



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Im Kontakt mit der inneren Stimme -  
Evaluierung der Wirksamkeit der  
Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges“

verfasst von / submitted by

Lukas Dreger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2015 / Vienna, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Diplomstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Germain Weber

Mitbetreut von / Co-Supervisor:



## *Danksagung*

Ich erinnere mich an den Tag, an dem ich die Zusage aus Wien bekam, Psychologie studieren zu dürfen, als wäre es gestern gewesen. Ich konnte es so wenig fassen, dass ich im Sekretariat anrief, um nachzufragen, ob dies tatsächlich wahr sei. Und ebenso erinnere ich mich an die ungläubige Reaktion, ob ich jetzt tatsächlich deshalb anriefe. Seit diesem Anruf sind einige Jahre vergangen und Wien ist längst mein Zuhause geworden. Ich danke aus ganzem Herzen der Stadt Wien und den Wienern und Wienerinnen für euer Willkommen und eure wienerische Art, die mir über die Jahre so sehr ans Herz gewachsen ist. Ich danke der Universität Wien aus ganzem Herzen für die Möglichkeit, mein Wunschstudium zu studieren und für den riesigen Schatz voller Fähigkeiten und Wissen. Ich danke Herrn Prof. Germain Weber für die Möglichkeit, meine Diplomarbeit in seinem Fachbereich schreiben zu können sowie seinen Studienassistentinnen für die Unterstützung in diesem Prozess.

Ich denke voller Dankbarkeit an meine Familie, meine Brüder, insbesondere meine Eltern. Danke für all eure Gedanken und eure Liebe. Danke, dass ihr mir ermöglicht habt und nach wie vor ermöglicht, in Wien meine Träume zu verwirklichen. Danke, dass ihr immer für mich da gewesen seid und für die Sicherheit, dass sich das niemals ändern wird.

Auch euch, Klaus und Eva, möchte ich danken, dass ihr, ohne jemals zu zögern, Angi und mir ermöglicht habt und ermöglicht, in Wien dieses wundervolle Leben zu führen und auch für jegliche andere Form von Unterstützung.

Ich danke meiner Diplomarbeitkollegin Martina für unsere stets zugewandte Zusammenarbeit und insbesondere dafür, dass du jede Freude und jedes Leid im Diplomarbeitsprozess mit mir geteilt hast. Wie viel leichter war es, zu zweit diesen Weg zu gehen.

Ich danke dir, Laura, für deine Freundschaft und deine unglaubliche Hilfsbereitschaft. Linda Roethlisberger danke ich für ihr Engagement und ihre große Bereitschaft, unsere Diplomarbeit mit all ihren Mitteln zu unterstützen und voran zu bringen. Ebenfalls bedanke ich mich herzlich bei allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen am TRILOGOS-Diplomarbeitsprojekt.

Da meine Diplomarbeit bedauerlicherweise nur einen bestimmten Umfang einnehmen, allerdings nicht nur aus Danksagungen bestehen darf, danke ich in einem Schwung all jenen bislang unerwähnten, aber dennoch wichtigen Menschen, die mich über die Jahre begleitet und unterstützt haben. Danke für jeden Stein auf dem Weg, den ihr mit mir angehoben habt und mir geholfen habt, damit meine Straße zu bauen.

Ich schließe die Danksagung mit Dank an die, die schon so lange meine Heimat sind.

Ich danke dir, mein Herz, wie ich niemals wem mehr danken kann. Danke für deine unerschütterliche und grenzenlose Liebe, deine Stärke und deine Güte. Danke für unsere kleine Ewigkeit.

Ich danke dir, Ernie, für deine Treue, dein Vertrauen und deine Nähe. Danke für deine Fröhlichkeit, die jeden Tag zum größten Geschenk macht.

An meinen Klippen reißt der Sturm

Ich lass ihn ziehen, lass ihn zerren

Ich lass ihn peitschen, lass ihn brüllen

Ich kann nicht wanken, kann nicht fallen

Ich schaue auf ein Meer von Liebe

Ich glaube, es ist ein Sommerwind

Zuletzt danke ich mir selbst. Danke, dass du nicht aufgegeben hast. Danke, dass du gekämpft hast und alles gegeben hast, was du konntest und noch mehr, wenn du nicht mehr konntest. Danke, dass du es bis hier hin geschafft hast.

## *Zusammenfassung*

Im Jahr 2002 bezifferte die Europäische Kommission die Kosten für arbeitsbezogenen Stress in der EU-15 auf 20 Milliarden Euro pro Jahr und bezeichnet Stress, Angst und Depressionen als das größte Gesundheitsproblem am Arbeitsplatz (Hassard et al., 2014). Stress macht jedoch nicht am Arbeitsplatz halt, sondern entsteht als Reaktion auf verschiedenste Stimuli (Herman, 2012). Stress hat massive Auswirkungen auf die Gesundheit, wenn er nicht bewältigt werden kann (Roddenberry & Renk, 2010) – im schlimmsten Fall mit tödlichem Ausgang wie bei Schlaganfällen, Krebserkrankungen oder Herzinfarkten (Cohen, Janicki-Deverts, & Miller, 2007). So stellt sich die Frage für jede/n Einzelne/n, wie sie/er mit Herausforderungen oder Bedrohungen im eigenen Alltag umgeht, um gesund zu bleiben und aktiv, glücklich und sorgenfrei zu leben. Zu diesem Zwecke werden seit Jahrtausenden Entspannungstechniken und Meditationsformen praktiziert (Jayasinghe, 2004), die aufgrund ihrer vielfältigen positiven Wirkungen auf Körper und Geist – in traditioneller wie adaptierter Form – Einzug in den westlichen Kulturkreis gehalten haben (Sedlmeier et al., 2012). In Hinblick auf die Verminderung des Stresserlebens haben sie sich als so wirksam erwiesen (Goyal, et al., 2014), dass Interventionstechniken, wie zum Beispiel die mindfulness-basierte Stress-Reduktion (Kabat-Zinn, 2003), eigens für den Einsatz bei Stress entwickelt wurden. Linda Roethlisberger hat mit ihrem TRILOGOS-Lehrgang (2012, 2013a, 2013b) ein autodidaktisches Trainingsprogramm für Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung entwickelt, das in seiner Methodik Ähnlichkeiten zu Meditationen und Entspannungstechniken aufweist. Sein Ziel ist die Erlangung von Ausgeglichenheit und innerer Balance, während sich die Fähigkeiten der/s Anwender/in zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen ausbauen und verbessern sollen. Auf Linda Roethlisberger's Wunsch hin wurde eine Diplomand/innengruppe der Universität Wien damit betraut, dies empirisch abzusichern, wobei eine Einschränkung hinsichtlich der Untersuchung des Lehrganges auf die erste von drei Stufen vorgenommen wurde. Die vorliegende Diplomarbeit postuliert aufgrund der methodischen Ähnlichkeit zu Meditationen und Entspannungsverfahren, dass die Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zu einem reduzierten Stresserleben führt, dass sich der Gebrauch von hilfreichen (adaptiven) Strategien zur Stressbewältigung erhöht bzw. der Gebrauch nicht hilfreicher (maladaptiver) Coping-Strategien verringert und sich darüber hinaus ein vermindertes Ausmaß an Stresssymptomen zeigt. Da die Persönlichkeit einer Person im Rahmen der Stressbewältigung eine große Rolle spielt (Lazarus & Folkman, 1987) wurde außerdem das Konzept der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen untersucht, das die Wahrnehmung der

eigenen Kontrolle über das eigene Leben und die Abhängigkeit von externen Faktoren wie anderen Personen oder höherer Mächte sowie die Erwartung der Handlungsfähigkeit enthält. Aufgrund der engen Zusammenhänge von internaler Kontrolle und erfolgreicher Stressbewältigung bzw. externaler Kontrolle und nicht-erfolgreicher Stressbewältigung (Leontopoulou, 2006; Hay & Diehl, 2010; Roddenberry & Renk, 2010) sowie der von Linda Roethlisberger (2012) postulierten Verbesserungen von Kompetenzen zur Bewältigung des alltäglichen Lebens wurde vom Autor der vorliegenden Diplomarbeit postuliert, dass sich auch die Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Teilnehmer/innen durch die Absolvierung der ersten Stufe des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) verbessern würden. Um qualitative Informationen über den Lehrgang erheben zu können, wurde den Teilnehmer/innen ein Fragebogen mit offenen Fragen zusätzlich zu dem Fragebogen zu Stress und Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen zur Post-Testphase vorgegeben. Im Rahmen eines quasi-experimentellen Prä-Post-Versuchsdesigns wurden insgesamt 90 Personen mittels künstlich erfolgten „Paar-matchings“ zu Versuchs- und Kontrollgruppe zugeteilt. Die statistische Auswertung erfolgte mittels univariater Varianzanalysen, die Mehrgruppenvergleiche wurden mittels post-hoc-Tests durchgeführt. Von den 45 Personen aus der Versuchsgruppe beendeten acht den Lehrgang, 13 schafften es innerhalb des ca. neunmonatigen Lehrgangszeitraumes nicht, den Lehrgang zu beenden, während 24 Personen den Lehrgang abbrachen. Bei denjenigen Teilnehmer/innen, die den Lehrgang beendeten, zeigten sich eine günstige Veränderungen in allen untersuchten Variablen. Allerdings konnten aufgrund der geringen Stichprobengröße trotz überwiegend mittlerer bis großer Effekte kein signifikanter Nachweis für diese Ergebnisse erbracht werden, weshalb sie nicht nachweislich auf die Teilnahme am Lehrgang zurückführbar sind. Ein signifikantes Ergebnis zeigte sich jedoch hinsichtlich des Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten. Dieses verbesserte sich in mittelstarkem bis starkem Ausmaß durch die Absolvierung des Lehrganges, während bei der Kontrollgruppe keine nennenswerte Veränderung zu beobachten war. Über die qualitative Auswertung wurde deutlich, dass die Lehrgangsübungen von den Teilnehmer/innen als sehr positiv empfunden wurden, dass jedoch der Umfang des Lehrganges zu groß sei. Dies wurde von der hohen Abbrecherquote gestützt, so dass der Autorin Linda Roethlisberger empfohlen wird, den Lehrgang in kleinere Elemente aufzuspalten, die Einheiten kürzer zu gestalten und den zeitlichen Umfang der Audioübungen zu reduzieren.

## *Abstract*

In 2002, the European Commission identified work-related stress in EU-15 as causing a loss of 20 billion Euros every year. According to the report, psychosocial risks are associated with work-related stress (Hassard et al., 2014). However, stress isn't only found in the workplace, but can occur as a reaction to multiple stimuli: actual physiological challenges as well as potential psychogenic threats (Herman, 2012). For people unable to manage stress effectively, it massively influences their health (Roddenberry & Renk, 2010). In the worst case, with deadly consequences such as strokes, cancer, or heart attacks (Cohen, Janicki-Deverts, & Miller, 2007). This raises the question for every individual: How can the challenges and threats of everyday life be managed in order to stay healthy and lead an active and happy life free from worries? It is for this purpose that for millennia people practise various forms of relaxation and meditation techniques (Jayasinghe, 2004). Many of these techniques - in traditional or adapted variations - have found their way into the Western cultural sphere (Sedlmeier et al., 2012). With respect to reducing psychological stress, these forms of meditation and relaxation have proven so effective (Goyal, et al., 2014) that intervention techniques specifically aiming at reducing stress, such as mindfulness-based stress reduction (Kabat-Zinn, 2003), have been developed. As well, Linda Roethlisberger has developed the TRILOGOS course (2012, 2013a, 2013b), an autodidactic training programme for personality development and raising of consciousness that presents a methodology including various similarities to meditation and relaxation techniques. The goal of the TRILOGOS course is it to help the user find an inner balance while improving the user's skills to manage life's daily challenges. On request of Linda Roethlisberger a group of graduates of the University of Vienna was assigned the task to empirically investigate the effectiveness of the TRILOGOS course. This analysis, however, was limited to the first of the three stages of the course. The diploma thesis at hand postulates four main hypotheses due to the methodological similarities of the course to meditation and relaxation techniques. It postulates that the completion of level 1 of the TRILOGOS course (Roethlisberger, 2012) firstly leads to a reduced stress level, secondly that the usage of helpful (adaptive) strategies for stress reduction increases while the usage of unhelpful (maladaptive) coping strategies decreases respectively and thirdly, that observable stress symptoms decrease as well. Since an individual's personality plays an important role when it comes to stress reduction strategies (Lazarus & Folkman, 1987), the concepts of self-efficacy beliefs and locus of control orientation were examined in this thesis as well. These concepts discuss an individual's perception of control over one's own life and the dependence on external factors such as other people or a higher power as well as expectations in regard to one's own ability to act. The author of the thesis at hand moreover postulates as the

fourth hypothesis that the users' self-efficacy beliefs and locus of control orientation will also improve in the wake of a completion of the first level of the TRILOGOS course. This assumption derives from the close relation of internal control and successful stress management or external control and unsuccessful stress management respectively (Leontopoulou, 2006; Hay & Diehl, 2010; Roddenberry & Renk, 2010) as well as Linda Roethlisberger's (2012) presumed improvements in the area of competences to manage everyday life thanks to the TRILOGOS course (Roethlisberger, 2012). In order to be able to collect qualitative data regarding the course, a questionnaire with open questions was handed to the participants of the study in addition to the questionnaire about stress, self-efficacy beliefs and the locus of control orientation in the post-test phase. Within a quasi-experimental pre-post experimental design, 90 individuals in total were allocated to test and control groups through an artificially executed pair matching. To test significant differences among the groups, analysis of variance were used, applying post hoc tests to specify significant results. Out of 45 participants, 8 completed the programme. 13 were unable to complete the programme within the given 9 months and 24 participants cancelled the programme before completion. Those participants who completed the programme displayed a favorable change in all of the examined variables. Despite the effectiveness apparent in these findings, the significance of the results could not be proven due to the small size of the sample and could therefore not be linked to participation in the programme. However, a significant result could be identified in relation to self-concept and perception of one's own abilities. The medium strong to strong impact evident after completing the programme could not be observed in the control group. It became clear from the qualitative analysis, that the participants perceived the programme very positively, albeit that its extent was considered too long. This was also reflected in the high number of cancellations, prompting Linda Roethlisberger to consider splitting the programme into smaller parts, shortening the modules and reducing the length of audio exercises.



# Inhalt

Einleitung.....	1
I THEORETISCHER TEIL.....	2
1 Der TRILOGOS-Lehrgang „Im Kontakt mit der inneren Stimme“ .....	2
1.1 Einführung in das TRILOGOS-Konzept.....	2
1.2 Beschreibung des TRILOGOS-Lehrganges .....	3
1.3 Untersuchungsgegenstand der empirischen Erhebung .....	3
1.4 Im Kontakt mit der inneren Stimme: Stufe 1 PsyQ bewusst leben .....	3
1.4.1 Imaginationsreisen.....	4
1.4.2 Symbolsprache .....	5
1.4.3 Technik der Assoziation .....	6
1.5 Ähnliche Konzepte und Interventionen im Vergleich .....	6
1.5.1 Buddhistische Meditation.....	7
1.5.2 Mindfulness.....	7
1.5.3 Physiologische Auswirkungen des Entspannungszustandes.....	8
1.5.4 Klassische Entspannungsmethoden .....	9
1.5.5 Entspannung als Ursache? .....	9
1.5.6 Unterschied zu reinen Entspannungsverfahren .....	10
1.5.7 Bandbreite meditativer und mindfulness-basierter Interventionen .....	11
1.5.8 Mindfulness-basierte Stress-Reduktion (MBSR). .....	11
1.5.9 Das PsyQ®-Training im Vergleich.....	12
1.6 Rahmen und Anspruch der Diplomarbeit .....	13
2 Stress und Stresserleben .....	14
2.1 Relevanz der Stress-Thematik.....	15
2.2 Begriffsbestimmung Stress.....	15
2.2.1 Stressdefinition nach Folkman, Lazarus, Gruen und DeLongis (1986b).....	16
2.2.2 Stressdefinition nach Nerdinger, Blickle und Schaper (2008).....	16
2.2.3 Zusammengefasste Stressdefinition für die vorliegende Diplomarbeit .....	16
2.3 Wesentliche Einflussfaktoren für die Entstehung von Stress.....	17
2.3.1 Stressoren .....	17
2.3.2 Ressourcen .....	18
2.3.3 Coping.....	19
2.4 Transaktionales Stressmodell von Lazarus und Folkman .....	22
3 Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen .....	25
3.1 Grundlage der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen .....	26
3.2 Kontrollüberzeugungen nach Rotter (1966).....	27

3.2.1	Generalisierte interne Kontrollüberzeugungen .....	28
3.2.2	Generalisierte externe Kontrollüberzeugungen.....	28
3.3	Handlungstheoretisches Partialmodell (HPP) von Krampen (1991) .....	29
3.3.1	Konzeptionierung.....	29
3.3.2	Situationsspezifische Erwartungen und Handlungsziele (Ebene I des HPP).....	29
3.3.3	Die Ebenen II und III des HPP.....	30
3.3.4	Zusammenfassung des Postulats des handlungstheoretischen Partialmodells.....	32
4	Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und Stress .....	32
4.1	Zusammenhang zwischen internaler/externaler Kontrolle und Stress.....	33
4.2	Internale/externale Kontrolle als Ressource .....	33
4.3	Internale/externale Kontrolle und Coping.....	34
4.4	Internale/externale Kontrolle, Stress und Gesundheit.....	35
II	EMPIRISCHER TEIL .....	35
5	Zielsetzung, Fragestellung und Hypothesen .....	36
	Zielsetzung.....	36
5.1	Forschungsfragen .....	36
5.2	Hypothesen.....	37
6	Methode.....	39
6.1	Erhebungsinstrumente.....	39
6.1.1	Stress- und Coping-Inventar (SCI) von Satow (2012) .....	40
6.1.2	Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) von Krampen (1991) .....	42
6.1.3	Offener Fragebogen an die TRILOGOS-Teilnehmer/innen.....	44
6.2	Rekrutierung, Versuchsdesign, Auswertungsverfahren und Durchführung der Studie .....	45
6.2.1	Rekrutierung der Lehrgangs-TeilnehmerInnen (Versuchsgruppe) .....	45
6.2.2	Versuchsdesign .....	48
6.2.3	Auswertung und verwendete statistische Verfahren .....	48
6.2.4	Durchführung der Interventions-Effektstudie.....	49
6.3	Beschreibung der Stichprobe .....	50
6.3.1	Übersicht über Versuchs- und Kontrollgruppe zum Prä-Test .....	51
6.3.2	Spaltung der ursprünglichen Versuchsgruppe .....	52
6.3.3	Verteilung der Ursprungstichprobe hinsichtlich der demografischen Variablen .....	52
6.3.4	Verteilung der Stichprobe zu t2.....	53
7	Ergebnisse .....	58
7.1	Quantitative Ergebnisse .....	58
7.1.1	Vorauswertung.....	58
7.1.2	Auswertung der Veränderungen im Gruppenvergleich.....	61

7.1.3	Hypothesenprüfung.....	65
7.2	Qualitative Ergebnisse.....	71
8	Diskussion.....	76
8.1	Diskussion der Ergebnisse, Limitationen und Implikationen.....	76
8.2	Fazit.....	80
	Literaturverzeichnis.....	81
9	Tabellenverzeichnis.....	88
10	Abbildungsverzeichnis.....	89
11	Anhang.....	90
11.1	Eidesstattliche Erklärung.....	90
11.2	Lebenslauf.....	91

## *Einleitung*

Entspannungstechniken (z. B. Yoga) und Meditationen (z. B. buddhistische Meditationen) werden schon seit Jahrtausenden praktiziert (Jayasinghe, 2004; Smart, 1998). Sie haben in traditioneller und adaptierter Form (vgl. Jayasinghe, 2004; Sedlmeier et al., 2012) Einzug in den westlichen Kulturkreis gehalten und werden aufgrund ihrer vielfältigen positiven Wirkungen auf Körper und Geist vielseitig beforscht (Sedlmeier et al., 2012). Mit dem Wunsch, ihren TRILOGOS-Lehrgang im Rahmen einer Interventions-Effektstudie evaluieren zu lassen, wagt Linda Roethlisberger somit den Schritt aus der „esoterischen Ecke“ und den Sprung in die empirische Wissenschaft.

# I THEORETISCHER TEIL

## 1 Der TRILOGOS-Lehrgang „Im Kontakt mit der inneren Stimme“

### 1.1 Einführung in das TRILOGOS-Konzept

Linda Roethlisberger (2012) geht davon aus, dass es keine „eine wahre Welt“ gibt, sondern jeder Mensch innerhalb seiner eigenen wahren Welt lebt. Um diese annehmen und sich in ihr zurechtfinden zu können, sei es notwendig, sich selbst und seiner eigenen Welt im ersten Schritt ganzheitlich bewusst zu werden. Im Rahmen des Prozesses dieses Bewusstwerdens erkenne man seinen eigenen Platz und somit die eigenen Möglichkeiten, Mitgestalter und Schöpfer seiner eigenen Welt zu werden. Zu seinem schöpferischen Potential zu gelangen bedeutet nach Roethlisberger (2012), sich der eigenen Verantwortlichkeit für sein Leben gewahr zu werden und seine Möglichkeiten zu nutzen, das eigene Leben nach eigenen Maßstäben zu gestalten. In diesem Zusammenhang steht das TRILOGOS-Konzept:

Das Trilogos steht für die drei Ebenen des Menschseins: den Intellekt (IQ), die Gefühle (EQ) und die Spiritualität (SQ) jedes Einzelnen. Innerhalb dieser drei Ebenen kann der Mensch sich spiralförmig entwickeln; mithilfe von Intellekt, Emotionalität und Spiritualität entfaltet er sein Bewusstsein und daraus sein schöpferisches Potential. (Roethlisberger, 2012, S. 3)

Aus der Summe dieser drei Ebenen (IQ + EQ + SQ) ergebe sich nach Roethlisberger (2012) das PsyQ. Dieses definiert sie (2012) als „Kombination und Vernetztheit“ (S. 21) von IQ, EQ und SQ, als „menschliche, psychodynamische sowie psychospirituelle Intelligenz“ (S. 21) bzw. kurz als „Das menschliche Potential“ (S. 21). Gemeinsam mit dem menschlichen Potential (PsyQ) entfalte sich das PsyK, die „menschliche Kompetenz“ (S. 21) im Rahmen der Entwicklung der drei trilogischen Kräfte IQ, EQ und SQ. Damit gelange der Mensch zu innerer Reife und erlebe Erfüllung im praktischen Alltag, was sich in den Bereichen Gesundheit, Beziehungen und Beruf widerspiegeln (Roethlisberger, 2012). Zur Entwicklung dieser Kompetenzen konzipierte Linda Roethlisberger mit dem TRILOGOS-Lehrgang *Im Kontakt mit der inneren Stimme* (2012, 2013a, 2013b) das PsyQ®-Training.

## 1.2 Beschreibung des TRILOGOS-Lehrganges

Der autodidaktische TRILOGOS-Lehrgang *Im Kontakt mit der inneren Stimme* besteht aus den drei aufeinander aufbauenden Stufen: *PsyQ bewusst leben* (Roethlisberger, 2012), *PsyQ kreativ nutzen* (Roethlisberger, 2013a) und *PsyQ kooperativ anwenden* (Roethlisberger, 2013b). Alle drei Stufen bilden gemeinsam das PsyQ®-Training für Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung. Jede Stufe wird dabei von den Teilnehmer/innen im Ausmaß von jeweils sechs Lektionen pro Stufe autodidaktisch erarbeitet, wobei die Lehrgangsmaterialien ein Buch sowie dazugehörige CD's mit geführten Meditationen beinhalten. Im Folgenden wird genauer darauf eingegangen, in welchem Rahmen das PsyQ®-Training in der empirischen Erhebung untersucht wird.

## 1.3 Untersuchungsgegenstand der empirischen Erhebung

Zu Beginn wird eine Einschränkung vorgenommen, um den Rahmen einer Diplomarbeit zu berücksichtigen. Aus diesem Grund wird auf die Auseinandersetzung mit den Stufen 2 *PsyQ kreativ nutzen* (Roethlisberger, 2013a) und 3 *PsyQ kooperativ anwenden* (Roethlisberger, 2013b) verzichtet. Stattdessen soll die Stufe 1 *PsyQ bewusst leben* (Roethlisberger, 2012) in Hinblick auf ihre Wirksamkeit im Rahmen einer Effekt-Interventionsstudie untersucht werden.

Da das Thema von insgesamt vier Diplomand/innen in zwei voneinander unabhängigen Zweiergruppen bearbeitet wird, beschäftigt sich jede Diplomarbeit mit den Auswirkungen des Lehrganges auf bestimmte Teilaspekte. Die Gruppe des Autors untersucht die Auswirkungen auf die Bereiche Lebenszufriedenheit, Wohlbefinden, Stresserleben sowie Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, wobei sich die Diplomarbeit des Autors auf die letzten beiden Themenbereiche fokussiert. Die anderen Konstrukte und Ergebnisse sind in den Diplomarbeiten von Eva Höck, Martina Palatinus und Michaela Lutz nachzulesen.

## 1.4 *Im Kontakt mit der inneren Stimme: Stufe 1 PsyQ bewusst leben*

Zunächst wird die Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) vorgestellt, bevor sie in einen Vergleich zu Interventionen gesetzt wird, die methodische Ähnlichkeiten aufweisen. Das Ziel der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) ist, Teilnehmer/innen innerhalb des Lehrganges zu mehr Ausgeglichenheit und innerer Balance zu führen sowie ihre Fähigkeiten zur Bewältigung alltäglicher Herausforderungen in den oben genannten Bereichen Beruf, Gesundheit und Beziehung auszubauen und zu verbessern

(Roethlisberger, 2012). Um dies zu erreichen, sollen die Teilnehmer/innen innerhalb von sechs Lektionen, bestehend aus 22 Übungen, ihre Wahrnehmung, Intuition und Medialität trainieren und ihre individuelle Symbolsprache entwickeln (Roethlisberger, 2012). Den Umfang für die Stufe 1 setzt Linda Roethlisberger (2012) mit zwei bis vier Wochen pro Lektion bei ein bis zwei Einheiten pro Woche an, wobei sie für die Absolvierung der gesamte Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges vier bis sechs Monate veranschlagt.

