



Fachbereich 8: Psychologie

**Positive Psychologie**

**Trainingsevaluationen zur Förderung der  
Selbstmanagementkompetenzen und Mentalen Stärke**

Positive Psychology

Training evaluations to promote self-management skills and mental  
strength

Vorgelegt von:

**Michelle Jakat (M.Sc.)**

**Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)**

Erstgutachter: apl.-Prof. Dr. Ottmar L. Braun

Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Sauerland

Vorsitzender: Prof. Dr. Ingmar Hosenfeld

Eingereicht im September 2024

Disputation am 13.12.2024

## Zusammenfassung

Aufgrund immer höher werdender Belastungen im privaten oder beruflichen Kontext leiden Menschen vermehrt an psychischen Erkrankungen. Mithilfe von empirischen Studien wird belegt, dass in Folge von Belastungen Leistungsreduktionen sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen resultieren. Diese gehen unter anderem z.B. mit langfristigen Arbeitsausfällen einher. Interventionen, welche auf der Grundlage der Positiven Psychologie aufbauen, können Menschen beim Aufblühen, der Entfaltung von Potentialen oder der Reduktion von depressiven Verstimmungen verhelfen. Vor allem durch die Verknüpfung mit dem Bereich des positiven Selbstmanagements zeigen sich die Effekte als wirksam.

Ziel dieser Dissertation ist die Entwicklung eines theoretisch geprüften empirischen Präventionskonzepts in Form einer Trainingsintervention für verschiedene Zielgruppen, wie beispielsweise Studierende, Arbeitnehmende oder Selbstständige. Die Trainings werden multimethodal im Feld auf die Wirksamkeit bzw. die Steigerung des Wohlbefindens quantitativ evaluiert. Ein Selbsteinschätzungsfragebogen wurde am Trainingstag, vier sowie acht Wochen nach erfolgtem Training erhoben. Beide Trainingsevaluationen beruhen auf dem Integrativen Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements nach Braun und Kolleg:innen (Braun et al., 2017, 2020, 2023). Für die erste Studie werden 77 Personen (Treatmentgruppe  $N = 31$  und Vergleichsgruppe  $N = 46$ ) sowie für die zweite Studie 90 Personen (Treatmentgruppe  $N = 38$  und Vergleichsgruppe  $N = 52$ ) ausgewertet.

Auf der Grundlage des Integrativen Rahmenmodells des Positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017) wird in der ersten Studie evaluiert, ob mithilfe des zweitägigen Online-Live-Trainings zur Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie und der zusätzlich trainierten Selbstmanagementkompetenzen die Mentale Stärke gesteigert bzw. die langfristigen Folgen optimiert werden. Follow-Up-Übungen wurden im Zeitraum von acht Wochen achtmal versendet. Zudem sollen psychologische Hintergrundprozesse, welche durch das Training angeregt werden und zu einer Steigerung der Mentalen Stärke beitragen, untersucht werden. Anhand der Resultate aus Studie 1 kann das Modell nach Braun et al. (2017) bestätigt sowie um den VPP-Index ergänzt werden.

Die zweite Studie testet auf Grundlage des Integrativen Rahmenmodells (Braun et al., 2017), ob die Anwendung des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ (Mihailović & Braun, 2021), welches innerhalb einer eintägigen Live-Online-Trainingsintervention konkret vorgestellt wird, die Mentale Stärke steigert bzw. die langfristigen Folgen reduziert. Ebenfalls werden psychologische Hintergrundprozesse, welche die Mentale Stärke steigern, untersucht. Erinnerungsmails zur Nutzung des Tagebuchs werden vier Wochen lang täglich versendet. Auch die Ergebnisse aus Studie 2 zeigen auf, dass das „Tagebuch der positiven Gewohnhei-

## JAKAT: EVALUATIONEN

ten“ als geeignete Methode angewendet werden kann, um das Wohlbefinden bzw. die Gesundheit der Menschen zu fördern.

In beiden Studien konnten daher die Teilnehmenden ein gesteigertes, gesundheitsbezogenes und positives Selbstmanagement aufweisen. Aber auch in den Facetten der Mentalen Stärke (z.B. Selbstwirksamkeit) oder den langfristigen Folgen (z.B. Flourishing) konnten positive Effekte identifiziert werden. Die Ergebnisse beider Studien werden hinsichtlich der theoretischen und methodischen Hintergründe sowie der praktischen Anwendung debattiert.

## Abstract

Due to ever-increasing stress in private or professional contexts, people are increasingly suffering from mental illnesses. Empirical studies have shown that stress leads to reduced performance and health impairments. These are accompanied, among other things, with long-term absences from work. Interventions based on positive psychology can help people flourish, develop their potential or reduce depressive moods. The effects are particularly effective when linked to the area of positive self-management.

The aim of this dissertation is to develop a theoretically tested empirical prevention concept in the form of a training intervention for various target groups, such as students, employees, or the self-employed, individuals. The training courses are evaluated quantitatively in the field using multiple methods to determine their effectiveness or increase in well-being. A self-assessment questionnaire was collected on the day of training, four and eight weeks after training. Both training evaluations are based on the integrative framework model of positive self-management according to Braun and colleagues (Braun et al., 2017). For the first study, 77 people (treatment group  $N = 31$  and comparison group  $N = 46$ ) and for the second study 90 people (treatment group  $N = 38$  and comparison group  $N = 52$ ) were evaluated.

Based on the integrative framework model of positive self-management (Braun et al., 2017), the first study evaluates whether the two-day online live training on the application of positive psychology techniques and the additionally trained self-management skills increase mental strength and optimize long-term consequences. Follow-up exercises were sent eight times over an eight-week period. In addition, psychological background processes that are stimulated by training and contribute to an increase in mental strength should be examined. Based on the results from Study 1, the model according to Braun et al. (2017) can be confirmed and supplemented with the VPP-Index.

The second study, based on the integrative framework model (Braun et al., 2017), tests whether the use of the “Diary of Positive Habits” (Mihailović & Braun, 2021), which is specifically presented within a one-day live online training intervention, increases mental strength and reduces long-term consequences. Psychological background processes that increase mental strength are also examined.

Reminder emails to use the diary will be sent daily for four weeks. The results from study two also show that the “Diary of positive habits” can be used as a suitable method to promote people's well-being and health.

In both studies, the training participants showed increased health-related and positive self-management. But positive effects were also identified in the facets of mental strength (e.g. self-efficacy) or the long-term consequences (e.g. flourishing). The results of both studies are

**JAKAT: EVALUATIONEN**

debated with regard to the theoretical and methodological background as well as practical application.

## Inhaltsverzeichnis

<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>9</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>12</b>
<b>1 Einleitung und Fragestellung</b> .....	<b>15</b>
<b>2 Theoretischer Hintergrund</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 Positive Psychologie</b> .....	<b>21</b>
2.1.1 Positive Psychologie als wissenschaftliche Disziplin .....	21
2.1.2 PERMA-Modell und dessen Erweiterung .....	27
2.1.3 Charakterstärken .....	30
2.1.4 Flow-Konzept.....	35
2.1.5 Positive Emotionen .....	41
<b>2.2 Positives Selbstmanagement</b> .....	<b>44</b>
2.2.1 Selbstmanagement-Ansätze .....	44
2.2.2 Modell zum Positiven Selbstmanagement.....	49
2.2.3 Kompetenzmodelle .....	52
2.2.4 Selbstmanagementkompetenzen als Prädiktoren .....	56
2.2.4.1 Anwendung Techniken der Positiven Psychologie .....	57
2.2.4.2 Gesundheitsvorsorge und Vitalität.....	60
2.2.4.3 Small Talk und Networking .....	65
2.2.4.4 Problemlösekompetenz .....	71
2.2.5 Vermittelnde psychologische Prozesse (VPP-Index).....	74
2.2.6 Mentale Stärke.....	78
2.2.7 Langfristige Folgen .....	84
<b>2.3 Prävention und Gesundheitsförderung</b> .....	<b>98</b>
2.3.1 Verhaltens- und Verhältnisprävention .....	98
2.3.2 Definition von Gesundheit und Krankheit .....	99
2.3.3 Gesundheitsförderung durch Selbstmanagement .....	103
2.3.4 Wohlbefinden und psychische Gesundheit .....	103
2.3.5 Psychischer Stress und dessen Reduktion .....	105
<b>2.4 Erfolgs- und Glückstagebücher zum positiven Journaling</b> .....	<b>108</b>
2.4.1 Vorstellung von positivem Journaling und dessen Varianten.....	108
2.4.2 Anwendung in der Positiven Psychologie und Kritik .....	117

<b>2.5 Weitere positiv-psychologische Interventionen .....</b>	<b>123</b>
2.5.1 Klassische Interventionen und Online-Interventionen.....	123
2.5.2 Evaluation .....	129
<b>2.6 Konklusion theoretischer Grundlagen und empirischer Erkenntnisse... 137</b>	
<b>2.7 Ableitung der Forschungsfrage und Leithypothesen..... 140</b>	
<b>3 Studie I..... 141</b>	
<b>3.1 Methodik – Studie I: Trainingsevaluation im Feld..... 141</b>	
3.1.1 Stichprobe.....	141
3.1.2 Vorbereitung des Trainings .....	143
3.1.3 Untersuchungsdesign und Untersuchungsablauf .....	145
3.1.4 Trainingsinhalte und Ablauf.....	146
3.1.5 Material.....	160
3.1.6 Auswertungsvorgehen .....	165
3.1.7 Hypothesen.....	167
<b>3.2 Ergebnisse..... 173</b>	
3.2.1 Reliabilität .....	174
3.2.2 Aufbereitung der Daten .....	176
3.2.3 Deskriptive Statistiken.....	177
3.2.4 Modellzusammenhänge .....	180
3.2.5 Varianzanalysen .....	183
3.2.6 Zusammenfassung der Resultate aus Studie 1 .....	211
<b>3.3 Diskussion..... 213</b>	
3.3.1 Theoretische Diskussion der Evaluationsstudie .....	213
3.3.2 Methodische Diskussion der Evaluationsstudie.....	216
3.3.3 Konklusion für die Praxis bzw. Anwendung.....	221
3.3.4 Diskussion der Trainingsergebnisse.....	222
3.3.5 Konklusion für die künftige Forschung .....	225
<b>4 Studie II..... 227</b>	
<b>4.1 Methodik – Studie II: Tagebuchevaluation im Feld..... 227</b>	
4.1.1 Stichprobe.....	227
4.1.2 Vorbereitung des Trainings .....	230
4.1.3 Untersuchungsdesign und Untersuchungsablauf .....	232
4.1.4 Trainingsinhalte und Ablauf.....	232
4.1.5 Material.....	239

4.1.6 Auswertungsvorgehen .....	240
4.1.7 Hypothesen.....	241
<b>4.2 Ergebnisse.....</b>	<b>245</b>
4.2.1 Reliabilität .....	246
4.2.2 Aufbereitung der Daten .....	249
4.2.3 Deskriptive Statistiken.....	249
4.2.4 Modellzusammenhänge .....	252
4.2.5 Varianzanalysen .....	255
4.2.6 Zusammenfassung der Resultate aus Studie 2.....	276
<b>4.3 Diskussion.....</b>	<b>278</b>
4.3.1 Theoretische Diskussion der Evaluationsstudie .....	279
4.3.2 Methodische Diskussion der Evaluationsstudie.....	279
4.3.3 Konklusion für die Praxis bzw. Anwendung.....	281
4.3.4 Diskussion der Trainingsergebnisse.....	283
4.3.5 Konklusion für die künftige Forschung .....	285
<b>5 Gesamtdiskussion .....</b>	<b>286</b>
<b>6 Quintessenz und Ausblick.....</b>	<b>290</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>293</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>295</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>355</b>
<b>Anhang A: Fragebogen Studie I.....</b>	<b>356</b>
<b>Anhang B: Varianzanalytische Auswertung – Studie I.....</b>	<b>369</b>
<b>Anhang C: Fragebogen Studie II.....</b>	<b>374</b>
<b>Anhang D: Varianzanalytische Auswertung – Studie II.....</b>	<b>387</b>
<b>Anhang E: Pressemitteilung für die Trainingsevaluation .....</b>	<b>396</b>
<b>Anhang F: Curriculum Vitae.....</b>	<b>398</b>
<b>Ehrenwörtliche Erklärung.....</b>	<b>401</b>



## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1</b>	<i>Die persönliche Veranschaulichung des PERMA-V-Modell.....</i>	28
<b>Abbildung 2</b>	<i>Das Modell des Positiven Selbstmanagements.....</i>	51
<b>Abbildung 3</b>	<i>Persönliche Veranschaulichung des Evaluationsmodells und seine Ebenen .....</i>	132
<b>Abbildung 4</b>	<i>Altersverteilung der Trainings- sowie Kontrollgruppe der Studie 1, N = 77 .....</i>	143
<b>Abbildung 5</b>	<i>Trainierte Selbstmanagementkompetenzen sowie Transferaufgaben im Überblick.....</i>	147
<b>Abbildung 6</b>	<i>Veranschaulichung der Idee des VPP-Index.....</i>	182
<b>Abbildung 7</b>	<i>Mediatoranalyse .....</i>	183
<b>Abbildung 8</b>	<i>Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Anwendung der Techniken Positiver Psychologie über die MZP von t1 - t3 hinweg..</i>	184
<b>Abbildung 9</b>	<i>Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Gesundheitsvorsorge und Vitalität über die MZP von t1 - t3 hinweg.....</i>	185
<b>Abbildung 10</b>	<i>Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Small Talk und Networking über die MZP von t1 - t3 hinweg.....</i>	187
<b>Abbildung 11</b>	<i>Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Problemlösetechniken über die MZP von t1 - t3 hinweg.....</i>	188
<b>Abbildung 12</b>	<i>Veränderung der Selbstmanagementkompetenz im Gesamten (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg.....</i>	189
<b>Abbildung 13</b>	<i>Veränderung der Mentalen Stärke gesamt über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	191
<b>Abbildung 14</b>	<i>Veränderung von Arbeits- und Studienzufriedenheit über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	192
<b>Abbildung 15</b>	<i>Veränderung von Lebenszufriedenheit über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	193
<b>Abbildung 16</b>	<i>Veränderung von Flourishing über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	195
<b>Abbildung 17</b>	<i>Veränderung von Positive Folge (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	196
<b>Abbildung 18</b>	<i>Veränderung von Stress über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	197
<b>Abbildung 19</b>	<i>Veränderung von Burnout-Tendenz über die MZP von t1 - t3 hinweg .....</i>	198

<b>Abbildung 20</b>	<i>Veränderung von depressiver Verstimmung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	200
<b>Abbildung 21</b>	<i>Veränderung von Negative Folgen (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	201
<b>Abbildung 22</b>	<i>Veränderung des Erfolgsfaktors Stärkenorientierung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	202
<b>Abbildung 23</b>	<i>Veränderung des Erfolgsfaktors Selbstreflexion über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	203
<b>Abbildung 24</b>	<i>Veränderung des Erfolgsfaktors Selbstverstärkung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	205
<b>Abbildung 25</b>	<i>Veränderung von Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	206
<b>Abbildung 26</b>	<i>Veränderung von Maßnahmenplanung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	207
<b>Abbildung 27</b>	<i>Veränderung von Lernpartnerschaftem über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	208
<b>Abbildung 28</b>	<i>Veränderung von Blick auf das Positive über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	210
<b>Abbildung 29</b>	<i>Altersverteilung der Trainings- sowie Kontrollgruppe der Studie 2, N = 90</i>	230
<b>Abbildung 30</b>	<i>Trainierte Selbstmanagementkompetenz bzw. Tagebuch im Überblick</i>	233
<b>Abbildung 31</b>	<i>Veranschaulichung der Idee des VPP-Index</i>	254
<b>Abbildung 32</b>	<i>Mediatoranalyse</i>	255
<b>Abbildung 33</b>	<i>Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Anwendung der Techniken Positiver Psychologie über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	256
<b>Abbildung 34</b>	<i>Veränderung der Mentalen Stärke gesamt über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	258
<b>Abbildung 35</b>	<i>Veränderung von Arbeits- und Studienzufriedenheit über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	259
<b>Abbildung 36</b>	<i>Veränderung von Lebenszufriedenheit über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	260
<b>Abbildung 37</b>	<i>Veränderung von Flourishing über die MZP von t1 - t3 hinweg</i>	261

<b>Abbildung 38</b> <i>Veränderung von Positive Folgen (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	262
<b>Abbildung 39</b> <i>Veränderung von Stress über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	264
<b>Abbildung 40</b> <i>Veränderung von Burnout-Tendenz über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	265
<b>Abbildung 41</b> <i>Veränderung von depressiver Verstimmung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	266
<b>Abbildung 42</b> <i>Veränderung von Negative Folgen (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	267
<b>Abbildung 43</b> <i>Veränderung von Erfolgsfaktor - Stärkenorientierung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	269
<b>Abbildung 44</b> <i>Veränderung von Erfolgsfaktor - Selbstreflexion über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	270
<b>Abbildung 45</b> <i>Veränderung von Erfolgsfaktor - Selbstverstärkung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	271
<b>Abbildung 46</b> <i>Veränderung von Erfolgsfaktoren gesamt über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	273
<b>Abbildung 47</b> <i>Veränderung von Maßnahmenplanung über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	274
<b>Abbildung 48</b> <i>Veränderung von Blick auf das Positive über die MZP von t1 - t3 hinweg</i> .....	275

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1</b>	<i>Sechs Tugenden (Stärkenfamilien) mit dazugehörigen Charakterstärken</i>	33
<b>Tabelle 2</b>	<i>Leitlinie mit 12 Facetten zur Erstellung und Bewertung von Interventionen</i>	127
<b>Tabelle 3</b>	<i>Evaluationsreihenfolge</i>	133
<b>Tabelle 4</b>	<i>Studie I: Versuchsplan, N = 77</i>	146
<b>Tabelle 5</b>	<i>Tag 1: Zeitplan für das Training</i>	149
<b>Tabelle 6</b>	<i>Tag 2: Zeitplan für das Training</i>	154
<b>Tabelle 7</b>	<i>Studie 1: Skalen sowie Beispielitems des Selbsteinschätzungsfragebogens</i>	162
<b>Tabelle 8</b>	<i>Studie 1. Reliabilitätsanalyse für alle Skalen zum Messzeitpunkt t1, N = 77</i>	175
<b>Tabelle 9</b>	<i>Deskriptive Statistiken für den Fragebogen in Studie I, N = 77</i>	178
<b>Tabelle 10</b>	<i>Studie 1: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und der Mentalen Stärke, N = 77</i>	181
<b>Tabelle 11</b>	<i>Studie 1: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Mentalen Stärke und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, N = 77</i>	181
<b>Tabelle 12</b>	<i>Studie 1: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, N = 77</i>	182
<b>Tabelle 13</b>	<i>Studie 2: Zeitplan für das Training</i>	234
<b>Tabelle 14</b>	<i>Studie 2: Weitere Skalen sowie Beispielitems des Selbsteinschätzungsfragebogens</i>	240
<b>Tabelle 15</b>	<i>Studie 2: Reliabilitätsanalyse für alle Skalen zum Messzeitpunkt t1, N = 90</i>	248
<b>Tabelle 16</b>	<i>Deskriptive Statistiken zum Selbstbeschreibungsfagebogen der Evaluationsstudie II, N = 90</i>	250
<b>Tabelle 17</b>	<i>Studie 2: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Selbstmanagementkompetenz und der Mentalen Stärke, N = 90</i>	253
<b>Tabelle 18</b>	<i>Studie 2: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Mentalen Stärke und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, N = 90</i>	253

<b>Tabelle 19</b> <i>Studie 2: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Selbstmanagementkompetenz und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, N = 90.....</i>	253
---	-----

*„Wenn wir uns die Zeit nehmen, um die Dinge zu bemerken, die richtig laufen – dann heißt das, dass wir während eines Tages viele kleine Belohnungen erhalten.“*

*Martin Seligman*

## 1 Einleitung und Fragestellung

### Studie 1 – Fallbeispiel

Alina, die zwanzigjährige Psychologiestudentin der Universität Frankfurt, hat festgestellt, dass sie nicht mehr wirklich glücklich ist. Auch ihre Motivation sowie die Freude zu studieren sind mit der Zeit verfallen, sodass sie nur noch vor sich hin studiert und von den anfallenden Prüfungen sowie Aufgaben gestresst ist. Mit der Zeit wurden ihre Gedanken immer negativer und Erschöpfungszustände nahmen zu. Zufällig liest sie in der Universität eine Ausschreibung zum Thema „Training positiver Gewohnheiten“ und meldet sich dafür an. In dem Training sollten die eigenen Stärken identifiziert (Peterson & Seligman, 2004) und die Selbstreflexion angeregt werden. Im Fokus sollten die Techniken der Anwendung der Positiven Psychologie stehen. Nachdem sie an diesem Training teilgenommen hatte, bemerkte sie selbst, dass ihre Gedanken wieder positiv geprägt waren und sie diese bewusst auf positive Dinge im Leben ausrichtete. Mithilfe eines Maßnahmenplans (Gollwitzer, 1993) setzte sie sich von nun an wieder Ziele und machte Pläne, um diese im Alltag umzusetzen. Alina ist stärkenorientierter geworden und reflektiert was in ihrem Leben gut läuft, sodass sich ihre mentale Stärke immer mehr steigert (Braun et al., 2017) und sie mit stressigen Situationen gelassener zurechtkommt. Mit der Zeit ist sie wieder mit ihrem Leben in Einklang gekommen. Auch die depressive Verstimmung und die Burnout-Tendenz waren verschwunden (Braun et al. 2017).

### Studie 2 – Fallbeispiel

Herr Müller ist Lehrer an einer Grund-, Real- und Hauptschule. Oft muss er Vertretungsstunden übernehmen und zusätzlich administrative Aufgaben bearbeiten. Darüber hinaus ist sein eigener Bereich vielfältig und fordernd, sodass er eines Tages starke Leistungsreduktionen seinerseits bemerkt. Er fühlt sich kraftlos, müde, gestresst und genervt. Per E-Mail erhält er einige Wochen später eine Einladung zur Stärkung der mentalen Gesundheit, mithilfe einer Tagebuchintervention nach Mihailović und Braun (2021) auf Basis der Positiven Psychologie. Er meldet sich daher sofort an. Nach der Intervention bemerkt er eine positive Veränderung seines Denkstils, da er die Techniken der Positiven Psychologie im Alltag anwendet. Vor allem gefällt ihm die Übung des Positiven Tagesausblicks und Rückblicks (Seligman et al. 2005). Er versucht seine Stärken im Alltag anzuwenden, selbstreflektierter zu sein, sich mit positiven Dingen zu belohnen und den Blick auf das Positive im Leben zu lenken. Auch arbeitet er mit einem Maßnahmenplan (Gollwitzer, 1993). Nach einiger Zeit nimmt seine mentale Stärke zu und der Stress, die depressive Verstimmung sowie die Burnout-Tendenz nehmen ab (Braun et al. 2017). Er ist froh, dass er an der Intervention teilgenommen hat, da sein Wohlbefinden sich stark verbessert hat.

*Einführung.* Das Erleben und Verhalten eines jeden Menschen können, je nach vorhandenen individuellen Ressourcen und Voraussetzungen, durch externe Faktoren negativ beeinflusst werden, wodurch unterschiedliche Belastungen aufkeimen können. Als Reaktion auf diesen Belastungsmechanismus resultieren Beanspruchungsreaktionen auf kognitiver, motivationaler oder auch emotionaler Ebene. Erschöpfungszustände und Leistungsreduktionen sind die Folgen. Vor allem psychische Erkrankungen, welche zu langfristigen Arbeitsausfällen führen, dominieren derzeit die Arbeitswelt und enden in einem frühzeitigen Ausscheiden aus dem Berufsleben. Das Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2022) beschreibt die Produktionsausfallkosten sowie den Ausfall an Bruttowertschöpfung in der Diagnosegruppe Psychische- und Verhaltensstörungen. Die Produktionsausfallkosten in dieser Gruppe betragen 15.8 Milliarden Euro und der Ausfall an Bruttowertschöpfung beträgt 27.1 Milliarden Euro. Diese Diagnosegruppe stellt daher die am stärksten ausgeprägte Diagnosegruppe dar. Stetiger Druck aus der Arbeitswelt durch eine Vielzahl an zu erledigenden und anspruchsvollen Aufgaben, zu verarbeitenden Informationen, Konkurrenzkampf oder auch Zeitdruck wirken sich negativ auf den menschlichen Organismus aus. Auch Sauerland (2024) beschreibt, dass das Arbeitsleben dynamisch und komplex geprägt ist, wodurch vermehrt Fehlleistungen hervorgehen. Resultierend daraus zeigt sich, dass viele Menschen diesen Druck nicht aushalten. Sauerland (2024) beschreibt in seinem Buch daher unterschiedliche Strategien, um Fehlleistungen selbstgesteuert und unmittelbar zu reduzieren.

Erschreckende Zahlen der repräsentativen Civey-Umfrage auf Anordnung eines Beratungsunternehmens, genannt Aucturity, ergeben, dass sich 52,8 % der Bürger:innen Deutschlands als erschöpft betrachten. 35,6 % geben hierbei an, dass sie nicht erschöpft seien und 11,6 % waren im Mittelfeld (d.h. teils/teils) zu verorten. Wurde eine Skala von 0 bis 10 als Erschöpfungsdimension präsentiert, bei dem der Wert 0 den niedrigsten und der Wert 10 den höchsten Grad der Erschöpfung darstellt, gaben jeder Zehnte sowie jede Zehnte Bürger:in den Skalenwert 10 an. Der Skalenwert 8 oder 9 wurde von ca. 20 % ausgewählt (Tagesspiegel, 2023).

Die Studie von Almeida et al. (2020) zeigt, dass Menschen das Leben heute als stressiger wahrnehmen bzw. der Stresslevel höher ausfällt im Vergleich zu den 1990er Jahren. Nach dieser Studie empfinden die Befragten eine Woche mehr Stress im Jahr als noch in den 90er Jahren. Gezeigt wurde auch, dass die Altersklasse der 40- bis 60-Jährigen mit 19% mehr Stress umgehen mussten als dieselbe Altersgruppe im Jahr 1995. Die Techniker Krankenkasse (2016a) kann diesen Befund ebenfalls bestätigen. Darüber hinaus führt eine von außen fehlende Arbeitsstruktur zur immer höheren Verantwortung bei den Arbeitnehmern. Positiv anzumerken ist hierbei, dass dies trotz herausfordernder Gegebenheiten eine Möglichkeit zur Selbstbestimmung mit sich bringt.



In den vergangenen zehn Jahren haben sich durch psychische Krankheiten die Ausfälle im beruflichen Kontext in Deutschland mehr als verdreifacht. Bis zum Jahr 2030 erwartet die World Health Organization (2008a), auch WHO genannt, dass das Erkranken an Depressionen das größte Leid, vor physiologischen Erkrankungen (z.B. Herz- und Kreislauferkrankung) der Gesellschaft darstellen wird. Der TK-Gesundheitsreport 2022 beschreibt, dass die Fehlzeiten auf der Arbeit aufgrund psychischer Beeinträchtigungen kontinuierlich gestiegen sind und sich seit der Jahrtausendwende sogar weit mehr als verdoppelt haben (Techniker Krankenkasse, 2022). Daraus lässt sich ableiten, dass Erkrankungen der Psyche, vor allem Depressionen, als Herausforderung für die Arbeitswelt bestehen (Techniker Krankenkasse, 2022; BKK, 2015; DAK-Gesundheit, 2019; Techniker Krankenkasse, 2016a).

Aber auch Studierende erleben aufgrund der Veränderung des Arbeitsmarkts, der ansteigenden Lebenskosten und der Coronapandemie eine erhöhte Zukunftsangst, Stress und Druck, sodass der psychische Gesundheitszustand stark beeinträchtigt wird (Techniker Krankenkasse, 2023). Viele der Menschen sind chronischem Stress ausgesetzt, wodurch auch der Alltag belastend wirkt und Körper sowie Seele einen Schaden davon nehmen. Selye (1974) beschreibt, dass Stress ohne Rücksichtnahme auf den Menschen trifft und nicht allein den Körper, sondern auch den menschlichen Geist befallen kann und somit den Menschen vernichtet. Daher solle der Mensch sich vor Stress in Acht nehmen. Durch die alltägliche Verwendung dieses Begriffs, weist die Süddeutsche Zeitung auf die Unterschätzung des bedrohlichen Risikos hin (Kuckuk, 2010). Mittlerweile entstehe das Gefühl in der Gesellschaft man müsse gestresst sein, um anerkannt zu werden. Der Faktor Stress kann aber auch als eine relevante Reaktion auf eine Anforderung erfolgen, sodass das Prinzip der Homöostase nach Cannon (1932) aufrechterhalten und die Fähigkeit zur Leistung bedingt wird (Selye, 1977, 1984). Daraus folgt, dass je nach vorhandenen Reaktions- und Bewertungsmöglichkeiten des Individuums Stress entweder als positiv oder negativ wahrgenommen wird. Erfolgt eine positive Bewertung wird die Weiterentwicklung des Individuums gefördert. Wird Stress negativ interpretiert resultieren nach Keck (o.D.) oder Joiko et al. (2010) Burnout oder auch eine psychosomatische Erkrankung.

Der Mensch sollte um dem Prinzip der Homöostase gerecht zu werden bzw. das innere Gleichgewichtsprinzip aufrechtzuerhalten sich äußeren Gegebenheiten anpassen und von der Möglichkeit zur Selbstregulierung Gebrauch machen. Ein gutes Selbstmanagement und eine ausgeprägte Mentale Stärke sind somit notwendig. Durch die Veränderung des Blickwinkels von außen nach innen, guter Selbstregulierung, Bewertung und Reflektion des eigenen Verhaltens kann eine Zielerreichung unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und Interessen ermöglicht werden (Rössler, 2012).

Weiterhin bedingt die rasante Digitalisierung sowie Globalisierung negative Veränderungen in der Gesellschaft, welche beschwerlich aufzufangen sind. Um schnelllebigen Veränderungen gerecht zu werden, müssen daher Fähigkeiten und Kompetenzen der Bürger:innen erweitert werden. Froböse et al. (2018) ist der Meinung, dass in der heutigen Gesellschaft ein Regenerationsproblem vorliegt, da die Bundesbürger:innen sich soziale- und digitale Medien, wie Facebook oder Instagram, zum Abbau des Stresslevels oder des Belastungs-niveaus heranziehen. Anhand dessen erfolgt keine Regeneration des menschlichen Daseins und gesundheitliche Einbuße als auch ein hohes Stressniveau bleiben als Resümee bestehen. Eine erhöhte Nachfrage nach Gesundheitspräventionsprogrammen zur Kostenreduktion im Gesundheitswesen besteht.

Durch den Perspektivwechsel der Positiven Psychologie wurde sich nach jahrelanger Fokussierung auf Störungen und Defizite im psychologischen und medizinischen Bereich abgewendet (Seligman, 1999). Seligman (1999) regte somit zur Forschung an, welche Faktoren zum erfüllenden Leben beitragen, wie man als Mensch aufblüht und das Wohlbefinden verbessert. Vor allem die Positive Psychologie, als wissenschaftliche Disziplin oder auch als Wissenschaft vom gelingenden Leben bekannt, setzt hier an und legt den Fokus auf die Stärkung der persönlichen Ressourcen, um das Wohlbefinden zu fördern. Anhand der bereits erfolgten Forschung lässt sich erkennen, dass dieser Ansatz innerhalb von z.B. Personalentwicklungsmaßnahmen als effektiv und gleichzeitig gesundheitsförderlich zu betrachten ist (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020).

Da diese Fachdisziplin dennoch sehr jung ist, sind die Auswirkungen von Maßnahmen in Organisationen im positiv-psychologischen Bereich noch nicht genügend erforscht. In Bezug auf Organisationen ist der Ansatz daher nicht ausreichend anerkannt und integriert sowie benötigt zusätzliche Studien. Der Fokus sollte auf die Erweiterung der Kompetenzen zur Organisation des Selbst sowie auf die Interventionen in Bezug auf die Prävention von Erkrankungen auf psychischer Ebene gelegt werden. Je nach vorhandenen Kompetenzen von Mitarbeiter:innen können Unternehmen erfolgreicher oder weniger erfolgreich werden. Beispielsweise werden in der Personalauswahl oder Personalentwicklung Kompetenzmodelle angewendet, um die Ansprüche an die jeweilige Arbeitstätigkeit zu beschreiben und dementsprechend Personal zu rekrutieren bzw. auszubilden (Ringelband, 2023; Gessler, 2016). Mit dem Blick auf die Förderung der Kompetenzen auf Grundlage der Positiven Psychologie fokussieren sich Braun und Kolleg:innen auf die Erarbeitung eines positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017; Braun, 2019). Mithilfe von Evaluationsstudien konnte bereits vielfach gezeigt werden, dass Interventionen, welche auf der Positiven Psychologie aufbauen, Menschen zum Aufblühen verhelfen und ihre Leistungsfähigkeit stärken.

Daher sollen auch in dieser Arbeit Maßnahmen konstruiert und beforscht werden, um Menschen durch Trainingsinterventionen gesund und auf einem höheren Leistungsniveau zu halten. Die übergeordnete Intention dieser Dissertation ist es daher ein empirisch fundiertes Präventionskonzept für Studierende, Arbeitnehmerschaft oder auch Bundesbürger:innen abzuleiten und gleichzeitig die Wirksamkeit dessen im Feldexperiment zu erproben. Durch das Feldexperiment wird die Maßnahme quantitativ ausgewertet und in Bezug auf ihre Effektivität hin evaluiert sowie die Hypothesen getestet. Dies erfolgt in zwei unabhängigen Studien (Studie 1: 77 Personen, Studie 2: 90 Personen), wobei das integrative Rahmenmodell zum positiven Selbstmanagement nach Braun et al. (2017) als theoretischer Rahmen für diese Trainingsevaluationen herangezogen wird. Zur Konzeptionierung des Trainings werden wissenschaftliche Beweise für die jeweiligen Kompetenzen und Trainingsübungen bzw. Formate aus der Positiven Psychologie genutzt. Dies beinhaltet u.a. Fragen: Welche spezifischen Kompetenzen des Selbstmanagements können hierfür herangezogen werden bzw. lassen sich diese im Feldexperiment durch die Trainingsintervention bei verschiedenen Zielgruppen fördern? Welches Design für das Training ist nützlich? Inwiefern kann sich ein positives gesundheitsförderndes Selbstmanagement auf die Mentale Stärke sowie die psychologischen Variablen der Gesundheit (Depressive Verstimmung, Burnout-Tendenz, Stress, Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit sowie Flourishing) auswirken? Fragen solcher Art inkludieren die Relevanz von Evaluationen. Auch sollen psychologische Hintergrundprozesse, welche durch das Training der Selbstmanagementkompetenzen aktiviert werden (z.B. Stärkenorientierung) mit Blick auf die Mentale Stärke analysiert werden.

Nach Balzer und Beywl (2018) dienen Evaluationen als systematische sowie einleuchtende Beurteilung der Kriterien, welche vorher je nach Maßnahme (z.B. für das Training) definiert werden. Durch die Evaluation kann der Effekt der Trainingsmaßnahme festgestellt, Wertmaßstäbe gesetzt sowie Urteile getroffen werden, die aber auch gleichzeitig im Kontext des Controllings- und Qualitätsmanagements ihren Einsatz finden.

Studie 1 wird als Trainingsintervention umgesetzt, indem die Trainingsteilnehmer:innen die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie und weitere Selbstmanagementkompetenzen erlernen und trainieren. Mithilfe einer Trainingsintervention in Studie 2 werden die Übungen zum „Tagebuch der Positiven Gewohnheiten“ (Mihailović & Braun, 2021), welche aus der Positiven Psychologie stammen, erklärt, besprochen und trainiert. Die Teilnehmer:innen sollen im Anschluss das Tagebuch täglich über einen Zeitraum von vier Wochen anwenden. Anhand beider Studien wird evaluiert, ob beim Integrativen Rahmenmodell nach Braun et al. (2017) die Mentale Stärke gesteigert, langfristige Folgen optimiert und weitere vermittelnde psychologische Prozesse (VPP-Index) gesteigert werden können. In beiden Studien soll der Frage nachgegangen werden, ob vermittelnde psychologische Prozesse

(VPP-Index) wie Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Lernpartnerschaften, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive im Gesamten in Bezug auf das Integrative Rahmenmodell und dessen Zusammenhang zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und der Mentalen Stärke einen Einfluss ausüben. Analysiert wird hierbei, ob diese als psychologische Hintergrundprozesse dazu führen, dass die Mentale Stärke ansteigt.

Das Resümee zeigt, dass Menschen die an einer dieser Trainingsevaluation teilnehmen, über ein optimiertes Selbstmanagement sowie über eine ausgeprägte Mentale Stärke verfügen. Auch die langfristigen Variablen, wie Burnout-Tendenz oder Stress, weisen positive gesundheitliche Effekte auf. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass das Integrative Rahmenmodell nach Braun et al. (2017) belegbar ist und als empirisch, wissenschaftlich sowie theoriegeleitete Grundlage für die Prävention und Förderung der Gesundheit gilt. In Bezug auf die vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP-Index) konnte beispielsweise für die Stärkenorientierung (d.h. das Wissen über die eigenen Stärken) nach Nuppenau ein Einfluss auf die Mentale Stärke bzw. das Selbstvertrauen, welches ansteigt und die Lebensfreude fördert, nachgewiesen werden (Nuppenau, 2024). Aber auch nach Lichtenstern (o.D.) soll die Selbstreflexion (d.h. das Wissen über die eigenen Werte) und eine positive gedankliche Ausrichtung einen positiven Einfluss auf die Mentale Stärke ausüben (s. Kapitel 2.2.5).

Die Forschungsarbeit wird auf theoretischer und methodischer Ebene sowie deren Implikationen hinsichtlich der Gesundheitsforschung und deren Anwendung in der Praxis erörtert und diskutiert. Für weitere zukünftige Forschung könnten zusätzliche Messzeitpunkte verwirklicht werden, um die Nachhaltigkeit dieser Trainings zu evaluieren. Auch wäre es sinnvoll weitere Trainingstage einzuführen, um zu untersuchen, inwiefern sich die Selbstmanagementkompetenzen weiter maximieren lassen. Schlussendlich wird der Fokus auf das Handeln der Menschen ausgerichtet. Mithilfe von den empirischen Ansätzen der Positiven Psychologie und dem Selbstmanagement wird überprüft, ob Menschen durch Umsetzung der Maßnahmen Kompetenz, Wohlbefinden, positive Emotionen, Lebens- und Arbeitszufriedenheit sowie Gesundheit vereinen und fördern können bzw. ob dies zu einem absolut geistigen, körperlichen und sozialen Wohlbefinden beiträgt (WHO, 1946).

Folgend werden die theoretischen Hintergründe und Zusammenhänge in Bezug auf den Ansatz der Positiven Psychologie (s. 2.1), dessen Inklusion in das Schema des Positiven Selbstmanagements (siehe 2.2, 2.2.1), das Rahmenmodell mit seinen wissenschaftlichen Effekten nach Braun et al. (2017) (s. 2.2.2, 2.2.4, 2.2.6 und 2.2.7), die Kompetenzmodelle (s. 2.2.3), Prävention und Gesundheitsförderung (s. 2.3), Erfolgs- und Glückstagebücher zum positiven Journaling (s. 2.4) und weitere positiv-psychologische internetbasierte Interventionen sowie Evaluationen von Maßnahmen als Begriff (s. 2.5) nach dem derzeitigen Forschungsstand erläutert. Im Anschluss erfolgt die Konklusion der Forschungshintergründe (s.

2.6), was zur Ableitung des Trainingsformats (s. 3.1.4, 4.1.4) gemäß dem Ansatz der Positiven Psychologie und der zentralen Leithypothese (2.7) sowie Forschungshypothesen für diese Arbeit beiträgt (siehe 3.1.7, 4.1.7). Mithilfe von hochwertigen methodischen Standards werden empirische Ergebnisse im Anwendungsrahmen innerhalb dieser Arbeit getestet (s. 3.1, 3.2, 4.1, 4.2). Auch werden im Diskussionsteil (s. 3.3, 4.3) Handlungsimplicationen erschlossen sowie eine Verknüpfung zwischen Anwendung und Forschung bzw. Wissenschaft hergestellt (s. 3.3.3, 3.3.5, 4.3.3, 4.3.5). Die Stärken, Erkenntnisfortschritte sowie Limitationen der Forschungsarbeit im Allgemeinen werden im Kapitel 5 und 6 behandelt.

## **2 Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Positive Psychologie**

#### **2.1.1 Positive Psychologie als wissenschaftliche Disziplin**

Die Psychologie hat sich im Jahr 1875 als wissenschaftliche Disziplin rasant in der Lehre etablieren können. Durch Wundt, welcher als Begründer der Psychologie gilt und dessen Gründung des ersten Leipziger Instituts im Jahre 1879 für experimentelle Psychologie, wurden die Grundpfeiler hinsichtlich der wissenschaftlichen Psychologie in der Domäne kognitiver Prozesse oder der Untersuchung von Sinneswahrnehmungen geebnet.

William James als weiterer wichtiger Vertreter:in der anfänglichen Psychologie setzte sich mit den Begriffen des Behaviorismus oder der Gestaltpsychologie auseinander. Er versuchte auf der Ebene der Naturwissenschaft physiologische Prozesse mit dem Bewusstsein zu verknüpfen.

Weiterhin wurde die Psychologie durch Freud und seine Psychoanalyse, Maslow sowie Rogers und deren Humanistische Psychologie geprägt. Der Humanismus betrachtet hierbei den Menschen als eine Persönlichkeit, welche sich stetig weiterentwickeln möchte und die Option besitzt in eigener Regie sein Selbst sowie das Verhalten zu optimieren. Neben diesen beispielhaft erwähnten psychologischen Schulen haben sich viele weitere Forschungsgebiete, wie die Sozialpsychologie, Entwicklungspsychologie oder auch die klinische Psychologie über Jahre hinweg entwickelt (Blickhan, 2018). Wie aber hat sich die Positive Psychologie als neue Disziplin entwickeln können?

Bereits vor Jahrtausenden, im Zeitalter des Antiken Griechenlands, haben sich Gelehrte wie z.B. Aristoteles mit ursprünglichen Begriffen der Glückseligkeit, Tugend, Moral oder Sinnhaftigkeit des individuellen Handelns auseinandergesetzt (Aristoteles, 384–322 v. Chr., übersetzt 2007). Darüber hinaus beschäftigten sich Theologen, Politiker und weitere Philosophen mit der Messung von Glück, der Optimierung von Wohlbefinden, warum Menschen glücklicher sind als andere Individuen sowie welche Faktoren für ein gelingendes allgemei-

nes Leben relevant sind.

Die Positive Psychologie (PP) steht als Oberbegriff für das wissenschaftliche Studium aller psychologischen Prozesse, welche dazu beitragen, das Leben lebenswert zu machen und die Lebensqualität zu steigern. Sie ist somit die erste und jüngste Disziplin der akademischen Psychologie, welche sich auf wissenschaftlichem Wege der Frage widmet, wie das Wohlbefinden des Menschen wie auch die Persönlichkeitsentwicklung aufrechterhalten bzw. gefördert werden kann. Darüber hinaus besteht die Aufgabe darin, die bestmögliche Leistungsfähigkeit eines Menschen in den Fokus zu stellen (Blickhan, 2018). Kritiker:innen beschreiben, dass die Positive Psychologie mit dem Begriff der Esoterik in Verbindung stehe, was sich wiederum auf die Gleichsetzung von *Positivem Denken* und *Positiver Psychologie* stützt. Diese Annahme ist allerdings nicht haltbar, da die *Positive Psychologie* im Bereich der akademischen Psychologie zu verorten ist, indem Theorien und Modelle anhand von wissenschaftlichen Methoden geprüft werden und der Ansatz des *Positiven Denkens* diesem Vorgang nicht nachkommt (Blickhan, 2018).

„Positive Psychologie ist wissenschaftliche Forschung zu optimaler menschlicher Leistungsfähigkeit. Positive Psychologie hat das Ziel, Faktoren zu entdecken und zu unterstützen, die Einzelnen und Gemeinschaften dabei helfen aufzublühen („to thrive“). Die Positive Psychologie beinhaltet eine Verpflichtung für wissenschaftlich arbeitende Psycholog:innen, ihre Aufmerksamkeit auf die Quellen psychischer Gesundheit zu richten und damit über die bisherige Betonung von Krankheiten und Störung hinauszugehen“ (Blickhan, 2018, S. 27).

Um den Bestreben dieser Definition gerecht zu werden, müssen auf den unterschiedlichsten Ebenen, z.B. der biologischen, persönlichen, kulturellen, gesellschaftlichen oder beziehungstechnischen, die bestmöglichsten Leistungsfähigkeiten beleuchtet werden (Blickhan, 2018). Nach Seligman (2018) versucht die Positive Psychologie den Charakter des Individuums zu erforschen, zu beschreiben und zu fördern.

Der US-amerikanische Psychologe Abraham Maslow führte die Positive Psychologie ein, um sich von der negativen Sichtweise in der Psychologie im Allgemeinen abzuwenden (Maslow, 1954). Selbst Blickhan (2015, S.18) beschreibt Maslow als „Großvater der Positiven Psychologie“, da dieser sich sowohl mit dem Begriff als auch mit der positiven Entwicklung eines Individuums näher auseinandersetzte. Dies zeigt sich unter anderem dadurch, dass er im Jahre 1954 in seinem Buch das Kapitel „Motivation und Persönlichkeit“ neu definierte und es als „Towards a Positive Psychology“ betitelte. Die Psychologie fokussierte sich somit weniger auf negative und vermehrt auf positive Aspekte. Darüber hinaus be-

schreibt Müller im Jahr 2017 Maslow als Gründervater der Humanistischen Psychologie. Als Motivationspsychologe entwickelte er seine weltbekannte Bedürfnispyramide, worin er aufzeigt, dass das Individuum auf Selbstverwirklichung abzielt (Maslow, 1954, 1965). Maslow forderte bereits 1954 die Gesellschaft auf, die Positive Psychologie als Disziplin näher zu betrachten. Somit folgert Blickhan (2015), dass er durch seine Grundgedanken die neue Disziplin stark beeinflusst hat.

Auch Rogers, als weiterer „Großvater der Positiven Psychologie“, hat bereits auf diese Fachrichtung Bezug genommen, indem er den Menschen als entwicklungsfähig sowie positiv ausgerichtet beschreibt, welcher selbstbestimmt handelt sowie danach trachtet individuelle Ziele zu verwirklichen und in ihnen die Sinnhaftigkeit sucht (Rogers, 1961). Nach Blickhan (2015) ist Rogers Annahme mit der Perspektive von Seligman (2011) verknüpfbar, da beide den Begriff des menschlichen Aufblühens (Flourishing) konkretisieren.

Bereits lange Zeit vor der Antrittsrede seitens Seligmans, befasste sich Antonovsky mit den zur Verfügung stehenden positiven Ressourcen und Entfaltungsmöglichkeiten, der Erhaltung und Förderung der Gesundheit sowie den vorhandenen Schutz- und Risikofaktoren. Zusätzlich lässt sich Antonovsky (1979) und der mit ihm verbundene Begriff der Salutogenese, bei dem die Förderung oder auch Aufrechterhaltung gesundheitlicher Prozesse im Fokus steht, erwähnen, da auch hier die Positive Psychologie ansetzt. Die Salutogenese bildet hierbei das Gegenstück zu der einst im Fokus stehenden Pathogenese, bei der die Genese und Abfolge von Erkrankungen in den Mittelpunkt befördert werden.

Der Professor Martin Seligman, Präsident der American Psychological Association, erklärte in der Antrittsrede, dass die Psychologie in dem letzten Jahrzehnt den Fokus auf die Psychopathologie, die Heilung psychischer Krankheiten, gelegt bzw. sich dem Diagnostizieren und Behandeln seelischer Problematiken verschworen hat (Seligman, 1999). Der Forschungsansatz, was Individuen zu einem erfüllenden und glücklichen Leben verhilft, wurde nach seiner Ansicht nicht berücksichtigt. Daher sollte eine Fokusverschiebung auf positive Eigenarten, Gefühle sowie eine Identifizierung der Faktoren, die ein Leben lebenswert machen, erfolgen (Seligman, 2005a). Seligman sowie auch Ed Diener beanspruchten daher noch vor dem Millenniumwechsel eine Änderung des Blickwinkels hinsichtlich der Forschung sowie der Anwendungsbereiche innerhalb der Psychologie. Seligman zielte hierbei auf die Psychotherapie ab, welche sowohl das Wohlbefinden des Individuums als auch die Steigerung der Leistungsfähigkeit auf psychologischer Ebene fördern sollte (Blickhan, 2018). Somit lag der Fokus, vor Seligmans Impulsen zur neuen Disziplin, zunächst auf psychischen Erkrankungen sowie auf der Reduktion von wahrgenommenem Leidensdruck. Dies wird durch verschiedene Psycholog:innen mit der geschichtlichen Vergangenheit begründet, da es nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges um die Wiederherstellung von

Zerstörtem wie z.B. „damaged habits“ ging und psychische Erkrankungen sowie Heilungsmethoden anhand von Forschungsarbeiten analysiert werden mussten (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, S. 6).

Keyes (2002, 2014) zieht zur Beschreibung der seelischen Gesundheit des Individuums die Zweifach-Kontinuums-Achse heran, welche auf der horizontalen Achse die Komponente psychische Störung und Krankheit sowie auf der senkrechten Achse Flourishing und Languishing verortet. Daraus sind vier Quadranten abzuleiten, welche vier verschiedene psychische Gegebenheiten repräsentieren. Eine Änderung auf dem Kontinuum, kann mit einer Änderung auf der anderen Achse einhergehen oder auch unabhängig voneinander vorkommen. 1946 versuchte bereits die Weltgesundheitsorganisation (WHO) den Begriff der Gesundheit in Worte zu fassen, sodass sie unter Wohlbefinden nicht nur das Fehlen der Erkrankungen, sondern ein „vollkommenes psychisches, geistiges und soziales Wohlbefinden“ versteht (WHO, 1946, S.1). Der Fokus wird auf die Ganzheitlichkeit hierbei gelegt.

In den 90er Jahren wurde der Begriff der Positiven Psychologie von Martin Seligman erneut aufgegriffen und durch seine bekannte Theorie des Wohlbefindens geprägt (Seligman, 2012). Seine Theorie besteht aus fünf Elementen, „Positive Emotion“, „Engagement“, „Relationship“, „Meaning“ und „Accomplishment“ („PERMA“), welche alle zum Aufblühen eines jeden Menschen verhelfen (Seligman, 2012). Ebenso hat auch schon Fredrickson (2004) sich mit den Auswirkungen von positiven Emotionen auf das Erleben und Verhalten des Menschen beschäftigt. Eine Erweiterung des PERMA-Modells, um den Faktor Gesundheit/Vitalität, wird gegenwärtig diskutiert (Blickhan, 2018). Näheres wird in Abschnitt 2.1.2 konkretisiert.

Zudem werden durch Csikszentmihalyi (2002) das Flow-Erleben (s. 2.1.4) sowie von Petersen und Seligman (2004) die Charakterstärken (s. 2.1.3) thematisiert. Der Begriff „Flourishing“ wird ebenfalls von Seligman (2011) geprägt, da dieser das Konzept als unbegrenzte Entwicklung der individuellen Fähigkeit zur Leistung definiert, welches zum Aufblühen der eigenen Persönlichkeit verhilft und die Gesundheit positiv bedingt.

Diener (1984, 2012) hingegen richtet seinen Fokus auf das Gefühl des Wohlbefindens und Braun (Braun et. al., 2017; Braun, 2019, 2020) wiederum auf den Begriff des Positiven Selbstmanagements aus. Daraus lässt sich ableiten, dass die Positive Psychologie verschiedene Perspektiven vereint und auch die Publikationen diesbezüglich drastisch angestiegen sind (Seligman et al., 2005; Braun et al., 2017; van Woerkom et al., 2021). Nach Seligman (2003) lassen sich drei Pfeiler, positive Eigenschaften, positives Erleben und positive Gesellschaft als Basis für ein gesundes Wachstum in unterschiedlichsten Bereichen wie beispielsweise der Familie oder der Organisation nennen.

Hinzukommend haben sich durch die Ansprache Seligmans impulsartig globale Verbän-



## JAKAT: EVALUATIONEN

de und Gesellschaften zur Positiven Psychologie etabliert, welche mannigfaltige Beiträge zur Wissenschaft in diesem neuen Fachbereich hervorbringen. Nachdem in den Jahren 1999 bis 2006 in dieser Disziplin hauptsächlich der Fokus auf der Veröffentlichung von Artikeln mit theoretischem Schwerpunkt lag, kehrte sich dieser Trend ab dem Jahr 2006 erstmals um, indem die Veröffentlichung von empirischen quantitativen Studien (mit 80%) zentral wurde (Blickhan, 2018).

Im Vergleich zu britischen Forscher:innen grenzt Seligman (2005a) den positiv-psychologischen Ansatz in der Disziplin des Humanismus von der Positiven Psychologie im Rahmen der empirischen Psychologie ab, da er im Bereich des Humanismus eine desolante empirisch wissenschaftliche Fundierung kritisiert und verweist auf die wissenschaftliche Exaktheit (Seligman, 1999). Nach Blickhan (2015) darf die Disziplin der Positiven Psychologie nicht mit anderen nicht wissenschaftlichen Themenbereichen verwechselt werden. Der positiv-psychologische Ansatz ist daher beispielsweise nicht mit dem Begriff der "Happyologie" (Blickhan, 2015, S. 10) oder dem „positivem Denken“ (Blickhan, 2015, S. 10) zu vertauschen.

Nach Snyder und Lopez (2009) sollten aber nicht psychische Störungen oder Defizite bzw. Schwächen gänzlich missachtet werden oder nur der Schwerpunkt auf das Positive gelegt werden. Seligman (1999, 2011) signalisiert, dass weiterhin Forschung in Richtung Störungsbilder bzw. Erkrankungen sowie Therapiemöglichkeiten auf empirisch-wissenschaftlichem Level betrieben werden sollten. Gleiches beschreibt Peterson (2006) indem er erwähnt, dass auch die negativen Aspekte im psychologischen Bereich weiterhin beforscht werden sollten. Nach ihm sollte nur nicht ausschließlich der Fokus auf diese Thematik ausgerichtet sein. Auch nach Blickhan (2015) wird, durch den Ausdruck der Positiven Psychologie, die vorhandene, auf psychische Erkrankungen ausgerichtete Psychologie, nicht entwertet. Blickhan (2015) knüpft an diesem Punkt an und weist darauf hin, dass das Negative neu definiert wird, sodass das was im Leben eines Individuums vorkommt, beobachtet sowie anschließend aufgebaut und gefördert werden soll. Durch die Weiterentwicklung der Positiven Psychologie durch Wong im Jahre 2011 wird auf eine ganzheitliche Auffassung hinsichtlich der Integration negativer Erfahrungen des Menschen sowie der Unterstützung einer positiv individuellen Fortentwicklung abgezielt.

Aus der Positiven Psychologie sowie den Zielen dieser lässt sich somit ableiten, dass Menschen besondere Werte in sich tragen sowie Stärken nutzen sollten, um einen Zustand des Aufblühens anzutreffen. Durch die Positive Psychologie soll der Mensch ein Sinn erfülltes Dasein genießen als auch eigene Stärken erkennen lernen, welche wiederum ausgebaut und im Alltag eingesetzt werden, sodass positive Gefühle erlebt werden. Die Positive Psychologie als Disziplin richtet sich an alle Menschen dieser Gesellschaft, egal ob diese

seelisch gesund oder auf körperlicher Ebene Leid verspüren.

Interventionen dieser Disziplin sollen dazu verhelfen, dass das Individuum in der Gesellschaft, sei es im beruflichen oder auch im privaten Kontext, aufblühen kann. Dies erfolgt indem das Wohlbefinden, die Ressourcen, das Erleben positiver Gefühle oder auch der Ausbau von Stärken im Mittelpunkt stehen. Nach der WHO (2008a) lässt sich feststellen, dass in Ländern mit hohen oder auch mittleren Einkünften die Erkrankungslast von Depressionen an oberster Stelle steht. Folglich zeigt sich, dass auf dem Level des Individuums und zusätzlich der Gesellschaft angesetzt werden sollte, indem Methoden zur Steigerung des psychischen Wohlbefindens entwickelt, eingesetzt und sich nicht nur auf die Reduzierung von depressiven Kriterien, zur Wiedererlangung von Zufriedenheit, gestützt werden sollte.

Immer mehr Interventionen der Positiven Psychologie finden Einsatz in wirtschaftlichen Unternehmen, um erfolgsorientiert und zielgerichtet individuelle Umbrüche bzw. Prozesse der Änderung, beispielsweise mithilfe von Trainings, voranzutreiben (Blickhan, 2015; Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020; Sin & Lyubomirsky, 2009). Aus diesem Kontext lassen sich auch unterschiedliche Anwendungsbereiche der Positiven Psychologie identifizieren und ableiten. Einen positiven Nutzen können Bildungseinrichtungen, welche dem Erziehungsauftrag nachkommen, gewinnen, indem diese die intrinsische Motivation vermehrt fördern. Das Familienleben und die Gesellschaft im Allgemeinen können durch Erkenntnis von relevanten Faktoren einen Grundstein zur Herstellung von Vertrauen, Hilfsbereitschaft und Kommunikation legen. Psychotherapien können auf Ansätze bzw. Interventionen abzielen, welche Hoffnung oder Sinnfindung steigern. Auch das begünstigen von Flow-Erleben innerhalb des Jobs kann zur Zufriedenheit im Arbeitsbereich beitragen (Blickhan, 2018). Nach Cameron (2013) ist die Quantität an Interventionen der Positiven Psychologie, für die Nutzung auf Arbeitsebene, stark angestiegen und die Disziplin der Positiven Organisationspsychologie somit weiterhin ausgebaut worden. Durch die Durchführung von Interventionen in Unternehmen wird der Wert des gemeinschaftlichen Arbeitens optimiert, Krankmeldungen und Fluktuationen des Arbeitnehmers reduziert sowie ein Innovationsgeist, Leistungsfähigkeit und Kreativität der Arbeitsgesellschaft begünstigt. Konzepte und Maßnahmen der Positiven Psychologie lassen sich einfach und unkompliziert in den Alltag der Menschen integrieren, in der Praxis umsetzen und sind für jeden Menschen, ob Schüler:innen oder Klient:innen, zugänglich (Blickhan, 2018).

In den nächsten Abschnitten werden einige der im Zentrum stehenden ausgewählten Modelle, welche sich der Positiven Psychologie zuordnen lassen, näher erläutert und gelten als Leitlinie für diese Forschungsarbeit. Das PERMA-Modell sowie die Erweiterung dessen um den Faktor V (Seligman, 2011; Zhivotovskaya, 2016, 2021), Fredricksons (2004) Broaden-and-build-Theorie als auch das Schema von Charakterstärken laut Peterson sowie

Seligman (2004) werden folglich erklärt. Stetig gibt sind Neuerungen zu erwähnen, da die Modelle und Entwürfe weiterentwickelt und ausgebaut werden und auf weltweiten Zusammenkünften der Positiven Psychologiegesellschaft präsentiert und diskutiert werden.

Zusammengefasst versucht die Positive Psychologie der Frage - *Was macht das Leben eigentlich lebenswert?* – nachzugehen. Sie trägt zur Suche nach dem Sinn des Lebens, der Stärkenidentifizierung und dessen Einsatz sowie dem Erleben positiver Emotionen als auch der Herbeiführung einer positiv miteinander lebenden Gesellschaft bei. Durch Anwendung von Interventionen soll eine Steigerung der Lebenszufriedenheit, des Glücks sowie der Ausbau von bereits vorhandenen Ressourcen gefördert werden. Um ein allgemein gelingendes Leben zu erwirken, sollen auf der einen Seite neue Verhaltensweisen angenommen oder auch der Innovationsgeist erweckt und auf der anderen Seite Depressionen sowie weiteren Erkrankungen präventiv vorgebeugt werden.

### **2.1.2 PERMA-Modell und dessen Erweiterung**

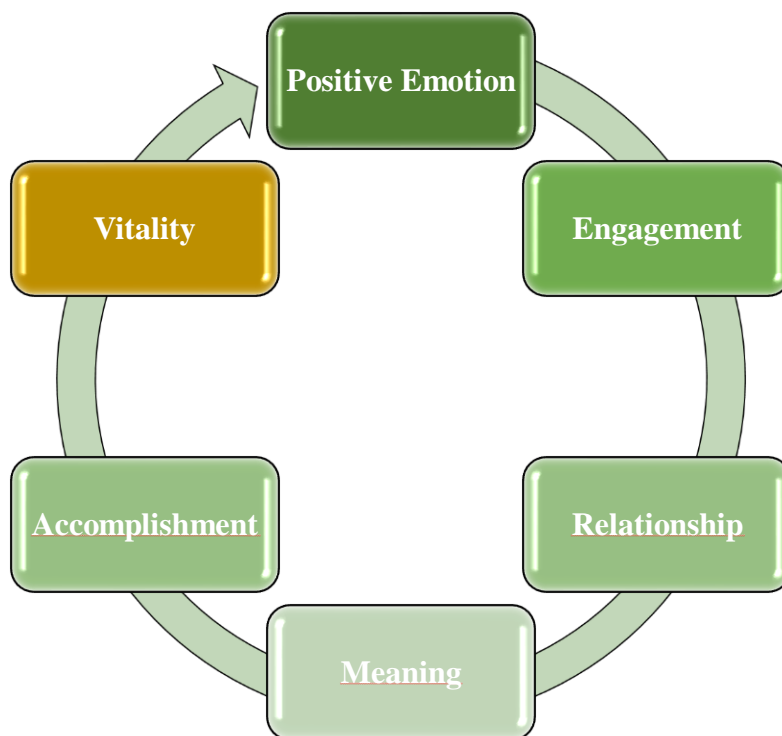
Bereits in den 90er Jahren hat sich Martin Seligman mit dem Ausdruck der Positiven Psychologie auseinandergesetzt und diese Disziplin schlussendlich durch seine allbekannte Theorie des Wohlbefindens geprägt (Seligman, 2012). Anfangs hatte er versucht den Begriff des Wohlbefindens nach der Auffassung von *Happiness* zu definieren, sodass er nur den Begriffen Engagement, positive Beziehungen und Sinnhaftigkeit eine wichtige Rolle zusprach (Seligman, 2005a; Blickhan, 2018). Nachdem Seligman festgestellt hatte, dass diese Elemente allerdings nicht zur Entstehung von Wohlbefinden oder eines Flourishing Gefühls ausreichen, erweiterte er sein Modell und entwickelte im Jahre 2011 das PERMA-Modell bezüglich Flourishing, welches veröffentlicht wurde (Seligman, 2011).

Das Modell beinhaltet fünf Elemente, welche nach seinem Begründer zum Wohlbefinden bzw. zum Aufblühen eines jeden Menschen („Flourishing“) verhelfen (Seligman, 2012). Der Terminus „PERMA“, welcher als Akronym dient, beinhaltet folgende Elemente: „Positive Emotion“, „Engagement“, „Relationship“, „Meaning“ und „Accomplishment“. Im Deutschen lassen sich Begriffe wie positive Emotionen, Engagement, soziale Beziehungen, Sinnhaftigkeit sowie Zielerreichung wiederfinden. Nach Seligman (2011) sollte der Mensch nach einem langanhaltenden Zustand des Wohlbefindens oder auch des Aufblühens streben, welches mit dem Adjektiv „permanent“ verdeutlicht werden kann. Die in Kapitel 2.1.3 beschriebenen individuell ausgeprägten Charakterstärken stellen das Grundgerüst für Flourishing dar, sodass durch ihre Anwendung die fünf Faktoren des PERMA-Modells gefördert werden und ein Gefühl des Wohlbefindens als Resultat bedingen. Nach Blickhan (2015) und Seligman (2011) ist das PERMA-Modell kein empirisch getestetes Schema, sondern wurde anhand mehrerer gesonderter wissenschaftlicher Arbeitsanalysen überprüft, sodass das Wohl-

befinden als Konstrukt anzusehen ist. Blickhan (2018) greift eine aktuelle Debatte der Forscher:innen auf, welche die Erweiterung des PERMA-Modells um den Faktor der Vitalität thematisiert. Vitalität als Begriff wird in Kapitel 2.2.4.2 näher beschrieben. Bereits 2016 hatte die Initiatorin des Flourishing-Centers Zhiotovskaya das Modell um die Komponente V ergänzt, wodurch sich das PERMA-V Modell ergab (Zhiotovskaya, 2016). Auch Seligman (2018b) erwägt in einem seiner Artikel zwei weitere Komponenten, Vitalität/körperliche Gesundheit und Selbstwirksamkeit, zu ergänzen. Diese sollen in seinem PERMA-Modell die Entstehung von Flourishing begünstigen, allerdings sei er noch nicht vollends überzeugt. Daraus lässt sich ableiten, dass er die Relevanz der Komponente Vitalität erkannt hat, eine erhöhte Wichtigkeit für Arbeits- und Alltagsleben sieht sowie ein gesteigertes Augenmerk in der Zukunft hierauf legen wird (Blickhan, 2018). Nachfolgend wird das beschriebene Modell in Abbildung 1 dargestellt.

### Abbildung 1

*Die persönliche Veranschaulichung des PERMA-V-Modell*



*Anmerkung.* Laut Seligman (2011) sowie erweitert von Zhiotovskaya (2016).

1. *Positiv gestimmte Gefühle.* Positive Emotionen können beispielsweise durch Dankbarkeit, Hoffnung oder auch Zufriedenheit erfahren werden (Johann & Möller, 2013). Nach Seligman (2012) gilt die positive Emotion als „hedonistisches Element oder Lustelement“ (S.23). Auch die Broaden-and-Build-Theorie nach Fredrickson (2004) beschäftigt sich mit

positiven Emotionen, welche in Abschnitt 2.1.5. konkret betrachtet wird. Nach Seligman (2011) wird unter dem ersten Element in seinem Modell „Positive Emotion“, welche nur subjektiv eingeschätzt wird, die Erweiterung der subjektiven Wahrnehmung sowie der jeweiligen vorhandenen Ressourcen verstanden. Diese Komponente gilt daher als zentraler Baustein damit ein Mensch prinzipiell aufblühen kann.

2. *Engagement.* Die zweite Komponente in diesem Modell wird als Engagement bezeichnet und kann ebenfalls nur subjektiv erfasst werden. Engagement beschreibt, inwieweit Menschen sich auf ihr Tun fokussieren, bei ihren Angelegenheiten und Verpflichtungen sich einsetzen und das Gefühl eines Flow-Zustandes, d.h. ein Gefühl des völligen Aufgehens in einer Aufgabe, durchleben (Seligman, 2011). Auch Menschen, welche auf Grundlage der vorhandenen Stärken handeln und somit nach Johann und Möller (2013) Sicherheit als auch Wohlbefinden erlangen, engagieren sich. Der ungarische Psychologe Csikszentmihaly beschrieb 2002 den Flow-Zustand konkret. Nach ihm können die jeweiligen vorhandenen psychologischen Ressourcen gestärkt werden, wenn Menschen diesen Zustand mehrfach im Alltag erleben. Weitere Details zum Konzept des Flow-Erlebens finden sich in Abschnitt 2.1.4.

3. *Soziale Beziehungen.* Gemäß Seligman (2011) wird unter dem dritten Element soziale Beziehungen die Fähigkeit verstanden, positive Beziehungen zu anderen Individuen einzugehen, aufzubauen, sich gegenseitig zu unterstützen und diese Bindungen langfristig aufrechtzuerhalten. Das Wohlbefinden und die Gesundheit, wird durch gepflegte soziale Beziehungen, welche positive Bindungen zueinander enthalten, bestärkt. Wang et al. (2023) zeigen in einer Metaanalyse, dass ein Zusammenhang zwischen dem Gefühl von Einsamkeit bzw. sozialer Isolation und dem Sterblichkeitsrisiko vorliegt. Das Wohlergehen und Sterblichkeitsrisiko der Menschen können optimiert werden, wenn soziale Isolation und Einsamkeit reduziert werden. Eine Längsschnittstudie konnte sogar belegen, dass sozial isolierte Kinder, unabhängig von anderen Faktoren (z.B. sozioökonomischer Status) im späteren Erwachsenenalter ein erhöhtes signifikantes Risiko aufweisen zu erkranken (Caspi et al., 2006).

4. *Sinn.* Die vierte Komponente Sinnhaftigkeit definiert Seligman (2011) als ein Gefühl, welches die eigene Tätigkeit als sinnhaft bzw. bedeutungsvoll darstellt und zusätzlich zweckdienlich ist. Eine Bestimmung der Sinnhaftigkeit kann nicht nur subjektiv, sondern auch objektiv anhand verschiedener Kriterien wie beispielsweise der Logik erfolgen.

5. *Zielerreichung.* Unter der Zielerreichungskomponente versteht man die Fähigkeit sich über die eigenen Ziele bewusst zu werden, eigene Ziele festzulegen sowie den Versuch diese zu erlangen bzw. zukunftsorientierte Handlungen zu vollziehen. Eine objektive Feststellung, ob das jeweilige Ziel erreicht wurde, ist möglich (Seligman, 2011).

6. *Vitalität*. Entsprechend Lavrusheva (2020) zeichnet sich das zuletzt hinzugefügte Element „Vitalität“ durch gesundheitsförderliche und selbsterhaltende Faktoren wie eine gesunde Ernährung, angenehme Schlafqualität, Achtsamkeit und kontinuierliche sportliche Aktivitäten aus. Im Textabschnitt 2.2.4.2 wird der Begriff der Vitalität näher erläutert.

Alle Elemente dieses Modells können nach Seligman (2011) zum Aufblühen bzw. einem gesteigerten Wohlbefinden wie auch zur Verwirklichung des Selbst auf psychologischer aber auch physiologischer Basis verhelfen. Hierbei werden kognitive, emotionale aber auch behaviorale Abläufe aktiviert. Menschen, welche ein ausgeprägtes Wohlbefinden aufweisen, sind laut Diener und Biswas-Diener (2008) produktiver und bei der Ausbildung von Bewältigungsstrategien erfolgreicher, um herausfordernde Gegebenheiten und Situationen zu bewältigen.

Auf die Operationalisierung des Flourishing-Erlebens wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da unterschiedliche Ansätze diesbezüglich vorliegen. Allerdings konnte durch Huppert und So (2013) gezeigt werden, dass 20 % der untersuchten Gesellschaft in Deutschland sich als aufblühend im Leben betrachten. Daraus lässt sich schließen, dass das Potential hinsichtlich der Förderung von Flourishing weiterhin unterstützt werden sollte. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Keyes (2002), indem er durch seine Forschung herausfand, dass nur ca. 17 % von 3.000 untersuchten Menschen der USA sich als aufgeblüht erachten.

In das klar definierte PERMA-Modell lassen sich durch die Übersichtlichkeit Übungen der Positiven Psychologie gut einordnen und verständlich darstellen (Blickhan, 2018).

Abschließend lässt sich aus diesem beschriebenen Modell nach Seligman ableiten, dass Menschen mit häufigen positiven Emotionen, vielen positiven Beziehungen, hohem Engagement, vielen sinnhaften Handlungen sowie einer maximalen Zielerreichung im Alltag am glücklichsten sind. Das Ziel sollte es daher sein mehr Flourishing, durch eine verstärkte Förderung der fünf Elemente des PERMA-Modells, zu erwirken.

### **2.1.3 Charakterstärken**

Zunächst einmal gilt es den Begriff der persönlichen Stärke näher zu beschreiben, um verstehen zu können, inwiefern sich diese von den Charakter- oder Signaturstärken differenzieren lassen. Im Allgemeinen stellen Charakterstärken Tugenden der Menschheit dar und können somit als Werte aufgefasst werden. Signaturstärken hingegen lassen sich auf der Ebene der subjektiven Identität verordnen, da diese mit dem Selbstbild eines Menschen verknüpft sind.

Nach Biswas-Diener (2010) versteht man unter einer persönlichen Stärke, ein langfristiges Schema von Emotionen, Handlungsweisen und Kognitionen, welche individuell ausgeprägt vorkommen und als Energielieferant dienen, um optimale Leistungen hervorzubringen.

Menschen die ihre Stärken kennen, verhalten sich im Alltag anders, indem sie mehr Gestik und Mimik zur Kommunikation einsetzen, einen aufrechteren Gang haben, mit einer höheren Stimmlage sprechen, mehr Metaphern anwenden und mehr Charisma als Person aufweisen.

Laut einer Umfrage durch die Gallup Organisation wurden 36 Organisationen mit bis zu 200.000 Arbeitnehmenden zu ihren Stärken befragt. Von den befragten Mitarbeiter:innen gaben nur 20% an, dass sie ihre individuell ausgeprägten Stärken jeden Tag anwenden. Des Weiteren wurde festgestellt, dass Menschen die eine höhere Position in der Hierarchie des Unternehmens einnahmen oder eine längere Zeit in einer und derselben Organisation angestellt waren, ihre Stärken mit einer niedrigeren Chance im alltäglichen Beruf nutzen (Buckingham & Clifton, 2002).

Nach Biswas-Diener (2010) stehen unsere Stärken oftmals, bedingt durch verschiedenste Gründe, nicht im Mittelpunkt des menschlichen Daseins. Gründe hierfür sind z.B. die Genetik, da diese sich darauf fokussiert, Gefahren zu überwinden, um überleben zu können. Schwierigkeiten nehmen Menschen oft als relevanter wahr, sodass alle positiven Aspekte ignoriert werden oder Stärken mental nicht präsent sind, was wiederum durch eine nicht existierende positive Rückmeldungskultur erfolgt.

Die Positive Psychologie greift persönliche Stärken explizit als bedeutsames Konstrukt mit positiven Auswirkungen sowohl auf die Person selbst als auch auf das Umfeld auf. Der Psychologe und Education Director des VIA Institute on Character, Ryan Niemiec, setzt sich für die Umsetzung als auch die Forschung von Stärken ein. In seinem Buch „Character strengths interventions“ (2017) legt er dar, dass jede Person ein eigenes Profil an Stärken im Laufe des Lebens ausbildet, nicht eingesetzte Stärken verdrängt bzw. häufig angewendete Stärken in den Vordergrund treten. Weiterführend lassen sich Stärken auf einem Kontinuum verorten, indem jeweilige Stärken mehr oder weniger ausgeprägt als stabile Konstrukte vorliegen. Auch sind sie als relativ und nicht als absolut zu betrachten, denn je nach Kontext oder vorhandener Situation werden sie z.B. unterschiedlich intensiv eingesetzt.

*Charakter.* Durch die Intentionen der VIA-Forschung konnte eine einheitliche Auffassung von einem lobenswerten Charakter, bei dem kulturelle Bewertungen von wünschenswerten Wesensmerkmalen überlappen, bestimmt werden. Auch Fragen, ob der Charakter durch nicht vorhandene oder gezeigte Verhaltensweisen definiert oder als Skala zu betrachten ist, mussten geklärt werden, um den lobenswerten Charakter aus psychologischer Sichtweise beforschen zu können. Aus der Perspektive der Positiven Psychologie wird der Charakter durch positive Stärken beschrieben. Charakterstärken, welche stabil aber trainierbar sind, sollten als Begriff die Vielfalt eines positiven Charakters darstellen, indem bestimmte Stärken höher und andere Stärken weniger stark ausgeprägt sind.

*Charakterstärken.* Vor allem die Positive Psychologie als Disziplin und ihre Begründer, widmen sich dem Konzept der „Charakterstärken“ und heben dies in den Mittelpunkt hervor. Peterson, der wissenschaftliche Direktor des Values-in-Action-(VIA-)Instituts hat einen exorbitanten Anteil hinsichtlich der Beschreibung und Gültigkeitserklärung des Charakterstärken-Konzepts geleistet. Anfangs wurde durch die Mayerson Foundation, welche eine wohlthätige Stiftung ist, die Frage aufgeworfen, inwiefern junge Menschen in der Entfaltung ihrer Potentiale gefördert werden können. Seligman präsentierte daraufhin Vorschläge, welche zur gesunden und förderlichen Weiterentwicklung Jugendlicher verhelfen könnten. Allerdings gab es keine einheitliche Erkenntnis darüber, was eine bestmögliche Entwicklung sei. Im Anschluss sollten einheitliche Begriffe sowie Messverfahren diesbezüglich identifiziert werden. Aufgrund dessen wurde das sog. VIA-Institut im Jahre 2000 durch die gemeinnützige Mayer-son Foundation eröffnet, um dem Ziel der Konzeptentwicklung sowie der Ausarbeitung wissenschaftlicher Methodiken nachzugehen und schlussendlich der ursprünglichen Frage bezüglich der positiven Fortentwicklung junger Menschen auf den Grund zu gehen. Diese Fragestellung wurde kurze Zeit später nicht mehr nur auf das Jugendalter, sondern auf jeden Lebensabschnitt abgeändert (Peterson, 2006).

Das Values-in-Action-(VIA-)Institut beforschte in den Jahren 2001 bis 2004 unter Seligman sowie Peterson, inwieweit unterschiedlichste Kulturgemeinschaften Werte wie auch Stärken beschreiben. Um kulturübergreifende universelle Kerntugenden, welche einen guten Charakter ausmachen, zu identifizieren, wurden z.B. von der VIA-Forschungsgruppe relevante philosophische, psychologische, historische sowie religiöse literarische Texte aus den unterschiedlichsten Bereichen herangezogen. In Tabelle 1 sind die sechs einheitlichen Tugenden, welche festgestellt wurden, aufgelistet. 24 Charakterstärken, welche aus dem Modell der Charakterstärken hervorgehen, gehen aus diesen Forschungsarbeiten ebenfalls hervor und gelten als Grundlage für *den Inventory of Strengths (VIA-IS)* bzw. den *Stärkentest* (Blickhan, 2015; Peterson & Seligman, 2004; Peterson, 2006). Selbst Biswas-Diener (2006) konnte in seinen Forschungsarbeiten diese 24 Charakterstärken beispielsweise in Kenia wiederfinden. Um die Fülle an möglichen Charakterstärken konkret festzulegen (s. Tabelle 1), wurden Kriterien zur Überprüfung definiert. Allerdings wird keine Forderung gestellt, dass die Kennzeichen für jede Stärke hinreichend und erforderlich sind (Peterson, 2006).

Charakterstärken werden als positive, tugendhafte, belebende sowie begehrenswerte kulturübergreifende Eigenschaften beschrieben, welche von der Gesellschaft als angebracht und zum Glück führend erlebt werden. Nach Peterson und Seligman (2004) sind diese Stärken explizit nicht als eine Art Klassifikationsmerkmal verschiedenster Störungen zu definieren, sondern gelten als ein Element, welches sich auf individuelle Art und Weise ausprägen und positiv entwickeln kann und somit den Ausbau von individuellen Potentialen vorantreibt.



Daraus ergibt sich wiederum ein subjektiv stabiles Stärkenprofil. Oftmals können sich diese Stärken bereits im frühen Kindesalter zeigen, allerdings sind auch nicht immer alle Stärken bei jedem Individuum vorzufinden. Eine Förderung solcher wird durch verschiedenste kulturelle und gesellschaftliche Handlungen initiiert und begünstigt. Charakterstärken lassen sich messen, sind universell geltend und von vergleichbaren Faktoren abgrenzbar. Somit sind diese eindeutig und klar zu definieren, sodass sich die Stärken nicht überlappen. Auch gibt es für jede dieser Charakterstärken ein Gegenstück, welches als nicht glücksfördernd gilt. Verfügen Menschen über solche Stärken können diese vom Gegenüber wahrgenommen werden, lösen Bewunderung oder Ansehen aus, aber keine Missgunst (Keltner & Haidt, 2003; Peterson & Seligman, 2004). Dies wird auch nach Keltner und Haidt (2003) als elevation effect postuliert (Blickhan, 2015).

Werden diese Stärken im Alltag angewendet, können Faktoren im PERMA-V-Modell gestärkt, gesundheitliche Aspekte sowie eine positive Entfaltung bewirkt werden. Blickhan (2015, S.162) erwähnt, dass sich aus den Charakterstärken sechs Tugenden oder „Stärkenfamilien“ ergeben. Beispielsweise lässt sich die Stärke Lebenskraft und Authentizität in der Tugend Mut wiederfinden (Peterson & Seligman, 2004; Ruch & Proyer, 2015). Folglich sind die Charakterstärken in der Tabelle 1 graphisch dargelegt und beschreiben, inwiefern diese Tugenden umgesetzt werden können (s. auch Universität Zürich, 2015).

### **Tabelle 1**

#### *Sechs Tugenden (Stärkenfamilien) mit dazugehörigen Charakterstärken*

Sechs Tugenden	Charakterstärken
Weisheit und Wissen (Kognitive Stärken)	Neugier, Kreativität, Liebe zum Lernen, Weisheit, Aufgeschlossenheit
Mut (Emotionale Stärke)	Tapferkeit, Ausdauer, Lebenskraft, Authentizität
Humanität (Zwischenmenschliche Stärke)	Bindungsfähigkeit, soziale Intelligenz, Freundlichkeit
Gerechtigkeit (Beziehung zwischen der Gemeinschaft/Einzeln)	Führungsvermögen, Fairness, Teamfähigkeit/Loyalität
Mäßigung (Wirkt Maßlosigkeit entgegen)	Bescheidenheit, Selbstregulation, Umsicht, Vergebungsbereitschaft
Transzendenz (Sinn stiftend)	Dankbarkeit, Hoffnung, Humor/Verspieltheit, Sinn für das Schöne und Gute, Spiritualität

*Anmerkung.* Nach Peterson & Seligman (2004), übertragen durch Blickhan (2015), S. 163.

Durch den von Peterson et al. (2005) entwickelten validierten VIA-IS-Stärkentest (*Values in Action Inventory of Strengths*) kann die Ausprägungsform der jeweiligen subjektiven Charakterstärke durch Selbsteinschätzung anhand von insgesamt 240 Items (zehn Items pro Stärke) in einer Langversion (mit einer Zeitdauer bis zu 50 Minuten), durch Fragen nach dem Einsatz der Stärken im alltäglichen Leben, erhoben werden (s. auch Universität Zürich, 2015, 2020; dt. Validierung durch Ruch et al., 2010). Darüber hinaus besteht eine Kurzversion mit 48 Items, welche von Seligman im Jahre 2011 entwickelt wurde.

Der VIA-Test wird als ipsativ betrachtet, da dieser lediglich auf persönlicher Ebene expressiv ist und nicht zum Vergleich strikter Werte von zwei Personen herangezogen werden kann. Auch lassen sich durch diesen Fragebogen Aufschluss über die Häufigkeiten hinsichtlich von Handlungen, Emotionen und Kognition ableiten, sodass ein höherer Wert der Stärke im Fragebogen zeigt, dass diese öfters im Alltag Einsatz findet. Niemiec (2017) beschreibt, dass auch nach vergangenen sechs Monaten bis zu fünf Stärken noch auf demselben höchsten Rangplatz wie zuvor zu finden sind (76 %) und der Test daher als relativ stabil gilt.

*Signaturstärken.* Je nach Einsicht und Erkenntnis im Leben hat jedes Individuum die Möglichkeit alle Charakterstärken mit der Zeit individuell auszubauen. Peterson und Seligman (2004) erwähnen, dass häufig zwei bis fünf Charakterstärken am höchsten ausgeprägt und von subjektiver Relevanz sind, da dies positive Auswirkungen mit sich bringt und als authentisch von der Person erlebt wird. Diese werden von Ihnen als *Signaturstärken* bezeichnet. Es liegt dann eine Signaturstärke vor, wenn diese als bedeutsam von der Persönlichkeit angesehen wird, das jeweilige Individuum sich mit dieser agnoszieren kann bzw. diese als vorhandene Stärke erkennt, in sein Selbstbild integriert und Authentizität mit sich bringt, Aktivierung oder auch Aufgeregtheit bei Einsatz dieser verspürt sowie eine vorhandene intrinsische Motivation zur Anwendung dieser vorliegt. Solche Signaturstärken werden interdisziplinär ausgeführt und automatisch im Verhalten, im Denken sowie in den Emotionen eingebettet und widergespiegelt. Nach Peterson (2006) lassen sich ebenfalls zur Definition einer Signaturstärke fünf Kriterien heranziehen: Stärkenidentifikation, Freude, Erfolgserlebnis, Kreativität und das Ergebnis, welches mit einer Steigerung der Fähigkeiten verknüpft ist. Bei der Universität Zürich (2020) wie auch Peterson und Seligman (2004) lassen sich weitere Eigenschaften vorfinden.

*Forschungsresümee.* Die häufigsten Stärken nach der weltweiten Verteilung sind beispielsweise Freundlichkeit, Dankbarkeit und Fairness. Weisheit, Selbstregulation oder auch Mäßigung gelten als Seltenheit. Stärken wie Ausdauer, Dankbarkeit und Hoffnung bei Schüler:innen oder Studierenden können nach Park und Peterson (2008) einen Erfolg in der schulischen oder auch studierenden Karriere vorhersagen.

Linley et al. (2007) beschreibt, dass in England Stärken wie z.B. Liebe zum Lernen oder auch Fairness hinsichtlich des Geschlechts gleichermaßen eklatant ausgeprägt vorkamen. Hinsichtlich Freundlichkeit, Liebe und Dankbarkeit ließen sich Geschlechtsunterschiede feststellen. Mit vermehrter Lebenserfahrung können Stärken ersichtlich hervortreten, insbesondere beispielsweise Vergebungsbereitschaft, Selbstregulation oder Fairness.

Seligman (2005) zeigt, dass die Aufgabe „Setze deine Stärken bewusst ein“, das Wohlbefinden eines Individuums sowie die Reduzierung des Depressionsrisikos mit dem Wahrnehmen der eigenen Stärken in einem bemerkenswerten hohen Maße zusammenhängt.

Nach Park et al. (2006) konnten Korrelationen zwischen der Lebenszufriedenheit und der Stärke wie Hoffnung, Dankbarkeit oder auch Lebenskraft gefunden werden. Beispielsweise zeigen Bescheidenheit und Liebe zum Lernen den niedrigsten Zusammenhang diesbezüglich auf. Zusätzlich lassen sich auch Zusammenhänge zwischen dem Flow-Erleben sowie den Charakterstärken nach Peterson et al. (2006) sowie Peterson et al. (2007) vorfinden. Menschen, welche öfters ein Gefühl von Flow, ein erhöhtes Wohlbefinden oder glückliche Gefühle erleben, besitzen hoch ausgeprägte Charakterstärken im VIA-Test. Nach Park et al. (2009) können gegen Stresserleben oder durchlebte Traumata Stärken wie Hoffnung, Selbstregulation oder auch Freundlichkeit sich positiv als Puffer auswirken. Wird innerhalb einer Therapie durch Psycholog:innen der Fokus auf die Stärken der jeweiligen Person gelenkt, zeigt sich diese Therapie effektiver als eine Psychotherapie plus den Einsatz von Antidepressiva (Seligman et al., 2006). Laut Peterson et al. (2006) sollen Stärken wie Freundlichkeit oder Humor mit einer rapiden Krankheitsgenesung einhergehen.

Interventionen der Positiven Psychologie, wie beispielsweise die Übung „Setzen Sie Ihre Signaturstärken anderweitig ein“ konnten auch nach einem halben Jahr die Wahrscheinlichkeit an Depressionen zu leiden verringern und die Zufriedenheit mit dem eigenen Leben erhöhen (Seligman et al., 2005). Gemäß Blickhan (2018) sollen Stärken immer im Allgemeinen je nach Umfeld, Gewohnheiten und vorhandenen Situationen ihre Anwendung finden. Dies stellt gleichzeitig einen wichtigen Grundpfeiler für weitere Anwendungsbereiche in der Beratung oder möglichen Erziehungsangelegenheiten dar.

#### **2.1.4 Flow-Konzept**

Die Gesellschaft in der die Menschen leben ist von Materialismus, wie Besitz und Geld aber auch vom Ringen um Anerkennung geprägt. Daher verbringt der Mensch die meiste Zeit im Leben auf der Arbeit, welche oftmals als sehr anstrengend empfunden wird, oder in Interaktionen mit anderen Menschen seines Umfelds, wodurch er stetig in Tätigkeiten involviert ist, welche größtenteils nicht als wohltuend erlebt werden.

Die bis in den 1970er Jahren vorherrschenden triebgesteuerten psychodynamischen Ansätze sowie die behavioristischen strafenden und belohnenden Theorien konnten nach Csikszentmihaly nicht die Frage beantworten, wieso Menschen Zeit für Tätigkeiten nutzen, indem sie nicht durch extrinsische Anreize belohnt werden und nur ein Gefühl der persönlichen Befriedigung mit enormen Erfolgen erzielen. Csikszentmihaly untersuchte aus phänomenologischer Perspektive den Zustand des Flows näher und setzte an der Wahrnehmung des Flow-Erlebens sportlich aktiver Menschen, wie z.B. Tänzer, an und führte hierbei strukturierte Interviews durch. Aus diesen Ergebnissen der Interviews konnte er schlussendlich für weitere Forschungszwecke Fragebögen entwickeln. Daraus lässt sich ableiten, dass die Theorie über das Konzept des Flow-Zustands aus praktischer Erfahrung und bestehenden etablierten theoretischen Gedankengängen beruht (Blickhan, 2018). Engeser (2012) beschreibt, dass Csikszentmihaly bei seiner Theorie über das Flow-Konzept auch bereits etablierte Psycholog:innen, Theorien und Konstrukte mit einfließen ließ.

Bei der Theorie der optimalen Stimulation beschreiben Hebb (1955) und Berlyne (1960), dass der Stimulus Grad die Intensität intrinsischen Verhaltens bedingt, was bedeutet, dass wir Langeweile verspüren und neue Reize bei zu wenig Stimulation benötigen, als auch Angst bei zu viel Stimulation bedingt durch äußere Reize wahrnehmen. Csikszentmihaly definiert in seinem später entstehenden Flow-Konzept das bestmögliche Niveau an Reizstimulierung (s. 2.1.4) (Engeser, 2012; Blickhan, 2018).

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985) leistete ebenfalls einen Beitrag zum Flow-Konzept durch ihre Konstrukte der Selbstwirksamkeit sowie der Kompetenz als Schlüsselaspekt, welche durch White (1959) und DeCharms (1968) aufgegriffen wurden (White, 1959; DeCharms, 1968; Engeser, 2012; Blickhan, 2018).

Auch nahm er auf Piaget, ein berühmter Entwicklungspsychologe, und seine Ideen aus den 1950er Jahren Bezug. Dieser setzte sich mit dem Begriff des Motivationserlebens in Spielen und den damit einhergehenden zu erprobenden Grenzen und Fähigkeiten, welche sich durch solche Aktivitäten weiter ausbauen können, auseinander. Auch den veränderten Bewusstseinszustand während eines Spiels, welches als nicht real wahrgenommen wird, hat Piaget aufgegriffen (Engeser, 2012; Blickhan, 2018).

Als weiterer Vorbote des Flow-Konzepts kann das Konstrukt der Funktionslust nach Bühler (1922) herangezogen werden, denn dieses erklärt die Begeisterung beim menschlichen Handeln, welches mit dem Gefühl der Selbstwirksamkeit, der Kontrollfähigkeit über die Situation und der Fähigkeit zur Handlung einhergeht. Eine Expansion der Eignung bzw. der Fähigkeiten wird durch den Prozess der Funktionslust eingeleitet (Engeser, 2012; Blickhan, 2018). Der Ausdruck der Selbstvergessenheit oder geistigen Abwesenheit, welcher mit dem Flow-Erlebnis einhergeht, kann mit dem Begriff des Gipfelerlebnisses, welches durch

Maslow (1968) näher definiert wird und in Bezug auf beispielsweise religiösen Erlebnissen gesetzt wird, beschrieben werden (Engeser, 2012; Blickhan, 2018).

Rheinberg (1989) setzte sich in Deutschland in den 70er Jahren ebenfalls mit dem Flow-Konzept, vergleichbar mit Csikszentmihaly und seinen thematischen Überlegungen, auseinander. Er nutzte für seine Forschung Heckhausens Motivationstheorie (1980), welche das Verhalten der Menschen und die damit einhergehenden Folgen aufgreift. Allerdings konnte diese Theorie nach Heckhausen ebenfalls nicht hervorheben, warum Menschen bestimmte Verhaltensweisen aus Begeisterung heraus zeigen. Rheinberg fokussierte sich im Vergleich zu Csikszentmihaly auf auftragstypische Belohnungsfaktoren und weniger auf kollektive Faktoren eines intrinsisch motivierten Erlebnisses (Engeser, 2012; Blickhan, 2018). Nach Rheinberg et al. (2007) wird der Ausdruck des Flow-Konzepts häufig mit vitalisierenden Erlebnissen in der Freizeit oder sportlichen Aktivitäten verbunden, welche eine psychische Beschaffenheit des Glücklichseins und der Wirksamkeit hervorrufen und Motivation bedingen. Mit zunehmendem Alter nimmt die Häufigkeit des Erlebens solcher Flow-Ereignisse rasant ab, sodass bei der Frage nach dem zuletzt erlebten Flow-Ereignis Menschen sich oftmals nicht daran erinnern können. Die Wissenschaft konnte durch empirische Untersuchungen feststellen, dass solch erlebte Zustände eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden sowie die Gesundheit des Menschen mit sich bringen. Daher ist es sinnvoll solche Flow-Ereignisse in den Alltag kontinuierlich zu integrieren und Menschen zu bekräftigen solche Zustände herbeizuführen, in denen der Handlungsablauf als fließend wahrgenommen wird und eine Art der Selbstvergessenheit in Kraft tritt (Blickhan, 2018).

Csikszentmihaly beschrieb 2002 den Flow-Zustand als Zustand, welcher durch gänzlichem Vertiefen sowie Aufblühen in der jeweiligen Arbeit oder Aktivität besteht. Während dieser Zustand durchlebt wird, steht die Tätigkeit der jeweiligen Person im Mittelpunkt, die Zeit verfliegt wie im Fluge und die Auswirkung dieses Zustandes wirkt sich bekräftigend, aktivierend und beflügelnd aus. Um in einen Flow Zustand zu gelangen muss ein Gleichgewicht zwischen dem Anspruch oder auch den Anforderungen der Aufgabe bzw. Situation sowie des Individuums abhängigen vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten vorliegen. Konkret wird ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Fähigkeit und der erlebten Schwierigkeit hergestellt. Wichtig ist, dass die Schwierigkeit nur minimal über dem aktuellen Leistungsstand liegt, sodass ein Gefühl der Positivität sowie des Engagements resultiert und Fähigkeiten ausgebaut werden können. Bei Erreichen des Flow Zustandes wird die jeweilige Tätigkeit also als herausfordernd und bewältigbar wahrgenommen. Auf der anderen Seite wird sie als nicht zu anspruchsvoll, über-, und unterfordernd sowie unkompliziert und zu einfach betrachtet. Wird die Tätigkeit bzw. die Aufgabe als zu einfach betrachtet, kann Langeweile hervorgehen, Unterforderung bewirken und den Einsatz reduzieren. Ist der Schwierig-

keitsgrad für die vorhandenen Fähigkeiten zu hoch angesetzt, erfolgt eine Überforderung bzw. Stressreaktion, welche das Gefühl der Angst bedingt. Hier kann es hilfreich sein die Schwierigkeit zu reduzieren und die Aufgabe zu unterteilen oder die benötigte Fähigkeit wird trainiert, sodass ein Flow-Erleben wieder möglich wird. Voraussetzung zur Erreichung dieses Zustandes ist, dass die jeweiligen Beschäftigungsaktivitäten intrinsische Anreize besitzen. Nach Csikszentmihaly (2002) können die jeweiligen vorhandenen psychologischen Ressourcen gestärkt werden, wenn Menschen diesen Zustand mehrfach im Alltag erleben.

Keller und Landhäußer (2012) konnten durch ihre Forschung einen Zusammenhang bezüglich des Rankings der Aktivität und des Intensitätsgrads hinsichtlich des Flow-Erlebens darstellen. Wird das erfahrene Gleichgewicht bezüglich der Herausforderung und der Fertigkeiten wie auch eine subjektiv höhere Bewertung der Aktivität wahrgenommen, desto eindringlicher kann der Zustand des Flow erfahren werden. Der Begriff „Bewertung“ soll hier näher beschreiben, wie angenehm bzw. anziehend die Tätigkeit bewertet wird und dadurch wiederum ein tiefgründigeres Flow-Erleben begründen. Gesteigerte Kompetenzen, Erfolgserfahrungen und Motivation sind die Folge (Blickhan, 2018).

Nach Csikszentmihaly lassen sich sieben Facetten eines subjektiv erlebten Flow-Erlebnisses identifizieren, welche nach expliziter Forschung nennenswerte Korrelationen untereinander hervorbringen, um dieses Konzept verständlicher, wie folgt, darzustellen (Blickhan, 2018): *Verändertes Zeiterleben* als Facette beschreibt, dass Menschen welche sich in einem Flow-Zustand befinden ein kürzeres Zeiterleben bei längeren Zeitperioden verspüren. Ein *Gefühl der Kontrolle* äußert sich indem die Person das Gefühl hat die Handlung kompetent sowie selbstwirksam ausführen zu können und sich währenddessen nicht über noch unterfordert fühlt, da die Begabung des Individuums mit der Beanspruchung im Gleichgewicht steht. Die *autotelische Erfahrung* als Facette meint, dass die Person, unabhängig von externen Anreizen und Absichten, die Handlung eigenverantwortlich sowie intrinsisch motiviert durchführt. *Verschmelzen der Handlungen mit dem Bewusstsein* bedeutet, dass im Zustand des Flow-Erlebens eine Handlung bewusst ausgeführt wird, die Person aber währenddessen in der Tätigkeit voll aufgeht, sodass keine Selbstreflexion stattfindet. Das Ich sowie die Aktivität fusionieren. Unter der Facette der *Selbstvergessenheit* versteht man, dass die Selbstreflexivität des Individuums gänzlich reduziert wird und somit die Bedenken sowohl über die eigene Person als auch Gedanken über das soziale Umfeld eingestellt werden. Die Tätigkeit bzw. das Tun wird in vollen Zügen ausgelebt, ohne auf jegliche Erfolge oder Meinungen anderer Menschen abzuzielen. Das eigene Ich wird bei dieser völlig missachtet. Im Zustand des *Flow* erfolgt eine Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Wichtige, sodass alles andere im Einzugsgebiet bzw. alles Unwesentliche ignoriert wird und Personen in diesem Zustand nicht auf äußere Reize reagieren. Die letzte Facette, die *eindeutige Hand-*

*lungsanforderung*, soll aufzeigen, dass die ausgeführte Handlung zielorientiert und stringent hinsichtlich der jeweiligen auszuführenden Tätigkeit erfolgt und im Anschluss eine direkte Rückmeldung über das eigene Handeln einhergeht (Blickhan, 2018).

Schlussendlich steht das holistische Erleben im Mittelpunkt, bei dem das Handeln mit dem Bewusstsein miteinander fusioniert und sich alle anderen Faktoren der oben beschriebenen Aspekte drumherum einordnen. Das Gefühl eines Flow, als rückwirkend bewusst wahrgenommener Zustand, kann unabhängig von vorhandenen Fertigkeiten sowie von jeder Person jeglichen Alters, Geschlechts oder Bildungsniveaus bei jeder Aktivität bzw. Tätigkeit erfahren werden (Blickhan, 2018). Auch das Ausmaß der Intensität eines Flow-Zustands wird durch Csikszentmihaly bereits 1993 aufgegriffen (Blickhan, 2018). Der Mensch kann nach ihm in einen tiefen Flow-Zustand durch beispielsweise Gespräche, sportliche Aktivitäten oder berufliche Tätigkeiten verfallen, welche als sehr extrem und objektiv langanhaltende Zeitslots bzw. subjektiv kürzere Zeitperioden wahrgenommen werden.

Dem lässt sich der Mikro-Flow-Zustand gegenüberstellen, welcher sich auf eher kürzere Flow-Vorkommnisse bezieht. Das Konzept des Mikro-Flow ist dasselbe wie das des tiefen Flow-Zustandes, allerdings bezieht es sich auf kürzere Zeitspannen während der Flow-Episode. Im Alltag können wiederkehrende sowie kurz anhaltende Flow-Zustände also ebenfalls positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden des Individuums aufweisen. Vor allem die Mikro-Flow-Zustände sollten im alltäglichen Leben öfters und in regelmäßigen Abständen vorkommen, integriert und gefördert werden, da die tieferen und längeren Flow-Zustände sich nicht immer so einfach in den Alltagsrott einbeziehen lassen (Blickhan, 2018). Die drei Wirkungsebenen von Flow können sich auf der emotionalen, verhalten und kognitiven Ebene widerspiegeln.

*Emotional.* Nach Peifer (2017), einem der bekanntesten Flow-Wissenschaftler, korreliert der Flow-Zustand mit dem Begriff der Lebenszufriedenheit. Wird also dieser Zustand erreicht, werden im Körper des Menschen positive Emotionen ausgeschüttet, welche sich wiederum positiv auf andere Aspekte auswirken können. Diese wohltuenden Gefühle, wie z.B. erlebte Sinnhaftigkeit, Freude, Glück oder auch Enthusiasmus, werden allerdings erst nach dem Erleben dieses Zustandes bewusst mental wahrgenommen (Blickhan, 2018).

*Verhalten.* Auf der Verhaltensebene kann durch den Zustand des Flow Motivation für herausfordernde Situationen und Tätigkeiten erzeugt werden sowie infolgedessen die Fähigkeiten der jeweiligen Person weiter ausgebaut werden. Eine Steigerung der Selbstachtung, Widerstandsfähigkeit sowie die Entfaltung des eigenen Ichs können durch Zustände des Flow optimiert werden. Zusätzlich lassen sich Zusammenhänge im Arbeitsleben durch Tatkräftigkeit sowie Erfolg und dem Konstrukt Flow aufzeigen. Solche Korrelationen gelten auch für beispielsweise erfindungsreiche Prozesse (Blickhan, 2018). Daher gilt Flow als ein Zustand,

welcher das Leistungsverhalten positiv beeinflusst (Peifer et al., 2017). Darüber hinaus korreliert der Faktor individuelles Verhalten in einer Studie von Liu und Kollegen am stärksten mit Flow (Liu et al., 2023).

*Kognitiv.* Die Aufmerksamkeit wird als sog. Tunnelblick, auf das jeweilige Tun gerichtet, sodass die jeweilige Person sich der Aufgabe höchst konzentriert widmet und innerhalb des Tätigkeitsbereichs alle Details intensiv erfasst. Im Jahr 2017 hat Peifer feststellen können, dass das körpereigene Stresshormon Hydrocortison, auch als Cortisol bekannt, im Zustand eines Flow dezent mehr ausgeschüttet wird, was dazu führt, dass wir uns längere Zeit auf die ausgeführte Tätigkeit mit höherer Konzentration fokussieren können. Durch häufigeres Erleben solch eines Zustandes lässt sich die Fähigkeit der Konzentration steigern. Peifer et al. (2017) beschreibt, dass das Cortisol von der Nebennierenrinde gebildet in die Blutbahn gelangt, damit mehr Glukose produziert werden kann und somit mehr Energie resultiert. Zu viel Ausschüttung an Cortisol durch einen erhöhten Stresspegel kann hingegen das Gegenteil verursachen, sodass der Fokus von der Tätigkeit schwindet und kein Flow zustande kommt. 2014 erklärt Goleman, dass Flow unkompliziert und leicht subjektiv von dem Individuum erfahren werden kann, da es ausreicht wenig kognitive Energie für ein hohes Level an Leistungsfähigkeit, welches mit höchster Effizienz einhergeht, aufzuwenden. Auch der Fachbereich der Neurophysiologie konnte dies bestätigen, da in den kognitiven Hirnarealen, wie dem medialen präfrontalen Kortex, welcher für den Prozess der Selbstbewertung maßgeblich ist, eine Aktivität während des Flow-Erlebnisses reduziert erfolgt. Durch die immense Steigerung hinsichtlich der zu verarbeitenden alltäglichen Informationen sowie dem Anstieg der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit ist es nach Blickhan 2018 relevant, sich vermehrt der Herbeiführung von Flow und dem damit einhergehenden Training bezüglich der Fokussierung von Aufmerksamkeit zu widmen und dies als Ressource zu stärken (Blickhan, 2018).

Doch wie können Menschen im Alltag häufiger Flow-Zustände herbeiführen? Peifer versucht, anwendungsorientierte Ratschläge diesbezüglich zusammenzufassen. Beispielsweise soll sich das Individuum je nach vorhandenen Fähigkeiten passende Anforderungen herausuchen. Bei Aufgaben, welche als herausfordernd erlebt werden, sollten vermehrt Pausen bei der Bewältigung der Aufgabe integriert werden. Es sollten konkret definierte, aber auch ausführbare Ziele definiert sowie eine kontinuierliche Rückmeldung über den aktuellen IST-Zustand eingefordert werden. Weiterhin sollten Handlungsspielräume geschaffen, die Bedeutung der jeweiligen Tätigkeit ins Bewusstsein gerufen und Hilfe von außerhalb angenommen werden. Darüber hinaus ist es sinnvoll, einen Pleasure-Walk sowie Meditationsübungen zu integrieren sowie vermehrt den Fokus auf die eigene Aufmerksamkeit zu lenken (Blickhan, 2018).



*Persönlichkeit.* Die selbstbestimmte autotelische Persönlichkeit wird durch Csikszentmihaly als Flow-Persönlichkeit definiert. Diese Form der Persönlichkeit kann ein Gleichgewicht zwischen individuell vorhandenen Fähigkeiten und Anforderungen der Situation leichter identifizieren. Zum Erreichen dieses Gleichgewichts spielen Mechanismen wie Neugier, Leistungsbereitschaft oder Freude und Ausdauer eine Rolle. Nach Csikszentmihaly kann die autotelische Persönlichkeit sich in fünf Facetten widerspiegeln.

Das erste Kriterium wird als *Clarity* bezeichnet und bedeutet, dass das Individuum offen für Wahrnehmung und für Rückmeldung während der Tätigkeit ist. Es werden explizite Ziele gesetzt. Das zweite Kriterium wird als *Center* beschrieben und soll aufzeigen, dass die Person die Aufmerksamkeit bewusst lenken kann. Unter dem Kriterium *Choice* wird die Person als selbstbestimmt bezeichnet, indem sie Kontrolle über das eigene Handeln hat. *Commit and Care about* beschreibt die Verantwortungsübernahme hinsichtlich des eigenen Verhaltens, und das letzte Kriterium *Challenge* soll die Herstellung des Gleichgewichts zwischen Herausforderung und Fähigkeit durch das Individuum definieren (Baumann, 2012; Blickhan, 2018).

### 2.1.5 Positive Emotionen

Die Psychologie als Wissenschaft des menschlichen Erlebens und Verhaltens wird durch wahrgenommene Gefühle bestimmt. Beispielsweise nutzt die klinische Psychologie Gefühle, um psychische Störungen näher zu definieren. Einer der bekanntesten Emotionsforscher, Paul Ekman, identifizierte anhand von Gesichtszügen sechs Basisemotionen - *Überraschung, Freude, Trauer, Wut, Angst und Verachtung*, welche als universell sowie kulturübergreifend vorzufinden sind (Ekman et al., 1972). Robert Plutchik (1997) setzte sich über die allgemeine Unterscheidung von positiven sowie negativen Emotionen hinweg und kreierte das „Gefühlsrad“, welches acht primäre Gefühle beinhaltet. Seine Veranschaulichung zeigt, dass die Gefühle diametral angeordnet und ineinander übergreifen können. Nach ihm beruhen Emotionen auf einer genetischen Basis (Plutchik, 1980).

Die bereits mehrfach durch Studien belegte Broaden-and-Build-Theorie wurde von Barbara Fredrickson 2001 relativ zeitnah nach der Entstehung der Positiven Psychologie entwickelt und beschreibt im Allgemeinen die Expansion der Wahrnehmung des Individuums durch das Erleben positiver Gefühle, welche den Aufbau von Ressourcen fördert. Nach ihr sind Gefühle das Resultat einer Bewertung der Situation bzw. die Folge einer kognitiven Bewertung (Fredrickson, 2004; Blickhan 2018).

Da die Positive Psychologie positive Emotionen als wichtiges Konstrukt thematisiert und diese gleichzeitig als Grundlage für das Erleben von Flourishing gelten (Keyes, 2002; Seligman, 2011), hat Fredrickson dieses Konstrukt näher analysiert (Fredrickson, 2001).

Nach Fredrickson (2004) und Blickhan (2018) werden durch das Erleben von positiven Emotionen, auch „*broaden*“ genannt, Überlegungen bzw. Gedanken, Handlungsalternativen und Bewusstseinszustände erweitert und der Prozess der menschlichen Informationsverarbeitung im Gehirn verändert. Es konnte die erweiterte Wahrnehmung für visuelle Konzentration anhand von Forschung belegt werden (Fredrickson, 2013a). Mithilfe einer positiven Aufwärtsspirale können erlebte positive Emotionen erneut günstige Emotionen erwecken, wodurch bereits vorhandene Ressourcen weiter ausgebaut (*build*) und neue Ressourcen errichtet werden können (Fredrickson, 2004).

*Building.* Nach Fredrickson (2013a) konnte bereits durch Längsschnittuntersuchungen gezeigt werden, dass ein Ressourcenaufbau durch das Erleben von positiven Emotionen, welche die Bewusstseinszustände erweitern, möglich ist. Dies wurde auch korrelativ durch Cohn et al. (2009) bestätigt. In der Längsschnittuntersuchung wurden innerhalb der Treatmentgruppe, welche geschult war angenehme Gefühle zu aktivieren, vorhandene Ressourcen auf sozialem (z.B. Beziehungsqualität), körperlichem (z.B. Herzratenvariabilität), emotionalem, handlungsbezogenem und intellektuellem Level wie Sinnerleben, Optimismus, Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit gefördert. Beeinträchtigende Gegebenheiten können nach Fredrickson (2013b) durch angenehme Emotionen, welche den Aufbauprozess von Ressourcen langfristig bedingen, eher bewerkstelligt werden.

*Broadening.* Nach Fredrickson (2013a) konnte gezeigt werden, dass positiv erlebte Emotionen die Wahrnehmung des jeweiligen Individuums und die Aufmerksamkeit im visuellen Bereich bereichern. Dies kann sowohl durch Forschungsanalysen in Bezug auf Eye-Tracking-Technologien (Waldinger & Isaacowitz, 2006) als auch durch die Messung von Reaktionszeiten nach Rowe et al. (2007) begründet werden. Laut Fredrickson (2004, 2010, 2013a) lassen sich durch positive Gefühle Ideenreichtum, Widerstandsfähigkeit bzw. Resilienz und kognitive Anpassungsfähigkeit begünstigen sowie Sichtweisen und Betrachtungsweisen bezüglich des Daseins wandeln. Fredrickson (2011) postuliert, dass nicht die erlebte Intensität der Gefühle eine bedeutende Rolle spielt, sondern die Frequenz bzw. Häufigkeit als ein relevanter Faktor anzusehen ist. Blickhan (2015) bescheinigt, dass die Gefühle, welche durchlebt werden, als eine Art Quelle bzw. Triebkraft der positiven Änderung, aufgefasst werden können.

Auch konnten Fredrickson et al. (2000) durch Forschungsarbeiten feststellen, dass negative Gefühle durch angenehme Gefühle reduziert bzw. gemäßigt werden können, was wiederum als Undoing-Effekt postuliert wird. Daraus folgert Fredrickson (2011), dass auch Stress durch angenehme Emotionen schneller reduziert wird und eine rapide physische Kräftigung erfolgt.

Als Gegenspieler zu diesem Mechanismus stehen die negativen Emotionen, welche den Ablauf der Erholung auf körperlicher Seite verlangsamen. Negativ behaftete Gefühle erleben Menschen längerfristig, intensiver und sie werden schneller im Bewusstsein wahrgenommen. Dennoch sind beide, positive wie auch negative Emotionen, phylogenetisch sinnvoll. Durch das Erleben angenehmer Emotionen werden vorhandene Ressourcen gestärkt bzw. ausgebaut sowie eine Bewusstseinsveränderung tritt ein. Infolgedessen wird das Individuum beim Aufblühen bzw. im Flourishing-Gefühl bestärkt. Gefühle wie beispielsweise Hoffnung, Dankbarkeit oder auch Freude lassen sich als beeinflussende Gefühle im Alltag hervorheben (Fredrickson, 2011). Hinderliche bzw. negative Emotionen haften im Vergleich zu positiven Gefühlen länger im Gedächtnis, sind für das Individuum schneller präsent und lassen sich darüber hinaus eher von angenehmen Emotionen abgrenzen. Im Gegensatz hierzu überlappen sich angenehme Emotionen oftmals mit anderen Gefühlen und wirken daher eher nebulös, wodurch sie sich schwer wahrnehmen lassen. Fredrickson (2011) und Blickhan (2015) beschreiben, dass Gefühle sich nicht allein in der Valenz, sondern auch in Beständigkeit und Auswirkung aufgliedern lassen. Mithilfe von negativen Emotionen können Gefahrensituationen bewältigt werden, da kognitive Prozesse beschränkt werden und der Fokus bzw. die Konzentration auf den jeweiligen Gefahrenstimulus gelegt wird.

*Savouring*. Bryant und Veroff (2007) haben sich dem Begriff des Genießens gewidmet, um aufzuzeigen, dass schöne und positive Momente im Leben aktiv wahrgenommen werden sollen. Genuss kann durch externe Gegebenheiten erfahren werden, wie das Erkennen hinsichtlich der Schönheit der Natur. Der Genuss kann sich aber auch auf die Person und ihr inneres Selbst richten, indem sie positive Emotionen wahrnimmt und im selben Moment die Konzentration auf den Prozess des Genusses legt. Auch können Genuss-Momente hinsichtlich vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Erfahrungen erlebt werden. Es werden nach ihnen vier verschiedene Arten des Genießens unterschieden: *Dankbarkeit* (kognitive Ebene), *Staunen* (emotionale Ebene), *Stolz* (kognitive Ebene) und *sinnlicher Genuss* (emotionale Erleben). Die Intervention „Dankbarkeitstagebuch“ aus der Positiven Psychologie führt beispielsweise dazu, dass durch das Wahrnehmen von Dankbarkeit positive Gefühle verstärkt erfahren werden können. Diese Übung sollte einmal in der Woche durchgeführt werden, indem der Frage „Wofür bin ich in meinem Leben dankbar“ nachgegangen wird.

Durch das Erleben des Genussprozesses werden positive Emotionen verstärkt erlebt und können daher mit der Broaden-and-Build-Theorie in Zusammenhang gebracht werden. Fredrickson sowie das Savouring-Konzept zeigen gemeinsam auf, dass ein Zusammenhang zwischen dem Genießen, den positiven Emotionen und der Förderung der Widerstandsfähigkeit besteht und förderlich hinsichtlich der psychischen Gesundheit ist. Fredrickson legt konkret den Fokus auf die Häufigkeit des Erlebens positiver Gefühle und Bryant sowie Veroff (2007)

zeigen als zentralen Aspekt, inwiefern positive Emotionen intensiver und längerfristig wahrgenommen werden können.

## 2.2 Positives Selbstmanagement

### 2.2.1 Selbstmanagement-Ansätze

Nach Manz und Sims (1980) lässt sich die Lenkung des eigenen Selbst bereits 40 Jahre vorher in der Literatur, unter dem Begriff des Managements, vorfinden. Der Begriff Selbstmanagement wird nach Kanfer et al. (1996) als verhaltenstherapeutischer Überbegriff sowie zur Verbesserung für Therapieansätze innerhalb der klinischen Psychologie beschrieben. Diese Ansätze kommen dem Auftrag nach den Patient:innen bei der Steuerung des Selbst zu unterstützen (bzw. Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten) sowie die Eigeninitiative und Aktivität bei vorliegenden Herausforderungen zu aktivieren (Kanfer et al., 1996). Für Therapien innerhalb der klinischen Psychologie wurde anfangs von Kanfer et al. (1996) eine Selbstmanagement-Therapie etabliert.

Auch Reinecker (2022) beschreibt den Begriff Selbstmanagement als ein Prinzip mit therapeutischem Fokus bei dem Menschen geholfen werden soll, das Verhalten, je nach vorhandenen Zielintentionen, zu dirigieren. Nach ihm sind hierbei zwei Stufen, nämlich das *Selbstmanagement als Ziel* sowie das *Selbstmanagement als Methode*, voneinander zu differenzieren. Bei dem *Ersten* geht es darum Wünsche festzustellen und diese auch erreichen zu wollen. Hingegen geht es bei der *zweiten* Ebene darum, dass Menschen mithilfe von therapeutischen Strategien lernen das Verhalten aktiv selbst zu beeinflussen.

Der Begriff des Selbstmanagements gewann auch im Kontext von Unternehmen mehr an Relevanz (Pscherer, 2015). Auch in der Fachbereichsliteratur der Arbeits- und Organisationspsychologie wurde Bezug zur Beeinflussung des Selbst genommen (Manz & Sims, 1987; Luthans & Davis, 1979). Frayne und Geringer (2000) haben den Begriff des Selbstmanagements bezüglich des Arbeitskontexts versucht zu definieren. Sie beschreiben dies als den Wunsch des Individuums, Kontrollfähigkeit hinsichtlich ihrer Entscheidungen und Handlungen zu aktivieren. Auch König und Kleinmann (2014) bezeichnen Selbstmanagement in ähnlicher Art und Weise als alle möglichen Bestrebungen des Menschen eigenes Handeln gezielt zu prägen. Genau dann, wenn Arbeitgeber:innen dem Arbeitnehmenden vermehrt Spielraum in der Ausführung seiner Arbeitsaufgabe bieten und die Führungsperson viel an Eigenverantwortung übergibt, gewinnt Selbstmanagement als wichtiger Faktor vermehrt an Wert. Pscherer (2015) erklärt Selbstmanagement so, dass der Mensch die Eignung besitzen muss seine individuellen Ziele sowie seine Motive aufeinander abzustimmen, um individuelle Bestrebungen zu erlangen und Wohlbehagen zu empfinden. Hieraus lässt sich ableiten, dass die Positive Psychologie von einem guten Selbstmanagement profitiert. Graf (2012) vereint

bei dem Konzept des Selbstmanagements die Anerkennung der eigenen Begabungen und Beeinträchtigungen, die Zielsetzung im arbeits- und Privatkontext, das Zeitmanagement, die Reduktion von Strapazierungen sowie den Einsatz von Stärken. Dies zeigt, dass es relevant ist seine individuellen Stärken und Schwächen zu identifizieren, um auf ein gelingendes Leben abzielen. Schlussendlich kann der Mensch durch das produktive und erfolgreiche Selbstmanagement wirksamer agieren (Graf, 2012). Menschen sollten daher Ziele präzise definieren und gezielt Handlungen einleiten, um diese erreichen zu können.

Eine Vielzahl an Forschungsarbeiten konnte belegen, dass Selbstmanagementkompetenzen bzw. das Selbstmanagement auf der einen Seite erwerbbar und auf der anderen Seite modifizierbar bzw. trainierbar sind. Dies konnten auch Klein et al. (2003) durch ihre Untersuchung belegen, indem das Training zum Selbstmanagement die Selbstmanagementkompetenzen der Trainierten steigerte. Ein produktives Selbstmanagement im privaten Umfeld kann sich positiv auf den Arbeitskontext oder umgekehrt auswirken. Kann ein Individuum im Kontext des Arbeitslebens effizientes Selbstmanagement umsetzen, wirkt sich dies auf das private Umfeld und auf eine größere Zeitspanne mit der Familie aus (Graf, 2012). Nach Mahoney (1972) ist der Impuls zum Thema Selbstmanagement auf Quellen der klassischen Ansätze sowie der lerntheoretischen Theorien zurückzuführen. Das Konstrukt des Selbstmanagements wird somit durch unterschiedlichste theoretische Annahmen mit diversen Blickwinkeln beleuchtet, wovon im nachfolgenden Textabschnitt aus psychologischer Sichtweise einige dieser aufgegriffen werden.

*Behaviorale Theorie.* Als einer der erstgeborenen Ansätze im Bereich des Selbstmanagements lässt sich die klassische Lerntheorie mit dem behavioralen Ansatz erwähnen. Bei dieser Theorie geht es um die positive Verstärkung bzw. Konsequenz und die Bestrafung bzw. negative Konsequenz, welche die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Handlung entweder steigern oder reduzieren lässt (König & Kleinmann, 2006; Graf, 2012). Nach König und Kleinmann (2014) wird demnach Selbstmanagement betrieben, wenn das Individuum als Person die Wahrscheinlichkeit der Handlung beeinflusst und hierfür auf Varianten der Selbstverstärkung, Selbstbestrafung und Stimulus Kontrolle zurückgreift. Die Selbstverstärkung eines Verhaltens kann durch Belohnung, bei Erreichen des angestrebten Ziels, durch das Individuum selbst erfolgen und wird als positive Verstärkung beschrieben. Diese positive Verstärkung führt wiederum zu einem gesteigerten Wohlbefinden, da das angestrebte Ziel erreicht wurde. Das Entfernen einer negativen Konsequenz fördert ebenfalls die Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens, da als Reaktion auf die Handlung aversive Aspekte entfernt werden. Entfernt die Person hingegen einen positiven Stimulus in Folge des Verhaltens oder fügt sie eine negative Bestrafung hinzu, handelt es sich um die Art der Selbstbestrafung. Vor allem in der klinischen Psychologie findet dieser Ansatz Verwendung, explizit in der

Selbstmanagement-Therapie durch Kanfer et al. (1996). Unter dem Begriff der Stimulus Kontrolle wird nach Mahoney (1972) der Entzug von Reizen verstanden, welche mit nicht erwünschtem Verhalten verknüpft werden. Beispielsweise gilt es, bestimmte Reize im Job zu vermeiden (z.B. Pop-ups = Signaltöne), welche zur Ablenkung der Arbeitsaufgabe führen. Die Mitarbeiter:innen können das Medium mit den jeweiligen Signaltönen ausschalten und somit Kontrolle ausüben und sich besser auf die Ausführung der Aufgabe konzentrieren. Auch gilt es zu beachten, dass die Definition „behavioral“ sich nicht ausschließlich auf beobachtbares Verhalten bezieht, sondern auch Gefühle und Gedanken (z.B. Lob: „Schön hast du das gemacht“) von der Person selbst gesteuert werden können (Kleinmann & König, 2014).

*Sozial-kognitive Lerntheorie.* Durch Bandura wurde die behaviorale klassische Theorie zur sozialkognitiven Lerntheorie fortentwickelt, indem er sich auf das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung als kognitive Komponente stützte (Bandura & Kober, 1979; König & Kleinmann, 2014; Graf, 2012). Jerusalem beschrieb im Jahr 2005 dieses zentrale Konstrukt als individuelle Erwartung durch vorhandene Kompetenzen eine wünschenswerte Handlung gut umsetzen zu können. Es muss keine wirkliche Übereinstimmung der vorhandenen Ressourcen mit der Erwartung des Individuums vorliegen, sodass nur die Beurteilung hinsichtlich der Fähigkeit zur Handlung gilt (Graf, 2012). Positive sowie negative Konsequenzen auf ein Verhalten haben nach Bandura (1979) einen Einfluss auf das Konstrukt der Selbstwirksamkeit, können dieses aber nicht bestimmen. Daraus lässt sich vermuten, dass Selbstverstärkung dazu führt, dass Menschen selbstwirksamer werden bzw. die Mentale Stärke gesteigert werden kann. Auch helfen positive Erfahrungen, bei denen durch das eigene Verhalten Herausforderungen bezwungen und Erfolg erfahren werden. Ziele müssen daher als herausfordernd, aber erreichbar festgelegt werden, da bei mehrfach erfahrenen Misserfolgen die Selbstwirksamkeitserwartung im negativen Sinne beeinträchtigt wird (Bandura, 1977, 1979). Selbstverstärkung wird nach ihm daher als ein Prozess beschrieben das jeweilige eigene Verhalten selbst zu belohnen oder zu bestrafen. Selbsterzeugte Belohnungen können in Form von z.B. Lob, Zufriedenheit, Freizeit oder anderen Aktivitäten erfolgen. Bandura hat es geschafft, die Konstrukte Selbstwirksamkeit sowie Erwartungen (mit Blick auf die Folgen einer Handlung) zu involvieren und somit einen Bezug hinsichtlich der Bestrafung, Verstärkung und Stimulus Kontrolle sowie dem Verhalten durch diese kognitiven Faktoren zu schaffen. In dieser Forschungsarbeit stellt die Selbstwirksamkeit einen relevanten Aspekt dar. Bandura und Kober (1976) beschreiben darüber hinaus das Lernen am Modell, welches sich ebenfalls als Lernart nützlich erweist.

*Selbstführungsansatz.* Zusätzlich ist die Theorie der Selbstführung nach Manz (1986) mit dem Begriff des Selbstmanagements zu verknüpfen und verstärkt kognitiv gestaltet. Im Mit-

telpunkt stehen in diesem Ansatz Ziele, Werte und Bewertungen von Kognitionen, sodass sich die Selbstführung nicht nur auf Strategien in Bezug auf das Verhalten fokussiert. Erst durch das Wahrnehmen eines Situationskontextes, einer Beurteilung sowie der Adaption des Verhaltens und dessen Umsetzung zur Zielerreichung, kann sich der Mensch oder die Gruppe selbst in die richtige Richtung lenken (Manz, 1986). Das Ziel, welches durch die jeweilige Handlung erreicht wird, wird kognitiv im Anschluss beurteilt. Menschen die vermehrt über sich und die Zielerreichung nachdenken, Wissen mehr über sich selbst Bescheid und fühlen sich durch die Reflektion wohler. Auch Techniken zur Umorganisation von Kognitionen bzw. Gedankenmustern lassen sich dem Begriff der Selbstregulation zuschreiben.

*Kompensationsmodell.* Die Handlungskontrolltheorie nach Kuhl (1987) stellt das Grundgerüst für das von Kehr (2004) entwickelte Kompensationsmodell dar. Nach dieser Theorie spielen Volition sowie explizite (extern gefordert = Wünsche) und implizite (früh angeeignet, internal = Bedürfnisse) Motive bei der Ausführung eines Verhaltens eine maßgebliche Rolle. Liegt ein Konsens hinsichtlich der externen Wünsche bzw. internen Bedürfnisse einer Person vor, lässt sich ein adäquates Verhalten umsetzen. Liegt eine Diskrepanz dieser zwei Ebenen vor, kann dies zur Vermeidung von Tätigkeiten führen. Die Volition d.h. der Wille kann kurze Zeit die Bedürfnisse (impliziten Motive) umgehen und zur Handlungsausführung beitragen. Erfolgt dies über einen längeren Zeitraum hinweg, wird nach Kehr (2004) Stress erlebt. Zusammenfassend wird der Ansatz des Selbstmanagements um die Verhaltensausführung durch unterdrückte implizite Motive ausgebaut. Das Kompensationsmodell kann daher auch als handlungskontrolltheoretischer Ansatz betrachtet und in Trainings zum Selbstmanagement, wie auch die anderen oben erwähnten Modelle, einbezogen werden (Müller & Wiese, 2012).

*Nutzen.* Der Nutzen von Trainings zum Selbstmanagement kann durch empirische Forschung, u.a. auch im Arbeitskontext, begründet werden. Die Forschungsarbeiten diesbezüglich enthalten Interventionen zur Optimierung des Selbstmanagements, bei denen im Anschluss die positiv angestrebten Ergebnisse evaluiert werden. Vermehrt wurden Handreichungen und Empfehlungen (Bischof, 2015) zur Optimierung des Selbstmanagements, wie beispielsweise „Das neue 1 x 1 des Zeitmanagements“ (Seiwert, 2014), veröffentlicht. Zusätzlich werden aktuell zur Verbesserung der Kompetenzbereiche Trainings für den Alltag, aber auch den Arbeitskontext entwickelt (Klein et al., 2003). Untersuchungen, wie die von Frayne und Geringer (2000), können empirisch bestätigen, dass die schöpferische Betätigung der Arbeitnehmer:innen ansteigt durch eine Optimierung hinsichtlich der Selbstregulationsfähigkeiten. Eine bessere Selbstführung kann nach Latham und Frayne (1989) und Prussia et al. (1989) eine höhere Selbstwirksamkeit bedingen und gilt als beachtlicher Wirkmechanismus im Rahmen von Trainings zum Thema Selbstmanagement (Pscherer, 2015).

