

Zielorientierung am Arbeitsplatz – Ansätze für die Mitarbeiterentwicklung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Fakultät für Humanwissenschaften der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

vorgelegt von

Leonie Schelp (geb. Theis)
aus Gevelsberg

Würzburg
2020

Erstgutachterin (und Erstbetreuerin): Prof. Dr. Tanja Bipp

Zweitgutachter (und Zweitbetreuer): Prof. Dr. Wilfried Kunde

Tag der Disputation: 16. März 2020

Leben heißt nicht zu warten, dass der Sturm vorüberzieht,
sondern **lernen**, im Regen zu tanzen.

(*unbekannt*)

Zusammenfassung

Die aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt erfordern eine stetige Anpassung an immer neue Herausforderungen seitens der Arbeitgeber¹ und Arbeitnehmer. Lebenslanges Lernen und damit eine kontinuierliche Weiterbildung der Mitarbeiter ist essentiell für Unternehmen, um auf dem schnelllebigen Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig zu sein. Die Bereitschaft und die Motivation von Menschen, dazuzulernen, ist jedoch sehr unterschiedlich. Eine mögliche Erklärung dafür liefert die dispositionelle Zielorientierung, welche der Achievement-Goal-Theorie entstammt. Das Konstrukt beschreibt, ob Menschen eine individuelle Präferenz für Lernziele (z.B. Kompetenzzuwachs) oder Leistungsziele (z.B. gute Beurteilungen bekommen oder schlechte Beurteilungen vermeiden) haben. Neben den Persönlichkeitsaspekten konzentriert sich die Forschung im Rahmen der Achievement-Goal-Theorie auch auf den Einfluss der Umgebung auf Lern- und Leistungsprozesse. Die sogenannte arbeitsplatzbezogene Zielorientierung beschreibt die wahrgenommene Zielstruktur der Arbeitsumgebung und stellt das situationsbedingte Gegenstück der Dispositionen dar. Zahlreiche Befunde aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie zu Zielstrukturen der Umgebung zeigen einen Einfluss auf beispielsweise Lernerfolg, Motivation, Selbstregulationsprozesse oder Leistung. Zielstrukturen im Arbeitskontext stellen hingegen ein bisher wenig beachtetes Konstrukt dar. Ausgehend von den aktuellen Befunden zu Zielstrukturen, könnte die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung jedoch einen wichtigen Beitrag leisten, wenn es um die Frage geht, wie Mitarbeiter unterstützt und zu Lernprozessen angeregt werden können. Die Identifizierung von lern- und leistungsförderlichen Zielstrukturen der Arbeitsumgebung würde wertvolle Ansatzpunkte für die Mitarbeiterentwicklung in der betrieblichen Praxis liefern.

Im Rahmen von drei empirischen Studien wird der Relevanz der Zielorientierung im Arbeitskontext nachgegangen. Neben der Überprüfung eines ins Deutsche übertragenen und angepassten Messinstruments zur Erhebung der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung (Studie 1) steht vor allem die Untersuchung möglicher Einflüsse des Konstruktts auf arbeitsrelevante Variablen im Vordergrund, um förderliche Zielstrukturen zu identifizieren (Studie 1 & 2). Darüber hinaus werden erstmalig mögliche Person-Situation-Interaktionen in diesem Zusammenhang untersucht (Studie 2). Abschließend erfolgt eine Untersuchung möglicher Antezedenzen der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung, woraus sich erste wichtige Anhaltspunkte für Interventionsmaßnahmen am Arbeitsplatz ableiten lassen (Studie 3).

Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass insbesondere ein lernzielorientierter Arbeitsplatz förderlich für die untersuchten Variablen wie Lernerfolg, Leistung oder auch berufliche Selbstwirksamkeit ist. In Bezug auf die Interaktion von Person und Situation ergaben sich gemischte Befunde, die kein eindeutiges Interaktionsmuster aufweisen. Bei der Frage, wie ein lernzielorientierter Arbeitsplatz gefördert werden kann, erwies sich vor allem die Art und Weise, wie Führungskräfte mit Fehlern umgehen, als relevant. Die Studien liefern demnach wichtige erste Ansätze für theoretische und praktische Implikationen, wie Mitarbeiter in Lern- und Leistungsprozessen unterstützt werden können.

¹ Zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Dissertation bei Bezugnahme auf alle Geschlechter das generische Maskulinum verwendet.

Inhaltsverzeichnis

Kapitel 1 – Allgemeine Einführung

Einleitung.....	2
Achievement-Goal-Theorie	6
Forschungsschwerpunkte und methodische Ansätze	12
Überblick über die einzelnen Studien.....	13

Kapitel 2 – Studie 1

Workplace Goal Orientation Construct and Criterion-Related Validity at Work

Einleitung.....	19
Teilstudie 1	25
Methoden.....	25
Ergebnisse	26
Teilstudie 2	29
Methoden.....	30
Ergebnisse.....	31
Diskussion	34

Kapitel 3 – Studie 2

The Role of Workplace Goal Orientation for Occupational Self-efficacy and Negative Affect: A Vignette Study

Einleitung.....	39
Methoden	47
Ergebnisse	49
Diskussion	52

Kapitel 4 – Studie 3

Does Appraisal by Supervisors Foster a Learning Goal-Oriented Workplace?

Einleitung.....	59
Methoden	64
Ergebnisse	67
Diskussion	68

Kapitel 5 – Abschließende Diskussion	
Diskussion	74
Zusammenfassung der Forschungsergebnisse	75
Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick für zukünftige Forschung	77
Implikationen.....	81
Fazit.....	85
Literaturverzeichnis	
.....	87
Anhang	
.....	105

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 1

Abbildung 1.1

Skizzierung der Dimensionalität der dispositionellen Zielorientierung. 7

Kapitel 2 – Studie 1

Figure 2.1

Standardized path coefficients for the final latent model. 32

Kapitel 3 – Studie 2

Figure 3.1

Research model based on trait-acitvation theory. 46

Kapitel 4 – Studie 3

Figure 4.1

Standardized path coefficients for the observed model. 68

Kapitel 5

Abbildung 5.1

Zusammenfassendes Forschungsmodell. 80

Tabellenverzeichnis

Kapitel 1

Tabelle 1.1

Übersicht über die Studien und deren Beiträge zu den Forschungsschwerpunkten.	16
---	----

Kapitel 2 – Studie 1

Table 2.1

Goodness of fit statistics of factorial validity of the translated, adapted and final version of the workplace GO scale.	24
--	----

Table 2.2

Means, standard deviations, reliabilities, and intercorrelations of variables (Study 1).	27
--	----

Table 2.3

Outcomes of the hierarchical regression analysis for variables predicting learning and performance (Study 1).	28
---	----

Table 2.4

Means, standard deviations, reliabilities, and intercorrelations of variables (Study 2).	33
--	----

Kapitel 3 – Studie 2

Table 3.1

Means and standard deviations of workplace GO according to the experimental conditions from the pilot study.	47
--	----

Table 3.2

Means and standard deviations of workplace GO according to the experimental conditions from the main study.	49
---	----

Table 3.3

Means, standard deviations, reliabilities, and intercorrelations of the variables of the main study.	51
--	----

Table 3.4

Outcomes of the moderated regression analysis for variables predicting occupational self-efficacy.	51
--	----

Table 3.5

Outcomes of the moderated regression analysis for variables predicting negative affect.	52
---	----

Kapitel 4 – Studie 3

Table 4.1

Means, standard deviations, reliabilities, and intercorrelations of variables.	67
--	----

Kapitel 1

Allgemeine Einführung

Ansätze zur Mitarbeiterentwicklung im 21. Jahrhundert

Einleitung

Arbeiten im 21. Jahrhundert ist geprägt durch stetigen Wandel. Schmidt (2018) fasst die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in die vier Ds zusammen: die *Digitalisierung*, die *Dynamisierung* der Weltwirtschaft, die *Demokratisierung* und der *demografische Wandel*. Die Digitalisierung wird vor allem durch neue Informations- und Kommunikationsmedien bestimmt (Arnold, Butschek, Steffes & Müller, 2016; Schmidt, 2018). Die Dynamisierung beschreibt die steigenden Ansprüche an die Innovations- und Prozessfähigkeit von Unternehmen (Schmidt, 2018). Die Demokratisierung ist durch zunehmende Entscheidungsspielräume für Mitarbeiter gekennzeichnet (Allvin, Aronsson, Hagström, Johansson & Lundberg, 2011; Schmidt, 2018). Der demografische Wandel bezieht sich vor allem auf den Nachwuchs- und Fachkräftemangel (z.B. Dachroth, 2017; Schmidt, 2018). Diese zunehmenden Anforderungen erfordern, die eigenen Fähigkeiten den immer schneller auftretenden Veränderungen anzupassen (Blum & Gabathuler, 2019; Kyndt & Beausaert, 2017).

Ausgehend von der Annahme, dass Organisationen in die vorhandenen Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme eingebunden sind, stellen Veränderungen innerhalb solcher Systeme Unternehmen vor die Aufgabe, „[...] sich an neue, veränderte Gegebenheiten anzupassen“ (Biemann & Korff, 2014, S. 24). Um in diesen Zeiten wettbewerbsfähig zu sein, gewinnt der *Produktionsfaktor Mensch* an Bedeutung. Besonders „die Auswirkungen des demografischen Wandels auf den Arbeitsmarkt machen deutlich, dass gute Mitarbeiter eine der wichtigsten und zugleich auch knappsten Ressourcen des Unternehmenserfolgs darstellen“ (Dachroth, 2017, S. 1). Adecco-Deutschland-Chef, Peter Blersch, bestätigte in einem Interview, dass es aufgrund der großen Veränderungen durch Digitalisierung und demografischen Wandel in der deutschen Wirtschaft immer wichtiger sein wird, sich regelmäßig weiterzubilden (Schulte, 2020). Das Arbeiten im 21. Jahrhundert steht demnach vor allem im Zeichen der Mitarbeiterentwicklung und des kontinuierlichen Lernens, um Mitarbeiter zu fördern und zu binden (Kyndt & Beausaert, 2017; Linderbaum & Levy, 2010). Bereits 1996 hatte die europäische Union das Bestreben, Weiterbildung in den Fokus von Wissenschaft und Wirtschaft zu rücken und rief das *Jahr des lebensbegleitenden Lernens* aus (Europäisches Parlament & Rat, 1995). Ziel war eine Sensibilisierung für die Bedeutung von unter anderem beruflicher Bildung. Mit Blick auf die Globalisierung verstärkte die europäische Union ihre Aussage und veröffentlichte 2000 das Memorandum für lebenslanges Lernen (Europäische Kommission, 2000). Das Papier betont die Wichtigkeit von Menschen und ihren Fähigkeiten in Zeiten des Wandels.

Obwohl die angesprochenen Veränderungen durch beispielsweise den technologischen Fortschritt in fast allen Arbeitsbranchen spürbar sind (Arnold et al., 2016), ist das Angebot für

Weiterbildungen innerhalb eines Unternehmens jedoch eher gering und branchenabhängig. Während im Personalwesen oder in der Telekommunikationsbranche immerhin über 35 % der Unternehmen Weiterbildungen anbieten, sind es im Hotel- und Gastgewerbe gerade einmal 24 % (Schulte, 2020). Auf Empfehlung der europäischen Kommission (2000) ist es jedoch von großer Bedeutung, dass Menschen für die angesprochenen Veränderungen vorbereitet und weitergebildet werden. Doch wie kann solch eine Unterstützung der Mitarbeiter am Arbeitsplatz erfolgen? Was ist nötig, damit Mitarbeiter den aktuellen Wandel der Arbeitswelt mittragen? Was brauchen Mitarbeiter, um leistungsfähig, qualifiziert und motiviert zu sein? Welche Investitionen und Bestrebungen sollten Unternehmen vornehmen?

Ansatzpunkte könnten zum einen im Bereich der persönlichen Weiterbildung und zum anderen in Bezug auf die Arbeitsplatzgestaltung zu finden sein. Nach Kyndt und Beausaert (2017) bestimmt der Kontext beziehungsweise die Umgebung, in der Menschen tätig sind, ob und wie sie lernen. Um Möglichkeiten zu identifizieren, wie Lernprozesse und Leistungssteigerungen von Mitarbeitern am Arbeitsplatz angeregt werden können, beziehe ich mich im Rahmen meiner Forschung auf die *Achievement-Goal²-Theorie*, eine der bekanntesten Theorien der Leistungsmotivationsforschung (Meece, Anderman & Anderman, 2006). Die Theorie postuliert, dass sowohl stabile Persönlichkeitsfaktoren wie die dispositionelle Zielorientierung als auch Kontextfaktoren wie Zielstrukturen in Bezug auf Lern- und Leistungsprozesse relevant sind (z.B. Ames & Archer, 1988; Anderman & Patrick, 2012; Lau & Nie, 2008; VandeWalle, Nerstad & Dysvik, 2019; Wolters, 2004). Die *dispositionelle Zielorientierung* bezieht sich auf die Art von Zielen, die Individuen in Leistungssituationen bevorzugt verfolgen (z.B. etwas dazulernen oder gute Beurteilungen bekommen, Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007), während *Zielstrukturen* sich auf die Betonung bestimmter Leistungsziele durch die Umgebung beziehen (z.B. Fokus auf Kompetenzzuwachs oder stetiger Vergleich mit anderen, Wolters, 2004). Während die Zusammenhänge für die dispositionelle Zielorientierung mit arbeitsrelevanten Faktoren wie Lernerfolg und Leistung, aber auch vermittelnden Faktoren wie Selbstwirksamkeit oder Affekt, im Arbeitskontext bestätigt sind (z.B. Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007), fehlt es an Untersuchungen zu Effekten von Zielstrukturen im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie (VandeWalle et al., 2019). Dies verwundert angesichts der Tatsache, dass beispielsweise die *Zielpsychologie*, die Untersuchung der Rolle von Zielen für Motivations- und Handlungsprozesse, im Arbeitskontext eine große Bedeutung hat (Storch, 2011).

An dieser Stelle soll eine kurze Abgrenzung des gewählten theoretischen Ansatzes der Achievement-Goal-Theorie gegenüber verbreiteteren Ansätzen im Rahmen der *Zielsettingstheorie* (engl. Goal-Setting Theory) erfolgen. Mit ihrer Zielsettingstheorie bildeten Locke und Latham

² Da die deutsche Übersetzung von Achievement-Goal (Leistungsziel) nach Ansicht des Autors nicht die exakte Bedeutung des Begriffs wiederspiegelt, wird im Verlauf der Arbeit der englische Begriff verwendet.

1990 die Grundlage für zahlreiche Forschungen und praktische Anwendungen mit Bezug auf die Frage, welche Merkmale von Leistungszielen zu Motivation und Leistung führen. Im Laufe der Jahre resultierten aus der Theorie Empfehlungen, wie Ziele gesetzt beziehungsweise wie sie formuliert sein sollten, damit eine erfolgreiche Zielverfolgung stattfindet. Die zwei bekanntesten Ansätze in der betrieblichen Praxis sind vermutlich die *S.M.A.R.T.e Zielsetzung* und das *Management by Objectives* (Storch, 2011). Dabei stellt S.M.A.R.T. ein Akronym für die Formulierung von Zielen dar: Spezifisch, Messbar, Attaktiv, Realistisch, Terminiert. Management by Objectives (oft auch unter dem Begriff Zielvereinbarung geführt) stellt hingegen ein Verfahren dar, wie Mitarbeiter durch vorgegebene und mitgestaltete Ziele geführt werden können. Grundlage der Zielsetzungstheorie bilden demnach Merkmale von Leistungszielen, die außerhalb der Person liegen (z.B. Locke & Latham, 1990; Storch, 2011). Die Forschung zu Zielstrukturen im Rahmen der Achievement-Goal-Theorie bezieht sich dagegen auf die individuell wahrgenommenen Ziele der Umgebung (z.B. Ames & Archer, 1988) und beinhaltet im Gegensatz zur Zielsetzungstheorie damit eine implizite Komponente.

Während die Zielsetzungstheorie breite Anwendung in der Arbeits- und Organisationspsychologie findet (Bungard & Kohnke, 2002), gibt es nach meinem Kenntnisstand bislang nur wenige Studien zu Zielstrukturen am Arbeitsplatz, den sogenannten *arbeitsplatzbezogenen Zielorientierungen*. Das Konstrukt bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung der Zielstruktur in der Arbeitsumgebung. Dabei werden Mitarbeiter durch die Betonung bestimmter Leistungsziele motiviert, Ziele gemäß der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung zu verfolgen (Van Dam, 2015). Van Dam (2015) lieferte mit ihrer Arbeit erste Hinweise für Zusammenhänge des Konstrukt mit Lern- und Leistungszuwachs.

Die vorliegende Dissertation setzt an den ersten Befunden von Van Dam (2015) an, liefert Evidenz für Konstrukt- und prädiktive Validität der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung und erweitert damit den bisherigen Stand der Forschung. Die Identifizierung von Antezedenzen der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung liefern zudem erste Ansatzpunkte für mögliche Interventionen in der betrieblichen Praxis. Mit Blick auf die wachsenden Herausforderungen durch Digitalisierung, Dynamisierung der Weltwirtschaft, Demokratisierung und demografischen Wandel stellt die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung ein vielversprechendes Konstrukt dar, welches im Arbeitskontext bisher wenig, vielleicht zu wenig Aufmerksamkeit bekommen hat.

Ein fiktives Beispiel wird die theoretische Aufarbeitung der Achievement-Goal-Theorie mit Beispielen aus der betrieblichen Praxis unterstützen und veranschaulichen. Folgende Situation bietet hierfür die Grundlage:

Luke Sky und Leia Walker arbeiten gemeinsam an der Rezeption des Hotels Galaxis. Die Veränderung der Arbeitswelt geht an den Tätigkeiten der beiden nicht spurlos vorbei. Die Buchungen erfolgen mittlerweile online und die Homepage muss ständig gepflegt werden. Das setzt neue Kenntnisse zur Programmierung voraus und führt zu einer anderen Art der Kommunikation mit den Gästen. Luke lernt gerne dazu: Stehen neue, unbekannte Aufgaben an, ist er bereit, sich mit viel Energie in die neuen Tätigkeiten einzuarbeiten. Gelingt dies nicht auf Anhieb, spornt ihn das umso mehr an. Auch Leia ist bereit, dazuzulernen, doch sie gibt schnell auf, wenn ihr neue Sachen nicht gelingen. Auch vergleicht sie sich permanent mit Luke, was zu Frustration führt. Aber warum reagieren die beiden in diesen Situationen unterschiedlich? Warum spornt das Scheitern Luke an und führt bei Leia zu Frustration? Welche Konsequenzen für die betriebliche Praxis sind daraus zu ziehen?

Achievement-Goal-Theorie

Die Achievement-Goal-Theorie setzte bereits vor fast 40 Jahren bei diesen Fragen an. Sie gilt bis heute als eine der bewährtesten Theorien, wenn es um die Erforschung von Motivations- und Leistungsprozessen geht (z.B. Bardach, Oczlon, Pietschnig & Lüftnegger, 2020; Meece, Anderman & Anderman, 2006; VandeWalle et al., 2019). Sie umfasst sowohl die dispositionelle Zielorientierung als auch Zielstrukturen (z.B. Dweck, 1986; Ames & Archer, 1988).

Dispositionelle Zielorientierung

Aufgefasst als motivationales Konstrukt bezieht sich die dispositionelle Zielorientierung auf Zielpräferenzen, die Individuen in Leistungssituationen verfolgen (Payne et al., 2007). Dweck und Kollegen (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988) zogen die Theorie beispielsweise als Erklärung für heterogene Reaktionsmuster von Schülern auf Misserfolg und herausfordernde Aufgaben heran. Sie stellten fest, dass einige Schüler mit mehr Anstrengung auf Misserfolg und Herausforderungen reagierten, während andere schnell entmutigt waren und öfter frühzeitig aufgaben. Sie führten diese Unterschiede auf unterschiedliche Ziele zurück, die die Schüler in diesen Situationen verfolgten. Die grundsätzliche Annahme war, dass der Fokus bei einer Aufgabenbewältigung entweder auf dem Lernprozess und Kompetenzzuwachs liegt, was einer *Lernzielorientierung* entspricht, oder auf dem Demonstrieren von Kompetenz beziehungsweise Verbergen von Inkompetenz, was als *Leistungszielorientierung* beschrieben wird (Dweck, 1986)³. Dementsprechend wurde die dispositionelle Zielorientierung ursprünglich als Konstrukt mit einer dichotomen Ausprägung definiert.

Bei der Auffassung, dass es sich bei der dispositionellen Zielorientierung um ein dichotomes Konstrukt mit der Ausprägung einer Lern- oder Leistungszielorientierung handelt, blieb es nicht. Es folgte eine Aufteilung in drei Dimensionen durch die Integration von Annäherungs- und Vermeidungsmotivation (siehe Abbildung 1.1). Die Dimension der Leistungszielorientierung wurde in eine *Annäherungs-* und *eine Vermeidungskomponente* aufgeteilt, wohingegen bei der Lernzielorientierung nur von einer Annäherungskomponente ausgegangen wird (Elliot & Harackiewicz, 1996). Eine Konzeption in vier Dimensionen durch die Ergänzung von Vermeidungslernzielorientierung wird diskutiert (Elliot & McGregor, 2001). Neben der dreidimensionalen und der angesprochenen vierdimensionalen Konzeption wird in der aktuellen Forschung auch die Ergänzung einer weiteren Dimension diskutiert, der *Arbeitsvermeidung* (King & McInerny, 2014). Es

³ In der vorliegenden Dissertation werden die Begrifflichkeiten von Dweck (z.B. 1986) verwendet, auch wenn zeitgleich mehrere Forscher die Zielorientierungsforschung prägten (z.B. Nicholls, 1978) und dabei verschiedene Begrifflichkeiten (z.B. task vs. ego involvement) verwendeten.

gibt allerdings wenig empirische Evidenz sowohl für Vermeidungskomponente der Lernzielorientierung (DeShon & Gillespie, 2005) als auch für die Dimension der Arbeitsvermeidung (King & McInerny, 2014), weshalb in der vorliegenden Dissertation auf die weitverbreitete dreidimensionale Konzeption Bezug genommen wird. Auch der dominierende Ansatz in der Arbeits- und Organisationspsychologie von VandeWalle (1997, 2001) ordnet der Zielorientierung drei Dimensionen zu. Personen in Leistungssituationen können (1) die Präferenz haben, die eigene Kompetenz zu verbessern und neue Fähigkeiten zu entwickeln (*Lernzielorientierung*), (2) den Wunsch haben, die eigenen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und eine positive Bewertung zu erhalten (*Annäherungsleistungszielorientierung*) oder (3) den Wunsch haben, eine negative Bewertung und das Zeigen von Inkompetenz zu vermeiden (*Vermeidungsleistungszielorientierung*). Diese Dimensionen existieren entgegen anfänglicher Annahmen nebeneinander: Individuen können gleichzeitig mehrere Zielpräferenzen haben, die sich hinsichtlich ihrer Ausprägung beziehungsweise Dominanz unterscheiden können (Button, Mathieu & Zajac, 1996). Zudem wird im Zusammenhang mit der dispositionellen Zielorientierung von Domänenpezifität gesprochen, was bedeutet, dass sich die grundsätzlich stabilen Ausprägungen zwischen verschiedenen Lebensbereichen unterscheiden können (für eine Übersicht siehe DeShon & Gillespie, 2005). Eine Person kann demnach im Beruf eine stark ausgeprägte Annäherungsleistungszielorientierung haben und den Fokus darauf legen, besser zu sein als Kollegen und gute Beurteilungen zu bekommen. Dieselbe Person kann im Sport, zum Beispiel Laufsport, darauf bedacht sein sich immer weiter zu verbessern und neue Bestleistungen aufzustellen, ohne dabei den Fokus auf den Vergleich mit anderen zu haben.



Abbildung 1.1. Skizzierung der Dimensionalität der dispositionellen Zielorientierung

Wie eingangs erwähnt, hängen dispositionelle Zielorientierungen mit diversen lern- und leistungsrelevanten Variablen wie zum Beispiel Selbstregulation, Verhalten oder Affekt, aber auch mit Lernerfolg und Leistung zusammen (für einen Überblick siehe Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007). Dabei weisen die drei Dimensionen der dispositionelle Zielorientierung sehr unterschiedliche Zusammenhänge mit den untersuchten Variablen auf.

Die dispositionelle Lernzielorientierung weist beispielsweise positive Zusammenhänge mit Lern- und Leistungserfolg, aber auch mit intrinsischer Motivation, Selbstregulation, Feedbacksuche, proaktivem Verhalten oder gesteigertem Aufgabeninteresse und Anstrengung auf (Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007; Porath & Bateman, 2006; Rawsthorne & Elliot, 1999; VandeWalle, Brown, Cron & Slocum, 1999). Für die dispositionelle Annäherungsleistungszielorientierung zeichnet sich hingegen eine inkonsistente Befundlage ab. Während positive Beziehungen mit Selbstregulationsaspekten wie Selbstwirksamkeit oder auch intrinsischer Motivation zu finden sind, zeigen Studien ebenfalls positive Korrelationen mit emotionalem Disstress oder betrügerischen Verhaltensweisen (z.B. Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007; Rawsthorne & Elliot, 1999; Van Yperen, Hamstra & Van der Klauw, 2011). Eine Reihe von Studien belegt aber auch keinerlei relevante Zusammenhänge mit Lern- und Leistungsvariablen (z.B. Cellar et al., 2011; Elliot & Moller, 2003; Payne et al., 2007). Einigkeit herrscht allerdings bei der Bewertung einer dispositionellen Vermeidungsleistungszielorientierung. Diese Ausprägung steht in negativer Beziehung mit Lern- und Leistungsvariablen sowie mit Selbstwirksamkeit oder Feedbacksuche und stellt somit eine ungünstige Form der Zielorientierung dar (z.B. Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007; Porath & Bateman, 2006; Van Yperen et al., 2014).

Zusammenfassend verweisen die Forschungsergebnisse darauf, dass eine dispositionelle Lernzielorientierung grundsätzlich positiv zu bewerten ist und sowohl aus individueller als auch aus Unternehmenssicht eine erstrebenswerte Ausprägung darstellt (z.B. Van Yperen, Blaga & Postmes, 2014). Doch welche Rückschlüsse lassen sich daraus für die betriebliche Praxis ableiten? Eine naheliegende Konsequenz besteht darin, die dispositionelle Zielorientierung bei Personalauswahlprozessen mit zu erfassen und bei der Auswahl von geeigneten Kandidaten zu berücksichtigen (z.B. VandeWalle, Brown, Cron, & Slocum, 1999; VandeWalle, 2001). Mit Blick auf den demografischen Wandel und den damit einhergehenden Mangel an Nachwuchs- und Fachkräften (z.B. Dachroth, 2017; Schmidt, 2018; Schulte, 2020) erscheint eine Fokussierung auf Persönlichkeitsvariablen und damit eine Einengung möglicher Kandidatenkreise aber unzureichend. Dweck und Leggett betonten zudem bereits 1988, dass Menschen sich zwar hinsichtlich ihrer Zielorientierung unterscheiden können, daraus jedoch keine Rückschlüsse auf die Fähigkeiten zur Bewältigung von Aufgaben gezogen werden können.

