321-1339. Doi: 10.1037/0021-9010.91.6.1321
- Neubach, B., & Schmidt, K. H. (2006). Beanspruchungswirkungen von Selbstkontrollanforderungen und Kontrollmöglichkeiten bei der Arbeit. *Zeitschrift für Psychologie*, *214*, 150-160. doi: 10.1026/0044-3409.214.3.150

- Nezlek, J. B. (2001). Multilevel random coefficient analyses of event-and interval-contingent data in social and personality psychology research. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 771-785. doi: 10.1177/0146167201277001
- Nezlek, J. B., Schröder-Abé, M., & Schütz, A. (2006). Mehrebenenanalysen in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 57, 213-223. doi: 10.1026/0033-3042.57.4.213
- 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
- Niessen, C., & Volmer, J. (2010). Adaptation to increased work autonomy: The role of task reflection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 442-460. doi: 10.1080/13594320902990396
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B., & Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 266-284. doi: 10.1006/jesp.1999.1382
- 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
- Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C., & Zapf, D. (2010). Diary studies in organizational research. *Journal of Personnel Psychology*, 9, 79-93. doi: 10.1027/1866-5888/a000009
- Rosa, H. (2001). Temporalstrukturen in der Spätmoderne: Vom Wunsch nach Beschleunigung und der Sehnsucht nach Langsamkeit. *Handlung-Kultur-Interpretation*, 10, 335-81.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68

- 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
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Sonnentag, S., & Binnewies, C. (2013). Daily affect spillover from work to home: Detachment from work and sleep as moderators. *Journal of Vocational Behavior*, *83*, 198-208. doi: 10.1016/j.jvb.2013.03.008
- Spreitzer, G., Porath, C. L., & Gibson, C. B. (2012). Toward human sustainability: How to enable more thriving at work. *Organizational Dynamics*, *41*, 155-162. doi: 10.1016/j.orgdyn.2012.01.009
- 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 learning 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
- Webster, J. R., Beehr, T. A., & Love, K. (2011). Extending the challenge-hindrane model of occupational stress: The role of appraisal. *Journal of Vocational Behavior*, *79*, 505-516. doi: 10.1016/j.jvb.2011.02.001

8. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Das Job Demands-Resources Modell (Bakker & Demerouti, 2007)

Abbildung 2. Der Challenge Hindrance Ansatz (Craford, Lepine, & Rich, 2010)

Abbildung 3. Darstellung des Forschungsmodells sowie beinhalteteter Hypothesen

Abbildung 4. Darstellung der direkten Effekte von Autonomieanforderungen auf die jeweiligen Mediatoren sowie die direkten Effekte der Mediatoren und Autonomieanforderungen auf Vitalität

Abbildung 5. Darstellung der direkten Effekte von Autonomieanforderungen auf die jeweiligen Mediatoren sowie die direkten Effekte der Mediatoren und Autonomieanforderungen auf Lernen

9. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Erhobene Konstrukte zu drei Messzeitpunkten

Tabelle 2. Mittelwerte, Standardabweichungen, Korrelationen und gemittelte Chronbach's Alphas der Skalen

Tabelle 3. Unstandardisierte Schätzwerte und Konfidenzintervalle für den totalen und Mediationseffekt von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen mit den Mediatoren Herausforderungswahrnehmung, Persönliche Initiative, Exploration sowie Aufgabenfokussierung

Tabelle 4. Unstandardisierte Schätzwerte und Konfidenzintervalle für den Mediationseffekt von Autonomieanforderungen auf Vitalität und Lernen mit den Mediatoren Herausforderungswahrnehmung, Persönliche Initiative, Exploration sowie Aufgabenfokussierung jeweils einzeln berechnet

10. Anhang

Im Anhang werden die Erhebungsunterlagen für die TeilnehmerInnen der Tagebuchstudie dargestellt (Allgemeine Informationen und Checkliste) sowie die Items des Einstiegs- und Tagebuchfragebogens. Außerdem wird der Lebenslauf der Verfasserin angefügt.

Tagebuchstudie „Aufblühen durch Herausforderungen“

Start der Studie

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer!

Es freut uns, 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** bitten wir Sie, einen **Einstiegsfragebogen** auszufüllen, mit dem wir allgemeine Informationen zu Ihren Arbeitsbedingungen und Ihrem Wohlbefinden abfragen (ca. 10-12 Minuten).