Neck und Manz (1996) sowie Uhl-Bien und Graen (1998) bestätigen, dass die Zufriedenheit der Arbeitnehmer im Job durch das Training des Selbstmanagements erhöht wird. Murphy und Ensher (2001) und Raabe et al. (2007) beschreiben, dass eine optimierte Selbstregulation die Wahrscheinlichkeit des Karriereerfolgs im Arbeitskontext positiv beeinflussen kann. Auch lässt sich eine bemerkenswerte Kausalität hinsichtlich der Faktoren Gefühlsstabilität und Selbstkontrolle nachweisen (McCrae & John 1992). Eine kompetente Selbstregulation kann nach Frayne und Latham (1987) und Latham und Frayne (1989) Absentismus im Berufskontext sowie eine vorhandene Stresslast nach Patzack (2021) reduzieren. Eine reduzierte psychopathologische Symptomatik wie auch eine gute Impulsbeherrschung werden durch eine gute Kontrollfähigkeit des Selbst nach Tangney et al. (2004) festgestellt. Darüber hinaus beschreibt die Deutsche gesetzliche Unfallversicherung, dass Studien beweisen können, dass Arbeitnehmende mit einer erhöhten Selbstkontrollfähigkeit bei identischer Belastung mit einer reduzierten Wahrscheinlichkeit an Burnout oder einer Depression erkranken. Deshalb gilt es als relevant die Selbstkontrollfähigkeit zu trainieren, um solchen Erkrankungen präventiv vorzubeugen (Deutsche gesetzliche Unfallversicherung, 2016).

Mischel et al. (1989), dessen Marshmallow-Experiment sowie Shoda et al. (1990) konnten selbst bei Kleinkindern zeigen, dass eine gute Fähigkeit zur Selbstregulation die Schwelle der Frustrationstoleranz erhöht und eine bessere Stressbewältigung bedingt.

Insgesamt zeigt sich durch eine Vielzahl an erfolgreichen empirischen Forschungsarbeiten, dass der Selbstmanagementkompetenzbereich mit positiven Effekten in verschiedenen Lebensbereichen, wie dem Arbeitskontext und der Gesundheit, in Zusammenhang steht. Ergebnisse zur Beziehung zwischen Gesundheit und Selbstmanagement können nach Bandura (2005) genauer beschrieben werden. Er beschreibt Selbstmanagement als eine sinnvolle Medizin. Würden die positiven Aspekte des Selbstmanagements bzw. dessen Gewohnheiten als eine Art Medizin vereint werden, würde dies im Bereich der Medizin einen entscheidenden wissenschaftlichen Schritt darstellen.

Im Folgenden werden einige Selbstmanagementkompetenzen aufgegriffen, welche im Alltag häufig ihren Nutzen haben. Nach Braun (2000) ist es relevant, Ziele klar auf kurz-, mittel- oder langfristig zu definieren, um ein gutes Selbstmanagement darauf auszurichten. Auch eine gute Selbstdarstellung ist für ein optimales Selbstmanagement wichtig, da der Person die eigenen Stärken bewusst sind und im sozialen Alltag angewendet werden können.

Darüber hinaus lässt sich auch Networking für ein erfolgreiches Selbstmanagement erwähnen. Wenn Networking betrieben wird, werden aktive Beziehungen zu bestimmten Personen aufgebaut, um gegenseitig voneinander zu profitieren. Daraus lässt sich ableiten, dass die Auswirkungen von Trainings zur Kompetenz des Networkings dazu führen, dass die Einstellung zu Lernpartnerschaften sich positiv entwickeln kann. Lernpartnerschaften bzw.



soziale Unterstützung kann sich somit wiederum positiv auf die Mentale Stärke auswirken. Brenner (2017) bezieht sich auf nähere praktische Anwendungshinweise bezüglich des Networkings.

Die Problemlösekompetenz lässt sich als weitere Selbstmanagementkompetenz aufgreifen. Lösen Menschen aktiv Probleme und bewältigen diese, fühlen diese sich nach Bewältigung dieser mit einer höheren Wahrscheinlichkeit besser, als wenn Herausforderungen weiter aufgeschoben und nicht gelöst werden. Nach Sell und Schimweg (2013) können Probleme nach einem spezifischen Muster oder durch eine logisch aufeinander aufbauende Abfolge gelöst werden, sodass sich die Mentale Stärke steigert. Das Resultat eines positiven Zusammenhangs zwischen der Mentalen Stärke sowie der Problemlösekompetenz lässt sich feststellen.

Je nach Kontext lassen sich auch weitere trainierbare Kompetenzen ergänzen. Die durchgeführten Trainings dieser Arbeit haben jeweils die Positive Psychologie mit den dazugehörigen Methoden den Teilnehmenden nähergebracht (z.B. Stärkentest) und stellen das Grundgerüst für die Förderung der weiteren Kompetenzen dar. Auf empirischer Ebene in dieser Forschungsarbeit werden die Selbstmanagementkompetenzen in Bezug auf ein gutes Selbstmanagement aufgegriffen, sodass darauf abgezielt wird, hierdurch die Wahrnehmung des Selbst und dessen Entwicklung zu optimieren. Die Theorien sowie empirischen Konsequenzen der Positiven Psychologie und des Selbstmanagements gelten als relevant für diese Arbeit und des dazugehörigen Rahmenmodells. Beide Ansätze komplettieren sich und können durch eine gute Wechselwirkung den Begriff der Gesundheit bestärken.

## **2.2.2 Modell zum Positiven Selbstmanagement**

*Allgemein.* Folgend wird durch die Forschung von Braun et al. (2017), Braun und Ziemke (2019), Braun et al. (2020, 2023) das Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements aufgezeigt. Durch Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie sowie weitere trainierte Kompetenzen wird die Mentale Stärke gestärkt. Personen, welche die Techniken der Positiven Psychologie täglich einsetzen und über Selbstmanagement-, Methoden-, sowie Sozialkompetenzen verfügen, sind mental stärker. Dies erfolgt durch positives Gedanken- gut und kann die langfristigen Folgen präventiv reduzieren bzw. psychische Erkrankungen vorbeugen. Daher ist es empirisch sinnvoll, das integrative Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements anhand von konzipierten Trainings, in Bezug auf zusätzliche Module, wie z.B. die Vitalität, zu überprüfen (Braun et al., 2020).

Zunächst einmal wurde im Jahr 2015 von Braun für den wirtschaftlichen Sektor d.h. zur Personalentwicklung, eine unveröffentlichte Version des Integrativen Rahmenmodells zum Positiven Selbstmanagement kreiert. Bereits 2017 wurde dieses Modell von Braun und Kol-

leg:innen als das *Integrative Rahmenmodell zum Positiven Selbstmanagement* publiziert, welches unter der Fahne der Positiven Psychologie die Ergebnisse der Selbstmanagementkompetenzen aufgreift (Braun, 2015; Braun et al., 2017). Dieses Modell bildet auf der einen Seite eine gute Struktur und Übersicht, auf der anderen Seite dient es als Fundament für Forschungsarbeiten. Das Modell beschreibt, dass durch Anwendung der Techniken Positiver Psychologie verknüpft mit weiteren Kompetenzen (z.B. Vitalität, Problemlösekompetenz, Small Talk und Networking), welche trainiert werden, die *Mentale Stärke und die Positiven Folgen* steigert bzw. die Negativen Folgen reduziert (Braun et al. 2017; Braun & Ziemke, 2019; Braun et al., 2020, 2023).

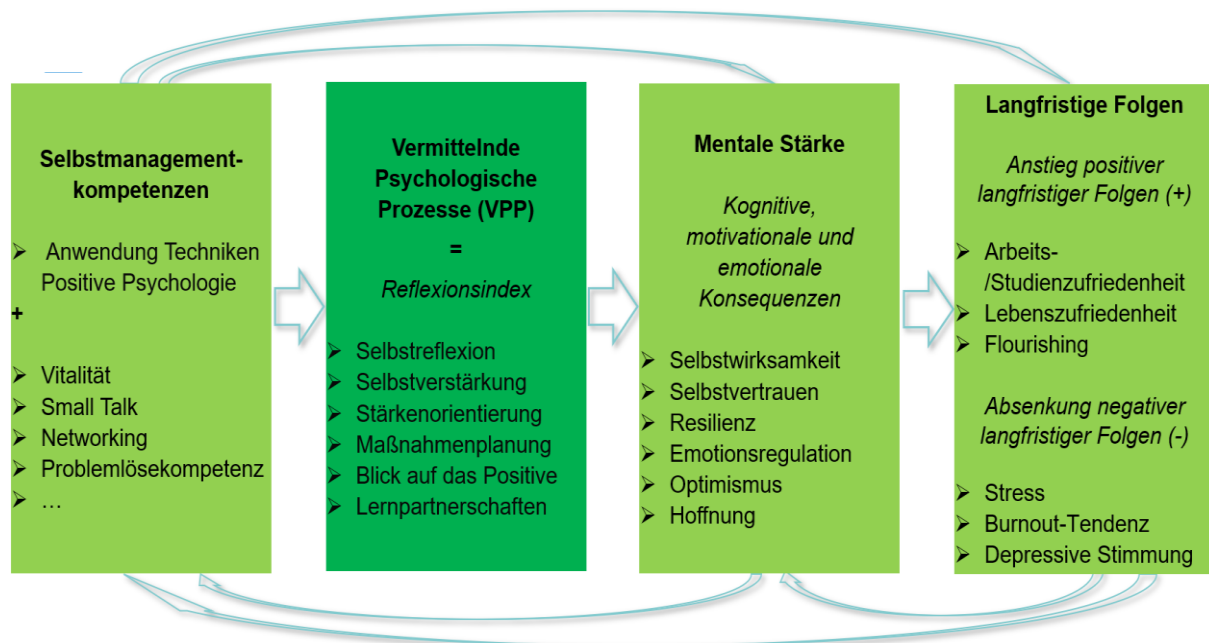
Die *Mentale Stärke*, welche kognitive, motivationale und affektive Konsequenzen darstellt, setzt sich aus den Variablen Resilienz (Leppert et al., 2008), generelle Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977), Selbstvertrauen (Lantermann, 2007), Hoffnung (Snyder et al., 1991), Optimismus (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und Fähigkeit zur Emotionsregulation (Braun, 2015) zusammen (s. 2.2.2). Diese Mentale Stärke verzeichnet langfristig wiederum positive Auswirkungen auf die langfristigen Folgen, welche auch als Outcomes definiert werden. Zu diesen langfristigen Folgen lassen sich u.a. die Variablen Arbeits- und Studienzufriedenheit, Lebenszufriedenheit, Burnout-Tendenz, Stress, depressive Verstimmung oder das Flourishing-Niveau zählen (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020, 2023). Laut Braun et al. (2019) können die trainierten Kompetenzen als Prädiktoren, die Variablen der Mentalen Stärke als *Moderatoren* sowie die Resultate oder auch langfristigen Folgen als Kriterien bezeichnet werden.

Nach Barbara Fredrickson (2004) und ihrer Broaden-and-Build-Theorie (Abschnitt 2.1.5) wird angenommen, dass sich Rückschleifen entwickeln können. Dies bedeutet, dass das Erleben positiver Emotionen zum Ausbau weiterer Kompetenzen und Fähigkeiten bzw. zum Ausbau der Wahrnehmung beiträgt und sich somit eine positive Aufwärtsspirale ergibt. Rückwirkungen zwischen den langfristigen Folgen und der Mentalen Stärke sowie den Kompetenzen sowie Rückwirkungen der Mentalen Stärke auf die Selbstmanagementkompetenzen und deren Erwerb lassen sich in diesem Modell identifizieren. Menschen mit einer verbesserten Mentalen Stärke können eher Selbstmanagement-, Methoden-, oder Sozialkompetenzen entfalten. Zusätzlich werden als neue Komponente die vermittelnden psychologischen Prozesse, auch als VPP-Index bezeichnet, zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und der Mentalen Stärke in dieser Arbeit angenommen. Der VPP-Index enthält Variablen wie die Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Stärkenorientierung, Lernpartnerschaft, Blick auf das Positive sowie die Maßnahmenplanung. Durch die trainierten Selbstmanagementkompetenzen wird der VPP-Index aktiviert bzw. gesteigert, welcher wiederum die Steigerung der Mentalen Stärke bedingt. In Abbildung 2 wird das Modell des Positiven

Selbstmanagements (Braun et al., 2017, 2020, 2023 und Braun & Ziemke, 2019) konkret dargestellt.

## Abbildung 2

Das Modell des Positiven Selbstmanagements



*Anmerkung.* Persönliche Veranschaulichung entsprechend Braun et al. (2017), S.14; Braun & Ziemke (2019), S.4; Braun et al. (2020), S.10; Braun et al. (2023), S.3.

Das Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements wurde bereits für unterschiedlichstes Klientel, wie z.B. Studierende empirisch anhand von Korrelations- und Längsschnittstudien untersucht, wodurch immer wieder weitere Kompetenzen und langfristige Folgen ergänzt wurden (Braun et al., 2017, 2020, 2023; Braun & Ziemke, 2019) sowie die Gültigkeit in Bezug auf eine nicht klinische Stichprobe bewiesen werden konnte. Die in diesem Kapitel beschriebenen Komponenten sind somit relevant für die unterschiedlichsten Zielgruppen (z.B. Arbeitnehmende), da diese häufig mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Ausfällen zu kämpfen haben. Für die Trainingsintervention wird sich daher dieser Variablen bedient. Auch wird aufgrund von situativen Aspekten oder Merkmalen der Persönlichkeit in dem Modell des Positiven Selbstmanagements von einer erschöpfenden Varianzaufklärung der enthaltenen Variablen abgesehen (Braun et al., 2020). Dieses Modell soll auf der einen Seite als Ausgangspunkt und Grundlage zur Erstellung von Interventionen dienen und auf der anderen Seite als Bewertungsschema, welches Bewertungskriterien impliziert und somit für die Bewertung von Interventionen herangezogen werden kann (s. Abbildung 2).

Dieses Modell und seine damit einhergehenden Interventionen lassen sich beispielsweise im Arbeitskontext (z.B. bei der Entwicklung des Personals) optimal integrieren, da der Fokus auf den Nutzen, der von den ausgeführten Selbstmanagementmaßnahmen ausgeht, gelegt wird. Nach Braun und Ziemke (2019) werden z.B. Arbeitnehmende in der Anwendung der Techniken Positiver Psychologie sowie einer weiteren Selbstmanagementkompetenz (z.B. Vitalität) mithilfe einer eintägigen Trainingsintervention trainiert, sodass die Mentale Stärke der Teilnehmer:innen erhöht wird. Dies wiederum kann die Outcomes wie z.B. die Arbeits- oder Lebenszufriedenheit sowie das Flourishing-Erleben steigern und zu einem geringeren Stresslevel, reduzierter depressiver Verstimmung sowie einer verringerten Burnout-Tendenz führen, sodass sich weitere Effekte rückwirkend auf die Förderung der Selbstmanagementkompetenzen sowie der Mentalen Stärke nach Braun und Ziemke (2019) ergeben können. Zusätzlich lassen sich auch psychosomatische Beschwerden oder Fehlzeiten nach Braun und Ziemke (2019) minimieren. Die Hypothesen, welche aus dem Modell abgeleitet werden, werden als Veränderungs-, und Korrelationshypothesen definiert. Anhand von Testungen der Veränderungshypothesen wird belegt, dass Effekte vor vs. Wochen nach dem Training sich ergeben können.

Angelehnt an das in Abschnitt 2.2.3 beschriebene Kompetenzmodell lassen sich darüber hinaus die Selbstmanagementkompetenzen vor allem in die methodische wie auch die personale Kompetenzdimension eingruppiert, da zumeist Selbstbestimmung und angeeignete Methoden oder auch Techniken notwendig sind. Auch lassen sich die Selbstmanagementkompetenzen auf sozialer sowie transferbezogener Kompetenzdimension zuordnen. Sie sind hinsichtlich verschiedener sozialer Kontexte anwendbar. Aber auch das Fachwissen über diese ist in der fachlichen Dimension von Vorteil (s. Schaper, 2019a; Sonntag & Schaper, 2006).

In den nächsten Abschnitten werden die theoretisch relevanten Grundlagen für die herausgefilterten Selbstmanagementkompetenzen, die Mentale Stärke und die langfristigen Folgen näher erläutert. Auch wird Bezug auf die jeweiligen vermittelnden psychologischen Prozesse genommen (VPP-Index). Zusätzlich wird anhand von Forschungserkenntnissen beschrieben, warum diese Variablen zur Vorbeugung von gesundheitlichen Beeinträchtigungen für eine diverse Zielgruppe nützlich sind.

### **2.2.3 Kompetenzmodelle**

In dem modernen Arbeitskontext nimmt Human Resources vermehrt einen großen Bestandteil ein, damit die Unternehmen weiterhin international konkurrenzfähig fortbestehen können (Donovan et al., 2001). Durch die Vielzahl an Veränderungen im arbeitstechnischen Bereich gewinnen veränderbare charakteristische Fähigkeiten und Fertigkeiten der Arbeit-

nehmer:innen, welche die Organisationen dynamisieren und vorantreiben, verstärkt an Zu- spruch (Kauffeld, 2006). Selbst die Arbeitnehmer:innen erkennen die Unsicherheiten im be- ruflichen Kontext (z.B. Arbeitsvertrag), sodass diese notwendigerweise die Erweiterung der eigenen Kompetenzen, als wichtige nutzbare Ressource, anstreben, um in Zukunft dem Fortschritt im Arbeitsleben gerecht zu werden. Durch diese Gegebenheiten gewinnen auch Kompetenzmodelle im Bereich des Personalwesens der Organisationen nach Braun et al. (2017) an Relevanz. Für die Entwicklung von Assesment Centern innerhalb der Personal- auswahl können solche Modelle als Grundgerüst herangezogen werden und einen großen Mehrwert in der Personalarbeit bedingen. Daher können bei der Durchführung von Aufgaben spezifische Kompetenzen betrachtet und anschließend beurteilt werden.

Der Begriff „Kompetenz“ lässt sich nach der PONS GmbH (2016) von den Wörtern „pete- re“ = etwas erreichen, streben nach oder begehren sowie dem Präfix „com“ = zusammentref- fen, zutreffen oder entsprechen, ableiten. Eine ausführliche Definition des Begriffs „Kompe- tenz“ wird durch Weinert (2002, S. 27f) beschrieben wie „... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaf- ten und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und ver- antwortungsvoll nutzen zu können“. Nach White (1959) werden Kompetenzen als eine erfolg- reiche Organisation des Selbst im Kontext der Umwelt betrachtet. Darüber hinaus spielen bei dem Begriff der Kompetenz Aspekte wie Volition und Motivation eine entscheidende Rolle, da nicht allein das Wissen ausreicht, um eine Handlung zu vollziehen. Kompetenzen verhel- fen dem Individuum in unterschiedlichsten Situationskontexten entsprechend tätig zu sein.

Das Kompetenzmodell im Allgemeinen lässt sich als eine Art Allianz eines spezifischen Musters unterschiedlicher Kompetenzen erklären und beschreibt welche Kompetenzen für die jeweilige Tätigkeit (z.B. im Beruf) vorhanden sein sollten, um bestmögliche Leistung zu erzielen (Krumm et al., 2012). Kompetenzmodelle mit ihren dazugehörigen theoretischen Konstrukten werden beispielsweise zur Orientierung von Prozessen in der Auswahl und der Entwicklung der Arbeitnehmer:innen herangezogen (Kauffeld, 2006). Arbeitnehmende, wel- che bestimmte Kompetenzen aufweisen, können somit Erfolge im Unternehmen erzielen. Grundsätzlich wird durch Kompetenzmodelle, indem Anforderungen an die jeweilige Tätigkeit präsentiert werden, ein Person-Job-Fit durchgeführt (Kauffeld, 2006). Auf Grundlage der Fachkompetenzen von internen Arbeitnehmer:innen und externen Berater:innen werden die- se Modelle entwickelt.

Die Methode der kritischen Ereignisse (critical incidents) von Flanagan (1954) findet hier- bei ihren Einsatz, um für die jeweilige Arbeitsstelle das passende Kompetenzmodell abzulei- ten. Die Kompetenzmodelle gelten als relevanter Leitfaden in Organisationskulturen, da an-

hand solcher Modelle präzise beschrieben werden kann, über welche Kompetenzen die Arbeitnehmenden auf den jeweiligen Ebenen verfügen. Das Konstrukt „Kompetenz“ stellt insgesamt eine Kombination aus Können, Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Umsetzungsfähigkeit dar. Erst durch die Ausübung von Tätigkeiten und das Ausleben in sozialen Bereichen können diese beobachtet und inspiziert werden (Kauffeld, 2006).

Kraiger et al. (1993) sowie Solga et al. (2011) beschreiben die Kompetenzdimensionen als Lernziele und erwähnen, dass sich nach psychologischen Annahmen über den Erwerb von Bildung sowie über das Lernen im Allgemeinen die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen (multimodal), der affektiven, kognitiven und behavioralen, verorten lassen. Die *affektive Ebene* bezieht sich hierbei auf die Aneignung von Überzeugungen und motivationalen Eigenschaften. Die Strukturierung sowie die Aneignung von deklarativem Wissen und mentalen Strategien lassen sich dem *kognitiven Ziel* des Lernens zuschreiben. Die *konative* oder auch *behaviorale Ebene* bezieht sich auf Verhaltensprozesse, welche erlernt und mit der Zeit automatisiert werden. Die Umsetzung dieser Lernziele lässt sich anhand der systematischen Einordnung nach Bloom skizzieren, welche in *sechs Stufen* hinsichtlich des Lern- und Kognitionsverhaltens gegliedert sind: 1. Kenntnis, 2. Verständnis, 3. Anwendung, 4. Analyse, 5. Synthese sowie 6. Bewertung (Bloom et al., 1956). Durch die Auseinandersetzung mit komplizierten Aufgabenstellungen können Kompetenzen in der Praxis gefördert werden (Kauffeld, 2011). Die Personalentwicklung zielt auf die Förderung von Kompetenzen der Arbeitnehmer:innen ab, sodass sich zur Messbarmachung und Klassifikation von Kompetenzen verschiedene Dimensionen ableiten lassen.

*Das Kompetenzmodell der beruflichen Handlungskompetenz.* Dieses stellt ein gängiges entwickeltes Modell dar, welches *vier Fachkompetenzen* nach Kauffeld (2006, 2011), Schaper (2019a) oder auch Sonntag und Schaper (2006) unterscheidet: *Soziale-, Methoden-, Selbst- und Fachkompetenz*. Schulte (2014) fügt darüber hinaus die *Transferkompetenz* hinzu. Die jeweiligen Bestandteile der spezifischen Kompetenzabteilungen sind je nach Arbeitskontext verschieden. Nach Sonntag und Schaper (2006) gehen die Grenzen dieser vier verschiedenen Kompetenzdefinitionen fließend ineinander über, da sich beispielsweise Kompetenzen im Bereich der Konfliktlösung auf der einen Seite den sozialen Kompetenzen und auf der anderen Seite der Methodenkompetenz zuordnen lassen. Darüber hinaus lässt sich Small Talk und Networking in den Selbstkompetenzbereich, aber auch in die soziale Kompetenz integrieren. Dennoch soll in diesem Text versucht werden, einige Beispiele für die verschiedenen Kompetenzdimensionen zu erwähnen. Im Folgenden werden die einzelnen Kompetenzbereiche näher erläutert, da dieses Modell die Kompetenz des Selbstmanagements als zentralen Aspekt in dieser Forschungsarbeit hervorhebt.

Die *Sozialkompetenz* stellt Fertigkeiten sowie Fähigkeiten in den Mittelpunkt, welche sich auf die Umsetzung von Interessen und Intentionen innerhalb von sozialen Wechselbeziehungen beziehen und sich in Teamgeist, kooperativem Verhalten, Informationsaustausch oder auch Kollegialität widerspiegeln (Schaper, 2019a; Sonntag & Schaper, 2006). Auch wird in diesem Bereich die Qualifikation für einen empathischen Umgang miteinander vorausgesetzt. Small Talk (Portner, 2011) oder auch Networking (Scheddin, 2008) lassen sich z.B. im Modell des Positiven Selbstmanagements unter der Sozialkompetenz wiederfinden.

Ein Individuum kann durch fachbezogenes Lernen *Fachkompetenzen* erwerben. Dieser Begriff enthält somit alle Kenntnisse, Fertigkeiten und Wissen, welches bei der Erledigung von arbeitstechnischen Aufträgen produktiven Einsatz findet (Sonntag & Schaper, 2006; Kauffeld & Grote, 2014; Solga et al., 2011). Nach Kauffeld (2006) handelt es sich um die Identifizierung von Problemen sowie die Ableitung von Lösungsansätzen.

Kognitive bzw. mentale Fähigkeiten, welche zur Lösung von schwierigen Aufträgen und Herausforderungen in unterschiedlichsten Situationen eingesetzt werden, lassen sich als *Methodenkompetenz* definieren (Schaper, 2019a; Sonntag & Schaper, 2006). Sie umfasst die Nutzung von Methoden bzw. gestalterischen Kenntnissen zur Organisation der Aktivitäten auf individueller oder Gruppenebene. Im Modell des Positiven Selbstmanagements lassen sich unter der Methodenkompetenz verschiedene Kompetenzen, wie beispielsweise Problemlösekompetenz (Willmann et al., 2020) oder Lerntechniken (Hofmann & Löhle, 2012) finden. Zusammenfassend sind das Wissen sowie die Anwendung von Techniken gemeint, um Jobanforderungen gerecht zu werden.

Die *Transferkompetenz* als Dimension bedeutet, dass Menschen ihr Gelerntes auf andere Gegebenheiten produktiv übertragen können. Nach Fichtner-Rosada und Dindas (2018) kann erworbenes Wissen in die Praxis und umgekehrt überführt werden.

Die *Selbstkompetenz* (oder auch personale Kompetenz) steht im Fokus dieser Qualifikationsarbeit, da bei dieser Kompetenz die Persönlichkeitsentwicklung und Selbstreflexion bzw. der Umgang mit sich selbst und der zur Verfügung stehenden Zeit Priorität haben. Daher ist die Befähigung zur Wahrnehmung des Selbst, der Selbstreflexion sowie die Organisation des Selbst innerhalb dieser Kompetenz integriert (Schaper, 2019a; Sonntag & Schaper, 2006). Erst durch eine angemessene Selbstreflexion kann eine Entwicklung der Persönlichkeit erfolgen (Kauffeld, 2006). Menschen mit einer Neigung zu einer höheren Selbstkompetenz werden durch eine aktivere Rolle bedingt.

Erpenbeck und Rosenstiel (2003) unterteilen die Selbstmanagementkompetenz auf der einen Seite in eine *Aktivitätskomponente*, welche Individuen dazu führt konkretes Verhalten sowie Pläne umzusetzen, auf der anderen Seite in eine *personale Komponente*, welche die Selbstreflexion sowie die Weiterentwicklung des Selbst des Individuums ermöglicht. Beide

dieser Komponenten des Selbstmanagement-Kompetenzbereichs werden in dieser Forschungsarbeit als relevant angesehen. Darüber hinaus beinhaltet die Selbstmanagementkompetenz persönliche Motive, Einstellungen und Überzeugungen, welche sich auf das Leistungspotenzial von Menschen auswirkt. Nach Sauerland (2015) kann die Fähigkeit zur Reduktion von dysfunktionalen Kognitionen dem Raster der Selbstkompetenz zugeordnet werden. Aber auch die Gesundheitsvorsorge und Vitalität lässt sich in diesem Bereich zuordnen. Kompetenzen, welche die eigenen Handlungen bestimmen sowie die Fähigkeit zur Leistungssteigerung fördern können in diesen Kompetenzbereich eingebettet werden. Auch Themen wie Zeitmanagement (Seiwert, 2014; Tracy, 2002) sowie Achtsamkeit sind hier zu verorten.

Diese vier Kompetenzdimensionen lassen sich durch Trainings erlernen, optimieren und finden dementsprechend in der Personalentwicklung einen vielfältigen Anwendungsbereich vor. Als Beispiel können Arbeitnehmer:innen einen erfolgreichen Person-Job-Fit hinsichtlich vieler geforderter Kompetenzen in einem Tätigkeitsbereich aufweisen, aber in einer der Kompetenzen, z.B. der Konfliktfähigkeit, nicht optimal handeln, sodass an diesem Punkt die Personalentwicklung unterstützend eingreifen kann. Kauffeld und Grote (2014) führen beispielsweise das Beseitigen von Leistungsmängeln oder auch die Wertschätzung durch andere Arbeitnehmer:innen an. Durch Optimierung bzw. Steigerung dieser Kompetenzen lassen sich gute Ergebnisse auf das psychische Wohlbefinden identifizieren (Braun et al. 2017; Braun 2019, 2020).

Auch gibt es viele weitere Kompetenzmodelle, wie den Kompetenzatlas mit 64 Kompetenzen nach Heyse und Erpenbeck (2009) bei dem die Unterteilung wie folgt ist: *Personale Kompetenzen, Aktivitäts- und Handlungskompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen sowie Methoden- und Fachkompetenz*. Zusätzlich gibt es das Kompetenzmodell AOK-Kompetenzhaus, welches als Anwendungsbeispiel für die in Baden-Württembergische AOK dient. Nähere Informationen und Abbildungen zu Kompetenzmodellen lassen sich in der Literatur von Sauter und Staudt (2016) finden.

#### **2.2.4 Selbstmanagementkompetenzen als Prädiktoren**

Die relevanten Denkansätze sowie Konzepte der Positiven Psychologie sind im Absatz 2.1 konkret dargestellt. Nachfolgend wird im Textabschnitt zur Anwendung der Positiven Psychologie im alltäglichen Leben des Menschen (in Abgrenzung zu Kapitel 2.1) und auf wissenschaftliche Erkenntnisse Bezug genommen. In diesem Kapitel werden die Prädiktoren des Integrativen Rahmenmodells nach Braun (2017) näher erläutert. Diese werden als Kompetenzen des Selbstmanagements betrachtet. In Studie 1 werden alle folgenden beschriebenen Kompetenzen trainiert. In Studie 2 sind ausschließlich die Anwendungen der Techni-



ken der Positiven Psychologie trainiert worden.

#### *2.2.4.1 Anwendung Techniken der Positiven Psychologie*

In dem Modell des Positiven Selbstmanagements innerhalb der Spalte der Selbstmanagementkompetenzen, spielt die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie eine bedeutende Rolle. Daher gilt sie als Fundament des positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017). Der beschriebene theoretische Hintergrund der Positiven Psychologie in Kapitel 2.1 gilt als Umsetzungsmöglichkeit, wodurch das Handeln zielgerichtet in Bezug auf eine positive Weiterentwicklung, Wohlbefinden und Flow-Gefühl ausgerichtet wird (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020). Daher kann dies nach Kleinmann und König (2018) als Selbstmanagementstrategie beschrieben werden. Nach Fredrickson (2011) werden durch bestimmte Interventionen innerhalb der Positiven Psychologie positive Gefühle gefördert. Autor:innen beschreiben, dass die positiv-psychologischen Interventionen nicht allein als Methode für eine Behandlung zu betrachten sind. Nach Santos et al. (2013) können diese zur Vorbeugung von Rückfällen dienen.

In Kapitel 2.2.4. werden ausgewählte Techniken diesbezüglich, welche mithilfe der Trainingsinterventionen vermittelt werden, aufgegriffen. Diese positiven psychologischen Übungen, Techniken bzw. Aufgaben sollen von den Teilnehmenden durch häufige Anwendung positive Effekte herbeiführen und die Funktion der Selbstverstärkung in Bezug auf die Selbststeuerung anregen. Die Techniken der Positiven Psychologie weisen somit eine Selbstverstärkungsfunktion auf, sodass zusätzliche Kompetenzen (z.B. Stärkenorientierung) rasanter erworben werden. Nach Braun et al. (2017) sowie Braun und Ziemke (2019) kann die Kompetenz daher als eine globale Selbstmanagementkompetenz trainiert werden. Eine Steigerung der Mentalen Stärke erfolgt dann, wenn die Trainingsteilnehmer:innen einen positiveren Blick auf die Welt erwerben, die eigenen Stärken bewusster wahrnehmen und diese ihren Einsatz finden. Durch die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie wird somit ein positives Fundament erzeugt. Graf (2012) beschreibt, dass das Hauptziel nicht in der Effizienzsteigerung, sondern im Steigern des Wohlbefindens und des Flourishing-Erlebens liegt (Seligman, 2011). Andere Selbstmanagementkompetenzen hingegen beziehen sich eher auf bestimmte Bereiche des Verhaltens.

*Selektierte positiv-psychologische Übungen und deren Effekte.* In verschiedenen Studien wurden die Wirksamkeit einzelner Übungsaufgaben (z.B. Acts of kindness) und deren Wirkungsbedingungen analysiert. Bereits eine große Anzahl an Interventionen wurde konzipiert, welche zum Aufblühen des Menschen herangezogen werden und das Wohlbefinden langfristig optimieren. Die Intention dieser Übungen ist es, positive Gefühle, Handlungsweisen sowie Kognition zu fördern. Vor allem wird in diesem Kapitel auf zwei populäre Übungen, welche

auch in dieser Forschungsarbeit eine Rolle spielen, eingegangen sowie Evidenzen diesbezüglich aufgegriffen.

Bei der Übungsaufgabe „*Acts of kindness*“, sollen nach Seligman et al. (2005) Individuen anderen Personen bewusstermaßen eine Freude bereiten und diesen etwas Gutes tun. Das Individuum soll hierbei bewusst auf seine Gefühle achten und diese wahrnehmen. Nach Nelson et al. (2016) können durch diese Handlungen positive Gefühle sowie das Flourishing-Gefühl erzeugt bzw. erhöht und gleichzeitig negative Gefühle reduziert werden. Auch Curry et al. (2018) haben durch eine Metaanalyse zeigen können, dass Interventionen in Bezug auf die Freundlichkeit (kleine bis mittlere) Effekte auf das Wohlergehen ausüben. Im Vergleich zur Vergleichsgruppe konnte in einer experimentellen Studie gezeigt werden, dass Menschen der Treatmentgruppe, welche „nehmen“ oder „geben“, das Wohlbefinden sowohl kurz- als auch langfristig steigern konnten. Nehmende Menschen verspüren sogar Motivation, ebenfalls „*Acts of Kindness*“ durchzuführen (Chancellor et al., 2018). Mongrain et al. (2018) erwähnen, dass Menschen, welche über eine niedrigere Verträglichkeit verfügen, vor allem in den Variablen Depression und Lebenszufriedenheit verbesserte Werte durch diese Übung erhalten.

Mithilfe der Übung „Positiver Tagesrückblick“ (sog. *Drei Gute Dinge-Übung*) soll nach Seligman et al. (2005) das Individuum jeden Abend reflektieren, *welche* drei Dinge über den Tag hinweg gut gelaufen sind, und gleichzeitig nach Peterson (2006) reflektieren *warum* dies gut gelaufen ist. Nach Peterson soll durch die Verschriftlichung sowie die Auseinandersetzung mit der Frage „Warum“ eine mentale Auseinandersetzung mit den positiven Erlebnissen angeregt werden. Darüber hinaus kann diese Übungsaufgabe mit dem *Reflektieren der Individuums abhängigen Stärken* verbunden werden (Peterson & Seligman, 2004; Seligman et al., 2005). Um diesen Prozess zu erleichtern, sollte vorher ein Stärkentest wie unter 2.1.3 beschrieben durchgeführt werden. Im nicht klinischen Bereich konnte durch Seligman et al. (2005) gezeigt werden, dass mithilfe dieser Aufgabe das Wohlergehen des Menschen bis zu einem halben Jahr danach erhöht und depressive Verstimmungen reduziert werden konnten. Auch Gander et al. (2013) konnten diese Effekte des erhöhten Wohlbefindens und der minimierten Depression anhand einer deutschen nicht klinischen Stichprobe bestätigen. Hingegen haben Mongrain und Anselmo-Matthews (2012) solche Effekte nur für das Empfinden von Glück identifizieren können, nicht aber für die Variable Depression, da sich im Vergleich zur Vergleichsgruppe die Werte diesbezüglich nicht signifikant reduzierten. Durch das Reflektieren der Drei-Guten-Dinge in Bezug auf den Berufsalltag konnte mithilfe einer Metaanalyse gezeigt werden, dass dies mit dem Wohlergehen beim Schlafengehen und dem nächsten Morgen verknüpft werden kann. In der Forschungsarbeit von Khanna und Singh (2019) wurden weder Wirkungseffekte auf die Depression noch auf das Wohlergehen für indische

Schüler:innen repliziert. Die Effekte dieser Übung können daher kulturbezogen, aber auch alters-, und gruppenabhängig erfolgen.

Nach der Durchführung des VIA-Stärkentests, soll sich die jeweilige Person auf die fünf wichtigsten identifizierten Signaturstärken fokussieren. Diese sollen bewusst wahrgenommen werden und in verschiedenen Bereichen im Alltag ihren Einsatz finden. Seligman et al. (2005) beschreibt, dass diese Übungsaufgabe das Wohlbefinden der jeweiligen Person erhöht sowie eine depressive Symptomatik reduziert, sodass diese Wirkungseffekte bis zu sechs Monaten vorzufinden sind.

Bei der Übung „*Dankbarkeitsbrief verfassen*“ sind moderate bis große Wirkungseffekte nach einer Woche sowie einem Monat in Bezug auf die Variablen Depression und Wohlergehen vorzufinden. Im Anschluss nehmen die positiven Werte diesbezüglich wieder ab. Hierbei wird der Brief an eine bestimmte Person adressiert und dieser der Person persönlich übergeben (Seligman et al., 2005).

Die Übung „*Pleasure Walk*“ bzw. auch als Genussspaziergang bekannt, gilt als weitere Technik der Positiven Psychologie. Hierbei werden verschiedenste Empfindungen bzw. Eindrücke wahrgenommen und mit der körperlichen Betätigung durch den Walk miteinander verknüpft (Blickhan, 2015). Des Weiteren dienen Selbstreflexionsübungen der Verstärkung von Flow-, und Flourishing-Erleben (Blickhan, 2015).

Bei der Übung der „*Erholungsoase*“ werden Aktivitäten die alleine oder im sozialen Kontext gerne ausgeführt werden, verschriftlicht. Einige dieser Aktivitäten werden je nach Belieben in den Maßnahmenplan (Gollwitzer, 1993) aufgenommen und sollen zeitnah von den Teilnehmenden umgesetzt werden. Der Einsatz von Erfolgs- und Glückstagebüchern sowie dessen Wirkung wird näher in Kapitel 2.4 aufgegriffen. Der Erfolg z.B. in der Arbeitswelt kann durch Maßnahmenpläne gesteigert werden, da eine effiziente Planung von Bedeutung ist (Engel, o.D.). Maßnahmenpläne, welche Dinge enthalten, die in naher Zukunft umgesetzt werden sollen, werden auch eher in den Alltag transferiert.

Oftmals werden die Übungsaufgaben als trivial betrachtet und scheinen in der Anwendung einfach zu sein. Die Schwierigkeit bei diesen Techniken ist, diese Übungen im Alltag (täglich) konsequent umzusetzen. Hierfür wird ein gutes und positives Selbstmanagement benötigt und daher auch Bezug in dieser Forschungsarbeit zu diesem Themenbereich hergestellt. Zusammenfassend kann allerdings empirisch nachgewiesen werden, dass diese Übungen hohe Wirkungseffekte erzeugen und der Nutzen groß ist. Auch eine Metaanalyse konnte die Wirkung von positiv psychologischen Interventionen bestätigen, indem über alle Studien das Wohlbefinden gefördert und depressive Symptome reduziert wurden (Sin & Lyubomirsky, 2009). Aufgrund der Einfachheit der Übungen, gelten diese als wertvolle Technik zur Steigerung des Wohlbefindens bzw. zur Reduktion von psychischen Erkrankungen.

Ein Review in Bezug auf kurze Interventionen, welche auf die Optimierung der Mentalen Stärke bzw. Gesundheit im beruflichen Kontext abzielt, konnte belegen, dass positive psychologische Interventionen als einziger Effekte aufbrachten (Ivancic et al., 2017). Ohne, dass diese Übungen an sich einzeln betrachtet werden, können beispielsweise für Studierende durch konzipierte Interventionen Wirkungseffekte bestätigt werden (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020).

Selbstreflexionsübungsaufgaben dienen der besseren Einordnung bezüglich der PERMA-V-Dimensionen oder des Flourishing-Gefühls. Durch diese Übung können sich die Personen mit den Aktivitäten bzw. Tätigkeiten auseinandersetzen und den Sinn dieser hinterfragen. Auch kann die personale Kompetenzebene dadurch gefestigt werden. Durch die immer mehr ansteigenden Stressoren (z.B. Zeitdruck) und Belastungen sollte der Blickwinkel z.B. auf die eigenen Stärken und das was im Alltag gut läuft gerichtet werden. Dies dient der Bewältigung bzw. dem Coping von Belastungssituationen und kann die Methodenkompetenz stärken. Aber auch die soziale Kompetenzebene und die Vertiefung von sozialen Wechselbeziehungen können durch die Übungen bzw. Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie optimiert werden. Nach Jacobs und Dodd (2003) können durch den sozialen Beistand Belastungen von z.B. Studierenden verbessert und die Tendenz, unter einem Burnout zu leiden, verringert werden. Für die langfristige Wirkung solch positiver psychologischer Interventionen spielen bestimmte Faktoren eine Rolle. Empirisch spielt es eine Rolle, wie die Person der Übung gegenüber eingestellt ist, wie stringent diese eingesetzt werden und wie rasant eine Wirkung entsteht. Gander et al. (2016) und Proyer et al. (2015) erwähnen, dass selbst nach dreieinhalb Jahren Effekte auf das Wohlergehen von Personen bestehen.

Zusammenfassend belegen die derzeitigen Erkenntnisse, dass die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie zur Prävention von psychischen Krankheiten und zur Erreichung von Glück und Wohlergehen eine zentrale Rolle spielen. Bei über 50-Jährigen bzw. älteren Personen konnten nach Gander et al. (2016) ebenfalls positive Effekte hinsichtlich solcher Übungen aus der Positiven Psychologie bestätigt werden. Auch Hendriks et al. (2019) oder Sitbon et al. (2019) belegen ebenfalls anhand ihrer Studien die positive Wirkung der positiv-psychologischen Interventionen. Aufgrund der erläuterten empirischen Befunde hinsichtlich der Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie gilt sie in den zwei Studien dieser Forschungsarbeit als zentraler Prädiktor für die Aufrechterhaltung der Gesundheit.

#### *2.2.4.2 Gesundheitsvorsorge und Vitalität*

Im Modell des Positiven Selbstmanagements gilt die Variable Vitalität als wichtige Komponente (Braun, 2020; Jakat et al., 2020). Die Vitalität als Selbstmanagementkompetenz

erläutert, ob eine Person einer gesunden Lebensführung nachgeht sowie auf Geist und Körper Rücksicht nimmt. Sie gilt nach Kälin et al. (1998) als Maß der Fitness und Leistungsfähigkeit. Auch das PERMA-Modell nach Seligman (2011) wurde um diese Variable durch Zhivotovskaya (2016) ergänzt (s. 2.1.2). Vitalität ist mit dem Begriff der Gesundheit nach Strijk et al. (2009) zu verknüpfen. Beispielsweise beschreiben Conner et al. (2017) Vitalität als Prädiktor für das Wohlergehen. Peterson und Seligman (2004) beschreiben den Begriff Vitalität als Stärke in Bezug auf die Lebenskraft. Nach Jakat und Forschenden (2020) gilt die Vitalität als Kompetenz. Nach dem Duden (2019b) wird der Begriff der Vitalität auf lateinisch mit „vitalis“ bzw. Lebenskraft betitelt. Nach Jannusch (2018) wird der Begriff „Vita“ mit dem Leben gleichgesetzt bzw. der Begriff „Vitalis“ als Lebensfähigkeit definiert (S.3). Diese Begriffe vermitteln nach ihm ein Gefühl, sich energiegeladen, leistungsstark sowie fit wahrzunehmen bzw. dem individuellen Verhalten Sinn und Nutzen zu gewähren (Jannusch, 2018). Auch beschreibt er *vier Facetten* (körperliche, mentale, emotionale und Zielsetzungsfacette), welche für die Förderung der Vitalität mithilfe von Übungen relevant sind (Jannusch, 2018). Vitalität wird durch Synonyme wie Lebensenergie, Lebendigkeit, Lebenskraft, Vitalsein, Dynamik, Aktivität, Vigor oder Enthusiasmus beschrieben (Lavrusheva, 2020). Blickhan (2018, S.113) definiert für die heutige Zeit die Variable Vitalität in der Psychologie als: „[...] dem Leben mit Begeisterung und Energie zu begegnen, sich lebendig und aktiv zu fühlen, Dinge nicht halbherzig zu tun oder auf halber Strecke aufzuhören und das Leben als Abenteuer zu sehen. Menschen, bei denen diese Stärke ausgeprägt ist, freuen sich auf jeden neuen Tag und werden als schwungvoll beschrieben. Sie setzen sich voll für ihre Aufgaben ein und bringen sie zu Ende. Diese Stärke hat nichts mit Hyperaktivität und manischem Verhalten zu tun. Menschen mit einer geringen Ausprägung dieser Stärke werden als zurückhaltend, teilnahmslos, lust- oder leblos erlebt.“ Kark und Carmeli (2009) beschreiben Vitalität als Phänomen und Benyamini et al. (2000) als einen positiven Affekt. Somit erwähnt Lavrusheva (2020), dass in Bezug auf den Begriff der Vitalität innerhalb der Fachliteratur keine einstimmige Definition bzw. ein verwendetes Konstrukt besteht. Der Begriff der Vitalität als positives Energiegefühl steht nach Ryan und Frederick (1997) im Zusammenhang mit Enthusiasmus sowie Happiness. Vitalität als *subjektive Natur* wird nach Ryan und Frederick (1997) von jedem Menschen individuell wahrgenommen bzw. gespürt, sodass sie als individuelle Energie zu betrachten ist. Darüber hinaus lässt sie sich mit *psychischer und physischer* Energie verknüpfen (Lavrusheva, 2020; Ryan & Frederick, 1997). Nix et al. (1999) beschreiben die Ausprägung der Vitalität als schwankend sowie wiederherstellbar oder erneuerbar. Vitalität gilt als von dem Individuum kontrollierbar sowie adaptierbar. Zusätzlich kann sie durch den Einsatz in Bezug auf das Verhalten dabei helfen, Schwierigkeiten besser zu bewältigen und Leistungen z.B. im Berufskontext zu erhöhen (Dubreuil et al., 2014; Ryan & Deci, 2008).

Auch die Entstehung der Vitalität lässt sich auf verschiedenste Wurzeln zurückführen. In der Vergangenheit wurde in Rom sowie im alten Griechenland die Lehre „Ein gesunder Geist wohnt in einem gesunden Körper“ über Jahrhunderte verbreitet (Fischer, 2008). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass im Altertum der Begriff der Vitalität eine besondere Funktion erhalten hat. In der griechischen Philosophie wird Vitalität als Enthusiasmus verstanden (Smith & Lloyd, 2006).

Auch lässt sich der Begriff auf das Chi-Konzept im alten China oder auf das Ki-Konzept Japans vorfinden (Deci & Ryan, 1985; Lavrusheva, 2020; Ryan & Frederick, 1997). Nach Deci und Ryan (1985) sowie Ryan und Frederick (1997) haben in den östlichen Kulturen Meditation, Yoga, Pilates, Reiki, Akupunktur, Qi-Gong, Kräuterkunde oder auch Tai-Chi einen positiven Einfluss auf die Lebenskraft.

Bereits im Jahre 1905 hat Freud im Rahmen seiner Forschungsarbeit sich dem Aspekt der Vitalität gewidmet und festgestellt, dass es eine Wechselwirkung zwischen dem psychologischen Wohlbefinden und der Kraft bzw. Energie gibt. Nach Freud (1923) gilt die Vitalität als psychische Energie des Individuums, welche mit den Lebensimpulsen bzw. Trieben assoziiert ist. Laut Ryan und Frederick (1997) definiert er diese Energie als Libido. Jeder Mensch verfügt nach Freud über einen eingeschränkten Energiespeicher, welcher durch Stress, geringe Resilienz oder Konflikte verringert wird. Nach Freud (1923) werden sowohl die Vitalität als auch die psychische Gesundheit reduziert (Ryan & Frederick, 1997).

Des Weiteren hat auch Selye (1936, 1953), welcher als Stressforscher:in bekannt ist, sich mit den Begriffen Energie sowie Vitalität in seiner konzipierten Stresstheorie auseinandergesetzt. Innerhalb seiner Stresstheorie wird zwischen den Begriffen *eustress* (positiver Stress bzw. Energielieferant) und *distress* (negativer Stress, welcher die Energie reduziert bzw. begrenzt) unterschieden. Darüber hinaus unterscheidet er die Begriffe *Adaptionsenergie* und *Kalorienenergie*. Die Adaptionsenergie bezieht bzw. trägt zum Umgang mit krankheitsbezogenen oder umweltbezogenen Stressoren bei. Hingegen bezieht sich die Kalorienenergie auf die Vitalität bzw. auf die Instandhaltung der Körpereigenschaften (Selye, 1936, 1953; Ryan & Frederick, 1997).

Weiterhin besteht aufgrund vermehrter Nutzung digitaler Medien (z.B. Instagram) oder Fernsehen nach Froböse et al. (2018) kein Belastungsproblem, sondern ein Regenerationsproblem innerhalb der Gesellschaft. Eine Regeneration des menschlichen Organismus ist durch solche Anwendung nicht zu erkennen (Froböse et al., 2018), auch wenn die Medien angeblich einen Stressabbau bzw. die tägliche Belastung reduzieren sollen. Vitalität lässt sich aufgrund des theoretischen Hintergrunds als eine vom Individuum selbst zu steuernde Fähigkeit auffassen. Durch sie können Menschen ihrem Lebensstil gesund, selbstachtsam sowie energiegeladen nachgehen. Dies kann sich z.B. auf psychische Aspekte (z.B. mentale

Gesundheit), auf physische Aspekte (z.B. Ernährung), auf emotionale Aspekte (z.B. positive Emotionen) oder auf externe Faktoren (z.B. Sinnfindung bei der Arbeit) beziehen. Die Vitalität gilt nach Baruch et al. (2014) als ein wichtiger Faktor, welcher den Erfolg einer Karriere unterstützt. Nach Andersen und Lobel (1995) wirkt sich die Vitalität positiv auf das Wohlergehen bzw. die Gesundheit des Individuums aus sowie nach Ryan et al. (2008) auf die Gesundheit im mentalen und physischen Kontext. Myers et al. (1999) sowie Smith und Lloyd (2006) beschreiben außerdem eine Verbesserung der Schlafqualität sowie der Aktivität und des Energieniveaus. Darüber hinaus steht sie nach Tremblay et al. (2006) mit geringeren psychischen sowie physischen Beschränkungen in Stressmomenten im Zusammenhang. Nach Penninx et al. (2000) kann sogar die Wahrscheinlichkeit für eine Erkrankung am Herzen durch sie reduziert werden. Psychische sowie physiologische Faktoren werden angewendet, um die Vitalität zu optimieren. Bereits 1994 beschreibt Faltermaier, dass die Vitalität auf der körperlichen Ebene die Gesundheit bzw. die Funktion des Körpers positiv beeinflusst. Darüber hinaus können die Willensstärke sowie die Nützlichkeit des Selbst durch die Steigerung der Vitalitätskomponente auf psychischer Ebene bedingen. Dies zeigt, dass solche Trainings und Übungen, wie in dieser Arbeit, breitflächig wirken. Der verbesserte Vitalitätsgrad wirkt sich wiederum im privaten und arbeitstechnischen Bereich positiv aus.

Auf der Grundlage der Trainingsinterventionen und Evaluationsstudien von Braun (2020) haben Jakat et al. (2020) Trainingsinterventionen in Bezug auf die Vitalität, welche mit den Techniken der Positiven Psychologie verknüpft wurden, umgesetzt. Das Ergebnis dieser Studienarbeit war, dass die Studienzufriedenheit sowie die Glücksempfindung erhöht wurden. Darüber hinaus konnte eine Reduktion hinsichtlich der Tendenz zum Burnout sowie dem Stresserleben erreicht werden. In Bezug auf die Umsetzung der Intervention sollten nach Jakat et al. (2020) physiologische Aspekte (z.B. Ernährung, Schlaf oder Bewegung) sowie z.B. die emotionale oder mentale Ebene im Mittelpunkt stehen. Die Forschungsarbeit von Ryan und Frederick (1997) bestätigt, dass eine unausgewogene Nahrungsaufnahme, Zigarettenkonsum sowie mangelnde sportliche Betätigung eine negative Vitalität erwirken. Eine Umfrage der Deutschen Krankenversicherung (DKV) belegt die Problematik, dass nur 43% der Deutschen das Mindestniveau hinsichtlich physiologischer Aktivität erreichen (Froböse et al., 2018). Zusätzlich gaben 48% der Befragten Bürger an, mehr als acht Stunden im Alltag zu sitzen, von denen wiederum 62% die Mindestaktivitätsempfehlungen nicht umsetzen (Froböse et al., 2018). Ableitend aus dieser Gegebenheit sollten nach Warkentin (2017) im Job bzw. im Alltag einfache Sportübungen, welche leicht in den Arbeitsalltag integrierbar sind (z.B. Yoga), durch das betriebliche Gesundheitsmanagement umgesetzt werden. Daher sollte auf ausreichend Bewegung geachtet werden, was zur Verbesserung des Muskelskelettsystems, Senkung der Blutfettwerte, Vorbeugung von Arthrose, Reduktion des

Herzinfarkttrisikos und durch die Erhöhung von Botenstoffen im Gehirn Lernvermögen, Konzentration und das Gedächtnisspektrum steigert. Durch körperliche Betätigung bleibt der Körper fit, die Lebenserwartung steigt und die Psyche sowie die Lebensqualität werden positiv beeinflusst (Braun et al., 2003). Einseitige körperliche Belastung, z.B. im Beruf, sollte vermieden werden und auf einen Bewegungsausgleich zur Prävention von Rückenschmerzen gelegt werden. Auch die Reduktion von Stress, Angst und Depression sowie die Steigerung der Leistungsfähigkeit bei jungen und älteren Personen können belegt werden. Hefferon (2013) zeigt, dass Bewegung ein besseres körperliches Selbstbild bewirkt. Nach Blickhan (2015) werden ebenfalls positive Gefühle gesteigert, sodass nach der Broaden-and-Build-Theorie individuelle Ressourcen ausgebaut werden. Carr (2004) beschreibt, dass durch die Bewegung vom Körper mehr Endorphine als relevantes Hormon ausgeschüttet werden und das Wohlbefinden verbessert wird. Hingegen geht die thermogene Hypothese davon aus, dass eine Steigerung der Körperkerntemperatur das Wohlbefinden optimiert (Koltyn, 1997). Die jeweilige Bewegungsdosis hängt vom Individuum ab, da nicht die Intensivität auch mehr positive Emotionen bedingt. Reed und Ones (2006) beschreiben anhand der Metaanalyse, dass die einmalige Bewegungsaktivität im zeitlichen Rahmen von 10 bis 30 Minuten die beste Wirkung in Bezug auf das Wohlbefinden erzielt. Nach Hildmann (2013) kann durch die Ausübung von Qi-Gong ein Entspannungszustand erreicht werden. Somit können der Schlaf-Wach-Rhythmus optimiert und Stresshormone reduziert werden.

Aber auch Übungen wie die „*Stresslandkarte*“ (Heller, 2017) können Stress minimieren, da sie über die jeweiligen Belastungen der Individuen aufklären sowie zusätzliche Abbaumaßnahmen zeigen. Dadurch kann neuer positiver Freiraum für eigene Ziele und Aktivitäten entstehen. Da wir ein Großteil unseres Lebens im Schlaf verbringen und unser Gehirn fast genauso aktiv ist wie im Wachzustand, ist es wichtig, dass sich Nerven und Muskeln währenddessen erholen und reparieren können. Hierfür sind nach Wells (2012) sieben bis acht Stunden Schlafdauer pro Tag relevant, um gesund zu bleiben. Durch die Ausübung von Joggen kann die Stimmung verbessert werden und sollte daher in den Alltag integriert werden (Bromundt, 2014). Daraus lässt sich ableiten, dass Joggen sowie Qi-Gong das Wohlbefinden, auf der mentalen sowie der physischen Ebene positiv beeinflussen. Progressive Muskelrelaxation (Jacobson, 2019), autogenes Training sowie Meditation wirken sich nach Ernst und Kanji (2000) positiv auf das Energielevel und die mentale Ebene aus. Daher wird auch Bezug zu Entspannungsübungen im Training genommen.

Allerdings verhilft Sport allein nicht zur Steigerung der Vitalität, denn eine bewusste, ausgewogene und gesunde Ernährung sollte als weiterer Faktor berücksichtigt werden (Decker & Decker, 2015). Der Konsummarkt allerdings bedingt nach Decker und Decker (2015) eine Übersättigung der menschlichen Bedürfnisse sowie einer erhöhten Fettleibigkeit mit erhöh-



tem Krankheitsrisiko, wodurch psychosomatische Störungen resultieren. Darüber hinaus dient der Ernährungskreis der Deutschen Gesellschaft für Ernährung (DGE) als Leitlinie der gesunden Ernährung (DGE-Ernährungskreis, o.D.).

Mithilfe der Techniken der Positiven Psychologie sowie der *Übungsaufgabe* „*Soziales Miteinander*“ nach Heller (2017) kann die emotionale Ebene optimiert werden. Bei dieser Übung wird gelernt, wie man auf unterschiedliche Art und Weise Kontakt zu fremden Personen aufnehmen kann.

Laut der Viversum Redaktion (2016) kann durch die Übung „*Mandala malen*“ die individuelle Kreativität, Konzentration, ein meditatives Gefühl sowie heilende Impulse (Frey, 2015) der Menschen aktiviert bzw. optimiert werden. Der Begriff „Mandala“, oder auch Kreisbild genannt, lässt sich aus der alt-indischen Hochsprache ableiten und gilt als eine Art Anti-Stress-Methode (Frey, 2015). Selbst das Montieren eines Mandalas in einer Räumlichkeit, kann positive Energien auslösen (Viversum Redaktion, 2016). Durch immer höher werdende Belastungen, welche Kraft und Energie kosten, lässt sich durch die theoretischen Hintergründe ableiten, dass die Förderung der Vitalität bzw. die Wiederherstellung der Lebensenergie sich als sinnvoll erweist und Techniken diesbezüglich trainiert werden sollten.

Zusammenfassend gilt Vitalität in dieser Forschungsarbeit, wie auch Braun (2020) beschrieben, als Selbstmanagementkompetenz, welche sich auf das individuelle bzw. selbstverantwortliche Management der jeweiligen Lebensenergie bezieht. Als Basis der Gesundheit gilt die Lebenskraft bzw. die Energie (Ryan & Frederick, 1997), welche mithilfe von Trainingsinterventionen gesteigert werden kann. Vitalität verknüpft mit den Techniken der Positiven Psychologie können nach Jannusch (2018) den menschlichen Körper sowie die Seele positiv prägen.

#### 2.2.4.3 *Small Talk und Networking*

*Small-Talk*. Wird kein Networking betrieben, dann gibt es keinen Erfolg. Auch gibt es kein Networking, ohne dass vorher Small-Talk erfolgt ist (Lermer & Kunow, 2017). Müller-Böling und Ramme (1990) beschreiben, dass eine angesehene Führung in einem Unternehmen mehr als die Hälfte der Kommunikationszeit für die Pflege von Beziehungen nutzt. Gesellschaftliche Unterschiede sind zunächst eher unbedeutend. Er bewirkt zunächst einmal eine schnelle Kontaktknüpfung (z.B. bei einem Wohnortwechsel) und verhindert Einsamkeit. Die Anwendung von Eisbrecher-Floskeln kann zu einer schnellen Kontaktknüpfung verhelfen. Einsamkeit nach Schuler et al. (2016) bewirkt psychische und körperliche Beschwerden.

Portner (2000) beschreibt Small-Talk als eine unverbindliche Alltagsplauderei, welche während der ersten Kontaktsituation zwischen Menschen als Eisbrecher fungiert. Förster und Kerr-Dineen (2006) beschreiben den Begriff Small-Talk als ein lockeres und zwangloses Ge-

spräch, bei dem nicht über fachspezifische Themenbereiche kommuniziert wird. Auch wird kein bestimmtes Ziel oder Ergebnis beabsichtigt. Beispielsweise tauschen sich Personen in einem Small-Talk-Gespräch über das Wetter aus, was wiederum als nicht sehr qualitativ gilt. Dennoch obliegt dem Begriff des Small-Talks eine relevante Aufgabe. Sie besitzt eine soziale Funktion, welche „vom Abbau situativer Spannungen bis hin zum Aufbau wertvoller Beziehungen“ (Lerner & Kunow, 2017, S. 13) reicht. Mithilfe eines ersten Gesprächs versuchen Menschen, ihr Gegenüber besser einzuschätzen, um einen ersten Eindruck zu generieren. Hierbei werden erste Unterschiede oder Gemeinsamkeiten durch die erfolgte Kontaktaufnahme identifiziert. Um spätere eventuelle Unsicherheiten vorzubeugen, wird versucht, im Gespräch eine gemeinsame Ebene zu finden. Small-Talk gilt daher auch als bedeutende Grundlage für den Bereich des Networkings. Wird Small-Talk betrieben, sollte hierbei auf die Herstellung einer vertrauensvollen und wohltuenden Atmosphäre geachtet werden, da Menschen sich meistens nicht an bestimmte Inhalte der Unterhaltung, sondern an die Stimmung der Gesprächssituation erinnern.

Trotz der alltäglichen Option, Small-Talk durchzuführen, fällt es vielen Menschen schwer, dies zu tun. Einige Personen haben Schwierigkeiten, einen Einstieg in den Small-Talk zu finden, und möchten direkt auf sachlicher sowie tiefgründiger Ebene Gespräche führen. Dabei besteht die Gefahr, den Kommunikationspartner zu überfordern, wodurch eine entspannte Beziehung blockiert wird. Small-Talk gilt als ein förderliches und informelles Instrument zur Kommunikation. Es führt zu Bindung und kann Distanzen entgegenwirken.

Mithilfe von Small-Talk kann darüber hinaus die Meeting-Effektivität von Mitarbeiter:innen begünstigt werden, da die Meinungsdivergenzen eher zur Seite geschoben werden und zur Zeitersparnis führen (Allen & Lehmann-Willenbrock, 2013). Es setzt sich aus fünf Grundbausteinen zusammen, welche sich als Kreislauf präsentieren und sich ohne Anfang bzw. Ende fortsetzen lassen: Zunächst sollte die *Aufmerksamkeit* des Gegenübers erreicht werden, indem passende Mimik, Gestik oder Floskeln angewendet werden. Im zweiten Schritt sollte *Zustimmung* (vs. Faktenorientierung) erfolgen. Drittens sollte durch Fragen an den Gegenüber *Interesse* vermittelt werden. Darüber hinaus kann durch Fragen ein zielfreier Austausch erneuert werden. Im vorletzten Schritt wird dem Gegenüber *Verständnis*, unabhängig von der jeweiligen Sachlage, vermittelt. Rechthaberei oder Ratschläge werden vermieden. Im letzten Schritt des Kreislaufes soll *Wertschätzung* auf Grundlage von Respekt bzw. Verständnis erfolgen. Der Kommunikationspartner sollte nicht unterbrochen werden und die Gesprächsanteile beider ausgeglichen sein.

Förster und Kerr-Dineen (2006) erwähnen aufgrund der Forschung zur interkulturellen Kommunikation, dass Deutschland sowie Österreich als monochrome und ergebnisorientierte Länder gelten. Menschen aus diesen Ländern führen weniger Small-Talk und konzentrie-

ren sich auf wichtigere Aspekte. Missachtet wird hierbei, dass Small-Talk allerdings häufig verschlossene Türen zu anderen Personen öffnen kann. Durch das erste Gespräch stellen die Gesprächspartner fest, ob eine gemeinsame Gesprächsbasis möglich ist. Becker (2014) erwähnt, dass eine Verbindung zwischen Small-Talk und der Förderung von neuen Kontaktchancen besteht, was wiederum in gesellschaftlichen oder arbeitstechnischen Netzwerken von Nutzen ist. Sandstorm und Dunn (2014) zeigen zusätzlich, dass Small-Talk-Menschen im Alltag zufriedener sind. Der Anfang einer langfristigen Beziehung resultiert meistens aus Small-Talk. Durch ein anfängliches Gespräch bilden sich beide Kommunikationspartner ein erstes Bild über den anderen. Techniken bzw. Interventionen, welche für einen Small-Talk nützlich sind, werden als BASF-Formel, HABLAS-Regel, Aktives Zuhören, Anker-Übung oder W-Fragen definiert.

Die *BASF-Formel* gilt als Leitbild, um guten Small-Talk umzusetzen. Das „B“ steht für den Gegenüber beobachten, Blickkontakt beginnen und begrüßen. Das „A“ steht für Ansprechen, das „S“ für ein Statement setzen und das „F“ für Fragen stellen.

Bei der *HABLAS-Regel* wird die Körpersprache einbezogen, um der gegenüberliegenden Person Aufmerksamkeit, Interesse sowie Respekt zu zeigen. Die Haltung sollte souverän, aufrecht und unverkrampft sein. Eine Armlänge an Abstand sollte eingehalten werden, aber dennoch Achtung und Respekt der Person vermittelt werden. Durch Blickkontakt wird dem Gegenüber Aufmerksamkeit gezeigt. Indem Gestik und Mimik genutzt werden, kann ein Gefühl von Lebendigkeit vermittelt werden. Wird Gestik und Mimik der Person gegenüber gespiegelt, wird Anteilnahme bzw. Verständnis kommuniziert. Die Körpersprache des anderen gilt es zu verstehen bzw. bewusst dem Gegenüber Signale mithilfe der Körpersprache zu senden.

*Aktives Zuhören* erfolgt durch die Nutzung von drei Stufen: *Wiederholung des Gesagten*, *Paraphrasieren des Kommunizierten* bzw. *Umschreibung und Reflexion* (d.h. Wiedergabe des Gesagten mit eigenen Wörtern).

Die *„Anker-Übung“* dient dazu, dem Gesprächspartner in Erinnerung zu bleiben sowie z.B. in einem Vorstellungsgespräch besser bewertet zu werden (Swider et al., 2016). Daher wird der eigene Name mit einem Anker verknüpft. Namensvetter oder Eselsbrücken können hierfür dienlich sein.

Darüber hinaus sind *offene W-Fragen* (z.B. Wer? oder Wann?) dienlich, um das Gespräch aufrechtzuerhalten, Meinungen anderer zu erfahren und können von allen Menschen erlernt werden (Cullen, 2023). Sollten Peinlichkeiten während eines Gesprächs auftreten, sollten Techniken bekannt sein, wie diese zu lösen sind (Mai, 2022). Aber auch Techniken zur Beendigung des Gesprächs sind sinnvoll zu erlernen, damit Personen im positiven das Ge-

spräch beenden (Miller, 2023). Im folgenden Text wird gezeigt, dass Small-Talk die Grundvoraussetzung für gute Netzwerkbildung darstellt.

*Networking.* „Networking ist eine systematische Form der Beziehungspflege mit Freund:innen, Bekannten, Geschäftspartner:innen und Förder:innen“ (Scheler, 2000, S. 18). Der Mensch gilt als soziales Wesen und ist auf der Suche nach sozialem Anschluss.

Die Theorie des Wohlbefindens bzw. das PERMA-Modell nach Seligman (2012) enthält die Facette „Relationship“ (= Positive Beziehungen). Diese Facette wird zur Verknüpfung der Positiven Psychologie mit dem Konstrukt des Networkings herangezogen. Denn ein gesteigertes Wohlergehen kann durch stabile, positive sowie qualitativ hochwertige Beziehungen resultieren. Individuen möchten ein Teil des sozialen Netzwerks sein. Seligman (2012) beschreibt, dass durch den zwischenmenschlichen Kontakt Glückseligkeit erlangt wird. Durch soziale Beziehungen, in denen z.B. Hilfeverhalten aufgezeigt wird, können Menschen an Lebenssinn gewinnen.

Steigende Individualität oder Flexibilität sind wichtige Merkmale im aktuellen Berufsleben, sodass nach Littleton et al. (2000) berufliche Karrieren individuell, komplex und nicht mehr eintönig bzw. gradlinig verlaufen. Somit ist die Vernetzung von Personen untereinander, Gruppen oder auch Organisationen durch den Arbeitswandel und den wirtschaftlichen Umschwung in den Fokus gerückt (Littleton et al., 2000). Eine negative Auswirkung aufgrund von Veränderungen in der Arbeitswelt zeigt sich nach Forret und Sullivan (2002) in der Arbeitsplatzunsicherheit. Zur Erlangung von individueller Sicherheit kann nach Arthur (1994) ein ausgedehntes und belastungsfähiges Netzwerk entgegenwirken. Daher gilt es als sinnvoll Netzwerk-Landkarten zu erstellen, um sich das eigene Netzwerk zu visualisieren. Auch zeigt eine solche Netzwerk-Karte inaktive Kontakte auf, bei denen es nützlich sein könnte diese wieder zu aktivieren. Nach Eby et al. (2003) gelten Faktoren wie die Vernetzung untereinander und Selbstvermarktung als bedeutsam. Mithilfe von Networking wird nach Wolff und Moser (2006) der Intention, Kontakte zu anderen Mitmenschen zu knüpfen nachgegangen. Michael und Yukl (1993) beschreiben Networking als Hilfsmittel zur Herstellung und Pflege von informellen Beziehungen zwischen Arbeitnehmenden, um Zugang zu den Ressourcen im Arbeitsleben zu erhalten. Diese Ressourcen lassen sich als arbeitsbezogene und strategische Informationen definieren. Beziehungsorientierte Formulierungen können für die Pflege der Beziehungen von Vorteil sein. Sie stehen mit dem Erfolg in Bezug auf die Karriere im Zusammenhang (Forret & Dougherty, 2004).

Cohen und Bradford (1990) beschreiben, dass auf der Grundlage von Networking-Beziehungen, bei denen Vertrauen sowie zwischenmenschliche Kooperation relevant sind, der Ressourcenaustausch als zentral gilt. Nach ihnen erscheinen Handlungen im Vergleich

zu Persönlichkeitsvariablen zwar als eher variabel, dennoch gilt Networking als Verhaltenskomplex und ist über die Zeit hinweg als stabil zu betrachten (Wolff & Moser, 2006). Nach Wolff und Moser (2010, 2006) sowie Michael und Yukl (1993) wird die Selbstmanagementkompetenz Networking als ein Verbund von Verhaltensweisen betrachtet und gilt nicht als Persönlichkeitsvariable. Unter Networking wird die Anhäufung von unterschiedlichen Handlungsweisen, welche auf sozialen Kontakt sowie die damit einhergehenden persönlichen Vorteile abzielen, verstanden.

Blickle et al. (2009) beschreiben Networking als einen zentralen Baustein des Arbeitnehmerverhaltens, welches zum Erfolg beiträgt. Eine hohe Korrelation zwischen Networking-Verhalten und Arbeitserfolg wird durch viele Autor:innen erläutert (Blickle et al., 2009, Blass et al., 2007). Auch Forret und Dougherty (2004) oder Langford (2000) bestätigen den Zusammenhang mit objektivem sowie subjektivem Karriereerfolg. Beispielsweise zeigen Michael und Yukl (1993), dass die Anzahl an Beförderungen mit dem Networking zusammenhängt. Blickle et al. (2009) beschreibt, dass durch den rechtzeitigen Aufbau von einem beruflichen Netzwerk die Wahrscheinlichkeit zum beruflichen Erfolg begünstigt wird. Damit unterschiedliche karrierebezogene Netzwerke aufgebaut werden, sollte Networking als grundlegende Bedingung angenommen werden (Wolff & Moser, 2009). Menschen, welche über ein großes Netzwerk verfügen, haben nach Konrad (2013) ein bestimmtes Maß an Einfluss und verfügen über bessere Zugangsmöglichkeiten zu wichtigen Informationen. Dieses kann im Privaten- oder Arbeitskontext Erfolg bedingen (Blass et al., 2007; Michael & Yukl, 1993). Treadway et al. (2010) beschreibt, dass Networking als arbeitstechnische Kompetenz die Zusammenarbeit mit anderen Mitmenschen effektiv gestaltet und andere Personen erfolgreich dadurch gesteuert werden können. Daraus lässt sich ableiten, dass Trainingsinterventionen zum Thema Networking, sich positiv auf die Einstellung zu Lernpartnerschaften auswirken können. Lernpartnerschaften bzw. gegenseitige soziale Unterstützung kann dann wiederum positiv auf die Mentale Stärke wirken. Wird durch den Arbeitnehmenden Engagement in Bezug auf Arbeitstätigkeiten ausgeübt (z.B. Teilnahme an Kongressen), wirkt sich dies auf das Entgelt des Arbeitnehmenden aus (Forret & Dougherty, 2004). Der Arbeitnehmende gewinnt für das Unternehmen an Wert, da dies externe Kontakte generiert und aufgrund dessen dieser einfacher an gut bezahlte Arbeitstätigkeiten gelangt (Forret & Dougherty, 2004). Hinsichtlich der Struktur von Networking lassen sich verschiedene Meinungen von Autor:innen heranziehen.

Beispielsweise beschreiben Forret und Dougherty (2001) die Struktur von Networking mithilfe von *fünf Faktoren*: Intensivität der Kontaktpflege? Eigene Stellung der Position im Unternehmen? Geselligkeit? Außerberufliches Engagement? Berufliches Engagement? Mithilfe von Forschungen können Zusammenhänge zwischen all diesen fünf Faktoren festge-

stellt werden (Forret & Dougherty, 2001). Dem Begriff „außerberufliches Engagement“ bzw. „Networking“ lassen sich z.B. Ehrenämter oder Mitgliedschaften in Vereinen zuordnen (Forret & Dougherty, 2001). Nach Eby et al. (2003) bezieht sich eine weitere Strukturbeschreibung auf die zur Verfügung stehende Mentoren-Anzahl sowie die Größe des eigenen unternehmensinternen und unternehmensexternen Netzwerks. Gleich wie Forret und Dougherty (2001) unterscheiden beide zwischen dem außerberuflichen sowie beruflichem Networking.

Extrovertierte Menschen mit einer Vielzahl an sozialen Kontakten erreichen im Privatleben im Vergleich zu Introvertierten mehr. Rudolph (2004) erwähnt demgegenüber, dass eine Menge an Autor:innen glaubt, dass die Fähigkeit zum Small-Talk sowie Networking erlernbar ist. Personen, welche über eine nicht ausgeprägte kommunikative Fähigkeit verfügen, können dementsprechend durch Trainings gefördert werden. Jokisaari und Vuori (2010) bestätigen ebenfalls, dass sich Networking durch Interventionen steigern lässt. Demgegenüber erwähnen Spurk et al. (2015), dass die Networking-Fähigkeit sich nicht durch Interventionen optimieren lässt. Dennoch wird die Annahme von ihnen bestätigt, dass Networking-, sowie Karriereplanungsmaßnahmen eine gesteigerte Karriereplanung sowie Karriereoptimismus bedingen. Diese unterschiedlichen Ergebnisse könnten auf einer weniger trennscharfen Definition des Networking-Verhaltens beruhen (Spurk et al., 2015).

Wolff und Moser (2009) kritisieren, dass viele Studien, die sich auf das Networking beziehen, durch das retrospektive Design beeinflusst werden. Sie verweisen darauf, dass kausale Belege nur bedingt vorliegen und die Dynamiken des Karriereerfolgs bedingt berücksichtigt werden. Aufgrund dessen haben Wolff und Moser (2009) eine Langzeitstudie gestaltet, um den Zusammenhang von Networking und Karriereerfolg näher zu analysieren. Als wenig relevant in Bezug auf den Karriereerfolg stellt sich der Nutzen von externen Kontakten heraus. Aufgrund der Vielzahl an theoretischen Hintergründen, welche die Wichtigkeit von Networking z.B. in Bezug auf den beruflichen Erfolg hervorheben, sollen Trainingsinterventionen diesen Aspekt berücksichtigen. Verfügt der Mensch über gute Fähigkeiten in Bezug auf den Aufbau von Beziehungen oder die Beziehungspflege, wird die Möglichkeit für gute und positive zwischenmenschliche Kontakte gesteigert, sodass sich dies positiv auf das Leben der Menschen auswirkt. Der Nutzen dieser Kompetenz beinhaltet die Steigerung der individuellen Lebenszufriedenheit. Ein stabiles und funktionierendes Netzwerk gilt als wichtige Ressource, sodass dieses zum Wohlergehen beiträgt und die Gesundheit im positiven Sinne beeinflusst.

Interventionen, welche zur Steigerung der Networking-Fähigkeiten führen und ein gutes Networking bedingen, thematisieren Übungen wie z.B. die Beziehungslandkarte (d.h. das eigene Netzwerk wird visuell dargestellt; Wen kenne ich? Welche Beziehung pflege ich zu dieser Person? Wen habe ich aus meinem Netzwerk vernachlässigt?) oder die Erstellung

bzw. der Austausch von Visitenkarten, um Kontaktpflege zu betreiben.

#### *2.2.4.4 Problemlösekompetenz*

Der Begriff Problemlösekompetenz wird nach Ulrich und Ferstl (2005) als das Wissen über formale Entscheidungsverfahren sowie die Fähigkeit zur erfolgreichen Nutzung dieser in Problemsituationen verstanden. Durch z.B. ansteigende, schwierige Problemstellungen in der Arbeitswelt sind die Arbeitnehmer gefordert, selbstständig Lösungsansätze zu konzipieren. Aber auch im alltäglichen Leben werden wir stetig mit kleineren oder größeren Problemen konfrontiert, auf die der Mensch sich nicht vorbereiten kann. Zur eigenverantwortlichen Bewältigung der Problemsituation sollten daher generelle Problemlöseverfahren erlernt werden. Besteht keine Möglichkeit der Problemlösung sind wir schnell frustriert. Zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit ist es wichtig, die Fähigkeit zur Problemlösung zu besitzen.

Sembill et al. (2001) erwähnen, dass hierfür spezifische Handlungs- und Wissensfähigkeiten im Format von Problemlösetechniken nötig sind. Gilt der vorhandene Zustand als nicht unerwünscht bzw. wird dieser nicht mit einer Barriere verknüpft, besteht kein Problem. Wird ein nicht erwünschter Zustand mit Hindernis in einen erwünschten Zustand überführt, gilt dies als Problemlösung nach Hussy (1984). Klix (1971) beschreibt den Anfangszustand, den Zielzustand sowie das nicht direkte Gelingen der Überführung von Anfang- in den Zielzustand als Voraussetzungen eines Problems. Damit ein bestimmter Zielzustand definiert werden kann, muss ein konkret beschriebener Ausgangszustand vorliegen. Allein so kann dafür gesorgt werden, den Zielzustand zu erreichen. Beschwerlich kommt die wechselseitige Beziehung zwischen den zu benötigten Mitteln und dem Zielzustand dazu. Dörner (1976, S. 10) beschreibt die Definition als „Ein Individuum steht einem Problem gegenüber, wenn es sich in einem inneren oder äußeren Zustand befindet, den es aus irgendwelchen Gründen nicht für wünschenswert hält, aber im Moment nicht über die Mittel verfügt, um den unerwünschten Zustand in den wünschenswerten Zielzustand zu überführen“. Der nicht erwünschter Anfangszustand kommt aufgrund von inneren oder äußeren Ursachen zustande. Nach Dörner (1983) resultiert ein Problem, wenn die „Mittel zum Erreichen eines Zieles unbekannt [...] oder die bekannten Mittel [neu] zu kombinieren sind, aber auch dann, wenn über das angestrebte Ziel keine klaren Vorstellungen existieren“. „Mit bestimmten Mitteln werden einzelne Ziele überhaupt erst erreichbar, umgekehrt wird erst durch bestimmte Ziele die Suche nach entsprechenden Mitteln angestoßen“ ergänzt Funke (2003, S. 15).

Was ist Problemlösendes Denken und wodurch wird es beeinflusst? Problemlösendes Denken hat nicht das Ziel, für ein Problem eine Lösungsroutine zu generieren. Innerhalb von Trainings zum problemlösenden Denken sollen Menschen in der Generation von kreativen Handlungsabfolgen in Bezug auf bestehende Probleme unterrichtet werden. Funke (2003, S.

25) äußert sich zum Problemlösenden Denken in seiner Definition wie folgt: „Problemlösendes Denken erfolgt, um Lücken in einem Handlungsplan zu füllen, der nicht routinemäßig eingesetzt werden kann. Dazu wird eine gedankliche Repräsentation erstellt, die den Weg vom Ausgangs- zum Zielzustand überbrückt“. Hinsichtlich der Definition wird die Frage, warum z.B. Problemlösendes Denken an sich erfolgt, aufgeworfen. Darüber hinaus ist es beim Problemlösenden Denken wichtig, sich einen Plan zu überlegen, welcher mit einer bestimmten Umsetzungsintention einhergeht. Interne bzw. externe Faktoren beeinflussen Problemlösendes Denken. Fiedler (2000) beschreibt, dass sich eine Person mentaler Verkürzungen dann bedient, wenn eine positive Stimmung vorliegt. Liegt eine negative Stimmung vor, wird kontrolliert und systematisch vorgegangen.

Aber auch konstante Eigenschaften des Charakters haben Einfluss auf den Vorgang des Problemlösenden Denkens. Nach dem Modell von Schwarzer (1994) gilt die generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung als eine vorhersagende bzw. prädiktive Eigenschaft. Aufgrund der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (1979) führt dies zur Erhöhung von Anstrengung und Ausdauer bei Lösung eines Problems, da dies die Überzeugung der Person enthält mithilfe von spezifischen Handlungen den gewünschten Zielzustand zu erreichen. Zusätzlich kann aufgrund der Anwesenheit anderer Personen konstruktiv oder kontraproduktiv auf das Problemlösen eingewirkt werden. Die Richtung der Wirkung hängt nach Barron (2000) von der Wechselseitigkeit des Austauschs, der gemeinsamen Aufmerksamkeitslenkung sowie der Ausrichtung der Mitglieder der Gruppe auf gemeinsame Ziele ab. Werden diese Bedingungen berücksichtigt, kann Barron positivere Resultate in seiner Studie belegen.

Weiterhin gilt als Grundlage aller Problemlöseversuche das jeweilige Denken der Person. Dies bedeutet, dass für das eine Individuum ein Ist-Zustand ein Problem darstellt, hingegen für ein anderes Individuum nicht. Das jeweilige Problem ist in Abhängigkeit von gegebener Situation und Person zu analysieren. Ein Problem sowie der Problemlöseprozess sind daher subjektiv zu betrachten. Dies wird durch die Definition nach Funke (2003, S. 18) wie folgt definiert: „Probleme [werden] erst dadurch zu solchen, dass Organismen bestimmte Ziele verfolgen und diese nicht auf Anhieb erreichen. Die Situationen selbst sind nicht das Problem, sondern eine gegebene Situation zusammen mit einer bestimmten Zielsetzung eines Organismus machen ein Problem“. Somit lässt sich aufgrund der Diskrepanz von Anfangs- und Zielzustand die Entwicklung eines Problems rückwirkend erklären. Definiert das Individuum sein Handeln als unzulänglich, wird die jeweilige Situation als Problem wahrgenommen. Nach Funke erhält der Mensch ein Maß an Autonomie, da das Problem von dem Menschen ausgeht und nicht vorgegeben wird. Wir sollten daher bei einem Problem nicht frustriert sein, sondern den Zielzustand überdenken.



Welche Arten von Problemen gibt es aber? Dörner (1976) differenziert bei Problemen hinsichtlich der Barriere-Art (d.h. zwischen Anfangs-, und Zielzustand), wodurch die Erreichung des Zielzustands nicht möglich ist. Um die Barriere herauszufinden, nutzt er das zweidimensionale Modell. Dabei werden sowohl der Grad an *Zielkriterienklarheit* als auch die *Bekanntheit der Mittel* beachtet. Die Dimensionen werden auf zwei Achsen analysiert, indem sie als hoch bzw. niedrig kategorisiert werden. Vier folgende Barriere-Typen resultieren:

- (1) *Interpolationsbarrieren*: Zielkriterien und Mittel gelten als bekannt und konkret definiert. Wie und in welcher Reihenfolge sind die Mittel anzuwenden?
- (2) *Synthesebarrieren*: Es besteht ein hohes Maß der Zielklarheit. Mit welchen Mitteln ist der Zielzustand zu erreichen? Das Problem resultiert, wenn bekannte Mittel nicht anwendbar sind. Daher ist die Kreativität der jeweiligen Person relevant, um neue Mittel zu generieren.
- (3) *Dialektische Barrieren*: Hier besteht Unklarheit gegenüber dem Zielzustand. Der bestehende Zustand ist nicht optimal. Mittel sind bekannt, aber Einsatz dieser nicht möglich, aufgrund des arbiträren Zielzustands. Problematisch ist, das Ziel zu konkretisieren.
- (4) *Dialektische- und Synthesebarrieren*: Bestehen weder Zielkriterienklarheit noch Bekanntheit über die Mittel, sind die aktuellen Gegebenheiten nicht befriedigend.

Eine Differenzierung zwischen den vier unterschiedlichen Problemtypen ist nicht trennscharf, was auf die Kontinuen nach Dörner zurückgeht. Die Zielkriterienklarheit oder der Bekanntheitsgrad der Mittel in Stufen (als hohe oder niedrige Ausprägung zu bestimmen) ist kompliziert.

Da Aufträge mithilfe geläufiger Verfahren (d.h. reproduktiv) gelöst werden können, lässt sich das Problemlösen von der Notwendigkeit hinsichtlich der Fähigkeit zur Kreativität abgrenzen. Anhand von Schwierigkeit, Transparenz, Teilzielen, Lösungszeit und Dynamik unterscheiden sich Probleme. Manchmal lassen diese sich aber auch nicht eindeutig zuordnen. Altschuller und Shapiro (1956) beschreiben anhand ihrer grundlegenden Theorie zur Problemlösung, dass Systematik (z.B. systematisches Vorgehen) als Grundlage relevant ist, um ein Drittel der Probleme direkt zu lösen. Globalisierung, Innovationsdruck, steigende technische Vernetzung sowie Beschleunigung, privat sowie beruflich, führen zur Erhöhung der Anforderungen an den Menschen.

Die Problemlösung beruht auf sechs Schritten: (1) Problemdefinition (z.B. Warum muss Problem gelöst werden?), (2) Problemanalyse (Ursache-Wirkungs-Beziehungen), (3) Lösungsfindung (Brainstorming), (4) Lösungsbewertung (t-Tabelle bzw. Vor- und Nachteile für Ideen), (5) Umsetzungsplanung (Maßnahmenplan), (6) Kontrolle. Braun und Weisenburger

(2007) bestätigen, dass, wenn die Problemlösungsschritte innerhalb eines Trainings erlernt und durchgeführt werden, anschließend eine Fallstudie erfolgreicher im Vergleich zur Kontrollgruppe gelöst wird. Als hilfreiche Mittel zur Problemlösung können z.B. Mindmaps (Noack, o.D.) oder Brainstorming (Huber, 2023) herangezogen werden. Durch diese Methoden können viele Ideen in Bezug auf die Problemlösung gesammelt werden. Mithilfe von Trainings zur Problemlösung wird nicht allein die Kompetenz zur Problemlösung optimiert, sondern auch eine Reduktion hinsichtlich der depressiven Verstimmung bzw. der Gesundheitsbeeinträchtigung bewirkt.

Exemplarische Interventionen, welche zu einer guten Problembewältigung herangezogen werden können sind: Modellvergleiche (z.B. Versuch und Irrtum, Systematisierung der Fragestellungen oder Abstraktion), Mindmapping (z.B. Prinzip der Assoziation zur Freisetzung von Gedanken, Anregung von Kategorienbildung oder Übersichtlichkeit der Gedanken), Maßnahmenpläne (z.B. Problemlösung wird kontrolliert und schriftlich fixiert) sowie Brainstorming (z.B. Unkonventionelle Kognitionen werden wertfrei empfangen).

## **2.2.5 Vermittelnde psychologische Prozesse (VPP-Index)**

Nachdem in den vorherigen Texten die vermittelnden psychologischen Prozesse kurz aufgegriffen wurden, werden diese nun konkret dargestellt.

*Stärkenorientierung.* Der Ansatz der Stärkenorientierung bezieht sich darauf, individuelle Stärken in der Praxis zu identifizieren, anschließend zu fördern und diese dann im Alltag (z.B. im Arbeitsbereich) einzusetzen. Im Kapitel 2.1.3 wird ausführlich auf die Stärken bzw. Charakterstärken eingegangen. Dennoch wird im Zusammenhang mit den vermittelnden psychologischen Variablen der Begriff erneut kurz aufgegriffen. Können Menschen ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken weiterentwickeln sowie einsetzen, werden diese erfolgreicher und zufriedener in ihrem Leben. Das Potential wird maximiert, eine höhere Leistungsfähigkeit, mehr Motivation und Engagement liegen vor. Oftmals wird im Arbeitskontext die Stärkenorientierung eingesetzt, um somit die Zufriedenheit am Arbeitsplatz zu steigern. Daher liegt die Vermutung nahe, dass die vermehrte Beschäftigung mit den eigenen Stärken bzw. die Stärkenorientierung eine Steigerung der mentalen Stärke bedingt. Durch die bewusste Förderung sowie den Einsatz der Stärken, werden mehr Erfolge errungen, was wiederum die Selbstwirksamkeit und das Selbstvertrauen stärkt. Auch die positive Selbstwahrnehmung führt dazu, dass herausfordernde Problematiken resilienter angegangen werden, da die Person mehr auf die eigenen Stärken vertraut. Selbst die Wissenschaft konnte belegen, dass der kontinuierliche Stärkenfokus das Wohlergehen erhöht und stressige Augenblicke besser bewältigen lässt. Nach Clifton und Harter (2003) wird mithilfe der Stärkenorientierung die Resilienz gestärkt. Auch Peterson und Seligman (2004) zeigen, dass das Nutzen der Cha-

rakterstärken das Wohlbefinden erhöht und Stress besser bewältigt wird. Wood und Kolleg:innen (2011) konnten ebenfalls belegen, dass der kontinuierliche Einsatz der Stärken mit der Zeit die Widerstandsfähigkeit sowie das Wohlbefinden steigert.

*Selbstreflexion.* Nagel (2024) beschreibt Selbstreflexion als einen introspektiven Prozess, bei dem die Person sich selbst hinsichtlich verschiedenster Gesichtspunkte beobachtet bzw. reflektiert und beurteilt. Das Verhalten der Person selbst wird im Nachhinein beleuchtet. Aber nicht nur das Handeln, sondern auch die Kognitionen, Erfahrungen, Gefühle können kritisch begutachtet und beurteilt werden. Nach Nagel (2024) erlangt die Person durch die Selbstreflexion mehr Einblicke in die eigene Persönlichkeit, Handlungsmuster sowie Motivationen, sodass durch das Reflektieren eine persönliche Weiterentwicklung erfolgen kann. Auch nach Schön (1983) sowie Gibbs (1988) ist die Selbstreflexion für z.B. Lernprozesse oder Problemlösung relevant. Daraus lässt sich ableiten, dass durch die Optimierung der inneren Zustände die mentale Stärke gesteigert und die Zufriedenheit bestimmt werden kann. Durch das bewusst machen der eigenen Errungenschaften und Misserfolge, Stärken und Schwächen sowie Ziele, können Entscheidungen bewusster getroffen werden (Schön, 1983). Auch können Handlungen besser beeinflusst werden. Das Thema Selbstmanagement ist mit der Selbstreflexion eng verknüpft.

*Selbstverstärkung.* Der Begriff der Selbstverstärkung wird mit der Selbstbelohnung bzw. – Bestrafung gleichgesetzt (Scheele, 2023). Die Selbstverstärkung stellt daher das Gegenstück zur Fremdverstärkung im Bereich der operanten Konditionierung dar. Nach Scheele (2023) ist die Selbstverstärkung für die Ausführung einer Handlung wichtig und nicht für die Entstehung von neuem Verhalten. Als effektivste Variante stellt die Selbstverstärkung die motivationale Basis in Bezug auf die Handlungsumsetzung dar. Selbstbewertung, die von den eigenen festgelegten Ansichten und Grundsätzen abhängt, geht der Selbstverstärkung voraus. Daher ist der Begriff der Selbstverstärkung in den Theorien zur Selbstregulation sehr präsent geworden (Schunk & Zimmerman, 2013). Demnach ist die Selbstbewertung zwischen der Selbstbeobachtung und der anschließenden Reaktion durch Selbstverstärkung anzusiedeln. In Kapitel 2.2.1 Selbstmanagement-Ansätze wird zu der Sozial-kognitiven Lerntheorie nach Bandura (1979) Bezug genommen und daher nicht weiter konkret in diesem Abschnitt erläutert. In dieser Theorie wird die Selbstverstärkung als ein zentraler Begriff hervorgehoben. Nimmt sich eine Person vor z.B. zwei Wochen täglich Sport zu treiben und erreicht dieses Ziel, kann sie sich z.B. mit einem Restaurantbesuch belohnen. Diese Person steigert somit die Disziplin und ihre Selbstwirksamkeitserwartung. Die Wahrscheinlichkeit solches Verhalten erneut zu zeigen wird dadurch erhöht sowie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gesteigert. Belohnt man sich bei Erreichen des Ziels, steigt die Selbstwirksamkeitserwartung, was wiederum die Resilienz in Bezug auf Herausforderungen sowie den Op-

timismus erhöht. Folglich lässt sich vermuten, dass die mentale Stärke ansteigt. Die Ziele sollten daher erreichbar und realistisch sein, damit diese erreicht werden können und nicht zur Frustration führen. Auch die Literatur von Bandura (1997), Maddux und Gosselin (2003) sowie Zimmerman und Schunk (2011) belegen, dass durch die Selbstverstärkung die Selbstwirksamkeit gesteigert wird und somit Menschen herausfordernde Situationen besser bewältigen können sowie ihre mentale Stärke fördern.

*Maßnahmenplanung.* Bandura (1997) beschreibt, dass sowohl die Selbstregulation als auch Maßnahmenplanung die Selbstwirksamkeit optimieren kann. Werden Handlungen geplant sowie strukturiert angegangen, kann mehr Kontrolle über die Situation erlangt werden und somit die mentale Stärke ansteigen. Locke und Latham (2002) zeigen in ihrer Studie, dass die explizite Zielsetzung sowie die Maßnahmenplanung die Motivation und Beständigkeit optimiert. Pläne können dazu verhelfen sich auf die Zielerreichung zu fokussieren sowie die Widerstandsfähigkeit bei möglichen Rückschlägen verbessern. Schwarzer und Luszczynska (2008) belegen, dass eine gesundheitsbezogene Maßnahmenplanung die Selbstwirksamkeit ebenfalls steigert. Daraus lässt sich ableiten, dass die Selbstregulationsfähigkeit einen positiven Einfluss auf die mentale Stärke hat. Gollwitzer (1999) beschreibt wie eine explizite Wenn-Dann-Planung die Verfolgung von Zielen verbessert und die Fähigkeit steigert herausfordernde Aufgaben zu meistern.

Auch seine WOOP-Methode (Gollwitzer, 1993) ist mit der Maßnahmenplanung verbunden. Sie stellt strukturiertes Handeln zur Erreichung von Zielen und zur Handhabung von Hürden dar. Der WOOP-Ansatz verknüpft positive Erwartungen mit expliziter Planung, um der Zielverfolgung besser nachzugehen. Sie wird als ein Diagnose- sowie Motivationstool genutzt, um kurzfristige und langfristige Wünsche zu erreichen. In der Psychologie wird die WOOP-Methode auch als eine Art des mentalen Kontrastierens mit Implementierungsintention beschrieben. Das Wort „WOOP“ gilt als ein Akronym, da es sich aus den vier Anfangsbuchstaben der jeweiligen Schritte zusammensetzt: W = Wish (Wunsch), O = Outcome (Ergebnis), O = Obstacle (Hindernis) und P = Plan (Wenn-Dann-Planung). Im Folgenden wird die Reihenfolge des Modells näher beschrieben.

*Im 1. Schritt* wird zunächst ein bestimmter Wunsch oder ein Ziel, welches die Person gerne umsetzen möchte, bestimmt. Irrelevant ist hierbei, ob es ein großer oder kleiner Wunsch bzw. Vorhaben ist, es sollte aber realisierbar sein. Relevant ist, dass die Person das Ziel wirklich erreichen möchte und sich das gesetzte Ziel notiert. *Im 2. Schritt* sollen die Folgen (z.B. für die Familie) bei Erreichen des Ziels durchdacht werden. Die Gedanken sollen bildlich und emotional erfolgen. Emotionen aktivieren die Motivation und können die WOOP-Strategie aktiv präsent halten. Notizen oder Kollagen mit motivierenden Grafiken können diesbezüglich unterstützend wirken. *Im vorletzten Schritt* sollen alle mentalen Hindernisse,

problematische Situationen und Einstellungen, welche die Zielerreichung behindern könnten, durchdacht und notiert werden. Können bestimmte Motive oder Eigenschaften angepasst werden, um das Ziel zu erreichen? Im *letzten Schritt* soll eine Wenn-Dann-Planung erfolgen, bei der die jeweiligen Schritte zur Hindernisüberwindung beschrieben werden (z.B. Wenn Situation X eintritt, dann mache ich Y). Es sollen Verhaltensmaßnahmen beschrieben werden für die jeweiligen Hindernisse (z.B. Atmungsregulation). Zudem soll sich überlegt werden, welche Hindernisse angegangen und bewältigt werden sollten. Auch sollten Startpunkt und Zwischenergebnisse definiert werden. Um sich selbst zu verstärken sowie zu motivieren, können Meilensteine bewusst gefeiert werden. Die WOOP-Methode wird u.a. zur Stressreduktion oder der Weiterbildung eingesetzt. Auch kann sie zur mehr Sport verhelfen oder bei der Überwindung von Ängsten helfen. Kritisch betrachtet hilft die Methode zwar bei der Zielfindung aber weniger bei der Durchführung. Auch ist es Pflicht die Reihenfolge der WOOP-Methode einzuhalten. Denn denkt die Person zunächst über ihre Hürden nach, wird sie sich selbst demotivieren. Außerdem eignet sich diese Methode weniger für knifflige Ziele (Woop, there it is!“ Wie Sie Ziele und Wünsche mit der WOOP-Methode schneller und einfacher erreichen können, o.D.).

*Lernpartnerschaften* werden auch als Peer-to-Peer Learning bezeichnet (Pedro, 2024). Sie können, Fähigkeiten, Wissen und die psychologische Widerstandskraft fördern. Luthar, Cicchetti und Becker (2000) beschreiben, dass die soziale Unterstützung sich positiv auf die Resilienz auswirkt. Personen, welche Lernpartnerschaften pflegen, sind durch die gegenseitige Unterstützung resilienter in Bezug auf stressige Herausforderungen. Die Interaktion und das Feedback führen zu mehr Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit. Auch Bandura (1997) beschreibt, dass Selbstwirksamkeit bzw. das Vertrauen in die Fähigkeiten Situationen zu meistern, mithilfe positiver sozialer Interaktion gesteigert wird. Dadurch, dass das Lernen gemeinsam erfolgt, wird die Ansicht Ziele erreichen zu können gestärkt und somit die mentale Stärke optimiert. Topping (2005) belegt, dass Lernpartnerschaften das Engagement und die Motivation der lernenden Personen erhöhen. Durch gegenseitige Verpflichtungen sich zu unterstützen, führt dies zu mehr Motivation Ziele zu erreichen und schwierige Situationen zu bestehen. Dies erhöht ebenfalls die mentale Stärke. Goleman (1995) beschreibt, dass Lernpartnerschaften die emotionale Intelligenz fördern. Die Identifikation und Regulation von Emotionen wird positiv durch Lernpartnerschaften bedingt und führt zu mehr Resilienz.

*Blick auf das Positive.* In Kapitel 2.1.5 wird bereits die Theorie nach Fredrickson (2001) aufgegriffen, sodass diese in diesem Abschnitt nicht explizit beleuchtet wird. Zusammengefasst führen aber positive Emotionen dazu, psychische Ressourcen aus- und aufzubauen. Die ausgebauten Ressourcen wie Resilienz steigern die mentale Stärke und optimieren die Fähigkeit mit stressigen Situationen besser umgehen zu können. Seligman (2006) be-

schreibt, dass wenn der Fokus auf das Positive ausgerichtet wird, die Person besser mit Rückschlägen auskommt und daraus lernen kann. Auch Lyubomirsky und Kolleg:innen (2005) zeigen, dass positive Gefühle sowie der Fokus auf die positiven Dinge im Leben zu mehr Erfolg und Wohlbefinden beitragen. Peterson und Seligman (2004) setzen sich darüber hinaus mit den Charakterstärken und Positiven Denken auseinander. Nach ihnen werden mentale Stärke und Resilienz gefördert, indem persönliche Stärken und Aspekte im Mittelpunkt stehen.

### 2.2.6 Mentale Stärke

Der Begriff der Mentalen Stärke impliziert laut Lin et al. (2017) Ressourcen auf psychologischer Ebene, welche beispielsweise im beruflichen oder sportlichen Leistungskontext sowie für die mentale gesundheitliche Ebene bedeutungsvoll sind. Aus dieser systematischen Überprüfung leitet die AOK (2023) eine Definition für die Mentale Stärke ab: „Mentale Stärke befähigt Menschen dazu, effektiv mit Herausforderungen umzugehen und unter Druck zu bestehen. Aufgrund des hohen Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten sind mental starke Personen befähigt, proaktiv nach Herausforderungen zu suchen, an denen sie wachsen können.“ Czerner (2017) beschreibt Mentale Stärke als Befähigung zum richtigen Zeitpunkt und je nach Gegebenheiten, das ideale Leistungsvermögen zu aktivieren. Das mentale Leistungspotential bestimmt nach ihm das positive oder negative Ergebnis bzw. den Erfolg.

Die Mentale Stärke innerhalb des Modells zum Positiven Selbstmanagement (s. Kapitel 2.2.2) enthält Faktoren bzw. personale Ressourcen, wie die Selbstwirksamkeitserwartung, Emotionsregulation, Hoffnung, Optimismus, Resilienz und Selbstvertrauen, welche emotionale, kognitive und motivationale Konsequenzen abbilden (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020). Diese Konstrukte nehmen als Mediatoren eine Vermittlerrolle hinsichtlich der zu trainierenden Selbstmanagementkompetenzen sowie der langfristigen Folgen der Gesundheit ein. Beispielsweise kann dieser Zusammenhang zum Teil durch die Variable der Selbstwirksamkeit mediiert werden. Im Folgenden werden die einzelnen Facetten sowie ihre Bedeutung näher definiert.

*Selbstwirksamkeitserwartung.* Der Begriff der Selbstwirksamkeit soll im folgenden Abschnitt kompakt beschrieben werden. In dem Modell des Positiven Selbstmanagements gilt die Selbstwirksamkeit als ein Mediator. Dieser wird zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und den Positiven sowie Negativen Folgen verortet.

Nach Bandura (1977) müssen aber auch weitere geeignete Kompetenzen oder Stimuli gegeben sein, um eine Handlung in die Realität umzusetzen. Sie gilt also nicht allgemein als alleiniger Motivator einer Handlung. Der Gründervater der sozial-kognitiven-Theorie hat diesen Begriff geprägt (Bandura, 1977). Nach ihm kann durch das Vertrauen in die eigenen

Kompetenzen das Individuum spezifisches Verhalten so strukturieren und in die Tat umsetzen, dass Anforderungen erledigt und Intentionen erreicht werden können (Bandura, 1977). Bandura (1977, 1979) als auch Schwarzer und Jerusalem (1999) beschreiben den Begriff der Selbstwirksamkeitserwartung als eine subjektive Erwartungshaltung, schwierige sowie neuwertige Anforderungen mithilfe bereits vorhandener Kompetenzen siegreich bewältigen zu können. Nach Bandura (1977) bezieht sich die Selbstwirksamkeitserwartung nicht auf die Überzeugung, dass ein positives Resultat hinsichtlich eines Ereignisses entsteht. Das heißt es geht vielmehr um den Glauben daran, die Handlung für ein positives Erlebnis umsetzen zu können. Daher lässt sich die Facette auch als Kompetenzerwartung beschreiben. Nach Kriegler-Kastelic (2018) ist die Selbstwirksamkeitserwartung positiv bestimmt, da das Individuum davon ausgeht, dass etwas machbar ist. Verfügt ein Individuum über eine hoch ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung, glaubt es den Umweltkontext durch die eigenen Kompetenzen aktiv mitbeeinflussen zu können.

Menschen, die über eine höhere Ausprägung auf dieser Facette verfügen, versuchen schwierigere Aufgabenstellungen im Vergleich zu Personen mit einer niedrigeren Ausprägung eher zu lösen. Besitzen Personen eine höhere Selbstwirksamkeit, können diese Personen Misserfolge bzw. Rückschläge rasch wegstecken (Schwarzer & Hallum, 2008). Darüber hinaus zeichnen sie sich durch eine höhere Ausdauer und Motivation aus, sodass dies wiederum die Leistungsfähigkeit positiv bedingt (Bandura, 1977, 1979; Hohmann & Schwarzer, 2009; Jonas et al., 2007). Auch Mittag et al. (2002) sowie Schwarzer (2014) stimmen dieser Aussage zu. Ferner lässt sich wissenschaftlich bestätigen, dass bei einer höheren Selbstwirksamkeit weniger Depressions-, oder Angststörungen vorliegen sowie eine bessere Gesundheit des Individuums resultiert (Roddenberry & Renk, 2010). Nach Schwarzer (1994) hängt ebenfalls eine allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung negativ mit Sorge und depressiver Stimmung zusammen. Nach ihm besteht weiterhin eine positive Korrelation mit Optimismus. Obendrein lässt sich ein besseres psychisches und körperliches Wohlergehen sowie eine erhöhte Lebens-, und Arbeitszufriedenheit nach Schwarzer (2004) und Judge und Bono (2011) identifizieren.

Laut Bandura (1977) gibt es *vier Bezugsquellen*, woraus sich die Selbstwirksamkeitserwartung entwickelt. Beobachtet ein Individuum, wie eine andere Person eine herausfordernde Situation ohne negative Folgen löst, glaubt es, diese ebenfalls durch Intensivierung ihres Engagements meistern zu können. Je äquivalenter die beobachtende Person die Fähigkeiten der beobachteten Person bewertet, desto intensiver wirkt die Quelle als *stellvertretende Erfahrung*. Als zweite Quelle führt das *häufige Erleben von Erfolgen* zur Erwartung, dass künftig vergleichbare Tätigkeiten durch den Einsatz von Bewältigungsstrategien ebenfalls ein positives Ergebnis hervorrufen. Eine Person kann die Überzeugung entwickeln, anhand ihrer

Kompetenzen die vorliegende Situation bewältigen zu können sowie diese anzugehen, indem eine weitere Person an die Fähigkeiten des jeweiligen Individuums glaubt. Dies wird als *verbale Ermutigung* bezeichnet. Diese dritte Quelle gilt nach Bandura (1977) als schwächere Ursache hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserzeugung im Vergleich zu den zwei vorherigen Quellen. Die vierte Quelle bezieht sich auf die *affektive Erregtheit* bei herausfordernden Gegebenheiten. Individuen nutzen häufig die körperliche Erregung als Indiz zur Bewertung, inwiefern der vorliegende Umstand als bedrohlich gilt. Nach Bandura (1977) nimmt der Glaube an die Bewältigung der Gegebenheit bei einem hohen Erregungszustand ab.

Die Methoden des Selbstmanagements können durch Anwendung die Selbstwirksamkeitserwartung steigern. Beispielsweise kann eine Reduktion von Fehltagen im Arbeitskontext folgen (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020; Frayne & Latham, 1987). Die Selbstwirksamkeitserwartung lässt sich nach Bandura (1977, 1979) als Kognition definieren, welche Einfluss auf Emotionen, Denken und Verhalten des Menschen nimmt. Braun und Ziemke (2019) erwähnen, dass diese Facette eine Schutzfunktion bezüglich des Stresses beinhaltet und daher das Individuum vor vulnerablen Faktoren schützen kann. Eine weitere Studie von Schwarzer et al. (2005) belegt, dass das Wohlergehen einer Person mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung positiv verknüpft ist. Dies kann ebenfalls mit der psychischen Widerstandskraft in Verbindung gebracht werden. Ob ein Einsatz von Bewältigungsverhalten erfolgt oder wie viel Engagement in das Bewerkstelligen von Anforderungen einfließt, hängt nach Bandura von dem Glauben an die subjektive Wirksamkeit ab. Darüber hinaus wird hierdurch auch die Länge des Bewältigens von Anforderungen, z.B. bei Hindernissen, beeinflusst (Bandura, 1977).

Zusammenfassend gilt der Begriff der Selbstwirksamkeit als bedeutender Mechanismus auf kognitiver Ebene, um sich erfolgreich selbst regulieren zu können (Bandura, 1977). Aus der Darstellung der Selbstwirksamkeitsquellen (Bandura, 1977) wird auch deutlich, dass Trainingsinterventionen zur Steigerung der Selbstmanagementkompetenzen die Förderung des positiven Glaubens an die eigenen Kompetenzen bedingen. Die wissenschaftlich erläuterten Resultate zeigen eine erhöhte Bedeutsamkeit der Komponente Selbstwirksamkeit für die menschliche Gesundheit sowie den langfristigen Folgen auf.

*Emotionsregulation.* Hochschild (2006) erläutert, dass durch das Management von Emotionen mit Stimmlage, Mimik und Gestik eine spezifische Gefühlslage nach außen signalisiert wird. Nach Gross (2007) erfolgt die Kontrolle von Emotionen automatisch oder bewusst regulierend. Durch die vom Individuum gesteuerte Regulation der Gefühle werden Erleben sowie weitere Variablen, z.B. Ausdrucksweise oder Stärke beeinflusst. Laut Fischer et al. (2004) besteht der Sinn der Emotionsregulation eines Individuums darin, dass eine sozial



erwünschte Selbstdarstellung, prosoziales Verhalten oder die Beeinflussung von Menschen in ihrem Verhalten erwirkt wird.

Eine positive Emotionsregulation besteht, wenn das Individuum positive Gefühle bewahrt sowie gleichzeitig negative Gefühle reduziert. Darüber hinaus lassen sich zwei Regulo-tionsoptionen wiedergeben: *Das Tiefen-, bzw. Oberflächenhandeln*. Die Bezeichnung *Ober-flächenhandeln* bedeutet, dass ein erwarteter Emotionsausdruck innerhalb einer Situation wiedergegeben wird, auch wenn dieser nicht dem wahrgenommenen Gefühl der Person selbst entspricht. Als Resultat können sich emotionale Dissonanzen ergeben, welche einen Zustand der emotionalen Erschöpfung bedingen (Mucha, 2016; Maslach & Jackson, 1981). Unter dem Begriff *Tiefenhandeln* hingegen versteht man den Einsatz von kognitiven Metho-den, welche dazu verhelfen, eine Situation sich so vorzustellen, um ein herbeigewünschtes Gefühl in der Realität nachzuempfinden. Dies erfolgt glaubwürdig bzw. ist authentisch (Hochschild, 2006).

*Hoffnung*. Snyder (2000) beschreibt, dass Individuen mit einer ausgeprägteren Hoff-nungsvariable sich während der Zielgrade nicht beirren lassen und sich mit den möglichen Wegen einer Zielumsetzung kognitiv auseinandersetzen. Daher beschreibt er die Hoffnung als eine Art geistige Brücke bezüglich der Zielerreichung. Zunächst liegen diese Ziele als Wunschvorstellung vor, sollen aber künftig mithilfe von Motivation und Kompetenzen erlangt werden. Alexander (2008) definiert Hoffnung als Problemlösungsstrategie bei Unentschlos-senheit. Darüber hinaus ist die Variable nach Seligman (1991) und Snyder et al. (1991) als ein personales Element zu verstehen und beeinflusst die Gesundheit bzw. das Wohlergehen positiv. Nach Brähler und Felder (1999) definiert sich die Variable Optimismus durch das allgemeine Erleben der Zuversicht, welche im Fokus steht. Hoffnung hingegen bezieht sich auf die allgemeine Überzeugung, Zielintentionen durch selbsterbeigeführtes Verhalten, Selbstwirksamkeit und – Kontrolle zu erlangen. Nach Braun und Ziemke (2017) wird Hoff-nung als eine motivationale Konsequenz bzw. Komponente der Mentalen Stärke betrachtet. Diese wiederum bedingt einen optimalen Motivationszustand, welcher z.B. gezielt auf Ver-halten und Planung ausgerichtet ist (Snyder et al., 1991).

*Optimismus*. Die Optimismus-Variable gilt als eine Art Ressourcenvariable, welche die Gesundheit auf körperlicher und psychischer Ebene positiv beeinflusst (Carver et al., 2010). Optimismus als Begriff lässt sich anhand der Literatur auf verschiedene Arten unterteilen (Schwarzer, 1997).

Zwischen dem *funktionalen Optimismus* und der Selbstwirksamkeitserwartung besteht ein enger Zusammenhang. Nach ihm überschätzen Menschen bei dem Konstrukt des funktiona-len Optimismus ihre Handlungsoptionen dezent, wenn Probleme auftreten. Die positive Überzeugung hinsichtlich der Bewältigungskompetenz wirkt sich positiv aus (Schwarzer,

1997; Gouasé, 2021). Darüber hinaus gibt es den *dispositionalen Optimismus*, welcher sich nach Scheier et al. (1986) durch eine positive allgemeine Perspektive sowie durch ein erhöhtes Ausmaß an Vertrauen sowie Hoffnung zeigt. Auch korrelieren der dispositionale sowie der funktionale Optimismus hoch miteinander (Schwarzer, 1997). Weiterhin sind der *naive, unrealistische und gelernte Optimismus* zu definieren. Der *optimistische Fehlschluss* gilt als Sonderfall in Bezug auf den naiven Optimismus. Dieser bezieht sich nach Schwarzer (1997) auf soziale Vergleiche. Nach ihm wird das individuelle Risiko in Bezug auf Bedrohungen unterschätzt. Weinstein (1980) hingegen hat sich mit dem *unrealistischen Optimismus* auseinandergesetzt. In Bezug auf schöne Erlebnisse überschätzen sich Akademiker. Andersherum unterschätzen sie das Erkranken an einer Krankheit im Vergleich zu ihren Kommilitonen:innen. Dieses häufig bestätigte Phänomen wird als „optimistic bias“ beschrieben (Weinstein et al., 2005; Kreuter & Strecher, 1995). Bei dem *gelernten Optimismus* attribuieren Individuen schlechte Geschehnisse als variabel, spezifisch sowie external, sodass dies positive Überzeugungen erwirkt (Seligman, 1991; Ahrens & Haaga, 1993; Peterson et al., 1995). Hingegen nutzen Optimist:innen bei einem positiven Erlebnis die stabile, internale und globale Ursachenzuschreibung. Dies geht auf seine Theorie der erlernten Hilflosigkeit zurück. Die Facette Optimismus beschreibt nach Brähler und Felder (1999) die allgemeine Zuversichtlichkeit sowie die Erwartung, dass schöne Erlebnisse an sich eintreten. Seligman (1991) weist Individuen daraufhin, die Optimismus-Variable verstärkt anzutrainieren bzw. zu stärken, da durch sie ein gesundes Leben gefördert und der Erwerb von Hilflosigkeit reduziert werden kann. Darüber hinaus zeichnen sich Pessimist:innen durch das häufige Erleben von Schlechtem aus, sodass sich die Aneignung von Optimismus positiv auf die Quantität negativ erlebter Geschehnisse auswirkt. Nach Seligman (1991, 2005b) begünstigt Optimismus den sozialen Beistand, da optimistischere Menschen ihre sozialen Netzwerke eher umsorgen. Zusätzlich liegen bei optimistischeren Menschen bessere Vorstellungen hinsichtlich der Zukunft, des eigenen Selbstwertes und der wahrgenommenen Kontrollfähigkeit vor (Brähler & Felder, 1999; Carver et al., 2010; Hoyer & Herzberg, 2009).

Durch empirische Untersuchungen wird bestätigt, dass Individuen, welche eine größere Ausprägung auf dieser Facette besitzen sich nach einer Erkrankung schneller erholen, bessere Bewältigungsstrategien für Stress besitzen, mehr Lebenszufriedenheit und – Qualität verspüren sowie ein höheres Wohlergehen aufweisen (Fitzgerald et al., 1993). Laut Scheier et al. (1989) kann gezeigt werden, dass Brustkrebspatient:innen schneller genesen, wenn sie eine optimistischere Grundhaltung besitzen. Menschen, welche optimistischer sind im Vergleich zu anderen Individuen, können auf körperlicher Ebene somit positivere Folgen erfahren. Nach Alarcon et al. (2013) können, wie Metaanalysen zeigen, positive Auswirkungen in der Beziehung zwischen körperlichen/psychologischen gesundheitlichen Aspekten und Op-

timismus nachgewiesen werden. Basten-Günther et al. (2019) berichten, dass Optimismus mit einem niedrigeren und andauernden Schmerzempfinden verknüpft ist. Braun et al. (2017) und Braun (2019, 2020) erwähnen, dass die Variable Optimismus im Modell des Positiven Selbstmanagements als Mediatorvariable zu betrachten ist. Denn nach Braun et al. (2014) als auch Braun und Ziemke (2019) hängt die Variable Optimismus auf der einen Seite mit der Arbeitszufriedenheit signifikant positiv und auf der anderen Seite mit den Variablen psychosomatische Beschwerden als auch Depression signifikant negativ zusammen.

Schlussendlich gilt der *funktionale Optimismus* nach Schwarzer (1997) als eine positive Fähigkeitserwartung. Damit fällt durch Trainings, welche die Selbstmanagementkompetenzen steigern, die Überzeugung in Bezug auf die Bewältigungsoptionen positiver aus, was wiederum zu einer besseren Ausprägung in den langfristigen Folgen führt.

*Selbstvertrauen.* Bergius (2013) beschreibt Selbstvertrauen als eine Art starkes positives Eigengefühl mit Herausforderungen erfolgreich umzugehen. Selbstbewusstsein im Rahmen des positiven Selbstmanagements wird als emotionale Konsequenz angesehen (Braun & Ziemke, 2019). Nach Ihnen dient diese Variable zur Bekräftigung der Selbstbestimmungsoption und -wahrnehmung. Auch kann ein Verlangen durch Selbstvertrauen formuliert und umgesetzt werden.

*Resilienz.* Werner (1971) hat zu Beginn seiner Forschung bezüglich des Konzepts der Resilienz Schlüsselkompetenzen wie Verantwortung, Akzeptanz, Optimismus, Selbstwirksamkeit, Zukunfts-, Netzwerk-, und Lösungsorientierung, welche wiederum die Widerstandsfähigkeit bedingen, identifiziert (nach Heller, 2017). Luitjens und Siegrist (2011) beschreiben den Begriff der Resilienz als eine mentale und psychische Widerstandsfähigkeit des Individuums. Bei bedenklichen sowie beanspruchenden Geschehnissen, Situationen und beeinträchtigenden Folgen durch z.B. Beanspruchung wie Stress, kann sich die jeweilige Person aufgrund der Widerstandsfähigkeit nach Ihnen positiv fortentwickeln. Nach Hoegl und Hartmann (2020) äußert sich die Widerstandsfähigkeit in stressigen und belastenden Situationen, indem das Allgemeinbefinden reguliert wird.

Trotz negativer Zustände (z.B. Gewalterfahrung), positiver Schutzfaktoren (z.B. auf affektiver oder familiärer Ebene) sowie höher ausgeprägten Schlüsselfaktoren (Lyssenko et al., 2010), konnten sich widerstandsfähige junge Kinder bis zum Erwachsenenalter auf psychischer Ebene im Vergleich zu gering widerstandsfähigen Kindern innerhalb desselben Situationskontextes nach Masten (2001) sowie Werner und Smith (1982, 1992) auf normalem Niveau weiterentwickeln. Auch lässt sich ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen Widerstandsfähigkeit und psychischen Problematiken sowie ein positiv signifikanter Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Resilienz bei Menschen ab einem Alter von über 60 Jahren bestätigen (Leppert et al., 2005). Laut Berndt (2013) gilt es zu erwähnen,

dass Trainings zum Thema Resilienz zur Optimierung der psychischen Gesundheit führen. Menschen, welche im Arbeitskontext widerstandsfähiger sind, können negative Geschehnisse einfacher bezwingen und sind für Symptome auf psychologischer Ebene weniger vulnerabel. Dies lässt sich durch empirische Resilienz-Untersuchungen belegen.

*Bedeutung der Mentalen Stärke.* Braun (2017) sowie Braun (2019, 2020) konnten anhand von Trainingsevaluationen bestätigen, dass die Facetten der Mentalen Stärke sich durch Trainings von Selbstmanagementkompetenzen fördern lassen. Oftmals lässt sich aus unterschiedlicher Literatur ausschließlich Übungsmaterial zum Training mentaler Elemente (wie z.B. an der Universität Darmstadt, 2020), vorfinden. Konzipierte Interventionen liegen diesbezüglich aber nicht vor. Die oben beschriebenen Facetten der Mentalen Stärke sowie die empirischen Untersuchungsergebnisse beeinflussen Verhalten, Motivation, Stressbewältigung sowie die Leistungsfähigkeit eines Individuums. Daher sind eine positiv ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung, erfolgsversprechende Emotionsregulation, eine hoffnungs- und von Optimismus geprägte Weltanschauung, Vertrauen in die eigene Person sowie eine vorhandene Widerstandsfähigkeit von Relevanz. Diese sechs Facetten dienen zusammenfassend der Aufrechterhaltung und Regeneration sowie dem Aufbau von Gesundheit und dem Wohlergehen.

### **2.2.7 Langfristige Folgen**

Folgend werden die Kriterien bzw. die langfristigen Folgen des Modells des Positiven Selbstmanagements aufgegriffen sowie deren Relevanz für die Gesundheit näher beschrieben. Diese Variablen stellen in dieser Forschungsarbeit die abhängigen Variablen dar.

*Zufriedenheit Allgemein.* Diener (1984) sowie Diener et al. (2018) beschreiben den Begriff der Zufriedenheit als ein Element hinsichtlich des individuellen Wohlergehens. Innerhalb dessen sollte auch die Zufriedenheit näher beleuchtet werden. Nach Bruggemann et al. (1975) liegt eine grundlegende Zufriedenheit dann vor, wenn sich eine Vermutung des Individuums hinsichtlich der jeweiligen Tätigkeit mit der Realisierung der Handlung bzw. des Zielzustands deckt. Der Grad der Zufriedenheit des Individuums wird anhand der Differenz bezüglich Vorhaben und Endergebnis bestimmt. Hinsichtlich der langfristigen Folgen bzw. Outcomes werden die Elemente des Wohlergehens bzw. der Positiven Folgen, d.h. die Lebens-, Arbeits- sowie Studienzufriedenheit, erläutert.

*Berufs- und Studienzufriedenheit.* Unter Arbeitszufriedenheit versteht man die Gedanken und Emotionen hinsichtlich des auszuübenden Berufs. Je nachdem wie gern die Person den Beruf ausübt, ergibt sich die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Arbeit (Kauffeld,

2011). Aufgrund dessen, dass sich häufig mit dem Begriff der Arbeitszufriedenheit auseinandergesetzt wurde, gibt es eine große Menge an unterschiedlichen Definitionsversuchen in der Literatur. Greif erwähnt im Jahr 2021, dass in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit eine allgemeine oder spezifische Beurteilung (hinsichtlich verschiedener Bereiche im Arbeitskontext wie z.B. Vergütung) möglich ist. Die Zufriedenheit mit dem Jobinhalt, dem Vorgesetzten oder der Vergütung sind nach wissenschaftlichen Evidenzen die Variablen, welche die allgemeine Arbeitszufriedenheit am meisten beeinflussen (Kauffeld, 2011). Nach Locke (1976) ergibt sich die Komponente der Arbeitszufriedenheit aus der subjektiven Beurteilung des Arbeitskontextes in dem sich die jeweilige Person befindet, oder dem Erlebnis von Geschehnissen innerhalb eines Arbeitsbereichs. Daher enthält die Arbeitszufriedenheit einen kognitiven sowie affektiven Zustand (Kauffeld, 2011). Auf der einen Seite zählen nach Six und Felde (2004) die affektive Reaktion auf den Job zur Arbeitszufriedenheit, und auf der anderen Seite gibt es nach ihnen die kognitive Dimension, welche die individuelle Betrachtungsweise hinsichtlich der Arbeitsaufgabe einbezieht. Laut Ganter (2009) wird der Zufriedenheitsgrad hinsichtlich des Arbeitskontextes anhand eines Maßes der Deckungsgleichheit von Wunsch sowie Realität in Bezug auf die Arbeitsaufgabe abgeleitet (Ganter, 2009; Cranny et al., 1992). Die Arbeitszufriedenheit wird auch in drei bekannten Modellen, dem Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit (1), dem Job-Characteristics-Model (2) sowie der Zwei-Faktoren-Theorie (3) aufgegriffen und im Folgenden näher beschrieben.

*Züricher Modell der Arbeitszufriedenheit (1)*. Dieses Modell erläutert differenzielle Arten, inwiefern ein Individuum mit seinem Job übereinstimmt (Bruggemann, 1974). Nach diesem kognitiven Modell erfolgt zunächst ein Vergleich durch die Person hinsichtlich des Soll- (Erwartung an den Job) und Ist-Zustands (Umsetzung in die Realität). Wenn dieser Vergleich positiv ist, wird der Arbeitnehmende sein Anspruchslevel auf gleichem Niveau halten oder erhöhen. Die Erhöhung der Anforderungen wird als „*progressive Arbeitszufriedenheit*“ beschrieben. Bleibt das Niveau hingegen gleich, wird dies als „*stabilisierende Arbeitszufriedenheit*“ definiert. Ein negativer Vergleich des Ist- und Sollzustand führt dazu, dass der Arbeitnehmer ein Unwohlsein verspürt und dieses Gefühl anhand von Bewältigungsstrategien lösen sollte. Werden auf das vorliegende negative Verhältnis die Ansprüche reduziert, wird dies mit dem Begriff der „*resignativen Arbeitszufriedenheit*“ beschrieben. Werden trotz negativem Missverhältnis Ansprüche konstant gehalten, kann die Situation durch z.B. Leugnung verzerrt werden. Dies wird als „*Pseudo-Arbeitszufriedenheit*“ betitelt. Als „*konstruktive Arbeitsunzufriedenheit*“ wird die Modifizierung der Situation definiert. Erfolgt keine Verhaltensänderung liegt die „*fixierte Arbeitsunzufriedenheit*“ vor (Bruggemann, 1974).