Gemäß der Achievement-Goal-Theorie ist bei Luke von einer hohen Ausprägung der Lernzielorientierung auszugehen, während sich bei Leia eine Dominanz von (Vermeidungs-) Leistungszielorientierung abzeichnet. Doch eine Kündigung von Leia, einer qualifizierten Mitarbeiterin, aufgrund einer nicht gewünschten Zielorientierung kann sich das Hotel nicht leisten. Aktuell sind bereits fünf Ausbildungsplätze im Betrieb nicht besetzt. Es stellt sich die Frage, wie Leias Lernbereitschaft angeregt werden kann. Was braucht sie, um Lern- und Leistungszuwächse zu erreichen? Welche Rolle spielt ihre Arbeitsumgebung in diesem Zusammenhang?

Arbeitsplatzbezogene Zielorientierung

In welchem Ausmaß Lern- und Leistungsziele verfolgt werden, hängt nicht allein von der Disposition, sondern auch von Kontextfaktoren ab (z.B. Bardach et al., 2020; Lau & Nie, 2008; Urdan & Midgley, 2003; Wolters, 2004). Aufgrund des Ursprungs in der pädagogischen Psychologie (Ames & Archer, 1988; Ames 1992a, 1992b) beziehen sich die meisten Befunde zum Einfluss von Zielen auf kontextueller Ebene auf den Klassenraum und somit auf Schüler oder Studenten. Anderman und Patrick (2012) beschreiben Zielstrukturen als die subjektive Wahrnehmung der Schüler hinsichtlich der Bedeutung von Kompetenzerwerb und Aufgabenbewältigung. Diese situationsspezifischen Leistungsziele werden im pädagogischen Kontext als Klassenraumzielstrukturen bezeichnet (z.B. Ames & Archer, 1988). Vergleichbar mit der Dimensionalität der dispositionellen Zielorientierung wurde auch das Konstrukt der Zielstrukturen zunächst zweidimensional konzipiert, in eine Lern- und in eine Leistungszielstruktur (Ames & Archer, 1988; Ames, 1992b). Es folgte eine Ergänzung von Annäherungs- und Vermeidungsmotivation für die Leistungsdimension (z.B. Kaplan et al., 2001; Midgley et al., 2000; Wolters, 2004). Hierbei ist eine Lernzielstruktur geprägt durch den Fokus auf die individuelle Entwicklung und die Annahme, dass Fehler Teil von Lernprozessen sind (z.B. Ames & Archer, 1988; Midgley et al., 2000). Eine Annäherungsleistungszielstruktur zeichnet sich durch einen ständigen Vergleich aus, Erfolg wird immer in Relation zu anderen gesehen (z.B. Ames & Archer, 1988; Midgley et al., 2000). Eine Vermeidungsleistungszielstruktur ist ebenfalls durch einen ständigen Vergleich mit anderen geprägt, der Fokus hier liegt jedoch mehr auf der Fehlervermeidung anstatt dem Erbringen von guter Leistung (z.B. Midgley et al., 2000).

Bereits in den 80er- und 90er-Jahren stellten Klassenraumzielstrukturen den Gegenstand vieler Studien im Bereich der pädagogischen Psychologie dar, welche die Wirkung von Zielausprägungen der Umgebung innerhalb des Klassenraums untersuchten (z.B. Ames & Archer, 1988; Ames, 1992b). Im Zuge dessen haben sich hauptsächlich Lernzielstrukturen als positiv im Zusammenhang mit wünschenswerten Ergebnissen erwiesen. Es zeigten sich positive Zusammenhänge

mit intrinsischer Motivation, vermehrter Lernaktivität, Lernzuwachs, Selbstwirksamkeit oder auch Leistung von Schülern (z. B. Baudoin & Galand, 2017; Fast et al., 2010; Lau & Nie, 2008; Murayama & Elliot, 2009; Urdan & Turner, 2005; Wolters, 2004).

Lange Zeit konzentrierte sich die Arbeits- und Organisationsforschung, ungeachtet der vielen Befunde zu Klassenraumzielstrukturen, zunächst hauptsächlich auf die dispositionelle Komponente der Zielorientierung (z.B. Payne et al., 2007; VandeWalle et al., 2019). 2015 veröffentlichte Van Dam eine Studie, in der sie das Konstrukt von Zielstrukturen am Arbeitsplatz, der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung, untersuchte. Die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung bezieht sich auf die subjektive Wahrnehmung von Zielen der Umgebung und regt Mitarbeiter zu deren Übernahme an⁴. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf experimentelle Studien, die zeigen, dass das Zielstreben (Verfolgung bestimmter Leistungsziele) durch Aufgabeninstruktionen induziert werden kann, indem als Ziel einer Aufgabe Lernzuwachs (entspricht einem Lernziel) oder Kompetenzbeweis (entspricht einem Leistungsziel) vorgegeben wird (z.B. Jagacinski, Maddens & Reider, 2001; Kozlowski et al., 2001). In Anlehnung an die Dimensionen der dispositionellen Zielorientierung nach VandeWalle (1997, 2001) unterteilt Van Dam (2015) auch die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung in drei Dimensionen und weist damit beachtliche Ähnlichkeit zu Klassenraumzielstrukturen auf (siehe Midgley et al., 2000).

- (1) Eine *lernzielorientierte Arbeitsumgebung* beschreibt ein Arbeitsumfeld, welches auf persönliches Wachstum ausgerichtet ist, Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung bietet und somit einen intraindividuellen Bezugsrahmen bietet (Steele-Johnson, Heintz Jr., & Miller, 2008; Van Dam, 2015).
- (2) Eine *annäherungs-leistungszielorientierte Arbeitsumgebung* ist primär auf das Erbringen von Leistung ausgerichtet, zeichnet sich durch einen ständigen Vergleich mit Kollegen aus und beinhaltet demnach einen interindividuellen Bezugsrahmen (Dragoni, 2005; Van Dam, 2015).
- (3) Eine *vermeidungs-leistungszielorientierte Arbeitsumgebung* beinhaltet ebenfalls einen interindividuellen Bezugsrahmen, da der Fokus auf den ständigen Vergleich mit Kollegen gelegt wird. Außerdem betont diese Dimension, dass Fehler zu negativen Konsequenzen führen (Van Dyck, Frese, Baer, & Sonnentag, 2005; Van Dam, 2015).

⁴ Der Begriff der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung bezieht sich immer auf die subjektive Wahrnehmung einer Person.

Neben der Einführung des Konstrukts der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung veröffentlichte Van Dam (2015) erstmalig einen Fragebogen für den holländischen Sprachgebrauch. In drei Teilstudien lieferte sie Evidenz für die Reliabilität des Fragebogens und erste Hinweise auf Zusammenhänge mit Lern- und Leistungserfolg sowie mit Arbeitsplatzcharakteristika (z.B. Autonomie). Mitarbeiter, die ihre Arbeitsumgebung als lernzielorientiert wahrnahmen, berichteten von den größten Lern- und Leistungszuwächsen. Unter Einbezug der pädagogischen Forschung zeigen die bisherigen Befunde, dass eine lernzielorientierte Umgebung als besonders motivations-, lern- und leistungsförderlich zu sehen ist (Benning et al., 2019). Dennoch findet die entwickelte Skala zur Erfassung von arbeitsplatzbezogenen Zielorientierungen kaum Anwendung im internationalen Forschungskontext.

Was bedeuten die bisherigen Erkenntnisse für Luke, Leia und das Hotel Galaxis? Erste Befunde zu Zielstrukturen legen nahe, dass ein lernzielorientierter Arbeitsplatz förderlich für den Kompetenzerwerb und die Aufgabenbewältigung der beiden wäre. Leia könnte zu mehr Lernprozessen angeregt werden, wenn sie ihren Arbeitsplatz als lernzielorientiert wahrnehmen würde. Bedeutet dies nun, dass basierend auf Befunden hauptsächlich aus der pädagogischen Forschung das Hotel die Implementierung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes unterstützen sollte? Ist solch eine Übertragung der Befunde zulässig? Wenn ja, welche konkreten Ansatzpunkte gibt es für den Hotelbetreiber, um solch eine Arbeitsumgebung zu schaffen? Und gilt die positive Bewertung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes überhaupt uneingeschränkt für beide?

Forschungsschwerpunkte und methodische Ansätze

Obwohl die Achievement-Goal-Theorie seit fast 40 Jahren Gegenstand der Forschung in verschiedenen Bereichen ist, gibt es gerade im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie noch viele offene Fragen. Die vorliegende Dissertation wird nicht alle beantworten können, aber sie bildet einen Ausgangspunkt für weitere Forschung und liefert wichtige Erkenntnisse für den Arbeitskontext. Übergeordnetes Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, zu identifizieren, welche Zielstrukturen (lern-, annäherungsleistungs- oder vermeidungsleistungsorientierte) sich förderlich auf Lern- und Leistungsprozesse von Mitarbeitern auswirken, warum sie dies tun und wie diese gefördert werden können. Mit Blick auf diese Zielstellung wurden fünf konkrete Forschungsschwerpunkte formuliert, welche die Grundlage für die Identifikation und Implementierung förderlicher Zielstrukturen bilden:

Aufgrund des Mangels an Arbeiten, die sich mit der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung auseinandersetzen (Van Dam, 2015), fehlt es an validen Messinstrumenten im deutschsprachigen Raum. Das Wissen über die aktuell dominierende Zielausprägung der Arbeitsumgebung bildet jedoch einen wichtigen Ausgangspunkt für weiterführende Forschung in diesem Zusammenhang.

- 1) Entwicklung und Validierung eines Messinstrumentes zur Erfassung der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung für den deutschsprachigen Raum.

Darüber hinaus galt es zu überprüfen, ob sich die Befunde zu förderlichen Zielstrukturen in der pädagogischen Psychologie auf den Arbeitskontext übertragen lassen. Mit Blick auf arbeitsrelevante Folgen fehlt es an Evidenz in Bezug auf Lern- und Leistungsvariablen, aber auch mit Blick auf verhaltensbasierte Variablen wie das proaktive Verhalten. Darüber hinaus fehlen bislang Belege, zum Einfluss von arbeitsplatzbezogenen Zielorientierungen auf wichtige motivationale und affektive Konstrukte wie berufliche Selbstwirksamkeit oder Affekt.

- 2) Untersuchung von Auswirkungen der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung auf motivations-, affekt-, verhaltens-, lern- und leistungsbezogene Variablen.

Des Weiteren wurden mögliche Person-Situation-Interaktionen untersucht. Das Wissen darüber, ob und wie die dispositionelle mit der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung interagiert, liefert wichtige Hinweise für die Implementierung am Arbeitsplatz. Ist beispielsweise eine lernzielorientierte Arbeitsumgebung für alle Mitarbeiter ungeachtet ihrer individuellen Ausprägung förderlich?

- 3) Überprüfung möglicher Person-Situation-Interaktionen in Bezug auf dispositionelle und arbeitsplatzbezogene Zielorientierungen.

Zudem war eine Überprüfung der zeitlichen Stabilität des Konstrukts mit Blick auf das übergeordnete Ziel notwendig. Bisher gibt es noch keinen Anhaltspunkt, ob die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung variabel und dementsprechend veränderbar oder zeitlich eher stabil ist.

4) Überprüfung der zeitlichen Stabilität der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung.

Abschließend sollten im weiteren Verlauf Ansätze herausgestellt werden, wie die zuvor identifizierten förderlichen Zielstrukturen implementiert werden können. Es mangelt sowohl an empirischen Belegen als auch an konkreten Praktiken.

5) Identifikation möglicher Antezedenzen arbeitsplatzbezogener Zielorientierungen.

Die vorliegende Dissertation umfasst insgesamt drei empirische Studien, in denen verschiedenen Forschungsschwerpunkten nachgegangen wird. Die Tabelle 1.1 dient als detaillierte Übersicht über die Studien, deren Methodik und die einzelnen Beiträge. Jede der Studien trägt mithilfe eines anderen Forschungsdesigns zur Erweiterung des aktuellen Kenntnisstandes zur arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung bei. Während sich die erste Studie den Forschungsschwerpunkten im Rahmen eines Querschnittsdesigns annahm, basierte die zweite Studie auf einer experimentellen Manipulation durch Vignetten (Fallbeispiele). Dies ermöglicht es, neben rein korrelativen Zusammenhängen, auch einen Blick auf die Richtung der Effekte zu werfen. In der dritten Studie kam ein Messwiederholungsdesign zum Einsatz. Zum einen lassen sich so Rückschlüsse auf zeitliche Veränderungen der untersuchten Konstrukte ziehen, zum anderen erlaubt dieses Forschungsdesign, auch hier die Richtung der gefundenen Effekte zu ermitteln. Bei den Analysen kamen neben deskriptiven Verfahren auch verschiedene Regressions-, Strukturgleichungs- beziehungsweise Pfadmodelle zum Einsatz.

Überblick über die einzelnen Studien

Studie 1

Mit Blick auf die Befunde zu Zielstrukturen in der pädagogischen Forschung könnte das Konstrukt auch am Arbeitsplatz relevant sein. Die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung stellt einen möglichen Ansatzpunkt für die Gestaltung förderlicher Arbeitsumgebungen dar, die Mitarbeiter bei ihrer Weiterentwicklung und Leistungserbringung unterstützen könnte. Dafür ist es notwendig, die Ausprägung der Zielorientierung am Arbeitsplatz erfassen zu können und Evidenz für den Einfluss auf arbeitsrelevante Variablen zu haben. Der Fokus der ersten Studie lag deshalb auf der Validierung eines deutschen Messinstrumentes und der Untersuchung der kriterienbezogenen Validität für Lernerfolg und Leistung am Arbeitsplatz. Darüber hinaus wurde untersucht, ob proaktives Verhalten als Mediator zwischen der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung und Leistung fungiert. Proaktives Verhalten beschreibt veränderungsorientiertes, aktives, selbst initiiertes Arbeitsverhalten und wird in Zeiten des Wandels zunehmend von Mitarbeitern gefordert (Belschak & Den Hartog, 2010; Parker & Bindl, 2007; Shin & Kim, 2015).

Durchgeführt wurden eine Pilotstudie mit Studierenden ($N = 344$) und zwei querschnittliche Fragebogenstudien mit Arbeitnehmern ($N_1 = 334$; $N_2 = 201$). Dabei wurde eine deutsche Adaptierung des Originalfragebogens von Van Dam (2015) validiert. Zudem wurden Zusammenhänge mit Lernerfolg sowie mit Arbeitsleistung⁵ untersucht (Teilstudie 1). Ergänzend wurde in einer weiteren Teilstudie (2) die Mediatorrolle von proaktivem Verhalten überprüft.

Studie 2

Ergebnisse der ersten Studie waren ein valides Messinstrument sowie Hinweise auf die prädiktive Validität vor allem für Lernerfolg und Arbeitsleistung. Darauf aufbauend wurden in Studie 2 die Einflüsse von Zielstrukturen am Arbeitsplatz auf motivationale und affektive Variablen untersucht. Basierend auf einem bestehenden Prozessmodell von Linnenbrink und Pintrich (2000) zum Einfluss dispositioneller Ziele auf proximale Variablen standen hierbei die berufliche Selbstwirksamkeit und der negative Affekt im Fokus. Dabei beschreibt berufliche Selbstwirksamkeit die Kompetenz, die eine Person in Bezug auf ihre Fähigkeit empfindet, die mit ihrer Arbeit verbundenen Aufgaben erfolgreich auszuführen (Rigotti, Schyns & Mohr, 2008). Beide Variablen spielen eine wichtige Rolle in motivationalen, Lern- und Leistungsprozessen (Baudoin & Galand, 2017; Høigaard, Kovač, Øverby & Haugen., 2015; Linnenbrink & Pintrich, 2000; Stajkovic & Luthans, 1998; Wright, Cropanzano, & Meyer, 2004). Ungeklärt ist außerdem die Frage, ob es Hinweise für mögliche Interaktionen zwischen Persönlichkeits- und Kontextfaktoren gibt. Mit Hinblick auf die Trait-Activation-Theorie⁶ (Tett & Burnett, 2003) wurde untersucht, welches Potenzial die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung hat, um als Moderator für bereits bestätigte Effekte der dispositionellen Zielorientierung auf die erhobenen motivationalen und affektiven Variablen zu fungieren.

Zur Überprüfung dieser Annahmen wurde eine experimentelle Vignetten-Studie mit 250 Arbeitnehmern durchgeführt. Erfasst wurden hierbei die dispositionelle Zielorientierung der Arbeitnehmer und nach einer Manipulation der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung die berufliche Selbstwirksamkeit und der erlebte negative Affekt. Die Studie folgte einem *between-subject*-Design, in der die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung in drei Bedingungen (erfolgreich) durch Vignetten manipuliert wurde. Die verwendeten Vignetten wurden in einer Vorstudie mit 141 Studierenden getestet.

⁵ Arbeitsleistung bildet ein multidimensionales Konstrukt ab (Sonnentag & Frese, 2001). In der vorliegenden Studie wurden sowohl die kontextuelle als auch die aufgabenbezogene Arbeitsleistung untersucht (Williams & Anderson, 1991).

⁶ Die Theorie geht davon aus, dass situationelle Hinweisreize zu einer Aktivierung von Persönlichkeitsmerkmalen führen können und so Verhalten und langfristig Leistung beeinflussen.

Studie 3

Bisher konzentrierte sich die Forschung vor allem auf die Folgen der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung und zeigte, dass insbesondere die Wahrnehmung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes zu positiven Effekten führt (z.B. Van Dam, 2015). In den Studien 1 und 2 konnten Zusammenhänge mit Lern- und Leistungsvariablen sowie mit verhaltensbasierten, motivationalen und affektiven Variablen nachgewiesen werden. Ein Ziel der dritten Studie bestand darin, die Stabilität der arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung zu untersuchen – also ob Mitarbeiter ihre Arbeitsumgebung über einen Zeitraum von mehreren Wochen als ähnlich lernzielorientiert wahrnehmen. Die zeitliche Stabilität des Konstrukts bildet eine wichtige Grundlage für Maßnahmen zur Förderung eines solchen Arbeitsplatzes. Basierend auf Forschungen der pädagogischen Psychologie (z.B. Benning et al., 2019) wurde außerdem der Einfluss verschiedener Verhaltensweisen der Führungskraft auf die Zielstrukturen am Arbeitsplatz untersucht. Der Fokus lag hierbei auf Verhaltensfacetten, die das Bewerten und Beurteilen der Mitarbeiter betreffen.

Durchgeführt wurde eine Studie mit Messwiederholungsdesign. Teilnehmer waren 250 Arbeitnehmer, wovon 82 fünf Wochen später auch an einer zweiten Befragung teilnahmen. Erhoben wurden neben der dispositionellen und arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung auch das Bewertungsverhalten der jeweiligen Führungskraft, erfasst durch den Umgang mit Fehlern und die Wahl der Bezugsnorm⁷.

Die folgenden Kapitel 2, 3 und 4 beinhalten die bereits angesprochenen durchgeführten empirischen Studien. In Kapitel 5 folgt eine abschließende Zusammenfassung der Befunde sowie eine Einordnung in den internationalen Forschungsstand unter Berücksichtigung von Stärken und Schwächen der präsentierten Studien. Die vorgeschlagenen Implikationen haben sowohl einen theoretischen als auch praktischen Mehrwert. Aufbauend auf den existierenden Studien leistet die vorliegende Dissertation wichtige Erkenntnisse zur Validität des Konstrukts der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung und möglichen Antezedenten. Sie erweitert damit die notwendige empirische Forschung zu kontextuellen Einflüssen am Arbeitsplatz auf Motivations-, Lern- und Leistungsprozesse im Rahmen der Achievement-Goal-Theorie (VandeWalle et al., 2019). Darüber hinaus werden zentrale Ergebnisse aus der pädagogischen Forschung übertragen, welche die Basis für die Anwendung in der organisationalen Praxis bieten.

⁷ Bezugsnorm beschreibt, ob ein Vergleich mit früheren Leistungen einer Person oder ein Vergleich mit den Leistungen anderer Personen stattfindet.

Tabelle 1.1. Übersicht über die Studien und deren Beiträge zu den formulierten Forschungsschwerpunkten

	Forschungsschwerpunkte	Gegenstand der Untersuchung	Forschungsdesign
Kapitel 2 (Studie 1)	1) Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments	→ Validierung eines deutschen Fragebogens	Querschnittsdesign (Fragebogenstudie)
	2) Untersuchung von verhaltensbasierten & leistungsbezogenen Outcomes	→ Variablen: proaktives Verhalten, Lernerfolg & Leistung	
Kapitel 3 (Studie 2)	2) Untersuchung von motivationalen und affektiven Variablen	→ Variablen: berufliche Selbstwirksamkeit & negativer Affekt	Experimentelle Manipulation (Vignetten-Studie)
	3) Überprüfung Person-Situation-Interaktionen	→ Interaktionen	
Kapitel 4 (Studie 3)	4) Zeitliche Stabilität	→ Veränderungen der Ausprägung über einen Zeitraum von fünf Wochen	Messwiederholungsdesign (Fragebogenstudie)
	5) Identifikation von Antezedenten	→ Einfluss des Bewertungsverhaltens der Führungskraft	

Kapitel 2

Studie 1

Workplace Goal Orientation Construct and Criterion-Related Validity at Work

[*Arbeitsplatzbezogene Zielorientierung*
Konstrukt- und kriterienbezogene Validität am Arbeitsplatz]

Theis, L., & Bipp, T. (in press). Workplace Goal Orientation: Construct and Criterion-Related Validity at Work. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000522>

Copyright © European Journal of Psychological Assessment. Reproduced with permission. The format of this article does not exactly replicate the document published in the EJPA journal.

Abstract

We investigated the construct and criterion-related validity of workplace goal orientation via two studies. Aiming to extend prior findings on this construct (Van Dam, 2015), in Study 1 ($N = 334$), we inspected the predictive role that learning, performance-approach, and performance-avoidance goal orientation at work play in terms of employees' learning, task, and contextual performance. In Study 2 ($N = 201$), we examined the mediating role of proactive behavior concerning the relationship between workplace (learning) goal orientation and performance. First, we found evidence for the three-dimensional structure of the translated and adapted German measurement instrument across two independent samples of employees. Second, we found support for the criterion-related validity of workplace goal orientation for important work-related outcomes. Especially learning goal orientation was positively related to learning and performance outcomes within the work context. Third, we demonstrated that the link between workplace learning goal orientation and performance is mediated by proactive behavior. It therefore seems inevitable for organizations to support the setting and pursuit of learning goals within the workplace to increase the probability of the occurrence of proactive behavior and sustain employees' high performance and continuous learning.

Keywords: work context, goal orientation, learning, job performance, proactive behavior

Introduction

Nowadays, organizational change exercises pressure on employees to adapt their skills. In times of globalization companies require employees' achievement to be competitive. As a result, companies are aware of the importance to develop their employees (Kyndt & Beausaert, 2017). The present study examined the extent to which a perceived goal orientation (GO) at the workplace is relevant to develop skills by affecting work behavior and important work-related outcomes. Workplace GO refers "to the emphasis on particular achievement goals within employees' work environment that signals the desired and expected achievement orientation" (Van Dam, 2015, p. 62), which motivates employees to pursue these goals. Recently, Van Dam (2015) developed and initially validated a measurement instrument that encompasses three GO dimensions of the workplace (learning, performance-approach, performance-avoidance GO). The aim of the current study was threefold. First, we sought to validate a German version of the workplace GO-scale. Second, in two samples of employees, we examined this scale's criterion-related validity for learning and job performance. We thereby substantially extended Van Dam's (2015) findings by operationalizing job performance as a multidimensional construct (Sonnettag & Frese, 2003) in terms of task and contextual performance (Motowidlo & Van Scotter, 1994). Third, we examined the relationship between workplace GO and job performance and postulated that proactive behavior is a potential mediator.

Goal Orientation

The construct of dispositional GO refers to goal preferences pursued by individuals in achievement situations and has been shown to be an important predictor of work-related outcomes (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007). According to Meece, Anderman, and Anderman, "Over the past 25 years, achievement goal theory has emerged as one of the most prominent theories of achievement motivation" (2006, p. 487). Although there are different conceptualizations regarding GO dimensions (see e.g., Van Yperen, Elliot, & Anseel, 2009), we relied on a common three-dimensional conception of GO that is frequently applied to work context (VandeWalle, 1997):

- (1) the preference of improving one's own competence and adopting new skills (*learning GO*),
- (2) the desire to demonstrate one's own ability and to receive a positive evaluation (*performance-approach GO*),
- (3) the desire to avoid demonstrating one's own disability and to avoid a negative evaluation (*performance- avoidance GO*).

Although much research considers GO to be a disposition (e.g., Dweck, 1986; VandeWalle, 1997), both individual differences and situational factors can influence the goal-striving process (Jagacinski, Madden, & Reider, 2001). Researchers in the field of educational psychology have already demonstrated that environmental goal characteristics (cf. classroom goal structures) also influence achievement outcomes (e.g., Ames & Archer, 1988). Referring to this approach, Van Dam (2015) developed a measurement instrument to assess the environmental goal characteristics at work (*workplace GO*). On the basis of the three-dimensional conceptualization of dispositional GO, three workplace GO dimensions can be distinguished (Van Dam, 2015):

- (1) *workplace learning GO* describes a work environment that facilitates personal growth and offers opportunities for personal development (Steele-Johnson, Heintz, & Miller, 2008),
- (2) *workplace performance (-approach) GO* describes a work environment that focuses on performance and a permanent comparison with colleagues (Dragoni, 2005), and
- (3) *workplace (performance-) avoidance GO* describes an environment in which employees focus on avoiding making mistakes (Van Dyck, Frese, Baer, & Sonnentag, 2005).

This distinction goes in line with existing instruments that measure classroom goal structures (cf. Midgley et al., 2000).

Findings on Goal Orientation

The different dimensions of dispositional GO have been found to be linked to a wide range of work-related outcomes, such as learning and performance (e.g., Payne et al., 2007). While dispositional GO has been well studied little is known about the influence of GO as a work context variable. However, studies stemming from the educational context have demonstrated that goal structures have quite an effect on important outcomes (e.g., Ames & Archer, 1988). To our knowledge, the only study to have explicitly investigated the nomological net and validity of goal characteristics at work was published by Van Dam (2015). Analyses indicate that workplace GO is distinct from dispositional GO and related to achievement outcomes (Van Dam, 2015). However, it is not clear if the different dimensions of workplace GO are differentially linked to aspects of job performance in terms of task and contextual performance (Sonnentag & Frese, 2003). Task performance is characterized by the fulfilment of role expectations at the workplace, whereas contextual performance includes support for the organization, for example, via sharing information with colleagues (Williams & Anderson, 1991). Although task performance has been demonstrated to be able to be

conceptually and empirically distinguished from contextual performance, the two constructs correlate because they can be considered as dimensions of overall job performance (Motowidlo & Van Scotter, 1994).