Sie erreichen den Einstiegsfragebogen unter

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

Nachdem Sie den Einstiegsfragebogen ausgefüllt haben, bitten wir Sie, während der nächsten **fünf aufeinanderfolgenden Arbeitstage** jeweils drei „Tagebucheinträge“ zu machen.

- 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 nicht auf die Tagebucheinträge 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. Wir werden Sie gerne über die Ergebnisse der Tagebuchstudie informieren.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Mit freundlichen Grüßen

Ines Natzschka und Jonathan Öhler

Tagebuchstudie „Aufblühen durch Herausforderungen“

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

Checkliste

	Vormittag ca. 2-4h nach Arbeitsbeginn	Nachmittag ca. 1-2h nach der Mittagspause	Arbeitsende
1. Arbeitstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Arbeitstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Arbeitstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Arbeitstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Arbeitstag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kontakt bei Fragen:

tagebuchstudie.psychologie@univie.ac.at

Einstiegsfragebogen

„Aufblühen durch Herausforderungen
Auswirkungen von Autonomieanforderungen/Zeitdruck auf Vitalität und Lernen am
Arbeitsplatz“

Jonathan Öhler, Ines Natzschka

Soziodemographische Daten

Alter	Offene Angabe
Geschlecht	Offene Angabe
Höchste abgeschlossene Ausbildung	Pflichtschulabschluss, Lehrabschluss, Fachschule, Matura / Abitur, Universität/Fachhochschule
Tätigkeit	Welche Tätigkeit üben Sie aus? Bitte tragen Sie Ihre Berufsbezeichnung ein.
Dauer der Tätigkeit	Wie lange üben Sie Ihre jetzige Tätigkeit schon aus?
Selbstständigkeit	Sind Sie selbstständig tätig?
Führungskraft	Üben Sie eine leitende Funktion aus (Führungskraft)? <i>Bei Selbstständigen: Beschäftigen Sie Mitarbeiter/-innen?</i>
Arbeitsstunden	Wie viele Stunden arbeiten Sie durchschnittlich pro Woche (inkl. Mehrarbeit/Überstunden)?
Studium	Studieren Sie derzeit?

Handlungsspielraum (ISTA, Semmer, Zapf, & Dunckel, 2007)

Beantworten Sie die Fragen bitte für Ihre aktuelle Arbeitstätigkeit.	Sehr wenig	Ziemlich wenig	etwas	Ziemlich viel	Sehr viel
Wenn Sie Ihre Tätigkeit insgesamt betrachten, inwieweit können Sie die Reihenfolge der Arbeitsschritte selbst festlegen?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Wieviel Einfluß haben Sie darauf, welche Arbeit Ihnen zugeteilt wird?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Wenn man Ihre Arbeit insgesamt betrachtet, wieviel Möglichkeiten zu eigenen Entscheidungen bietet Ihnen Ihre Arbeit?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Können Sie selbst bestimmen, auf welche Art und Weise Sie Ihre Arbeit erledigen?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Inwieweit sind ausschließlich Sie selbst für die Kontrolle Ihres Arbeitsergebnisses zuständig?	<input type="checkbox"/> Ich bin zuständig für die Kontrolle von allen Arbeitsergebnissen	<input type="checkbox"/> Ich bin zuständig für die Kontrolle von den meisten Arbeitsergebnissen	<input type="checkbox"/> Ich bin zuständig für die Kontrolle von einem Teil der Arbeitsergebnisse	<input type="checkbox"/> Ich bin zuständig für die Kontrolle von wenigen Arbeitsergebnissen	<input type="checkbox"/> gar nicht

Zeitdruck (ISTA, Semmer, Zapf, & Dunckel, 2007)