In den folgenden Kapiteln 1.4.1 bis 1.4.3 wird die Methodik der Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (Roethlisberger, 2012) genauer betrachtet und mit ausgewählten Konzepten und Trainingsmethoden verglichen, die bereits empirisch untersucht wurden. Mit Hilfe dieses Vergleiches wird eine Einschätzung der Wirkmechanismen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) möglich. Es wird eine Einschränkung der Themenbereiche vorgenommen, der im Rahmen der empirischen Erhebung untersucht werden wird. Abschließend und eine Überleitung zu den Themenbereichen hergestellt, die den Forschungsfragen der empirischen Erhebung der vorliegenden Diplomarbeit zugrunde liegen.

Wie in der Einführung in Kapitel 1.1 beschrieben, geht Linda Roethlisberger (2012) von der Grundannahme aus, dass es notwendig sei, sich der eigenen Welt bewusst zu werden, um in ihr funktionieren und sie selbst aktiv gestalten zu können. Um dieses Bewusstwerden zu schulen, verwendet Linda Roethlisberger als Methode im Rahmen der Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (2012) die Imaginationsreise.

#### *1.4.1 Imaginationsreisen*

„Imaginations- oder Phantasie Reisen sind eine Form des bewussten Träumens“ (Roethlisberger, 2012, S. 22). Dabei bekomme der Reisende direkt aus dem Unterbewusstsein Eingebungen, neue Ideen und Impulse, die „wichtige Botschaften“ (S. 22) in Form von Symbolen beinhaltet (Roethlisberger, 2012). Die Dauer der geführten Imaginationsreisen beträgt 20-45 Minuten, wobei es möglich ist, die Imaginationsreisen entweder im Lehrgangsbuch zu lesen oder sie, von Linda Roethlisberger gesprochen, geleitet als Audioübung durchführen.

Jede Imaginationsreise besteht dabei aus acht Stufen (Roethlisberger, 2012). Dabei bilden die ersten drei Stufen „Den Körper entspannen“ (Roethlisberger, 2012, S. 31), „Gedanken und Gefühle zur Ruhe kommen lassen“ (S. 31) und „Sich mit dem Höchsten/der Schöpferkraft verbinden“ (S. 31) die meditative Komponente der Imaginationsreisen, in der sich der oder die Praktizierende tief entspannen und zur Ruhe kommen soll. Der Zweck der vierten Stufe „Die innere Welt erwacht, dem Geistigen Helfer begegnen“ (Roethlisberger,

2012, S. 32) ist das „Gewahrwerden der inneren Stimmung“ (S. 32) über das Hilfsmittel eines/r geistigen Helfers oder Helferin. Er/sie stellt als imaginative Verkörperung der eigenen „inneren Weisheit“ (S. 32) ein Hilfsmittel dar, um auf diese zugreifen zu können. Somit wird die Aufmerksamkeit in den ersten vier Stufen von den Außenreizen ab- und nach innen zugewendet – mit dem Ziel, den Kontakt mit der eigenen Fantasie- und Vorstellungswelt herzustellen (Roethlisberger, 2012).

In der fünften Stufe „Überraschung/Unerwartetes erleben“ (Roethlisberger, 2012, S. 32) soll der/die Imaginationsreisende die entstehenden Bilder und Eindrücke wahrnehmen und erleben, wobei Linda Roethlisberger diese Eindrücke als „Symbole“ (S. 32) interpretiert.

In der sechsten Stufe „Rückweg antreten, Fragen stellen“ (S. 32) wendet sich der oder die Imaginationsreisende mit Fragen hinsichtlich des in den Imaginationsreisen Erlebten an den/die geistige/n Helfer/in. Dieser Schritt dient somit dem Verständnis.

In der siebten Stufe „Abschied nehmen, sich schützen“ (S. 32) wird eine Schutzübung durchgeführt, in der sich der/die Imaginationsreisende mental vor schädlichen Einflüssen schützt.

Die achte und letzte Stufe „Erwachen, zurückkommen“ (S. 32) stellt das Ende der Imaginationsreisen dar, in der aus dem meditativen Zustand in den Wachzustand übergeleitet wird.

Somit besteht eine Imaginationsreise aus einer meditativen entspannenden Komponente, einem Beobachtungsteil, in dem der/die Imaginationsreisende entstehende Eindrücke wahrnehmen soll, einem Verständnisteil und einem Abschluss, in dem sich der/die Praktizierende mental schützt. Allerdings verfolgt Linda Roethlisberger mit den Imaginationsreisen keinen alleinigen Selbstzweck: „Ziel und Zweck von Imaginationsreisen bestehen darin, das Erlebte, das ‚Zu- oder Ein-Gefallene‘, ‚das, was Ihnen in den Sinn gekommen ist‘, im Anschluss in der Arbeit an sich selbst zu verstehen und umzusetzen“ (Roethlisberger, 2012, S. 22). Somit bilden die Imaginationsreisen nur den ersten Teil des PsyQ®-Trainings.

#### *1.4.2 Symbolsprache*

Roethlisberger (2012) folgt der tiefenpsychologischen Sichtweise, dass sich das Unterbewusste in Form von Symbolen mitteilt. Sie schlussfolgert, dass es bedeutend sei, diese Symbole zu verstehen. Zum einen bezieht sie sich auf C. G. Jungs Archetypen als Ausdruck eines kollektiven Unterbewusstseins und gesteht diesen allgemeingültige Aussagekraft im Sinne der Traumsymbolik zu (Roethlisberger, 2012). Zum anderen postuliert



sie eine individuelle Symbolsprache, die nur für das Individuum Gültigkeit habe, weil sie sich im Laufe des Lebens durch persönliche Erfahrungen und Erlebnisse herausbilde (Roethlisberger, 2012). Das Erlernen der individuellen Symbolsprache ist ein Kernelement der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges und soll gewährleistet werden, indem nach jeder Imaginationsreise die entstandenen Eindrücke hinsichtlich ihrer symbolischen Bedeutung in einem schriftlichen Auswertungsschritt interpretiert werden.

#### *1.4.3 Technik der Assoziation*

Um die während der Imaginationsreisen als „Symbole“ (Roethlisberger, 2012, S. 32) verschlüsselten erlebten Bilder, Situationen und Gefühle verstehen zu können, wird als Technik die freie Assoziation eingesetzt: Indem der/die Teilnehmer/in den Einfällen zu dem jeweiligen Symbol freien Lauf lässt, entstehe ein „‘Assoziationsnetz‘ um das Symbol herum“ (S. 23), aus dem intuitiv auf die richtige Bedeutung des Symboles geschlossen werden könne (Roethlisberger, 2012).

### *1.5 Ähnliche Konzepte und Interventionen im Vergleich*

Entspannungstechniken (z. B. Yoga) und Meditationen (z. B. buddhistische Meditationen) werden schon seit Jahrtausenden praktiziert (Jayasinghe, 2004; Smart, 1998). Sie haben in traditioneller und adaptierter Form (vgl. Jayasinghe, 2004; Sedlmeier et al., 2012) Einzug in den westlichen Kulturkreis gehalten und werden aufgrund ihrer vielfältigen positiven Wirkungen auf Körper und Geist inzwischen auch vergleichend wissenschaftlich beforscht – zum Beispiel im Vergleichsstudien-Review von Ross und Thomas (2010) und in den Meta-Analysen von Sedlmeier et al. (2012) und Goyal et al. (2014). Angesichts der Vielzahl an Meditationstechniken – zum Beispiel tantrische Meditation, transzendente Meditation, konzentrierte Meditation (Vaitl et al., 2005) oder auch Mindfulness-Meditation und Mantra-Meditationen (Goyal et al., 2014) – und unterschiedlicher Meditationstraditionen (Sedlmeier et al., 2012) kann die vorliegende Diplomarbeit keinen Anspruch auf einen umfassenden Überblick verfolgen. Stattdessen soll ein exemplarischer Einblick geschaffen werden, indem in Kürze der Kern einer buddhistischen Tradition vorgestellt wird, um zur Mindfulness-Meditationstechnik überzuleiten, die einen Vergleich des TRILOGOS-Lehrganges, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) ermöglicht.

### *1.5.1 Buddhistische Meditation*

Buddhisten wenden sich mittels Meditation dem eigenen Inneren zu. Im Diamantweg-Buddhismus soll das freie Spiel des Geistes erlebt werden, das heißt die Gedanken sollen ohne Bewertung wahrgenommen und der Augenblick erlebt werden. Das Ziel ist, die eigene wahre Natur zu erkennen, während der Geist durch die Beruhigung von störenden Gefühlen wie Angst oder Zorn befreit wird (Nydahl, 2004). Zur Schulung der Wahrnehmung der eigenen Gedanken, ohne diese zu bewerten, verfügt der Zen-Buddhismus mit der Vipassana-Meditation (übersetzt: Einsicht-Meditation) über eine eigene Achtsamkeitsübung (Hanh, 1999), die als Mindfulness-Meditation bekannt geworden ist.

### *1.5.2 Mindfulness*

#### *1.5.2.1 Definition von Mindfulness.*

Mindfulness wird im psychologisch-wissenschaftlichen Kontext nach Kabat-Zinn (2003) als „the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgementally to the unfolding of experience moment by moment“ (S. 145) definiert.

Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer und Toney (2006) identifizieren Mindfulness als mehrfaktorielles Konstrukt, das aus den fünf Elementen ‚Beobachten‘, ‚Beschreiben‘, ‚Achtsam-Handeln‘, ‚Nicht-Reagieren‘ und ‚Nicht-Urteilen‘ besteht, die bei Manotas, Segura, Eraso, Oggins und McGovern (2014) genauer definiert sind:

Observing refers to noticing or becoming conscious of internal and external stimuli, such as thoughts, emotions, sensations, sights, sounds, and smells. Describing refers to mentally labeling stimuli one is aware of. Acting with awareness refers to being present with one’s current actions, acting automatically. Nonjudging refers to abstaining from putting value on the stimuli one perceives. Nonreacting refers to accepting thoughts, feelings, and sensations as they show up. (S. 208)

#### *1.5.2.2 Vergleich mit der Methodik des PsyQ®-Trainings, Stufe 1.*

Einige dieser Elemente sind auch in den Methoden des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zu finden. So geht es in der fünften Stufe der Imaginationen um die reine Beobachtung und das Wahrnehmen der Vorstellungsinhalte, was mit dem Element ‚Beobachten‘ aus der Mindfulness-Meditation vergleichbar ist. Auch der Beschreibungsaspekt findet sich im Rahmen des PsyQ®-Trainings der Stufe 1 (Roethlisberger,

2012) wieder, indem nach jeder Imaginationsreise das Erlebte mit Hilfe vorgegebener Fragen schriftlich erarbeitet werden soll. Somit gibt es mit dem Beobachtungs- und dem Beschreibungsaspekt sowie dem Zugang, seine Selbstwahrnehmung über einen meditativen Zustand zu entwickeln und darüber die eigene wahre Natur zu erkennen, einige Gemeinsamkeiten mit der Mindfulness-Meditation.

Allerdings gibt es auch Bestandteile, die nur die jeweilige Technik beinhaltet. So ist das Element ‚Achtsam-Handeln‘ nicht explizit in der Methodik der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) enthalten.

Die größten Unterschiede lassen sich jedoch hinsichtlich des Elements ‚Nicht-Reagieren‘ und insbesondere in Bezug auf das Element ‚Nicht-Urteilen‘ feststellen. So findet sich in der siebten Imaginationsreisen-Stufe des PsyQ®-Trainings, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) eine Schutzkomponente, die teilweise auch in andere Stufen der Imaginationsreisen integriert ist – zum Beispiel in die Einheit 1, 2. Erlebnis „Die goldene Kugel“ (Roethlisberger, 2012, S. 33). Dies stellt eher einen gegenteiliger Aspekt zum Mindfulness-Element ‚Nicht-Reagieren‘ dar, indem mit dem mentalen Schutz aktiv vor schädlichen Einflüssen begegnet werden soll. Mittels der Technik der freien Assoziation soll das in den Imaginationsreisen symbolhaft Erlebte tiefenpsychologisch gedeutet werden. Dies steht im stärksten Kontrast zur Mindfulness-Meditation, da diese mit dem ‚Nicht-Urteilen‘-Element betont, das Wahrgenommene nicht mit einem Wert zu versehen.

Angesichts der teils gemeinsamen, teils unterschiedlichen Elemente stellt sich dementsprechend die Frage, inwiefern ein Vergleich Mindfulness-Meditation und dem TRILOGOS-Lehrgang, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) überhaupt möglich ist – insbesondere dann, wenn sich neben der unterschiedlichen Zielsetzung auch die Methodik zum Teil stark voneinander unterscheidet. Ein differenzierterer Blick auf zugrundeliegende Wirkmechanismen soll eine Vergleichbarkeit ermöglichen. Begonnen wird in Kapitel 1.5.3 mit der gemeinsamen Basis – dem Entspannungszustand.

### *1.5.3 Physiologische Auswirkungen des Entspannungszustandes*

So erfüllt die Entspannung einen wichtigen Zweck. Benson (1993) zeigt, dass sich im Rahmen der Entspannung in Meditationen und Entspannungstechniken unter anderem die Stoffwechselrate, die einen allgemeinen Messwert für biochemische Aktivitäten im Körper darstellt, die Herzrate und der Blutdruck verringern. Diese Ergebnisse weist er (1993) für unterschiedliche Entspannungs- und Meditationsformen, wie zum Beispiel die transzendente Meditation und Yoga (Stoffwechselrate, Herzrate, Blutdruck), oder auch

autogenes Training (Herzrate) nach. 2001 bezieht sich die Autorengruppe um Herbert Benson auf dessen frühere Arbeit von 1974, indem sie diesen physiologischen Zustand, den Benson „relaxation response“ (Stefano, Fricchione, Slingsby, & Benson, 2001, S. 3) benennt, als „the opposite of the stress response“ bezeichnen (Stefano et al., 2001, S. 3).

#### *1.5.4 Klassische Entspannungsmethoden*

Auf genau diesen Entspannungszustand zielen die traditionellen Entspannungsmethoden ab, die ihn je nach Technik entweder durch spezifische Übungen (z. B. Yoga) oder durch imaginative Techniken (z. B. beim autogenen Training) zu erreichen versuchen (Jain, et al., 2007). Welche positiven Auswirkungen die Anwendung von Entspannungstechniken haben, ist breit beforscht worden und für verschiedene Bereiche nachgewiesen worden. So haben zum Beispiel Manzoni, Pagnini, Castelnuovo und Molinari (2008) in ihrer Metaanalyse für die Anwendung von Entspannungstrainings einen mittelgroßen Effekt (Cohen's  $d = 0.42$  für autogenes Training & Cohen's  $d = 0.57$  für progressive Muskelentspannung nach Jacobson) hinsichtlich der Minderung von klinischen Angststörungen nachweisen können. Stetter und Kupper (2002) untersuchten autogenes Training im klinischen Kontext im Rahmen einer Metaanalyse und wiesen mittlere Effekte autogenen Trainings (Cohen's  $d = 0.68 - 0.75$ ) in Bezug auf die Verbesserung verschiedener psychosomatischer und psychologischer Erkrankungen und Störungen nach, wie zum Beispiel Herzerkrankungen, Migräne oder auch Depressionen. Ebenso wiesen sie mittlere Effekte (Cohen's  $d = 0.73 - 0.78$ ) auf störungsunspezifischer Begleiterscheinungen wie Stress oder erhöhten Blutdruck nach. Im Vergleich zu anderen psychologischen Behandlungen kommen Stetter und Kupper (2002) angesichts ihrer Ergebnisse zu dem Schluss: „AT [autogenic training, Anm. d. Verf.] proved to be an effective relaxation method being about as effective as other relaxation methods“ (S. 94).

#### *1.5.5 Entspannung als Ursache?*

Ähnlich schlussfolgerte Benson (1993) in Bezug auf Meditation, indem er feststellte, dass die durch Meditation beobachtbaren Effekte Effekten anderer Entspannungsformen gleichen. Daraus entsteht die Frage, ob Effekte von Meditationsformen auf die dabei stattfindende Entspannung zurückzuführen sind. Eine Erklärung dafür wäre in Vaitl's et al. (2005) Zusammenfassung des kognitiv-behavioralen Modells von Smith, Amutio, Anderson und Aria (1996) zu finden. Danach liegen Entspannung drei Elemente zugrunde, das ist erstens das Aufrechterhalten der Konzentration auf einen einfachen auditiven oder visuellen Stimulus, zweitens das Unterlassen zielgerichteter und analytischer Gedanken und drittens die

Fähigkeit, ungewöhnliche Erfahrungen zuzulassen. Diese drei Elemente sind sowohl in den klassischen Entspannungstechniken als auch in den Meditationsformen und ebenfalls in den Imaginationsreisen der Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (Roethlisberger, 2012) gegeben.

Vergleicht man Einzelstudien über Meditation und Stress mit Studien über Entspannungstrainings und Stress, lassen sich durchaus ähnliche Befunde nachweisen. So wiesen die Studien von Ostafin et al. (2006) im klinischen Kontext ein signifikantes Absinken des Stresslevels der Teilnehmer/innen an einem Mindfulness-Training nach, während Mohan, Sharma und Bijlani (2011) ebenfalls eine signifikante Verbesserung der Stresswahrnehmung der Teilnehmer/innen nach einer geführten Meditation zeigen konnten. Der Vergleich von Yoga mit einer einfachen Entspannungsübung (Smith, Hancock, Blake-Mortimer, & Eckert, 2007) führte zu dem Ergebnis, dass Yoga in Bezug auf Stressreduktion so effektiv ist wie eine einfache Entspannungsübung. Angesichts dieser Ergebnisse wäre es also denkbar, dass die Effekte, die durch meditative Techniken hervorgerufen werden, tatsächlich auf die dabei stattfindende Entspannung zurückzuführen sind.

#### *1.5.6 Unterschied zu reinen Entspannungsverfahren*

Bei vergleichenden Betrachtung der Bestandteile der Mindfulness-Meditation und des TRILOGOS-Lehrganges, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) im Kapitel 1.5.2.2 wurde jedoch deutlich: Auch wenn in beiden Interventionen der Entspannungszustand obligatorisch ist, gehen beide in ihrer Zielsetzung und Methodik über reine Entspannungstechniken hinaus. Vieten und Astin (2008) bringen es hinsichtlich der Mindfulness-Meditation auf den Punkt, indem sie schreiben:

While mindfulness practice can induce states of relaxation, it is not a relaxation technique per se as the focus in mindfulness is developing the capacity to simply observe or witness changing mental and physiological states without necessarily trying to alter those states and achieve some desired (e.g., relaxed or calm) state of mind. (S. 2)

Doch hat dieses „Mehr“ gegenüber der reinen Entspannung, die Entwicklung der Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit bewusst auf den gegenwärtigen Moment zu lenken, ohne darauf zu reagieren oder zu urteilen, einen zusätzlichen Effekt? Jain et al. (2007) beschäftigten sich genauer mit dieser Frage und untersuchten die Auswirkungen von Mindfulness-Meditation und Entspannungsübung auf Stress im Vergleich. Dabei fanden sie hohe Effektstärken auf Stress in der Meditationsbedingung (Cohen's  $d = 1.36$ ) und in der Entspannungsbedingung (Cohen's  $d = 0.91$ ). Allerdings unterschied sich das Stresslevel der Meditationsgruppe nach

der Intervention signifikant von der gesunden Normpopulation, während dies für das Stresslevel der Entspannungsgruppe nicht der Fall war. Dies deutet darauf hin, dass das „Mehr“ der Mindfulness-Meditation im Vergleich zu reinen Entspannungstechniken tatsächlich einen stressmindernden Effekt bewirkt, der über den Effekt, der durch den Entspannungszustand ausgelöst wird, hinausgeht. Sedlmeier et al. (2012) stützen diese Annahme mit Ergebnissen ihrer Metaanalyse über die psychologischen Effekte von Meditationen, „which cannot be explained by mere relaxation or cognitive restructuring effects“ (S. 1139). Jain et al. (2007) vermuten aufgrund ihrer Ergebnisse, dass die Mindfulness-Meditation insofern einen spezifischen Effekt hat, dass sie auf Stress fokussierte Gedanken verringert und dadurch stressreduzierend wirkt.

#### *1.5.7 Bandbreite meditativer und mindfulness-basierter Interventionen*

Aufgrund der positiven Effekte von Meditationen auf verschiedene Bereichen wie Angststörungen, Depressionen, chronischen Schmerzen, Stress (Goyal, et al., 2014), Substanzmissbrauch (Alexander, Robinson, & Rainforth, 1994) oder auch emotionale Probleme, Beziehungsprobleme, Aufmerksamkeit oder kognitive Funktionen (Sedlmeier, et al., 2012) hat sich eine Vielzahl an psychologischen Interventionsmaßnahmen entwickelt, die auf der Grundlage von Meditationstechniken konzipiert sind. So wurden in der Vergangenheit neben buddhistischer Meditation mindfulness-basierte Interventionen, gruppenbasierte standardisierte Meditationen, mindfulness-basierte Stress-Reduktion (MBSR) oder mindfulness-basierte Verhaltenstherapie eingesetzt, um eine Bandbreite an psychologischen, psychiatrischen und physischen Problemen zu behandeln (Chiesa & Malinowski, 2011).

Diese Interventionen haben sich hinsichtlich ihres jeweiligen Einsatzbereiches bewährt (Chiesa & Malinowski, 2011), wobei im folgenden Kapitel 1.5.8 auf die mindfulness-basierte Stress-Reduktion eingegangen wird.

#### *1.5.8 Mindfulness-basierte Stress-Reduktion (MBSR).*

Das Programm der MBSR wurde 1979 in einem Versuch, die buddhistische Philosophie mit Praktiken aus der Psychologie und der Medizin zu vereinen, konzipiert (Chiesa & Malinowski, 2011). Irving, Dobkin und Park (2009) geben einen guten Überblick über das von Kabat-Zinn entwickelte Programm. Der Zugang ist psychoedukativ, so dass die MBSR über eine Gesamtdauer von acht Wochen jeweils wöchentlich eine zweieinhalb-stündliche Einheit in der Klasse mit einem Tag der Stille zwischen der siebten und achten Woche enthält. Die

Teilnehmer/innen erlernen verschiedene Arten von Meditationspraktiken, die sowohl in der Klasse als auch außerhalb davon im Rahmen des Alltags angewendet werden sollen. Zusätzlich werden didaktisch programmrelevante Inhalte erarbeitet, wie bspw. Stress in Verbindung mit Krankheit.

Grossman, Niemann, Schmidt und Walach (2004) untersuchen in ihrer Metaanalyse Studien über die Wirksamkeit von MBSR, die sich mit den Auswirkungen von MBSR auf mentale und körperliche Gesundheit beschäftigten. Dabei berichten die Autoren signifikante mittlere Effektgrößen im Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppen in durchschnittlicher Höhe von Cohen's  $d = 0.54$  in Bezug auf mentale Gesundheit sowie von  $d = 0.53$  in Bezug auf körperliche Gesundheit. Hinsichtlich der Veränderungen, die durch die MBSR-Interventionen stattgefunden haben, finden Grossman et al. (2004) signifikante mittelstarke Effekte im Vorher-Nachher-Vergleich.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Chiesa und Seretti (2009). Sie berichten in ihrer Metaanalyse über MBSR (2004) für Studien mit non-treatment-Kontrollgruppen eine signifikante mittelstarke stressreduzierende Wirkung von MBSR (Cohen's  $d = 0.74$ ) im Vergleich zu kleinen Verbesserungen in den Kontrollgruppen (Cohen's  $d = 0.21$ ). Für die Studien mit treatment-Kontrollgruppen im randomisiertem Versuchsdesign (RCT) finden Grossman et al. (2004) eine signifikante starke stressreduzierende Wirkung (Cohen's  $d = 1.39$ ) im Vergleich zu den Kontrollgruppen mit unspezifischen Trainingsinhalten (Cohen's  $d = 0.05$ ). Dabei sind die Unterschiede zwischen den Gruppen in beiden Vergleichen signifikant.

Grossman et al. (2004) sagen, „that mindfulness training might enhance general features of coping with stress and disability in everyday life, as well as under more extraordinary conditions of serious disorder or stress“ (S. 39).

#### *1.5.9 Das PsyQ®-Training im Vergleich.*

Im Vergleich mit der Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (Roethlisberger, 2012) muss jedoch angemerkt werden, dass das MBSR-Programm speziell für den Umgang mit Stress konzipiert wurde, was auf das PsyQ®-Trainings, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) nicht zutrifft. Außerdem muss ein methodischer Unterschied betont werden, da ein wesentliches Element des MBSR-Programmes die Arbeit in der Gruppe darstellt. Zwar empfahl Linda Roethlisberger der Diplomand/innengruppe im Rahmen der Vorgespräche, den Teilnehmer/innen die Arbeit in Gruppen nahelegen. Aufgrund der damit verbundenen methodischen Schwierigkeiten wie dem unkontrollierbaren Effekt der Gruppe in Hinblick auf die untersuchten Variablen (z. B. Stress) nahmen die Diplomand/innen jedoch von diesem Ratschlag Abstand. Dennoch ist ein

Blick auf die Wirkungen des MBSR-Trainings interessant, da es als speziell konzipiertes Programm zur Stressreduktion einen Rahmen bietet, innerhalb dessen stressreduzierende Effekte des TRILOGOS-Lehrganges erwartet werden können. Des Weiteren werden aufgrund der im Vergleich niedrigeren Effektgrößen, die sich im Rahmen der Metaanalysen von Grossman et al. (2004) und Chiesa und Seretti (2009) zeigten, die in Einzelstudien berichteten hohen Effektgrößen über die stressreduzierende Wirkung von unspezifischen Meditationen und Entspannungstechniken (vgl. Kapitel 1.5.8) relativiert.