Workplace Learning Goal Orientation.

Consistent with findings on classroom goal structures, a learning goal oriented workplace contains an intraindividual framework and is characterized by opportunities to learn and is also oriented toward personal growth (Steele-Johnson et al., 2008; Van Dam, 2015). In a learning oriented environment success is defined as improvement and mistakes are seen as a part of learning (Ames & Archer, 1988). Therefore, in such an environment, people should be motivated to learn and to develop new skills. Indeed, Van Dam (2015) found evidence for a significant prediction weight of workplace learning GO for achieved learning.

In addition, study findings have demonstrated that people in a learning oriented environment are guided to use their own individual performance as reference (DeShon & Gillespie, 2005), which leads to an increase in intrinsic motivation (Rawsthorne & Elliot, 1999) and is thus positively related to task performance (Cerasoli, Nicklin, & Ford, 2014). Accordingly, Van Dam (2015) demonstrated that workplace learning GO significantly predicts performance.

In contrast to task performance hardly any studies have examined goal structures in relation to contextual performance. Contextual performance is, among others, defined as sharing information and helping others (Williams & Anderson, 1991). A learning oriented workplace provides time for learning and development (Van Dam, 2015), which thereby increases the people's opportunities of working together. Related to these findings and theoretical assumptions, we postulated:

Hypothesis 1 (H1): Workplace learning goal orientation is positively related to (a) learning, (b) task, and (c) contextual performance.

Workplace Performance-Approach Goal Orientation.

Contrary to a learning environment, a performance-approach focused environment contains an interindividual framework and is oriented toward performance in relation to others (Ames & Archer, 1988). According to research in the academic context, the focus at work of this GO dimension lies on demonstrating competence (Midgley et al., 2000) and a constant comparison with colleagues (Dragoni, 2005). We expected employees in this kind of work environment not to be mo-

tivated to invest in the development of their skills and instead to focus on the goal of outperforming others. As a result, we expected a negative effect of a performance-approach oriented workplace on learning.

Regarding job performance, people in a performance-approach oriented environment are instructed to outperform others and the focus is on receiving good evaluations (Dragoni, 2005; Van Dam, 2015). Accordingly, Church, Elliot and Gable (2001) found evidence that performance-approach goal structures are positively linked to task performance in a classroom setting. In line with existing construct definitions, Van Dam (2015) proved that workplace performance-approach GO is a positive predictor of (task) performance. According to these findings and theoretical assumptions, we postulated:

Hypothesis 2 (H2): Workplace performance-approach goal orientation is (a) negatively related to learning and (b) positively related to task performance.

Most prior studies have not distinguished between task and contextual performance or have only examined task performance while investigating the effects of environmental goal characteristics. Individuals in a performance-approach oriented workplace feel continuous pressure to demonstrate their performance and competencies (Van Dam, 2015). On the one hand, such conditions could lead to a decrease in contextual performance because people focus on the fulfilment of role expectations at the workplace and are not interested in supporting the organization by extension. On the other hand, helping others offers the possibility to improve one's own performance (Porath & Bateman, 2006), we therefore expected neither a positive nor a negative effect of workplace performance-approach GO on contextual performance.

Workplace Performance-Avoidance Goal Orientation.

Similar to a performance-approach oriented workplace, a performance-avoidance oriented environment contains an interindividual framework but focuses on avoiding negative evaluation and on avoiding demonstrating incompetence (Midgley et al., 2000). Additionally, Van Dam (2015) focused, in her conceptualization, on the aspect of avoiding failure. This orientation seems to be relevant and desired at professional activities like assembly line work. We assumed that individuals in such an environment do not invest in learning, which is in line with findings on dispositional GO (VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001). Van Dam (2015) identified a negative relationship between workplace performance-avoidance GO and learning.

Regarding the link between performance-avoidance GO and performance, Church et al. (2001) showed that performance-avoidance goal structures are negatively linked to task perfor-

mance. Due to the dysfunctional character of avoidance GO in general (Payne et al., 2007) we assumed that a performance-avoidance workplace is also negatively related to contextual performance. People in such an environment are likely not interested in investing time, for example, to listen to co-workers' problems or share information. Related to these findings and theoretical assumptions, we postulated:

Hypothesis 3 (H3): Workplace performance-avoidance goal orientation is negatively related to (a) learning, (b) task, and (c) contextual performance.

Study Overview and Scale Development

We conducted three studies to validate the German version of the workplace GO-scale and to investigate its criterion-related validity. First, we realized a pilot study ($N = 344$) to test the translated German version for the first time. In Study 1 ($N = 334$), we examined the construct validity of the adapted scale and collected initial evidence for the predictive value of workplace outcomes. The original scale developed by Van Dam (2015) was intended to measure environmental goal characteristics, but items of two of the original subscales referred in their wording more to a first-person perspective (e.g., "I can grow" or "I have to perform at a high level"), and therefore showed strong resemblance to trait-based GO measurement instruments. Other items were in a more general wording (e.g., "people are often afraid to make errors"). We replaced "I" with "people" in every item formulation to capture the environmental goal characteristics. Furthermore, we developed a new item pool based on a literature review of the GO and goal structure literature (e.g., Ames & Archer, 1988; Hulleman, Schrager, Bodmann, & Harackiewicz, 2010; Midgley et al., 2000). Two experts in the field of GO literature selected four items for each scale. We tested the adapted version of the scale with 27 Items (15 original, 12 new) in Study 1 (see Electronic Supplementary Materials, ESM 2.1 and 2.2). In Study 2 ($N = 201$), we examined the relationship between workplace GO and performance by investigating proactive behavior as a potential mediator.

Pilot Study

We used a forward-backward translation to ensure a consistency of content between the original (Van Dam, 2015) and the translated questionnaire. Participants were invited via e-mail and social media to complete an online survey in all three studies. Data from 344 participants, employees, and students with work experience were obtained (210 female; average age of 30.98; $SD = 12.19$). We asked participants to answer demographic questions and the 15 items of the translated workplace GO-scale. The scale included five items for each dimension ("I find my workplace to be a place in which..."): learning ("...I can develop my skills and knowledge."), performance-approach

(“...I have to perform at a high level.”), and performance-avoidance GO (“...people are often afraid to make errors.”). Items were rated on a 5-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*).

To validate the factor structure of the scale, we conducted confirmatory factor analyses (CFA) using AMOS 23.0 (Arbuckle, 2014) with maximum likelihood estimates in all our samples. Van Dam (2015) reported correlations between the GO dimensions that is why we also integrated these intercorrelations into our model test. Following general recommendations, a good fit was indicated with values of TLI and CFI close to .95 and of RMSEA close to .06 (Hu & Bentler, 1999). Omega-hierarchical (McDonald, 2013) was .63 for learning (Cronbach’s alpha: $\alpha = .83$), .68 ($\alpha = .74$) for performance-approach, and .87 ($\alpha = .84$) for performance-avoidance GO. However, results of the CFA did not show a good fit ($\chi^2/df = 3.64$; TLI = .86; CFI = .90; RMSEA = .09, Table 2.1). For intercorrelations of the GO dimensions on the latent level see ESM 2.3. Because we did not reach the desired values in fit indices, we adapted the original scale version by reformulating original items and adding new items (see scale development in ESM 2.1). Afterward we tested the adapted 27-item scale in a new sample of employees (Study 1).

Table 2.1. Goodness of fit statistics of factorial validity of the translated, adapted and final version of the workplace GO scale

Model	χ^2	df	TLI	CFI	RMSEA
<hr/>					
Pilot study					
<i>N</i> = 344					
3-factor_translated Version (15 Items)	316.31	87	0.858	0.897	0.088
<hr/>					
Study1					
<i>N</i> = 334					
3-factor_adapted Version (27-Items)	825.84	321	0.874	0.893	0.069
3-factor_final Version (15-Items)	193.99	87	0.937	0.955	0.061
1-factor_final Version (15-Items)	1052.43	90	0.455	0.590	0.179
2-factor_final Version (15-Items)	349.56	89	0.857	0.889	0.094
<hr/>					
Study2					
<i>N</i> = 201					
3-factor_final Version (15-Items)	121.12	87	0.964	0.970	0.048
1-factor_final Version (15-Items)	644.37	90	0.515	0.584	0.175
2-factor_final Version (15-Items)	253.35	89	0.855	0.877	0.096

Note. TLI = tucker-lewis-index; CFI = comparative-fit-index; RMSEA = root-mean-square-error-of-approximation.

Study 1

We aimed to validate the three-factorial structure of the adapted version of the workplace GO-scale using the same methods as in the pilot study. Additionally, we investigated the criterion-related validity of workplace GO for learning, task, and contextual performance. To test our hypotheses, we used hierarchical regressions. Given that meta-analyses indicated an influence of dispositional GO on learning and performance, it is important to consider these variables (cf. Payne et al., 2007). Based on prior research findings on dispositional GO, we controlled for gender (Alivernini, Manganelli, & Lucidi, 2018) and age (Button, Mathieu, & Zajac, 1996).

Method

Settings and Participants

The participants consisted of 334 employees from various organizations in different sectors who maintained at least 18 working hours per week ($M = 38.34$, $SD = 9.34$). The participants' ages varied between 20 and 65 years ($M = 35.73$, $SD = 11.65$), and 216 were female. The mean work experience was 12.35 years ($SD = 11.74$).

Measures

Workplace Goal Orientation.

Workplace GO was assessed with 27 items, nine items for each scale. Examples of newly generated items (translation) include learning ("...people are motivated by interest and curiosity."), performance-approach ("...people want to be better than their colleagues."), and performance-avoidance GO ("...people avoid tasks in which they could do badly."). Items were rated on a 5-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*).

Dispositional Goal Orientation.

We used the 12-item version by VandeWalle (2001) to measure dispositional GO. Four items each were used to assess learning ("I enjoy challenging and difficult tasks at work in which I learn new skills."), performance-approach ("I like to show that I can perform better than my co-workers."), and performance-avoidance GO ("I prefer to avoid situations at work in which I might perform poorly."). The items were rated on a 7-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 7 = *strongly agree*).

Learning.

We measured the development of new competencies with a four-item scale developed by Nikolova, Van Ruyseveldt, De Witte, and Syroit (2014). A sample item is "In the last six months, I have obtained new competencies that help me to function better at my work." The scale ranged from 1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*.

Task and Contextual Performance.

Job performance was assessed with a shortened version of Williams and Anderson's (1991) validated scale. Five items for each scale were used to gather the dimensions of task performance ("I adequately complete assigned tasks.") and contextual performance ("I help others who have been absent."). The scale ranged from 1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*.

Results

Results for the full 27-item version of the scale did not reveal a good model fit (Table 2.1). We improved the model fit by eliminating four items from each scale based on the value of the factor loadings and once again by two experts in the field of GO in terms of content and doubling of items. The estimated factor loadings for the remaining items were equal to or greater than .65 (see ESM 2.2). The new and final version of the workplace GO-scale (15 items) showed good fit indices ($\chi^2/df = 2.23$; TLI = .94; CFI = .96; RMSEA = .06). The three-factor solution provided a significantly better fit ($p < .001$) compared with the one-factor solution, $\Delta \chi^2(3) = 858.45$, and with the two-factor solution (merging the two performance factors), $\Delta \chi^2(2) = 155.58$ (Table 2.1). In the following, we used the final 15-item version of the workplace GO-scale.

Table 2.2 displays descriptive statistics of the study variables. Omega-hierarchical was .85 for learning, .82 for performance-approach, and .69 for performance-avoidance GO (for Cronbach's α see Table 2.2). In contrast to the findings for the original scale, we obtained a slightly higher correlation between the workplace dimensions of performance-approach and performance-avoidance GO (for intercorrelations of the GO dimensions on the latent level, see ESM 2.3).

To investigate the criterion-related validity of workplace GO for learning, task, and contextual performance, we conducted three hierarchical regression analyses (Table 2.3). Age and gender were entered as covariates in the first step (Model 1). In a second step, we added the three dispositional GOs to the prediction (Model 2). Workplace GO was added to the prediction in Model 3. Overall, the model variables explained 36% and 14% of the variance in learning and task performance, respectively. Age displayed a significant regression weight for learning with younger employees reporting more learning and women scored higher on task and contextual performance. With regard to dispositional GO, only learning GO was a significant predictor of learning

($\beta = .29; p < .001$) and task performance ($\beta = .23; p = .001$). Workplace GO led to an improvement in the prediction for learning ($\Delta R^2 = .13, p < .001$), and task performance ($\Delta R^2 = .03, p = .01$) beyond the variance explained by the control variables and dispositional GO. In line with H1a and H1b, workplace learning GO was a positive predictor of learning ($\beta = .35; p < .001$) and task performance ($\beta = .20; p = .002$). Although the third regression step did not lead to a significant increase in the amount of explained variance for contextual performance, the beta-weight of workplace learning GO was significant ($\beta = .15; p = .02$; H1c partly supported). Workplace performance- approach and -avoidance GO were not related to learning (H2a: $\beta = .11; p = .09$; H3a: $\beta = -.09; p = .21$) or to task and contextual performance (H2b: $\beta = -.12; p = .11$; H3b: $\beta = -.14; p = .09$; H3c: $\beta = .08; p = .32$).

In summary, we found support for a three-factorial structure of the German workplace GO-scale and initial evidence for the criterion-related validity of workplace learning GO for learning and task performance.

Table 2.2. Means (M), standard deviations (SD), reliabilities, and intercorrelations of variables (Study 1)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 dispositional LGO ¹	5.32	1.03	.(85)								
2 dispositional PAGO ²	4.12	1.37	.32**	.(84)							
3 dispositional PVGO ³	3.23	1.18	-.36**	.29**	.(81)						
4 workplace LGO ¹	3.60	.83	.32**	.03	-.21**	.(88)					
5 workplace PAGO ²	2.98	.86	.16**	.39**	.25**	-.16**	.(86)				
6 workplace PVGO ³	2.92	.81	.01	.28**	.28**	-.45**	.66**	.(81)			
7 learning	3.67	.91	.43**	.10	-.18**	.49**	.02	-.20**	.(92)		
8 task performance	4.38	.50	.29**	.04	-.18**	.24**	-.05	-.05	.21**	.(71)	
9 contextual performance	4.06	.46	.15**	-.01	-.16**	.19**	-.07	-.09	.23**	.45**	.(72)

Note. $N = 334$; ¹LGO = learning goal orientation. ²PAGO = performance-approach goal orientation. ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. Values in brackets Cronbach's Alpha.* $p < .05$, ** $p < .01$.

Table 2.3. Outcomes of the hierarchical regression analysis for variables predicting learning and performance (Study 1)

Variable	Learning			Task-performance			Contextual-performance		
		β			β		Model 1	Model 2	Model 3
Gender ¹	.05	.01	.02	-.10	-.13*	-.12*	-.12*	-.14*	-.13*
Age	-.24***	-.22***	-.19***	-.05	-.04	-.02	-.04	-.06	-.05
Dispositional LGO ²		.40***	.29***		.27***	.23**		.10	.08
Dispositional PAGO ³		-.06	-.06		-.03	-.02		-.02	-.01
Dispositional PVGO ⁴		-.05	-.02		-.09	-.08		-.12	-.12
Workplace LGO ²			.35***			.20**			.15*
Workplace PAGO ³				.11			-.12		-.06
Workplace PVGO ⁴				-.09		.15			-.06
<i>R</i> ² (adjusted <i>R</i> ²)	.06*** (.05)	.23*** (.22)	.36*** (.34)	.01(.01)	.11*** (.09)	.14* (.12)	.02* (.01)	.06*** (.05)	.08 (.06)
Change in <i>R</i> ²		.17***	.13***		.09***	.03*		.04***	.02

Note. $N = 334$; ¹Gender: 1=female, 2= male. ²LGO = learning goal orientation.³PAGO = performance-approach goal orientation;

⁴PVGO = performance-avoidance goal orientation.* $p < .05$, ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Study 2

The second study was designed to cross-validate the adapted scale and to examine proactive behavior as a potential mediator for the relationship between workplace learning GO and performance. To our knowledge, this is the first study to explicitly investigate GO at the workplace and proactive behavior in relation to different dimensions of job performance. Over the last decade, interests in the construct of proactivity at work has grown considerably (Bindl & Parker, 2010). Employees are requested to behave proactively in their job because of increasing changes within organizations (Shin & Kim, 2015). Many definitions exist in literature that aim to define the construct of proactive behavior (Crant, 2000), and they all share the aspect that proactive behavior is self-directed, future-oriented, and self-starting (Parker & Bindl, 2017). Ohly and Schmitt (2017) call for more research to identify the determinants of proactivity. We suggest that the concept of workplace GO represents an opportunity to fill this gap. Previous research has identified a number of antecedents and suggests that both individual (e.g., dispositional GO) and contextual factors (e.g., work characteristics) contribute to proactive behavior (Belschak & Den Hartog, 2010; Parker, Williams, & Turner, 2006). We expected, in particular, a learning goal oriented environment to be related to proactive behavior as it includes different work characteristics. Individuals in a learning oriented workplace should thus be encouraged to identify opportunities to improve and to be more open to challenging tasks because of the absence of competitive situations and therefore their lower risk of receiving a bad evaluation (Van Dam, 2015). This behavior corresponds to core aspects of proactive behavior (Crant, 2000), and we therefore expected workplace learning GO to be related to proactive behavior. This assumption is in line with findings on dispositional GO given that learning oriented people display a greater use of self-regulation tactics, such as proactive behavior (e.g., Porath & Bateman, 2006).

Regarding consequences, several studies have demonstrated the role of proactive behavior for desirable work outcomes, such as overall job performance (Fuller & Marler, 2009). We therefore expected proactive behavior to be related to both performance dimensions. Furthermore, we hypothesized that proactive behavior serves as mediator for the link between workplace learning GO and task and contextual performance. Such a mediation has already been supported by findings for dispositional GO (Belschak & Den Hartog, 2010). Given that we found only workplace learning GO to be a significant predictor of both performance dimensions in Study 1, we expected such an effect only for workplace learning GO. Moreover, because other constructs have also been shown to mediate the link between GO and performance, for example, team-member-exchange (Poortvliet & Giebels, 2012), we expected proactive behavior to partially mediate the relationship between workplace learning GO and task and contextual performance. To replicate

the findings from Study 1 regarding construct and criterion-related validity, we additionally assessed again all workplace and dispositional GO dimensions.

Methods

Setting and Participants

Data were obtained from 201 employees from various companies who maintained at least 18 working hours ($M = 37.36$, $SD = 8.44$), and 118 were female (average age of 37.72, $SD = 12.23$). Their mean work experience was 16.02 years ($SD = 12.71$), and there was great heterogeneity among the work sectors (largest group sectors: 14.9% industry, 10.4% building trade, and 10% science).

Measures

Workplace Goal Orientation.

Workplace GO was assessed with the final 15-item German version of the workplace GO-scale validated in Study 1.

Task and Contextual Performance.

Job performance was assessed with the same scale as in Study 1.

Proactive Behavior.

We measured self-rated proactive behavior with an 11-item scale developed by Belschak and Den Hartog (2010). The scale includes three subscales at different levels ("At work, I take the initiative..."): organizational- ("...to suggest ideas for solutions to company problems."), interpersonal- ("...to share knowledge with colleagues."), and personal proactive behavior ("...to realize personal goals at work."). Items were rated on a 7-point Likert scale (1 = *strongly agree*, 7 = *strongly disagree*).

We additionally measured dispositional GO with VandeWalle's (2001) scale but did not include it in the model analysis.

Analysis

We used AMOS 23.0 (Arbuckle, 2014) to assess the proposed latent model with maximum likelihood estimates. In order to define proactive behavior, we used the three subscales as indicators of the latent variable. For all other variables, we used the item parceling method (Hau & Marsh, 2004) to define the constructs. In accordance with Motowidlo and Van Scotter (1994), we found

empirical evidence for a significant relationship between task and contextual performance in Study 1. Therefore, we included the intercorrelation of task and contextual performance by correlating the disturbances of these variables in the model (Byrne, 2008).

Results

The results of the CFA revealed a good fit for the three-factor solution ($\chi^2/df = 1.46$; TLI = .96; CFI = .97; RMSEA = .05) of the workplace GO-scale that was superior to that of a one- and a two-factor solution (Table 2.1). Omega-hierarchical was .83 for learning, .78 for performance-approach, and .81 for performance-avoidance GO (for intercorrelations of the GO dimensions on the latent level, see ESM 2.3). Table 2.4 presents descriptive statistics (including Cronbach's α) of the study variables. In line with Study 1, there were positive relationships between workplace learning GO and task ($r = .22, p = .01$) and contextual performance ($r = .35, p < .001$). Contrary to our previous findings, a negative correlation between workplace performance-avoidance GO and task performance was found ($r = -.18, p = .01$). Likewise in Study 1, we found no substantial relationship between workplace performance-approach GO and job performance. In an additional regression analyses we were able to replicate the findings of Study 1 with respect to the significant beta-weight of workplace learning GO (for the prediction of task and contextual performance, see ESM 2.4). Despite prior research indicating relationships between dispositional performance GO and proactive behavior (e.g., Porath & Bateman, 2006), we only found workplace learning GO to be consistently related to the three proactive-behavior dimensions. Workplace performance-approach GO was only positively related to personal proactive behavior ($r = .15, p = .03$), and workplace performance-avoidance GO was negatively related to interpersonal proactive behavior ($r = -.20, p = .01$).

Regarding our proposed mediation model, the results of our analyses demonstrated a good fit with the data ($\chi^2/df = 2.17$; TLI = .94; CFI = .97; RMSEA = .08; AIC = 111.64). Supporting our assumptions, the positive relationship between workplace learning GO and task and contextual performance was mediated by proactive behavior. Contrary to our expectations, the direct link between workplace learning GO and task performance ($\beta = -.01, p = .93$) and contextual performance ($\beta = .01, p = .83$) was not statistically significant. Therefore, we compared the proposed partial mediated model with a second, fully mediated model (Figure 2.1). Results indicated that the fit of the two models were not significantly different ($\Delta \chi^2(2) = 0.07, p = .97$). Therefore, we chose the more parsimonious model (cf. Kline, 2005) as the final model ($\chi^2/df = 1.99$; TLI = .95; CFI = .97; RMSEA = .07; AIC = 107.71). Together, the model variables explained 37% of the variance in task performance and 63% of the variance in contextual performance. Workplace learning GO has been a positive predictor of proactive behavior ($\beta = .52, p < .001$). Furthermore, proactive

behavior positively predicted task ($\beta = .61, p < .001$) and contextual performance ($\beta = .80, p < .001$). According to our expectations, the indirect effect of workplace learning GO of .32 ($p = .001$) on task performance and of .41 ($p = .001$) on contextual performance was significant (based on $n = 2,000$ bootstrapped samples). An alternative model that included performance-approach and performance-avoidance workplace GO did not result in an improved model fit (AIC = 204.84). In summary, the results are point toward a full mediation of the relationship between workplace learning GO and job performance by proactive behavior.

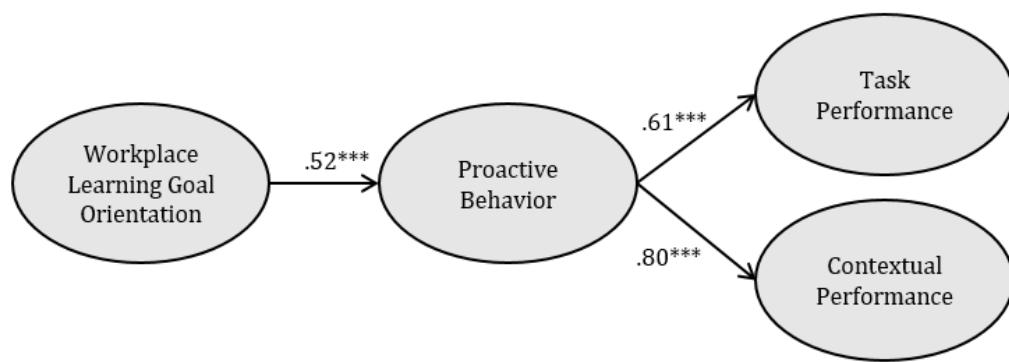


Figure 2.1. Standardized path coefficients for the final latent model. Parcels and error terms are not included. *** $p < .001$.

Table 2.4. Means (*M*), standard deviations (*SD*), reliabilities, and intercorrelations of variables (Study 2)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 dispositional LGO ¹	5.30	1.05	(.82)										
2 dispositional PAGO ²	4.06	1.30	.29** (.81)										
3 dispositional PVGO ³	3.12	1.04	-.27** (.74)										
4 workplace LGO ¹	3.63	.83	.33** .09	-.06 (.87)									
5 workplace PAGO ²	2.85	.85	.10 .33**	.16*	-.12 (.82)								
6 workplace PVGO ³	2.77	.87	-.05 -.19**	.33** .33**	-.46** .60**								
7 PB ⁴ _organizational	5.35	1.22	.42** .09	-.19** .02	.33** .02	-.13 (.82)							
8 PB ⁴ _interpersonal	5.54	.90	.36** .04	-.09 .42**	.42** -.07	-.20** .68**							
9 PB ⁴ _personal	5.33	1.13	.63** .16*	-.04 .38**	.15* .15*	-.06 .54**							
10 task performance	4.38	.50	.34** .31**	.02 -.05	-.16* .35**	.22** -.05	.02 -.05	-.02 -.18*	.41** .44**	.40** .64**	.36** .41**	.70	(.71)
11 contextual performance	4.18	.53											

Note. *N* = 201; ¹LGO = learning goal orientation. ²PAGO = performance-approach goal orientation. ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. ⁴PB = proactive behavior. Values in brackets Cronbach's Alpha. **p* < .05, ***p* < .01.

General Discussion

Our insights focus the attention on the importance of workplace GO for work-related behaviors and their outcomes. The studies, based on two samples of employees, gave evidence for both, the construct and criterion-related validity of the German workplace GO-scale. Our findings clarify how specific GOs at work are related to achievement outcomes. The results essentially extend prior research findings on the criterion-related validity of workplace GO (Van Dam, 2015) by revealing the importance of perceived goal characteristics at the workplace for different performance dimensions. Both studies attest workplace learning GO to be a positive predictor of employees' task and contextual performance (and in Study 1 for learning). Results of our second study support the notion that such a relationship can be explained by employees' proactive behavior.

In more detail, our findings contribute to the research field in three ways. First, after translating and adapting the original scale, we found convincing evidence for the construct validity of the German version of the workplace GO-scale with the three dimensions of learning, performance-approach, and performance-avoidance GO. In line with the findings for Van Dam's (2015) original scale, our findings revealed that a three-factor model better fits the data than does a one- or two-factor solution. To verify the construct validation of our adapted scale, we followed recommendations for construct validation by providing theoretical justification for new scale items, pre-testing our scale, and testing the revised version in a new sample (Wright, Quick, Hannah, & Blake Hargrove, 2017). By adapting and extending the original scale, we not only ensured that all dimensions covered workplace aspects (and are not purely trait related) but also made sure that the dimensions were better aligned with existing construct definitions on goal structures in the academic field (e.g., Midgley et al., 2000).