Das *Job Characteristics Model (2)* nach Hackman und Oldham (1980) wurde bereits mehrfach bestätigt (Judge & Kammeyer-Mueller, 2012). Die Variablen Bedeutsamkeit, An-

forderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Feedback und Autonomie des Modells gelten als arbeitsbezogene Kriterien, welche das Individuum zufrieden stimmen und intrinsisch motivieren. Dabei bestimmen *Bedeutsamkeit*, *Anforderungsvielfalt* sowie *Ganzheitlichkeit*, ob die Arbeit von dem Individuum als bedeutungsvoll empfunden wird. Diese drei können sich ebenfalls gegenseitig hinsichtlich ihrer Auswirkungen ausbalancieren. Die zwei letzten Kriterien, *Autonomie* sowie *Feedback*, gelten als unabhängig zueinander. Werden die erwähnten Tätigkeitskriterien erfüllt, wird nicht nur die Arbeitszufriedenheit sowie die intrinsische Motivation gesteigert, sondern auch die Leistungsfähigkeit optimiert. Nach Mathieu und Zajac (1990) werden durch eine erhöhte Arbeitszufriedenheit positive Effekte für das Unternehmen erwirkt, indem z.B. die Fluktuationsrate abnimmt, das Commitment gestärkt wird oder sich positiv auf Absentismus auswirkt. Die Quote der Abwesenheitstage von Mitarbeiter:innen lässt sich reduzieren. Nach Hackman und Oldham (1980) sowie Nerdinger (2018) werden die Auswirkungen dieser Elemente von dem subjektiven Bedürfnis nach Entfaltung bedingt. Nerdinger erwähnt zusätzlich, dass Personen dem Job im Allgemeinen verschieden begegnen.

*Die Zwei-Faktoren-Theorie* (3) nach Herzberg et al. (1959) geht von zwei autonomen Dimensionen bezüglich der Komponente der Arbeitszufriedenheit aus. Diese werden als *Nicht-Unzufriedenheit/Unzufriedenheit* sowie *Nicht-Zufriedenheit/Zufriedenheit* definiert. Das Modell enthält *Hygienefaktoren*. Diese werden z.B. durch soziale Unterstützung oder Entgelt präsentiert. Hygienefaktoren, welche sich auf das Arbeitsumfeld beziehen, führen dazu, dass die Unzufriedenheit reduziert und die Nicht-Unzufriedenheit gesteigert wird. Darüber hinaus enthält das Modell *Motivatoren* wie z.B. Entwicklungsmöglichkeiten oder Verantwortungsübernahme. Motivatoren hingegen beziehen sich auf die Arbeitsinhalte direkt, sodass diese die Nichtzufriedenheit in die Zufriedenheit überführen. Herzberg et al. (1959) beschreibt, dass die oben beschriebenen Motivatoren und Hygienefaktoren anhand der Critical-Incident-Methode identifiziert werden. Die allgemeine Funktion des Modells liegt darin, dass eine Erkenntnis bezüglich der Auswirkung von Wirkfaktoren auf die Komponente der Arbeitszufriedenheit aufgezeigt wird.

Kritisch sollte die Differenzierung der beiden Faktoren, Hygienefaktoren und Motivatoren, betrachtet werden, da diese sich nicht klar voneinander unterscheiden lassen. Ein weiterer Kritikpunkt des Modells ist, dass die Motivatoren auch in Hygienefaktoren wechseln können (Kauffeld & Schermuly, 2019).

*Arbeitszufriedenheit* gilt nach Nerdinger (2018) als relevante Komponente von gesunden Arbeitsvoraussetzungen. Aber auch die Unzufriedenheit bezüglich der Arbeit wurde näher untersucht. Weinert (2004) belegt, dass vorhandene Arbeitsunzufriedenheit sich auf der körperlichen sowie psychischen Ebene negativ auf die Gesundheit auswirkt. Liegt hingegen

keine Unzufriedenheit bezüglich der Arbeit vor, wirkt sich die Zufriedenheit auf das Wohlergehen im physischen sowie psychischen Sinne positiv aus (Nerdinger, 2018). Kovacs et al. (2018) berichten aufgrund ihrer Untersuchung, dass die globale Arbeitszufriedenheit einen Prozentsatz von 21-50% der Motivation sowie des Wohlergehens von Berufstätigen erklären kann. Nach Schleicher et al. (2011) sowie Six und Felfe (2004) liegen negative Korrelationen bezüglich der Fluktuation sowie des Absentismus von Arbeitnehmenden und der Komponente der Arbeitszufriedenheit vor. Das Ergebnis ist, dass die Mitarbeiter:innen, welche missgestimmt sind, nicht zur Arbeit erscheinen oder eine Kündigung eingeleitet wird. Nach Jenko (2010) steht die Arbeitszufriedenheit mit depressiver Verstimmung oder Stress in Bezug zueinander. Überdies beeinflusst auch nach Mehr und Zweifel (2011) ein stressiges Berufsleben die Arbeitszufriedenheit im negativen Sinne. Zusätzlich beschreiben Rau et al. (2010), dass langfristig vorliegende Stressaspekte als Risikofaktoren für die Entwicklung von Arbeitsunzufriedenheit gelten. Eine negative Beziehung zwischen einem affektiven Erschöpfungszustand des Individuums und der Arbeitszufriedenheit wird nach Lizano und Mor Barak (2015) angenommen. Daneben lässt sich ein wechselseitiger Zusammenhang aufgreifen, indem eine höhere Arbeitszufriedenheit zur höheren Leitungsbereitschaft bzw. auch konträr erfolgt (Alessandri et al., 2017; Nerdinger, 2018). Leistungsfähigkeit und Arbeitszufriedenheit korrelieren mit moderatem Effekt signifikant positiv (Judge et al., 2001b). Demensprechend kann eine höher ausgeprägte Arbeitszufriedenheit zur Reduktion von Fehlern während der Arbeit führen, sodass sich dieser Aspekt positiv auf das Unternehmen auswirkt (Kauffeld, 2019). Arbeitszufriedenheit sowie Leistung korrelieren bei unterschiedlichen Berufsklassen verschieden. Die Belegschaft in der Krankenpflege weist eine geringe Korrelation zwischen Arbeitszufriedenheit und Leistung auf. Für akademische Berufsgruppen liegt wiederum eine höhere Korrelation vor. Weiterhin hängt das Zeitmanagement einer Person nach Nonis und Sager (2003) sowie Claessens et al. (2004) mit der Arbeitszufriedenheit im positiven Sinne zusammen.

Braun et al. (2017) zeigen, dass Personen, welche über eine höhere Ausprägung von Selbstmanagementkompetenzen und Ressourcen verfügen mit dem eigenen Leben sowie dem Job zufriedener sind. Personen mit einer niedrigeren Ausprägung dieser Aspekte sind hingegen weniger zufrieden. Durch Steigerung der Selbstmanagementkompetenzen konnten Braun und Mitwirkende anhand von Evaluationen zeigen, dass die Arbeitszufriedenheit trainierbar ist (Braun, 2019, 2020). Auch Judge und Bono (2011) bekräftigen, dass die affektive Stabilität, eine allgemeine Selbstwirksamkeit sowie ein inneres Kontrollbewusstsein des Individuums durch die Zufriedenheit mit der Arbeit beeinflusst werden.

Allerdings stellen nicht nur die Arbeitszufriedenheit, sondern auch die Studienzufriedenheit eine langfristige Folge dar. In diesem Abschnitt wurde der Fokus auf die Arbeitszufrie-

denheit ausgerichtet, um die Zufriedenheitskomponente näher zu beschreiben. In dieser Forschungsarbeit gilt die Arbeits- und Studienzufriedenheitsvariable als langfristige Folge bzw. Kriterium im Modell des Positiven Selbstmanagements (z.B. Braun et al., 2023). Aufgrund der wissenschaftlichen Evidenzen und Theorien gilt es, die Arbeitszufriedenheit hinsichtlich der Gesundheit heranzuziehen. Als Intention soll daher in beiden Studien geprüft werden, ob durch eine Trainingsintervention bzw. durch Führung des „Tagebuchs der positiven Gewohnheit“ zur Steigerung der Selbstmanagementkompetenzen die Arbeits- und Studienzufriedenheit verbessert werden kann. Da die meisten Menschen im Leben den größten Zeitanteil auf der Arbeit verbringen, gilt die Arbeitszufriedenheitsvariable als ein Maß, welches die Lebenszufriedenheit erhöhen kann bzw. die Lebensqualität eines Individuums steigert (Ilies et al., 2019).

*Lebenszufriedenheit.* Diener und Suh (1998) beschreiben eine überwiegend stabile Zufriedenheitskomponente hinsichtlich des eigenen Lebens über die Lebensspanne hinweg als Lebenszufriedenheit. Braun (2019, 2020) ergänzt durch seine Forschung, dass das Training der Selbstmanagementkompetenzen und die Förderung von Facetten der Mentalen Stärke die Zufriedenheitskomponente als Kriterium optimiert. Zusätzlich haben Judge et al. (2005) sowie Braun (2019, 2020) herausgefunden, dass Facetten der Mentalen Stärke, wie Selbstwirksamkeitserwartung und Optimismus, mit dem Kriterium Lebenszufriedenheit positiv in Zusammenhang stehen. Bis heute konnte durch Untersuchungen nicht einheitlich geklärt werden, ob die Lebenszufriedenheit die Arbeitszufriedenheit oder umgekehrt bedingt bzw. ob ein wechselseitiger Effekt vorliegt (Unanue et al., 2017). Allerdings konnte durch wissenschaftliche Forschungsergebnisse eine Beziehung zwischen den langfristigen Folgen, Arbeits- und Lebenszufriedenheit, identifiziert werden. Nach Diener (1984) sowie Diener et al. (1985, 2018) gilt die Lebenszufriedenheit als kognitives Element des Wohlergehens. Daher wird anhand von festgelegten Merkmalen des Individuums das Leben im Allgemeinen qualitativ bewertet (Shin & Johnson, 1978).

Laut Diener et al. (1985) oder Richter et al. (2013) sind die meisten Instrumente zur Messung der Lebenszufriedenheit auf die allgemeine Zufriedenheitskomponente ausgerichtet. Asendorpf (2016) erwähnt darüber hinaus, dass trotz einer allgemeinen Beurteilung der Lebenszufriedenheit eine Domänenspezifische Bewertung (z.B. im Kontext der Arbeit oder der Gesundheit) erfolgen kann. Materiell vorhandene Mittel (Pinquart & Sörensen, 2000) als auch qualitative Beziehungen innerhalb eines sozialen Netzwerkes oder das soziale Umfeld an sich (Glaesmer et al., 2011, Pinquart & Sörensen, 2000) wirken sich auf die Befindlichkeit des Menschen aus. Bestehen beim Individuum Einbußen auf körperlicher oder auch psychischer Ebene, wirkt sich dies auf das Kriterium bzw. auf den Ausprägungsgrad der Lebenszufriedenheit negativ aus (Glaesmer et al., 2011; Heidl et al., 2012). Eine höher ausgeprägte



Selbstdisziplin hingegen beeinflusst die Lebenszufriedenheit und das damit einhergehende Wohlergehen im positiven Sinne (Hong & Cui, 2020; Ronen et al., 2016).

*Flourishing*. Der Begriff wurde durch Keyes (2002) innerhalb einer Fachzeitschrift zum ersten Mal erwähnt. In seiner Studie konnte er feststellen, dass sich bei 3000 Proband:innen ca. 12% im Flourishing-Zustand befinden. Durch eine Veröffentlichung von Seligman (2010) gilt der Begriff Flourishing als bedeutsames Konstrukt der Positiven Psychologie (Glossner, 2022). Der Begriff bedeutet übersetzt „Aufblühen“ und bezieht sich auf die biologische Entwicklung des Wachstums. Der Fokus liegt nach Esch et al. (2013) auf der Selbsteinschätzung hinsichtlich vorhandener individueller sowie künftiger Ressourcen und Entfaltungsmöglichkeiten. Der Begriff „Flourishing“ beschreibt nach ihm das Aufblühen des Individuums nach dem positiv orientierten psychologischen Fachansatz als psychologisch individuelles Wohlergehen. Individuelles Wohlergehen wird durch das erwartete und wahrgenommene Maß, inwiefern das Leben positiv vonstattengeht, beschrieben.

Laut Diener (1984) und Diener et al. (2018) wird dieses Segment anhand eines *kognitiven* sowie *emotionalen* Beurteilungselements bestimmt. Der *emotionale* Aspekt bezieht sich auf die positive oder negative Beurteilung des Erlebten. Je nach Individuum und dessen festgelegten Zielen bzw. Absichten wird das vorhandene Leben der jeweiligen Person durch *Kognitionen* hinsichtlich des Wohlergehens beurteilt. Dies wird wiederum als Lebenszufriedenheit beschrieben (Diener et al., 1985; Diener et al., 2018).

Glossner (2022) beschreibt, dass Flourishing mehrere Aspekte des Wohlergehens zusammenfasst. Nach ihm beinhaltet der Begriff die Anwendung von Stärken, das Wohlbefinden und das Wachstum der Person. Im Rahmen der Selbstaktualisierung aus psychologischer Perspektive steht Flourishing für eine positive psychische Entfaltung (Blickhan, 2018). Subjektives Wohlergehen, Leistungsfähigkeit auf psychischer Ebene oder auch individuelles Wachstum und all das, was man unter Glück im Alltag versteht, fasst der Begriff Flourishing zusammen. Je nach Land und Erfassung des Konstrukts erleben von den Proband:innen 8% bis 40% diesen Zustand (Glossner, 2022). Huppert (2013) zeigt in seiner Studie, dass ca. 40% der Dänen, 20% der Deutschen und 8% der Portugiesen sich im Flourishing-Zustand befinden. Dies zeigt, dass insgesamt bei den erhobenen Proband:innen in den europäischen Ländern große Unterschiede vorlagen.

Aufgrund der international ansteigenden Prävalenz von Depressionen legt die Positive Psychologie ihren Fokus auf die Steigerung von Flourishing (Seligman, 2011b). Mithilfe der Positiven Psychologie sollen bis 2050 ca. 50% der Menschen weltweit in diesen Zustand versetzt werden (Glossner, 2022). Seligman (2011) versucht durch die aufgegriffenen Themen und praktischen Anwendungen in Bezug auf die Positive Psychologie die Steigerung von Flourishing hervorzuheben. Nach Hone et al. (2014, S.15) müssen für Flourishing Leis-

tungsfähigkeit und Freude als Kriterien herangezogen werden. Psychisches Wohlergehen nach der WHO wird als eine Gegebenheit hinsichtlich des Wohlbefindens aufgegriffen. Menschen können demnach ihre Stärken nutzen, mit herkömmlichen Belastungen des Lebens zurechtkommen, produktive Leistungen erzielen und zur Gesellschaft etwas beitragen. Bessere Produktivität sowie ein optimiertes Gesundheitsniveau können durch Aufblühen erreicht werden. Darüber hinaus werden negative Ereignisse im Alltag einfacher gelöst, sodass keine klinische Symptomatik entsteht (Diener & Biswas-Diener, 2011). Psychisch gesunde Personen besitzen ein glückliches Leben und ein ausgeprägtes Wohlbefinden. Sind Menschen auf psychischem und sozialem Level aktiv und erfahren positive Emotionen, wird dies als Aufblühen gewertet. Besteht hingegen keine psychische Gesundheit sowie ein geringes Wohlbefinden, verkümmern Menschen (übersetzt durch Blickhan, 2018; Keyes, 2002, S. 210).

Huppert und Wittington (2005) beschreiben ganze Populationen, wenn sie sich dem Begriff *Flourishing* widmen, und differenzieren zwischen *Kern- sowie Zusatzmerkmalen*. Positive Emotionen, Engagement und Sinn gelten als *Kernmerkmale*. Optimismus, Resilienz, Kompetenz, positive Beziehungen, Vitalität und emotionale Stabilität stellen die *Zusatzmerkmale* dar. In allen drei Kern- bzw. drei von sechs Zusatzmerkmalen müssen hohe Werte erzielt werden, um aufblühen zu können. Huppert und Keyes legen beide in ihren Ansätzen Wert darauf, dass die Menschen sich vermehrt im Zustand der psychischen Leistungsfähigkeit befinden (Blickhan, 2018). Nach VanderWeele (2017) setzt sich *Flourishing* aus *sechs Dimensionen* (Glück und Lebenszufriedenheit, geistige und physiologische Gesundheit, Sinn im Leben, Charakter und Tugenden, enge soziale Beziehungen sowie finanzielle und materielle Stabilität) zusammen. Nach ihm sind im Zustand des *Flourishing* alle Aspekte im Leben des Menschen positiv ausgeprägt. Zusammenfassend kann die Steigerung des *Flourishing*-Erlebens als Maßnahme der Prävention fungieren.

*Belastung und Beanspruchung als Hintergrund.* Das Modell des Positiven Selbstmanagements enthält die langfristigen Folgen Stress, Burnout-Tendenz und depressive Verstimmung (z.B. Braun et al., 2023). Zunächst wird auf bestehende Belastungen und Beanspruchungen Bezug genommen, welche u.a. die langfristigen Folgen bedingen. Auch sind nach Joiko et al. (2010) Zeitspanne sowie Intensität für den seelischen Beanspruchungsgrad des Individuums maßgebend. Individuen antworten auf Grundlage verschiedener Voraussetzungen auf verschiedene Einflüsse. Hierbei spielen Allgemeinbefinden, Alter, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Überzeugungen, Motivation, Einstellungen und Erlebnisse einen entscheidenden Faktor bzw. dazu, ob spezifische Bewältigungsstrategien vorhanden sind oder nicht (Strobel & Von Krause, 1997; Joiko et al., 2010; Greif, 1991). Der Arbeitsalltag eines Individuums geht mit unterschiedlichsten Anforderungen bzw. Stressoren einher. Diese Stressoren kön-

nen z.B. die Job-Rolle, die Aufgabentätigkeit oder die Arbeitsumgebung (z.B. Kolleg:innen) betreffen (Richter & Hacker, 1998). Anforderungen führen dazu, dass sich das Individuum beansprucht und belastet fühlt. Belastungen werden durch das Deutsche Institut für Normung e.V. (DIN) als die nach DIN im Jahr 2017 beschriebenen messbaren externen Einwirkungen auf Personen und deren Psyche definiert. Rohmert (1984) entwickelt das Beanspruchungs-Belastungs-Konzept, bei dem Anforderungen vorurteilsfrei definiert werden. Belastungen führen zu psychischen Prozessen und werden als objektiv betrachtet (Joiko et al., 2010; Rohmert, 1984). Ob eine gute oder schlechte Beanspruchungsauswirkung (z.B. Persönlichkeitsentwicklung oder psychische Krankheit) entsteht, wird durch Intensität an der Belastung (z.B. Höhe) sowie durch die Person selbst bestimmt. Somit werden psychische Beanspruchungen als direkte Konsequenz der psychischen Belastungen in der Person je nach vorhandenen Ressourcen sowie der jeweiligen vorhandenen Copingstrategien beschrieben (DIN, 2017). Besitzt das Individuum Copingstrategien, führt dies zu positiven Beanspruchungsreaktionen (z.B. Steigerung der Motivation). Langfristig können hierdurch die Leistungsfähigkeit und das Wohlergehen aufrechterhalten bzw. gesteigert werden. Verfügt das Individuum hingegen über keine Fähigkeiten zur Bewältigung der Situation, wirkt sich dies negativ aus. Daraus wird abgeleitet, dass eine Beanspruchung als subjektive Reaktion auf die Belastung erfolgt. Als Folge entwickeln sich Stress oder Ermüdung beim Individuum. Perspektivisch entwickeln sich klinische Störungen wie z.B. Burnout (Rohmert, 1984; Joiko et al., 2010; Greif, 1991).

*Burnout-Tendenz.* Freudenberger (1974) sowie Maslach und Jackson (1981) haben den Begriff des Burnouts geprägt. Maslach und Jackson (1981, 1984) sowie Geuenich und Hagemann (2014) beschreiben den Begriff Burnout als einen chronischen Erschöpfungszustand in Bezug auf die Arbeit, welcher sich auf die Psyche des Menschen auswirkt. Burnout wird durch die Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2019) als Stress im Beruf, welcher nicht produktiv bewältigt wird, beschrieben. Nach Ihnen wird die Gesundheit des Individuums durch solch einen Zustand negativ beeinflusst. Eine negative oder distanzierte Einstellung zur Arbeit, verringerte Leistung im Job sowie Erschöpfung werden als drei Kennzeichen identifiziert (WHO, 2019). Menschen, welche unter einem Burnout leiden, sind kontinuierlichem Stress ausgeliefert und können diesen nicht mehr bezwingen. Ein Mangel an Ressourcen auf der individuellen (z.B. eingeschränkte Kognitionen) und umweltsbezogenen Ebene (z.B. Konflikte im Job) liegt vor (Geuenich & Hagemann, 2014). Daher halten die Autor:innen es für relevant, vorhandene Ressourcen sowie Problematiken des jeweiligen Individuums in verschiedenen Milieus (z.B. Familie oder Arbeit) zu ermitteln. Darüber hinaus sollten nach Ihnen auch affektive, körperliche oder kognitive Symptome festgestellt werden. Um die Ent-

stehung von Burnout zu beschreiben, werden durch Publikationen und deren Modelle eine unterschiedliche Anzahl an Phasen (drei, sieben oder zwölf) herangezogen, wobei die inhaltlich beschriebene Symptomatik der Modelle identisch ist. Dies zeigt, dass Burnout sich erst langfristig über eine gewisse Zeitspanne hinweg ausbildet. Menschen sind anfangs enthusiastisch und positiv überzeugt, dass sie Dinge modifizieren können. Liegen bei Misserfolgserlebnissen mangelnde Bewältigungsstrategien stattdessen vor, sind die Menschen enttäuscht. Die Leistungsfähigkeit im Berufsalltag hält folglich an. Die Arbeitnehmer:innen fühlen sich ausgeliefert, sind affektiv negativ gestimmt, ziehen sich zurück und weisen auf körperlicher oder psychischer Ebene Symptome auf. Eine Depression sowie eine körperliche Dysfunktion entstehen. Die Folge ist eine gänzliche Leistungsunfähigkeit bis zur vollumfänglichen Erschöpfung der Person (Burisch, 2010; Geuenich & Hagemann, 2014; Lalouschek, 2011).

Bakker und Costa (2014) aber auch Schaper (2019b) beschreiben das Vorhandensein einer Verlustspirale bei Burnout-Patient:innen. Dies zeigt sich durch mangelnde Anwendung von Arbeitsressourcen und zu hohen Anforderungen an den Arbeitnehmer. Selbst die Anpassung der Tätigkeitsanforderungen an die vom Individuum mitgebrachten Fähigkeiten oder Wünsche kann nicht mehr erfolgreich gemeistert werden. Dies wird auch nach Bakker und Costa (2014) als *Job-Crafting* definiert. Trainings bezüglich der Steigerung von Selbstmanagementkompetenzen verhelfen nach Bakker und Costa (2014) wie auch Schaper (2019b) dazu, Job Crafting zu fördern. Werden präventive Trainings zur Förderung der Selbstmanagementkompetenzen eingesetzt, welche die Mentale Stärke erhöhen, wird nach Braun und Kolleg:innen die Burnout-Tendenz reduziert (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020). Weiterhin konnte ein zweiwöchiges achtsamkeitsbasiertes Training, welches anhand einer App durchgeführt wurde, zeigen, dass eine signifikante Reduktion des Erschöpfungszustandes im Arbeitskontext möglich ist (Möltner et al., 2018).

**Stress.** Unter Abschnitt 2.3.5 wird der Begriff Stress näher erläutert, indem physiologische sowie psychologische Aspekte näher thematisiert werden. Da Stress im Modell des Positiven Selbstmanagements als eine der zentralen langfristigen Folgen gilt (z.B. Braun et al., 2023), wird auch in diesem Abschnitt die Variable aufgegriffen. Unter anderem werden in diesem Kapitel die aktuellen Stresszustände für die Arbeitswelt anhand von Kennzahlen beschrieben. Seit mehreren Jahren lässt sich nach Selye (1974) feststellen, dass in der heutigen Gesellschaft omnipräsent und kontinuierlich über Stress kommuniziert wird. Nach Litzcke und Schuh (2007) führt eine zu häufige Verwendung des Begriffs dazu, dass die Auswirkungen von Stress nicht mehr als bedrohlich wahrgenommen werden. Gestresste Individuen haben viel Verantwortung, übernehmen viele Aufträge und werden von der Bevölkerung als bedeutsam wahrgenommen. Ein Drittel der arbeitstätigen Schweizer gibt bei einer Befragung im Jahr 2014 an, dass sie sich häufig bis sehr häufig als gestresst wahrnehmen (Gesundheits-

förderung Schweiz, 2014). Nach der Techniker Krankenkasse (2016a) gilt vor allem für das männliche Geschlecht der Job als häufigste Stressvariable. Durch die Arbeitstätigkeit fühlen sich fast die Hälfte der Personen im Alter von über 40 Jahren „abgearbeitet und verbraucht“ (S. 27).

Der Stressreport aus dem Jahr 2014 hat 20.000 Arbeitnehmer herangezogen und befragt. Hierbei wurden Druck in Bezug auf Leistung und Termine, Multitasking, aber auch Unterbrechungen während der Arbeitstätigkeit von den Arbeitnehmern als Belastungsfaktoren genannt. Hingegen werden neuwertige Tätigkeiten als nicht beeinträchtigend wahrgenommen (Nöllenheidt & Brenscheidt, 2014). Nach der Statista-Umfrage von knapp 700 Arbeitnehmenden (2016) werden eiliges Arbeiten sowie Zeitdruck, eine hohe Anzahl an Arbeitsaufgaben, monetäre Ungerechtigkeit sowie fehlendes Ansehen und Unterbrechungen als die am meisten erwähnten beanspruchenden Faktoren berichtet (Statista, 2016). Zusätzlich geben die meisten Personen der verschiedenen Altersgruppen, vor allem aber die 50 bis 59-Jährigen mit 79%, an, dass im Vergleich zu 20 Jahren zuvor das Leben mit der Zeit stressreicher geworden ist (Techniker Krankenkasse, 2016a).

Selye (1981) differenziert zwischen positiv und negativ erlebtem Stress. Positiver Stress, *Eustress*, führt Motivation bzw. Aktivität herbei (Stollreiter et al., 2000) und kann eine höhere Leistungsbereitschaft bedingen. Demgegenüber steht der negative Stress, welcher auch als *Distress* bezeichnet wird. Insgesamt stehen hierbei häufig negative Stressgegebenheiten im Fokus (Schaper, 2019b). Anforderungen, welche durch das Individuum als überfordernd beurteilt oder deren Bewältigung als Problem empfunden werden, gelten als Stressoren. Stressoren sind damit interne oder äußere psychische Reize, welche eine Stressreaktion hervorrufen (Semmer, 1994; Strobel & Von Krause 1997). Stress entsteht laut Greif et al. (1991) durch vorhandene Stressoren, welche ein negatives Spannungsverhältnis bei dem Individuum hervorrufen. Der Begriff Stress lässt sich aber auch aus dem lateinischen Wortschatz „stringere“ = zusammenziehen ableiten (Kluge, 1989) und bezieht sich somit auf z.B. Atemnot als Symptomatik einer Stressreaktion. Nach Schaper (2019b) unterscheiden sich teilweise eine Vielzahl an Modellen zum Thema Stress mit Blick auf die Definition sowie Stressentstehung. Nachfolgend werden die Ausgangspunkte kognitiver (1), reizorientierter (2) und reaktionsorientierter (3) Stressmodelle aufgegriffen.

*Kognitives Stressmodell (1)*. Nach Lazarus und Folkman (1984) stellt das von Richard Lazarus entwickelte transaktionale Stressmodell eine der maßgebenden Theorien innerhalb der Wissenschaft zum Thema Stress dar. Seine Stresstheorie erläutert nach Greif (1991) schwierige Interaktions- sowie Transaktionsabläufe hinsichtlich der Ansprüche der Ausgangslage und der auszuführenden Person. Stress gilt daher als eine subjektive Komponente. Je nach vorherigen Beurteilungen des Individuums erfolgt eine mögliche Stressentwick-

lung. Aufgrund einer primären Bewertung wird die Gegebenheit bzw. Anforderung als bedrohliche oder herausfordernde Situation eingeschätzt. Das Individuum beurteilt nach Lazarus (1999) den Stressor der Situation auf der psychischen (z.B. Zeit), physischen (z.B. Hitze) und/oder sozialen (z.B. Konflikt) Dimension. Wird die Anforderung bzw. der Stressor als bedrohlich wahrgenommen, wird anhand einer zweiten Bewertung beurteilt, ob genügend äußere oder innere Ressourcen (z.B. Entscheidungsspielraum und Wissen) zur Lösung der Anforderung vorliegen. Stress entwickelt sich nach dem transaktionalen Modell erst dann, wenn nicht genügend Ressourcen zur Bewältigung des Stressors zur Verfügung stehen. Um den resultierenden Stress zu bewerkstelligen, können verschiedene Coping-Techniken bzw. Bewältigungsstrategien herangezogen werden. Die drei Bewältigungsstrategien lassen sich in *bewertungs-, problem- und emotionsorientierte Ansätze* differenzieren. Erfolgt eine Neubewertung der Situation bzw. des Zustands, sodass diese als herausfordernd betrachtet wird, wird dies als *bewertungsorientierter* Ansatz definiert. Werden die Zustände bzw. Gegebenheiten durch die Handlungen des Individuums modifiziert, werden diese Strategien als *problemorientierter* Ansatz betrachtet. Eine *emotionsbezogene* Bewältigungsstrategie hingegen liegt dann vor, wenn der Bezug zur Gesamtlage geändert wird und somit der affektive Erregungszustand reduziert wird (Lanz, 2010). Im Anschluss erfolgt die Neubewertung, indem der Effekt der angewendeten Bewältigungsstrategie beurteilt wird, um sich den neuwertigen Gegebenheiten anzupassen. Nach Lazarus sind die Einstellung des Individuums selbst, die Kontrollierbarkeit sowie Dauer und Zeit ein relevanter Faktor bei der Neubewertung der Situation. Auf kognitiver, bewusster und auch unbewusster Ebene laufen daher verschiedene Prozesse der Bewertung ab. Dieser Schritt dient ebenfalls dazu, künftige Stressoren im Leben angemessen zu beurteilen sowie mit diesen umzugehen zu können (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus 1999). Beispielsweise gilt erfolgloses Coping nach Schaper (2019b) als ein Anlass von langanhaltenden Stresswirkungen, sodass sich aus diesem Blickwinkel präventive Maßnahmen ableiten lassen. Denn erfolgt keine Bewältigung der Situation, kann langfristig anhaltender Stress sich als chronisch manifestieren und gesundheitliche Folgen sowie ein negatives Wohlbefinden auf der psychischen, sozialen und auch physischen Dimension bedingen (Lazarus, 1999; Schuler, 2006).

Für eine effektive Stressbewältigung sind nach Antonovsky (1987) Ressourcen auf personen- (z.B. Kontrollerleben), sowie umweltbezogener Ebene (z.B. Tätigkeitsspielraum) sowie Resilienz von Relevanz (Schaper, 2019b). Daher sollten diese Aspekte nach ihm in Trainingsinterventionen trainiert und gefördert werden, um die Stresseffekte in psychischer (z.B. Erregung), körperlicher (z.B. hoher Blutdruck) und sozialer Dimension (z.B. Konflikterleben) zu steuern. Auch wirken sich z.B. Entspannungsmethoden, Freizeit oder das Meistern von fördernden sportlichen Tätigkeiten auf Seele, Körper und Stress positiv aus (Bennett et al.,

2017). Daraus lässt sich die Relevanz der Vitalität des Menschen in Bezug auf die Stresswahrnehmung ableiten. Pieter und Wolf (2014) bestätigen anhand ihrer Untersuchungen, dass Trainings zur Kompetenzsteigerung in Bezug auf die Stressbewältigung z.B. im Arbeitskontext effektiv sind. Nach Kaluza und Chevalier (2018) bieten Trainings zur Stressbewältigung anhaltende positive Auswirkungen, beispielsweise in Bezug auf das psychische Befinden sowie zur Minimierung von physiologischen Symptomen. Wie lange solche Wirkungseffekte allerdings anhalten, ist wissenschaftlich bis heute ungeklärt. Der Fokus bei solchen Interventionen liegt auf der Steigerung der Selbstmanagementkompetenzen, dem Erlernen von Entspannungsmethoden sowie den kognitiv-, verhaltens- und achtsamkeitsorientierten Strategien (z.B. Kaluza & Chevalier, 2018; Braun et al., 2017; Braun, 2020, 2019).

*Reizorientierte Stressmodelle (2).* Die Stressvariable wird in den reizorientierten Modellen als autonome Variable betrachtet. Stress entwickelt sich nach diesem Ansatz durch Belastungsaspekte hinsichtlich der Umwelt, wie beispielsweise bedrohlich wahrgenommene Vorfälle (Schaper, 2018). Oesterreich und Volpert (1998) grenzen psychische Anforderungen als gute Beschäftigungsbedingungen (z.B. Freiheit bei Beschlüssen) von psychischen Belastungen bzw. negativen Tätigkeitsbedingungen wie Stressoren ab. Kritisch anzumerken ist laut Schaper (2019b), dass keine Unterschiede zwischen den Menschen hinsichtlich der Beurteilung sowie der Bewältigung von belastenden Faktoren einberechnet werden.

*Reaktionsorientierte Stressmodelle (3).* Die durch Selye (1981) beeinflussten reaktionsorientierten Stressmodelle beschreiben Stress, aufgrund von vorhandenen Stressoren bzw. Anforderungen an das Individuum, als eine unbestimmte physiologische Reaktion (Schaper, 2019b). Stress wird in diesem Modell durch die biologische Ausrichtung mit dem Begriff der Erregung gleichgesetzt. Da durch die Stressvariable eine Belastung an das Individuum resultiert, wird sie auch als abhängige Variable angenommen. In diesem Modell wird kritisch angemerkt, dass weder subjektive Coping-Strategien noch Wahrnehmungsoptionen hinsichtlich der Beanspruchung einbezogen werden. Weshalb manche Menschen auf vorhandene Anforderung mit Stress oder weniger Stress reagieren, lässt sich dementsprechend nicht ableiten (Schaper, 2019b). Um diesbezüglich mehr an Informationen zu erhalten, können kognitive Stressmodelle (z.B. das Transaktionale Stressmodell), wie oben beschrieben, herangezogen werden.

Stress wirkt sich vor allem dann negativ auf die Gesundheit aus, wenn dieser längerfristig vorliegt und sich weder Körper noch Psyche regenerieren bzw. erholen können. Vor allem in der Berufswelt gilt chronischer Stress als relevanter Faktor in Bezug auf die Gesundheit des Individuums. Durch Ressourcenstärkung als auch die Reduktion von Belastungen aufgrund der Förderung von Selbstmanagementkompetenzen kann langanhaltendem Stress entgegengesteuert sowie die Gesundheit der Bevölkerung positiv beeinflusst werden.

*Depressive Verstimmung.* Wie die Techniker Krankenkasse (2016b) oder auch die BKK (2015) berichtet, ist die Anzahl an Arbeitnehmer:innen in den letzten Jahren, welche aufgrund einer psychischen Störung ausfallen, drastisch angestiegen. Im Bereich aller psychischen Erkrankungen tritt die Kategorie der affektiven Störungen am meisten auf. Diese psychische Störungskategorie bedingt wiederum die größte Masse an arbeitsunfähigen Mitarbeiter:innen (Alonso et al., 2004; Marschall et al., 2019). Die World Health Organization (WHO, 2017) weist auf 322 Millionen Menschen (4,4% der Weltbevölkerung) im Jahr 2015 hin, welche unter einer depressiven Erkrankung leiden. Dies wird auch durch die WHO (2008a) und das Bundesministerium für Gesundheit (2016) bestätigt, da diese die Depression künftig als zweithäufigste Bevölkerungskrankheit betrachten. Auch nach der Techniker-Krankenkasse (2016b) ist die depressive Verstimmung die psychische Krankheit, welche innerhalb der Arbeitsstätte mit anderen Erkrankungen am meisten vorliegt. Im Laufe des Lebens erkranken Menschen laut Kessler et al. (2010), mit einer Prävalenz von 20 % an einem depressiven Störungsbild. Somit steht der Berufswelt eine immense Aufgabe bzw. Problematik bevor.

Demzufolge wird in dieser Forschungsarbeit diese Variable für die Gesundheit als bedeutsam erachtet. Pro Jahr werden für die deutsche Bevölkerung die Kosten für depressive Störungen auf 21,9 Milliarden Euro geschätzt (Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. & Allianz Deutschland AG, 2011). Nach Wittchen und Hoyer (2006) werden Depressionen in die Kategorie der affektiven, unipolaren Störungen eingeordnet. Innerhalb dieser Kategorie werden die depressiven Störungen anhand der Symptomintensität, Beständigkeit sowie Dauer voneinander differenziert. Das diagnostische Handbuch für psychische Erkrankungen (DSM-V) (Falkai et al., 2018) wird herangezogen, um eine Depression zu diagnostizieren. Hierbei müssen über mindestens zwei Wochen die typischen Symptome überwiegend an allen Tagen vorliegen. Als weitere Kriterien zur Diagnose einer Depression bestehen Leidensdruck des Patient:innen, eine mögliche Selbstverletzung, suizidale Kognitionen und Umsetzungsabsichten (Wittchen & Hoyer, 2006). Im Bereich der depressiven Erkrankungen wird auch der Befund einer depressiven Verstimmung eingegliedert. Diese tritt als einzelne Episode auf und lässt sich nach Intensität (leicht, mittelgradig oder schwer) beschreiben. Besteht eine Depression, ist der Organismus auf allen Ebenen, kognitiv (z.B. Grübeln), emotional (z.B. Niedergeschlagenheit), motorisch (z.B. reduzierte Körperspannung), körperlich (z.B. Unruhe), sozial (z.B. Rückzug aus dem sozialen Umfeld) und handlungsbezogen beeinträchtigt bzw. bestehen Symptome auf diesen Ebenen (Wittchen & Hoyer, 2006). Besteht bei dem Individuum eine aktive Phase, sind Reaktionen auf die äußeren Gegebenheiten bzw. Kontexte oft nicht angemessen und die Stimmung ist gedrückt (Wittchen & Hoyer, 2006). Aus ätiologischer Perspektive lassen sich verschiedene Modelle zur Entstehung von depressiven Erkrankungen heranziehen.



Seligman (1975) hat das Modell der *erlernten Hilflosigkeit* entwickelt, um die Ätiologie der Depression näher zu erläutern. Nach seinem Ansatz entsteht die Erkrankung durch ein erworbenes Verhalten, welches aus häufigem Erleben von Unkontrollierbarkeit hinsichtlich relevanter und negativer Umweltfaktoren bedingt wird. Solche Erlebnisse führen zur allgemeinen Überzeugung des Individuums, keine Kontrolle auf die Umwelt ausüben zu können, sodass depressive Handlungen resultieren. Negative Denkweisen in Bezug auf die Zukunft stehen hierbei im Mittelpunkt. Das Modell wurde ferner durch einen spezifischen Attributionsstil (Ursachenzuschreibung) in Bezug auf Kognitionen bei Erkrankten weiterentwickelt. Erlebt das Individuum einen Misserfolg, wird dieser internal, global sowie stabil attribuiert (Wittchen & Hoyer, 2006; Seligman, 1975). Die Übung „Positiver Tagesrückblick“ aus der Positiven Psychologie kann diesem negativen Attributions-Schema entgegensteuern. Dies erfolgt durch die Verknüpfung der Stärken des Individuums mit den Erfolgserlebnissen, welche internal, stabil und global attribuiert werden (Seligman et al., 2005).

Das *Vulnerabilitäts-Stressmodell* beschreibt eine größere Vulnerabilität für Depressionen durch das Vorhandensein bzw. die Symbiose von prädisponierenden genetischen, umweltbezogenen sowie sozialen Geschehnissen. Kritische Ereignisse im Leben des Individuums gelten oftmals als Trigger für die Entstehung der Depression. Durch soziale, entwicklungsbiologische und psychische Prozesse kann sich die Vulnerabilität mit dem Alter modifizieren d.h. verstärken oder reduzieren (Wittchen & Hoyer, 2006).

Nach Wittchen und Hoyer (2006) gilt die kognitive Verhaltenstherapie (KVT) als auch eine Pharmakotherapie als effektive Maßnahme zur Behandlung von Depressionen. Dies wurde auch anhand klinischer Studien bestätigt. Antidepressiva wie Serotoninwiederaufnahmehemmer (SSRI) konnten bei vielen Klient:innen zur effektiven Behandlung eingesetzt werden. Die KVT beginnt mit einer Psychoedukation d.h. der Aufklärung von Klient:innen über Ihre Erkrankung. Daraufhin werden Kompetenzen und Aktivitäten gefördert bzw. ausgebaut. Patient:innen erlernen Techniken, um aufkommende negative Kognitionen ins positive zu überführen und werden bei der Stabilisierung der Kompetenzen nachhaltig unterstützt.

*Burnout im Vergleich zur Depression.* Darüber hinaus sollte eine Differenzierung zwischen Burnout, welches hauptsächlich in der Berufswelt vorzufinden ist, und der depressiven Störung erfolgen. Dies ist nach Bergner (2017) meistens nur zu Beginn einwandfrei möglich, da Burnout sich von anderen seelischen Erkrankungen im späteren Verlauf, wie der depressiven Symptomatik, nur schwer differenzieren lässt. Ein gesteigertes Engagement sowie Betätigungsdrang sind nach Spreiter (2014) konkrete Anzeichen, welche kurz vor dem Burnout bzw. vor einem Zustand der Erschöpfung auftreten. Dieser Betätigungsdrang ist vor allem in Zusammenhang mit dem Begriff des Burnouts zu erwähnen. Die drei Hauptkriterien, um einen Burnout zu diagnostizieren, sind: Reduktion der Leistungsmöglichkeiten, Erschöpfung

auf affektiver Ebene und Depersonalisation. Die sich ausbreitende Erschöpfung (z.B. Energielosigkeit) wird als Leitmerkmal angeführt (Bergner, 2007). Burnout wird auch als Zustand der Erschöpfung bezeichnet und zeigt sich nach Riechert (2015) auf psychischer, affektiver und physiologischer Ebene verknüpft mit einer verminderten Regenerationsbereitschaft des Individuums.

## 2.3 Prävention und Gesundheitsförderung

Im Gesundheitssystem wird das Wort der „Prävention“ als ein übergeordneter Begriff hinsichtlich des Einsatzes von Maßnahmen, um Erkrankungen, Gesundheitsschäden sowie die Wahrscheinlichkeit an einer Krankheit zu erkranken oder diese zeitlich hinauszuzögern, verwendet (Bundesministerium für Gesundheit, 2019). Der Begriff wird in der Sprache des Lateins als „*praeveniere*“ bezeichnet, was als „etwas zuvorkommen“ betitelt wird. Übersetzt nach der PONS GmbH (2016) wird es mit „Vorbeugung“.

Der Präventionsbegriff lässt sich in drei Kategorien, primäre, sekundäre und tertiäre Prävention, unterteilen (Caplan, 1964). Die *primäre Prävention* und die Positive Psychologie als Disziplin beziehen sich auf Verhütung sowie Reduktion von Zuständen sowie Gesamtsituationen, welche Erkrankungen auf psychischer Ebene bedingen. Die Positive Psychologie möchte nicht erst bei Therapiebedarf ihre Anwendung finden, sondern bereits vorbeugend agieren und das Wohlbefinden positiv beeinflussen. Daher liegt in der Forschungsarbeit auf dieser Kategorie ein besonderes Augenmerk. Maßnahmen, welche als *sekundäre Prävention* eingesetzt werden, sollen zur Früherkennung und Behandlung führen, um die Regeneration der Gesundheit zu fördern und Rückfälle vorzubeugen. Leiden Personen unter einer Erkrankung, kann die *tertiäre Prävention* zur Rehabilitation genutzt werden. Bei dieser Präventionsart wird der Fokus auf Vermeidung von langfristigen Folgen und Chronifizierungen gelegt (Caplan, 1964). Folgender Abschnitt setzt sich mit der Abgrenzung von Präventionsmaßnahmen, welche sich auf Verhaltens- oder Verhältnisprävention beziehen, auseinander.

### 2.3.1 Verhaltens- und Verhältnisprävention

Auch wird hervorgehoben, in welche Präventionsform, Verhältnis- oder Verhaltensprävention, sich die modellbasierten Interventionen eingruppierten lassen.

*Verhaltensprävention.* Nach Semmer und Zapf (2004) bezieht sich die Verhaltensprävention auf das Individuum bzw. die Korrektur des Verhaltens und seine Kompetenzförderung, sodass ein Individuum den ausgesetzten Belastungen resilienter entgegenwirkt und seine Gesundheit als auch Leistungsfähigkeit im Arbeitskontext bzw. im Alltag beibehält. Modellbasierte Interventionen dieser Arbeit sind daher auf der Ebene der Verhaltensprävention einzugruppierten.

*Verhältnisprävention.* Bei dem Begriff der *Verhältnisprävention* stehen hingegen die optimale Gestaltung der Arbeitsumgebung (z.B. anhand ergonomischer Maßnahmen) und die damit einhergehende Förderung und Aufrechterhaltung der Gesundheit im Vordergrund (Semmer & Zapf, 2004). Diese Präventionsebene ist für diese Dissertation allerdings bedeutungslos, da mithilfe der durchgeführten Interventionen am Individuum bzw. der Persönlichkeitsentwicklung und nicht am Arbeitsplatz oder der Arbeitsplatzumgebung angesetzt wird, Studien- oder auch Arbeitsumstände gegeben und unveränderlich sind.

*Training.* Mithilfe von Trainings sollen durch die verschiedene Nutzung von Methoden (der Trainingsgruppe) zur Kompetenzerweiterung verholfen werden, sodass eine Anwendung dieser im alltäglichen Leben gezielt möglich wird (Weidenmann, 2011). Innerhalb der primären Prävention werden Maßnahmen zur Änderung von Handlungen realisiert und somit wird das Training als eine bestimmte Form des Lernens erachtet. Durch einen wechselseitigen Austausch von Trainingsteilnehmer:innen und Coaches können in der Praxis erworbene Kenntnisse zeitnah ausprobiert und debattiert werden. Trainingsmethoden wie Gruppenarbeiten oder Lehrvorträge (Power Point) gelten als zentrale Techniken. Als weitere Medien können z.B. Flipcharts, Videos und Beamer eingesetzt werden (Weidenmann, 2011). Erst durch Erkenntnis sowie Kommunikation über Modifikationen, durch z.B. interaktiven Austausch in Trainings, können konstante Änderungen im Verhalten erlangt werden (Weisweiler et al., 2013).

### **2.3.2 Definition von Gesundheit und Krankheit**

Die Begriffe „Gesundheit“ und „Krankheit“ sowie deren theoretische Hintergründe werden in diesem Textabschnitt näher beleuchtet. Darüber hinaus soll die Beziehung zwischen Wohlbefinden und Gesundheit definiert und Ergebnisse hinsichtlich der Gesundheit und Krankheit, bei Studierenden und Arbeitnehmenden, aufgegriffen werden.

*Gesundheit.* Die Weltgesundheitsorganisation (1946, S. 1) beschreibt Gesundheit auf Englisch als „Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity“. Die Definition der Gesundheit zielt daher auf Ganzheitlichkeit ab. Somit besteht Gesundheit nur dann, wenn keine Erkrankung des Individuums vorliegt. Sie dient als Erweiterung der Definition des Wohlbefindens, denn Wohlbefinden kann während einer vorliegenden Erkrankung bestehen. Dies zeigt, dass beide Begriffe als sinngleich mit jeweiligen Ergänzungen aufzufassen sind.

Auch das bekannte biopsychosoziale Modell greift in Bezug auf die Gesundheit den Aspekt der Ganzheitlichkeit auf und beschreibt dies näher (Engel, 1977). Die biologische und psychische Gesundheit, das soziale Wohlergehen und das Gleichgewicht untereinander gelten als Ursache für die Gesundheit. Auch Bernatzeder (2018) bezieht sich auf diese drei

Quellen und beschreibt Gesundheit als die Befähigung des Systems, mit den Einflüssen der drei Aspekte so umzugehen, dass das System im Gleichgewicht bestehen bleiben kann und negative Beschwerden nicht aufkommen. Nach ihm entstehe eine Krankheit dann, wenn die Fähigkeit zur Regulation nicht oder nur hinreichend verfügbar ist (Bernatzeder, 2018). Eine gesunde mentale Stärke wird durch die WHO als eine Art Zustand des Wohlbefindens definiert, indem das Individuum die jeweiligen eigenen Fähigkeiten anerkennt, mit den alltäglichen Belastungen produktiv umgehen lernt, effektiv arbeitet und einen Beitrag zur Gesellschaft leistet (World Health Organization, 2001). Liegen innerhalb des Individuums zu wenig psychische Ressourcen vor, führt dies zu einer niedrigen psychischen Gesundheit (Becker et al., 2004). Erst durch einen dynamischen Prozess kann die Gesundheit des Menschen immer wieder neu hergestellt werden. Dieser Annahme der Dynamik verschreiben sich auch Ressourcenmodelle. Heaphy und Dutton (2008) stellen einen empirischen Zusammenhang zwischen der mentalen und physischen gesundheitlichen Ebene sowie dem Wohlergehen des Arbeitnehmenden fest. Der Gesundheitszustand hängt im Anforderungs-Ressourcenmodell der Gesundheit nach Becker et al. (1994) von der Fusionierung äußerer sowie innerer Anforderungen und Ressourcen ab. Äußere Anforderungen an Mitarbeiter:innen können z.B. durch das Unternehmen und dessen Arbeitgeber:innen an die jeweilige Person herangetragen werden. Als externe Ressourcen sind z.B. soziale Kontakte zu nennen (Becker et al., 2004). Innere Anforderungen hingegen werden von der jeweiligen Person und ihren vorhandenen Bedürfnissen an sich selbst gestellt. Interne Ressourcen wie Fähigkeiten bzw. Kompetenzen können helfen, den Anforderungen gerecht zu werden (Becker et al., 2004).

Nach Becker lässt sich der Begriff der Gesundheit auch in *akute* (kurzzeitige Zeitslots) sowie *habituelle* (langfristig über Jahre hinweg positiv vorhandener Zustand) Gesundheit kategorisieren. Darüber hinaus beschreiben Antonovsky (1987) und Becker et al. (2004), dass sich der Gesundheitszustand eines Individuums *kontinuums basiert* von sehr negativ bis sehr positiv verorten lässt. Bandura (2005) erläutert die in der Gesellschaft vorhandene Fokusverschiebung vom Krankheitsmodell auf das Gesundheitsmodell hin. Krankenkassen versuchen an diesem Punkt anzuknüpfen, indem sie Belohnungen bzw. Boni zahlen, wenn Vorsorge- sowie Präventionskurse besucht werden. Aber auch Unternehmen legen vermehrt den Fokus darauf, Gesundheitsmanagement ordnungsgemäß einzuführen und umzusetzen, damit Mitarbeiter:innen dauerhaft gesund und arbeitsfähig bleiben. Wie in Kapitel 2.1 beschrieben, widmet sich die Positive Psychologie weiteren Aspekten, welche das Wohlbefinden des Individuums verstärken. Dies lässt sich gleichfalls auf den Arbeitskontext beziehen. Bernatzeder (2018) beschreibt, dass die seelische Gesundheit einen quantitativen sowie einen qualitativen Nutzen besitzt. Ein quantitativer Mehrwert äußert sich, indem monetäre

Ausgaben der Unternehmen bezüglich der Fluktuationsrate, Fehltag, Neubesetzung von Arbeitsplätzen, Wiedereingliederung erkrankter Arbeiter:innen und Frührente reduziert werden und sich positiv auf die Kranken- sowie Rentenkassen auswirken. Nach Bernatzeder ergibt sich aufgrund mangelnder psychischer Gesundheit seit 2008 eine Verdopplung in Bezug auf das Ausbleiben der Bruttowertschöpfung durch Fehltag von Mitarbeiter:innen. Mitarbeiter:innen können auf der Ebene des qualitativen Nutzens innovativer, effektiver und kreativer ihrer Arbeit nachgehen. Je besser die psychische Gesundheit ist, desto besser kann sich dies auf Prozesse der Lösung von Herausforderungen, des Lernens oder auch der Zielerreichung auswirken. Darüber hinaus kann Employer Branding durch ein optimales Gesundheitsmanagement gefördert werden.

*Krankheit.* Selye (1974) erwähnt anhand der Stressforschung frühzeitig, dass ein chronifizierender Stress psychische sowie physische Krankheiten fördert, sodass auch Stress und seine Auswirkungen auf biologischer und psychologischer Ebene als weiteres Konstrukt in dieser Forschungsarbeit näher betrachtet werden. Nach Antonovsky (1987) entsteht eine Krankheit durch das negative Interagieren von Belastungen und (nicht) vorhandenen Schutzfaktoren. Krankheit an sich stellt somit aber nicht die unabwendbare Bilanz von negativen Bedingungen dar.

In Deutschland sind die Erkrankungszahlen mit Blick auf die psychische Gesundheit in den letzten zehn vergangenen Jahren stark gewachsen. Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten, wird von Deutschland z.B. viel auf monetärer Ebene hinsichtlich der Gesundheit aufgewendet (European Observatory on Health Systems and Policies/OECD, 2017). Dennoch dokumentieren Hapke et al. (2019), dass Deutschlands Prävalenzzahlen für Depressionen im Vergleich zu anderen europäischen Staaten höher sind. Eine Prognose der WHO (2008a) legt nahe, dass bis zum Jahr 2030 die psychische Störung Depression den größten Leidensdruck bildet. Krankenkassen berichten seit mehreren Jahren von einer immer größeren Menge an Fehltagen im Job, welche durch Erkrankungen der Psyche verursacht werden (DAK-Gesundheit & Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, 2012; Techniker Krankenkasse, 2016b). Die veröffentlichten Zahlen der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2022) zeigen, dass innerhalb Deutschlands die Arbeitsfehltag durchschnittlich pro Arbeitnehmer:in 21.3 Tage betragen. Daraus resultieren 888.9 Millionen Arbeitsunfähigkeitstage für das Jahr 2022. Radtke (2024) beschreibt darüber hinaus lange Arbeitsausfallzeiten (durchschnittlich 32.7 Tage) bei einer psychischen Erkrankung in Deutschland. Menschen, welche an einer psychischen Erkrankung leiden benötigen dreimal mehr an Genesungszeitraum im Vergleich zu physiologischen Erkrankungen ohne psychische Symptomatik (BKK, 2015).

Zusätzlich lässt sich ein deutlicher Anstieg von ca. 42% in Bezug auf den Erhalt der Erwerbsminderungsrente hinsichtlich psychischer Erkrankungen feststellen. Im Jahr 2000 haben ca. 51.500 Menschen die Erwerbsminderungsrente aufgrund psychischer Erkrankungen erhalten. Zwanzig Jahre später erhielten bereits 73.000 Menschen diese (Deutsche Rentenversicherung, 2021). Eine frühere Rente ist keine optimale Lösung, da die Ausführung von einem adäquaten Job, dem Stärken Einsatz sowie der Umsetzung der Faktoren von Seligmans PERMA-Modell gerecht wird und somit Wohlergehen fördert. Zusätzlich können während der Arbeit Erfolge, Sinn sowie soziale Kontakte erfahren werden, die zur Gesundheit des Menschen beitragen. Die Arbeitgeber:innen sowie Unternehmen müssen darauf achten, dass ihre Mitarbeiter:innen nicht in ihren Fähigkeiten über- oder unterfordert werden und durch beispielsweise Einführung von Strukturen oder Trainings das Selbstmanagement fördern, um fortwährend arbeitsfähig zu bleiben sowie vorhandene Ressourcen zu erhalten.

Aber auch Studierende sind mittlerweile stark psychisch bzw. gesundheitlich beeinträchtigt. Früher galt die Gruppe der Studierenden als überdurchschnittlich gesund (Techniker Krankenkasse, 2023). Die Techniker Krankenkasse beschreibt, dass Studierende in Deutschland sich schlechter fühlen und die psychische Belastung im Vergleich zu vor der Pandemie angestiegen sind. Ihr Gesundheitsreport 2023 weist daraufhin, dass jeder Dritte gefährdet ist an einem Burnout zu erkranken. Weber (2024) beschreibt, dass kontinuierlich Daten über die psychischen Gegebenheiten der Studierenden in Deutschland durch das Deutsche Studierendenwerk in Kooperation hinsichtlich des Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) erfasst werden. Es wurde festgestellt, dass 2017 innerhalb der 21. Sozialerhebung des Studierendenwerks Deutschland 11% der Studierenden unter Einschränkungen im Studium leiden. 47% dieser Proband:innen gaben an, dass eine psychische Erkrankung die Person am schwerwiegendsten beeinträchtigt. Auch Grützmaker et al. (2018) beschreiben, dass mithilfe des Projekts „Gesundheit Studierender in Deutschland 2017“ Studierende im Vergleich zu Nichtstudierenden gesundheitlich schlechter darstehen. 82% der Studierenden beschreiben zwar, dass sie gesund sind, allerdings liegt dieser Wert der Stichprobe unter der altersäquivalenten Werteverteilung der repräsentativen Stichprobe des Robert-Koch-Instituts (2014). Vor allem das weibliche Geschlecht beschreibt, dass es öfters von psychischen (z.B. generalisierte Angststörung) und physischen (z.B. Erschöpfung) Beschwerden betroffen ist als im Vergleich zum männlichen Geschlecht. Allerdings ist das männliche Geschlecht mit dem Leben unzufriedener (Grützmaker et al., 2018).

### 2.3.3 Gesundheitsförderung durch Selbstmanagement

Nicht die alleinige Gabe von Medikamenten, welche ausschließlich auf biologischer Ebene Wirkung zeigt, sollte nach Bandura (2005) ihren Einsatz finden. Er erwähnt, dass alltägliche Lebensgewohnheiten mit einer besseren Gesundheit in Verbindung stehen. Daher soll nach ihm die Gesundheit durch ein breites Vorgehen gefördert werden. Die Förderung der Gesundheit muss klare Ziele beinhalten und darf sich nicht grundlegend an verfügbaren Mitteln orientieren (Nordin, 1999). Maes und Karoly (2005) erwähnen eine Fokusverschiebung des ärztliche Verordnungssystems zu einem förderlichen Selbstmanagementsystem.

Bandura (2015) merkt an, dass eine positive Förderung der Gesundheit durch Kognitionen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen, welche auch als Prädiktoren der Gesundheit bezeichnet werden, möglich ist. Der Begriff Selbstmanagement wurde bereits in Kapitel 2.2 näher erläutert. Das Betreiben von Selbstmanagement kann sich positiv auf die Therapie von Erkrankungen auswirken (Lenferink et al., 2017). Interventionen, welche Selbstmanagementförderung in ihrem Konzept aufgreifen, haben sich bei verschiedenen durch Stress (Waller et al., 2016) bedingten koronaren Krankheiten Erfolg versprechend gezeigt (DeBusk et al., 1994; West et al., 1997). Nach Bandura (2005) ist es vorteilhaft, dass die Selbstmanagementinterventionen sowie deren Methoden und Strategien sich an die Bedürfnisse des Individuums adaptieren lassen und ebenfalls Zeitspanne und Lokalität sich als irrelevant erweisen. Zusätzlich sind diese Interventionen ökonomischer als eine ärztliche Förderung der Gesundheit.

### 2.3.4 Wohlbefinden und psychische Gesundheit

*Wohlbefinden.* Da der Begriff „Glück“ tendenziell der Philosophie zugeteilt wird, untersucht die empirische Psychologie Wohlbefinden als Konstrukt (Eid, 2014). Bradburn als einer der ersten Wissenschaftler untersuchte den Begriff des Wohlbefindens aus empirisch-psychologischer Perspektive. Dabei fokussierte er sich auf die Fragestellung, inwiefern sich eine soziale Neuerung z.B. im Bereich der Arbeitsbedingungen, der Politik oder auch des Bildungsniveaus auf das Wohlbefinden bzw. die Lebenssituation auswirkt (Blickhan, 2018). Ab den 80er-Jahren widmete sich Ed Diener als Psychologieprofessor der Definition sowie der systematischen Messung von Wohlbefinden. Nach Diener wird der Begriff Glück als subjektives Wohlbefinden verstanden, welches sich global oder bzgl. des jeweiligen Lebensbereichs (z.B. Gesundheit) beurteilen lässt. Das subjektive Wohlbefinden setzt sich aus dem Verhältnis der negativen und positiven Emotionen sowie der Lebenszufriedenheit zusammen. Wohlbefinden wird daher in zwei Komponenten, *affektives und kognitives* Wohlbefinden, unterschieden (Blickhan, 2018). Beide Komponenten weisen eine mittlere bis hohe Korrelation auf (Diener et al., 2000), sodass eine positive Stimmung mit Zufriedenheit des Men-

schen einhergeht (Blickhan, 2018). Darüber hinaus zeigt Diener, dass das subjektive Wohlbefinden stabil ist und mit Faktoren der Persönlichkeit in Verbindung steht. Menschen, welche z.B. optimistischer sind und über stabile Beziehungen verfügen, haben ein größeres Wohlbefinden. Die Umsetzung von relevanten Zielen einer Person wirken stärker auf das Wohlbefinden als externe Umwelteinflüsse. Aber auch die Kultur hat einen Einfluss auf das Wohlergehen (Blickhan, 2018). Nach Huppert und So (2013) gilt das dänische Volk als das glücklichste, wohingegen Deutschland im Mittelfeld liegt. Ryff (1989) und sein Modell des psychischen Wohlbefindens erweitern Ed Dieners Modell inhaltlich, indem er der Frage nachgeht, warum Menschen mit dem Leben zufrieden bzw. nicht zufrieden sind. Nach ihr sind *sechs Elemente* für ein psychisches Wohlbefinden relevant: Selbstakzeptanz, positive Beziehungen, Autonomie, Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmtheit, Sinn des Lebens und Persönliches Wachstum. Darüber hinaus versteht sie das subjektive Wohlbefinden nach Ed Diener als kurzzeitiges affektives Wohlergehen, wohingegen ihr Konzept auf längerfristiger Basis wie Sinnfindung im Leben aufbaut (Blickhan, 2018). Als relevante Grundlage für das menschliche Dasein gilt es, sich als Individuum wohl zu fühlen.

Das Wohlbefinden eines jeden Menschen sollte aufrechterhalten, optimiert oder wiederhergestellt werden, um die menschliche Gesundheit zu wahren. Positiv-psychologische Interventionen sind daher als Strategien zu verstehen, welche eingesetzt werden, um das menschliche Wohlergehen zu optimieren. Sie sollen positive Kognitionen, Emotionen und Handlungen, welche zufriedene Menschen ausmachen, hervorrufen (Layous et al., 2011). Liegen vermehrt optimistisch ausgeprägte Emotionen sowie ein höheres Wohlfühl vor, wird das Glückserleben gesteigert. Die Interventionen der Positiven Psychologie setzen daher konkret hier an (Blickhan, 2018). Darüber hinaus sollte die Person nicht nur selbst gesund sein, sondern sich auch in einem gesunden Umfeld befinden und sich bewegen, da eine kranke Umwelt sich negativ auf das Individuum auswirken und einen Schaden bezwingen kann. Unterschiede in Bezug auf das Glücksniveau zwischen Menschen gehen auf 50% der genetischen Veranlagung, 10% auf äußere Gegebenheiten (z.B. Wohnsituation) und 40% auf selbststeuerndes Handeln zurück (Lyubomirsky et al., 2005; Blickhan, 2018). Anhand dieser Zusammensetzung lässt sich ableiten, dass jeder Mensch etwas für sein eigenes Glücksgefühl und Wohlbefinden unternehmen kann, um es bestmöglich auszuschöpfen. Menschen, welche glücklicher sind, sind nicht nur zufriedener, sondern z.B. auch kompetenter in sozialen Situationen, kreativer, haben stabilere Beziehungen zu sozialen Kontakten, größere soziale Netzwerke oder sind großzügiger. Auch die Gesundheit, das Immunsystem sowie die Lebensdauer werden positiv geprägt (Blickhan, 2018). Übungsaufgaben der Positiven Psychologie sollen Denk- bzw. Verhaltensweisen von zufriedeneren Personen aufzeigen. Durch Trainingsinterventionen werden solche Muster einstudiert, welche eine schnelle



positive Wirkung erzielen und zur Etablierung neuer Gewohnheiten führen. Dadurch können z.B. Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung profitieren, da Verhaltensgewohnheiten oder Kognitionen geändert werden und zu mehr Zufriedenheit bzw. Wohlbefinden führen.

*Psychische Gesundheit.* „Gesundheit“ als Begriff wurde bereits in dem Kapitel 2.3.2 näher beschrieben und von dem Begriff der „Krankheit“ abgegrenzt. In diesem Abschnitt wird ergänzend die psychische Gesundheit aufgegriffen. Psychische Gesundheit hingegen wird entsprechend der WHO als eine Gegebenheit in Bezug auf das Wohlbefinden aufgegriffen. Menschen können demnach ihre Stärken nutzen, mit herkömmlichen Belastungen des Lebens zurechtkommen, produktive Leistungen erzielen und zur Gesellschaft etwas beitragen. Psychisch gesunde Personen, besitzen ein glückliches Leben und ein ausgeprägtes Wohlbefinden. Der expressive Leitsatz der Weltgesundheitsorganisation „Gesundheit ist mehr als die Abwesenheit von Krankheit“ (WHO, 1946 S.1) zeigt, dass die menschliche Gesundheit von verschiedenen Faktoren abhängt. Nicht nur die Reduktion pathologischer Krankheitssymptome sollte im Fokus stehen, sondern auch eine salutogenetische Sichtweise, bei der die Förderung der Gesundheitsaspekte im Vordergrund steht. Gesundheit ist ein Gleichgewicht, welches durch das geistige, soziale und physische Wohlbefinden aufrechterhalten werden kann (WHO, 1946).

Salutogenese als Begriff bezieht sich auf die Entstehung der Gesundheit. Hierbei steht die Fragestellung, wie Menschen gesund bleiben bzw. werden, im Vordergrund (Blickhan, 2018). Antonovsky (1979) nutzte die Datenlage in Bezug auf die Gesundheit von israelischen Personen weiblichen Geschlechts, welche in frühen Jahren in einem Konzentrationslager untergebracht waren. Ein Drittel dieser Menschen konnte später eine positive psychische Gesundheit aufweisen. Nach Antonovsky (1979) sind für eine positive Fortentwicklung von jungen Menschen Widerstandsressourcen notwendig (z.B. stabile emotionale Beziehungen oder ein positives Selbstkonzept).

### **2.3.5 Psychischer Stress und dessen Reduktion**

Im folgenden Textabschnitt wird das zentrale Konzept des Stresses innerhalb der Forschungsarbeit charakterisiert. Durch Stressforscher Hans Selye (1936) wurde der Begriff des Stresses in der Literatur bestimmt, indem durch Observierung von physiologischen Merkmalen psychische Stresstheorien abgeleitet wurden. Nach ihm erlebt der Organismus ein unbestimmtes Aktivierungspotenzial auf unterschiedlichste Anforderungen, sodass bei längerfristiger anhaltendem Aktivierungszustand eine Beeinträchtigung resultiert. Durch seine Tierexperimente hat er den Begriff des allgemeinen Adaptionssyndroms geprägt, wonach verschiedene negative Trigger (z.B. Hitze) bzw. Stressoren zu konformen Antworten führen und somit eine Anpassungsreaktion an externe, nicht modifizierbare Umweltverhältnisse bedin-

gen (Selye, 1936). Drei verschiedene Phasen, *Alarm-, Widerstands- und Erschöpfungsphase*, unterscheidet er. Die erste Phase (*Alarmreaktion*) führt bei vorliegendem Stressor zur Vergrößerung der Nebennierenrinde im Körper. Kann der Mensch auf den Stressor angepasst reagieren, indem physiologische Symptome reguliert werden, wird die *Widerstandsphase* eingeleitet. Ein Gleichgewicht (Homöostase) des Körpers wird hergestellt. Unter dem Begriff Homöostase versteht Cannon eine körperliche Balance. Der Körper ist bei veränderten externen Umweltgegebenheiten in der Lage, ein Gleichgewicht wiederherzustellen, sodass ein dynamischer Prozess erfolgt (Cannon, 1932). Wird der vorhandene Stressor nicht vollständig bewältigt, wird die Energie der Widerstandsphase langfristig aufgebraucht und eine Anpassung ist nicht mehr möglich bzw. die *Erschöpfungsphase* tritt ein. In dieser letzten Phase hat der Organismus eine Niederlage zu erleiden (Selye, 1974).

*Masons Theorie* (1972) widerspricht der Unspezifitätshypothese von Selye, welche mittlerweile widerlegt wurde. Nach ihm führt eine höhere Freisetzung von Cortisol im Körper zu einer bestimmten Reaktion auf eine psychische Einschätzung, um eine Änderung des Verhaltens zu bedingen. Aufgrund einer emotional größeren Belastung erfolgt eine Konsequenz des Körpers auf körperlicher Ebene. Das *Beanspruchungs-Belastungs-Konzept* nach Rohmert (1984) und das *Transaktionale-Stressmodell* nach Lazarus (1999), wurden bereits in dem Kapitel 2.2.7 näher beschrieben. Folgend werden zwei weitere relevante Stressmodelle und die physiologische Sichtweise (3) auf Stress erläutert.

Das *Anforderungs-Kontroll-Modell* (1), welches auch in der Wissenschaft zum Thema Stress als Job-Demand-Control-Model (JDC) bekannt ist, bezieht sich auf zwei Aspekte des Arbeitskontexts und bedingen das Wohlbefinden des Individuums (Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990). In diesem Modell können die zwei Faktoren, *Entscheidungsspielraum* sowie *Belastung*, auf einem Kontinuum von niedrig bis hoch vorliegen, sodass sich vier verschiedene Ausprägungen identifizieren lassen. Liegen eine niedrige Anforderung und Kontrolle vor, wird dies als *passiv* bezeichnet. Sind beide Faktoren hingegen auf dem Kontinuum hoch ausgeprägt wird dies als *aktiv* definiert. Sind die Anforderungen für das Individuum hoch und der Entscheidungsspielraum niedrig ausgeprägt, liegt eine *hohe Beanspruchung* vor. Ist hingegen die Anforderung niedrig und der Entscheidungsspielraum hoch ausgeprägt, liegt eine *niedrige Beanspruchung* vor. Darüber hinaus werden in diesem Modell Interaktionen zwischen den beiden Faktoren angenommen, indem z.B. der Entscheidungsspielraum die Anforderungswirkung auf das Befinden des Individuums moderiert (Karasek, 1979). Im Jahr 1988 haben Johnson und Hall das ursprüngliche Modell als Anforderungs-Kontroll-Unterstützungs-Modell definiert und die Variable „soziale Unterstützung“ zu den zwei vorherigen Faktoren hinzugefügt, da sich diese Variable ebenfalls auf das Wohlergehen im Arbeitskontext auswirkt. Nach dieser neuen Variante wird die Gesundheit durch *niedrige Kon-*

*trollfähigkeit, hohe Belastungen sowie wenig soziale Unterstützung* beeinträchtigt (Johnson & Hall, 1988). Doef und Maes (1998) zeigen anhand des Modells, dass sich körperliche (z.B. kardiovaskulär) und psychosomatische Gesundheitsprobleme vorhersagen lassen.

Das *Job-Demand-Resources-Model (JDR)(1)* von Demerouti et al. (2001) fokussiert sich darauf, dass es innerhalb jedes Unternehmens bestimmte Faktoren gibt, welche als Risikofaktoren zur Entstehung von Stress beitragen. Das Modell postuliert somit, dass ein nicht vorhandenes Gleichgewicht zwischen Arbeitsbelastungen an das Individuum selbst und dessen Ressourcen (z.B. Selbstwirksamkeit) sowie den vorhandenen Ressourcen des Arbeitskontextes (z.B. soziale Unterstützung) Stress bedingen kann. Nach Demerouti et al. (2001) wirken sich höhere Belastungen sowie verfügbare Ressourcen positiv auf Motivation und Wohlergehen, aber auch auf andere Variablen im unternehmerischen Kontext aus.

Mittlerweile hat sich eine Menge an Theorien bzw. Modellen in Bezug auf die Thematik Stress etabliert. Diese fokussieren sich wiederum auf verschiedene Faktoren wie Entwicklung, Zeitrahmen oder körperliche und psychologische Gegebenheiten. Für diese Forschungsarbeit ist es wichtig, diese Annahmen zu kennen, um Hintergrundinformationen für die Fragestellung zu erhalten. Ziel ist es, die Ressourcen sowie Coping-Strategien in Bezug auf verschiedene Stressfaktoren zu steigern. Beispielsweise sind die Anforderungen im Arbeitskontext nur im Hintergrund zu betrachten, sodass der Fokus auf die Ressourcensteigerung gelegt wird. Es soll keine Forschung zu Modifikationen von stresserzeugenden Bedingungen innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit vollzogen werden.

Auf *physiologischer Ebene (3)* wird das Stressempfinden durch eine erhöhte Cortisolausschüttung (= Stressmarker) bedingt, sodass auch bestimmte Hirnareale wie die Amygdala oder der präfrontale Kortex darauf Einfluss ausüben. Cortisol wird als Stresshormon bezeichnet, welches auf dem Cholesterin hergestellt wird (Schweisthal, 2007). Zwar gibt es keine einheitlichen Befunde, allerdings konnte in einigen Studien festgestellt werden, dass durch Achtsamkeitstrainings, bei denen die Achtsamkeit gesteigert werden soll, eine Reduzierung von Cortisol erfolgt (O'Leary et al., 2016). Eine Stressreaktion gilt auf psychologischer, aber auch biologischer Ebene als unerlässliche Notwendigkeit, um auf Bedrohungen im Leben passend reagieren zu können. Selye (1974) beschreibt, dass Menschen sich durch das Stresserleben entwickeln können, indem sie sich an neuwertige Stimuli adaptieren. Ist das Stressniveau langfristig zu hoch, sodass sich ein chronisches Stresserleben manifestiert, entstehen klinische Störungsbilder wie Depressionen und physiologische Gesundheitsfolgen (z.B. erhöhtes Cortisol-Niveau) (Pruessner et al., 1999a; Schulz & Schlotz, 1999). Nach O'Leary et al. (2016) spielt der Stressmarker Cortisol als Mediator zwischen der Beziehung von psychischen Gegebenheiten und körperlichen Reaktionen eine relevante Rolle.

Der Begriff *Hypocortisolismus* wird mit einer erhöhten Funktion der Stressachse (Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse = HHNA) im menschlichen Körper bzw. einer höheren Produktion von Cortisol beschrieben. Die HHN-Achse gilt nach O`Leary et al. (2016) als für die Gesundheit wichtiger Faktor. Nach Schulz et al. (1998) entsteht eine Dysfunktion dieser, wenn in Stressaugenblicken mehr Kraft für negative Erregung aufgewendet werden muss. Psychische Störungsbilder wie Depression werden nach Kudielka und Kirschbaum (2005) in Verbindung gebracht. Darüber hinaus konnten auch Dedovic und Ngiam (2015) bestätigen, dass das Hormon Cortisol mit depressiven Erkrankungen verknüpft wird.

Das Gegenstück wird als *Hypocortisolismus* beschrieben. Bei dieser Dysfunktion wird eine zu kleine Cortisol-Menge hergestellt, was wiederum nach Fries et al. (2005) bei 20 bis zu 25%, bei durch Stress erfolgten psychischen Krankheiten auf physiologischer Dimension registriert wird. Allerdings sollte nach Pan et al. (2018) weitere Forschung erfolgen, da aktuell das Hormon noch nicht als Diagnoseindikator für Erkrankungen im psychischen Bereich herangezogen werden kann. Eine reduzierte Schlafqualität führe nach Dalfsen und Markus (2018) dazu, dass die Stress-Reaktivität der HHN-Achse zunimmt. Liegt eine starke Müdigkeit des Menschen im Alltag vor, wird dies ebenfalls mit einer reduzierten Produktion von Cortisol verknüpft. Die Sensitivität der Stressachse stellt den Mediator in Bezug auf die Beziehung zwischen Erkrankungen des Stresses sowie der Schlafinsomnie dar. Teismann et al. (2014) und sein Team konnten durch ihre empirische Untersuchung feststellen, dass eine Intervention zur Reduzierung von Stress durch das Aufschreiben von Lebenszielen in der Treatmentgruppe im Vergleich zur Vergleichsgruppe, welche sich mit dem Aufschreiben von alltäglichen Gegebenheiten befasste, Stress reduzieren ließ.

Insgesamt kann aus den beschriebenen Forschungsberichten bis jetzt abgeleitet werden, dass das Hormon Cortisol mit psychischen und physiologischen Aspekten der Gesundheit sowie Krankheit zusammenhängt (Waller et al., 2016).

## **2.4 Erfolgs- und Glückstagebücher zum positiven Journaling**

### **2.4.1 Vorstellung von positivem Journaling und dessen Varianten**

*Entwicklung von positivem Journaling.* Das Konzept des „Positive Journaling“ als praktische Anwendungsübung der Positiven Psychologie wurde nicht von einer Person entwickelt, da das Festhalten der positiven Kognitionen, Gefühle und Erlebnisse eine zeitlose Aktivität der Menschheit darstellt. Durch das allgemeine Tagebuchschreiben, die Positive Psychologie und die Selbstreflexion des Menschen konnte sich dieses Konzept herausbilden und etablieren. Dennoch haben vor allem in den letzten Jahren vermehrt Forscher:innen sich dem „Positive Journaling“ mit Blick auf die Untersuchung der Techniken dieses Konzepts (z.B. Dankbarkeits-Journaling) sowie der Popularisierung dessen zugewandt. Emmons und

McCullough (2003) konnten bereits mit ihrer frühen Studie zum Thema Dankbarkeit das Fundament für weitere praktische Anwendungen diesbezüglich legen. Näheres zu dieser Studie folgt in 2.4.2. Seligman mit seinem PERMA-Modell (2011) in Kapitel 2.1.2 sowie Fredrickson mit ihrer Broaden-and-Build-Theorie (2004) in Kapitel 2.1.5 konnten diesen Bereich durch Entwicklung und Verbreitung von Praktiken ergänzen. Durch das steigende Interesse vieler Forscher:innen sowie Praktiker:innen an der Positiven Psychologie und dem Begriff der Selbstreflexion, ist das „Positive Journaling“ als Ganzes entstanden und wird stetig weiterentwickelt.

*Was ist positives Journaling und was bewirkt es?* Beim positiven Journaling wird der Fokus auf das Verschriftlichen von positiven Dingen im Leben gerichtet, sodass Zufriedenheit sowie das Wohlbefinden des Menschen gesteigert werden (Emmons & McCullough, 2003). Diesen grundlegenden Ansatz teilen sowohl die Positive Psychologie als auch das „Positive Journaling“. Daher gilt das „Positive Journaling“ als eine etablierte Methode der Positiven Psychologie, welche bewusst versucht, Menschen zu unterstützen das Positive festzuhalten und sich von negativen Emotionen und Kognitionen abzuwenden (King, 2001).

Laura King (2001) zog in ihrer Studie 81 Studierende heran. Diese sollten an 4 Tagen hintereinander jeweils 20 Minuten lang über eins von vier Themen die zur Auswahl standen schreiben. Nach dem Zufallsprinzip wurden die Teilnehmenden in eine der vier Gruppen (über traumatischstes Lebensereignis, bestmöglichstes zukünftiges Selbst, über beide Themen oder über ein nicht emotionales Kontrollthema schreiben) zugeteilt. Die Stimmung wurde jeweils vor und nach der Verschriftlichung erfasst. In Vereinbarung mit den Teilnehmenden wurden Daten der Personen von Gesundheitszentren erfasst. Nach drei Wochen erfolgten Messungen zum subjektiven Wohlbefinden. Signifikant weniger beunruhigend war das Schreiben über die Lebensziele als das Schreiben über traumatische Lebensereignisse. Eine signifikante Steigerung beim Schreiben über Lebensziele war mit dem subjektiven Wohlbefinden verknüpft. Fünf Monate später zeigte sich aber dennoch eine signifikante Interaktion bei der das Schreiben über Traumata oder das bestmögliche Selbst oder sogar beides im Vergleich zur Kontrollthema-Gruppe Krankheit reduzieren konnte. Resultierend aus den Ergebnissen zeigt sich auch, dass das Schreiben über selbstregulierende Themen mit gleichen gesundheitlichen Vorteilen verknüpft ist wie die Verschriftlichung von Traumata.

Die Positive Psychologie als wissenschaftliche Disziplin zielt allerdings nicht wie die Klinische Psychologie darauf ab, psychische Krankheiten zu beheben, sondern darauf, Elemente zu identifizieren, welche die psychische Gesundheit optimieren und zu einer besseren Lebensqualität führen (Blickhan, 2018). Dementsprechend kann das „Positive Journaling“ als ein praktisches Element bzw. Anwenderprogramm betrachtet werden. Als Instrument wird

das Schreiben herangezogen, damit beispielsweise Dankbarkeit, Freude oder positive Gedankengänge angereichert werden. Durch kontinuierliches Reflektieren und die Verschriftlichung der positiven Dinge, individueller Erfolge, Erfahrungen, Erlebnisse oder Dankbarkeitsmomente werden die Grundsätze der Positiven Psychologie in den Lebensalltag der Menschen aufgenommen und die guten Dinge im Leben mehr wertgeschätzt. Sowohl die Positive Psychologie als auch das „Positive Journaling“ vertreten die Ansicht, dass ein bewusster Fokus auf die positiven Dinge im Leben sich positiv auf die Stimmung, die emotionale Intelligenz, die Lebenszufriedenheit und somit auf die psychische Gesundheit bzw. das Wohlergehen der Menschen auswirkt. Auch wird das depressive Grübeln reduziert und der Optimismus gesteigert (Burton & King, 2004, 2008; Wing et al., 2006; Reiter & Wilz, 2015). Einstellungen werden optimiert, Fähigkeiten gestärkt und schwierige Herausforderungen besser bewältigt, sodass diese Methode als Intervention gewertet werden kann.

*Begriffe.* Positive Journaling kann darüber hinaus mit Fachbegriffen der Psychologie verknüpft werden. Ist die *Selbstwirksamkeitserwartung* einer Person hoch ausgeprägt, glaubt sie eher Herausforderungen zu bewältigen und Ziele zu erreichen (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Das Positive Journaling kann dabei helfen die Selbstwirksamkeitserwartung sowie den Glauben an die eigenen Fähigkeiten zu erhöhen. Daraus lässt sich folgern, dass das Wohlbefinden gesteigert werden kann (Fürsattel, 2021). Da Menschen positive Aspekte besser erinnern sowie mehr gewichten im Vergleich zu negativen, spricht man von *Positivitätsverzerrung* (Mather & Carstensen, 2005). Durch kontinuierliche Anwendung von Positive Journaling führt eine solche Positivitätsverzerrung zu mehr Zuversicht. Zusätzlich kann auch der Zustand des *Flow* nach Csikszentmihalyi (2002), bei dem die Person in ihrer Tätigkeit völlig aufgeht (Seligman, 2011) durch Positive Journaling hervorgerufen werden.

*Varianten des Journaling.* Häufig werden die Begriffe Tagebuchschreiben und Journaling im Sprachgebrauch synonym verwendet. Beide Varianten sind allerdings voneinander zu differenzieren (Dalla-Torre, 2023). Beim *Tagebuchschreiben* wird das Erlebte vom Tag chronologisch verschriftlicht, sodass der Fokus auf die äußeren Ereignisse gelegt wird und es zu Tatsachenbeschreibungen kommt. Zusätzlich werden Gedanken, Gefühle und Tätigkeiten beschrieben (Woltmann, 2023). Hingegen wird beim *Journaling* der Fokus auf die Reflexion der Person und dessen Inneres gelegt. Die Gefühle werden aus verschiedenen Blickwinkeln mithilfe von Impulsfragen betrachtet und reflektiert. Dies fördert mehr Klarheit, ein persönliches Wachstum, neue Einsichten, das Bewusstsein und führt zu Selbstcoaching (Woltmann, 2023).

Je nach Präferenz können sowohl das Tagebuch schreiben als auch das Journaling am Handy (per App), am Laptop oder handschriftlich erfolgen. Eine bessere Wirkung wird aller-

dings durch händisches Schreiben bewirkt, da mehrere Gehirnareale, Muskeln, Gelenke und der Sehsinn gemeinsam koordiniert werden. Feinmotorik und Kognition wirken sich daher auf die Leistung des Gedächtnisses positiv aus. Darüber hinaus wird die Verschriftlichung von Kognitionen und Emotionen viel bewusster wahrgenommen, da handschriftlich langsamer geschrieben wird als mit digitalen Medien (Struss, 2020). Daher wird in dieser Arbeit nicht auf konkrete Apps bezüglich des Journaling eingegangen. Es gibt die unterschiedlichsten Arten des Journaling. Bekannte Arten werden im folgenden Abschnitt kurz definiert.

Beim „*Journaling als reines Schreiben*“ wird nach Woltmann (2023) ein Notizbuch ausschließlich mit handschriftlichem Text beschrieben, sodass dieses Format die freie Form vom Journaling darstellt. Die Gedanken einer Person werden festgehalten, ohne dass hierbei intensiv nachgedacht, auf Rechtschreibregeln sowie Formulierungen geachtet wird. Es wird das notiert, womit die Person sich aktuell auseinandersetzt. Bei dieser Methode werden durch das Schreiben Gedanken strukturiert. Vor dem Schreiben kann sich die Person eine Grenze an Seitenanzahl (z.B. 1 A4-Seite) oder einen Zeitrahmen (z.B. 6 Minuten) setzen. Ein Beispiel für freies Journaling ist das „Expressive Writing“ nach James Pennebaker. Personen, welche zusätzliche Ideen zum Schreiben benötigen, können Journaling mit Prompts (z.B. Was habe ich als Kind toll gefunden?) testen, sodass ihre Kognitionen mithilfe von Fragen oder kleinen Aufgaben gelenkt und Assoziationen verfasst werden (Woltmann, 2023).

Woltmann (2023) beschreibt als weitere Methode das *Bullet-Journaling*, welches von Ryder Carroll (2016) ursprünglich zum Selbstmanagement konstruiert wurde. Die Bullets stellen Aufzählungszeichen dar, welche beispielsweise für Notizen oder Listen in einem Journal genutzt werden. Im Fokus steht die Selbstorganisation (z.B. Organisation von Aufgaben).

Nach Woltmann (2023) wird beim *Visual-Journaling* (z.B. Dankbarkeits-Journaling mit Zeichnungen) eine Verknüpfung von Zeichnungen, Bildern, Fotos und Schrift kombiniert (z.B. Visuelle Darstellung der Dankbarkeit). Verschriftlichte Erfahrungen können durch visuelle Methoden ergänzt werden, um Selbstreflexion bzw. Selbstcoaching langfristig wirken zu lassen. Werden visuelle sowie verbale Aspekte gleichzeitig wahrgenommen, erfolgt eine bessere Verarbeitung der Informationen durch das Gehirn, sodass neue Sachverhalte und Zusammenhänge besser wahrgenommen, Ressourcen aktiviert und die Lösungsfindung angekurbelt wird.

Das *Fokus-Journaling* legt nach Woltmann (2023) den Fokus auf ein vorab definiertes Thema, sodass immer dieselben Fragen im Laufe der Zeit beantwortet werden. Diese Art des Journaling besteht oft aus einer vorgedruckten Version, wie z.B. einem Dankbarkeitsjournal, einem Erfolgsjournal oder einem 6-Minuten-Tagebuch. Beispielsweise werden in einem Erfolgsjournal regelmäßig Erfolge verschriftlicht. Über die bereits erwähnten Jour-

naling-Arten gibt es noch viele weitere Varianten bzw. Bezeichnungen, wie z.B. das Traumtagebuch, das Food-Journal oder das Schwangerschaftsjournal (Dichevska, 2021).

*Individualität.* Zunächst sollten von dem Individuum der äußere Rahmen festgelegt werden. Ort und Tageszeit sollten hinsichtlich der Durchführung definiert werden. Zusätzlich sollte die Dauer bzw. ein Seiten- oder Zeitlimit bestimmt werden. Die Person sollte darauf achten, dass sie mit ihrem Lieblingsmaterial (z.B. Lieblingsstift) arbeitet und die für sich richtige Variante des Positive Journaling wählt. Stress oder Erfolgsdruck sollten ausgeblendet werden und die Auszeit als persönliche Weiterbildung betrachtet werden (*Journaling – Ein Überblick über alles was wichtig ist*, o.D.). Im Handel werden die unterschiedlichsten Tagebücher verkauft und unterscheiden sich mit Blick auf die Themen (z.B. Erfolgsjournal oder Dankbarkeitstagebuch) stark. Auch im inhaltlichen und strukturellen Format sowie Design liegen Unterschiede vor. Nachfolgend werden einige dieser Tagebücher erläutert und im Anschluss auf das zu evaluierende „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ (Mihailović & Braun, 2021) übergeleitet.

„Das 6-Minuten-Tagebuch“ wurde bereits über zwei Millionen Mal verkauft (Spent, 2017) und wird als ein wirkungsvolles Instrument, welches zu einem erfüllenden und glücklicheren Leben verhilft, beworben. Das Tagebuch bzw. dessen Konzept basiert auf den Grundprinzipien der Positiven Psychologie und zielt darauf ab, innerhalb einer kurzen Zeitspanne durch tägliche Anwendung positive Gewohnheiten zu etablieren und das Wohlbefinden zu steigern. Das 6-Minuten-Tagebuch ist das erste Journal, für das mit wissenschaftlichen Methoden die Wirksamkeit nachgewiesen werden konnte. Von 157 Teilnehmer:innen der Studie befanden sich 80 Proband:innen in der Wartelisten-Kontrollgruppe und 77 in der Interventionsgruppe. Im Zeitraum von einem Monat wurde in der Studie der Medical School of Berlin von 77 rekrutierten Teilnehmer:innen das Tagebuch am Tag zweimal bearbeitet. Zu drei Messzeitpunkten (vor, nach zwei sowie nach vier erfolgten Wochen) wurden von beiden Gruppen der wahrgenommene Stress, die positiven sowie negativen Gefühle, deren Selbstwirksamkeit und die Resilienz erhoben. Nach zwei Wochen reduzierten sich bereits die negativen Gefühle und der Stress in der Interventionsgruppe. Eine Optimierung der Resilienz- sowie Selbstwirksamkeitsvariable wurde nach vier Wochen ebenfalls in der Interventionsgruppe festgestellt. Dies zeigt allerdings auch, dass eine Änderung dieser Variablen eine größere Zeitspanne benötigt. Darüber hinaus reduzierten sich die negativen Gefühle und das wahrgenommene Stressempfinden weiterhin. Kritisch anzumerken ist, dass im Vergleich zur Kontrollgruppe der positive Affekt nicht statistisch signifikant wird. Das Tagebuch führt also nicht dazu, dass jedes Individuum positiver von der Grundeinstellung wird, kann aber als Schutz vor negativen Einwirkungen auf das Wohlergehen der Menschen wirken. Zusätzlich lässt sich an der



Studie kritisch anmerken, dass die Stichprobe ausschließlich aus deutschen Studierenden sowie des weiblichen Geschlechts bestand. Darüber hinaus wurden ausschließlich positive Selbstbeschreibungsmaße eingesetzt, sodass Verzerrungen entstehen (Lorenz et al., 2022).

Mithilfe des strukturierten Aufbaus werden unterschiedliche Bestandteile wie z.B. Selbstreflexions-, Dankbarkeits- oder Zielsetzungsübungen verknüpft. Das Tagebuch ist bei täglicher 6-minütiger Nutzung (3-Minuten morgens und 3-Minuten abends) für 21 Wochen konzipiert. Es gibt verschiedene Varianten des Tagebuchs zu erwerben, welche sich in Farbe sowie im Inhalt bzw. in der Anzahl an Theorieseiten im Tagebuch unterscheiden. Beispielsweise gibt es „Das 6-Minuten-Schlafstagebuch“, „Das 6-Minuten-Erfolgsjournal“ und „Das 6-Minuten-Tagebuch für Kinder“. Das Tagebuch enthält eine „Einführung“ (z.B. Vorteile des Journals), das „Sachbuch-Kapitel“ (z.B. über die Positive Psychologie, die Macht der Routinen und die Relevanz der Selbstreflexion) sowie ein Kapitel zu den „Morgen- bzw. Abendroutinen“. Regelmäßig sollen Anwender morgens innerhalb von drei Minuten reflektieren, wofür sie dankbar sind, was den heutigen Tag bezaubernd macht und wie der Mensch sich positiv bekräftigen kann. Abends sollen in den restlichen drei Minuten überlegt werden, was die Person Gutes verrichtet hat, was sie am nächsten Tag besser machen möchte und was sie Schönes am Tag erlebt hat. Tipps zum Dranbleiben bzw. zur optimalen Nutzung des Journals sind ebenfalls enthalten. *Kritisch* hierbei ist, dass das Tagebuch somit auf repetitiven Fragen beruht, welche möglicherweise schnell Langeweile bei den Nutzer:innen hervorrufen. Durch z.B. die Wiederholung der Frage zur Dankbarkeit, können mit der Zeit mechanische Antworten erfolgen und eine tiefe Reflexion unterdrücken. Auch können die bereits vorgegebenen Fragen bzw. dessen starre Struktur auf manche Personen einschränkend wirken und eine Etablierung der Routine blockieren. Wöchentlich werden jeweils fünf Fragen gestellt, um sich selbst besser kennenzulernen. Montags soll die Woche mit einer kleinen Herausforderung beginnen. Inspirierende Zitate erscheinen an den weiteren sechs Wochentagen. Monatliche Checks und Gewohnheitstracker sind zusätzlich enthalten. Dieses Tagebuch soll das Positive bzw. das Glück sichtbar machen. Mit kleinem Aufwand werden persönliche Wachstum sowie die Stärkung der mentalen Gesundheit erwirkt.

Mit dem „*Its All Good, Mein Dankbarkeitstagebuch*“ von Lars Amend soll mehr Klarheit in das Leben der Nutzer gebracht werden. Ziel ist es, bessere Entscheidungen zu fördern mit denen eine Person glücklich ist. Innerhalb weniger Minuten sollen jeden Abend kurze Fragen beantwortet werden, um besondere Augenblicke festzuhalten. Durch das Tagebuch soll die Lebensqualität gesteigert, die eigene Lebensgeschichte gestaltet und der Stolz der Person gefördert werden. Zu Beginn wird der Anwender mit Fragen wie z.B. „Was will ich erreichen?“, „Was bin ich bereit dafür zu tun?“ oder „Was ist mein wesentliches Ziel?“ konfrontiert. Anfangs der Woche werden vorbereitende Fragen gestellt und am Wochenende wird

nach einem Resümee gefragt. Einmal die Woche wird eine Extrafrage dem Nutzer gestellt sowie zusätzliche Impulse seitens Autors gesetzt. Zu Beginn der Woche soll die Person sich überlegen, was ihr konkret in der Woche wichtig ist, was sie erreichen möchte und worauf sie sich freut. Jeden Tag in der Woche soll der Nutzer sich fünf Dinge überlegen, wofür er dankbar ist, warum in seinem Leben alles gut ist, was für ihn eine Herausforderung darstellt, wie er draus lernen und einen Nutzen ziehen kann. Auch soll reflektiert werden, was die Person selbst tun kann, um so zu leben, wie man es sich vorstellt. *Kritisch* anzumerken ist bei diesem Tagebuch die Monotonie. Das tägliche Nutzen des Tagebuchs kann repetitiv wirken, wenn schriftliche Eintragungen sich gleichen. Dies kann wiederum die Motivation reduzieren das Tagebuch längerfristig zu führen. Auch bietet dieses Tagebuch nicht ausreichend Tiefe, um schwierige Emotionen zu reflektieren und wirkt oberflächlich.

Das „*Dranbleiben-Erfolgsjournal*“ wurde von Hechler im Jahr 2018 veröffentlicht und ist für 100 Tage Anwendung bereit. Es zielt auf die Förderung des ganzheitlichen Lebenserfolgs ab, da alle relevanten Erfolgsaspekte hierbei vereint werden. Ziel ist es, das persönliche Wachstum voranzutreiben, Ziele zu erreichen, Erfolge zu feiern und schlussendlich ein besseres Leben zu führen. Mithilfe von Selbstreflexion, Achtsamkeit und dem Mindset soll dies erreicht werden. Das Tagebuch enthält Aspekte wie den täglichen Zielfokus („Auf diesem Ziel liegt heute mein Fokus?“), Fragen zum Sinn und der Motivation (z.B. „Wie belohne ich mich, bei Zielerreichung?“), den To-Do’s („Was mache ich heute um mein Ziel zu erreichen?“), dem Fokus auf dem Wichtigem („Welcher meiner Maximen möchte ich heute bewusst leben?“), den Wochen,- Monats- und Quartalsreflexionen („Wie gestresst bin ich in den vergangenen Tagen gewesen?“, „Wie kann ich möglichst gelassen und entspannt bleiben?“, „Wie oft habe ich die Aufgaben umgesetzt die ich mir vorgenommen habe?“, „Was kann ich hier verbessern?“), dem Positiven („Erfreuliches, Erfolge und Gedanken fixieren“), Gutes zu fördern („Was kann ich heute für mich oder andere tun?“), ein Mindset für den Tag legen („Der Tag wird heute glänzen weil,...“), der Achtsamkeit, Dankbarkeit, Innere Stärke, und Selbstbekräftigung („Worüber bin ich froh in meinem Leben?“, „Was macht mich heute beharrlich?“) sowie einem Glückscheck („Wie fühle ich mich heute und wie kann ich das in Worten ausdrücken?“). *Bemängelt* werden kann bei diesem Tagebuch der Zeitaufwand, so dass dieses nicht regelmäßig genutzt wird. Da dieses Journal sehr strukturiert wirkt, enthält es wenig Flexibilität. Daraus lässt sich ableiten, dass Menschen, welche individuellere Vorgehensweisen präferieren, dieses Tagebuch weniger auswählen werden.

„*Das 5-Sekunden-Journal. Das beste Journal der Welt und der schnellste Weg, um zu entschleunigen, Kraft zu tanken und produktiv zu sein*“ von Mel Robbins (2022) dient als wissenschaftlich begründetes Tagebuch, um mehr Kontrolle über den Alltag, die Zeit sowie die Zukunft zu erwirken. Neben Zeit, Ort und Datum wird erfragt, wie und warum die Person sich

heute so fühlt, um den Energielevel zu bewerten. Damit die eigene Energie gesteigert wird, soll die Person überlegen, was sie tun kann, damit sie sich organisierter (z.B. in Tätigkeiten) fühlt. Die Person soll reflektieren, was das wichtige Projekt für den aktuellen Tag ist, weshalb dieses Projekt wichtig ist und mit welcher Maßnahme sie vorankommen kann, für was sie dankbar ist und wann sie Feierabend machen möchte. Weitere Gedanken können in einem freien Feld notiert werden. Auf der nächsten Seite kann mithilfe einer Zeitleiste eine Notiz zu bestimmten Uhrzeiten ergänzt werden. Ideen und To-Dos können ebenfalls notiert werden. Dieses Tagebuch soll zu mehr Produktivität, Glück und Selbstbewusstsein verhelfen. Der Begriff 5-Sekunden-Journal wird aus der beschriebenen 5-Sekunden-Regel abgeleitet. Diese Regel beschreibt, dass Menschen 5 Sekunden Zeit haben, um sich zu entscheiden oder zu handeln bevor das Zerebrum einen Vorwand (z.B. Ängste) erzeugt, um von der Entscheidung oder dem Verhalten abzulassen. Das Journal versucht diese Regel in den Lebensalltag der Nutzer:innen zu integrieren, sodass Ziele eher in die Tat umgesetzt werden. Dieses Tagebuch ist daher *weniger sinnvoll* für Personen, welche gerne mit reflektierten Planungsstrategien arbeiten. Auch könnten Menschen, welche einen größeren Anstoß benötigen, um Lebensfragen zu bestreiten, entmutigt werden.

Das „*Miracle-Morning-Journal. The not-so-obvious secret guaranteed to transform your life. Before 8 am Journal.*“ von Hal Elrod (2012) wurde bereits mehr als zwei Millionen Mal verkauft. Dieses Selbsthilfebuch soll eine schnelle sowie einfache Morgenroutine im Alltag etablieren. Ziel ist es, die Produktivität, das individuelle Wachstum sowie das allgemeine Wohlbefinden zu optimieren. Elrod geht davon aus, dass, wenn der Tag positiv durch eine Morgenroutine begonnen wird, dies den ganzen Tag bestimmt. Neben der persönlichen Geschichte (z. B. Elrods Autounfall) enthält das Tagebuch seine S.A.V.E.R.S.-Methode. Mithilfe dieser Methode sollen jeden Tag sechs Gewohnheitsübungen durchgeführt werden, welche Themen der Meditation bzw. Ruhe, Verinnerlichung der Dankbarkeit, Visualisierung der Ziele, positive Statements, physische Übung in 60 Sekunden, aber auch Lesen bzw. den Erwerb von Wissen und Schreiben des Tagebuchs inkludieren. Der tägliche Zeitrahmen sollte 6-Minuten einnehmen. Die soll zu mehr Klarheit, Ideen und Fortschritten führen. Die erweiterte Ausgabe dieses Tagebuchs inkludiert zusätzlich den Themenbereich „Schlaf“. Bereits Emmons und McCullough (2003) konnten allgemein belegen, dass Dankbarkeitsübungen das Wohlbefinden und die Schlafqualität erhöhen. Längere Schlafzeitdauer und Qualitätssteigerung sind das Resultat dieser Übung. Auch bei diesem Tagebuch lassen sich *Kritikpunkte* wie Eintönigkeit, Mangel an Flexibilität, zu starker positiver Fokus und Zeitaufwand erwähnen. Auch gibt es keine spezifische Studie die dieses Journal explizit wissenschaftlich untersucht. Daher lässt sich die Wirksamkeit z.B. von Meditation nur anhand von allgemei-

nen Studien belegen. Tang, Hölzel und Posner (2015) beschreiben, dass kontinuierliche Meditation die Aufmerksamkeit sowie die kognitive Klarheit fördern kann.

Ein weiteres bekanntes Tagebuch ist das *„Einfach loslegen! Das 100-Tage-Erfolgsjournal“*, welches von Kurth, Landkammer und Pitt im Jahr 2020 veröffentlicht wurde. Dieses Journal enthält ein Vision-Board, indem Gedanken und Notizen frei entfaltet werden. Zusätzlich sind Tools und Tipps für eine bessere Nutzung des Journals integriert. Auf der Seite „Planung“ soll überlegt werden, an welchen Zielen die nächsten zehn Tage gearbeitet wird, wie diese konkret erreicht werden und wer dabei unterstützend tätig wird. Am Ende soll überlegt werden, welches Gefühl die Person gerne hierbei erreichen möchte. Der Kern des Journals besteht aus 100 täglichen Doppelseiten, welche sich aus den folgenden fünf Bereichen zusammensetzen: Neben der Wochentags-, Termin- und Stimmungsabfrage erfolgt eine Tagesreflexion, indem überlegt wird, was die Person sich selbst einen Tag vorher Gutes getan hat, welche Erfolge sie hatte oder wofür sie dankbar ist. Auch sollen täglich das tagesaktuelle Ziel und wie man diesem Ziel näher kommt definiert werden. Täglich soll darüber hinaus reflektiert werden, was die Person sich Gutes tun kann, was für andere getan werden kann und warum ein guter Tag bevorsteht. Unter dem Begriff der Reflexion sollen Energielevel, Ziele („Was hatte ich mir vorgenommen?“), Erfolge („Das konnte ich umsetzen?“), Learnings („Was habe ich besser gemacht“ bzw. „Was ist offengeblieben?“) und eine Selbsteinschätzung („Welche drei Worte beschreiben mich in den letzten zehn Tagen am besten?“) verschriftlicht werden. Mit dem Titel „Blick nach vorne“ soll reflektiert werden, was die Person in den nächsten zehn Tagen anders machen möchte. Mithilfe dieses Journals sollen konsequent neue Routinen etabliert und mehr Struktur in das Alltagsleben gebracht werden, um besser auf Ziele hinzuarbeiten. Es lassen sich die *Kritikpunkte* der vorherigen Tagebücher erneut heranziehen.

Mit dem Tagebuch *„Die 1 % Methode. Das Erfolgsjournal: Halte deine Gewohnheiten fest und erreiche jedes Ziel“* von James Clear (2018), sollen Gewohnheiten notiert und die Häufigkeit der Umsetzung bestimmt werden. Notizseiten mit Punktlineatur sind zur freien Entfaltung gedacht. Jeden Monat soll die Person sich ein Stichwort überlegen und täglich eine Zeile dazu verfassen. Methoden für effektive Denkprozesse wie z.B. das Eisenhower-Prinzip werden vorgestellt. Daher stellt diese Tagebuchform eine Verknüpfung von Tagebuch, Gewohnheitstracker und Notizexemplar dar. Die Einträge der Person können optimal an die jeweiligen Bedürfnisse angepasst werden. Da das Tagebuch den Fokus auf die Produktivität sowie Zielerreichung legt, kann dies für einige Nutzer:innen *negativen Druck* bedingen. Daraus wiederum resultiert, dass der Aspekt der Erholung vernachlässigt wird. Auch kann dieses Konzept für Menschen, welche schnelle Ergebnisse erwarten, frustrierend wirken. Denn

die Methode der 1%-Verbesserung kann viel an Geduld und Engagement abverlangen. Ebenfalls lassen sich Eintönigkeit und der Mangel an Flexibilität erwähnen.

Zusammenfassend zeigt sich, dass in den unterschiedlichen Journalkonzepten die Methoden und Prinzipien der Positiven Psychologie enthalten sind. Auch wenn sie sich inhaltlich anhand der Aufgaben unterscheiden, zielen sie alle auf ein gesteigertes Wohlbefinden und eine bessere mentale Gesundheit ab.

Daher liegt der Fokus dieser Dissertation u.a. auf dem „Tagebuch positiver Gewohnheiten“ von Mihailović und Braun (2021), welches hinsichtlich seiner Wirksamkeit evaluiert wird. Es wurde entwickelt, um sich im Leben auf das Positive zu konzentrieren sowie positive Gewohnheiten in den Lebensalltag zu integrieren, damit ein erfülltes bzw. glücklicheres Leben gefördert und neue Aspekte des Glücks identifiziert werden. Daher kommt es dem 6-Minuten-Tagebuch sehr nahe. Es sollen die negativen Aspekte im Leben nicht gänzlich ausgeblendet werden, sondern vielmehr soll reflektiert werden, inwieweit bestimmte Dinge im Leben besser gemacht werden können. Als theoretische Grundlage dieses Tagebuchs dienen die Erkenntnisse der Positiven Psychologie wie auch bei Spenst (2017). Die enthaltenen Übungen im Tagebuch werden in den Kapiteln 2.2.4.1, 3.1.4 und 4.1.4 konkret erläutert. Oftmals fällt es aber aufgrund von Arbeit, Freizeit, eigenen Bedürfnissen und wichtigen Verpflichtungen schwer neue Routinen und Gewohnheiten in den Alltag zu integrieren. Tägliche kurze und einfache Anwendungen des Tagebuchs können helfen, neue Prinzipien zu verinnerlichen. Die Frage der Positiven Psychologie, inwiefern das Wohlbefinden sich auf einer Skala beispielsweise von fünf auf sieben gesteigert hat, soll mit dem Tagebuch erwirkt werden. Dieses Tagebuch soll zu einer nachhaltigen Steigerung des Wohlbefindens verhelfen. Da die Befundlage bezüglich wissenschaftlicher Studien über bestimmte Journals rar ist, soll die Wirksamkeit dieses Tagebuchs evaluiert werden. Proband:innen bekommen dieses Tagebuch an einem Trainingstag mit den dazugehörigen Übungen und deren Effektivität erklärt. Die Teilnehmer:innen sollen die Relevanz der Übungen verstehen lernen und dürfen diese zusätzlich im Rahmen des Trainings anwenden und ausprobieren. Nach dem Training soll dieses Tagebuch vier Wochen lang täglich genutzt werden.

#### **2.4.2 Anwendung in der Positiven Psychologie und Kritik**

Nach Gillis (2001) dient das Tagebuchführen bzw. das sog. Journaling als Methode zur schriftlichen Fixierung von Kognitionen, Emotionen und Perspektiven des Individuums. Es bewirkt, dass Personen sich mit Emotionen auseinandersetzen, Gedanken strukturieren, Klarheit finden, Prioritäten wählen, Ideen generieren, Stress reduzieren, Entspannung fördern, Schlafqualität optimieren, Dankbarkeit zeigen, Selbstwertgefühl und Wohlbefinden steigern, mentale Gesundheit, Energie, Zielstrebigkeit und eine bewusste Lebenseinstellung

stärken. Die Umsetzung von Journaling kommt in unterschiedlichsten Anwendungsbereichen aufgrund der positiven Auswirkungen in Bezug auf Konstrukte wie Selbstwirksamkeit (Fritson, 2008) oder auf die physiologische Gesundheit sowie die Fähigkeit zur Leistung (Smyth, 1998) zum Einsatz. Vermehrt werden Studien zum Thema „Positive Journaling“ und deren Wirksamkeit im Rahmen der Positiven Psychologie sowie weitere vergleichbarere Interventionen untersucht. Die Wirkungen des Schreibens bzw. des Journaling werden im folgenden Abschnitt anhand von Studien näher beschrieben.

Bereits Pennebaker und Beall (1986) untersuchten mit ihrer vorzeitigen Studie, inwiefern sich die Verschriftlichung von emotionalen Erlebnissen auf die psychische und physische Gesundheit des Menschen auswirkt. Auch wenn diese Studie sich nicht explizit auf das „Positive Journaling“ bezieht, konnte gezeigt werden, dass das äußern von Gefühlen mit der Methode des Schreibens zu weniger Besuchen in Gesundheitszentren führt. Park und Blumberg (2002) erwähnen als Design des Journaling positive Effekte des expressiven Schreibens als gute Bewältigungsmethode zur Verarbeitung von Traumata. Ebenfalls belegen King und Miner (2000), dass die Proband:innen einer Studie, welche Gefühle sowie kognitive Faktoren in Bezug auf ein Trauma Erlebnis verschriftlichen, folglich eine reduzierte Anzahl an krankheitsbedingten Arztbesuchen aufweisen sowie einen besseren physiologischen Gesundheitszustand zeigen (Park & Blumberg, 2002). Eine ähnliche Studie zeigt, dass Stimmung, Gesundheit und Funktionsfähigkeit des Menschen durch Selbstoffenbarung optimiert werden. Bei dieser Studie sollten vier Tage lang 50 Studierende über Trauma-Erlebnisse oder eine oberflächliche Thematik schreiben. Die Proband:innen hatten nach sechs Wochen der Schreibübungen bessere Stimmungen und eine niedrigere Krankheitsrate als die Gruppe mit den oberflächlichen Themen zu verzeichnen. Die verbesserte zelluläre Funktion des Immunsystems sowie weniger Besuche im Gesundheitszentrum wurden in der Gruppe der Trauma-Schreibübung festgestellt (Pennebaker et al., 1988).

Eine weitere Studie zeigt, dass expressives Schreiben sich positiv auf physiologische Krankheiten auswirkt. Symptomaten von Arthritis (z.B. Krankheitsschwere) oder auch Asthma (z.B. Lungenfunktion) konnten langfristig laut einer Studie aus 1999 reduziert werden, wenn über die stressigste Erfahrung des Lebens im Vergleich zu einem unbedeutenden Thema vier Monate lang geschrieben wurde. 47% der Proband:innen, welche über die negativen Erfahrungen berichteten, erzielten somit eine klinische Verbesserung (Smyth et al., 1999). Weitere Studien zeigen, dass das Immunsystem erkrankter HIV-Personen, die Leberfunktion oder auch die Effektivität der Hepatitis-B-Impfung durch expressives Schreiben der jeweiligen Personen gestärkt wird (Murray, 2002).

In einem anderen Kontext haben Spera et al. (1994) eine gesteigerte Wiederbeschäftigungsrate mithilfe von 63 entlassenen Mitarbeiter:innen belegen können, wenn diese über

Gedanken, Emotionen hinsichtlich der Entlassung und die eigene Betroffenheit (beruflich und persönlich) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe (z.B. schreiben über Aktivitäten bei der Arbeitssuche) berichten. Nach fünf Tagen 30-minütigen Schreibens wurde der Beschäftigungsstatus beobachtet. Personen die in der Treatmentgruppe waren, fanden mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine neue Arbeit.

Beim Positive-Journaling stehen in Einklang mit dem PERMA-Modell (s. 2.1.2) relevante positive sowie schöne Erlebnisse im Mittelpunkt (King, 2001; Wing et al. 2006). Werden positive Aspekte in den Fokus gestellt, wirkt sich dies gesundheitlich positiv auf den Menschen aus, da der Energielevel, der Optimismus und der soziale Austausch gesteigert werden. Eine Studie belegt, dass Dankbarkeit gesteigert werden kann, wenn die Treatmentgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe über den eigenen Tod reflektiert und das Leben als endliche Ressource wertschätzt (Frias et al., 2011). Auch King (2001) hat, wie bereits beschrieben, in ihrer Forschung herausgefunden, dass mithilfe der Verschriftlichung von Plänen und Zielen das subjektive Wohlbefinden nach drei Wochen signifikant gesteigert werden kann (s. 2.4.1). Die kalifornische Studie der Dominican Universität beschreibt, dass schriftlich fixierte Ziele zu einer erhöhten Zielerreichung führen. Dieses Ergebnis deutet auf die Relevanz und die Wirksamkeit eines Maßnahmenplans (Gollwitzer, 1993) hin, welcher in den Trainingsinterventionen zur Positiven Psychologie integriert wird. Am besten schnitten die Personen ab, welche die Handlungsschritte explizit schriftlich planten sowie einmal in der Woche den aktuellen Stand per E-Mail an eine(n) Freund:in weiterleiten (Dominican University of California, 2020). Burton und King (2004) zeigen mithilfe von vielen Studien, dass durch das Aufschreiben positiver Erlebnisse die allgemeine Stimmungslage des Individuums sich verbessert.

Eine Studie von Emmons und McCullough (2003) analysierte, inwiefern sich kontinuierliches Dankbarkeits-Journaling bei Erwachsenen auf das subjektive Wohlergehen auswirkt. Eine Verbesserung der Schlafqualität kann mithilfe von Dankbarkeitstagebüchern, welche am Abend (ca. 15 Minuten lang vor dem Schlafen) ausgefüllt werden, optimiert werden. Erholbarer wird der Schlaf durch expressives Schreiben, welches die physiologischen Regenerierungs-Prozesse bzw. Gesundheit verbessert (Emmons & McCullough, 2003). Sie konnten zeigen, dass zehnwöchiges tägliches Dankbarkeits-Journaling sich positiv auf das psychische Wohlergehen auswirkt und dies signifikant steigert. Auch kann eine gesteigerte Zufriedenheit bzw. allgemeine Lebenszufriedenheit, Motivation, Optimismus und eine gesteigerte Widerstandsfähigkeit gegen Stress festgestellt werden. Diese amerikanischen Forscher:innen zeigen, dass die Gruppe des täglichen Dankbarkeits-Journaling im Vergleich zur anderen Gruppe (z.B. Journaling über das was sie ärgert) den Energielevel steigert. Zusätzlich reduzierte sich die Tendenz für depressive Symptomatik. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Froh et al. (2008) bei Jugendlichen. Wird Dankbarkeits-Journaling durch die

Jugendlichen kontinuierlich durchgeführt, wird das Wohlbefinden signifikant gesteigert. Zusammenfassend konnten sie zeigen, dass Menschen die kontinuierlich ihre Dankbarkeit mitteilen, dankbarer, optimistischer und glücklicher mit ihrem Leben sind bzw. sich negative Emotionen reduzierten.

Wood et al. (2010) geben einen zusammenfassenden Überblick in die Forschung hinsichtlich des Zusammenhangs von Wohlbefinden und Dankbarkeit. Zur Verbesserung des Wohlbefindens wird die Praktik des Journaling über Dankbarkeit als positiv wirksame Praktik erneut herausgestellt. Selbes belegen auch Davis und Kolleg:innen (2016) mit ihrer Studie. Hierbei wird systematisch unterschiedliche Forschung bezüglich Interventionen zum Thema Dankbarkeit und deren Auswirkung auf das Wohlergehen analysiert. Diese Untersuchung stellt eine Zusammenführung der Forschung dar und hebt die Anwendung von Dankbarkeitspraktiken hervor.

Nach Wing et al. (2006) lassen sich die Lebenszufriedenheit als auch die Intelligenz auf emotionaler Ebene ins Positive steuern. Auch der IQ kann durch expressives Schreiben laut der Studie von Falahati (2010) gesteigert werden. Es gibt eine Korrelation zwischen der Intelligenz und der Sprachkompetenz, sodass der IQ nicht stagniert, sondern explizit trainierbar ist. Wird über ein schwerwiegendes Ereignis geschrieben, kann dies ebenfalls die Erinnerung optimieren (Klein & Boals, 2001). Eine Studie der Universität aus Texas zeigt, dass die soziale Intelligenz optimiert werden kann, indem durch die Verschriftlichung der eigenen Emotionen und Erfahrungen die Aussprache der Person optimiert wird, was wiederum mit dem sozialen Verhalten positiv korreliert (Pennebaker & Grayeal, 2001). Reiter und Wilz (2015) konnten mithilfe ihrer Studie zeigen, dass durch ein vierwöchiges Ressourcentagebuch, welches als positive Schreibintervention gewertet wird, das Wohlbefinden gesteigert und die depressive Symptomatik, die dysphorische Stimmung, das Grübeln und das Sorgenmachen der Jugendlichen reduziert wird. Daher gilt das Ressourcentagebuch als eine ökonomische Variante zur Prävention von Depressionen im jugendlichen Alter.

Forscher:innen des National Institutes of Health beschäftigten sich mit der Gehirnaktivität bzw. dem Blutfluss in unterschiedlichen Regionen des Gehirns, während Menschen dankbar sind. Es zeigt sich, dass der Hypothalamus ein gesteigertes Aktivitätslevel hat, wenn Teilnehmer:innen der Studie dankbar waren. Auch die Steuerung von Nahrung, Schlaf, Stress und Stoffwechselprozessen erfolgt durch den Hypothalamus. Aufgrund dieser Ergebnisse über die Aktivität im menschlichen Gehirn lässt sich ableiten, wieso Dankbarkeit einen so großen Effekt hat. Wird Dankbarkeit erzeugt, werden Gehirnareale, welche mit dem Neurotransmitter Dopamin (Belohnungsneurotransmitter) verknüpft sind, aktiviert und lassen den Menschen gut fühlen (Zahn et al., 2009). Ein Forscher:innen Team der Universität Chicago konnte sogar zeigen, dass Matheprüfungen besser absolviert werden, wenn junge Erwach-



sene, welche unter Prüfungsängsten leiden, zehn Minuten vor der Prüfung ihre Ängste und Sorgen verschriftlichen (Ramirez & Beilock, 2011).

Bezüglich der Zeitdauer des Journaling zeigen Burton und King (2008), dass zwei Minuten am Tag ausreichen, um die Gesundheit zu optimieren (Burton & King, 2008). Je nach Person und deren Bedürfnisse sowie Gegebenheiten kann die tägliche Zeitdauer allerdings variieren. Es gibt daher keine fixierte Zeitspanne, die für alle Menschen gleich ist. Damit das gesteigerte Wohlbefinden durch „Positive Journaling“ langfristig aufrechterhalten und gefördert wird, sollten Häufigkeit, Kontinuität und ein langer Zeitraum vereint werden (Stelz, o.D.). Die obigen Studien zeigen, dass sich das Wohlbefinden bereits oftmals nach nur wenigen Wochen positiv verändert. Einige Menschen unterstützt das „Positive Journaling“ besser, wenn diese Praktik als feste Gewohnheit in den Lebensalltag integriert wird. Andere Personen hingegen finden es nützlicher eine gelegentliche Übung auszuführen. Es sollten die praktischen Übungen gewählt werden, welche am besten zu der jeweiligen Person passen (Stelz, o.D.).

*Anwendungskontext.* Zur allgemeinen Förderung der Gesundheit können verschiedene Interventionsformen wie z.B. Einzelcoachings, Psychotherapie, Online-Trainings, Webinare, Präsenzseminare oder auch Erfolgs- und Glückstagebücher herangezogen werden. In Zeiten der Corona-Pandemie gelten Methoden zur Förderung des Wohlergehens in Bezug auf die mentale Gesundheit als besonders relevant. Präsenztrainings erfolgen in solchen Zeiten daher nicht, sodass andere Maßnahmen als Alternative relevant werden. Mithilfe des Online- bzw. PDF-Formats des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ als schnelle und kontaktlose Form können mobile sowie distanzfähig Übungen der Positiven Psychologie und Achtsamkeit trainiert werden. Tägliche Erinnerungsmails an das Tagebuch können die Umsetzungskontinuität steigern, indem das Tagebuch nicht vergessen wird (Zuber, 2024; *So steigert du die Rücklaufquote durch das Formulieren einer freundlichen Erinnerungsmail, o.D.*). Der Ansatz des Tagebuchs gilt als kostengünstige Variante, da dieses als Selbstlern-tool herangezogen wird. Die Intention des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ ist die Vermittlung von Selbstmanagementkompetenzen, welche ökonomisch und selbstständig durchgeführt werden. Inwiefern kann eine vierwöchige eigenständig durchgeführte Tagebuchintervention, welche sich aus den Übungen der Positiven Psychologie sowie dem Bereich der Vitalität und Achtsamkeit zusammensetzt, im Vergleich mit Online- bzw. Präsenztrainings positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden des Individuums zeigen?

Aus den obig erwähnten Studien lässt sich insgesamt ableiten, dass die kontinuierliche Verschriftlichung positiver Gefühle, Gedanken und Erfahrungen das Wohlbefinden positiv beeinflusst und die psychische Gesundheit stärkt. Die Methode des „Positive Journaling“ trägt als einfache und wirksame Intervention aus der Positiven Psychologie dazu bei, das

Wohlergehen des Menschen zu optimieren, die Selbstwirksamkeitserwartung und das Flow-Erleben zu steigern sowie die psychische Gesundheit mit einem positiveren Lebensalltag zu füllen.

*Kritische Perspektive.* Positive Journaling bietet potentielle Vorteile. Dennoch sollten kritische Aspekte betrachtet werden. Pennebaker (1997) zeigt in seiner Studie, dass nicht alle Personen von Schreibpraktiken in gleichem Maße profitieren. Daraus lässt sich ableiten, dass Positive Journaling nicht für Jedermann von Vorteil ist. Personen können sogar eher negative Gefühle erzeugen, wenn es z.B. für sie schwierig ist schöne Erlebnisse in ihrem Leben zu erkennen. Daher kann es für manche Menschen besser sein eine andere Art des Tagebuchführens zu wählen. Gruber et al. (2011) konnten zeigen, dass das Streben nach Glück bzw. Positivität nicht immer gewinnbringend ist. Nach ihnen ist es möglich zu viel Glück zu haben, Glück zur falschen Zeit zu erleben, Glück auf die falsche Art und Weise zu verfolgen sowie falsche Arten von Glück zu erleben. Weitere Forscher:innen konnten zeigen, dass Personen oftmals umso weniger in der Lage sind Glück zu erreichen, umso mehr sie danach trachten (Kesebir & Diener, 2008). Unrealistische Erwartungen können dadurch entstehen sowie die Realität verzerren. Es lässt sich ableiten, dass häufiges Positive Journaling falsche Erwartungen generieren kann und weniger das Glück der Person fördert. Auch das Buch von Ehrenreich (2009) bemängelt das grenzenlose positive Denken. Es wird beschrieben, dass die Ignoranz negativer Aspekte im Leben zu verzerrten Wahrnehmungen und gesundheitsschädlichen Coping-Strategien führen kann. Wilson und Gilbert (2005) beschreiben die Grenze der positiven Kognitionen. Nach ihnen können ebenfalls unrealistische Erwartungen erzeugt bzw. Enttäuschungen durch diese Art der Kognitionen hervorgerufen werden. Auch eine zwanghafte Positivität kann sich durch das Tagebuchschreiben entwickeln. Denn wird ausschließlich nach dem Schönen im Leben gestrebt, kann dies in einer Form der toxischen Positivität enden, sodass schlechte Emotionen als unangemessen oder als Schwäche betrachtet werden. Resultierend daraus kann eine Person Druck entwickeln. Held (2002) erwähnt in seiner Arbeit den Druck der Gesellschaft positive Einstellungen pflegen zu müssen und analysiert die damit einhergehenden negativen Resultate.

Wood et al. (2010) schlussfolgern darüber hinaus, dass es nur eingeschränkte Evidenzen gibt, die zeigen, dass Dankbarkeitspraktiken längerfristig das Wohlbefinden signifikant steigern. Daher benötigt auch das Positive Journaling mehr Forschung, um die genauen Mechanismen zu verstehen sowie die Nachhaltigkeit solcher Anwendungen zu überprüfen. Aber auch Baikie und Wilhelm (2005) zeigen in ihrer Metaanalyse, dass Beweise zum expressiven Schreiben unterschiedlich sind bzw. z.B. von Kontext und Methode abhängen. Darüber hinaus benötigen Menschen, welche solche Praktiken ausführen Zeit, Motivation sowie Disziplin. Daher kann es schwer sein diese Praxis in den Alltag als Gewohnheit zu etablieren und

langfristig auszuführen. Durch Positive Journaling werden Probleme mit höherer Wahrscheinlichkeit verdrängt, sodass sich nicht mehr aktiv mit diesen auseinandergesetzt wird. Folglich können emotionale Konflikte entstehen. Brown (2010) widmet sich in seinem Buch diesem Thema und analysiert die schlechten Auswirkungen des Positive Journaling sowie des positiven Denkens und erwähnt, dass es relevant ist, problematische Gefühle anzunehmen. Eine fehlende Tiefe in der Reflexion bei der die kritische Selbstreflexion unterdrückt wird und nur die angenehmen Aspekte hervorgehoben werden, wirkt sich hinderlich aus. Resultierend daraus können Lektionen aus Fehlern oder herausfordernden Situationen nicht erkannt und verarbeitet werden. Selbst Seligman und Csikszentmihalyi (2000) beschreiben trotz der Einführung der Positiven Psychologie, dass ein übertriebenes fokussieren auf erfreuliche Gefühle und Kognitionen ohne Rücksicht auf die restlichen Emotionen sich erfolglos auswirken kann. Trotz der Kritik lässt sich das Positive Journaling als wertvolles Werkzeug, um das Wohlbefinden zu steigern, nennen. Die Limitationen sollten aber Berücksichtigung finden.

## **2.5 Weitere positiv-psychologische Interventionen**

Als positive psychologische Intervention wird die Trainingsintervention nach Braun et al. (2020) herangezogen und beschrieben. Aufgrund der Pandemiesituation werden die Präsenz- bzw. klassischen sowie Online-Interventionen verglichen plus zusätzlich die konkreten Richtlinien hinsichtlich der webbasierten Intervention konkret definiert.

### **2.5.1 Klassische Interventionen und Online-Interventionen**

*Covid-19-Pandemie.* Aufgrund der Corona-Pandemie mussten massenhaft Präsenzveranstaltungen in virtuelle Online-Formate (E-Learning-Formate) transferiert werden, sodass das Handeln in Bezug auf die geplanten Studien dadurch bestimmt wurde. Der Begriff E-Learning wird nach Kerres (2013) als übergeordneter Begriff für alle Möglichkeiten hinsichtlich der Anwendung von digitalen Kommunikationsmitteln zu Zwecken des Lehren- und Lernens beschrieben. Mit digitalen Datenträgern oder der Internetnutzung kann Bildung übermittelt, Gedankenaustausch oder lernpartnerschaftliches arbeiten an digitalen Produkten erfolgen. Aufgrund der Pandemiesituation wurden nach dem ersten Präsenztraining in Studie 1 dieser Forschungsarbeit alle weiteren Trainings für Studie 1 und 2 als Live-Online-Training durchgeführt. Nach Weidenmann (2011) sollen bei Trainingsteilnehmer:innen, welche unterschiedliche Übungen und Methoden wie z.B. Gruppenarbeiten, Rollenspiele oder Lehrbeiträge durchlaufen, Fertigkeiten bzw. Kompetenzen gesteigert und vermittelt werden. Dies dient der anschließenden Integration des Erlernten in den Alltag. Laut Braun et al. (2017) und Braun (2019, 2020) gelten Trainingsinterventionen innerhalb des Fachbereichs der Positiven

Psychologie sowie im Rahmen des Selbstmanagements als eine selbstverständliche Maßnahme. Die Intention einer Präventionsmaßnahme ist, das Verhalten des Menschen zu optimieren (s. Kapitel 2.3.1). Daher werden gezielt zur Modifikation des Verhaltens Trainingsmaßnahmen sowie bestimmte Lernformate zur Durchführung von Kursen angeboten.