Wie häufig stehen Sie unter Zeitdruck?	<input type="checkbox"/> sehr selten/nie	<input type="checkbox"/> selten (etwa 1x pro Woche)	<input type="checkbox"/> Gelegentlich (etwa 1 x pro Tag)	<input type="checkbox"/> oft (mehrmals pro Tag)	<input type="checkbox"/> sehr oft (fast ununterbrochen)
Wie häufig passiert es, dass Sie schneller arbeiten, als Sie es normalerweise tun, um die Arbeit zu schaffen?	<input type="checkbox"/> sehr selten/nie	<input type="checkbox"/> selten (etwa 1x pro Woche)	<input type="checkbox"/> Gelegentlich (etwa 1 x pro Tag)	<input type="checkbox"/> oft (mehrmals pro Tag)	<input type="checkbox"/> sehr oft (fast ununterbrochen)
Wie oft kommt es vor, dass Sie wegen zu viel Arbeit nicht oder verspätet in die Pause gehen können?	<input type="checkbox"/> sehr selten/nie	<input type="checkbox"/> selten (etwa 1x pro Monat)	<input type="checkbox"/> gelegentlich (etwa 1 x pro Woche)	<input type="checkbox"/> oft (mehrmals pro Woche)	<input type="checkbox"/> sehr oft (täglich)
Wie oft kommt es vor, dass Sie wegen zu viel Arbeit verspätet in den Feierabend gehen können?	<input type="checkbox"/> sehr selten/nie	<input type="checkbox"/> selten (etwa 1x pro Monat)	<input type="checkbox"/> gelegentlich (mehrmals pro Monat)	<input type="checkbox"/> oft (mehrmals pro Woche)	<input type="checkbox"/> sehr oft (fast täglich)
Wie oft wird bei Ihrer Arbeit ein hohes Arbeitstempo verlangt?	<input type="checkbox"/> sehr selten/nie	<input type="checkbox"/> selten (etwa 1x pro Woche)	<input type="checkbox"/> gelegentlich (etwa 1x pro Tag)	<input type="checkbox"/> oft (mehrmals pro Tag)	<input type="checkbox"/> sehr oft (mehrmals pro Stunde)

Steigende Arbeitsanforderungen

(Intensified Job Demands Scale, IDS, Kubicek, Paškvan, & Korunka)

In den letzten 5 Jahren ... <i>Wenn Sie Ihre derzeitige Tätigkeit kürzer als 5 Jahre ausüben, beziehen Sie sich bitte auf den bisherigen Zeitraum Ihrer derzeitigen Tätigkeit.</i>	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
... muss man sich häufiger auf den aktuellen Wissensstand bringen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... kommt es häufiger vor, dass man für die Arbeit neues Fachwissen erwerben muss.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss man sich zur Erledigung der Arbeitsaufgaben häufiger neues Wissen aneignen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss man häufiger neue Arbeitsmittel (Geräte, Programme etc.) verwenden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss man sich häufiger mit neuen Arbeitsvorgängen vertraut machen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss man sich häufiger in neue Arbeitsabläufe einarbeiten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... ist es für die eigene berufliche Entwicklung häufiger notwendig, sich Alternativen offen zu halten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... ist es häufiger notwendig, die berufliche Karriere eigenständig zu planen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... ist man verstärkt gefordert darauf zu achten, dass man für den Arbeitsmarkt attraktiv bleibt (z.B.: durch Weiterbildungen, Networking etc.).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Steigende Arbeitsanforderungen

(Intensified Job Demands Scale, IDS, Kubicek, Paškvan, & Korunka)

In den letzten 5 Jahren ... <i>Wenn Sie Ihre derzeitige Tätigkeit kürzer als 5 Jahre ausüben, beziehen Sie sich bitte auf den bisherigen Zeitraum Ihrer derzeitigen Tätigkeit.</i>	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
... muss man häufiger selbstständig die Erreichung der Arbeitsziele kontrollieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss man die Reihenfolge der Tätigkeiten häufiger selbst festlegen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss man Entscheidungen häufiger ohne Rücksprache mit Vorgesetzten treffen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... ist es häufiger notwendig, den Arbeitsablauf (Tätigkeiten, Termine, Pausen etc.) selbst zu planen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

... muss man die Art, wie man die Arbeit verrichtet, häufiger selbst festlegen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... muss immer mehr Arbeit von immer weniger Mitarbeitern/-innen erledigt werden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... kommt man immer seltener dazu, Pausen zu machen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... macht man immer häufiger zwei oder drei Dinge gleichzeitig (wie z.B. Mittagessen, E-Mails schreiben und telefonieren).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... hat man für Arbeitsaufgaben immer seltener genügend Zeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
... hat sich die Zeit zwischen arbeitsintensiven Phasen verkürzt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Proaktives Arbeitsverhalten (Job Crafting Scale A, Tims, Bakker, & Derks, 2013)