### *1.6 Rahmen und Anspruch der Diplomarbeit*

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Mit Blick auf die Geschichte von Meditationsformen reiht sich Linda Roethlisberger mit ihrer Annahme, dass es für ein erfülltes Leben erforderlich sei, den Blick nach innen zu wenden (2012), in die Blickweise alter Traditionen ein. In der empirischen Forschung finden sich Methoden wie die Mindfulness-Meditation, aber auch klassische Entspannungsverfahren, die Gemeinsamkeiten mit der Methodik der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) aufweisen. Auch wenn sich nach Sedlmeier et al. (2012) für verschiedene Meditationsformen unterschiedliche Effekte feststellen lassen, wurden positive Veränderungen des Stresserlebens sowohl durch mindfulness-Training, als auch für Entspannungsmethoden nachgewiesen (vgl. Kapitel 1.5.5). Als exemplarisches Programm, das aus der Mindfulness-Meditation aufgrund ihrer Wirksamkeit entwickelt wurde, wurde die MBSR dargestellt. Hierbei zeigten sich mittlere bis starke Veränderungen des Stresserlebens (vgl. Kapitel 1.5.8) im Vergleich zu den hohen Effektstärken bei der unspezifischen Mindfulness-Meditation oder reinen Entspannungsverfahren (vgl. Kapitel 1.5.6).

Aufgrund dessen, dass die Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) mit den Imaginationsreisen eine Entspannungsübung beinhaltet und hinsichtlich verschiedener Elemente vergleichbar mit der Mindfulness-Meditation ist (vgl. Kapitel 1.5.2.2), erwartet der Autor, dass das PsyQ®-Training ebenfalls stressreduzierend wirkt. Der TRILOGOS-Lehrgang (Roethlisberger, 2012, 2013a, 2013b) wurde jedoch nicht mit der Zielsetzung konzipiert wurde, Stress zu reduzieren, wie dies bei der MBSR der Fall ist (vgl. Kapitel 1.5.8). Somit werden für die Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (Roethlisberger, 2012) stressreduzierende Effekte erwartet, die jedoch nicht über die in den Metastudien über MBSR (vgl. Kapitel 1.5.8) berichteten hinausgehen.

Im Vergleich der Mindfulness-Meditation mit Entspannungsmethoden (vgl. Kapitel 1.5.6) wurde deutlich, dass die nicht in Entspannungstechniken enthaltenen Elemente der



mindfulness-Meditation einen stressreduzierenden Anteil bedingen, der nicht auf den Entspannungszustand zurückzuführen ist. Des Weiteren wurde angenommen, dass die über eine Entspannungstechnik hinausgehenden Elemente in der Mindfulness-Meditation einen spezifischen stressmindernden Effekt auslösen, indem sie das Denken in Bezug auf den Stressor verändern (vgl. Kapitel 1.5.6). Im Unterschied zur Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (Roethlisberger, 2012) findet in Meditationsübungen sowie bei Entspannungstechniken anschließend keine tiefenpsychologische Deutung des Erlebten statt. Die Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) enthält mit der den Imaginationsreisen nachfolgenden Assoziationstechnik somit ein eigenes Element, für das ebenfalls ein spezifischer Effekt erwartet werden kann, wie dies auch für die über die Entspannungstechniken hinausgehenden Elemente der Mindfulness-Meditation der Fall ist (vgl. Kapitel 1.5.6).

Es wird allerdings im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit weder eine getrennte Untersuchung in Bezug auf die unterschiedlichen Wirkmechanismen der Techniken der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) vorgenommen, noch wird vergleichend eine passende Interventionsmaßnahme untersucht, mit der ein gemeinsamer Varianzanteil der Effekte erklärt werden könnte. Dementsprechend werden angesichts der aus der Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) resultierenden Effekte keine Aussagen über die getrennten Wirkmechanismen der beiden Methoden Imaginationsreise und Assoziationstechnik getroffen werden können.

Stattdessen ist der Anspruch der vorliegenden Diplomarbeit, im Rahmen einer ersten empirischen Erhebung, den TRILOGOS-Lehrganges, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) hinsichtlich seiner Wirksamkeit auf das Stresserleben und die Kompetenz- und Kontrollerwartungen zu untersuchen. Inwiefern diese mit dem Stresserleben zusammenhängen und warum sie als zweiter Forschungsgegenstand der Interventions-Effektstudie ausgewählt wurden, wird im Kapitel 3 genauer dargestellt.

## 2 *Stress und Stresserleben*

Nachdem in Kapitel 1.5 ausgeführt wurde, dass Interventionsmaßnahmen, die im Vergleich zur Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) vorgestellt wurden, stressreduzierend wirken, soll in Kapitel 2 genauer erklärt werden, welche Relevanz das Thema *Stress* hat, was Stress eigentlich ist, wie Stress entsteht und welche Rolle Ressourcen hinsichtlich des Entstehens von Stress spielen.

## 2.1 Relevanz der Stress-Thematik

Nach Statistik Austria (2014), der Bundesanstalt Statistik Österreich, waren 2013 von insgesamt 4,175 Millionen österreichischen Erwerbstätigen rund 40 Prozent mit mindestens einem psychischen Belastungsfaktor am Arbeitsplatz konfrontiert, wobei es sich hauptsächlich (rund 38% der Erwerbstätigen) um starken Zeitdruck oder Arbeitsüberlastung handelte. Im Review der European Agency for Safety and Health at Work beziehen sich die Autoren Hassard et al. (2014) auf die Europäische Kommission, die Stress, Angst und Depression bei am Arbeitsplatz gesundheitlich Beeinträchtigten als „the most serious health problem“ (S. 4) bezeichnen. Des Weiteren berichten Hassard et al. (2014) von einem Ergebnis des European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks von 2010, das besagt, dass 79 Prozent europäischer Führungskräfte hinsichtlich Stress auf ihrer Arbeit besorgt sind, während sich weniger als 30 Prozent der europäischen Unternehmen darum bemühen, arbeitsbezogenem Stress entgegenzuwirken. So ist es nicht verwunderlich, dass die Europäische Kommission im Jahr 2002 (nach Hassard et al., 2014) die Kosten für arbeitsbezogenen Stress in der EU-15 auf 20 Milliarden Euro pro Jahr beziffert.

Doch Stress beschränkt sich nicht nur auf den Arbeitsplatz. Denn Stress kann als Reaktion auf jede Herausforderung oder Bedrohung entstehen (Herman, 2012). So werden Drogen, Alkohol und Nikotin missbräuchlich eingesetzt, um Stimmungen zu regulieren und mit Stress umzugehen – zum Beispiel bei Ärger oder Angst (Kassel, Stroud, & Paronis, 2003). Stress wirkt sich auf das Altern aus, verursacht psychische Störungen wie Depression oder die posttraumatische Belastungsstörung (Marin, et al., 2011) und „modifies disease-relevant biological processes“ (Cohen, Janicki-Deverts, & Miller, 2007, S. 1685) z. T. mit tödlichem Ausgang wie bei Schlaganfällen, Krebserkrankungen oder Herzinfarkten (Cohen et al., 2007).

Angesichts der weiten Verbreitung und der hohen Relevanz der Thematik für die einzelne Person ist der Stressbegriff aus der Alltagssprache nicht wegzudenken und bedarf wohl selten einer weiteren Erklärung. Um jedoch ein differenzierteres Verständnis für den Begriff *Stress* zu schaffen, beginnt das folgende Kapitel 2.2 mit einer wissenschaftlichen Definition.

## 2.2 Begriffsbestimmung Stress

Denn auch wenn *Stress* als Alltagsbegriff geläufig ist, gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Definitionen, zum Beispiel bei Selye (1985), Richter und Hacker (1998), Weinert (2004) oder Zimbardo und Gerrig (2014), die jeweils unterschiedliche Aspekte von Stress betonen.

Deshalb werden zwei Definitionen ausgewählt, um den Stressbegriff hinreichend zu erklären, ohne sich dabei in der Fülle der mannigfaltigen Definitionen zu verlieren.

So greift der Autor der vorliegenden Diplomarbeit auf die Definition von Folkman, Lazarus, Gruen und DeLongis (1986b) zurück, um einen einheitlichen theoretischen Bezugsrahmen für die weiteren Ausführungen zu schaffen. Des Weiteren wird die Stressdefinition von Nerdinger, Blickle und Schaper (2008) vorgestellt, da sie den Aspekt der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit potentiell stressiger Situationen beinhaltet.

### *2.2.1 Stressdefinition nach Folkman, Lazarus, Gruen und DeLongis (1986b)*

“Stress is conceptualized as a relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and as endangering wellbeing” (Folkman et al., 1986b, S. 572).

Diese Definition ist deshalb für die vorliegende Diplomarbeit von besonderer Bedeutung, weil sie die Grundlage für das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman (vgl. 2.4) darstellt. Dieses ist neben der Erklärung des Stressentstehungsprozesses bedeutsam, weil es die Rolle der subjektiven Einschätzung und der Bewältigungskapazitäten für das Stresserleben betont und damit für die Hypothesenfindung und die Auswahl der psychologischen Testverfahren für die empirische Erhebung der vorliegenden Diplomarbeit wesentlich ist.

### *2.2.2 Stressdefinition nach Nerdinger, Blickle und Schaper (2008)*

Nach Nerdinger et al. (2008) ist „Stress ein subjektiv intensiv unangenehmer Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine stark aversive, subjektiv zeitlich nahe (oder bereits eingetretene), subjektiv lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint“ (S. 515).

Diese Definition betont zum einen ebenfalls die Rolle der subjektiven Einschätzung für das Stresserleben, zum anderen enthält sie den Aspekt der wahrgenommenen Kontrollierbarkeit einer Situation, der auf ein eng mit der Stressthematik zusammenhängendes Konstrukt, die Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, hinweist.

### *2.2.3 Zusammengefasste Stressdefinition für die vorliegende Diplomarbeit*

Nach Kombination dieser beiden Definitionen entsteht Stress somit, wenn sich eine Person mit einer subjektiv bedeutsamen Situation konfrontiert sieht, in der sie befürchtet, die von außen kommenden oder die an sich selbst gestellten Anforderungen in Anbetracht der eigenen Kapazitäten nicht bewältigen zu können. Diese als nicht vollständig kontrollierbar

wahrgenommene Beanspruchung löst einen unangenehmen und intensiven Spannungszustand aus und gefährdet das subjektive Wohlbefinden der betroffenen Person.

### *2.3 Wesentliche Einflussfaktoren für die Entstehung von Stress*

Zusätzlich zu den oben aufgeführten Definitionen werden in den folgenden Kapiteln 2.3.1 bis 2.3.3 wesentliche stressrelevante Einflussfaktoren dargestellt. Um ein einheitliches Verständnis zu gewährleisten, werden die jeweiligen Faktoren definiert, in einen Kontext gesetzt und beispielhaft erläutert.

#### *2.3.1 Stressoren*

„Stressoren sind Faktoren, die mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Stress (oder Stressempfindungen) auslösen“ (Nerdinger et al., 2008, S. 515). Dabei können Stressoren sowohl internal (bspw. die Dispositionen einer Person) als auch external (Umweltfaktoren) begründet sein (Nerdinger et al., 2008).

Weinert (2004) verdeutlicht dies, indem er berufliche Stressoren nach ihrer Wirkebene kategorisiert und führt die „physische Umwelt“, die „individuelle Ebene“ einer Person, die „Gruppenebene“, die „Organisationsebene“ sowie die „Extraorganisationale Ebene“ (S. 280) auf. Doch auch wenn Weinert (2004) diese Kategorisierung für den beruflichen Kontext konzipiert hat, lässt sie sich einfach auf den Alltag übertragen. Es ist zum Beispiel möglich, dass eine Großfamilie aufgrund ungünstiger Wohnbedingungen eine stressige Zeit erlebt, weil die Räumlichkeiten für die heranwachsenden Kinder zu klein werden (physische Umwelt), was zu Streitigkeiten zwischen den Kindern führt (Gruppenebene) und wiederum ein schlechtes Gewissen bei den Eltern aufgrund ihres Fürsorgebewusstseins auslöst (individuelle Ebene). Deshalb ist die Stimmung in der gesamten Familie (Organisationsebene) angespannt, was sich wiederum auf die Arbeitsfähigkeit der Eltern auswirkt (extraorganisationale Ebene). Es gibt zwar viele weitere Möglichkeiten zur Kategorisierung von Stressoren, zum Beispiel bei McGrath (1981) oder Kaluza (2004), die nicht arbeitsplatzspezifisch konzipiert wurden. Für die vorliegende Diplomarbeit wird dennoch die Kategorisierung nach Weinert (2004) verwendet, da sie aufgrund ihrer Breite eine Einordnung verschiedenster Stressoren ermöglicht und, wie oben beispielhaft dargestellt, auch arbeitsplatzunspezifisch verwendet werden kann.

Aufgrund der individuellen Bewertung von Stressoren (siehe Kap. 2.4) gibt es eine Vielzahl von Stressquellen, die von Person zu Person variieren. Beispiele für Stressoren, mit denen sich ein Großteil der Menschen im Laufe ihres Lebens konfrontiert sieht, sind

einschneidende kritische Lebensereignisse wie der Tod eines Familienmitgliedes (DeMarco, Ford-Gilboe, Friedemann, McCubbin, & McCubbin, 2000), Krankheiten (Anderson & Stanich, 1996) oder Arbeitslosigkeit (Kirchler, 2011), aber auch chronische Belastungen (Compas, 1987) sowie sog. „daily hassels“ (Kirchler, 2011, S. 797). Daily hassles sind kleine Ärgernisse des alltäglichen Lebens wie Streitigkeiten oder Deadlines am Arbeitsplatz, die in ihrer Summe weitreichende Folgen auf Gesundheit und Wohlergehen haben (DeLongis, Folkman, & Lazarus, 1988; Almeida, 2005; Aldwin, Jeong, Igarashi, Choun, & Spiro, 2014).

### 2.3.2 Ressourcen

Doch auch, wenn es bestimmte Bedingungen und Faktoren gibt, die stressauslösend wirken, gibt es auch solche, die dem entgegenwirken. Sie werden als *Ressourcen* bezeichnet: „Ressourcen können alle Faktoren sein, auf die eine Person zurückgreifen kann, um den Umgang mit einer bedrohlichen Situation zu erleichtern“ (Nerdinger et al., 2008, S. 518).

Wie bereits Stressoren internal oder external begründet sein können, trifft dies auch auf Ressourcen zu. So kann die Person selbst oder ein Faktor aus der Umwelt eine Ressourcenquelle darstellen (Nerdinger et al., 2008). Ein Beispiel für Letzteres ist die soziale Unterstützung, die nach Nerdinger et al. (2008) eine besonders wichtige Ressource darstellt, da sie als Moderatorvariable bei der Stressentstehung wirkt. Sie kann sich in unterschiedlicher Form äußern:

So kann soziale Unterstützung als physische Hilfe erbracht werden, zum Beispiel indem sich die Großeltern bei einem stationären Spitalaufenthalt eines Elternteiles um die alltäglich anstehenden Besorgungen für den Haushalt kümmern. Soziale Unterstützung kann auch eine Hilfe durch finanzielle Unterstützung bedeuten, die sozusagen eine Erweiterung der zur Verfügung stehenden materiellen Ressourcen darstellt. Erfährt eine Person durch sozial-emotionale Unterstützung eine Aufwertung ihres Selbstwerts, ist es möglich, dass sie sich eher den Anforderungen gewachsen sieht (Nerdinger et al., 2008). Ein mögliches Resultat dessen wäre wiederum, dass sich die Person weniger schnell durch schwierige Situationen verunsichern lässt und dementsprechend weniger anfällig gegenüber Stressoren ist.

Doch die individuellen Eigenschaften einer Person sind auch unabhängig von äußeren Einflüsse für den Umgang mit Stress von wesentlicher Bedeutung und aufgrund der Vielfalt an stressrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen entsprechend umfangreich beforscht (Nerdinger et al., 2008). Als Beispiele für stressrelevante Persönlichkeitseigenschaften kann unter anderem die Widerstandsfähigkeit einer Person genannt werden (Weinert, 2004).

Andere Beispiele finden sich bei Nerdinger et al. (2008), die Optimismus und Selbstvertrauen als den Umgang mit Stress begünstigende Ressourcen anführen. Außerdem beziehen sich die Autoren auf „komplexere situationsübergreifende Handlungsmuster und kognitive Überzeugungssysteme (Kontrollüberzeugungen) [...], die einen Einfluss darauf haben, wie ‚anfällig‘ eine Person für potenzielle Stressoren ist“ (Nerdinger et al., 2008, S. 520). Aufgrund ihrer Bedeutung für den Umgang mit Stress wird die Ressource *Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen* als kognitives Überzeugungssystem im Kapitel 3 im Detail erläutert und in Kapitel 4 in Zusammenhang mit *Stress* gesetzt.

### 2.3.3 Coping

Nachdem anhand von Stressoren und Ressourcen dargestellt wurde, dass es bestimmte Faktoren gibt, die Stress hervorrufen und wiederum andere, die den Umgang mit Stress erleichtern, ist die Frage, wie Stressoren und Ressourcen zusammenspielen. Dafür ist es wichtig, sich anzuschauen, was passiert, wenn eine Person mit einem Stressor konfrontiert wird und versucht, mit diesem unter Zuhilfenahme ihrer Ressourcen umzugehen.

#### 2.3.3.1 Begriffsbestimmung Coping

Dieser Vorgang wird als *Coping* bezeichnet und von Lazarus (1993) als “ongoing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person” (S. 237) definiert. Mit ‘ongoing’ betont Lazarus (1993) den kontextübergreifenden Prozesscharakter des Copings, der eine wesentliche Aussage impliziert. So bedingen kontextabhängige Faktoren, das heißt im Speziellen die Person selbst, der spezifische Stressauslöser und die Dauer des Coping-Prozesses, ob eine Coping-Strategie gut oder schlecht funktioniert, das heißt adaptiv oder maladaptiv ist (Lazarus, *Coping theory and research: past, present, and future*, 1993). So mag Ignorieren im Allgemeinen eine ungünstige Strategie sein, mit Stress umzugehen, weil sich das stressauslösende Problem in der Regel nicht durch Wegschauen löst. Ist aber zum Beispiel ein Kind so schwer erkrankt, dass es binnen eines kurzen Zeitraumes sterben wird, mag es für Kind und Eltern eine gute Bewältigungsstrategie sein, das Problem zu ignorieren und die verbleibende Zeit gemeinsam zu genießen, statt in Trauer zu versinken.

#### 2.3.3.2 Das Klassifikationsproblem von Coping-Strategien

Dementsprechend gibt es keine als universell adaptiv oder maladaptiv zu bezeichnende Coping-Strategie, sondern vielmehr solche, die unter bestimmten Voraussetzungen öfter oder weniger oft wirksam sind. Doch für welche Coping-Strategien trifft was zu? In

Anbetracht der Menge möglicher Stressoren und der Anzahl an Bewältigungsmöglichkeiten ist es für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik sinnvoll, einzelne Coping-Strategien in Oberkategorien zusammenzufassen. Mit dieser Bildung von Oberkategorien wird eine Klassifizierung einzelner Coping-Strategien zu Coping-Stilen ermöglicht. Die Bezeichnung *Coping-Stile* verwenden Nerdinger et al. (2008) als Überbegriff für gemeinsam klassifizierte Coping-Strategien und verstehen unter Coping-Stilen somit eine Art allgemeine Bewältigungsform. Wie „gut“ der wissenschaftlichen Forschungsgemeinschaft bislang eine einheitliche Klassifikation gelungen ist, zeigt sich im Review von Skinner, Edge, Altman und Sherwood (2003). Sie untersuchen 100 Klassifikationssysteme mit über 400 verschiedenen Coping-Strategien und abstrahieren daraus ein hierarchisches Klassifikationssystem mit immer noch 13 Coping-Oberkategorien. Ihre Kritik an den verschiedenen, in der Coping-Forschung gängigen Klassifikationen, besteht vereinfacht gesagt darin, dass diese Klassifikationen nicht ausreichend erschöpfend sind. Dies ist jedoch ein konzeptuelles Problem, das in der vorliegenden Diplomarbeit nicht gelöst werden soll. Wichtiger ist stattdessen, eine Klassifizierung in Coping-Stile zu wählen, die zum einen eine praktikable Zuordnung einzelner Coping-Strategien ermöglicht und zum anderen empirisch fundiert ist. Eine solche Klassifikation soll als theoretische Grundlage für die empirische Erhebung dienen und wird im folgenden Kap. 2.3.3.3 vorgestellt.

#### *2.3.3.3 Problem- und emotionsfokussiertes Coping*

Eine der in der Forschungsliteratur am meisten verwendeten Klassifizierungen von Coping-Strategien (Skinner et al., 2003) ist die in *problemfokussiertes* und *emotionsfokussiertes Coping* (Lazarus, Coping theory and research: past, present, and future, 1993). So hat Coping nach Folkman et al. (1986b) zwei wesentliche Funktionen: „dealing with the problem that is causing the distress (problem-focused coping) and regulation emotion (emotion-focused coping)“ (S. 572). Nerdinger et al. (2008) beschreiben problem- und emotionsfokussiertes Coping – dort auch als instrumentelles und palliatives Coping bezeichnet – als die „beiden wichtigsten Bewältigungs- bzw. Coping-Arten“ (S. 521). Wichtig ist, dass Coping ein zielgerichteter und lösungsorientierter Prozess ist und das Ziel verfolgt, den Stressor und die eigene emotionale Reaktion darauf zu bewältigen (Lazarus, Coping theory and research: past, present, and future, 1993). Im Rahmen der Emotions-Regulation beinhaltet emotionsfokussiertes Coping sowohl aktive als auch vermeidende Strategien (Holahan & Moos, 1987).

Beispiele für aktives emotionsfokussiertes Coping sind Positives Denken, Suchen nach emotionaler Unterstützung, für vermeidendes emotionsfokussiertes Coping der geistige oder auch der physische Rückzug (Lehavot, 2012). Beispiele für problemfokussiertes Coping sind das Suchen nach Informationen, um ausreichend Wissen zu haben, die stressende Situation verändern zu können, aber auch Planung und das Setzen der tatsächlichen Handlung (Lehavot, 2012).

Miller, Gordon, Daniele und Diller (1992) zeigten, dass vermeidendes emotionsfokussiertes Coping bei Müttern mit behinderten Kindern zu einem Anstieg im Stresserleben führt, problemfokussiertes Coping hingegen zu einer Verbesserung. In ihrer Metanalyse fanden Penley, Tomaka und Wiebe (2002) positive Zusammenhänge mit problemfokussiertem Coping und allgemeiner Gesundheit, während emotionsfokussierte Copingstrategien, wie zum Beispiel Wunschdenken, Distanzierung oder Vermeidung, mit bestimmten Gesundheitsmaßen negativ korrelierten. Allerdings sind die von Penley et al. (2002) gefundenen Ergebnisse stressorspezifisch – eine Bestätigung der Kontextabhängigkeitsannahme von Lazarus (1993). So ist Lehavot's (2012) Bericht über teils uneinheitliche Forschungsergebnisse hinsichtlich problem- und emotionsfokussierten Copings nicht überraschend, da auch diese wie angeführt situationsabhängig adaptiv oder maladaptiv sein können. Jedoch: "Although coping strategies are not universally beneficial or detrimental, problem-focused coping (. . .) typically predict better physical and mental health, and disengagement and emotion-focused coping typically predict poorer outcomes" (Connor-Smith & Flachsbart, 2007, S. 1081, mit Verweis auf Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, & Wadsworth, 2001). Lehavot (2012) spezifiziert: „Active emotion-focused strategies are generally considered to be adaptive, and avoidant emotion-focused coping strategies maladaptiv“ (S. 494f.). Aufgrund dessen, dass problemfokussiertes Coping ebenfalls im Allgemeinen als adaptive Bewältigungsstrategie angesehen wird (Lehavot, 2012, verweist auf Bokszczanin, 2003), fasst Lehavot (2012) in ihrer Studie problemfokussierte und aktive emotionsfokussierte Copingstrategien zu adaptivem Coping zusammen, während sie vermeidende emotionsfokussierte Copingsstrategien als maladaptiv bewertet.

Der Autor der vorliegenden Diplomarbeit folgt dieser Strategie bei der Auswertung der empirischen Ergebnisse. Zum einen ist es hilfreich, die Coping-Strategien der Teilnehmer/innen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zusammenzufassen und somit eine Veränderung über den Lehrgang hinweg in einzelnen Coping-Stilen feststellen zu können. Darüber hinaus ist es jedoch notwendig, diese



Veränderungen bewerten zu können, wofür die Zusammenfassung in *adaptives* und *maladaptives Coping* dient.

#### 2.4 Transaktionales Stressmodell von Lazarus und Folkman

In Kapitel 2.3.1 bis 2.3.3 wurden mit den Stressoren sowie mit den Ressourcen und den Coping-Strategien wesentliche Einflussfaktoren auf die Entstehung von Stress und den Umgang mit selbigem dargestellt. Um die Entstehung von Stress besser verstehen zu können, wird in diesem Abschnitt die Grundlage dieses Prozesses erklärt.

Stresssituationen werden nach Greif (1991) als „komplexe und dynamische Interaktions- und Transaktionsprozesse zwischen den Anforderungen der Situation und dem handelnden Individuum“ (S. 9) beschrieben. Nach Schwarzer (2004) bedeutet Transaktion in diesem Zusammenhang, „dass Stress sich nicht auf Input oder Output beschränkt, sondern eine Verbindung zwischen einer sich verändernden Situation und einer denkenden, fühlenden Person widerspiegelt“ (S. 153). Auf dieser Idee beruht das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Folkman, das die beiden mit weiteren Kolleg/innen im Zeitraum zwischen 1966 und 1984 entwickelten (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis, & Gruen, 1986a).

Ob Stress entsteht, hängt nach dem transaktionalen Stressmodell von vorausgehenden kognitiven Bewertungsprozessen im Rahmen einer Situationsbeurteilung ab. Hierbei wird nach Lazarus und Folkman (1987) festgestellt, ob die spezifische Situation relevant für das eigene Wohlbefinden ist – falls ja, inwiefern dies der Fall ist (*kognitive Bewertung*) und ob bzw. wie man in der Lage sein wird, die Situation zu bewältigen (*Coping*). Wichtig ist hierbei, dass diese Einschätzungen höchst individuell sind. So kann es nach Lazarus und Folkman (1987) bspw. durch motivationale, kulturelle oder prioritäre Unterschiede (z. B. Ziele) dazu kommen, dass bestimmte Situationen als relevant für das eigene Wohlbefinden bewertet werden, die jemand anders wiederum als irrelevant betrachten würde. Auch die Intensität der infolge der anfänglichen Situationseinschätzung entstehenden Emotionen ist nach Lazarus und Folkman (1987) intra- und interindividuell unterschiedlich und unter anderem von den Persönlichkeitsfaktoren abhängig. Der Bewertungsprozess läuft nach Lazarus und Folkman (1987) folgendermaßen ab:

1. In einem ersten Schritt wird die Situation dahingehend eingeschätzt, ob sie für die Person relevant ist, das heißt, inwiefern die Situation Auswirkungen auf das eigene Wohlbefinden haben wird (*primary appraisal*).