Zur Trainingsdurchführung können Trainer:innen verschiedenste Formate einsetzen. Das altherkömmliche Trainingsformat ist das klassische Präsenztraining (Braun et al., 2017, Braun, 2019, 2020). Darüber hinaus gibt es nach Burckhardt et al. (2015) Live-Online-Trainings. Bei diesem Format befinden sich die Teilnehmer:innen sowie der Autorin gleichzeitig in einem virtuellen Raum, bei dem sich über eine Plattform ortsunabhängig eingewählt werden kann, um an der Lehrveranstaltung teilnehmen zu können (Brehmer & Becker, 2017; Krieger, 2020). Werden beide Formate miteinander verknüpft, wird dies als Blended-Learning-Format bzw. Hybrides-Format nach Bendel (2020) bezeichnet. Werden Trainings in Form von Apps als Mobile-Learning-Strategie sowie vorherig aufgezeichnete Online-Trainings angeboten, wird dies als digitales Angebot zum Selbstlernen betrachtet. Diese sind nicht nur orts- sondern auch zeitunabhängig durchzuführen (Görges et al., 2018; Möltner et al., 2018). Nach Kresse und Herzog (2020), Burckhardt et al. (2015), sowie Krieger (2020) besteht bei Live-Online-Trainingsinterventionen, welche auch als Webkonferenz, digitale-live-Lehr-Lernformate, Live-Webinare sowie live-web-based-Trainings bezeichnet werden, die Möglichkeit zum interaktiven und ortsunabhängigen Austausch zwischen den Teilnehmer:innen und Trainer:innen. Dies wiederum fördert den kommunikativen lernpartnerschaftlichen Austausch. Für eine produktive Durchführung der Webinare werden durch Krieger (2020) Arbeitsanweisungen bezüglich der Software, Hintergrund-, Videokamera- und Toneinstellungen sowie zum Thema Datenschutz geboten.

Ebner und Gegenfurthner (2019) haben anhand einer Metaanalyse die Effektivität von Webinaren hinsichtlich der Zufriedenheit und des Lernerfolgs von Studierenden mit Präsenzinterventionen sowie asynchronen virtuellen Maßnahmen verglichen. Hinsichtlich des Lernerfolgs weisen die Endergebnisse eine deskriptiv bessere bzw. höhere Wirkung der Webinare auf. Im Vergleich zu den asynchronen Interventionen war die Zufriedenheit der Studierenden bezüglich der Webinare ein wenig höher ausgeprägt aber niedriger in Bezug auf die Präsenztermine. Nach Olson und McCracken (2015) oder Joshi et al. (2013) gibt es Studienergebnisse, bei denen sich keine Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit oder der Leistung durch verschiedene Lernformate zeigen. Daher werden Webinare als eine adäquate Möglichkeit oder auch als Lösung zu Präsenzveranstaltungen angenommen. Nach Ebner und Gegenfurthner (2019) ist darauf hinzuweisen, dass die aktuelle Wirkung von durchgeführten Webinaren innerhalb des akademischen sowie arbeitstechnischen Rahmens weiterhin nicht genügend beforscht ist. Eine wechselseitige Kommunikation bzw. Interaktion als Kriterium

des Erfolgs sollte in Bezug auf eine Trainingsintervention berücksichtigt werden. Lernen beinhaltet also einen hohen sozialen Aspekt, da Fähigkeiten und Wissen durch den kommunikativen Austausch der Trainingsmitglieder:innen gefestigt und ausgebaut werden. Darüber hinaus wird sich mit den Inhalten des Trainings auseinandergesetzt und diese lernpartnerschaftlich angewendet. Langfristig stabile Modifikationen im Verhalten sind laut Weisweiler et al. (2013) dann möglich, wenn die Trainingsteilnehmer:innen Veränderungsabsichten bewusst wahrnehmen und sich diesbezüglich im sozialen Kontext austauschen. Durch den Gebrauch von Videokonferenzen als Trainingsformat kann eine soziale Wechselbeziehung gewährleistet werden. Die Teilnehmer:innen können durch Nutzung verschiedener Funktionen der Plattform, wie z.B. Breakoutsessions oder Chat, interaktiv in Gruppen an Aufgaben oder Dateien arbeiten sowie Inhaltsbestandteile besprechen, diskutieren und darüber gemeinsam abstimmen (Brehmer & Becker, 2017). Der jeweilige Dozierende kann während dieser Austauschprozesse steuernd eingreifen sowie den Lernzuwachs steigern, indem er gemeinsam mit den Teilnehmer:innen Problemlösungen generiert und Bewältigungsstrategien durchdenkt und ausarbeitet (Weidenmann, 2011).

Der *Nachteil* nach Gegenfurther et al. (2017) ist, dass bei digitalen Selbstlernprogrammen, wie Apps, begrenzte interaktive Kommunikation möglich ist. Positiv anzumerken ist hingegen, dass das Individuum seine Lerngeschwindigkeit selbst regulieren und sich dem Programm ortsunabhängig widmen kann.

*Richtlinien der webbasierten Intervention sowie Interventionskonzepte.* Anhand einer Metaanalyse können die Effekte von psychologisch positiven Interventionen nach Sin und Lyubomirsky (2009) bestätigt werden. Beispielsweise wurde die depressive Verstimmung anhand von 25 und das Wohlbefinden anhand von 49 Evaluationsstudien untersucht. Aufgrund der durchgeführten Interventionen konnten diese Variablen mit signifikant übergreifenden moderaten Auswirkungen optimiert werden. Für die Positive Psychologie und die Förderung von Selbstmanagementkompetenzen bestehen unterschiedliche Interventionskonzepte, welche z.B. Braun et al (2017), Braun (2019, 2020), Sin und Lyubomirsky (2009) sowie Görge et al. (2018) als effektiv bestätigt haben. Alle Interventionskonzepte diesbezüglich enthalten die grundlegenden Übungen der Positiven Psychologie (s. 2.2.4.1). Hingegen können sich Inhaltsschwerpunkte, Zielvariablen, Format (z.B. Präsenz-, oder Online-Format) oder auch Dauer voneinander unterscheiden.

Das Trainingskonzept nach Braun et al. (2017, 2020, 2023) sowie Braun und Ziemke (2019), welches auf dem Modell des Positiven Selbstmanagements beruht, konnte bereits mehrfach in der Praxis mithilfe von verschiedenen Studien ausprobiert und überprüft werden. Die Konzeptualisierung der Trainingsintervention nach Braun et al. (2017) bildet den Leitfaden für die Struktur hinsichtlich des Inhalts sowie den Ablauf bei den Trainingsinterventionen

dieser Arbeit. Braun et al. (2020) geht bei seinem Konzept von ganz täglichen Präsenz-Trainingsinterventionen aus, welche durch die Vorstellungsrunde eingeleitet werden. Im Anschluss wird der Maßnahmenplan (Gollwitzer, 1993), welcher sich in dem Erfolgs- und Glückstagebuch befindet aber auch als PDF-Version erhältlich ist, vorgestellt. Dieser dient der Sicherung von Erlerntem und dessen Transfer in das alltägliche Leben des Individuums. Dieser wird von den Teilnehmer:innen während des Trainings bzw. nach den jeweiligen Übungen mit umzusetzenden Maßnahmen gefüllt. Innerhalb des Erfolgs- und Glückstagebuchs werden u.a. die täglichen positiven Tagesrückblicke schriftlich festgehalten. Zusätzlich werden theoretische inhaltliche Aspekte der Positiven Psychologie vermittelt. Dazu zählen wie unter 2.1 und 2.2 präsentiert das Modell des Positiven Selbstmanagements entsprechend Braun et al. (2017, 2020, 2023), die Theorie des Wohlbefindens nach Seligman (2011), Flow-Erleben nach Csikszentmihalyi (2002), Fredricksons-Theorie (2004) oder Übungsaufgaben, wie beispielsweise die „Was ist gut gelaufen-Übung“ sowie der Stärkentest. Anhand der Übungen können die Teilnehmer:innen kommunizieren, die theoretischen Inhalte gemeinsam erörtern und das Wahrnehmen von positiven Emotionen fördern. Im Anschluss wird eine zusätzliche Selbstmanagementkompetenz nach gleichem Verfahren trainiert. Auch hier werden als Erstes theoretische Inhalte hinsichtlich der erwähnten Selbstmanagementkompetenz vermittelt und mit anschließenden Übungsaufgaben trainiert. Anschließend erfolgt eine Mittagspause für die Teilnehmer:innen. Danach wird das Brettspiel „CareerGames – spielend trainieren!“ nach Braun et al. (2017) von den Proband:innen mit bis zu maximal eingeteilten Vierergruppen gespielt. Dieses Quizspiel soll die vorherigen erlernten Inhalte vertiefen, Diskussionen anleiten sowie zum interaktiven Austausch anregen. Je nach Würfelzahl rücken die Teilnehmer:innen mit ihrer Spielfigur Richtung Ziel vor. Die Farbe des Feldes, auf welches die Spielfigur gelangt, bestimmt, welche Ereigniskarte oder trainierte Selbstmanagementkompetenzkarte der Spieler ziehen muss. Die gezogene Aufgabenkarte wird durch den rechten Sitznachbarn vorgelesen. Je nach gegebener Antwort des Spielers entscheiden die Mitspieler gemeinsam, wie passend diese Antwort ist, und belohnen ihn durch Vergabe von Glückschips (Braun et al., 2017). Im Anschluss an das Spiel können von den Teilnehmer:innen die Maßnahmenpläne weiter ergänzt sowie Lernpartnerschaften gegründet werden. Diese Lernpartnerschaften sollen dabei helfen, die beabsichtigten Maßnahmen bzw. Übungen einfach umzusetzen und diesbezüglich weiterhin im Austausch zu bleiben. Ein Selbsteinschätzungsfragebogen wird vor Beginn der Intervention, vier sowie acht Wochen danach eingesetzt, um die Effekte hinsichtlich Selbstmanagementkompetenzen, Mentale Stärke und langfristige Folgen des durchgeführten Trainings bzw. Tagebuchs zu messen. Braun et al. (2017) und Braun (2019, 2020) haben hierbei bereits mehrfach Lerneffekte identifizieren können. Schlussendlich konnten im Vergleich zu einer Vergleichs-

gruppe die ausgewählten und trainierten Selbstmanagementkompetenzen, die Mentale Stärke und die langfristigen Folgen signifikant in den jeweiligen Trainingsgruppen erhöht werden (Braun et al., 2017; Braun 2019, 2020). Da dieses Trainingskonzept als Grundlage zur Orientierung für diese Arbeit herangezogen wird, muss ein Transfer in den Live-Web-Bereich, wie oben beschrieben, beachtet werden.

*Regelwerk der Online-Intervention.* Prinzipiell sollten Guidelines zur Erstellung und Bewertung von Interventionen (eHealth-Programmen), welche auf die positive Modifikation von Kompetenzen und Kenntnissen mithilfe von gesundheitsbezogenem Arbeitsmaterial sowie onlinebasierten Elementen durch die International Society for Research on Internet Interventions (ISRII) publik gemacht und durch Proudfoot et al. (2011) veröffentlicht genutzt werden. Bereits Pilger (2022) erwähnt die Relevanz dieser Leitlinie in ihrer Arbeit und orientiert sich an diesen. Insgesamt enthält die Leitlinie 12 folglich näher erläuterte Facetten in der Tabelle 2. In die allgemeine konzeptionsbasierte Internet-Interventionsdimension werden Facette eins bis drei zugeordnet. Die Facetten vier bis zehn werden der spezifischen Internet-Interventionsdimension zugeordnet. Zur ergebnisorientierten Internet-Interventionsdimension werden die letzten beiden Facetten 11 und 12 gezählt.

**Tabelle 2**

*Leitlinie mit 12 Facetten zur Erstellung und Bewertung von Interventionen*

Facette	Erklärung
1. Fokussierung und Klientel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung der Zielgruppe mithilfe von unterschiedlichen psychischen Kriterien</li> <li>- Intervention richtet den Schwerpunkt auf Optimierung von Wohlbefinden sowie weiteren Zielvariablen aus</li> </ul>
2. Urheberschaft-Details	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zur Gewährleistung von Vertrauen und Seriosität → Einzelheiten von Urhebern und Sponsor:innen auf der jeweiligen Online-Website, der Promotion der Online-Trainingsintervention sowie der Plattform zur Umsetzung erwähnen</li> </ul>
3. Modellbasis zur Handlungsänderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Theoretischer Ausgangspunkt, z.B. Modellbasis der Positiven Psychologie, wird vorab festgelegt</li> </ul>

Facette	Erklärung
4. Typ und Länge der Intervention	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung des Zeitrahmens der Intervention sowie der Länge zwischen den Interventions-sessions</li> <li>- Typ der Intervention wird definiert</li> <li>- Liegt Selbstmanagementprogramm mit Registrierung und vorherigem Assessment oder ohne Assessment vor?</li> <li>- Oder handelt es sich um eine Intervention mit ausschließlich informativem Inhalt oder gar eine andere Form?</li> </ul>
5. Ethische Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teilnehmer:innen müssen anonym bleiben Datenschutzrichtlinien müssen durch Programm und Online-Plattform berücksichtigt werden</li> </ul>
6. Fachlicher Beistand	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wird Intervention durch professionelle Hilfe (z.B. Gesundheitsexpert:in) unterstützt, müssen Zeiten, technische Aspekte (z.B. Zugang) und Funktion diesbezüglich definiert werden</li> </ul>
7. Zusätzlicher Beistand	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Werden zur Umsetzung der Trainingsintervention z.B. technischer Support benötigt → Bestimmung von Funktion, Modalität und Art</li> </ul>
8. Programminteraktivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimierung der Lernprozesse: Level an Interaktivität der Trainingsteilnehmer:innen vorher festlegen → z.B. können Übungsaufgaben in virtuellen Räumen als Gruppenarbeit die Interaktivität steigern</li> </ul>
9. Multimedia-Channel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung vorab, welche Online-Kanäle zur Kommunikation, Umsetzung der Maßnahme, der Vermittlung des theoretischen Inhalts, der Gruppenübung sowie dem Support genutzt werden → z.B. kann mit Online-Tools oder per E-Mail die Aufnahme zur Intervention erfolgen</li> <li>- Weitere zusätzliche Übungen o.ä. können über andere Kanäle vollzogen werden</li> </ul>



Facette	Erklärung
	- Verschiedene Medien können in Bezug auf die Umsetzung der Intervention Einsatz finden (z.B. schriftliche Anweisungen)
10. Grad der Synchronizität	- Es wird bestimmt, wann die Kommunikation von z.B. Übungsaufgaben synchron (direkt), asynchron (verspätet z.B. durch E-Mail-Verkehr) oder regellos (z.B. bei einer Unterbrechung/Beeinträchtigung) abläuft
11. Reichweite der Hörer	- Festlegung, ob spezifische Zielgruppe, jedes Individuum oder nur Personen, welche an einer Vorauswahl beteiligt waren, Zugang erhalten → Zugangsberechtigungen sowie technische Bedingungen danach ausgerichtet → z.B. den Zugang auf Sicherheit testen
12. Evaluation/Bewertung	- Bezug zu Kapitel 2.5.2 nehmen - Anhand der Evaluation → Interventionswirksamkeit nach bestimmten Kriterien bestimmen

*Anmerkung.* Durch Proudfoot et al. (2011) veröffentlicht.

## 2.5.2 Evaluation

*Definition und Bedeutung.* Durch die angewendete wissenschaftliche Vorgehensweise innerhalb dieser Forschungsarbeit, welche sich auf einen logischen und transparenten Ablauf stützt, wird die Definition der Evaluation nach Balzer und Beywl aus dem Jahr 2018 herangezogen. Sie beschreiben die Bewertung als „wissenschaftliche Dienstleistung“, welche je nach Nutzen sowie Merkmalen vor allem „Programme und Maßnahmen“ erläutert bzw. evaluiert. „Die Bewertung geschieht systematisch, transparent sowie nachvollziehbar und basiert auf Daten und Informationen, die mithilfe sozialwissenschaftlicher Methode gewonnen werden“ (S.25). Die Definition des Begriffs „Evaluation“ lässt sich aus einem Prozess ableiten. Zunächst kann Bezug zu dem lateinischen Wort „valor“, was als „wert sein“ übersetzt wird, genommen werden und eine positive Assoziation hiermit verknüpft werden. Aus dieser Übersetzung ließ sich dann das französische Wort „valeur“, welches als „Wert“ bezeichnet wird, ableiten. Eine weitere Definition aus dem französischen folgte, indem das Wort „évaluer“ als mit dem Begriff „bewerten“ bis zum Begriff „évaluation“ als „Wertbestimmung“ übersetzt wurde. Das daraus entstandene englische Wort „evaluation“ und dessen Bedeutung „Einschätzung, Auswertung“ stellt die Übersetzung innerhalb der deutschen Sprache dar. Balzer und

Beywl (2018, S. 15) beschreiben erstmalig den Begriff der Evaluation als „Bestimmung des Wertes einer Sache“, welches ebenfalls die positive Wertung des Begriffs hervorhebt. Nach Balzer und Beywl (2016) unterscheidet sich allerdings je nach wissenschaftlichem Fachgebiet die Auffassung, was unter einer Evaluation zu verstehen ist, sodass keine übereinstimmende Definition besteht. Auch gibt es laut Götz (1998) verschiedene Vorgehensweisen, um sich der Begriffsdefinition „Evaluation“ anzunähern. Trotz dieser Schwierigkeit gelten Evaluationen als bedeutsamer Faktor des Erfolgs in Bezug auf Bildungsmaßnahmen (Balzer & Beywl, 2018; Solga et al., 2011). Eine logisch, wissenschaftlich erprobte Beurteilung der Maßnahmen wird durch Rossi et al. (1999) wie auch laut Balzer und Beywl (2018) in den Mittelpunkt gerückt. Hingegen beschreiben Böttcher et al. (2014) Evaluationen als ein banales Format einer Resonanz. Evaluationen finden unterschiedlichen Einsatz, aufgrund des differentiellen Verständnisses über diesen Begriff. Beispielsweise erklärt Schwarz (2006), dass es sich bei Evaluationen um eine eher aktuelle Gewohnheit handelt.

Aus der obigen, abgeleiteten Bedeutung des Begriffs lässt sich die Relevanz von Beurteilungskriterien mit Blick auf die Evaluation von Trainings feststellen. Bei einer Evaluation sind darüber hinaus Qualitätsstandards zu beachten, sodass nach Balzer und Beywl (2018) Personen, welche eine Evaluation durchführen, Qualifikationen diesbezüglich besitzen müssen.

*Evaluationsmodell und seine Ebenen.* Kirkpatrick entwickelt ein Modell zur Evaluation, welches vier aufeinanderfolgende bzw. abhängige *Level* berücksichtigt. Dieses Modell setzt sich mit dem Ergebnis einer Lehrhandlung, z.B. Trainingsintervention, näher auseinander (Kirkpatrick, 1959a,b, 1960a,b; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Auf der ersten Ebene wird die von den lernenden Teilnehmer:innen erzeugte *Reaktion* in Bezug auf die Bildungsmaßnahme ermittelt. Nach Kirkpatrick (1959a) sowie Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) werden nach der Maßnahme im Nachgang Zufriedenheit, Nützlichkeit sowie Akzeptanz erhoben.

Die zweite Ebene prüft den *Lernerfolg* der Trainingsteilnehmer:innen. Es wird der Frage nach Steigerung von Fähigkeiten, Einstellungen, Kenntnissen sowie Kompetenzen durch das durchgeführte Training nachgegangen. Daher eignet sich der Einsatz von einem Prä-Post-Design, welches bestimmte Kriterien definiert und auf vorhandene Lernziele ausgerichtet ist. Lernziele können aus einer Bedarfsanalyse sowie vorhandenen Mängeln bzw. Defiziten abgeleitet werden. Ein ursprünglicher Zustand der Teilnehmer:innen kann mit dem Endzustand verglichen bzw. ein Mehrwert identifiziert werden (Kirkpatrick, 1959b; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

Tätigkeiten auf der dritten Evaluationsebene gelten als kosten- sowie zeitungsfassend. Dennoch werden auf dieser Ebene relevante Resultate über die Wirkung einer Lehrhand-

lung, des Lerntransfers sowie der Hindernisse des Transfers erschlossen (Benit & Soellner, 2019; Kirkpatrick, 1960a; Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Die dritte Ebene dieses Modells bezieht sich auf das *Verhalten* der Lernenden, sodass eine Verhaltensevaluation erfolgt. Um den Einsatz der Verhaltensänderung (Transferleistung) durch spezifische Kriterien bewerten zu können, wird eine Messung des Verhaltens im Alltag der Teilnehmer:innen durchgeführt. Im Arbeitskontext können z.B. Führungskräfte zusätzlich zu einer Selbstbewertung die Handlungen des Teilnehmers nach der Intervention bestimmen. Beispielsweise können Produktivitätszahlen darüber hinaus als objektives Charakteristikum genutzt werden. Somit lassen sich die Kriterien in einer quantitativen aber auch qualitativen Dimension beurteilen.

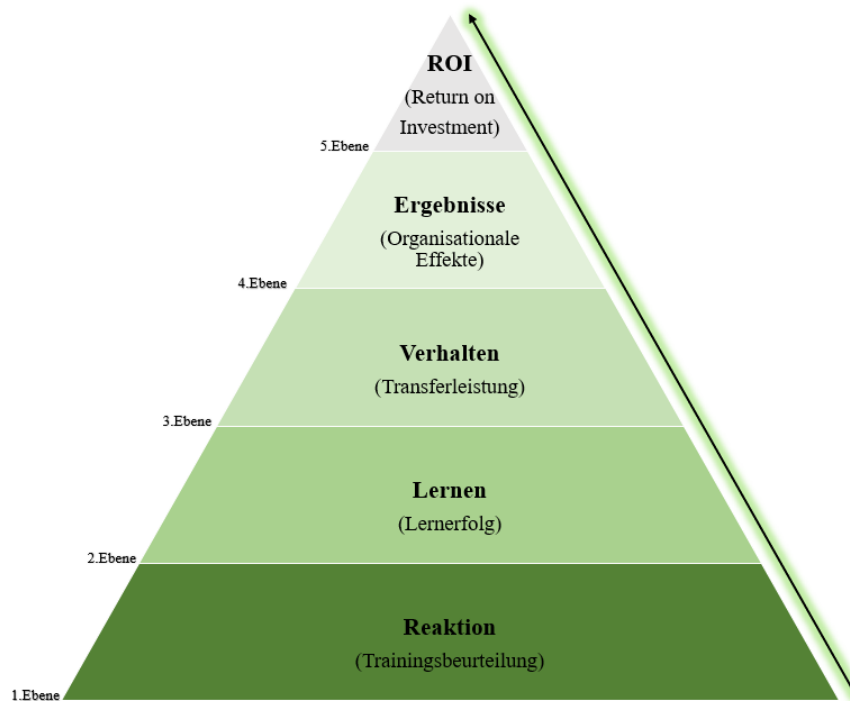
Die vierte Ebene begutachtet die Trainingsintervention sowie deren Ergebnisse, sodass nach Kirkpatrick (1960b) sowie Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) die Maßnahme auf ihren Nutzen im Allgemeinen beurteilt wird. Schaper (2019a) beschreibt, dass eine Konfundierung der Evaluationskriterien möglich ist. Die Bewertung auf der vierten Ebene wird hierdurch beeinträchtigt. Daher lässt sich keine Änderung allein auf die Intervention des Trainings ableiten.

Im Bereich des betriebswirtschaftlichen Kontextes wurde das Modell um die ökonomische Ebene, die *Rentabilitätsrechnung oder auch Return on Investment* genannt, erweitert. Die betrieblichen Aufwendungskosten der Intervention sowie der Nutzen dieser werden auf dieser Ebene in Kontrast gesetzt (Benit & Soellner, 2019; Philips & Schirmer, 2008). Die Konfusion gilt als Schwierigkeit.

Im Folgenden sind die einzelnen Ebenen in Abbildung 3 veranschaulicht. Aufgrund zunehmender Levels des Prozesses innerhalb einer Evaluation, werden die Aufwendung und die Ausführbarkeit einer Evaluation herausfordernder. Die ersten zwei Ebenen, Reaktion und Lernen, werden der *formativen Evaluation* zugeordnet. Die restlichen drei Ebenen wie Verhalten, Ergebnisse und ROI werden dem Begriff der *summativen Evaluation* zugerechnet. Dies ist daher der Fall, da die Auswirkungen der höheren Ebenen erst im Anschluss an die Transferierung des Erlernten im alltäglichen Leben identifizierbar werden.

**Abbildung 3**

*Persönliche Veranschaulichung des Evaluationsmodells und seine Ebenen*



*Anmerkung.* Entsprechend Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006), S.21 sowie ergänzt von Philips & Schirmer (2008), S.2.

*Ablauf der Evaluation.* Je nach Kontext variiert die Evaluation. Balzer & Beywl (2018) beschreiben, dass Evaluationen nicht nach Rezepten standardisiert konzipiert werden. Sie sollten vielmehr entsprechend den Wünschen individuell angefertigt werden. Die Evaluation verknüpft differenzielle Interessen und Betrachtungsweisen, sodass das Vorgehen einer Evaluation individuell wird.

In folgender Tabelle 3 wird die mehrschrittige Abfolge zur systematischen Trainingsevaluation nach Balzer und Beywl (2018) vorgestellt. Hierbei müssen die jeweiligen Schrittfolgen an die vorhandenen Rahmenbedingungen bzw. Gegebenheiten des zu evaluierenden Vorhabens angepasst und nicht als rigide betrachtet werden. Die beschriebene Reihenfolge der folgenden Schritte wird in dieser Forschungsarbeit nicht rigide fortlaufend behandelt. Diese sollen lediglich als Orientierungsrahmen mit Blick auf die beschriebenen Studien betrachtet werden und in dieser Dissertation in den einzelnen Studien mit einbezogen sowie Umsetzung und Erarbeitung debattiert werden.

**Tabelle 3***Evaluationsreihenfolge*

Schritte	Erklärung
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung des zu evaluierenden Gegenstands und der Zielintentionen</li> <li>- Personen, welche nicht involviert sind, erhalten transparenten Einblick</li> <li>- z.B. können zur Evaluation Trainingskonzepte oder Organisationen im Allgemeinen herangezogen werden (Wottawa &amp; Thierau, 2003; Gesellschaft für Evaluation e.V., 2016b) → breites Feld an Einsatzgebieten</li> <li>- Diese Forschungsarbeit stellt die Evaluation von Trainings in den Mittelpunkt → folgende Einzelschritte beziehen sich auf diese Maßnahmen</li> <li>- Beywl und Schepp-Winter (2000): Im 1. Schritt werden Hauptziel, mittelfristige Ziele als auch spezifische Interventionsziele definiert</li> <li>- Interventionsnamen, Ressourcen, Inhalte sowie Klient:innenkreis wird näher beschrieben</li> </ul>
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festlegung beteiligter Personen sowie deren Auftrag</li> <li>- Stakeholder:innen (z.B. Konzeptverantwortliche) dirigieren und wirken auf Trainingsintervention ein vs. Teilnehmer:innen üben wenig Einfluss aus</li> <li>- Geschäftsführungsebene bedient sich an Resultaten bzw. Informationen der Evaluation und bestimmt, ob Trainingsintervention in Organisation integriert wird</li> <li>- Evaluationspersonen = beteiligte Akteure einer Evaluation → Sammlung von Gegebenheiten, erstellen Gutachten und gelten als Entwickler oder Moderator des Konzepts (Widmer, 2004; Wottawa, 1991; Balzer &amp; Beywl, 2018)</li> </ul>
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bestimmung von Anliegen sowie Fragen der Evaluation</li> <li>- Zwei Evaluationsarten: Formative oder Summative Evaluation</li> <li>- Formative Evaluation: Der Zweck der Evaluation wird auf Wissens- oder Optimierungsebene untersucht</li> <li>- Summative Evaluation: Orientierung an grundsätzlichen Entscheidungen und Begründungen</li> <li>- Owen und Alkin (2007): Evaluationen zu unterschiedlichen Zeitpunkten</li> <li>- Proaktive Evaluation = vor dem Start der Trainingsintervention und Bedarfsanalyse</li> <li>- Klärende Evaluation = In Phase der Grundkonzeption der Intervention</li> </ul>

Schritte	Erklärung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interaktive Evaluation = Gleichzeitig mit der Umsetzung der Intervention</li> <li>- Dokumentierende Evaluation = Mittels spezifischer sowie operationalisierter Merkmale wird in Zeitslots eine Evaluation durchgeführt</li> <li>- Wirkungsfeststellende Evaluation = Prüfung der Zielintention und des wissenschaftlichen Effekts</li> <li>- Balzer und Beywl (2018): Aus dem Nutzen und den Funktionen der Bewertung werden realitätsnahe sowie wissenschaftlich beantwortbare und je nach zur Verfügung stehenden Mittel Fragestellungen für die Evaluation entwickelt</li> <li>- Evaluationsfragen lassen sich auf verschiedene Ebenen (s. Pyramide Abbildung 3) beziehen und behandeln Themen wie z.B. Zufriedenheit oder TransfERNutzen einer Intervention</li> </ul>
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erstellung von Bewertungskriterien → z.B. der Aspekt der Zufriedenheit kann sich auf Zufriedenheit mit der Trainingsintervention oder den zeitlichen Ablauf des Trainings beziehen</li> <li>- Kriterium = Notwendig, um Urteil bzgl. der Güte der Trainingsintervention festzustellen</li> <li>- Diese vor Erhebung der Daten bestimmen und operationalisieren</li> <li>- Kriterien aus den Evaluationsfragestellungen identifizieren</li> </ul>
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Festlegung: Design sowie Methode der Erhebung</li> <li>- Empirische Effekte durch Anwendung von quasi-experimentellen, experimentellen Mehrgruppen-Designs sowie Prä- und Post-Erhebungen aufzeigen</li> <li>- Bestimmung welche Angaben auf welche Art und Weise sowie in welchem Format wiedergegeben werden</li> <li>- Definition der Zielgruppe und der konkrete Erhebungszeitpunkt</li> <li>- Quantitative sowie qualitative Techniken der Erhebung werden als Datenmethoden, je nach vorhandenem Design und Fragestellungen verwendet</li> <li>- Um Maßnahme zu bewerten und Beschlussgrundlage hinsichtlich der künftigen Integration bzw. Expansion von Trainingsinterventionen zu haben → Auswirkungen des Trainings (z.B. Zufriedenheit) auf durchgeführte Trainingsinterventionen zurückführen; Ansatz des summativen grundsatzentscheidungsorientierten Evaluationszwecks</li> </ul>

Schritte	Erklärung
6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erhebungen des Evaluationsgegenstandes umsetzen</li> <li>- Bei Erhebung der Daten → mit Flexibilität auf Probleme im Feld (z.B. geringe gewissenhafte Teilnahme) eingehen</li> <li>- Im Feld: Oftmals keine Absonderung der Maßnahme von der Erhebung der Daten umsetzbar bzw. sind die Kostenaufwendungen zur Herstellung eines Laborkontextes, um z.B. eine erschöpfende Standardisierung zu erreichen, zu hoch</li> </ul>
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfasste qualitativ- und quantitative Daten planmäßig und kontrolliert je nach spezifischen Auswertungsvorhaben vorbereiten, Auswertung und Interpretation vornehmen und Bewertung ansetzen</li> <li>- Vorab definierte Bewertungskriterien für die Evaluation einsetzen</li> <li>- Durch Bewertungen auf Antworten hinsichtlich der vorab festgelegten Fragestellungen abzielen</li> </ul>
8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organisation der Berichterstattung → Nutzen der Evaluation innerhalb der wissenschaftlichen Publikationen sowie der praktischen Anwendung aufzeigen</li> <li>- Bestimmung von Empfänger:innen, Terminen und Formalitäten der Berichterstattung</li> <li>- Balzer und Beywl (2018): Evaluationen nur sinnvoll, wenn diese auch Verwendung finden</li> <li>- Summative Resultate heben Nutzen der Evaluation hervor (Patton, 2008)</li> <li>- Formative Evaluation: Bei der Evaluationsdurchführung zeigt sich der Nutzen des Prozesses</li> </ul>
9.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumenteller Zweck der Bewertung hinsichtlich z.B. der Praxis bei unterschiedlichen Gruppierungen, z.B. dem Entscheidungsorgan, vorstellen (Leviton &amp; Hughes, 1981)</li> </ul>
10.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bewertung der Evaluation selbst, sodass sie als Gegenstand der Bewertung im Mittelpunkt ist = Meta-Evaluation (Widmer &amp; De Rocchi, 2012)</li> <li>- Bewertung des Evaluationsprodukts</li> <li>- Identifizierung von Optimierungsperspektiven für künftige Evaluationen</li> <li>- DeGEval (2016a): Durchführbarkeit, Genauigkeit, Fairness und Nützlichkeit = Standards, welche für die Evaluationsbewertung die wichtigsten Dimensionen von Bewertungskriterien verkörpern</li> </ul>

Schritte	Erklärung
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ökonomische, realistische und gut geplanten Rahmenbedingungen berücksichtigen</li> <li>- Beteiligte des Evaluationsprozesses respektvoll behandeln</li> <li>- Resultate der Evaluation → mit wissenschaftlich etablierten Gütekriterien erschöpfend, konkret als auch verständlich präsentieren</li> <li>- Festgelegte Evaluationszwecke gelten als Orientierungsrahmen</li> </ul>

*Anmerkung.* Publiziert von Balzer und Beywl (2018).

*Evaluationen im Bildungsbereich.* Im Rahmen einer Studie der internationalen Cegos Group wurden 2643 Arbeitnehmer:innen und 365 Personalführungskräfte aus unterschiedlichen Ländern, unter anderem auch Deutschland, über das zukünftige Berufsleben befragt. 86% der Personaler:innen sagen, dass das digitale Lernen bei Schulungen seit der Pandemie mehr im Fokus steht. Auch 78% der befragten Deutschen dieser Studie bestätigen dies, da Schulungen der Krise angepasst und dadurch wiederum digitale und hybride Formate (z.B. Blended-Learning) in den Vordergrund gestellt wurden (Cegos Group, 2021). Dieses Ergebnis lässt sich aus einer Erhebung von 504 Unternehmen innerhalb Deutschlands aus dem Jahr 2018 schlussfolgern. Programme zum Lernen am PC sind mit 42% und Online-Schulungsprojekte, Blended-Learning-Programme sowie internetbasierte Schulungsprogramme mit 34 % vorzufinden (Bitkom, 2018). Die deutschen Unternehmen sehen sich in der Pflicht Weiterbildungen anzubieten, auch wenn die Lage aktuell durch Krisen beeinträchtigt und kostspielig ist.

Nach dem Beratungsunternehmen HRpepper Management sowie der Bitkom Akademie wurden 1.300 Menschen zur Thematik der Qualifizierung interviewt. Das durchschnittliche Budget pro Arbeitnehmer:in diesbezüglich verzeichnet einen starken Anstieg des Jahres 2021 von 1.400 Euro auf 1.700 Euro für das Jahr 2022 (Bitkom, 2022; Haufe Online Redaktion, 2024). Daraus lässt sich ableiten, dass die deutschen Unternehmen weiterhin planen, in die Fortbildung der arbeitenden Gesellschaft Kapital zu investieren.

Im Allgemeinen werden z.B. innerhalb von Organisationen Entwicklungsmaßnahmen vermehrt evaluiert. Lange Zeit wurde die Professionalisierung von Evaluationstätigkeiten in den Fachkreisen diskutiert (Böttcher & Hense, 2015). Fachgerechte Evaluationstätigkeiten sind nach Balzer und Beywl (2016) mittlerweile vermehrt zu verzeichnen. Das „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“ hat Standards zur Beurteilung der Güte einer Evaluation bestimmt. Dabei wurden die Dimensionen Nützlichkeit, Fairness, Durchführbarkeit und Genauigkeit berücksichtigt (Sanders, 2013). Diese Leitlinie wurde durch die Deutsche Gesellschaft für Evaluationen für Deutschland adaptiert. Nach der DEGEval (2016a; 2021)



lässt sich die fachgerechte Evaluation anhand der Verbesserung der Evaluationsstandards, durch die von der Gesellschaft 2001 präsentierten bis zu den optimierten Standards im Jahr 2016, feststellen. Vor allem Personalentwickler:innen sollten den Erfolg der Maßnahme beweisen können. Um den Beweis zu erbringen, können sie daher das 4-Stufen-Modell von Kirkpatrick heranziehen (Hauzenberger, 2021).

Darüber hinaus sollten nach der International Society for Research on Internet Interventions (ISRII), welche auf Herstellung sowie Bewertung der e-Health-Maßnahmen fokussiert ist (ISRII, 2018), Leitlinien zur Umsetzung und Berichterstattung bzgl. webbasierter Maßnahmen herangezogen werden (Proudfoot et al., 2011). Diese Richtlinien werden in Kapitel 2.5.1 aufgegriffen und für die Trainingsintervention verwendet. Beispielsweise zählen zu den Leitlinien die Programmevaluation (Proudfoot et al., 2011). Merkmale wie Häufigkeit, Wert bzw. Qualität oder Zeitraum einer Evaluation innerhalb von Unternehmen sind schwer zu identifizieren. Dies geht z.B. darauf zurück, dass durchgeführte Evaluationen innerhalb des Unternehmens nicht öffentlich zur Verfügung gestellt werden (Balzer & Beywl, 2016). Da viele Untersuchungen bzw. Evaluationen nicht publiziert werden, erfolgt auch kein Austausch darüber (Wegner, 2016). Es sollte darauf Wert gelegt werden, die Erlebnisse hinsichtlich der Evaluationshandlungen zu vereinen sowie diese kritisch zu betrachten. Ziel hierbei ist es künftig bessere wissenschaftlich begründete Evaluationen mit Blick auf die Berufsbildung zu generieren (Balzer & Beywl, 2016). Nach dem Fachpersonal von Evaluationen sollte darauf geachtet werden, dass „Berichterstattungen öffentlich zugänglich [sind] (...)“.

## **2.6 Konklusion theoretischer Grundlagen und empirischer Erkenntnisse**

In diesem Abschnitt werden die beschriebenen theoretischen Hintergründe sowie einige Forschungsergebnisse als Gesamtbild zusammengesetzt sowie Querbezüge hergestellt. Individuen sind im Allgemeinen für den Aufbau sowie die Aufrechterhaltung von Gesundheit auf psychischer und physiologischer Ebene selbst verantwortlich. Stressauslöser müssen in verschiedenen Lebensbereichen, wie dem Privat-, und Berufsleben selbstständig produktiv bewältigt werden. Diese Forschungsarbeit geht von der grundlegenden Annahme aus, dass jeder Mensch dazu fähig ist, ein positives und angenehmes Gleichgewicht zwischen diesen Bereichen herzustellen. Durch immer höher werdende Leistungsanforderungen und Ziele, rasche Änderungen sowie ein kontinuierliches Streben nach Persönlichkeitsoptimierung wirkt sich dies negativ auf die Stressbelastung aus. Die Gesundheit wird somit gefährdet. Menschen sind aufgrund ihrer Arbeit oder dem fordernden Alltag stark belastet, sodass z.B. in Unternehmen für Arbeitnehmer:innen die Förderung von persönlichen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen im Rahmen der Personalentwicklung im Mittelpunkt stehen sollten. Zusätzlich sollten Menschen die Sozial-, Methoden- und Transferkompetenz ausbauen. Kompetenzen

in Bezug auf das Selbstmanagement können gelernt werden und die Gesundheit beeinflussen. Auch die Coping- bzw. Beurteilungsstrategie als Moderator hat eine Wirkung auf die Gesundheit, sodass gesundheitsbeeinträchtigende Bedingungen gesteuert werden können.

Aus der Positiven Psychologie (2.1, 2.2) und vorhandenen Forschungsarbeiten (Braun et al., 2017; Braun, 2018b) lassen sich Komponenten ableiten, welche sich als effektiv für Variablen der Gesundheit erweisen (siehe 2.2, 2.3). Zur Weiterentwicklung von Selbstmanagementkompetenzen sowie Ressourcen kann die Positive Psychologie als bedeutende Grundlage herangezogen werden. Darüber hinaus ist ein bestimmter Grad an Selbstmanagement notwendig, um die Methoden der Positiven Psychologie kontinuierlich umzusetzen. Das Selbstmanagement an sich weist eine kognitive Richtung auf. Aufgrund der Integration der Positiven Psychologie können die positiven Emotionen mithilfe der Selbstorganisation fokussiert werden. Nach Fredrickson (2004) können durch das Erleben positiver Emotionen nach der Broaden-and-Build-Theorie und dessen Forschungsergebnisse Kompetenzen entwickelt werden. Durch die Ausrichtung der Broaden-and-Build-Theorie führen die erlebten positiven Emotionen zur Blickwinkel-Erweiterung, sodass sich neue Optionen zur Zielerreichung ergeben. Die Aufwärtsspirale nach dieser Theorie kann z.B. im Arbeitskontext auf individueller sowie organisatorischer Ebene bereichernd wirken. Nach Seligman (2011) und Zhivotovskaya (2016, 2021) erfolgt durch das PERMA-V-Modell die Förderung der einzelnen Elemente, welche das subjektive Wohlergehen des Individuums erhöhen. Heller (2004) beschreibt, dass das Motivationspotenzial wie auch die Ressourcen auf kognitiver Ebene durch einen angemessenen positiven Attributionsstil optimiert werden können. Daraus lässt sich ableiten, dass die Positive Psychologie für die Entwicklung der Selbstmanagementkompetenzen ein wichtiger Baustein ist. Die Selbstoptimierung sollte mit Ansätzen wie der Positiven Psychologie verknüpft werden, da diese den Fokus auf das Wohlbefinden legt. Die Intention sollte auf das Aufblühen bzw. die Entwicklung des eigenen Potentials und nicht ausschließlich auf das Streben nach Leistung, z.B. im Berufsleben, ausgerichtet sein. Nach Perscher (2015) werden nicht nur Leistungsziele erkämpft, sondern auch die gesteigerte Zufriedenheit erlebt. Durch den Rahmen der Positiven Psychologie erfolgt ein erfolgreiches Selbstmanagement oder auch der Aufbau dieser Kompetenzen. Erfolgt eine Potentialentfaltung des Individuums, kann dieses psychologische Hintergrundprozesse, die Mentale Stärke, Zielorientierung und Gesundheit fördern. Um z.B. Menschen in Unternehmen zu fördern, sollte zunächst eine systematische Bedarfsanalyse umgesetzt werden. Daraufaufgehend sind Erstellung einer passenden Intervention, Umsetzung dieser, Transfersicherung und Evaluation von Relevanz.

Nach Solga et al. (2011) kann die Evaluation bereits vorab bei der Bedarfsanalyse ansetzen. Nach Kirkpatrick (1959a,b, 1960a,b) sowie Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) können

anhand der Evaluationsebenen die durchgeführte Maßnahme evaluiert werden. Hierbei gilt es, die nach Balzer und Beywl (2018) beschriebenen (zehn) Schritte der Evaluation zu beachten. Zusammenfassend kann durch Anwendung dieser Kriterien der Gegenstand der Evaluation systematisch und nach seinem Nutzen beurteilt werden.

*Ableitung der Trainingsinterventionen.* Laut dem Ausgangspunkt der Positiven Psychologie gilt es im Rahmen der fähigkeitsbasierten Personalentwicklung nach Braun et al. (2017) und Braun (2019, 2020) die Selbstmanagementkompetenzen zu verbessern. Annahmen innerhalb der Positiven Psychologie, der Ansatz des Positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020) als auch die bereits erfolgte Forschung zeigen, dass durch Trainingsinterventionen zur Förderung von Selbstmanagementkompetenzen die Mentale Stärke positiv beeinflussbar ist. Aufgrund dessen können ebenfalls die langfristigen Folgen wie beispielsweise die Arbeitszufriedenheit in der Ausprägung verbessert werden. Es werden zwei Studien bzw. Trainingsevaluationen im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit durchgeführt. Studie 1 besteht aus zwei und Studie 2 aus einem Trainingstag. Nach dem Training in Studie 2 wird zusätzlich die praktische Anwendung des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ durch die Teilnehmer:innen (täglich vier Wochen lang) zur Vertiefung der Inhalte des Trainings durchgeführt. In Studie 1 erhalten die Teilnehmer ausschließlich an den folgenden acht Wochenenden nach dem Training E-Mails mit Übungen die dazu dienen, die erlernten Kompetenzen weiterhin zu steigern, bzw. um sich an die im Training durchgeführten Übungen bzw. Techniken zu erinnern, diese zu wiederholen und zu vertiefen. Diese Übungsaufgaben sind allerdings nicht als weitere Intervention zu werten. Um die Etablierung der Gewohnheit der Tagebuchführung den Teilnehmer:innen in Studie 2 zu erleichtern, werden tägliche Erinnerungsmails versendet. In beiden Studien werden am Tag des Trainings, vier und acht Wochen danach Erhebungen durchgeführt, um die Sicherung des Transfers in den Alltag und die anhaltenden Effekte des Trainings zu überprüfen. Eine Prä-Post-Messung liegt in dieser Forschungsarbeit vor. Anhand der wissenschaftlichen Forschungsergebnisse, der theoretischen Hintergründe und der ausgearbeiteten Trainingskonzeption von Braun et al. (2017) und Braun (2019, 2020), werden für die zwei Studien dieser Forschungsarbeit konkrete Trainingskonzepte entwickelt bzw. durchgeführt. Die durchgeführten Trainingskonzepte werden in beiden Studien als Grundlage bzw. zur Effektanalyse in Bezug auf das Modell des Positiven Selbstmanagements herangezogen. Insgesamt können die Trainingsevaluationen auch als „Training der positiven Gewohnheiten“ bezeichnet werden.

Zusätzlich sollte der Ausnahmezustand der COVID-19-Pandemie in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Zu Beginn des Jahres 2020 wurde ein erster Corona-Patient:in in Deutschland diagnostiziert. Folglich hat die deutsche Regierung ab März desselben Jahres Lockdowns, welche u.a. Kontaktverbote beinhalteten, umgesetzt. Daher konnten die meisten Be-

rufgruppen bzw. Studierenden nicht mehr in Präsenz ihre Arbeit oder ihrem Studium nachgehen, sondern wurden im Home-Office beschäftigt (Bundesministerium für Gesundheit, 2020). Deshalb wurde auch für diese Forschungsarbeit, nachdem in der ersten Studie einige Termine in Präsenz erfolgt sind, auf Online-Trainings umgestellt. Abschließend wurde stark in das Privat- sowie Berufsleben eingegriffen, um die Bevölkerung vor einer Infizierung mit dem Coronavirus zu schützen. Diesbezüglich stellen die webbasierten Leitlinien nach Proudfoot et al. (2011) einen positiven Rahmen zur Orientierung dar.

## 2.7 Ableitung der Forschungsfrage und Leithypothesen

Mithilfe empirischer Gesundheitsforschung sowie Belegen aus der Positiven Psychologie gilt es, als Ziel dieser Arbeit geeignete Trainings bzw. Interventionen zu entwickeln und anhand einer angemessenen Stichprobe zu evaluieren.

Zusammengefasst wird der Forschungsfrage, ob eine Trainingsintervention zur Förderung der Mentalen Stärke effektiv beiträgt und die langfristigen positiven Folgen optimiert sowie die negativen Folgen reduziert, nachgegangen. Zusätzlich wird geprüft, ob eine Tagebuchintervention ein Training von Kompetenzen sinnvoll ergänzen bzw. ersetzen kann.

*Leithypothese.* Aus dem Modell des Positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017, 2020, 2023) sowie Braun und Ziemke (2019) wird als Leithypothese angenommen, dass das Training zur Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie die Mentale Stärke ansteigen lässt. Die Mentale Stärke führt dazu, dass die Positiven Folgen ansteigen und die Negativen Folgen abnehmen. Außerdem wird der Vermutung nachgegangen, dass zwischen der Vermittlung der Selbstmanagementkompetenzen bzw. der Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie und der Mentalen Stärke, vermittelnde Prozesse (Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Blick auf das Positive, Maßnahmenplanung und Lernpartnerschaften) ablaufen. Es wird daher angenommen, dass je mehr Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Blick auf das Positive, Lernpartnerschaft, Maßnahmenplanung erfolgt (VPP-Index), umso höher die Mentale Stärke ansteigt.

Die Studien dieser Forschungsarbeit werden in der Praxis umgesetzt und die Wirksamkeit in einem spezifischen Zeitraum überprüft. Auch werden sie hinsichtlich des Methoden-, Ergebnis- und Diskussionsteils näher beleuchtet. Eine Gesamtdiskussion dieser Forschungsarbeit erfolgt hinsichtlich des empirischen Teils am Ende dieser Arbeit. Die Evaluation der Trainings setzt bereits bei beiden Studien vor Beginn der Intervention an. Durch die Trainingsevaluation können Trainingseffekte bewiesen und dargestellt werden. Anhand der Wirkungseffekte können weitere Trainingsangebote in unterschiedlichen Kontexten wie z.B. in Unternehmen gerechtfertigt angepriesen werden bzw. Entscheidungen (z.B. für weitere Um-

setzungsmöglichkeiten) getroffen werden. Zusätzlich werden die Kriterien für webbasierte Online-Trainingsintervention zur Förderung des positiven Selbstmanagements einbezogen.

### 3 Studie I

#### 3.1 Methodik – Studie I: Trainingsevaluation im Feld

##### 3.1.1 Stichprobe

Die Trainingsstichprobe, auch als Treatmentgruppe in Studie 1 bezeichnet, besteht hauptsächlich aus Masterstudierenden der Universität Koblenz-Landau, welche das Training als Pflichtseminar im Rahmen des Moduls „Förderung der Selbstmanagementkompetenzen“ absolvierten. Nach Prüfung der Anwesenheitsliste haben Studierende bei erfolgreicher Teilnahme ECTS-Punkte für Ihren Masterabschluss erhalten. Für die verschiedenen Kohorten der Masterstudierenden vom Campus Landau fanden am 07.12./08.12.19, 08.02./09.02.20, 7.11./8.11.20 und am 21.11./22.11.20 Trainings statt. Über alle Trainingstermine war die Gruppengröße ungefähr gleich groß verteilt. Weitere Teilnehmer:innen konnten aus dem privaten sozialen Netzwerk, der FOM-Hochschule, der Hochschule Fresenius sowie der International School of Management in Frankfurt am Main rekrutiert werden. Diese besuchten das Training am 13.02./14.02.21 im Sinne der Freiwilligkeit und vergütungsfrei.

Alle Proband:innen haben mindestens das 18. Lebensjahr vollendet. Es wurden 498 abgeschlossene Datensätze in Sosci-Survey erfasst, woraus für die Treatment- und Kontrollgruppe insgesamt  $n = 77$  vollständige Datensätze (d.h. 77 Personen  $\times$  3 MZP = 231 abgeschlossene Datensätze) über das Matching und Ausschlussverfahren ermittelt wurden. Insgesamt nahmen 61,3% Studierende in der Treatmentgruppe teil. Die Trainingsstichprobe der Studie 1 setzt sich nach Dropouts und Datenbereinigung aus 31 Personen zusammen. 71% ( $N = 22$ ) gaben das weibliche und 29% ( $N = 9$ ) das männliche Geschlecht an.

Die Abbildung 4 stellt die Altersverteilung innerhalb der Trainings- sowie Kontrollgruppe dar. Die Auswertung zeigt, dass die Altersklasse von 21-25 Jahren (38.7%;  $N = 12$ ) in der Treatmentgruppe, am häufigsten vorkommt. Darauf folgt die Altersgruppe von 26-30 Jahren mit einem prozentualen Anteil von 22.6% und einem  $N = 7$ . Der Altersdurchschnitt in dieser Trainingsgruppe zum ersten Messzeitpunkt liegt bei ca. 32 Jahren ( $M = 31.74$ ,  $SD = 11.57$ ).

Die Stichprobenmehrheit der Trainingsgruppe hinsichtlich des Bildungsabschlusses gab mit 64.5% ( $N = 20$ ) an, über einen Hochschulabschluss zu verfügen, gefolgt von 16.1% ( $N = 5$ ), welche das Abitur ankreuzten. Das Feld „Anderer Schulabschluss“ wurde von  $N = 3$  (9.7%) und der Realschulabschluss von  $N = 2$  (6.5%) gewählt. Die Kategorie Fachhochschulreife wurde von  $N = 1$  (3,2%) angegeben. 19 Personen (61,3%) sind Studierende. Sieben

Personen (22.6%) befinden sich im Angestelltenverhältnis und vier Personen ( $N = 12,9\%$ ) sind selbstständig. Eine Person (3.2%) gab an, in einer Ausbildung zu sein.

*Kontrollgruppe.* Um unter anderem Störeinflüsse zu identifizieren, wird eine Kontrollgruppe (d.h. Vergleichsgruppe), ohne experimentelle Behandlung, rekrutiert. Die Kontrollgruppe setzt sich aus Personen des näheren sozialen Umfeldes der Autorin, sozialen Medien, der FOM-Hochschule, der Hochschule Fresenius und der International School of Management aus Frankfurt am Main zusammen. Die Personen aus dem näheren sozialen Umfeld werden per "Whats App" mit einer Nachricht kontaktiert und gebeten, den Link weiterzuleiten bzw. anzuklicken und nachfolgend den Fragebogen auf der Plattform in SoSci-Survey zu beantworten (Whatsapp, 2020). Die Studierenden der FOM-Hochschule-Frankfurt, welche das Modul „Biologische Psychologie“ und „Allgemeine Psychologie“ belegen, Studierende der International School of Management in Frankfurt, welche das Modul „Arbeits- und Gesundheitspsychologie“ oder „Allgemeine Psychologie“ belegen und die Studierenden der Fresenius-Hochschule aus dem Modul „Gesundheitspsychologie“ Frankfurt, werden gebeten, den Fragebogen online mithilfe des Links auszufüllen. Dieser wird zu Beginn der Vorlesung präsentiert. Es wird darauf hingewiesen, den Fragebogen nur auszufüllen, wenn keine Teilnahme am Training erfolgt. Über die sozialen Medien wird der Link darüber hinaus veröffentlicht. Die Kontrollgruppe hingegen enthält nach Dropouts und Datenbereinigung insgesamt 46 Personen, wovon 71.7% das weibliche ( $N = 33$ ) und 28.3% ( $N = 13$ ) das männliche Geschlecht angeben.

Der Durchschnitt des Alters innerhalb dieser Gruppe liegt beim ersten Messzeitpunkt bei ca. 30 Jahren ( $M = 30.48$ ,  $SD = 13.38$ ). In Abbildung 4 ist folgend die explizite Altersverteilungen für die Kontrollgruppe hinsichtlich Altersspannen skizziert. Die Auswertung hebt die Altersgruppe von 21 bis 25 mit 41.4% ( $N = 19$ ) hervor, da diese am häufigsten vertreten ist. Darauf folgt mit  $N = 9$  und 19.6% die Altersspanne von 26 bis 30 Jahren. 15.2% ( $N = 7$ ) der Teilnehmer:innen liegen in der Altersspanne von 56-60 Jahren.

Beim Bildungsabschluss gaben 50% ( $N = 23$ ) das Abitur, 21.7% ( $N = 10$ ) den Hochschulabschluss, 17.4% ( $N = 8$ ) die Hochschulreife, 8.7% ( $N = 4$ ) den Realschulabschluss und 2.2% ( $N = 1$ ) einen anderen Schulabschluss an. Hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses gaben jeweils 43.5% ( $N = 20$ ) an, Studierende oder Angestellte zu sein. 13% ( $N = 6$ ) kreuzten Selbstständigkeit an.

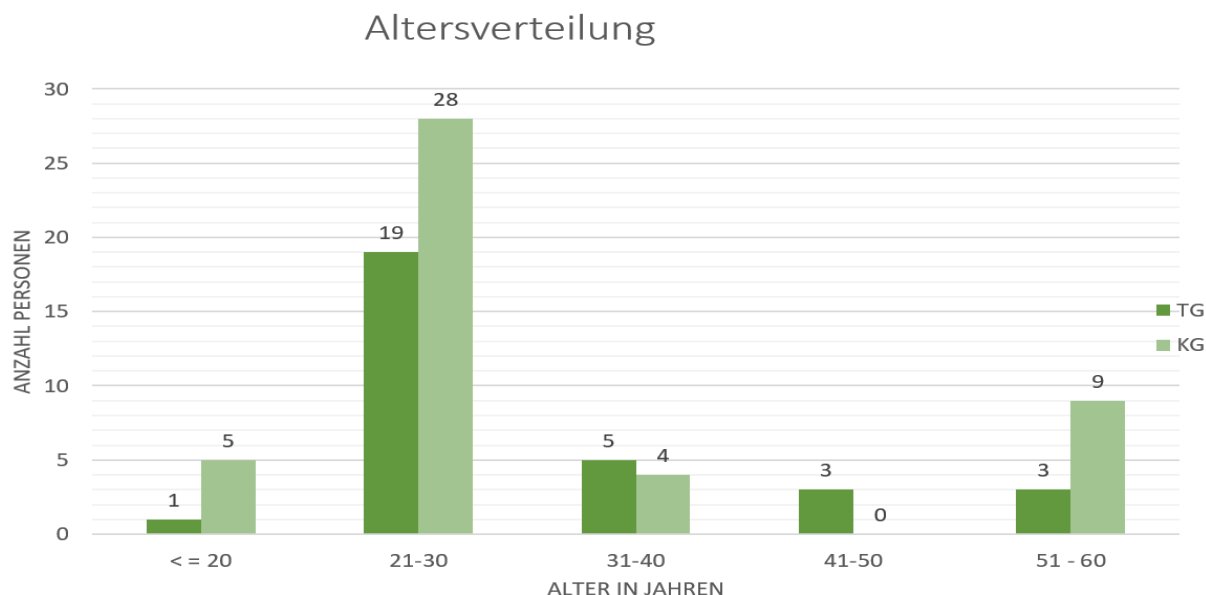
Werden Kontroll- sowie Trainingsgruppen zusammengefasst, ergibt sich für Studie 1 insgesamt eine Personenanzahl von  $N = 77$ . Die a-priori erfolgte Poweranalyse oder auch Stichprobenberechnung bei der ANOVA mit Messwiederholung wird erreicht. Die Stichprobengröße beläuft sich diesbezüglich auf  $N = 31$ , bei einer Effektstärke von  $\eta^2 = .25$  sowie eine Power von .80. Die Unterschiede des Beschäftigungsverhältnisses, des Bildungsgrads,

## JAKAT: EVALUATIONEN

der Teilnehmer:innenanzahl sowie einiger Skalenmittelwertsunterschiede (Positive Psychologie, Resilienz, Flourishing, depressive Verstimmung, Selbstreflexion, Selbstvertrauen, Lernpartnerschaften und Erfolgsfaktoren Gesamt) zwischen der Treatment- sowie Vergleichsgruppe zeigen, dass eine nicht-äquivalente Vergleichsgruppe vorliegt.

**Abbildung 4**

*Altersverteilung der Trainings- sowie Kontrollgruppe der Studie 1, N = 77*



*Anmerkung.* N = 31 in der Trainingsgruppe; N = 46 in der Kontrollgruppe. N = 77 Teilnehmer:innen in Studie 1 gesamt. TG = Treatmentgruppe und KG = Kontrollgruppe.

**3.1.2 Vorbereitung des Trainings**

Die Vorbereitungen bzw. Abstimmungserfordernisse hinsichtlich der Studie 1, der Wahrung der fundierten Evaluation in Bezug auf mehrere Messzeitpunkte sowie die Änderung der Präsenz- in Onlinetrainings erfolgten gemeinsam mit Prof. Dr. Ottmar L. Braun und der Autorin. Zur Vorbereitung auf die Trainingsintervention und einer produktiven Durchführung der Maßnahme bzw. Reduktion von Risiken mussten daher Maßnahmen getroffen werden, welche folglich näher erläutert werden.

*Abstimmung.* Der Zugang zur Studierendenstichprobe im Rahmen des Moduls „Förderung der Selbstmanagementkompetenzen“ der Universität Koblenz Landau, heute RPTU, wurde durch Prof. Dr. Ottmar L. Braun freigegeben, da dieser den Wertezuwachs solcher Interventionen sowie die Theorie des positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017; Braun, 2019, 2020) fördert. Das kostenlose Training zur Bestätigung und Erweiterung des Modells bzw. der Entwicklung der Persönlichkeit, welches auf die Förderung der Selbstmanagementkom-

petenzen, Mentale Stärke, langfristige Folgen und psychologische Hintergrundprozesse in verschiedenen Kontextbereichen abzielt, war als Pflichtveranstaltung angesetzt und wurde mit ECTS-Punkten im Anschluss durch das Universitätssystem vergütet. Die Trainingstermine wurden mit der Universität Landau anhand der Vorlesungspläne abgestimmt, sodass keine Kollisionen mit anderen Seminaren erfolgten. Auch im Rahmen des freien Workloads konnten sich Studierende der Universität Landau aus anderen Fachbereichen für dieses Modul anmelden. Da im Rahmen des Studierendenlebens wenig Entwicklungsmöglichkeiten diesbezüglich angeboten werden, haben die anderen Hochschulen der Rekrutierung als freiwillige Maßnahme zugestimmt. In Abstimmung mit den Hochschulen wurden die Trainings via Zoom durchgeführt. Weitere Sonderabstimmungen erfolgten nicht. Inhalte sowie Informationen hinsichtlich des Trainings konnten über das Intranet der Universität Landau durch die Studierenden eingesehen werden. Die anderen Hochschulen konnten bei Interesse dies anhand der Pressemitteilung herauslesen sowie Kontaktdaten bei Fragen zum Ablauf oder der Inhalte nutzen (siehe Anhang E). Hiervon wurde allerdings kein Gebrauch gemacht. Über die erzielten Forschungsergebnisse wird Prof. Dr. Ottmar L. Braun im Anschluss informiert. Liegen positive Ergebnisse hinsichtlich der Evaluation vor, sollen diese zur Fortsetzung solcher Trainings genutzt werden.

*Rekrutierung der EG.* Aufgrund der a-priori-Stichprobenberechnung mit einer Stichprobe von gesamt 31 Personen gilt es systematisch vorzugehen, weitere Zugänge über Hochschulen zu generieren und die Motivation hinsichtlich der vollständigen Teilnahme am Training beizubehalten. Dies kann durch die Veröffentlichung der Termine, Intentionen, Inhalte bzw. Rahmenbedingungen mithilfe des Intranets der Universität oder des Flyers sowie der Erinnerungs-E-Mails (vor und nach dem Training) gewährleistet werden. Teilnehmende wurden darüber informiert, dass es sich bei der Studie „Training positiver Gewohnheiten“ um ein Wochenend-Blocktraining handelt, welches zwei Trainingstage von 9:00 Uhr – ca. 17:00 Uhr inkludiert. Darüber hinaus wurde diesen vermittelt, dass sie beide Tage absolvieren und einen 20-minütigen Fragebogen zu jeweils drei Messzeitpunkten d.h. vor, nach vier bzw. nach acht Wochen des Trainings auszufüllen haben. Aufkommende Fragen bzw. Anmerkungen konnten jederzeit via E-Mail an die Versuchsleitung gerichtet werden. Die Trainings der Universität Landau waren zunächst alle in Präsenz angesetzt, wurden dann aber aufgrund der staatlichen Verordnungen und der Anweisungen der Hochschule in Bezug auf die Coronapandemie bzw. dem Verbot von Gruppenveranstaltungen auf Onlinetrainings umgestellt. In Präsenz erfolgte daher der Termin am 07.12./08.12.19 und am 08.02./09.02.20. Das Training musste als Online-Version hinsichtlich des Spiels „CareerGames – spielend trainieren!“ umkonzipiert werden. Der Vorteil welcher durch das Onlinetraining entstand, war die flexiblere



Terminwahl der Teilnehmer:innen. Es ergab sich für die Untersuchung eine Trainingsstichprobe (gesamt) von  $N = 31$ .

*Rekrutierung der KG.* Die verschiedenen Hochschulstudierenden der Autorin (aus verschiedenen Psychologie Vorlesungen wie z.B. der „Gesundheitspsychologie“) aus der FOM-Hochschule, der Fresenius Hochschule und der International School of Management, welche sich nicht für das Training angemeldet hatten, hatten die Möglichkeit zu Beginn der Vorlesung den Fragebogen auszufüllen, da hierfür jeweils ein Zeit-Slot von der Autorin im Winter bzw. Sommersemester eingerichtet wurde. Per WhatsApp wurden die Personen aus dem näheren sozialen Umfeld eingeladen, an der Befragung teilzunehmen bzw. diese wiederum an Bekannte weiterzuleiten. Auch wurden die sozialen Medien genutzt, um weitere Proband:innen für die Kontrollgruppe zu rekrutieren. Ein Anreiz zur Teilnahme wurde nicht vergeben, sodass eine erhöhte Dropout-Rate im Vergleich zur Treatmentgruppe erwartet wurde. Im Anschluss an die Dropout-Eliminierung sowie Datenbereinigung ergab sich für die Untersuchung eine Vergleichsgruppe (gesamt) von  $N = 46$ .

### 3.1.3 Untersuchungsdesign und Untersuchungsablauf

*Design.* In Studie 1 liegt ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign vor, d.h. es wird eine Trainingsevaluation mithilfe eines Prä-Post-Test-Untersuchungsdesigns durchgeführt. Eine Trainingsgruppe, welche ein Training absolviert, sowie eine Kontrollgruppe, welche nicht am Training teilnimmt, werden herangezogen. Daraus lässt sich eine varianzanalytische 2x3-Mixed-ANOVA mit dem zweistufigen Zwischensubjektfaktor Gruppe (Trainingsgruppe und Kontrollgruppe) sowie dem dreistufigen Innersubjektfaktor Zeit ( $t_1$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) umsetzen. Ursachen-Wirkungs-Zusammenhänge können bei ähnlichen Gruppen innerhalb der Studie 1 anhand des Designs identifiziert werden. Nach Bortz und Schuster (2010) kann bei einem quasi-experimentellen Design eine Vergleichbarkeit der Gruppen nicht erwartet werden, da keine Methoden mit Blick auf Kontrolle der Störfaktoren bei der Zuordnung von Personen zu den zwei Gruppen (TG und EG) z.B. mithilfe von Randomisierung erfolgt. Aufgrund dessen erfolgt zur Prüfung der Äquivalenz der Stichprobengruppen (Kapitel 3.2.3) eine Untersuchung der Stichprobe hinsichtlich signifikanter Unterschiede und Zusammenhänge. Anschließend wurde überprüft, ob die Interaktion zwischen Selbstmanagementkompetenzen gesamt und Mentale Stärke gesamt von dem VPP-Index (Mediator) mediiert wird.

*Ablauf.* Ein Fragebogen als Selbstbeschreibungsmaß wird zur Evaluation des Trainings herangezogen. Die Trainingsteilnehmer:innen dieser Untersuchung empfangen am Trainingstag, vier Wochen sowie acht Wochen nach erfolgtem Training den Fragebogenlink per Zoom bzw. via E-Mail für die restlichen zwei Messzeitpunkte. Die Kontrollgruppe füllte wenige Tage zuvor oder kurz nach dem Trainingstag im eingerichteten Vorlesungszeitraum den

Fragebogen aus. Das soziale Umfeld wurde über öffentliche Medien, E-Mails oder WhatsApp zum Ausfüllen des Fragebogens dreimal animiert (Whatsapp, 2020). Im Maßnahmenplan wurden die zwei weiteren Termine zum Ausfüllen des Fragebogens in der Trainingsgruppe als Erinnerung vermerkt. Zusätzlich wurden durch (acht wöchentliche) E-Mails mit inkludierten Übungen an das Training sowie die folgenden Fragebögen erinnert.

Informationen zum Materialeinsatz bzw. Fragebogen als Selbstbeschreibungsmaß werden unter 3.1.5 beschrieben. Tabelle 4 gibt Aufschluss über den Versuchsplan in Studie 1.

**Tabelle 4**

*Studie I: Versuchsplan, N = 77*

Gruppen- zugehörigkeit	MZP $t_1$ (vor $T_1$ )		MZP $t_2$ (4 Wochen nach $T_1$ )	MZP $t_3$ (8 Wochen nach $T_1$ )
Treatment- gruppe	OF <sub>1</sub>	$T_1$	OF <sub>2</sub>	OF <sub>3</sub>
Kontrollgruppe	OF <sub>1</sub>	-	OF <sub>2</sub>	OF <sub>3</sub>

*Anmerkung.* Im Rahmen von OF<sub>1</sub>, OF<sub>2</sub> und OF<sub>3</sub> wurde der Fragebogen im Onlineformat übermittelt. An  $T_1$  erfolgte das Training. MZP<sub>x</sub> = Messzeitpunkt zum jeweiligen Zeitpunkt.

### 3.1.4 Trainingsinhalte und Ablauf

Die Trainingsmaßnahme wurde anhand der oben beschriebenen Theorie und bereits erfolgreich durchgeführten Trainings erweitert bzw. erneut auf den Prüfstand gestellt. Das Training erfolgte im Dezember 2019 und Februar 2020 in Präsenz. Daher wurde ein Abend vor dem Training der Trainingsraum vorbereitet, indem z.B. die Tische in eine U-Form gestellt, die Flip-Chart und die Tafel zurechtgestellt, der Ablaufplan aufgehängt, das Material in Druckversion und die Snacks bereitgelegt wurden.

*Umstellung auf das Onlineformat.* Die Trainingsintervention erfolgte mithilfe der Online-Plattform Zoom für Autorin und Teilnehmer:innen von zu Hause aus und wurde an den zuvor kommunizierten Terminen umgesetzt. Der erste Trainingstag erfolgte immer samstags, gefolgt von dem zweiten Trainingstag am nächsten Tag (sonntags) in unterschiedlichen Monaten der Jahre 2019, 2020 und 2021. Da das Training im Jahr 2020 und 2021 als Online-Format umgesetzt wurde, wurde hierdurch mehr Flexibilität den Teilnehmer:innen gewährt, da diese nicht extra zum Training z.B. zur Universität Koblenz-Landau anreisen mussten. Die Studierenden der Universität konnten immer zwischen zwei Blockwochenenden wählen und sich dafür einklinken. Andere Teilnehmer:innen, welche nicht der Universität Landau ange-

## JAKAT: EVALUATIONEN

hörten konnten sich ausschließlich für das Wochenende am 13.02./14.02.21 via E-Mail anmelden, um den Zugangslink zugeschickt zu bekommen. Die erste Befragung erfolgte vor dem Training, die zweite vier Wochen danach und die dritte acht Wochen nach dem Training. Der Link wurde für die Teilnehmer:innen via Zoom und für die Vergleichsgruppe via E-Mail bzw. soziale Medien und Whats-App verteilt. Auch wurde wöchentlich acht Wochen lang am Wochenende eine Erinnerungsmail zur Ausführung der Übungen aus dem Maßnahmenplan versendet. Diese enthielten zusätzlich Übungen (z.B. der Sonnengruß aus dem Yoga-Bereich; Morrison, 2017), welche durch die Teilnehmer:innen umgesetzt werden konnten. Die Anzahl der Trainingsteilnehmer:innen für die einzelnen Trainingstermine variierte zwischen vier und 26. Die meisten Teilnehmer:innen schalteten die Kamera für das ganztägige Online-Training an. Darüber hinaus wurde seitens der Versuchsleiterin darauf geachtet, dass die Trainingstage der jeweiligen Gruppen äquivalent umgesetzt wurden, indem die theoretischen Inhalte, Übungsaufgaben, Trainingsleiterin sowie der Ablaufplan (z.B. aus zeitlichem Aspekt) gleich waren. Folgend werden in der Abbildung 5 die überblicksartigen Inhalte des Blocktrainings präsentiert.

**Abbildung 5***Trainierte Selbstmanagementkompetenzen sowie Transferaufgaben im Überblick*

		1x wöchentlich acht Wochen lang Transferaufgaben bzw. Erinnerung an das Training/Maßnahmenplan:
<b>Trainingselemente:</b>	<b>Trainingselemente:</b>	• via E-Mail
<b>Trainingstag 1:</b>	<b>Trainingstag 2:</b>	• Übungen
• Positive Psychologie	• Small-Talk und Networking	• Dankbarkeitsbrief
• Gesundheitsvorsorge und Vitalität	• Problemlösetechniken	• Acts of Kindness
• Spiel	• Spiel	• Yoga: Stuhldrehung, Sonnengruß
		• Eisbrecher-Floskel nutzen
		• Rezepte
		• knifflige Aufgaben
		• Visitenkarten
		• Pleasure Walk
		• Jeweils nach vier bzw. acht Wochen Fragebogen erneut ausfüllen

Bei der Erstellung des „Trainings positiver Gewohnheiten“ wurden die theoretischen Inhalte und Aufgaben zur Positiven Psychologie sowie die weiteren trainierten Selbstmanagementkompetenzen (Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small-Talk und Networking sowie Problemlösekompetenz) berücksichtigt. Darüber hinaus baut dieses Training auf dem PERMA - (V) - Modell nach Seligman (2011) bzw. nach Weiterentwicklung durch Zhivotovskaya (2016, 2021) sowie dem Positiven Selbstmanagement nach Braun et al. (2017, 2020, 2023) und Braun (2019, 2020) als auch der wissenschaftlichen Basis sowie der bereits vorhandenen Forschungsergebnisse auf.

Um auf die verschiedenen Trainingsteilnehmer:innen und deren Wünsche einzugehen, ist es relevant, verschiedene Methodenarten zur Vermittlung von Wissen, zum Lernen oder zur Bearbeitung der Übungsaufgaben zu nutzen. Power-Point, Mentimeter, Video, positive Musik, Aufgabenanleitungen, Emojis bei Fragen und Antworten oder das Erfolgs- und Glückstagebuch werden als Online-Hilfsmittel verwendet. Darüber hinaus finden eine Darstellung der theoretischen Hintergründe als Vortrag, Einzel- sowie Gruppenarbeiten in Breakoutsessions, gegenseitige Beratung bzw. Austausch, Diskussionen im Plenum sowie eine schriftliche Selbstreflexion statt. Die Versuchsleitung begleitet hierbei die Prozesse der Einzel- und Gruppenarbeiten. Die Teilnehmer:innen-Gruppenkonstellationen zur Bearbeitung der Aufgaben wurden jeweils manuell während des Tagesablaufs durch die Trainerin neu zusammengestellt. Durch Lerneinheiten wurden stetig die Umsetzung des erworbenen Wissens bzw. Gelernten sowie der Transfer der Techniken in den Alltagskontext interaktiv erprobt. Zwischen den Trainingseinheiten am Trainingstag erfolgten kurze Erholungspausen.

*Trainingstag (1): Positive Psychologie sowie Gesundheitsvorsorge und Vitalität.* Der 1. Trainingstag vermittelt den Teilnehmenden als Trainingselement die Themen der Positiven Psychologie sowie der Gesundheitsvorsorge und Vitalität. Theoretische Inhalte sollen diesbezüglich erworben, Techniken angeeignet sowie Übungsaufgaben ausprobiert und reflektiert werden. Seitens der Versuchsleitung werden die Trainingsteilnehmer:innen auf ein vertrauensvolles und wohltuendes Flair hingewiesen. Im Rahmen des Austauschs wurde den Teilnehmenden auch vermittelt, dass es sich bei diesem Training um eine Modifikation des Verhaltens handelt bzw. dieses Training verhaltenspräventiv wirkt und es sich nicht um eine Therapie oder ähnliches handelt. In folgender Tabelle 5 wird der konkrete Zeit- bzw. Inhaltsplan veranschaulicht.

**Tabelle 5***Tag 1: Zeitplan für das Training*

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierete Durchführung, Informationsmedium und Technologie
08:45	Prüfung der Technikfunktionen (Tontest), Einloggen und vertraut machen mit virtuellen Zoom-Räumlichkeiten	Entspannungsmusik im Hintergrund abspielen	Mit E-Mails wird Zoom-Zugangslink an die Teilnehmer:innen vorab versendet (Kenncode, Meeting ID enthalten); Trainingsinhalte/Materialien vorab in E-Mail enthalten
09:00	Begrüßung, Einweisung (Ablauf, Verhalten bei Technikausfall, Kamera-Nutzung) + Fragebogen MZP t <sub>1</sub>		Fragebogenlink per Zoom-Chat oder per Präsentation an Teilnehmer:innen verteilt.
09:30	Vorstellungsrunde	Kennenlernrunde anhand von persönlichen Aspekten (z.B. Wohnort, Hobby, Erwartung, Stimmung etc.)	Plenum
10:00	<b>Einführung in Positive Psychologie</b> (s. 2.1) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition, Nutzen, Entstehung, Sinn der Positiven Psychologie, Glückliche vs. Unglückliche Menschen</li> <li>• Begründer der Positiven Psychologie</li> <li>• PERMA-Modell (Seligman, 2011)</li> </ul>	Kurze Reflexion/Beispiele nach jeweiligem Input z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• PERMA-V-Elemente</li> <li>• Flow-Zustände</li> <li>• Positive Emotionen</li> <li>• Video zur Gelotologie (Morgenstein, 2017)</li> </ul>	Präsentation innerhalb des Plenums, zusätzlich kurze Reflexionsübungen im Plenum

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierete Durchführung, Informationsmedium und Technologie
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rahmenmodell (Braun et al., 2017)</li> <li>• Broaden-and-Build-Theorie (Fredrickson, 2004)</li> <li>• Flow (Csikszentmihaly, 2002)</li> <li>• Weitere Aspekte: Glück, Optimismus, Widerstandskraft, Gelotologie, Empirie (Braun et al., 2014), Ereignisse intensiv verarbeiten</li> </ul>		
11:00	<p><b>Positive Psychologie und dazugehörige Aufgaben</b> (s. 2.1, 2.2.4.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsentation (Identifikation und Einsatz) der Charakterstärken bzw. Signaturstärken (Peterson &amp; Seligman, 2004)</li> <li>• Veranschaulichung der Aufgaben in Bezug auf die Positive Psychologie + aktuelle Forschungslage</li> </ul>	<p>Alleine oder in Gruppen: Durchführung von Aufgaben</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Charakterstärken-, und Signaturstärkentest + Auswertung (Seligman, 2011); Eintragung dessen im Erfolgs- und Glückstagebuch</li> <li>• Positiver Tagesrückblick (Seligman et al., 2005) + Verknüpfung mit den eigenen Stärken herstellen</li> <li>• Meine Erholungszeiten (Braun et al., 2017)</li> </ul>	<p>Präsentation der Übungen im Plenum, Tandems zum Austausch/Bearbeitung der Übungen (innerhalb automatisch eingerichteter Breakoutsessions), Austausch im Plenum zum Schluss, Aufnahme von Aspekten in den individuellen Maßnahmenplan möglich</p>

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerk-basierte Durch-führung, Informationsme-dium und Technologie
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dankbarkeitsübung (Seligman et al., 2005) – 5 Aspekte nennen</li> <li>• Pause: Pleasure Walk bzw. Konversation Savou-ring-Momente (Blickhan, 2015) &amp; Flourishing (Seligman, 2011)</li> <li>• Achtsamkeit (Jon Kabat Zinn, 2013)</li> <li>• Acts of Kindness – Freude schenken (Seligman et al., 2005)</li> </ul>	
12:50	<p><b>Präsentation des Maßnahmenplans</b> (Gollwitzer, 1993)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• zur Transfersiche-rung</li> </ul>	<p>Einzelarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßnahmenplan ausfüllen</li> </ul>	<p>Word-Format/Erfolgs- und Glückstagebuch</p> <p>Nach Einzelarbeit Aus-tausch in Breakout-Sessions über vermerkte Maßnahmen + Ergänzun-gen vornehmen</p>
13:00	Pause		
13:45	<p><b>Einführung in die Vi-talität</b> (s. 2.2.4.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition, Wurzeln bzw. Entstehung, Sinn der Vitalität</li> </ul>	<p>Fragen zur Aktivierung der Teilnehmer:innen/ Austausch der Erfah-rungen im Plenum</p>	<p>Virtuelles Plenum</p>

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierte Durchführung, Informationsmedium und Technologie
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Was fördert und hemmt die Vitalität? Studien (Ryan &amp; Frederick, 1997; Thayer, 1986; Kasser &amp; Ryan, 1999) → Ernährung, geistige Haltung, Stress und Regeneration</li> </ul>		
14:45	<p><b>Vitalität und dazugehörige Übungen</b> (s. 2.2.4.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Präsentation der Übungen der Vitalität anhand der vier Facetten (Janusch, 2018)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestaltung Ernährungsplan</li> <li>Wellness für Zwischendurch – „Gefaltetes Blatt“ (Warkentin, 2017)</li> <li>Austausch zu Sportarten (anhand z.B. Häufigkeit, Intensität)</li> <li>Qi-Gong (Hildmann, 2013; Shi Yan Lu, 2010)</li> <li>Mandala malen (Frey, 2015; Vivendum Redaktion, 2016)</li> <li>Positiv Denken – Suche nach einem Satz, welcher täglich ausgesprochen wird (Heller, 2017)</li> <li>Stresslandkarte (Heller, 2017)</li> </ul>	Gruppenarbeit in Breakoutsessions oder auch im Plenum



Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierter Durchführung, Informationsmedium und Technologie
15:45	<b>Präsentation des Maßnahmenplans</b> (Gollwitzer, 1993) <ul style="list-style-type: none"> <li>zur Transfersicherung</li> </ul>	Einzelarbeit <ul style="list-style-type: none"> <li>Maßnahmenplan ausfüllen</li> </ul>	Word-Format/Erfolgs- und Glückstagebuch  Nach Einzelarbeit Austausch in Breakout-Sessions über vermerkte Maßnahmen + Ergänzungen vornehmen
16:00	CareerGames – spielend trainieren!	transformiert als Online-Format (Ohne Brettspiel) <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufgaben zu den Kompetenzen: Anwendung der Techniken Positiver Psychologie &amp; Gesundheitsvorsorge und Vitalität</li> </ul>	Fragen mithilfe Power Point präsentiert, Gruppenarbeit in Breakoutsessions
17:00	Kurze Feedbackrunde		Plenum
17:15	Trainingsende		Plenum

*Ergänzung Positive Psychologie.* Für die Teilnehmer:innen bestand die Möglichkeit den ausführlichen VIA-Stärkentest nach Peterson und Seligman (2004), welcher durch die Universität Zürich (2020) veröffentlicht wurde, zu erhalten. Innerhalb des Erfolgs- und Glückstagebuchs sind Maßnahmenplan, Mandala, verschiedene Alltagsübungen und Literatortipps enthalten. Den Teilnehmer:innen wurde zusätzlich ein Video von Vera Birkenbiehl (s. <https://www.youtube.com/watch?v=dySJIDTkz9s>) im Rahmen der Gelotologie als Anregung für den Einsatz des Lächelns im Alltag dargeboten. Je nach Ausmaß des kommunikativen Austauschs der Teilnehmer:innen, kann die Zeitspanne für den ersten Block ca. zweieinhalb bis drei Stunden betragen. Danach folgte die Mittagspause von einer halben Stunde.

*Ergänzung Vitalität.* Die zweite Trainingshälfte beinhaltet dieselbe Struktur (z.B. Definition) wie der erste Teil der Präsentation, bezieht sich aber auf Gesundheitsvorsorge und Vitalität. Der zweite Block besteht aus einem Zeitrahmen von ca. zwei Stunden. Das Spiel „Career-Games – spielend trainieren“ (Braun et al., 2017) wurde in ein Online-Format transferiert. Die

Teilnehmer:innen einer Gruppe, welche zu viert in Breakoutsessions eingeteilt wurden, sollten hierbei versuchen Antworten auf die Fragen (Wissens-, Diskussions-, Rollenspiel- und Situationsfragen) hinsichtlich der zwei eingeübten Kompetenzen anhand erstellter Online-Karten zu finden. Bei korrekten Antworten konnten die Teilnehmenden sich mithilfe von Smileys und mündlichem Lob verstärken. In folgender Tabelle 5 ist der Zeit- und konkrete Inhaltsplan für die Trainingsintervention am 1. Tag veranschaulicht.

*Trainingstag (2).* Der 2.Trainingstag setzte sich aus den Selbstmanagementkompetenzen Small-Talk und Networking sowie der Problemlösekompetenz zusammen. Der Ablauf (z.B. Entspannungsmusik, Prüfen der Technik usw.) und die Struktur (z. B. Definition) gleichen dem 1. Trainingstag. Der konkrete Zeit- und Inhaltsplan kann Tabelle 6 entnommen werden.

## Tabelle 6

### Tag 2: Zeitplan für das Training

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierte Durchführung, Informationsmedium und Technologie
08:45	Prüfung der Technikfunktionen und Einloggen	Beruhigende Musik im Hintergrund	Anhand von E-Mails wird Zoom-Zugangslink an Teilnehmende vorab versendet (Kenncode und Meeting ID enthalten); alle Trainingsinhalte/Materialien vorab in E-Mail mit Zugangslink enthalten
09:00	Begrüßung Teilnehmer:innen		Plenum
09:05	<b>Einführung:</b> <b>Small Talk</b> (s. 2.2.4.3) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition, Entstehung, Hintergründe, Fünf Grundelemente</li> <li>• BASF-Formel (Schiller, 2012)</li> </ul>	Kurze Reflexion/ Beispiele nach jeweiligem Input	Vorstellung im Plenum, Reflexionsübungen in virtuellen Breakoutsessions

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierte Durchführung, Informationsmedium und Technologie
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eisbrecherfloskeln (Portner, 2000; Lermer &amp; Kunow, 2017)</li> <li>• HABLAS-Regel (Lassen, o.D.)</li> <li>• Aktives Zuhören (Lange, 2015)</li> <li>• Stärkung Selbstbewusstsein (Lermer &amp; Kunow, 2017)</li> <li>• Small-Talk Themen (Topf, 2008)</li> <li>• Empirische Studien (z.B. Sandstorm &amp; Dunn, 2014; Müller-Böling &amp; Ramme, 1990) +</li> <li>• Rahmenmodell (Braun et al., 2014)</li> </ul>		
10:00	<p><b>Small Talk + Übungen</b> (s. 2.2.4.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufzeigen der Small-Talk-Übungen</li> </ul>	<p>Übungsaufgaben in Einzel- bzw. Gruppen bearbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hemmungen überwinden, Eisbrecherfloskeln (Topf, 2008; Portner, 2000; Lermer &amp; Kunow, 2017)</li> <li>• Beziehungsorientierte Formulierungen – positiv und negativ (Lermer &amp; Kunow, 2017)</li> </ul>	<p>Übungsaufgaben im Plenum präsentiert, Austausch/Bearbeitung von Aufgaben in Tandems mithilfe von Breakout-sessions im Anschluss, Austausch im Plenum</p>

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasier- te Durch- führung, Informations- medium und Technologie
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do und Don't in Ge- sprächen</li> <li>• Anker-Übung (z.B. „Mein Name ist Sara Ernst, aber keine Angst, mein Name hat nichts mit meiner Persönlichkeit zu tun“)</li> <li>• Metapher-Übung (z.B. „Die Nadel im Heuhaufen suchen“)</li> <li>• Peinlichkeiten</li> <li>• Gespräch geschickt beenden (Lermer &amp; Kunow, 2017)</li> <li>• Fragetypen (W- Fragen)</li> </ul>	
11:00	<b>Maßnahmenplan</b> (Goll- witzer, 1993) <ul style="list-style-type: none"> <li>• zur Transfersiche- rung</li> </ul>	Einzelarbeit Maßnahmenplan ausfüllen	Word-Format/Erfolgs- und Glückstagebuch  Nach Einzelarbeit Aus- tausch in Breakout- Sessions über vermerkte Maßnahmen + Ergän- zungen vornehmen
11:10	<b>Einführung: Networ- king</b> (s. 2.2.4.3) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition</li> <li>• Entstehung</li> <li>• Hintergründe (Scheddin, 2008; Lutz, 2009;</li> </ul>	Kurze Reflexion/ Beispie- le nach jeweiligem Input	Vorstellung im Plenum, Reflexionsübungen in virtuellen Breakoutsessi- ons

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierete Durchführung, Informationsmedium und Technologie
	<p>Malischewski, 2005; Zajonc, 1968; Baker, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PERMA-Modell (Seligman, 2011) – Beziehung</li> <li>• Was macht eine gute Beziehung aus?</li> <li>• Beziehungspflege (Festinger et al., 1950; Walicht, 2008)</li> <li>• Nutzung + Aufbau Netzwerk - z.B. Gesprächsthemen zu-rechtlegen (z.B. Lutz, 2009) bzw. Reaktivierung</li> </ul>		
12:00	<p><b>Networking + Übungen</b> (s. 2.2.4.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufzeigen der Networking-Übungen</li> </ul>	<p>Übungen in Einzel- bzw. Gruppen bearbeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualisierung Netzwerk (Schumacher, 2018)</li> <li>• Identifizierte Stärken mit Networking verknüpfen - Welche meiner Stärken sind beim Networking nützlich? (Seligman, 2011)</li> <li>• Austausch über Visitenkarten, Online-Networking (z.B. Lutz, 2009)</li> </ul>	<p>Übungsaufgaben im Plenum präsentiert, Austausch/Bearbeitung von Aufgaben in Tandems mithilfe von Breakout-sessions, Austausch im Plenum möglich</p>

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierter Durchführung, Informationsmedium und Technologie
12:50	<p><b>Präsentation des Maßnahmenplans</b> (Gollwitzer, 1993)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>zur Transfersicherung der Inhalte</li> </ul>	<p>Einzelarbeit Maßnahmenplan ausfüllen</p>	<p>Word-Format/ Erfolgs- und Glückstagebuch; Nach Einzelarbeit Austausch in Breakout-Sessions über vermerkte Maßnahmen + Ergänzungen vornehmen</p>
13:00	Pause		
13:45	<p><b>Einführung: Problemlösekompetenz</b> (s. 2.2.4.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Definition, Entstehung, Hintergründe</li> <li>Trainierbarkeit der Problemlösefähigkeit (Braun &amp; Weisenburger, 2007)</li> <li>6 Schritte der Problemlösung – s. Kapitel 2.2.4.4 (Froeben, 2023)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kurze Reflexion/ Beispielspiele nach jeweiligem Input</li> </ul>	<p>Vorstellung + Reflexionsübungen im Plenum</p>
14:15	<p><b>Problemlösekompetenz + Übungen</b> (s. 2.2.4.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aufzeigen der Problemlöse-Übungen</li> </ul>	<p>Übungsaufgaben in Gruppen bearbeiten (z.B. Seifert, 2011; Jung et al., 2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Problemdefinition (Leitfragen + Mind-Map)</li> <li>Problemanalyse (Netz-Bild)</li> <li>Lösungsfindung (Brainstorming)</li> </ul>	<p>Aufgaben im Plenum präsentiert, Austausch/Bearbeitung von selbstgewähltem Thema in 4er-Gruppen mithilfe von Breakoutsessions</p> <p>Präsentation der Gruppenarbeiten via Bildschirmteilung im Anschluss</p>

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierete Durchführung, Informationsmedium und Technologie
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungsbewertung (Vorteile- Nachteile)</li> <li>• Umsetzungsplanung (Maßnahmenplan)</li> <li>• Kontrolle</li> </ul>	Maßnahmenplan als Word-Dokument/ Erfolgs- und Glückstagebuch
15:50	<b>Präsentation des Maßnahmenplans</b> (Gollwitzer, 1993) <ul style="list-style-type: none"> <li>• zur Transfersicherung der Lösungsorientierung</li> </ul>	Einzelarbeit Maßnahmenplan ausfüllen	Word-Format  Nach Einzelarbeit Austausch in Breakout-Sessions über vermerkte Maßnahmen + Ergänzungen vornehmen
16:00	CareerGames – spielend trainieren! (Transfersicherung)	transformiert als Online-Format (Ohne Brettspiel) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgaben zu den Kompetenzen: Small Talk &amp; Networking + Problemlösetechniken</li> </ul>	Fragen mithilfe Power Point präsentiert Gruppenarbeit in Breakoutsessions
16:45	Feedbackrunde Folgetermine für Fragebogenerhebung mitgeteilt	Vermerk im Maßnahmenplan (z.B. ehrlich und anonym ausfüllen)	Plenum
17:00	Verabschiedung		Plenum

*Transferaufgaben für beide Trainingstage.* Nach zwei erfolgten Trainingstagen wurden achtmal wöchentlich am Wochenende E-Mails versendet, um an das Training bzw. an die Umsetzung der Maßnahmen aus dem Maßnahmenplan zu erinnern, das erworbene Wissen zu festigen und dies auf verschiedene Alltagskontexte zu transferieren. Die Trainingsteilnehmer:innen konnten darin enthaltene Übungen freiwillig als Anregung durchführen. Nach vier bzw. acht Wochen ( $t_2$  und  $t_3$ ) wurde der Fragebogen per E-Mail zum Ausfüllen auf SoSci-Survey versendet. Folgende Übungen waren enthalten: Dankbarkeitsbrief verfassen, Acts of

Kindness-Übung, Yoga-Sonnengruß (Morrison, 2017), Stuhldrehung (Warkentin, 2017), Eisbrecher-Floskeln anwenden, gesundes Rezept zum Kochen (z.B. vegane Pizza; Weber, 2019), knifflige Aufgaben (Possel, o.D.), Visitenkarten erstellen und ein Pleasure-Walk vollziehen.

### 3.1.5 Material

Im folgenden Abschnitt wird die Messmethode der ersten Studie, der „Selbsteinschätzungsfragebogen“, für die Evaluation des Trainings veranschaulicht. Es wird auf die Gestaltung dieses Fragebogens, welcher über die Software SoSci-Survey im Online-Format erstellt und eingesetzt wurde, eingegangen. Für die Evaluation der Intervention sind die operationalisierten Bewertungskriterien fixiert. Der Selbstbeschreibungsfragebogen wird jeweils wiederholt zu drei Messzeitpunkten (vor, vier und acht Wochen nach der Intervention) angewendet. Dadurch kann die Evaluation nach der zweiten Ebene von Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) erfolgen, um mithilfe einer Prä-Post-Messung die Optimierung der Kompetenzen, langfristigen Folgen sowie den VPP-Index der Trainingsteilnehmer:innen anhand der Selbsteinschätzung festzustellen. Zusätzlich wird die dritte Ebene nach Kirkpatrick sowie Kirkpatrick (2006) berücksichtigt. Berücksichtigt wird sie daher, da die Messung des Verhaltens sowie eine Feststellung der Transferaufwendungen beabsichtigt werden.

*Selbstbeschreibungsmäß.* Ein Begrüßungstext wird auf der ersten Seite den Teilnehmenden präsentiert. Der Forschungszweck der Studie sowie die Anonymität der Befragung werden aufgegriffen. Es wird ein 5-stufiges-Likert-Antwortniveau von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt völlig“ im Fragebogen verwendet. Es wurden mehrere Skalen auf einer Fragebogen-seite angeordnet. Hierdurch sollten die Teilnehmer:innen eine geringe Seitenanzahl präsentiert bekommen, um nicht aufgrund einer höheren Anzahl von Items den Fragebogen vorzeitig abzubrechen. Ein anonymer individueller Code, welcher sich aus den ersten zwei Buchstaben des Vaters sowie den ersten zwei Buchstaben der Mutter als auch dem Tag des eigenen Geburtstages zusammensetzt, wurde zu Beginn von den Teilnehmenden in einem freien Textfeld des Fragebogens erfragt. Anhand dessen konnten alle drei zusammengehörigen Fragebögen zugeordnet („gematched“) werden. Ein Beispiel für solch einen Code wurde auf der Willkommenseite zur Veranschaulichung eingepflegt und mit dem Hinweis vermerkt, sich diesen für die nächsten Befragungen zu merken (siehe Anhang A). Die Generierung des Codes sowie die Abfrage über die Teilnahme am Training bzw. keiner Trainingsteilnahme waren für alle Teilnehmer:innen zu allen drei Messzeitpunkten verpflichtend. Es konnten alle anderen Items übersprungen werden, indem sie den Hinweis „Ich möchte auf dieser Seite keinen Hinweis machen“ bestätigten. Die Voreinstellung im System „Bei fehlender Antwort nachhaken“ sollte aber ein unabsichtliches Auslassen von Items sowie gleichfalls eine hohe



Abbruchtendenz bei diesem Fragebogen vermeiden. Im Anschluss konnten die Fragen bezüglich der Skalen (Selbstmanagementkompetenzen, Mentale Stärke, wünschenswerte und nicht wünschenswerte langfristige Folgen und vermittelnde psychologische Prozesse (VPP-Index) ausgefüllt werden. Die Teilnehmer:innen konnten anhand der Überschriften (z.B. Positive Psychologie) die Items den Skalen zuordnen.

*Soziodemographische Daten und Sonstiges.* Die soziodemographischen Angaben waren als verpflichtend geschlossene Fragen zur Beantwortung eingepflegt worden, damit anhand einer möglichen vergessenen Code-Angabe die Fragebögen gematched werden konnten. Ausschließlich das Alter (in ganzen Jahren) der Proband:innen wurde in einem offenen Textfeld angegeben. Mithilfe eines geschlossenen Antwortformats wurden Geschlecht, höchster Bildungsabschluss, Beschäftigungsart (erste Priorität) sowie die Teilnahme am Training zu allen drei Messzeitpunkten im Online-Fragebogen abgefragt. Hierdurch konnten die Proband:innen der Vergleichs- bzw. Kontrollgruppe zugeordnet werden. Das Item „höchster Bildungsabschluss“ als auch die Beschäftigungsart enthielten darüber hinaus die Kategorie „Sonstiges“ bzw. „Sonstiger Schulabschluss“, falls keine passende Antwortalternative vorlag.

Auf der letzten Seite des Fragebogens wird sich für das Ausfüllen des Fragebogens seitens der Autorin bedankt. Zu jeder Zeit konnte der Fragebogen abgebrochen werden. In der obigen rechten Seite des Fragebogens konnte der Teilnehmende jederzeit erkennen, wie viel Prozent des Fragebogens bereits bearbeitet bzw. noch zu bearbeiten sind. Das fünfstufige Antwortskalenniveau war für alle Skalen im Fragebogen gleich, aber die Anzahl an Items pro Skala variierte bei einigen Skalen, wie in folgenden Abschnitten („Selbstmanagementkompetenzen“, „Mentale Stärke“, „wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen“ und „Zusatzskalen“) beschrieben.

*Selbstmanagementkompetenzen.* Der Selbsteinschätzungsfragebogen wird an das Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements für Studie 1 und dessen dazugehörige Skalen angepasst. Die Selbstmanagementkompetenzskala „Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie“ ist durch Braun (2015) entwickelt, enthält fünf Items und wurde hinsichtlich ihrer Güte durch viele Untersuchungen analysiert und anschließend 2017 durch Braun et al. veröffentlicht. Die Skala Gesundheitsvorsorge und Vitalität besteht ebenfalls aus fünf Items und ist an die Skala von Braun et al. (2017) angelehnt bzw. wurde durch das Vitality-Measure-Instrument nach Anderson und Lobel (1995) um den Schlafaspekt bzw. die körperliche Energie ergänzt. Die Skala Small Talk und Networking sowie die Skala Problemlösetechniken enthalten jeweils fünf Items und wurden durch Braun et al. (2017) veröffentlicht. Die Reliabilität dieser Skalen ist in 3.2.1 dargestellt.

*Mentale Stärke.* Die Skalen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem, 1999), Selbstvertrauen (Lantermann, 2007) und Resilienz (RS-13) von Leppert et al. (2008) werden

untersucht. Die Skala Selbstvertrauen wurde durch Braun 2015 (bzw. Braun et al., 2017; Braun 2018) getestet und auf fünf Items reduziert. Resilienz enthält 13 Items und Selbstwirksamkeitserwartung 10.

*Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen.* Zur Erfassung der Skala Lebenszufriedenheit wurde die deutsche Übersetzung von Janke und Glöckner-Rist (2014) genutzt, welche sich an der Satisfaction with Life Scale (SWLS) nach Diener et al. (1985) orientiert. Die Skalen Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit (Braun et al. 2017) und Stress (Braun et al. 2017) beinhalten jeweils fünf Items (Braun et al. 2017). Die Flourishing-Skala nach Su et al. (2014) enthält zehn Items, die Burnout-Tendenz-Skala enthält 21 Items (Maslach et al., 1996) sowie die depressive Verstimmung nach Franke (2000) sechs Items.

*Vermittelnde psychologische Prozesse (VPP).* Die Skalen Lernpartnerschaft, Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Blick auf das Positive und Maßnahmenplanung sind für die Untersuchung von der Autorin gemeinsam mit Prof. Dr. Braun entwickelte Ad-Hoc Skalen, welche jeweils fünf Items enthalten. Die Stärkenorientierung, Selbstreflexion und Selbstverstärkung werden als Erfolgsfaktoren zusammengefasst.

In folgender Tabelle 7 sind diese Skalen mit Herausgeber, beispielhaften Items und dessen Antwortskala aufgeführt.

## Tabelle 7

Studie 1: Skalen sowie Beispielitems des Selbsteinschätzungsfragebogens

Skala	Herausgeber	Beispielitems	Antwortskala
<b>Selbstmanagementkompetenzen</b>			
Anwendung der Techniken Positiver Psychologie (PP)	Braun et al. (2017) entsprechend Braun (2015)	Vor dem Einschlafen rufe ich mir noch einmal alle positiven Ereignisse des Tages vor Augen.	Fünfstufige Likert-Skala: „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt völlig“ (5)
Gesundheitsvorsorge und Vitalität (GV)	Orientiert an Braun et al. (2017), modifiziert durch Vitality-Measure-Instrument nach Anderson und Lobel (1995)	Durch Sport, Ernährung und gesunden Schlaf tue ich regelmäßig etwas für meine Vitalität.	

Skala	Herausgeber	Beispielitems	Antwortskala
Small Talk und Networking (SN)	Braun (2015) nach Braun et al. (2017)	Wenn Gruppen von Leuten zusammenstehen, kann ich mich leicht ins Gespräch einklinken.	
Problemlösetechniken (PT)		Ich kenne Methoden, wie man Probleme gut beschreibt.	
<b>Mentale Stärke</b>			
Selbstwirksamkeitserwartung (SW)	Schwarzer und Jerusalem (1999)	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	Fünfstufige Likertskala: „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt völlig“ (5)
Resilienz (RE)	RS-13 von Leppert et al. (2008)	Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.	
Selbstvertrauen (SV)	Lantermann (2007), gedrosselt von Braun (2018b)	Ich habe ein hohes Selbstvertrauen.	
<b>Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen</b>			
Lebenszufriedenheit (LZ)	Dt. Version der Satisfaction with Life Scale (SWLS) entsprechend Diener et al. (1985) entsprechend Janke und Glöckner-Rist (2014)	Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	Fünfstufige Likertskala: „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt völlig“ (5)
Arbeits- und Studienzufriedenheit (AZ)	Braun (2015) nach Braun et al. (2017)	Meine Arbeit/mein Studium macht mir Spaß.	

Skala	Herausgeber	Beispielitems	Antwortskala
Flourishing (FL)	Su et al. (2014)	Was ich im Leben tue, ist wertvoll und erstrebenswert.	
Stress (ST)	Braun (2015) entsprechend Braun et al. (2017)	Ich habe oft das Gefühl, gehetzt zu sein.	
Burnout-Tendenz (BU)	Maslach et al. (1996)	Ich fühle mich niedergeschlagen.	
Depressive Verstimmung (DV)	Franke (2000)	Wie sehr litten Sie in den letzten sieben Tagen unter Einsamkeitsgefühlen?	
<b>Vermittelnde psychologische Prozesse (VPP)</b>			
Stärkenorientierung (ES)	Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala	Ich bin stolz auf meine Stärken.	Fünfstufige Likertskala:
Selbstreflexion (ESSR)		Ich reflektiere mein Verhalten regelmäßig.	„stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt völlig“ (5)
Selbstverstärkung (ESSV)		Ich belohne mich, wenn ich mein Ziel erreicht habe.	
Lernpartnerschaften (LP)		Ich finde Lernpartnerschaften gut, um im Leben weiterzukommen.	

Skala	Herausgeber	Beispielitems	Antwortskala
Maßnahmenplanung (MP)		Ich konnte in den letzten vier Wochen die Maßnahmen umsetzen, welche ich mir vorgenommen hatte.	
Blick auf das Positive (BP)		Ich wende Übungen der Positiven Psychologie an.	

### 3.1.6 Auswertungsvorgehen

Das Kapitel widmet sich der systematischen Erläuterung des geplanten Auswertungsprozesses bezüglich des Selbstbeschreibungsmaßes, welches in der durchgeführten Trainingsevaluation eingesetzt wurde, um die Trainingswirksamkeit zu überprüfen.

*Selbstbeschreibungsfragebogen als explizite Messmethode zu drei Messzeitpunkten.* Überprüft wird zunächst, inwiefern Kontroll- und Treatmentgruppe als äquivalent anzunehmen sind. Mithilfe eines  $\chi^2$ -Quadrat-Tests sowie eines  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben wurde dies zuerst untersucht. Im zweiten Schritt wurden einfache Pearson-Korrelationen errechnet, da die in 3.2.4 beschriebenen negativen sowie positiven linearen Zusammenhänge aus dem Modell (s. 2.2.2) überprüft werden sollten. Mithilfe von PROCESS nach Hayes (2018) wurde die Mediationsanalyse berechnet. Hierbei wird die lineare Regression mit der Methode der kleinsten Quadrate genutzt, damit direkte, indirekte und totale Effekte anhand von unstandardisierten Pfadkoeffizienten identifiziert werden können. Genutzt wurde das Bootstrapping mit 5000 Iterationen gemeinsam mit den heteroskedastizitäts-konsistenten Standardfehlern nach Davidson und MacKinnon (1993), damit die Inferenzstatistiken und Konfidenzintervalle ermittelt werden können. Beinhaltet das Konfidenzintervall die Null nicht, sind die Effekte als signifikant anzusehen. Durch die Mediationsanalyse sollte analysiert werden, ob die Selbstmanagementkompetenzen gesamt die Mentale Stärke gesamt vorher-sagen. Zusätzlich sollte geprüft werden, ob der direkte Pfad anhand des VPP-Index mediiert werden kann. Mit der Mediationsanalyse wird daher versucht die Kausalität sowie die zeitliche Reihenfolge von den Variablen zu bestimmen. Wird davon ausgegangen, dass eine Beziehung zwischen zwei Variablen besteht, wird das Resultat der Variable anhand einer anderen bestimmt. Ist die Beziehung zwischen den zwei Variablen komplexer, kann die unabhän-

gige Variable (UV) zunächst auf eine dritte Variable Einfluss ausüben. Diese dritte Variable, auch als Mediator (VPP-Index) benannt, kann wiederum Einfluss auf die abhängige Variable (AV) ausüben. Erfolgt eine Mediation wird die Beziehung  $c$ , welche im ersten Schritt den signifikanten Zusammenhang darstellt, im zweiten Schritt, wenn der Mediator ins Modell hinzugefügt wurde zu  $c'$  bzw. Null und nicht mehr signifikant. Dies wird als vollständige Mediation bezeichnet, da der ursprüngliche signifikante Effekt über die Mediatorvariable umgeleitet wird sowie die signifikante Variablenbeziehung zwischen UV und AV reduziert oder gemindert wird. Nach Baron und Kenny (1986) müssen vier Schritte erfolgen, um das Auftreten einer Mediation zu belegen. Bei dem *Totalen Effekt, Schritt 1*, besteht die Erwartung, dass eine Beziehung zwischen Selbstmanagementkompetenzen gesamt (UV) und Mentale Stärke gesamt (AV) vorliegt. Diese Berechnung ist nach Baron und Kenny (1986) notwendig und muss umgesetzt werden. Aktuell entwickelt sich allerdings der Trend in der Statistik, dass dieser Schritt nicht notwendig sei und zu verfälschten Annahmen führe mit Hinblick auf die Beweisermittlung einer Mediation (MacKinnon, 2008; Rucker et al., 2011; Zhao et al., 2010). Dennoch wird der totale Effekt zur Vollständigkeit in dieser Arbeit ermittelt (Baron & Kenny, 1986). Die nächsten zwei Schritte beziehen sich auf die *Überprüfung, ob die Pfade a (Schritt 2) und b (Schritt 3)* im Modell mit Mediator signifikant sind (Baron & Kenny, 1986). Das Produkt von  $ab$  weist den indirekten Effekt aus und zeigt den Mediationseffekt an. Die aktuelle Statistik weist daraufhin, dass diese beiden Schritte entscheidend für die Mediationsanalyse sind. Schritt 1 und 4 werden hingegen als wenig relevant betrachtet (Lindzey et al., 1998; MacKinnon, 2008; Gelfand et al., 2009). Es wird bei dem direkten Effekt erwartet (Schritt 4), dass sich der Effekt zwischen den Selbstmanagementkompetenzen gesamt und Mentaler Stärke gesamt aus dem Modell ohne Mediator im Modell mit Mediator reduziert oder verschwindet. Es wird getestet, ob das Verhältnis zwischen Selbstmanagementkompetenzen gesamt und Mentaler Stärke gesamt immer noch signifikant bleibt, obwohl der Mediator in das Modell hinzugefügt wurde. Hierbei handelt es sich um den direkten Effekt. In vielen Mediationsmodellen bleibt allerdings ein Effekt vorhanden und der  $p$ -Wert weiter signifikant. Dies ist allerdings nicht problematisch, da dies zwar keine vollständige aber eine partielle Mediation aufzeigt. Die Gültigkeit der Mediationsanalyse bleibt daher bestehen. Beträgt der Pfad  $c'$  also nicht statistisch Null und der vierte Schritt wird nicht erfüllt, liegt eine partielle Mediation vor. Wird der vierte Schritt hingegen erfüllt, liegt eine vollständige Mediation vor. Die partielle Mediation kommt allerdings vermehrt vor, da hierbei der Mediator einen Anteil des Effekts von der UV auf die AV erklärt. Nach dem Hinzufügen des Mediators ins Modell, zeigt daher die Intervention einen direkten Resteffekt. Der indirekte Effekt zeigt den eigentlichen Mediationseffekt auf. Da die Tests zur Signifikanzprüfung des indirekten Effekts fehleranfällig sind, sollte der indirekte Effekt gemeinsam mit dem Konfidenzintervall beschrieben

werden. Hierbei ist die obere sowie untere Grenze von Relevanz, da diese mit dem robusten Bootstrapping ermittelt werden. Mit Blick auf die Interpretation gilt es zu schauen, ob die Null im Konfidenzintervall vorhanden ist. Wird die Null im Konfidenzintervall miteinbezogen, wird die untere Grenze oftmals negativ und die obere Grenze dafür positiv sein. Kommt hingegen die Null im Konfidenzintervall nicht vor, kann angenommen werden, dass ein signifikanter indirekter Effekt identifiziert wird. Ein Mediationseffekt wird somit nicht unbedingt berichtet. Es wird lediglich mitgeteilt, dass der Mediationseffekt vorliegt. Die Konfidenzintervalle werden mit berichtet.

Im Anschluss erfolgten Varianzanalysen (ANOVAs) im gemischt-faktoriellen Design (between und within-subject), damit die Wirksamkeit der durchgeführten Trainingsmaßnahme insgesamt festgestellt werden kann. Dies erfolgt durch die Berechnung der Haupteffekte und Interaktionen der Faktoren Gruppe (Kontroll- und Treatmentgruppe) und Zeit ( $t_1$ ,  $t_2$ ,  $t_3$ ) für alle Skalen der Selbstmanagementkompetenzen, nämlich die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie, Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk sowie Networking und Problemlösekompetenz als auch für die Mentale Stärke, langfristige Konsequenzen und vermittelnde psychologische Prozesse (VPP-Index). Darüber hinaus wurde mithilfe von  $t$ -Tests die Kontroll- sowie auch Treatmentgruppe im Detail betrachtet. Dies sollte einen Aufschluss bezüglich der Entwicklung über die drei vorhandenen Messzeitpunkte für die jeweiligen Skalen aufzeigen, d.h. anhand der Auswertung dieser Zeitreihen lässt sich ableiten, wie sich Effekte solcher Trainings über die Zeitspanne hinweg abändern. Die Akkreditierung der Trainingseffekte erfolgt hauptsächlich mithilfe der letzten beiden Schritte im Auswertungsprozess, welche daher die Quintessenz der inferenzstatistischen Analyse darstellen.

### 3.1.7 Hypothesen

*Studie 1 - Erwartung.* Zur Hypothesenbildung der Studie 1 dient das integrative Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements nach Braun et al. (2017), Braun & Ziemke (2019), sowie Braun et al. (2020, 2023). Es werden durch das zweitägige „Training positiver Gewohnheiten“ sowie der achtwöchigen Follow-Up Übungen die Selbstmanagementkompetenzen gefördert. Durch das Modell des Positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017, 2020, 2023) wird angenommen, dass es bestimmte Zusammenhänge zwischen den Variablen Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie und weiteren trainierten Kompetenzen (Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking sowie Problemlösekompetenzen), der Mentalen Stärke (Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstvertrauen und Resilienz) sowie auch den positiven (Arbeits- und Studienzufriedenheit, Lebenszufriedenheit und Flourishing) und negativen langfristigen Folgen (Stress, Burnout-Tendenz und depressive Verstimmung) gibt. Auch wird angenommen, dass der VPP-Index Einfluss auf die Mentale

Stärke nimmt. Daraus lassen sich folgende Korrelations- und Veränderungshypothesen für Studie 1 ableiten:

### **Studie 1: Korrelative Hypothesen:**

**H1a:** Die *Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie* korreliert *positiv* mit *Mentaler Stärke*.

**H2a:** Die *Gesundheitsvorsorge und Vitalität* korreliert *positiv* mit *Mentaler Stärke*.

**H3a:** *Small Talk und Networking* korreliert *positiv* mit *Mentaler Stärke*.

**H4a:** Die *Problemlösekompetenz* korreliert *positiv* mit *Mentaler Stärke*.

**H5a:** Die *Selbstmanagementkompetenz Gesamt (Indexwert)* korreliert *positiv* mit *Mentaler Stärke*.

**H6a:** Die *Mentale Stärke* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H7a:** Die *Mentale Stärke* korreliert *negativ* mit den *Negativen Folgen*.

**H8a:** Die *Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H9a:** Die *Gesundheitsvorsorge und Vitalität* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H10a:** *Small Talk und Networking* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H11a:** Die *Problemlösekompetenz* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H12a:** Die *Selbstmanagementkompetenz Gesamt* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H13a:** Die *Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie* korreliert *negativ* mit den *Negativen Folgen*.

**H14a:** Die *Gesundheitsvorsorge und Vitalität* korreliert *negativ* mit den *Negativen Folgen*.

**H15a:** Das *Small Talk und Networking* korreliert *negativ* mit den *Negativen Folgen*.

**H16a:** Die *Problemlösekompetenz* korreliert *negativ* mit *Negativen Folgen*.

**H17a:** Die *Selbstmanagementkompetenz Gesamt* korreliert *negativ* mit *Negativen Folgen*.

### **Studie 1: Veränderungshypothesen**

**H18a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen ***Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.



**H19a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Gesundheitsvorsorge und Vitalität** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H20a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Small Talk und Networking** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H21a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Problemlösekompetenz** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H22a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstmanagementkompetenz gesamt** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H23a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstwirksamkeitserwartung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H24a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstvertrauen** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H25a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Resilienz** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H26a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Mentale Stärke gesamt** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H27a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Arbeits- und Studienzufriedenheit**, in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H28a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Lebenszufriedenheit** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H29a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Flourishing** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H30a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Positive Folgen** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H31a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen **Stress** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H32a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen **Burnout-Tendenz** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H33a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen **Depressive Verstimmung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H34a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen **Negative Folgen** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H35a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Stärkenorientierung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H36a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstreflexion** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H37a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstverstärkung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H38a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Erfolgsfaktoren Gesamt** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H39a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Maßnahmenplanung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H40a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Lernpartnerschaften** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H41a:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Blick auf das Positive** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

### Studie 1: Psychologische Hintergrundprozesse

Wie verhalten sich die vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP-Index: Lernpartnerschaften, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Stärkenorientierung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive) im Verhältnis zur Mentalen Stärke in Studie 1?

**H42a:** Ein Teil der Mentalen Stärke wird darauf zurückgeführt, dass der VPP-Index durch das Training der Selbstmanagementkompetenzen angeregt wird.

## 3.2 Ergebnisse<sup>1</sup>

Anhand der bereits zugrundeliegenden Forschung als auch eigener Forschungsergebnisse sollte das Training als Evaluationsgrundlage herangezogen werden und somit die Effektivität bestimmen. Insoweit musste eine angemessene Stichprobe rekrutiert werden, welche an zwei Trainingstagen teilnahm, drei Fragebögen ausfüllte und wöchentliche Übungen aus den E-Mails durchführte. Im Methodenteil 3.1 wurde dies bereits ausführlich dargelegt. Zur Analyse und Auswertung der erhobenen Datensätze wurde ein populäres Statistikprogramm herangezogen. Folglich wird die Bereinigung der Datensätze, die deskriptive Statistik, die Hypothesentests und deren Auswertung beschrieben.

Mithilfe der einfachen Pearson-Korrelationen sollten zum Messzeitpunkt  $t_1$  die positiven und negativen linearen Zusammenhänge des in 2.2.2 beschriebenen Modells überprüft werden. Auch auf die Mediationsanalyse wird Bezug genommen. Durch die Anwendung von gemischten Varianzanalysen werden mit den „mixed ANOVAS“, die drei Messzeitpunkte, Gruppenunterschiede, mittelfristige Folgen (Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Resilienz), wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen (Stress, Burnout-Tendenz, depressive Verstimmung, Flourishing, Lebenszufriedenheit und Studien- sowie Arbeitszufriedenheit) und die vermittelnden psychologischen Prozesse (Lernpartnerschaften, Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive) durch die Überprüfung von statistisch relevanten Ausprägungsveränderungen untersucht. Der Faktor Zeit und dessen Ergebnisse sollen durch die Veränderungen über die Zeitreihen hinweg detailliert betrachtet werden. Zusätzlich wird die Frage beantwortet, inwiefern die Wirksamkeit des Trainings über die Zeitspanne hinweg sich ändert. In Absatz 3.2. lassen sich die Analysemethoden ablesen.

---

<sup>1</sup> Hinweis: Rundungsdifferenzen im Ergebnisteil enthalten.

### 3.2.1 Reliabilität

Die interne Konsistenz – d.h. die Zuverlässigkeit des Messinstruments „Selbsteinschätzungsfragebogen“ – wurde durch die Berechnung von Cronbach Alpha für alle Skalen, welche unter Tabelle 8 aufgeführt werden, geprüft. Die Reliabilitäten in Studie 1 lassen sich als meistens mindestens akzeptabel ein kategorisieren.

*Interne Konsistenz im Selbstbeschreibungsfragebogen.* Um die interne Konsistenz von allen Skalen des Selbsteinschätzungsfragebogens zu überprüfen, wurden alle erhobenen Daten der Teilnehmenden ( $N = 77$ ) zum Messzeitpunkt  $t_1$  ausgewertet. Die Skala Selbstvertrauen der Mentalen Stärke sowie die Selbstmanagementkompetenzskalen Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Problemlösetechniken und Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert) weisen ein  $\alpha \geq .85$  auf, was nach Blanz (2015) als eine hohe bzw. gute Reliabilität zu interpretieren ist. Die Skalen Selbstreflexion und Maßnahmenplan weisen eine hohe Reliabilität mit  $\alpha \geq .80$  auf. Die Skalen Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz und alle Skalen der langfristigen Folgen (Arbeits- und Studienzufriedenheit, Lebenszufriedenheit, Flourishing, Stress, Burnout-Tendenz und depressive Verstimmung) bilden mit  $\alpha \geq .90$  eine exzellente Reliabilität ab (Blanz, 2015). Darüber hinaus lassen sich nach Blanz (2015) die Skalen der Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie, Small Talk und Networking, Stärkenorientierung, Blick auf das Positive und Lernpartnerschaften mit  $\alpha \geq .74$  als akzeptable Reliabilitäten feststellen. Ausschließlich die Skala Selbstverstärkung weist ein  $\alpha = .68$  auf und ist als fragwürdig nach Blanz (2015) zu beschreiben. Auch wurden keine Items der verwendeten Skalen ausgeschlossen, da die Trennschärfe bei allen vorhandenen Items der Skalen als  $> .30$  vorlag (Fisseni, 2004). Dies weist daraufhin, dass die Items auf einer Skala gegenseitig korrelieren. Einige Items ( $t1\_ES01\_01$  mit  $.23$ ,  $t1\_ES03\_04$  mit  $.14$ ,  $t1\_ES03\_05$  mit  $.13$ ,  $t1\_BP01\_05$  mit  $.29$  und der vier Erfolgsfaktoren Gesamt Items  $t1\_ES01\_01$  mit  $.19$ ,  $t1\_ES02\_04$  mit  $.24$ ,  $t1\_ES03\_04$  mit  $.22$  und  $t1\_ES03\_05$  mit  $.04$ ) nehmen jedoch eine Sonderstellung ein. Betroffen sind die Skalen Stärkenorientierung (ES01), Selbstverstärkung (ES03), Blick auf das Positive, Small Talk und Networking und die Erfolgsfaktoren Gesamt, da die Trennschärfe bei  $< .30$  liegt. Allerdings lässt sich die Skala Erfolgsfaktoren Gesamt mit der Reliabilität von  $.85$  als gut (Nunnally & Bernstein, 1994; Weise, 1975), die Reliabilität der Skala Small Talk und Networking mit  $.78$ , der Blick auf das Positive mit  $.75$  und die Stärkenorientierung mit  $.78$  als ausreichend (Rammstedt, 2004) einstufen, sodass die Eliminierung der Items Cronbachs Alpha nicht bedeutsam abändern würde. Die anderen Items der Skala Selbstverstärkung (Skalenreliabilität von  $.68$ ), unterschreiten den Wert ebenfalls, werden aber dennoch für die Berechnungen beibehalten, da die Exklusion keine großartige Steigerung des  $\alpha$ -Werts mit sich bringt. Daher wurde keine Veränderung durch die Entfernung der Items vorgenommen.

Zur Berechnung der fünf Indexwerte hinsichtlich der Hauptkategorien, nämlich für die Selbstmanagementkompetenzen, Mentale Stärke, langfristige Folgen Zufriedenheit, Negative Folgen, Erfolgsfaktoren gesamt und VPP-Index, wurden jeweils alle Skalen der jeweiligen Kategorie zum Gesamtscore summiert. Nach Little (2013) war es unerlässlich Skalen, welche negativ gepolte Items enthielten, so umzupolen, sodass alle Items dasselbe positive Antwortskalenniveau auf einer 5-stufigen Likert-Skala erhielten. Die Skalen Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie, Gesundheitsvorsorge sowie Vitalität, Small Talk sowie Networking sowie Problemlösetechniken bilden die „Selbstmanagementkompetenzen gesamt“ ab. Die Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstvertrauen und Resilienz bilden hingegen die „Mentale Stärke gesamt“ ab. Aus den Skalen Studien- und Arbeitszufriedenheit, Lebenszufriedenheit und Flourishing wurde der Gesamtindex „Positive Folgen“ bzw. „wünschenswerter langfristiger Folgen“ Wert ermittelt. Die Skalen Stress, Burnout-Tendenz und depressive Verstimmung bilden den Gesamtindex für „Negative Folgen“ bzw. die „nicht wünschenswerten langfristigen Folgen“ ab. Der „Erfolgsfaktoren Gesamtscore“ besteht aus Stärkenorientierung, Selbstreflexion und Selbstverstärkung. Der „VPP-Index“ besteht aus Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Lernpartnerschaften, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive. Die interne Konsistenz kann sich erhöhen, je mehr Items hinzugezogen werden. Die Interpretationskriterien der Reliabilität nach Blanz (2015) zeigen, dass sich bei den Indexwerten der Selbstmanagementkompetenzen gesamt, der Mentalen Stärke gesamt, der Positiven Folge sowie der Negativen Folge eine exzellente Reliabilität von  $\alpha \geq .90$  ergibt (Blanz, 2015). Nach ihm zeigt der VPP-Index mit  $\alpha = .79$  eine akzeptable Reliabilität auf. In Tabelle 8 sind für alle Skalen des Rahmenmodells nach Braun et al. (2017) Reliabilitätsanalysen zu finden. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) und Varianzen lassen sich nachfolgender Tabelle entnehmen.

**Tabelle 8**

*Studie 1. Reliabilitätsanalyse für alle Skalen zum Messzeitpunkt t1, N = 77*

Skala	Cronbachs Alpha ( $t_1, N = 77$ )	Varianz
<b>Selbstmanagementkompetenzen</b>		
Anwendung der Techniken Positiver Psychologie	.74	.45
Gesundheitsvorsorge und Vitalität	.87	.06
Small Talk und Networking	.78	.47
Problemlösetechniken	.88	.15

Skala	Cronbachs Alpha ( $t_1$ , $N = 77$ )	Varianz
<b>Selbstmanagementkompetenzen gesamt (Indexwert)</b>	<b>.90</b>	<b>.27</b>
<b>Mentale Stärke</b>		
Selbstwirksamkeitserwartung	.93	.07
Selbstvertrauen	.85	.05
Resilienz	.91	.03
<b>Mentale Stärke gesamt (Indexwert)</b>	<b>.96</b>	<b>.06</b>
<b>Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen</b>		
Lebenszufriedenheit	.92	.19
Arbeits- und Studienzufriedenheit	.91	.04
Flourishing	.93	.13
<b>Positive Folgen (Indexwert)</b>	<b>.96</b>	<b>.12</b>
Stress	.95	.10
Burnout-Tendenz	.97	.10
Depressive Verstimmung	.94	.05
<b>Negative Folgen (Indexwert)</b>	<b>.98</b>	<b>.17</b>
<b>Vermittelnde psychologische Prozesse (VPP)</b>		
Stärkenorientierung	.78	.25
Selbstreflexion	.80	.07
Selbstverstärkung	.68	.78
<b>Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert)</b>	<b>.85</b>	<b>.49</b>
Maßnahmenplan	.81	.47
Lernpartnerschaften	.77	.49
Blick auf das Positive	.75	1.15
<b>VPP - Index</b>	<b>.79</b>	<b>.30</b>

### 3.2.2 Aufbereitung der Daten

Die Daten des Selbstbeschreibungsfragebogens wurden mithilfe der Software SoSci-Survey erhoben und standen als Excel- bzw. CSV-Datei nach dem letzten Messzeitpunkt ( $t_3$ ) zum Download zur Verfügung. Eine Datenbereinigung fand vor der Überführung in das bewährte Statistik-Tool IBM® SPSS (Statistical Package for Social Science) Statistics 29.0.0. (IBM Corporation, 2022) statt. Da diese Trainingsevaluation drei Messzeitpunkte enthält, mussten zur Datenaufbereitung drei vorliegende Datensätze einer Person anhand des individuell erstellten Codes zusammengefügt d.h. gematched und in eine Excel-Zeile in einem



Excel-Dokument eingepflegt werden. Trotz vorhandenen individuellen Codes ist es dennoch herausfordernd, alle Datensätze miteinander zu matchen, da die Proband:innen die Wichtigkeit der kongruenten Code-Angabe über alle Messzeitpunkte hinweg nicht immer berücksichtigen und niedergeschriebene Hinweise auf der Willkommenseite des Fragebogens mit Code-Beispiel beachten. Mithilfe von zeitintensiver Begutachtung einzelner Fragebögen, der Korrektur von Versalien oder Rechtschreibfehlern sowie dem Vergleich der soziodemographischen Daten konnten diese Fragebögen erfolgreich fusioniert werden. Datensätze, deren Codes nicht aggregiert werden konnten, unvollständig beantwortet wurden oder nicht drei Messzeitpunkte ergeben, werden ausgeschlossen. Anhand der individuellen Codes wurden die Versuchspersonen gematched. Im Anschluss wurden die Daten in die Statistiksoftware SPSS zur Analyse überführt, sodass daraufhin die Variablen darin beschriftet, das Messniveau der jeweiligen Variablen definiert, die Definition der fehlenden Werte und die Wertelabels durch Anpassung bestimmt werden konnten. Darüber hinaus wurde, um das Skalenniveau der Items in Beziehung setzen bzw. vergleichen zu können, die Antwortskala der einzelnen Items zu allen drei erfolgten Messzeitpunkten umcodiert, d.h. die Burnout-Tendenzskala mit den Items 3, 6, 19 und 20 sowie das 5 Item von Lernpartnerschaften.