Second, we examined workplace GO's criterion-related validity for employees' learning, task, and contextual performance. In line with prior findings at school (Wolters, 2004), a learning goal oriented environment proved to be a positive predictor of learning and task performance at work. Comparable with Van Dam's (2015) original scale, we also found that workplace GO predicts learning and job performance beyond dispositional GO. Extending these prior findings, our results provide important insights into the criterion-related validity of workplace GO for task and contextual performance which underlines the importance of differentiating these two dimensions (Motowidlo & Van Scotter (1994). In our studies, we found workplace learning GO to be positively related to both performance dimensions.

Contrary to our expectations, performance-avoidance workplace GO was not consistently negatively related to work-related outcomes. In addition, when comparing our findings with the original scale (Van Dam, 2015), we found a higher correlation of the workplace performance GO

dimensions. One reason that our results at this stage may have deviated from prior findings is that we adapted Van Dam's (2015) original performance-avoidance scale to also include items that are not focused only on failure. It needs to be taken into account that through our alterations of the items for Study 1, people who perceive the pressure to avoid negative evaluations and failure might also feel a higher expectation to perform well. Although such a broader item content is in line with the definition of the performance- avoidance dimension in literature (e.g., Midgley et al., 2000), this might have impacted our results.

Third, we examined proactive behavior as a mediator for the relationship between workplace learning GO and task and contextual performance (Study 2). We found evidence that, unexpectedly, proactive behavior serves as a full mediator for workplace learning GO and performance outcomes, which is in line with Belschak and Den Hartog's (2010) findings on dispositional GO. To our knowledge, we conducted the first study to examine these variables in relation to workplace GO. Our results uphold the idea that the work environment has the potential to serve as an antecedent of proactive behavior (e.g., Parker et al., 2006). Furthermore, we demonstrated that proactive behavior mediates the relationship between a learning goal-oriented workplace and performance.

Limitations and Further Research

Although our study has several strengths (e.g., heterogeneous samples with employees, valid measurement instruments, multidimensional perspective of performance, random order of the measurement instruments), we must acknowledge some limitations. The cross-sectional design of our studies does not allow for any conclusions about causality, only statements about coherences. Additionally, it might lead to biased estimates in the mediation analysis given the lack of longitudinal data (Maxwell & Cole, 2007). Furthermore, all measurements were based on self-reported, same-source data, which might have resulted in common method biases (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). We cannot eliminate the possibility of item context effects (e.g., ratings of dispositional GO can influence ratings of workplace GO, and vice versa), which could have led to an under- or overestimation of both GO levels (Podsakoff et al., 2003). Nonetheless, future research is needed to investigate the criterion-related validity of workplace GO regarding objective outcomes (e.g., externally rated performance), and it seems essential to gain insights into possible person-situation interactions of GO. No prior study has investigated to what extent workplace GO moderates the effects of dispositional GO on outcomes. Furthermore, we relied on the commonly used and established three-dimensional conception of GO and goal structures (Midgley et al., 2000; VandeWalle, 1997). Nevertheless, a fourth dimension (learning avoidance GO) is gaining ground in research on dispositional GO (Van Yperen et al., 2009) and classroom

goal structures (Peng, Cherng, Lin, & Kuo, 2018) and should therefore be considered in future studies. Lastly, while the definitions and thereby the items of the workplace GO subscales differ in their scope further developing is needed. Recent research suggests that appearance and normative components of dispositional GOs are differently related to behavior and performance (Dau-miller, Dickhäuser, & Dresel, 2019) and future research should consider such a differentiation also for workplace GO.

Implications and Conclusion

Although more research is needed to understand workplace GO in depth, first approaches for practical implications can be derived. The presented results imply that it is useful for organizations to support the implementation of a learning goal oriented work environment to increase the probability of the occurrence of proactive behavior and to sustain performance and continuous employee learning. It seems necessary to focus on personal development (Urdan & Turner, 2005) and to include these aspects in official performance appraisals (Van Woerkom & de Bruijn, 2016). Furthermore, organizations should offer opportunities for cooperation and feedback (Kyndt & Beausaert, 2017). In addition, workplace learning GO can be stimulated within the work context by autonomy, challenging work tasks, or high-quality Leader-Member-Exchange (Van Dam, 2015).

Kapitel 3

Studie 2

The Role of Workplace Goal Orientation for Occupational Self-efficacy and Negative Affect: A Vignette Study

[*Die Rolle der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung für berufsbezogene Selbstwirksamkeit und negativen Affekt: Eine Vignetten-Studie*]

Schelp, L., Bipp, T., & Van Dam, K. (under Review-a). The Role of Workplace Goal Orientation for Occupational Self-efficacy and Negative Affect: A Vignette Study. *Human Performance*.
The format of this article does not exactly replicate the document submitted for publication.

This chapter is largely based on:

Theis, L., & Bipp, T. (2019). *Interaction Effect of Dispositional and Workplace Goals on Occupational Self-efficacy*. Paper accepted for presentation after peer review at the 34th annual conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Washington, DC.

Abstract

Occupational self-efficacy and negative affect play an important role in achievement processes. We investigated in an experimental vignette study ($N = 250$ employees) how workplace goal orientation (perception of the goal characteristics at work) influences these proximal variables. Furthermore, we examined the potential of workplace goal orientation to act as moderator for the effect of dispositional goals on these outcomes. We found that a learning goal-oriented environment led to higher occupational self-efficacy and less negative affect compared to a performance goal-oriented environment. Unexpectedly, we only found limited evidence for person-situation interactions. Our findings extend theories about the role of dispositional goals by integrating environmental goals. Moreover, our results provide important implications for the workplace to foster desirable and to prevent undesirable outcomes through goal characteristics.

Keywords: Workplace Goal Orientation, Occupational Self-efficacy, Negative Affect, Person-Situation Interaction, Trait-Activation

Introduction

The construct of goal orientation is important for employees' development and performance in today's competitive and rapidly changing work environment. Given its link with motivational and affective variables and, ultimately, (work-related) outcomes, goal orientation has attracted a lot of research attention in the past decades (e.g., Cellar et al., 2011; Payne, Youngcourt, & Beaubien., 2007). Initially, research studied the effect of goal orientation on distal outcomes like learning and job performance (Payne et al., 2007) and subsequent research aimed to examine the underlying processes through which goal orientations exert their effects (e.g., Cellar et al., 2011). For example, self-efficacy and negative affect have been shown to play an important role in explaining the relationship of goal orientation with achievement outcomes (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2000). While much research has focused on goal orientation as individuals' dispositional tendency to pursue specific goals in achievement situations (Payne et al., 2007), further research has claimed that the achievement situation by itself can also include pressures to pursue certain goals (e.g., Ames & Archer, 1988; Van Dam, 2015; Welsh, Bush, Thiel, & Bonner, 2019). These situation-specific achievement goals have been referred to as *classroom goal structure* in educational settings (e.g., Ames & Archer, 1988; Midgley et al., 2000), and *workplace goal orientation*, defined as ones perceived goal characteristics, in work settings (Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015). In contrast to the educational literature, organizational researchers have still paid little attention to contextual goal structures. Prior research provides initial evidence for distal outcomes such as learning and performance (Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015). Although workplace goal orientation is supposed to affect employees' motivational and affective responses and interacts with dispositional goal orientation (Ward & Heggestad, 2004), this has not been empirically investigated yet.

To get a better understanding of workplace goal orientation and its influences, the aim of the current paper is threefold. First, given that findings in the educational context have provided support for effects of contextual goal structures on self-efficacy and negative affect (e.g., Høigaard, Kovač, Øverby, & Haugen., 2015; Lam, 2015), we examined - for the first time - the role of workplace goal orientation for these motivational and affective variables. As such, we aimed to expand an existing theoretical process model about the effect of dispositional goal orientation (Linnenbrink & Pintrich, 2000) to also cover the effects of the environment. Second, to investigate the effect of workplace goal orientation on occupational self-efficacy and negative affect, this study manipulated the context (workplace goal orientation) in a vignette study. By implementing the first experimental design, we aimed to provide much needed evidence for the causal effects of workplace goal orientation. Third, this study intended to increase insights into possible person-situation interactions of goal orientations on different levels. Based on trait-activation theory

(Tett & Burnett, 2003), we investigated if workplace goal orientation acts as a moderator and has the potential to either strengthen or weaken the impact of dispositional goal orientation on occupational self-efficacy and negative affect. By studying these proximal variables, our study answers the call for more research on the influence of contextual factors on motivational and affective variables (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Moreover, the findings may be used to provide sophisticated recommendations about how organizations can support their employees in developing stronger self-efficacy beliefs and experience less negative affect, which should foster various work outcomes (e.g., Høigaard et al., 2015; Shockley, Ispas, Rossi, & Levine, 2012).

Goal Orientation: Effect on Motivational and Affective Outcomes

Dispositional goal orientation refers to individual differences in goal preferences pursued in achievement situations and has been shown to be an important predictor of work-related outcomes, like learning or performance (e.g., Payne et al., 2007). To explain their effects, Linnenbrink and Pintrich (2000) developed a process model in which they relate dispositional goal orientation to distal achievement outcomes via motivational, affective, cognitive, and behavioral process variables. In line with this approach, VandeWalle, Nerstad and Dysvik (2019) conceptualized proximal variables like self-efficacy as mediators explaining how goal orientation and distal outcome variables are related. We aim to expand the process model by Linnenbrink and Pintrich (2000) by adding workplace goal orientation, in order to investigate how contextual factors might affect the relation between goal orientation and such process variables. We focused on the most proximal mediators in the goal orientation - outcome link of the model that refers to motivational and affective process variables. First, we chose occupational self-efficacy as it is one of the main constructs in the motivation literature regarding the prediction of achievement and learning outcomes (VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001; VandeWalle et al., 2019). According to Kanfer (1990), self-efficacy is an important component of self-regulation, which is generally considered a central concept for explaining work motivation and performance. In the last decades, empirical evidence has accumulated the supporting role of (occupational) self-efficacy as an important predictor for job performance (e.g., Høigaard et al., 2015; Linnenbrink & Pintrich, 2000; Stajkovic & Luthans, 1998). Given our focus on the specific domain of the work context, we examined the concept of occupational self-efficacy. Occupational self-efficacy is defined as "the competence that a person feels concerning the ability to successfully fulfil the tasks involved in his or her job" (Rigotti, Schyns, & Mohr, 2008, p. 239). Second, we chose negative affect as an affective variable, which plays an important role in motivational, learning and performance processes (Baudoin & Galand, 2017; Wright, Cropanzano, & Meyer, 2004). In their meta-analyses, Shockley et al. (2012) found

negative affect to be positively related to counterproductive work behavior and negatively related to job performance.

Besides personal factors, research has provided evidence that also situational factors influence self-regulatory and affective processes (e.g., Fosse, Buch, Säfvenbom, & Martinussen, 2016; Jiang, Song, Lee, & Bong, 2014).

Dispositional Goal Orientation

Although there are different conceptualizations regarding goal orientation dimensions (e.g., Hulleman et al., 2010; Van Yperen et al., 2009), we focused on the three-dimensional model of goal orientation by VandeWalle (1997, 2001) given its dominant use in organizational research. This model implies that people in achievement situations can have (1) a preference to improve one's competence and adopt new skills (*learning goal orientation*), (2) a desire to demonstrate their ability and gain favorable judgments (*performance-approach goal orientation*), or (3) a desire to avoid demonstrating their own disability and to prevent unfavorable judgements (*performance-avoidance goal orientation*). In line with theoretical considerations and prior empirical findings, we expected that the three dispositional goal orientation dimensions are differently linked to occupational self-efficacy and negative affect. On a theoretical basis, this can be explained by the assumption that individuals with a learning goal orientation believe their abilities are changeable through effort and see error and feedback as an opportunity for self-improvement (e.g., Kozlowski et al., 2001; VandeWalle, 2001). They work with a self-set standard and make progress by meeting these standards, so they do not depend on the evaluation of others (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2000; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002). This framing causes individuals to believe that competencies can be acquired (VandeWalle et al., 2001), which should lead to an increase in occupational self-efficacy and a decrease in negative affect. These expected connections have already been supported by meta-analytic findings (Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007).

Empirical findings for the relationship between performance-approach goal orientation and general self-efficacy and negative affect have yielded rather inconsistent results (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2000; VandeWalle et al., 2019). In contrast to a learning goal orientation, individuals with a performance-approach goal orientation view their ability as innate and hard to change by effort (e.g., VandeWalle, 2001). Individuals focus on evaluation by others and social comparison (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2000; Smith et al., 2002). As a result, they experience a lack of controllability, which should lead to an increase of fear and therefore in negative affect (e.g., Dweck, 1986; Heide & Borkovec, 1984). Furthermore, due to experienced dependence on

others, we expected a negative relationship of performance-approach goal orientation with occupational self-efficacy.

In line with characteristics of performance-approach goal-oriented individuals, individuals with a performance-avoidance goal orientation view their ability as hard to develop and goal attainment depends on the evaluation by others (e.g., Dweck, 1986; VandeWalle, 2001). In addition, they focus on poor performances in relation to others, try to avoid negative outcomes, and experience anxiety not to achieve their goals (e.g., Linnenbrink & Pintrich, 2000). These circumstances lead to a decrease in occupational self-efficacy and an increase in negative affect (Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007).

Hypothesis 1: Dispositional learning goal orientation is a) positively related to occupational self-efficacy and b) negatively related to negative affect.

Hypothesis 2: Dispositional performance-approach goal orientation is a) negatively related to occupational self-efficacy and b) positively related to negative affect.

Hypothesis 3: Dispositional performance-avoidance goal orientation is a) negatively related to occupational self-efficacy and b) positively related to negative affect.

Workplace Goal Orientation

Workplace goal orientation refers to the perceived goal characteristics of the work environment (Van Dam, 2015), comparable to classroom goal structures (Midgley et al., 2000). In line with VandeWalle's (2001) conception of dispositional goal orientation, workplace goal orientation encompasses three dimensions: (1) *workplace learning goal orientation*, (2) *workplace performance-approach goal orientation* and (3) *workplace performance-avoidance goal orientation*. Prior study findings indicate the predictive validity of workplace goal orientation for work-related distal outcomes, such as learning and performance (Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015). Similar to dispositional goal orientation, we expect learning-, performance-approach, and -avoidance workplace goal orientation to be differently linked to occupational self-efficacy and negative affect.

In a learning goal-oriented environment success is defined as improvement and mistakes are seen as a part of the learning process (e.g., Ames & Archer, 1988). It is characterized by opportunities to learn, and is oriented toward personal growth (e.g., Steele-Johnsons, Heintz Jr., & Miller, 2008; Van Dam, 2015); as such, it contains an intra-individual reference framework. Such an environment is expected to support occupational self-efficacy and reduce negative affect within the workplace.

In contrast, a performance (-approach or -avoidance) environment contains an inter-individual reference framework, performance is determined in relation to others (e.g., Ames & Archer, 1988). Individuals, who perceive their environment as performance-oriented feel continuous pressure to demonstrate performance (e.g., Van Dam, 2015) and think their evaluation depends on a comparison with others. The focus of a performance-approach goal-oriented workplace lies in demonstrating competence (e.g., Dragoni, 2005). A performance-avoidance goal-oriented workplace focuses on avoiding demonstrating incompetence and negative evaluation (Meece et al., 2006; Midgley et al., 2000). Based on perceived continuous pressure to perform and on a permanent social comparison, individuals in both, a performance-approach or -avoidance goal-oriented environment, should report less occupational self-efficacy and more negative affect than individuals in a learning goal-oriented environment.

To our knowledge, no prior study has investigated the effect of workplace goal orientation on motivational and affective variables. Studies from the educational context already demonstrated that a learning goal structure compared to a performance goal structure leads to more self-efficacy and less negative affect (e.g., Baudoin & Galand, 2017; Fast et al., 2010). Most studies do not distinguish between an approach- and avoidance dimension of performance goal structures. By common aspects like social comparison and interindividual reference frameworks, we assumed similar effects of the two performance goal dimensions of the workplace with respect to occupational self-efficacy and negative affect.

Hypothesis 4: Employees in a learning goal-oriented workplace report higher values of occupational self-efficacy compared to employees in a workplace that stresses performance-approach or -avoidance goal orientation.

Hypothesis 5: Employees in a learning goal-oriented workplace report lower values of negative affect compared to employees in a workplace that stresses performance-approach or -avoidance goal orientation.

Trait-Activation Perspective: Interaction of Goals

Prior research has mainly focused on either dispositional goal orientation or contextual goal structures instead of investigating the combination of these two goal levels (Murayama & Elliot, 2009). Consequently, there is not much empirical evidence for goal orientation on person-situation interactions (e.g., Jagacinski, Madden, & Reider, 2001; Linnenbrink, 2004), and no prior study has investigated to what extent the goal characteristic of the working environment moderates the effects of dispositional goal orientation on work-relevant outcomes. Examining the moderating

effect of workplace goal orientation, we rely on a person-in-situation theory that explains the moderating role of situational stimuli on the relationship of individual differences to behavioral variables. trait-activation theory (Tett & Burnett, 2003) suggests that situational factors, such as those found in the work context, act as moderators by strengthening the influence of individual differences on behavioral outcomes if the context provides trait-relevant cues (Tett & Burnett, 2003; Tett & Guterman, 2000). Based on this core assumption, workplace goal orientation should play a role in the link of dispositional goal orientation and outcomes. Instead of studying behavior, we expanded this approach by studying motivational and affective process variables (see Figure 3.1). Consequently, we expected workplace goal orientation to act as a moderator, strengthen the relationship between dispositional goal orientation and occupational self-efficacy and negative affect if individuals are in a context corresponding to their goal orientation disposition. Therefore, our hypotheses about potential person-situation interactions based on the expected effects so far (H1-3):

Hypothesis 6: Workplace learning goal orientation strengthens a) the positive relationship between dispositional learning goal orientation and occupational self-efficacy and b) the negative relationship between dispositional learning goal orientation and negative affect.

Hypothesis 7: Workplace performance-approach goal orientation strengthens a) the negative relationship between dispositional performance-approach goal orientation and occupational self-efficacy and b) the positive relationship between dispositional performance-approach goal orientation and negative affect.

Hypothesis 8: Workplace performance-avoidance goal orientation strengthens a) the negative relationship between dispositional performance-avoidance goal orientation and occupational self-efficacy and b) the positive relationship between dispositional performance-avoidance goal orientation and negative affect.

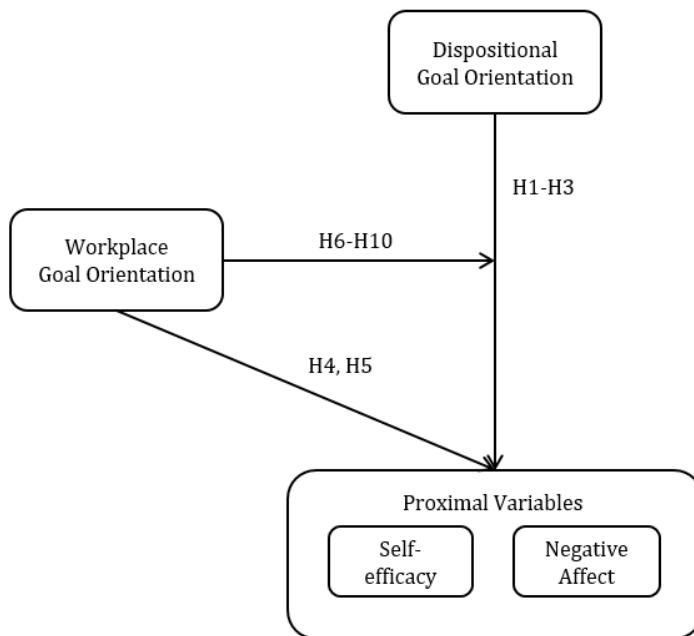


Figure 3.1. Research model based on trait-activation theory (Tett & Burnett, 2003).

For performance-approach and -avoidance goal-oriented individuals a trait activation by the context does not seem to be beneficial because undesirable effects on occupational self-efficacy and negative affect might be strengthened. In line with the buffering interaction approach (e.g., Linnenbrink, 2005) it might instead be favorable for such employees to be in a learning goal-oriented environment. Employees in a learning goal-oriented workplace experience an environment that focuses on personal growth and not on performance. Through an intraindividual reference framework, the evaluation is no longer related to other employees. These characteristics of a learning goal-oriented workplace should weaken the undesired effects associated with a performance goal orientation. This is in line with the assumption that situational factors can also inhibit or weaken trait expressions (e.g., Noe, Tews, & Michel, 2017), and is already integrated into the trait-activation approach (Hirst, Van Knippenberg, Chen, & Sacramento, 2011). Therefore, we tested two additional hypotheses about such a potential buffering effect of a learning goal-oriented workplace for dispositional performance goal orientation.

Hypothesis 9: Workplace learning goal orientation weakens a) the negative relationship between dispositional performance-approach goal orientation and occupational self-efficacy and b) the positive relationship between dispositional performance-approach goal orientation and negative affect.

Hypothesis 10: Workplace learning goal orientation weakens a) the negative relationship between dispositional performance-avoidance goal orientation and occupational self-efficacy and b) the positive relationship between dispositional performance-avoidance goal orientation and negative affect.

To test our hypotheses, we first conducted a pilot study to develop an effective manipulation of workplace goal orientation. Second, we realized an experimental vignette study with a large sample of employees.

Pilot Study

Based on definitions of contextual goal structures in literature (e.g., Midgely et al., 2000; Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015), we created specifications for learning, performance-approach and performance-avoidance goal-oriented work situations. All participants got a description of a hypothetical work situation. They were instructed to imagine being an employee in a medium-sized company. In accordance with suggested goal manipulations in terms of goal frames (e.g., Welsh et al., 2019), everyone received the same background information and task: the organization of an event together with two colleagues. In line with existing manipulations of goal structures in literature, the three vignettes differed in the reference framework and the purpose of the work task (e.g., Kozlowski et al., 2001; Van Hooft & Noordzij, 2009; Welsh et al., 2019). In the learning goal orientation condition, participants were instructed to take time, develop their skills and see the work task as a chance to improve themselves. Participants in the performance-approach goal orientation condition were requested to demonstrate their skills and to show that they are better than their colleagues. In the performance-avoidance goal orientation condition, participants were instructed to avoid any failure and not to do worse than others (for an example vignette see see Electronic Supplementary Materials, ESM 3.1).

Participants of the pilot study were 141 German psychology students (112 female), with an average age of 22.06 ($SD = 3.21$) years. They were randomly assigned to one of the three experimental conditions: learning ($n = 48$), performance-approach ($n = 46$), or performance-avoidance goal orientation ($n = 47$). They were instructed to carefully read the description of the assigned situation and filled out the German version (Theis & Bipp, in press) of the workplace goal orientation scale (Van Dam, 2015) for this situation. Five items each assessed the three workplace goal orientations on a scale from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*).

Results indicated that we succeeded with the manipulation of workplace goal orientations with the three vignettes (see Table 3.1 for descriptives). Workplace learning goal orientation was higher for participants in the learning condition than for participants in the other two conditions, $F(1,139) = 163.70, p < .001, \eta^2 = .54$. Participants in the performance-approach condition reported higher performance-approach goal orientation than participants in the other conditions, $F(1,139) = 51.76, p < .001, \eta^2 = .27$. A similar pattern was found for workplace performance-avoidance goal

orientation which was higher in the performance-avoidance than in the other goal orientation conditions, $F(1,139) = 42.81, p < .001, \eta^2 = .24$.

Table 3.1. Means (M) and standard deviations (SD) of workplace GO according to the experimental conditions from the pilot study.

	LGO ¹		PAGO ²		PVGO ³		Cronbach's Alpha
	condition	M	condition	M	condition	M	
	SD		SD		SD		α
Workplace LGO ¹	4.12	.54	2.90	.66	2.64	.55	.88
Workplace PAGO ²	2.90	.75	4.49	.42	4.13	.48	.88
Workplace PVGO ³	2.38	.74	3.88	.61	4.14	.51	.90

Note. $N = 141$. ¹LGO = learning goal orientation. ²PAGO = performance-approach goal orientation. ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. Workplace GO was rated on a five-point Likert-scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*).

Main Study

Method

Participants

Participants were 250 German employees (158 female) stemming from various organizations and work sectors (e.g., science & research 10%, marketing & sales 10%, health sector 8.8%) with an average of 27.12 weekly working hours ($SD = 13.54$). The age of participants varied between 19 and 67 years ($M = 30.41, SD = 12.14$). They were invited via e-mail and social media to participate in an online experiment by the authors and two research assistants. The participants were informed that participation was voluntary and that they could withdraw at any time during the data collection. Anonymity was guaranteed. As an incentive, participants could take part in a raffle of vouchers (10 x 50 Euro).

Procedure

Participants answered questions about demographics and dispositional goal orientation before they were randomly assigned to one of the three workplace goal orientation conditions: learning ($n = 82$), performance-approach ($n = 83$), and performance-avoidance ($n = 85$). Participants were instructed to carefully read the vignettes and to imagine themselves in this situation. Afterward,

they filled out the German version of the workplace goal orientation scale (manipulation check) and answered questions regarding their occupational self-efficacy and negative affect with respect to the hypothetical work situation.

Measures

Dispositional Goal Orientation.

We used a German translation (Theis & Bipp, in press) of the 12-item scale by VandeWalle (2001) to measure dispositional goal orientation. Four items each assessed learning (e.g., “I enjoy challenging and difficult tasks at work where’ll learn new skills”), performance-approach (e.g., “I like to show that I can perform better than my co-workers”), and performance-avoidance GO (e.g., “I prefer to avoid situations at work where I might perform poorly”). Items were rated on a seven-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 7 = *strongly agree*).

Workplace Goal Orientation.

Workplace goal orientation was assessed with the 15-item German version of the workplace goal orientation scale (Theis & Bipp, in press). The scale included five items for each dimension (“I find my workplace to be a place in which...”); learning (e.g., “...people are motivated by interest and curiosity”), performance-approach (e.g., “...people want to be better than their colleagues”), and performance-avoidance goal orientation (e.g., “...people avoid tasks where they could do badly”). Items were rated on a five-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 5 = *strongly agree*).

Occupational self-efficacy.

We measured occupational self-efficacy with the shortened eight-item scale developed by Schyns and Von Collani (2014) (e.g., “Because of my work experience I am well prepared for my work-related future”). The response scale ranged from 1 (*strongly disagree*) to 6 (*strongly agree*).

Negative Affect.

Negative affect was assessed with the shortened German version of the Positive and Negative Affect Schedule PANAS (Breyer & Bluemke, 2016). Five items were used to measure negative affect (upset, hostile, ashamed, nervous, and afraid) in the corresponding GO condition (“How would you feel in the described work situation?”). Items were rated on a five-point Likert scale (1 = *not at all*, 5 = *extremely*).