Wird die Situation als neutral eingeschätzt wird oder sogar positiv bewertet, ist die Einschätzung, ob ein Stressor vorliegt oder nicht, abgeschlossen und es kommt nicht zur Stressreaktion. Zum Beispiel wäre es möglich, dass ein Türsteher oder eine Türsteherin eine Situation, in der er/sie von einem Gast bedroht wird, aufgrund jahrelanger Erfahrung noch als neutral einstuft, während eine Person ohne diese Erfahrung dieselbe Situation jedoch als höchst relevant und für ihr Wohlbefinden (potentiell) negativ ansehen würde. Ist dies der Fall, sind drei Bewertungen möglich: Die Person schätzt die Situation als *schädlich* ein. Das passiert, wenn der Schaden bereits erlebt wurde, zum Beispiel wenn der oben genannte Gast unerwartet körperliche Gewalt angewendet hätte. Die Situation kann auch als *Bedrohung* antizipiert werden. Im Bsp. wäre das der körperliche Übergriff, der allerdings nicht überraschend kommt, sondern stattdessen erwartet wird. Zuletzt kann der Stressor als *Herausforderung* wahrgenommen werden, wenn die Person der Ansicht ist, die Situation meistern oder daran wachsen zu können. Im Bsp. könnte das sein, dass der/die Türsteher/in die Bedrohung als für das eigene Wohlergehen potentiell negativ einschätzt, angesichts der eigenen Konfliktmanagement-Kompetenzen aber mehr als Herausforderung denn als Bedrohung einstuft.

2. Wird die Situation als schädigend oder potentiell bedrohend bzw. herausfordernd eingestuft, folgt eine zweite Einschätzung in Hinblick darauf, ob die Person in der Lage ist, den Stressor bewältigen zu können (*secondary appraisal*).

Fehlen der Person die notwendigen Ressourcen zur Bewältigung der Situation, kommt es zur Stressreaktion. Hierbei prüft die betroffene Person in Form einer Erfolgsantizipation verschiedener Coping-Strategien, ob ein Einsatz dieser dazu führen würde, den Schaden oder die Bedrohung abwehren bzw. die Herausforderung meistern zu können (Folkman et al., 1986b).

Im Beispiel mit der körperlichen Auseinandersetzung könnten Coping-Strategien wie Weglaufen, um Hilfe rufen, der eigene Einsatz körperlicher oder verbaler Gewalt, etc. zum Einsatz kommen. Hier wird auch deutlich, wie eng Coping-Strategien mit Ressourcen verknüpft sind: So mag sich eine bedrohte Person nachts allein auf dem Weg nach Hause dafür entscheiden, lieber davonzulaufen, als um Hilfe zu rufen. Ist sie jedoch gesundheitlich

beeinträchtigt, mag diese Strategie wenig erfolgsversprechend sein – ein Ruf nach Hilfe in einer gut besuchten Fußgängerzone hingegen schon. Auch ein Anruf bei der Polizei wäre denkbar – jedoch nur, falls ausreichend Zeit zur Verfügung stünde. Sich einer körperlichen Auseinandersetzung zu stellen, würde wiederum einer kampfsportherfahrenen Person leichter fallen als einer Person, die körperliche Auseinandersetzungen zuvor nur an einer Spielekonsole „trainiert“ hat.

Letztlich gibt es eine Vielzahl möglicher Coping-Strategien, die, wie beispielhaft dargestellt, intra- und interindividuell unterschiedlich erfolgsversprechend erscheinen können und auch unterschiedliche Zielsetzungen haben. So könnte im obigen Beispiel eine räumliche Distanzierung von dem Aggressor oder der Aggressorin eine erfolgsversprechende problemfokussierte Coping-Strategie sein, wenn es darum geht, die Auseinandersetzung zu vermeiden. Ist dies bereits gelungen und will sich die, aufgrund des ausgeschütteten Adrenalins stark aktivierte, betroffene Person wieder beruhigen, mag eine aktive emotionsfokussierte Coping-Strategie, wie das bewusste Lenken der Gedanken auf ein entspannendes Erlebnis, zum gewünschten Erfolg führen.

Somit wird eine Coping-Strategie zur Stressbewältigung ausgewählt und angewandt, die von der Situation und den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig ist (Nerdinger et al., 2008). Zu diesen Ressourcen zählen auch die Eigenschaften der Person, „including values, commitments, goals, and beliefs about oneself and the world“ (Folkman et al., 1986b, S. 572).

3. Nachdem die Situation zu bewältigen versucht wurde, wird erneut eingeschätzt, inwiefern die Ausgangslage nach wie vor eine Bedrohung darstellt (reappraisal). Konnte der Stressor bewältigt werden, ist der Prozess abgeschlossen. Falls er nach wie vor eine Bedrohung für das eigene Wohlergehen darstellt, beginnt der Bewertungsprozess von vorne und kann sich mehrfach wiederholen (Nerdinger et al., 2008).

Dies passiert, wenn die erste eingesetzte Coping-Strategie nicht zum gewünschten Erfolg geführt hat. So zeigten Tennen, Affleck, Armeli und Carney (2000), dass von chronischen Schmerzen Betroffene häufig zu Beginn problemfokussierte Coping-Strategien einsetzen und danach auf

emotionsfokussierte Coping-Strategien zurückgreifen, da die problemfokussierten Bewältigungsversuche nicht in einer Verringerung der Schmerzen resultierten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der stressauslösende Reiz und der Kontext wichtige Faktoren bei der Bewertung von Stressoren und dadurch für das Entstehen von Stress sind. Für die Stressreaktion ist allerdings maßgeblich, welche kognitiven Prozesse bei der Stressbewältigung ablaufen. Stress entsteht durch die Bewertung eines Ereignisses und zwar dann, wenn eine Bewältigung von Situationsanforderungen durch die für die Person verfügbaren Ressourcen und durch ineffektive Bewältigungsstrategien nicht erreicht wird. Aufgrund der großen interindividuellen Unterschiede kann erklärt werden, warum manche Personen auf bestimmte Belastungen mit Stress reagieren, andere angesichts der gleichen Belastung hingegen nicht. Auf diese interindividuellen Unterschiede wird im Folgenden näher eingegangen.

### 3 Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Nerdinger et al. (2008) führen an, dass Stressoren wie Ressourcen aus der Umgebung einer Person stammen können, aber auch in der Person selbst begründet sein können. Bei Weinert (2004) findet sich mit der *individuellen Ebene* eine eigene Kategorie für die Wirkebene von Stressoren. In Kapitel 2.3.1 wurden verschiedene Stressquellen erläutert, die eine Vielzahl von Personen betreffen, aber dennoch von Person zu Person variieren, wie zum Beispiel unterschiedliche kritische Lebensereignisse. Wie anfällig eine Person für diese Stressoren ist, hängt nach Weinert (2004) unter anderem von den individuellen Eigenschaften einer Person ab. Als Beispiel für eine solche Eigenschaft nennen Nerdinger et al. (2008) die kognitiven Überzeugungssysteme einer Person, zu denen sie auch die Kontrollüberzeugungen zählen. Nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus und Folkman (vgl. Kapitel 2.4) sind die kognitive Bewertung der Situation sowie die Erfolgsantizipation und damit zusammenhängende Auswahl von Coping-Strategien maßgebend dafür, ob Stress entsteht und wenn ja, ob dieser erfolgreich bewältigt werden kann. Auch die Stärke der emotionalen Reaktion fällt nach Lazarus und Folkman (1987) intra- und interindividuell unterschiedlich aus und ist ebenfalls von Persönlichkeitsfaktoren abhängig.

Betrachtet man diese Ergebnisse im Gesamten, wird deutlich, dass die einzelne Person mit ihren individuellen Eigenschaften, Präferenzen und Erfahrungen – mit ihrer ganzen Persönlichkeit – eine tragende Rolle im Stressentstehungsprozess einnimmt.

Wie diese Rolle im Detail aussieht, wird in der Stressforschung im Rahmen verschiedener psychologischer Modelle zu erklären versucht. Eine Übersicht findet sich zum Beispiel bei Nerdinger et al. (2008). Sie nennen als wichtige Konzepte das auf der Arbeit von Rotter (1966) basierende Konzept der Kontrollüberzeugungen, das Hardiness-Konzept von Kobasa (1982), das Anforderungs-Kontroll-Modell von Karasek und Theorell (1990) mit der Erweiterung des Modells beruflicher Gratifikationskrisen von Siegrist (1996) sowie das Kohärenzgefühl nach Antonovsky (1997). In diesem Zusammenhang ist außerdem die Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977) zu berücksichtigen. Alle diese Modelle und Theorien sind eng mit dem Konzept des Handlungsspielraumes verknüpft. *Handlungsspielraum* beschreibt nach Nerdinger et al. (2008) „die Möglichkeiten einer Person, eine Situation zu kontrollieren und sie nach eigenen Interessen zu beeinflussen“ (S. 519). In einem sehr groben Abstraktionsversuch über die Schlussfolgerungen all dieser Konzepte und Modelle lässt sich herausfiltern, dass eine Person Stress desto besser bewältigen kann, über je mehr Kontrolle und Einfluss sie zu verfügen vermeint. Um sich jedoch nicht auf diese sehr verallgemeinerte Aussage zu beschränken, wird im Folgenden genauer auf das ausgewählte Konzept der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen eingegangen. Der Grund für diese Auswahl liegt in der theoretischen Grundlage des Konzeptes der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen. Es basiert auf dem handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit von Krampen (1991), das aufgrund seiner hierarchischen Organisation eine Abstraktion der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen ermöglicht und somit für den psychodiagnostischen Prozess eine große praktische Bedeutung hat. Eine detaillierte Betrachtung des Modells findet sich in Kap. 3.3.

### 3.1 Grundlage der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Reagiert eine Person mit einer als potentiell geeignet ausgewählten Coping-Strategie auf einen Stressor, setzt sie damit eine Handlung – unabhängig davon, ob dies auf Verhaltens- oder Erlebensebene passiert. Ob eine Person eine Handlung ausführt, hängt nach dem Grundsatz der motivationspsychologischen Handlungstheorien zum einen davon ab, wie die erwarteten Ergebnisse oder Ziele dieser Handlung von der Person bewertet werden (Krampen, 1991). Zum anderen hängt es davon ab, inwiefern die Person erwartet, dass „einer bestimmten Handlung ein Ereignis/Ergebnis folgt oder nicht folgt“ (Krampen, 1991, S. 9f.). Die soziale Lerntheorie der Persönlichkeit geht als eine der motivationspsychologischen Handlungstheorien auf die Überlegungen von Rotter (1954, 1955) zurück und spezifiziert diese Annahme. Ihr zufolge können die Valenzen einer Person (also die Ziele, die man mit

einer Handlung verfolgt oder die erwarteten Ergebnisse einer Handlung, vgl. Krampen, 1991) nur dann hinreichend als Vorhersage und Erklärung von Verhalten herangezogen werden, „wenn sich die Person in einer subjektiv wohlbekanntem, eindeutigen, kognitiv relativ gut strukturierbaren Handlungs- und Lebenssituation befindet“ (Krampen, 1991, S. 11). Ist dies nicht der Fall, postuliert die soziale Lerntheorie der Persönlichkeit die Bedeutsamkeit generalisierter Erwartungshaltungen.

Das bedeutet: Sobald sich eine Person in einer für sie ungewohnten Situation befindet, ist sie nicht mehr wie gewohnt in der Lage, das Ergebnis ihrer Handlungen abzuschätzen. Sie ist ebenfalls nicht mehr im gewohnten Ausmaß in der Lage, das antizipierte Ergebnis zu bewerten. Stattdessen kommen generalisierte Erwartungshaltungen zum Tragen, zu denen Rotter (nach Krampen, 1991) „verschiedene(. . .) generalisierte(. . .) Problemlösestrategien“ (S. 11), die „Fähigkeit zum Belohnungsaufschub“ (S. 11), das „interpersonale(. . .) Vertrauen“ (S. 11f.) sowie „das Konstrukt der Kontrollüberzeugungen“ (S. 12) zählt.

Dies soll anhand des bereits in Kapitel 2.4 verwendeten Beispiels verdeutlicht werden: Befindet sich eine erfahrene Türsteherin oder ein erfahrener Türsteher in einer bedrohlichen Situation, ist sie/er in der Lage, abzuschätzen, ob eine bestimmte Bewältigungsstrategie (z. B. Beschwichtigung) zur Konfliktlösung führen wird. Dementsprechend kann sie/er auch bewerten, ob das Ergebnis der Handlung – in diesem Fall die Beschwichtigung – mit gewisser Wahrscheinlichkeit positiv oder negativ ausfallen wird. Die Antizipation, ob eine bestimmte Coping-Strategie zum gewünschten Erfolg führen wird und ein Einsatz deshalb sinnvoll ist, ist somit möglich. Sieht sich jedoch eine gänzlich konfliktunerfahrene Person mit einer körperlichen Auseinandersetzung konfrontiert, kann die betroffene Person aufgrund der Fremdartigkeit der Situation nicht auf Erfahrungswissen zurückgreifen. Stattdessen kommen die besagten generalisierten Erwartungshaltungen zum Tragen. Aufgrund dieser würde sich die betroffene Person zum Beispiel selbstsicher der Situation stellen, weil sie sich als eloquent einschätzt und deshalb der Überzeugung ist, auch diese neuartige Situation verbal lösen zu können.

### *3.2 Kontrollüberzeugungen nach Rotter (1966)*

Die Idee, dass das Gefühl der Kontrollierbarkeit ein für die Persönlichkeit wesentliches Konstrukt ist, geht auf die frühen Arbeiten von Rotter (1954; 1955) zurück. Er (1966) postuliert Kontrollüberzeugungen als eindimensionales und bipolares Konstrukt, indem er internale und externale Kontrollüberzeugungen unterscheidet. Internale

Kontrollüberzeugungen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Person allgemein erwartet, mit ihrem Verhalten ein bestimmtes Ergebnis bewirken zu können (Rotter, 1966). ‚Allgemein‘ bedeutet, dass diese Erwartungen situationsübergreifend konsistent sind. Externale Kontrollüberzeugungen sind hingegen dadurch gekennzeichnet, dass die Person im Allgemeinen davon überzeugt ist, dass Ergebnisse ihres Verhaltens unabhängig vom eigenen Zutun zustande kommen (Rotter, 1966). Beispiele können dafür sein (Rotter, 1966), dass eine Person meint, dass persönliche Erfolge letztlich nur auf Zufall oder Glück zurückzuführen sind (external), aber auch, dass andere Personen für den eigenen Erfolg verantwortlich sind (internal).

### *3.2.1 Generalisierte internale Kontrollüberzeugungen*

Personen mit einer generalisierten internalen Kontrollüberzeugung glauben eher, Veränderungen bewirken zu können und sind eher dazu in der Lage, Verantwortung für ihr eigenes Verhalten und dessen Konsequenzen zu übernehmen (Anderson, 1977; Benardi, 2003), was wiederum in erhöhter Leistungsmotivation resultiert (Anderson, 1977). Internal kontrollüberzeugte Personen tendieren dazu, ihre Ansprüche nach Erfolgen stärker zu erhöhen und nach Misserfolgen weniger stark zu reduzieren als external kontrollüberzeugte Personen (Phares, 1973). Deshalb ergreifen sie auch eher die Initiative, ihre Lebensbedingungen zu verbessern, sind eher bereit, dazuzulernen und sind widerstandsfähiger gegenüber Fremdeinflüssen (Rotter & Mulry, 1965).

### *3.2.2 Generalisierte externale Kontrollüberzeugungen*

Wenn Ergebnisse als zufallsabhängig oder von anderen Personen beeinflusst wahrgenommen werden, ist es unwahrscheinlich, dass external kontrollüberzeugte Personen Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Stattdessen fühlen sie sich schneller hilflos und machen eher andere für eigene Misserfolge verantwortlich (Adeyemi-Bello, 2001). Angesichts von Schwierigkeiten verhalten sie sich eher passiv (Rotter, 1966) und sehen Stress als etwas an, das außerhalb ihrer Kontrolle liegt (Crothers et al., 2010). Lefcourt (2014) führt das darauf zurück, dass external kontrollüberzeugte Personen schwerer in der Lage sind, die Verbindung zwischen ihren eigenen Anstrengungen und deren Resultaten zu sehen. Folglich meiden external kontrollüberzeugte Personen eher neue Herausforderungen und können somit auch weniger geeignete Verhaltensweisen zur Bewältigung erlernen (Rotter, 1966).

### 3.3 Handlungstheoretisches Partialmodell (HPP) von Krampen (1991)

#### 3.3.1 Konzeptionierung

Auch Krampen (1991) hält die Unterscheidung in spezifische und generalisierte Kontrollüberzeugungen für sinnvoll, kritisiert jedoch die Annahme Rotters (1966), dass Kontrollüberzeugungen eindimensional seien. Aufgrund der Annahme von Kontrollüberzeugungen als multidimensionales Konstrukt entwickelte Krampen (1991) das handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit. Mit ihm können nach Krampen (1991) Handlungsabsichten und Handlungen beschrieben und vorhergesagt werden, wobei Wechselwirkungen und Interaktionen zwischen der Person und der Situation berücksichtigt werden. Damit stellt das handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit eine „Weiterentwicklung und Differenzierung der sozialen Lerntheorie der Persönlichkeit Rotters“ (Krampen, 1991, S. 13) dar.

#### 3.3.2 Situationsspezifische Erwartungen und Handlungsziele (Ebene I des HPP)

Ob es in einer spezifischen Situation zu einer Handlung kommt oder welche Handlungsintentionen entstehen, hängt nach dem handlungstheoretischen Partialmodell von verschiedenen Erwartungen und Bewertungen ab. Dabei handelt es sich nach Krampen (1991) um:

- (1) *Situations-Ereignis-Erwartungen* als die subjektiven Erwartungen einer Person darüber, daß ein bestimmtes Ereignis in einer gegebenen Handlungs- oder Lebenssituation auftritt oder verhindert wird, ohne daß die Person selbst aktiv wird und handelt;
- (2) *Kompetenzerwartungen* (Situations-Handlungs-Erwartungen) als subjektive Erwartungen darüber, daß in der gegebenen Situation der Person Handlungsalternativen – zumindest aber eine Handlungsmöglichkeit – zur Verfügung stehen;
- (3) *Kontingenzerwartungen* (Handlungs-Ergebnis-Erwartungen) als subjektive Erwartungen darüber, daß auf eine Handlung bestimmte Ergebnisse folgen oder nicht folgen;
- (4) *Instrumentalitätserwartungen* (Ergebnis- und Ereignis-Folge-Erwartungen) als subjektive Erwartungen darüber, daß bestimmten Ergebnissen oder Ereignissen bestimmte Konsequenzen folgen;
- (5) die subjektiven Bewertungen (*Valenzen*) der Handlungsergebnisse und Ereignisse; sowie
- (6) die subjektiven Bewertungen (*Valenzen*) der Folgen. (S. 13)

Zur Verdeutlichung wird das bereits bekannte Beispiel herangezogen:



Angesichts des drohenden körperlichen Übergriffs muss die betroffene Person eine Entscheidung treffen, wie sie sich verhalten wird. Dabei wägt sie ab, ob sich die Situation auch ohne ihr Zutun lösen wird oder nicht (Situations-Ereignis-Erwartung). Nehmen wir an, dass sich niemand in der Nähe befindet. Somit stehen die Chancen auf Hilfe schlecht (Valenz des Ereignis), was bedeuten würde, dass die Handlung ‚nichts tun und auf Hilfe hoffen‘ negative Konsequenzen hätte (Valenz der Folgen). Jetzt wird die Person überlegen, welche alternativen Handlungen ihr zur Verfügung stehen (Kompetenzerwartungen) und ihr kommt die Idee, wegzulaufen. Weil der Person eine Alternative einfällt, lässt sie sich als handlungsfähig erleben (Valenz des Ergebnisses), was verhindern wird, dass die Person einfach aufgibt (Valenz der Folgen). Weggelaufen erscheint der Person als für sie durchführbar, da sie begeistert Leichtathletik betreibt (Kontingenzerwartung). Deshalb erwartet sie, dass sie durch Flucht dem körperlichen Übergriff entfliehen kann (Instrumentalitätserwartung). Dementsprechend wird die Handlungsalternative ‚wegzulaufen‘ positiv bewertet (Valenz des Handlungsergebnisses) und ebenfalls die daraus resultierenden Konsequenzen – nämlich aus der bedrohlichen Situation zu entkommen (Valenz der Folgen).

### *3.3.3 Die Ebenen II und III des HPP*

Allerdings kommen diese einzelnen Erwartungen, wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, nur dann zum Tragen, wenn es sich um eine für die Person bekannte Situation handelt. Ansonsten werden die generalisierten Erwartungshaltungen bedeutsam. Krampen (1991) postuliert, dass auf allen Ebenen des Modells „Generalisierungen stattfinden, die zu unterscheidbaren, situativ und zeitlich relativ stabilen Persönlichkeitsvariablen führen, anhand derer Personen und interindividuelle Unterschiede beschrieben werden können“ (S. 13). Somit ist das handlungstheoretische Partialmodell hierarchisch aufgebaut, wobei jede höhere Ebene eine Generalisierung der darunterliegenden Ebene bedeutet (Krampen, 1991).

Während die Ebene I des handlungstheoretischen Partialmodells mit den situations-spezifischen Erwartungen und Handlungszielen (Situations-Ereignis-, Kompetenz-, Kontingenzerwartungen und Instrumentalitätserwartungen) in 3.3.2 bereits erläutert wurde, werden in den folgenden Kapiteln 3.3.3.1 bis 3.3.3.2 die Ebenen II und III vorgestellt.

#### *3.3.3.1 Die bereichsspezifische Ebene II*

Eine erste Generalisierung der situations-spezifischen Erwartungen und Handlungsziele findet auf situationsübergreifender Ebene statt. Es ist von bereichsspezifischem *Selbstkonzept*,

*Vertrauen, Kontrollüberzeugungen, Konzeptualisierungsniveau* und *Zielorientierungen* die Rede (Krampen, 1991).

Aus den Situations-Ereignis-Erwartungen resultiert das generalisierte *Vertrauen* oder *Misstrauen*, dass auch ohne eigenes Zutun positive Ereignisse auftreten bzw. negative Ereignisse verhindert werden (Krampen, 1991). Man vertraut sozusagen der Situation, dass sich „schon alles fügen“ wird oder misstraut der Situation, weil es „ja doch wieder schief geht“.

Aus den Kompetenzerwartungen resultiert, dass man sich „in vielen unterschiedlichen Situationen als kompetent und handlungsfähig erlebt“ (Krampen, 1991, S. 15), was sich im *Selbstkonzept eigener Fähigkeiten* widerspiegelt (Krampen, 1991). Ein passender Ausspruch könnte zum Beispiel sein: „Irgendetwas wird mir schon einfallen.“

Die Kontingenzerwartungen werden in ihrer Generalisierung als *Kontrollüberzeugungen* bezeichnet, was dem Konzept von Rotter (1966) entspricht. Eine stereotypische Äußerung einer internal kontrollüberzeugten Person wäre „Das bekomme ich schon hin“, während eine external kontrollüberzeugten Person eher sagen würde: „Also das war jetzt wirklich Glück, dass mir das gelungen ist.“

Die Instrumentalitätserwartungen werden in generalisierter Form als *Konzeptualisierungsniveau* einer Person bezeichnet. Hierunter ist zu verstehen, inwiefern eine Person Handlungs- und Lebenssituationen sowie ihre Dynamik versteht und in ihrer Komplexität durchdringt (Krampen, 1991). Ein passender Ausspruch hierfür wäre zum Beispiel „Ich weiß schon, was ich zu tun habe.“

Die subjektiven Bewertungen (Valenzen) der Handlungsergebnisse, Ereignisse und deren Folgen spiegeln sich in generalisierter Form in den Werteorientierungen und Lebenszielen der Person wider (Krampen, 1991) und geben somit den Rahmen für Handlungen und Handlungsabsichten vor.

Ein Beispiel für die Anwendung dieser situationsübergreifenden Persönlichkeitsvariablen ist die Schule: Kinder entwickeln fächerspezifische Selbstkonzepte und Vertrauen, dass sie zum Beispiel auch ohne großen Lerneinsatz in einem bestimmten Fach eine gute Note schreiben können. Es bilden sich fachspezifisch Überzeugungen aus, ob Erfolge auf die eigene Anstrengung zurückzuführen sind oder fremdbestimmt zustande kommen. Außerdem wird es Fächer geben, in denen manche Kinder im Allgemeinen sehr gut zurechtkommen und wiederum andere weniger gut. Auch entwickeln Kinder aufgrund ihrer positiven und negativen Erfahrungen Ziele, die sich von Schulfach zu Schulfach stark unterscheiden können (Spiel, Schober, Wagner, & Reimann, 2010).

### 3.3.3.2 Ebene III: generalisierte handlungstheoretische Persönlichkeitsvariablen

Es gibt jedoch auch Situationen, in denen die Herausforderungen so fremd sind, dass man höchstens erahnen kann, was auf einen zukommen wird. So wird es vermutlich vielen Maturanten und Maturantinnen gehen, die sich im Entscheidungsprozess befinden, welches Universitätsstudium sie beginnen möchten. In diesen Situationen sind auch die bereichsspezifischen Überzeugungen und Persönlichkeitskonzepte der Ebene II keine Hilfe mehr. Vielmehr kommen Persönlichkeitsvariablen auf der nächsthöheren Ebene zum Tragen. Werden die bereichsspezifischen Persönlichkeitsvariablen verallgemeinert, ist von *generalisiertem* Selbstkonzept, Vertrauen, Kontrollüberzeugungen, Konzeptualisierungsniveau und Zielorientierungen die Rede. Diese Generalisierung geht über die Betrachtung verschiedener Situationen hinaus und bezieht sich auf Handlungsklassen und ganze Lebensbereiche (Krampen, 1991).