### 3.2.3 Deskriptive Statistiken

Im Anschluss an die oben beschriebene Datenaufbereitung, lassen sich die Mittelwerte für die einzelnen Skalen errechnen, indem das Originalskalenniveau (eins bis fünf) für alle Skalen genutzt wird. Damit ein Gesamtscore gebildet werden konnte, sind alle Datensätze der Teilnehmer:innen verwendet worden, sodass 77 Proband:innen, welche zu  $t_1$  die Skalen des Selbstbeschreibungsfragebogens ausgefüllt haben, eingeflossen sind.

In folgender Tabelle 9 sind die deskriptiven Kennwerte der 19 Skalen sowie die 5 Indexwerte für den Messzeitpunkt  $t_1$  sowie für die Gesamtstichprobe ( $N = 77$ ) abgebildet, um die erhobenen Daten zu erläutern. Entnehmen lassen sich über diese das durchschnittliche Maximum, Minimum, Standardabweichung, Range der Antwortskala d.h. auf 5-stufigem Likert-Niveau sowie die Mittelwerte und der Median. Hoch ausgeprägte Werte beziehen sich auf die Antwortskala und stellen positive, also starke Ausprägungen für das jeweilige Konstrukt dar. Daher lassen sich niedrige Werte als eine geringe oder schwache Ausprägung gegenüberstellen. Keine der Skalen in untenstehender Tabelle 9 zeigt, dass sie sich vom Skalenmaximum unterscheidet. Alle Skalen (außer Resilienz und Mentale Stärke gesamt) werden in voller Breite d.h. erschöpfend von 1-5 genutzt. Die Mittelwerte der Skalen Stress, Burnout-Tendenz, depressive Verstimmung, Negative Folgen, Selbstverstärkung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive liegen unterhalb der Skalenmitte. Alle weiteren Skalenmittelwerte sind auf bzw. über der Skalenmitte zu verorten. Streuungsmaße (SD), welche hoch

ausfallen, lassen sich bei den Skalen der Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Problemlösetechniken, Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Positive Folgen, Stress, Burnout-Tendenz, depressive Verstimmung, Negative Folgen, Stärkenorientierung, Maßnahmenplanung und Lernpartnerschaften erkennen. Diese Aufzählung der erwähnten Variablen zeigt, dass einige Teilnehmer:innen der Studie starke Ausprägungen auf diesen besitzen, hingegen weitere Personen auf diesen Variablen nur eine geringe Ausprägung verzeichnen. Bei der Analyse der Mittelwerte sollte dies daher Anerkennung finden.

**Tabelle 9**

*Deskriptive Statistiken für den Fragebogen in Studie I, N = 77*

Skala	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>SD</i>
<b>Selbstmanagementkompetenzen</b>						
PP	1.00	4.80	[1;5]	3.60	3.60	.68
GV	1.20	5.00	[1;5]	3.18	3.20	1.07
SN	1.40	4.80	[1;5]	3.20	3.20	.75
PT	1.60	5.00	[1;5]	3.31	3.40	.82
SMK	1.65	4.35	[1;5]	3.32	3.40	.64
<b>GES</b>						
<b>Mentale Stärke</b>						
SW	1.90	4.80	[1;5]	3.49	3.70	.74
SV	1.80	5.00	[1;5]	3.62	3.80	.79
RE	2.00	4.85	[1;5]	3.72	3.85	.70
MS GES	2.07	4.71	[1;5]	3.61	3.77	.69
<b>Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen</b>						
LZ	1.40	5.00	[1;5]	3.61	4.00	1.00
AZ	1.80	5.00	[1;5]	3.68	4.00	.95
FL	1.90	5.00	[1;5]	3.84	4.00	.75
PF	1.83	4.87	[1;5]	3.71	3.93	.80

## JAKAT: EVALUATIONEN

Skala	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>SD</i>
ST	1.00	5.00	[1;5]	2.91	2.80	1.19
BU	1.00	4.90	[1;5]	2.30	2.00	1.01
DV	1.00	4.83	[1;5]	1.94	1.33	1.14
<i>NF</i>	<i>1.00</i>	<i>4.65</i>	<i>[1;5]</i>	<i>2.38</i>	<i>2.06</i>	<i>1.01</i>
<b>Vermittelnde psychologische Prozesse</b>						
ES	1.00	5.00	[1;5]	3.32	3.40	.88
ESSR	1.60	5.00	[1;5]	3.89	4.00	.79
ESSV	1.00	4.20	[1;5]	2.78	2.80	.64
<i>GES_ES</i>	<i>1.67</i>	<i>4.53</i>	<i>[1;5]</i>	<i>3.33</i>	<i>3.47</i>	<i>.63</i>
MP	1.00	4.50	[1;5]	2.28	2.20	.87
LP	1.20	5.00	[1;5]	3.13	3.20	.88
BP	1.20	4.60	[1;5]	2.76	2.60	.75

*Anmerkung.* Die vorhandenen Werte sind auf Messzeitpunkt  $t_1$  sowie die Gesamtstichprobe von  $N = 77$  zu beziehen. PP = Anwendung der Techniken Positiver Psychologie, GV = Gesundheitsvorsorge und Vitalität, SN = Small Talk und Networking, PT = Problemlösekompetenz, SMK GES = Selbstmanagementkompetenzen Gesamt (Indexwert), SW = Selbstwirksamkeit, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz, MS GES = Mentale Stärke Gesamt (Indexwert), LZ = Lebenszufriedenheit, AZ = Arbeits- und Studienzufriedenheit, FL = Flourishing, PF = Positive Folge (Indexwert), ST = Stress, BU = Burn-out-Tendenz, DV = depressive Verstimmung, NF = Negative Folgen (Indexwert), ES oder ES01 = Erfolgsfaktor Stärkenorientierung, ESSR oder ES02 = Erfolgsfaktor Selbstreflexion, ESSV oder ES03 = Erfolgsfaktor Selbstverstärkung, GES\_ES = Erfolgsfaktoren Gesamt (Indexwert), MP = Maßnahmenplanung, LP = Lernpartnerschaften und BP = Blick auf das Positive. Statistische Abkürzungen: *Min* = Minimum, *Max* = Maximum, *M* = Mittelwert, *Md* = Median, *SD* = Standardabweichung.

*Vergleich zwischen Trainings – und Kontrollgruppe.* Als Grundlage hinsichtlich der ange-stellten Rechnungsanalysen von den Resultaten bezüglich der Trainingseffekte sollten glei-che Stichproben vorliegen. Daher wurden soziodemographische Werte sowie Skalenmittel-werte der erhobenen Daten auf bedeutende statistische Unterschiede zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe geprüft. Aufgrund dessen wurden die erhobenen Daten der Stichprobe für den ersten Messzeitpunkt mit einer Stichprobengröße von  $N = 77$  hinzugezogen. Die Mittel-werte der Skala Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking, Problemlöse-techniken, Selbstmanagementkompetenzen gesamt, Selbstwirksamkeitserwartung, Mentale Stärke gesamt, Stress, Burnout-Tendenz, Negative Folgen, Arbeits- und Studienzufrieden-heit, Lebenszufriedenheit, Positive Folgen, Blick auf das Positive, Maßnahmenplanung,

Selbstverstärkung und Stärkenorientierung weisen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede auf, wohingegen die Skalen Positive Psychologie, Resilienz, Selbstvertrauen, Flourishing, depressive Verstimmung, Lernpartnerschaften, Selbstreflexion und Erfolgsfaktoren gesamt statistisch signifikante Unterschiede zeigen. Dabei ist zu beachten, dass die Treatmentgruppe auf den Skalen Positive Psychologie, Resilienz, Selbstvertrauen, Flourishing, Lernpartnerschaften und Selbstreflexion zu  $t_1$  bei einem signifikant niedrigeren bzw. bei der Skala depressive Verstimmung bei einem signifikant höheren Skalenwert als die Kontrollgruppe zu  $t_1$  startete und die Treatmentgruppe mit den Skalen zu  $t_3$  höhere Werte bzw. niedrigere Werte für depressive Verstimmung als zu  $t_3$  in der Kontrollgruppe zeigt.

Das Alter der soziodemographischen Daten zeigt keinen signifikanten Unterschied zwischen Vergleichs- und Treatmentgruppe an, sodass der  $t$ -Test für unabhängige Stichproben aufweist, dass die Trainingsgruppe (Alter TG:  $M = 31.74$ ,  $SD = 11.57$ ) im Mittel kein signifikant höheres Alter aufweist als die Kontrollgruppe (Alter KG:  $M = 30.48$ ,  $SD = 13.38$ ,  $t(75) = 0.43$ ,  $p < .669$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.26$ ,  $d = 0.10$ ). Der Altersunterschied ist daher annähernd äquivalent.

Damit weitere Zusammenhänge hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Formale Bildung und Beschäftigungsverhältnis sowie der Gruppen (Treatment- und Kontrollgruppe) beforscht werden können, werden  $\chi^2$ -Quadrat-Tests angewendet. Ein  $2 \times 2$ - $\chi^2$ -Quadrat-Test zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Gruppenzuteilung,  $\chi^2(1) = 0.01$ ,  $p = .941$ . Ein  $2 \times 5$ - $\chi^2$ -Quadrat-Test zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der formalen Bildung und der Gruppenzuteilung,  $\chi^2(4) = 19.85$ ,  $p < .001$ . Dies mag allerdings kein relevanter Effekt sein, da Personen mit einem höherem Bildungsniveau (z.B. höhere Gesundheitskompetenz) besser auf Trainingsinterventionen (z.B. Annahme von Gesundheitsdienstleistungen) reagieren und dies nicht die Ergebnisse beeinflusst (Berkman et al., 2011). Ein  $2 \times 4$ - $\chi^2$ -Quadrat-Test zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsverhältnis und der Gruppenzuteilung,  $\chi^2(3) = 4.95$ ,  $p = .175$  und spricht für den Vergleich beider Gruppen. Anhand der berichteten Ergebnisse, d.h. der soziodemographischen Daten, also formale Bildung, als auch der oben erwähnten signifikanten Skalenunterschiede (Skalenmittelwerte), lässt sich ableiten, dass keine äquivalenten Gruppen vorliegen. Trotz dessen, dass keine randomisierte Einteilung in Gruppen erfolgte und sich die Gruppen bezüglich der oben erwähnten Skalen und formalen Bildung voneinander unterscheiden, können diese dennoch, wie bereits begründet, verglichen werden.

### 3.2.4 Modellzusammenhänge

*Korrelative Ergebnisse.* Postuliert wurde, dass die trainierten Selbstmanagementkompetenzen, die Variablen der Mentalen Stärke sowie die wünschenswerten und nicht wünschenswerten langfristigen Folgen miteinander zusammenhängen bzw. korrelieren. Die einfa-

chen Pearson-Korrelationen, welche zur Hypothesentestung (H1a bis H17a) ermittelt werden, stützen sich auf den ersten Erhebungszeitpunkt mit einer Stichprobengröße von  $N = 77$ , welche sich wie folgt in Tabelle 10, 11 und 12 skizzieren lassen.

**Tabelle 10**

*Studie 1: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und der Mentalen Stärke,  $N = 77$*

Variable	SW	SV	RE	MS Ges
PP	.600**	.692**	.701**	.720**
GV	.439**	.395**	.448**	.462**
SN	.264*	.484**	.341**	.397**
PT	.676**	.447**	.638**	.632**
SMK Ges	.637**	.635**	.678**	.704**

*Anmerkung.* SMK Ges = Selbstmanagementkompetenzen Gesamt (Indexwert), MS Ges = Mentale Stärke Gesamt zu  $t_1$  (Indexwert), PP = Positive Psychologie, GV = Gesundheitsvorsorge und Vitalität, SN = Small Talk und Networking, PT = Problemlösekompetenz, SW = Selbstwirksamkeitserwartung, SV = Selbstvertrauen und RE = Resilienz. \*\* zeigt sehr signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw.  $** = p < .01$  (einseitig), \* zeigt signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw.  $* = p < .05$  (einseitig).  $N = 77$ .

**Tabelle 11**

*Studie 1: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Mentalen Stärke und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen,  $N = 77$*

Variable	AZ	LZ	FL	PF	ST	BU	DV	NF
SW	.592**	.649**	.798**	.751**	-.647**	-.751**	-.691**	-.764**
SV	.448**	.706**	.777**	.711**	-.638**	-.757**	-.708**	-.768**
RE	.614**	.727**	.896**	.822**	-.592**	-.770**	-.788**	-.785**
MS Ges	.595**	.752**	.891**	.823**	-.680**	-.823**	-.789**	-.837**

*Anmerkung.* MS Ges = Mentale Stärke Gesamt zu  $t_1$  (Indexwert), PF = Positive Folgen (Indexwert; alle drei wünschenswerten langfristigen Folgen zusammengefasst), NF = Negative Folgen (Indexwert; alle drei nicht wünschenswerten langfristigen Folgen zusammengefasst), SW = Selbstwirksamkeitserwartung, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz, AZ = Arbeits- und Studienzufriedenheit, LZ = Lebenszufriedenheit, FL = Flourishing, ST = Stress, BU = Burnout-Tendenz und DV = depressive Verstimmung. \*\* zeigt sehr signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw.  $** = p < .01$  (einseitig).  $N = 77$ .

**Tabelle 12**

Studie 1: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen den Selbstmanagementkompetenzen und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen,  $N = 77$

Variable	AZ	LZ	FL	PF	ST	BU	DV	NF
PP	.548**	.629**	.673**	.686**	-.473**	-.648**	-.580**	-.619**
GV	.426**	.391**	.421**	.461**	-.530**	-.560**	-.392**	-.542**
SN	.279*	.410**	.398**	.404**	-.155	-.397**	-.320**	-.313**
PT	.573**	.568**	.579**	.642**	-.483**	-.552**	-.425**	-.533**
SMK Ges	.589**	.633**	.658**	.700**	-.548**	-.700**	-.549**	-.654**

*Anmerkung.* SMK Ges = Selbstmanagementkompetenzen Gesamt zu  $t_1$  (Indexwert), PF = Positive Folgen (Indexwert; alle drei wünschenswerte langfristige Folgen), NF = Negative Folgen (Indexwert; alle drei nicht wünschenswerte langfristige Folgen), PP = Positive Psychologie, GV = Gesundheitsvorsorge und Vitalität, SN = Small Talk und Networking, PT = Problemlösekompetenz, AZ = Arbeits- und Studienzufriedenheit, LZ = Lebenszufriedenheit, FL = Flourishing, ST = Stress, BU = Burnout-Tendenz und DV = depressive Verstimmung. \*\* zeigt sehr signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw. \*\* =  $p < .01$  (einseitig), \* zeigt signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw. \* =  $p < .05$  (einseitig), kein \* zeigt keine signifikante Korrelation an.  $N = 77$ .

Der Korrelationseffizient stellt nach Cohen (1988) ab einem  $|r| = .10$  kleine bzw. geringe Effekte dar. Moderate oder auch mittelgroße Effekte lassen sich nach ihm ab einem  $|r| = .30$  verzeichnen und starke bzw. großen Effekte ab einem  $|r| = .50$ . Hypothesen H1a – H17a können, wie in den Tabellen anhand der Korrelationen dargestellt, angenommen werden.

Zusätzlich soll geprüft werden, ob eine Steigerung der Mentalen Stärke zustande kommt, indem das Training zunächst bestimmte Selbstmanagementkompetenzen vermittelt, wodurch Selbstreflektion, Stärkenorientierung, Selbstverstärkung, Lernpartnerschaften, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive angeregt werden. Dieser Ansatz wird in Abbildung 6 veranschaulicht.

**Abbildung 6**

Veranschaulichung der Idee des VPP-Index

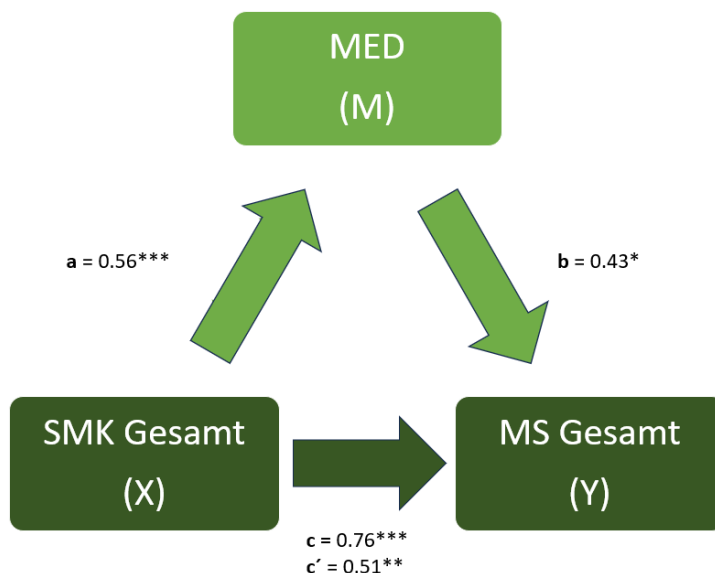


Es wurde überprüft, ob die Interaktion zwischen Selbstmanagementkompetenzen gesamt und Mentale Stärke gesamt von den vermittelnden psychologischen Prozessen (VPP-Index) teilweise mediiert wird. Es konnte der Effekt von Selbstmanagementkompetenzen gesamt auf die Mentale Stärke gesamt belegt werden,  $B = 0.76$ ,  $p < .001$ . Der signifikante  $p$  – Wert weist auf einen direkten Effekt hin. Anschließend wurde der Mediator in das Modell hinzugefügt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Selbstmanagementkompetenzen gesamt die Mediatorvariable signifikant vorhersagt,  $B = 0.56$ ,  $p < .001$ . Dieser wiederum sagt die Mentale Stärke gesamt signifikant vorher,  $B = 0.43$ ,  $p = .022$ .

Schlussfolgernd wird das Verhältnis zwischen den Selbstmanagementkompetenzen gesamt sowie der Mentalen Stärke gesamt partiell durch den VPP-Index (Mediator) mediiert, indirekter Effekt  $ab = 0.243$ , 95% - KI[0.069, 0.420]. Die Ergebnisse sind aus Abbildung 7 zu entnehmen und bestätigen die Hypothese H42a.

### Abbildung 7

#### Mediatoranalyse



*Anmerkung.* M bzw. MED = Mediator stellt VPP-Index dar;  $c$  = Totaler Effekt *ohne* Mediator sowie unstandardisierter Regressionskoeffizient,  $c'$  = Direkter Effekt, zeigt Verhältnis zwischen Selbstmanagementkompetenzen gesamt und Mentaler Stärke gesamt, wenn Mediator *im* Modell aufgenommen;  $a$  = Regressionskoeffizient des  $a$  Pfads;  $b$  = Regressionskoeffizient des  $b$  Pfads; Sternchen nach Regressionskoeffizienten zeigen Signifikanzniveau: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

### 3.2.5 Varianzanalysen

Es liegt ein Intervallskalenniveau vor. Die Auswertung erfolgt mit einer Mixed-ANOVA und einem 2 x 3-Design. Varianzanalysen werden zur Berechnung herangezogen. Anschließend werden noch Kontraste berechnet, welche mit t-Tests analysiert werden. Die Kriterien von

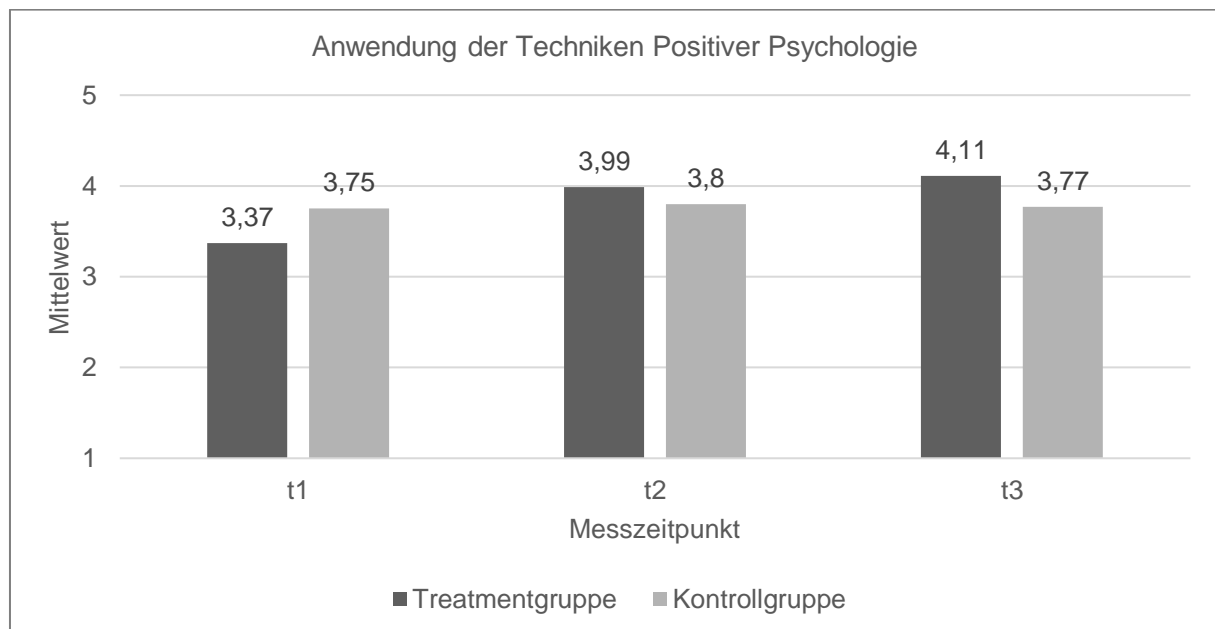
Cohen (1988) werden zur Deutung der Effektstärken herangezogen. Um die identifizierte Befundlage auf die Intervention zurückführen als auch deuten zu können, wird der Trainingseffekt im Vergleich zum Messzeitpunkt  $t_1$  als auch zur Kontrollgruppe (bzw. Interaktionseffekt) gesetzt. Eine Annahme der Hypothese erfolgt dann, wenn der Interaktionseffekt der jeweiligen Skala statistische Signifikanz verzeichnet und zwischen  $t_1$  und  $t_3$  der Treatmentgruppe signifikante Unterschiede vorliegen.

### Selbstmanagementkompetenzen

*Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie.* Die Abbildung 8 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Anwendung der Techniken Positiver Psychologie.

#### Abbildung 8

*Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Anwendung der Techniken Positiver Psychologie über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Hinsichtlich der Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie wird angenommen (H18a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen



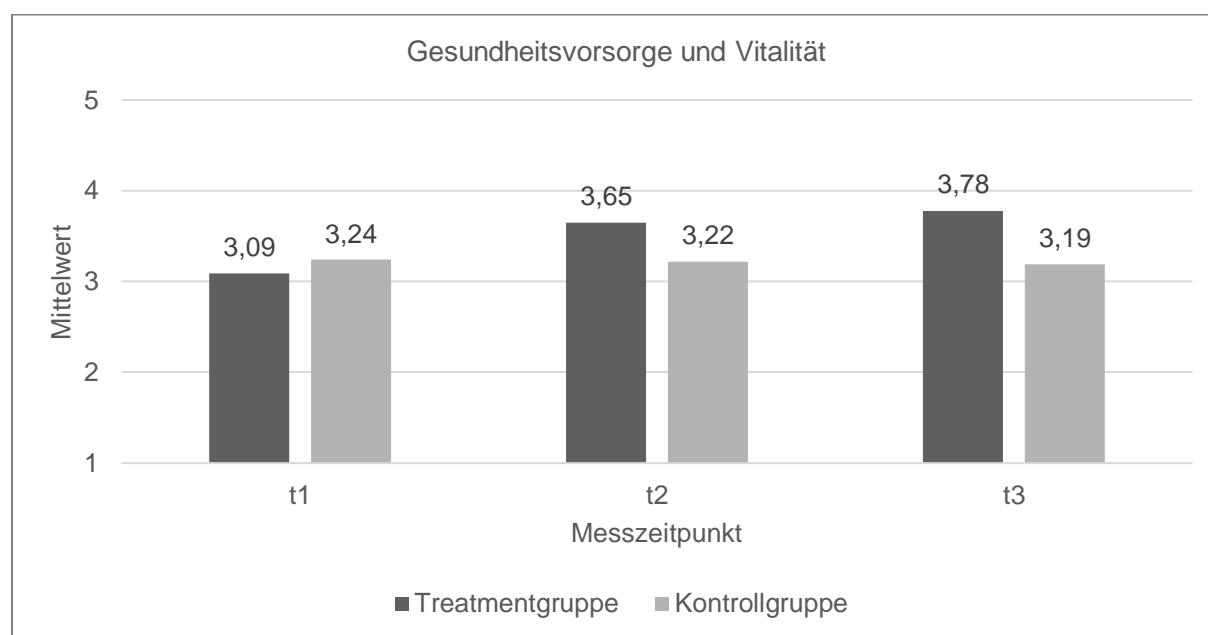
Gruppe und Zeitpunkt  $F(1.50, 112.82) = 13.72, p < .001, \eta_p^2 = .16$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt  $F(1.50, 112.82) = 15.93, p < .001, \eta_p^2 = .18$ . Die Effekte sind jeweils als hoch einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt,  $t(30) = 3.38, p = .001, M_{\text{Diff}} = 0.62, d = 0.61$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.65, p = .055, M_{\text{Diff}} = 0.12, d = 0.30$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 4.02, p < .001, M_{\text{Diff}} = 0.74, d = 0.72$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und kleinen Effekt,  $t(75) = 2.12, M_{3\text{TG}} = 4.11, M_{3\text{KG}} = 3.77, M_{\text{Diff}} = 0.34, p = .019, d = 0.49$ . Die Hypothese H18a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Vitalität.* Die Abbildung 9 zeigt die Ergebnisse der statistischen Analyse für Vitalität.

### Abbildung 9

Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Gesundheitsvorsorge und Vitalität über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

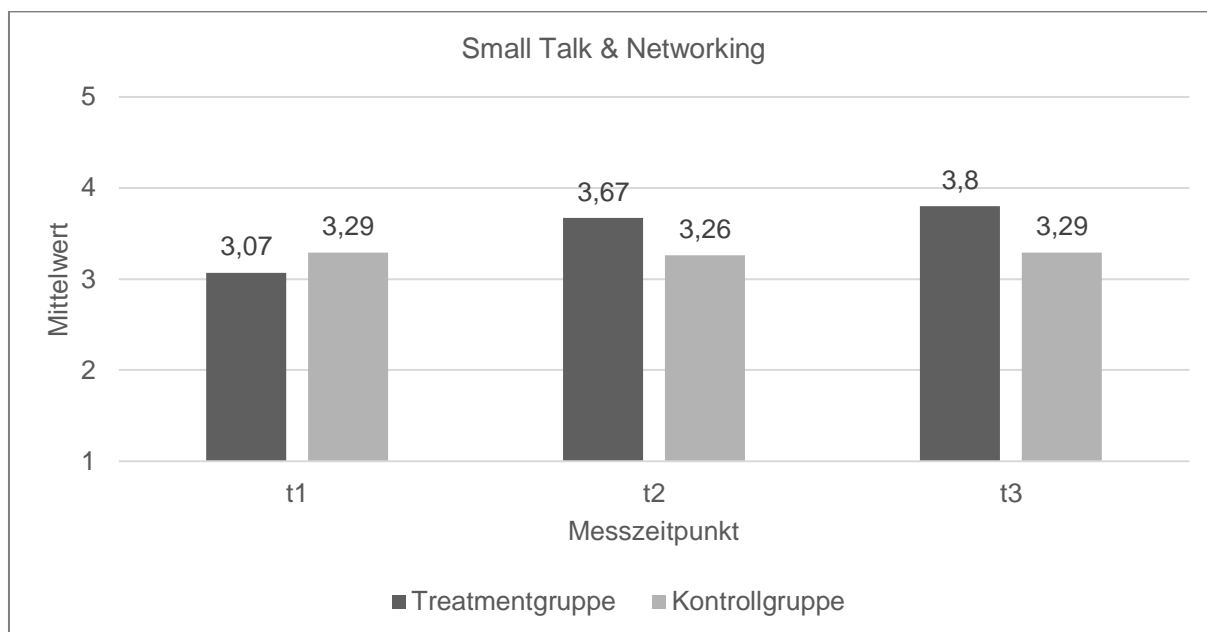
Für die Gesundheitsvorsorge und Vitalität wurde angenommen (H19a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigte eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.32, 98.80) = 7.58, p = .004, \eta_p^2 = .09$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.32, 98.80) = 6.18, p = .009, \eta_p^2 = .08$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.60, p = .007, M_{\text{Diff}} = 0.56, d = 0.47$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.45, p = .079, M_{\text{Diff}} = 0.13, d = 0.26$ . Darüberhinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 2.93, p = .003, M_{\text{Diff}} = 0.69, d = 0.53$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(75) = 2.60, M_{3\text{TG}} = 3.78, M_{3\text{KG}} = 3.19, M_{\text{Diff}} = 0.59, p = .006, d = 0.60$ . Die Hypothese H19a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Small Talk und Networking.* Die Abbildung 10 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Small Talk und Networking.

**Abbildung 10**

Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Small Talk und Networking über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Small Talk und Networking wurde angenommen (H20a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.73, 130.08) = 15.56$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .17$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.73, 130.08) = 14.38$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .16$ . Die Effekte sind jeweils als hoch einzuordnen.

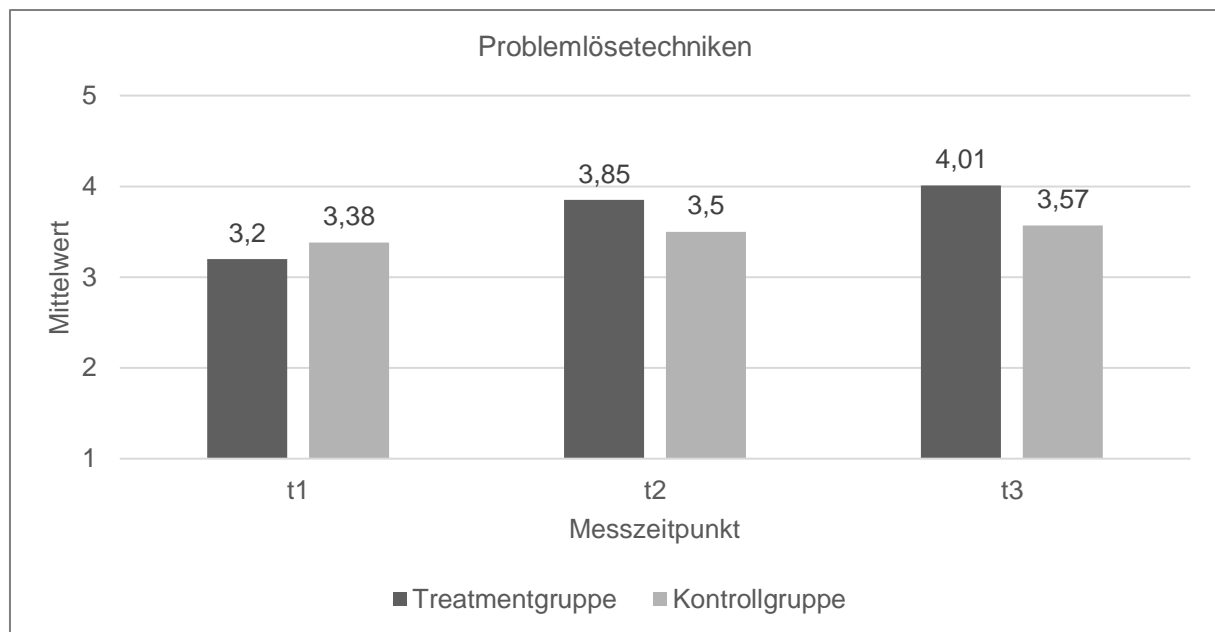
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 4.48$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.60$ ,  $d = 0.80$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.53$ ,  $p = .068$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.13$ ,  $d = 0.28$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 4.76$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.73$ ,  $d = 0.86$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(75) = 2.56$ ,  $M_{\text{3TG}} = 3.80$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.29$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.51$ ,  $p =$

.006,  $d = 0.59$ . Die Hypothese H20a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Problemlösetechniken.* Die Abbildung 11 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Problemlösetechniken.

### Abbildung 11

Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Problemlösetechniken über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Hinsichtlich Problemlösetechniken wurde angenommen (H21a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.48, 111.19) = 7.31$ ,  $p = .003$ ,  $\eta_p^2 = .09$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.48, 111.19) = 17.91$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .19$ . Der Interaktionseffekt ist als moderat und der Zeitpunkteffekt als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.66$ ,  $p <$

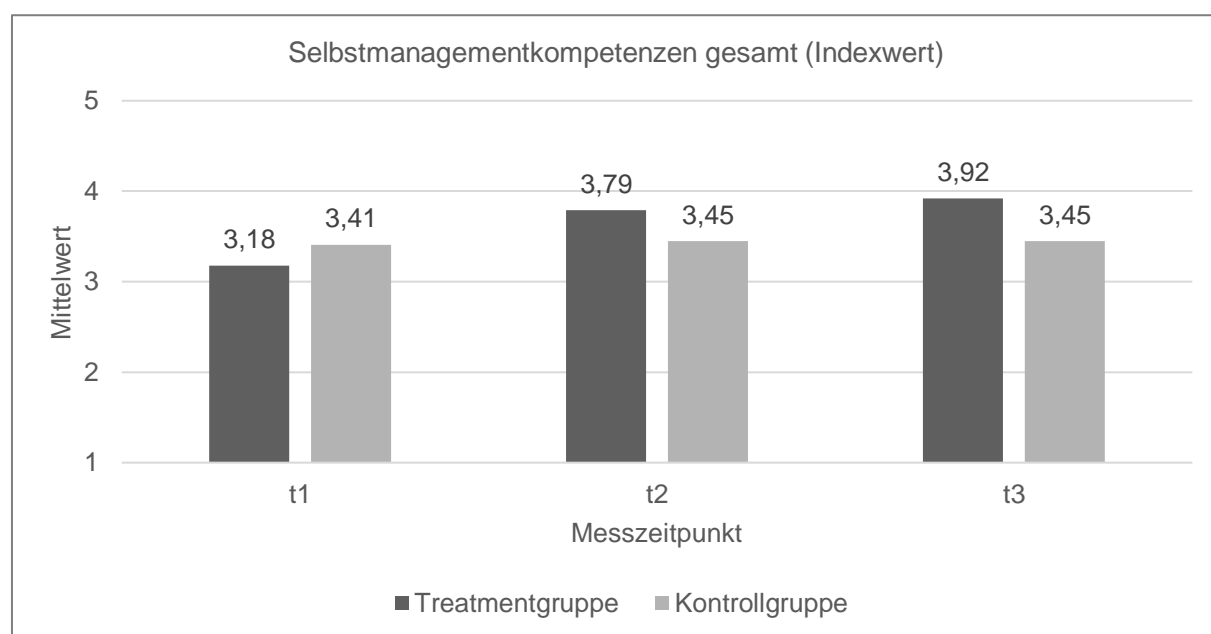
## JAKAT: EVALUATIONEN

.001,  $M_{\text{Diff}} = 0.65$ ,  $d = 0.66$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 1.81$ ,  $p = .040$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.15$ ,  $d = 0.33$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 4.24$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.76$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(75) = 2.57$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.01$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.57$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.44$ ,  $p = .006$ ,  $d = 0.60$ . Die Hypothese H21a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Selbstmanagementkompetenzen gesamt.* Die Abbildung 12 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstmanagementkompetenzen im Gesamten.

**Abbildung 12**

*Veränderung der Selbstmanagementkompetenz im Gesamten (Indexwert) über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Selbstmanagementkompetenzen gesamt wurde angenommen (H22a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz insgesamt signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementspre-

chend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.30, 97.41) = 16.02$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .18$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.30, 97.41) = 19.73$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .21$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.94$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.61$ ,  $d = 0.71$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.29$ ,  $p = .015$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.13$ ,  $d = 0.41$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 4.20$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.74$ ,  $d = 0.75$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(75) = 3.07$ ,  $M_{3\text{TG}} = 3.92$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.45$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.47$ ,  $p = .002$ ,  $d = 0.71$ . Die Hypothese H22a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

### **Mentale Stärke**

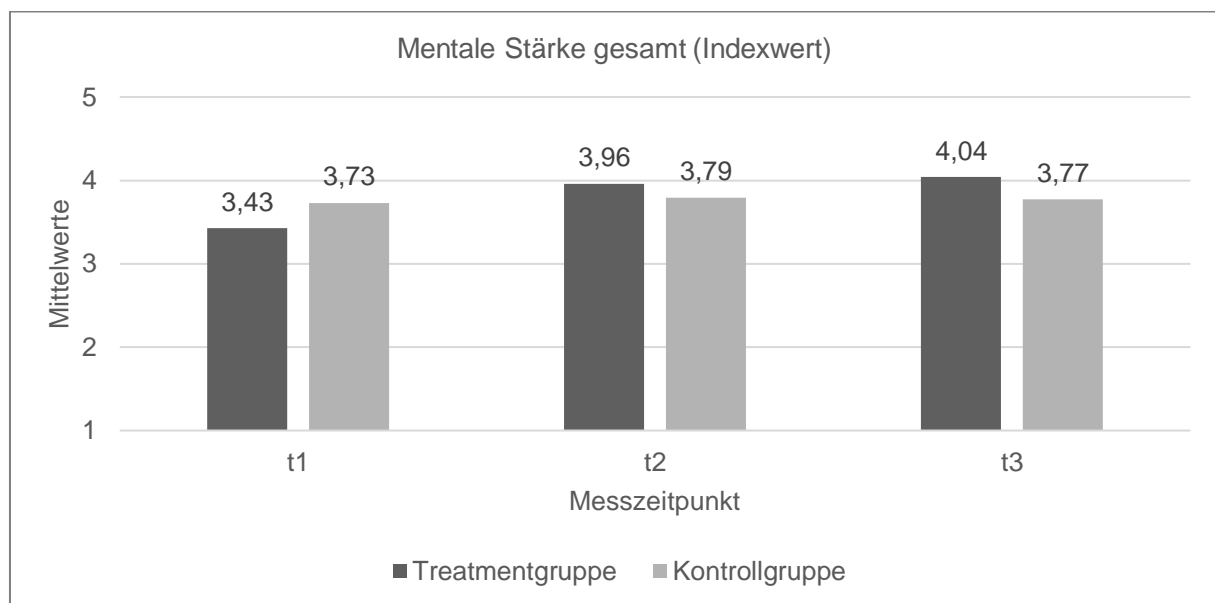
*Mentale Stärke Gesamt (Indexwert)*. Die Mentale Stärke Gesamt (Indexwert) enthält drei Subskalen der Mentalen Stärke. Wie in Hypothese H23a-H26a (siehe Anhang B) beschrieben wird von den Teilnehmenden der Trainingsintervention angenommen, dass diese sich in den jeweiligen Variablen der Mentalen Stärke und der Mentalen Stärke Gesamt (Indexwert) steigern im Vergleich zur Kontrollgruppe sowie dem Zeitpunkt vor dem absolvierten Training. Die Mentale Stärke gesamt steht hierbei im Mittelpunkt. Im Anhang B sind die konkreten Resultate der jeweiligen Facette der Mentalen Stärke überschaubar notiert. Insgesamt sind bei allen Variablen moderate und signifikante Interaktionseffekte zu identifizieren. Werden die Mittelwerte der Trainingsgruppe hinsichtlich vor dem Training ( $t_1$ ) zu nach dem Training ( $t_3$ ) gegenübergestellt, lassen sich moderate und signifikante Unterschiede vorfinden. Bis auf die Variable Selbstwirksamkeitserwartung (mit einem signifikanten und kleinen Effekt), unterscheiden sich zum dritten MZP die Mittelwerte hinsichtlich Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe nicht bedeutsam bzw. signifikant. Deskriptiv haben sich in allen Facetten die Mittelwerte über alle drei Messzeitpunkte gesteigert. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Trainingsteilnehmer:innen in den Variablen der Mentalen Stärke verbessern konnten.

Innerhalb der Kontrollgruppe ist keine Verbesserung bzw. kein Effekt von  $t_1$  und  $t_3$  zu erkennen.

*Mentale Stärke gesamt.* Die Abbildung 13 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Mentale Stärke gesamt (Indexwert).

### Abbildung 13

*Veränderung der Mentalen Stärke gesamt über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für die Mentale Stärke im Gesamten wurde angenommen (H26a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.20, 90.30) = 10.81$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .13$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.20, 90.30) = 15.35$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .17$ . Der Interaktionseffekt ist als moderat und der Zeitpunkteffekt als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.62$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.52$ ,  $d = 0.65$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.19$ ,  $p = .121$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.08$ ,

## JAKAT: EVALUATIONEN

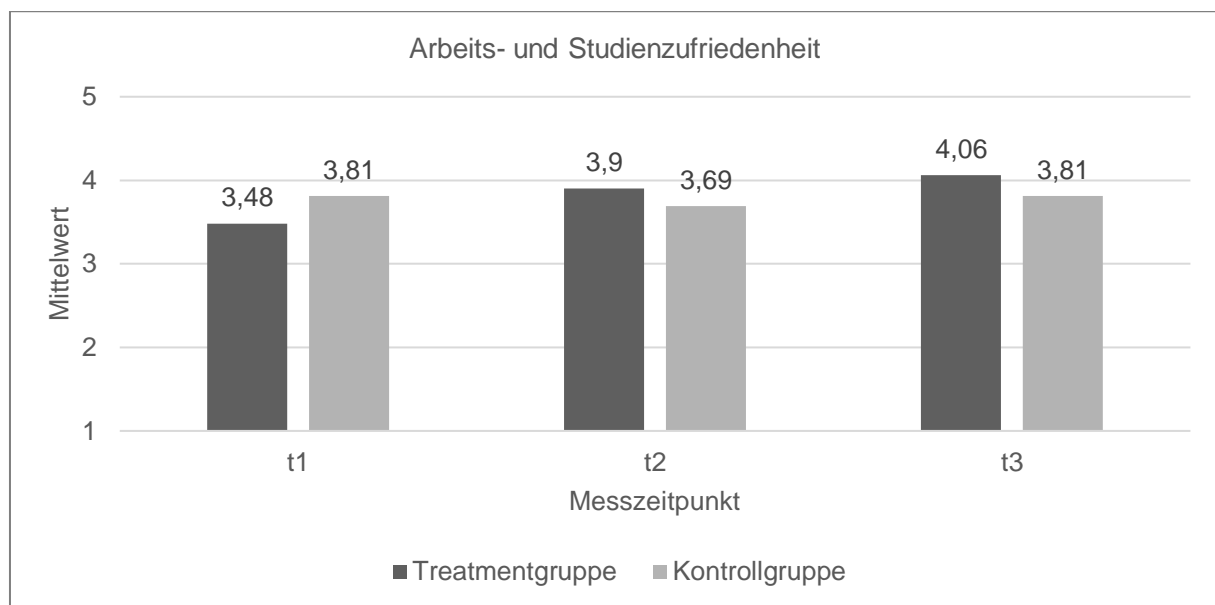
$d = 0.21$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.24$ ,  $p = .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.60$ ,  $d = 0.58$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(75) = 1.61$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.04$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.77$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.27$ ,  $p = .056$ ,  $d = 0.38$ . Die Hypothese H26a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

### Langfristige Folgen

*Arbeits- und Studienzufriedenheit.* Die Abbildung 14 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Arbeits- und Studienzufriedenheit.

#### Abbildung 14

Veränderung von Arbeits- und Studienzufriedenheit über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für die Arbeits- und Studienzufriedenheit wurde angenommen (H27a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,



## JAKAT: EVALUATIONEN

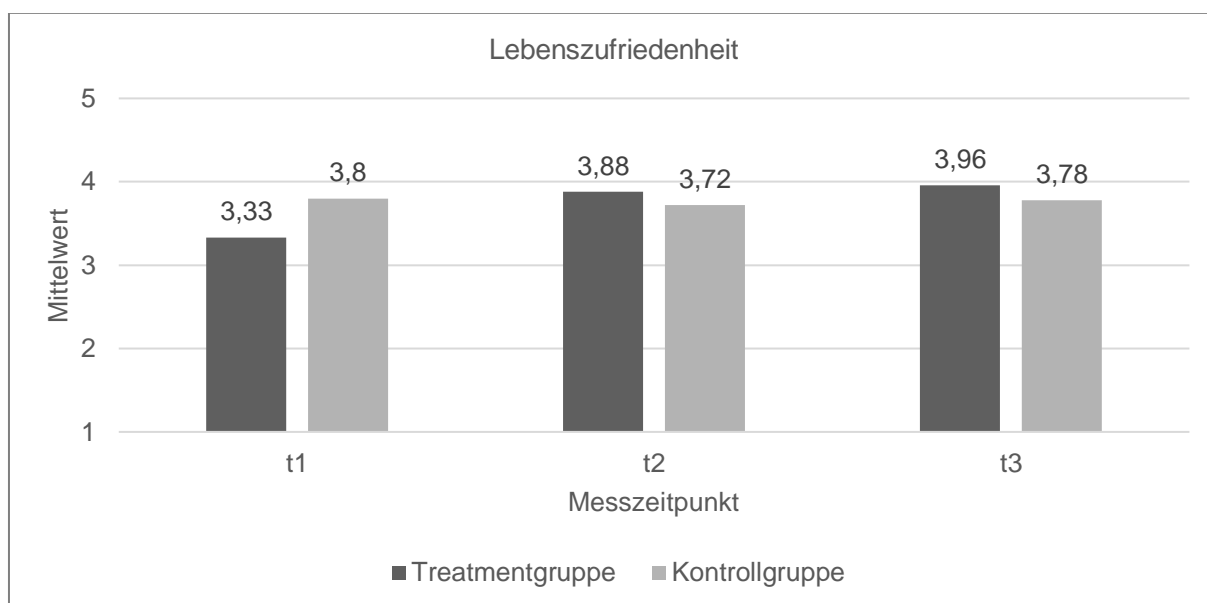
$F(1.62, 121.82) = 6.59, p = .004, \eta_p^2 = .08$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.62, 121.82) = 5.23, p = .011, \eta_p^2 = .07$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.24, p = .016, M_{\text{Diff}} = 0.42, d = 0.40$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 1.77, p = .043, M_{\text{Diff}} = 0.15, d = 0.31$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.61, p = .007, M_{\text{Diff}} = 0.57, d = 0.47$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen nicht signifikanten Effekt:  $t(75) = 1.26, M_{3\text{TG}} = 4.06, M_{3\text{KG}} = 3.81, M_{\text{Diff}} = 0.25, p = .106, d = 0.29$ . Die Hypothese H27a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Lebenszufriedenheit.* Die Abbildung 15 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Lebenszufriedenheit.

**Abbildung 15**

*Veränderung von Lebenszufriedenheit über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für die Lebenszufriedenheit wurde angenommen (H28a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor

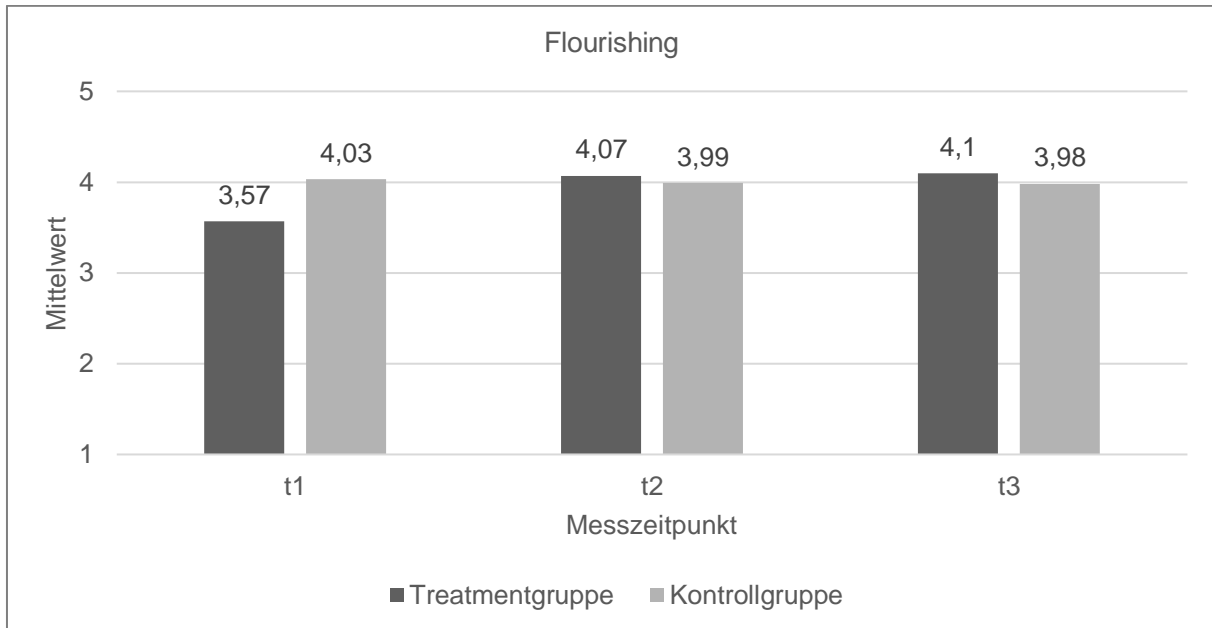
dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.39, 103.96) = 8.40$ ,  $p = .002$ ,  $\eta_p^2 = .10$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.39, 103.96) = 6.08$ ,  $p = .008$ ,  $\eta_p^2 = .08$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 2.82$ ,  $p = .004$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.55$ ,  $d = 0.51$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.88$ ,  $p = .193$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.08$ ,  $d = 0.16$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.53$ ,  $p = .008$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.63$ ,  $d = 0.45$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen nicht signifikanten Effekt:  $t(75) = 0.97$ ,  $M_{\text{3TG}} = 3.96$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.78$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.18$ ,  $p = .168$ ,  $d = 0.23$ . Die Hypothese H28a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Flourishing.* Die Abbildung 16 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Flourishing.

**Abbildung 16**

Veränderung von *Flourishing* über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Flourishing wurde vorausgesetzt (H29a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.50, 112.81) = 9.51$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .11$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.50, 112.81) = 6.66$ ,  $p = .004$ ,  $\eta_p^2 = .08$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

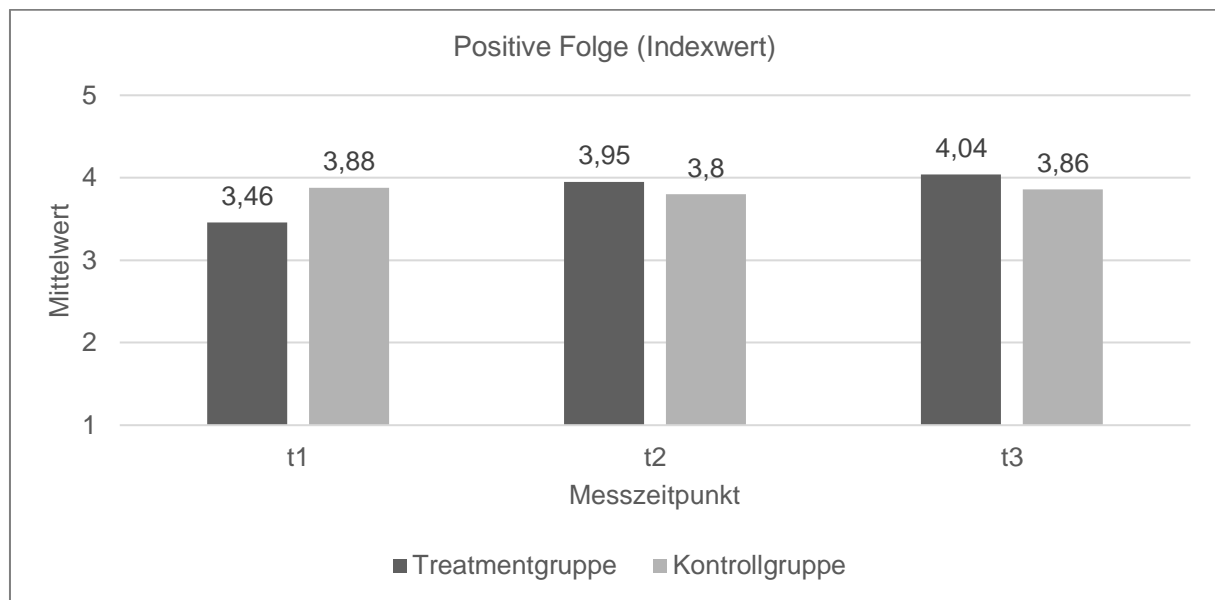
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.10$ ,  $p = .002$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.50$ ,  $d = 0.56$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.54$ ,  $p = .297$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.03$ ,  $d = 0.10$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 2.78$ ,  $p = .005$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.54$ ,  $d = 0.50$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(75) = 0.70$ ,  $M_{3TG} = 4.10$ ,  $M_{3KG} = 3.98$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.12$ ,  $p = .242$ ,  $d = 0.16$ . Die Hypothese H29a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der

Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Positive Folgen (Indexwert)*. Der Indexwert enthält die Variablen Arbeits- und Studienzufriedenheit, Lebenszufriedenheit und Flourishing. Die Abbildung 17 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Positive Folge (Indexwert).

### Abbildung 17

Veränderung von *Positive Folge (Indexwert)* über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Positive Folgen (wünschenswerte langfristige Folgen) wurde angenommen (H30a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.36, 102.26) = 9.85$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .12$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.36, 102.26) = 7.01$ ,  $p = .005$ ,  $\eta_p^2 = .09$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

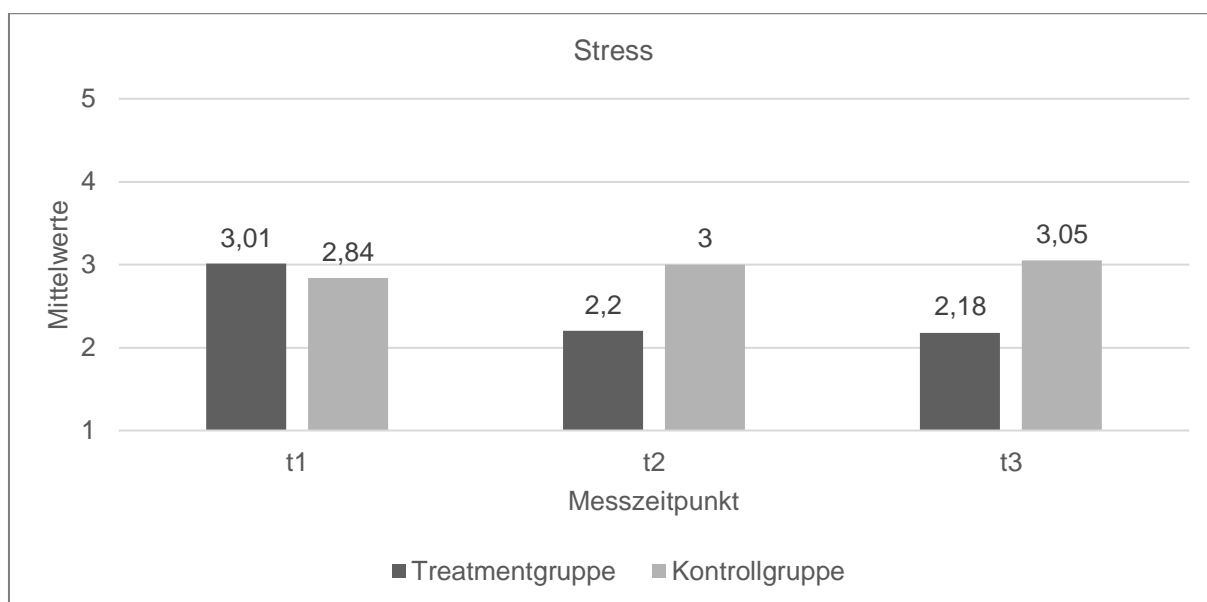
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 2.88$ ,  $p = .004$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.49$ ,  $d = 0.51$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.33$ ,  $p = .096$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.09$ ,

$d = 0.24$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.73$ ,  $p = .005$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.58$ ,  $d = 0.49$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(75) = 1.12$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.04$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.86$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.18$ ,  $p = .134$ ,  $d = 0.26$ . Die Vergleichsgruppe selbst hat die Positiven Folgen nicht gesteigert (siehe Anhang Tabelle A2). Die Hypothese H30a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Stress.* Die Abbildung 18 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Stress.

### Abbildung 18

Veränderung von Stress über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Stress wurde angenommen (H31a), dass dieser in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.65, 123.52) = 12.24$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .14$ , so-

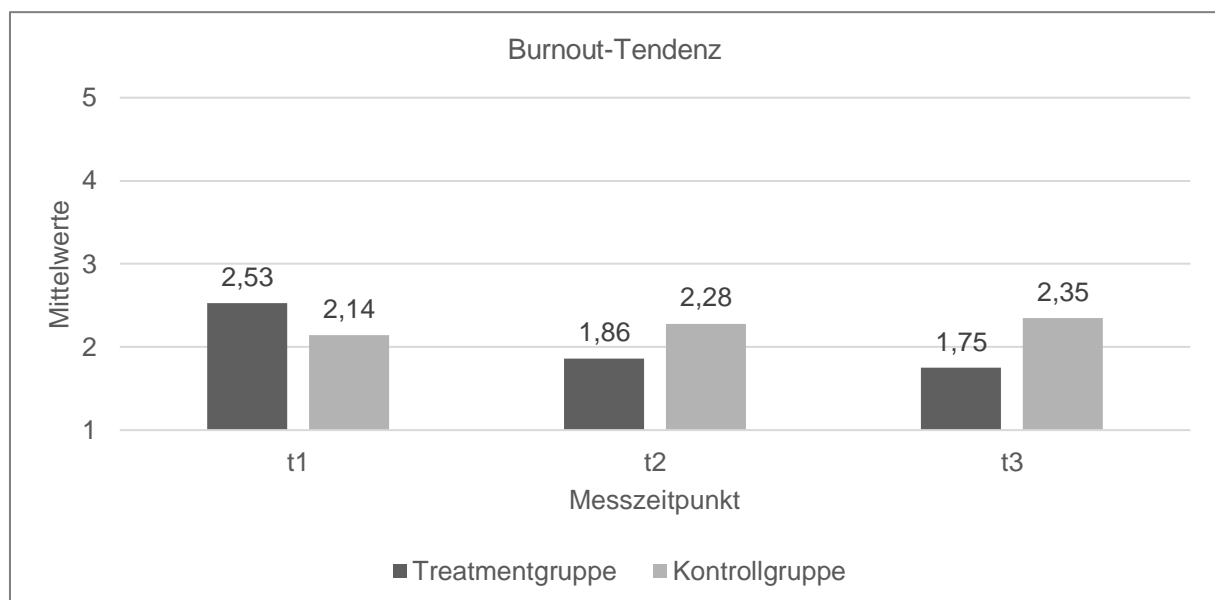
wie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.65, 123.52) = 4.86$ ,  $p = .014$ ,  $\eta_p^2 = .06$ . Der Interaktionseffekt ist als stark und der Zeitpunkteffekt als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.47$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.62$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.18$ ,  $p = .429$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.02$ ,  $d = 0.03$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.20$ ,  $p = .002$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.83$ ,  $d = 0.57$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(74,06) = 3.50$ ,  $M_{3\text{TG}} = 2.18$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.05$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.87$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.77$ . Die Hypothese H31a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Burnout-Tendenz.* Die Abbildung 19 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Burnout-Tendenz.

### Abbildung 19

Veränderung von Burnout-Tendenz über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Burnout-Tendenz wurde angenommen (H32a), dass dies in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-

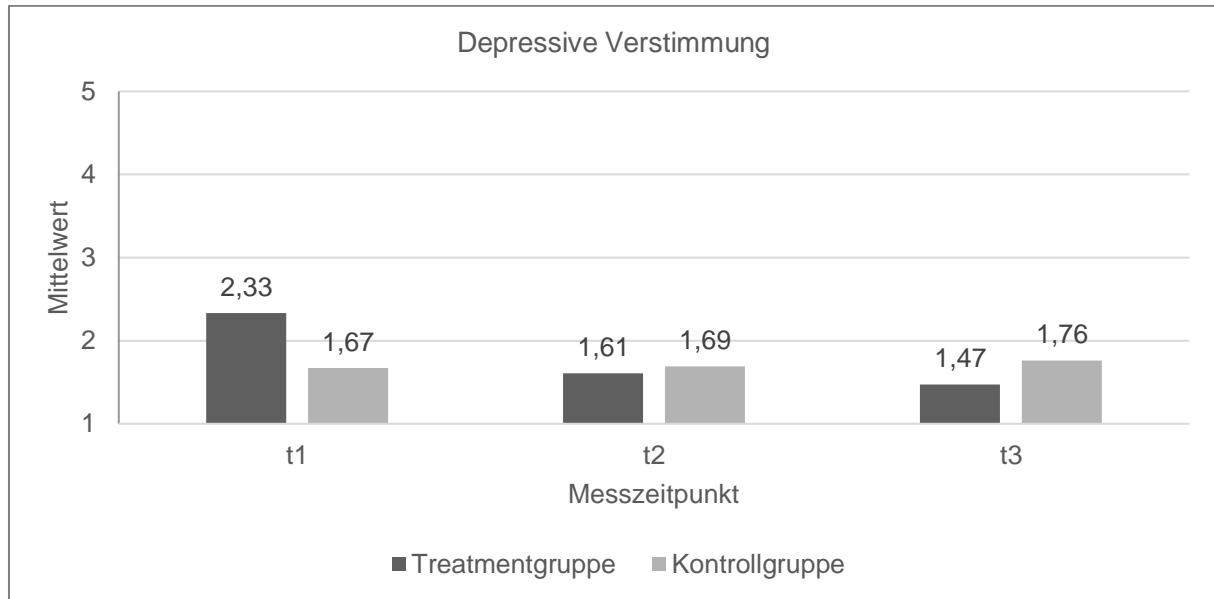
Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.47, 110.06) = 14.17, p < .001, \eta_p^2 = .16$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.47, 110.06) = 5.21, p = .013, \eta_p^2 = .07$ . Der Interaktionseffekt ist als stark und der Zeitpunkteffekt als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt,  $t(30) = 3.04, p = .002, M_{\text{Diff}} = 0.67, d = 0.55$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.59, p = .061, M_{\text{Diff}} = 0.10, d = 0.29$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.14, p = .002, M_{\text{Diff}} = 0.77, d = 0.56$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(72,49) = 2.74, M_{3\text{TG}} = 1.75, M_{3\text{KG}} = 2.35, M_{\text{Diff}} = 0.60, p = .004, d = 0.61$ . Die Hypothese H32a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Depressive Verstimmung.* Die Abbildung 20 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable depressive Verstimmung.

**Abbildung 20**

Veränderung von depressiver Verstimmung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für die depressive Verstimmung wurde angenommen (H33a), dass diese in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.33, 99.87) = 13.45$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .15$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.33, 99.87) = 9.64$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .11$ . Der Interaktionseffekt ist als stark und der Zeitpunkteffekt als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.09$ ,  $p = .002$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.72$ ,  $d = 0.55$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.66$ ,  $p = .006$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.15$ ,  $d = 0.48$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.55$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.87$ ,  $d = 0.64$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(74,12) = 1.44$ ,  $M_{3\text{TG}} = 1.47$ ,  $M_{3\text{KG}} = 1.76$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.30$ ,  $p = .077$ ,  $d = 0.32$ . Die Hypothese H33a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant

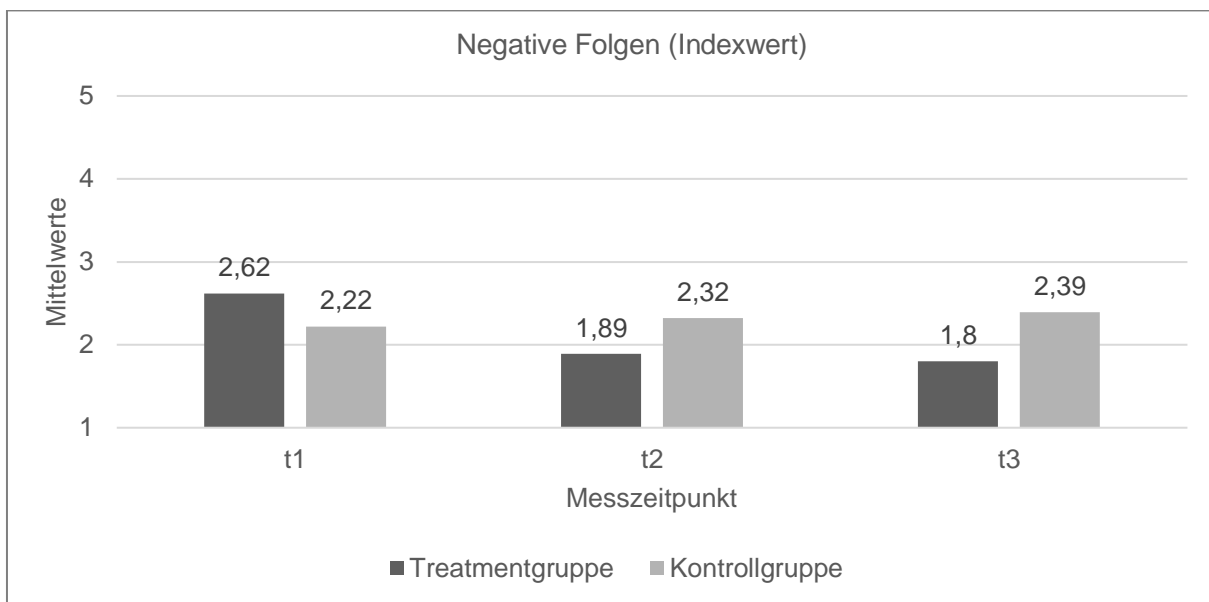


ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Negative Folgen (Indexwert)*. Der Indexwert enthält die Variablen Stress, Burnout und depressive Verstimmung. Die Abbildung 21 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Negative Folgen (Indexwert).

### Abbildung 21

Veränderung von Negative Folgen (Indexwert) über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für die Negativen Folgen (nicht wünschenswerte langfristige Folgen) wurde angenommen (H34a), dass diese in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.28, 96.16) = 17.47$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .19$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.28, 96.16) = 8.34$ ,  $p = .002$ ,  $\eta_p^2 = .10$ . Der Interaktionseffekt ist als stark und der Zeitpunkteffekt als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.40$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.73$ ,  $d = 0.61$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.61$ ,  $p = .060$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.09$ ,

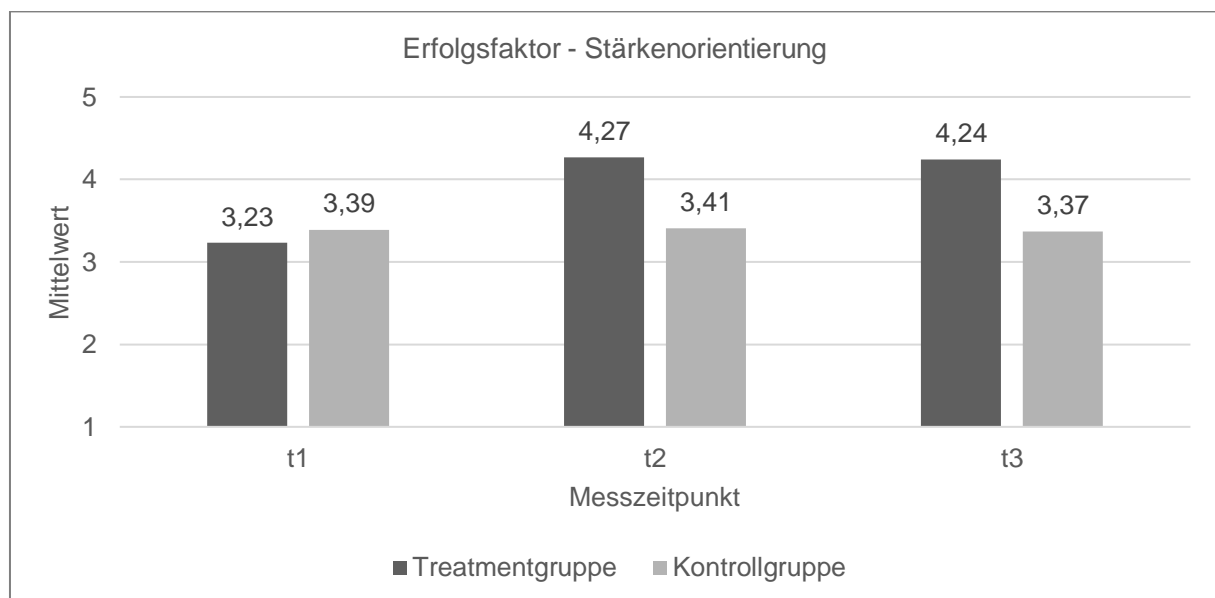
## JAKAT: EVALUATIONEN

$d = 0.29$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.44$ ,  $p < .001$ ,  $M_{Diff} = 0.82$ ,  $d = 0.62$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten Effekt:  $t(72.67) = 2.89$ ,  $M_{3TG} = 1.80$ ,  $M_{3KG} = 2.39$ ,  $M_{Diff} = 0.59$ ,  $p = .003$ ,  $d = 0.64$ . Die Hypothese H34a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist. Folglich hat die Trainingsgruppe insgesamt die Negativen Folgen abgebaut. Innerhalb der Vergleichsgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  liegt ein signifikanter und geringer Effekt vor. Dies zeigt, dass die Negativen Folgen zugenommen haben (siehe Anhang Tabelle A3).

*Erfolgsfaktor - Stärkenorientierung.* Die Abbildung 22 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Stärkenorientierung.

**Abbildung 22**

*Veränderung des Erfolgsfaktors Stärkenorientierung über die MZP von t1 - t3 hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Stärkenorientierung wird angenommen (H35a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und

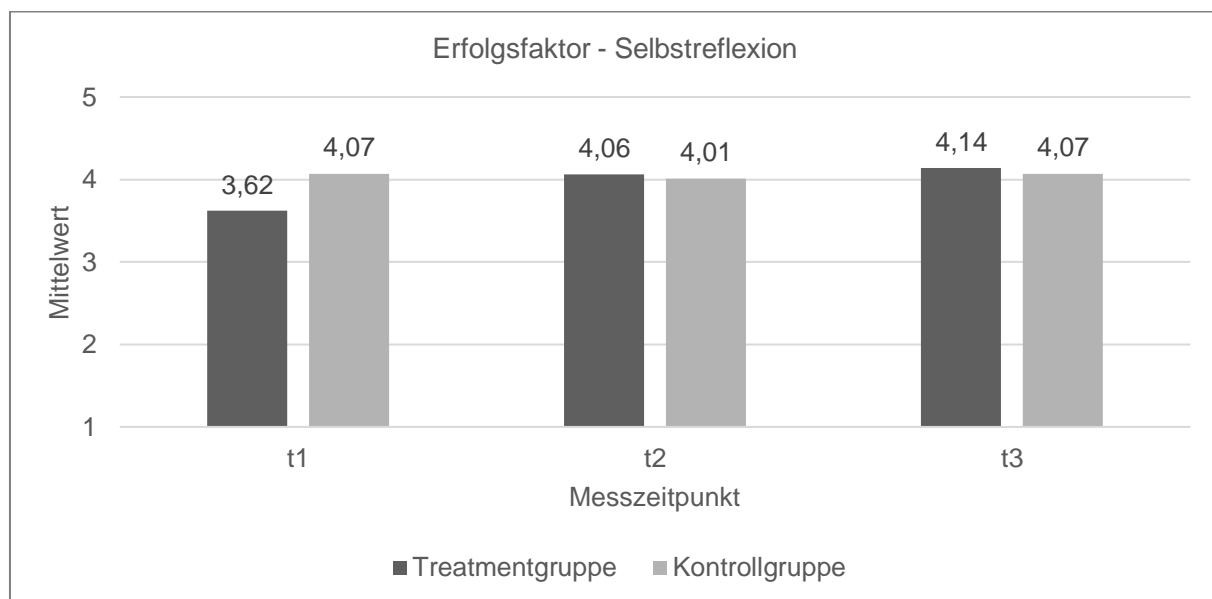
Zeitpunkt,  $F(1.49, 111.54) = 25.17$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .25$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.49, 111.54) = 25.91$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .26$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 5.75$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.05$ ,  $d = 1.03$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.37$ ,  $p = .357$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.03$ ,  $d = 0.07$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 5.09$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.01$ ,  $d = 0.91$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und starken Effekt:  $t(75) = 4.21$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.24$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.37$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.86$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.98$ . Die Hypothese H35a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Erfolgsfaktor – Selbstreflexion.* Die Abbildung 23 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstreflexion.

### Abbildung 23

Veränderung des Erfolgsfaktors Selbstreflexion über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

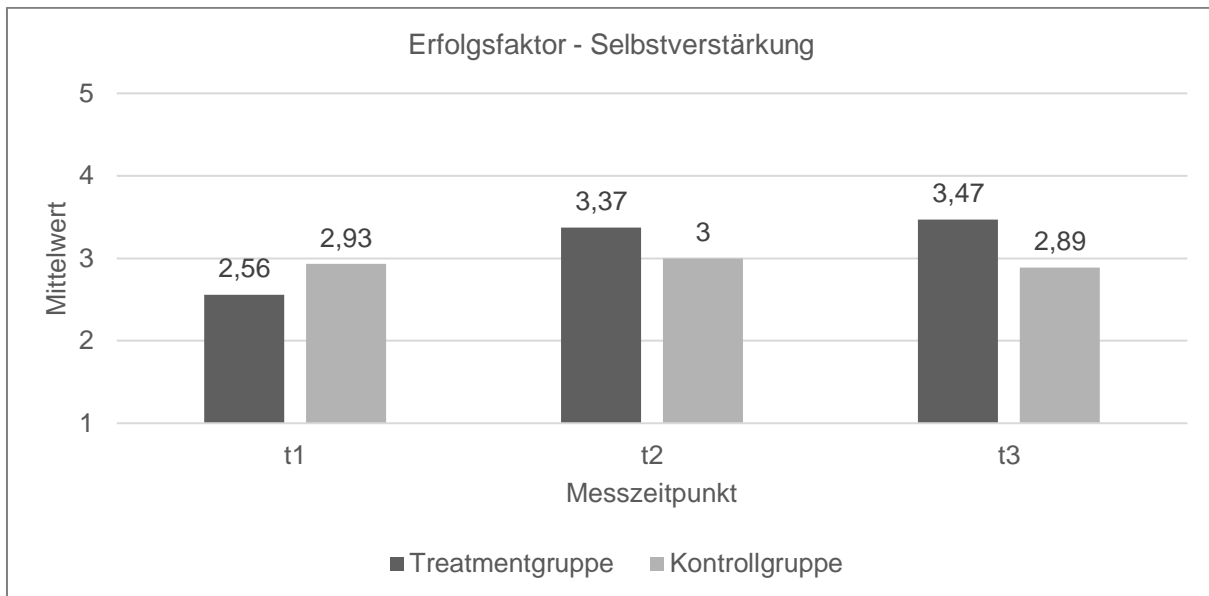
Für Selbstreflexion wurde angenommen (H36a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.80, 134.67) = 6.07$ ,  $p = .004$ ,  $\eta_p^2 = .08$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.80, 134.67) = 5.02$ ,  $p = .010$ ,  $\eta_p^2 = .06$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 2.58$ ,  $p = .008$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.44$ ,  $d = 0.46$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.03$ ,  $p = .157$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.08$ ,  $d = 0.18$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 2.78$ ,  $p = .005$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.52$ ,  $d = 0.50$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(75) = 0.50$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.14$ ,  $M_{3\text{KG}} = 4.07$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.08$ ,  $p = .310$ ,  $d = 0.12$ . Die Hypothese H36a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Erfolgsfaktor – Selbstverstärkung.* Die Abbildung 24 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstverstärkung.

**Abbildung 24**

Veränderung des Erfolgsfaktors Selbstverstärkung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Selbstverstärkung (Bandura, 1979) wurde angenommen (H37a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.50, 112.61) = 26.35$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .26$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.50, 112.61) = 27.47$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .27$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

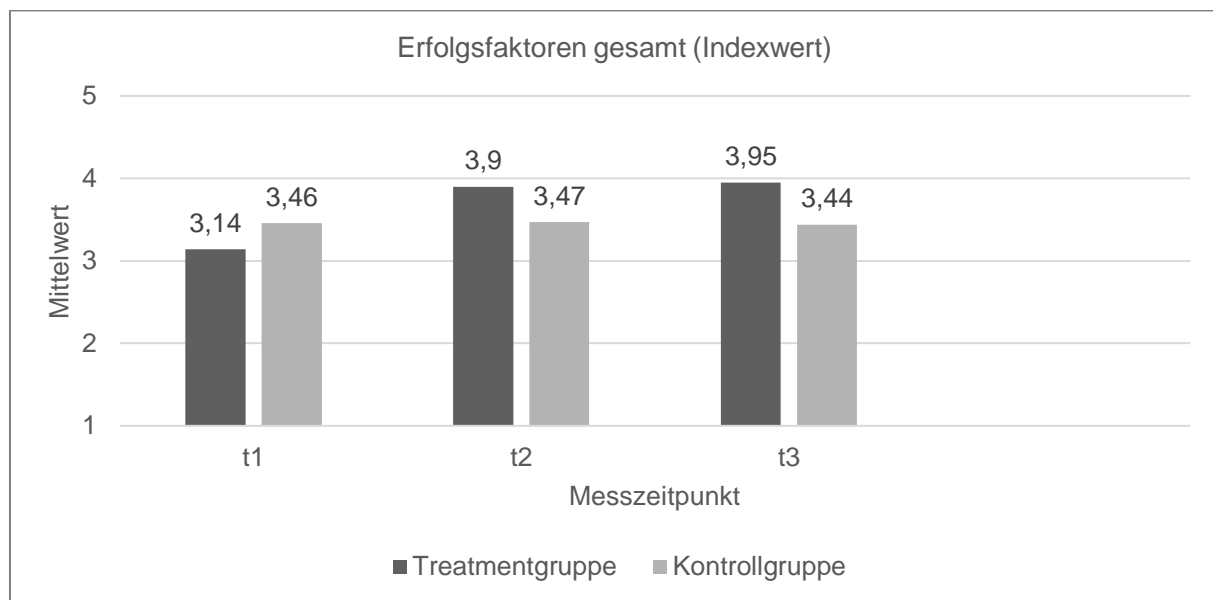
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 5.46$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.98$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.15$ ,  $p = .130$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.09$ ,  $d = 0.21$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 5.57$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.90$ ,  $d = 1.00$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(75) = 3.31$ ,  $M_{3\text{TG}} = 3.47$ ,  $M_{3\text{KG}} = 2.89$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.57$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.77$ . Die Hypothese H37a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der

Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert)*. Der Indexwert enthält die Stärkenorientierung, Selbstreflexion und Selbstverstärkung. Die Abbildung 25 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert).

### Abbildung 25

Veränderung von *Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert)* über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für die psychologischen Erfolgsfaktoren im Gesamten wurde angenommen (H38a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.42, 106.26) = 24.98$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .25$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.42, 106.26) = 24.53$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .25$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 5.07$ ,  $p = .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.77$ ,  $d = 0.91$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.85$ ,  $p = .202$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.05$ ,

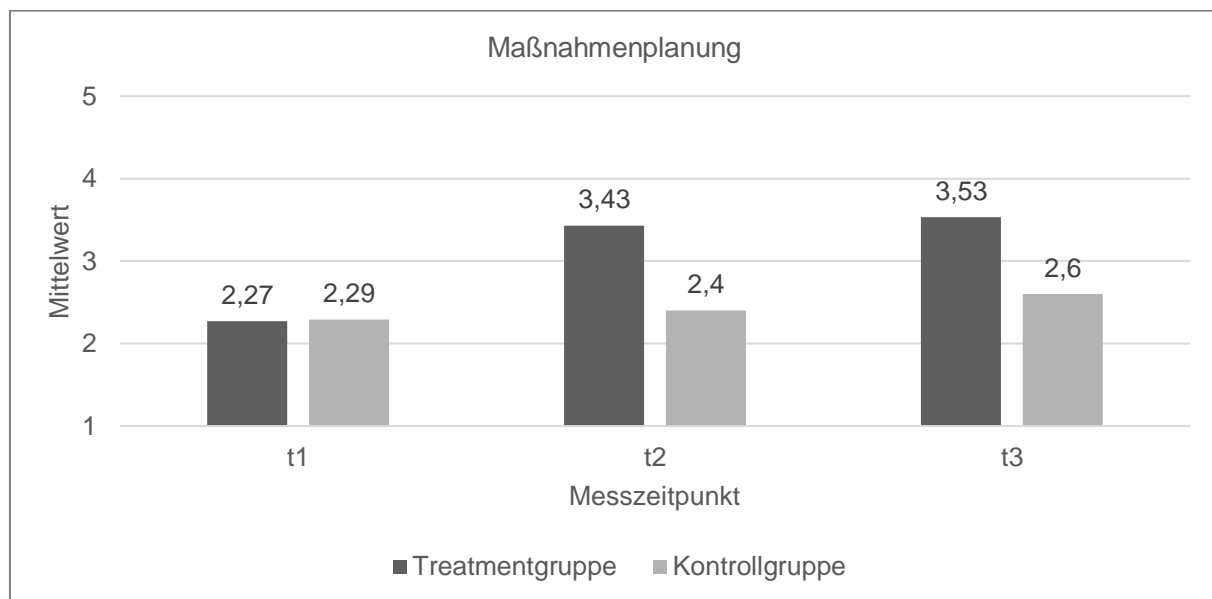
## JAKAT: EVALUATIONEN

$d = 0.15$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  sowie  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starkem Effekt:  $t(30) = 4.87$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.88$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten starken Effekt:  $t(75) = 3.55$ ,  $M_{3\text{TG}} = 3.95$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.44$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.50$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.83$ . Die Hypothese H38a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Maßnahmenplanung.* Die Abbildung 26 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Maßnahmenplanung (Gollwitzer, 1993).

**Abbildung 26**

*Veränderung von Maßnahmenplanung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Maßnahmenplanung (WOOP-Methode nach Gollwitzer, 1993) wurde angenommen (H39a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.73 \ 129.38) = 9.53$ ,  $p < .001$ ,

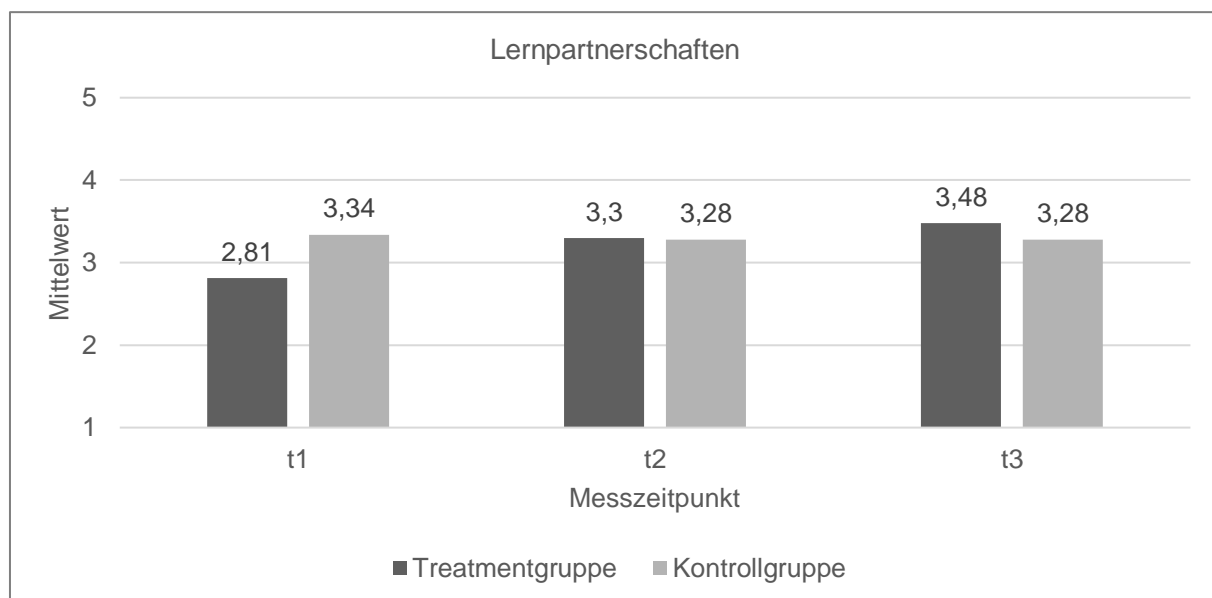
$\eta_p^2 = .11$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.73, 129.38) = 19.64$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .21$ . Der Interaktionseffekt ist als moderat und der Zeitpunkteffekt als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(30) = 4.68$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.16$ ,  $d = 0.84$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.91$ ,  $p = .186$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.10$ ,  $d = 0.16$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 4.41$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.25$ ,  $d = 0.79$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(55.30) = 3.11$ ,  $M_{3\text{TG}} = 3.53$ ,  $M_{3\text{KG}} = 2.60$ ,  $p = .002$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.93$ ,  $d = 0.75$ . Die Hypothese H39a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Lernpartnerschaften.* Die Abbildung 27 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Lernpartnerschaften.

### Abbildung 27

Veränderung von Lernpartnerschaften über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 76$ .

Für Lernpartnerschaften wurde angenommen (H40a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Refe-



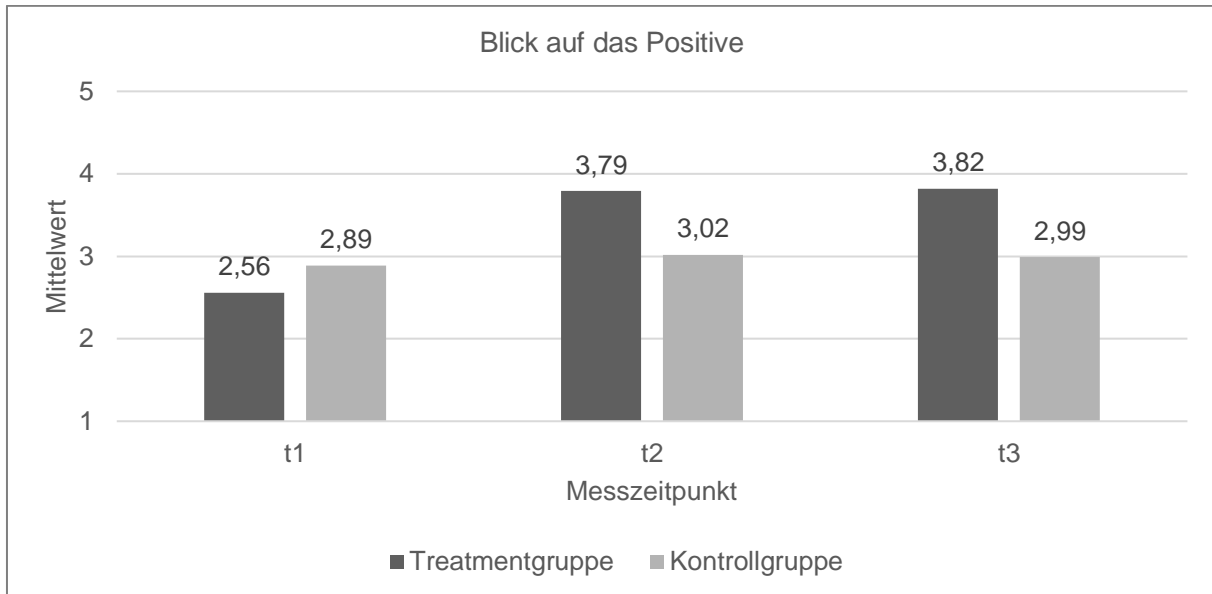
renzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität nicht signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme gilt. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(2, 148) = 7.13$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .09$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(2, 148) = 4.98$ ,  $p = .008$ ,  $\eta_p^2 = .06$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(29) = 3.39$ ,  $p = .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.49$ ,  $d = 0.62$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(30) = 1.80$ ,  $p = .041$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.19$ ,  $d = 0.32$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(29) = 3.78$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.67$ ,  $d = 0.69$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(74) = 0.84$ ,  $M_{\text{3TG}} = 3.48$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.28$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.20$ ,  $p = .201$ ,  $d = 0.20$ . Die Hypothese H40a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Blick auf das Positive.* Die Abbildung 28 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Blick auf das Positive.

**Abbildung 28**

Veränderung von Blick auf das Positive über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 76$ .

Für Blick auf das Positive wurde angenommen (H41a), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.48, 109.77) = 21.27$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .22$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.48, 109.77) = 30.35$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .29$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(29) = 5.84$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.23$ ,  $d = 1.07$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.61$ ,  $p = .275$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.04$ ,  $d = 0.11$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(29) = 5.76$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.26$ ,  $d = 1.05$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten und starken Effekt:  $t(53.95) = 3.64$ ,  $M_{3\text{TG}} = 3.82$ ,  $M_{3\text{KG}} = 2.99$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.83$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.89$ . Die Hypothese H41a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der

Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

### 3.2.6 Zusammenfassung der Resultate aus Studie 1

*Korrelationen.* Die Analyse der Korrelationen in Studie 1 bestätigen, dass die Variablen der Selbstmanagementkompetenzen mit den Variablen der Mentalen Stärke moderat bis stark positiv korrelieren. Lediglich fällt die Korrelation zwischen Small Talk und Networking sowie der Selbstwirksamkeitserwartung gering aus (.264\*\*). Darüberhinaus korreliert der Indexwert der Selbstmanagementkompetenzen gesamt stark positiv (.704\*\*) mit dem Indexwert der Mentalen Stärke gesamt (s. Tabelle 10). Die Variablen der Mentalen Stärke korrelieren mit den Variablen der wünschenswerten langfristigen Folgen stark positiv. Lediglich fällt die Korrelation zwischen Selbstvertrauen und der Arbeits- bzw. Studienzufriedenheit moderat aus (.448\*\*). Darüber hinaus korreliert der Indexwert der Mentalen Stärke gesamt stark positiv (.823\*\*) mit dem Indexwert der Outcomes Positive Folge. Hingegen korrelieren die Variablen der Mentalen Stärke mit den Variablen der nicht wünschenswerten langfristigen Folgen stark negativ. Auch korreliert der Indexwert der Mentalen Stärke gesamt stark negativ (-.837\*\*) mit dem Indexwert des Outcomes Negative Folgen (s. Tabelle 11). Die Variablen der Selbstmanagementkompetenzen korrelieren moderat bis stark positiv mit den Variablen der wünschenswerten langfristigen Folgen. Lediglich fällt die Korrelation zwischen Small Talk und Networking und der Arbeits- und Studienzufriedenheit gering aus (.279\*\*). Der Indexwert der Selbstmanagementkompetenzen gesamt korreliert signifikant und stark positiv mit den wünschenswerten Outcomes Flourishing, Lebenszufriedenheit und Arbeits- und Studienzufriedenheit. Die Variablen der Selbstmanagementkompetenzen korrelieren moderat bis stark negativ mit den Variablen der nicht wünschenswerten langfristigen Folgen von Negative Folgen. Lediglich fällt die Korrelation zwischen Small Talk und Networking und dem Stress gering aus (-.155\*\*). Die Selbstmanagementkompetenzen gesamt (Indexwert) korrelieren statistisch signifikant und stark negativ mit den Outcomes Stress, Burnout-Tendenz sowie depressive Verstimmung. Die Selbstmanagementkompetenzen (Indexwert) korrelieren signifikant stark positiv mit den langfristigen wünschenswerten Folgen (Positive Folge) (.700\*\*) sowie signifikant stark negativ mit Negative Folgen (-.654\*\*) (s. Tabelle 12). Alle Korrelationshypothesen können daher bestätigt werden.

*Mediation.* Bezüglich der Mediationsanalyse konnte der Effekt von Selbstmanagementkompetenzen gesamt auf die Mentale Stärke gesamt belegt werden. Der signifikante  $p$  – Wert weist auf einen direkten Effekt hin. Wird der Mediator in das Modell hinzugefügt, lässt sich ableiten, dass die Selbstmanagementkompetenzen gesamt die Mediatorvariable signifikant vorhersagen kann. Dieser wiederum sagt die Mentale Stärke gesamt signifikant vorher.

Schlussfolgernd wird das Verhältnis zwischen den Selbstmanagementkompetenzen gesamt sowie der Mentalen Stärke gesamt partiell durch den VPP-Index (Mediator) mediiert.

*Varianzanalyse.* Eine statistische varianzanalytische Auswertung sowie darauffolgende *t*-Tests klären über die Wirksamkeit der Trainingsintervention sowie den Vergleich der Trainings- und Kontrollgruppe summativ auf. Alle trainierten Selbstmanagementkompetenzen wie Anwendung der Techniken Positiver Psychologie, Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking sowie Problemlösetechniken weisen moderate bis starke signifikante Interaktionseffekte auf. Die Trainingsgruppenmittelwerte der jeweiligen Selbstmanagementkompetenzen zeigen, dass sie sich von  $t_1$  zu  $t_3$  signifikant unterscheiden. Die vorhandenen Effektstärken lassen sich als moderat bis stark rubrizieren. Die deskriptive Perspektive zeigt eine Zunahme der Mittelwerte über den Zeitraum des durchgeführten Trainings hinweg, sodass angenommen werden kann, dass die Trainingsgruppe sich in den jeweiligen trainierten Selbstmanagementkompetenzen über den gesamten Forschungszeitraum hinweg gesteigert hat. Zum Messzeitpunkt  $t_3$  unterscheiden sich die errechneten Mittelwerte der Trainings- und Kontrollgruppe in allen vier Selbstmanagementkompetenzen mit kleinen bis moderaten signifikanten Effekten.

Die Variablen der *Mentalen Stärke und die Mentale Stärke* gesamt verzeichnet ebenfalls annähernd solche Resultate, da die Interaktionseffekte alle signifikant und mit moderatem Effekt resultieren. Auch unterscheiden sich signifikant sowie mit moderatem Effekt die Mittelwerte in der Treatmentgruppe vom ersten zum dritten Messzeitpunkt. Aus deskriptiver Betrachtungsweise zeigt sich, dass die Mittelwerte ansteigen, sodass dies bedeutet, dass die Proband:innen der Trainingsgruppe sich über den Zeitraum des Trainings bezüglich der Mentalen Stärke verbesserten. Zu  $t_3$  unterscheiden sich die Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Variablen der Mentalen Stärke nicht signifikant. Lediglich für Selbstwirksamkeitserwartung liegt ein signifikanter und kleinen Effekt vor.

Alle Skalen der *wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen* weisen signifikante, moderate bis starke Interaktionseffekte auf. Innerhalb der Trainingsgruppe zeigen die Mittelwerte der Skalen nach dem Training im Vergleich zu vor dem Training signifikante, kleine bis moderate Effekte auf. Die deskriptive Sichtweise zeigt, dass die Mittelwerte der Zufriedenheitsskalen von  $t_1$  zu  $t_3$  im Zeitverlauf zunehmen. Entgegengesetzt lässt sich dies für alle Stressskalen postulieren, welche von  $t_1$  zu  $t_3$  eine Abnahme verzeichnen. Die Trainingsintervention hat daher im Verlauf des Trainings die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen gesteigert und das Stressniveau reduziert. Außer bei Stress, Burnout-Tendenz und Negative Folgen zeigen alle Skalen der wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, dass sich die beiden Gruppen (Trainings- sowie Kontrollgruppe) bzgl. der Ausprägung zu  $t_3$  nicht signifikant unterscheiden. In der Kontrollgruppe lassen sich für die

Skalen Lebenszufriedenheit, Stress, Negative Folgen und Burnout-Tendenz kleine signifikante Effekte in Bezug auf die Zeitspanne von  $t_1$  zu  $t_3$  erkennen. Weiterhin kann mit dem Blick auf die einzelnen Zeitvergleiche ausschließlich für Burnout-Tendenz von  $t_1$  zu  $t_2$  ein kleiner signifikanter Effekt erkannt werden.

Für die vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP) Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Erfolgsfaktoren gesamt, Maßnahmenplanung, Lernpartnerschaften und Blick auf das Positive liegen moderate bis starke signifikante Interaktionseffekte vor. Die Trainingsgruppenmittelwerte der vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP) zeigen, dass sie sich von  $t_1$  zu  $t_3$  signifikant moderat bis stark unterscheiden. Ausschließlich bei der Skala Stärkenorientierung hat der Mittelwert von  $t_2$  zu  $t_3$  in der Treatmentgruppe abgenommen, dennoch ist er zu  $t_3$  höher als zu  $t_1$ . Die deskriptive Perspektive zeigt daher eine Zunahme der Mittelwerte über den gesamten Zeitraum des durchgeführten Trainings hinweg, sodass angenommen werden kann, dass die Trainingsgruppe sich in den psychologischen Hintergrundprozessen über den Forschungszeitraum hinweg gesteigert hat. Zum Messzeitpunkt  $t_3$  unterscheiden sich die errechneten Mittelwerte der Trainings- und Kontrollgruppe in den Skalen Stärkenorientierung, Selbstverstärkung, Erfolgsfaktoren Gesamt, Maßnahmenplanung sowie Blick auf das Positive mit moderaten bis starken signifikanten Effekten. Nicht signifikant beim Gruppenvergleich zu  $t_3$  sind hingegen die Skalen Selbstreflexion und Lernpartnerschaften. Nur bei den zwei Skalen Selbstverstärkung ( $t_2$  zu  $t_3$ ) und Maßnahmenplanung ( $t_1$  zu  $t_3$ ) erfolgte ein Effekt innerhalb der Kontrollgruppe.

### 3.3 Diskussion

Nachdem die Ergebnisse der Qualifikationsarbeit in den vorherigen Abschnitten ausführlich dargestellt wurden, sollen in diesem Segment die Ergebnisse nochmals zusammengefasst sowie kritisch bewertet werden. Daraufhin werden Vermerke bezüglich der zugrundeliegenden Theorie, zu den Methoden und der praktischen Anwendung der Ergebnisse aufgeführt und debattiert. Schlussendlich soll anhand der Ergebnisse ein Bezug zur zukünftigen Forschung hergestellt werden.

#### 3.3.1 Theoretische Diskussion der Evaluationsstudie

Mithilfe der summativen Evaluation wird auf die Wirksamkeit der psychologischen Trainingsintervention der Studie 1 d.h. auf die damit einhergehende Steigerung der Selbstmanagementkompetenzen nach dem Grundgedanken der Positiven Psychologie, der Optimierung der Mentalen Stärke, die Verbesserung bzw. Reduzierung der wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen sowie der Steigerung der psychologischen Hin-

tergrundprozesse getestet. Die Prüfung erfolgt anhand von speziellen Kriterien, inwiefern die durchgeführte Maßnahme wirksam ist.

Die Grundlage dieser theoretischen Diskussion setzt sich aus den Annahmen der Positiven Psychologie im Allgemeinen, den Kriterien des Rahmenmodells nach Braun et al. (2017, 2019, 2020, 2023) sowie den Aspekten des Selbstmanagements zusammen. Zunächst einmal kann die Theorie des Rahmenmodells nach Braun et al. (2017, 2020, 2023) sowie Braun und Ziemke (2019) bestätigt werden, da die Modellzusammenhänge statistisch signifikant durch diese Studie nachgewiesen werden konnten. Diese Effekte der Trainings wurden aber auch schon vielfach in weiteren Studien gezeigt und belegt.

In dieser Arbeit können vor allem aber neue sowie relevante Ergebnisse gezeigt werden. Denn diese Arbeit ist der Spur nachgegangen, was es denn konkret ist, was diese starken Effekte der Trainings bedingt. Hervorzuheben ist daher der VPP-Index bzw. die vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP) wie Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Lernpartnerschaft, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive. Durch die Beschäftigung mit z.B. den Stärken durch das Training, wird die Stärkenorientierung angeregt. Dies führt wiederum zur Steigerung der Mentalen Stärke. Insgesamt zeigen die psychologische Hintergrundprozesse, dass sie die Mentale Stärke beeinflussen bzw. steigern können. Daraus lässt sich ableiten, dass das Modell auf mögliche weitere psychologische Hintergrundprozesse in Form einer Mediationsanalyse getestet werden kann.

Trainingsteilnehmer:innen haben durch das absolvierte Training ihre Kognitionen sowie Emotionen überdenken, neues Verhalten austesten und in Situationen des Alltags anwenden können. Daher finden nach Wilken (2019) Auswirkungen des Trainings auf verschiedenen psychischen Ebenen, wie z.B. der Kognition oder der Emotion, statt. Durch die vielen verschiedenen Übungen hinsichtlich Methodik und Thematik konnten die Trainingsteilnehmer:innen durch aktive Testung und Durchführung dieser unterschiedliche Lernprozesse anregen. Lernprozesse wie das soziale Lernen können mithilfe der Interaktion anderer Teilnehmer:innen (Sargeant et al., 2006), mit dem Lernen am Modell nach Bandura (1977, 1979) durch Austauschmöglichkeiten, mit Lernen im Rahmen des Ansatzes nach Seligman hinsichtlich des sozialen Kontextes durch das Erreichen der Kontrollüberzeugung bzw. Vorhersagbarkeit (Seligman, 2016) sowie des Versuch- und Irrtum-Lernens anhand von Transferübungen (Thorndike, 1932, 1970 nach Petermann & Petermann, 2018) aktiviert werden.

Nach Pressman et al. (2019) liegen nicht viele Erkenntnisse darüber vor, welche Manipulationen im Feld der Positiven Psychologie hohe Effekte auf die positiven oder negativen langfristigen Folgen erwirken. Daher ist es notwendig, eine Vielzahl an Methoden und Tätigkeitsspektren zu bieten.

Auch lagen keine veröffentlichten Trainingsergebnisse bis zu dem Zeitpunkt hinsichtlich der Umsetzung eines Wochenendtrainings im Feld der Positiven Psychologie mit derselben Trainingsgruppe sowie der Erhebung für diese rekrutierte Stichprobe im virtuellen Format vor. Resultierend daraus stellt diese Forschungsarbeit auf wissenschaftlicher Ebene ein getestetes Präsenz- bzw. Online-Training dar, welches sich aus zwei aufeinanderfolgenden Trainingstagen zusammensetzt, starke Effekte erzielt und durch Transferaufgaben (im Rahmen des Selbstmanagements, des Rahmenmodells nach Braun et al. (2017) und der Theorie der Positiven Psychologie bzw. den Ansätzen der Positiven psychologischen Maßnahmen) in einem Zeitraum von 8 Wochen begleitet wird. Künftig könnten ein längerer Trainingszeitraum und eine intensivere Unterstützung seitens des Trainers bzw. der Trainerin im Nachgang die Effekte weiter erhöhen.

Darüber hinaus wurde mit der Kontrollgruppe keine Veränderung, bis auf wenige Ausnahmen, festgestellt, sodass der Profit des Trainings ersichtlich wird. Der Mehrwert der Treatmentgruppe ist daran erkennbar, dass alle Variablen in der Untersuchung über bzw. unter (Variablen der Negativen Folgen) das Niveau der Kontrollgruppe zu allen Messzeitpunkten von  $t_2$  und  $t_3$  angehoben bzw. reduziert werden konnten.

Wird das Brettspiel bzw. das Online-Quizspiel allein betrachtet, ist festzustellen, dass dieses ohne die Präsentationen mit dem theoretischen und praktischen Input nicht produktiv angewendet werden kann, da den Teilnehmenden die Vorkenntnisse zur Vertiefung fehlen.

Diese Forschungsarbeit kommt den Ergebnissen von Sin und Lyubomirsky (2009), Bolier et al. (2013) sowie Hendriks (2018) nahe, da der Ansatz der Positiven Psychologie, welcher die theoretische Basis darstellt, multi-methodal erfolgt, Anwendungsbezüge umsetzt und die erhöhte Wirksamkeit auf das Wohlergehen bei der Trainingsgruppe besteht.

Die Trainingsintervention bestätigt und erweitert bestehende Trainingskonzepte bzw. die Evaluation von Braun et al. (2017) sowie Braun (2019, 2020). Das Integrative Rahmenmodell nach Braun et al. (2017) kann somit durch die evaluierten produktiven und bedeutsamen Zusammenhänge hinsichtlich der geschulten Selbstmanagementkompetenzen, der Mentalen Stärke und der Outcomes gestützt werden und um die Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking sowie Problemlösungstechniken erweitert werden. Auch kann in das Modell von Braun et al. (2017), als neue Entdeckung, der VPP-Index mit seinen Subvariablen zwischen Selbstmanagementkompetenzen und Mentalen Stärke integriert werden.

Die getesteten Hypothesen in Bezug auf die Optimierung der Selbstmanagementkompetenzen, der Mentalen Stärke, der wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen und der vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP) (z.B. Blick auf das Positive) sind zu bestätigen, trotz dass die verschiedenen Variablen der Mentalen Stärke (z.B. Selbstwirksamkeitserwartung) nicht explizit trainiert wurden. Bei der varianzanalytischen

Auswertung haben sich nach Cohen (1988) kleine bis große Effekte ergeben. Auch könnte das Rahmenmodell des positiven Selbstmanagements nach Braun et al. (2017, 2020, 2023) sowie Braun und Ziemke (2019) je nach theoretischer Perspektive hinsichtlich weiterer nicht berücksichtigter vermittelnder psychologischer Prozesse (VPP) innerhalb weiterer Interventionen getestet werden.

### 3.3.2 Methodische Diskussion der Evaluationsstudie

Im nachfolgenden Text werden die methodischen Gegebenheiten sowie das Trainings- und Gruppendesign kritisch diskutiert. Die Trainingsintervention in Studie 1 war für die Studierenden der Universität Landau eine Pflichtveranstaltung. Daher handelt es sich bei den meisten Teilnehmenden nicht um ein freiwillig absolviertes Training. Das Training konnte für Teilnehmer:innen der Universität Landau als Wochenendseminar bzw. als Training für das Masterstudium angerechnet werden, sodass bei erfolgreicher Teilnahme als Anreiz ECTS-Punkte verknüpft wurden und ein Gefühl der Motivation entstand. Zusätzliche Anreize wurden nicht vergeben. Aufgrund der Pflichtveranstaltung kann die ethische Norm der Freiwilligkeit nicht gewährleistet werden und ist kritisch zu betrachten. Allerdings erfolgte durch dieses Kriterium der Pflicht keine Selbstselektion in Bezug auf die Stichprobe, indem eine bestimmte teilnehmende Gruppe aktiviert wird (Baldwin et al., 1991; Beier & Kanfer, 2010; Facticeau et al., 1995), was wiederum positiv zu werten ist. Denn melden sich Personen freiwillig an, können teilnehmende Gruppen entstehen, welche z.B. ein eigenes intrinsisches Interesse für eine Persönlichkeitsentwicklung haben (Colquitt et al., 2000) oder extrovertierter und offener sind (Major et al., 2006). Dies wiederum würde eine positive Wirkung auf die Effekte des Trainings haben. Dadurch, dass das Training hauptsächlich für Studierende erfolgte, sind andere Personengruppen ausgeschlossen. Demzufolge wird die Studie der Bildungsgerechtigkeit nicht gerecht. Die Teilnehmenden nahmen aufgrund der Pflichtveranstaltung die Effektivität der Trainingsintervention als Intervention wahr, welche durch die Trainerin zum Zweck der Forschung erfolgte.

Der Zeitraum der Forschungsintervention sowie die Erhebung der Daten wurde im Frühjahr sowie im Winter durchgeführt. Im März fand ein Training sowie alle restlichen Trainings im Winter statt. Da das Pflichtseminar der Universität Landau fast immer im Winter absolviert wird, wurde das Training zur Wahrung der Teilnehmendenzahl jeweils in diesen Zeitraum beibehalten. Verschiedene Treatmentgruppen wurden daher an verschiedenen Wochenenden in verschiedenen Jahren im Winter trainiert. Darüber hinaus erfolgten die Interventionen vor typischen Ferien und vor bzw. während Prüfungsphasen. Die Gruppen gelten daher als vergleichbar. Positiv anzumerken ist, dass parallel im Frühjahr sowie im Winter Vergleichsgruppen rekrutiert wurden, sodass in diesen und oben genannten Aspekten die Gruppenver-



gleichbarkeit möglich ist. Alle Treatmentgruppen wurden zusammen als eine Gesamtstichprobe ausgewertet, um statistische Effekte besser zu erkennen. Es wurden keine Subgruppen näher analysiert. Die jeweilige trainierte Gruppe blieb am zweiten Trainingstag dieselbe.

Mithilfe varianzanalytischer Auswertung ist zu erkennen, dass die Treatmentgruppe zu dem Messzeitpunkt  $t_1$  niedrigere Mittelwerte im Vergleich zur Vergleichsgruppe aufweist. Dies könnte dadurch entstehen, dass die Teilnehmer:innen, welche an der Intervention teilnehmen, sich mit Psychologie vermehrt auseinandersetzen, Psychologie studieren, und dass sie damit einhergehend ein geringeres psychisches Wohlbefinden als andere Studierende besitzen. Das Ärzteblatt stützt diese Annahme anhand einer Studie, indem sie mitteilen, dass eine niedrige Studierendenzufriedenheit von Psychologiestudent:innen im Vergleich zu anderen Fachbereichen vorliegt. Jeder fünfte sei mit dem Studium der Psychologie unzufrieden (Eichenberg & Plischke, 2014).

Nach Nistor et al. (2005) und Vladova et al. (2021) können die Transformierung der Präsenz- in Onlineveranstaltung, die persönliche Ansicht in Bezug auf virtuelle Trainings sowie die Alternativlosigkeit aufgrund der Pandemie den Effekt des Lernens sowie die Motivation der Teilnehmer:innen verändern. Dies führt zu Einschränkungen mit Blick auf die Generalisierung bzw. Übertragung der Maßnahme sowie zur Limitation der externen Validität für weitere Trainingsgruppen.

Da die Analyse nicht auf motivationale oder individuelle Dispositionen für die Trainingsbeteiligung analysiert wird, kann die Struktur so beibehalten werden. Die interne Validität wird durch das Hinzufügen einer Kontrollgruppe gesteigert. Allerdings wurden Treatmentgruppe und Kontrollgruppe durch verschiedene Verteiler rekrutiert und die Vergleichsgruppe stellt durch die Evaluation keine äquivalente Kontrollgruppe zur Treatmentgruppe dar. Die Kontrollgruppe setzt sich größtenteils aus dem Raum Frankfurt am Main, Nordrhein-Westfalen und Landau (Rheinland-Pfalz) zusammen. Die Treatmentgruppe hingegen besteht aus weiteren verschiedenen Bundesländern. Daher ist die Kontrollgruppe allein durch diesen Aspekt keine äquivalente Vergleichsgruppe. Positiv ist, dass die Altersklassen, Geschlecht, Bildung und die meisten Skalenmittelwerte (Kapitel 3.2.3) der Treatment- sowie Kontrollgruppe sich nicht signifikant unterscheiden und daher nach diesem Aspekt als vergleichbar gelten. Lediglich bei der formalen Bildung liegt ein signifikanter Unterschied vor.

Darüber hinaus liegt bei Studie 1 kein „Goldstandard“ vor, da die Studie nicht auf einem randomisiert kontrollierten Studiendesign beruht, indem die Einteilung rekrutierter Probanden zu einer Treatment- oder Kontrollgruppe mithilfe von Verfahren hinsichtlich Überwachung der Störvariablen sowie der Kategorisierung durch Zufall geschieht (Kabisch et al., 2011). Folglich ist die interne Validität begrenzt. Allerdings wurden die Trainingsteilnehmer:innen der Universität-Koblenz-Landau durch ein System der Hochschule randomisiert in verschiedene

Trainingsgruppen eingeteilt. Die Kontrollgruppe wird nicht randomisiert, durch die Trainerin aus dem eigenen Umfeld gewonnen und auf verschiedene Termine aufgeteilt.

Mit Hilfe der vorher erfolgten Poweranalyse (wie unter 3.1.1 erwähnt), wurde die Stichprobengröße berechnet, damit in der Treatmentgruppe ausreichend Teilnehmende vorhanden sind. Ein quasi-experimentelles Design wurde ausgewählt, da dies ökonomische und realitätsnahe Vorteile bietet.

Die Teilnehmer:innen waren aufgrund der virtuellen Umsetzung nicht an einen spezifischen Ort gebunden. Je trainierter Treatmentgruppe liegt eine andere Dynamik der Gruppe vor. Die Beziehung zwischen den Teilnehmer:innen und der Trainerin variierte ebenfalls. Die Gruppen unterschieden sich bedingt durch das virtuelle Format in ihrem Lernsetting sowie durch ihre Internetverbindungsfähigkeit bzw. technische Aspekte wie z.B. der Kameraqualität. Nach Borek et al. (2019), Cooper (2018), Klaus und Changchit (2014) sowie Salas und Cannon-Bowers (2001) haben diese situativen Aspekte Einfluss auf die Effektivität der Lehrinterventionen, die Dynamik der Gruppe sowie die Performance der Trainierten. Darüberhinaus unterschieden sich die Gruppen in Aktivität, Harmonie, Entspanntheit bzw. Belastung, Ängstlichkeit in Bezug auf COVID-19, Wertschätzung, Arbeitsbereitschaft und einem kritischen Blickwinkel, wodurch auf immer unterschiedliche Inhalte vertiefend eingegangen wird. Durch die mündliche qualitative Rückmeldung der Teilnehmer:innen lässt sich feststellen, dass die Trainingsintervention der jeweiligen Treatmentgruppe trotz der verschiedenen Zustände in den Gruppen (z.B. Lernumgebung), gleichermaßen wirkt. Derartige systematische Störeinflüsse sollten in weiteren Studien explizit kontrolliert werden, beispielsweise durch dieselben technischen Rahmenbedingungen. Auch können Aufmerksamkeit, Energie sowie Konzentration der Teilnehmer:innen durch den hohen Anteil an Theorie über die Zeitspanne reduziert werden. Entspannungsmusik zu Beginn des Trainings sowie zwischenzeitliche Pausen können dieser Problematik entgegenwirken.

Der Start sowie das Ende der Intervention, der Zeitpunkt zum Ausfüllen des Fragebogens sowie die Anleitung, alle Inhalte sowie Unterlagen, Abläufe, Trainingsdauer sowie Zeitspanne zwischen der Maßnahme und den E-Mails mit den Transferaufgaben waren in etwa bei allen Treatmentgruppen gleich, sachlich und objektiv organisiert, sodass die interne Validität gewährleistet wurde. Zusätzlich führte dieselbe Trainerin alle Trainingstermine durch, damit Trainer:inneneffekte ausgeschlossen werden konnten und Vergleichbarkeit sowie Konsistenz gegeben waren. Dies zeigt, dass der erste Messzeitpunkt ( $t_1$ ) standardisiert erfolgt ist.

Kritisch anzumerken ist, dass der Zeitpunkt sowie die Rahmenbedingungen des Ausfüllens des Fragebogens zu  $t_2$  und  $t_3$  nicht kontrolliert werden können. Anhand der Sichtung der Daten zeigt sich, dass die Trainingsteilnehmer:innen den Fragebogen verstreut bearbeitet haben bzw. diesen nicht alle zur gleichen Uhrzeit ausgefüllt haben, trotzdem dies am Trai-

ningstag den Teilnehmenden bewusst gemacht wurde. Nach Schmidt et al. (2014) können durch die Anwesenheit der Trainer:innen bei der Befragung Versuchsleitereffekte entstehen, was die Tendenz des Antwortverhaltens verzerren kann. Da die Teilnehmer:innen vor allem der Generation Y und Z zuzuordnen sind und daher mit den digitalen Medien kompetent umgehen können bzw. eine hohe Affinität diesbezüglich nach Mangelsdorf (2015) aufweisen, lässt sich eine Selektionsverzerrung der Stichprobe eliminieren. Ein hoher zeitlicher Aufwand mit tolerabler Anforderung geht mit dem Ausfüllen des Fragebogens einher. Dies ist allerdings für die Evaluation der Trainingsintervention notwendig und wurde durch die Trainerin an die Teilnehmer:innen mit der Bitte der Bearbeitung des Fragebogens übermittelt.

Das Wochenendtraining und die Erledigung der Follow-Up-Übungsaufgaben in den nachfolgenden acht Wochen sowie die drei Messzeitpunkte, indem die Daten von denselben Trainingsteilnehmer:innen erhoben werden, stellen einen immensen Zeitaufwand dar. Eine erhöhte Drop-Out-Rate in der Treatmentgruppe sowie in der Kontrollgruppe resultiert daraus.

Mithilfe der varianzanalytischen Auswertung werden Reliabilitätsanalysen durchgeführt, sodass die Reliabilität der jeweiligen Skalen analysiert werden kann. Die größtenteils hohen Reliabilitätswerte der relevanten verschiedenen Skalen im Fragebogen weisen auf eine hohe Zuverlässigkeit der Messungen in Bezug auf das eingesetzte Messinstrument hin. Eine angemessene Operationalisierung ist erfolgt. Die meisten evaluierten Skalen im Fragebogen zur Selbsteinschätzung stammen aus bereits validierten und veröffentlichten Forschungsarbeiten. Thematisch lassen sich die Items zur Erfassung der manipulierenden Selbstmanagementkompetenzen in Bezug auf die Kriterien der Mentalen Stärke sowie der langfristigen Folgen unterscheiden. Die Skalen Maßnahmenplanung, Lernpartnerschaften, Blick auf das Positive und alle drei Erfolgsfaktoren wurden nicht aus bereits veröffentlichten Fragebögen entnommen, sondern nur zu diesem Zweck erstellt und verwendet. Da dies kritisch anzumerken ist, sollte in weiteren Forschungsarbeiten auf bereits veröffentlichte Fragebögen zurückgegriffen oder die jeweilige Skala an einer großen Stichprobe validiert werden. Die einfachen Pearson-Korrelationen zum ersten Messzeitpunkt stellen die Korrelationen des Rahmenmodells überschaubar dar. Mithilfe der Mediatoranalysen konnte weitere Aufklärung in Bezug auf psychologische Hintergrundprozesse erfolgen.

Auch ist es von Bedeutung, die Wirksamkeit der Übungen, welche im Training eingesetzt werden, vor der Intervention auf die jeweilige Effektivität zu überprüfen. Da dies vorher nicht erfolgte, ist der Lernerfolg durch die einzelnen praktischen Übungen nicht nachzuvollziehen.

Wird das 4 Item der Arbeits- und Studienzufriedenheitsskala, das 7 und 8 Item der Resilienzskala, das fünfzehnte Item der Burnout-Tendenz-Skala, das 10 Item der Flourishingskala, das 5 Item der Maßnahmenplanung, das 1 Item der Stärkenorientierungsskala und das 4 und 5 Item der Selbstverstärkungsskala entfernt, lässt sich zeigen, dass höhere Cronbachs-

Alpha-Werte resultieren. Auch sollte die Itemhomogenität beachtet werden. Die Zuverlässigkeit sowie die Messgenauigkeit dieser Skalen sind hierdurch nachträglich optimierbar. Weiterhin sollte kritisch hinterfragt werden, ob die Items dieser Skalen in Wirklichkeit die Inhalte des Tagestrainings widerspiegeln.

Damit die Messung der Veränderung zwischen allen Messzeitpunkten in dieser Studie verbessert werden kann, sollte die fünfstufige Likert-Skala eine explizite Abstufung zwischen z.B. sehr glücklichen und glücklichen Menschen enthalten. Daraus kann die Vermutung abgeleitet werden, dass die Diskriminationsfähigkeit verschiedener angewendeter Items gering ist und keine gute Trennschärfe vorliegt. Kritisch anzumerken ist die Skalenmitte 3 des Fragebogens, welche im verwendeten Fragebogen als "weder noch" gekennzeichnet ist. Personen, welche dazu neigen, ihre Haltung oder ihre Stimmung nicht offenbaren zu wollen, neigen dazu, die Skalenmitte 3 anzukreuzen. Darüber hinaus wird die Beantwortung des Fragebogens durch Tages- beziehungsweise Stimmungsabhängigkeiten (z.B. Prüfungsstress) verzerrt. Durch die Nutzung desselben Fragebogens zu allen drei Messzeitpunkten kann das Interesse der Trainingsteilnehmer:innen in der Treatment- sowie Vergleichsgruppe reduziert werden sowie die Verlässlichkeit der Beantwortung des Fragebogens beeinträchtigen.

Nach Kirkpatrick und Kirkpatrick (2006) und deren Vier-Ebenen-Evaluationsmodell wird ein Erfolg von Interventionen auf Ebenen der Reaktion (1), Lernen (2), Verhalten (3) und Resultate (4) ermittelt (s. 2.5.2). Nach Ihnen ist die Evaluation auf den Ebenen 2, 3 und 4 erfolgreich gewesen. Künftig wäre es sinnvoll auch die erste Ebene dieses Modells näher zu untersuchen und auszuwerten. Da die unmittelbare Reaktion nach Ende der Intervention weder quantitativ noch qualitativ schriftlich erfasst wurde, ist dies kritisch anzumerken. Würde die subjektive Bewertung der Intervention durch die Teilnehmer:innen evaluiert werden, würde diese durch unterschiedliche Merkmale der Persönlichkeiten, Situationsaspekte und Konzept des Trainings geprägt sein (Sitzmann et al., 2008). Künftig könnte auch die Trainingsmotivation anhand einer Motivationsskala vor Beginn des Trainings erfasst werden. Die zu Beginn im Plenum mitgeteilte Vorfreude und Erwartung lässt aber auf eine Trainingsmotivation hindeuten. Zusätzlich gingen die Trainingsteilnehmer:innen respektvoll, kooperierend und kontaktfreudig gegenseitig um, was auf eine erhöhte Verträglichkeit schließen lässt. Durch diese Aspekte und die Nachfrage nach weiterführenden Trainings kann die erste Evaluationsebene positiv betrachtet werden. Die Steigerung der Kompetenzen auf Ebene 2 und ein optimiertes Verhalten sowie durchgeführte Transferleistungen wurden durch die Selbsteinschätzung im Fragebogen festgestellt. Durch einen individuellen anonymen Code, welcher durch die Proband:innen im Fragebogen erstellt wird, können keine Rückschlüsse auf die Person selbst erfolgen, aber trotzdem können mit dem Code die drei ausgefüllten Messzeitpunkte zueinander zugeordnet werden. Die hierbei gewährte Anonymität reduziert die Tendenz zu sozial

erwünschten Antworttendenzen (Orne, 1962). Aufgrund des Selbstbeschreibungsmaßes ist die Evaluation dennoch als eingeschränkt zu betrachten, da die Selbstkenntnis der jeweiligen Probanden Verzerrungen enthalten kann. Um diese Einschränkung zu minimieren, können nach Balzer und Beywl (2018) weitere Verfahren wie Befragungen des näheren Umfeldes der jeweiligen Teilnehmer:innen bzw. Fremdeinschätzungen, Beobachtungen, Lern- bzw. Wissenskontrollen durchgeführt werden. Somit kann ein Vergleich hinsichtlich der Werte der Selbstkenntnis und der Fremdeinschätzung erfolgen (Orne, 1962).

Künftig könnten Kriterien aufgestellt werden, um die Wirksamkeit einer solchen Intervention z.B. für den Arbeitskontext festzustellen und versuchen, den Return on Invest zu ermitteln. Für die Bewertung der Evaluation (Evaluationsschritt 10) wird der 1. Evaluationsschritt genutzt, indem das durchgeführte Training als Gegenstand der Evaluation betrachtet wird. Die Teilnehmer:innen dieser Studie gelten als betroffene Akteure sowie die Trainerin als Evaluatorin und Autorin dieser Arbeit. Der Zweck bzw. das Ziel der Evaluation orientiert sich an den Hypothesen und Untersuchungsfragen. Darüber hinaus soll die Effektivität des Trainings durch die summative Evaluation verschriftlicht werden und als Orientierung für weitere Trainings dienen. Die interaktive Evaluation wird durch die Feststellung der Reaktion zum Training im 3. Evaluationsschritt umgesetzt. Das Design der Forschungsarbeit, die Methodik, die Erhebungsmethode, die Instrumente sowie die Durchführung an sich sowie die Ergebnisauswertung sind systematisch durchdacht (s. Evaluationsschritt 4-7). Evaluationsschritt 8 wird durch die Nachvollziehbarkeit der Resultate dieser Arbeit gewährleistet und können dadurch auch für weitere Darbietungen z.B. in Organisationen, genutzt werden. Der 9. Evaluationsschritt in Bezug auf den Nutzen wird in dieser Arbeit im Kapitel Konklusion für die künftige Forschung bzw. Praxis näher thematisiert (s. 3.3.3 und 3.3.5). Nach Empfehlungen der Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval, 2016a) sowie Balzer und Beywl (2018) wurde die Evaluation anhand von ethischen Kriterien durchgeführt und eine faire sowie gewissenhafte Evaluation umgesetzt.

Bezüglich des Spiels am Ende des Trainings könnten künftig Variablen wie Spieldauer, Verstärkungsverhalten oder Gruppenzusammensetzung auf den Lernerfolg näher untersucht werden. Positiv anzumerken ist, dass der theoretische Input aus den vorangegangenen Präsentationen während des Spiels vertieft und im Gedächtnis verankert wird.

### **3.3.3 Konklusion für die Praxis bzw. Anwendung**

Im Studierenden- oder Arbeitsalltag haben nach Faltermaier (1994) das Gesundheitsbewusstsein, das Reflektieren, die Impulse bzw. Motivation bezüglich der Instandhaltung und Stärkung des Wohlbefindens eine zentrale Bedeutung. Damit tägliche Aufgaben angenommen und bewältigt werden können, müssen vermehrt konkrete Fähigkeiten eingesetzt wer-

den. Zusammenfassend hat die Trainingsintervention dieser Arbeit die Selbstmanagementkompetenzen, die Mentale Stärke, die Positiven Folgen, die Variablen des VPP-Indexes gesteigert sowie die Negativen Folgen reduziert. Mithilfe der Mediationsanalyse in Bezug auf die vermittelnden psychologischen Prozesse, kann für die Praxis gezeigt werden, dass auch weitere Variablen wie z.B. Selbstreflexion explizit in Trainings gefördert werden sollten.

Auch im verbalen Feedback der Teilnehmer:innen wurde die Zufriedenheit mit der Maßnahme bestätigt. Die Trainingsteilnehmer:innen können durch solche Interventionen ihr Wohlbefinden sowie ihre Lebenszufriedenheit verbessern und neue Gewohnheiten sowie Strukturen für den Lebensalltag etablieren. Diese positiven Resultate sind daher für die rekrutierten Personen von Bedeutung, können aber auch für z.B. Unternehmen oder andere Lebensbereiche relevant sein, da diese durch solche Maßnahmen die Personalentwicklung im Unternehmen auf wissenschaftlich begründeter Ebene effektiv vorantreiben. Durch diese Weiterentwicklung des Personals kann das Unternehmen deren optimierte Ressourcen gewinnbringend für sich nutzen. Auch kann durch das Training die Fluktuation in Unternehmen verringert werden, da die Zufriedenheit mit der Arbeit gesteigert wird. Diese Maßnahme kann zur Work-Life-Balance von Mitarbeiter:innen beitragen und die Fehltage durch eine verbesserte mentale Gesundheit reduzieren. Auch kann nach Randstadt (2020) durch praktische Weiterbildungsmaßnahmen die Bindung an ein Unternehmen gesteigert werden, sodass dies positiv auf die Wirtschaftlichkeit des Unternehmens einwirkt.