Inwiefern treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	wenig	mittel- mäßig	über- wiegend	völlig
Ich versuche meine Fähigkeiten weiter zu entwickeln.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich versuche, mich selbst professionell weiter zu entwickeln.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit versuche ich, neue Dinge zu lernen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich nutze meine Fähigkeiten voll aus.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich entscheide selbst, wie ich meine Arbeit erledige.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich Sorge dafür, dass meine Arbeit geistig weniger anstrengend ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich versuche sicherzustellen, dass meine Arbeit emotional weniger anstrengend ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich organisiere meine Arbeit so, dass ich weniger Kontakt mit Menschen habe, deren Probleme mich emotional belasten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich organisiere meine Arbeit so, dass ich weniger Kontakt mit Menschen habe, deren Erwartungen unrealistisch sind.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich versuche sicherzustellen, dass ich bei der Arbeit nicht viele schwierige Entscheidungen treffen muss.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich organisiere meine Arbeit so, dass ich sicherstellen kann, dass ich mich nicht für eine lange Zeit am Stück konzentrieren muss.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Proaktives Arbeitsverhalten (Job Crafting Scale, Tims, Bakker, & Derks, 2013)

Inwiefern treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	wenig	mittel- mäßig	über- wiegend	Völlig
Ich bitte meine/n Vorgesetzte/n mich zu coachen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich frage meine/n Vorgesetzte/n, ob sie/er mit meiner Arbeit zufrieden ist.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich schaue auf meine/n Vorgesetzte/n, um Inspiration zu erhalten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich bitte andere um Feedback bezüglich meiner beruflichen Leistung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich bitte Kollegen/-innen um Rat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Wenn ein interessantes Projekt bearbeitet werden soll, ergreife ich die Initiative und bewerbe mich als Mitarbeiter/in.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Wenn es neue Entwicklungen gibt, bin ich eine/r der Ersten, die/der diese kennt und ausprobiert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Wenn die Arbeitsbelastung gering ist, sehe ich das als Möglichkeit neue Projekte zu beginnen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich übernehme regelmäßig Sonderaufgaben ohne dafür ein zusätzliches Gehalt zu beziehen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Ich versuche meine Arbeit anspruchsvoller zu gestalten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Lernen (Porath, Spreitzer, Gibson, & Garnett, 2012)

Inwiefern treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	wenig	mittelmäßig	überwiegend	Völlig
Bei der Arbeit stelle ich oft fest, dass ich etwas dazulerne.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit lerne ich mit der Zeit weiterhin immer mehr dazu.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit bemerke ich, wie ich mich fortwährend verbessere.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit lerne ich nichts dazu.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit entwickle ich mich persönlich sehr viel weiter.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Vitalität (Porath, Spreitzer, Gibson, & Garnett, 2012)

Inwiefern treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?	gar nicht	wenig	mittelmäßig	überwiegend	Völlig
Bei der Arbeit fühle ich mich lebendig und vital.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit habe ich Energie und Schwung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit fühle ich mich nicht sehr energiegeladen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit fühle ich mich aufmerksam und wach.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Bei der Arbeit freue ich mich auf jeden neuen Tag.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Arbeitsengagement (UWES, Schaufeli, & Bakker, 2003).

Bitte geben Sie an, wie Sie Ihre Arbeit erleben.	nie	fast nie	ab und zu	regelmäßig	häufig	Sehr häufig	immer
Bei meiner Arbeit bin ich voll überschäumender Energie.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Beim Arbeiten fühle ich mich fit und tatkräftig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Ich bin von meiner Arbeit begeistert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Meine Arbeit inspiriert mich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Wenn ich morgens aufstehe, freue ich mich auf meine Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Ich fühle mich glücklich, wenn ich intensiv arbeite.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Ich bin stolz auf meine Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Ich gehe völlig in meiner Arbeit auf.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7
Meine Arbeit reißt mich mit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 7

Tagebuchstudie

„Aufblühen durch Herausforderungen

Auswirkungen von Autonomieanforderungen/Zeitdruck auf Vitalität und Lernen am Arbeitsplatz“

1. Befragung des Tages

(Ca. 2-4 Stunden nach Arbeitsbeginn, vor der Mittagspause)

Vitalität (adaptiert von Porath, Spreitzer, Gibson, & Garnett, 2012)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihr aktuelles Wohlbefinden zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Momentan fühle ich mich lebendig und vital.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Momentan habe ich Energie und Schwung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Momentan fühle ich mich aufmerksam und wach.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

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.