### 3.3.4 Zusammenfassung des Postulats des handlungstheoretischen Partialmodells

Krampen (1991) geht davon aus, dass in wohlbekanntem und für eine Person gut strukturierbaren Situationen die aus dem Modell resultierenden Persönlichkeitsvariablen eine weniger große Rolle spielen. Stattdessen ergeben sich Handlungsintentionen und Handlungen aus den situationsspezifischen Erwartungen und Handlungszielen (Ebene I).

Wichtig werden die generalisierten Persönlichkeitsvariablen (Ebene II und III) insbesondere dann, wenn weder individuelle Erfahrungen noch soziale Normen oder Repräsentationen für die jeweilige Situation vorhanden sind. Dies ist vor allem in für die Person neuen und mehrdeutigen Situationen der Fall (Krampen, 1991).

## 4 Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen und Stress

In Kapitel 2 wurde das Thema Stress erläutert und in Kapitel 3 anhand der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen aufgezeigt, welche wesentliche Rolle die Individualität einer Person im Rahmen des Stressprozesses spielt. Es wurden themenspezifisch relevante Modelle sowie deren Postulate dargestellt und erklärt, um ein Verständnis dafür zu schaffen, inwiefern die beiden Themenbereiche logisch miteinander verknüpft sind. In diesem Zusammenhang wurde gezeigt, dass die Spezifität individueller Erwartungen vom Bekanntheitsgrad einer Situation abhängt.

Zum Abschluss des theoretischen Teiles der vorliegenden Diplomarbeit werden ausgewählte empirische Ergebnisse über die Zusammenhänge von Stress mit Kontroll- und Kompetenzüberzeugungen vorgestellt. Mit dem Kapitel 4 soll somit ein theoretisch-empirischer Nachweis für die Ausführungen in den Kapiteln 2 und 3 erbracht werden.

#### *4.1 Zusammenhang zwischen internaler/externaler Kontrolle und Stress*

Carl Anderson führt bereits 1977 in seiner Längsschnittstudie an, dass internal kontrollüberzeugte Personen über weniger Stress berichten als external kontrollüberzeugte. Ong, Bergeman und Bisconti (2005) fanden mit Hilfe intraindividuelle Analysen heraus, dass signifikante Reduktionen bei Stress in Kombination mit Angst an Tagen mit größerer wahrgenommener Kontrolle zu beobachten sind. Gadzella (1994) zeigt anhand ihrer Ergebnisse, dass sich Personen mit größerem Stresserleben in ihren Entscheidungen und Handlungen eher von Fremdeinflüssen, wie zum Beispiel wichtigen anderen Personen beeinflussen lassen. Gadzella (1994) weist somit einen Zusammenhang zwischen Stress und externaler Kontrollüberzeugung dahingehend nach, dass ein hohes Stresserleben mit externalen Kontrollüberzeugungen einhergeht. Crothers et al. (2010) zeigen bei amerikanischen Lehrer/innen, dass externale Kontrollüberzeugungen in einer individualistisch geprägten Gesellschaft signifikant mit dem Ausmaß erlebten Stresses und dem erlebten Druck am Arbeitsplatz zusammenhängen. Je externaler die Kontrollüberzeugungen der amerikanischen Lehrer/innen ausgeprägt waren, desto mehr Stress und Druck erlebten sie. Bei Roddenberry und Renk (2010) findet sich das Ergebnis, dass niedrigere Ausprägungen des Stresslevels mit einer höheren Ausprägung in den internalen Kontrollüberzeugungen zusammenhängen. Die Autorinnen schlagen vor, dass das Gefühl, über Kontrolle und Einfluss zu verfügen, als Puffer gegen Stress wirkt.

#### *4.2 Internale/externale Kontrolle als Ressource*

Moran und Eckenrode (1992) untersuchten die Annahme der internalen Kontrollüberzeugungen als Puffer gegen Stress bei missbrauchten Jugendlichen. Sie fanden heraus, dass die interne Attribuierung positiver Ereignisse (eine Person schreibt die Ursache positive Ereignisse sich selbst zu) mit einem höheren Selbstwertgefühl einhergeht und einen Schutzfaktor gegen die Entwicklung von Depressionen darstellt. Sandler, Kim-Bae und MacKinnon (2000) stellen fest, dass die Wahrnehmung internaler Kontrolle einen Schutzfaktor gegen die Entwicklung psychischer Störungen bei Kindern darstellt, deren Eltern sich scheiden lassen. Interessant ist auch das Ergebnis von Crothers et al. (2010), die zusätzlich zum positiven Zusammenhang zwischen externaler Kontrollüberzeugung und Stress herausfanden, dass mit höherer externaler

Kontrollüberzeugung bei den amerikanischen Lehrer/innen eine reduzierte Wahrnehmung organisationaler Unterstützung einherging. Seligman, Reivich, Jaycox, Gillham und Kidman (1995) führen aus, dass die Widerstandskraft einer Person gegen Stressoren davon abhängt, inwiefern sich Selbstvertrauen und das Gefühl persönlicher Kompetenz im Rahmen vorheriger Copingversuche ausgebildet hat. Ein dazu passendes Ergebnis findet sich bei Grob, Flammer und Wearing (1995), die herausfanden, dass Kontrollüberzeugungen die Widerstandsfähigkeit von Kindern und Erwachsenen in Notsituationen beeinflusst. Leontopoulou (2006) schlussfolgert aufgrund ihrer Ergebnisse, dass internale Kontrollüberzeugungen selbst eine wichtige Ressource im Umgang mit Schwierigkeiten darstellen, weil sie den Umgang mit schwierigen Situation erleichtern.

#### *4.3 Internale/externale Kontrolle und Coping*

Anderson (1977) zeigt, dass internal kontrollüberzeugte Personen weniger Stress wahrnehmen sowie mehr problemfokussierte Coping-Strategien und weniger maladaptive emotionsfokussierte Coping-Strategien verwenden als external kontrollüberzeugte Personen. Letztere reagierten in Andersons' Studie darüber hinaus mit größerer Defensivität auf Stress. Anderson (1977) zeigt somit, dass die Verwendung von problemfokussierten Coping-Strategien von internal kontrollüberzeugten Personen mit einer erfolgreicherem Stressbewältigung zusammenhängt. Ein weiteres Ergebnis von Anderson (1977) besteht darin, dass eher ein bestimmter Coping-Stil verwendet wird – also entweder problem- oder emotionsfokussiert – als ein gemischter Stil. Als Erklärung hierfür könnte ein weiterer Befund Anderson's (1977) dienen. Er zeigte, dass Personen mit einer internalen Kontrollüberzeugung über den Zeitraum von zweieinhalb Jahren noch internaler attribuierten, wenn sie sich als erfolgreich erlebten. Dahingegen attribuierten Personen mit einer externalen Kontrollüberzeugung noch externaler bei erlebter Erfolgslosigkeit. Es scheint somit eine dynamische und wechselseitige Beziehung zwischen den Kontrollüberzeugungen und Erfolg zu geben, wobei der Erfolg/Misserfolg als Feedback-Mechanismus dient und somit die zukünftigen Kontrollüberzeugungen beeinflusst. Im Zusammenhang zwischen Kontrollüberzeugungen und der Auswahl von Coping-Strategien deutet das auf folgenden reziproken Prozess hin: Je internaler eine Person attribuiert, desto eher wählt sie problemfokussierte Coping-Strategien. Führen diese zum Erfolg, bestätigt das die Person in ihrer Entscheidung und führt zu einem verstärkten Gefühl der Kontrolle. Dies wird wiederum mit erhöhter Wahrscheinlichkeit bedingen, dass die Person in einer folgenden Stresssituation erneut eine problemfokussierte Coping-Strategie auswählt. Bei wiederholtem Erfolgserleben

über mehrere Situationen hinweg sollte sich in der Konsequenz ein generalisierter problemfokussierter Coping-Stil ausbilden. Die Entwicklung eines maladaptiven emotionsfokussierten Coping-Stils liefe in Bezug auf den Einfluss externaler Kontrollüberzeugungen äquivalent ab.

Horner (1996) konnte den positiven Zusammenhang zwischen externalen Kontrollüberzeugungen und Stress bestätigen und zeigte ebenfalls, dass Personen mit einer generalisierten externalen Kontrollüberzeugung mehr Situationen als stressig erleben sowie mehr maladaptive emotionsfokussierte Coping-Strategien bei gleichzeitig weniger problemfokussierten Coping-Strategien zur Stressbewältigung verwenden.

#### *4.4 Internale/externale Kontrolle, Stress und Gesundheit*

Kann Stress jedoch nicht hinreichend bewältigt werden, so hat dies Auswirkungen auf die Gesundheit. So wiesen Roddenberry und Renk (2010) einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen Stress, Krankheit und externalen Kontrollüberzeugungen nach. Dabei spezifizierten sie, dass externale Kontrollüberzeugungen eine Moderatorvariable beim Zusammenhang zwischen Stress und Krankheit darstellen, also externale Kontrollüberzeugungen das Risiko für das stressbedingte Entstehen von Krankheiten erhöhen. Dabei beziehen sich Roddenberry und Renk (2010) auf psychologische und physische Symptome. Horner resümierte (1996), dass Personen mit extrem ausgeprägten externalen Kontrollüberzeugungen und hohen Ausprägungen von Neurotizismus an Auswirkungen in Form von Krankheitssymptomen leiden, die noch über die Symptome hinausgehen, die aufgrund von Stress hätten erwartet werden können. Im Gegenteil dazu weisen Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeit nach ein vermindertes Risiko dafür auf, stressbedingt zu erkranken (Roddenberry & Renk, 2010). Hay und Diehl (2010) bestätigen die moderierende Wirkung der Kontrollwahrnehmung auf gesundheitsrelevante Stressoren und physische Krankheitssymptome.

## *II EMPIRISCHER TEIL*

Nachdem der TRILOGOS-Lehrgang von Linda Roethlisberger (2012, 2013a, 2013b) im Theorieteil mit Techniken und Maßnahmen verglichen wurde, für die bereits eine stressreduzierende Wirkung nachgewiesen wurde, wurde im Kapitel 2 das Thema Stress im Detail betrachtet. Aufgrund der Bedeutung individueller Unterschiede für das Entstehen von Stress wurde in Kapitel 3 das Konzept der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

vorgelegt und in Kapitel 4 der Zusammenhang der beiden Themen anhand empirischer Studienergebnisse verdeutlicht.

Im empirischen Teil werden zunächst die Forschungsfragen und Hypothesen anhand der Theorie abgeleitet. Im Rahmen des Methodenkapitels werden daraufhin die Erhebungsinstrumente, die Stichprobe hinsichtlich ihrer Rekrutierung und ihrer Verteilung sowie das Versuchsdesign vorgestellt und die Durchführung der Studie erläutert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und interpretiert. Die Diplomarbeit schließt mit der Diskussion und der Zusammenfassung ab.

## *5 Zielsetzung, Fragestellung und Hypothesen*

In diesem Kapitel wird zuerst die Zielsetzung der vorliegenden Diplomarbeit vorgenommen, die Forschungsfragen aus den im Theorieteil dargestellten empirischen Ergebnissen abgeleitet und in als Hypothesen konkretisiert.

### *Zielsetzung*

Linda Roethlisberger (2012) postuliert, dass die Teilnehmer/innen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (2012) ihre emotionalen, kognitiven und spirituellen Kompetenzen im Rahmen des PsyQ®-Trainings erweitern. Mit dem Wunsch einer wissenschaftliche Untersuchung ihres Lehrganges trat Linda Roethlisberger an die Universität Wien heran, woraufhin diese Aufgabe als Diplomarbeitsthema für eine Vierergruppe ausgeschrieben wurde. Die Vierergruppe wurde noch vor Beginn der Datenerhebung in zwei Zweiergruppen aufgespalten, die daraufhin unabhängig voneinander agierten. In der vorliegenden Diplomarbeit wird das Evaluationsvorhaben auf die Bereiche der emotionalen und kognitiven Kompetenzen beschränkt. Diese wurden wiederum auf die Themenbereiche Stress und Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen eingeschränkt. Dabei war die Relevanz insbesondere der Stressthematik und die enge Verknüpfung zu den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (vgl. Kap. 4) ausschlaggebend für die Themenwahl.

### *5.1 Forschungsfragen*

Wie in Kapitel 1.5 ausgeführt, bewirken Interventionsmaßnahmen wie Entspannungstechniken oder die Mindfulness-Meditation, deren Methoden denen der Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (2012) ähnlich sind, in unterschiedlichem Ausmaß positive Veränderungen bei den Praktizierenden. Beispielsweise wurden positive Effekte von Meditationen auf Angststörungen, Stress und Depressionen (Goyal, et al., 2014), Substanzmissbrauch (Alexander et al., 1994) oder auch emotionale Probleme und kognitive Funktionen wie Aufmerksamkeit (Sedlmeier et al.,

2012) genannt. Beim Vergleich der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, Im Kontakt mit der inneren Stimme. PsyQ®-Training für Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung. Ein autodidaktischer TRILOGOS Lehrgang. Stufe 1 PsyQ - bewusst erleben, 2012) mit Entspannungstechniken und Meditationsformen lag der Schwerpunkt in der Auswahl empirischer Studien auf der stressbezogenen Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen. Hier wurden starke Effekte von Meditation und Entspannung auf Stress gefunden, zum Beispiel bei Jain et al. (2007). In Studien über das Programm der mindfulness-basierten Stress-Reduktion wurden mittlere bis starke Effekte auf Stress nachgewiesen – vergleiche Grossman et al. (2004) oder Chiesa und Seretti (2009). Aufgrund der ähnlichen Methodik der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) mit Meditationsformen und Entspannungsübungen (vgl. Kapitel 1.5.2.2 & 1.5.5 ) entsteht die Frage, inwiefern solche stressmindernden Effekte auch bei den PsyQ®-Teilnehmer/innen zu beobachten sind.

Mit dem PsyQ®-Training verfolgt Linda Roethlisberger (2012) das Ziel, dass sich die TRILOGOS-Teilnehmer/innen der eigenen Welt bewusst werden, in ihr funktionieren und sie aktiv gestalten können. Mit dem Erlernen der eigenen Symbolsprache soll ein besseres Verständnis für die eigene innere Weisheit geschaffen werden (Roethlisberger, 2012). Aufgrund der Hinwendung zur eigenen Gefühls- und Erlebniswelt sowie des Interpretierens der im Rahmen der Imaginationsreisen entstandenen Erfahrungen wird vom Autor der vorliegenden Diplomarbeit angenommen, dass sich auch die allgemeine Überzeugung, für Erfahrungen und Erlebnisse selbst verantwortlich zu sein und darauf Einfluss ausüben zu können, verändert. Es wird somit angenommen, dass sich neben einer Veränderung des Stresserlebens und -umganges auch die Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der PsyQ®-Teilnehmer/innen verändern werden. Diese Annahme wird durch die in Kapitel 4 dargestellten Zusammenhänge zwischen Stress und Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen gestützt.

## 5.2 Hypothesen

Auf Basis der zuvor allgemein formulierten Annahmen über die Auswirkungen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) werden im Folgenden konkrete Hypothesen entwickelt.

Aufgrund der stressreduzierenden Wirkung von Entspannungsverfahren und Meditationen (vgl. Kapitel 1.5.5) und der methodischen Ähnlichkeit der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zu diesen Techniken wird erwartet, dass sich das Stresserleben der Absolvent/innen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) ebenfalls verändert.



- 1) H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied im veränderten Stresserleben der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

In Kapitel 4.3 wurde das Ergebnis von Anderson (1977) vorgestellt, dass sich die interne Kontrollüberzeugung einer Person mit wahrgenommenem Erfolg verstärkt, die Person also in immer größer werdendem Ausmaß das Gefühl der Kontrolle erlebt. Angesichts des Umfangs der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) kann somit erwartet werden, dass sich die generalisierten Kontrollüberzeugungen mit einer erfolgreichen Absolvierung des Lehrganges in Richtung größere Internalität verändern und sich das generalisierte Selbstwirksamkeitserleben verbessert. Diese Entwicklung wird ebenfalls aufgrund der in den Imaginationsreisen enthaltenen Technik der Symboldeutung (Roethlisberger, 2012) und der dahinterstehenden Zielsetzung eines besseren Verständnisses der eigenen Erlebnis- und Gefühlswelt angenommen. Unter Berücksichtigung des negativen Zusammenhanges zwischen interner Kontrollüberzeugung und Stresserleben (z. B. Roddenberry & Renk, 2010) ist auch eine indirekte Veränderung über das hypothetisierte reduzierte Stresserleben (vgl. Hypothese 1) denkbar.

- 2) H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied in den veränderten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

In Kapitel 4.3 wurde ausgeführt, dass interne Kontrollüberzeugungen mit einer vermehrten Anwendung problemfokussierter Coping-Strategien und externe Kontrollüberzeugungen mit einer vermehrten Anwendung maladaptiver emotionsfokussierter Coping-Strategien einhergehen. Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass ein Erfolgserleben einer bestimmten Art von Coping-Strategien die Entwicklung eines entsprechenden Coping-Stils bedingen kann. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der theoretischen Grundlage für die Hypothesen 1) und 2) werden folgende Annahmen abgeleitet:

- 3) Hypothese 3: Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Veränderung des Coping-Verhaltens zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.
  - a. H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied im veränderten adaptiven Coping-Verhalten der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

- b. H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied im veränderten maladaptiven Coping-Verhalten der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

Ein Großteil der in Kapitel 4 dargestellten empirischen Befunde spricht für die stressmindernde Wirkung internaler Kontrollüberzeugungen und adaptiver Coping-Strategien sowie die protektive Wirkung in Bezug auf die Entwicklung stressbedingter physischer und psychischer Symptome. Gleiches gilt im Umkehrschluss für das stressbedingte Gesundheitsrisiko externaler Kontrollüberzeugungen und maladaptiver emotionsfokussierter Coping-Strategien. Dementsprechend lautet die vierte Hypothese:

- 4) H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Entwicklung von stressbedingten Symptomen bei den Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

Wie die Herangehensweise zur Prüfung dieser Hypothesen ist, welche Erhebungsinstrumente ausgewählt wurden und mit welchen statistischen Verfahren ausgewertet wird, wird im folgenden Kapitel 6 erläutert.

## *6 Methode*

Zunächst werden die Erhebungsinstrumente vorgestellt, die für die empirische Erhebung verwendet wurden. Nachfolgend wird die Rekrutierung erläutert, das Versuchsdesign, die Auswertungsverfahren und die Durchführung der Studie vorgestellt sowie die Stichprobe beschrieben.

### *6.1 Erhebungsinstrumente*

Um den wahrgenommenen Stress, die Coping-Strategien und die Stresssymptome der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges, Stufe 1 (Roethlisberger, 2012) erheben zu können, wurde das Stress- und Coping-Inventar von Satow (2012) ausgewählt.

Um zu erfassen, in welchem Ausmaß die Teilnehmer/innen eigene Handlungsmöglichkeiten und Kontrolle über die Ergebnisse in ihrem Leben wahrnehmen, wurde der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen von Krampen (1991) ausgewählt.

### 6.1.1 Stress- und Coping-Inventar (SCI) von Satow (2012)

Das Ziel des Stress- und Coping-Inventars von Satow (2012) ist die Erhebung der aktuellen Belastung durch Stress unter Berücksichtigung der subjektiven Stresseinschätzung. Hierbei besteht ein Vorteil in der Verwendung des SCI darin, dass es auf Itemebene die komplette Bandbreite der Bereiche abdeckt, die Weinert (2004) zur Kategorisierung von Stressoren verwendet. So sind im SCI Fragen enthalten, die auf Stressoren, die physische Umwelt betreffend, abzielen (z. B. Unsicherheit durch Wohnungssuche), aber auch Fragen zu Stressoren, deren Ursprung auf individueller Ebene zu finden ist (z. B. die eigenen Erwartungen) sowie zu Stressoren, die auf Gruppenebene entstehen (z. B. die Trennung vom Partner/der Partnerin). Aber auch Fragen zur organisationalen Ebene (z. B. die Erwartungen der Familie) und Fragen zur extraorganisationalen Ebene (z. B. der Leistungsdruck am Arbeitsplatz) sind enthalten. Somit werden vom SCI mit hoher ökologischer Validität Stressoren erfasst. Mit der Skala *Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse* erfasst das SCI außerdem die kritischen Lebenssituationen als besonders relevante Stressursache. Darüber hinaus werden die Stresssymptome, also die körperlichen und psychischen Folgeerscheinungen erhoben, um die Auswirkungen des Stresses beurteilen zu können. Zudem wird der Umgang mit Stress in Form von Coping-Strategien erfasst.

#### 6.1.1.1 Psychometrische Skalen des SCI

Das SCI umfasst zehn Skalen mit unterschiedlichem Antwortformat und insgesamt 54 Items.

Skalen zur Erfassung der aktuellen Stressbelastung mit 7-stufigem Antwortformat:

1. Stress durch Unsicherheit: Es wird das Ausmaß der Belastung durch Unsicherheit in wichtigen Lebensbereichen erfasst.
2. Stress durch Überforderung: Es wird das Ausmaß der Belastung durch Überforderung in wichtigen Lebensbereichen erfasst.
3. Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse: Es wird das Ausmaß der Belastung „durch Verluste oder tatsächlich eingetretene negative Ereignisse in wichtigen Lebensbereichen“ (Satow, 2012, S. 4) erfasst.
4. Gesamt-Stress: Diese Skala umfasst die SCI-Skalen 1-3 und ist somit ein Kennwert für die Gesamtbelastung einer Person, die sie im Rahmen von Unsicherheit, Überforderung, Verlusten oder stattgefundenen negativen Ereignissen in wichtigen Lebensbereichen erlebt.
5. Körperliche und psychische Stresssymptome (4-stufiges Antwortformat): Erfragt werden insgesamt 14 typische Anzeichen von Stress, wie zum Beispiel Schlaf-

störungen, Konzentrationsschwierigkeiten oder Gewichtsverlust. Dabei zeigt sich, dass ein negativer Umgang mit Stress mit einer erhöhten Anzahl von Symptomen einhergeht (Satow, 2012).

Skalen zur Erfassung der Stressbewältigung (Coping) mit 4-stufigem Antwortformat:

1. Positives Denken: Erfasst, inwiefern eine Person Stress mit Hilfe positiven Denkens bewältigen bzw. reduzieren kann.
2. Aktive Stressbewältigung: Erfasst, inwiefern eine Person Stress durch aktive und vorbeugende Beseitigung von Stressoren bewältigen bzw. reduzieren kann.
3. Soziale Unterstützung: Erfasst, inwiefern eine Person Stress mit Hilfe der Unterstützung durch Dritte bewältigen bzw. reduzieren kann.
4. Halt im Glauben: Erfasst, inwiefern der Halt im Glauben einer Person bei ihrer Stressbewältigung hilft.
5. Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum: Erfasst, inwiefern eine Person durch den Konsum von Alkohol und Zigaretten versucht, Stress zu bewältigen.

#### *6.1.1.2 Verwendung der SCI-Skalen für die empirische Erhebung*

Entsprechend der Ausführungen in Kapitel 2.3 und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für die Klassifizierungen von Coping-Strategien wird für die empirische Erhebung der vorliegenden Diplomarbeit die Einteilung in problemfokussierte und emotionsfokussierte Coping-Strategien vorgenommen. Als problemfokussiert können nach Folkman et al. (1986b) diejenigen Coping-Strategien zusammengefasst werden, mittels derer das stressverursachende Problem gelöst werden soll, während emotionsfokussierte Coping-Strategien Versuche zur Emotionsregulierung umfassen.

Somit kann die SCI-Skala Aktive Stressbewältigung dem problemfokussierten Coping zugeordnet werden. Auch erscheint es sinnvoll, die aktive Inanspruchnahme sozialer Unterstützung zur Lösung des Problems als problemfokussiert zu klassifizieren. Da die SCI-Skala Soziale Unterstützung jedoch sowohl problemfokussierte als auch emotionsfokussierte Coping-Strategien enthält, wird aus testtheoretischen Gründen von einer Aufspaltung der Skala abgesehen. Der Autor der vorliegenden Diplomarbeit folgt allerdings, wie in Kapitel 2.3.3.3 beschrieben, der Strategie von Lehavot (2012), indem er aktive emotionsfokussierte mit problemfokussierten Coping-Strategien zu adaptivem Coping zusammenfasst. Somit wird das Zuordnungsproblem der Skala Soziale Unterstützung umgangen, indem sie mit ihren beinhalteten aktiven emotionsfokussierten und problemfokussierten Coping-Strategien dem adaptiven Coping zugeordnet werden kann. Die Coping-Strategien aus den Skalen Positives

Denken und Halt im Glauben dienen der aktiven Emotionsregulierung angesichts von Stress und werden folglich ebenfalls als adaptiv eingestuft.

Die einzige Skala im SCI, die entsprechend der in Kapitel 2.3.3.3 dargestellten Forschungsergebnisse (z. B. Penley et al., 2002) maladaptive emotionsbezogene Coping-Strategien enthält, ist die SCI-Skala Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum, da sie durch den Vermeidungsaspekt geprägt ist.

Somit werden vom Autor der vorliegenden Diplomarbeit die SCI-Skalen Positives Denken, Aktive Stressbewältigung, Soziale Unterstützung und Halt im Glauben zu adaptivem Coping zusammengefasst, während die SCI-Skala Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum der Erfassung maladaptives Copings dient.

#### *6.1.2 Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) von Krampen (1991)*

Das Ziel des FKK ist die Erfassung von Kompetenz- und Kontingenzerwartungen. „Seine Skalen beziehen sich auf das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und drei Aspekte generalisierter Kontrollüberzeugungen, die im hierarchischen Strukturmodell handlungstheoretischer Persönlichkeitsvariablen auf der Ebene III (. . .) angesiedelt sind“ (Krampen, 1991, S. 19). Dabei stellt das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten als generalisierte Erwartung, über (zumindest) eine Handlungsalternative zu verfügen, sozusagen die Grundlage für eine Handlung dar, da sonst Handlungsunfähigkeit gegeben wäre.