Das Spiel dient der Vertiefung der theoretischen und praktischen Inhalte des Trainings. Positiv anzumerken ist, dass je nach Kontext und trainierten Selbstmanagementkompetenzen die Spielkartensätze ersetzt und somit auf die Praxis abgestimmt werden können.

Schlussendlich kann mithilfe dieser Trainingsintervention nicht nur auf privater, sondern auch auf beruflicher und sozialer Ebene ein positiver Mehrwert verzeichnet werden.

### **3.3.4 Diskussion der Trainingsergebnisse**

Insgesamt zeigt die Studie 1, dass die durchgeführte Trainingsintervention eine effektive Maßnahme darstellt, da signifikante Beziehungen der Selbstmanagementkompetenzen, Mentalen Stärke und wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen vorliegen. Weiterhin wurde mithilfe der Mediationsanalysen der Einfluss des VPP-Index auf die Mentale Stärke untersucht und belegt. Auch folgten varianzanalytische Auswertungen hinsichtlich der Interaktionseffekte von Gruppe und Messzeitpunkt sowie weitere Berechnungen, welche alle Hypothesen bestätigen.

Durch die zwei Trainingstage sowie unterstützenden Erinnerungsmails mit Übungsaufgaben wurden die manipulierten bzw. trainierten Kompetenzen, Ressourcen und Zufriedenheit der Teilnehmer:innen verbessert sowie negative Beanspruchungsfolgen, welche Krankheiten

bedingen, minimiert. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Ursache für signifikante Effekte sowie nicht signifikante Effekte der Variablen diskutiert.

Die Trainingsintervention erfolgte mit Hilfe der Übungsemails auf mehrwöchiger Basis, um eine Änderung von Verhaltensgewohnheiten zu maximieren. Transferaufgaben wurden verwendet, indem Kompetenzen problemlos auf spielerische Art und Weise sowie mit einer positiv gestimmten Selbstwirksamkeitserwartung und intrinsischer Motivation umgesetzt werden konnten. Nach diesem Prinzip arbeiten auch Braun et al. (2017) mit dem Ansatz von „Career-Games – spielend trainieren“. Die in diesem Spiel vorhandenen Übungskarten dienen der Steigerung sowie Reflexion der trainierten Selbstmanagementkompetenzen. Selbes Ziel verfolgt auch das erweiterte Online-Spielformat ohne Brettspiel, transformiert für das Online-Training. Daher wurde eine traditionelle Lernsituation umgangen. Wird bei Trainings auf eine Änderung des Verhaltens abgezielt, ist der Effekt des Trainings größer, sobald ein größerer Zeitrahmen diesbezüglich angesetzt wird bzw. Transferübungen bereitgestellt werden, damit Eingeübtes vertieft wird (Cole, 2008; Solga, 2011; Alliger et al., 1997; Taylor et al., 2005). Insgesamt konnten die erlernten Kompetenzen durch die Transferaufgaben im Training wie auch die Übungskarten im Spiel direkt in den Lebensalltag integriert werden. Dieser Aspekt zählt als einer der relevanten Erfolgsfaktoren und konnte durch McDermott et al. (2016) mit einer Metaanalyse repliziert werden. Nach Ihnen stellt der Faktor Zeit einen signifikanten Mediator zwischen dem intentionellen sowie tatsächlichen Verhaltensmuster bei einer Maßnahme zur Optimierung der physiologischen Aktivität dar. Darüber hinaus zeigen Alliger et al. (1997), Arthur et al. (1998) sowie Solga (2011), dass Trainingsteilnehmer:innen neuwertige Gewohnheiten etablieren und über eine längere Zeitspanne nach erfolgter Intervention umsetzen, sodass erlernte Kompetenzen aktiviert bleiben. Nach einer Studie von Madland und Richards (2016) wird gezeigt, dass Interaktionen mit Trainingsteilnehmer:innen die Lerneffekte der Maßnahme steigert. Nach Yu et al. (2018) ist das Wohlbefinden eine wichtige Ursache für die individuelle Weiterentwicklung und den Erfolg beim Lernen.

Anfängliche Musik zu Beginn des Trainings sowie Pausen während des Trainings führten zur Entspannung und zu einem Wohlgefühl der Teilnehmer:innen. Darüber hinaus erfolgte die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden und der Trainerin auf einer Ebene. Ein positives Setting sowie Trainingsatmosphäre wurden in den Breakoutsessions geschaffen, um die Effekte des Lernens zu unterstützen. Lerneffekte wurden ebenfalls gesteigert, indem durch eine kontinuierliche Aktivierung der Trainingsteilnehmer:innen durch die Trainerin bzw. eine Beitragsbeteiligung aktiv stattfand. Al-Azawei et al. (2020) belegen die Relevanz der Beitragsbeteiligung für den Erfolg beim Lernen in einem virtuellen Setting.

Auch die Gegebenheiten der COVID-19-Pandemie können die signifikanten Effekte der Maßnahme beeinflusst haben, da die Trainingsteilnehmer:innen gelernt haben zu reflektie-

ren, wofür sie in ihrem Leben dankbar sind. Viele Menschen waren schwierigen Verhältnissen wie z.B. der Kurzarbeit (ca. 6 Millionen) bis zur Arbeitslosigkeit unterlegen (vgl. Statistiken zur Kurzarbeit und Arbeitslosigkeit der Bundesagentur für Arbeit, 2021a; 2021b). Das Training in diesem Format zu solchen Krisenzeiten umzusetzen, kann positiv die Arbeitszufriedenheit beeinflussen. Durch Maßnahmen wie die Kontaktbeschränkung entfielen Arbeitswege oder private Unternehmungen, sodass Trainingsteilnehmer:innen die Zeit nutzen konnten, um erarbeitete Kompetenzen sowie Techniken zu testen sowie Übungen aus den Emails zu bearbeiten. Auch das Stressniveau, die Tendenz des Burnouts sowie die depressive Verstimmung bzw. die Negativen Folgen konnten mithilfe der Techniken aber auch der vermehrt zur Verfügung stehenden Zeit bei den Teilnehmer:innen minimiert werden. Gestützt wird dieser Aspekt durch die wissenschaftliche Untersuchung von YouGov (2020), da ca. 27% der Deutschen Bürger während der Pandemie weniger Stress wahrgenommen haben im Vergleich zu vor der Krisenzeit. Im DAK-Gesundheitsreport übermittelten Marschall et al. (2020), dass durch die Pandemie und die damit einhergehende Umstellung auf digitale Medien dies ebenfalls vermehrt als Entlastung beschrieben wurde. Die Techniker Krankenkasse (2020) postuliert hingegen, dass jeder vierte das Homeoffice als belastend wahrnimmt, da das Verhältnis zwischen Privat- sowie Joballtag verschmelzen. Das weibliche Geschlecht im Angestelltenverhältnis mit Kindern, die während der Pandemie die Kinderbetreuung sowie die anfallende Arbeit gleichzeitig bewältigen mussten, ist hiervon vor allem betroffen. Die Anregung zum Nachdenken über eigene Bedürfnisse bzw. Erholungsaspekte der Teilnehmer:innen, können mit den Techniken der Positiven Psychologie umgesetzt werden und die Mentale Stärke fördern. In der Kontrollgruppe konnten signifikante Effekte bei manchen Vergleichen der Zeit festgestellt werden: Problemlösetechniken (MZP  $t_1$  zu MZP  $t_3$ ), Resilienz (MZP  $t_2$  zu MZP  $t_3$ ), Stress (MZP  $t_1$  zu MZP  $t_3$ ), Burnout-Tendenz (MZP  $t_1$  zu MZP  $t_2$  sowie  $t_1$  zu  $t_3$ ), Negative Folgen (MZP  $t_1$  zu MZP  $t_3$ ), Selbstverstärkung (MZP  $t_2$  zu MZP  $t_3$ ) sowie Maßnahmenplanung (MZP  $t_1$  zu MZP  $t_3$ ). Deskriptiv lässt sich für die Skalen Resilienz und Selbstverstärkung ein negativer Trend und für Problemlösetechniken, Maßnahmenplanung, Stress, Negative Folgen und Burnout-Tendenz ein positiv ansteigender Effekt erkennen. Diese Erkenntnisse können ebenfalls auf die Krisenzeit der Pandemie zurückgeführt werden.

Aufgrund möglicher (Zukunft)-Ängste, gesundheitlicher Bedrohungen sowie Kontaktbeschränkungen bzw. Eingriffe in die Privatsphäre können z.B. negatives Wohlbefinden bzw. Stimmung, vermehrter Stress, Depressionen, Burnout-Tendenz bzw. eine geringere Resilienz und Selbstverstärkung gefördert werden (AOK Rheinland/Hamburg, 2021; Kunzler et al., 2021; Riedel-Heller & Richter, 2021). Auch werden die Teilnehmer:innen versuchen, Techniken zu erlernen, um mögliche bevorstehende Probleme zu lösen sowie vermehrt Maßnahmen zu planen, um negativen Krisenzeiten entgegenzuwirken. Durch die Teilnahme des



Trainings wurden explizit solche Ängste aufgegriffen, bearbeitet sowie dagegen gesteuert, sodass die Trainingseffekte ebenfalls verstärkt wurden.

### 3.3.5 Konklusion für die künftige Forschung

Auch wenn eine Erhöhung des Zeitvergleichs von  $t_1$  zu  $t_2$  und  $t_2$  zu  $t_3$  durch die Auswertung ersichtlich wird, ist aber nicht geklärt welcher Trainingsaspekt (Positive Psychologie, Gesundheitsverhalten und Vitalität, Problemlösetechniken oder Small Talk und Networking) und welche einzelne Übungseinheit eine erhöhte Wirksamkeit auf die Mentale Stärke oder der wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen mit sich bringt. Welche der Kriterien am stärksten Einfluss hat, ist ebenfalls nicht zu identifizieren bzw. nicht ohne Verzerrungen. Nicht feststellbar ist also, welche Bestandteile auf welche Art und Weise, Stärke bzw. Intensität oder Geschwindigkeit auf die Resultate eingewirkt haben. Daher wird diese Arbeit nur summativ sowie global evaluiert.

Da aber die Gesamtevaluation und der Nutzen solcher Trainingsmaßnahmen im Mittelpunkt stehen, wurde trotzdem diese summative Evaluation umgesetzt. Die Validität der Forschungsergebnisse kann durch die Anwendung eines multi-methodalen Vorgehens erhöht werden. Darüber hinaus können Methodenfehler sowie Messfehler kontrolliert bzw. kompensiert werden. Auch biophysiological Messungen wie die Messung der Herzfrequenz, des Blutdrucks oder die Messung des Cortisol-Spiegels anhand von Speichelproben können eingesetzt werden (Rohleder & Becker, 2021), um Selbsteinschätzungsergebnisse (wie z.B. eine reduzierte Burnout-Tendenz) zu bekräftigen. Zudem werden nach Schröger (2010) durch die zusätzliche Anwendung von biopsychologischen Verfahren die Resultate objektiv bekräftigt, da diese nicht der subjektiven Einschätzung unterliegen.

Mithilfe des Trainings bestimmter Selbstmanagementkompetenzen und vorhandener Techniken der Positiven Psychologie, kann das Konzept dieser Forschungsarbeit die Mentale Stärke und Zufriedenheit als langfristige Folgen erhöhen und das Stressniveau reduzieren sowie als wirksame Maßnahme bestehen.

In künftigen Studien wäre es relevant, die Effektivität des Trainingskonzepts für bestimmte Subgruppen wie z.B. Studierende, Arbeitnehmende, Arbeitslose oder auch Teams in verschiedenen Bereichen, wie z.B. in verschiedenen Arbeitsbranchen (z.B. Polizei) oder Positionen in einem Unternehmen zu untersuchen und diese erfolgreicher und motivierter werden zu lassen. Darüber hinaus könnte durch das Spiel "CareerGames – spielend trainieren" (Braun et. al., 2014) erforscht werden, ob hierdurch innerhalb der Organisation eine Teamstärkung resultiert. Durch die Untersuchung verschiedener Formate bezüglich der Effektivität des Trainings, der Erweiterung um zusätzliche Selbstmanagementkompetenzen oder auch

durch Fokussieren auf das jeweilige Ziel können Trainings für verschiedene Subgruppen entwickelt, geprüft sowie angepasst werden.

Nach Pressman et al. (2019) wurde bis heute für die Positive Psychologie nicht konkret herausgefunden, welches der verfügbaren Lernformate mit einer maximalen Effektivität bzw. Wirksamkeit einhergeht, da nur wenig wissenschaftliche Ergebnisse diesbezüglich vorhanden sind. Da die Trainingsintervention durch virtuelle Live-Interventionen geprägt war, wäre es interessant zu untersuchen, wie dieses Konzept durch den Einsatz von expliziten E-Learnings, Blended-Learning, Tagebüchern zum Positive Journaling (z.B. Tagebuch der positiven Gewohnheiten) oder Apps wirkt. Hierbei wäre eine vollständige Flexibilität hinsichtlich Zeit und Ort gegeben und die Inhalte könnten schnell und einfach verbreitet werden. Auch sind die Online-Interventionen oder Tagebücher aus ökonomischer Sichtweise vorteilhafter.

Inwiefern Moderatorvariablen der Teilnehmer:innen, wie z.B. Intelligenz oder Neugierde, die Wirksamkeit des Trainings beeinflussen, könnte künftig näher untersucht werden. Blume et al. (2010) konnten nachweisen, dass solche Eigenschaften wie auch die Freiwilligkeit zur Teilnahme an einem Training die Wirksamkeit stark beeinflussen. Die Forschung kann durch das Aufgreifen und Untersuchen dieser Aspekte künftig bereichert werden.

Interessant wäre es zu identifizieren, inwiefern die ermittelten Trainingseffekte nach Corona weiterhin anhalten bzw. sich verändern. Werden weitere Messzeitpunkte (z.B. nach einem halben und nach einem Jahr) in künftigen Studien integriert, können nachhaltige und langfristige Effekte der Trainingsintervention analysiert werden. Auch könnten dieselben Teilnehmer:innen durch die Methode des Interviews mit Bezug auf die Skalen des Fragebogens zur subjektiven Wahrnehmung der Veränderung befragt werden. Zusätzlich könnte durch den jeweiligen Trainer:in ein Übungsplan kreiert werden, sodass dieser im alltäglichen Kontext umgesetzt werden kann. Die Häufigkeit bzw. Regelmäßigkeit der Umsetzung solcher praktischen Übungen wird dadurch unterstützt. Eine nachhaltige Trainer:innenbetreuung kann dadurch gewährleistet werden.

Aber auch unabhängig von dem Spiel kann eine Vertiefung und Erweiterung des theoretischen Wissens im Nachgang durch weitere Trainingstage oder Tagebücher zum Positive Journaling für dieselben Teilnehmer:innen ergänzt werden. Daher stellt sich die Frage, ob z.B. Tagebücher zum Positive Journaling effektiv wirken und Trainings sinnvoll ergänzen oder gar Trainingsinterventionen ersetzen können.

## 4 Studie II

In der Vergangenheit wurde bereits das 6-Minuten-Tagebuch als Positives Journal mit wissenschaftlichen Methoden hinsichtlich der Wirksamkeit untersucht. Die Effektivität konnte hierbei bestätigt werden. Da die Forschungslage zum Positive Journaling und dessen Tagebüchern im Allgemeinen rar ist und keine Wirksamkeit für das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ (Mihailović & Braun, 2021) vorliegt, soll in Studie zwei dieses Tagebuch mit einer zusätzlichen Trainingsintervention evaluiert werden. Kann dieses Tagebuch sinnvoll ein Training ergänzen oder gar ersetzen? Wäre diese Variante effektiv, lässt sie sich als eine sparsamere Möglichkeit im Vergleich zu Präsenzinterventionen hervorheben. Studie 1 konnte durch eine zweitägige Trainingsintervention erneut das Modell des Positiven Selbstmanagements bestätigen und neue vermittelnde psychologische Effekte in Bezug auf die Mentale Stärke aufdecken. In Studie 2 sollen ebenfalls die vermittelnden psychologischen Prozesse untersucht werden. Es wird geprüft, ob das Modell mit einer eintägigen Trainingsintervention zu dem „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“, welches im Anschluss vier Wochen lang bearbeitet wird, zu positiven Effekten führt. Nach Emmons & McCullough (2003) kann die Zufriedenheit und das Wohlbefinden beim Positive Journaling gesteigert werden, indem der Fokus auf das Verschriftlichen von positiven Dingen im Leben gerichtet wird. Nach King (2001) ist das Positive Journaling eine etablierte Methode der Positiven Psychologie, welche bewusst versucht, Menschen zu unterstützen das Positive festzuhalten und sich von negativen Emotionen und Kognitionen abzuwenden. Positive Psychologie als auch das „Positive Journaling“ vertreten die Ansicht, dass der Fokus auf die positiven Dinge im Leben sich positiv auf die Stimmung, emotionale Intelligenz, Lebenszufriedenheit und auf die psychische Gesundheit bzw. das Wohlergehen der Menschen auswirkt. Auch kann das depressive Grübeln reduziert und der Optimismus gesteigert werden (Burton & King, 2004, 2008; Wing et al., 2006; Reiter & Wilz, 2015). Durch das Positive Journaling kann eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Glaube an die eigenen Fähigkeiten gefördert werden, wodurch wiederum ein gesteigertes Wohlbefinden resultiert (Fürsattel, 2021).

### 4.1 Methodik – Studie II: Tagebuchevaluation im Feld

#### 4.1.1 Stichprobe

*Treatmentgruppe.* Die Rekrutierung der Trainingsstichprobe erfolgte über den Verteiler einer Versicherung, den soziale Medien wie Facebook oder Instagram, wie auch über das private soziale Netzwerk seitens der Autorin. Zusätzlich wurde eine Ausschreibung an der Hochschule Fresenius, FOM-Hochschule, als auch an der International School of Manage-

ment im Raum Frankfurt vollzogen. Es wurden drei Trainingstermine Anfang 2021 zur Auswahl angeboten, waren vergütungsfrei und erfolgten selbstbestimmt.

Alle Proband:innen sollten mindestens das 18. Lebensjahr erreicht haben. Es wurden 435 abgeschlossene Datensätze in SoSci-Survey erfasst, woraus für die Treatment- und Kontrollgruppe insgesamt  $n = 90$  vollständige Datensätze (d.h. 90 Personen  $\times$  3 MZP = 270 abgeschlossene Datensätze) über das Matching- und Ausschlussverfahren ermittelt wurden. Die Trainingsstichprobe der Studie 2 setzt sich nach Dropouts und Datenbereinigung aus 38 Personen zusammen. 71.10 % ( $N = 27$ ) gaben das weibliche Geschlecht und 28.90 % ( $N = 11$ ) das männliche Geschlecht an. Über alle drei Trainingstermine war die Gruppengröße ungefähr gleich groß verteilt.

Die Abbildung 29 zeigt die explizite Altersverteilung innerhalb der Trainings- sowie Kontrollgruppe. Die Auswertung zeigt, dass die Altersklasse der Treatmentgruppe von 21-25 Jahren mit 26.2% ( $N = 10$ ) am häufigsten vorkommt. Darauf folgt die Altersgruppe von 26-30 Jahren mit einem prozentualen Anteil von 15.7 % und einem  $N = 6$ . Der Altersdurchschnitt in der Trainingsgruppe zum 1. Messzeitpunkt liegt bei ca. 32 Jahren ( $M = 32.47$ ,  $SD = 11.54$ ).

Die Stichprobenmehrheit der Trainingsgruppe hinsichtlich des Bildungsabschlusses gab mit 28.9% ( $N = 11$ ) an, über das Abitur zu verfügen, gefolgt von jeweils 26.3% ( $N = 10$ ), welche einen Hochschulabschluss oder den Realabschluss erreicht haben. 15,8% ( $N = 6$ ) haben die Fachhochschulreife und 2,6% ( $N = 1$ ) den Hauptschulabschluss absolviert. 20 Personen ( $N = 52,6\%$ ) befinden sich im Angestelltenverhältnis und 10 Personen ( $N = 26,3\%$ ) sind Studierende. In der Kategorie Schüler:innen und Sonstiges befindet sich jeweils eine Person (2,6%) und jeweils zwei Personen gaben Ausbildung, Selbstständigkeit oder Arbeitslosigkeit (mit jeweils 5,3%) an.

*Kontrollgruppe.* Eine Vergleichsgruppe ohne experimentelle Behandlung wird anhand derselben Medien wie in der Treatmentgruppe rekrutiert. Personen aus dem näheren sozialen Umfeld werden per "Whats App" mit einer Nachricht kontaktiert und gebeten, den Link weiterzuleiten, anzuklicken und nachfolgend den Fragebogen auf der Plattform in SoSci-Survey zu beantworten (Whatsapp, 2020). Studierende der FOM-Hochschule, welche das Modul „Biologische Psychologie“ und „Allgemeine Psychologie“ belegen, Studierende der International School of Management, welche das Modul „Arbeits- und Gesundheitspsychologie“ oder „Allgemeine Psychologie“ belegen und die Studierenden der Fresenius-Hochschule aus dem Modul „Gesundheitspsychologie“ werden gebeten, den Fragebogen online zu Beginn der Vorlesung mithilfe des Links auszufüllen. Anzumerken ist, dass nicht alle Proband:innen der Kontrollgruppe zu allen drei Messzeitpunkten den Selbstbeschreibungsfragebogen ausfüllen konnten, da sie aufgrund von beruflichen Verpflichtungen, Erkrankungen oder aufgrund anderer Termine nicht an den Vorlesungen teilnehmen konnten. Es wird da-

rauf hingewiesen, den Fragebogen nur auszufüllen, wenn keine Teilnahme am Training erfolgt. Über soziale Medien wird der Link auch veröffentlicht. Innerhalb der Versicherung wurden keine Teilnehmenden für die Kontrollgruppe rekrutiert. Die Kontrollgruppe enthält nach Dropout und Datenbereinigung insgesamt 52 Personen. Davon gaben 73.1 % das weibliche Geschlecht ( $N = 38$ ) und 26.9 % ( $N = 14$ ) das männliche Geschlecht an.

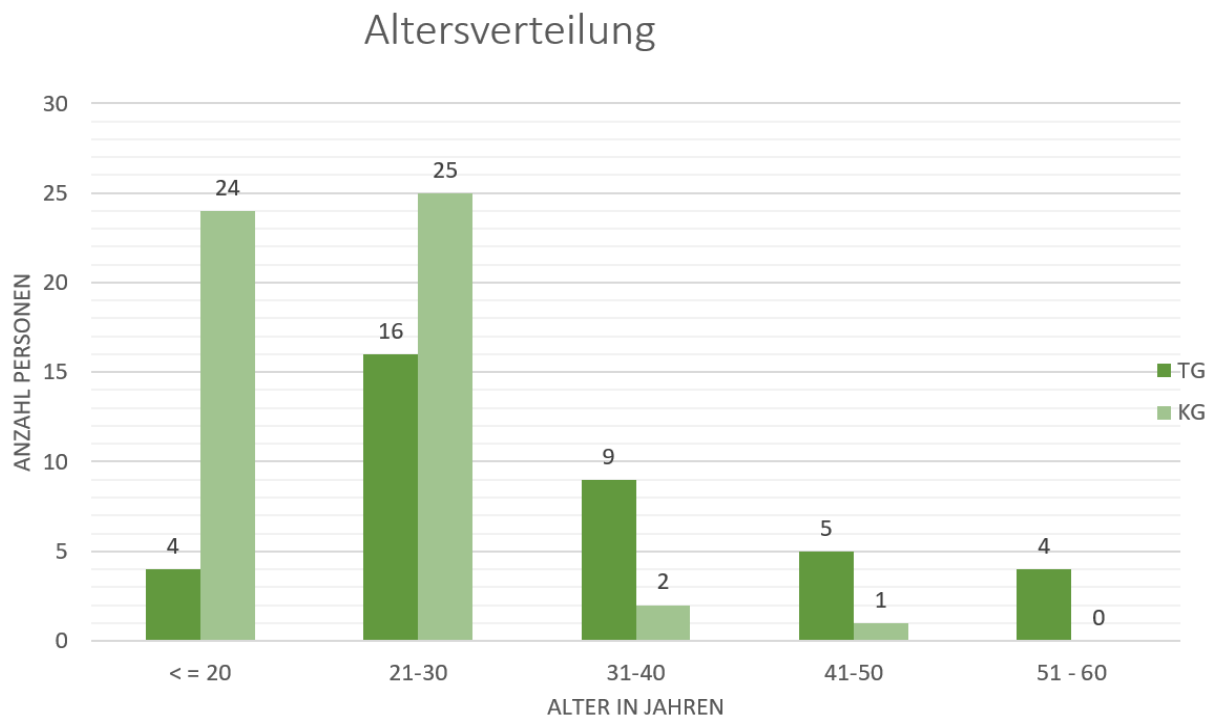
Der Durchschnitt des Alters innerhalb dieser Gruppe liegt beim ersten Messzeitpunkt bei ca. 22 Jahren ( $M = 21.96$ ,  $SD = 5.21$ ). In Abbildung 29 sind ebenfalls die Altersverteilungen für die Kontrollgruppe skizziert. Aus der Auswertung lässt sich hervorheben, dass die Altersgruppe bis 20 Jahre mit 46.1% ( $N = 24$ ) am häufigsten vorkommt. Darauf folgt mit  $N = 21$  und 40.4% die Altersspanne von 21 bis 25 Jahren. 75.0% ( $N = 39$ ) der Teilnehmer:innen gaben an, das Abitur als Bildungsabschluss erreicht zu haben. 23,1% ( $N = 12$ ) haben die Fachhochschulreife und 1,9% ( $N = 1$ ) den Hochschulabschluss angekreuzt. 45 Personen (86,5%) der Kontrollgruppe sind Studierende und 13,5% ( $N = 7$ ) befinden sich in einem Angestelltenverhältnis.

Werden Kontroll- sowie Trainingsgruppen zusammengefasst, ergibt sich für Studie 2 insgesamt eine Personenanzahl von  $N = 90$ . Die a-priori erfolgte Poweranalyse oder auch Stichprobenberechnung bei der ANOVA mit Messwiederholung wird daher überschritten. Die Stichprobengröße beläuft sich diesbezüglich auf  $N = 31$ , eine Effektstärke von  $\eta^2 = .25$  sowie eine Power von .80.

Die Unterschiede hinsichtlich des Beschäftigungsverhältnisses, Bildungsgangs, der Teilnehmendenzahl, der Altersverteilung sowie einiger Skalenmittelwertsunterschiede (s. 4.2.3) zwischen der Treatment- und Vergleichsgruppe zeigen, dass eine nicht-äquivalente Vergleichsgruppe vorliegt.

**Abbildung 29**

Altersverteilung der Trainings- sowie Kontrollgruppe der Studie 2,  $N = 90$



*Anmerkung.*  $N = 38$  in der Trainingsgruppe;  $N = 52$  in der Kontrollgruppe.  $N = 90$  Teilnehmer:innen in Studie 2 gesamt. TG = Treatmentgruppe und KG = Kontrollgruppe.

#### 4.1.2 Vorbereitung des Trainings

Die Vorbereitungen bzw. Abstimmungserfordernisse hinsichtlich der Studie 2, der Wahrung der fundierten Evaluation in Bezug auf mehrere Messzeitpunkte sowie die Absprache hinsichtlich der Onlinetrainings und des Einsatzes des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ erfolgten gemeinsam mit Prof. Dr. Ottmar L. Braun und der Autorin. Zur Vorbereitung auf die Intervention und einer produktiven Durchführung der Maßnahme bzw. Reduktion von Risiken mussten daher Maßnahmen getroffen werden, welche folglich erläutert werden.

*Abstimmung.* Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte durch unterschiedliche Medien. Es werden im Rahmen des Arbeits- und Studierendenlebens wenig Entwicklungsmöglichkeiten diesbezüglich angeboten, sodass die Hochschulen sowie die Versicherung als Unternehmen der Rekrutierung zustimmten. Das Tagebuch der Positiven Gewohnheiten der CareerGames GbR wurde eingesetzt (Mihailović & Braun, 2021). Die Verwendung wurde vorher mit den Geschäftsführern abgestimmt. Die Intervention zur Bestätigung und Erweiterung des Modells bzw. der Entwicklung der Persönlichkeit, welches auf die Förderung der Selbstmanagementkompetenz, Mentalen Stärke, langfristige Folgen und psychologische Hintergrundprozesse in verschiedenen Kontextbereichen abzielt, wurde daher mit Gefallen bzw. freiwillig angenom-

men. Vergütet wurde die Intervention nicht. Die Trainingstermine wurden durch die Autorin selbst festgelegt. Weitere Sonderabstimmungen erfolgten nicht. Alle Personen konnten bei Interesse anhand des Informationsflyers Inhalte herauslesen und Kontaktdaten bei Fragen zum Ablauf nutzen (siehe Anhang E). Hiervon wurde allerdings kein Gebrauch gemacht. Über die erzielten Forschungsergebnisse wird Prof. Dr. Ottmar L. Braun im Anschluss informiert. Liegen positive Ergebnisse hinsichtlich der Evaluation vor, sollen diese zur Fortsetzung solcher Interventionen mit Fokus auf Tagebücher genutzt werden.

*Rekrutierung der EG.* Aufgrund der a-priori-Stichprobenberechnung mit einer Stichprobe von insgesamt 31 Personen gilt es systematisch vorzugehen, Zugänge über Hochschulen und Unternehmen zu generieren und zu versuchen, die Motivation hinsichtlich der Teilnahme am Training aufrechtzuerhalten. Dies wurde durch die Veröffentlichung der Termine, Intentionen, Inhalte bzw. Rahmenbedingungen mithilfe des Flyers sowie der Erinnerungs-E-Mail an die Intervention zwei Tage vorher umgesetzt. Teilnehmende wurde darüber informiert, dass es sich bei der Studie 2 „Tagebuch positiver Gewohnheiten“ um ein Halbtagestraining an einem Samstag handelt, welches von 09:00 Uhr – 13:00 Uhr umgesetzt wird. Darüber hinaus wird diesen vermittelt, dass die Teilnehmer:innen das Halbtagestraining, den 20-minütigen Fragebogen zu jeweils drei Messzeitpunkten d.h. vor, nach vier bzw. nach acht Wochen des Trainings auszufüllen haben und vier Wochen lang das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ führen sollten. Aufkommende Fragen bzw. Anmerkungen konnten jederzeit via E-Mail an die Versuchsleitung gerichtet werden. Hierauf griff kein Proband:in zurück. Das Training wurde aufgrund der Corona-Pandemie bzw. dem Verbot von Gruppenveranstaltungen als Onlinetraining Anfang des Jahres 2021 durchgeführt. Es ergab sich für die Untersuchung eine Trainingsstichprobe von  $N = 38$ .

*Rekrutierung der KG.* Die verschiedenen Hochschulstudierenden, welche sich nicht für die Intervention angemeldet haben, hatten die Möglichkeit zu Beginn der Vorlesung den Fragebogen auszufüllen, da hierfür jeweils für die drei Messzeitpunkte ein Zeit-Slot eingerichtet wurde. Per WhatsApp wurden die Personen aus dem näheren sozialen Umfeld eingeladen, an der Befragung teilzunehmen bzw. diese wiederum an Bekannte weiterzuleiten. Auch wurden die sozialen Medien genutzt, um weitere Proband:innen für die Kontrollgruppe zu rekrutieren. Dies erfolgte ebenfalls zu drei Messzeitpunkten. Ein Anreiz zur Teilnahme wurde nicht vergeben, sodass eine erhöhte Dropout-Rate im Vergleich zur Treatmentgruppe erwartet wurde. Für die Untersuchung ergab sich eine Vergleichsgruppe von  $N = 52$ . Es liegt keine Randomisierung vor.

### 4.1.3 Untersuchungsdesign und Untersuchungsablauf

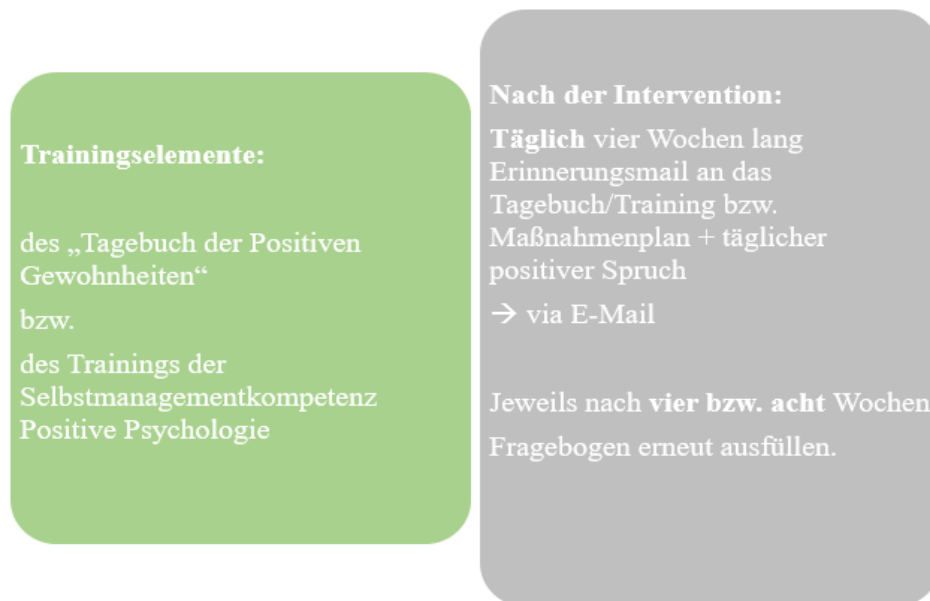
*Design und Ablauf.* Das Untersuchungsdesign, der Untersuchungsablauf sowie der Versuchsplan in Studie 2 gleichen der Studie 1 (Tabelle 4), sodass hier auf Kapitel 3.1.3 verwiesen werden kann. Statt acht wöchentlichen E-Mails mit inkludierten Übungen wurde mithilfe vierwöchiger täglicher E-Mails an das Training, das Führen des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ sowie an die zwei folgenden Fragebögen erinnert. Weiter Informationen zum Materialeinsatz bzw. dem Fragebogen als Selbstbeschreibungsmaß wird unter 4.1.5 beschrieben.

### 4.1.4 Trainingsinhalte und Ablauf

Die Interventionsmaßnahme wurde anhand der oben beschriebenen Theorie und erfolgreich durchgeführten Trainings um das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ erweitert.

*Bestimmungen.* Die Interessent:innen konnten einen der drei Online-Samstage auswählen und sich per E-Mail anmelden. Da das Training online erfolgte, bestand mehr Flexibilität in Bezug auf die Teilnahme. Die Befragung mithilfe des Fragebogens erfolgte vor dem Training, vier sowie acht Wochen nach der Intervention ( $t_2$ ,  $t_3$ ) für beide Gruppen. Der Link zum Fragebogen wurde für die Vergleichsgruppe via E-Mail und WhatsApp verteilt. Vier Wochen lang erhielten die Teilnehmer:innen täglich eine Erinnerungsmail zur Ausführung des Tagebuchs bzw. der Übungen aus dem Maßnahmenplan. Auch ein positiver Spruch (z.B. Albert Schweitzers Zitat „Glück ist das Einzige, was sich verdoppelt, wenn man es teilt.“) war jeweils enthalten. Die Anzahl der Trainingsteilnehmer:innen für die einzelnen Trainingstermine bestand aus 26, 25 und 8 Proband:innen. Die meisten Teilnehmer:innen schalteten die Kamera für das ganztägige Online-Training an. Darüber hinaus wurde seitens der Versuchsleiterin darauf geachtet, dass die Trainingstage der jeweiligen Gruppen äquivalent umgesetzt wurden, indem die theoretischen Inhalte, Übungsaufgaben, Trainingsleiterin sowie der Ablaufplan (z.B. zeitlicher Aspekt) gleich waren. Folgend wird ein Überblick in Abbildung 30 über die Intervention präsentiert.



**Abbildung 30***Trainierte Selbstmanagementkompetenz bzw. Tagebuch im Überblick*

*Inhalte.* Bei der Erstellung der Intervention wurden die theoretischen Inhalte und Übungen zur Positiven Psychologie berücksichtigt. Das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ ist als eine Art Wochenplan mit täglich anderen Übungen konstruiert. Diese Übungen wiederholen sich vier Wochen lang (teilweise in leicht abgeänderter Version). Im Vorfeld wurden durch Prof. Dr. Ottmar L. Braun die Materialien des Trainings der Trainerin zur Verfügung gestellt. Die Inhalte („Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ (Mihailović & Braun 2021), Maßnahmenplan (Gollwitzer, 1993) sowie Handout (Abbild zu der Power-Point-Präsentation aus dem Training)) werden zwei Tage vorab versendet, um die Teilnehmenden an das Training zu erinnern sowie einer Reduktion der Teilnehmendenzahl vorzubeugen.

*Trainingstag.* Teilnehmer:innen können Notizen in ihrem Handout vermerken. Um auf die verschiedenen Teilnehmer:innen und deren Wünsche einzugehen, werden verschiedene Methodenarten zur Vermittlung von Wissen, zum Lernen oder zur Bearbeitung der Übungsaufgaben genutzt. Power-Point, Handout, Video, Musik, Aufgabenanleitungen, Emojis bei Fragen und Antworten oder das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ werden als Online-Hilfsmittel verwendet. Darüber hinaus finden eine Darstellung der theoretischen Hintergründe als Vortrag, Einzel- sowie Gruppenarbeiten in Breakoutsessions, gegenseitige Beratung bzw. Austausch, Diskussionen im Plenum sowie eine schriftliche Selbstreflexion statt. Die Versuchsleitung begleitet hierbei die Prozesse der Einzel- und Gruppenarbeiten. Durch Lerneinheiten werden stetig die Umsetzung des erworbenen Wissens sowie der Transfer der Tech-

niken in den Alltagskontext interaktiv erprobt. Durch die Intervention wird den Teilnehmenden das Trainingselement „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ nähergebracht sowie die Themen der Positiven Psychologie vermittelt. Theoretische Inhalte sollen erworben, Techniken angeeignet und Übungsaufgaben aus dem Tagebuch ausprobiert und reflektiert werden.

Es wurde den Teilnehmenden vermittelt, dass es sich bei diesem Training um eine Modifikation des Verhaltens handelt bzw. dieses Training verhaltenspräventiv wirkt und es sich nicht um eine Therapie oder ähnliches handelt. Der Maßnahmenplan wurde den Teilnehmenden als Grundelement des Trainings vorgestellt. Es wurde erklärt, dass das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ und dessen Übungen in den nächsten vier Wochen verinnerlicht und mithilfe des Maßnahmenplans und dessen Zielintentionen umgesetzt werden sollen (Gollwitzer, 1993).

Ziel der Autorin ist es, den Teilnehmenden im Training konkret zu erläutern, warum diese Übungen sinnvoll sind, um dadurch die Kontinuität der Umsetzung zu fördern. Durch die Verschriftlichung der Maßnahmen im Maßnahmenplan werden die Umsetzung und die Motivation der Führung des Tagebuchs erleichtert. Die Übungen der klassischen Psychologie lassen sich der Selbstmanagementkompetenz „Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie“ zuordnen. In Tabelle 13 ist der konkrete Zeit- und Inhaltsplan abgebildet.

**Tabelle 13**

*Studie 2: Zeitplan für das Training*

Uhrzeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierter Durchführung, Informationsmedium und Technologie
08:45	Prüfung der Technikfunktionen (z.B. Tontest), Einloggen und vertraut machen mit dem virtuellen Zoom-Räumlichkeiten	Entspannungsmusik im Hintergrund abspielen	Anhand von E-Mails wird der Zoom-Zugangslink an Teilnehmer:innen vorab versendet (Kenncode und Meeting ID); alle Materialien vorab in E-Mail mit Zugangslink enthalten
09:00	Begrüßung, Einweisung (z.B. Verhalten bei Technikausfall und Kamera-Nutzung), Fragebogen MZP t <sub>1</sub> , Ablauf erklären		Fragebogenlink per Zoom-Chat oder Präsentation an Teilnehmer:innen verteilt

Uhr-zeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierete Durchführung, Informationsmedium und Technologie
09:30	Vorstellungsrunde	Kennenlernrunde (z.B. Wohnort, Hobby, Erwartungen etc.)	Plenum
10:00	<b>Präsentation Maßnahmenplan</b> (z.B. Wer ist für Umsetzung der Maßnahmen verantwortlich) + <b>„Tagebuch der positiven Gewohnheiten“</b>	Kennenlernen des Tagebuchs	Word-Format/PDF-Format
10:20	<b>Einführung: Positive Psychologie</b> (s. 2.1) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definition, Nutzen, Entstehung, Sinn der Positiven Psychologie, Glücklich- vs. Unglückliche Menschen</li> <li>• Begründer der Positiven Psychologie</li> <li>• PERMA-V-Modell (Seligman, 2011; Zhivotovskaya, 2016, 2021)</li> <li>• Rahmenmodell (Braun et al., 2017)</li> <li>• Broaden-and-Build-Theorie (Fredrickson, 2004)</li> <li>• Flow (Csikszentmihalyi, 2002)</li> </ul>	Kurze Reflexion/Beispiele nach jeweiligem Input z.B. <ul style="list-style-type: none"> <li>• PERMA-V-Elemente</li> <li>• Flow-Zustände</li> <li>• Positive Emotionen</li> </ul>	Präsentation innerhalb des Plenums, kurze Reflexionsübungen im Plenum
11:00	<b>Positive Psychologie und Aufgaben</b> (s. 2.1, 2.2.4.1)	Alleine oder in Gruppen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 Charakterstärken-, und</li> </ul>	Präsentation der Übungen im Plenum, Tandems zum Austausch/

Uhr-zeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierende Durchführung, Informationsmedium und Technologie
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsentation (Identifikation und Einsatz) der Charakterstärken bzw. Signaturstärken (Peterson &amp; Seligman, 2004)</li> <li>• Veranschaulichung der Aufgaben in Bezug auf die Positive Psychologie und Forschungslage</li> </ul>	<p>Signaturstärkentest + Auswertung, Likert-Skala: „stimme nicht“ - „stimme völlig“ zu – S. 27-31 (Seligman, 2011) + Eintragung im Tagebuch (Mihailović &amp; Braun, 2021, S.32)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärken-Samstag, S.21 („Auf welche Stärken hast du dich fokussiert?“, „Wie hast du deine Stärken eingesetzt?“, „Wie erging es dir dabei?“)</li> <li>• Positiver Tagesrückblick – S.13 (täglich, vier Wochen lang) (Seligman et al., 2005)</li> <li>• Verknüpfung positiver Erlebnisse mit Stärken („Welche meiner Stärke hat mir bei dem heutigen positiven Erlebnis geholfen?“) (Peterson &amp; Seligman, 2004; Seligman et al., 2005)</li> <li>• Selbstreflexions-Sonntag – S. 23</li> </ul>	<p>Bearbeitung von Übungen (innerhalb automatisch eingerichteter Breakoutsessions), Austausch im Plenum danach</p> <p>Bedeutung der Stärken konnte nachgelesen werden (ab S.103)</p>

Uhr-zeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierete Durchführung, Informationsmedium und Technologie
		<p>(Woche Revue passieren lassen, 1x wöchentlich; Was ist in der Woche gut bzw. nicht gut gelaufen, Was wurde gelernt?, Woran arbeite ich?)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positiver Tagesausblick (nicht im Tagebuch enthalten) Was wird heute gut laufen“? verknüpft mit „Welche meiner Stärken werden dazu beitragen“ (Blickhan, 2018)</li> <li>• Dein-Wunsch-ich-Donnerstag – S.19, Optimismus &amp; Sinn (Vorstellung bestmöglicher Zukunft)</li> <li>• Pause: Achtsamkeit – Mindfulness-Monday + Meditation-Mittwoch – S. 14, 17 (z.B. Was rieche ich?, Was habe ich am Trainingstag achtsam gegessen?, Welche Erfahrungen habe ich dabei gemacht?) Oder: Kurze Sitz-Meditation - S. 17</li> </ul>	

Uhr-zeit	Inhalte	Übungen/Training	Netzwerkbasierende Durchführung, Informationsmedium und Technologie
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dankbarkeits-Dienstag - S.16, „Wofür bist du dankbar &amp; warum?, Nenne 5 Aspekte (Seligman et al., 2005) bzw. Savoring-Prozesse (Blickhan, 2015)</li> <li>• Acts of Kindness – Freude schenken-Freitag – S. 20 (Wem und mit was will ich eine Freude bereiten?) (Seligman et al., 2005)</li> <li>• Erholungsoase: Nenne 5 Quellen der Erholung (nicht im Tagebuch enthalten) (Braun et al., 2017)</li> </ul>	
12:50	<p><b>Präsentation des Maßnahmenplans/Beispiele</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transfersicherung</li> <li>• Tagebuch besprechen</li> <li>• Austausch über Maßnahmen: Verabredung per Chatfunktion 10 Tage später möglich (unabhängig von Trainerin)</li> </ul>	<p>Einzelarbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Maßnahmenplan mit 3-5 Maßnahmen ausfüllen (z.B. Führung des Tagebuchs), Termin vereinbaren, Tagebuch verinnerlichen</li> </ul>	<p>Word-Format, Zoom-Chat, Tagebuch</p> <p>Nach Einzelarbeit Austausch in Breakout-Sessions über vermerkte Maßnahmen + Ergänzungen vornehmen</p>
13:15	Verabschiedung		

*Anmerkung.* Seitenanzahlen (S.) beziehen sich auf das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“.

*Ergänzung zum Trainingstag.* Für die Teilnehmer:innen bestand die Möglichkeit den ausführlichen VIA-Stärkentest nach Peterson und Seligman (2004), welcher durch die Universität Zürich (2020) veröffentlicht wurde, durch Abscannen des QR-Codes im Tagebuch (S. 26) nach dem Training aufzurufen. Alle erwähnten Übungen sollen im Alltag einen Zeitrahmen von insgesamt maximal zehn Minuten vor dem Schlafengehen einnehmen, damit diese rasch und einfach in den Alltag integriert werden. Neben den Übungen im Tagebuch wird auch auf die Frage „Warum macht dieses Tagebuch glücklich?“ (S. 6), auf den Aufbau des Tagebuchs zu Beginn (S.10) und den Einsatz der Stärken im Alltag (S. 110) näher eingegangen und kann dort bei Interesse nachgelesen werden.

#### **4.1.5 Material**

Die Messmethode „Selbstbeschreibungsmaß“ und die operationalisierten Bewertungskriterien hinsichtlich der Evaluation in Bezug auf Studie 2 gleichen dem der Studie 1 (s. 3.1.5). Abweichungen zur Studie 1 werden in diesem Kapitel kenntlich gemacht. Der Fragebogen kann in Anhang C eingesehen werden.

*Soziodemographische Daten und Sonstiges.* Das Selbstbeschreibungsmaß an sich, die soziodemographischen Angaben, die letzte Seite sowie sonstige Aspekte des Fragebogens sind mit Studie 1 identisch und dort nachzulesen (3.1.5). Die Reliabilität aller verwendeten Skalen ist unter Kapitel 4.2.1 dargestellt.

*Selbstmanagementkompetenzen.* Da der Selbsteinschätzungsfragebogen dem der Studie 1 nur ähnelt und auf das abgeänderte Rahmenmodell der Selbstmanagementkompetenzen für Studie 2 angepasst wird, entfallen Skalen, d.h. die Skala Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking sowie Problemlösetechniken. Die enthaltene Skala der Selbstmanagementkompetenz Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie (Braun et al. 2017) gleicht der Studie 1 (Tabelle 7).

*Mentale Stärke.* Als Variablen werden Emotionsregulation (Braun et al. 2017), Hoffnung (Snyder et al., 1991) sowie Optimismus (Glaesmer et al., 2008) welche der Mentalen Stärke zugeordnet werden, neu für Studie 2 hinzugefügt. Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstvertrauen und Resilienz gleichen Studie 1. Alle Skalen, bis auf Resilienz, wurden durch Braun 2015 (bzw. Braun et al., 2017; Braun 2018) getestet und auf fünf Items reduziert. Resilienz enthält 13 Items (s. auch Tabelle 7 und Tabelle 14).

*Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen.* Diese Skalen gleichen der Studie 1 und sind dort zu entnehmen (Tabelle 7).

*Vermittelnde psychologische Prozesse.* Die Skala Lernpartnerschaften entfällt in Studie 2. Alle weiteren vermittelnden psychologische Prozesse (VPP) gleichen der Studie 1 (Tabelle 7).

In Tabelle 7 sowie Tabelle 14 sind die verwendeten Skalen mit Herausgeber, beispielhaften Items und der Antwortskala aufgeführt.

#### **Tabelle 14**

*Studie 2: Weitere Skalen sowie Beispielitems des Selbsteinschätzungsfragebogens*

Skala	Herausgeber	Beispielitems	Antwortskala
<b>Mentale Stärke</b>			
Emotionsregulation (ER)	Braun (2015) entsprechend Braun et al. (2017)	Ich habe gelernt, wie ich mich selbst in eine positive Stimmung versetzen kann.	Fünfstufige Likert-Skala: „stimmt gar nicht“ (1) bis „stimmt völlig“ (5)
Optimismus (OP)	Glaesemer et al. (2008), gekürzt von Braun (2018b)	Meine Zukunft sehe ich immer optimistisch.	
Hoffnung (HO)	Snyder et al. (1991), übertragen sowie gedrosselt von Braun (2015) entsprechend Braun et al. (2017, Braun, 2018a)	Mir fallen viele Möglichkeiten ein, um Dinge in meinem Leben zu erreichen, die mir wichtig sind.	

#### **4.1.6 Auswertungsvorgehen**

Die Auswertung der Studie 2 gleicht der Auswertung von Studie 1, welche sich ebenfalls aus  $\chi^2$ -Quadrat-Tests,  $t$ -Tests für unabhängige Stichproben, Pearson-Korrelationen, Mediationsanalyse und ANOVAs mit Messwiederholung zusammensetzt. Bei der Mediationsanalyse wird die Selbstmanagementkompetenz gesamt durch die Techniken der Anwendung der Positiven Psychologie (X) ersetzt. Lediglich entfallen die Skalen Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking, Problemlösetechniken und Lernpartnerschaften in den Berechnungen. Hingegen wurde für die drei neu hinzugefügten Skalen Hoffnung, Optimismus und Emotionsregulation die Auswertung in Studie 2 erweitert. Die systematische Erläu-



terung des geplanten Auswertungsprozesses bezüglich des Selbstbeschreibungsmaßes, welches in der durchgeführten Intervention eingesetzt wurde, um die Wirksamkeit zu überprüfen, kann in Studie 1 im Kapitel 3.1.6 eingesehen werden.

#### 4.1.7 Hypothesen

*Studie 2: Erwartung.* Die 2. Studie erfolgt als eintägige Trainingsintervention zum Tagebuch mit ergänzenden täglichen vierwöchigen Erinnerungsmails zur Führung des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ (Mihailović & Braun, ,2021). Zur Hypothesenbildung dient erneut das integrative Rahmenmodell des Positiven Selbstmanagements nach Braun et al. (2017, 2020, 2023). Die Skalen Gesundheitsvorsorge und Vitalität, Small Talk und Networking sowie Problemlösefähigkeit sind für diese Studie irrelevant. Folgende Korrelations- und Veränderungshypothesen ergeben sich:

##### Studie 2: Korrelative Hypothesen

**H1b:** Die *Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie* korreliert *positiv* mit *Mentaler Stärke*.

**H2b:** Die *Mentale Stärke* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H3b:** Die *Mentale Stärke* korreliert *negativ* mit den *Negativen Folgen*.

**H4b:** Die *Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie* korreliert *positiv* mit den *Positiven Folgen*.

**H5b:** Die *Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie* korreliert *negativ* mit den *Negativen Folgen*.

##### Studie 2: Veränderungshypothesen

**H6b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* hinsichtlich der Variablen ***Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H7b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstwirksamkeitserwartung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H8b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Selbstvertrauen** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H9b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Resilienz** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H10b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Emotionsregulation** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H11b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Optimismus** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H12b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Hoffnung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H13b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Mentale Stärke Gesamt** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H14b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Arbeits- und Studienzufriedenheit**, in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H15b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Lebenszufriedenheit** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H16b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Flourishing** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H17b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Positive Folgen** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H18b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen **Stress** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H19b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen ***Burnout-Tendenz*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H20b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen ***Depressive Verstimmung*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H21b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Abfall* bei der Variablen ***Negativen Folgen*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Abfall erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H22b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen ***Stärkenorientierung*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H23b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen ***Selbstreflexion*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H24b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen ***Selbstverstärkung*** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H25b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Erfolgsfaktoren Gesamt** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H26b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Maßnahmenplanung** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

**H27b:** Es wird erwartet, dass es nach der Teilnahme an der Trainingsintervention einen signifikanten *Anstieg* bei der Variablen **Blick auf das Positive** in der Trainingsgruppe gibt. In der Vergleichsgruppe wird kein Anstieg erwartet. Für die 2 x 3 – Varianzanalyse wird also eine statistische Interaktion zwischen der Gruppenzugehörigkeit (Trainingsgruppe vs. Vergleichsgruppe) und Messzeitpunkt ( $t_1$  zu  $t_2$ ,  $t_2$  zu  $t_3$  und  $t_1$  zu  $t_3$ ) erwartet.

## Studie 2: Psychologische Hintergrundprozesse

Wie verhalten sich die vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP-Index: Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Stärkenorientierung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive) im Verhältnis zur Mentalen Stärke?

**H28b:** Ein Teil der Mentalen Stärke wird darauf zurückgeführt, dass der VPP-Index durch das Training der Selbstmanagementkompetenzen angeregt wird.

## 4.2 Ergebnisse<sup>2</sup>

Anhand der bereits zugrundeliegenden Forschung als auch eigener Forschungsergebnisse sollte die Intervention in Kombination mit dem „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ als Evaluationsuntersuchung einen umfangreichen Anteil der vorliegenden Arbeit bestimmen und somit die Effektivität des Trainings inklusive des Tagebuchs analysieren und bestimmen. Insoweit musste eine angemessene Stichprobe rekrutiert werden, welche sich über vier Wochen hinweg, diesem Tagebuch widmete, an einem Trainingstag zum Kennenlernen der Übungen des Tagebuchs teilnahm, drei Fragebögen ausfüllte und die täglichen E-Mails las,

---

<sup>2</sup> Hinweis: Rundungsdifferenzen im Ergebnisteil enthalten.

was als eine herausfordernde Aufgabe galt. Im Methodenteil (s. 4.1) wurde dies bereits ausführlich dargelegt. Zur Analyse und Auswertung der erhobenen Datensätze wurde ein populäres Statistikprogramm herangezogen. Folglich wird die Bereinigung der Datensätze, die deskriptive Statistik, die Hypothesentests und deren Auswertung beschrieben.

Mithilfe der einfachen Pearson-Korrelationen sollten zum Messzeitpunkt  $t_1$  die positiven und negativen linearen Zusammenhänge des in 2.2.2 beschriebenen Modells überprüft werden. Auch auf die Mediationsanalyse wird Bezug genommen. Durch die Anwendung von gemischten Varianzanalysen werden mit den „mixed ANOVAS“, die drei Messzeitpunkte, Gruppenunterschiede, mittelfristige Folgen (Emotionsregulation, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz, Optimismus, Hoffnung), wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen (Stress, Burnout-Tendenz, depressive Verstimmung, Flourishing, Lebenszufriedenheit und Studien- sowie Arbeitszufriedenheit) und die vermittelnde psychologische Prozesse (Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Selbstverstärkung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive) durch die Überprüfung von statistisch relevanten Ausprägungsveränderungen untersucht. Der Faktor Zeit und dessen Ergebnisse sollen durch die Veränderungen über die Zeitreihen hinweg detailliert betrachtet werden. Zusätzlich soll die Frage beantwortet werden, inwiefern die Wirksamkeit der Intervention in Kombination mit dem „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ über die Zeitspanne hinweg sich verwandelt. In Absatz 4.2. lassen sich diese Analysemethoden ablesen.

#### 4.2.1 Reliabilität

Die interne Konsistenz – d.h. die Zuverlässigkeit des Messinstruments „Selbsteinschätzungsfragebogen“ – wird durch die Berechnung von Cronbach Alpha für alle Skalen, welche unter Tabelle 15 aufgeführt werden, geprüft. Auch wenn die Reliabilitäten in Studie 1 sich als meistens mindestens gut kategorisieren lassen, ist das Konzept von Studie 2 nicht dem der Studie 1 identisch, sodass die Kennwerte für diese sowie für die neu hinzugefügten Skalen erneut berechnet werden.

*Die interne Konsistenz im Selbstbeschreibungsfagebogen.* Um die interne Konsistenz von allen Skalen des Selbsteinschätzungsfragebogens zu überprüfen, wurden alle erhobenen Daten der Teilnehmenden ( $N = 90$ ) zum Messzeitpunkt  $t_1$  ausgewertet. Die Skala Lebenszufriedenheit und depressive Verstimmung der langfristigen Folgen, Emotionsregulation, Optimismus und Selbstvertrauen der Mentalen Stärke, Maßnahmenplanung, Blick auf das Positive, Stärkenorientierung und Selbstreflexion weisen ein  $\alpha \geq .81$  auf, was nach Blanz (2015) als eine hohe bzw. gute Reliabilität zu interpretieren ist. Die Skalen Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Flourishing, Burnout-Tendenz und Stress weisen mit  $\alpha \geq .90$  eine exzellente Reliabilität auf (Blanz, 2015). Darüber hinaus

lassen sich nach Blanz (2015) die Skalen Positive Psychologie und Hoffnung mit  $\alpha \geq .72$  als akzeptable Reliabilitäten feststellen. Selbstverstärkung mit einem  $\alpha = .66$  beinhaltet den geringsten Wert dieser Untersuchung und gilt nach Blanz (2015) als fragwürdig. Auch wurden keine Items der verwendeten Skalen ausgeschlossen, da die Trennschärfe bei allen Items  $> .30$  vorlag (Fisseni, 2004). Dies weist daraufhin, dass die Items in einer Skala gegenseitig korrelieren. Einige Items (t1\_ES03\_04 mit .26, t1\_ES03\_05 mit -.04, Erfolgsfaktoren Gesamt t1\_ES03\_05 mit .21, t1\_HF01\_04 mit .07, Positive Folge mit t1\_HF01\_04 .05 und t1\_ES02\_04 mit .252) nehmen jedoch eine Sonderstellung ein. Betroffen sind die Skalen Selbstreflexion (ES02) Selbstverstärkung (ES03), Erfolgsfaktoren gesamt, Hoffnung und Positive Folge (Hoffnung), da die Trennschärfe bei  $< .30$  liegt. Allerdings lässt sich bei der Skala Positive Folge (Hoffnung) die Reliabilität mit .95 als sehr gut (Weise, 1975), die Skala Erfolgsfaktoren gesamt mit der Reliabilität von .87 und die Selbstreflexion mit der Reliabilität von .83 als gut (Nunnally & Bernstein, 1994; Weise, 1975) und die Reliabilität der Skala Hoffnung mit .72 als ausreichend (Rammstedt, 2004) einstufen, sodass die Eliminierung der Items Cronbachs Alpha nicht bedeutsam abändern würde. Die anderen Items der Skala Selbstverstärkung (Skalenreliabilität von .66), unterschreiten den Wert ebenfalls, werden aber dennoch für die Berechnungen beibehalten, da die Exklusion keine großartige Steigerung des  $\alpha$ -Werts mit sich bringt. Daher wurde keine Veränderung durch Entfernung der Items vorgenommen.

Zur Berechnung von fünf Indexwerten, nämlich für die Mentale Stärke, langfristige Folgen (Positive Folgen und Negative Folgen), Erfolgsfaktoren gesamt und VPP - Index wurden jeweils alle Skalen der jeweiligen Kategorie, zum Gesamtscore summiert. Nach Little (2013) war es unerlässlich Skalen, welche negativ gepolte Items enthielten, so umzupolen, sodass alle Items dasselbe positive Antwortskalenniveau auf einer 5-stufigen Likert-Skala erhielten. Aus den Skalen Studien- und Arbeitszufriedenheit, Lebenszufriedenheit und Flourishing wurde der Gesamtindex Positive Folgen ermittelt. Für die Skalen Stress, Burnout-Tendenz und depressive Verstimmung wurde ein weiterer Gesamtindex (Negative Folgen) gebildet. Selbstverstärkung, Selbstreflexion und Stärkenorientierung bilden den Erfolgsfaktor Indexwert. Blick auf das Positive, Maßnahmenplanung, Selbstverstärkung, Selbstreflexion und Stärkenorientierung bilden den VPP-Index. Die interne Konsistenz kann sich erhöhen, je mehr Items hinzugezogen werden, als auch die Interpretationskriterien der Reliabilität nach Blanz (2015) zeigen, dass sich bei dem Indexwert der Erfolgsfaktoren gesamt eine hohe Reliabilität von  $\alpha = .87$  ergibt. Auch der VPP-Index mit  $\alpha = .85$  zeigt eine gute Reliabilität. Eine exzellente Reliabilität von jeweils  $\alpha \geq .95$  weisen hingegen der Indexwert der Mentalen Stärke gesamt, Negative Folgen und Positive Folgen auf (Blanz, 2015). In Tabelle 15 wurden für alle Skalen Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha)

und Varianzen sind nachfolgender Tabelle 15 zu entnehmen.

**Tabelle 15**

*Studie 2: Reliabilitätsanalyse für alle Skalen zum Messzeitpunkt t1, N = 90*

Skala	Cronbachs Alpha (t <sub>1</sub> , N = 90)	Varianz
<b>Selbstmanagementkompetenz</b>		
Anwendung der Techniken Positiver Psychologie	.77	.40
<b>Mentale Stärke</b>		
Emotionsregulation	.84	.14
Selbstwirksamkeitserwartung	.91	.08
Optimismus	.81	.02
Hoffnung	.72	.79
Selbstvertrauen	.85	.08
Resilienz	.90	.04
<b>Mentale Stärke Gesamt (Indexwert)</b>	<b>.97</b>	<b>.16</b>
<b>Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen</b>		
Lebenszufriedenheit	.87	.08
Arbeits- und Studienzufriedenheit	.94	.03
Flourishing	.91	.13
<b>Positive Folgen (Indexwert)</b>	<b>.95</b>	<b>.10</b>
Stress	.92	.08
Burnout-Tendenz	.96	.10
Depressive Verstimmung	.87	.15
<b>Negative Folgen (Indexwert)</b>	<b>.97</b>	<b>.20</b>
<b>Vermittelnde psychologische Prozesse (VPP)</b>		
Stärkenorientierung	.83	.28
Selbstreflexion	.83	.07
Selbstverstärkung	.66	.43
<b>Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert)</b>	<b>.87</b>	<b>.43</b>
Maßnahmenplanung	.89	.38
Blick auf das Positive	.83	.82
<b>VPP - Index</b>	<b>.85</b>	<b>.29</b>



### 4.2.2 Aufbereitung der Daten

Die Datenaufbereitung der Studie 2 gleicht der Studie 1. Darüber hinaus wurde, um das Skalenniveau der Items in Beziehung setzen bzw. vergleichen zu können, die Antwortskala der einzelnen Items zu allen drei erfolgten Messzeitpunkten umcodiert, d.h. zusätzlich zur Burnout-Tendenz-Skala wurde die Optimismus-Skala mit Item 3 sowie 4 und Item 4 der Hoffnungsskala umcodiert.

### 4.2.3 Deskriptive Statistiken

Im Anschluss an die oben beschriebene Datenaufbereitung (s. 4.2.2), lassen sich die Mittelwerte für die einzelnen Skalen errechnen, indem das Originalskalenniveau (eins bis fünf) für alle Skalen genutzt wird. Damit ein Gesamtscore gebildet werden konnte, sind alle Datensätze der Teilnehmer:innen verwendet worden, sodass 90 Proband:innen, welche zu  $t_1$  die Skalen des Selbstbeschreibungsfragebogen ausgefüllt haben, eingeflossen sind.

In folgender Tabelle 16 sind die deskriptiven Kennwerte der 18 Skalen und die vier Gesamt-Scores für den Messzeitpunkt  $t_1$  sowie für die Gesamtstichprobe ( $N = 90$ ) abgebildet, um die erhobenen Daten zu erläutern. Entnehmen lassen sich über diese das durchschnittliche Maximum, Minimum, Standardabweichung, Range der Antwortskala d.h. auf 5-stufigem Likert-Niveau sowie die Mittelwerte und der Median. Hoch ausgeprägte Werte beziehen sich auf die Antwortskala und stellen positive, also starke Ausprägungen für das jeweilige Konstrukt dar. Daher lassen sich niedrige Werte als eine geringe oder schwache Ausprägung gegenüberstellen. Keine der Skalen in untenstehender Tabelle 16 zeigt, dass sie sich vom Skalenmaximum unterscheidet. Alle Skalen werden in voller Breite d.h. erschöpfend von 1-5 genutzt wurden. Die Mittelwerte der Skalen Burnout-Tendenz, depressive Verstimmung, Negative Folgen, Selbstverstärkung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive liegen unterhalb der Skalenmitte. Alle weiteren Skalenmittelwerte sind auf bzw. über der Skalenmitte zu verorten. Streuungsmaße, welche hoch ausfallen, lassen sich bei den Skalen Emotionsregulation, Optimismus, Selbstvertrauen, Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Stress, Burnout-Tendenz, depressive Verstimmung, Negative Folgen, Stärkenorientierung, Selbstreflexion, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive erkennen. Diese Aufzählung der erwähnten Variablen zeigt, dass einige Teilnehmer:innen der Studie starke Ausprägungen auf diesen besitzen, hingegen weitere Personen auf diesen Variablen nur eine geringe Ausprägung verzeichnen. Bei der Analyse der Mittelwerte sollte dies daher Anerkennung finden.

**Tabelle 16**

*Deskriptive Statistiken zum Selbstbeschreibungsfragebogen der Evaluationsstudie II, N = 90*

Skala	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Range</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>SD</i>
<b>Selbstmanagementkompetenz</b>						
PP	1.80	5.00	[1;5]	3.62	3.60	0.75
<b>Mentale Stärke</b>						
ER	1.00	5.00	[1;5]	3.31	3.40	0.84
SW	1.30	5.00	[1;5]	3.55	3.65	0.69
OP	1.20	5.00	[1;5]	3.39	3.60	0.83
HF	1.80	4.80	[1;5]	3.40	3.60	0.69
SV	1.20	5.00	[1;5]	3.60	3.80	0.85
RE	1.23	5.00	[1;5]	3.80	3.88	0.67
<i>MS GES</i>	<i>1.32</i>	<i>4.85</i>	<i>[1;5]</i>	<i>3.51</i>	<i>3.63</i>	<i>0.68</i>
<b>Wünschenswerte bzw. nicht wünschenswerte langfristige Folgen</b>						
LZ	1.60	5.00	[1;5]	3.57	3.80	0.88
AZ	1.40	5.00	[1;5]	3.84	4.00	0.98
FL	1.40	5.00	[1;5]	3.79	3.80	0.73
<i>PF</i>	<i>1.53</i>	<i>5.00</i>	<i>[1;5]</i>	<i>3.73</i>	<i>3.92</i>	<i>0.76</i>
ST	1.00	5.00	[1;5]	3.10	3.20	1.10
BU	1.05	4.71	[1;5]	2.45	2.24	0.90
DV	1.00	5.00	[1;5]	2.03	1.83	0.93
<i>NF</i>	<i>1.02</i>	<i>4.90</i>	<i>[1;5]</i>	<i>2.53</i>	<i>2.42</i>	<i>0.86</i>
<b>Vermittelnde psychologische Prozesse</b>						
ES01 (ESST)	1.00	5.00	[1;5]	3.32	3.50	0.95
ES02 (ESSR)	1.00	5.00	[1;5]	3.99	4.10	0.81

## JAKAT: EVALUATIONEN

Skala	Min	Max	Range	M	Md	SD
ES03 (ESSV)	1.00	4.60	[1;5]	2.92	3.00	0.77
GES_ES	1.00	4.67	[1;5]	3.41	3.50	0.69
MP	1.00	5.00	[1;5]	2.66	2.60	1.03
BP	1.00	5.00	[1;5]	2.80	2.70	0.98

*Anmerkung.* *Min* = Minimum, *Max* = Maximum, *M* = Mittelwert, *Md* = Median, *SD* = Standardabweichung, Präsentierte Messwerte sind auf den Messzeitpunkt  $t_1$  sowie die Gesamtstichprobe  $N = 90$  zu berücksichtigen. PP = Anwendung der Techniken Positiver Psychologie, ER = Emotionsregulation, SW = Selbstwirksamkeit, OP = Optimismus, HF = Hoffnung, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz, MS GES = Mentale Stärke Gesamt (Indexwert), LZ = Lebenszufriedenheit, AZ = Studien- und Arbeitszufriedenheit, FL = Flourishing, PF = Positive Folgen (Indexwert), ST = Stress, BU = Burnout-Tendenz, DV = depressive Verstimmung, NF = Negative Folgen (Indexwert), VPP = Vermittelnde psychologische Prozesse, ES01 (ESST) = Erfolgsfaktoren Stärkenorientierung, ES02 (ESSR) = Erfolgsfaktoren Selbstreflexion, ES03 (ESSV) = Erfolgsfaktoren Selbstverstärkung, GES ES = Erfolgsfaktoren Gesamt, MP = Maßnahmenplan und BP = Blick auf das Positive.

*Vergleich zwischen Trainings – und Kontrollgruppe.* Als Grundlage bezüglich angestellter Berechnungen sowie Analysen von den Resultaten hinsichtlich Trainingseffekte, sollte eine äquivalente Stichprobe vorliegen. Daher wurden soziodemographische Werte als auch Skalenmittelwerte der erhobenen Daten auf bedeutsame statistische Unterschiede zwischen Kontroll- und Trainingsgruppe geprüft. Es wurden die erhobenen Daten der Stichprobe für den ersten Messzeitpunkt mit einer Stichprobengröße von  $N = 90$  hinzugezogen. Die Mittelwerte der Skala Selbstvertrauen, depressive Verstimmung und Blick auf das Positive weisen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede auf, wohingegen die Skalen Positive Psychologie, Resilienz, Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Optimismus, Hoffnung, Mentale Stärke gesamt, Stress, Burnout-Tendenz, Negative Folgen, Flourishing, Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Positive Folgen, Stärkenorientierung, Selbstverstärkung Selbstreflexion, Maßnahmenplanung und Erfolgsfaktoren gesamt statistisch signifikante Unterschiede zeigen. Dabei ist zu beachten, dass die Treatmentgruppe auf den Skalen Positive Psychologie, Resilienz, Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Optimismus, Hoffnung, Mentale Stärke gesamt, Flourishing, Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Positive Folgen, Selbstverstärkung, Stärkenorientierung, Maßnahmenplanung und Erfolgsfaktoren Gesamt zu  $t_1$  bei einem signifikant niedrigeren bzw. bei den Skalen Stress, Burnout-Tendenz und Negative Folgen bei einem signifikant höheren Skalenwert als die Kontrollgruppe zu  $t_1$  startete und die Treatmentgruppe zu  $t_3$  höhere Werte bzw. niedrigere Werte für Stress, Burnout-Tendenz und Negative Folgen als zu  $t_3$  in der Kontrollgruppe zeigt. Selbstreflexion zählt nicht dazu.

Auch das Alter der soziodemographischen Daten zeigt einen signifikanten Unterschied, zwischen der Vergleichs- und Treatmentgruppe an, sodass der *t*-test für unabhängige Stichproben aufweist, dass die Trainingsgruppe (Alter TG:  $M = 32.47$ ,  $SD = 11.54$ ) im Mittel ein signifikant höheres Alter aufweist als die Kontrollgruppe (Alter KG:  $M = 21.96$ ,  $SD = 5.21$ ,  $t(48.09) = 5.24$ ,  $p < .001$ ,  $M_{Diff} = 10.51$ ,  $d = 1.24$ ). Dies stellt aber keinen relevanten Effekt dar, da der Altersunterschied zwischen beiden Gruppen für das Training irrelevant ist.

Damit weitere Zusammenhänge hinsichtlich der Variablen Geschlecht, Bildungsgang und Beschäftigungsverhältnis sowie der Gruppen (Treatment- und Kontrollgruppe) beforscht werden können, werden  $\chi^2$ -Quadrat-Tests angewendet. Ein  $2 \times 2$ - $\chi^2$ -Quadrat-Test zeigt keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und der Gruppenzuteilung,  $\chi^2(1) = 0.05$ ,  $p = .832$ . Ein  $2 \times 4$ - $\chi^2$ -Quadrat-Test zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Bildungsgang und der Gruppenzuteilung,  $\chi^2(4) = 34.71$ ,  $p < .001$ . Dies mag allerdings kein relevanter Effekt sein, da Personen mit einem höherem Bildungsniveau (z.B. höhere Gesundheitskompetenz) besser auf Trainingsinterventionen (z.B. Annahme von Gesundheitsdienstleistungen) reagieren und dies nicht die Ergebnisse beeinflusst (Berkman, Sheridan, Donahue, Halpern & Crotty, 2011). Ein  $2 \times 6$ - $\chi^2$ -Quadrat-Test zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Beschäftigungsverhältnis und der Gruppenzuteilung,  $\chi^2(6) = 35.21$ ,  $p < .001$ . Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Treatmentgruppe mehr gestresst sein könnte, daher auf einem niedrigeren Niveau startet sowie dies nicht die Ergebnisse beeinflusst. Anhand der berichteten Ergebnisse, d.h. der soziodemographischen Daten als auch die oben erwähnten signifikanten Skalenunterschiede (Skalenmittelwerte), lässt sich ableiten, dass keine äquivalenten Gruppen vorliegen. Trotz dessen das keine randomisierte Einteilung in Gruppen erfolgte und sich die Gruppen z.B. bezüglich der oben erwähnten Skalen voneinander unterscheiden können diese dennoch, wie bereits erwähnt, verglichen werden.

#### 4.2.4 Modellzusammenhänge

*Korrelative Ergebnisse.* Postuliert wurde, dass die trainierte Selbstmanagementkompetenz, die Variablen der Mentalen Stärke sowie die wünschenswerten und nicht wünschenswerten langfristigen Folgen miteinander zusammenhängen bzw. korrelieren. Die einfachen Pearson-Korrelationen, welche zur Hypothesentestung (H1b bis H5b) ermittelt werden, stützen sich auf den ersten Erhebungszeitpunkt mit einer Stichprobengröße von  $N = 90$ , welche sich wie folgt in Tabellen 17, 18 und 19 skizzieren lassen.

**Tabelle 17**

Studie 2: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Selbstmanagementkompetenz und der Mentalen Stärke,  $N = 90$

Variable	SW	SV	RE	ER	OP	HF	MS GES
PP	.599**	.625**	.663**	.680**	.606**	.654**	.716**

Anmerkung. MS Ges = Mentale Stärke Gesamt zu  $t_1$  (Indexwert), PP = Positive Psychologie, SW = Selbstwirksamkeitserwartung, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz, ER = Emotionsregulation, OP = Optimismus und HF = Hoffnung. \*\* zeigt sehr signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw. \*\* =  $p < .01$  (einseitig).  $N = 90$ .

**Tabelle 18**

Studie 2: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Mentalen Stärke und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen,  $N = 90$

Variable	AZ	LZ	FL	PF	ST	BU	DV	NF
SW	.622**	.684**	.813**	.792**	-.519**	-.699**	-.608**	-.684**
SV	.471**	.663**	.772**	.706**	-.361**	-.605**	-.623**	-.589**
RE	.672**	.674**	.840**	.818**	-.446**	-.699**	-.598**	-.649**
ER	.597**	.684**	.815**	.782**	-.417**	-.673**	-.611**	-.632**
OP	.550**	.637**	.742**	.720**	-.430**	-.649**	-.596**	-.624**
HF	.651**	.700**	.836**	.818**	-.525**	-.720**	-.618**	-.697**
MS GES	.661**	.756**	.899**	.863**	-.500**	-.754**	-.684**	-.722**

Anmerkung. MS Ges = Mentale Stärke Gesamt zu  $t_1$  (Indexwert), PF = Positive Folgen (Indexwert; alle drei wünschenswerte langfristige Folgen), NF = Negative Folgen (Indexwert; alle drei nicht wünschenswerte langfristige Folgen), SW = Selbstwirksamkeitserwartung, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz, ER = Emotionsregulation, OP = Optimismus, HF = Hoffnung, AZ = Arbeits- und Studienzufriedenheit, LZ = Lebenszufriedenheit, FL = Flourishing, ST = Stress, BU = Burnout-Tendenz und DV = depressive Verstimmung. \*\* zeigt sehr signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw. \*\* =  $p < .01$  (einseitig).  $N = 90$ .

**Tabelle 19**

Studie 2: Einfache Pearson-Korrelations-Ergebnisse zwischen der Selbstmanagementkompetenz und den wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen,  $N = 90$

Variable	AZ	LZ	FL	PF	ST	BU	DV	NF
PP	.557**	.584**	.687**	.685**	-.417**	-.576**	-.489**	-.554**

*Anmerkung.* PF = Positive Folgen (Indexwert; alle drei wünschenswerten langfristigen Folgen), NF = Negative Folgen (Indexwert; alle drei nicht wünschenswerten langfristigen Folgen), PP = Positive Psychologie, AZ = Arbeits- und Studienzufriedenheit, LZ = Lebenszufriedenheit, FL = Flourishing, ST = Stress, BU = Burnout-Tendenz und DV = depressive Verstimmung. \*\* zeigt sehr signifikante Korrelationen tabellarisch an bzw. \*\* =  $p < .01$  (einseitig).  $N = 90$ .

Der Korrelationseffizient stellt nach Cohen (1988) ab einem  $|r| = .10$  kleine bzw. geringe Effekte dar. Moderate oder auch mittelgroße Effekte lassen sich nach ihm ab einem  $|r| = .30$  verzeichnen und starke bzw. großen Effekte ab einem  $|r| = .50$ . Hypothesen H1b – H5b können, wie in den Tabellen anhand der Korrelationen dargestellt, angenommen werden.

Zusätzlich soll geprüft werden, ob eine Steigerung der Mentalen Stärke zustande kommt, indem das Training zunächst bestimmte Selbstmanagementkompetenzen vermittelt, wodurch Selbstreflektion, Stärkenorientierung, Selbstverstärkung, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive angeregt werden. Dieser Ansatz wird in Abbildung 31 veranschaulicht.

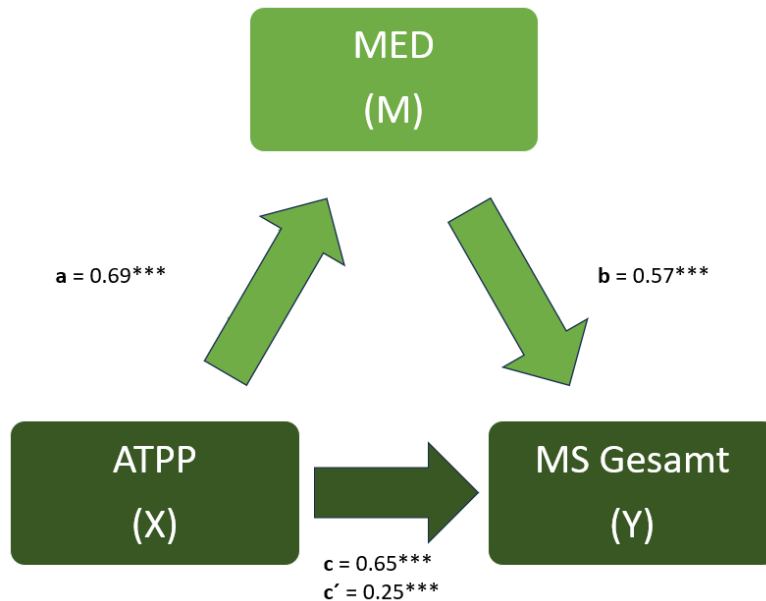
### Abbildung 31

Veranschaulichung der Idee des VPP-Index



Anschließend wurde überprüft, ob die Interaktion zwischen Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie und Mentale Stärke gesamt von den vermittelnden psychologischen Prozessen (VPP-Index) teilweise mediiert wird. Es konnte der Effekt von Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie auf die Mentale Stärke gesamt belegt werden,  $B = 0.65$ ,  $p < .001$ . Der signifikante  $p$  – Wert weist auf einen direkten Effekt hin. Anschließend wurde der Mediator in das Modell hinzugefügt. Daraus lässt sich ableiten, dass die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie die Mediatorvariable signifikant vorhersagt,  $B = 0.69$ ,  $p < .001$ . Dieser wiederum sagt die Mentale Stärke gesamt signifikant vorher,  $B = 0.57$ ,  $p < .001$ .

Schlussfolgernd wird das Verhältnis zwischen der Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie und Mentaler Stärke gesamt partiell durch den VPP-Index (Mediator) mediiert, indirekter Effekt  $ab = 0.394$ , 95% - KI[0.250, 0.557]. Die Ergebnisse sind aus Abbildung 32 zu entnehmen und bestätigen die Hypothese H28b.

**Abbildung 32***Mediatoranalyse*

*Anmerkung.* M bzw. MED = Mediator stellt den VPP-Index dar;  $c$  = Totaler Effekt *ohne* Mediator sowie unstandardisierter Regressionskoeffizient,  $c'$  = Direkter Effekt, zeigt Verhältnis zwischen Anwendung der Techniken Positiver Psychologie und Mentaler Stärke gesamt, wenn Mediator *im* Modell aufgenommen;  $a$  = Regressionskoeffizient des  $a$  Pfads;  $b$  = Regressionskoeffizient des  $b$  Pfads; Sternchen nach Regressionskoeffizienten zeigen Signifikanzniveau, \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

**4.2.5 Varianzanalysen**

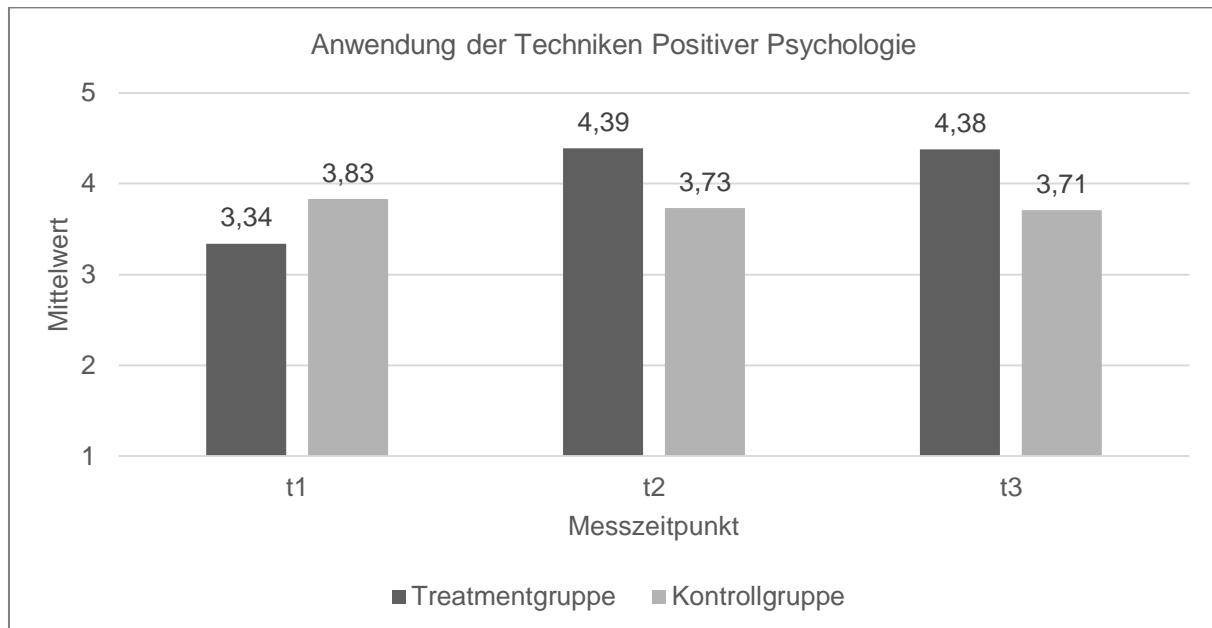
Es liegt ein Intervallskalenniveau vor. Die Auswertung erfolgt mit einer Mixed-ANOVA und einem 2 x 3-Design. Varianzanalysen werden zur Berechnung herangezogen. Anschließend werden noch Kontraste berechnet, welche mit t-Tests analysiert werden. Die Kriterien von Cohen (1988) werden zur Deutung der Effektstärken herangezogen. Um die identifizierte Befundlage auf die Intervention zurückführen als auch deuten zu können, wird der Trainingseffekt im Vergleich zum Messzeitpunkt  $t_1$  als auch zur Kontrollgruppe (bzw. Interaktionseffekt) gesetzt. Eine Annahme der Hypothese erfolgt dann, wenn der Interaktionseffekt der jeweiligen Skala statistische Signifikanz verzeichnet und zweitens zwischen  $t_1$  und  $t_3$  der Treatmentgruppe signifikante Unterschiede vorliegen.

**Selbstmanagementkompetenz**

*Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie.* Die Abbildung 33 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Anwendung der Techniken Positiver Psychologie.

**Abbildung 33**

Veränderung der Selbstmanagementkompetenz Anwendung der Techniken Positiver Psychologie über die MZP von t1 - t3 hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für die Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie wurde angenommen (H6b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt  $F(1.68, 147.66) = 52.99$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .38$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.68, 147.66) = 35.04$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .29$ . Die Effekte sind jeweils als hoch einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 8.11$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.05$ ,  $d = 1.32$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.06$ ,  $p = .475$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.01$ ,  $d = 0.01$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 7.49$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.04$ ,  $d = 1.22$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen



signifikanten und starken Effekt:  $t(88) = 4.59$ ,  $M_{3TG} = 4.38$ ,  $M_{3KG} = 3.71$ ,  $M_{Diff} = 0.67$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.88$ . Die Hypothese H6b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

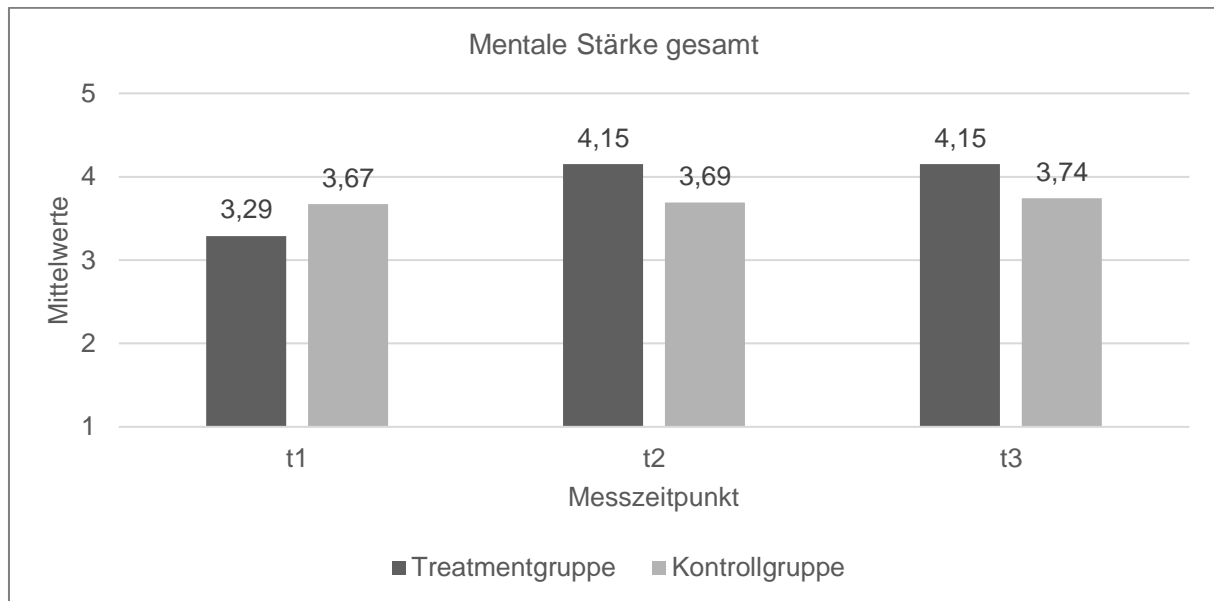
### ***Mentale Stärke***

*Mentale Stärke Gesamt (Indexwert)*. Der Indexwert enthält alle sechs Subskalen der Mentalen Stärke. Wie in Hypothese H7b – H13b beschrieben, wird von den Teilnehmenden der Intervention angenommen, dass diese sich in den jeweiligen Variablen der Mentalen Stärke und der Mentalen Stärke im Gesamten (Indexwert) steigern im Vergleich zur Kontrollgruppe sowie dem Zeitpunkt vor der Intervention. Die Mentale Stärke gesamt steht hierbei im Mittelpunkt. Im Anhang sind für alle Subskalen der Mentalen Stärke (siehe Anhang D) die Ergebnisse explizit dargestellt. Insgesamt sind bei allen Variablen starke und signifikante Interaktionseffekte zu identifizieren. Werden die Mittelwerte der Trainingsgruppe hinsichtlich vor dem Training ( $t_1$ ) zu nach dem Training ( $t_3$ ) gegenübergestellt, lassen sich moderate bis starke und signifikante Unterschiede vorfinden. Bis auf die Variable Selbstvertrauen sind die Mittelwerte hinsichtlich Trainingsgruppe von der Kontrollgruppe zu  $t_3$  signifikant mit kleinen bis moderaten Effekten zu unterscheiden. Deskriptiv haben sich in den meisten Facetten die Mittelwerte über die Messzeitpunkte  $t_1$  und  $t_2$  gesteigert und reduzieren sich von  $t_2$  zu  $t_3$  minimal. Bei den zwei Variablen Optimismus und Hoffnung ist ein leichter Anstieg von  $t_2$  zu  $t_3$  vorzufinden. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Trainingsteilnehmer:innen in den Variablen der Mentalen Stärke verbessern konnten. Innerhalb der Kontrollgruppe ist nur eine minimale Verbesserung bzw. der Effekt von  $t_1$  zu  $t_3$  zu erkennen.

*Mentale Stärke gesamt*. Die Abbildung 34 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Mentale Stärke im Gesamten.

**Abbildung 34**

Veränderung der Mentalen Stärke gesamt über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Mentale Stärke Gesamt wurde angenommen (H13b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.45, 127.43) = 33.14$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .27$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.45, 127.43) = 40.63$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .32$ . Der Interaktionseffekt und der Zeitpunkteffekt sind als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.25$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.87$ ,  $d = 1.01$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.11$ ,  $p = .457$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.01$ ,  $d = 0.02$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.54$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.86$ ,  $d = 0.90$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(88) = 3.40$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.15$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.74$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.41$ ,  $p = .001$ ,  $d = 0.73$ . Die Hypothese H13b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Un-

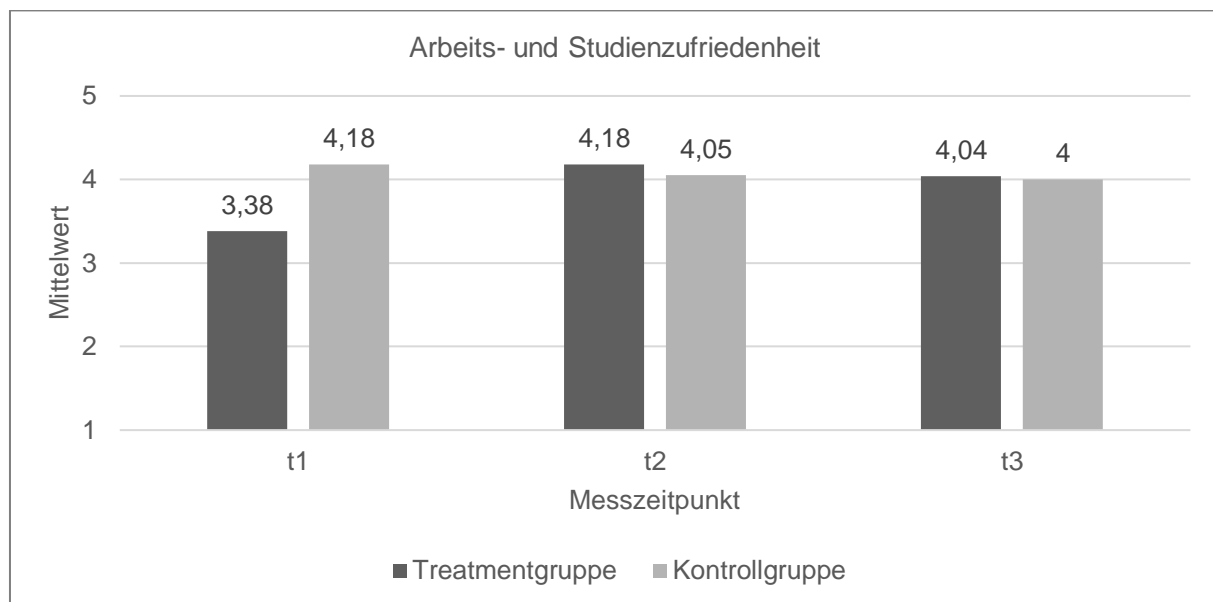
terschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

### Langfristige Folgen

*Arbeits- und Studienzufriedenheit.* Die Abbildung 35 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Arbeits- und Studienzufriedenheit.

### Abbildung 35

Veränderung von Arbeits- und Studienzufriedenheit über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für die Arbeits- und Studienzufriedenheit wurde angenommen (H14b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.64, 143.90) = 22.88, p < .001, \eta_p^2 = .21$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.64, 143.90) = 10.11, p < .001, \eta_p^2 = .10$ . Der Interaktionseffekt ist als stark und der Zeitpunkteffekt als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 4.56, p < .001, M_{\text{Diff}} = 0.80, d = 0.74$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 1.48, p = .074, M_{\text{Diff}} =$

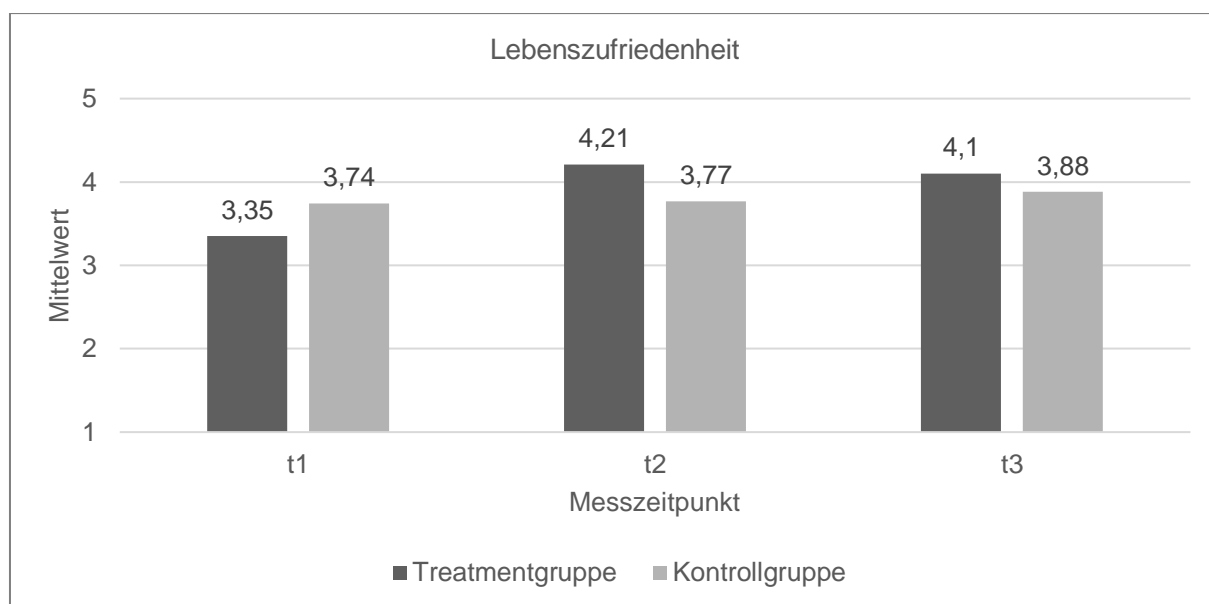
## JAKAT: EVALUATIONEN

0.14,  $d = 0.24$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 3.63$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.66$ ,  $d = 0.59$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen nicht signifikanten Effekt:  $t(88) = 0.25$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.04$ ,  $M_{\text{3KG}} = 4.00$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.04$ ,  $p = .400$ ,  $d = 0.05$ . Die Hypothese H14b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Lebenszufriedenheit.* Die Abbildung 36 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Lebenszufriedenheit.

**Abbildung 36**

*Veränderung von Lebenszufriedenheit über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 90$ .

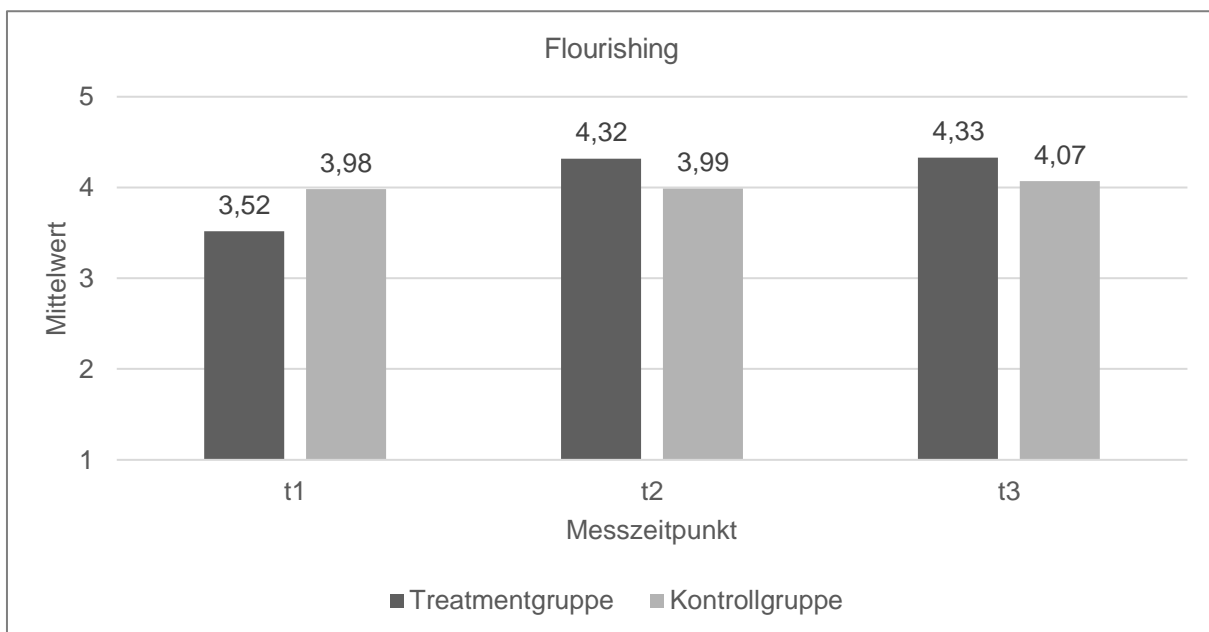
Für die Lebenszufriedenheit wurde angenommen (H15b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.74, 153.40) = 19.73$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .18$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.74, 153.40) = 28.46$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .24$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.62$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.86$ ,  $d = 0.91$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 1.00$ ,  $p = .162$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.11$ ,  $d = 0.16$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 4.82$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.75$ ,  $d = 0.78$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen nicht signifikanten Effekt:  $t(88) = 1.45$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.10$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.88$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.22$ ,  $p = .075$ ,  $d = 0.31$ . Die Hypothese H15b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Flourishing.* Die Abbildung 37 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Flourishing.

### Abbildung 37

Veränderung von Flourishing über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Flourishing wurde vorausgesetzt (H16b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch

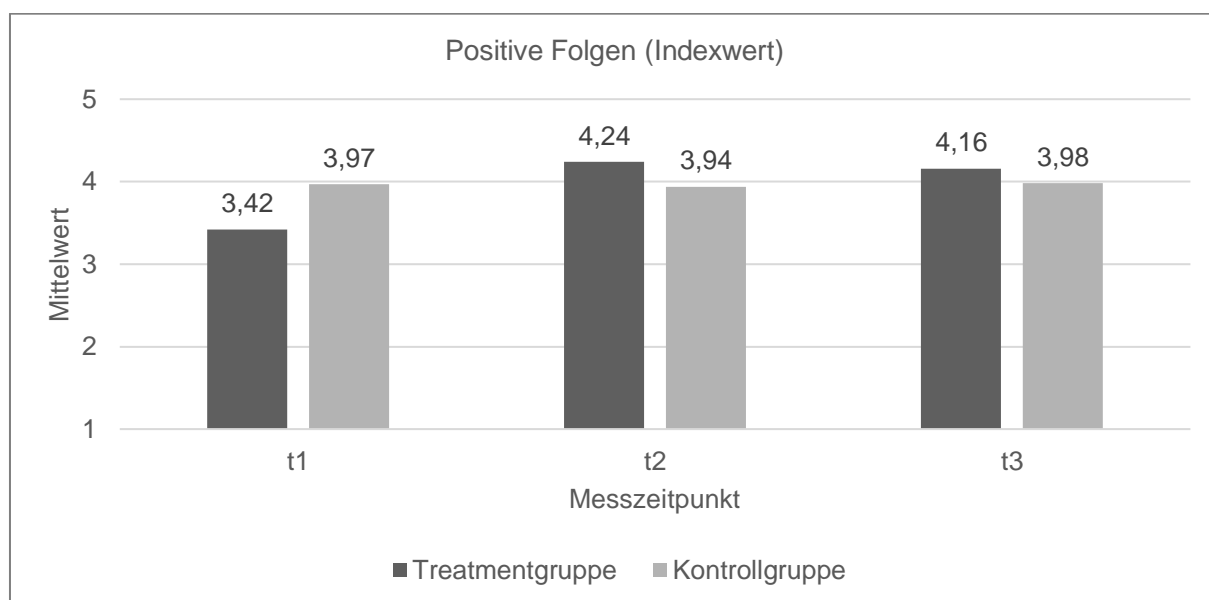
Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.48, 130.24) = 24.14$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .22$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.48, 130.24) = 30.93$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .26$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.68$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.92$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.07$ ,  $p = .471$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.01$ ,  $d = 0.01$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 4.93$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.80$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterschieden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten Effekt:  $t(88) = 2.09$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.33$ ,  $M_{\text{3KG}} = 4.07$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.26$ ,  $p = .020$ ,  $d = 0.45$ . Die Hypothese H16b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Positive Folgen (Indexwert)*. Der Indexwert enthält die Variablen Arbeits- und Studienzufriedenheit, Lebenszufriedenheit und Flourishing. Die Abbildung 38 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Positive Folgen (Indexwert).

### Abbildung 38

Veränderung von Positive Folgen (Indexwert) über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

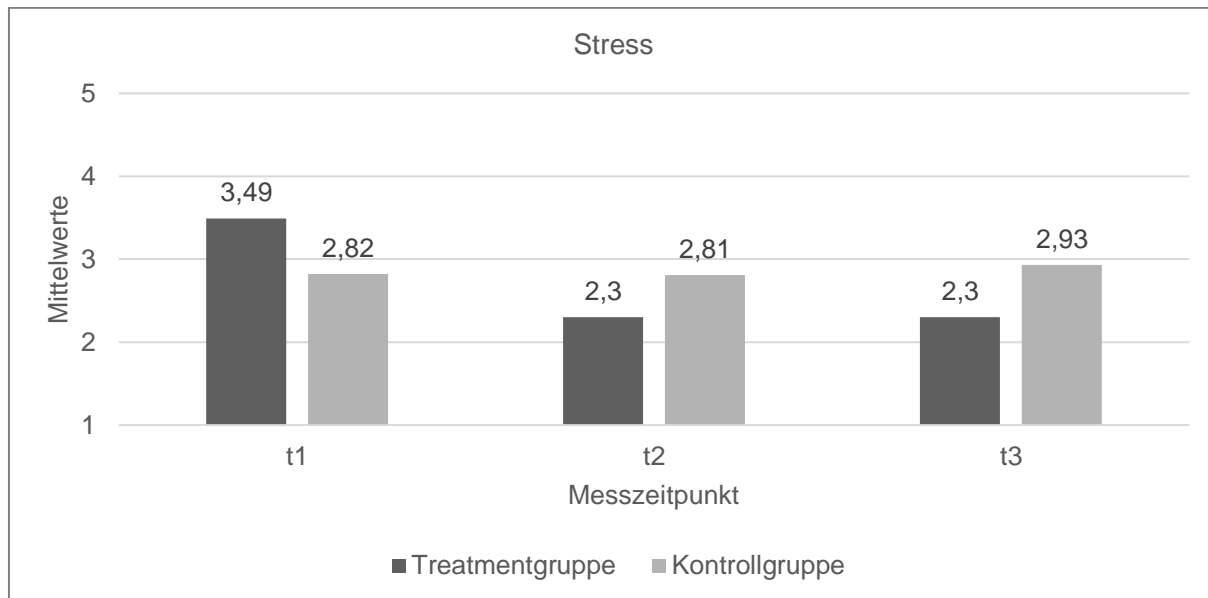
Für Positive Folgen (wünschenswerte langfristige Folgen) wurde angenommen (H17b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.52, 134.13) = 28.75$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .25$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.52, 134.13) = 27.16$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .24$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.52$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.82$ ,  $d = 0.90$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 1.05$ ,  $p = .150$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.08$ ,  $d = 0.17$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 4.84$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.74$ ,  $d = 0.79$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen nicht signifikanten Mittelwertsunterschied:  $t(88) = 1.43$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.16$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.98$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.18$ ,  $p = .078$ ,  $d = 0.31$ . Die Hypothese H17b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist. Innerhalb der Vergleichsgruppe haben die Positiven Folgen sich nicht gesteigert (siehe Anhang Tabelle D2).

*Stress.* Die Abbildung 39 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Stress.

**Abbildung 39**

Veränderung von Stress über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Stress wurde angenommen (H18b), dass dieser in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.54, 135.16) = 26.15$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .23$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.54, 135.16) = 22.42$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .20$ . Der Interaktionseffekt sowie der Zeitpunkteffekt sind als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.83$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.19$ ,  $d = 0.95$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.00$ ,  $p = .500$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.00$ ,  $d = 0.00$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.50$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.19$ ,  $d = 0.89$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(88) = 3.03$ ,  $M_{3\text{TG}} = 2.30$ ,  $M_{3\text{KG}} = 2.93$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.63$ ,  $p = .002$ ,  $d = 0.65$ . Die Hypothese H18b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der

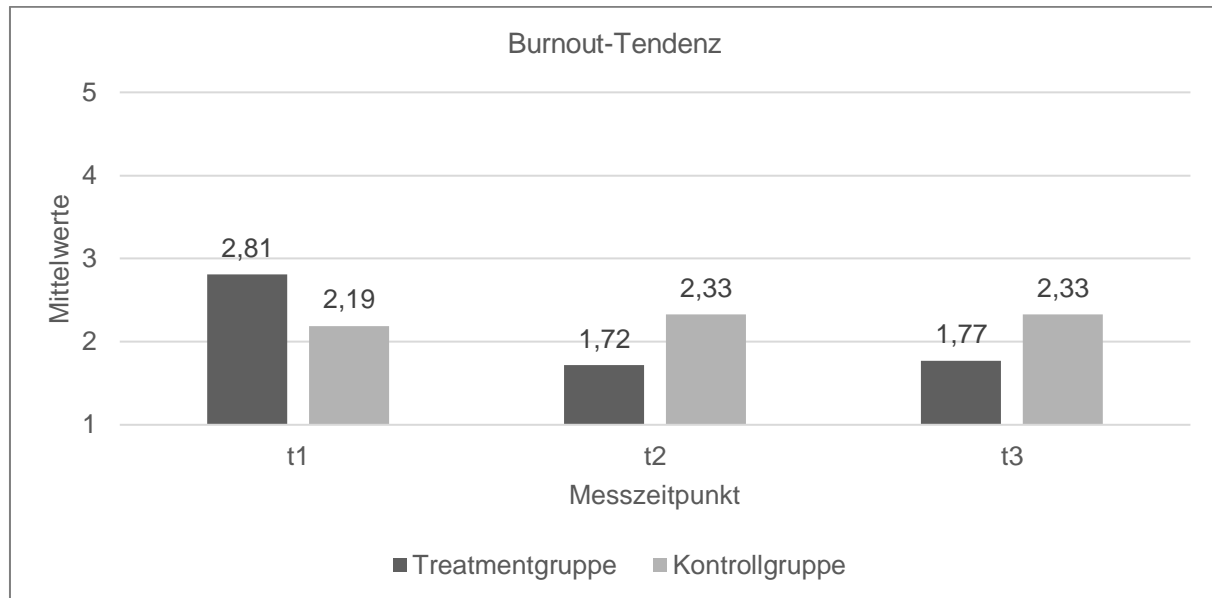


Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Burnout-Tendenz.* Die Abbildung 40 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Burnout-Tendenz.

#### Abbildung 40

Veränderung von Burnout-Tendenz über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Burnout-Tendenz wurde angenommen (H19b), dass dies in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.46, 128.39) = 41.08$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .32$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.46, 128.39) = 28.96$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .25$ . Der Interaktionseffekt und der Zeitpunkteffekt sind als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.77$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.08$ ,  $d = 1.10$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.59$ ,  $p = .279$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.05$ ,  $d = 0.10$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) =$

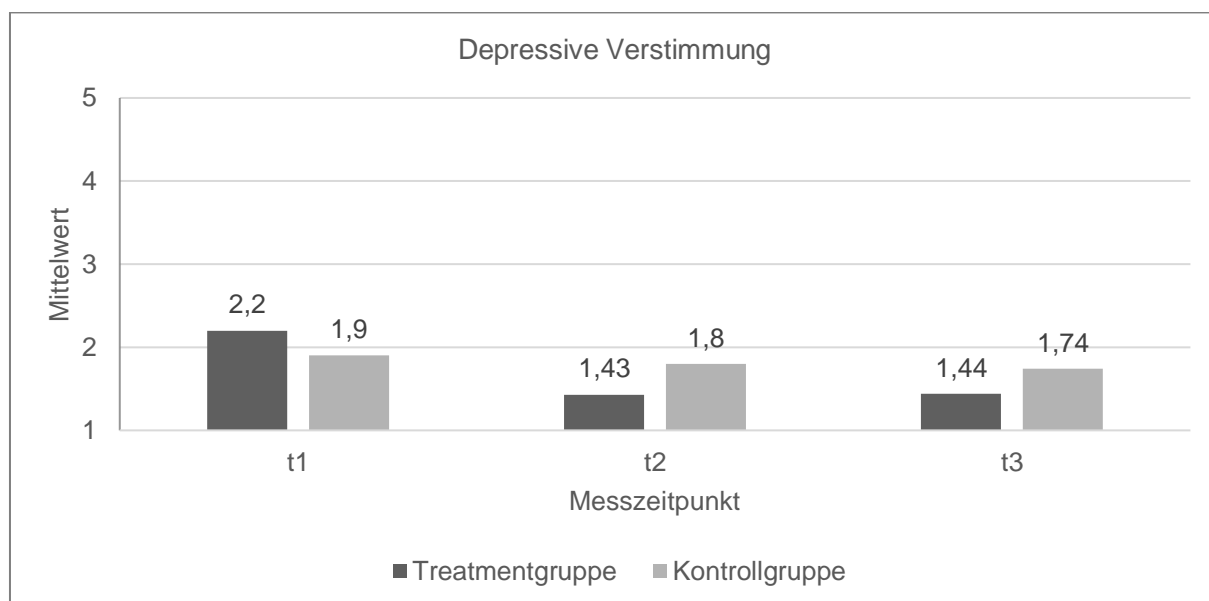
## JAKAT: EVALUATIONEN

6.00,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.04$ ,  $d = 0.97$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(88) = 3.22$ ,  $M_{\text{3TG}} = 1.77$ ,  $M_{\text{3KG}} = 2.23$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.46$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.69$ . Die Hypothese H19b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Depressive Verstimmung.* Die Abbildung 41 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable depressive Verstimmung.

**Abbildung 41**

Veränderung von depressiver Verstimmung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für die depressive Verstimmung wurde angenommen (H20b), dass diese in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.55, 136.69) = 11.26$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .11$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.55, 136.69) = 22.50$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .20$ . Der Interaktionseffekt ist als moderat und der Zeitpunkteffekt als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.46$ ,  $p < .001$ .

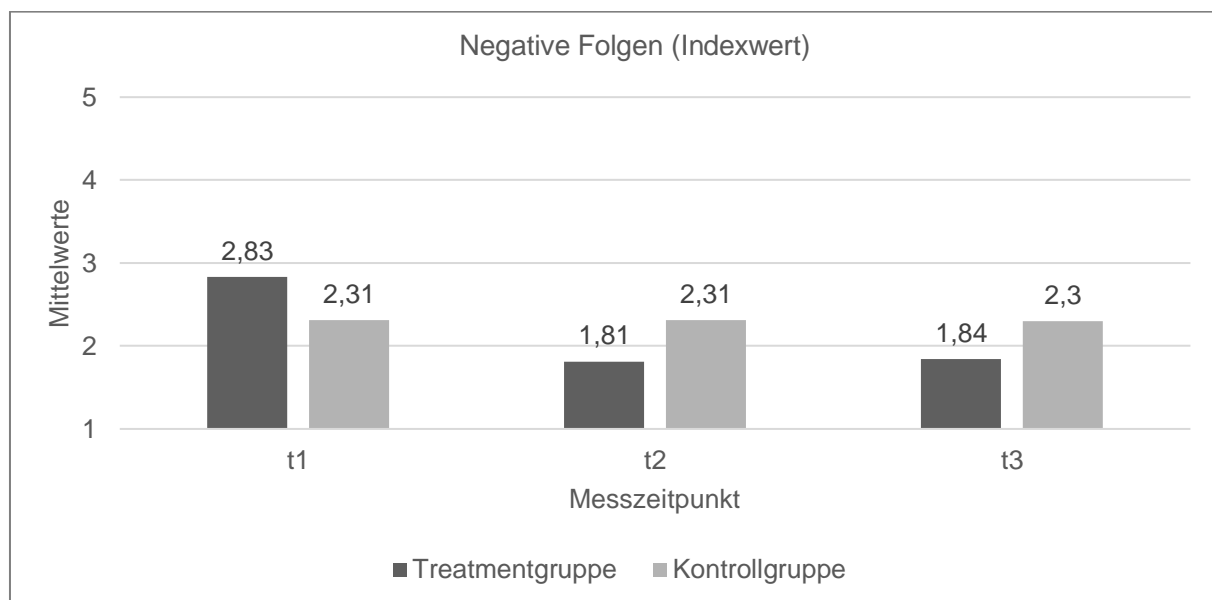
## JAKAT: EVALUATIONEN

.001,  $M_{\text{Diff}} = 0.78$ ,  $d = 0.89$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.17$ ,  $p = .433$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.02$ ,  $d = 0.03$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 4.51$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.76$ ,  $d = 0.73$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten und geringen Effekt:  $t(88) = 1.95$ ,  $M_{3\text{TG}} = 1.44$ ,  $M_{3\text{KG}} = 1.74$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.30$ ,  $p = .027$ ,  $d = 0.42$ . Die Hypothese H20b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Negative Folgen (Indexwert)*. Der Indexwert enthält die Variablen Stress, Burnout und depressive Verstimmung. Die Abbildung 42 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Negative Folgen (Indexwert).

**Abbildung 42**

*Veränderung von Negative Folgen (Indexwert) über die MZP von t1 - t3 hinweg*



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Negative Folgen (nicht wünschenswerte langfristige Folgen) wurde angenommen (H21b), dass dieser in der Trainingsgruppe signifikant abnimmt im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die

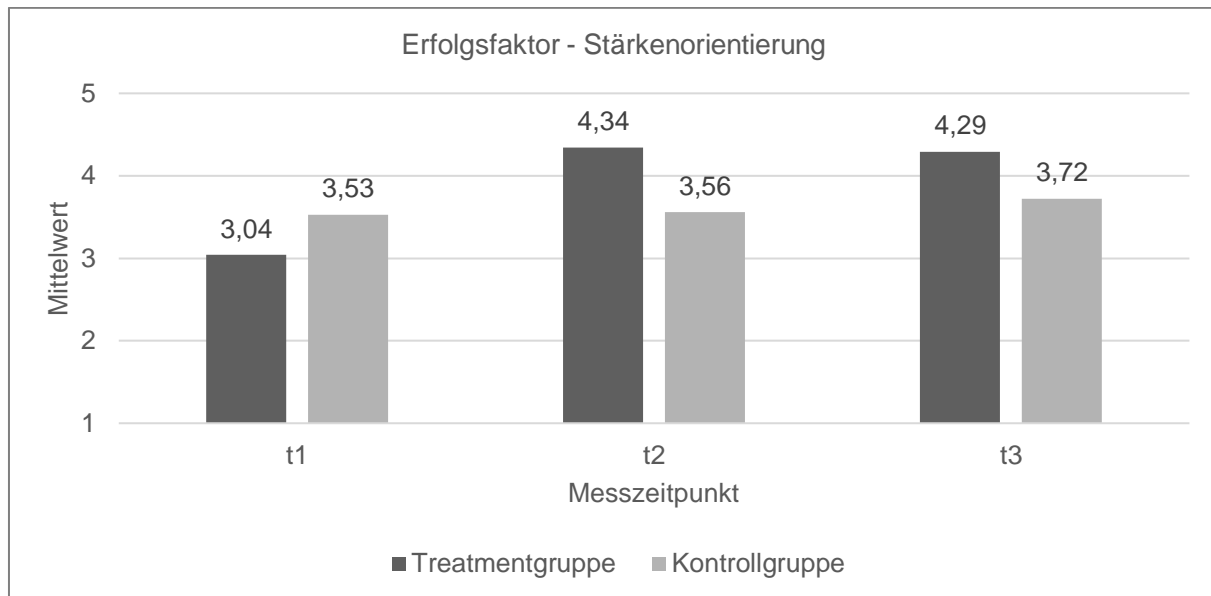
dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.43, 125.95) = 31.06$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .26$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.43, 125.95) = 30.92$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .26$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.44$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.02$ ,  $d = 1.04$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.25$ ,  $p = .401$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.02$ ,  $d = 0.04$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.83$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.00$ ,  $d = 0.95$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(88) = 3.24$ ,  $M_{3\text{TG}} = 1.84$ ,  $M_{3\text{KG}} = 2.30$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.46$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.69$ . Die Hypothese H21b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist. Die Vergleichsgruppe hingegen hat die Negativen Folgen nicht abgebaut (siehe Anhang Tabelle D3).

*Erfolgsfaktor – Stärkenorientierung.* Die Abbildung 43 zeigt die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Stärkenorientierung.

**Abbildung 43**

Veränderung von Erfolgsfaktor - Stärkenorientierung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Stärkenorientierung wird angenommen (H22b), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.63, 143.24) = 33.97$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .28$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.63, 143.24) = 46.41$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .35$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

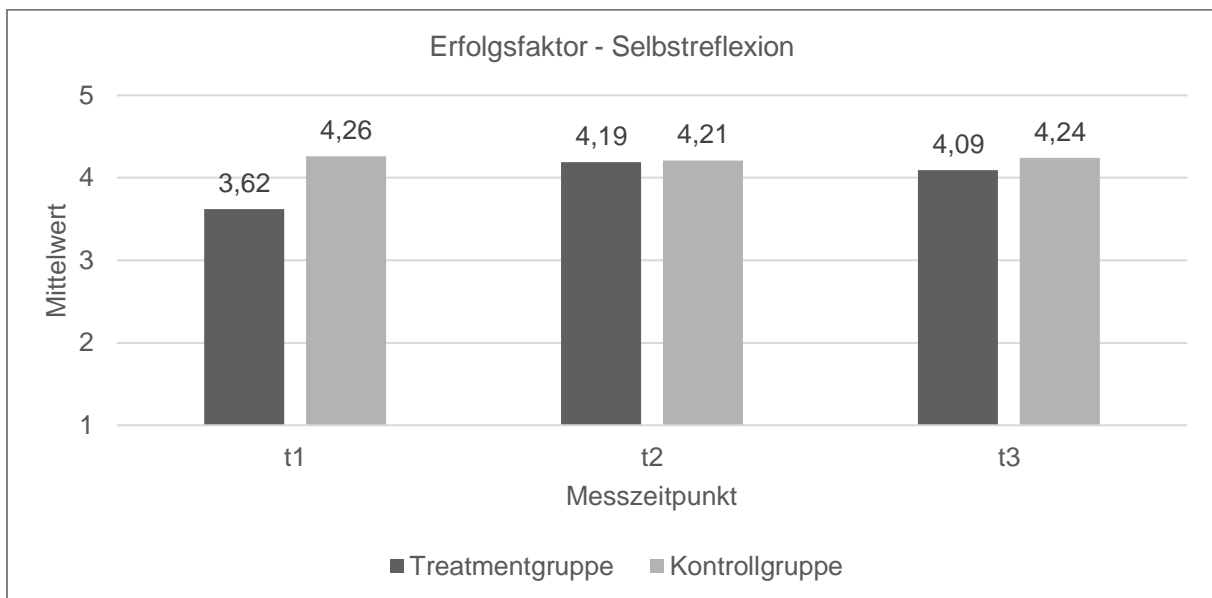
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.93$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.31$ ,  $d = 1.13$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.52$ ,  $p = .304$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.05$ ,  $d = 0.08$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.33$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.25$ ,  $d = 1.03$ . Deskriptiv lässt sich berichten, dass die Trainingsgruppe zu  $t_3$  ( $M = 4.29$ ) höhere Werte als zu  $t_1$  ( $M = 3.04$ ) aufweist. Durch die Anwendung des Tagebuchs ist es auf der 5-stufigen Skala gelungen, die Stärkenorientierung um 1,25 Punkte enorm zu steigern. Es handelt sich laut Cohen um einen starken Effekt!

Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und starken Effekt:  $t(88) = 3.99$ ,  $M_{3TG} = 4.29$ ,  $M_{3KG} = 3.72$ ,  $M_{Diff} = 0.57$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.85$ . Die Hypothese H22b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Erfolgsfaktor – Selbstreflexion.* Die Abbildung 44 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstreflexion.

#### Abbildung 44

Veränderung von Erfolgsfaktor - Selbstreflexion über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

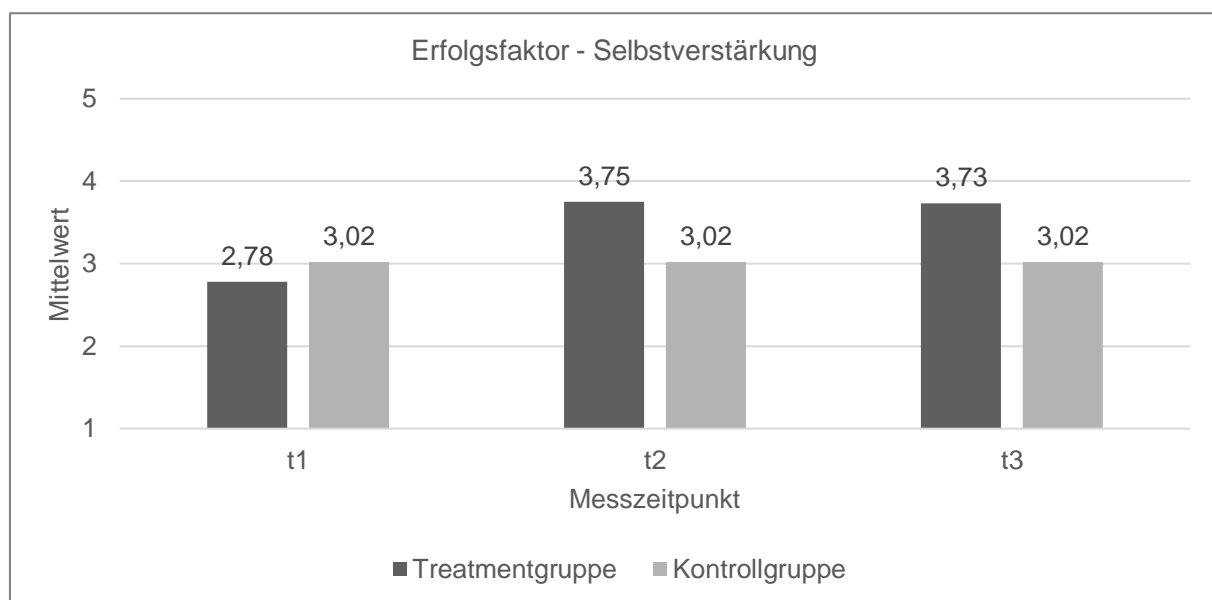
Für Selbstreflexion wurde angenommen (H23b), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.55, 136.36) = 11.81$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .12$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.55, 136.36) = 8.75$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .09$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 3.83$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.57$ ,  $d = 0.62$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 1.44$ ,  $p = .079$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.10$ ,  $d = 0.23$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 3.25$ ,  $p = .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.47$ ,  $d = 0.53$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(88) = 1.18$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.09$ ,  $M_{3\text{KG}} = 4.24$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.15$ ,  $p = .122$ ,  $d = 0.25$ . Die Hypothese H23b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Erfolgsfaktor – Selbstverstärkung.* Die Abbildung 45 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstverstärkung.

#### Abbildung 45

Veränderung von Erfolgsfaktor - Selbstverstärkung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Selbstverstärkung (Bandura, 1979) wurde angenommen (H24b), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist.

Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.64, 144.09) = 25.39$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .22$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.64, 144.09) = 24.78$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .22$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

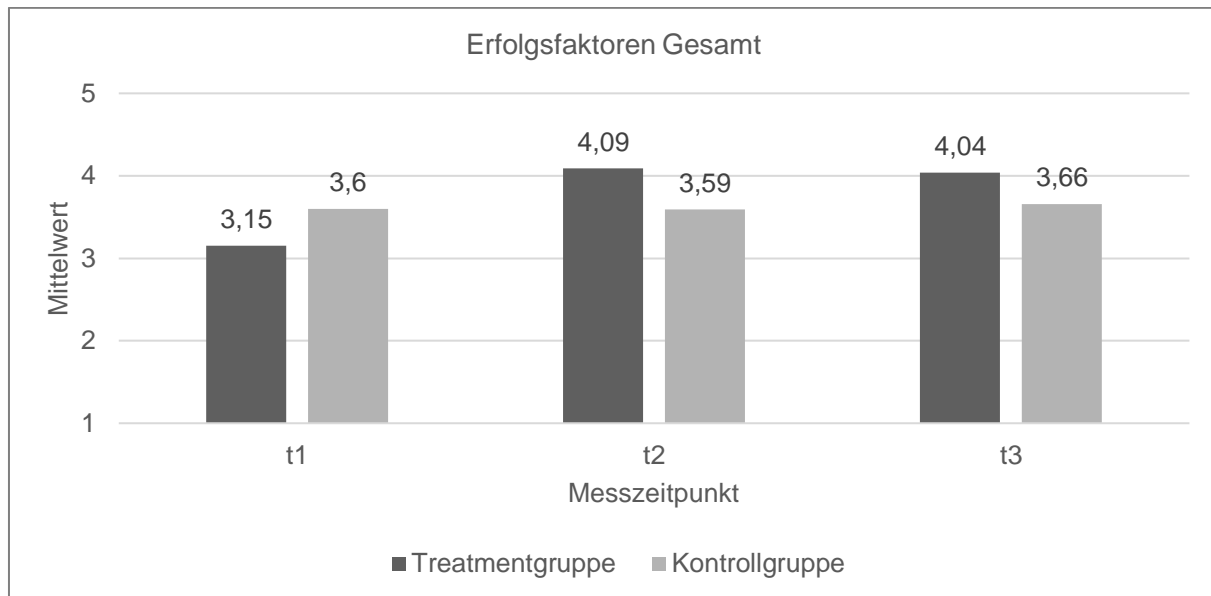
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.10$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.96$ ,  $d = 0.99$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.22$ ,  $p = .415$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.02$ ,  $d = 0.04$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.74$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.95$ ,  $d = 0.93$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und starken Effekt:  $t(88) = 4.28$ ,  $M_{\text{3TG}} = 3.73$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.02$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.71$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.91$ . Die Hypothese H24b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Erfolgsfaktoren gesamt (Indexwert).* Der Indexwert enthält die Stärkenorientierung, Selbstreflexion und Selbstverstärkung. Die Abbildung 46 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Erfolgsfaktoren gesamt.