Table 3.2. Means (M) and standard deviations (SD) of workplace GO according to the experimental conditions from the main study.

	LGO ¹ condition		PAGO ² condition		PVGO ³ condition	
	M	SD	M	SD	M	SD
Workplace LGO ¹	4.10	.66	2.81	.68	2.80	.81
Workplace PAGO ²	2.82	.92	4.46	.59	4.15	.69
Workplace PVGO ³	2.43	.91	3.99	.74	4.08	.68
Self-efficacy	4.33	.73	3.94	.86	3.89	.94
Negative Affect ^a	1.70	.63	2.79	.89	2.80	.92

Note. $N = 250$. ¹LGO = learning goal orientation. ²PAGO = performance-approach goal orientation. ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. ^a $N = 249$.

Results

Table 3.2 displays descriptives of the study variables according to the experimental conditions. Results of the manipulation check revealed that our manipulation of workplace goal orientation was successful: Workplace goal orientation was highest for participants in the corresponding condition compared to participants in the other two conditions; learning, $F(1,248) = 179.91, p < .001, \eta^2 = .42$; performance-approach, $F(1,248) = 60.12, p < .001, \eta^2 = .20$; performance-avoidance, $F(1,248) = 40.80, p < .001, \eta^2 = .14$. Table 3.3 displays descriptive statistics including internal consistency of the study variables across the experimental conditions.

To test our hypotheses, we used hierarchical moderated regression analyses. Before calculating the regression analyses, we standardized all variables to avoid biased estimates (cf. Aiken & West, 1991). Given that prior research has shown a relationship of age with self-efficacy and negative affect (e.g., Charles et al., 2001; Maurer, 2001) we first included age in our analysis as control variable followed by the three dimensions of dispositional goal orientation and the dummy coded workplace goal orientation conditions. In a third step, we entered the interaction terms of dispositional and workplace goal orientation.

Table 3.4 presents the findings regarding the prediction of occupational self-efficacy. Age displayed a significant regression weight, with older employees reporting higher occupational self-efficacy ($\beta = .20, p = .001$). The three dispositional goal orientations and the goal orientation conditions were able to explain an incremental amount of variance in occupational self-efficacy (17%). From the three dispositions, only learning goal orientation was a significant predictor of occupational self-efficacy ($\beta = .30, p < .001$): participants with a higher learning goal orientation

reported higher values of occupational self-efficacy (H1a supported, H2a & H3a rejected). With reference to the effect of the goal orientation manipulation, only the learning goal orientation condition reached a significant, positive regression weight ($\beta = .18, p < .01$). Participants in the learning goal orientation condition reported the highest level of occupational self-efficacy compared to the other two conditions (see also Table 3.2, H4 supported)⁸. We conducted two separate regression analyses for the proposed interactions (H6a, 7a, & 8a; Model 3a and H9a & 10a; Model 3b). Both regressions did not lead to an improvement in the amount of explained variance in occupational self-efficacy in the third prediction step, and none of the interaction terms reached a meaningful significance level (H6a, 7a, 8a, 9a, & 10a rejected).

We repeated these analyses for our hypotheses regarding negative affect (Table 3.5, one subject was excluded from the analyses because of a missing value on negative affect, $N = 249$). Age did not demonstrate a consistent regression weight across the different models. In model 2, the three dispositional goal orientations and the goal orientation conditions were able to explain an incremental amount of variance in negative affect (32%). Similar to the results for occupational self-efficacy, only dispositional learning goal orientation ($\beta = -.13, p = .04$; H1b supported, H2b & H3b rejected) and the learning goal orientation condition ($\beta = -.50, p < .001$) were significant predictors for negative affect. Participants in the learning goal orientation condition reported the lowest level of negative affect compared to the other two conditions (see also Table 3.2, H5 supported)⁹.

Regarding the postulated interaction effects for negative affect, only the buffering interaction terms (see Table 3.5, Model 3b) resulted in an improvement in the amount of explained variance (3%). Contrary to Hypothesis 9b, the interaction of dispositional performance-approach goal orientation and learning goal orientation condition reached a significant, positive regression weight ($\beta = .19, p = .01$). Negative affect was higher for participants with high values of performance-approach goal orientation in the learning goal orientation condition. In accordance with Hypothesis 10b, the interaction of dispositional performance-avoidance goal orientation and learning goal orientation condition showed a significant, negative regression weight ($\beta = -.16, p =$

⁸ We conducted an additional ANCOVA (age as covariate) with occupational self-efficacy as dependent variable. Comparable to the regression results, we obtained a significant main effect of the goal orientation conditions; $F(2, 246) = 5.37, p < .01, \eta^2 = .04$. Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed two significant differences: Occupational self-efficacy of employees in the learning goal orientation condition was higher than in the performance-approach ($p = .03$) and in the performance-avoidance goal orientation condition ($p = .01$).

⁹ We conducted another additional ANCOVA (age as covariate) with negative affect as dependent variable. We obtained a significant main effect of the goal orientation conditions; $F(2, 245) = 45.80, p < .001, \eta^2 = .26$. Bonferroni-adjusted post-hoc analysis revealed significant differences ($p < .001$) in negative affect of employees in the learning compared to the performance-approach goal orientation condition and to the performance-avoidance goal orientation condition.

.01). Negative affect was lower for employees with high performance-avoidance goal orientation in a learning goal orientation condition.

Table 3.3. Means (*M*), standard deviations (*SD*), reliabilities, and intercorrelations of the variables of the main study.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Dispositional LGO ¹	5.52	.96	(.82)							
2 Dispositional PAGO ²	4.46	1.22	.14*	(.73)						
3 Dispositional PVGO ³	3.38	1.12	-.43**	.35**	(.71)					
4 Self-efficacy	4.05	.87	.36**	.05	-.24**	(.89)				
5 Negative Affect ^a	2.44	.97	-.24**	-.01	.24**	-.52**	(.84)			
6 Age	30.41	12.14	-.03	-.26**	-.21**	.21**	-.17**			
7 Dummy 1 (LGO) ⁴			.07	.08	-.01	.23**	-.53**	.15*		
8 Dummy 2 (PAGO) ⁵			-.01	-.06	-.03	-.09	.26**	-.07	-.49**	

Note. *N* = 250. ¹LGO = learning goal orientation. ²PAGO = performance-approach goal orientation. ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. ⁴Dummy1: 1 = LGO, 0 = other conditions. ⁵Dummy2: 1 = PAGO, 0 = other conditions. Values in brackets Cronbach's Alpha.**p* < .05, ***p* < .01. ^a*N* = 249.

Table 3.4. Outcomes of the moderated regression analysis for variables predicting occupational self-efficacy.

Variable	Model 1 β	Model 2 β	Model 3a) β	Model 3b) β
Age	.21**	.20**	.20**	.20**
Dispositional LGO ¹		.30***	.28***	.30***
Dispositional PAGO ²		.08	.03	.12
Dispositional PVGO ³		-.09	-.01	-.11
LGO ¹ condition ^a		.18**	.17**	.18**
PAGO ² condition ^b		.02	.02	.02
Dispositional LGO ¹ * LGO ¹ condition			.07	
Dispositional PAGO ² * PAGO ² condition			.07	
Dispositional PVGO ³ * PAGO ³ condition			-.11	
Dispositional PAGO ³ * LGO ³ condition				.05
Dispositional PVGO ³ * LGO ³ condition				-.07
<i>R</i> ²	.05	.21	.23	.22
(adjusted <i>R</i> ²)	(.04)**	(.19)***	(.20)	(.19)
Change in <i>R</i> ²		.17***	.01	.00

Note. *N* = 250; ¹LGO = learning goal orientation; ²PAGO = performance-approach goal orientation; ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. ^aDummy: 1 = learning goals, 0 = performance-approach or performance-avoidance goals; ^bDummy: 1 = performance-approach, 0 = learning or performance-avoidance goals; Model 3a): Matching hypothesis, Model 3b): Buffering hypothesis. **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001.

Table 3.5. Outcomes of the moderated regression analysis for variables predicting negative affect

Variable	Model 1 β	Model 2 β	Model 3a) β	Model 3b) β
Age	-.17**	-.08	-.08	-.07
Dispositional LGO ¹		-.13*	-.22**	-.13*
Dispositional PAGO ²		-.02	.04	-.11
Dispositional PVGO ³		.16*	.12	.23**
LGO ¹ condition ^a		-.50***	-.51***	-.52***
PAGO ² condition ^b		.01	.01	.01
Dispositional LGO ¹ * LGO ¹ condition			.14*	
Dispositional PAGO ² * PAGO ² condition			-.07	
Dispositional PVGO ³ * PVGO ³ condition			.04	
Dispositional PAGO ³ * LGO ³ condition				.19**
Dispositional PVGO ³ * LGO ³ condition				-.16*
<i>R</i> ² (adjusted <i>R</i> ²)	.03 (.03)**	.35 (.34)***	.37 (.35)	.38 (.36)**
Change in <i>R</i> ²		.32***	.02	.03**

Note. *N* = 249; ¹LGO = learning goal orientation; ²PAGO = performance-approach goal orientation; ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. ^aDummy variable with 1 = learning goals, 0 = performance-approach or performance-avoidance goals; ^bDummy variable with 1 = performance-approach, 0 = learning or performance-avoidance goals; Model 3a): Matching hypothesis, Model 3b): Buffering hypothesis. **p* < .05, ***p* < .01, ****p* < .001.

Discussion

To our knowledge, our study is the first to examine the role of workplace goal orientation for occupational self-efficacy and negative affect and our results provide important insights into person-situation interactions of different goal types. By realizing the first experimental design to manipulate the goal structure of the work-context, our findings provide much needed evidence for the effects of workplace goal orientation. We were able to demonstrate an effect especially of a learning goal-oriented environment on occupational self-efficacy and negative affect that supports the role of the goal oriented work context for these important proximal variables at work (Høigaard et al., 2015; Lam, 2015). Aiming to integrate workplace goal orientation into a validated theoretical model about the effects of goal orientation on motivational and affective processes (Linnen-

brink & Pintrich, 2000) as well as incorporating motivational and affective variables into the approach of trait-activation theory (Tett & Burnett, 2003), we found mixed support for the expected relationships.

In general, we found evidence for a positive effect of workplace learning goal orientation on occupational self-efficacy and a negative influence on negative affect, which is in line with findings regarding goal structures in classroom settings (e.g., Høigaard et al., 2015; Lam, 2015). An environment that emphasizes learning goals is oriented towards personal-growth and mistakes are seen as part of learning processes (Van Dam, 2015), which leads to higher (lower) values of occupational self-efficacy (negative affect) compared to work environments that focus on performance outcomes and comparison with others. Contrary to our expectations, performance-approach and -avoidance workplace goal orientation were not related to the examined proximal outcomes.

In line with our expectations and previous findings (Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007), dispositional learning goal orientation was positively related to occupational self-efficacy and negatively related to negative affect. In contrast to our expectations, but in line with existing inconsistent findings regarding dispositional performance-approach goal orientation (VandeWalle et al., 2019), no effect was found on the examined proximal variables. For dispositional performance-avoidance goal orientation, only correlative relationships were found. Results indicated a negative correlation with occupational self-efficacy and a positive relationship with negative affect, which supports prior research findings (Cellar et al., 2011; Payne et al., 2007).

We were able to successfully manipulate the context (workplace goal orientation) through vignettes and reach favorable outcomes. As such, we demonstrated that it is possible to influence proximal outcomes through the framing of goals (see also Welsh et al., 2019). This forms an important starting point for applications in practice, by outlining potential approaches to change the work environment with regard to goal structures that enhance occupational self-efficacy and reduce negative affect at work.

Furthermore, the in-depth investigation of different person-situation interactions contributes to a better understanding of possible interactions between dispositional and workplace goal orientation. In contrast to the idea that workplace goal orientation acts as a moderator and strengthens the relationship between dispositional goal orientation and occupational self-efficacy, we did not find any significant interaction of this kind in our study. Our study setup might explain the missing interactions. Maybe it was difficult to answer the survey items of occupational self-efficacy with respect to the hypothetical work situation. Only with regard to negative affect, we found a weak interaction effect that supports a buffering approach. In detail, the interaction between dispositional performance-avoidance goal orientation and the learning goal orientation

condition was significant, suggesting that employees with a performance-avoidance goal orientation reported less negative affect. This means that a learning goal-oriented environment might buffer the negative effect of an avoidance orientation that is in line with the expected trait-inhibiting approach of trait-activation theory (Hirst et al., 2011).

Furthermore, in contrast to our expectations, we also found a significant interaction between dispositional performance-approach goal orientation and the learning goal orientation condition. Participants with higher dispositional performance-approach goals reported higher negative affect in the learning goal orientation condition than those with lower values on this goal orientation dimension. A potential explanation might be that employees with a high performance-approach goal orientation are frustrated in an environment that focuses on personal development, or experience negative affect due to the fact that they are not able to demonstrate their competence in the desired manner. In line with this explanation, Welsh et al. (2019) recently pointed out that perceived unfair goals can lead to anger. In sum, our mixed findings with regard to potential interactions of dispositional and workplace goal orientation seem representative for the inconsistent findings about the interaction of goals on different levels in the achievement goal literature (e.g., Chen & Mathieu, 2008).

Implications

Our results have important theoretical and practical implications. The findings support the role of goals at the environmental level as antecedents of occupational self-efficacy and negative affect and allow an extension of the process model of (dispositional) goals by Linnenbrink and Pintrich (2000) with workplace goals. By adopting a person-in-situation perspective using trait-activation theory (Tett & Burnett, 2003) our findings also emphasize the importance of contextual factors in frameworks regarding the link of personal factors and outcomes. In particular, our study clarifies the role of workplace goal orientation for motivational and affective variables that allow effectively stimulating or inhibiting these important determinants of various work-related distal outcomes. We provided evidence that goal characteristics at the workplace can be influenced actively since this is the first experimental field study successfully manipulating workplace goal orientation. Based on our findings, it seems useful for organizations or managers to support the setting and pursuit of learning instead of performance goals to promote occupational self-efficacy and to prevent negative affect of their employees. Research from the educational context provides a starting point for designing effective interventions to create a learning goal-oriented environment by focusing, for example, "...on methods that assess progress and improvement while avoiding the establishment of a competitive environment" (Lüftenegger, Van De Schoot, Schober, Finsterwald,

& Spiel, 2017, p. 66). So far, it is unclear whether these programs can be transferred to the work context even if our findings suggest this consideration.

Limitations and Further Research

Despite our contributions and several strengths (e.g., heterogeneous sample with employees, high power, experimental design, pre-tested manipulation), we have to acknowledge several limitations of our study. First, our findings are based on self-report, self-sourced data, which can lead to the problem of common method biases (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). However, it is important to keep in mind that workplace goal orientation concerns the perception of the work environment (Van Dam, 2015); thus, the collection of information about the objective work context might not cover the core of construct definition. Second, we concentrated on occupational self-efficacy as a motivational variable and as an important determinant of work outcomes, such as performance. However, the role of this construct is currently debated in the literature (Lee, Yun, Lee, & Lee, 2018; Vancouver & Purl, 2017). For example, Lee et al. (2018) showed a curvilinear relationship between self-efficacy and work outcomes (e.g., employee creativity). Third, although the manipulation by vignettes has succeeded, a significant distinction between the performance conditions concerning all workplace goal orientation dimensions was not always possible. As previous research emphasizes the high correlation of both performance dimensions (Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015), it can be expected that individuals who want to perform better than others do also try to avoid failure. Therefore, further research is needed to have a closer look at the dimensions and their similarity respectively differentiation, in particular, for developing effective interventions for the workplace. Fourth, the (limited) interaction effects found in the current study were rather weak (Cohen, 1988), which raises the question of their relevance for practice. Especially in real-life work settings, other proximal variables, such as cognitive or behavioral variables, can exert an influence on achievement outcomes as further important processes variables (Linnenbrink & Pintrich, 2000). Furthermore, our results might be limited to the hypothetical work situations we sketched in our vignettes, future research is urged to replicate our findings based on manipulating workplace goal orientation in real work settings.

Conclusion

In sum, our study represents an important first step for the examination of potential interaction effects of dispositional and workplace goal orientation for a proximal work-relevant outcome. To build a comprehensive model for the effects of workplace goal orientation, this emerging research field needs more causal evidence of the impact of workplace goal orientation on other potential proximal and distal outcome variables at work.

Kapitel 4

Studie 3

Does Appraisal by Supervisors Foster a Learning Goal-Oriented Workplace?

[*Fördert das Bewertungsverhalten von Führungskräften einen lernzielorientierten Arbeitsplatz?*]

Schelp, L., Bipp, T., Gado, S., & Daumiller, M. (under Review-b). Does Appraisal by Supervisors Foster a Learning Goal-Oriented Workplace? *Journal of Personnel Psychology*.
The format of this article does not exactly replicate the document submitted for publication.

Abstract

A strong workplace learning goal orientation (individual perception of learning goal characteristics at work) is considered to foster employee learning and performance. However, it is unclear which specific work practices support a learning goal-oriented workplace. Based on research in the educational domain, we investigated the role of appraisal behavior by supervisors for a learning-goal oriented workplace. In a repeated measurement study design (five weeks apart; $N_{T1} = 240$, $N_{T2} = 82$ employees), we provide first evidence for antecedents of workplace learning goal orientation. Especially constructive handling of errors seems to be an antecedent of workplace learning goal orientation. Taken together, the results of the study supply important theoretical (transferring findings from the educational context to the work context) and practical implications (personnel development).

Keywords: Workplace Goal Orientation, Appraisal, Performance Management, Personnel Development

Introduction

Due to digitalization and globalization, the nature of work has changed (Rock & Jones, 2015). In particular, “the 21st century has been marked by a focus on employee development and continuous learning to engage and retain employees” (Linderbaum & Levy, 2010, p. 1372). In this light, companies are willing to invest large amounts of financial resources in further education of employees (Antoni, Baeten, Perkins, Shaw, & Vartiainen 2017). Furthermore, organizations deviate from traditional performance management systems (e.g., Murphy, 2019). Instead of focusing on past behavior and employee ratings, contemporary approaches focus on evaluating and emphasizing learning and growth (Cappelli & Tavis, 2016; Rock, Davis, & Jones, 2014). Supervisors have been suggested to play a key role in supporting development due to their central position in organizations and teams (e.g., Hannah & Lester, 2009). However, it is still largely unknown how they can actively shape environments that facilitate adaptive patterns of motivation and learning at work.

To investigate capabilities supporting learning success and personnel development, the Achievement Goal Theory provides important insights into the factors that influence individuals' motivation and learning (e.g., Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Beside personal goals (e.g., dispositional goal orientation¹⁰) also contextual goal structures were proven to have an impact on development-promoting aspects (e.g., Anderman & Patrick, 2012; Bardach, Oczlon, Pietschnig, & Lüftenegger, 2020). The construct of *workplace goal orientation* encompasses the individual perception¹¹ of the *goal structure* of the work environment (Van Dam, 2015). Until now, research has focused on the consequences of this construct and has provided support that especially a learning goal-oriented workplace positively influences desirable behavioral and achievement outcomes (Theis & Bipp, *in press*; Van Dam, 2015). However, little is known about the stability or antecedents of the construct.

Based on this, the aim of the current study is threefold. First, to design effective interventions for practice, it has to be clarified how stable the construct of workplace learning goal orientation is over time. While research provides evidence on the stability of dispositional goal orientation (Payne, Youngcourt, & Beaubien, 2007), to our knowledge, no prior study has examined the temporal stability of contextual goal structures at work. Second, findings in the educational context provide evidence that especially appraisal aspects communicated by teachers are positively associated with a learning goal-oriented environment (e.g., Benning, Praetorius, Janke, Dickhäuser, & Dresel, 2019). Given the obvious differences between school and work environments, it is not clear if these findings can be transferred to the work context. Third, we conducted a study

¹⁰ In this study dispositional goal orientation represents the trait component of goal orientation.

¹¹ When using the term workplace goal orientation, the individual perception is always assumed.

with a repeated measurement design to provide insights into the effects over time and to investigate the direction of the relationship between appraisal behavior and workplace learning goal orientation.

Contextual Goal Structures

Achievement Goal Theory (AGT) postulates that individuals' motivation is not only influenced by their personal, dispositional goal orientation but also by contextual goal structures (e.g., Ames, 1992a; Anderman & Patrick, 2012). A central tenet of AGT is that situational factors and instructional demands influence the salience of particular goals and hence their adaption (e.g., Ames, 1992b; Bardach et al., 2020; Meece et al., 2006). Originating from educational psychology (Dweck, 1986), most of the empirical findings concerning goal structures are based on pupils or students. The construct of classroom goal structure is prominently used to describe the effect of environmental factors within the classroom (e.g., Ames, 1992b; Meece et al., 2006). Following Anderman and Patrick (2012) it "encompasses students' subjective perceptions of the meaning of academic tasks, competence success, and purposes for students' engaging in schoolwork" (p. 181). Of the three postulated dimensions of classroom goal structures (learning¹², performance-approach, performance-avoidance, Midgley et al., 2000), mainly learning goal structures have shown to be positively related to desirable outcomes such as successful learning or motivation (e.g., Urdan & Turner, 2005; Wolters, 2004). A classroom learning goal structure is characterized by norms and instructional practices which emphasize that learning and trying hard are important (Midgley et al., 2000).

Looking for ways to promote a learning goal-oriented environment, many of the studies are based on the TARGET framework (e.g., Cecchini, Fernandez-Rio, Méndez-Giménez, Cecchini, & Martins, 2014; Morgan, Kingston, & Sproule, 2005). The TARGET acronym goes back to Ames (1992a, 1992b) who suggested six instructional strategies associated with a learning goal structure: task, authority, recognition, grouping, evaluation, and time (e.g., Ames, 1992a; Anderman & Patrick, 2012; Garcia-Gonzalez, Sevil, Aibar, Murillo, & Julian, 2017; Lüftnegger, Van De Schoot, Schober, Finsterwald, & Spiel, 2014; Meece et al., 2006). The *task* dimension refers to the design of activities and tasks, *authority* concerns the opportunity to participate in a teaching-learning process and *recognition* relates to reward and feedback. The fourth dimension, *grouping*, contains aspects of group interactions like communication, while *evaluation* refers to the way of assessing progress and improvement. The last dimension focuses on the use of *time*. It is recognized that

¹²In the present work, we consistently use the term *learning* instead of the frequently used term *mastery* to emphasize that we focus on goals that are based on intrapersonal competence development (see Daumiller, Dickhäuser, & Dresel., 2019, for a theoretical distinction of the different goal classes and the use of this label).

especially evaluation and recognition are important when it comes to promoting a learning goal structure (e.g., Ames, 1992b; Linnenbrink, 2005).

Workplace Goal Orientation

It has been shown that goal structures affect several outcomes, for example, intrinsic motivation, self-efficacy, learning activities and success (e.g., Baudoin & Galand, 2017; Fast et al., 2019; Lau & Nie, 2008; Murayama & Elliot, 2009; Urdan & Turner, 2005; Wolters, 2004). Nevertheless, in the field of work and organizational psychology goal structures, workplace goal orientation, has just recently gained attention (Theis & Bipp, *in press*; Van Dam, 2015). The construct is described as the individual perception of the goal characteristic of the work environment and encompasses three dimensions: (1) workplace learning goal orientation, (2) workplace performance-approach goal orientation, and (3) workplace performance-avoidance goal orientation (Theis & Bipp, *in press*).

Initial findings have shown that especially workplace learning goal orientation is positively related to favorable outcomes in the work context. Similar to classroom learning goal structures, a learning goal-oriented workplace is directed towards personal growth and provides opportunities to learn (e.g., Van Dam, 2015). Success is defined as an improvement, so it implicates an intraindividual reference framework (current performance is compared with previous ones). Individuals who perceive their work environment as learning goal-oriented report higher self-efficacy and more proactive behavior (e.g., Theis & Bipp, *in press*, 2019). Furthermore, positive correlations between workplace learning goal orientation and distal outcomes such as learning success and performance have been reported, showing incremental validity above and beyond dispositional goal orientation (e.g., Van Dam, 2015).

In accordance with the positive influence on behavioral and achievement outcomes, it can be considered as essential for companies to foster a learning goal-oriented environment to cope with the upcoming challenges through digitalization and changing work environments. Because research has shown that in particular learning-oriented environments are unequivocally positive for individuals (e.g., Patrick & Ryan, 2008), this kind of environment is the focus of the current study.

Temporal Stability of Workplace Learning Goal Orientation

Given its definition as an environmental variable, workplace goal orientation is not supposed to be as stable over time as dispositional goal orientation (Payne et al., 2007). However, to our

knowledge, no prior research has empirically investigated the stability of workplace goal orientation. Also, concerning the design of possible interventions at work, it needs to be specified to which degree the goal structure of work setting changes over time. In educational research, there are many investigations into possible changes in goal structure (mainly across school transitions). For example, Bergsmann, Van De Schoot, Schober, Finsterwald and Spiel (2013) investigated the change in perception of a supportive (comparable with learning) goal structure of 1689 schoolchildren within a time period of nine months, with students staying with the same teacher and classmates during this period. Their results indicated that a supportive goal structure at the beginning positively predicts this goal structure nine months later ($r = .34, p < .001$). Referring to these findings, we expected a medium stability of workplace learning goal orientation during the survey period.

Appraisal Behavior by Supervisors

Research in the field of work and organizational psychology provides so far barely practical implications to enhance a workplace learning goal orientation. In contrast, research in the field of educational psychology is working on specific interventions for three decades mainly based on the TARGET framework (e.g., Ames, 1992a). A lot of research has been conducted to examine the effects of the TARGET dimensions on students' learning, performance and motivation. In particular, intervention studies demonstrated that sport coaches using instructions in line with AGT foster a learning goal structure and achieve positive effects on student's effort, improvement, positive attitude and motivation (e.g., Cecchini et al., 2014; Garcia-Gonzalez et al., 2017; Morgan et al., 2005). In sum, research in the educational context supports that especially teachers' behaviors have an important contribution to classroom goal structures (Anderman & Patrick, 2012).

To this end, Ames (1992a) postulated, "the ways in which students are evaluated is one of the most salient classroom factors that can affect student motivation" (p. 264). Further, she combined the dimensions evaluation and recognition with regard to specific instructional strategies. Following this logic, teachers should, for example, focus on individual improvement and progress, make evaluation private and provide opportunities for learning to promote a learning goal structure and thereby stimulating positive outcomes. Several research findings support the assumption that evaluation and also feedback are important constructs in this context (e.g., Church, Elliot, & Gable, 2001; Linnenbrink, 2005). For example, Church et al. (2001) found that the evaluation type of teachers functioned as antecedent of goal structures and that the use of absolute versus normative standards was a positive predictor of a learning goal structure. In an experimental study,

Linnenbrink (2005) was able to manipulate the goal structure in a classroom setting through feedback. In the learning goal condition, the importance of learning, understanding, and improving was emphasized.