Aufgrund seiner Konzeption ist es möglich, mit dem FKK generalisierte diagnostische Fragestellungen zu beantworten, die über situations- oder bereichsspezifische Analysen hinausgehen. Nützlich ist der FKK insbesondere für „Persönlichkeitsdiagnosen (. . .), um Informationen über die generalisierten, zeitlich und situativ relativ stabilen selbstbezogenen Kognitionen der Person zu erhalten, die nach dem handlungstheoretischen Partialmodell der Persönlichkeit (. . .) Prognosen von Handlungs- bzw. Verhaltenstendenzen sowie Erlebensprozessen gestatten“ (Krampen, 1991, S. 19).

Der FKK umfasst vier 6-stufige Primärskalen mit insgesamt 32 Items. Aus den Primärskalen werden zwei Sekundärskalen und eine Tertiärskala abgeleitet.

##### *6.1.2.1 Primärskalen des FKK*

Die drei Aspekte generalisierter Kontrollüberzeugungen, die im FKK unterschieden werden, bilden gemeinsam mit den generalisierten Kompetenzerwartungen in Form des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten die vier Primärskalen des FKK (Krampen, 1991):

- (1) *Internalität*, (. . .) als die subjektiv bei der eigenen Person wahrgenommene Kontrolle über das eigene Leben und über Ereignisse in der personenspezifischen Umwelt.
- (2) *Sozial bedingte Externalität* (. . .) als generalisierte Erwartung, daß wichtige Ereignisse im Leben vom Einfluß anderer („mächtiger“) Personen abhängen;
- (3) *Fatalistische Externalität* (. . .) als generalisierte Erwartung, daß das Leben und Ereignisse in ihm von Schicksal, Glück, Pech und dem Zufall abhängen. . . .
- (4) Das *Selbstkonzept eigener Fähigkeiten* (. . .) als generalisierte Erwartung darüber, daß in Handlungs- oder Lebenssituationen Handlungsmöglichkeiten – zumindest eine – zur Verfügung stehen. (S. 20)

#### 6.1.2.2 Sekundärskalen und Tertiärskala des FKK

Die Items der Primärskalen werden hier zu „konzeptuell globaleren Indikatoren selbstbezogener Kognitionen aggregiert“ (Krampen, 1991, S. 20). Sie stellen demnach als handlungstheoretische Persönlichkeitsvariablen eine Generalisierung der Primärskalen (und im Fall der Tertiärskala die Generalisierung der Sekundärskalen) dar.

##### Sekundärskalen

- (1) Generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen:

Ein hoher Wert bedeutet hier, dass die Person ein hohes Selbstbewusstsein hat, sicher in der Handlungsplanung und -realisation ist und sich ideenreich in neuen und mehrdeutigen Situationen verhält. Sie ist handlungsorientiert, in ihrem Verhalten flexibel aktiv und handlungsfähig.

- (2) Generalisierte Externalität in Kontrollüberzeugungen:

Ein hoher Wert bedeutet, dass die Person ein starkes Gefühl der Abhängigkeit von äußeren Einflüssen hat. Sie weist hohen Fatalismus, hohe Hilflosigkeit und eine hohe Abhängigkeit von mächtigen Anderen auf. Sie zeigt eher konformes Verhalten und ist sozial abhängig.

##### Tertiärskala Internalität versus Externalität

Die Tertiärskala misst eine eindimensionale Generalisierung der Kontrollüberzeugungen, was jedoch im Rahmen von Multidimensionalitätsnachweisen widerlegt wurde (Krampen, 1991, verweist auf eigene Studien von 1982 & 1987). Deshalb und aufgrund dessen, dass die Tertiärskala in Vorher-Nachher-Messungen weniger differenziert misst (Krampen, 1991), wird sie im Rahmen der Interventions-Effekt-Studie unberücksichtigt bleiben.

### 6.1.3 Offener Fragebogen an die TRILOGOS-Teilnehmer/innen

Um neben den quantitativen Daten zusätzliche Informationen über die wahrgenommene Güte der Stufe 1 des PsyQ®-Trainings (Roethlisberger, 2012) zu gewinnen, wurde in gemeinsamer Arbeit mit Martina Palatinus ein Fragebogen mit offenem Antwortformat konstruiert. Dabei wurde der offene Fragebogen in leicht abgewandelter Form für drei verschiedene Gruppen erstellt:

#### 6.1.3.1 Die Abbrecher/innen des PsyQ®-Trainings

Für den Fall, dass ein/e Teilnehmer/in bereits während der Lehrgangsdauer abbrechen sollte, wurden ihm/ihr folgende offenen Fragen mittels eines Online-Fragebogens gestellt:

- Bei welcher Einheit im Rahmen welcher Lektion hast du den Lehrgang beendet?
- Was hat dir im Rahmen des Lehrganges gut gefallen?
- Was ist dir bei der Absolvierung des Lehrganges leicht gefallen?
- Welche positiven Anmerkungen hast du darüber hinaus?
- Was hat dir im Rahmen des Lehrganges nicht gefallen?
- Was ist dir bei der Absolvierung des Lehrganges schwer gefallen?
- Welche kritischen Anmerkungen hast du darüber hinaus?
- Was war für dich entscheidend, den Lehrgang abzubrechen?

#### 6.1.3.2 Die Teilnehmer/innen des PsyQ®-Trainings, die den Lehrgang abgeschlossen haben

Diejenigen Teilnehmer/innen, die zum offiziellen Ende des Lehrganges die letzte Einheit beendet hatten, bekamen die gleichen Fragen wie die Abbrecher/innen. Allerdings wurden deren Fragen durch die folgenden ergänzt:

- Wie lange hast du in etwa pro Einheit im Schnitt gebraucht?
- Was war ausschlaggebend dafür, dass du den Lehrgang beendet hast?
- Frau Roethlisberger empfiehlt, im Rahmen des Lehrganges bei Bedarf Einheiten zu wiederholen. Inwiefern bist du dieser Empfehlung gefolgt und wie hat sich das auf deinen Lehrgangsfortschritt ausgewirkt?

Die letzte Frage aus dem Abbrecher/innen-Fragebogen, was entscheidend war, den Lehrgang abzubrechen, wurde ersetzt durch:

- Was ich außerdem noch sagen möchte:

### *6.1.3.3 Die Teilnehmer/innen des PsyQ®-Trainings, die den Lehrgang zum offiziellen Ende nicht abgeschlossen haben*

Aufgrund des begrenzten Zeitraumes, der für die Diplomarbeit zur Verfügung stand, musste die Lehrgangsdauer ebenfalls beschränkt werden (siehe Kapitel 6.2.4). Dadurch, dass abzusehen war, dass zum offiziellen Ende nicht alle Teilnehmer/innen abgeschlossen haben würden, ohne jedoch abgebrochen zu haben, wurde der Fragebogen für diese Gruppe ebenfalls modifiziert. Die nicht fertig gewordenen Teilnehmer/innen bekamen die gleichen Fragen wie diejenigen, die den Lehrgang beendet hatten. Allerdings wurde die Frage, was ausschlaggebend dafür war, den Lehrgang zu beenden, durch folgende Frage ersetzt:

- Was hättest du gebraucht, um den Lehrgang bis zum heutigen Tag abschließen zu können? Was hätte dafür am Lehrgang anders sein müssen?

## *6.2 Rekrutierung, Versuchsdesign, Auswertungsverfahren und Durchführung der Studie*

Um überprüfen zu können, inwiefern erwartete Veränderungen auf die Teilnahme am PsyQ®-Training zurückzuführen wären, war es notwendig, den Teilnehmer/innen eine Kontrollgruppe gegenüberzustellen. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, sollten beide Gruppen einander möglichst ähnlich sein. Deshalb bestand die Ursprungsidee darin, eine möglichst große Anzahl von Teilnehmer/innen zu finden, diese mittels Paar-Matching in Zweiergruppen aufzuteilen und anschließend eine randomisierte Zuteilung zu Versuchs- und der Kontrollgruppe vorzunehmen. Mit diesem Vorgehen hätte eine bestmögliche Kontrolle etwaiger Störvariablen realisiert werden können. Allerdings konnte dieser Plan aus mehreren Gründen nicht umgesetzt werden. Der erste Grund wird mit Blick auf die Rekrutierung der Teilnehmer/innen deutlich.

### *6.2.1 Rekrutierung der Lehrgangs-TeilnehmerInnen (Versuchsgruppe)*

Angesichts der von Linda Roethlisberger veranschlagten Dauer von vier bis sechs Monaten für die Absolvierung Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (2012) war zu erwarten, dass eine geringe Abbrecher/innen-Quote nur dann hätte erreicht werden können, wenn die Teilnehmer/innen über eine hohe intrinsische Motivation verfügten. Das Interesse an esoterischer Thematik wurde demnach das leitende Kriterium bei der Suche nach Teilnehmer/innen. Die Rekrutierung erfolgte im privaten Bekanntenkreis, in einschlägigen Internetforen und Esoterikgeschäften sowie über Netzwerke dritter Personen und Mund-



propaganda. Insgesamt konnten 45 Teilnehmer/innen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz gewonnen werden. Anreize, an der Studie teilzunehmen, waren – neben der Teilnahme selbst – das Geschenk der Lehrgangsmaterialien (sonst 99,-€) und die Betreuung durch die Diplomand/innen über den Zeitraum der Studie hinweg.

Die Rekrutierung erwies sich als sehr schwierig, da der Zugang zur Zielgruppe esoterisch interessierter Personen nur über bestimmte Kanäle wie einschlägige Fachgeschäfte oder Internetforen möglich war. Angesichts des Umfangs der Lehrgangsmaterialien (das Lehrgangsbuch umfasst knapp 700 Seiten) und der kommunizierten Dauer des Lehrganges von vier bis sechs Monaten verringerte sich die Zahl der Interessierten noch einmal deutlich.

Bei der Zuteilung zu VG und KG nach dem ursprünglich geplanten Vorgehen entstand ein weiteres Problem. Um den der KG zugeordneten Personen einen Anreiz zu bieten, auch in diesem Rahmen teilzunehmen, wurde ihnen wie oben aufgeführt die Lehrgangsmaterialien als Geschenk nach Ablauf der Studie angeboten sowie ebenfalls eine persönliche Betreuung bei der Absolvierung des Lehrganges im Anschluss an die Studie. Dieser Plan ließ sich allerdings nicht verwirklichen, da der größte Teil der rekrutierten Teilnehmer/innen nur im Rahmen der VG an der Studie teilnehmen wollte. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass es keinen Anreiz gab, an der KG teilzunehmen, der über die Vorteile, zur VG zu gehören, hinausging. Des Weiteren wurde von einigen Personen, die der KG hätten zugeteilt werden sollen, geäußert, dass sie mit dem eigenen Beginn nicht auf das Ende der Studie warten wollten. Deshalb wurde eine gesonderte Rekrutierung der KG vorgenommen.

#### *6.2.1.1 Rekrutierung der Kontrollgruppe*

Um dennoch eine Vergleichbarkeit der Versuchs- und Kontrollgruppe zu gewährleisten, wurde versucht, die Gruppen künstlich hinsichtlich relevanter Kriterien gleich zu halten. So wurde aus dem persönlichen Netzwerk der Diplomand/innen zu jeder Person aus der Versuchsgruppe eine möglichst passende Person für die Kontrollgruppe gesucht, um eine möglichst gute Passung zwischen VG und KG zu erreichen. Die relevanten Kriterien waren das Alter, das Geschlecht, die höchste abgeschlossene Ausbildung und die Erwerbstätigkeit. Die Passung zwischen VG und KG ist in 6.3 dargestellt. Auch das Ausmaß der Spiritualität der Teilnehmer/innen wurde als Kriterium angedacht. Im Rahmen der Rekrutierung der KG wurden allerdings auch Personen angesprochen, die den Diplomand/innen weniger gut bekannt waren. Eine Abschätzung deren Spiritualität im Vorfeld war somit nicht möglich, weshalb diese nicht als Kriterium für die Rekrutierung herangezogen wurde. Allerdings wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass die

parapsychologische Einstellung zumindest insofern keinen Einfluss auf die abhängigen Variablen der vorliegenden Interventions-Effektstudie hat, dass es zu keinem Sheep-and-Goat-Effekt kommt (Oepen, Federspiel, Sarma, & Windeler, 1999). Dieser bezeichnet die gesteigerte Leistung von Proband/innen in parapsychologischen Experimenten im Falle der Gläubigkeit an parapsychologische Phänomene. Da jedoch im Rahmen der Interventions-Effektstudie kein solches parapsychologisches Experiment durchgeführt wurde, wird ein Sheep-and-Goat-Effekt ausgeschlossen.

#### 6.2.1.2 Ein- und Ausschlusskriterien für die Teilnahme an der Interventions-Effektstudie

Abgesehen davon, dass nur volljährige Teilnehmer/innen für die Studie zugelassen waren, gab es keine Beschränkungen bspw. hinsichtlich Alter, Bildungsstand oder der beruflichen Tätigkeit. Von der Teilnahme auszuschließen waren Personen mit ernsten Erkrankungen und massiven gesundheitlichen Problemen sowie Menschen mit psychiatrischen Auffälligkeiten – also Personen, die sich wegen psychischer oder psychiatrischer Probleme in ärztlicher oder psychotherapeutischer/psychologischer Behandlung befanden. Erfragt wurde dies im Rahmen der demografischen Daten anhand folgender Fragen:

- Befinden Sie sich aktuell in psychologischer, psychotherapeutischer und/oder psychiatrischer Behandlung?
  - Antwortmöglichkeiten (2-kategorial):
    - Ja, mit folgender Diagnose: (offenes Eingabefeld)
    - Nein
- Befinden Sie sich aktuell in medizinischer Behandlung?
  - Antwortmöglichkeiten (2-kategorial):
    - Ja, mit folgender Diagnose: (offenes Eingabefeld)
    - Nein

Aufgrund der anonymisierten Datenerhebung hätten Teilnehmer/innen mit entsprechender medizinischer oder psychiatrischer Diagnose anhand der Daten nicht identifiziert werden können. Deshalb wurde den Teilnehmer/innen im Vorfeld mitgeteilt, dass die Teilnahme an der Studie und am Lehrgang keine psychologische Betreuung beinhalten würde. Darüber hinaus wurde eindringlich darum gebeten, bei auftauchenden psychiatrischen oder psychischen Schwierigkeiten unmittelbar mit den Diplomand/innen Kontakt aufzunehmen. In diesem Fall wäre der betroffenen Person unter Rücksprache mit der Diplomarbeitbetreuung empfohlen worden, eine/n Psycholog/in, Psychotherapeut/in oder Psychiater/in aufzusuchen. Dies ist jedoch nicht vorgekommen. Unter den Personen, die an der Studie teilnahmen, befand sich eine

Person mit einer Krebsdiagnose, jedoch niemand mit einer psychischen/psychiatrischen Störung. Diese wurde nicht von der Teilnahme am Lehrgang ausgeschlossen, jedoch nicht in der Auswertung der Daten berücksichtigt.

Mit Linda Roethlisberger war das Thema gesundheitlicher und psychischer Beeinträchtigung von Teilnehmer/innen im Vorfeld ebenfalls besprochen worden. Sie teilte den Diplomand/innen jedoch mit, dass sie das Risiko als sehr gering einschätze. Sie sagte, dass es, seitdem sie mit dem Lehrgang arbeite, noch nie einen Fall gegeben habe, der während der Teilnahme am Lehrgang wegen psychischer oder psychiatrischer Probleme professionelle Hilfe hätte in Anspruch nehmen müssen.

### *6.2.2 Versuchsdesign*

Bei der Studie handelt es sich aufgrund der fehlenden Randomisierung um ein quasi-experimentelles Versuchsdesign mit Kontrollgruppe und Prätest-Posttest. So konnten mit Hilfe eines Prätest-Vergleichs bereits im Vorfeld mögliche Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe untersucht werden. Diese werden in 7.1.1 genauer besprochen. Dass die Gefahr des Einflusses relevanter Störvariablen aufgrund des quasi-experimentellen Versuchsdesigns nicht im gewünschten Ausmaß reduziert werden konnte, wird bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt.

Der Studie liegt ein multivariater Versuchsplan zugrunde. Die unabhängigen Variablen stellen die Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) bzw. die Zugehörigkeit zur Kontrollgruppe dar, die abhängigen Variablen bilden der mittels SCI erhobene Stress mit den Abstufungen in Form der Skalen zum Stresserleben, zu den Coping-Strategien und den Stresssymptomen sowie die mittels FKK gemessenen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen mit den Abstufungen in Form der vier Primär-/zwei Sekundärskalen.

### *6.2.3 Auswertung und verwendete statistische Verfahren*

Zur statistischen Auswertung der im Rahmen des Prä- und Post-Tests erhobenen quantitativen Daten wurde das Statistikprogramm SPSS verwendet. Das Signifikanzniveau wurde für alle statistischen Tests mit  $\alpha = .05$  festgelegt.

Zur Überprüfung der Altersverteilung in der Stichprobe wurde für die Ursprungsstichprobe der nicht-parametrische der Mann-Whitney-U-Test und für die endgültige Stichprobe die einfaktorielle Varianzanalyse verwendet. Zur Prüfung der signifikanten Unterschiede in der Varianzanalyse wurde ein Mehrgruppenvergleich durchgeführt. Um hierbei die erhöhte Gefahr eines Fehlers erster Art zu vermeiden – das ist

„die Wahrscheinlichkeit, bei der Überprüfung der Menge von Einzeltests mindestens einen Fehler 1. Art zu begehen“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 230) – wurde der Tukey HSD post-hoc-Test eingesetzt. Mittels des *Tukey HSD* kann die Kumulierung von Fehlern erster Art bei multiplen Paarvergleichen vermieden werden, da dieser bereits alpha-adjustiert ist (Tukey, 1949). Unterschiede der Gruppen in Bezug auf Geschlecht Bildungsabschluss und Erwerbstätigkeit wurden mittels Chi-Quadrat-Test berechnet.

Zur Hypothesenprüfung kam die univariate Varianzanalyse zum Einsatz bzw. der Welch-*F*-Test als Alternativverfahren. Zur Spezifizierung signifikanter Ergebnisse wurde für den Mehrgruppenvergleich bei nicht gegebener Varianzhomogenität der Games-Howell post-hoc-Test als nicht-parametrische Alternative zum *Tukey HSD* (Field, 2013) verwendet. Zur Bestimmung der Effektgrößen der Unterschiede zwischen den Gruppen wurden die partiellen Eta-Quadrate berechnet (Cohen, 1988). Bei gegebenen signifikanten Unterschieden zwischen den Gruppen wurde berechnet, inwiefern sich die Ausprägungen in der abhängigen Variable zwischen Testzeitpunkt 1 und Testzeitpunkt 2 signifikant voneinander unterscheiden. Hierfür kam der t-Test für unabhängige Stichproben zum Einsatz, Cohen's *d* wurde in diesem Zusammenhang als Effektgröße bestimmt.

#### 6.2.4 Durchführung der Interventions-Effektstudie

Sowohl VG als auch KG wurden zweimal gebeten, die quantitativen Fragebogen auszufüllen: einmal vor Beginn des Lehrganges, einmal danach. Die qualitativen Fragen wurden nur einmal vorgegeben: als Post-Test gemeinsam mit dem quantitativen Fragebogen nach Beendigung des Lehrganges. Die offenen Fragen für die Abbrecher/innen wurden unmittelbar dann zur Beantwortung vorgegeben, wenn die Diplomand/innen von der entsprechenden Person über ihren Abbruch informiert wurden. Die Befragung fand im Rahmen einer Online-Testung über die für wissenschaftliche Forschung kostenfreie Website <https://www.soscisurvey.de> (11/2014-09/2015) statt.

Der Start der Prä-Testung war am 24.11.2014, die Befragung selbst dauerte zwei Wochen. Danach wurde der Lehrgang mit allen Teilnehmer/innen gemeinsam begonnen, das Ende war für die zweite Woche im Juni 2015 vorgesehen – also entsprechend der von Linda Roethlisberger (2012) empfohlenen Maximaldauer von sechs Monaten. Da zu diesem Zeitpunkt jedoch keine/r der Teilnehmer/innen den Lehrgang beendet hatte, wurde die Frist zur Bearbeitung des Lehrganges auf Anfang September 2015 verlängert. Die Post-Testung wurde nach offiziellem Lehrgangsende durchgeführt.

Nur die VG absolvierte während der dazwischenliegenden Zeit die Stufe 1 des autodidaktischen TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012). Beide Gruppen wurden über die Dauer des Lehrganges hinweg von den Diplomand/innen per E-Mail betreut. Der ursprüngliche Betreuungsplan bestand darin, in regelmäßigen Abständen nach dem Fortschritt der Teilnehmer/innen zu fragen und Rückmeldungen zu geben, ihnen in Form von Empfehlungen eine Einteilung der Übungen vorzuschlagen (also letztlich unverbindlich) und ihnen für offene Fragen zur Verfügung zu stehen. Es sollten allerdings unerwünschte Effekte vermieden werden, den die Betreuung auf die Teilnehmer/innen hätte haben können (z. B. stressmindernder Einfluss aufgrund wahrgenommener sozialer Unterstützung, vgl. Kapitel 2.3.2). Deshalb war ursprünglich geplant, die KG in denselben Abständen wie die VG per E-Mail zu kontaktieren, sie nach ihrer Befindlichkeit zu fragen, ihnen Informationen über den Fortschritt der Teilnehmer/innen aus der VG zu geben, sowie ihnen wichtige Rückmeldungen der VG-Teilnehmer/innen weiterzuleiten. Die Umsetzung dieses Betreuungsplanes ließ sich jedoch nicht wie gewünscht umsetzen. Schon in der VG gab es deutliche Unterschiede in Bezug auf den Bedarf und den Wunsch nach Betreuung. So gab es zum Beispiel Personen, die regelmäßig Kontakt hielten, Fragen hatten und Hilfen einforderten, während andere den Kontakt völlig einstellten, bis zum Schluss nicht auf Nachfragen reagierten und sich erst zur Post-Testung wieder meldeten. Deshalb war es nicht möglich, das Betreuungsausmaß der VG-Teilnehmer/innen gleich zu halten – auch intraindividuell war dies nicht möglich (z. B. durch Urlaubszeiten bedingt). Aufgrund dessen, dass die KG unabhängig von der VG rekrutiert werden musste und keinen Bezug zum TRILOGOS-Lehrgang hatte, bestand in dieser Gruppe wenig Interesse an den Fortschritten, Fragen oder Rückmeldungen der VG. Somit musste der E-Mailkontakt individueller gestaltet werden, was trotz des Bemühens einer vergleichbaren Kontaktaufnahme und -intensität viel Raum für unerwünschte Effekte lässt. Dies wird in der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt.

### *6.3 Beschreibung der Stichprobe*

Im Folgenden wird die Stichprobe näher beschrieben, wobei eine getrennte Betrachtung zum Testzeitpunkt 1 (t1), der Prä-Test-Phase und dem Testzeitpunkt 2 (t2), der Post-Test-Phase, vorgenommen wird.

Die Auswahl der erfassten demografischen Daten wurde dergestalt vorgenommen, dass wichtige Unterscheidungsmerkmale von Personen erfasst wurden, um daraus resultierende konfundierende Einflüsse auf die abhängigen Variablen konstant halten zu können. Erhoben wurden Alter, Geschlecht, Bildungsabschluss und die Erwerbstätigkeit.

Diese Variablen wurden zusätzlich zu den Variablen in die demografischen Daten aufgenommen, die der Erfassung der vorab formulierten Ausschlusskriterien dienten (siehe Kapitel 6.2.1.3). Dabei wurde das Alter mit offenem Antwortformat erhoben, das Geschlecht dichotom männlich/weiblich, der Bildungsabschluss 4-kategoriell mit ‚(noch) ohne Schulabschluss‘, ‚Grundschule und/oder Lehre‘, ‚Matura‘ und ‚Hochschulabschluss‘ sowie die Erwerbstätigkeit 3-kategoriell mit ‚keine berufliche Beschäftigung‘, ‚in Ausbildung‘ und ‚erwerbstätig‘.

### 6.3.1 Übersicht über Versuchs- und Kontrollgruppe zum Prä-Test

Insgesamt wurden 45 Teilnehmer/innen für die VG und 45 Teilnehmer/innen für die KG rekrutiert, wobei nach den zuvor dargestellten Kriterien versucht worden war, mittels Paarung eine KG zu rekrutieren, die der VG möglichst ähnlich war. Allerdings veränderte sich die Stichprobe durch die Compliance der Teilnehmer/innen in Hinblick auf den Lehrgang und in Hinblick auf die Testung:

Siebenunddreißig Fragebogen wurden von der VG im Rahmen des Prä-Tests ausgefüllt (entspricht 82% der ursprünglich 45 rekrutierten Teilnehmer/innen). Die übrigen acht Personen aus der VG hatten entweder die Fragebogen nicht ausgefüllt, aber trotzdem am Lehrgang teilgenommen (3 Personen), traten nach Ablauf der zweiwöchigen Befragungsdauer, ohne ausgefüllt zu haben, von der Teilnahme zurück (eine Person) oder hatten zwar die Lehrgangsmaterialien angenommen, aber weder an der Befragung noch am Lehrgang teilgenommen (4 Personen). Letztere meldeten sich auch auf wiederholte Nachfrage nicht zurück. Somit nahmen 5 von 45 ursprünglich rekrutierten Personen aus der VG am Lehrgang nicht am teil, nachdem sie die Lehrgangsmaterialien erhalten hatten. Von den 45 rekrutierten Personen aus der KG füllten 42 (d. h. 93%) den Prä-Test aus.

Einundzwanzig der ursprünglich 45 rekrutierten VG-Teilnehmer/innen (47%) füllten sowohl Prä- als auch Posttest aus. Das gleiche gilt für 13 Personen der KG (29%).

Von den 45 Teilnehmer/innen der VG beendeten insgesamt acht Personen den Lehrgang innerhalb der ca. neunmonatigen Lehrgangsdauer, was einem Prozentsatz von 18 entspricht. Gleichzeitig blieben 13 Personen aus der VG (29%) über die gesamte Lehrgangsdauer dabei, schafften es aber nicht, den Lehrgang zu beenden. Für diese acht bzw. 13 Personen aus der VG lagen jeweils Daten aus Prä- und Post-Test vor, so dass sie den 13 Personen aus der KG für die endgültige Auswertung gegenübergestellt werden konnten, die ebenfalls die Befragung zu beiden Testzeitpunkten ausgefüllt hatten.