	Inwieweit 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	
Zeitdruck (adaptiert von ISTA, Semmer, Zapf, & Dunkel, 2007)												
Heute Vormittag stand ich unter Zeitdruck.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Heute Vormittag musste ich schneller arbeiten, als ich es normalerweise tue, um die Arbeit zu schaffen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Heute Vormittag wurde bei meiner Arbeit ein schnelles Arbeitstempo abverlangt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Autonomieanforderung (adaptiert von Kubicek et al., in prep.)												
Heute Vormittag musste ich selbstständig die Erreichung meiner Arbeitsziele kontrollieren.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Heute Vormittag musste ich den Tagesablauf (Tätigkeiten, Termine, Pausen, etc.) selbst planen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Heute Vormittag musste ich Entscheidungen ohne Rücksprache mit Vorgesetzten treffen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Lernanforderungen (adaptiert von Kubicek et al., in prep.)												
Heute Vormittag verlangte meine Tätigkeit von mir, dass ich mich auf den aktuellen Wissensstand bringe.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Heute Vormittag musste ich mich mit neuen Arbeitsvorgängen vertraut machen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	
Heute Vormittag musste ich für meine Arbeit neues Fachwissen erwerben.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	

Zeitspielraum (adaptiert von ISTA, Semmer, Zapf, & Dunckel, 2007)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute Vormittag konnte ich meine Arbeitsgeschwindigkeit selbst bestimmen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
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.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag konnte ich selbst bestimmen, wie lange ich an einer Sache arbeite.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Handlungsspielraum (adaptiert von ISTA, Semmer, Zapf, & Dunckel, 2007)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute Vormittag konnte ich die Reihenfolge meiner Arbeitsschritte selbst festlegen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag hatte ich Einfluss darauf, welche Arbeit mir zugeteilt wird.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag konnte ich selbst bestimmen, auf welche Art und Weise ich meine Arbeit erledige.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Routine (adaptiert von Verplancken & Orbell, 2003)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute Vormittag erledigte ich meine Aufgaben ganz automatisiert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag erledigte ich meine Arbeit ohne dabei viel Nachdenken zu müssen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag entsprachen meine Aufgaben meinen Routinen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Positive Meaning (adaptiert von Spreitzer et al., 1997)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute Vormittag erlebte ich meine Arbeit als bedeutungsvoll.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag war mir meine Arbeit sehr wichtig.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Vormittag hatten meine Aufgaben eine hohe Bedeutung für mich.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Mein heutiger Arbeitsbeginn war um ____ Uhr (hh:mm).

2. Befragung des Tages
(ca. 1-2 Stunden nach der Mittagspause)

Herausforderungswahrnehmung (adaptiert von Ohly & Fritz, 2010)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute sehe ich meine Aufgaben als Herausforderung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute bringt mich die Arbeit meinen persönlichen Zielen näher.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute ist die Arbeit angemessen für meine persönlichen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Hindrance/threat appraisal (adaptiert von Ohly & Fritz, 2010)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute fühle ich mich durch meine Aufgaben überfordert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute behindert mich meine Arbeit beim Erreichen persönlicher Ziele.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute finde ich meine Aufgaben extrem schwierig und belastend.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Aufgabenfokussierung (adaptiert von Rothbard, 2001)

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.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute konzentriere ich mich stark auf meine Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute verwende ich viel Aufmerksamkeit auf meine Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Exploration (adaptiert von Kashdan et al., 2004)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute suche ich nach neuen Möglichkeiten als Person zu wachsen (z.B. Informationen, Menschen, Ressourcen).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute suche ich nach neuen Dingen und Erfahrungen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute suche ich so viel Information wie ich kann.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Persönliche Initiative (adaptiert von Frese et al., 1997)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute gehe ich Probleme aktiv an.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute tue ich mehr als von mir gefordert wird.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute habe ich die Möglichkeit genutzt, eigene Ideen umzusetzen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Heute mache/machte ich: keine Mittagspause.

eine Mittagspause, und zwar von ____ Uhr bis ____ Uhr (hh:mm).