Although the TARGET framework is frequently used to foster a learning goal structure, evidence for appropriate measuring instruments for the specific dimensions is still missing (Benning et al., 2019). Further, given a considerable overlap of some TARGET dimensions, Benning et al. (2019) suggested four instructional dimensions that are oriented at the TARGET model: *content* (includes aspects of time and task dimensions), *appraisal* (includes aspects of evaluation and recognition dimensions), *autonomy* (in line with authority dimension), and *social* (includes aspects of the grouping dimension). They also provide a measuring instrument to examine these dimensions. In line with Ames' (1992a) original assumption that the aspect of evaluation and recognition is one of the most important ones to enhance learning goals, Benning et al. (2019) found a consistent strong effect of their appraisal dimension on a learning goal structure.

Comparable, in the field of work and organizational psychology, evaluation and feedback are seen as an essential element for personnel development. In particular, feedback is important for employees' motivation, learning, and performance (Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979; Linderbaum & Levy, 2010; Mulder, 2013; Wegge et al., 2010). Feedback should focus on possibilities for personal improvement to encourage the learning activity of employees (Mulder, 2013). Supervisors are an important source of feedback and they are considered to be an essential force behind employee engagement in learning activities by the use of goal setting and evaluation (Bezuijen, van Dam, van den Berg, & Thierry, 2010; Sonnentag, Niessen, & Ohly, 2004). Regarding findings from the educational context, the question arises if it is possible to transfer the findings about the importance of teachers' appraisal for a classroom learning goal structure to the work context. This might form the basis for the implementation of new performance management systems in practice.

Benning et al. (2019) suggested three facets of appraisal: self-reference norm, constructive handling of errors and effort related feedback. The reference norm is comparable to a benchmark a person uses to assess the quality of performance. It can be either an intrapersonal self-oriented norm or an interpersonal other-oriented norm. A self-referenced (or individual) reference norm in which performance is compared to one's previous performances, is expected to be linked to learning goal structures in the educational context (Benning et al., 2019). With regard to the handling of errors, Steuer, Rosentritt-Brunn and Dresel (2013) indicated that there is a substantial relationship between the way a teacher handles errors in the classroom and the perceived classroom goal structure by students. A constructive error handling, characterized by error tolerance, support following errors, absence of negative reactions after errors and encouragement to risk errors, is assumed to have positive effects on learning processes and achievement (Steuer et al.,

2013). Additionally, the way of giving feedback has, according to Benning et al. (2019), a large impact on students' effort. If teachers give effort-related, individual and constructive feedback, students can attribute their achievements to their personal endeavors and perceive their environment as more learning-goal oriented (VandeWalle, Cron, & Slocum, 2001).

Referring to previous research findings, we assumed that appraisal by supervisors positively predicts a workplace learning goal orientation. Individuals who perceive that their supervisor is focusing on self-reference norms, effort-related feedback and constructive handling of errors are more likely to report high values of workplace learning goal orientation. Focusing on determinants of goal structures it is important to keep in mind that also dispositional goal orientation plays an important role in the goal-striving process (e.g., Bardach et al., 2020). Since the direction of the relationship of the examined constructs is not yet known, but researchers found evidence for high correlations (Theis & Bipp, *in press*; Van Dam, 2015), we control for dispositional goal orientation in our analyses.

Study

Method

Procedure and Participants

Employees from different German companies were invited to participate in a two-phase online study by e-mail. The participants were guaranteed confidentiality and were also informed that participation was voluntary and that they could withdraw at any time during the data collection. As incentives, participants got general feedback on the results of the study and participated in a raffle of vouchers (4 x 50 Euro). Data were collected in two waves with a 5-week interval in between which is in line with previous studies in the work context investigating changes of contextual variables (e.g., Kao, Lee, Hsu, & Cheng 2019). In the first wave, 247 questionnaires (37.77%) were returned. Seven participants were excluded because of self-employment, resulting in the final sample of $N = 240$. In the second wave, 118 participants returned questionnaires (49.17%) and 85 data sets could be merged based on a unique code. The remaining sets of data could not be matched due to excessive discrepancies in the personal code.

Respondents at time 1 were, on average 33.54 years old ($SD = 11.90$) and 61.3% were female. The sample consisted of employees who worked in a variety of areas. The majority worked in the industry (15.8%), health (13.8%), and public sector (8.3%). Participants indicated an average of 11.63 ($SD = 11.37$) years of general working experience and the mean working hours per week was 38.26 ($SD = 9.54$).

The sample at time 2 includes 82 participants because three participants were excluded due to job change. 63.4% were female with an average age of 35.85 years ($SD = 11.82$).

Drop Out Analyses.

Given the relatively low response rate at time 2, we investigated the drop-out. For this, we compared the group of participants at time 2 ($N = 82$) to the group that dropped out after the first questionnaire or had discrepancies in the code at time 2 ($N = 158$). We used a MANOVA to check for differences in demographic variables, dispositional and contextual learning goal orientation variables as well as appraisal facets. There was no significant effect across all variables, $F(8, 226) = 1.56, p = .14$. Accordingly, we do not assume a systematic drop-out.

Measures

Workplace learning goal orientation.

We assessed workplace learning goal orientation at both time points and used the German version of the workplace goal orientation scale (Theis & Bipp, in press). The scale included five items for the learning dimension (e.g., "I find my workplace to be a place in which people get time to learn"). The response scale ranged from 1 (*strongly disagree*) to 5 (*strongly agree*). Cronbach's α was .90 at the first and .91 at the second-time point.

Dispositional learning goal orientation.

We assessed dispositional learning goal orientation at both time points with a German translation (Theis & Bipp, in press) of the original four-item subscale by VandeWalle (2001, e.g., "I enjoy challenging and difficult tasks at work where'll learn new skills"). Responses were given on a 7-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 7 = *strongly agree*). Values for Cronbach's α were .85 and .84 (for the first and second-time point).

Appraisal facets.

We assessed the three facets of appraisal with an adapted questionnaire at the first-time point, based on the developed scales for the educational context (Benning et al., 2019). We pretested the adaptation of the questionnaire in a sample of 104 students with work experience (71 female; average age of 22.85; $SD = 2.85$). Participants were invited via e-mail (online version) or personally during university lectures (paper version). We asked participants to answer demographic questions and a 16-item version of the adapted appraisal scale used by Benning et al. (2019). The

original scale includes three dimensions (1) setting of self-referenced norms, (2) giving effort related feedback, and (3) constructive handling of errors by the teacher (Benning et al., 2019). We adapted the items to the work context and replaced “us” with “me” in the item formulation to capture the subjective perception of employees. Furthermore, we deleted seven items of the scale assessing constructive handling of errors because they also include the evaluation by and behavior of classmates (at work: colleagues) and we wanted to focus on the appraisal by supervisors. As a result, we initially assessed *setting of self-referenced norms* with three items (e.g., “My leader says the output is satisfying when it shows improvement to prior work results”), *giving effort-related feedback* with four items (e.g., “My supervisor says that good results in my work unit are led-back to good preparation”) and *constructive handling of errors through the supervisor* with nine items (e.g., “My supervisor assists in case of misdoing”). Responses were given on a 6-point Likert scale (1 = *strongly disagree*, 6 = *strongly agree*).

Results of the pretest indicated that we partly succeeded with the adaption of the scales for the work context in terms of reliability. We calculated two different indices for the internal consistency, Omega (McDonald, 2013) and Cronbach’s α . Two of the three scales reached good values. In detail, Omega for self-reference norm was .74 ($\alpha = .72$), and .85 ($\alpha = .79$) for constructive handling of errors. These results are comparable to the reported values in the study by Benning et al. (2019). The value for the scale of effort-related feedback ($\omega_t = .62$; $\alpha = .50$) was unsatisfactory. So, we decided to exclude this subscale from our analyses.

Table 4.1. Means (M), standard deviations (SD), reliabilities, and intercorrelations of variables (at time 1 and time 2)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Skewness</i>	1	2	3	4	5	6
1 Dispositional LGO ¹ T1	5.61	1.02	-.41	(.88)					
2 Workplace LGO ¹ T1	3.67	.89	-.75	.27**	(.92)				
3 Self-reference norm T1	3.55	.89	-.30	.12	.10	(.69)			
4 Constructive handling of error T1	4.27	.81	-.38	.13	.54**	-.08	(.87)		
5 Dispositional LGO ¹ T2	5.39	.90	-.32	.63**	.25*	.25*	-.01	(.92)	
6 Workplace LGO ¹ T2	3.66	.89	-.63	.26*	.67**	.01	.33**	.22	(.93)

Note. T1 = measurement time point 1, $N = 240$; T2 = measurement time point 2, $N = 82$; ¹LGO = learning goal orientation. Values in brackets Omega (ω_t). * $p < .05$, ** $p < .01$.

Results

Table 4.1 displays descriptive statistics of the study variables at time 1 and time 2. We examined our assumptions, by a path model. We investigated the effect of self-reference norms and constructive handling of errors on workplace learning goal orientation while controlling for the effect of dispositional goal orientation. To assess the proposed model (Figure 4.1), we used AMOS 25.0 (Arbuckle, 2017) with maximum likelihood. The results of our analyses demonstrated overall an acceptable fit (Hu & Bentler, 1999) with the data ($\chi^2/df = 2.10$; TLI = .86; CFI = .94; RMSEA=.12). In sum, the model variables explained 25% of the variance in workplace learning goal orientation at time 1, and 46% of the variance in workplace learning goal orientation at time 2. Workplace learning goal orientation at time 1 was positively related to workplace learning goal orientation at time 2 ($\beta = .68$, $SD = .09$, $p < .001$). Individuals who reported high values of workplace learning goal orientation at time 1 also reported high values at time 2.

With respect to the influence of the appraisal facets, constructive handling of errors ($\beta = .50$, $SD = .12$, $p < .001$) was a positive predictor of workplace learning goal orientation at time 1. Unexpectedly, the self-referenced norm was not related to workplace learning goal orientation at time 1 ($\beta = .03$, $SD = .11$, $p = .74$). Contrary to our expectation, the direct effects of the two appraisal facets, predicting workplace learning goal orientation at time 2 were not significant. But the indirect effect of constructive handling of error of .34 ($p = .001$) on workplace learning goal orientation at time 2 yields a significant value (based on $n = 2.000$ bootstrapped samples). Individuals who assign their supervisors a constructive handling of error report higher values of workplace learning goal orientation.

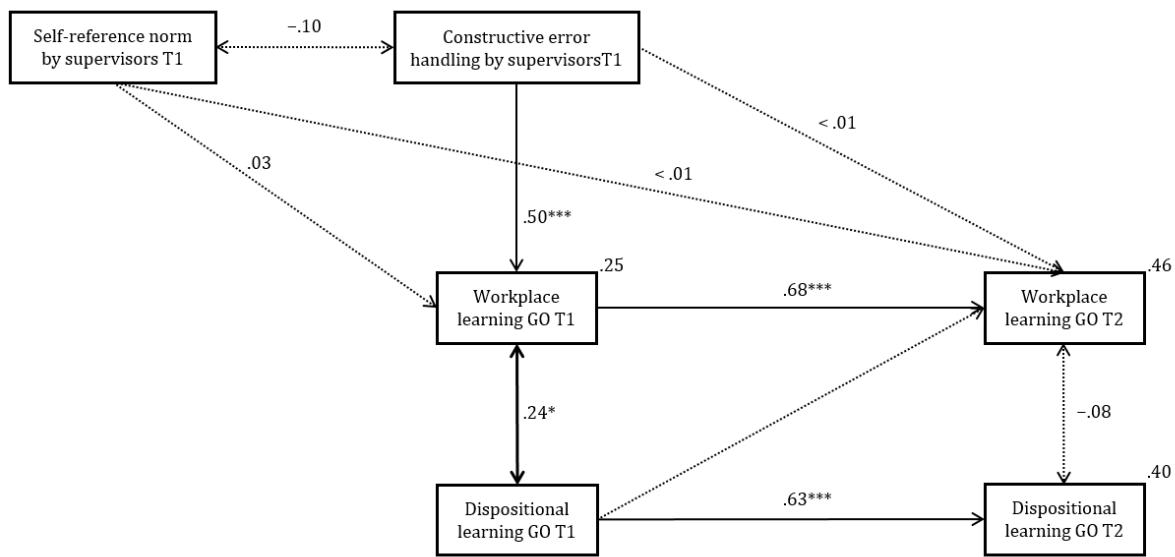


Figure 4.1. Standardized path coefficients for the observed model. Error terms are not included. GO = goal orientation. T1 = measurement time point 1; T2 = measurement time point 2. * $p < .05$; *** $p < .001$.

Discussion

To our knowledge, our study is the first to examine the impact of appraisal by supervisors on the perception of a learning goal-oriented workplace. As the promotion of workplace learning goal orientation is important (given its influence on favorable outcomes like learning, Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015), we investigated if the appraisal giving by supervisors has the potential to stimulate the goal characteristics at work. We shed light on the temporal stability and precursors of workplace learning goal orientation by conducting a repeated measurement design. Overall, we found mixed support for the stability of the workplace goal orientation construct and the anticipated effect of the appraisal facets.

In detail, we were able to demonstrate a medium stability of workplace learning goal orientation over time. Although a positive correlation is in line with previous findings in the educational context, we found a stronger stability for workplace goals compared to previous research findings. This could be due to the chosen time lag during the two measurement times, as Bergsmann et al. (2013), for example, investigated the stability over nine-months. Nevertheless, having evidence for a medium temporal stability of the construct provides the opportunity to change workplace goal orientation through interventions at work. Our findings regarding the influence of appraisal facets on a workplace learning goal orientation extend previous research in important ways. First, we successfully transferred appraisal facets from Benning et al. (2019) into the work context. In sum, we were able to have reliable measurement instruments for two of the

three appraisal facets within the work context. Second, although previous research findings found a consistent positive correlation of appraisal that is focusing on individual development and a learning goal-oriented environment (e.g., Cecchini et al., 2014; Garcia-Gonzalez et al., 2017; Morgan et al., 2005), we only found mixed support for our assumptions with respect to the work context. Unexpectedly, the use of self-referenced norms by the supervisor was not related to workplace learning goal orientation. The focus on an intraindividual framework does not seem to play a key role in the perception of a goal structure within the workplace. In contrast, we found a significant relationship between constructive handling of errors by supervisors and workplace learning goal orientation (at time 1, and therefore, indirectly via the stability of learning workplace goals over time). Employees who assign their supervisor a constructive handling of error are more likely to perceive their environment as learning goal-oriented, which is in line with previous research findings from the educational domain (Benning et al., 2019). In detail if employees perceive that their supervisors see mistakes as the opportunity to learn something or take time to explain things in the event of mistakes, they report to work in a learning goal-oriented environment. In sum, our results (partly) support the importance of appraisal, in particular dealing with errors, by supervisors to support a learning goal-oriented environment.

Implications

Kyndt and Beausaert (2017) stated that the context in which individuals operate influences if and how they learn. Research findings support this assumption with evidence that contextual goal structures impact learning processes (e.g., Wolters, 2004). Due to the fact, that in particular learning goal-oriented environments lead to favorable outcomes (e.g., Theis & Bipp, in press; Van Dam, 2015) our study provides important approaches on how to support such a work environment. Our results imply that supervisors' appraisal behavior has the potential to influence a learning goal-oriented environment by the constructive handling of employees' mistakes at work. It supports the idea that supervisors play a key role when it comes to supporting personnel development (Hannah & Lester, 2009). The implementation of workshops where the use and content of appraisal are thematized could be useful for organizations. Additionally, our findings regarding the relationship between dispositional and workplace learning goal orientation supports the notion that dispositional goal orientation should be taken into account when selecting employees (VandeWalle, Brown, Cron, & Slocum, 1999; VandeWalle, 2001). For current changes in traditional performance management systems (Cappelli & Tavis, 2016; Rock et al., 2014), our findings emphasize the importance of focusing on development rather than performance outcomes (alone).

In addition, our findings have also theoretical implications. To our knowledge, this is the first study investigating the temporal stability of learning goal structures within the workplace.

Furthermore, our results contribute to the research field by providing the first evidence to transfer previous findings regarding the antecedents of contextual goal structures from the educational into the work context. Our findings should lead to more attention to the construct in the field of work and organizational psychology.

Limitations and Further Research

Although our study has several strengths, for example, a repeated measurement design, a heterogeneous sample with employees with various backgrounds, pre-tested measurement instruments, several limitations need to be borne in mind when interpreting the results. First, our data could lead to common-method biases because we assessed self-sourced and self-reported data (Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff, 2003). Whereas goals in terms of goal structure and dispositional goal orientation are consistent defined and measured as subjective perceptions and cognitions (e.g., VandeWalle, 1997, 2001; Van Dam, 2015) the elicitation of supervisors' appraisal behavior by employees' perception is problematic. Second, due to a high drop-out (66%) from time 1 to time 2, we had a relatively small final sample size for our model test. However, this drop-out did not seem to resemble systematic effects. Third, while we focused on our study on specific appraisal facets, also other dimensions that are supposed to support a learning goal-oriented environment have been discussed in the literature (e.g., Lüftnegger et al., 2014). Even when appraisal (cf. evaluation) is assumed to be the most important dimension in this context, further research emphasizes the importance of other dimensions (e.g., Ames, 1992a; Benning et al., 2019). With regard to findings within the work context, Van Dam (2015) found, for example, a positive correlation of autonomy and workplace learning goal orientation. Therefore, more research is needed to examine the influence of other antecedents in line with the postulated IBAS framework to have a broad spectrum of potential intervention programs to foster a learning goal-oriented environment. Fourth, our pre-test of the items assessing the appraisal facets indicated a mediocre reliability for the facet of effort-related feedback. Furthermore, the other two facets were not correlated in the following analyses. Given that all facets are content-related, further research is urgently needed to investigate the appraisal construct in-depth and its measurement within the work context.

Conclusion

It is of great interest to understand how to design environments that engender adaptive patterns of motivation and learning (O'Keefe, Ben-Eliyahu, & Linnenbrink-Garcia, 2013). The workplace learning goal orientation construct provides an interesting starting point for establishing intervention to foster personnel development in practice. Supervisors and their appraisal behavior seem to play an important role in this context. Especially, the way error and mistakes are handled seems to influence the goal characteristics of the work environment.

Kapitel 5

Abschließende Diskussion

Relevanz der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung im
21. Jahrhundert

Diskussion

In Zeiten des Wandels stellen Mitarbeiter eine der wichtigsten Ressourcen zum Erhalt der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen dar (Dachroth, 2017). Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen wie die Digitalisierung, der demografische Wandel, die Demokratisierung oder auch die Dynamisierung des Wirtschaftsgeschehens stellen Arbeitnehmer und Arbeitsgeber vor immer neue Herausforderungen (z.B. Arnold et al., 2016; Biemann & Korff, 2014; Dachroth, 2017; Schmidt, 2018; Schulte, 2020). Dies hat zur Folge, dass im Arbeitskontext eine Fokussierung auf Mitarbeiterentwicklung und kontinuierliches Lernen stattfindet (Linderbaum & Levy, 2010).

Mit Blick auf Maßnahmen zur Unterstützung der Mitarbeiterförderung am Arbeitsplatz konzentrierte sich die vorliegende Dissertation auf das Konstrukt der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung. Bezogen auf die individuelle Wahrnehmung einer Person, beschreibt das Konstrukt die Zielcharakteristika der Arbeitsumgebung (Van Dam, 2015). Während diese Zielstrukturen im Arbeitskontext wenig erforscht sind, existieren viele Studien im Bereich der pädagogischen Psychologie (VandeWalle et al., 2019). Hier wurden Zielstrukturen, die auf Lernen und Weiterentwicklung fokussiert sind, als förderlich für Motivations-, Lern- und Leistungsprozesse nachgewiesen (z.B. Benning et al., 2019; Lau & Nie, 2008; Murayama & Elliot, 2009; Wolters, 2004).

Aufbauend auf dem bisherigen Stand der Forschung ist die vorliegende Dissertation verschiedenen Forschungsschwerpunkten zur Erweiterung des Kenntnisstandes über das Konstrukt der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung nachgegangen. Eine übergeordnete Rolle spielte dabei die Identifikation von Zielstrukturen, die sich förderlich für Lern- und Leistungsprozesse von Mitarbeitern auswirken. Die vorliegende Dissertation umfasst drei empirischen Studien, die notwendige Erkenntnisse in Bezug auf Zielstrukturen am Arbeitsplatz liefern.

- (1) Mit der Entwicklung und Validierung eines Messinstrumentes zur Erfassung der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung steht jetzt für den deutschsprachigen Raum ein Fragebogen zur Verfügung, der die Zielstruktur im Sinne einer lern-, annäherungsleistungs- oder vermeidungsleistungsorientierten Arbeitsumgebung reliabel und valide erfasst.
- (2) Die Ergebnisse zu Auswirkungen von Zielorientierungen am Arbeitsplatz auf motivations-, affekt-, verhaltens-, lern- und leistungsbezogene Variablen bestätigen die Relevanz des Konstruktts sowohl für die Arbeits- und Organisationsforschung als auch für die betriebliche Praxis.
- (3) Erkenntnisse über Person-Situation-Interaktionen in Bezug auf dispositionelle und arbeitsplatzbezogene Zielorientierungen liefern wichtige Hinweise darauf, ob es je nach Disposition verschiedene Zielstrukturen gibt, die sich förderlich auswirken.

- (4) Die Ergebnisse bezüglich einer mittleren zeitlichen Stabilität der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung bestätigen eine Veränderbarkeit des Konstrukts und liefern somit einen wichtigen Ausgangspunkt für Interventionen.
- (5) Und die Identifikation von Antezedenten arbeitsplatzbezogener (Lern-)Zielorientierungen geben konkrete Hinweise auf die Möglichkeiten, wie solch eine Arbeitsumgebung gefördert werden kann.

Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse zusammengefasst und mit Hinblick auf die gesetzten Forschungsschwerpunkte diskutiert. Anschließend folgt eine Betrachtung, welche theoretischen und praktischen Ansätze in Bezug auf die Forschungsergebnisse gezogen werden können.

Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Studie 1

In der ersten Studie wurde sowohl die Konstrukt- als auch die kriterienbezogene Validität der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung untersucht. Es zeigte sich Evidenz für die Konstruktvalidität der deutschen Skala zur Erfassung der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung. In Übereinstimmung mit ersten Befunden von Van Dam (2015) ergaben sich drei Dimensionen der Zielorientierung (Lern-, Annäherungsleistungs- und Vermeidungsleistungszielorientierung). Durch die vorgenommene Adaptierung und Erweiterung der Originalskala (Van Dam, 2015) wurde sichergestellt, dass alle Dimensionen Aspekte der Arbeitsumgebung abdecken. Darüber hinaus erfolgte so eine Anpassung an bereits bestehende und gut erforschte Konstrukte aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie (Klassenraumzielstrukturen, Midgley et al., 2000). In Bezug auf die kriterienbezogene Validität erwies sich eine arbeitsplatzbezogene Lernzielorientierung als positiver Prädiktor für Lernen und Arbeitsleistung. Mitarbeiter, die ihre Arbeitsumgebung als lernzielorientiert wahrnahmen, berichteten von mehr Lernzuwachs und verbesserte Arbeitsleistung. Entgegen der formulierten Annahmen erwiesen sich weder die Annäherungs- noch die Vermeidungsleistungszielorientierung als signifikanter Prädiktor für die untersuchten Folgen am Arbeitsplatz. Neben den Leistungsvariablen wurde auch proaktives Verhalten als Mediator der zuvor gefundenen Beziehungen untersucht. Die Ergebnisse sprechen für eine vollständige Mediation des Zusammenhangs von arbeitsplatzbezogener Lernzielorientierung und Arbeitsleistung durch das proaktive Verhalten von Mitarbeitern.

Die Studie 1 trägt zu den benannten Forschungsschwerpunkten bei, indem das Ergebnis zum einen ein valides, deutschsprachiges Messinstrument ist (1). Zum anderen konnten Zusammenhänge vor allem der arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung mit verhaltens-, lern- und leistungsbezogenen Variablen nachgewiesen werden (2).

Studie 2

In der zweiten Studie wurde mithilfe eines experimentellen Designs die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung erstmalig mittels Vignetten manipuliert und damit, im Gegensatz zur bisherigen vor allem korrelativen Forschung zu dem Konstrukt, die Untersuchung kausaler Effekte realisiert. Hierbei ergab sich ein positiver Effekt für die arbeitsplatzbezogene Lernzielorientierung auf die berufliche Selbstwirksamkeit. Ein negativer Effekt zeigte sich für negativen Affekt. Personen in der lernzielorientierten Bedingung berichteten von höheren Werten beruflicher Selbstwirksamkeit und niedrigeren negativen Affekts als Personen in den beiden leistungszielorientierten Bedingungen. Die Ergebnisse stimmen mit bisherigen Befunden aus der pädagogischen Psychologie überein (z.B. Høigaard et al., 2015; Lam, 2015). Unerwarteter Weise ergaben sich keine signifikanten Effekte für die beiden Leistungszieldimensionen (Annäherungs- und Vermeidungszielorientierung). Dies stimmt jedoch Ergebnissen aus der ersten Studie, wo sich ebenfalls keine Effekte für die Leistungszieldimensionen zeigten überein (Theis & Bipp, in press). Neben der Untersuchung des Einflusses auf motivationale und affektive Variablen lag ein Fokus auch auf möglichen Person-Situation-Interaktionen. Bisher existiert eine inkonsistente Befundlage zu Interaktionen verschiedener Zielebenen im Rahmen der Achievement-Goal-Theorie (z.B. komplementär vs. supplementär, siehe Chen & Mathieu, 2008). Die Ergebnisse der zweiten Studie bestätigten nur zum Teil die formulierten Annahmen, welche auf der Trait-Activation-Theorie (Tett & Burnett, 2003) basierten. Über den Haupteffekt der arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung auf berufliche Selbstwirksamkeit und negativen Affekt hinaus gab es schwache Interaktionseffekte. Hierbei wurde die förderliche Bewertung einer lernorientierten Arbeitsumgebung für vermeidungszielorientierte, nicht aber für annäherungsleistungszielorientierte Personen bestätigt.

Die Studie 2 leistet zusammenfassend einen wichtigen Beitrag für die aktuelle Forschung. Der Einfluss der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung auf motivationale und auch affektive Variablen konnte für die lernzielorientierte Dimension bestätigt werden (2). Darüber hinaus liefert die Studie 2 erstmalig empirische Daten und damit Hinweise auf die Interaktion von dispositioneller und arbeitsplatzbezogener Zielorientierung (3).