Der Bezug zu den ursprünglich 45 rekrutierten Teilnehmer/innen anstatt zu den 37 Teilnehmer/innen, die den Lehrgang begonnen hatten, wird deshalb hergestellt, weil diese Information höchst relevant für die Autorin des Lehrganges und die Diplomand/innen ist. So werden mittels des Einbezugs der ursprünglich rekrutierten Personen auch diejenigen bedacht, die an der Teilnahme interessiert waren, letztlich aber aus unbekanntem Gründen wieder von der Teilnahme absahen.

Anders sieht es bei den offiziellen Abbrecher/innen aus der VG aus. Hier ist der Bezug zu den 37 Teilnehmer/innen, die den Lehrgang begonnen hatten, sinnvoll, während der Bezug zu den 45 ursprünglich rekrutierten Personen keinen Mehrwert darstellt.

### 6.3.2 *Spaltung der ursprünglichen Versuchsgruppe*

Bei genauerer Betrachtung derjenigen, die sowohl den Prä- als auch den Post-Test ausfüllten, war eine Neuaufteilung der Versuchsgruppe sinnvoll. So entstanden aus der ursprünglichen VG zwei Gruppen, die für die Endauswertung getrennt behandelt wurden:

Die Gruppe, bestehend aus den Personen der VG, die den Lehrgang komplett absolviert haben, wird im Folgenden *VG fertig* genannt.

Die Gruppe, bestehend aus den Personen der VG, die zwar den Prä- und den Post-Test ausgefüllt haben, aber aus unterschiedlichen Gründen nicht alle Inhalte des Lehrganges bearbeitet haben, wird im Folgenden *VG nicht fertig* genannt.

### 6.3.3 *Verteilung der Ursprungsstichprobe hinsichtlich der demografischen Variablen*

Bevor auf die sich veränderte Stichprobe eingegangen wird, werden im Folgenden die VG und die KG der Ursprungsstichprobe hinsichtlich ihrer Verteilung in den demografischen Variablen untersucht. Hierbei wird die VG noch undifferenziert behandelt und nicht in *VG fertig* und *VG nicht fertig* aufgeteilt.

Dafür wird dargestellt, wie die Stichprobe zum Abschluss der Prä-Test-Phase in Bezug auf die erfassten demografischen Variablen beschaffen war. Um vergleichen zu können, ob sich die ursprüngliche VG und die KG hinsichtlich ihrer Altersverteilung signifikant voneinander unterscheiden haben, wurde aufgrund der großen Standardabweichungen der Mann-Whitney-U-Test verwendet. Um zu prüfen, ob die VG und die KG in Bezug auf die Geschlechterverteilung, die Ausbildung und die Erwerbstätigkeit gleichverteilt waren, wurde der Chi-Quadrat-Test berechnet.

Das Alter wies in der VG einen mittleren Rang von 45,92 Jahren auf, in der KG einen mittleren Rang von 34,79 Jahren. Somit lag mit  $U(37,42) = 558$ ,  $p = .031$  ein signifikanter

Altersunterschied der beiden Gruppen bereits zu t1 vor. Die Verteilung des Geschlechts in VG und KG war mit  $\chi^2(1, N = 79) = 3.23, p = .072$  nicht signifikant. Somit konnten keine Unterschiede in den Gruppen in Bezug auf die Geschlechtsverteilung nachgewiesen werden. Die Verteilung des Bildungsabschlusses war mit  $\chi^2(3, N = 79) = 3.81, p = .149$  und  $\chi^2(2, N = 79) = 1.58, p = .454$  bei der Erwerbstätigkeit nicht signifikant. Auch hier konnten somit keine Unterschiede nachgewiesen werden.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann eingeschränkt beurteilt werden, wie die vor dem Prä-Test künstlich vorgenommene Paarung der KG zur VG insofern gelungen war, dass sie sich nicht signifikant hinsichtlich der berücksichtigten etwaig konfundierenden Variablen voneinander unterschied. Welche Bedeutung die nicht signifikanten Ergebnisse der Ursprungsstichprobe hinsichtlich der Geschlechterverteilung, der Verteilung bzgl. der Ausbildung und der Erwerbstätigkeit sowie das signifikante Ergebnis in der Altersverteilung für die Interventions-Effektstudie haben, wird in Kapitel 8.1 diskutiert.

Da sich die Stichprobe, wie in Kapitel 6.3.2 dargestellt, über den Zeitraum der Studie hinweg veränderte, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die Ursprungsstichprobe eingegangen. Stattdessen wird im Folgenden dargestellt, wie die Stichprobe hinsichtlich der demografischen Variablen zur Post-Test-Phase verteilt war.

#### 6.3.4 Verteilung der Stichprobe zu t2

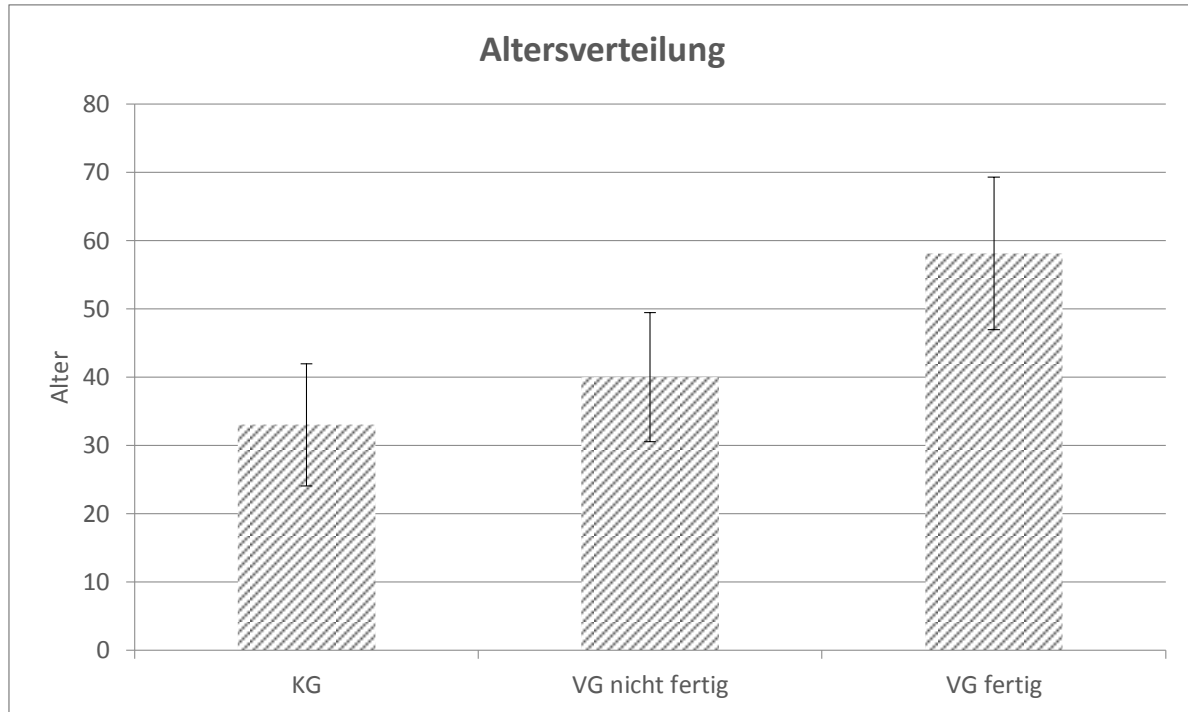
In Kapitel 6.3.2 wurde beschrieben, dass die ursprüngliche Versuchsgruppe zur Post-Testung in *VG fertig* und *VG nicht fertig* aufgespalten wurde. Dies hatte neben der Bedeutung für die Auswertung den Grund, dass die beiden Gruppen aufgrund ihres Erfolgs im Lehrgang unterschiedliche qualitative Informationen über den Lehrgang geben konnten. Dementsprechend wurden ihnen leicht abgeänderte Fragen mit offenem Antwortformat vorgegeben (vgl. Kapitel 6.1.3). Für die endgültige Auswertung der erhobenen Daten war somit die Verteilung in den Untergruppen der Stichprobe *VG fertig*, *VG nicht fertig* und *KG* relevant. Diese Verteilung ist im Folgenden dargestellt.



#### 6.3.4.1 Altersverteilung in VG fertig, VG nicht fertig und KG

Die Altersverteilung in *VG fertig*, *VG nicht fertig* sowie in der KG ist in Abbildung 1 nachzuvollziehen.

Abbildung 1: Durchschnittliches Alter mit einfacher Standardabweichung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (*VG fertig*), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (*VG nicht fertig*) und der Kontrollgruppe (KG)

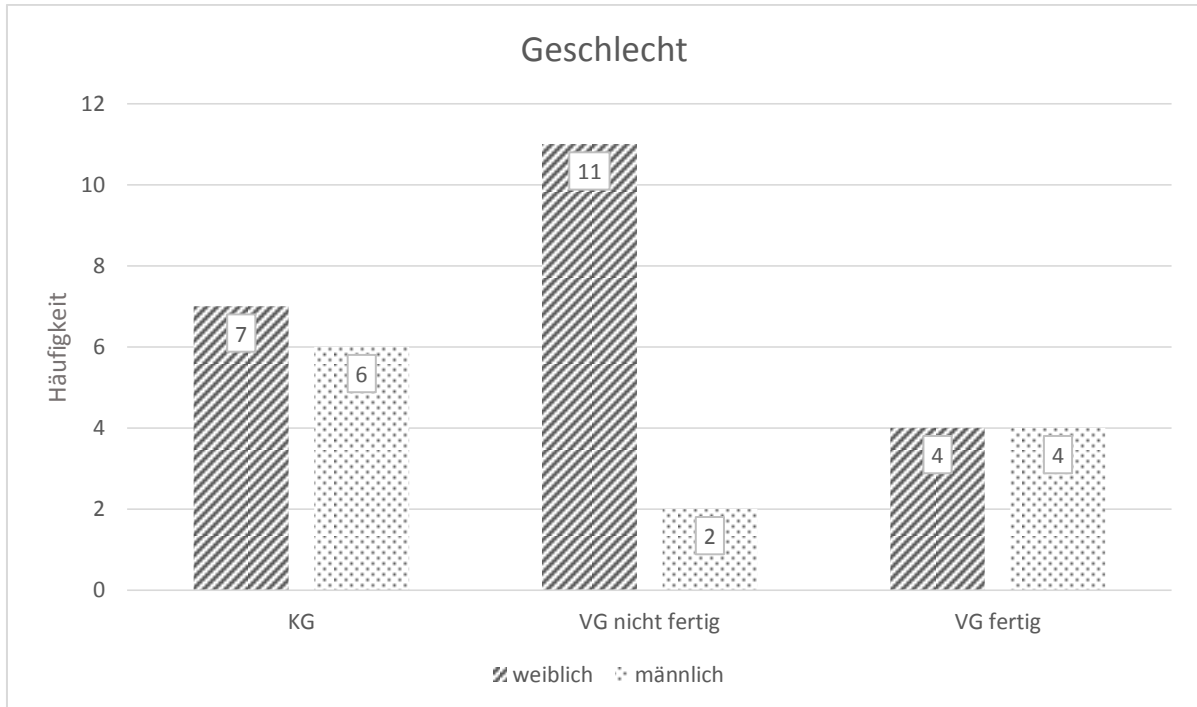


Zur Überprüfung, inwiefern die Altersunterschiede zwischen den Gruppen signifikant sind, wurde eine einfaktorielles Varianzanalyse mit dem dreistufigen Faktor *Gruppenzugehörigkeit* und der abhängigen Variable *Alter* berechnet. Die Mittelwerte unterschieden sich zwischen den Gruppen signifikant mit  $F(2, 33) = 15.36, p < .001$ . Zur Spezifizierung des signifikanten Ergebnisses wurde der bereits alpha-adjustierte Tukey-HSD (Field, 2013) als post-hoc-Test für Mehrfachvergleiche verwendet. Dabei wurden signifikante Unterschiede in der Altersverteilung zwischen *VG fertig* ( $M = 58.13, SD = 11.97$ ) und *VG nicht fertig* ( $M = 40.00, SD = 9.85$ ) sowie zwischen *VG fertig* ( $M = 58.13, SD = 11.97$ ) und KG ( $M = 33.00, SD = 9.32$ ) gefunden. Kein signifikanter Unterschied fand sich in der Altersverteilung zwischen *VG nicht fertig* ( $M = 40.00, SD = 9.85$ ) und KG ( $M = 33.00, SD = 9.32$ ).

### 6.3.4.2 Geschlechterverteilung in VG fertig, VG nicht fertig und KG

Die Geschlechterverteilung in *VG fertig*, *VG nicht fertig* sowie in der *KG* ist in Abbildung 2 nachzuvollziehen.

Abbildung 2: Geschlechterverteilung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (*VG fertig*), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (*VG nicht fertig*) und der Kontrollgruppe (*KG*)

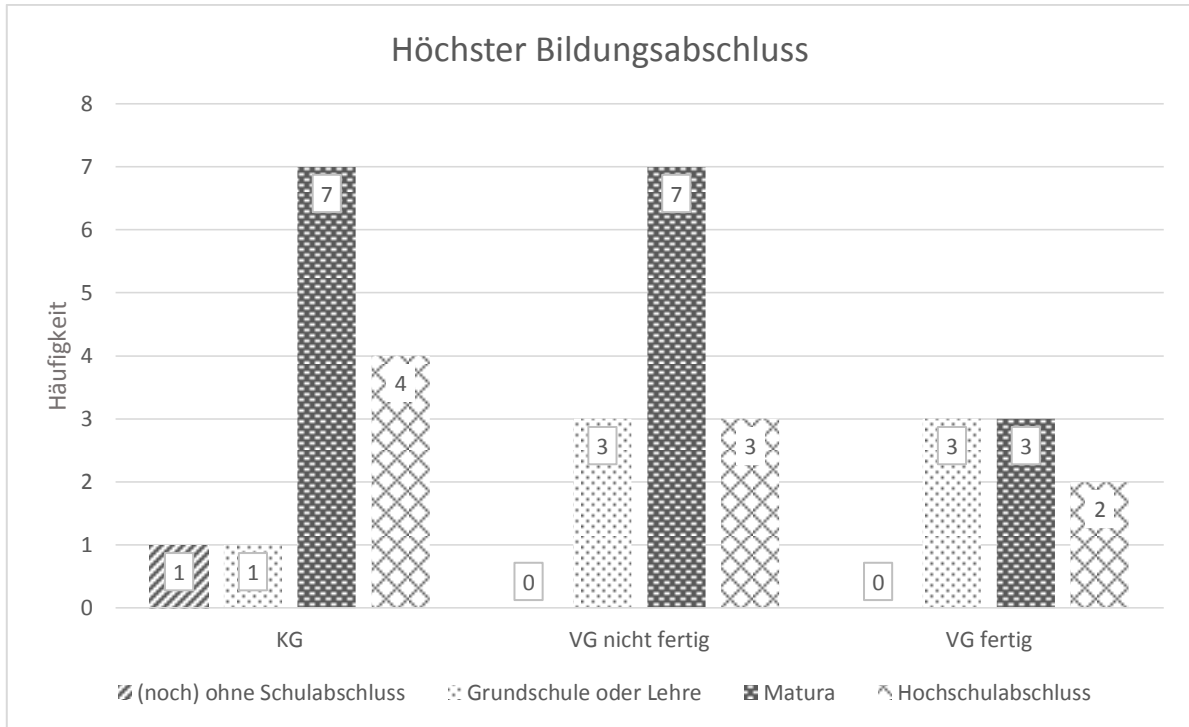


Zur Überprüfung der Gleichverteilung des Geschlechts in den drei Gruppen wurde der Pearson-Chi-Quadrat-Test berechnet. Er fällt mit  $\chi^2(2, N = 34) = 3.69, p = .158$  nicht signifikant aus. Somit wird die Annahme der Gleichverteilung des Geschlechts in den drei Gruppen nicht verworfen.

### 6.3.4.3 Verteilung der Bildungsabschlüsse in VG fertig, VG nicht fertig und KG

Die Verteilung der Bildungsabschlüsse in VG fertig, VG nicht fertig sowie in der KG ist in Abbildung 3 nachzuvollziehen.

Abbildung 3: Bildungsabschluss-Verteilung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (VG fertig), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (VG nicht fertig) und der Kontrollgruppe (KG)

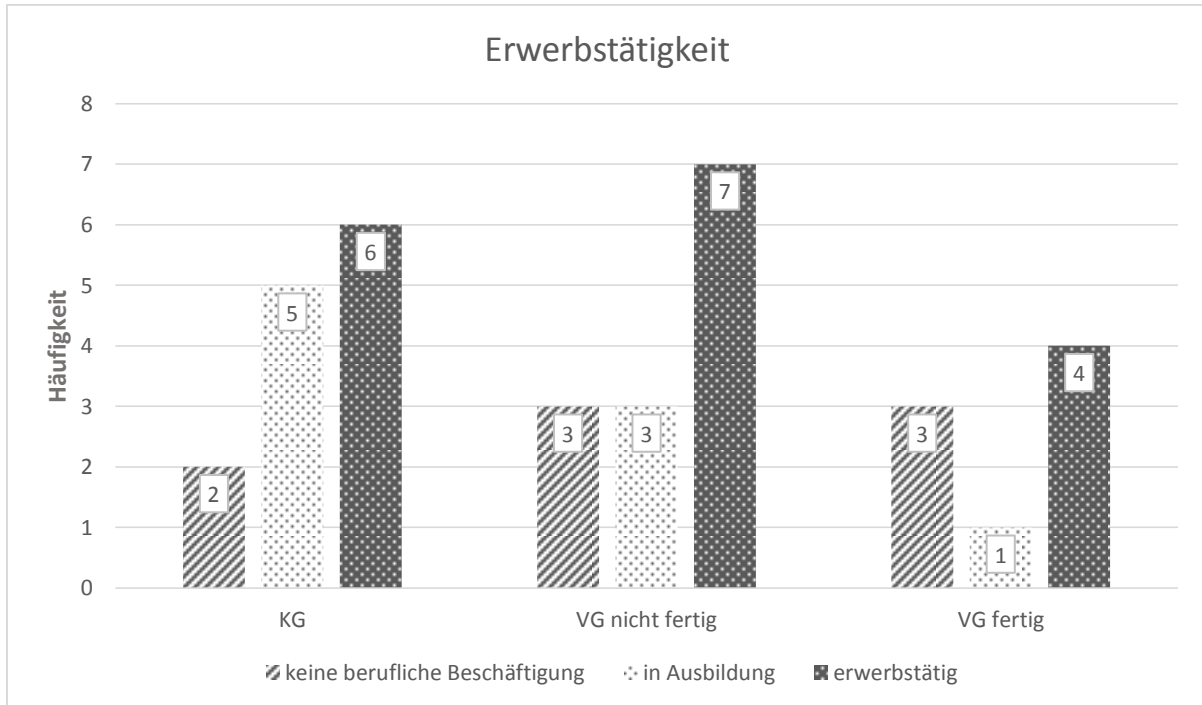


Zur Überprüfung der Gleichverteilung der höchsten Bildungsabschlüsse in den vier Gruppen wurde der Pearson-Chi-Quadrat-Test berechnet. Er fällt mit  $\chi^2(6, N = 34) = 4.30, p = .637$  nicht signifikant aus. Somit wird die Annahme der Gleichverteilung der Bildungsabschlüsse in den vier Gruppen nicht verworfen.

#### 6.3.4.4 Verteilung der Erwerbstätigkeit in VG fertig, VG nicht fertig und KG

Die Verteilung der Erwerbstätigkeit in VG fertig, VG nicht fertig sowie in der KG ist in Abbildung 4 nachzuvollziehen.

Abbildung 4: Erwerbstätigkeitsverteilung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (VG fertig), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (VG nicht fertig) und der Kontrollgruppe (KG)



Zur Überprüfung der Gleichverteilung der Erwerbstätigkeit in den drei Gruppen wurde der Pearson-Chi-Quadrat-Test berechnet. Er fällt mit  $\chi^2(4, N = 34) = 2.46, p = .652$  nicht signifikant aus. Somit wird die Annahme der Gleichverteilung der Erwerbstätigkeit in den drei Gruppen nicht verworfen.

## 7 Ergebnisse

Im Folgenden werden zum einen die Ergebnisse der quantitativen Analyse dargestellt und zum anderen die Ergebnisse der qualitativen Auswertung.

### 7.1 Quantitative Ergebnisse

In einem ersten Schritt wurde geprüft, inwiefern sich die beiden Versuchsgruppen und die Kontrollgruppe zum Testzeitpunkt 1 voneinander unterscheiden haben.

#### 7.1.1 Vorauswertung

Vor Beginn der Hypothesenprüfung wurde überprüft, ob sich die Stichprobe bereits vor Beginn des Lehrganges in Hinblick auf die abhängigen Variablen unterschied. Dafür wurde eine Reihe univariater varianzanalytischer Vergleichstestungen an den einzelnen Gruppen der Stichprobe *VG fertig*, *VG nicht fertig* und *KG* vorgenommen.

Für die Erfassung des adaptiven Copings wurden die problemfokussierten und aktiven emotionsfokussierten Coping-Strategien aus dem SCI, wie in Kapitel 2.3.3.3 beschrieben, zusammengefasst. Eine eigene Zeile für maladaptive Coping-Strategien ist nicht in der Tabelle 1 enthalten, da die SCI-Skala Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum das maladaptive Coping erfasst.

Tabelle 1: Unterschiede der Stichprobe in den abhängigen Variablen zu Stress und den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen zum Zeitpunkt der Prä-Testung.

		<i>M</i>	<i>SD</i>	95 % <i>KI für M</i>		<i>F</i> (2,33)	<i>p</i>	$\eta^2$
Stress durch Unsicherheit (SCI)	KG	2.95	0.99	2.35	3.54	0.67	.519	.041
	VG nicht fertig	2.89	0.87	2.37	3.41			
	VG fertig	2.50	0.80	1.83	3.17			
Stress durch Überforderung (SCI)	KG	2.88	1.16	2.18	3.58	2.29	.119	.129
	VG nicht fertig	3.13	1.14	2.44	3.82			
	VG fertig	2.11	0.80	1.44	2.77			
Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse (SCI)	KG	1.63	0.82	1.13	2.12	0.11	.896	.007
	VG nicht fertig	1.52	0.62	1.14	1.89			
	VG fertig	1.50	0.64	0.97	2.03			
Gesamt-Stress (SCI)	KG	2.11	0.93	1.55	2.67	0.90	.416	.055
	VG nicht fertig	1.96	0.70	1.54	2.38			
	VG fertig	1.63	0.68	1.06	2.20			
Körperliche und	KG	1.89	0.59	1.54	2.25	0.03	.967	.002

psychische Stresssymptome (SCI)	VG nicht fertig	1.95	0.66	1.54	2.35			
	VG fertig	1.88	0.61	1.37	2.40			
Positives Denken (SCI)	KG	2.88	0.77	2.42	3.35			
	VG nicht fertig	2.69	0.65	2.30	3.09	1.50	.238	.088
	VG fertig	3.22	0.51	2.79	3.64			
Aktive Stress- bewältigung (SCI)	KG	2.63	0.65	2.24	3.03			
	VG nicht fertig	2.75	0.55	2.42	3.08	0.92	.409	.056
	VG fertig	3.00	0.60	2.50	3.50			
Soziale Unterstützung (SCI)	KG	3.37	0.65	2.97	3.76			
	VG nicht fertig	3.46	0.44	3.19	3.73	1.41	.260	.083
	VG fertig	2.97	0.97	2.16	3.78			
Halt im Glauben (SCI)	KG	2.12	0.77	1.65	2.58			
	VG nicht fertig	2.37	0.66	1.97	2.76	1.20	.314	.072
	VG fertig	2.63	0.81	1.95	3.30			
Adaptive Coping- Strategien aus dem SCI	KG	2.75	0.54	2.43	3.07			
	VG nicht fertig	2.82	0.30	2.64	3.00	0.58	.564	.036
	VG fertig	2.95	0.36	2.65	3.25			
Erhöhter Alkohol- und Zigaretten- konsum (SCI)	KG	1.62	0.60	1.25	1.98			
	VG nicht fertig	1.65	0.58	1.30	2.01	0.95	.397	.058
	VG fertig	1.31	0.55	0.86	1.77			
Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten (FKK)	KG	4.47	1.16	3.77	5.17			
	VG nicht fertig	4.10	0.88	3.57	4.63	0.45	.644	.028
	VG fertig	4.22	1.02	3.37	5.07			
Internalität (FKK)	KG	4.14	0.72	3.71	4.58			
	VG nicht fertig	4.53	0.82	4.04	5.02	0.88	.423	.054
	VG fertig	4.31	0.63	3.79	4.84			
Soziale Externalität (FKK)	KG	3.03	0.88	2.49	3.56			
	VG nicht fertig	2.71	0.81	2.22	3.20	0.76	.474	.047
	VG fertig	2.59	0.88	1.86	3.33			
Fatalistische Externalität (FKK)	KG	3.05	1.00	2.45	3.65			
	VG nicht fertig	2.53	0.81	2.04	3.02	1.24	.304	.074
	VG fertig	2.55	0.97	1.73	3.36			
Generalisierte Selbstwirksamkeit (FKK)	KG	4.31	0.88	3.78	4.84			
	VG nicht fertig	4.31	0.66	3.91	4.71	0.01	.990	.001
	VG fertig	4.27	0.81	3.59	4.94			
Generalisierte Externalität (FKK)	KG	3.04	0.88	2.50	3.57			
	VG nicht fertig	2.62	0.74	2.17	3.07	1.13	.336	.068
	VG fertig	2.57	0.87	1.84	3.30			

Die Mittelwerte in der Tabelle 1 sind folgendermaßen zu lesen: Je nach Skala bedeutet ein hoher Mittelwert eine günstige oder eine ungünstige Ausprägung.