**Abbildung 46**

Veränderung von Erfolgsfaktoren gesamt über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für die psychologischen Erfolgsfaktoren im Gesamten wurde angenommen (H25b), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.43, 126.07) = 33.23$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .27$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.43, 126.07) = 35.96$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .29$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

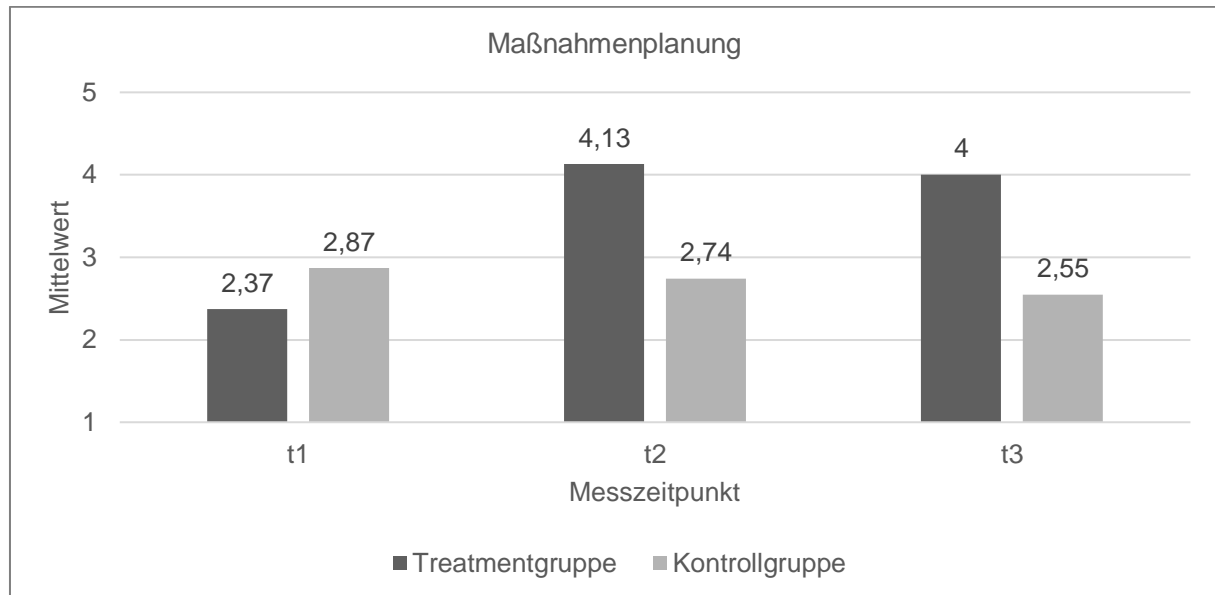
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.24$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.95$ ,  $d = 1.01$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.86$ ,  $p = .198$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.06$ ,  $d = 0.14$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.73$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.89$ ,  $d = 0.93$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(88) = 3.48$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.04$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.66$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.38$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.74$ . Die Hypothese H25b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant und der

Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Maßnahmenplanung.* Die Abbildung 47 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Maßnahmenplanung (Gollwitzer, 1993).

### Abbildung 47

Veränderung von Maßnahmenplanung über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Maßnahmenplanung (WOOP-Methode nach Gollwitzer, 1993) wurde angenommen (H26b), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.86, 163.92) = 56.30$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .39$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.86, 163.92) = 34.26$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .28$ . Der Interaktionseffekt und der Zeitpunkteffekt sind als stark einzuordnen.

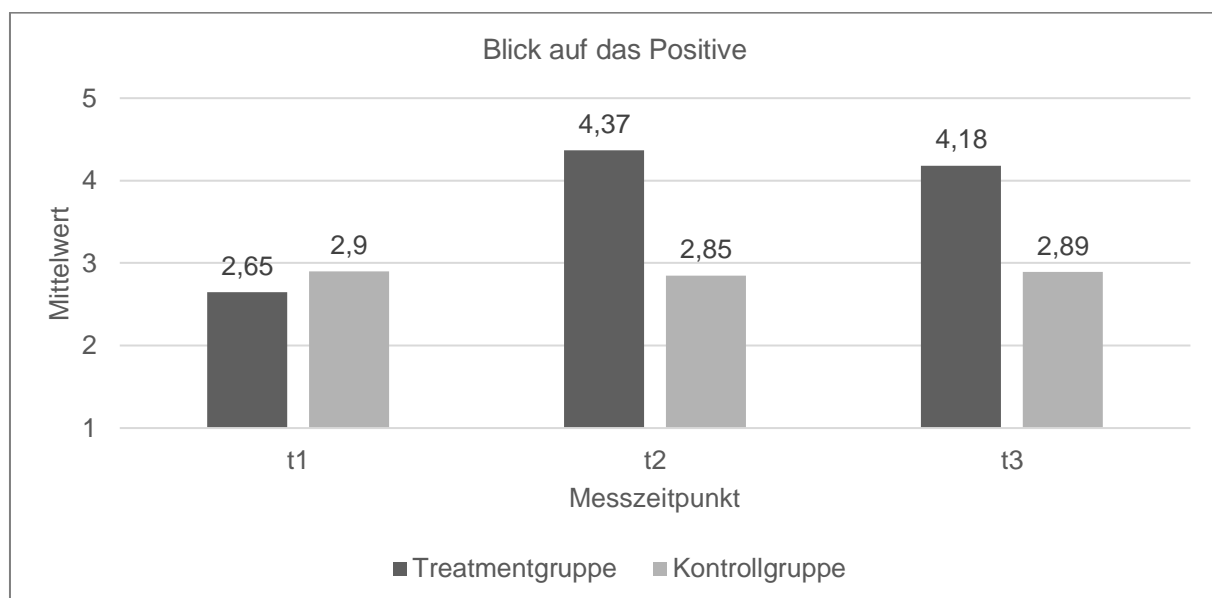
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 9.03$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.76$ ,  $d = 1.47$ . Deskriptiv lässt sich berichten, dass die Trainingsgruppe zu  $t_2$  ( $M = 4.13$ ) enorm höhere Werte als zu  $t_1$  ( $M = 2.37$ ) aufweist sowie nach Cohen ein starker Effekt vorliegt. Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt

einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 1.06$ ,  $p = .148$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.13$ ,  $d = 0.17$ . Darüberhinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 7.88$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.63$ ,  $d = 1.28$ . Durch die Anwendung des Tagebuchs sowie der expliziten Erklärung der Relevanz des Maßnahmenplans ist es auf der 5-stufigen Skala gelungen, die Maßnahmenplanung um 1,63 Punktwerte enorm zu steigern. Es handelt sich laut Cohen um einen starken Effekt! Auch wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten und starken Effekt:  $t(88) = 6.78$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.00$ ,  $M_{3\text{KG}} = 2.55$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.44$ ,  $d = 1.45$ . Die Hypothese H26b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Blick auf das Positive.* Die Abbildung 48 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Blick auf das Positive.

#### Abbildung 48

Veränderung von Blick auf das Positive über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Blick auf das Positive wurde angenommen (H27b), dass sich die Trainingsgruppe in diesem vermittelnden psychologischen Prozess signifikant verbessert im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die

dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.57, 138.09) = 59.81, p < .001, \eta_p^2 = .41$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.57, 138.09) = 55.26, p < .001, \eta_p^2 = .39$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 9.17, p < .001, M_{\text{Diff}} = 1.72, d = 1.49$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem kleinen Effekt:  $t(37) = 1.92, p = .031, M_{\text{Diff}} = 0.19, d = 0.31$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.99, p < .001, M_{\text{Diff}} = 1.53, d = 1.13$ . Durch die Anwendung des Tagebuchs ist es auf der 5-stufigen Skala gelungen, den Blick auf das Positive um 1,53 Punktwerte enorm zu steigern. Es handelt sich laut Cohen um einen starken Effekt! Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten und starken Effekt:  $t(88) = 6.44, M_{\text{3TG}} = 4.18, M_{\text{3KG}} = 2.89, M_{\text{Diff}} = 1.29, p < .001, d = 1.37$ . Die Hypothese H27b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

#### 4.2.6 Zusammenfassung der Resultate aus Studie 2

*Korrelationen.* Die Analyse der Korrelationen bestätigen, dass die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie mit den Variablen der Mentalen Stärke stark positiv korrelieren. Darüber hinaus korreliert die Selbstmanagementkompetenz stark positiv (.716\*\*) mit dem Indexwert der Mentalen Stärke gesamt (s. Tabelle 17). Alle Variablen der Mentalen Stärke korrelieren mit allen Variablen der wünschenswerten langfristigen Folgen stark positiv. Auch korreliert der Indexwert der Mentalen Stärke gesamt stark positiv (.863\*\*) mit dem Indexwert der Outcomes Positive Folgen. Hingegen korrelieren die Variablen der Mentalen Stärke mit den Variablen der nicht wünschenswerten langfristigen Folgen moderat bis stark negativ. Darüber hinaus korreliert der Indexwert der Mentalen Stärke gesamt stark negativ (-.722\*\*) mit dem Indexwert des Outcomes Negative Folgen (s. Tabelle 18). Die Selbstmanagementkompetenz korreliert signifikant und stark positiv mit den wünschenswerten Outcomes Flourishing, Lebenszufriedenheit und Arbeits- und Studienzufriedenheit. Die Selbstmanagementkompetenz korreliert moderat bis stark negativ mit den Variablen der nicht wünschenswerten langfristigen Folgen. Die Selbstmanagementkompetenz korreliert signifikant stark positiv mit den Positiven Folgen (.685\*\*) sowie signifikant stark negativ mit den Negati-

ven Folgen (-.554\*\*) (s. Tabelle 19). Alle Korrelationshypthesen können daher bestätigt werden.

*Mediation.* Bezüglich der Mediationsanalyse konnte der Effekt von Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie auf die Mentale Stärke gesamt belegt werden. Der signifikante  $p$  – Wert weist auf einen direkten Effekt hin. Wird der Mediator (VPP-Index) in das Modell hinzugefügt, lässt sich ableiten, dass die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie die Mediatorvariable signifikant vorhersagt. Dieser wiederum sagt die Mentale Stärke gesamt signifikant vorher. Schlussfolgernd wird das Verhältnis zwischen der Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie sowie der Mentalen Stärke gesamt partiell durch den VPP-Index (Mediator) mediiert.

*Varianzanalyse.* Durch die statistische varianzanalytische Auswertung und die darauffolgenden  $t$ -Tests wurde über die Wirksamkeit der Trainingsintervention sowie den Vergleich von Trainings- und Kontrollgruppen summativ aufgeklärt. Die trainierte Selbstmanagementkompetenz Anwendung der Techniken Positiver Psychologie weist starke signifikante Interaktionseffekte auf. Die Trainingsgruppenmittelwerte der jeweiligen Selbstmanagementkompetenz zeigen, dass sie sich von  $t_1$  zu  $t_3$  signifikant unterscheiden. Die vorhandenen Effektstärken lassen sich als stark rubrizieren. Die deskriptive Perspektive zeigt eine Zunahme der Mittelwerte über den Zeitraum des durchgeführten Trainings hinweg, sodass angenommen werden kann, dass die Trainingsgruppe sich in der trainierten Selbstmanagementkompetenz über den Forschungszeitraum hinweg gesteigert hat. Zum Messzeitpunkt  $t_3$  unterscheiden sich die errechneten Mittelwerte der Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie stark sowie signifikant.

Die Variablen der *Mentalen Stärke und die Mentale Stärke gesamt* verzeichnet ebenfalls annähernd solche Resultate, da die Interaktionseffekte alle signifikant und mit starkem Effekt resultieren. Auch unterscheiden sich signifikant sowie mit moderatem bis starkem Effekt die Mittelwerte in der Treatmentgruppe vom ersten zum dritten Messzeitpunkt. Aus deskriptiver Betrachtungsweise zeigt sich, dass die Mittelwerte ansteigen, sodass dies bedeutet, dass die Proband:innen der Trainingsgruppe sich über den Zeitraum des Trainings bezüglich der Mentalen Stärke verbesserten. Zu  $t_3$  liegen für alle Variablen der Mentalen Stärke hinsichtlich des Vergleichs zwischen Trainings- und Kontrollgruppe signifikante sowie kleine bis moderate Effekte vor. Lediglich für Selbstvertrauen liegt kein signifikanter Effekt vor.

Alle Skalen der *wünschenswerten und nicht wünschenswerten langfristigen Folgen* weisen signifikante, starke Interaktionseffekte auf. Lediglich die Skala depressive Verstimmung bestätigt einen signifikanten moderaten Effekt. Innerhalb der Trainingsgruppe zeigen die Mittelwerte nach dem Training im Vergleich zu vor dem Training signifikante mittelgradige bis große Effekte auf. Die deskriptive Sichtweise zeigt, dass die Mittelwerte der wünschenswer-

ten Folgen von  $t_1$  zu  $t_2$  im Zeitverlauf zunehmen und leicht zu  $t_3$  wieder sinken (außer Flourishing), dennoch aber nicht auf das vorherige Niveau zurückfallen. Entgegengesetzt lässt sich dies für alle Stressskalen postulieren, welche von  $t_1$  zu  $t_2$  eine Abnahme verzeichnen und zu  $t_3$  leicht wieder ansteigen (außer Stress), aber dennoch nicht auf das Ausgangsniveau ansteigen. Die Trainingsintervention hat daher im Verlauf des Trainings die Zufriedenheit der Teilnehmer:innen gesteigert und das Stressniveau reduziert. Außer bei der depressiven Verstimmung ( $p = .067$ ) zeigen alle Skalen der wünschenswerten und nicht wünschenswerten langfristigen Folgen, dass sich die beiden Gruppen (Trainings- sowie Kontrollgruppe) bzgl. der Ausprägung zu  $t_3$  signifikant unterscheiden. Effekte über den gesamten Zeitraum von  $t_1$  zu  $t_3$  in Bezug auf die Kontrollgruppe sind nur bei den Skalen Selbstwirksamkeitserwartung, Mentale Stärke gesamt, Lebenszufriedenheit, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Stärkenorientierung und Maßnahmenplanung erfolgt. Selten sind bei manchen Skalen Effekte in Bezug auf die jeweiligen Zeitvergleiche wie von  $t_1$  zu  $t_2$  (Positive Psychologie, Arbeits- und Studienzufriedenheit und Burnout-Tendenz) oder  $t_2$  zu  $t_3$  (Emotionsregulation, Lebenszufriedenheit, Burnout-Tendenz und Stärkenorientierung) festzustellen.

*Alle vermittelnden psychologischen Prozess Skalen (VPP)* weisen signifikante große Interaktionseffekte auf, außer Selbstreflexion einen moderaten. Innerhalb der Trainingsgruppe zeigen die Mittelwerte nach dem Training im Vergleich zu vor dem Training signifikante moderate bis große Effekte auf. Die deskriptive Sichtweise zeigt, dass die Mittelwerte aller vermittelnden psychologischen Prozess Skalen von  $t_1$  zu  $t_2$  im Zeitverlauf zunehmen und leicht zu  $t_3$  wieder sinken, dennoch aber nicht auf das vorherige Niveau zurückfallen. Die Trainingsintervention hat daher im Verlauf des Trainings auch diese Skalen der Teilnehmer:innen gesteigert, wodurch sich die Teilnehmer:innen persönlich weiterentwickeln. Zum Messzeitpunkt  $t_3$  unterscheiden sich die errechneten Mittelwerte der Trainings- und Kontrollgruppe in den Skalen Stärkenorientierung, Selbstverstärkung, Erfolgsfaktoren Gesamt und Maßnahmenplanung mit kleinen bis starken signifikanten Effekten. Nicht signifikant beim Gruppenvergleich zu  $t_3$  sind hingegen die Skalen Selbstreflexion und Blick auf das Positive. Nur bei den Skalen Stärkenorientierung von  $t_2$  zu  $t_3$  sowie Maßnahmenplanung und Stärkenorientierung von  $t_1$  zu  $t_3$  erfolgte ein Effekt innerhalb der Kontrollgruppe.

### 4.3 Diskussion

Die zweite Studie impliziert ebenfalls eine summative sowie wirkungsorientierte Evaluation der Trainingsintervention, welche als Präventionsmaßnahme gilt, da sie anstrebt, Gesundheitsvariablen präventiv zu steigern. Da diese Forschungsarbeit aus der theoretischen, methodischen, ergebnisorientierten sowie zukünftigen Blickrichtung der Studie 1 gleicht bzw.

ähnelt, wird auf Studie 1 verwiesen und nur Ergänzungen für Studie 2 hinzugefügt.

#### **4.3.1 Theoretische Diskussion der Evaluationsstudie**

Die Aspekte der theoretischen Diskussion für Studie 2 gleichen denen der Studie 1 und werden daher nicht näher erneut beschrieben (s. 3.3.1). Allerdings bezieht sich dieser Textabschnitt auf eine Online-Trainingsintervention zur Vorstellung der Übungen des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ in Kombination mit einer anschließenden vierwöchigen selbst-durchgeführten Tagebuchführung, welche sich aus den Übungen der Positiven Psychologie und der Achtsamkeit zusammensetzt und im Vergleich zu geprüften Präsenztrainings (Braun, 2019, 2020) zu selben Effekten hinsichtlich der Steigerung des Wohlbefindens führt.

Da der Fokus auf der Vorstellung des Tagebuchs lag, entfiel das Spiel am Ende des Trainings. Das Integrative Rahmenmodell nach Braun et al. (2017) wird durch die evaluierten produktiven und signifikanten Zusammenhänge hinsichtlich der trainierten Selbstmanagementkompetenz, der Mentalen Stärke und der Positiven sowie Negativen Folgen gestützt bzw. durch die vermittelnden psychologischen Prozesse ergänzt. Zusammenfassend belegt diese Studie die bereits häufig dargestellte empirische Wirkung der Interventionen aus dem Bereich der Positiven Psychologie auf das Wohlergehen (Braun, 2019, 2020; Seligman et al. 2005; Sin & Lyubomirsky, 2009). Auch diese Arbeit ist der Spur nachgegangen, was es denn konkret ist, was diese starken Effekte der Trainings bedingt. Hervorzuheben sind daher erneut der VPP-Index. Dieser führt dazu, dass die Mentale Stärke gesteigert wird.

#### **4.3.2 Methodische Diskussion der Evaluationsstudie**

Die methodische Diskussion der Studie 2 ähnelt der methodischen Diskussion aus Studie 1 und kann dort nachgeschlagen werden (s. 3.3.2). Da allerdings einige Abweichungen zwischen den beiden Studien vorliegen, werden zusätzliche methodische Gegebenheiten, das Trainings- und Gruppendesign sowie das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ näher untersucht und kritisch diskutiert bzw. Abweichungen zur Studie 1 ergänzt sowie kenntlich gemacht. In Studie 2 steht die Frage, ob das zusätzliche Führen des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“ über den Zeitraum von vier Wochen eine Steigerung des subjektiven Wohlbefindens erwirkt, im Mittelpunkt. Dies kann anhand der Ergebnisse bestätigt werden.

Für die Trainingsintervention in Kombination mit dem Tagebuch in Studie 2 lässt sich positiv hervorheben, dass die Teilnehmer:innen keine Pflichtveranstaltung absolvieren, sondern sich freiwillig kostenlos anmelden konnten, und dies einem ethischen Standard gerecht wird. Anreize wurden nicht vergeben. Durch die freiwillige Anmeldung kann eine Teilnehmendengruppe rekrutiert werden, welche z.B. ein eigenes intrinsisches Interesse für eine Persönlichkeitsentwicklung hat (Colquitt et al., 2000). Dies wiederum kann einen positiven Einfluss auf

die Effekte der Intervention bzw. des Tagebuchs haben. Wird die Selektivität dieser Stichprobe aus einem anderen Blickwinkel betrachtet, kann die Rekrutierungsstrategie auch einen Nachteil darstellen, da vermutlich nur Proband:innen teilnahmen, welche glücklicher und achtsamer werden wollten.

Durch die varianzanalytische Auswertung ist erkennbar, dass die Treatmentgruppe zu dem Messzeitpunkt  $t_1$  eher niedrige Mittelwerte im Vergleich zur Vergleichsgruppe aufzeigt. Dies kann dadurch entstehen, dass die Teilnehmer:innen, welche an der Intervention teilnehmen, ein geringes psychisches Wohlbefinden aufweisen und sich somit vermehrt zur Teilnahme an der Intervention entschlossen haben. Selbstselektion spielt daher eine bedeutende Rolle. Die Treatmentgruppe und Kontrollgruppe wurden durch dieselben Verteiler rekrutiert. Die Kontroll- und Treatmentgruppe setzt sich aus dem Raum Hessen, Rheinland-Pfalz sowie weiteren Bundesländern zusammen.

Die Evaluation zeigt ebenfalls für Studie 2, dass die Vergleichsgruppe keine äquivalente Kontrollgruppe zur Treatmentgruppe darstellt. Die Altersklassen, Bildungsgang und Beschäftigungsverhältnis der Treatment- sowie Kontrollgruppe unterscheiden sich signifikant und sind demnach nicht vergleichbar. Die meisten Skalenmittelwerte unterscheiden sich ebenfalls signifikant (Kapitel 4.2.3). Lediglich das Geschlecht zeigt keinen signifikanten Zusammenhang auf.

Dadurch, dass das Training für verschiedene Personengruppen erfolgte, wird diese Arbeit der Bildungsgerechtigkeit gerecht. Der Zeitraum der Forschungsintervention sowie die Erhebung der Daten wurden im Frühjahr 2021 für alle Gruppen durchgeführt. Daher bestanden ähnlichen Pandemiebedingungen, wie Kontakt- bzw. Ausgangsbeschränkungen und Home-Office, sodass die Gruppen in diesem Aspekt vergleichbar bleiben. Die jeweiligen Treatmentgruppen entstanden, indem die Personen sich für das für sie zeitlich am besten passende Training eintrugen. Die Gruppen unterschieden sich bedingt durch das virtuelle Format und die Anwendung des Tagebuchs im Anschluss in ihrem Lernsetting oder ihrer Internetverbindungsfähigkeit bzw. technischer Aspekte wie z.B. Kameraqualität.

Wie auch in Studie 1, war der Start sowie das Ende der Intervention, der Zeitpunkt zum Ausfüllen des Fragebogens sowie die Anleitung, alle Inhalte sowie Unterlagen, Abläufe, Trainingsdauer sowie Zeitspanne zwischen der Maßnahme und den E-Mails mit den positiven Sprüchen sowie das Tagebuch bei allen Treatmentgruppen gleich, sachlich und objektiv organisiert, sodass die interne Validität gewährleistet wurde. Ein hoher zeitlicher Aufwand mit tolerabler Anforderung geht mit dem Ausfüllen des Fragebogens und vor allem der vierwöchigen Führung des Tagebuchs der positiven Gewohnheiten einher. Dies ist allerdings für die Evaluation der Intervention notwendig und wurde durch die Trainerin an die Teilnehmer:innen mit der Bitte um die Bearbeitung des Fragebogens und des Tagebuchs übermit-



telt. Das Training und die Führung des Tagebuchs in den nachfolgenden vier Wochen sowie die drei Messzeitpunkte, indem die Daten von denselben Trainingsteilnehmenden erhoben werden, stellen einen immensen Zeitaufwand dar. Eine hohe Drop-Out-Rate in der Treatmentgruppe sowie in der Kontrollgruppe resultiert daraus. Künftig könnte eine gesteigerte Wirksamkeit dieses Formats mit Apps überprüft werden.

Wird das 5 Item der Selbstvertrauens-, Lebenszufriedenheits-, Blick auf das Positive-, und Maßnahmenplanungsskala, das 4 Item der Arbeits- und Studienzufriedenheitsskala, das 7 und 13 Item der Resilienz-Skala, das 2 Item der Selbstwirksamkeitserwartungsskala, das 10 Item der Flourishing- und Burnout-Tendenz-Skala, das 1 Item der depressiven Verstimmungsskala, das 1 Item der Stärkenorientierungsskala und das 4 und 5 Item der Selbstverstärkungsskala entfernt, lässt sich zeigen, dass höhere Cronbachs Alpha Werte resultieren.

Künftig könnte auch die Trainingsmotivation anhand einer Motivationsskala vor Beginn des Trainings oder während der Bearbeitung des Tagebuchs in den Folgewochen erfasst werden. Da die Motivation bzw. das Interesse für die Intervention relevant sein kann, wurde bei der Rekrutierung der Proband:innen auf die Attraktivität des kostenlosen vier- bzw. achtwöchigen Interventionsprogramms zur Steigerung des Wohlbefindens in den Mittelpunkt gestellt. Kritisch anzumerken ist, dass dieses Vorgehen die Effekte bezüglich des Demand-Effekts bzw. das hypothesenkonforme Verhalten der Proband:innen, welche über die Intention der empirischen Testung informiert sind, beeinflusst (Nichols & Maner, 2008). Dementsprechend könnten die Teilnehmer:innen, wie durch die Absichten dieser Studie mitgeteilt, ein höheres Wohlbefinden angeben. Lyubomirsky und Kolleg:innen (2011) zeigen, dass eine bewusst motivierte Teilnahme an Studien zur Optimierung des Wohlergehens einen signifikanten Einfluss auf die ermittelten Effekte darstellt.

Hinsichtlich der Bewertung der Evaluation (Evaluationsschritt 10) wird der 1. Evaluationsschritt genutzt, indem das durchgeführte Training bzw. das Tagebuch als Gegenstand der Evaluation betrachtet wird. Mithilfe der Evaluation soll die Effektivität des Trainings bzw. des Tagebuchs durch die summative Evaluation verschriftlicht werden und als Orientierung für weitere Trainings bzw. zur Festigung des „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ auf dem Markt dienen. In Studie 1 wird auf das Spiel näher eingegangen, entfällt aber für Studie 2.

### **4.3.3 Konklusion für die Praxis bzw. Anwendung**

Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, auf wissenschaftlich fundierter Ebene zu sondieren, ob und in welchem Maße durch die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie sowie eines gesteigerten gesundheitlichen Selbstmanagements Menschen in verschiedenen Lebensbereichen auf individueller Gesundheitsebene profitieren. Aufgrund dessen sollte zukünftig, wie in Teilabschnitten zuvor debattiert, nicht allein die Forschung im Vordergrund

stehen, sondern auch Bezug auf die Anwendung bzw. Umsetzung solcher Interventionen genommen werden. Die angewendete Trainingsintervention führt zur Optimierung bzw. Steigerung der Selbstmanagementkompetenz, (aller Skalen) der Mentalen Stärke, (aller Skalen) der Positiven Folgen, (aller Skalen) der Erfolgsfaktoren, Maßnahmenplanung und Blick auf das Positive sowie zur Reduktion (aller Skalen) der Negativen Folgen. Diese ermittelten Endergebnisse sind nicht nur für Unternehmen oder für Studierende verschiedener Hochschuleinrichtungen bedeutsam, sondern finden auch Relevanz im alltäglichen Leben eines jeden Menschen. Der Einsatz der Intervention in Kombination mit der Führung des „Tagebuchs der positiven Gewohnheiten“, kann in verschiedenen Organisationen und Einrichtungen oder im Alltag als ein fundiertes wissenschaftliches sowie wirksames Konzept dienen, welches z.B. als Weiterbildungsangebot zur Personalentwicklung oder Förderung der Persönlichkeitsentwicklung anwendbar ist. Durch Anwendung des Trainings lässt sich demnach ein gesteigerter Ressourceneinsatz der teilnehmenden Personen fördern. Angesichts jährlicher Fortbildungs- und Schulungsangebote für Arbeitnehmer:innen, Investments zur Förderung der Entwicklung der Mitarbeiter:innen oder Angebote für Hochschulabsolvent:innen, welche als Talente gefördert werden, ist es lohnenswert, diese in ihren Selbstmanagementkompetenzen zu fördern. Denn auch 15,9 % leiden nach Letzel und Kolleg:innen (2019) unter depressiven Symptomatiken. Letzel et al. (2019) besagt, dass ein Fünftel ihren Gesundheitszustand als nicht akzeptabel und 5 % als schlecht empfindet.

Ein großer Nutzen der gesamten Intervention besteht darin, dass durch die Förderung des positiven Mindset und gesundheitsdienlicher Verhaltensweisen die Mentale Stärke d.h. die Psyche des Menschen, resilienter formt und somit hohe Kosten aufgrund häufiger Krankentage bzw. langfristiger Folgen erspart bleiben. Der Kontrast derer, welche Unterstützungsangebote benötigen und derer, welche diese in Anspruch nehmen, ist hoch. Diese Form der Intervention wurde noch nicht in Unternehmen oder anderen Bereichen eingesetzt und evaluiert, sodass diese Studie einen bedeutenden Anteil zur Bewältigung dieser Forschungslücke beiträgt. Zusätzlich können die Teilnehmer:innen zeitlich flexibel an dem „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ arbeiten, sodass weitere Webinare oder Trainings entfallen. Ein weiterer Mehrwert besteht darin, dass die Fluktuationsrate in Unternehmen durch eine höhere Arbeitszufriedenheit sowie ein geringeres Stresslevel reduziert werden kann.

Darüber hinaus können Hochschulen solch ein Training in das Hochschulprogramm integrieren, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, das Gleichgewicht zwischen Privatleben und Studium sowie zusätzlichen Beschäftigungen während des Studiums aufrechtzuerhalten. Nach Randstadt (2020) kann das Verhältnis zu Hochschul- und Unternehmensorganisationen durch anwendungsnahe Persönlichkeitsentwicklungsmöglichkeiten optimiert werden, was sich wiederum auf wirtschaftliche Dimensionen erfolgreich auswirkt. Akademiker wie

auch alle anderen Teilnehmenden Personen solcher Interventionen können ihr Wohlergehen steigern, alte Gewohnheiten durchbrechen und neue etablieren, sodass der Alltag positiver gestaltet, organisiert und durchlebt wird.

Damit dies erfolgen kann, sollten die Resultate dieser Arbeit genutzt werden, damit sie vielen Menschen zugänglich gemacht werden können. Vor allem in Pandemiezeiten zeigt sich, dass die Nutzung von Techniken hinsichtlich der Förderung des Wohlbefindens unerlässlich ist. Um der modernen und pandemiegeprägten Zeit gerecht zu werden, könnte eine weitere Möglichkeit zur Verbreitung und Nutzung dieser Ergebnisse die Entwicklung und Gestaltung eines E-Learnings oder einer App sein, sodass Menschen international auf dieses Trainingsangebot Zugriff haben und sich im persönlichen oder arbeitstechnischen Bereich viele neue Einsatzfelder ergeben. Zusammenfassend dienen distanzfähige Lernformate im Bereich der Positiven Psychologie als eine ökonomische und nachhaltige Möglichkeit zur Optimierung der Konstrukte hinsichtlich der Mentalen Stärke sowie den Outcomes.

Durch solche kostengünstige Selbstlernertools wie das „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ können kleine Betriebe, Bereiche der Bildung oder der therapeutische Bereich einen Nutzen finden. Zusätzlich könnten Beratungsstellen oder auch Krankenkassen von der Implementierung des Tagebuchs aus präventivem Blickwinkel (z.B. zur Reduktion von psychischen Erkrankungen) profitieren. Der Aspekt der Flexibilität kann somit untermauert werden.

Die Einschränkung sozialer Beziehungen beruflich oder privat zeigt, dass Präsenztrainings solchen Krisen nicht gerecht werden. Erwähnte Aspekte dienen dazu, nach Abschluss dieser Arbeit weitere Forschungslücken zu schließen, sodass weitere Menschen aus verschiedenen Lebensbereichen, Techniken oder auch Methoden trainieren und ihr Wissen anreichern können, um wiederum das Gesundheitsbewusstsein präventiv zu verbessern und das Leben lebenswerter zu gestalten.

#### **4.3.4 Diskussion der Trainingsergebnisse**

Die Diskussion hinsichtlich der Trainingsergebnisse für Studie 2 gleicht der Studie 1 (s. 3.3.4). Abweichungen und Ergänzungen werden folgend aufgezeigt. Insgesamt zeigt die Studie 2, dass die durchgeführte Trainingsintervention bzw. das Tagebuch als eine effektive Maßnahme gilt, da signifikante Beziehungen der Selbstmanagementkompetenz, Mentalen Stärke und langfristigen Folgen vorliegen. Auch die vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP-Index) konnte den Einfluss auf die Mentale Stärke darstellen.

Varianzanalytische Auswertungen hinsichtlich der Interaktionseffekte von Gruppe und Messzeitpunkt sowie weitere Berechnungen erfolgten. Durch den Trainingstag, das Tagebuch sowie unterstützende Erinnerungsmails wurde die manipulierte bzw. trainierte Kompe-

tenz und Zufriedenheit der Teilnehmer:innen verbessert sowie negative Beanspruchungsfolgen, welche Krankheiten bedingen, minimiert.

Die Intervention bzw. die Führung des Tagebuchs erfolgte mit Hilfe der Erinnerungsmails auf mehrwöchiger Basis, um eine Änderung von Verhaltensgewohnheiten zu maximieren. Transferaufgaben wurden verwendet, indem Kompetenzen problemlos, auf spielerische Art und Weise sowie mit einer positiv gestimmten Selbstwirksamkeitserwartung und intrinsischer Motivation umgesetzt werden konnten. Wird bei Interventionen auf eine Änderung des Verhaltens abgezielt, ist der Effekt der Intervention größer, wenn die Intervention sich über einen größeren Zeitraum hinweg zieht bzw. Transferaufgaben als Tagebuch bereitgestellt werden, um das Erlernete durch Anwendung zu vertiefen (Alliger et al., 1997; Cole, 2008; McDermott et al., 2016; Solga, 2011; Taylor et al., 2005). Insgesamt konnten die erlernten Fähigkeiten und Kompetenzen durch das Tagebuch bzw. die Transferaufgaben aus dem Training direkt in den Lebensalltag integriert werden.

Auch konnten wie in Studie 1 in der Kontrollgruppe der Studie 2 signifikante Effekte bei manchen Zeitvergleichen festgestellt werden: Positive Psychologie ( $t_1$  zu  $t_2$ ), Emotionsregulation ( $t_2$  zu  $t_3$ ), Selbstwirksamkeitserwartung ( $t_1$  zu  $t_3$ ), Mentale Stärke Gesamt ( $t_1$  zu  $t_3$ ), Arbeits- sowie Studienzufriedenheit ( $t_1$  zu  $t_2$  und von  $t_1$  zu  $t_3$ ), Lebenszufriedenheit ( $t_1$  auf  $t_3$  und  $t_2$  zu  $t_3$ ), Burnout-Tendenz ( $t_1$  zu  $t_2$  und  $t_2$  zu  $t_3$ ) sowie Maßnahmenplanung ( $t_1$  zu  $t_3$ ). Deskriptiv lässt sich für die Skalen Positive Psychologie, Arbeits- und Studienzufriedenheit, Burnout-Tendenz und Maßnahmenplanung ein negativer Trend und für die Emotionsregulation, Selbstwirksamkeitserwartung, Mentale Stärke Gesamt, Lebenszufriedenheit und Burnout-Tendenz ein positiv ansteigender Effekt erkennen. Diese Erkenntnisse des negativen Trends der Variablen in der Vergleichsgruppe können ebenfalls auf die Krisenzeit der Pandemie zurückgeführt werden. Aufgrund möglicher (Zukunft)-Ängste, weniger Arbeit (und damit einhergehende reduzierte Burnout-Tendenz), gesundheitlicher Bedrohungen sowie Kontaktbeschränkungen bzw. Eingriffe in die Privatsphäre können z.B. negatives Wohlbefinden bzw. eine negative Stimmung gefördert werden (AOK Rheinland/Hamburg, 2021; Kunzler et al., 2021; Riedel-Heller & Richter, 2021). Durch die Teilnahme des Trainings wurden explizit solche Ängste aufgegriffen, bearbeitet sowie dagegen gesteuert, sodass die Trainingseffekte ebenfalls verstärkt wurden. Der positive Effekt in der Vergleichsgruppe bezüglich der Variablen Emotionsregulation, Selbstwirksamkeitserwartung, Mentale Stärke Gesamt, Lebenszufriedenheit und Burnout-Tendenz könnte ebenfalls durch die Pandemie erklärt werden. Menschen der Vergleichsgruppe könnten durch die Pandemie in den Variablen explizit aktiviert worden sein und aktiv versucht haben, durch z.B. Eigeninitiative die Emotionsregulation oder die Lebenszufriedenheit mit individuellen Strategien zu optimieren, sie waren vielleicht mehr

in der Arbeit involviert als Teilnehmer:innen in der Treatmentgruppe oder waren insgesamt weniger in Kurzarbeit oder ähnlichen Veränderungen ausgesetzt.

#### 4.3.5 Konklusion für die künftige Forschung

Die Konklusion bezüglich der künftigen Forschung gleicht der Studie 1 (s. 3.3.5). Abweichungen und Ergänzungen werden im nachfolgenden Textabschnitt aufgegriffen.

Auch wenn eine Erhöhung des Zeitvergleichs von  $t_1$  zu  $t_2$  und  $t_2$  zu  $t_3$  durch die Auswertung ersichtlich wird, ist aber nicht geklärt welche einzelnen Übungseinheiten aus dem Training bzw. dem Tagebuch eine erhöhte Wirksamkeit auf die Mentale Stärke oder die wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen hat.

Mithilfe des Trainings bestimmter Selbstmanagementkompetenzen, vorhandener Techniken der Positiven Psychologie und Anwendung des Tagebuchs, kann das Konzept dieser Forschungsarbeit die Mentale Stärke und Positive Folgen (Zufriedenheit) als langfristige Folgen erhöhen und das Stressniveau (Negative Folgen) reduzieren sowie als wirksame Maßnahme bestehen.

In künftigen Studien wäre es relevant, die Effektivität des Trainingskonzepts mit integriertem Tagebuch für bestimmte Subgruppen, wie z.B. Arbeitslose oder auch Teams in verschiedenen Bereichen in einem Unternehmen (z.B. IT) zu untersuchen, sodass diese erfolgreicher und motivierter werden. Durch die Untersuchung verschiedener Formate bezüglich der Effektivität des Trainings sowie des Tagebuchs, der Erweiterung um zusätzliche Selbstmanagementkompetenzen oder auch durch Fokussieren auf das jeweilige Ziel können Interventionen für verschiedene Subgruppen entwickelt, geprüft sowie angepasst werden. Eine optimierte Trainingsmaßnahme für spezifische Gruppen (z.B. für Arbeiter:innen) kann daraus identifiziert werden.

Die Vertiefung und Erweiterung der Übungen der Intervention können mithilfe von zusätzlichen Trainings und anschließenden Tagebüchern für dieselben Teilnehmer:innen erfolgen.

Darüber hinaus stellt sich für künftige Forschung die Frage, ob das Tagebuch der positiven Gewohnheiten ohne großartige weitere Einführungen, Instruktionen oder Erinnerungen starke Effekte bewirkt bzw. ob es ausreichend ist, den Teilnehmer:innen das Tagebuch einfach zur Bearbeitung auszugeben oder sollte wenigstens ein zusätzliches Erklärvideo zum Einsatz kommen? Das wissenschaftlich untersuchte 6-Minuten-Tagebuch funktioniert auch ohne zusätzliches Material (Lorenz et al. 2022). Daher könnte in weiterer Forschung ebenfalls untersucht werden, welche bestimmten Charaktere mit Selbstlernmaterialien versorgt werden können, um starke Effekte zu erzielen.

Nach dem PERMA-Modell (s. 2.1.2) dienen positive soziale Wechselbeziehungen dem subjektiven Wohlbefinden des Menschen, welche aufgrund der Pandemiesituation und deren

Kontaktbeschränkungen eingeschränkt wurden. Die Übung „Freude-schenken-Freitag“ im „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ wirkt diesen Beschränkungen der Pandemie entgegen. Auch Lambert und Kolleg:innen (2013) konnten in ihrer Studie ähnliches zeigen, indem der Austausch über positive Geschehnisse die Wahrnehmung positiver Emotionen verstärkt. Daher sollte der soziale Austausch auch in künftiger Forschung intensiver aufgegriffen werden. Die Übung des positiven Tagesrückblicks könnte einmal wöchentlich dazu anleiten, sich mit einem selbstgewählten Tandempartner über diese positiven Ereignisse auszutauschen.

Um die Effekte der Intervention mit integriertem Tagebuch hinsichtlich der möglichen Demand-Effekte oder anderer Einflussfaktoren differenzieren zu können, sollten Studien für positive psychologische Interventionen Placebo kontrollierte Designs integrieren. Möglich wäre es, die Placebo-kontrollierte Kontrollgruppe mit einer Cover-Story zu rekrutieren und abweichende, aber passende Studieninhalte zu beschreiben. Im Anschluss wäre es möglich zu überprüfen, ob die Treatmentgruppe sich in Bezug auf die Auswirkungen der angenommenen Variablen zu  $t_2$  und zu  $t_3$  von der Vergleichsgruppe unterscheidet.

Inwiefern Moderatorvariablen der Teilnehmer:innen, wie z.B. Intelligenz oder Neugierde, die Wirksamkeit des Trainings beeinflussen, könnte künftig näher untersucht werden. Blume et al. (2010) konnten nachweisen, dass solche Eigenschaften wie auch die Freiwilligkeit zur Teilnahme an einem Training die Wirksamkeit stark beeinflussen.

In Bezug auf Organisationen sollte die Variable des Organisationsklimas integriert und untersucht werden, da dieses nach Blume et al. (2010) einen Einfluss auf den positiven Trainingstransfer nimmt. Die Forschung kann durch das Aufgreifen und Untersuchen dieser Aspekte künftig bereichert werden.

## 5 Gesamtdiskussion

Im nachfolgenden Text wird diese wissenschaftliche Promotionsschrift in Hinsicht auf ihre Stärken sowie Schwächen und hinsichtlich der Praxis sowie Forschung für beide Studien debattiert. Da die Teilnehmer:innen keinen Einfluss auf die Terminfestlegung von Prüfungen oder die Gestaltung des Umgebungskontextes hatten, wurde die Verhältnisprävention innerhalb dieser Forschungsarbeit nicht beachtet und kann als Kritikpunkt erfasst werden. Hingegen lag die Verhaltensprävention im Mittelpunkt. Der daraus resultierende Stress kann durch das Erlernen von Coping-Strategien reduziert oder gar bewältigt werden. In künftigen Studien wäre es von Bedeutung, Herausforderungen bzw. Belastungen sowie die Weiterentwicklung der Teilnehmer:innen mithilfe der Verbesserung ihrer Verhältnisse in den Blick zu nehmen und sich nicht ausschließlich auf die Verhaltensprävention zu konzentrieren.

Beide Studien können durch zusätzliche Erhebungs- und Auswertungsmaßnahmen ergänzt werden. Mögliche Ideen hierfür wären die Umsetzung von biophysiologicalen Verfahren oder Strukturgleichungsmodellen, welche die Testung und Einschätzung der korrelativen Zusammenhänge oder nicht transparenter Strukturen in Bezug auf unabhängige und abhängige Variablen aufzeigen. Zusammenfassend sind die angewendeten Verfahren ausreichend, da die Hypothesen sowie Forschungsfragen mit diesen getestet und ausreichend beantwortet werden.

Die Annahme, dass dieses Training bzw. die Intervention des Tagebuchs auch auf andere Gruppen übertragbar ist, wie bereits in vorherigen Studien vorhergesagt (Braun et al, 2017; Braun, 2019, 2020), kann erkannt werden. Allerdings können über die ausgewählten Selbstmanagementkompetenzen andere psychologische Hintergrundprozesse bzw. vermittelnde psychologische Prozesse (VPP), welche die Mentale Stärke bzw. die wünschenswerten oder nicht wünschenswerten langfristigen Folgen beeinflussen, getestet werden. Daraus lassen sich wiederum neue Trainings ableiten.

Keine Bedeutung für die Evaluationsauswertung hatten die verwendeten Transferaufgaben im Anschluss an das Training, da diese nur zur Erinnerungshilfe an erlernte Inhalte bzw. zur Vertiefung der Intervention dienen sollten. Diese könnten in einer weiteren Studie als Interventionsmaßnahme evaluiert werden. Sinnvoll wäre es hierbei die Übungen in einen theoretischen und empirischen Rahmen zu integrieren. Auch wurden weitere externe Variablen nicht berücksichtigt. Beispielsweise könnte die Führungsqualität in einem Unternehmen für die Trainingsteilnehmer:innen des Unternehmens Einfluss auf deren Körper und Gesundheit nehmen (Montano et al., 2017; Nieder, 2000).

Positiv lässt sich das wissenschaftlich fundierte Evaluationsgeschehen dieser Forschungsarbeit hervorheben. Die zehn Evaluationsschritte nach Balzer und Beywl (2018) geben die Rahmenbedingungen für die Evaluation vor, werden aber nicht kontinuierlich chronologisch beschrieben. Daher wird im nachstehenden Text die Umsetzung der Evaluationsschritte der Reihenfolge nach aufgegriffen.

Der Prozess und die Festlegung des Gegenstands der Evaluation ergeben sich aus mehreren Aspekten wie der Forschungsdesiderate, dem Vorhaben der Dissertation, den Kriterien der Wissenschaft sowie dem Bedarf an Weiterentwicklung im Persönlichkeitsbereich. Der Ausgangspunkt war, dass die Selbstmanagementkompetenzen, die Mentale Stärke und die Positiven Folgen als wünschenswerte langfristige Folgen verbessert und das Stressniveau als nicht wünschenswerte langfristige Folgen reduziert werden. Darüber hinaus sollten vermittelnde psychologische Prozesse (VPP-Index) als psychologische Hintergrundprozess weiter untersucht werden. Studie 1 enthielt ein Präsenz- bzw. ein Live-Online-Training und Studie 2 eine ausschließliche Live-Online-Intervention zur Positiven Psychologie mit Vorstellung

der Übungen des „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ als Evaluationsgegenstand. Diese Trainings wurden anhand der theoretischen Aspekte aus dem 2. Kapitel abgeleitet und durchgeführt. In beiden Studien erfolgte eine quantitative Auswertung (Evaluationsschritt 1).

Die Akteure bzw. Betroffenen waren die Teilnehmer:innen dieser Studien. Hierbei gab es die Teilnehmer:innen, die sich der Maßnahme annahmen, sowie die Kontrollgruppe. Darüber hinaus haben Unternehmen, Hochschulen, das nähere soziale Umfeld oder auch soziale Plattformen bei der Rekrutierung der Teilnehmer:innen Unterstützung geboten. Die Evaluation wurde durch die Trainerin und gleichzeitigen Forscherin umgesetzt. Durch vorherige abgehaltene Trainings in einem anderen Rahmen zur Positiven Psychologie brachte die Trainerin Vorabwissen mit. Auch wurde durch die Trainerin auf Gleichberechtigung sowie Verwendung und Verbreitung gleicher Informationen Wert gelegt (Evaluationsschritt 2).

Die für die jeweiligen Studien ausformulierten Forschungsfragen bzw. Hypothesen gelten als Evaluationsfragestellungen. Beide Studien unterliegen der summativen Evaluation, um Entscheidungen zur Umsetzung solcher Trainings bzw. Interventionen in verschiedenen Bereichen, wie z.B. Unternehmen, Hochschulen oder Privat, zu begründen. Da das Training eine positive Wirkung auf bestimmte festgelegte Kriterien (Selbstmanagementkompetenzen, Mentale Stärke und langfristige Folgen) bei unterschiedlichen Personengruppen erzielen konnte, können diese Ergebnisse beider Studien verschriftlicht und als wirksam festgehalten werden. Auch ein unmittelbares, verbales, positives Feedback erfolgte nach dem Training in beiden Studien (Evaluationsschritt 3).

Die Selbstbeschreibungsmasse bzw. die jeweiligen Skalen der Fragebögen werden als Kriterium zur Bewertung herangezogen (Evaluationsschritt 4).

Beide Studien gelten als ein quasi-experimentelles Design mit einer dazugehörigen Kontrollgruppe, welche mit einer quantitativen Erhebung bzw. Auswertung gekennzeichnet sind (Evaluationsschritt 5).

Die Erhebung der Daten erfolgte an festgelegten Terminen. Ethische Aspekte wurden versucht weitestgehend zu berücksichtigen und es wurde auf ein akkurates sowie systematisch wissenschaftliches Vorgehen geachtet. In beiden Studien wurden die Daten im Rahmen eines Selbstbeschreibungsmasses, dem Fragebogen, erhoben. Dieser wurde den Teilnehmenden sowie der Vergleichsgruppe zu jeweils drei Messzeitpunkten (vor, vier und acht Wochen nach dem Training) ausgehändigt. Für Studie 1 wurden zwei Trainingstage und für Studie 2 ein Interventionstag mit anschließender vierwöchiger Führung des Tagebuchs angesetzt. In Studie 1 wurden Transferaufgaben per E-Mail im Untersuchungszeitraum von 8 Wochen samstags versendet. In Studie 2 wurden kurze positive Sprüche mit einer Erinnerung an das Tagebuch und den Maßnahmenplan täglich vier Wochen lang per E-Mail ver-



sendet. Studie 1 wurde im Winter 2019, im Frühjahr 2020 und 2021 sowie Studie 2 im Frühjahr 2021 durchgeführt (Evaluationsschritt 6).

Beide Studien bzw. deren Selbstbeschreibungsmaße wurden mithilfe statistischer Analysen ausgewertet (Evaluationsschritt 7).

Eine ausführliche Beschreibung der Resultate (Evaluationsschritt 8) wird konkret in den vorherigen Kapiteln aufgeführt und zielt auf eine Weiterentwicklung von Theorien, positiv-psychologischer Trainingsforschung auf wissenschaftlicher Basis sowie als Entscheidungsgrundlage für den Einsatz in verschiedenen Bereichen ab (Evaluationsschritt 9).

Durchführbarkeit, Fairness, Nutzen sowie Genauigkeit bezüglich der Evaluation wurden als Kriterien berücksichtigt und erfüllt. Die Evaluation ist auf ethischer, kostenloser, transparenter, akkurater Auswertung und Ergebnisdarstellung sowie auf wissenschaftlicher Ebene durch die Trainerin durchgeführt worden. Die Meta-Evaluation ist somit als optimal zu evaluieren (Evaluationsschritt 10).

Ein weiterer positiver Aspekt ist die methodische sowie starre Umsetzung innerhalb der Forschungsarbeit. Anhand der Befunde aus der Forschung sowie der theoretischen Basis wurde das abgeleitete Trainingskonzept durchgeführt. Die quantitative Evaluation sowie die identifizierten Effekte waren Ziel dieser Arbeit. Das Vorgehen bei der Methodik ist ebenfalls strikt und nach wissenschaftlichem Vorgehen erfolgt. Durch eine durchdachte Terminauswahl wurde die interne Validität erhöht, ungeachtet dessen, dass die Pandemie hinzukam.

Nach Edmondson (1999) ist eine ruhige und sichere Atmosphäre nötig, worauf die Trainerin geachtet hat, um ein sozial erwünschtes Antwortverhalten z.B. in Feedbackrunden zu reduzieren. Beide Studien konnten im Feld mit sofortiger Umsetzung durchgeführt werden und brauchten keine künstlich erzeugte Laborsituation, sodass die externe Validität hoch ausgeprägt ist und positiv bewertet werden kann. Nach Henrich et al. (2010) ist dies hinsichtlich des Aspekts der Generalisierbarkeit der Resultate relevant. Für explizit diese Stichprobe konnte die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie sowie auch in vorherigen anderen Bereichen und deren positive empirische Bestätigungen zur Steigerung des Wohlergehens führen. Die Trainingsinterventionen zeigen daher positive Ergebnisse für beide Studien.

Die Forschungsarbeit zeigt, dass es irrelevant ist, ob solche Trainingsinterventionen als Präsenz- bzw. Onlineformat oder mit zusätzlichem Fokus auf die Fortführung des Tagebuchs erfolgen, da beide eine positive Wirkung erzielen. Diese Arbeit schließt daher die bestehende Forschungslücke. Durch die Vereinigung von Maßnahmen und theoretischen Modellen zur Förderung des Positiven Selbstmanagements kann mithilfe der Trainingsintervention verschiedenen Personengruppen mit unterschiedlichen Formaten eine Optimierung in den

Skalen der langfristigen Folgen und weiterer vermittelnder psychologischer Variablen (z.B. Blick auf das Positive) angeboten werden.

Blickhan (2017) erläutert, dass durch die Techniken der Positiven Psychologie solche Wirkungen unterschiedlich zu erklären sind. Lyubomirsky et al. (2011) erklären, dass durch Interventionen mit dem Fokus auf die Positive Psychologie Menschen mehr Nutzen vorfinden, wenn diese auf die Persönlichkeitseigenschaften oder Stärken abgestimmt sind. Weiterhin sind diesbezüglich die Wirkungen höher und langfristiger, wenn die Freiwilligkeit zur Teilnahme, die Vielfalt der Maßnahmen, ein angemessenes Zeitspektrum sowie ein angemessener Schwierigkeitsgrad berücksichtigt werden. Wird darauf geachtet, werden Flow-Zustände mit einer gesteigerten Wahrscheinlichkeit bei den Teilnehmenden ausgelöst (Blickhahn, 2015; Lyubomirsky et al., 2005). Lyubomirsky und Layous (2013) beschreiben, dass es auf die jeweilige Art und Weise der Umsetzung der Maßnahmen ankommt, um das Wohlergehen zu beeinflussen. Auch wenn die Freiwilligkeit zur Teilnahme in Studie 1 nicht, aber dennoch in Studie 2 gegeben war, wurden die Interventionen auf die Persönlichkeitsentwicklung in beiden Studien ausgerichtet. Nach Blickhan (2017) wird durch das Bewusstmachen der eigenen Stimmung oder deren Änderung Achtsamkeit erwirkt. Nach der Broaden-and-Build-Theorie von Fredrickson (2001) werden mithilfe von Interventionen, welche im Bereich der Positiven Psychologie erfolgen, positive Gefühle bzw. Emotionen freigesetzt, sodass psychische Ressourcen aufgebaut werden können.

Resultierend aus den Ergebnissen lässt sich feststellen, dass die Live-Trainings oder die Tagebuchführung unter der Pandemie ein effektives Weiterbildungsinstrument darstellen. Limarutti und Mir (2020) heben auch die Relevanz der Förderung der Selbstmanagementkompetenzen in Pandemiezeiten explizit bei Studierenden hervor, da diese starken Anforderungen bewältigen. Die Umsetzung der Trainings dieser Arbeit wurde mithilfe von Live-Online-Trainingsinterventionsformaten und dem Tagebuch durchgeführt und bildet durch die Evaluation dieser einen Mehrwert für den Bereich der Methodik im dem Weiterbildungssegment. Der Fokus wurde auf die Live-Online-Trainings gelegt, da dadurch die Interaktivität der Teilnehmer:innen untereinander sowie mit der Trainerin gewährleistet werden konnte. Zu wenig wurde der Fokus auf die Beforschung von Webinaren und deren Erfolg auf beruflicher oder akademischer Ebene in der Vergangenheit gelegt. Mithilfe des Selbstlerntools „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ konnte zusätzlich eine zeit- und ortsunabhängig Weiterbildungsmaßnahme erfolgen.

## **6 Quintessenz und Ausblick**

Aufgrund der erhöhten Belastungen, welche sich aus dem Berufs- sowie Privatleben ergeben, können sich negative Folgen auf die Gesundheit des Menschen auswirken. Daher ist

es relevant, Kompetenzen als Ressourcen zu stärken und das Selbstmanagement zu fördern. Mithilfe des positiv-psychologischen Ansatzes (Seligman, 2011), des entsprechenden Modells des Positiven Selbstmanagements (Braun et al., 2017, 2023), der jeweiligen Interventionsmaßnahme sowie des Orientierungsrahmens für Online-Interventionen (Proudfoot et al., 2011) wurden zwei Studien, welche aus zwei Trainingstagen bzw. einem Interventionstag und dem „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ bestanden, abgeleitet und umgesetzt.

In Studie 1 sollten im Training die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie, Gesundheitsvorsorge sowie Vitalität, Small Talk und Networking sowie Problemlösetechniken trainiert werden. In Studie 2 wurde die Anwendung der Techniken der Positiven Psychologie trainiert und der Fokus auf „Das Tagebuch der Positiven Gewohnheiten“ gelegt. Da Menschen selten im Berufs- oder Privatleben Ressourcenaufbauende Maßnahmen durchführen, sollten diese in beiden Studien gestärkt werden.

Nach erfolgreichem Training bzw. Führung des Tagebuchs sollte die Wirksamkeit der Trainings sowie des Tagebuchs mithilfe der quantitativen Evaluation sichergestellt werden. In beiden Studien wurde eine signifikante Verbesserung hinsichtlich der ausgewählten Selbstmanagementkompetenzen, der Mentalen Stärke, der wünschenswerten bzw. nicht wünschenswerten langfristigen Folgen (Arbeits- und Studienzufriedenheit, Lebenszufriedenheit, Flourishing, Stress, Burnout-Tendenz und depressive Verstimmung) sowie den vermittelnden psychologischen Prozessen (VPP-Index) (Maßnahmenplanung, Lernpartnerschaften, Blick auf das Positive und die drei Erfolgsfaktoren) im Vergleich zu vor dem Training und der Kontrollgruppe erzielt. Das Modell nach Braun et al. (2017) und Braun (2019, 2020) wurde somit erneut validiert. Aber die Ergebnisse der vermittelnden psychologischen Prozesse (VPP-Index) zeigen auch, dass psychologische Hintergrundprozesse ablaufen, welche die Mentale Stärke positiv beeinflussen und im Modell von Braun et al. (2017) mehr Berücksichtigung finden sollten. Hier gilt es weitere Forschung zu betreiben.

Durch diese positiven Resultate lässt sich die Bedeutung solcher Interventionen und Evaluationen für den Bereich der Weiterbildung hinsichtlich der Persönlichkeit feststellen sowie als eine wissenschaftliche Dienstleistungsart zur Bewerbung solcher Trainingsinterventionen betrachten. Teilnehmende können durch ihre Teilnahme Hilfe zur Selbsthilfe leisten und die Herausforderungen des alltäglichen Lebens durch Stärkung dieser Kompetenzen besser bewältigen. Zusammenfassend sind die Ansätze der Positiven Psychologie und des Selbstmanagements sehr relevant, da sie für unterschiedliche Trainings- bzw. Zielgruppen sowie Krisenzeiten von großer gesellschaftlicher Bedeutung sein können und daher weiter beforscht werden sollten. Der Mensch benötigt keine hochintellektuellen Fähigkeiten, damit ein Positives Selbstmanagement erfolgen kann.

Daraus lässt sich schließen, dass jeder Mensch die Möglichkeit besitzt, ausgewählte Kompetenzen zu optimieren, eigene Ressourcen bzw. Stärken zu stärken und das Potential dieser auszuschöpfen. Mentale Gewohnheiten bzw. Denkweisen können zudem überarbeitet und die individuellen Emotionen sowie das Verhalten gesteuert und selbst verbessert werden. Wird dies erfolgreich umgesetzt, lassen sich die vorhandenen Gegebenheiten bewältigen, Flourishing-Erleben erzeugen, ein gesundes mentales Leben gestalten und andere Menschen zu einem schöneren Leben inspirieren.

Insgesamt lässt sich diese Forschungsarbeit auf das Eingangszitat von Martin Seligman „Wenn wir uns die Zeit nehmen, um die Dinge zu bemerken, die richtig laufen – dann heißt das, dass wir während eines Tages viele kleine Belohnungen erhalten.“ beziehen, indem wir lernen, auch in den kleinen Dingen des Lebens schöne Dinge zu sehen. Lyubomirsky (2018, S. 25) drückt es in diesem Zusammenhang so aus: Jeder ist seines Glückes Schmied“. Aufgrund der wissenschaftlichen Belege besitzt jeder die Möglichkeit das Glück selbst zu schmieden.

## Danksagung

Diese langjährige erarbeitete Dissertation wurde mit dem Ziel, die wissenschaftliche Disziplin der Psychologie anhand von Forschung zu bereichern, erstellt. Folglich stellen die Ergebnisse dieser Promotion eine Ergänzung für das Praxisgeschehen innerhalb der Wirtschaftspsychologie dar. Solch eine besondere Reise in die wissenschaftliche Dimension ist auf der einen Ebene stetig aufs Neue fordernd aber gleichzeitig auf einer anderen Ebene mit vielen positiven Affekten, wie dem Flow-Zustand oder auch dem Gefühl von Flourishing, verknüpft und durchlebt worden. Diese besonderen Momente und gleichzeitig für mich höchste akademische Aufgabe meiner beruflichen Laufbahn wurde von vielen Menschen innerhalb meines sozialen Netzwerks begleitet. Im Leben widerfahren uns Menschen selbstverständliche wie auch nicht selbstverständliche Dinge. Diese Dinge, die wir oftmals als selbstverständlich ansehen, sind beispielsweise die Nähe unserer Liebsten, schöne Situationen, die wir erleben, als auch die Freude, die wir dabei verspüren. Doch auch wenn all diese Dinge nicht selbstverständlich sind, sind sie bei den meisten Menschen immer zugegen und werden als üblich wahrgenommen. Um dieser Selbstverständlichkeit entgegenzuwirken, möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen Menschen, welche ohne jegliche Verpflichtung sich mir und meiner Promotionsschrift gewidmet, mich auf dieser wissenschaftlichen Reise begleitet und gefördert haben, inbrünstig bedanken.

Mein großer Dank gebührt Prof. Dr. Ottmar L. Braun, welcher meine Promotion als Doktorvater bedingungslos begleitet, mit vielen Ideen, psychologischer Expertise und konstruktiver Kritik angereichert sowie begutachtet hat. Zu jederzeit standest du unterstützend als Lehrmeister des Fachbereichs Psychologie mit vollstem Vertrauen in meine Person an meiner Seite. Dank dir, lieber Ottmar, durfte ich viel an Erfahrungen im Bereich der Wirtschaftspsychologie sammeln, wofür ich dir ausgesprochen dankbar bin.

Ein herzliches Dankeschön möchte ich auch an Frau Prof. Dr. Saskia Pilger für die Zweitbegutachtung aussprechen, welche ich durch die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Ottmar Braun kennenlernen durfte. Vielen Dank für die zuverlässige Hilfsbereitschaft und Unterstützung sowie das aufgebrachte psychologische Interesse mit vielen anreichernden Ideen.

Weiterhin möchte ich meiner Familie danken, welche mich so tatkräftig unterstützt hat. Daher möchte ich zunächst meiner Mutter Martina und meinem Vater Michael Jakat für die liebevolle Unterstützung danken. Ihr habt mich stets auf meinem Lebensweg mit all meinen Höhen und Tiefen begleitet, mich in jeder Situation mit vollster Energie, Kraft und Liebe unterstützt, sowie immer an mich als Mensch geglaubt. Auch bei diesem Ausflug in die Wissenschaft konnte ich auf Euch als Eltern zählen und mich mithilfe eures Vertrauens auf beruflicher Ebene selbstverwirklichen. Ihr wart jederzeit für mich da, habt mitgefiebert und mich aufgefangen, wenn es mal brenzlig wurde. Ihr wart die Menschen, welche ich jederzeit um

## JAKAT: EVALUATIONEN

Rat fragen konnte. Ich bin dankbar, euch als meine Eltern an meiner Seite zu haben. Aufgrund dessen möchte ich Euch heute für all das danken. Dank Euch bin ich der Mensch geworden, der ich heute bin. Auch möchte ich mich für die vielen Stunden als Babysitterin für meine Tochter Aliyah bei dir bedanken, Mama. Dank dir konnte ich in Ruhe an dieser Arbeit schreiben und sie zu Ende bringen. Ohne dich wäre dies nicht möglich gewesen!

Auch möchte ich mich bei meinem Mann und gleichzeitig meinem besten Freund aufgrund seiner tatkräftigen Unterstützung in jeglicher Hinsicht bedanken. Ali, du hast mich von Anfang an in meinem Tun, diesen Weg der Forschung einzuschlagen, bestärkt und gefördert und mich immer wieder auf den für mich richtigen Weg zurückgeführt. Mithilfe deines Unternehmergeistes, deiner zuverlässigen Art sowie des Interesses und Fachwissens über die Psychologie hast du mich bereichert, wodurch ich unter anderem die für mich hohen Belastungen und Beanspruchungen bewältigen und diese Aufgabenstellung erfolgreich bewerkstelligen konnte. Durch dich und dein positives Mindset konnte ich in meinem Tun aufblühen. Ich danke dir für deine unendliche Liebe zu mir, deine Geduld und deine Glaubenssätze, welche mich und meinen mentalen Zustand immer wieder ermutigt haben. Daher möchte ich Dir von Herzen danken und freue mich auf die weitere Verwirklichung unserer Träume.

Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei meinen Omas, Linde und Ilse sowie Opas, Werner und Gerhard, welche an mich geglaubt und mich finanziell während meines Studiums unterstützt haben, sodass ich sorgenfrei auf meinen Berufswunsch hinarbeiten konnte.

Vielen Dank an meine Freundinnen Holde Brendel und Saman Nasserri, welche stets an meiner Seite standen und mich mit Enthusiasmus auf diesem Weg bestärkt haben. Danke Holde, dass du auch oftmals auf meine kleine Tochter, Aliyah, aufgepasst und mir den Rücken freigehalten hast. Ich weiß, dass ich immer auf euch zählen kann. Danke das ihr immer für mich da seid.

Auch möchte ich mich bei der R&V-Versicherung und allen weiteren Personen für die Unterstützung bei der Rekrutierung von Proband:innen sowie der Umsetzung meines Vorhabens bedanken. Ein besonderes Dankeschön möchte ich allen Teilnehmenden dieser Studie aussprechen, da ohne die freiwillige Teilnahme solch eine Trainingsevaluation nicht möglich gewesen wäre. Durch die Beantwortung der Fragebögen und die offene Informationsbereitschaft konnte diese Studie erst ermöglicht werden.

Michelle Jakat

Rodheim, den 13.09.2024

## Literaturverzeichnis

- Alarcon, G. M., Bowling, N. A., & Khazon, S. (2013). Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope. *Personality and Individual Differences*, 54(7), 821–827. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.12.004>
- Al-Azawei, A., Abdul, M., & Al-Masoudy, A. (2020). Predicting Learners' Performance in Virtual Learning Environment (VLE) based on Demographic, Behavioral and Engagement Antecedents. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(9), 60–75. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i09.12691>
- Alessandri, G., Borgogni, L., & Latham, G. P. (2017). A dynamic model of the longitudinal relationship between job satisfaction and supervisor-rated job performance. *Applied Psychology: An International Review*, 66(2), 207–232. <https://doi.org/10.1111/apps.12091>
- Alexander, E. (2008). *How to Hope – a model of the thoughts, feelings, and behaviors involved in transcending challenge and uncertainty*. VDM Verlag.
- Allen J. A., & Lehmann-Willenbrock, N. (2013). What happens before a meeting? – Small Talk steigert die Meetingeffektivität. *Psychology Faculty Publications*, 65(1), 22 – 27. <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1090&context=psychfacpub>
- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology*, 50(2), 341–358. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x>
- Almeida, D. M., Charles, S. T., Mogle, J., Drewelies, J., Aldwin, C. M., Spiro, A. III, & Gerstorf, D. (2020). Charting adult development through (historically changing) daily stress processes. *American Psychologist*, 75(4), 511–524. <https://doi.org/10.1037/amp0000597>
- Alonso, J., Angermeyer, M. C., Bernert, S., Bruffaerts, R., Brugha, T. S., Bryson, H., De Girolamo, G., De Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., Haro, J. M., Katz, S. J., Kessler, R. C., Kovess, V., Lepine, J.-P., Ormel, J., Polidori, G., Russo, L. J., Vilagut, G., . . . Vollebergh, W. A.M. (2004). Prevalence of mental disorders in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders (ESEMeD) project. *Acta Psychiatrica Scandinavica. Supplementum*, 420, 21–27. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0047.2004.00327.x>
- Altschuller, G. S., & Shapiro, R. B. (1956). Zur Psychologie des Erfindens. *Woprosy Psichologii*, 6, S. 37–49.

- Amend, L. (2022). *It's all good. Mein Dankbarkeitstagebuch*. Kailash.
- Anderson, M., & Lobel, M. (1995). Predictors of health self-appraisal: What's involved in feeling healthy? *Basic and Applied Social Psychology*, 16(1–2), 121–136. <https://doi.org/10.1080/01973533.1995.9646105>
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping* (The Jossey-Bass social and behavioral science series). Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well* (The Jossey-Bass health series). Jossey-Bass.
- AOK (Hrsg.) (2023, 03. April). *Was mentale Stärke bedeutet und wie sie erlernt werden kann*. AOK Gesundheitsmagazin. Abgerufen am 13.06.2024 von <https://www.aok.de/pk/magazin/wohlfinden/motivation/mentale-staerke-trainieren-so-gehts/>
- AOK Rheinland/Hamburg (Hrsg.). (2021, 27. August). *Fehltag wegen Depressionen erreichen in der Corona-Krise einen Höchststand* (Pressemitteilung vom 27.08.2021). Abgerufen am 06.04.2022 von [https://www.aok.de/pk/fileadmin/user\\_upload/AOK-Rheinland-Hamburg/07-Presse/49\\_PM\\_Depressionen.pdf](https://www.aok.de/pk/fileadmin/user_upload/AOK-Rheinland-Hamburg/07-Presse/49_PM_Depressionen.pdf)
- Aristoteles (384–322 v. Chr., übersetzt 2007). *Die Nikomachische Ethik. Griechisch – Deutsch* (Sammlung Tusculum, 2. Aufl.). De Gruyter.
- Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 295-306. <https://doi.org/10.1002/job.4030150402>
- Arthur, W., Bennett, W., Stanush P. L., & McNelly, T.L. (1998). Factors That Influence Skill Decay and Retention: A Quantitative Review and Analysis, *Human Performance*, 11(1), 57–101. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3)
- Asendorpf, J. (2016, 27. Oktober). Lebenszufriedenheit. In M. A. Wirtz (Hrsg.). *Dorsch. Lexikon der Psychologie (Online)*. Abgerufen am 03.07.2022 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lebenszufriedenheit#search=2d0a6be54dee8094ff7fd3338936896&offset=0>
- Baikie, K.A. and Wilhelm, K. (2005). Emotional and Physical Health Benefits of Expressive Writing. *Advances in Psychiatric Treatment*, 11, 338-346. <https://doi.org/10.1192/apt.11.5.338>
- Baker, P. M. (2010). The friendship process: A developmental model of interpersonal attraction. *Sociological Spectrum, Mid-South Sociological Association*, 3(3-4), 265-279. <https://doi.org/10.1080/02732173.1983.9981697>



- Bakker, A. B., & Costa, P. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel Psychology*, 44(1), 51–65. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00690.x>
- Balzer, L. & Beywl, W. (2016). In zehn Schritten zu einer guten Evaluation. *Panorama*, 30(3), 4–7. Abgerufen am 01.12.2021 von [http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer\\_2016-04\\_panorama2016-30\(3\)de\\_balzer-beywl.pdf](http://www.lars-balzer.info/publications/pub-balzer_2016-04_panorama2016-30(3)de_balzer-beywl.pdf)
- Balzer, L. & Beywl, W. (2018). *evaluiert – erweitertes Planungsbuch für Evaluationen im Bildungsbereich* (2. Aufl.). hep.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2005). The Primacy of Self-Regulation in Health Promotion. *Applied Psychology*, 54(2), 245–254. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00208.x>
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025–1044. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>
- Bandura, A. & Kober, H. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie* (1. Aufl.). Klett.
- Bandura, A. & Kober, H. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (Konzepte der Humanwissenschaften). Klett-Cotta.
- Barron, B. (2000). Problem solving in video-based microworlds: Collaborative and individual outcomes of high-achieving sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 391–398. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.391>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>

- Baruch, Y., Grimland, S., & Vigoda-Gadot, E. (2014). Professional vitality and career success: Mediation, age and outcomes. *European Management Journal*, 32(3), 518–527. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2013.06.004>
- Basten-Günther, J., Peters, M., & Lautenbacher, S. (2019). Optimism and the Experience of Pain: A Systematic Review. *Behavioral Medicine*, 45(4), 323–339. <https://doi.org/10.1080/08964289.2018.1517242>
- Baumann, N. (2012). Autotelic Personality. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 165–186). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2359-1_9)
- Becker, T. (2014). Medienmanagement als Führungsinstrument. In *Medienmanagement und öffentliche Kommunikation: Der Einsatz von Medien in der Unternehmensführung und Marketing* (pp. 135-246). Springer Fachmedien.
- Becker, P., Bös, K. & Woll, A. (1994). Ein Anforderungs-Ressourcen-Modell der körperlichen Gesundheit: Pfadanalytische Überprüfungen mit latenten Variablen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2(1), 25.
- Becker, P., Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 12(1), 11–23. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.12.1.11>
- Beier, M. E. & Kanfer, R. (2010). Motivation in training and development: A phase perspective. In S. W. J. Kozlowski & E. Salas (Eds.), *Learning, training, and development in organizations (SIOP organizational frontiers series*, pp. 65–97). Routledge.
- Bendel, O. (2020, 07. Juni). *Blended Learning*. In *Wirtschaftslexikon* (Hrsg.). Abgerufen am 14.03.2021 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/blended-learning-53492/version-384383>
- Benit, N. & Soellner, R. (2019, 26. April). Kirkpatrick-Modell. In A. Wirtz (Hrsg.). *Dorsch Lexikon der Psychologie (Online)*. Abgerufen am 23.05.2021 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kirkpatrick-modell>
- Bennett, A. A., Bakker, A. B., & Field, J. G. (2017). Recovery from work-related effort: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 39(3), 262–275. <https://doi.org/10.1002/job.2217>
- Benyamini, Y., Idler, L., Leventhal, H., & Leventhal, E. (2000). Positive affect and function as influences on self-assessments of health: Expanding our view beyond illness and disabili-

- ty. *The Journals of Gerontology: Psychological Sciences and Social Sciences*, 55(2), 107–116. <https://doi.org/10.1093/geronb/55.2.P107>
- Bergius, R. (2013). Selbstvertrauen. In F. Dorsch, M. A. Wirtz & J. Strohmmer (Hrsg.). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 1404). Huber.
- Bergner, T. M. H. (2007). *Burnout-Prävention. Das 9-Stufen-Programm zur Selbsthilfe; mit 27 Tests und 93 Übungen sowie 26 Tabellen*. Schattauer.
- Bergner, T. M. H. (2017). *Burnout-Prävention. Das 9-Stufen-Programm zur Selbsthilfe; mit 27 Tests und 93 Übungen sowie 26 Tabellen*. Schattauer.
- Berkman, N. D., Sheridan, S. L., Donahue, K. E., Halpern, D. J., & Crotty, K. (2011). Low health literacy and health outcomes: an updated systematic review. *Annals of Internal Medicine*, 155(2), 97-107. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-155-2-201107190-00005>
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill Book Company.
- Bernatzeder, P. (2018). *Erfolgsfaktor Wohlbefinden am Arbeitsplatz. Praxisleitfaden für das Management psychischer Gesundheit*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55249-0>
- Berndt, C. (2013). *Resilienz: Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft. Was uns stark macht gegen Stress, Depression und Burn-out*. Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Beywl, W. & Schepp-Winter, E. (2000). *Zielgeführte Evaluationen von Programmen – Ein Leitfaden (QS29 – Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe)*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bischof, K. (2015). *Selbstmanagement* (Haufe TaschenGuide, 4. ergänzte Auflage). Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Biswas-Diener, R. (2006). From the equator to the north pole: A study of character strengths. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 7(3), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3646-8>
- Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing Positive Psychology Coaching: Assessment, Activities, and Strategies for Success*. John Wiley & Sons, Inc.
- Bitkom (Hrsg.). (2018). *Weiterbildung für die digitale Arbeitswelt. Eine repräsentative Untersuchung von Bitkom Research im Auftrag des VdTÜV e. V. und des Bitkom e. V.* Bitkom Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. [https://www.bitkom.org/sites/main/files/2018-12/20181221\\_VdTU%CC%88V\\_Bitkom\\_Weiterbildung\\_Studienbericht.pdf](https://www.bitkom.org/sites/main/files/2018-12/20181221_VdTU%CC%88V_Bitkom_Weiterbildung_Studienbericht.pdf)

- Bitkom (Hrsg.). (2022, 29. November). *Weiterbildungen bleiben auch in Krisenzeiten ein wichtiges Investment*. Bitkom Akademie. <https://bitkom-akademie.de/weiterbildungsstudie-2022>
- BKK. (2015). *BKK Gesundheitsreport 2015* (Knieps, F. & Pfaff, H., Hrsg.). MWV Medizinisch wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Kohlhammer.
- Blass, F. R., Brouer, R. L., Perrewe, P. L., & Ferris, G. R. (2007). Politics understanding and networking ability as a function of mentoring. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(2), 93-105. <https://doi.org/10.1177/1071791907308054>
- Blickhan, D. (2015). *Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis* (Reihe Fachbuch Positive Psychologie). Junfermann.
- Blickhan, D. (2017). *Anleitung zum Glücklichein. Studie über die Wirkung von Ausbildungen in Angewandter Positiver Psychologie auf Wohlbefinden und Flourishing der Teilnehmenden* (Dissertation). Freie Universität Berlin.
- Blickhan, D. (2018). *Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis* (2.Aufl.). Junfermann Verlag.
- Blickle, G., Witzki, A. H., & Schneider, P. B. (2009). Mentoring support and power: a three year predictive field study on protege networking and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 181-189. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.12.008>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: a meta-analytic review, *Journal of Management*, 36, 1065–105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health* 13(1), 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Borek, A. J., Abraham, C., Greaves, C. J., Gillison, F. G., Tarrant, M., Morgan-Trimmer, S., McCabe, R. & Smith, R. (2019). Identifying change processes in group-based health behaviour change interventions: development of the mechanisms of action in group-based

- interventions (MAGI) framework. *Health Psychology Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1625282>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Springer.
- Böttcher, W. & Hense, J. (2015). Professionelle Evaluation oder Evaluation als Profession? In Vera Hennefeld, Wolfgang Meyer & Stefan Silvestrini (Eds.), *Nachhaltige Evaluation?* (pp. 101–120). Waxmann.
- Böttcher, W., Kerlen, C., Maats, P., Schwab, O. & Sheikh, S. (Hrsg.). (2014). *Evaluation in Deutschland und Österreich – Stand und Entwicklungsperspektiven in den Arbeitsfeldern der DeGEval – Gesellschaft für Evaluation*. Waxmann.
- Brähler, E. & Felder, H. (1999). *Weiblichkeit, Männlichkeit und Gesundheit. Medizinpsychologische und Psychosomatische Untersuchungen*. Springer.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine Publishing Company.
- Braun, O. L. (2000). *Ein Modell aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. VEP.
- Braun, O. L. (2015). *Das integrative Rahmenmodell und der Selbstmanagementkompetenz-Fragebogen* (Unveröffentlichtes Manuskript). Universität Koblenz-Landau, Campus Landau.
- Braun, O. L. (2018a, 16. Dezember). *Fragebogen zur Mentalen Stärke – gekürzt und geprüft* (Persönliche Mitteilung vom 16.12.2018).
- Braun, O. L. (Hrsg.). (2018b). *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben. Training und Evaluation* (1. Auflage 2019). Springer.
- Braun, O. L. (Hrsg.). (2019). *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben. Training und Evaluation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57909-1>
- Braun, O. L. (Hrsg.). (2020). *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59665-4>
- Braun, O. L., Adjei, M. & Münch, M. (2003). Selbstmanagement und Lebenszufriedenheit. In G. F. Müller (Hrsg.), *Selbstverwirklichung im Arbeitsleben* (S. 151-170). Pabst.

- Braun, O. L., Gail, K. & Greinert, A. (2020). Das Modell des positiven Selbstmanagements und seine bisherige empirische Bestätigung. In O. L. Braun (Hrsg.). *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern* (S. 1–22). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59665-4>
- Braun, O. L., Gouasé, N., Mihailović, S., Pflighar, T. & Sauerland, M. (2017). Positive Psychologie und Selbstmanagement: Wege zu mentaler Stärke – Theorie und praktische Vermittlung mithilfe von »CareerGames – spielend trainieren«. In G. Raab & N. Crisand (Hrsg.). *Arbeitshefte Führungspsychologie* (Bd. 81). Windmühle.
- Braun, O. L., Bradt, A. C. & Mihailović, S. (2023). Das Modell des Positiven Selbstmanagements (S.3). In O. L. Braun & S. Mihailović (Hrsg.). *Positive Psychologie: Digitale Vermittlung von Handlungskompetenzen und Mentaler Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern*. Springer.
- Braun, O. L., Sauerland, M. & Pitzschel, B. (2014). Selbstmanagement im Arbeitsalltag. In O. L. Braun & M. Sauerland (Hrsg.). *Aktuelle Trends in der Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 77–90). Windmühle.
- Braun, O. L. & Weisenburger, N. (2007). *Problemlösen im organisationalen Kontext: Evaluation des Trainingsprogramms „Vom Problem zur Lösung“*. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Koblenz – Landau, Campus Landau.
- Braun, O. L. & Ziemke, S. (2019). Theorie und Training mit Positiver Psychologie. In O. L. Braun (Hrsg.). *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben. Training und Evaluation* (S. 1–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57909-1>
- Brehmer, J. & Becker, S. (2017). *E-Learning. Ein neues Qualitätsmerkmal der Lehre?* Georg-August-Universität. [https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/4ddb291d1e0c485230df5cd20f3b6b9b.pdf/09\\_E-Learning.pdf](https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/4ddb291d1e0c485230df5cd20f3b6b9b.pdf/09_E-Learning.pdf)
- Brenner, D. (2017). *Networking im Job – inkl. Arbeitshilfen online. Wie es Spaß macht und funktioniert* (1. Aufl.). Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Bromundt, V. (2014). Störungen des Schlaf-Wach-Rhythmus bei psychiatrischen Erkrankungen. *Therapeutische Umschau*, 71(11), 663–670. [https://www.chronobiology.ch/wp-content/uploads/2014/11/Bromundt\\_MS\\_TherapUmschau.pdf](https://www.chronobiology.ch/wp-content/uploads/2014/11/Bromundt_MS_TherapUmschau.pdf)
- Brown, B. (2010). *The Gifts of Imperfection: Let Go of Who You Think You're Supposed to Be and Embrace Who You Are*. Hazelden.



- Bruggemann, A. (1974). Zur Unterscheidung Verschiedener Formen von "Arbeitszufriedenheit". *Arbeit und Leistung*, (28), 281–284.
- Bruggemann, A., Groskurth, P. & Ulich, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*. Huber.
- Bryant, F. B. & Veroff, J. (2007). *Savoring: A New Model of positive Experience*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Buckingham, M. & Clifton, D. O. (2002). *Entdecken Sie Ihre Stärken jetzt!: Das Gallup-Prinzip für individuelle Entwicklung und erfolgreiche Führung*. Campus Verlag.
- Bühler, K. (1922). *Die geistige Entwicklung des Kindes*. G. Fischer.
- Bundesagentur für Arbeit (2021a, 17. August). Monatsbericht zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt. *Blickpunkt Arbeitsmarkt, Juli 2021a*. Abgerufen am 04.05.2022 von [https://www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-august-2021\\_ba147137.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/arbeitsmarktbericht-august-2021_ba147137.pdf)
- Bundesagentur für Arbeit (2021b, 20. Juni). *Übersicht zu den Statistiken bzgl. der Auswirkungen der Coronakrise auf den Arbeitsmarkt*. Abgerufen am 27.12.2021 von <https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Themen-im-Fokus/Corona/Corona-Nav.html>
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA). (2022). *Volkswirtschaftliche Kosten durch Arbeitsunfähigkeit 2021*. Abgerufen am 04.06.23 von Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. <https://www.baua.de/DE/Themen/Monitoring-Evaluation/Zahlen-Daten-Fakten/Kosten-der-Arbeitsunfaehigkeit.html>
- Bundesministerium für Gesundheit. (2016, 06. Mai). *Depression* (Bundesministerium für Gesundheit, Hrsg.). Abgerufen am 21.04.2022 von <https://www.bmg.bund.de/themen/praevention/gesundheitsgefahren/depression.html>.
- Bundesministerium für Gesundheit (Bundesministerium für Gesundheit, Hrsg.). (2019). *Prävention*. Abgerufen am 05.03.2021 von <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/praevention.html>.
- Bundesministerium für Gesundheit (2020, 07. Juni). *Coronavirus-Pandemie (SARS-CoV-2): Chronik bisheriger Maßnahmen und Ereignisse*. Abgerufen am 04.03.2021 von <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/coronavirus/chronik-coronavirus.html>
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterham, P., Miller, L., Talbot, E., & Lum, A. (2015). A Web-Based Adolescent Positive Psychology Program in Schools: Randomized Controlled Trial. *Journal of medical Internet research*. 17. e187. <https://doi.org/10.2196/jmir.4329>
- Burisch, M. (2010). *Das Burnout-Syndrom* (4. Aufl.). Springer.

- Burton, C. M., & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 150-163. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00058-8](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00058-8)
- Burton, C. M., & King, L. A. (2008). Effects of (very) brief writing on health: The two-minute miracle. *British Journal of Health Psychology*, 13(1), 9-14. <https://doi.org/10.1348/135910707X250910>
- Cameron, K. S. (2013). *Practicing positive leadership: Tools and techniques that create extraordinary results* (1st ed). Berrett-Koehler Publishers.
- Cannon, W. B. (1932). *The wisdom of the body*. W.W. Norton & Company.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry* (Principles of preventive psychiatry). Basic Books.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology*. Brunner-Routledge.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879–889. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>
- Caspi, A., Harrington, H., Moffitt, T. E., Milne, B. J., & Poulton, R. (2006). Socially isolated children 20 years later: risk of cardiovascular disease. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(8), 805-811. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.8.805>
- Cegos Group. (2021). *Transformations, Skills & Learning*. Cegos Group. [https://static.integrata-cegos.de/wp-content/uploads/2021/12/14130330/TransformationSkillsLearning\\_CegosBarometer2021.pdf](https://static.integrata-cegos.de/wp-content/uploads/2021/12/14130330/TransformationSkillsLearning_CegosBarometer2021.pdf)
- Chancellor, J., Margolis, S., Jacobs Bao, K., & Lyubomirsky, S. (2018). Everyday prosociality in the workplace: The reinforcing benefits of giving, getting, and glimpsing. *Emotion*, 18(4), 507–517. <https://doi.org/10.1037/emo0000321>
- Clear, J. (2018). *Die 1 % Methode. Das Erfolgsjournal: Halte deine Gewohnheiten fest und erreiche jedes Ziel* (A. Tschöpe, Übers., 1. Aufl.). Goldmann.
- Claessens, B. J. C., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior*, 25(8), 937–950. <https://doi.org/10.1002/job.292>
- Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). “Strengths investment.” In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship*. (pp. 111-121). Berrett-Koehler.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum.



- Cohen, A. R. & Bradford, D. L. (1990). Influence without authority: The use of alliances, reciprocity, and exchange to accomplish work. *Organizational Dynamics*, 17(3), 5–17. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(89\)90033-8](https://doi.org/10.1016/0090-2616(89)90033-8)
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion*, 9(3), 361–368. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/a0015952>
- Cole, N. (2008). How long should a training program be? A field study of “rules-of-thumb”. *Journal of Workplace Learning*, 20(1), 54–70. <https://doi.org/10.1108/13665620810843647>
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678–707. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.85.5.678>
- Conner, T. S., Brookie, K. L., Carr, A. C., Mainvil, L. A., & Vissers, M. C. M. (2017). Let them eat fruit! The effect of fruit and vegetable consumption on psychological wellbeing in young adults: A randomized controlled trial. *PLoS One*, 12(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171206>
- Cooper, N. (2018, April 13). *Does Your Home Environment Affect Your Ability to Learn?* Retrieved on 2021, September 04 from <https://www.ncchomelearning.co.uk/blog/does-your-home-environment-affect-your-ability-to-learn/>
- Cranny, C. J., Smith, P. C., & Stone, E. F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New Lexington Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The Classic Work on How to Achieve Happiness: The Psychology of Happiness* (2nd ed.). Rider.
- Cullen, E. (2023, 15. März). So stellst du offene Fragen: 20 Beispiele. Mentimeter. <https://www.mentimeter.com/de-DE/blog/stand-out-get-ahead/how-to-create-open-ended-questions>
- Curry, O. S., Rowland, L. A., van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J., & Whitehouse, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 320–329. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014>
- Czerner, M. (2017). *Alles Kopfsache: Punktgenau in Höchstform*. BusinessVillage.
- DAK- Gesundheit & Unfallkasse Nordrhein- Westfalen (Hrsg.). (2012). *Handbuch Lehrer-gesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Carl Link.

- DAK-Gesundheit. (2019). *Psychoreport 2019. Entwicklung der psychischen Erkrankungen im Job Langzeitanalyse: 1997–2018* (DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW, Hrsg.). Abgerufen am 23.08.2021 von <https://www.dak.de/dak/download/190725-dak-psychoreport-pdf-2125500.pdf>
- Dalla-Torre, S. (2023, 11. Mai). *Journaling. Dein Schlüssel zu mentaler Stärke und persönlichem Wachstum*. Halloklarheit. <https://www.halloklarheit.de/blogs/news/journaling-dein-schlüssel-zu-mentaler-stärke-und-personlichem-wachs-tum#:~:text=W%C3%A4hrend%20Tagebuchschreiben%20oft%20dazu%20dient,die%20pers%C3%B6nliche%20Entwicklung%20zu%20f%C3%B6rdern>.
- Davidson, R., & MacKinnon, J. G. (1993). *Estimation and Inference in Econometrics*. Oxford University Press.
- Davis, D. E., Choe, E., Meyers, J., Wade, N., Varjas, K., Gifford, A., Quinn, A., Hook, J. N., Van Tongeren, D. R., Griffin, B. J. & Worthington, E. L. (2016). Thankful for the little things: A meta-analysis of gratitude interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 20-31. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000107>
- DeBusk, R. F., Miller, N. H., Superko, H. R., Dennis, C. A., Thomas, R. J., Lew, H. T., Berger 3rd, W. E., Heller, R. S., Rompf, J., Gee, D., Kraemer, H. C., Bandura, A., Ghandour, G., Clark, M., Shah, R. V., Fisher, L. & Taylor, C. B. (1994). A case-management system for coronary risk factor modification after acute myocardial infarction. *Annals of Internal Medicine*, 120(9), 721–729. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-120-9-199405010-00001>.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. Academic.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Decker, F. & Decker, A. (2015). *Gesundheit im Betrieb: Vitale Mitarbeiter - leistungsstarke Mitarbeiter*. Springer Verlag.
- Dedovic, K., & Ngiam, J. (2015). The cortisol awakening response and major depression: examining the evidence. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 11, 1181–1189. <https://doi.org/10.2147/NDT.S62289>.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.499>

- Deutsche gesetzliche Unfallversicherung (2016, 02. Mai). *Training der Selbstkontrollfähigkeit als Maßnahme der Burnout- und Depressionsprävention (IGA)*. DGUV, Deutsche gesetzliche Unfallversicherung, Spitzenverband.  
[https://www.dguv.de/ifa/forschung/projektverzeichnis/iag\\_420007-08.jsp?query=webcode+d159279#:~:text=In%20wissenschaftlichen%20Studien%20konnte%20gezeigt,Burnout%20und%20Depression%20betroffen%20sind.](https://www.dguv.de/ifa/forschung/projektverzeichnis/iag_420007-08.jsp?query=webcode+d159279#:~:text=In%20wissenschaftlichen%20Studien%20konnte%20gezeigt,Burnout%20und%20Depression%20betroffen%20sind.)
- Deutsche Rentenversicherung (2021, 30. November). *Psychische Erkrankungen häufigste Ursache für Erwerbsminderung*. Deutsche Rentenversicherung Bund.  
[https://www.deutsche-rentenversicherung.de/Bund/DE/Presse/Pressemitteilungen/pressemitteilungen\\_archive/2021/2021\\_11\\_30\\_psych\\_erkrankungen\\_erwerbsminderung.html](https://www.deutsche-rentenversicherung.de/Bund/DE/Presse/Pressemitteilungen/pressemitteilungen_archive/2021/2021_11_30_psych_erkrankungen_erwerbsminderung.html)
- Deutsches Institut für Normung e.V. [DIN] (Hrsg.). (2017). *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung – Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe (ISO 10075-1:2017); Deutsche Fassung EN ISO 10075-1:2017*. Beuth-Verlag.
- DGE-Ernährungskreis (o.D.). Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE).  
<https://www.dge.de/gesunde-ernaehrung/gut-essen-und-trinken/dge-ernaehrungskreis/>
- Dichevska, T. (2021, 16. April). *Tagebuch führen: Möglichkeiten und Tipps fürs Journaling*. Fokus Online. [https://praxistipps.focus.de/tagebuch-fuehren-moeglichkeiten-und-tipps-fuers-journaling\\_130651](https://praxistipps.focus.de/tagebuch-fuehren-moeglichkeiten-und-tipps-fuers-journaling_130651)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2011). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). *The Satisfaction With Life Scale*. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75.  
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>

- Diener, E., Napa-Scollon, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 159-176. Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_11)
- Diener, E., & Suh, E. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. In K. W. Schaie & M. P. Lawton (Eds.), *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (pp. 304-324). Springer.
- Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The Development and Validation of the Comprehensive Inventory of Thriving (CIT) and the Brief Inventory of Thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(3), 251-279. <https://doi.org/10.1111/aphw.12027>
- Dominican University of California (2020, February). *Goals Research Summary*. Abgerufen am 01.03.2024 von <https://www.dominican.edu/sites/default/files/2020-02/gailmatthews-harvard-goals-researchsummary.pdf>
- Donovan, P., Hannigan, K., & Crowe, D. (2001). The learning transfer system approach to estimating the benefits of training: empirical evidence. *Journal of European Industrial Training*, 25(2/3/4), 221–228. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005447>
- Dörner, D. (1976). *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. Kohlhammer.
- Dörner, D. (1983). Denken, Problemlösen und Intelligenz. In G. Lüer (Hrsg.). *Bericht über den 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Mainz 1982*. Hogrefe.
- Dubreuil, P., Forest, J., & Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *Journal of Positive Psychology*, 9(4), 335–349. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.898318>
- Ebner, C., & Gegenfurtner, A. (2019). Learning and Satisfaction in Webinar, Online, and Face-to-Face Instruction: A Meta-Analysis. *Frontiers in Education*, 4(92), 1–11. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00092>
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 689-708. <https://doi.org/10.1002/job.214>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Ehrenreich, B. (2009). *Bright-Sided: How Positive Thinking Is Undermining America*. Picador USA

- Eichenberg, C. & Plischke, A. (2014, o.D. November). *Studium der Psychologie: Jeder fünfte Psychologiestudierende ist unzufrieden.* Aerzteblatt. <https://www.aerzteblatt.de/archiv/163492/Studium-der-Psychologie-Jeder-fuenfte-Psychologiestudierende-ist-unzufrieden>
- Eid, M. (2014). Wohlbefinden. In M. A. Wirtz (Ed.), *Dorsch -Lexikon der Psychologie* (17th ed., p. 1803). Hans Huber.
- Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1972). Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings.
- Elrod, H. (2012). *The Miracle Morning Journal. The not-so-obvious secret guaranteed to transform your life. Before 8am Journal.* Miracle Morning Publishing, LLC.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Engel, R. (o.D.). *Maßnahmenplanung – Welche Vorgänge, Bis Wann Und Wer?* edworking. <https://edworking.com/de/blog/startups/manahmenplanung-welche-vorgange-bis-wann-und-wer>
- Engeser, S. (Ed.). (2012). *Advances in flow research.* Springer.
- Ernst, E., & Kanji, N. (2000). Autogenic training for stress and anxiety: A systematic review. *Complementary therapies in medicine*, 8(2), 106–110. <https://doi.org/10.1054/ctim.2000.0354>
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2003). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.* Schäffer-Poeschel.
- Esch, T., Jose, G., Gimpel, C., von Scheidt, C. & Michalsen, A. (2013). Die Flourishing Scale (FS) von Diener et al. liegt jetzt in einer autorisierten deutschen Fassung (FS-D) vor: Einsatz bei einer Mind-Body-medizinischen Fragestellung. *Forschende Komplementärmedizin*, 20, 267–275. <https://doi.org/10.1159/000354414>
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E.A., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of General Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1–25. <https://doi.org/10.1177/014920639502100101>

- Falahati, R. (2010, 18. December). The Relationship between Students` Iq and their Ability to Use Transitional Words and Expressions in Writing. *Working Papers of the Linguistics Circle of the University of Victoria*, 17(2003). <https://journals.uvic.ca/index.php/WPLC/article/view/5160>
- Falkai, P., Wittchen, H.-U., Döpfner, M., Gaebel, W., Maier, W., Rief, W., Saß, H. & Zaudig, M. (Hrsg.). (2018). *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-5®* (2. korrigierte Auflage, deutsche Ausgabe). Hogrefe.
- Faltermaier, T. (1994). *Gesundheitsbewußtsein und Gesundheitshandeln. Über den Umgang mit Gesundheit im Alltag*. Beltz.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: A study of human factors in housing*. Harper & Brothers, 1950. <https://doi.org/10.2307/3348388>
- Fichtner-Rosada, S. & Dindas, H. (2018). Die Bedeutung einer transferorientierten Lehre an Hochschulen. In S. Fichtner-Rosada (Hrsg.). *Transferdidaktik in Lehre & Prüfung – Konzepte und Anwendungen im Hochschulbereich* (Bd. 2, KCD Schriftenreihe der FOM). Essen: FOM Hochschule. Abgerufen am 03.09.2021 von [https://www.researchgate.net/publication/339412818\\_Die\\_Bedeutung\\_einer\\_transferorientierten\\_Lehre\\_an\\_Hochschulen\\_und\\_Universitaeten#pf8](https://www.researchgate.net/publication/339412818_Die_Bedeutung_einer_transferorientierten_Lehre_an_Hochschulen_und_Universitaeten#pf8)
- Fiedler, K. (2000). Toward an integrative account of affect and cognition phenomena using the BIAS computer algorithm. In J. P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 223–252). Cambridge University Press.
- Fischer, A. H., Manstead, A. S. R., Evers, C., Timmers, M., & Valk, G. (2004). Motives and norms underlying emotion regulation. In P. Philippot & R. S. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion* (pp. 187–212). Erlbaum.
- Fischer, B. (2008). *Vitalitäts-Training. Praktische Übungen für ein langes selbstbestimmtes Leben*. Kaufmann Verlag.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Fitzgerald, T. E., Tennen, H., Affleck, G., & Pransky, G. S. (1993). The relative importance of dispositional optimism and control appraisals in quality of life after coronary artery bypass surgery. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 25–43. <https://doi.org/10.1007/BF00844753>
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>



- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2001). Correlates of networking behavior for managerial and professional employees. *Group & Organisation Management*, 26(3), 283-311. <https://doi.org/10.1177/1059601101263004>
- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2004). Networking behaviors and career outcomes. Differences for men and women? *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 419-437. <https://doi.org/10.1002/job.253>
- Forret, M. L., & Sullivan S. E. (2002). A balanced scorecard approach to networking. A guide to successfully navigating career changes. *Organizational Dynamics* 31(3), 245-258. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(02\)00112-2](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(02)00112-2)
- Förster, L. & Kerr-Dineen, C. (2006). Business English - live mir Hör-CD: Live! Hör dich clever. Rudolf Haufe Verlag.
- Franke, G. H. (2000). *Brief Symptom Inventory von L. R. Derogatis (Kurzform der SCL-90-R) – Deutsche Version* -. Beltz Test GmbH, 120, <https://doi.org/10.1037/t00789-000>
- Frayne, C. A., & Geringer J. M. (2000). Self-Management Training for Improving Job Performance: A field experiment involving salespeople, *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 361–372. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.3.361>
- Frayne, C. A., & Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to employee selfmanagement of attendance, *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 387–392. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.3.387>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 359(1449), 1367– 1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2010). *Positivity: Groundbreaking Research to Release Your Inner Optimist and Thrive*. Oneworld.
- Fredrickson, B. L. (2011). *Die Macht der positiven Gefühle: Wie eine positive Haltung ihr Leben dauerhaft verändert*. Campus-Verlag.
- Fredrickson, B. L. (2013a). Positive emotions broaden and build. In P. Devine, & A. Plant (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, 47, 1–53. Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>

## JAKAT: EVALUATIONEN

- Fredrickson, B. L. (2013b). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., & Branigan, C. (2000). The Undoing Effect of Positive Emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237–258. [https://www.researchgate.net/publication/51469165\\_The\\_Undoing\\_Effect\\_of\\_Positive\\_Emotions](https://www.researchgate.net/publication/51469165_The_Undoing_Effect_of_Positive_Emotions)
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*. W.W. Norton.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Frey, H. (2015). Ausmalen - Neuer Anti-Stress-Trend. Abgerufen am 26.09.2019 von <https://www.projekt-gesund-leben.de/2015/04/ausmalen-neuer-anti-stress-trend/>
- Frias, A., Watkins, P. C., Webber, A. C., & Froh, J. J. (2011). Death and gratitude: Death reflection enhances gratitude. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 154-162. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.558848>
- Fries, E., Hesse, J., Hellhammer, J., & Hellhammer, D. H. (2005). A new view on hypocortisolism. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 1010–1016. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.04.006>
- Fritson, K. K. (2008). Impact of Journaling on Students Self-Efficacy and Locus of Control. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3(1), 75-83. <http://dx.doi.org/10.46504/03200809fr>
- Froben, A. (2023). *So räumen sie Hindernisse aus dem Weg*. Die Techniker. Abgerufen am 10.03.23 von <https://www.tk.de/techniker/magazin/life-balance/stress-bewaeltigen/probleme-loesen-2006878>
- Froböse, I., Biallas, B. & Wallmann-Sperlich, B. (2018). *Der DKV-Report 2018. Wie gesund lebt Deutschland?*. Abgerufen am 24.03.2019 von <https://www.ergo.com/de/Mediathek?result=DKV-Report>
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- Funke, J. (2003). Problemlösendes Denken. In H. Heuer, F. Rösler & W. H. Tack (Hrsg.). *Standards Psychologie*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.11588/diglit.18679>



- Fürsattel, A. C. (2021, 14. Dezember). *Tagebuch – Geheimtipp für die Persönlichkeitsentwicklung*. Bei Training. Business Education International. <https://www.bei-training.com/tagebuch-geheimtipp-fuer-die-persoenlichkeitsentwicklung/>
- Gander, F., Proyer, R. T., & Ruch, W. (2016). Positive Psychology Interventions Addressing Pleasure, Engagement, Meaning, Positive Relationships, and Accomplishment Increase Well-Being and Ameliorate Depressive Symptoms: A Randomized, Placebo-Controlled Online Study. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00686>
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-Based Positive Interventions: Further Evidence for Their Potential in Enhancing Well-Being and Alleviating Depression. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1241–1259. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9380-0>
- Ganter, G. (2009). *Arbeitszufriedenheit von Expatriates. Auslandsentsendungen nach China und Korea professionell gestalten*. Gabler.
- Gegenfurtner, A., Spagert, L., Weng, G., Bomke, C., Fisch, K. & Oswald, A., Reitmaier-Krebs, M., Resch, C., Schwab, N., Stern, W. & Zitt, A. (2017). LernCenter: Ein Konzept für die Digitalisierung berufsbegleitender Weiterbildungen an Hochschulen. *Bavarian Journal of Applied Sciences*, 3. 261–276. <https://doi.org/10.25929/z26v-0x88>
- Gelfand, L. A., Mensinger, J. L., & Tenhave, T. (2009). Mediation Analysis: A Retrospective Snapshot of Practice and More Recent Directions. *The Journal of General Psychology*, 136(2), 153–178. <https://doi:10.3200/genp.136.2.153-178>
- Gesellschaft für Evaluation e.V. [DeGEval] (2016a). *Aus- und Weiterbildung. Empfehlungen für Aus- und Weiterbildung in der Evaluation. Anforderungsprofile für Evaluatorinnen und Evaluatoren*. Abgerufen am 14.12.2021 von <https://www.degeval.org/publikationen/aus-und-weiterbildung/>
- Gesellschaft für Evaluation e.V. [DeGEval] (2016b). *Standards für Evaluation*. Gesellschaft für Evaluation e.V.
- Gessler, M. (2016). Das Kompetenzmodell. In M. Müller-Vorbrüggen & J. Radel (Hrsg.). *Handbuch Personalentwicklung: Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung und Arbeitsstrukturierung* (4. Aufl., S. 43–62). Schäffer-Poeschel.
- Gesundheitsförderung Schweiz. (2014). *Job-Stress-Index 2014* (Gesundheitsförderung Schweiz, Hrsg.) (Faktenblatt 3).
- Geuenich, K., & Hagemann, W. (2014). *Burnout-Screening-Skalen* (2. Aufl.). Hogrefe.

- Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Brookes University.
- Gillis, A. J. (2001). Journal writing in health education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 49-58. <https://doi.org/10.1002/ace.20>
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., & Roth, M. (2011). The German Version of the Satisfaction with Life Scale (SWLS). Psychometric Properties, Validity, and Population-Based Norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(2), 127–132. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000058>
- Glaesmer, H., Hoyer, J., Klotsche, J. & Herzberg, P. Y. (2008). Die deutsche Version des Life-Orientations-Tests (LOT-R) zum dispositionellen Optimismus und Pessimismus. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 16(1), 26–31. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.16.1.26>
- Glossner, A. (2022, 18. Mai). *Flourishing – Was kann ich für mein Aufblühen tun?* abbSeminare. <https://www.abb-seminare.de/blog/flourishing/>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (2014). *Konzentriert Euch!: Eine Anleitung zum modernen Leben*. dtv.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European Review of Social Psychology*, 4, 141-185. <https://doi.org/10.1080/14792779343000059>
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Görges, F., Oehler, C., von Hirschhausen, E., Hegerl, U., & Rummel-Kluge, C. (2018). GET.HAPPY – Acceptance of an internet-based self-management positive psychology intervention for adult primary care patients with mild and moderate depression or dysthymia: A pilot study. *Internet Interventions*, 12, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2018.03.001>
- Götz, K. (1998). *Zur Evaluierung beruflicher Weiterbildung* (2. Aufl.). Theoretische Grundlagen (Bd. 1). Beltz – Deutscher Studienverlag.
- Gouasé, N. (2021). *Positives Selbstmanagement für Lehrkräfte*. Multimethodale Evaluation einer Maßnahme zur Gesundheitsförderung. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32161-1>

- Graf, A. (2012). *Selbstmanagement-Kompetenz in Unternehmen nachhaltig sichern. Leistung, Wohlbefinden und Balance als Herausforderung* (uniscope. Publikationen der SGO Stiftung). Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-8349-7150-0>
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit. Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1–28). Hogrefe.
- Greif, S. (2022, 09. September). Arbeitszufriedenheit. In M. A. Wirtz (Hrsg.). *Dorsch. Lexikon der Psychologie (Online)*. Abgerufen am 01.12.2021 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/arbeitszufriedenheit>
- Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (Hrsg.). (1991). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Hogrefe.
- Gross, J. J. (Ed.). (2007). *Handbook of emotion regulation*. Guilford.
- Gruber, J., Mauss, I. B., & Tamir, M. (2011). A Dark Side of Happiness? How, When, and Why Happiness Is Not Always Good. *Perspectives on Psychological Science*, 6(3), 222–233. <https://doi.org/10.1177/1745691611406927>
- Grützmacher, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017*. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.29045.09449>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading: Addison-Wesley.
- Hapke, U., Cohrdes, C. & Nübel, J. (2019). Depressive Symptomatik im europäischen Vergleich – Ergebnisse des European Health Interview Survey (EHIS) 2. *Journal of Health Monitoring*, 4(4), 62–70. <http://dx.doi.org/10.25646/6227>
- Haufe Online Redaktion. (2024, 29. Januar). *Investitionen in Weiterbildung: hoch, aber nicht immer sinnvoll*. Haufe. [https://www.haufe.de/personal/neues-lernen/weiterbildung-investitionen-oft-verschwendet\\_589614\\_491694.html](https://www.haufe.de/personal/neues-lernen/weiterbildung-investitionen-oft-verschwendet_589614_491694.html)
- Hauzenberger, S. (2021, 08. Oktober). *Erfolgskontrolle in der Personalentwicklung – Trainings evaluieren mit Kirkpatrick's 4-Stufen Modell*. Pinktum. <https://www.pinktum.com/de/blog/erfolgskontrolle-in-der-personalentwicklung/>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis, Second Edition (Methodology in the Social Sciences)* (2nd ed.). Guilford Press.

- Heaphy, E. D., & Dutton, J. E. (2008). Positive Social Interactions and the Human Body at Work: Linking Organizations and Physiology. *Academy of Management Review*, 33(1), 137–162. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.27749365>
- Hebb, D. O. (1955). Drives and the C.N.S. (conceptual nervous system). *Psychological Review*, 62(4), 243-254. <https://doi.org/10.1037/h0041823>
- Hechler, M. (2018). *Dranbleiben. Erfolgsjournal*. Dranbleiben Journaling Tools e. K.
- Heckhausen, H. (1980). Motivation und Handeln - Lehrbuch der Motivationspsychologie, 2. Auflage.
- Hefferon, K. (2013). *Positive Psychology And The Body. The somatopsychic side to flourishing*. McGraw-Hill Education.
- Heidl, C. M., Landenberger, M. & Jahn, P. (2012). Lebenszufriedenheit in Westdeutschland: eine Querschnittsanalyse mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels. *SOEP Papers*, 521. Abgerufen am 10.12.2021 von [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.413465.de/diw\\_sp0521.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.413465.de/diw_sp0521.pdf)
- Held, B. S. (2002). The tyranny of the positive attitude in America: Observation and speculation. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 965–992. <https://doi.org/10.1002/jclp.10093>
- Heller, J. (2017). *Resilienz. 7 Schlüssel für mehr innere Stärke* (7. Aufl.). GU Verlag.
- Hemmerich, W. (2016). *StatistikGuru: Rechner zur Adjustierung des  $\alpha$ -Niveaus*. Abgerufen am 05.07.2023 von <https://statistikguru.de/rechner/adjustierung-des-alphaniveaus.html>
- Hemmerich, W. (2020, 01. Februar). *StatistikGuru: Stichprobengröße für die ANOVA mit Messwiederholung berechnen*. Abgerufen am 01.02.2020 von <https://statistikguru.de/rechner/stichprobengroesse-anova-mit-messwiederholung.html>
- Hendriks, T. (2018). *Positive Psychology Interventions in a Multi-Ethnic and Cross-Cultural Context* (Dissertation). Universiteit van Amsterdam. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19154.61126>
- Hendriks, T., Schotanus-Dijkstra, M., Hassankhan, A., Jong, J., & Bohlmeijer, E. (2019). The Efficacy of Multi-component Positive Psychology Interventions: A Systematic Review and Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Journal of Happiness Studies*, 21(8), 357–390. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00082-1>
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Herbold, T. (2020). *Atme Dich frei! Atemtechniken für Anfänger*. VAU Verlag.

- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). Wiley.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (Hrsg.) (2009). *Kompetenztraining. Informations- und Trainingsprogramme* (2. Aufl.). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Hildmann, A. (2013). *Vegan for Youth. Die 60 Tage Attila Hildmann Triät*. Becker Joest Volk-Verlag.
- Hochschild, A. R. (2006). *Das gekaufte Herz: Die Kommerzialisierung der Gefühle* (2. Aufl.). Campus Bibliothek.
- Hoegl, M., & Hartmann, S. (2020). Bouncing back, if not beyond: Challenges for research on resilience. *Asian Business & Management*, 20, 1–9. <https://doi.org/10.1057/s41291-020-00133-z>
- Hofmann, E. & Löhle, M. (Hrsg.) (2012). *Erfolgreich Lernen. Effiziente Lern- und Arbeitsstrategien für Schule, Studium und Beruf* (3. Aufl.). Hogrefe.
- Hohmann, C. & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung. In J. Bengel & M. Jerusalem (Hrsg.). *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 61–67). Hogrefe.
- Hone, L. C., Jarden, A., & Schofield, G. M. (2014, S.15). An evaluation of positive psychology intervention effectiveness trials using the re-aim framework: A practice-friendly review. *The Journal of Positive Psychology*, 10(4), 303-322. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.965267>
- Hong, P., & Cui, M. (2020). Helicopter parenting and college students' psychological maladjustment: The role of self-control and living arrangement. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 338– 347. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01541-2>
- Hoyer, J. & Herzberg, P. Y. (2009). Optimismus. In J. Bengel & M. Jerusalem (Hrsg.). *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 68–73). Hogrefe.
- Huber, S. (2023, 07. Dezember). *Kreativität entfesseln: Brainstorming-Techniken und deren Anwendung*. Brainbirds opening minds. <https://www.brainbirds.com/de/glossar/brainstorming>
- Huppert, F. A., & Wittington, J. E. (2005). Positive mental health in individuals and populations. In F. A. Huppert, N. Baylis & B. Keverne (Hrsg.). *The Science of Well-Being* (S. 307-340). Oxford University Press.

- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Hussy, W. (1984). *Denkpsychologie*. Ein Lehrbuch. Band 1. Kohlhammer
- IBM Corporation (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 29.0.0.0) [Computer software]. IBM Corporation.
- Ilies, R., Yao, J., Curseu, P. L., & Liang, A. X. (2019). Educated and Happy: A Four-Year Study Explaining the Links Between Education, Job Fit, and Life Satisfaction. *Applied Psychology*, 68(1), 150–176. <https://doi.org/10.1111/apps.12158>
- International Society for Research on Internet Interventions [ISRII] (2018, June 08). *About us*. Retrieved on 2020, January 02 from von <https://isrii.org/who-we-are/>
- Ivandic, I., Freeman, A., Birner, U., Nowak, D., & Sabariego, C. (2017). A systematic review of brief mental health and well-being interventions in organizational settings. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 43(2), 99–108. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3616>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student Burnout as a Function of Personality, Social Support and Workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Jacobson, E. (2019). *Entspannung als Therapie: Progressive Relaxation in Theorie und Praxis*. Klett-Cotta.
- Jakat, M., Morawietz, H. & Braun, O. L. (2020). Positive Psychologie und Vitalität. In O. L. Braun (Hrsg.). *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern* (S. 85–104). Springer.
- Janke, S. & Glöckner-Rist, A. (2014). Deutsche Version der Satisfaction with Life Scale (SWLS). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis147>
- Jannusch, M. (2018). *Vitalität steigern. Wie Sie mit simplen Tricks Ihr Leben und Ihre Vitalität auf ein neues Level heben*.
- Jenko, N. (2010). *Arbeitszufriedenheit von Medizinern: Zusammenhang mit Stress und Depression*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer, T. (Hrsg.). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (Bd. 2, S. 438–445). Hogrefe.



## JAKAT: EVALUATIONEN

- Johann, T. & Möller, T. (Hrsg.) (2013). *Positive Psychologie im Beruf. Freude an Leistung entwickeln, fördern und umsetzen*. Springer.
- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health*, 78(10), 1336–1342. <https://doi.org/10.2105/AJPH.78.10.1336>
- Joiko, K., Schmauder, M. & Wolff, G. (2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben: Erkennen – Gestalten* (5. Aufl.), Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.). baua Bund. Abgerufen am 04.02.2021 von [https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Praxis/A45.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Praxis/A45.pdf?__blob=publicationFile&v=3)
- Jokisaari, M., & Vuori, J. (2010). The Role of Reference Groups and Network Position in the Timing of Employment Service Adoption. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(1), 137-156. <https://doi.org/10.1093/jopart/mun039>
- Jung, B., Schweißler, S., & Wappis, J. (2013). *8D und 7STEP-systematisch Probleme lösen*. Carl Hanser Verlag GmbH Co KG.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR* (Knauer Mens sana, Bd. 87568, Vollständig überarbeitete Neuauflage). Knauer.
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2007). *Sozialpsychologie*. Springer.
- Joshi, P., Thukral, A., Joshi, M., Deorari, A. K., & Vatsa, M. (2013). Comparing the Effectiveness of Webinars and Participatory Learning on Essential Newborn Care (ENBC) in the Class Room in Terms of Acquisition of Knowledge and Skills of Student Nurses: A Randomized Controlled Trial. *Indian Journal of Pediatrics*, 80, 168–170. <https://doi.org/10.1007/s12098-012-0742-8>
- Journaling – Ein Überblick über alles was wichtig ist (o.D.)*. Lieblingsmanufaktur. <https://www.lieblingsmanufaktur.de/journaling/>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2011). Relationship of Core Self-Evaluations Traits – Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability – With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core Self-Evaluations and Job and Life Satisfaction: The Role of Self-Concordance and Goal Attainment. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 257–268. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.257>

- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001a). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Kabisch, M., Ruckes, C., Seibert-Grafe, M. & Blettner, M. (2011). Randomisierte kontrollierte Studien, Teil 17 der Serie zur Bewertung wissenschaftlicher Publikationen. *Deutsches Ärzteblatt*, 108(39), 663–668. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2011.0663>
- Kälin, K., Michel-Alder, E. & Schmid-Keller, S. (Hrsg.) (1998). *Sich selbst managen – Die eigene Entwicklung im beruflichen und privaten Umfeld gestalten*. Ott-Verlag.
- Kaluza, G. & Chevalier, A. (2018). Stressbewältigungstrainings für Erwachsene. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.). *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 143-162). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9_17)
- Kanfer, F. H., Reinecker, H. & Schmelzer, D. (1996). *Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19366-8>
- Karasek, R. A. (1979). Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308. <https://doi.org/10.2307/2392498>.
- Karasek, R. A., & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). A longitudinal examination of the work – nonwork boundary strength construct. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 785–804. <https://doi.org/10.1002/JOB.579>
- Kasser, V., & Ryan, R. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935–954. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x>
- Kauffeld, S. (2006). *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen* (Betriebswirtschaftliche Abhandlungen, Neue Folge, Band 128). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie. Für Bachelor* (Springer-Lehrbuch). Springer-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-16999-1>



- Kauffeld, S. (Hrsg.). (2019). *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 3. Auflage). Springer.
- Kauffeld, S. & Grote, S. (2014). Personalentwicklung. In S. Kauffeld (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 2. Aufl., S. 119– 149). Springer-Verlag.
- Kauffeld, S. & Schermuly, C. C. (2019). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In S. Kauffeld (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie für Bachelor* (3. Aufl., S. 237– 260). Springer Medizin. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6>
- Keck, M. E. (o.D.). *Burnout. Wie entsteht es? Wie wird es behandelt? Was ist der Zusammenhang mit Stress? Wie kann ich vorbeugen?* Praxis Professor Keck. <https://professorkeck.de/wp-content/uploads/2019/09/Burnout-Broschuere-V5.pdf>
- Kehr, H. M. (2004a). Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: The compensatory model of work motivation and volition. *Academy of Management Review*, 29, 479 – 499. <https://doi.org/10.2307/20159055>
- Keller, J., & Landhäußer, A. (2012). Flow and its affective, cognitive, and performance-related consequences. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 65-85). Springer Science + Business Media. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4614-2359-1\\_4](https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4614-2359-1_4)
- Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition & Emotion*, 17(2), 297–314. <https://doi.org/10.1080/02699930302297>
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (4. Aufl.).
- Kesebir, P., & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science*, 3(2), 117– 125. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2008.00069.x>
- Kessler, R. C., Birnbaum, H. G., Shahly, V., Bromet, E., Hwang, I., McLaughlin, K. A., Sampson, N., Andrade, L. H., De Girolamo, G., Demyttenaere, K., Haro, J. M., Karam, A. N., Kostyuchenko, S., Kovess, V., Lara, C., Levinson, D., Matschinger, H., Nakane, Y., Browne, M. O., . . . Stein, D. J. (2010). Age differences in the prevalence and co-morbidity of DSM-IV major depressive episodes: results from the WHO World Mental Health Survey Initiative. *Depression and Anxiety*, 27(4), 351–364. <https://doi.org/10.1002/da.20634>
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>

- Keyes, C. L. M. (2014). Mental Health as a Complete State: How the Salutogenic Perspective Completes the Picture. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* (pp. 179–191). Springer Science+Business. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3>
- Khanna, P. & Singh, K. (2019). Do All Positive Psychology Exercises Work for Everyone? Replication of Seligman et al.'s (2005) Interventions among Adolescents. *Psychological Studies*, *64*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00477-3>
- King, L. A. (2001). The Health Benefits of Writing about Life Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(7), 798-807. <https://doi.org/10.1177/0146167201277003>
- King, L. A., & Miner, K. (2000). Writing about the Perceived Benefits of Traumatic Events: Implications for Physical Health. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*(2), 220-230. <https://doi.org/10.1177/0146167200264008>
- Kirkpatrick (1959a). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 1 – Reaction. *Journal of American Society for Training & Development*, *13*(11), 3–9.
- Kirkpatrick (1959b). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 2 –Learning. *Journal of American Society for Training & Development*, *13*(12), 21–26.
- Kirkpatrick (1960a). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 3 – Behavior. *Journal of American Society for Training & Development*, *14*(1), 13–18.
- Kirkpatrick (1960b). Techniques for Evaluating Training Programs: Part 4 – Results. *Journal of American Society for Training & Development*, *14*(2), 28–32.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.
- Klaus, T., & Changchit, C. (2014). Environmental Factors of Distance Learning: An Exploratory Study. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *10*(1), 14–24. <http://doi.org/10.4018/ijicte.2014010102>
- Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*(3), 520-533. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0096-3445.130.3.520>
- Klein, S., König, C. J. & Kleinmann, M. (2003). Sind Selbstmanagement-Trainings effektiv? Zwei Trainingsansätze im Vergleich. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, *2*(4), 157–168. <https://doi.org/10.1026//1617-6391.2.4.157>

- Kleinmann, M. & König, C. J. (2014). *Selbst- und Zeitmanagement* (Praxis der Personalpsychologie, Band 38, 1. Auflage). Hogrefe. <http://doi.org/10.1026/01494-000>
- Kleinmann, M. & König, C. J. (2018). *Selbst- und Zeitmanagement* (Praxis der Personalpsychologie, Human Resource Management kompakt, Bd. 38). Hogrefe.
- Klix, F. (1971). *Information und Verhalten*. Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kluge, F. (1989). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (22. Aufl.). Walter de Gruyter.
- Koltyn, K. F. (1997). The thermogenic hypothesis. In W. P. Morgan (Hrsg.), *Series in health psychology and behavioral medicine. Physical activity and mental health* (Series in health psychology and behavioral medicine, S. 213–226). Taylor & Francis.
- König, C. J. & Kleinmann, M. (2006). Selbstmanagement. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2. Aufl., 329-348). Hogrefe.
- Konrad, E. D. (2013). Cultural entrepreneurship. The impact of social networking on success. *Creativity and Innovation Management*, 22(3), 307-319. <https://doi.org/10.1111/caim.12032>
- Kovacs, C., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Gnambs, T. (2018). Exploring Different Forms of Job (Dis)Satisfaction and Their Relationship with Well-Being, Motivation and Performance. *Applied Psychology*, 67(3), 523–556. <https://doi.org/10.1111/apps.12128>
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311–328. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.2.311>
- Kresse, A. & Herzog, J. (2020). *Live Goes Online. Meetings, Präsentationen, Seminare online erfolgreich durchführen*. Edutrainment.
- Kreuter, M. W., & Strecher, V. J. (1995). Changing inaccurate perceptions of health risk: Results from a randomized trial. *Health psychology*, 14(1), 56–63. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0278-6133.14.1.56>
- Krieger, W. (2020). *Webinare – alles ganz anders hier! So gestalten Sie wirkungsvolle und nachhaltige Webinare*. Springer essentials. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31332-6>
- Kriegler-Kastelic, G. (2018, Februar). *Selbstwirksamkeitserwartungen*. Universität Wien. Abgerufen am 13.06.2024 von <https://infopool.univie.ac.at/startseite/universitaeres-lehren-lernen/selbstwirksamkeitserwartungen/>

- Krumm, S., Mertin, I. & Dries, C. (2012). *Kompetenzmodelle* (Praxis der Personalpsychologie, Bd. 27). Hogrefe.
- Kuckuk, M. (2010, 17. Mai). *Stress im Alltag. Die unterschätzte Belastung. Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/leben/stress-im-alltag-die-unterschaetzte-belastung-1.496309>
- Kudielka, B. M., & Kirschbaum, C. (2005). Sex differences in HPA axis responses to stress: a review. *Biological Psychology*, 69(1), 113–132. <https://doi.org/10.1016/j.bio psycho.2004.11.009>
- Kuhl, J. (1987). Motivation und Handlungskontrolle: Ohne guten Willen geht es nicht. In H. Heckhausen, P. M. Gollwitzer & F. E. Weinert (Hrsg.), *Jenseits des Rubikon. Der Wille in den Humanwissenschaften* (S. 101–120). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-71763-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-642-71763-5_8)
- Kunzler, A. M., Röthke, N., Günthner, L., Stoffers-Winterling, J., Tüscher, O., Coenen, M., Rehfuess, E., Schwarzer, G., Binder, H., Schmucker, C., Meerpohl, J. J., & Lieb, K. (2021). Mental burdens and its risk and protective factors during the early phase of the SARS-CoV-2 pandemic: systematic review and meta-analyses. *Global Health*, 17(34). <https://doi.org/10.1186/s12992-021-00670-y>
- Kurth, S., Landkammer, B. & Pitt, E. (2020). *Einfach loslegen! Das 100-Tage-Erfolgsjournal* (1. Aufl.). Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Lalouschek, W. (2011). *Burnout – Manual: für Klinik und Praxis*. Verlagshaus der Ärzte.
- Lambert, N. M., Gwinn, A. M., Baumeister, R. F., Strachman, A., Washburn, I. J., Gable, S. L., & Fincham, F. D. (2013). A boost of positive affect: The perks of sharing positive experiences. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/0265407512449400>
- Lange, J. (2015). *Aktives Zuhören*. KoBeSu. Abgerufen am 18.09.2019 von <https://jolange.de/aktives-zuhoren/>
- Langford, P. H. (2000). Importance of relationship management for the career success of Australian managers. *Australian Journal of Psychology* 52(3), 163-168. <https://doi.org/10.1080/00049530008255384>
- Lantermann, E. D. (2007). *Seminarbericht zum Thema Selbstvertrauen*. Universität Kassel, Institut für Psychologie. Abgerufen am 12.02.2020 von <https://docplayer.org/32431514-Seminarbericht-zum-thema-selbstvertrauen.html>

- Lanz, C. (2010). *Burnout aus ressourcenorientierter Sicht im Geschlechtervergleich*. Eine Untersuchung im Spitzenmanagement in Wirtschaft und Verwaltung. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92399-4>
- Lassen, M. (o.D.). *Mit Smalltalk gewinnen*. Maike Lassen. Stilberatung. Imageberatung. Abgerufen am 07.02.23 von <https://personality-styling.net/mit-smalltalk-tipps-gewinnen/>
- Latham, G. P., & Frayne, C. A. (1989). Self-management training for increasing job attendance: A follow-up and a replication. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 411–416. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.3.411>
- Lavrusheva, O. (2020). The concept of vitality. Review of the vitality-related research domain. *New Ideas in Psychology*, 56, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100752>
- Layous, K., Chancellor, J., Lyubomirsky, S., Wang, L., & Doraiswamy, P. M. (2011). Delivering Happiness: Translating Positive Psychology Intervention Research for Treating Major and Minor Depressive Disorders. *Journal of Alternative Complementary Medicine*, 17(8), 675-683. <https://doi.org/10.1089/acm.2011.0139>
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion. A new Synthesis*. Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Lenferink, A., Brusse-Keizer, M., van der Valk, P. D., Frith, P. A., Zwerink, M., Monninkhof, E. M., Van der Palen, J. & Effing, T. W. (2017). Self-management interventions including action plans for exacerbations versus usual care in patients with chronic obstructive pulmonary disease. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, CD011682. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011682.pub2>
- Leppert, K., Gunzelmann, T. Schumacher, J., Strauß, B. & Brähler, E. (2005). Resilienz als protektives Persönlichkeitsmerkmal im Alter. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 55(8), 365–369. <https://doi.org/10.1055/s-2005-866873>
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E. & Strauß, B. (2008). RS-13 Resilienzfragebogen. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1, 226–243. Abgerufen am 13.07.19 von <https://www.bgm-ag.ch/files/public/literatur/pdf/rs-13-resilienzfragebogen.pdf>
- Lermer, S. & Kunow, I. (2017). *Small Talk*. Haufe-Lexware GmbH & Co. KG.
- Letzel, S., Beutel, T., Bogner, K., Becker, J., Claus, A., Schöne, K., Riechmann-Wolf, M., Wehrwein, N. & Rosse, D.-M. (2019). *Gesundheitsbericht über die staatlichen Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz. Schuljahr 2016/17* (Institut für Lehrerergesundheit, Hrsg.). Universitätsmedizin Mainz.