Studie 3

Der Schwerpunkt der dritten Studie lag zum einen auf der Untersuchung der zeitlichen Stabilität der arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung. Zum anderen lag der Schwerpunkt auf möglichen Antezedenzen, wobei basierend auf bisherigen Befunden in der pädagogischen Psychologie das Bewertungsverhalten der Führungskraft untersucht wurde (z.B. Benning et al., 2019). Basierend auf den Ergebnissen der ersten beiden Studien lag der Fokus auf der lernzielorientierten Dimension, da sich hierfür konsistent Effekte nachweisen ließen (Theis & Bipp, in press; Schelp et al., under Review-a). Die Ergebnisse der dritten Studie sprechen für eine mittlere zeitliche Stabilität des Konstrukts über den Erhebungszeitraum von fünf Wochen hinweg. Dieser Befund knüpft an Ergebnisse an, dass die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung manipulierbar und somit veränderbar ist (Schelp et al., under Review-a). In Bezug auf mögliche Antezedenzen zeigte sich ein positiver Einfluss von konstruktiver Fehlerbewertung seitens der Führungskraft auf die Wahrnehmung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes. Weitere Bewertungskriterien wie die Wahl der Bezugsnorm hatten keinen Einfluss. Ein konstruktiver Umgang mit Fehlern durch die Führungskraft begünstigt demnach eine arbeitsplatzbezogene Lernzielorientierung.

Die dritte Studie leistet einen wichtigen Beitrag mit Blick auf die formulierten Forschungsschwerpunkte. Die Ergebnisse geben erstmalig Aufschluss über die zeitliche Stabilität des Konstrukts der arbeitsplatzbezogenen (Lern-)Zielorientierung (4). Zum anderen wird der konstruktive Umgang mit Fehlern seitens der Führungskraft als möglicher Antezedenzen bestätigt (5). Somit ergeben sich wertvolle Hinweise mit Blick auf die Konzeption von Interventionen zur Förderung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes und somit zur Förderung von Mitarbeitern.

Diskussion der Forschungsergebnisse und Ausblick für zukünftige Forschung

Bei der Bewertung der Forschungsergebnisse sind Einschränkungen der einzelnen Studien zu berücksichtigen. Studienspezifische inhaltliche und auch methodische Schwächen sind in den entsprechenden Kapiteln (2, 3, 4) zu finden. An dieser Stelle werden einige studienübergreifende Schwächen diskutiert.

Alle drei Studien basieren auf dem dreidimensionalen Modell der Zielstrukturen (z.B. Midgely et al., 2000; Van Dam, 2015). In der Forschung gibt es jedoch auch Wissenschaftler, die sich auf ein zweidimensionales Modell beziehen, bei dem nur zwischen einer Lern- und einer Leistungszielstruktur unterschieden wird (z.B. Kaplan & Maehr, 1999; Won, Anderman & Zimmerman, 2019). Die aktuellen Befunde zur arbeitsplatzbezogenen Zielstruktur weisen auf einen

großen Zusammenhang der untersuchten Leistungsdimensionen hin ($r = .60\text{-.66}$, Theis & Bipp, in press), weshalb eine genaue Betrachtung der Differenzierung dieser Dimension erfolgen sollte, um mögliche Überschneidungen zu untersuchen. Gleichzeitig gibt es Hinweise für ein vierdimensionales Modell der Zielstrukturen, in dem neben der Leistungszielorientierung auch die Lernzielorientierung in eine Annäherungs- und Vermeidungskomponente unterteilt wird. Peng und Kollegen (2018) beispielsweise wiesen eine lernvermeidende Zielstruktur im Klassenkontext nach, in der der Fokus darauf liegt, Wissen und Fähigkeiten nicht zu verlieren. Diese vierte Dimension findet bisher keine Anwendung im Arbeitskontext, weshalb eine Überprüfung der Übertragbarkeit noch aussteht.

Die drei Studien haben zudem gemeinsam, dass die erhobenen Daten auf Selbstberichten und derselben Datenquelle basieren. Diese Form der Datenerhebung birgt die Gefahr der Methodenverzerrung (engl. common-method bias, Podsakoff et al., 2003). Es kann zu einer Überschätzung des Zusammenhangs der untersuchten Variablen aufgrund systematischer Fehlervarianz kommen. Zwar wird die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung als subjektive Wahrnehmung definiert und erfasst (Van Dam, 2015), jedoch ist eine Erhebung von beispielsweise Leistungsvariablen ausschließlich durch Selbstberichte problematisch. Eine Erfassung von objektiven Daten würde die Gefahr der Überschätzung von Effekten reduzieren.

Alle drei Studien variieren hinsichtlich ihres Studiendesigns (Querschnitts-, Vignetten- und Messwiederholungsdesigns), wodurch wichtige und vielfältige Erkenntnisse über das Konstrukt der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung und den Zusammenhang mit verschiedenen Variablen gewonnen werden konnten. Ein weiterführendes Längsschnittdesign würde die vorliegenden Daten in Bezug auf kausale Evidenz weiter stützen. Kausalität ist für die Bestätigung der berichteten Richtung der gefundenen Effekte und für die evidenzbasierte Anwendung in der Praxis im Rahmen von Interventionen bedeutsam. Trotz der angesprochenen Einschränkungen bilden die Forschungsergebnisse eine bedeutende Grundlage für weitere Forschung. Die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung bleibt weiterhin ein wenig erforschtes Konstrukt, sodass eine Reihe an Forschungsfragen ungeklärt bleibt und Anregungen für zukünftige Forschungen bietet.

Eine aktuelle Debatte in der Forschung zum Thema Lernen am Arbeitsplatz bezieht sich auf die Frage, ob es sich hierbei um ein generelles und somit allgemeingültiges Phänomen handelt oder ob es nur bestimmte Berufsgruppen betrifft. Kyndt und Beausaert (2017) untersuchten in ihrer Studie beispielsweise die Unterschiede von Lernbedingungen zwischen verschiedenen Berufsgruppen. Sie fanden heraus, dass einzelne Lernbedingungen, wie die Möglichkeit zu haben, sich auszutauschen, von verschiedenen Berufsgruppen unterschiedlich bewertet wurden hinsichtlich ihrer Relevanz für Lernprozesse. Daraus ergibt sich die Frage, ob in allen Berufsfeldern in die gleichen Lernbedingungen investiert werden sollte oder ob Unterschiede zwischen den Be-

rufen zu erwarten sind. In Bezug auf die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung könnte eine Differenzierung verschiedener Berufsgruppen ebenfalls interessant sein. Eine Unterscheidung von Arbeitern (engl. Blue collar workers) und Angestellten (engl. white collar workers) könnte demnach relevant sein. Es ist beispielsweise vorstellbar, dass sich die positiven Effekte einer lernzielorientierten Umgebung für Fließbandarbeiten relativieren und hier eher eine Fokussierung auf Fehlervermeidung relevant für die Arbeitsleistung ist. Zu diesem Thema sind empirischere Untersuchungen erforderlich, um über die Relevanz und Wichtigkeit nachzudenken in Bezug auf die Frage: relevant für was und wichtig für wen?

Bei der Literaturrecherche zu Einflüssen der Arbeitsumgebungen auf menschliches Verhalten oder Leistungsfähigkeit tauchen die Konstrukte Arbeitsklima oder Unternehmenskultur immer wieder auf. Zwar grenzt Van Dam (2015) in ihrer Studie die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung klar von Begrifflichkeiten wie Klima und Kultur ab, räumt aber auch ein, dass eine gegenseitige Beeinflussung möglich ist. Studien aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie ziehen die Grenzen zwischen den genannten Konstrukten nicht so klar. Bereits Ames (1992a) spricht im Zusammenhang von Zielstrukturen von Motivationsklima (engl. motivational climate). In vielen Studien werden die Begriffe Zielstrukturen und Motivationsklima synonym verwendet (z.B. Braithwaite, Spray & Warburton, 2011; Morgan et al., 2005; Garcia-Gonzalez et al., 2017). Es ergibt sich die Frage, inwieweit das Konstrukt der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung messtheoretisch und auch inhaltlich vom Konstrukt des (Organisations-)Klimas (Schneider, Ehrhart & Macey, 2013) zu unterscheiden ist.

Auch wenn in den vorliegenden Studien die dispositionelle Zielorientierung und ihr Zusammenhang mit der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung in den Analysen berücksichtigt wurde, ist die Richtung der Beziehung bislang ungeklärt. Studien zum Zusammenhang von Klassenraumzielstrukturen und dispositionellen Zielen liefern Hinweise darauf, dass Personen die Zielorientierung ihrer Umgebung wahrnehmen und ihre eigenen Ziele dementsprechend anpassen (z.B. Ames, 1992a; Benning et al., 2019; Button et al., 1996; Meece et al., 2006). In diesem Kontext wird meist von Leistungszielen anstatt von dispositioneller Zielorientierung gesprochen (Bardach et al., 2020). Dies macht deutlich, dass der Zielorientierung neben der dispositionellen auch eine *state* (variable) Komponente zugesprochen wird (z.B. DeShon & Gillespie, 2005). Die Frage, ob die Wahrnehmung einer Zielstruktur die individuell verfolgten Ziele beeinflusst oder umgekehrt, gilt es für den Arbeitskontext zu beantworten. Eine Klärung der Richtung der beschriebenen Beziehung würde wichtige Erkenntnisse für Interventionsmaßnahmen liefern.

In der vorliegenden Dissertation wurden sowohl Antezedenten als auch Folgen der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung untersucht. In Anlehnung an die Arbeit von Payne und Kollegen (2007) zu dispositionellen Zielorientierungen erfolgt an dieser Stelle eine Integration der

bisherigen Forschungsergebnisse in einem Modell (siehe Abbildung 5.2). Antezedenten sind Vorfächer, die zur Entstehung einer Zielstruktur beitragen. Proximale Folgen sind als erklärende Mechanismen für die Beziehung in diesem Fall von Zielorientierungen und distalen Folgen konzipiert (siehe auch Payne et al., 2007). In dem vorliegenden Modell sind distale Folgen durch Lern- und Leistungsaspekte formuliert. Obwohl die durchgeführten Studien Hinweise für die Bestätigung des aufgestellten Modells. Zukünftige Forschung könnte sich der Untersuchung der bisher noch nicht belegten Zusammenhänge, wie zum Beispiel von proximalen und distalen Folgen, annehmen.

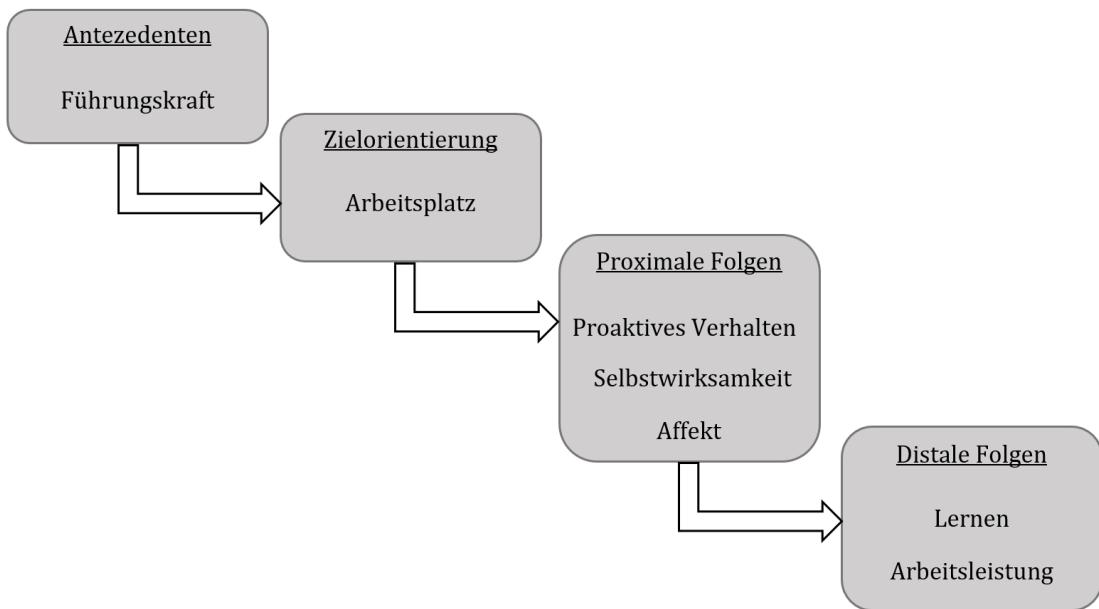


Abbildung 5.2. Zusammenfassendes Forschungsmodell.

Implikationen

Trotz der genannten Einschränkungen der Forschungsergebnisse und dem noch großen Forschungsbedarf in Bezug auf das Konstrukt der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung liefern die durchgeführten Studien Ansätze für theoretische und praktische Implikationen.

Theoretische Ansätze

Aufbauend auf der Arbeit von Van Dam (2015) und in Bezug auf das gut erforschte verwandte Konstrukt der Klassenraumzielstruktur (z.B. Midgley et al., 2000), erweitert die vorliegende Dissertation den bisherigen Kenntnisstand und bildet die theoretische Grundlage für weitere Forschung.

Während Van Dam (2015) sich in ihrer Arbeit auf Befunde zur dispositionellen Zielorientierung und ersten Zielmanipulationen im Arbeitskontext stützt, gelingt in den durchgeführten Studien eine theoretische Integration des Konstrukts der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung in die bestehende Forschung zu Zielstrukturen im Rahmen der Achievement-Goal-Theorie (Theis & Bipp, in press; Schelp et al., under Review-a; Schelp et al., under Review-b). Dies bildet die Grundlage für die Übertragung von Befunden aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie in die Arbeits- und Organisationspsychologie, wenngleich weiterführende Forschung an dieser Stelle zwingend notwendig ist.

Die Ergebnisse der durchgeführten Studien liefern zudem eine Reihe an bisher fehlender Forschung zu Zielstrukturen im Arbeitskontext. Die Konstruktvalidität der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung wurde überprüft und erstmalig ein Fragebogen auf Deutsch zur Verfügung gestellt (Theis & Bipp, in press). Es besteht nun die Möglichkeit, weitere Forschungsarbeiten auch im deutschsprachigen Raum durchzuführen. Die bereits existierenden Befunde zum Zusammenhang der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung mit Lern- und Leistungszuwachs konnten bestätigt und um verhaltensbasierte, motivationale und affektive Variablen erweitert werden (Schelp et al., under Review-a; Theis & Bipp, in press). Damit ist es möglich, bestehende Prozessmodelle zum Zusammenhang von dispositionellen Zielorientierungen und proximalen Variablen um Ziele auf kontextueller Ebene zu erweitern (siehe Linnenbrink & Pintrich, 2000).

Die durchgeführten Studien zur zeitlichen Stabilität und Manipulierbarkeit des Konstrukt der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung zeigen zudem erstmalig, dass Zielstrukturen am Arbeitsplatz aktiv beeinflusst werden können (Schelp et al., under Review-a; Schelp et al., under Review-b). In Bezug auf praktische Implikationen sind neben der Evidenz für die Beinflussbarkeit des Konstrukt vor allem die Befunde zu Antezedenten einer arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung hervorzuheben (Schelp et al., under Review-b).

Praktische Ansätze

Instrumente wie die vorliegende Skala zur Erfassung der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung (siehe Anhang 2.2) können Unternehmen helfen, die eigenen Zielstrukturen zu ermitteln. Auf Basis dieser Daten kann überprüft werden, ob ein Handlungsbedarf vorliegt, und entsprechende Maßnahmen können eingeleitet werden. Hierbei sollte der Fokus auf der Implementierung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes liegen (Theis & Bipp, in press; Schelp et al., under Review-a; Schelp et al., under Review-b; Van Dam, 2015). Bei der Frage, wie die Implementierung solch einer Zielstruktur gelingen kann, spielen insbesondere Führungskräfte und die Personalentwicklung eine wichtige Rolle.

Ein wichtiger Ansatzpunkt in Bezug auf Führungskräfte ist ihr Bewertungsverhalten. Die Ergebnisse der dritten Studie (Schelp et al., under Review-b) liefern Evidenz dafür, dass Führungskräfte vor allem durch den konstruktiven Umgang mit Fehlern die Wahrnehmung eines lernzielorientierten Arbeitsplatzes begünstigen. Für die betriebliche Praxis bedeutet dies, dass Führungskräfte darin geschult werden sollten, wie sie in Bezug auf Rückmeldungen mit Fehlern ihrer Mitarbeiter umzugehen haben. Fehler als Teil eines Lernprozesses zu sehen ist ein wichtiges Merkmal von lernzielorientierten Arbeitsplätzen und sollte demnach konsequent berücksichtigt werden. Führungskräfte nehmen außerdem eine wichtige Rolle bei der Mitarbeiterentwicklung ein, da sie als Multiplikatoren von Personalentwicklungsmaßnahmen gelten (z.B. Hannah & Lester, 2009).

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt im Rahmen der Implementierung von lernzielorientierten Arbeitsplätzen ist die Überarbeitung von immer noch oft angewandten traditionellen Leistungsbeurteilungssystemen. In den letzten Jahren ist bereits eine Veränderung im Bereich der Leistungsbeurteilung festzustellen (z.B. Capelli & Tavis, 2016; Murphy, 2019; Rock & Jones, 2015). Während frühere Ansätze einen Fokus auf die Beurteilung erbrachter Leistung anhand von Ratings legten, fokussieren aktuelle Ansätze das Lern- und Entwicklungspotenzial von Mitarbeitern (z.B. Capelli & Tavis, 2016; Rock et al., 2014). Es ist anzunehmen, dass ein Schwerpunkt auf Kompetenzzuwachs im Beurteilungssystem sich förderlich auf die Gestaltung und dementsprechend Wahrnehmung einer lernorientierten Zielstruktur auswirkt und Mitarbeiter so zu mehr Lernen angeregt werden können.

Im Rahmen der Personalentwicklung können weitere Ansätze in diesem Zusammenhang verfolgt werden. Gemäß der Konstrukt-Definition einer arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung stehen hierbei verschiedene Aspekte im Vordergrund, wie beispielsweise den Mitarbeitern *Zeit zum Lernen* zu geben (Theis & Bipp, in press). Gerade in der immer komplexer und sich schneller verändernden Arbeitswelt (Blum & Gabathuler, 2019) ist es wichtig, nicht nur Weiterbildungsangebote zur Verfügung zu stellen, sondern auch den Transfer und damit die Anwendung in der

alltäglichen Arbeit zu garantieren. Die Personalentwicklung steht damit vor der Herausforderung, immer auf dem neusten Stand der (gesellschaftlichen und wirtschaftlichen) Entwicklung zu sein. Hier könnten bereichsübergreifende Lernangebote helfen. Mitarbeiter der IT-Abteilung beispielsweise als Experten heranholen, die Mitarbeitern in der Lohnabrechnung in monatlichen Austauschrunden Fragen zu veränderten digitalen Prozessen beantworten können. Es gilt die *Resource Mensch* mit all ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen nicht nur zu fördern, sondern das vorhandene Wissen auch zu nutzen.

Was bedeuten all dies nun für Luke, Leia und ihren Arbeitgeber? Das Hotel Galaxis könnte durch die Implementierung einer lernzielorientierten Arbeitsumgebung sowohl Luke als auch Leia in ihren Lern- und damit auch Leistungsprozessen unterstützen. Konkrete Maßnahmen sollten über grundsätzliche Weiterbildungsmöglichkeiten für die Mitarbeiter hinausgehen. Gerade in Bezug auf Führungskräftetraining bieten sich Schulungsmaßnahmen an. Han Kenobi, der Vorgesetzte der beiden sollte im Umgang mit Fehlern geschult werden. Fehler sollten als Teil von Lernprozessen verstanden werden. Das bezieht sich nicht nur auf den Empfangsbereich des Hotels. Das Management sollte Abteilungsübergreifend darauf achten, dass Rückmeldungen und Bewertungen kompetenz- und entwicklungsbezogen sind. Darüber hinaus sind auch diverse Kooperationsmaßnahmen verschiedener Bereiche vorstellbar. Bei einem monatlichen Kamingespräch könnten aktuelle Veränderungen und damit einhergehende Herausforderungen thematisiert und Bewältigungsmöglichkeiten diskutiert werden. Solche Formate fördern gleichzeitig auch das Zugehörigkeitsgefühl und steigern die Bindung der Mitarbeiter. Denn neben der Weiterbildung der eigenen Mitarbeiter sollte die Aufgabe, diese an das Unternehmen zu binden, nicht vergessen werden.

Fazit

Auf der Suche nach Indikatoren für lern- und leistungsförderliche Arbeitsumgebungen liefert die Achievement-Goal-Theorie mit dem Konstrukt der Zielstrukturen einen vielversprechenden Ansatzpunkt. Galt es bisher, sich auf Befunde aus dem Bereich der pädagogischen Psychologie zu stützen, erlaubt die vorliegende Dissertation die Übertragung und Anwendung des Konstruktions auf den Arbeitskontext. Neben der Möglichkeit, die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung mithilfe eines validen Messinstrumentes zu erfassen, liefern die einzelnen Studien Hinweise auf die Relevanz des Konstruktions im Arbeitsalltag. Es konnte Evidenz für den Einfluss der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung auf lern- und leistungsrelevante Variablen nachgewiesen werden. Dabei wurden sowohl Lern- und Leistungszuwächse als auch verhaltensbasierte, motivationale und affektive Variablen untersucht. Hierbei erwies sich insbesondere die arbeitsplatzbezogene Lernzielorientierung als vorteilhaft. Mit Blick auf Implikationen geht die Forschungsarbeit noch einen Schritt weiter und identifizierte erste Antezedenzien einer solchen Arbeitsumgebung. Mit dem Fokus auf das Bewertungsverhalten von Führungskräften ergeben sich so konkrete Ansatzpunkte für die Schulung von Führungskräften in der betrieblichen Praxis. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Herausforderungen (z.B. Arnold et al., 2016; Dachroth, 2017; Schmidt, 2018), liefert die arbeitsplatzbezogene Zielorientierung natürlich nicht die Antwort auf alle Fragen. Dennoch beinhaltet das Konstrukt das Potenzial, Arbeitgeber und Arbeitnehmer bei der Bewältigung der Herausforderungen zu unterstützen. Auch wenn die Forschung dafür erst am Anfang steht, sind die Aussichten es wert, weiter darin zu investieren.

Literatur

Aiken, L. S., West, S. G., & Reno, R. R. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage.

Alivernini, F., Manganelli, S., & Lucidi, F. (2018). Personal and classroom achievement goals: Their structures and relations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36, 354–365.
<https://doi.org/10.1177/0734282916679758>

Allvin, M., Aronsson, G., Hagström, T., Johansson, G., & Lundberg, U. (2011). *Work without boundaries: psychological perspectives on the new working life*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J.L. Meece (Ed.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

Anderman, E. M., & Patrick, H. (2012). Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence, and classroom climate. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 173–192). New York, NY: Springer.

Antoni, C. H., Baeten, X., Perkins, S., Shaw, J., & Vartiainen, M. (2017). Reward management. Linking employee motivation and organizational performance. *Journal of Personnel Psychology*, 16, 57–60. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000187>

Arbuckle, J. L. (2014). Amos (Version 23.0) [Computer Program]. Chicago, IL: IBM SPSS.

Arbuckle, J. L. (2017). Amos (Version 25.0) [Computer Program]. Chicago, IL: IBM SPSS.

Arnold, D., Butschek, S., Steffes, S., & Müller, D. (2016). *Digitalisierung am Arbeitsplatz: Bericht 1–40*, In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB); Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) GmbH; Universität Köln (Hrsg.), Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Forschungsbericht/Bundesministerium für Arbeit und Soziales FB468: Nürnberg.

Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology*. Advance Online Publication.
<https://doi.org/10.1037/edu0000419>

Baudoin, N., & Galand, B. (2017). Effects of classroom goal structures on student emotions at school. *International Journal of Educational Research*, 86, 13–22.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.010>

Belschak, F. D., & Den Hartog, D. N. (2010). Pro-self, prosocial, and pro-organizational foci of proactive behaviour: Differential antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 475–498. <https://doi.org/10.1348/096317909X439208>

Benning, K., Praetorius, A.-K., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). Das Lernen als Ziel: Zur unterrichtlichen Umsetzung einer Lernzielstruktur. [Learning as an objective: instructional implementation of a mastery goal structure in classroom]. *Unterrichtswissenschaft*, 47, 523–545. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00054-7>

Bergsmann, E. M., Van De Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2013). The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 51, 159–174.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.10.003>

Bezuijen, X. M., van Dam, K., van den Berg, P. T., & Thierry, H. (2010). How leaders stimulate employee learning: A leader-member exchange approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 673–693. <https://doi.org/10.1348/096317909X468099>

Biemann, T. & Korff, J. (2014). Personalmanagement der Zukunft – Aktuelle Defizite, neue Herausforderungen. In. K. Schwuchow & J. Gutmann (Hrsg.), *Personalentwicklung – Themen, Trends, Best Practices 2015* (S. 21–29). Freiburg: Haufe Gruppe.

- Bindl, U. K., & Parker, S. K. (2010). Proactive work behavior: Forward-thinking and change-oriented action in organizations. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 567–598). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656–672. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.656>
- Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Breyer, B., & Bluemke, M. (2016). Deutsche Version der Positive and Negative Affect Schedule PANAS (GESIS Panel). [German Version of the Positive and Negative Affect Schedule PA-NAS] *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. <https://doi.org/10.6102/zis242>
- Bungard, W. & Kohnke, O. (Hrsg.). (2002). *Zielvereinbarungen erfolgreich umsetzen. Konzepte, Ideen und Praxisbeispiele auf Gruppen- und Organisationsebene* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- 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. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0063>
- Byrne, B. M. (2008). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. London, UK: Routledge.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., & DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88, 605–619. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.605>
- Cappelli, P., & Tavis, A. (2016). The performance management revolution. *Harvard Business Review*, 94, 58–67.

Cecchini, J., Fernandez-Rio, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9, 1325–1340. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.9.6.1325>

Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher, D. M., Adair, C. K., Haynes, S. ... (2011). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 26, 467–483. <https://doi.org/10.1007/s10869-010-9201-6>

Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140, 980–1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>

Charles, S. T., Reynolds, C. A., & Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 136–151. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.1.136>

Chen, G., & Mathieu, J. E. (2008). Goal orientation dispositions and performance trajectories: The roles of supplementary and complementary situational inducements. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 106, 21–38.
<https://doi.org/10.1016/j.ohdp.2007.11.001>

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43–54.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.43>

Cianci, A. M., Klein, H. J., & Seijts, G. H. (2010). The effect of negative feedback on tension and subsequent performance: The main and interactive effects of goal content and conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 95, 618–630. <https://doi.org/10.1037/a0019130>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435–462.
<https://doi.org/10.1177/014920630002600304>

Dachroth, G. (19.06.2017). Mitarbeiter sind die wichtigste Ressource. [Online Artikel] *Management + Führung*. Abgerufen am 25.12.2019, von <https://www.springerprofessional.de/management---fuehrung/mitarbeiter-sind-die-wichtigste-ressource/6600562>

Daumiller, M., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). University instructors' achievement goals for teaching. *Journal of Educational Psychology, 111*, 137–148.
<https://doi.org/10.1037/edu0000271>

DeShon, R. P., & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1096–1127. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1096>

Diefendorff, J. M., & Lord, R. G. (2008). Goal-striving and self-regulation processes. In R. Kanfer, G. Chen, & R. D. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, Present, and Future* (pp. 151–196). New York: Routledge.