**3. Befragung des Tages
(Arbeitsende)**

Vitalität (adaptiert von Porath, Spreitzer, Gibson, & Garnett, 2012)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihr aktuelles Wohlbefinden zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Momentan fühle ich mich lebendig und vital.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Momentan habe ich Energie und Schwung.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Momentan fühle ich mich aufmerksam und wach.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Lernen (adaptiert von Porath, Spreitzer, Gibson, & Garnett, 2012)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute habe ich etwas gelernt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute habe ich mich verbessert.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute habe ich mich als Person weiterentwickelt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Subjektive Leistung (adaptiert von Roe et al., 2000)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute könnten meine Arbeitsergebnisse besser sein.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute habe ich im Vergleich zu den Standards gute Ergebnisse erzielt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute bin ich mit meiner Arbeitsleistung zufrieden.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Work enjoyment (WOLF, Bakker et al., 2008)

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihren heutigen Arbeitstag zu?	gar nicht	ein wenig	teilweise	überwiegend	völlig
Heute gab mir die Arbeit ein gutes Gefühl.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute machte ich meine Arbeit mit viel Freude.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute fühlte ich mich glücklich während meiner Arbeit.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

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
Zeitdruck (adaptiert von ISTA, Semmer, Zapf, & Dunckel, 2007)											
Heute Nachmittag stand ich unter Zeitdruck.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Nachmittag musste ich schneller arbeiten, als ich es normalerweise tue, um die Arbeit zu schaffen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Heute Nachmittag wurde bei meiner Arbeit ein schnelles Arbeitstempo abverlangt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	→	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Mein heutiges Arbeitsende ist/war um ____ Uhr (hh:mm).

Lebenslauf

Ines Natzschka

Dampfschiffstraße 6
1030 Wien
ines.natzschka@gmx.de

Geburtsdatum/-ort: 28.09.1987
Böblingen, Deutschland

Berufserfahrung

07/10 - dato

ITO Personalmanagement GmbH, Wien
Projektmanagement, -leitung, Coach, Consultant (20h)

- Beratung von Mittel-bis Großunternehmen im Bereich Personalentwicklung
- Konzeption und Umsetzung nationaler und internationaler Diagnostik- und Trainingskonzepte
- Internes Recruiting
- Consultant und Coach in Potenzialanalysen für High Potentials und Führungskräfte

08/07 – 09/07

Klinik für Psychotherapie und Verhaltensmedizin
Klinik Bavaria Kreischa (Praktikum)

- Auswertung und testpsychologische Befunddarstellung psychologischer Untersuchungen zur Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik
- Hospitation in Gruppentherapien, Visiten des therapeutischen Teams, psychotherapeutischen Einzelgesprächen
- Selbstständige Durchführung der Genusstherapie

06/07 – 07/07

Stepout Trainings GmbH , Dresden
Co-Trainerin in Teamentwicklungstrainings (Praktikum)

- Begleitung von Teamentwicklungsmaßnahmen In- und Outdoor
- Beobachterrolle zur Wahrnehmung von Motivationsprofilen

08/06 – 02/08

Jo & Co Wohnaccessoires, Dresden
Verkäuferin (30 h)

- Kundenberatung
- Vertrieb

Studium und Ausbildung

03/08 – dato

Universität Wien, Österreich
Psychologie, Diplomstudiengang

- Schwerpunkt Arbeits- und Organisationspsychologie
- 1. Studienabschnitt 07.05.10

03/10 – 06/14

Wirtschaftsuniversität Wien, Österreich
Mitbelegung

- Personal, Führung und Organisation
- Kooperative verhandeln, Arbeiten in Teams, Konfliktmanagement, Moderieren und Präsentieren

08/1997 – 07/2006

St. Benno Gymnasium Dresden, Deutschland

Weiterbildungen / Qualifikationen

09/13 – 09/13	Ausbildung zur psychologischen Managementtrainerin Coaching, Kommunikation, Teamarbeit und Teamentwicklung, Moderation, Motivation, Konfliktlösungsstrategien, Mitarbeiterführung Paracelsus Schule, Dresden
09/10 – 02/12	ITO International Training Curriculum Young Potential Ausbildung in Diagnostik, Gesprächsführung, Training und strategische Personalentwicklung ITO Personalmanagement GmbH, Wien
09/07 – 04/08	Ausbildung zum NLP Master DVNLP/IANLP - Stepout Trainings GmbH Dresden
07/07 – 08/07	Englisch Sprachkurs Central School of English, London
09/06 – 04/07	Ausbildung zum NLP Practitioner DVNLP/IANLP - Stepout Trainings GmbH Dresden

Sonstige Kenntnisse

Sprachen	Deutsch: Muttersprache Englisch: Fließend in Wort und Schrift
EDV	Sehr gute MS Office Kenntnisse Gute Kenntnisse in SPSS

Wien, Juli 2014