- Leviton, L. C., & Hughes E. F. X. (1981). Research on the Utilization of Evaluations: A Review and Synthesis. *Evaluation Review*, 5(4), 525–548. <https://doi.org/10.1177/0193841X8100500405>
- Lichtenstern, S. (o.D.). *Mentale Stärke @work*. Dr. Sonja Lichtenstern. <https://sonja-lichtenstern.de/mentale-staerke/>
- Limarutti, A. & Mir, E. (2020) Ressourcen in Krisenzeiten: Selbst- und Sozialkompetenzen bei berufsbegleitend Studierenden. *Procure* 25(4), 12–13. <https://doi.org/10.1007/s00735-020-1188-2>
- Lin, Y., Mutz, J., Clough, P. J., & Papageorgiou, K. A. (2017). Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01345>
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 341-351. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.12.004>
- Lindzey, G., Fiske, S. T., & Gilbert, D. (1998). *The Handbook of Social Psychology: 2-Volume Set* (4th ed.). Oxford Univ Press.
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Littleton, S. M., Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. (2000). The future of boundaryless career. In: A. Collin, & R. A. Young. (Eds.). *The future of career* (S. 101-114). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511520853.007>
- Litzcke, S. M. & Schuh, H. (2007). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz* (4., vollst. überarb. Aufl.). Springer.
- Lizano, E. L., & Mor Barak, M. (2015). Job burnout and affective wellbeing: A longitudinal study of burnout and job satisfaction among public child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 55, 18–28. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.05.005>
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette, *Handbook of industrial and organizational psychology* (S. 1297–1349). Rand McNally.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>



- Lorenz, T., Algner, M., & Binder B. (2022). A positive psychology resource for students? Evaluation of the effectiveness of the 6 minutes diary in a randomized control trial. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896741>
- Luitjens, M. & Siegrist, U. (2011). *30 Minuten Resilienz*. Gabal Verlag.
- Luo, Y., Hawkey L. C., Waite L. J., & Cacioppo, J. T. (2012). Loneliness, health, and mortality in old age: a national longitudinal study. *Social Science & Medicine*, 74(6), 907-914. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.028>
- Luthans, F., & Davis, T.R. V. (1979). Behavioral self-management: The missing link in managerial effectiveness. *Organizational Dynamics*, 8, 42 – 60. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(79\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0090-2616(79)90003-2)
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Lutz, A. & Rüping, C. (2009). *Praxisbuch Networking. Einfach gute Beziehungen aufbauen von Adressmanagement bis Xing.com*. Linde Verlag.
- Lyssenko, L., Rottmann, N. & Bengel, J. (2010). Resilienzforschung: Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 53(10), 1067–1072. <https://doi.org/10.1007/s00103-010-1127-7>
- Lyubomirsky, S. (2008). *The How of Happiness: A Scientific Approach to Getting the Life You Want*. Penguin.
- Lyubomirsky, S. (2018). *Glücklich sein. Warum Sie es in der Hand haben zufrieden zu leben* (J. Neubauer, Übers., 2. Aufl.). Campus-Verlag.
- Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: An experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391–402. <https://doi.org/10.1037/a0022575>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57-62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>

- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111–131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis (Multivariate Applications Series)* (1st ed.). Taylor & Francis Inc.
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 218–238). The Guilford Press.
- Madland, C., & Richards, G. (2016). Enhancing Student-Student Online Interaction: Exploring the Study Buddy Peer Review Activity. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2179>
- Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-Regulation Assessment and Intervention in Physical Health and Illness: A Review. *Applied Psychology*, 54(2), 267–299. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00210.x>
- Mahoney, M. J. (1972). Research issues in self-management. *Behavior Therapy*, 3(1), 45–63. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(72\)80051-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(72)80051-0)
- Mai, J. (2022, 08. August). *Peinlichkeiten parieren. Raus aus dem Fettnapf.* karriere bibel. <https://karrierebibel.de/peinlich/>
- Major, D. A., Turner, J. E., & Fletcher, T. D. (2006). Linking proactive personality and the Big Five to motivation to learn and development activity. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 927–935. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.4.927>
- Malischewski, T. (2005). *Beziehungsmanagement. Relating – die Kunst, gute Beziehungen aufzubauen.* Gabal Verlag GmbH
- Mangelsdorf, M. (2015). *Von Babyboomer bis Generation Z: Der richtige Umgang mit unterschiedlichen Generationen im Unternehmen.* Gabal Verlag.
- Manz, C.C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585 – 600. <https://doi.org/10.2307/258312>
- Manz, C. C., & Sims, H. P. (1987). Leading Workers to Lead Themselves: The External Leadership of Self- Managing Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 32(1), 106–129. <https://doi.org/10.2307/2392745>
- Marschall, J., Hildebrandt, S., Kleinlercher, K.-M. & Nolting, H.-D. (2020). DAK Gesundheitsreport. In A. Storm, DAK (Hrsg.). *Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsfor-*



schung (Bd. 33). Abgerufen am 12.12.2021 von <https://www.dak.de/dak/download/dak-gesundheitsreport-2020-pdf-2366094.pdf>

- Marschall, J., Hildebrandt, S. & Nolting, H.-D. (2019). *Gesundheitsreport 2019. Analyse der Arbeitsunfähigkeitsdaten Alte und neue Süchte im Betrieb* (Storm, A., Hrsg.) (Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung 28). DAK-Gesundheit.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. In S. Oskamp (Hrsg.). *Applied social psychology annual* (pp. 133–154). Sage.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBI Maslach burnout Inventory*. CPP, Incorporated.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper.
- Maslow, A. H. (1965). A philosophy of psychology. The need for a mature science of human nature. In F. Severin (Ed.), *Humanistic viewpoints in psychology* (pp. 17–33). McGraw-Hill.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). D. Van Nostrand Company.
- Mason, J. W. (1972). A re- evaluation of the concept of 'non-specificity' in stress theory. In Walter Reed Army Institute of Research (Hrsg.), *Principles, Practices, and Positions in Neuropsychiatric Research* (S. 323–333). Pergamon Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-017007-7.50018-5>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Mather, M., & Carstensen, L. L. (2005). Aging and motivated cognition: the positivity effect in attention and memory. Review Article, *Trends in Cognitive Sciences*, 9(10), 496-502. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.005>
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171–194. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.108.2.171>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>

- McDermott, M., Sharma, R., Andrews, M., Akter, S., Iverson, D., Caputi, P., Coltman, T. & Safadi, M. (2016). The moderating impact of temporal separation on the association between intention and physical activity: a meta-analysis. *Psychology Health and Medicine*, 21(5), 625–631. <https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1080371>
- Mehr, S. & Zweifel, D. (2011). *Stress reduziert Arbeitszufriedenheit*. Universität Zürich. Abgerufen am 04.12.2021 von [https://www.business.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3873-7541-ffff-ffffbecd70e9/Poster\\_Gruppe2.pdf](https://www.business.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3873-7541-ffff-ffffbecd70e9/Poster_Gruppe2.pdf)
- Michael, J., & Yukl, G. (1993). Managerial level and subunit function as determinants of networking behavior in organizations. *Group & Organization Management*, 18(3), 328-351. <https://doi.org/10.1177/1059601193183005>
- Mihailović, S. & Braun, O. L. (o.D.). *Mein Erfolgs- und Glückstagebuch*. CareerGames – spielend trainieren!
- Mihailović, S. & Braun, O. L. (2021). *Tagebuch der Positiven Gewohnheiten*. CareerGames – spielend trainieren!
- Miller, B. (2023, 12. Juni). *Gespräch beenden: Ein Gespräch elegant beenden*. WEKA. <https://www.weka.ch/themen/fuehrung-kompetenzen/kommunikation-und-auftritt/gespraechsfuehrung-und-verhandeln/article/gespraech-beenden-ein-gespraech-elegant-beenden/>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. (1989). Delay of Gratification in Children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Mittag, W., Kleine, D. & Jerusalem, M. (2002). Evaluation der schulbezogenen Selbstwirksamkeit von Sekundarschülern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 145-173). Beltz. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3934/pdf/ZfPaed\\_44\\_Beiheft\\_Mittag\\_Kleine\\_Jerusalem\\_Evaluation\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3934/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Mittag_Kleine_Jerusalem_Evaluation_D_A.pdf)
- Möltner, H., Leve, J. & Esch, T. (2018). Burnout-Prävention und mobile Achtsamkeit: Evaluation eines appbasierten Gesundheitstrainings bei Berufstätigen. *Das Gesundheitswesen*, 80(3), 295–300. <https://doi.org/10.1055/s-0043-114004>
- Mongrain, M., & Anselmo-Matthews, T. (2012). Do Positive Psychology Exercises Work? A Replication of Seligman et al. (2005). *Journal of Clinical Psychology*, 68(4), 382–389. <https://doi.org/10.1002/jclp.21839>

- Mongrain, M., Barnes, C., Barnhart, R., & Zalan, L. B. (2018). Acts of kindness reduce depression in individuals low on agreeableness. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 323–334. <https://doi.org/10.1037/tps0000168>
- Montano, D., Reeske, A., Franke, F., & Hüffmeier, J. (2017). Leadership, followers' mental health and job performance in organizations: A comprehensive meta-analysis from an occupational health perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 38, 327–350. <https://doi.org/10.1002/job.2124>
- Morgenstein (2017, 12. März). *Vera F. Birkenbihl – Immer schön Lächeln... Rezept gegen Wut, Ärger, Stress usw.* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dySJIDTkz9s>
- Morrison, M. (2017, 23. Juli). *Yoga Sonnengruss Morgenroutine | 5 Minuten für jeden Tag.* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=2SyGLbXtS68>
- Mucha, A. (2016). If Emotional Labor meets Micropolitics. Strategisches Surface Acting im Umgang mit emotionalen Anforderungen in subjektivierten Arbeitskontexten. *Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 25(1+2), 47–56. <https://doi.org/10.1515/arbeit-2016-0024>
- Müller, A. (2017, 30. August). *Abraham Maslow*. Abgerufen am 13.05.2020 von <https://salvere.swiss/abraham-maslow/>
- Müller-Böling, D. & Ramme, I. (1990). *Informations- und Kommunikationstechniken für Führungskräfte. Top-Manager zwischen Technikeuphorie und Tastaturphobie*. Oldenbourg
- Müller, G. F. & Wiese, B. S. (2012). Selbstmanagement und Selbstführung bei der Arbeit. In Uwe Kleinbeck und Klaus-Helmut Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D, Praxisgebiete. Serie 3, Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Band 1, S. 623–667). Hogrefe.
- Murphy, S. E., & Ensher, E. A. (2001). The role of mentoring support and self-management strategies on reported career outcomes. *Journal of Career Development*, 27(4), 229–246. <https://doi.org/10.1177/089484530102700401>
- Murray, B. (2002, 01. June). Writing to heal. *Monitor on Psychology*, 33(6), 54. <https://www.apa.org/monitor/jun02/writing>
- Myers, A., Malott, O., Gray, E., Tudor-Locke, C., Ecclestone, N., Cousins, S., & Petrella, R. (1999). Measuring accumulated health-related benefits of exercise participation for older adults: The Vitality Plus Scale. *The Journals of Gerontology: Biological Sciences and Medical Sciences*, 54(9), 456–466. <https://doi.org/10.1026/1612-5010.11.2.54>

- Nagel, J. (2024, 04. März). *Definition und Grundlagen der Selbstreflexion*. brainbirds. opening minds. <https://www.brainbirds.com/de/glossar/selbstreflexion>
- Neck, C. P., & Manz, C. C. (1996). Thought self-leadership: the impact of mental strategies training on employee cognition, behavior, and affect. *Journal of Organizational Behavior*, 17(5), 445–467. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199609\)17:5%3C445::AID-JOB770%3E3.0.CO;2-N](https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/(SICI)1099-1379(199609)17:5%3C445::AID-JOB770%3E3.0.CO;2-N)
- Nelson, S. K., Layous, K., Cole, S. W., & Lyubomirsky, S. (2016). Do unto others or treat yourself? The effects of prosocial and self-focused behavior on psychological flourishing. *Emotion*, 16(6), 850–861. <https://doi.org/10.1037/emo0000178>
- Nerdinger, F. W. (2018). Arbeitsmotivation und Arbeitszufriedenheit. In W. N. Friedemann, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 463–486). Springer.
- Nichols A. L., & Maner, J. K. (2008). The good-subject effect: Investigating participant demand characteristics. *The journal of general psychology*, 135(2), 151-166. <https://doi.org/10.3200/GENP.135.2.151-166>
- Nieder, P. (2000). Führung und Gesundheit: Die Rolle der Vorgesetzten im Gesundheitsmanagement. In U. Brandenburg, P. Nieder & B. Susen (Hrsg.). *Gesundheitsmanagement im Unternehmen. Grundlagen, Konzepte und Evaluation* (S. 149–161). Juventa.
- Nistor, N., Schnurer, K. & Mandl, H. (2005). *Akzeptanz, Lernprozess und Lernerfolg in virtuellen Seminaren – Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts* (Forschungsbericht Nr. 174). Ludwig-Maximilians-Universität, Department Psychologie, Institut für Pädagogische Psychologie.
- Nix, G., Ryan, R., Manly, J., & Deci, E. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266–284. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1382>
- Noack, K. (o.D.). *11 Schritte zur Problemlösung mit Mind Maps*. Karsten Noack. <https://www.karstennoack.de/11-schritte-zur-problemloesung-mit-mind-maps/>
- Nöllenheidt, C. & Brenscheidt, S. (2014). *Arbeitswelt im Wandel: Zahlen – Daten – Fakten* (1. Auflage) (Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Hrsg.).
- Nonis, S. A., & Sager, J. K. (2003). Coping strategy profiles used by salespeople: Their relationships with personal characteristics and work outcomes. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 23(2), 139–150.

- Nordin, I. (1999). The limits of medical practice. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 20(2), 105–123. <https://doi.org/10.1023/a:1009988203813>
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3. Ed). McGraw-Hill.
- Nuppenau, R. (2024, 12. April). *Stärken und Schwächen*. Stärkenblick. <https://www.staerkenblick.de/staerken-und-schwaechen/>
- OECD/European Observatory on Health Systems and Policies. (2017). *Deutschland: Länderprofil Gesundheit 2017*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264285200-de>
- Oesterreich, R. & Volpert, W. (Hrsg.). (1998). *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung*. Huber.
- O’Leary, K., O’Neill, S. & Dockray, S. (2016). A systematic review of the effects of mindfulness interventions on cortisol. *Journal of Health Psychology*, 21(9), 2108–2121. <https://doi.org/10.1177/1359105315569095>
- Olson, J. S., & McCracken, F. E. (2015). Is it worth the effort? The impact of incorporating synchronous lectures into an online course. *Online Learning Journal*, 19, 73–84. <https://doi.org/10.24059/olj.v19i2.499>
- Orne, M. T. (1962). On the social psychological experiment: With particular reference to demand characteristics and their implications. *American Psychologist*, 17, 776-83. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043424>
- Owen, J. M., & Alkin, M. C. (2007). *Program evaluation. Forms and approaches* (3. Aufl.). Guilford Press.
- Pan, X., Wang, Z., Wu, X., Wen, S. W., & Liu, A. (2018). Salivary cortisol in post-traumatic stress disorder: a systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1910-9>
- Park, C. L., & Blumberg, C. J. (2002). Disclosing trauma through writing: Testing the meaning-making hypothesis. *Cognitive Therapy and Research* 26(5), 597-616. <https://doi.org/10.1023/A:1020353109229>
- Park, N., & Peterson, C. (2008). The Cultivation of Character Strengths. In Ferrari, Michel; Potworowski, Georg (Eds.): *Teaching for Wisdom. Cross – Cultural Perspectives of Fostering Wisdom* (pp. 59-77). Springer.
- Park, N., Peterson, C., & Ruch, W. (2009). Orientations to happiness and life satisfaction in twenty-seven nations. *The Journal of Positive Psychology*, 4(4), 273 - 279. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17439760902933690>

- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129. <https://doi.org/10.1080/17439760600619567>
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed.). Sage.
- Patzack, R. (2021, 03. August). *Selbstregulation bei Stress*. Rebecca Patzak. Heilpraktikerin für Psychotherapie. <https://www.rebeccapatzak.de/blog/selbstregulation-bei-stress/>
- Pedro, N. (2024, 22. August). *Peer-to-Peer Learning*. Chemmedia. <https://www.chemmedia.de/blog/peer-to-peer-learning>
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8(3), 162–166. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00403.x>
- Pennebaker, J. W., & Beall S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274-281. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Pennebaker, J. W., & Grayeal, A. (2001). Patterns of Natural Language Use: Disclosure, Personality, and Social Integration. *Current Directions in Psychological Science*, 10(3), 90-93. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00123>
- Pennebaker, J. W., Kiecolt-Glaser, J. K., & Glaser, R. (1988). Disclosure of traumas and immune function: health implications for psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(2), 239-245. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.56.2.239>
- Penninx, B., Guralnik, J. M., Bandeen-Roche, K., Kasper, J. D., Simonsick, E. M., Ferrucci, L., & Fried, L. P. (2000). The protective effect of emotional vitality on adverse health outcomes in disabled older women. *Journal of the American Geriatrics Society*, 48(11), 1359–1366. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2000.tb02622.x>
- Perscher, J. (2015). Selbstmanagement - Grundlagen und aktuelle Entwicklungen. *Organisationsberatung Supervision Coaching*, 22(1), 5-17. <https://doi.org/10.1007/s11613-015-0402-8>
- Petermann, F. & Petermann, U. (Hrsg.) (2018). *Lernen. Grundlagen und Anwendungen* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in positive psychology*. Oxford University Press.



- Peterson, C., Buchanan, G. M., & Seligman, M. E. P. (1995). Explanatory Style: History and Evolution of the Field. In G. M. Buchanan & M. E. P. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 1–20). Lawrence Erlbaum.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 17-26. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760500372739>
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156. <https://doi.org/10.1080/17439760701228938>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press; American Psychological Association.
- Peifer, C. (2017). Zum Zusammenhang zwischen Flow-Erleben und Stress im Kontext von Leistung und Wohlbefinden. In M. Brohm, C. Peifer und J. M. Greve (Hrsg.). *Positiv-Psychologische Forschung im deutschsprachigen Raum – State of the Art* (S. 18-36). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Philips, J. J., & Schirmer, F. C. (2008). *Return on Investment in der Personalentwicklung: Der 5-Stufen-Evaluationsprozess* (2. Aufl.). Springer.
- Pieter, A. & Wolf, G. (2014). Effekte betrieblicher Interventionen zur Stressreduktion auf das Wohlbefinden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 9(2), 144–150. <https://doi.org/10.1007/s11553-013-0422-1>
- Pilger, S. (2022). *Förderung von Selbstmanagementkompetenzen nach dem Ansatz der Positiven Psychologie. Eine Trainingsevaluation bei berufsbegleitend Studierenden*. Springer.
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: a meta-analysis. *Psychology and aging*, 15, 187–224. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.15.2.187>
- Plutchik, R. (1997). The circumplex as a general model of the structure of emotions and personality. In R. Plutchik & H. R. Conte (Eds.), *Circumplex models of personality and emotions* (pp. 17–45). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10261-001>
- PONS GmbH. (2016). *PONS Wörterbuch für Schule und Studium: Latein. Latein – Deutsch* (1. Auflage). PONS.
- Pornter, J. (2000). *30 Minuten für perfekten Small Talk*. Gabal Verlag GmbH.

## JAKAT: EVALUATIONEN

- Portner, J. (2011). *30 Minuten Small Talk: In 30 Minuten wissen sie mehr!* Gabal Verlag GmbH.
- Possel, H. (o.D.). *Denkaufgaben – Brainteaser (mit Lösungen)*. Fun & Mystery, D.C.'s – Lustiges, Kurioses und Mysteriöses. <https://deecce.de/fun/raetsel-denkaufgaben/denkaufgaben-brainteaser/>
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N., & Maskowitz, J. T. (2019). Positive Affect and Health: What Do We Know and Where Next Should We Go? *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 627–650. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102955>
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L. & Andersson, G. (2011). Establishing Guidelines for Executing and Reporting Internet Intervention Research. *Cognitive Behaviour Therapy*, *40*(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2015). Strengths-based positive psychology interventions: a randomized placebo-controlled online trial on long-term effects for a signature strengths- vs. a lesser strengths-intervention. *Frontiers in Psychology*, *6*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00456>
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (1999a). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic Medicine*, *61*(2), 197–204. <https://doi.org/10.1097/00006842-199903000-00012>
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: the mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, *19*(5), 523–538. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199809\)19:5%3C523::AID-JOB860%3E3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199809)19:5%3C523::AID-JOB860%3E3.0.CO;2-I)
- Pscherer, J. (2015). Selbstmanagement – Grundlagen und aktuelle Entwicklungen. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, *22*(1), 5–17. <https://doi.org/10.1007/s11613-015-0402-8>
- Raabe, B., Frese, M., & Beehr, T. A. (2007). Action regulation theory and career selfmanagement. *Journal of Vocational Behavior*, *70*(2), 297–311. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.005>
- Radke, R. (2024, 02. Mai). *Durchschnittliche Arbeitsunfähigkeitsdauer aufgrund psychischer Erkrankungen 2023*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/845/umfrage/dauer-von-arbeitsunfaehigkeit-aufgrund-von-psychischen-erkrankungen/#statisticContainer>



- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing About Testing Worries Boosts Exam Performance in the Classroom. *Science*, 331(6014), 211-213. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1199427>
- Rammstedt, B. (2004). *Zur Bestimmung der Güte von Multi-Item-Skalen: Eine Einführung* (ZUMA How-to- Reihe Nr. 12). ZUMA.
- Randstadt (Hrsg.). (2020). *Employer Brand Research 2020*. Global Report. Abgerufen am 20.02.2021 von <https://www.randstad.de/hr-portal/employer-branding/employer-brand-research/>
- Rau, R., Morling, K., & Rösler, U. (2010). Is there a relationship between major depression and both objectively assessed and perceived demands and control? *Work & Stress*, 24(1), 88–106. <https://doi.org/10.1080/02678371003661164>
- Reed, J., & Ones, D. S. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(5), 477–514. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.11.003>
- Reinecker, H. (2022, 24. November). Selbstmanagement. In M. A. Wirtz (Hrsg.). *Dorsch. Lexikon der Psychologie (Online)*. Abgerufen am 13.06.2024 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstmanagement>
- Reiter, C., & Wilz, G. (2015). Resource diary: A positive writing intervention for promoting well-being and preventing depression in adolescence. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 99-108. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025423>
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Hogrefe.
- Rheinberg, F., Manig, Y., Kliegl, R., Engeser, S. & Vollmeyer, R. (2007). Flow bei der Arbeit, doch Glück in der Freizeit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 51(3), 105-115. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.51.3.105>
- Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung e.V. & Allianz Deutschland AG. (Februar 2011). *Depression – wie die Krankheit unsere Seele belastet*. Abgerufen am 01.02.20 von [https://www.allianz.com/content/dam/onemarketing/azcom/Allianz\\_com/migration/media/press/document/other/allianz\\_report\\_depression.pdf](https://www.allianz.com/content/dam/onemarketing/azcom/Allianz_com/migration/media/press/document/other/allianz_report_depression.pdf)
- Richter, P., & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung. Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Asanger.
- Richter, D., Metzinger, M., Weinhardt, M., & Schupp, J. (2013). *SOEP Scales Manual. SOEP Survey Papers, No. 138*. DIW.

- Riechert, I. (2015). *Psychische Störungen bei Mitarbeitern*. Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-43522-9>
- Riedel-Heller, S. & Richter, D. (2021). Psychische Folgen der COVID-19 Pandemie in der Bevölkerung – Psychological consequences of the COVID-19 pandemic in the general public. *Public Health Forum*, 29(1), 54–56. <https://doi.org/10.1515/pubhef-2020-0121>
- Robert Koch-Institut. (2014). *Subjektive Gesundheit. Faktenblatt zu GEDA 2012: Ergebnisse der Studie "Gesundheit in Deutschland aktuell 2012"*.  
<https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/GEDA12.html>
- Robins, M. (2022). *Das 5-Sekunden-Journal: Das beste Journal der Welt und der schnellste Weg, um zu entschleunigen, Kraft zu tanken und produktiv zu sein*. Finanz Buch Verlag.
- Roddenberry, A., & Renk, K. (2010). Locus of control and self-efficacy: Potential mediators of stress, illness and utilization of health services in college students. *Child Psychiatric Human Development*, 41(4), 353–370. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0173-6>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rohleder, N. & Becker, L. (2021, 01. August). *Psychologische Determinanten und biologische Stressreaktionsmuster bei digitalem Stress* (For Digit Health, Projekt 4). Abgerufen am 03.12.2021 von <https://gesund-digital-leben.de/forschungsfelder/cluster-b/projekt-04/>
- Rohmert, W. (1984). Das Belastungs-Beanspruchungs-Konzept. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 38, 193–200. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-93339-4\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-642-93339-4_23)
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9585-5>
- Rossi, P. H., Freeman, H. E., & Lipsey, M. W. (1999). *A systematic Approach* (6th ed.) Sage.
- Rössler, J. (2012). *Raus aus Hamsterrad und Tretmühle. Erkenntnisse der Hirnforschung für den Job*. Kreuz.
- Rowe, G., Hirsh, J. B., & Anderson, A. K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(1), 383–388. <https://doi.org/10.1073/pnas.0605198104>

- Ruch, W., & Proyer, R. T. (2015). Mapping strengths into virtues: The relation of the 24 VIA-strengths to six ubiquitous virtues. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 460. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00460>
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2010). Values in action inventory of strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138–149. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000022>
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation Analysis in Social Psychology: Current Practices and New Recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359–371. <https://doi:10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x>
- Rudolph, U. (2004). *Karrierefaktor Networking. Gestalten Sie Ihr Karriere-Netzwerk*. Haufe Mediengruppe.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2008). From ego depletion to vitality: Theory and findings concerning the facilitation of energy available to the self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x>
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9023-4>
- Niemic, R. M. (2017). *Character strengths interventions*. Hogrefe Publishing.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology* 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 471–499. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471>
- Sanders, J. R. (Hrsg.) (2013). *Handbuch der Evaluationsstandards: Die Standards des "Joint Committee on Standards for Educational Evaluation"*. Springer.

- Sandstrom, G. M., & Dunn, E. W. (2014). Is Efficiency Overrated? Minimal Social Interactions Lead to Belonging and Positive Affect. In *Social Psychological and Personality Science*, 5 (4), 437–442. <https://doi.org/10.1177/1948550613502990>
- Santos, V., Paes, F., Pereira, V., Arias-Carrión, O., Silva, A. C., Carta, M. G., Nardi, A. E. & Machado, S. (2013). The role of positive emotion and contributions of positive psychology in depression treatment: systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health: CP & EMH*, 9, 221–237. <https://doi.org/10.2174/1745017901309010221>
- Sargeant, J., Curran, V., Allen, M., Jarvis-Selinger, S., & Ho, K. (2006). Facilitating interpersonal interaction and learning online. Linking theory to practice. *Journal of Continuing Education in Health Professions*, 26(2), 128–136. <https://doi.org/10.1002/chp.61>
- Sauerland, M. (2015). *Design your mind – Denkfallen entlarven und überwinden. Mit zielführendem Denken die eigenen Potenziale voll ausschöpfen*. Springer Fachmedien.
- Sauerland, M. (2024). *Fehler im Griff. Fehlleistungen begreifen. Fehlertypen unterscheiden. Fehlerursachen vermeiden* (1. Aufl.). Springer Verlag GmbH.
- Sauter, W. & Staudt, F.-P. (2016). *Strategisches Kompetenzmanagement 2.0. Potentiale nutzen – Performance steigern*. Springer Gabler.
- Schaper, N. (2019a). Aus- und Weiterbildung: Konzepte der Trainingsforschung. In W. N. Friedemann, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 509–540). Springer.
- Schaper, N. (2019b). Wirkungen der Arbeit. In W. N. Friedemann, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 573–600). Springer.
- Scheddin, M. (2008). *Erfolgsstrategie Networking. Business-Kontakte knüpfen, organisieren und pflegen*. Buch&media GmbH
- Scheier, M. F., Matthews, K. A., Owens, J. F., Magovern, G. J., Lefebvre, R. C., Abbott, R. A., & Carver, C. S. (1989). Dispositional optimism and recovery from coronary artery bypass surgery: The beneficial effects on physical and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1024–1040. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.6.1024>
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress. Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1257–1264. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1257>

- Scheele, B. (2023, 27. Oktober). Selbstverstärkung. In M. A. Wirtz (Hrsg.). *Dorsch. Lexikon der Psychologie (Online)*. Abgerufen am 30.08.2024 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbstverstaerkung>
- Scheler, U. (2000). *Erfolgsfaktor Networking*. Campus Verlag,
- Schiller, J. (2012). *Das Small Talk 1x1 – Small Talk Kommunikation lernen und die richtigen Fragen stellen*. Create Space Independent Publishing Platform.
- Schleicher, D. J., Hansen, S. D., & Fox, K. E. (2011). Job attitudes and work values. In S. Zedeck (Hrsg.). *APA handbook of industrial and organizational psychology. Vol. 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization (Vol. 3, pp. 137–190)*. American Psychological Association.
- Schmidt, M., Gerstenberg, F. & Heim, A.-C. (2014). *Psychologische Diagnostik kompakt*. Beltz.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schröger, E. (2010). *Biologische Psychologie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92581-3>
- Schuler, H. (2006). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. Schuler (Hrsg.). *Lehrbuch der Personalpsychologie (2. Aufl., S. 45–68)*. Hogrefe.
- Schuler, D., Tuch, A., Buscher, N. & Camenzind, P. (2016). Psychische Gesundheit in der Schweiz. (Obsan), S. Gesundheitsobservatorium (Hrsg.). Obsan Bericht (72).
- Schulte, F. (2014). *Die Bedeutung und Erfassung des Erwerbs von Theorie-Praxis-/Praxis-Theorie-Transferkompetenz im Rahmen eines dualen Studiums*. FOM Hochschule. Abgerufen am 02.12.2020 von <http://stifterverband.de/pdf/hds-essen-transferkompetenz.pdf>
- Schulz, P., Kirschbaum, C., Prüßner, J., & Hellhammer, D. (1998). Increased free cortisol secretion after awakening in chronically stressed individuals due to work overload. *Stress and Health, 14*(2), 91–97.
- Schulz, P. & Schlotz, W. (1999). Trierer Inventar zur Erfassung von chronischem Streß (TICS). Skalenkonstruktion, teststatistische Überprüfung und Validierung der Skala Arbeitsüberlastung. *Diagnostica, 45*(1), 8–19. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.45.1.8>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2013). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology (2nd ed., pp. 45–68)*. John Wiley & Sons, Inc.

- Schumacher M. (2018). *Netzwerkanalyse*. forText. Abgerufen am 01.07.2019 von <https://fortext.net/routinen/methoden/netzwerkanalyse>
- Schwarz, C. (2006). *Evaluation als modernes Ritual. Zur Ambivalenz gesellschaftlicher Rationalisierung am Beispiel virtueller Universitätsprojekte*. Lit Verlag.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. [Generalized self-efficacy: Assessment of a personal coping resource.]. *Diagnostica*, 40(2), 105–123.
- Schwarzer, R. (Hrsg.). (1997). *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie*. Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2014). *Self-Efficacy. Thought Control Of Action*. Taylor and Francis.
- Schwarzer, R., Boehmer, S., Luszczynska, A., Mohamed, N. E., & Knoll, N. (2005). Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 807–818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.016>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Freie Universität Berlin, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.
- Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2008). How to overcome health-compromising behaviors: The health action process approach. *European Psychologist*, 13(2), 141–151. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.2.141>
- Schweisthal, O. W. (2007). *Der Cortisol Awakening Response in der Diagnostik stressbezogener Erkrankungen*. Dissertation. Universität Trier.
- Seifert, J. W. (2011). *Visualisieren, Präsentieren, Moderieren. Der Klassiker* (36. Aufl.). Gabal Verlag.
- Seiwert, L. (2014). *Das 1x1 des Zeitmanagement*. Gräfe und Unzer Verlag GmbH.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness. On depression, development, and death* (A series of books in psychology). Freeman.



- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. Knopf.
- Seligman, M. E. P. (1999). The President's Address (Annual Report). *American Psychologist*, *54*, 559–562.
- Seligman, M. E. P. (2003). The Past and Future of Positive Psychology. In C. L. M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing. Positive psychology and the life well-lived* (1st ed., pp. xi-xx). American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (2005a). *Der Glücks-Faktor: Warum Optimisten länger leben*. Bastei Lübbe.
- Seligman, M. E. P. (2005b). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being* (1st ed.). Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*. Kösel.
- Seligman, M. E. P. (2016). *Erlernte Hilflosigkeit* (5. Aufl.). Beltz.
- Seligman, M. E. P. (2018a). *The hope circuit. A psychologist's journey from helplessness to optimism*. Nicholas Brealey Publishing.
- Seligman, M. E. P. (2018b). PERMA and the building blocks of well-being, *The Journal of Positive Psychology*, *13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., & Csikzentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. An introduction. *American Psychologist*, *55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, *61*(8), 774-788. <http://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Sell, R. & Schimweg, R. (Hrsg.) (2013). *Probleme lösen: In komplexen Zusammenhängen denken* (6. Auflage). Springer.

- Selye, H. (1936). A Syndrome produced by Diverse Nocuous Agents. *Nature*, 138(3479).  
<https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Selye, H. (1953). *Einführung in die Lehre vom Adaptionssyndrom*. Thieme.
- Selye, H. (1974). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. Piper.
- Selye, H. (1977). A code for coping with stress. *AORN Journal*, 25(1), 9-176.  
[https://doi.org/10.1016/S0001-2092\(07\)68496-8](https://doi.org/10.1016/S0001-2092(07)68496-8)
- Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J. R. Nitsch (Hrsg.).  
*Stress, Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 163–187). Huber.
- Selye, H. (1984). *The stress of life*. McGraw-Hill.
- Sembill, D., Schumacher, L., Wolf, K. D., Wuttke, E., & Santjer-Schnabel, I. (2001). Förderung der Problemlösefähigkeit und der Motivation durch selbstorganisiertes Lernen. In K. Beck, V. Krumm (Eds.). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Semmer, N. (1994). Stress. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.). *Handwörterbuch Psychologie* (5. Aufl., S. 744–757). Beltz.
- Semmer, N. K. & Zapf, D. (2004). Gesundheitsbezogene Interventionen in Organisationen. In H. Schuler, N.-P. Birbaumer & C. F. Graumann (Hrsg.). *Organisationspsychologie. Grundlagen und Personalpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie Praxisgebiete Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 3, S. 773–843). Hogrefe.
- Sheldon, K. M., & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216–217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Shi Yan Lu (2010, 26. May). *QI GONG – SHAOLIN QI GONG for your early morning exercise* (Video-Instruktion). Abgerufen am 01. Oktober 2019, von [https://www.youtube.com/watch?v=9OMH-Zm\\_xNE](https://www.youtube.com/watch?v=9OMH-Zm_xNE)
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475–492.  
<https://doi.org/10.1007/BF00352944>
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26(6), 978–986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>



- Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: a practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology, 65*(5), 467–487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Sitbon, A., Shankland, R., & Krumm, C.-M. (2019). Interventions efficaces en psychologie positive: Une revue systématique. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 60*(1), 35–54. <https://doi.org/10.1037/cap0000163>
- Sitzmann, T., Brown, K. G., Casper, W. J., Ely, K., & Zimmerman, R. D. (2008). A review and meta-analysis of the nomological network of trainee reactions. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 280–295. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.280>
- Six, B. & Felfe, J. (2004). Einstellungen und Werthaltungen im organisationalen Kontext. In H. Schuler (Hrsg.). *Organisationspsychologie 1 – Grundlagen und Personalpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Bd. D/III/3, S. 597–672). Hogrefe.
- Smith, S., & Lloyd, R. (2006). Promoting vitality in health and physical education. *Qualitative Health Research, 16*(2), 249–267. <https://doi.org/10.1177/1049732305285069>
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(1), 174–184. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.66.1.174>
- Smyth, J. M., Stone, A. A., Hurewitz, A., & Kaell, A. (1999). Effects of writing about stressful experiences on symptom reduction in patients with asthma or rheumatoid arthritis: a randomized trial. *JAMA: Journal of the American Medical Association, 281*(14), 1304–1309. <https://doi.org/10.1001/jama.281.14.1304>
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis. *Handbook of Hope, 3–21*. <https://doi.org/10.1016/b978-012654050-5/50003-8>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Irving, L., & Anderson, J. R. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. In C. R. Snyder & D. R. Forsyth (Eds.). *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285–305). Pergamon Press.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford Library of Psychology.

- Solga, M. (2011). Förderung von Lerntransfer. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.). *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl., S. 339–368). Gabler.
- Solga, M., Ryschka, J. & Mattenklott, A. (2011). Personalentwicklung: Gegenstand, Prozessmodell, Erfolgsfaktoren. In J. Ryschka, M. Solga & A. Mattenklott (Hrsg.). *Praxishandbuch Personalentwicklung. Instrumente, Konzepte, Beispiele* (3. Aufl., S. 19–34). Gabler.
- Sonntag, K. & Schaper, N. (2006). Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In K. Sonntag (Hrsg.). *Personalentwicklung in Organisationen* (3. Aufl., S. 270–311). Hogrefe.
- SoSci Survey GmbH (2020). *SoSci der onlineFragebogen*. SoSci Survey GmbH.
- So steigerst du die Rücklaufquote durch das Formulieren einer freundlichen Erinnerungsmail.* (o.D.). Intuit Mailchimp. <https://mailchimp.com/de/resources/friendly-reminder-email/>
- Spent, D. (2017). *Das 6-Minuten Tagebuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Spera, S. P., Buhrfeind, E. D., & Pennebaker, J. W. (1994). Expressive writing and coping with job loss. *Academy of Management Journal*, 37(3), 722-733. <https://doi.org/10.2307/256708>
- Spreiter, M. (2014). *Burnoutprävention für Führungskräfte* (1. Aufl.). Haufe-Gruppe.
- Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L. & Heinemann, N. S. R. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of Vocational Behavior in press*, 87, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.12.007>
- Statista. (2016). *Statista Mehrthemenbefragung. November 2016* (Statista GmbH, Hrsg.).
- Stelz, V. (o.D.). *Die Macht des Journalings: Wie du deine innere Welt veränderst*. Vasipa. Abgerufen am 05. März 2024, von <https://vasipa.com/selbsterkenntnis/die-macht-des-journalings/>
- Stollreiter, M., Völgyfy, J. & Jencius, T. (2000). *Stress-Management. Das WAAGE-Programm; mehr Erfolg mit weniger Stress* (Beltz Weiterbildung). Beltz.
- Strijk, J., Proper, K., van der Beek, A., & van Mechelen, W. (2009). The vital at work study. the systematic development of a lifestyle intervention to improve older workers' vitality and the design of a randomized controlled trial evaluating this intervention. *BMC Public Health*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-408>

- Strobel, G. & von Krause, J. (1997). *Psychische Belastung von Bauleitern* (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Fb 778). Wirtschaftsverlag NW Verlag.
- Struss, R. (2020, 28. September). *Journaling: Was ihnen regelmäßiges Tagebuch schreiben bringt*. Struss & Claussen. Personal Development. <https://www.strussundclaussen.de/karriere-blog/beitraege/journaling-was-ihnen-regelmaessiges-tagebuchschreiben-bringt/>
- Swider, B., Harris, B., & Barrick, M. (2016). Should you chat informally before an interview? Von Harvard Business Review. Abgerufen am 13.10.21 <https://hbr.org/2016/09/should-you-chat-informally-before-an-interview>
- Tagesspiegel. (2023, 13. September). „Das ist ein alarmierender Wert“ Mehr als 50 % der Menschen in Deutschland fühlen sich erschöpft. Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/das-ist-ein-alarmierender-wert-mehr-als-50-prozent-der-menschen-in-deutschland-fuehlen-sich-erschopft-10460620.html>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 272–322. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>
- Taylor, P. J., Russ-Eft, D. F., & Chan, D. W. L. (2005). A meta-analytic review of behavior modeling training, *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 692–709. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.692>
- Techniker Krankenkasse. (2016a). *Entspann dich, Deutschland – TK Stressstudie 2016*. Techniker Krankenkasse.
- Techniker Krankenkasse. (2016b). *Gesundheitsreport 2016. Preview Fehlzeiten*. Techniker Krankenkasse.
- Techniker Krankenkasse. (2020). *Corona 2020 Gesundheit, Belastungen, Möglichkeiten*. Techniker Krankenkasse. Abgerufen am 12.01.2021 von <https://www.tk.de/resource/blob/2096084/927ea8cd9aa3cb0547a8bb4a5f6e70dd/dossier-corona-data.pdf>
- Techniker Krankenkasse. (2022). *Gesundheitsreport 2022 - Arbeitsunfähigkeiten*. Techniker Krankenkasse. Abgerufen am 15.06.23 von

<https://www.tk.de/resource/blob/2125010/c9d3ed46b77de98c4918b97d6892b207/gesundheitsreport-au-2022-data.pdf>

Techniker Krankenkasse. (2023, 28. Juni). *Studie: Studierenden geht es schlechter als vor der Pandemie.* Techniker Krankenkasse. <https://www.tk.de/presse/themen/praevention/gesundheitsstudien/tk-gesundheitsreport-2023-2149876>

Techniker Krankenkasse. (2023, Juni). Gesundheitsreport: Wie geht's Deutschlands Studierenden. Techniker Krankenkasse. <https://www.tk.de/resource/blob/2149886/e5bb2564c786aedb3979588fe64a8f39/2023-tk-gesundheitsreport-data.pdf>

Technische Universität Darmstadt (2020). *Mental stark und emotional in Balance in Studium und Lehre.* Abgerufen am 24.11.2020 von [https://www.hda.tu-darmstadt.de/angebote\\_fuer\\_studierende/mental\\_stark\\_studium/index.de.jsp](https://www.hda.tu-darmstadt.de/angebote_fuer_studierende/mental_stark_studium/index.de.jsp)

Teismann, T., Het, S., Grillenberger, M., Willutzki, U., & Wolf, O. T. (2014). Writing about life goals: effects on rumination, mood and the cortisol awakening response. *Journal of Health Psychology, 19*(11), 1410–1419. <https://doi.org/10.1177/1359105313490774>

Thayer, R. E. (1986). Activation-deactivation adjective check list: Current overview and structural analysis. *Psychological Reports, 58*(2), 607-614. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2466/pr0.1986.58.2.607>

Topf, V. (2008). *Small Talk.* Rudolf Haufe Verlag GmbH & Co. KG

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>

Tracy, B. (2002). *The 100 Absolutely Unbreakable Laws of Business Success.* Berrett-Koehler Publishers.

Treadway, D. C., Breland, J. W., Adams, G. L., Duke, A. B., & Williams, L. A. (2010). The interactive effects of political skill and future time perspective on career and community networking behavior. *Social Networks, 32,* 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.09.004>

Tremblay, M. A., Blanchard, C. M., Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (2006). A dual route in explaining health outcomes in natural disaster 1. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(6), 1502–1522. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00069.x>

- Uhl-Bien, M., & Graen, G. B. (1998). Individual Self-Management: Analysis of Professionals' Self-Managing Activities in Functional and Cross-Functional Work Teams. *Academy of Management Journal*, 41(3), 340–350. <https://doi.org/10.5465/256912>
- Ullrich, C. & Ferstl O. K. (2005). Entwicklung von Experimentierumgebungen für den Erwerb von Problemlösefähigkeit. In O. K. Ferstl, E. J. Sinz, S. Eckert & T. Isselhorst (eds). *Wirtschaftsinformatik 2005*. Physica.
- Unanue, W., Gómez, M. E., Cortez, D., Oyanedel, J. C., & Mendiburo-Seguel, A. (2017). Revisiting the Link between Job Satisfaction and Life Satisfaction: The Role of Basic Psychological Needs. *Frontiers in psychology*, 8, 680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00680>
- Universität Zürich (Hrsg.). (2015). VIA-IS. *Information zur Interpretation Ihrer Ergebnisse (Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik)*. Universität Zürich. Abgerufen am 10.10.2020 von [https://www.charakterstaerken.org/VIA\\_Interpretationshilfe.pdf](https://www.charakterstaerken.org/VIA_Interpretationshilfe.pdf)
- Universität Zürich (2020). *Persönlichkeitsstärken*. Universität Zürich. Abgerufen am 10.10.2020 von <https://www.persoeneichkeitsstaerken.ch/>
- Van Dalsen, J. H., & Markus, C. R. (2018). The influence of sleep on human hypothalamic-pituitary-adrenal (HPA) axis reactivity: A systematic review. *Sleep Medicine Reviews*, 39, 187–194. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2017.10.002>
- Van der Doef, M., & Maes, S. (1998). The job demand-control(-support) model and physical health outcomes: A review of the strain and buffer hypotheses. *Psychology and health*, 13(5), 909–936. <https://doi.org/10.1080/08870449808407440>
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *PNAS*, 114(31), 8148–8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- van Woerkom, M., Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (2021). Positive psychology interventions in organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 94, 221–229. <https://doi.org/10.1111/joop.12350>
- Viversum Redaktion (2016). *Die Kraft des Mandalas - mehr Energie, Konzentration und Kreativität*. Viversum. <https://www.viversum.de/online-magazin/mandalas>
- Vladova, G., Ullrich, A., Bender, B., & Gronau, N. (2021). Students' Acceptance of Technology-Mediated Teaching – How It Was Influenced During the COVID-19 Pandemic in 2020: A Study From Germany. *Frontiers Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636086>

- Waldinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2006). Positive mood broadens visual attention to positive stimuli. *Motivation and Emotion*, 30(1), 87-99. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9021-1>
- Walicht, F. (2008). *Pocket Business: Networking: Kontakte nutzen, Beziehungen pflegen (2. Aufl.)*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Waller, C., Bauersachs, J., Hoppmann, U., Höch, J., Krause, S., Szabo, F., Engler, H., Rottler, E., Herrmann-Lingen, C., & Gündel, H. (2016). Blunted Cortisol Stress Response and Depression-Induced Hypocortisolism Is Related to Inflammation in Patients With CAD. *Journal of the American College of Cardiology*, 67(9), 1124–1126. <https://doi.org/10.1016/j.jacc.2015.12.031>
- Warkentin, N. (2017). *Yoga Übungen: Tipps für Anfänger (und fürs Büro)*. Abgerufen am 30.09.2019 von <https://karrierebibel.de/yoga-uebungen/#Yoga-Uebungen-fuers-Buero>
- Weber, R. (2024, 26. Februar). *Wie belastet sind Studierende?* Forschung & Lehre. [https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/wie-belastet-sind-studierende-6268#:~:text=53%20Prozent%20der%20Befragten%20gaben,und%20Pers%C3%B6nlichkeitsst%C3%B6rung%20\(12%20Prozent\)](https://www.forschung-und-lehre.de/zeitfragen/wie-belastet-sind-studierende-6268#:~:text=53%20Prozent%20der%20Befragten%20gaben,und%20Pers%C3%B6nlichkeitsst%C3%B6rung%20(12%20Prozent))
- Weber, S. (2019, 18. Mai). *Pizzateig Rezept*. Vegan Heaven. <https://veganheaven.de/rezepte/pizzateig-rezept/>
- Wegner, N. (2016, 28. Oktober). *Typologie für Evaluationen und Besucherstudien*. KM Kulturmanagement Network GmbH. <https://www.kulturmanagement.net/Themen/Ausstellungsbesucher-Typologie-fuer-Evaluationen-und-Besucherstudien,2133>
- Weidenmann, B. (2011). *Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weiterbildung Training (8. Aufl.)*. Beltz.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2002). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz Pädagogik, 2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript). Beltz.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 806–820. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.5.806>
- Weinstein, N. D., Marcus, S. E., & Moser, R. P. (2005). Smokers' unrealistic optimism about their risk. *Tobacco Control*, 14(1), 55–59. <https://doi.org/10.1136/tc.2004.008375>
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Hogrefe.



## JAKAT: EVALUATIONEN

- Weisweiler, S., Dirscherl, B. & Braumandl, I. (2013). *Zeit- und Selbstmanagement. Ein Trainingsmanual – Module, Methoden, Materialien für Training und Coaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-19888-5>
- Wells, G. (2012). *Superbodies: Peak Performance Secrets from the World's Best Athletes*. Harper Collins Publishers.
- Weltgesundheitsorganisation [WHO] (1946). Verfassung der Weltgesundheitsorganisation. WHO. Abgerufen am 24.11.2021 von <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf>
- Werner, E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. University of Hawaii Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press.
- West, J. A., Miller, N. H., Parker, K. M., Senneca, D., Ghandour, G., Clark, M., Greenwald, G., Heller, R. S., Fowler, M. B., & DeBusk, R. F. (1997). A Comprehensive Management System for Heart Failure Improves Clinical Outcomes and Reduces Medical Resource Utilization. *The American Journal of Cardiology*, 79(1), 58–63. [https://doi.org/10.1016/S0002-9149\(96\)00676-5](https://doi.org/10.1016/S0002-9149(96)00676-5)
- WhatsApp (2020). *Instant-Messaging-Dienst*. Meta Platforms, Inc.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Widmer, T. (2004). Qualität der Evaluation – Wenn Wissenschaft zur praktischen Kunst wird. In R. Stockmann (Hrsg.). *Evaluationsforschung* (S. 83–109). Leske+Budrich.
- Widmer, T. & De Rocchi, T. (2012). *Evaluation: Grundlagen, Ansätze und Anwendungen*. Rüegger.
- Wilken, B. (2019). *Methoden der kognitiven Umstrukturierung. Ein Leitfaden für die psychotherapeutische Praxis* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Willmann, A. K., Fuchs, L.-K. & Braun, O. L. (2020). Positive Psychologie und Problemlösekompetenz. In O. L. Braun (Hrsg.). *Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern*. Springer.

- Wilson, T. D., & Gilbert, D. T. (2005). Affective Forecasting: Knowing What to Want. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 131–134. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00355.x>
- Wing, R. R., Tate, D. F., Gorin, A. A., Raynor, H. A., & Fava, J. L. (2006). A self-regulation program for maintenance of weight loss. *The new England Journal of Medicine*, 355(15), 1563-1571. <http://doi.org/10.1056/NEJMoa061883>
- Wittchen, H. U. & Hoyer, J. (Hrsg.). (2006). *Klinische Psychologie & Psychotherapie* (Springer-Lehrbuch Bachelor/Master). Springer-Medizin-Verlag.
- Wolff, H. G. & Moser, K. (2006). Entwicklung und Validierung einer Networkingskala. *Diagnostica*, 52(4), 161-180. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.4.161>
- Wolff, H. G., & Moser, K. (2009). Effects of Networking on Career Success: A longitudinal Study. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 196-206. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013350>
- Wolff, H. G., & Moser, K. (2010). Do specific types of networking predict mobility outcomes? A two-year prospective study. *Journal of Vocational behavior*, 77, 238-245. <https://doi.org/10.1016/j.vb.2010.03.001>
- Woltmann, N. (2023, 03. März). *Journaling: Was es vom Tagebuchschreiben unterscheidet und welche Arten es gibt*. Nicole Woltmann. Training und Coaching Visuell. <https://www.nicolewoltmann.de/2023/03/03/journaling-was-es-vom-tagebuchschreiben-unterscheidet-und-welche-arten-es-gibt/>
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890-905. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Kashdan, T. B., & Hurling, R. (2011). Using personal and psychological strengths leads to increases in well-being over time: A longitudinal study and the development of the strengths use questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 50(1), 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.08.004>
- „Woop, there it is!“ Wie Sie Ziele und Wünsche mit der WOOP-Methode schneller und einfacher erreichen können (o.D.). Büro Kaizen. <https://www.buero-kaizen.de/woop-methode-beispiele-app-tk/>
- World Health Organization. (2001). *Strengthening mental health promotion*. Geneva.
- World Health Organization. (2008a). *The global burden of disease. 2004 update*. Geneva.



- World Health Organization. (2017). *Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates* (World Health Organization, Hrsg.). Geneva.
- World Health Organization [WHO] (2019, May 28). *Burn-out an „occupational phenomenon“: International Classification of Diseases* (Press Release). Retrieved on 2021, February 02 from <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Wottawa, H. (1991). Zum Rollenverständnis in der Evaluation und der Evaluationsforschung. *Empirische Pädagogik*, 5(2), 151–168.
- Wottawa, H. & Thierau, H. (2003). *Lehrbuch Evaluation* (3. Aufl.). Huber.
- YouGov (2020, 27. April). *Umfrage zu Veränderung der Stressbelastung aufgrund der Corona-Pandemie 2020*. Abgerufen am 21.03.2022 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1117520/umfrage/umfrage-zu-veraenderung-der-stressbelastung-aufgrund-der-corona-pandemie/>
- Yu, L., Shek, D. T. L., & Zhu, X. (2018). The Influence of Personal Well-Being on Learning Achievement in University Students Over Time: Mediating or Moderating Effects of Internal and External University Engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02287>
- Zahn, R., Moll, J., Paiva, M., Garrido, G., Krüger, F., Huey, E. D., & Grafman, J. (2009). The Neural Basis of Human Social Values: Evidence from Functional MRI. *Cerebral Cortex*, 19(2), 276-283. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn080>
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2, Pt.2), 1–27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>
- Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206. <https://doi:10.1086/651257>
- Zhivotovskaya, E. (2016, June 15). *Vitality: Optimal health and the PERMA-V model of flourishing* (Conference Presentation). The 3rd Canadian Conference on Positive Psychology.
- Zhivotovskaya, E. (2021, July 17). *PERMA-V: Updating the Pathways to Flourishing with Vitality* (Online Keynote). The 7th International World Congress on Positive Psychology.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

JAKAT: EVALUATIONEN

Zoom Video Communications [Zoom] (2020). *Video Conferencing, Web Conferencing, Webinars, Screen Sharing*. Zoom Video Communications, Inc

Zuber, P. (2024, 13. Februar). *Erinnerungsmails schreiben: Tipps & Vorlagen*. Zeeg. <https://zeeg.me/de/blog/content/erinnerungsmails-schreiben-tipps-vorlagen>

## **Anhang**

Anhang A: Fragebogen Studie I

Anhang B: Varianzanalytische Auswertung – Studie I

Anhang C: Fragebogen Studie II

Anhang D: Varianzanalytische Auswertung – Studie II

Anhang E: Benachrichtigungsflyer für die Trainingsevaluation

Anhang F: Curriculum Vitae

## Anhang A: Fragebogen Studie I

### Fragebogen „Trainingsevaluation Positive Psychologie“ zu $t_1$ , $t_2$ und $t_3$

<b>Anonymer Code</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Um nachvollziehen zu können, inwieweit sich bei Ihnen bestimmte Merkmale und Einstellungen im Laufe der Zeit verändern, werden wir Sie zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal befragen. Um die Daten der Erhebungszeitpunkte personenbezogen zuordnen zu können und dabei dennoch Ihre Anonymität zu wahren, verwenden wir statt Ihres Namens einen anonymen persönlichen Code. Dieser persönliche Code besteht aus einer Kombination von Buchstaben und Zahlen, die außer Ihnen niemand kennt, den Sie sich selbst jedoch immer wieder herleiten können.</li> <li>➤ Ersten zwei Buchstaben des Vornamens der Mutter</li> <li>➤ Ersten zwei Buchstaben des Vornamens des Vaters</li> <li>➤ Die ersten zwei Ziffern des Geburtstages vom Probanden (DDMMYYYY)</li> </ul> <p><b>Beispiel:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Vorname der Mutter: Eva</li> <li>➤ Vorname des Vaters: Walter</li> <li>➤ Geburtstag: 08.04.86</li> <li>➤ Der Code würde in diesem Fall EVWA08 lauten.</li> </ul>
<b>Gruppenzuordnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Nehmen Sie an einer Trainingsevaluation zur Positiven Psychologie teil?</li> <li>➤ Ich nehme an der Trainingsevaluation zur Positiven Psychologie teil (Seminar am 7. und 8. Dezember 2019 / Seminar am 8. und 9. Februar 2020)</li> <li>➤ Ich nehme an keinem Training teil.</li> </ul>

**Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie (ATPP)****(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Positive Psychologie</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin sehr dankbar für die positiven Dinge, die mir im Leben widerfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Vor dem Einschlafen rufe ich mir nochmal alle positiven Ereignisse des Tages vor Augen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich achte aufmerksam darauf, was in der Gegenwart um mich herum passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	In den letzten sieben Tagen habe ich einer anderen Person spontan eine Freude bereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bin mir meiner Stärken bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Gesundheitsvorsorge und Vitalität****Orientiert an Braun et al. (2017), modifiziert durch Vitality-Measure-Instrument nach****Anderson und Lobel (1995)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Gesundheitsvorsorge und Vitalität</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich treibe mindestens zweimal in der Woche eine Stunde Ausdauersport, um das Herz-Kreislauf-System zu stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich tue regelmäßig etwas für meinen Rücken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich ernähre mich ausgewogen und achte darauf, nicht zu viel Fett und Zucker zu mir zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Durch Sport, Ernährung und gesunden Schlaf tue ich regelmäßig etwas für meine Vitalität	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich fühle mich voller Energie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Small Talk und Networking****(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Small Talk und Networking</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin kontaktfreudig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Mir fällt es leicht, auf neue Leute zuzugehen und ein Gespräch zu beginnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Nach Vorträgen nutze ich die Gelegenheit, mit Leuten ins Gespräch zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich habe mein Netzwerk schon mal visualisiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Wenn Gruppen von Leuten zusammenstehen, kann ich mich leicht ins Gespräch einklinken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Problemlösetechniken****(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Problemlösetechniken</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich kenne Methoden, wie man Probleme gut beschreiben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Mir gelingt es gut, Probleme hinsichtlich ihrer Ursachen und Auswirkungen zu analysieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Wenn ich ein Problem analysiert habe, weiß ich meist auch, wie Lösungen aussehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich kenne Methoden und Techniken, wie man auf kreative Art und Weise Lösungen für Probleme generieren kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Mir fällt es leicht, aus verschiedenen Problemlösungen diejenigen herauszusuchen, die erfolgsversprechend sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Selbstwirksamkeitserwartung****Schwarzer und Jerusalem (1999), gekürzt von Braun et al. (2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstwirksamkeitserwartung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Die Lösung schwieriger Dinge gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Was auch immer passiert, ich werde damit schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Selbstvertrauen****Lantermann (2007), gekürzt von Braun et al. (2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstvertrauen</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin stolz darauf, was ich schon alles in meinem Leben erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich habe ein hohes Selbstvertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## JAKAT: EVALUATIONEN

3.	Auch wenn mir etwas nicht so gut gelingt, weiß ich, dass es beim nächsten Mal besser klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich kann mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	In Diskussionen und Auseinandersetzungen vertrete ich klar meine Meinung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Flourishing****Su, Tay und Diener (2014)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Flourishing</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Mein Leben hat ein klares Ziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich sehe meiner Zukunft optimistisch entgegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Mein Leben läuft gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich fühle mich meistens gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Was ich im Leben tue, ist wertvoll und erstrebenswert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Wenn ich mich einer Sache voll und ganz zuwende, kann ich darin auch erfolgreich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich erreiche die meisten meiner Ziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Bei den meisten meiner Aktivitäten bin ich voller Energie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Es gibt Menschen, die mich als Mensch schätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ich fühle mich meiner Gemeinde / meinem Viertel zugehörig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Stress**  
**(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Stress</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich fühle mich im Alltag oft gestresst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich habe oft das Gefühl gehetzt zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich lebe eigentlich dauernd im Stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Stress ist mein ständiger Begleiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Oft fühle ich mich stark angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Burnout-Tendenz**  
**(Maslach, Jackson und Leiter (1996))**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	<b>Burnout-Tendenz</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1.	Ich bin müde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich fühle mich niedergeschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich habe einen guten Tag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich bin körperlich erschöpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bin emotional erschöpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ich bin glücklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich bin „erledigt“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## JAKAT: EVALUATIONEN

8.	Ich bin „ausgelaugt“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ich bin unglücklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ich fühle mich abgearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ich fühle mich wertlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ich fühle mich gefangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ich hab´s satt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ich bin bekümmert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ich bin über andere verärgert oder enttäuscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Ich fühle mich schwach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Ich fühle mich hoffnungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ich fühle mich zurückgewiesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ich bin optimistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ich fühle mich tatkräftig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Ich habe Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Depressive Verstimmung****Franke (2000)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Depressive Verstimmung</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
„Wie sehr litten Sie in den letzten sieben Tagen unter...“						
1.	... Gedanken, sich das Leben zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.	... Einsamkeitsgefühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	... Schwermut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	... dem Gefühl, wertlos zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	... dem Gefühl, sich für nichts zu interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	... einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit angesichts der Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Lebenszufriedenheit

#### Deutsche Version der Satisfaction with Life Scale (SWLS) von Diener et al. (1985) nach Janke und Glöckner-Rist (2014)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Lebenszufriedenheit</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	In den meisten Bereichen verläuft mein Leben nahe an meinen Idealvorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich bin zufrieden mit meinem Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bis jetzt habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Wenn ich mein Leben wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Arbeits- und Studienzufriedenheit

#### (Braun et al., 2017)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Arbeitszufriedenheit</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin mit meiner Arbeit / meinem Studium zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Arbeit / mein Studium macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## JAKAT: EVALUATIONEN

3.	Die Erwartungen, die ich an einen Arbeitsplatz / einen Studienplatz habe, werden in dieser Organisation (Unternehmen, Behörde) / an dieser Universität erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich würde die Organisation / die Universität, in der ich arbeite / studiere Freunden oder Familienangehörigen als Arbeitgeber / als Universität weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Alles in allem bin ich mit meinem Arbeitsplatz / meinem Studienplatz zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Stärkenorientierung****(Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Stärkenorientierung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich habe schonmal einen Stärkentest durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich setze meine Stärken bewusst und gezielt ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich kenne meine Stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich bin stolz auf meine Stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bringe meine Erfolge mit meinen Stärken in Verbindung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Selbstreflexion****(Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstreflexion</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich reflektiere mein Verhalten regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich denke über mich und mein Verhalten nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich überlege oft, was ich gut hinbekommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich denke oft kritisch über mich selbst nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.	Ich mache mir Gedanken über meine Persönlichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

### Selbstverstärkung

#### (Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstverstärkung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich klopf mir selbst auf die Schulter, wenn ich etwas gut gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich belohne mich, wenn ich mein Ziel erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Wenn etwas gut gelaufen ist, dann lobe ich mich selbst dafür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich führe regelmäßig ein Erfolgs- und Glückstagebuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich brauche keine Belohnung für Dinge, die ich gut gemeistert habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Maßnahmenplanung

#### (Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Maßnahmenplanung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich besitze einen Maßnahmenplan, indem die Dinge festgehalten sind, die ich zu einem bestimmten Zeitpunkt tun werde, um mich persönlich weiterzuentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich arbeite mit meinem Maßnahmenplan, indem die Dinge festgehalten sind, die mich in meinem Leben weiterbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich konnte in den letzten vier Wochen die Maßnahmen umsetzen, welche ich mir vorgenommen hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Durch einen Maßnahmenplan schiebe ich Dinge nicht mehr so oft auf, die ich mir vorgenommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich finde einen Maßnahmenplan sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Lernpartnerschaften****(Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Lernpartnerschaften</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich finde Lernpartnerschaften gut, um im Leben weiterzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Durch den Austausch mit einem Lernpartner konnte ich besser an den Dingen dranbleiben, die mich persönlich weiterbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich tausche mich mit anderen Personen aus, wenn es um die Entwicklung meiner Persönlichkeit geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	In den letzten Wochen habe ich vermehrt in Lernpartnerschaften gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich habe in keiner Lernpartnerschaft gearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Blick auf das Positive****(Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Blick auf das Positive</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich habe mir vorgenommen, dass ich mich auf das Positive im Leben fokussiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich wende Übungen der Positiven Psychologie im Alltag an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich versuche in allen negativen Dingen im Leben auch das Positive zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich führe die Übung „Was ist heute gut gelaufen“ oft durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich habe ein Erfolgs- und Glückstagebuch, um Positives festzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Soziodemographische Daten**

1. **Welches Geschlecht haben Sie?**
  - Männlich
  - Weiblich
  - Divers
  
2. **Bitte geben Sie Ihr Alter an. Wie alt sind Sie?**
  - Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.
  
3. **Formale Bildung. Welches ist der höchste Bildungsabschluss den Sie haben?**
  - Noch Schüler
  - Kein Abschluss
  - Hauptschulabschluss
  - Realschulabschluss (Mittlere Reife)
  - Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachhochschulreife)
  - Abitur, allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Gymnasium)
  - Hochschulabschluss
  - Anderer Schulabschluss
  
4. **Beschäftigung. Was machen Sie beruflich?:**
  - Schüler
  - in Ausbildung
  - Student
  - Angestellte/r
  - Beamte/r
  - Selbstständig
  - Renter/in
  - Arbeitslos/Arbeit suchend
  - Sonstiges



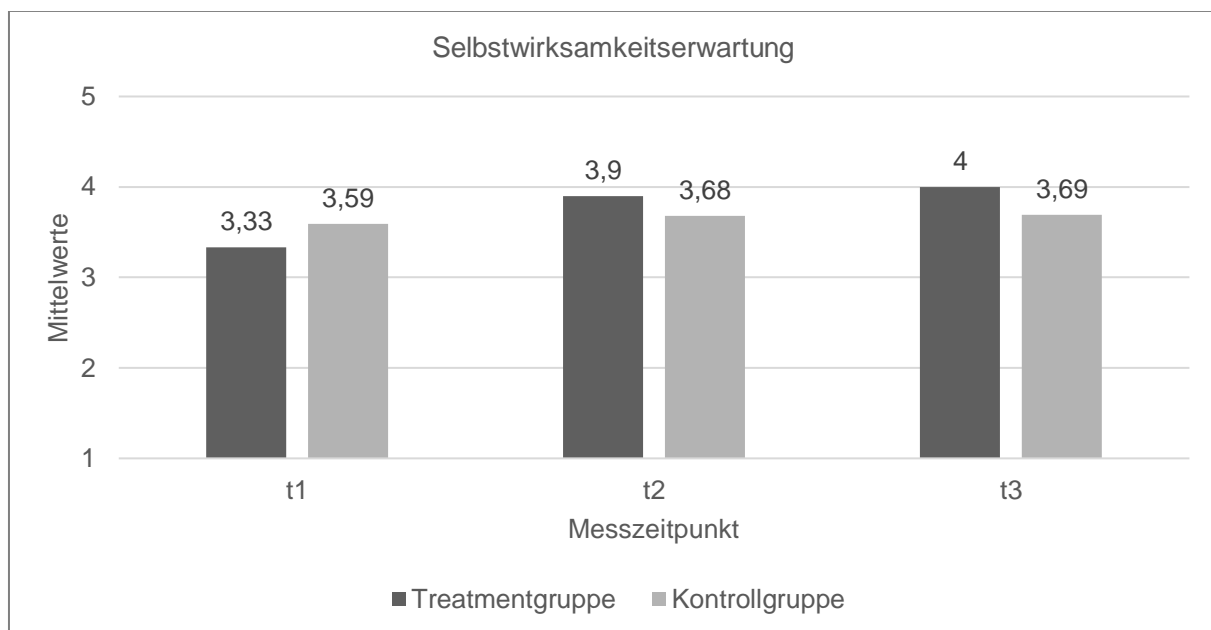
## Anhang B: Varianzanalytische Auswertung – Studie I

### Subskalen der Mentalen Stärke

*Selbstwirksamkeitserwartung.* Die Abbildung A1 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstwirksamkeitserwartung.

#### Abbildung A1

*Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Selbstwirksamkeitserwartung wird vermutet (H23a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.37, 102.35) = 8.93$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .11$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.37, 102.35) = 15.83$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .17$ . Der Interaktionseffekt ist als moderat und der Zeitpunkteffekt als stark einzuordnen.

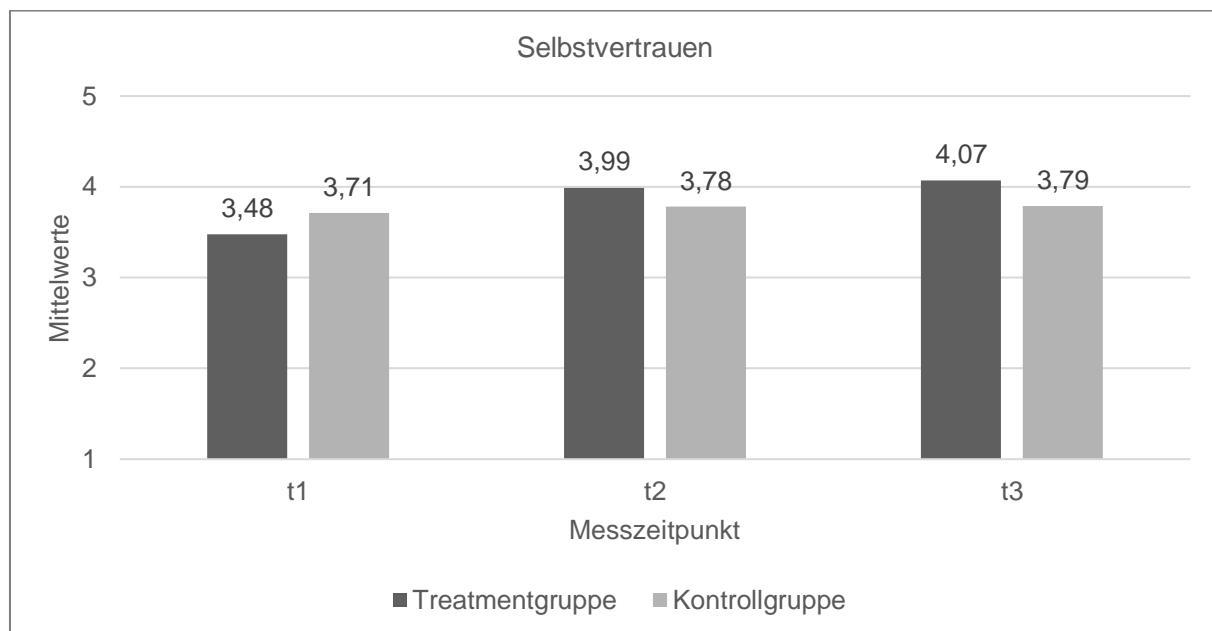
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.75$ ,  $p <$

.001,  $M_{\text{Diff}} = 0.57$ ,  $d = 0.67$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 1.34$ ,  $p = .096$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.11$ ,  $d = 0.24$ . Darüberhinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied plus moderaten Effekt:  $t(30) = 3.37$ ,  $p = .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.67$ ,  $d = 0.61$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied plus kleinen Effekt:  $t(75) = 1.81$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.00$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.69$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.32$ ,  $p = .037$ ,  $d = 0.42$ . Die Hypothese H23a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Selbstvertrauen.* Die Abbildung A2 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstvertrauen.

### Abbildung A2

*Veränderung des Selbstvertrauens als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1 - t_3$  hinweg.*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Selbstvertrauen wurde angenommen (H24a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch

## JAKAT: EVALUATIONEN

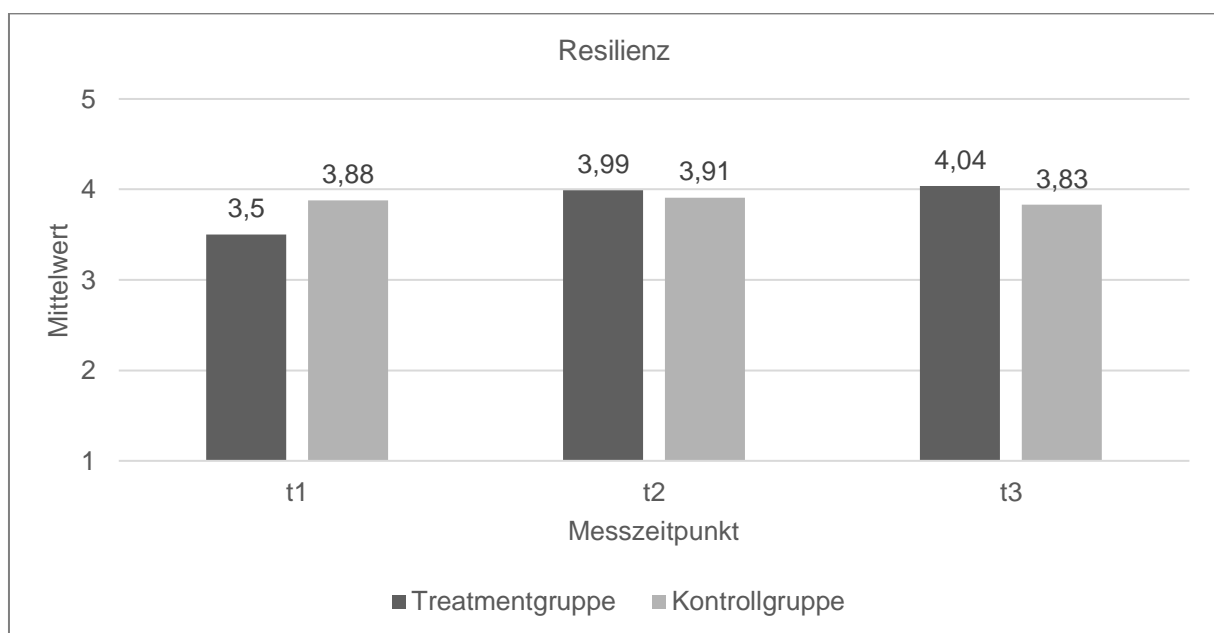
Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.44, 108.24) = 7.43$ ,  $p = .003$ ,  $\eta_p^2 = .09$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.44, 108.24) = 12.74$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .15$ . Der Interaktionseffekt ist als moderat und der Zeitpunkteffekt als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.54$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.52$ ,  $d = 0.64$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt einen nicht signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.99$ ,  $p = .165$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.07$ ,  $d = 0.18$ . Darüberhinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.22$ ,  $p = .002$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.59$ ,  $d = 0.58$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(75) = 1.42$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.07$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.79$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.27$ ,  $p = .080$ ,  $d = 0.33$ . Die Hypothese H24a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Resilienz.* Die Abbildung A3 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Resilienz.

**Abbildung A3**

*Veränderung der Resilienz als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 77$ .

Für Resilienz wurde angenommen (H25a), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigte eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.20, 90.09) = 10.49$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .12$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.20, 90.09) = 9.52$ ,  $p = .002$ ,  $\eta_p^2 = .11$ . Die Effekte sind jeweils als moderat einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 3.23$ ,  $p = .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.49$ ,  $d = 0.58$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(30) = 0.91$ ,  $p = .186$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.05$ ,  $d = 0.16$ . Darüberhinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(30) = 2.90$ ,  $p = .004$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.54$ ,  $d = 0.52$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier keinen signifikanten Effekt:  $t(75) = 1.31$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.04$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.83$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.21$ ,  $p = .097$ ,  $d = 0.30$ . Die Hypothese H25a gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

### Tabelle A1

Subskalen der Mentalen Stärke und dessen  $t$ -Tests für die KG,  $N = 46$

SW	SV	RE
$t_1 \rightarrow t_3$ : $t(45) = 1.34$ , $p = .094$ , $M_{\text{Diff}} = 0.09$ , $d = 0.20$	$t_1 \rightarrow t_3$ : $t(45) = 0.99$ , $p = .164$ , $M_{\text{Diff}} = 0.08$ , $d = 0.15$	$t_1 \rightarrow t_3$ : $t(45) = 0.67$ , $p = .253$ , $M_{\text{Diff}} = 0.05$ , $d = 0.10$
$t_1 \rightarrow t_2$ : $t(45) = 1.23$ , $p = .114$ , $M_{\text{Diff}} = 0.08$ , $d = 0.18$	$t_1 \rightarrow t_2$ : $t(45) = 1.01$ , $p = .158$ , $M_{\text{Diff}} = 0.07$ , $d = 0.15$	$t_1 \rightarrow t_2$ : $t(45) = 0.60$ , $p = .275$ , $M_{\text{Diff}} = 0.03$ , $d = 0.09$
$t_2 \rightarrow t_3$ : $t(45) = 0.16$ , $p = .436$ , $M_{\text{Diff}} = 0.01$ , $d = 0.02$	$t_2 \rightarrow t_3$ : $t(45) = 0.14$ , $p = .445$ , $M_{\text{Diff}} = 0.01$ , $d = 0.20$	$t_2 \rightarrow t_3$ : $t(45) = 1.94$ , $p = .030$ , $M_{\text{Diff}} = 0.08$ , $d = 0.27$

Anmerkung. KG = Kontrollgruppe, SW = Selbstwirksamkeitserwartung, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz;  $M_{\text{Diff}}$  = Mittelwertsdifferenz und  $d$  = Effektstärke.

**Tabelle A2***Positive Folgen und dessen t-Tests für KG, N = 46*

PF

 $t_1 \rightarrow t_3: t(45) = 0.44, p = .331, M_{Diff} = 0.03, d = 0.07$  $t_1 \rightarrow t_2: t(45) = 1.15, p = .129, M_{Diff} = 0.08, d = 0.17$  $t_2 \rightarrow t_3: t(45) = 0.92, p = .181, M_{Diff} = 0.06, d = 0.14$ 

*Anmerkung.* KG = Kontrollgruppe, PF = Positive Folgen (Indexwert),  $M_{Diff}$  = Mittelwertsdifferenz und  $d$  = Effektstärke.

**Tabelle A3***Negative Folgen Gesamtindex und dessen t-Tests für die KG N = 46*

t-Tests für KG

(n = 46)

NF  $t_1 \rightarrow t_3: t(45) = 1.87, p = .034, M_{Diff} = 0.17, d = 0.28$  $t_1 \rightarrow t_2: t(45) = 1.54, p = .065, M_{Diff} = 0.11, d = 0.23$  $t_2 \rightarrow t_3: t(45) = 0.95, p = .174, M_{Diff} = 0.07, d = 0.14$ 

*Anmerkung.* KG = Kontrollgruppe, NF = Negative Folgen (Indexwert),  $M_{Diff}$  = Mittelwertsdifferenz und  $d$  = Effektstärke.

## Anhang C: Fragebogen Studie II

### Fragebogen zum „Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ zu t<sub>1</sub>, t<sub>2</sub> und t<sub>3</sub>

<b>Anonymer Code</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Herzlich Willkommen, vielen Dank, dass Sie mich bei meiner Promotion unterstützen, indem Sie an der Befragung teilnehmen. Die Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten erfolgt auf Basis Ihrer Einwilligung und ausschließlich zur Durchführung der Studie sowie zu Forschungszwecken. Alle Angaben werden absolut anonym und vertraulich erfasst und können Ihnen nach der Abgabe Ihrer Befragung nicht mehr zugeordnet werden. Mit der Teilnahme an der Studie erklären Sie sich mit diesen Bedingungen einverstanden. Die Richtlinien der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) werden eingehalten.</li>   <li>➤ Um nachvollziehen zu können, inwieweit sich bei Ihnen bestimmte Merkmale und Einstellungen im Laufe der Zeit verändern, werden wir Sie zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal befragen. Um die Daten der Erhebungszeitpunkte personenbezogen zuordnen zu können und dabei dennoch Ihre Anonymität zu wahren, verwenden wir statt Ihres Namens einen anonymen persönlichen Code. Dieser persönliche Code besteht aus einer Kombination von Buchstaben und Zahlen, die außer Ihnen niemand kennt, den Sie sich selbst jedoch immer wieder herleiten können. Dieser Code besteht aus den <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters sowie den</li> <li>➤ ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter und</li> <li>➤ den ersten zwei Ziffern Ihres Geburtstags.</li> </ul> </li>   <li>➤ <b>Beispiel:</b>  Vorname des Vaters: Klaus  Vorname der Mutter: Eva  Geburtstag: 08.04.86</li>   <li>➤ Der Code würde in diesem Fall KLEV08 lauten.</li>   <li>➤ Bitte merken Sie sich diesen.</li> </ul>
<b>Gruppenzuordnung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ich werde an dem Training zum Thema Positive Psychologie teilnehmen oder habe bereits teilgenommen.</li> <li>➤ Trifft zu</li> <li>➤ Trifft nicht zu</li> </ul>

**Anwendung von Techniken der Positiven Psychologie (ATPP)****(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Positive Psychologie</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin sehr dankbar für die positiven Dinge, die mir im Leben widerfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Vor dem Einschlafen rufe ich mir nochmal alle positiven Ereignisse des Tages vor Augen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich achte aufmerksam darauf, was in der Gegenwart um mich herum passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	In den letzten sieben Tagen habe ich einer anderen Person spontan eine Freude bereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bin mir meiner Stärken bewusst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Emotionsregulation****(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Emotionsregulation</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich vermag Gefühle so zu beeinflussen, dass diese mich bei der Verfolgung eigener Ziele unterstützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich verstehe es so mit Gefühlen umzugehen, dass diese mich nicht blockieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich weiß sehr genau, wie sich verschiedene Emotionen und Stimmungen in meinem Verhalten äußern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich habe gelernt, wie ich mich selbst in eine positive Stimmung versetzen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Macht sich schlechte Laune bei mir breit, weiß ich wie ich diese ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Optimismus****(Glaesmer et al., 2008)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Optimismus</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Auch in ungewissen Zeiten erwarte ich immer das Beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Zukunft sehe ich immer optimistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Fast nie entwickeln sich die Dinge nach meinen Vorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich zähle selten darauf, dass mir etwas Gutes widerfährt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Alles in allem erwarte ich, dass mir mehr gute als schlechte Dinge widerfahren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Hoffnung****(Snyder et al., 1991)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Hoffnung</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Mir fallen viele Möglichkeiten ein, um Dinge in meinem Leben zu erreichen, die mir wichtig sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Selbst wenn andere entmutigt sind, weiß ich, dass ich einen Weg finde, um das Problem zu lösen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Meine vergangenen Erfahrungen haben mich gut auf die Zukunft vorbereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich ertappe mich oftmals dabei, dass ich mir Sorgen über etwas mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich erreiche meine Ziele, die ich mir setze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>





**Selbstwirksamkeitserwartung****Schwarzer und Jerusalem (1999), gekürzt von Braun et al. (2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstwirksamkeitserwartung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Die Lösung schwieriger Dinge gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Was auch immer passiert, ich werde damit schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Selbstvertrauen****Lantermann (2007), gekürzt von Braun et al. (2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstvertrauen</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin stolz darauf, was ich schon alles in meinem Leben erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich habe ein hohes Selbstvertrauen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## JAKAT: EVALUATIONEN

3.	Auch wenn mir etwas nicht so gut gelingt, weiß ich, dass es beim nächsten Mal besser klappt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich kann mich auf meine Fähigkeiten verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	In Diskussionen und Auseinandersetzungen vertrete ich klar meine Meinung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Flourishing****Su, Tay und Diener (2014)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Flourishing</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Mein Leben hat ein klares Ziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich sehe meiner Zukunft optimistisch entgegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Mein Leben läuft gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich fühle mich meistens gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Was ich im Leben tue, ist wertvoll und erstrebenswert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Wenn ich mich einer Sache voll und ganz zuwende, kann ich darin auch erfolgreich sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich erreiche die meisten meiner Ziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Bei den meisten meiner Aktivitäten bin ich voller Energie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Es gibt Menschen, die mich als Mensch schätzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ich fühle mich meiner Gemeinde / meinem Viertel zugehörig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Stress**  
**(Braun et al., 2017)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Stress</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich fühle mich im Alltag oft gestresst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich habe oft das Gefühl gehetzt zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich lebe eigentlich dauernd im Stress.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Stress ist mein ständiger Begleiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Oft fühle ich mich stark angespannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Burnout-Tendenz**  
**(Maslach, Jackson und Leiter (1996))**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt eher	Stimmt genau
	<b>Burnout-Tendenz</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1.	Ich bin müde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich fühle mich niedergeschlagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich habe einen guten Tag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich bin körperlich erschöpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bin emotional erschöpft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Ich bin glücklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich bin „erledigt“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## JAKAT: EVALUATIONEN

8.	Ich bin „ausgelaugt“.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Ich bin unglücklich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Ich fühle mich abgearbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ich fühle mich wertlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Ich fühle mich gefangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ich hab´s satt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ich bin bekümmert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Ich bin über andere verärgert oder enttäuscht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Ich fühle mich schwach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Ich fühle mich hoffnungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ich fühle mich zurückgewiesen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Ich bin optimistisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Ich fühle mich tatkräftig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Ich habe Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Depressive Verstimmung****Franke (2000)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Depressive Verstimmung</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
„Wie sehr litten Sie in den letzten sieben Tagen unter...“						
1.	... Gedanken, sich das Leben zu nehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.	... Einsamkeitsgefühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	... Schwermut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	... dem Gefühl, wertlos zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	... dem Gefühl, sich für nichts zu interessieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	... einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit angesichts der Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Lebenszufriedenheit

#### Deutsche Version der Satisfaction with Life Scale (SWLS) von Diener et al. (1985) nach Janke und Glöckner-Rist (2014)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Lebenszufriedenheit</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	In den meisten Bereichen verläuft mein Leben nahe an meinen Idealvorstellungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich bin zufrieden mit meinem Leben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bis jetzt habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Wenn ich mein Leben wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Arbeits- und Studienzufriedenheit

#### (Braun et al., 2017)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Arbeitszufriedenheit</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich bin mit meiner Arbeit / meinem Studium zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Meine Arbeit / mein Studium macht mir Spaß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## JAKAT: EVALUATIONEN

3.	Die Erwartungen, die ich an einen Arbeitsplatz / einen Studienplatz habe, werden in dieser Organisation (Unternehmen, Behörde) / an dieser Universität erfüllt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich würde die Organisation / die Universität, in der ich arbeite / studiere Freunden oder Familienangehörigen als Arbeitgeber / als Universität weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Alles in allem bin ich mit meinem Arbeitsplatz / meinem Studienplatz zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Stärkenorientierung****Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Stärkenorientierung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich habe schonmal einen Stärkentest durchgeführt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich setze meine Stärken bewusst und gezielt ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich kenne meine Stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich bin stolz auf meine Stärken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich bringe meine Erfolge mit meinen Stärken in Verbindung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Selbstreflexion****(Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstreflexion</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich reflektiere mein Verhalten regelmäßig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich denke über mich und mein Verhalten nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich überlege oft, was ich gut hinbekommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich denke oft kritisch über mich selbst nach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.	Ich mache mir Gedanken über meine Persönlichkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	---	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

### Selbstverstärkung

#### (Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Selbstverstärkung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich klopfе mir selbst auf die Schulter, wenn ich etwas gut gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich belohne mich, wenn ich mein Ziel erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Wenn etwas gut gelaufen ist, dann lobe ich mich selbst dafür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich führe regelmäßig ein Erfolgs- und Glückstagebuch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich brauche keine Belohnung für Dinge, die ich gut gemeistert habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Maßnahmenplanung

#### (Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b>Maßnahmenplanung</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich besitze einen Maßnahmenplan, indem die Dinge festgehalten sind, die ich zu einem bestimmten Zeitpunkt tun werde, um mich persönlich weiterzuentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich arbeite mit meinem Maßnahmenplan, indem die Dinge festgehalten sind, die mich in meinem Leben weiterbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich konnte in den letzten vier Wochen die Maßnahmen umsetzen, welche ich mir vorgenommen hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Durch einen Maßnahmenplan schiebe ich Dinge nicht mehr so oft auf, die ich mir vorgenommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich finde einen Maßnahmenplan sinnvoll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Blick auf das Positive****(Für die Untersuchung erstellte Ad-hoc-Skala)**

		Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Weder noch	Stimmt eher	Stimmt völlig
	<b><i>Blick auf das Positive</i></b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.	Ich habe mir vorgenommen, dass ich mich auf das Positive im Leben fokussiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich wende Übungen der Positiven Psychologie im Alltag an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Ich versuche in allen negativen Dingen im Leben auch das Positive zu sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Ich führe die Übung „Was ist heute gut gelaufen“ oft durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Ich habe ein Erfolgs- und Glückstagebuch, um Positives festzuhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Ihre Teilnahme.

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

**Soziodemographische Daten****5. Welches Geschlecht haben Sie?**

- Männlich
- Weiblich
- Divers

**6. Bitte geben Sie Ihr Alter an. Wie alt sind Sie?**

- Ich bin \_\_\_\_\_ Jahre alt.

**7. Formale Bildung. Welches ist der höchste Bildungsabschluss den Sie haben?**

- Noch Schüler
- Kein Abschluss
- Hauptschulabschluss
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)
- Fachhochschulreife (Abschluss einer Fachhochschulreife)
- Abitur, allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Gymnasium)
- Hochschulabschluss
- Anderer Schulabschluss

**8. Beschäftigung. Was machen Sie beruflich? (Falls Sie mehrere Berufe ausüben, kreuzen Sie ihre erste Priorität an)**

- Schüler

## JAKAT: EVALUATIONEN

- in Ausbildung
- Student
- Angestellte/r
- Beamte/r
- Selbstständig
- Renter/in
- Arbeitslos/Arbeit suchend
- Sonstiges

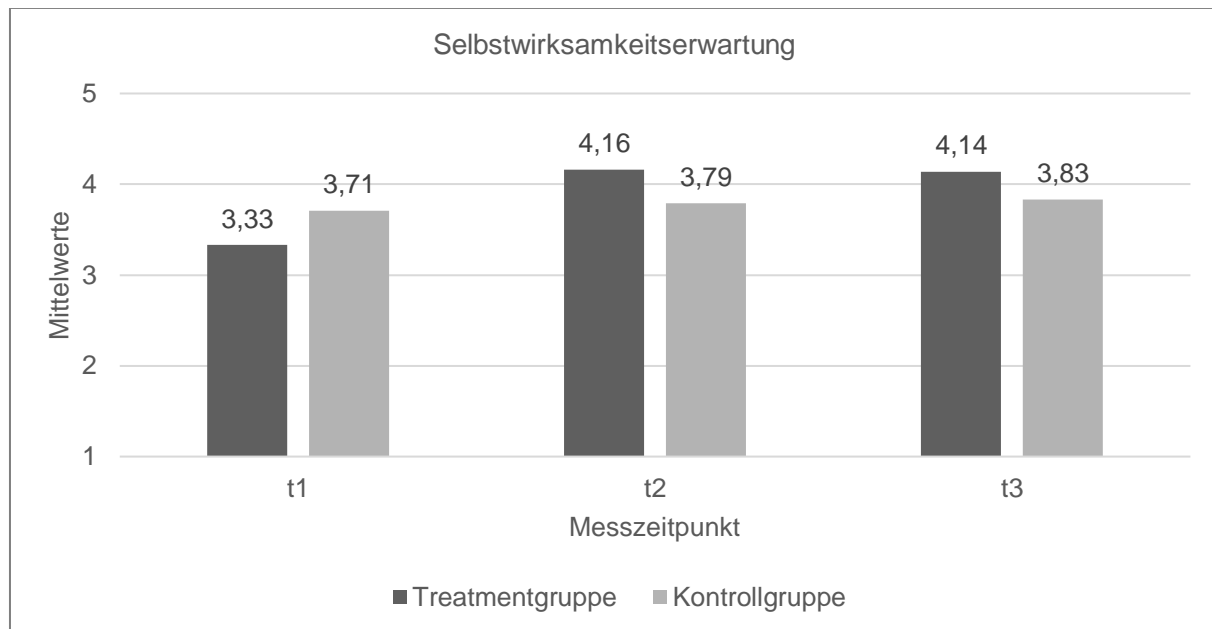
## Anhang D: Varianzanalytische Auswertung – Studie II

### Subskalen der Mentalen Stärke

*Selbstwirksamkeitserwartung.* Die Abbildung D1 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstwirksamkeitserwartung.

#### Abbildung D1

*Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Selbstwirksamkeitserwartung wurde angenommen (H7b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.57, 137.87) = 21.06$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .19$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.57, 137.87) = 34.10$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .28$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

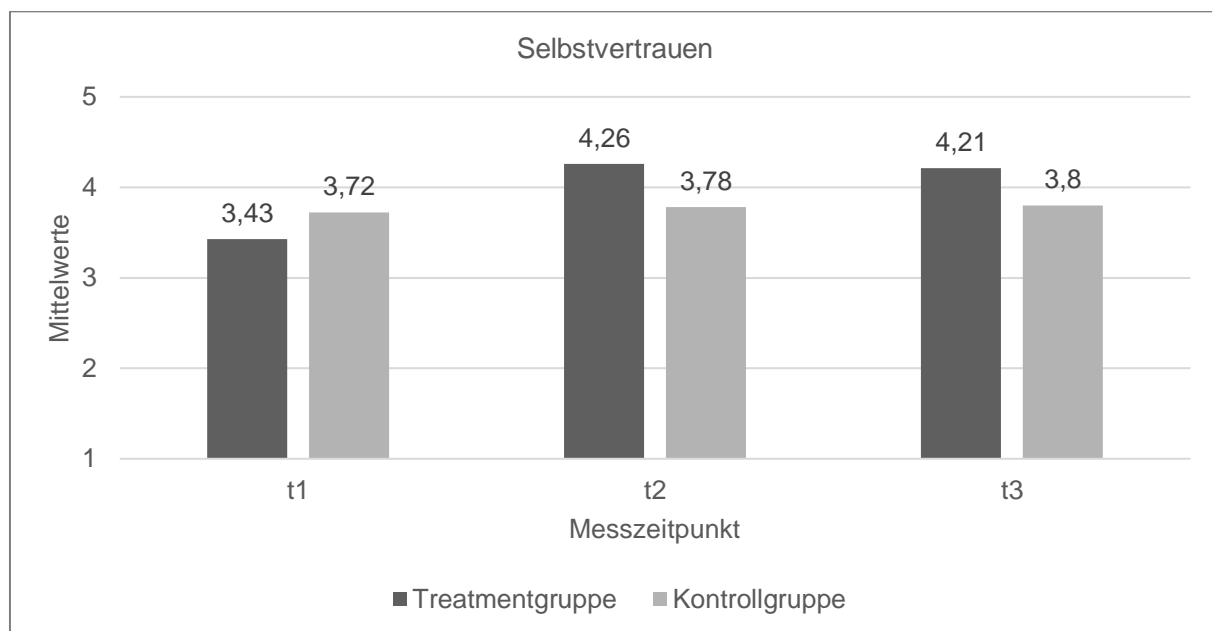
Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.89$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.83$ ,  $d = 0.96$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen

$t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.20$ ,  $p = .420$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.02$ ,  $d = 0.03$ . Darüberhinaus zeigt die Berechnung des t-Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 4.95$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.81$ ,  $d = 0.80$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der t-Test zeigte hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied plus moderaten Effekt:  $t(88) = 2.53$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.14$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.83$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.31$ ,  $p = .007$ ,  $d = 0.54$ . Die Hypothese H7b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist. *Selbstvertrauen*.

Die Abbildung D2 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Selbstvertrauen.

### Abbildung D2

*Veränderung des Selbstvertrauens als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1 - t_3$  hinweg.*



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Selbstvertrauen wurde angenommen (H8b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA

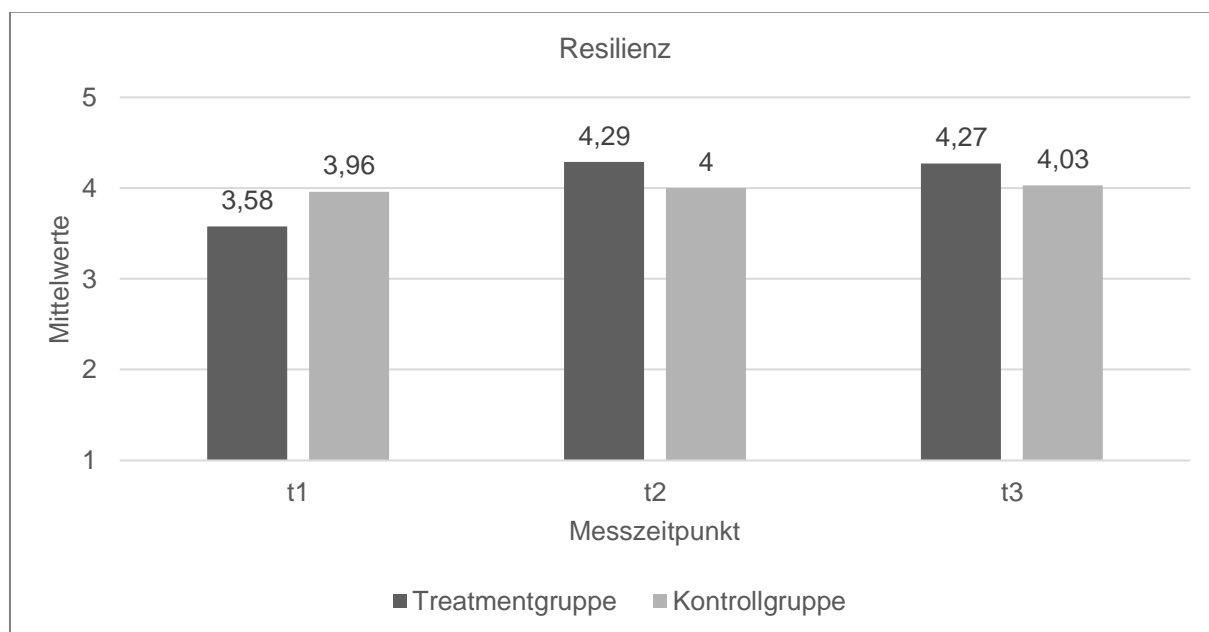
zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.66, 146.13) = 18.42$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .17$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.66, 146.13) = 25.66$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .17$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.51$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.83$ ,  $d = 0.89$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.63$ ,  $p = .265$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.05$ ,  $d = 0.10$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 4.52$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.77$ ,  $d = 0.73$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten und moderaten Effekt:  $t(88) = 2.87$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.21$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.80$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.41$ ,  $p = .003$ ,  $d = 0.61$ . Die Hypothese H8b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Resilienz.* Die Abbildung D3 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Resilienz.

### Abbildung D3

Veränderung der Resilienz als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

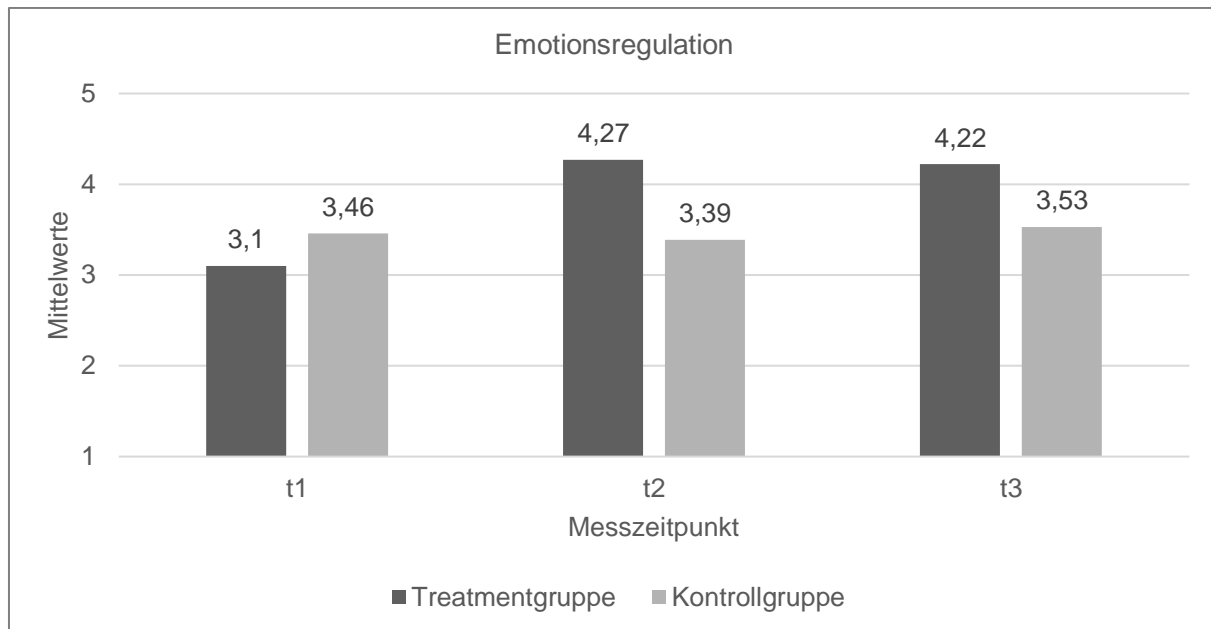
Für Resilienz wurde angenommen (H9b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen der Gruppe und dem Zeitpunkt,  $F(1.50, 132.10) = 17.18$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .16$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.50, 132.10) = 22.83$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .21$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 4.94$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.71$ ,  $d = 0.80$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.27$ ,  $p = .395$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.02$ ,  $d = 0.04$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem moderaten Effekt:  $t(37) = 4.25$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.69$ ,  $d = 0.69$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied mit einem geringen Effekt:  $t(88) = 2.09$ ,  $M_{3TG} = 4.27$ ,  $M_{3KG} = 4.03$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.24$ ,  $p = .020$ ,  $d = 0.45$ . Die Hypothese H9b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant ist und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Emotionsregulation.* Die Abbildung D4 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Emotionsregulation.

#### **Abbildung D4**

*Veränderung der Emotionsregulation als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 90$ .

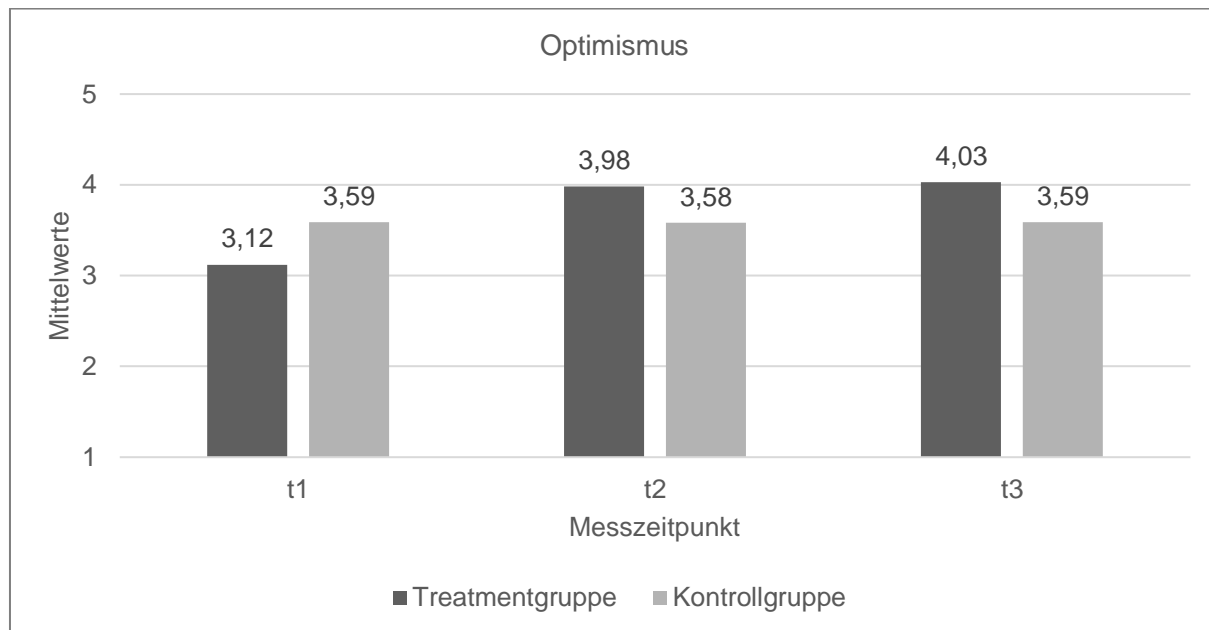
Für Emotionsregulation wurde angenommen (H10b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.71, 150.58) = 39.71$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .31$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.71, 150.58) = 39.07$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .31$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 7.53$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.18$ ,  $d = 1.22$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.59$ ,  $p = .281$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.05$ ,  $d = 0.10$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 6.48$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 1.13$ ,  $d = 1.05$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigte hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied mit großem Effekt:  $t(88) = 4.36$ ,  $M_{3\text{TG}} = 4.22$ ,  $M_{3\text{KG}} = 3.53$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.69$ ,  $p < .001$ ,  $d = 0.93$ . Die Hypothese H10b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Optimismus*. Die Abbildung D5 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable *Optimismus*.

### Abbildung D5

Veränderung von *Optimismus* als Facette der *Mentalen Stärke* über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für *Optimismus* wurde angenommen (H11b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.65, 145.28) = 28.22$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .24$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.65, 145.28) = 27.80$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .24$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.38$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.86$ ,  $d = 0.87$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen  $t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.48$ ,  $p = .317$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.04$ ,  $d = 0.08$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.76$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.91$ ,  $d = 0.94$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwi-

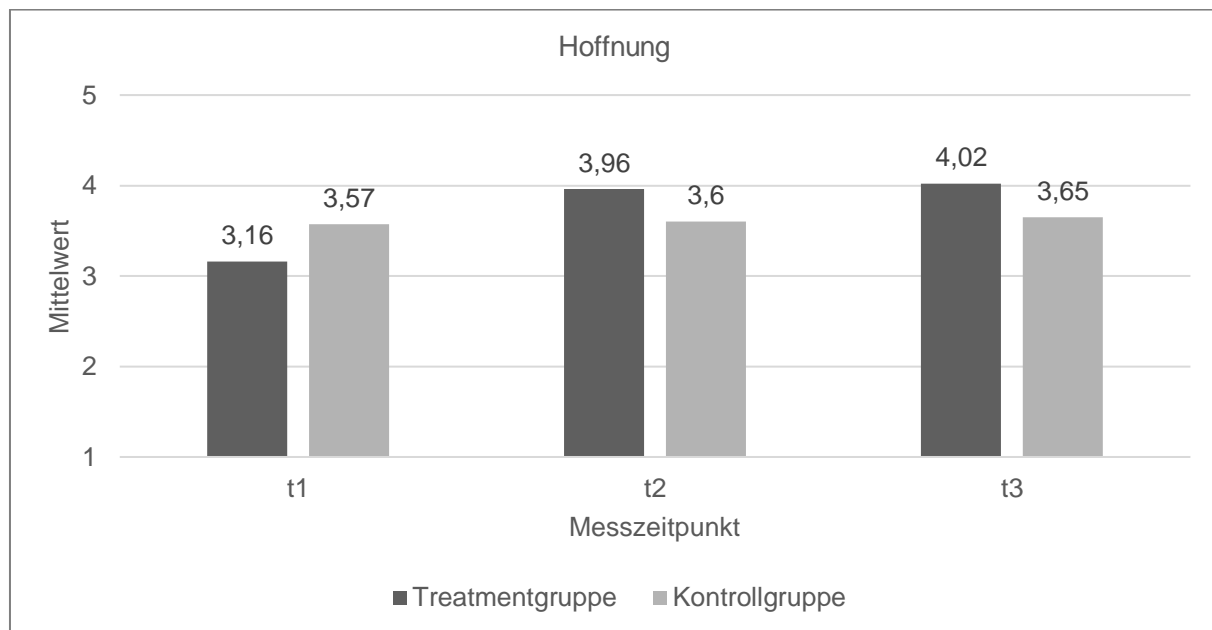


schen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied plus moderaten Effekt:  $t(88) = 2.60$ ,  $M_{\text{3TG}} = 4.03$ ,  $M_{\text{3KG}} = 3.59$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.43$ ,  $p = .005$ ,  $d = 0.55$ . Diese Hypothese H11b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

*Hoffnung.* Die Abbildung D6 veranschaulicht die Ergebnisse der statistischen Analyse für die Variable Hoffnung.

### Abbildung D6

*Veränderung der Hoffnung als Facette der Mentalen Stärke über die MZP von  $t_1$  -  $t_3$  hinweg*



Anmerkung.  $N = 90$ .

Für Hoffnung wurde angenommen (H12b), dass sich die Trainingsgruppe in dieser Kompetenz signifikant verbesserte im Vergleich zur Referenzgruppe und zu vor dem Training. Da der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ist ( $p < .001$ ), kann akzeptiert werden, dass die Sphärizitätsannahme verletzt ist. Dementsprechend werden im Folgenden die durch Greenhouse-Geisser korrigierten Werte angegeben. Die dafür berechnete Mixed-ANOVA zeigt eine signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Zeitpunkt,  $F(1.42, 124.80) = 24.97$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .22$ , sowie einen signifikanten Zeitpunkteffekt,  $F(1.42, 124.80) = 32.78$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .27$ . Die Effekte sind jeweils als stark einzuordnen.

Es folgte die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_2$ . Dieser zeigte einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.73$ ,  $p < .001$ ,  $M_{\text{Diff}} = 0.80$ ,  $d = 0.93$ . Die Berechnung eines  $t$ -Tests für die Treatmentgruppe zwischen

## JAKAT: EVALUATIONEN

$t_2$  und  $t_3$  zeigt keinen signifikanten Mittelwertunterschied:  $t(37) = 0.91$ ,  $p = .184$ ,  $M_{Diff} = 0.06$ ,  $d = 0.15$ . Darüber hinaus zeigt die Berechnung des  $t$ -Tests für die Trainingsgruppe zwischen  $t_1$  und  $t_3$  einen signifikanten Mittelwertunterschied mit einem starken Effekt:  $t(37) = 5.25$ ,  $p < .001$ ,  $M_{Diff} = 0.86$ ,  $d = 0.85$ . Des Weiteren wurde geprüft, ob sich die Mittelwerte zu  $t_3$  zwischen der Trainings- und Vergleichsgruppe unterscheiden. Der  $t$ -Test zeigt hier einen signifikanten Mittelwertsunterschied plus moderaten Effekt:  $t(65.10) = 2.81$ ,  $M_{3TG} = 4.02$ ,  $M_{3KG} = 3.65$ ,  $M_{Diff} = 0.36$ ,  $p = .003$ ,  $d = 0.63$ . Diese Hypothese H12b gilt als bestätigt, da die Interaktion signifikant und der Unterschied in der Treatmentgruppe von  $t_1$  zu  $t_3$  ebenfalls signifikant ist.

**Tabelle D1**

*Subskalen der Mentalen Stärke und dessen t-Tests für die KG, N = 52*

ER	SW	OP	HF	SV	RE
$t_1 \rightarrow t_3: t(51)$ = 0.86, $p =$ .198, $M_{Diff} =$ 0.07, $d =$ 0.12	$t_1 \rightarrow t_3: t(51)$ = 2.26, $p =$ .014, $M_{Diff} =$ 0.12, $d =$ 0.31	$t_1 \rightarrow t_3: t(51)$ = 0.06, $p =$ .476, $M_{Diff} =$ 0.00, $d =$ 0.01	$t_1 \rightarrow t_3: t(51)$ = 1.35, $p =$ .091, $M_{Diff} =$ 0.08, $d =$ 0.19	$t_1 \rightarrow t_3: t(51)$ = 1.26, $p =$ .106, $M_{Diff} =$ 0.08, $d =$ 0.18	$t_1 \rightarrow t_3: t(51)$ = 1.03, $p =$ .155, $M_{Diff} =$ 0.06, $d =$ 0.14
$t_1 \rightarrow t_2: t(51)$ = 1.19, $p =$ .120, $M_{Diff} =$ 0.07, $d =$ 0.17	$t_1 \rightarrow t_2: t(51)$ = 1.62, $p =$ .055, $M_{Diff} =$ 0.08, $d =$ 0.23	$t_1 \rightarrow t_2: t(51)$ = 0.23, $p =$ .410, $M_{Diff} =$ 0.01, $d =$ 0.32	$t_1 \rightarrow t_2: t(51)$ = 0.58, $p =$ .283, $M_{Diff} =$ 0.03, $d =$ 0.08	$t_1 \rightarrow t_2: t(51)$ = 1.00, $p =$ .162, $M_{Diff} =$ 0.06, $d =$ 0.14	$t_1 \rightarrow t_2: t(51)$ = 0.97, $p =$ .169, $M_{Diff} =$ 0.04, $d =$ 0.13
$t_2 \rightarrow t_3: t(51)$ = 1.72, $p =$ .046, $M_{Diff} =$ 0.14, $d =$ 0.24	$t_2 \rightarrow t_3: t(51)$ = 0.81, $p =$ .212, $M_{Diff} =$ 0.04, $d =$ 0.11	$t_2 \rightarrow t_3: t(51)$ = 0.27, $p =$ .395, $M_{Diff} =$ 0.02, $d =$ 0.04	$t_2 \rightarrow t_3: t(51)$ = 1.04, $p =$ .152, $M_{Diff} =$ 0.05, $d =$ 0.14	$t_2 \rightarrow t_3: t(51)$ = 0.29, $p =$ .389, $M_{Diff} =$ 0.02, $d =$ 0.04	$t_2 \rightarrow t_3: t(51)$ = 0.45, $p =$ .327, $M_{Diff} =$ 0.02, $d =$ 0.06

*Anmerkung.* KG = Kontrollgruppe, ER = Emotionsregulation, SW = Selbstwirksamkeitserwartung, OP = Optimismus, HF = Hoffnung, SV = Selbstvertrauen, RE = Resilienz;  $M_{Diff}$  = Mittelwertsdifferenz und  $d$  = Effektstärke.

**Tabelle D2***Positive Folgen und dessen t-Tests für die KG, N = 52*

---

*PF*

---

---

 $t_1 \rightarrow t_3: t(51) = 0.31, p = .379, M_{Diff} = 0.01, d = 0.04$  $t_1 \rightarrow t_2: t(51) = 0.99, p = .164, M_{Diff} = 0.03, d = 0.14$  $t_2 \rightarrow t_3: t(51) = 1.13, p = .133, M_{Diff} = 0.04, d = 0.16$ 

---

*Anmerkung.* KG = Kontrollgruppe, PF = Positive Folgen (Indexwert),  $M_{Diff}$  = Mittelwertsdifferenz und  $d$  = Effektstärke.

**Tabelle D3***Negative Folgen und dessen t-Tests für die KG, N = 52*

---

*NF*  $t_1 \rightarrow t_3: t(51) = 0.06, p = .476, M_{Diff} = 0.01, d = 0.01$  $t_1 \rightarrow t_2: t(51) = 0.09, p = .465, M_{Diff} = 0.01, d = 0.01$  $t_2 \rightarrow t_3: t(51) = 0.28, p = .392, M_{Diff} = 0.01, d = 0.04$ 

---

*Anmerkung.* KG = Kontrollgruppe, NF = Negative Folgen (Indexwert),  $M_{Diff}$  = Mittelwertsdifferenz und  $d$  = Effektstärke.

## Anhang E: Pressemitteilung für die Trainingsevaluation

### Pressemitteilung Studie 1



### Wochenendtraining zur Positiven Psychologie und der Förderung von Selbstmanagementkompetenzen

#### Fördern Sie aktiv Ihre Persönlichkeit!

Das kostenlose Online – Training findet am Samstag und Sonntag den **13.02. und 14.02.2021** von **09-17 Uhr** als zwei tägliches Wochenendtraining statt. Das Training, welches im Rahmen einer Studie stattfindet, dient der Erweiterung Ihrer persönlichen Kompetenzen in Kombination mit Gesundheitsprävention. Im Fokus steht der Erhalt der Vitalität und des psychischen Wohlbefindens in jeder Lebenslage. Es werden mehrere Strategien erlernt, die den individuellen Energielevel steigern und stärken können. Im Arbeitsalltag können jederzeit Situationen entstehen, von denen man sich überrollt und entkräftet fühlt. Hier ist es wichtig den Fokus auf die positiven Dinge des Lebens zu legen. Das Training zielt auf eine nachhaltige Charakterstärkung ab, um Ihre Lebensenergie zu verbessern. Sie werden lernen Ihre eigenen Stärken zu nutzen, um so Ihre Möglichkeiten besser auszuschöpfen. Dies wird zur Folge haben, dass sowohl Ihre Leistungsfähigkeit, als auch Ihre Zufriedenheit im Leben, aber auch am Arbeitsplatz, einen starken Schub erhalten wird. Das Training ist in an eine kleine Umfrage in Form eines Fragebogens (ca. 15 Min.) gekoppelt, welchen Sie am Tag des Trainings, vier- und acht Wochen später ausfüllen. Teilnehmen kann jeder, der glücklicher und ausgeglichener durchs Leben gehen möchte.

Anmeldungen und Fragen richten Sie formlos bis zum **10.02.2021** per E-Mail an [vitalitaet2019@gmail.com](mailto:vitalitaet2019@gmail.com). Zwei Tage vor dem Training erhalten Sie per E-Mail Ihre Online - Zugangsdaten. Das Training erfolgt via ZOOM und **startet** um **09:00 Uhr** bzw. **endet** um **17:00 Uhr**.

#### Inhalte:

- Positive Psychologie
- Vier Facetten der Vitalität
- persönliche Stärken entdecken
- Erfolgs- und Glückstagebuch
- Small Talk und Networking
- Problemlösekompetenz

Ich freue mich auf Sie!

Ihre Michelle Jakat (M.Sc.)

## Pressemitteilung Studie 2

### Einladung zum Training positiver Gewohnheiten



#### Positive Psychologie sowie Selbstmanagement - Kostenloses Online-Training

Du fühlst dich gestresst, stehst gefühlt kurz vor einem Burnout oder möchtest dein Glück intensiver genießen und sogar zusätzlich deine Persönlichkeit weiterentwickeln? Dann bist du genau hier richtig! Ich suche im Rahmen meiner Studie disziplinierte Teilnehmer, für ein kostenloses Online-Training. Sicher Dir einen der letzten Plätze. Nach dem Online-Training zum Thema Positive Psychologie sowie einer Einführung in „Das Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ erhältst Du zusätzlich dein eigenes kostenloses digitales Tagebuch zur Anwendung für dich selbst. Diesem Tagebuch solltest du nur jeden Tag 5 Minuten kurz vor dem Schlafen gehen widmen. Denn das Ziel ist es innerhalb von vier Wochen dein Wohlbefinden positiv zu beeinflussen und zu steigern. Das Training bietet dir die Möglichkeit dein Leben gesünder und stressfreier zu gestalten.

#### Ablauf:

- Einführung in die Positive Psychologie
- „Das Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ und dessen Anwendung

**Anmeldungen** sind bis zum **15.02.2021** möglich. Wähle einen der noch frei verfügbaren Termine (s.u.) und melde dich formlos unter [vitalitaet2019@gmail.com](mailto:vitalitaet2019@gmail.com) mit deinem Namen, deinem Wunschtermin und deiner E-Mail-Adresse an:

- **Samstag der 20.02.21**
- **Samstag der 27.02.21**
- **Samstag der 06.03.21**

Das Training erfolgt via ZOOM und **startet um 09:00 Uhr** bzw. **endet um 13:00 Uhr**. Zwei Tage vor dem Training erhalten Sie einen **Online-Link** per E-Mail, auf diesen Sie am Trainingstag klicken müssen, um an dem Training teilnehmen zu können. Diese Studie erfolgt in Kooperation mit der Universität Koblenz-Landau.

**Nähere Informationen zum Training:** Das Training sowie „Das Tagebuch der positiven Gewohnheiten“ kann der Erweiterung deiner persönlichen Selbstmanagementkompetenzen in Kombination mit dem Bereich der Gesundheitsprävention dienen. Im Fokus steht der Erhalt des psychischen Wohlbefindens in jeder Lebenslage. Es werden mehrere einfache Strategien durch Übungen erlernt, die den individuellen Energielevel steigern und stärken können. Im Arbeitsalltag können jederzeit Situationen entstehen, von denen man sich überrollt und entkräftet fühlt. Hier ist es wichtig den Fokus auf die positiven Dinge des Lebens zu legen. Die Anwendung des Tagebuchs zielt auf eine nachhaltige Charakterstärkung ab, um Ihr Wohlbefinden zu verbessern. Sie werden lernen Ihre eigenen Stärken zu nutzen, um so Ihre Möglichkeiten besser auszuschöpfen. Dies kann zur Folge haben, dass sowohl Ihre Leistungsfähigkeit, als auch Ihre Zufriedenheit im Leben, aber auch am (virtuellen) Arbeitsplatz, einen starken Schub an Positivität erhalten wird. Damit das Training sowie das Tagebuch im Rahmen einer Studie evaluiert werden kann, ist es an einen Fragebogen gekoppelt (ca. 15 Min.), welcher am Trainingstag, vier sowie acht Wochen später ausgefüllt wird. Teilnehmen kann jeder, der diszipliniert und aktiv das Tagebuch vier Wochen bearbeiten möchte und vor allem wer glücklicher und ausgeglichener durchs Leben gehen möchte. Gerne können Sie mich bei weiteren Fragen per E-Mail unter [vitalitaet2019@gmail.com](mailto:vitalitaet2019@gmail.com) oder telefonisch unter 0160 3470017 kontaktieren.

Ich freue mich auf Sie!

Ihre Michelle Jakat (M.Sc.)

## Anhang F: Curriculum Vitae

### Lebenslauf

#### Persönliche Daten

Name: Michelle Jakat

#### Bildungsweg

Seit 2020	Universität Koblenz-Landau, Promotionsstudium (Psychologie)
10/2017 - 06/2019	Universität Koblenz-Landau, Studiengang: Psychologie (Master of Science), Schwerpunkt: Wirtschaftspsychologie und Klinische Psychologie, Bewertung Masterarbeit: 1,0 Abschlussnote Master: 1,1
10/2014 - 09/2017	Universität Koblenz-Landau, Studiengang: Psychologie (Bachelor of Science), Bewertung Bachelorarbeit: 1,0 Abschlussnote Bachelor: 1,2
2010 – 2013	Burggymnasium, Friedberg, Allgemeine Hochschulreife Abiturschnitt: 1,7
2004 – 2010	Gymnasium Augustinerschule, Friedberg
2000 – 2004	Erich Kästner-Schule, Rodheim v.d.H

#### Auszeichnungen

April 2019	Auszeichnung: Master-Urkunde für den Masterstudiengang in Psychologie (1,1) an der Universität Koblenz-Landau
März 2018	Auszeichnung: Bachelor-Urkunde für den Masterstudiengang in Psychologie (1, 2) an der Universität Koblenz-Landau

#### Berufliche Karriere/ Praktische Erfahrung

2021 - 2023	<b>Lehrbeauftragte an der IU International University of Applied Sciences</b> Module: Differentielle und Persönlichkeitspsychologie, Klinische Psychologie und Störungslehre, Interaktives Fachcoaching, Arbeits- und Organisationspsychologie,
-------------	--

	Allgemeine Psychologie (Wahrnehmung und Denken) und Extracurriculare Kurse
2021 - 2023	<b>Lehrbeauftragte an der International School of Management (ISM)</b> Module: Arbeits- und Gesundheitspsychologie, Allgemeine Psychologie, Betriebliches Gesundheitsmanagement und Gefährdungsbeurteilung
2021 - 2023	<b>Lehrbeauftragte an der FOM Hochschule Frankfurt a.M.</b> Module: Biologische Psychologie, Grundlagen der Psychologie und Differentielle Psychologie
2019 - 2022	<b>Gastdozentin an der Universität Koblenz-Landau</b> Modul: Förderung der Selbstmanagementkompetenzen
Seit 2019	<b>Lehrbeauftragte an der Fresenius Hochschule in Frankfurt a.M.</b> Module: Gesundheitspsychologie, Arbeits- und Organisationspsychologie, Empirisch-wissenschaftliches Arbeiten, Gutachterin bei Bachelorarbeiten
Seit 2019	<b>Freiberufliche Arbeit als Beraterin im Bereich der Wirtschaftspsychologie</b>
2019	<b>Tagesseminare/Trainings</b> zum Thema Vitalität für Unternehmen (z.B. BFE Institut in Mühlhausen und Bundespolizei in Bad Bergzabern)
2019	<b>Tagesseminare/Trainings</b> zum Thema Resilienz (Polizei in Landau und Bundespolizei in Bad Bergzabern)
2014 - 2023	<b>U-Plus Lehrkraft</b> an der EKS, Rodheim v.d.H. und Festanstellung als <b>Klassenlehrerin</b> (Ethik und Deutsch)
2013 - 2019	<b>Verkäuferin</b> bei Peek & Cloppenburg, Bad Homburg
Seit 2009	<b>Modeln</b> (Fotoshootings, Modenschauen, Modelhostess und Eventhostess)
Sommer 2008	<b>Eisdiele</b> Dolomiti, Friedberg
<b>Praktika</b>	
Januar 2018,	Institut für Familientherapie, Privatpraxis
März 2016	Dr. Rainer Hiltermann (in Bad Homburg)
Januar 2010	Hotelmanagement im Radisson BLU Hotel, Frankfurt

**Publikation**

Winter 2019

Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale  
Stärke Gesundheit, Leistung und Motivation fördern  
(Springer Verlag)

**Außercurriculare Arbeiten**

2010

Ehrenamtliche Betreuung und Organisation von Tanz-  
events in Rodheim v.d.H.

**Kenntnisse sowie Interessen**

Fremdsprachen

Englisch (B2), Latein (großes Latinum)

Interessen

Tanzen (Twirling, Zumba, Showtanz), Reiten, Kochen,  
Unternehmungen mit Familie sowie Freund:innen



## Ehrenwörtliche Erklärung

### Ehrenwörtliche Erklärung

Ich bestätige hiermit, dass diese vorliegende ausgearbeitete Arbeit eigenständig von mir persönlich verfasst sowie ohne den Einsatz unrechtmäßiger Hilfsmittel angefertigt wurde, im Besonderen, dass jegliche Textstelle, welche wortwörtlich oder nahezu wortwörtlich von Publikationen entstammen, mithilfe von Zitaten hervorgehoben wurden. Darüber hinaus bestätige ich, dass die vorgelegte verschriftlichte Fassung mitsamt der von mir persönlich eingereichten Digitalversion übereinstimmt. Diese Promotionsschrift hat weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer Prüfungsbehörde, Prüfungsstelle oder Hochschule vorgelegen. Darüberhinaus wurden keine Teile oder die Dissertation selbst als Prüfungsarbeit für eine staatliche oder andere wissenschaftliche Prüfung eingereicht. Ich bestätige hiermit, dass diese Promotionsschrift veröffentlicht werden darf. Auch erkläre ich mich damit einverstanden, dass die digitale Version dieser Fassung zur Prüfung des Plagiats auf Servern von auswärtigen Herstellerfirmen online upgeloaded werden kann. Die Prüfung des Plagiats ist nicht als Verfügungstellung hinsichtlich der Allgemeinheit gedacht.

Rodheim, 13.09.24