Dragoni, L. (2005). Understanding the emergence of state goal orientation in organizational work groups: The role of leadership and multilevel climate perceptions. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1084–1095. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1084>

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Dweck, C. S., & Elliot, E. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Dweck, C. S., & Elliot, E. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5–12.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.80.3.501>

- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation?. *International Journal of Educational Research, 39*, 339–356. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.003>
- Europäisches Parlament und Rat (1995). Beschluss Nr. 2493/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. Oktober 1995 über die *Veranstaltung eines Europäischen Jahres des lebensbegleitenden Lernens* (1996). 95/431/EG.
- Europäische Kommission (2000, 31. Oktober). *Memorandum über lebenslanges Lernen*. Brüssel. [Arbeitsdokument]. Abgerufen am 13.01.2010 von https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf
- Fast, L. A., Lewis, J. L., Bryant, M. J., Bocian, K. A., Cardullo, R. A., Rettig, M., & Hammond, K. A. (2010). Does math self-efficacy mediate the effect of the perceived classroom environment on standardized math test performance? *Journal of Educational Psychology, 102*, 729–740. <https://doi.org/10.1037/a0018863>
- Fosse, T. H., Buch, R., Säfvenbom, R., & Martinussen, M. (2016): The impact of personality and self-efficacy on academic and military performance: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Military Studies, 6*, 47–65. <https://doi.org/10.1515/jms-2016-0197>
- Fuller, B. Jr., & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 329–345. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.008>
- Garcia-Gonzalez, L., Sevil, J., Aibar, A., Murillo, B., & Julian, J. A. (2017). Effectiveness of ‘target’ strategies on perceived motivational climate in physical education. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation, 39*, 15–28. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-c3799ba13>

- Hannah, S. T., & Lester, P. B. (2009). A multilevel approach to building and leading learning organizations. *The Leadership Quarterly*, 20, 34–48. <https://doi.org/10.1016/j.leadqua.2008.11.003>
- Hau, K., & Marsh, H. W. (2004). The use of item parcels in structural equation modelling: Non-normal data and small sample sizes. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 57, 327–351. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.2004.tb00142.x>
- Heide, F. J., & Borkovec, T. D. (1984). Relaxation-induced anxiety: Mechanisms and theoretical implications. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 1–12. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(84\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0005-7967(84)90027-5)
- Hirst, G., Van Knippenberg, D., Chen, C. H., & Sacramento, C. A. (2011). How does bureaucracy impact individual creativity? A cross-level investigation of team contextual influences on goal orientation–creativity relationships. *Academy of Management Journal*, 54, 624–641. <https://doi.org/10.5465/amj.2011.61968124>
- Høigaard, R., Kovač, V. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2015). Academic self-efficacy mediates the effects of school psychological climate on academic achievement. *School Psychology Quarterly*, 30, 64–74. <https://doi.org/10.1037/spq0000056>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422–449. <https://doi.org/10.1037/a0018947>
- Ilgen, D. R., Fisher, C. D., & Taylor, M. S. (1979). Consequences of individual feedback on behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 349–371. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.64.4.349>

Jagacinski, C. M., Madden, J. L., & Reider, M. H. (2001). The Impact of Situational and Dispositional Achievement Goals on Performance. *Human Performance*, 14, 321–337. https://doi.org/10.1207/S15327043HUP1404_3

Jiang, Y., Song, J., Lee, M., & Bong, M. (2014). Self-efficacy and achievement goals as motivational links between perceived contexts and achievement. *Educational Psychology*, 34, 92–117. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.863831>

Kanfer, R. (1990). Motivation and individual differences in learning: An integration of developmental, differential and cognitive perspectives. *Learning and Individual Differences*, 2, 221–239. [https://doi.org/10.1016/10416080\(90\)90023-A](https://doi.org/10.1016/10416080(90)90023-A)

Kao, K.-Y., Lee, H.-T., Hsu, H.-H., & Cheng, H.-M. (2019). *Linking POS, Mentoring Motivation, and Mentoring: The Roles of OCB and Self-Efficacy*. Paper presented at the 34th annual conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Washington, DC.

King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). *The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences*. Contemporary Educational Psychology, 39, 42-58. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.12.002>

Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences*. New York, NY: Guilford Press.

Kortsch, T., & Kauffeld, S. (2019). Validation of a German version of the dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in German craft companies. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 63, 15–31. <https://doi.org/10.1026/09324089/a000282>

Kozlowski, S. W. J., Gully, S. M., Brown, K. G., Salas, E., Smith, E. M., & Nason, E. R. (2001). Effects of training goals and goal orientation traits on multidimensional training outcomes and performance adaptability. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 85, 1–31. <https://doi.org/10.1006/obhd.2000.2930>

Kyndt, E., & Beausaert, S. (2017). How do conditions known to foster learning in the workplace differ across occupations? In J. Ellingson & R. Noe (Eds.), *Autonomous Learning in the Workplace* (pp. 201–218). London, UK: Routledge.

Lam, A. C. (2015). *Student perceptions of classroom goal structure: Methodological considerations and person-context interactions* (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/8wg481mg>.

Lau, S., & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology, 100*, 15–29. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.15>

Lee, J., Yun, S., Lee, S., & Lee, J. (2018). The Curvilinear Relationship between Self-efficacy and Creativity: The Moderating Role of Supervisor Close Monitoring. *Journal of Business and Psychology, 34*, 377–388. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9546-9>

Linderbaum, B. A., & Levy, P. E. (2010). The Development and Validation of the Feedback Orientation Scale (FOS). *Journal of Management, 36*, 1372–1405.
<https://doi.org/10.1177/0149206310373145>

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, affect, and cognition. In C. San-sone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195–227). London: Academic Press.

Linnenbrink, E. A. (2004). Person and context: Theoretical and practical concerns in achievement goal theory. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 159–184). Greenwich, CT: JAI Press.

Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197–213. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.197>

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lunenburg, F. C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration, 14*, 1–6.

Lüftenegger, M., Tran, U. S., Bardach, L., Schober, B., & Spiel, C. (2017). Measuring a mastery goal structure using the TARGET framework. *Zeitschrift für Psychologie*, 225, 64–75.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000277>

Lüftenegger, M., Van De Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work? *Educational Psychology*, 34, 451–469. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.814189>

Maxwell, S. E., & Cole, D. A. (2007). Bias in cross-sectional analyses of longitudinal mediation. *Psychological Methods*, 12, 23–44. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.12.1.23>

Maurer, T.J. (2001). Career-relevant learning and development, worker age, and beliefs about self-efficacy for development. *Journal of Management*, 27, 123–140.
<https://doi.org/10.1177/014920630102700201>

McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. London, UK: Psychology Press.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Class- room goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review Psychology*, 57, 487–503.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 257–285.
<https://doi.org/10.1177/1356336X05056651>

Motowidlo, S. J., & Van Scotter, J. R. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 79, 475–480.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.475>

Mulder, R. H. (2013). Exploring feedback incidents, their characteristics and the informal learning activities that emanate from them. *European Journal of Training and Development*, 37, 49–71. <https://doi.org/10.1108/03090591311293284>

Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101, 432–447. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.15>

Murphy, K. R. (2019). Performance evaluation will not die, but it should. *Human Resource Management Journal*. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12259>

Nikolova, I., Van Ruyseveldt, J., De Witte, H., & Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.09.004>

Noe, R. A., Tews, M. J., & Michel, J. W. (2017). Managers' informal learning: a trait activation theory perspective. *International Journal of Training and Development*, 21, 1–17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12092>

Ohly, S., & Schmitt, A. (2017). Work design and proactivity. In S. K. Parker & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at work* (pp. 387–410). New York, NY: Routledge.

O'Keefe, P. A., Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). Shaping achievement goal orientations in a mastery-structured environment and concomitant changes in related contingencies of self-worth. *Motivation and Emotion*, 37, 50–64. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9293-6>

Parker, S. K., & Bindl, U. K. (2017). Proactivity at work: a big picture perspective on a construct that matters. In S. K. Parker & U. K. Bindl (Eds.), *Proactivity at Work* (pp. 1–20). New York, NY: Routledge.

Patrick, H., & Ryan, A. M. (2008). What do students think about when evaluating their classroom's mastery goal structure? An examination of young adolescents' explanations. The *Journal of Experimental Education*, 77, 99–124. <https://doi.org/10.3200/JEXE.77.2.99-124>

Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91, 636–652. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.3.636>

Payne, S. C., Youngcourt, S. S., & Beaubien, J. M. (2007). A meta-analytic examination of the goal orientation nomological net. *Journal of Applied Psychology*, 92, 128–150. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.1.128>

Peng, S. L., Cherng, B. L., Lin, Y. Y., & Kuo, C. W. (2018). Four-dimensional classroom goal structure model: Validation and investigation of its effect on students' adoption of personal achievement goals and approach/avoidance behaviors. *Learning and Individual Differences*, 61, 228–238. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.004>

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>

Poortvliet, P. M., & Giebels, E. (2012). Self-improvement and cooperation: How exchange relationships promote mastery-approach driven individuals' job outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21, 392–425. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2011.555080>

Porath, C. L., & Bateman, T. S. (2006). Self-regulation: From goal orientation to job performance. *Journal of Applied Psychology*, 91, 185–192. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.1.185>

Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326–344. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304_3

Rigotti, T., Schyns, B., & Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment*, 16, 238–255. <https://doi.org/10.1177/1069072707305763>

Rock, D., Davis, J., & Jones, B. (2014). Kill your performance ratings. *Strategy+Business*, 76, 1–11.

Rock, D., & Jones, B. (2015). Why more and more companies are ditching performance ratings. *Harvard Business Review*, 8, 2–4.

Schmidt, T. (2018). *Performance Management im Wandel. Sollten Unternehmen Ihre Mitarbeiterbeurteilungen abschaffen?* Wiesbaden: Springer Gabler

Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361–388.

Schulte, S. (2020, 03. Januar). Zu wenig Firmen bilden Mitarbeiter für Digitalisierung fort. [Online Artikel]. *WR online*. Abgerufen am 10.01.2020 von <https://www.wr.de/wirtschaft/zu-wenige-firmen-bilden-mitarbeiter-fuer-digitalisierung-fort-id228044007.html>

Schyns, B., & Von Collani, G. (2014). Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen* [Occupational self-efficacy. ZIS The Collection of Items and Scales for the Social Sciences]. <https://doi.org/10.6102/zis16>

Shin, Y., & Kim, M. J. (2015). Antecedents and mediating mechanisms of proactive behavior: Application of the theory of planned behavior. *Asia Pacific Journal of Management*, 32, 289–310. <https://doi.org/10.1007/s10490-014-9393-9>

Shockley, K. M., Ispas, D., Rossi, M. E., & Levine, E. L. (2012). A meta-analytic investigation of the relationship between state affect, discrete emotions, and job performance. *Human Performance*, 25, 377–411. <https://doi.org/10.1080/08959285.2012.721832>

Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471–485. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1105>

Sonnentag, S., & Frese, M. (2003). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnenntag (Ed.), *Psychological Management of Individual Performance* (pp. 3–25). Hoboken, NJ: Wiley.

Sonnentag, S., Niessen, C., & Ohly, S. (2004). Learning at work: training and development. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 249–290. <https://doi.org/10.1002/0470013311.ch8>

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). *Die Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe

Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 124*, 240–261.

Steele-Johnson, D., Heintz, P., & Miller, C. E. (2008). Examining situationally induced state goal orientation effects on task perceptions, performance, and satisfaction: A two-dimensional conceptualization. *Journal of Applied Social Psychology, 38*, 334–365.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00308.x>

Steuer, G., Rosentritt-Brunn, G., & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 196–210. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.002>

Storch M. (2011) Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In: Birgmeier B. (Hrsg.) *Coaching-wissen* (S. 185–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Tett, R. P., & Guterman, H. A. (2000). Situation trait relevance, trait expression, and cross-situational consistency: Testing a principle of trait activation. *Journal of Research in Personality, 34*, 397–423. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2000.2292>

Tett, R. P., & Burnett, D. D. (2003). A personality trait-based interactionist model of job performance. *Journal of Applied psychology, 88*, 500–517. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.500>

Theis, L., & Bipp, T. (in press). Workplace goal orientation: Construct and criterion-related validity at work. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000522>

Theis, L., & Bipp, T. (2019). *Interaction Effect of Dispositional and Workplace Goals on Occupational Self-efficacy*. Paper presented at the 34th annual conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Washington, DC.

- Urdan, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 524–551. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00060-7](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00060-7)
- Urdan, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297–317). New York, NY: Guilford Press.
- Vancouver, J. B., & Purl, J. D. (2017). A computational model of self-efficacy's various effects on performance: Moving the debate forward. *Journal of Applied Psychology, 102*, 599–616. <https://doi.org/10.1037/apl0000177>
- Van Dam, K. (2015). Workplace goal orientation. *European Journal of Psychological Assessment, 31*, 62–68. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000207>
- Van Dam, K., Bipp, T., & Van Ruysseveldt, J. (2015). The role of employee adaptability, goal striving and proactivity for sustainable careers. In A. De Vos & B. I. J. M. Van der Heijden (Eds.), *Handbook of research on sustainable careers* (pp. 190–204). Chaltenham, MA: Edward Elgar Publishing
- Van Dyck, C., Frese, M., Baer, M., & Sonnentag, S. (2005). Organizational error Management culture and its impact on performance: A two-study replication. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1228–1240. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1228>
- Van Hooft, E. A. J., & Noordzij, G. (2009). The effects of goal orientation on job search and reemployment: A field experiment among unemployed job seekers. *Journal of Applied Psychology, 94*, 1581–1590. <https://doi.org/10.1037/a0017592>
- Van Woerkom, M., & de Bruijn, M. (2016). Why performance appraisal does not lead to performance improvement: Excellent performance as a function of uniqueness instead of uniformity. *Industrial and Organizational Psychology, 9*, 275–281. <https://doi.org/10.1017/iop.2016.11>
- Van Yperen, N. W., Elliot, A. J., & Anseel, F. (2009). The influence of mastery-avoidance goals on performance improvement. *European Journal of Social Psychology, 39*, 932–943. <https://doi.org/10.1002/ejsp.590>

Van Yperen, N. W., Hamstra, M. R., & Van der Klauw, M. (2011). To win, or not to lose, at any cost: The impact of achievement goals on cheating. *British Journal of Management*, 22, 5–15.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2010.00702.x>

Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS one*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0093594>

Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015) A Meta-Analysis of the Impact of Situationally Induced Achievement Goals on Task Performance. *Human Performance*, 28, 165–182,
<https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1006772>

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995–1015.
<https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>

VandeWalle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum Jr, J. W. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84, 249–259. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.2.249>

VandeWalle, D. (2001). Goal orientation: Why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, 30, 162–171.
[https://doi.org/10.1016/S00902616\(01\)00050-X](https://doi.org/10.1016/S00902616(01)00050-X)

VandeWalle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. Jr (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86, 629–640.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.629>

VandeWalle, D., Nerstad, C. G., & Dysvik, A. (2019). Goal Orientation: A Review of the Miles Traveled and the Miles to Go. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, 115–144. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062547>

Ward, R., & Heggestad, E. (2004, April). *What is goal orientation anyway? Disentangling goals, traits, and situations*. Paper presented at the 19th annual conference of the Society of Industrial and Organizational Psychology, Chicago, IL.

- Wegge, J., Jeppesen, H. J., Weber, W. G., Pearce, C. L., Silva, S. A., Pundt, A., Jonsson, T., Wolf, S., Wassenaar, C. L., Unterrainer, C. & Piecha, A. (2011). Promoting work motivation in organizations. *Journal of Personnel Psychology*, 9, 154–171.
<https://doi.org/10.1027/18665888/a000025>
- Welsh, D., Bush, J., Thiel, C., & Bonner, J. (2019). Reconceptualizing goal setting's dark side: The ethical consequences of learning versus outcome goals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 150, 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.11.001>
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, 601–617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Won, S., Anderman, E. M., & Zimmerman, R. S. (2019). Longitudinal relations of classroom goal structures to students' motivation and learning outcomes in health education. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1037/edu0000399>
- Wright, T. A., Cropanzano, R., & Meyer, D. G. (2004). State and trait correlates of job performance: A tale of two perspectives. *Journal of Business and Psychology*, 18, 365–383.
<https://doi.org/10.1023/B:JOBU.0000016708.22925.72>
- Wright, T. A., Quick, J. C., Hannah, S. T., & Blake Hargrove, M. (2017). Best practice recommendations for scale construction in organizational research: The development and initial validation of the Character Strength Inventory (CSI). *Journal of Organizational Behavior*, 38, 615–628. <https://doi.org/10.1002/job.2180>

Anhang

[*Electronic Supplementary Material*]

Anhang 2.1 [ESM 2.1]

Diagramm mit den Schritten der Skalenentwicklung.

[*Chart with the steps of scale development.*]

Anhang 2.2 [ESM 2.2]

Tabelle mit den Items der deutschen Version der Skala zur Erfassung der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierung. Die Tabelle enthält zudem die Faktorladungen der Studie 1 und Studie 2.

[*Table with items of the German version of the workplace goal orientation scale. The table also includes factor loadings of Study 1 and Study 2.*]

Anhang 2.3 [ESM 2.3]

Interkorrelationen der Zielorientierungsdimensionen auf einem latenten Niveau in allen drei Stichproben.

[*Inter-correlations of the goal orientation dimensions on the latent level in all three samples.*]

Anhang 2.4 [ESM 2.4]

Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für Variablen, die Leistung vorhersagen (Studie 2).

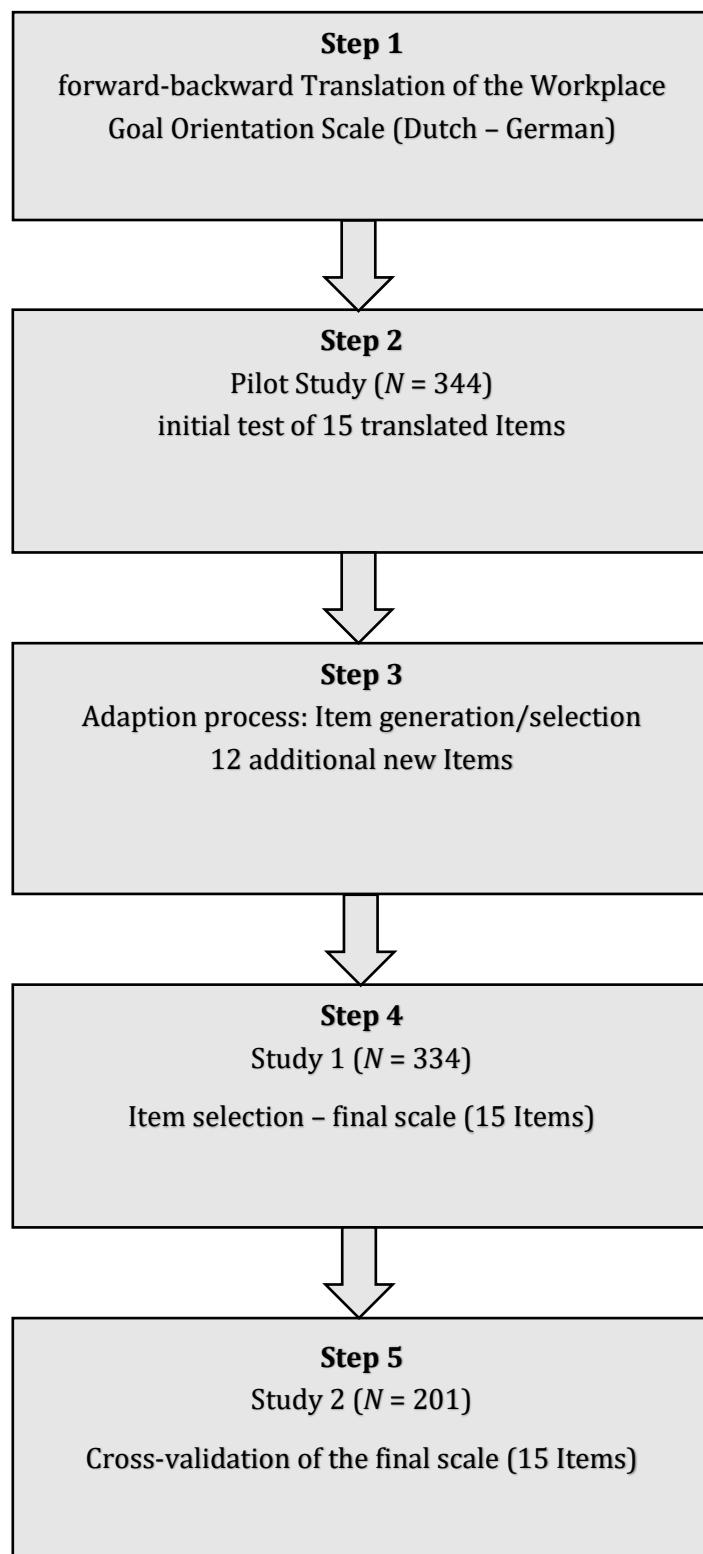
[*Outcomes of the hierarchical regression analysis for variables predicting performance (Study 2).*]

Anhang 3.1 [ESM 3.1]

Ins Englische übersetze Beispielvignette für die Bedingung der arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung.

[*Example of a vignette (condition: workplace learning goal orientation), translated from German.*]

Anhang 2.1. Schritte der Skalenentwicklung [*Steps of scale development*].



Anhang 2.2. Deutsche Version der arbeitsplatzbezogenen Zielorientierungsskala [German version of the workplace goal orientation scale].

Ich erfahre meinen Arbeitsplatz als einen Ort, an dem...

Construct	Items	Factor loadings (15 Items)		Factor loadings (27 Items)
		Study1 (Study 2)		Study 1
Learning goal orientation	1. Menschen sich entwickeln können.	.85 (.86)		.86
	2. Menschen sich verbessern können.	.79 (.81)		.79
	3. Menschen Zeit bekommen, um zu lernen.	.65 (.57)		.65
	4. Menschen durch Interesse und Neugier motiviert sind.*	.73 (.78)		.73
	5. es Gelegenheiten gibt, sein Wissen und seine Fertigkeiten weiterzuentwickeln.*	.83 (.80)		.83
	6. Menschen genügend Möglichkeiten haben sich mit anderen zu beraten.			.57
	7. Menschen sich persönlich entwickeln können.			.84
	8. Menschen dafür geschätzt werden, wenn sie sich neues Wissen aneignen. *			.76
	9. Wert darauf gelegt wird, dass Menschen ihre Fähig- und Fertigkeiten weiterentwickeln. *			.92
Performance-approach goal orientation	1. die Leistungen mit denen anderer Kollegen verglichen werden.	.71 (.62)		.72
	2. Menschen sich konstant beweisen müssen.	.65 (.55)		.69
	3. jeder der Beste sein möchte.	.79 (.81)		.75
	4. Menschen besser sein wollen als ihre Kollegen.*	.80 (.77)		.76
	5. Menschen andere durch ihre Arbeitsleistung beeindrucken wollen.*	.76 (.70)		.75
	6. Menschen auf Basis von Ergebnissen beurteilt werden.			.51
	7. Menschen gute Leistung erbringen müssen.			.43
	8. es für Menschen wichtig ist gute Beurteilungen zu bekommen. *			.60
	9. Menschen darauf fokussiert sind kompetenz zu wirken. *			.64
Performance-avoidance goal orientation	1. Menschen sich oft fürchten Fehler zu machen.	.68 (.77)		.71
	2. Menschen ihre gemachten Fehler lieber für sich behalten.	.67 (.72)		.61
	3. Menschen durcheinander geraten oder gereizt reagieren, wenn Fehler gemacht werden.	.67 (.70)		.68
	4. es für Menschen das Wichtigste ist keine schlechten Beurteilungen zu bekommen.*	.66 (.63)		.69
	5. Menschen Aufgaben vermeiden, bei denen sie schlecht abschneiden könnten.*	.72 (.71)		.68
	6. Menschen stets versuchen Fehler zu vermeiden.			.53
	7. Menschen sich gestresst fühlen, wenn sie Fehler machen.			.73
	8. Menschen nicht schlechter sein wollen als ihre Kollegen. *			.55
	9. Menschen vermeiden wollen durch (dumme) Fragen aufzufallen. *			.67

Note. *new Items

Anhang 2.3. Interkorrelationen der Zielorientierungsdimensionen auf einem latenten Niveau in allen drei Stichproben [*Inter-correlations of the goal orientation dimensions on the latent level in all three samples.*]

	Pilot Study N = 344		Study 1 N = 334		Study 2 N = 201	
	workplace LGO ¹	workplace PAGO ²	workplace LGO ¹	workplace PAGO ²	workplace LGO ¹	workplace PAGO ²
1 workplace LGO ¹						
2 workplace PAGO ²		-.11		-.16		.03
3 workplace PVGO ³		-.51**	.70**	-.52**	.78**	-.37**
						.68**

Note. ¹LGO = learning goal orientation. ²PAGO = performance-approach goal orientation. ³PVGO = performance-avoidance goal orientation. ** $p < .001$.

Anhang 2.4. Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalyse für Variablen, die Leistung vorhersagen (Studie 2). [*Outcomes of the hierarchical regression analysis for variables predicting performance (Study 2)*].

Variable	Task performance			Contextual performance		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 1	Model 2	Model 3
Gender ¹	-.16*	-.18**	-.18**	-.06	-.08	-.06
Age	.13	.22**	.21**	.11	.18*	.19**
Dispositional LGO ²		.35***	.29***		.39***	.31***
Dispositional PAGO ³		.06	.06		-.05	-.03
Dispositional PVGO ⁴		-.06	-.16		.09	.10
Workplace LGO ²			.18*			.23**
Workplace PAGO ³			-.04			.02
Workplace PVGO ⁴			.14			-.08
R ² (adjusted R ²)	.04* (.03)	.19***(.16)	.21(.17)	.01(01)	.14***(.12)	.21**(.17)
Change in R ²		.15***	.02		.13***	.07**

Note. N = 201; ¹Gender: 1 = female, 2 = male. ²LGO = learning goal orientation. ³PAGO = performance-approach goal orientation; ⁴PVGO = performance-avoidance goal orientation. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Anhang 3.1. Ins Englische übersetze Beispieldiagramme für die Bedingung der arbeitsplatzbezogenen Lernzielorientierung [*Example of a vignette (condition: workplace learning goal orientation), translated from German*]

Please imagine that you have been an employee at a mid-sized business for one year.

Your boss has recently delegated the task of event management to you. Your company is going to celebrate its 50th anniversary this year and it is your first time to plan such an event. You will work together with two colleagues on this task, one of them has started at the same time with you in the company and the other one has been working in the company for 30 years and is adept in the organisation of big events. Together you have four weeks to elaborate an initial concept and present it to your boss. You walk into your boss by accident in the hallway and he approaches you about your new task:

"Consider this task as...

...an opportunity to adapt your skills and competences. Take the chance to contribute ideas and exchange views with your colleagues. You will have enough time to work your way into this task. It will contribute to your personal development and will help you to improve."

Note. Only the section in italic varied according to the goal orientation condition.