Ungünstig sind hohe Mittelwerte in den SCI-Skalen Stress durch Unsicherheit, Stress durch Überforderung, Stress durch Verlust oder tatsächlich eingetretene Ereignisse, Gesamt-Stress, Körperliche und psychische Stresssymptome sowie in der SCI-Skala Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum. FKK-Skalen, bei denen ein hoher Mittelwert eine ungünstige Ausprägung bedeutet, sind die Primärskalen Soziale Externalität und Fatalistische Externalität sowie die Sekundärskala Generalisierte Externalität.

Günstig sind hohe Mittelwerte in den SCI-Skalen Positives Denken, Aktive Stressbewältigung, Soziale Unterstützung, Halt im Glauben und in diesem Zusammenhang auch hohe Werte bei adaptivem Coping. In den FKK-Primärskalen Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, Internalität sowie in der Sekundärskala Generalisierte Selbstwirksamkeit bedeuten hohe Mittelwerte eine günstige Ausprägung.

Die SCI-Skalen, die der Erfassung der Stressbelastung dienen (vgl. Kapitel 6.1.1.1), haben ein siebenstufiges Antwortformat. Die SCI-Skalen zur Erfassung der vorhandenen Stresssymptomatik und der Coping-Strategien haben ein vierstufiges Antwortformat. Alle Skalen des FKK haben ein sechsstufiges Antwortformat.

Um das Lesen der Tabelle zu erleichtern, wurden die Werte, die sich ab dem mittleren Wert der Skala in günstige Richtung bewegen (also z. B. bei der 7-stufigen Gesamt-Stress-Skala von 1 bis 3.49) grau unterlegt, während die Werte, die sich ab dem mittleren Wert der Skala in ungünstige Richtung bewegen (im gleichen Bsp. 3.5 bis 7), rot unterlegt wurden. Um einer Fehlinterpretation vorzubeugen, sei darauf hingewiesen, dass diese Einstufung willkürlich vorgenommen wurde und nur dafür dient, einen schnelleren Überblick über die Ausgangswerte in den einzelnen Gruppen der Stichprobe bekommen zu können. Außerdem sei darauf hingewiesen, dass sich die orangefarben unterlegten Werte der KG unmittelbar beim mittleren Wert ihrer Skala (3.0) befinden.

Vergleicht man die Mittelwerte der drei Gruppen innerhalb der einzelnen Skalen miteinander, lassen sich zum Teil nur marginale, zum Teil aber auch größere Unterschiede feststellen. So unterscheiden sich die Gruppen zum Beispiel hinsichtlich ihrer Stresssymptome im Durchschnitt nur um bis zu 0.07 Punkte auf einer 4-stufigen Skala, während sie hinsichtlich ihres Stresserlebens durch Überforderung deutlich weiter auseinanderliegen (bis 1.02 Punkte auf einer 7-stufigen Skala). Wenngleich sich über die Signifikanzprüfung keine Unterschiede zwischen den Gruppen in ihren Ausprägungen nachweisen lassen, soll die Größe der Unterschiede dennoch berücksichtigt werden. Hierfür wurden in der rechten Spalte der Tabelle 1

die partiellen Eta-Quadrate angegeben. Sie stellen ein Effektgrößenmaß dar, das auch dann berechnet werden kann, wenn mehr als zwei Gruppen miteinander verglichen werden und erklären den prozentuellen Anteil der Varianz der abhängigen durch die unabhängige Variable (Cohen, 1988). Nach Cohen (1988) entspricht ein partielles Eta-Quadrat  $<.06$  einem kleinen,  $.06$  bis  $.14$  einem mittleren und  $>.14$  einem großen Effekt.

Somit kann der Tabelle 1 entnommen werden, dass die Gruppenzugehörigkeit knapp 9% der Varianz der Unterschiede im Positiven Denken, rund 8% der Unterschiede in der Coping-Strategie Soziale Unterstützung, rund 7% in der Coping-Strategie Halt im Glauben und in den Ausprägungen in der Skala Fatalistische Externalität sowie knapp 7% der Unterschiede bzgl. der Skala Generalisierte Externalität erklären kann. In diesen Fällen liegen demnach (nicht signifikante) Unterschiede schon zu t1 in den Gruppen vor, die man als mittelstark bezeichnen kann. Sie sind in der Tabelle hellgrün unterlegt. Betrachtet man diese Werte einzeln, fällt auf, dass die Teilnehmer/innen der KG zu t1 in den Externalitätsskalen einen höheren Mittelwert als die *VG nicht fertig* bzw. die *VG fertig* aufweist und somit eine ungünstigere Ausprägung in ihrer Überzeugung darüber, inwiefern ihr Leben von anderen Personen bzw. generell von externen Faktoren abhängt. In den Coping-Strategien Positives Denken und Halt im Glauben unterscheidet sich die *VG fertig* dahingehend von der *VG nicht fertig* und der KG, dass ihr Positives Denken sowie ihr Halt im Glauben im Zusammenhang mit ihrer Stressbewältigung stärker ausgeprägt sind. Dahingehend nimmt die *VG fertig* unter Stress weniger soziale Unterstützung zur Stressbewältigung in Anspruch als die anderen beiden Gruppen.

Neben diesen mittelstarken Unterschieden findet sich ein einzelner starker Unterschied im Stresserleben durch Überforderung zwischen den Gruppen, welcher in der Tabelle 1 dunkelgrün hinterlegt ist. Hier können rund 13% der Varianz der Ausprägung durch die Gruppenzugehörigkeit erklärt werden. Ein genauere Blick zeigt, dass die *VG fertig* zu t1 deutlich weniger Stress durch Überforderung wahrnahm als die *VG nicht fertig*, während die KG zwar weniger durch Überforderung gestresst war als die *VG nicht fertig*, aber immer noch deutlich mehr als die *VG fertig*. Zuletzt sei noch einmal betont, dass diese Unterschiede nicht signifikant sind. Dementsprechend kann nicht ausgeschlossen werden, dass diese Unterschiede zufällig zustande gekommen sind. Im Diskussionsteil wird noch einmal gesondert darauf eingegangen.

### 7.1.2 Auswertung der Veränderungen im Gruppenvergleich

Im nächsten Schritt wurde überprüft, inwiefern sich die *VG fertig*, *VG nicht fertig* und die KG unterschiedlich voneinander zwischen Prä- und Post-Testung veränderten. Diese Unterschiede in der Entwicklung wurden im kommenden Schritt mittels univariater



Varianzanalysen auf Signifikanz überprüft. Im Vorfeld wurde die Varianzhomogenitätsprüfung mittels des Levene *F*-Tests durchgeführt. Dabei stellte sich heraus, dass die Voraussetzung der Varianzhomogenität in Bezug auf die Veränderungen in den Variablen Stress durch Überforderung ( $F(2, 31) = 3.85, p = .032$ ), Selbstkonzept eigener Fähigkeiten ( $F(2, 31) = 4.05, p = .027$ ) und Internalität ( $F(2, 31) = 5.94, p = .007$ ) nicht gegeben war. Deshalb wurde für die Unterschiedsprüfung der Veränderung in diesen Variablen über die Gruppen hinweg der Welch-*F*-Test als Alternativverfahren für die Varianzanalyse verwendet (vgl. Bortz & Schuster, 2010). Diese Variablen sind entsprechend in Tabelle 2 mit einem \* gekennzeichnet mit  $F(2, 18.52)$  für die SCI-Skala *Stress durch Überforderung*,  $F(2, 14.64)$  für die FKK Primärskala *Internalität* und  $F(2, 17.84)$  für die FKK-Skala *Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten*.

In Tabelle 2 ist dargestellt, wie sich die einzelnen Variablen über den Lehrgang hinweg verändert haben. Die Veränderungen in den Variablen wurden über die Differenz von  $t_1$  und  $t_2$  berechnet. Eine durchschnittlich positive Veränderung (grau unterlegt) zeigt eine Verbesserung der Teilnehmer/innen in den jeweiligen Variablen, während eine durchschnittlich negative Veränderung (orangefarben hinterlegt) als Verschlechterung in den jeweiligen Variablen interpretiert werden muss. Als Effektstärken-Maß wurden die partiellen Eta-Quadrate angegeben, wobei mittelgroße Effekte hellgrün und große Effekte dunkelgrün hinterlegt sind. Signifikante Ergebnisse sind fett markiert.

Tabelle 2 Veränderungen der Stichprobe in den abhängigen Variablen zu Stress und den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen vom Zeitpunkt der Prä-Testung zur Zeitpunkt der Post-Testung.

		<i>M</i>	<i>SD</i>	95 % KI für <i>M</i>		Veränderung in %	<i>F</i> (2,33)	<i>p</i>	$\eta^2$
Veränderung Stress durch Unsicherheit (SCI)	KG	0.30	0.43	0.04	0.56	4	0.08	.924	.01
	VG nicht fertig	0.40	0.86	-0.12	0.92	6			
	VG fertig	0.36	0.46	-0.03	0.74	5			
Veränderung Stress durch Überforderung (SCI)	KG	0.23	0.58	-0.12	0.58	3	1.06*	.366*	.05
	VG nicht fertig	0.71	1.41	-0.14	1.57	10			
	VG fertig	0.54	0.56	0.07	1.00	8			
Veränderung Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse (SCI)	KG	0.21	0.41	-0.04	0.45	3	0.15	.861	.01
	VG nicht fertig	0.07	0.92	-0.49	0.62	1			
	VG fertig	0.16	0.55	-0.29	0.62	2			
Veränderung Gesamt-Stress (SCI)	KG	0.30	0.33	0.10	0.50	4	0.17	.848	.01
	VG nicht fertig	0.17	0.86	-0.35	0.69	2			
	VG fertig	0.25	0.39	-0.08	0.58	4			
Veränderung	KG	0.07	0.26	-0.09	0.22	2	1.51	.238	.09

Körperliche und psychische Stresssymptome (SCI)	VG nicht fertig	0.36	0.66	-0.04	0.76	9			
	VG fertig	0.35	0.37	0.04	0.65	9			
Veränderung Positives Denken (SCI)	KG	0.08	0.67	-0.33	0.48	2			
	VG nicht fertig	0.10	0.68	-0.32	0.51	3	0.29	.753	.02
	VG fertig	0.28	0.49	-0.13	0.69	7			
Veränderung Aktive Stressbewältigung (SCI)	KG	0.12	0.46	-0.16	0.40	3			
	VG nicht fertig	0.12	0.58	-0.24	0.47	3	0.38	.688	.02
	VG fertig	0.31	0.66	-0.24	0.87	8			
Veränderung Soziale Unterstützung (SCI)	KG	-0.10	0.63	-0.48	0.29	-3			
	VG nicht fertig	0.04	0.45	-0.24	0.31	1	1.79	.184	.10
	VG fertig	0.41	0.73	-0.21	1.02	10			
Veränderung Halt im Glauben (SCI)	KG	-0.02	0.50	-0.32	0.29	-1			
	VG nicht fertig	0.23	0.55	-0.10	0.57	6	1.22	.308	.07
	VG fertig	0.31	0.50	-0.10	0.73	8			
Veränderung adaptive Coping-Strategien (SCI)	KG	0.02	0.39	-0.22	0.25	1			
	VG nicht fertig	0.12	0.32	-0.07	0.31	3	1.71	.198	.10
	VG fertig	0.33	0.42	-0.03	0.68	8			
Veränderung Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum (SCI)	KG	0.02	0.35	-0.19	0.23	1			
	VG nicht fertig	0.02	0.33	-0.18	0.22	1	0.57	.571	.04
	VG fertig	0.19	0.53	-0.26	0.63	5			
Veränderung Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten (FKK)	KG	0.07	0.51	-0.24	0.38	1			
	VG nicht fertig	0.38	0.99	-0.21	0.98	6	3.93*	<b>.038*</b>	.13
	VG fertig	0.77	0.57	0.29	1.24	13			
Veränderung Internalität (FKK)	KG	0.14	0.23	0.01	0.28	2			
	VG nicht fertig	0.18	0.62	-0.19	0.55	3	2.17*	.150*	.10
	VG fertig	0.52	0.46	0.13	0.90	9			
Veränderung Soziale Externalität (FKK)	KG	0.31	0.66	-0.09	0.71	5			
	VG nicht fertig	0.27	0.75	-0.19	0.73	5	0.29	.754	.02
	VG fertig	0.48	0.41	0.14	0.83	8			
Veränderung Fatalistische Externalität (FKK)	KG	0.22	0.39	-0.01	0.46	4			
	VG nicht fertig	0.10	0.95	-0.48	0.67	2	0.32	.722	.02
	VG fertig	0.34	0.52	-0.09	0.78	6			
Veränderung Generalisierte Selbstwirksamkeit (FKK)	KG	0.11	0.31	-0.08	0.29	2			
	VG nicht fertig	0.28	0.66	-0.11	0.68	5	2.81	.075	.15
	VG fertig	0.64	0.47	0.25	1.03	11			
Veränderung Generalisierte Externalität (FKK)	KG	0.26	0.47	-0.02	0.55	4			
	VG nicht fertig	0.18	0.84	-0.33	0.69	3	.34	.717	0.02
	VG fertig	0.41	0.39	0.09	0.74	7			

Auffällig ist, dass es zwischen t1 und t2 in keiner der Gruppen eine bemerkenswerte Verschlechterung in einer der Variablen gegeben hat. Lediglich die Wahrnehmung der KG hat sich in Hinblick auf zwei Bereiche über den Lehrgang hinweg minimal verschlechtert: hinsichtlich der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und der Coping-Strategie *Halt im Glauben*. In Bezug auf alle anderen Variablen ist eine positive Veränderung in allen drei Gruppen zwischen Prä- und Post-Test zu beobachten, wobei in nahezu allen Variablen die positivste Veränderung bei den Personen berichtet werden kann, die die Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) abgeschlossen haben. Ausnahmen sind die Skalen des SCI Stress durch Unsicherheit, Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse und die Gesamt-Stress-Skala, in denen die Veränderung der drei Gruppen sehr ähnlich aussieht. Eine Auffälligkeit stellt die Veränderung im wahrgenommenen Stress durch Überforderung dar. Während sich die *VG nicht fertig* nach dem Lehrgang um 10% weniger durch Überforderung gestresst fühlte, war dies für die *VG fertig* immerhin um 8% weniger der Fall, während sich die KG nur um 3% weniger überfordert fühlte. Jedoch sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht signifikant, und eine nachweisliche Zurückführung der Ergebnisse auf die Gruppenzugehörigkeit somit nicht möglich.

Mittelgroße, wengleich ebenfalls nicht signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Entwicklung über den Lehrgang hinweg gab es in Bezug auf die Stresssymptome, die adaptiven Coping-Strategien – im Speziellen die Soziale Unterstützung und den Halt im Glauben – in Bezug auf das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten, die Internalität und somit auch hinsichtlich der Generalisierten Selbstwirksamkeit. Hinsichtlich der wahrgenommenen Stresssymptome wurde eine Abnahme in Höhe von 9% von der gesamten Versuchsgruppe berichtet. Bezüglich der adaptiven Coping-Strategien berichtete die *VG fertig* im Vergleich zu t1, um 8% mehr adaptive Coping-Strategien zu verwenden, während die *VG nicht fertig* einen vermehrten Gebrauch von 6% bei sich wahrnahm und es in der KG keine nennenswerte Veränderung zu beobachten gab. Dabei kam die Veränderung im Gebrauch adaptiver Coping-Strategien vor allem durch die Veränderungen in den Bewältigungsstrategien Soziale Unterstützung und Halt im Glauben zustande. Im Speziellen suchte die *VG fertig* zum Zeitpunkt der Prä-Testung in Stresssituationen stärker in ihrem sozialen Umfeld nach Unterstützung und nahm diese auch vermehrt wahr (10% Steigerung), während dies weder bei der *VG nicht fertig* noch bei der KG zu beobachten war. Auch der persönliche Glauben der *VG fertig* wurde als Stressbewältigungsstrategie ein stärkerer Faktor im Vergleich zum Beginn des Lehrganges (8%), wobei dies auch in etwas schwächeren Maß für die *VG nicht fertig* zutrifft (6%), während sich bei der KG sogar eine minimal gegenläufige Entwicklung zeigte (-1%). Hinsichtlich der Kompetenz-

und Kontrollüberzeugungen zeigte sich eine Entwicklung in Richtung Internalität, wobei dies für die *VG fertig* am stärksten zu beobachten war (9% internalere Selbstwahrnehmung im Vergleich t2 zu t1), für die *VG nicht fertig* (3%) und die KG (2%) hingegen nur geringfügig. Ein großer Unterschied zwischen den Gruppen zeigte sich in der wahrgenommenen generalisierten Selbstwirksamkeit, wobei sich die *VG fertig* zu t2 am meisten als selbstwirksamer erlebte (11%), danach die *VG nicht fertig* (5%) und die KG sich zwischen den beiden Testzeitpunkten annähernd gleich selbstwirksam wahrnahm (2%). Angesichts der nicht-signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen können diese positiven Veränderungen jedoch nicht nachweislich auf die Zugehörigkeit zur *VG fertig* und damit nicht auf die Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zurückgeführt werden. Aus diesem Grund wurde für diese Variablen keine weitere Berechnung vorgenommen, um den Unterschied in der Veränderung zwischen t1 und t2 zu überprüfen.

Auf die Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zurückgeführt werden kann jedoch die Veränderung des Selbstkonzeptes der eigenen Fähigkeiten. Hier zeigte sich eine signifikant unterschiedliche Entwicklung der drei Gruppen zwischen den Testzeitpunkten. Um festzustellen, auf welche(n) Gruppenunterschied(e) zwischen *VG fertig*, *VG nicht fertig* und KG sich das signifikante Ergebnis bezieht, wurde aufgrund der nicht gegebenen Varianzhomogenität der Games-Howell post-hoc-Test als Alternative zum Tukey HSD (Field, 2013) durchgeführt. Die größte Verbesserung im Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten (13%) war in der *VG fertig* zu beobachten ( $M = .77$ ,  $SD = .57$ ), was im Vergleich zur einprozentigen Veränderung in der KG ( $M = .07$ ,  $SD = .51$ ) mit  $p = .033$  ein signifikantes Ergebnis darstellt. Der post-hoc-Vergleich der *VG nicht fertig* ( $M = .38$ ,  $SD = .99$ , Veränderung entspricht 6%) zur KG fällt mit  $p = .57$  ebenso wenig signifikant aus wie der post-hoc-Vergleich zur *VG fertig* ( $p = .513$ ). Somit unterscheidet sich die Versuchsgruppe, die den Lehrgang abgeschlossen hat, signifikant von der Kontrollgruppe in ihrer Veränderung des Selbstkonzeptes der eigenen Fähigkeiten.

### 7.1.3 Hypothesenprüfung

Wie bereits zuvor besprochen wurde, bedeutet ein nicht signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich der Veränderung einer Variablen, dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern die Veränderung durch die Teilnahme am Lehrgang bedingt ist. Im Folgenden werden die Hypothesen in Bezug auf diese Signifikanztestung besprochen.

### 7.1.3.1 Hypothese 1: Veränderungen im Stresserleben

H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied im veränderten Stresserleben der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

Wie in Tabelle 2 dargestellt, ist kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in Hinblick auf die Veränderung des Stresserlebens festgestellt worden – das heißt in den SCI-Skalen Stress durch Unsicherheit, Stress durch Überforderung, Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse und Gesamt-Stress.

Dennoch soll die Veränderung zwischen t1 und t2 deskriptiv dargestellt werden. Hierfür werden die durchschnittlichen Ausprägungen in den Skalen zur Stressbelastung aufgeführt, die von den acht Teilnehmer/innen aus der *VG fertig* vor und nach dem Lehrgang angegeben wurden.

Tabelle 3: Übersicht über die Stressbelastungsskalen mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig)

Skala	vor Beginn des Lehrganges		nach Ende des Lehrganges		t(7)	d
	M	SD	M	SD		
Stress durch Unsicherheit (SCI)	2.50	0.80	2.14	0.51	2.21	.43
Stress durch Überforderung (SCI)	2.11	0.80	1.57	0.62	2.71	.71
Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse (SCI)	1.50	0.64	1.34	0.51	0.85	.27
Gesamt-Stress (SCI)	1.63	0.68	1.38	0.49	1.80	.38

Bei Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass sich die durchschnittliche Ausprägung in allen Skalen, die den Teilnehmer/innen zur Erfassung ihrer Stressbelastung vorgelegt wurden, im Laufe des Lehrganges verringert hat. Nach Cohen's (1988) Einstufung der Effektstärken in  $d = 0.20$  als kleiner,  $d = 0.50$  als mittlerer und  $d = 0.80$  als großer Effekt sind die Veränderungen der *VG fertig* im Stress durch Unsicherheit, durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse sowie im Gesamt-Stress somit als klein zu bewerten. Es hat jedoch eine mittelstarke Abnahme in der *VG fertig* hinsichtlich ihres Stress durch Überforderung gegeben. Diese Veränderung des Stresserlebens darf jedoch aufgrund der nicht signifikanten Ergebnisse in der Hypothesentestung nicht dahingehend interpretiert werden, dass die Verringerung im Stresserleben auf den Lehrgang zurückzuführen ist. **Die Hypothese 1 kann somit nicht bestätigt werden.**

### 7.1.3.2 Hypothese 2: Veränderungen in den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied in den veränderten Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

Wie in Tabelle 2 dargestellt, ist kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in Hinblick auf die Veränderung der Internalität und der generalisierten Selbstwirksamkeit nachgewiesen worden. Ebenso wenig konnte ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in Hinblick auf die Veränderung der sozialen und der fatalistischen sowie der generalisierten Externalität gefunden werden. Allerdings ergab die Hypothesentestung einen signifikanten Unterschied zwischen der VG fertig und der KG hinsichtlich der Veränderung im Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten.

Um zu überprüfen, ob es darüber hinaus einen signifikanten Unterschied in den Ausprägungen im Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten der VG fertig zwischen Testzeitpunkt 1 und 2 gibt, wurde bei gegebenen Voraussetzungen ein t-Test für abhängige Stichproben gerechnet. Zum Zeitpunkt des Lehrgangsbeginns gaben diejenigen, die hinterher den Lehrgang abschlossen, im Durchschnitt 4.27 ( $SD = 1.01$ ) von 6 möglichen Punkten hinsichtlich ihres Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten im FKK an. Nach Abschluss des Lehrganges war dieser Wert im Durchschnitt auf 4.62 ( $SD = 0.96$ ) von 6 möglichen Punkten angestiegen. Diese Entwicklung stellt mit  $t(7) = 3.81 = p < .05$  eine signifikante Veränderung dar und bedeutet mit  $d = 0.78$  entsprechend Cohen's (1988) Einstufung der Effektstärken einen mittleren bis großen Effekt. Gleichzeitig ist die Veränderung der Kontrollgruppe mit  $t(12) = 0.48 = p > .05$  hinsichtlich des Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten nicht signifikant.

Im Folgenden wird deskriptiv dargestellt, wie sich die acht Teilnehmer/innen der VG fertig in Hinblick auf ihre (generalisierten) internalen und externalen Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen über den Lehrgang hinweg verändert haben.

Tabelle 4: Übersicht über die Skalen zu den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig)

Skala	vor Beginn des Lehrganges		nach Ende des Lehrganges		t(7)	d
	M	SD	M	SD		
Internale Kontrollüberzeugungen (FKK)	4.31	0.63	4.82	0.71	3.17	.76
Generalisierte Selbstwirksamkeit (FKK)	4.27	0.81	4.91	0.72	3.88	.83
Soziale Externalität (FKK)	2.59	0.88	2.11	0.98	3.35	.51
Fatalistische Externalität (FKK)	2.55	0.97	2.20	0.91	1.87	.36
Generalisierte Externalität (FKK)	2.57	0.87	2.16	0.93	3.00	.46

Es kann beobachtet werden, dass die internalen Kontrollüberzeugungen und die generalisierten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Absolvent/innen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) im Vergleich zum Lehrgangsbeginn stärker ausgeprägt sind, wobei diese Veränderungen mit  $d = .76$  bzw.  $d = .83$  als mittelgroß bzw. groß zu bewerten sind. Die Abnahme der Externalitätswahrnehmung von t1 zu t2 ist in Bezug auf die Einflüsse anderer Personen mit  $d = .51$  als mittelgroß zu bewerten, während sie sowohl in Bezug auf das Gefühl, durch „höhere Mächte“ fremdbestimmt zu werden, als auch in Form einer generalisierten Wahrnehmung als klein zu bewerten ist. Letztlich kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern die Teilnahme am Lehrgang diese Veränderung nachweislich beeinflusst hat.

Die Hypothese 2 kann dahingehend bestätigt werden, dass sich durch die Absolvierung des Lehrganges die Kompetenzüberzeugungen der Teilnehmer/innen, im Speziellen das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten verbessert haben. Diese Verbesserung ist signifikant und weist mit Cohen's  $d = 0.78$  einen mittleren bis großen Effekt des Lehrganges auf das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten seiner Teilnehmer/innen nach. Über die antizipierte Veränderung der Teilnehmer/innen hinsichtlich ihrer internalen und externalen Kontrollüberzeugungen sowie ihr generalisiertes Selbstwirksamkeitserleben kann

jedoch keine nachweisliche Aussage getroffen werden. **Die Hypothese 2 ist damit partiell bestätigt.**

#### 7.1.3.3 Hypothese 3: Verbesserungen im Coping-Verhalten

H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied in der Veränderung des Coping-Verhaltens zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe.

- a) H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied im veränderten adaptiven Coping-Verhalten der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.
- b) H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied im veränderten maladaptiven Coping-Verhalten der Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

Wie in Tabelle 2 dargestellt, ist kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen in Hinblick auf die Veränderung des Coping-Verhaltens festgestellt worden – das heißt in den SCI-Skalen *Positives Denken*, *Aktive Stressbewältigung*, *Soziale Unterstützung* und *Halt im Glauben*, was als adaptives Coping zusammengefasst wurde sowie in der Skala *Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum*, die in dieser Studie als Indikator für maladaptives Coping verwendet wurde.

Dennoch soll die Veränderung zwischen t1 und t2 deskriptiv dargestellt werden. Hierfür werden zunächst die durchschnittlichen Ausprägungen in den Skalen zur Erfassung des adaptiven Copings zu den Zeitpunkten t1 und t2 aufgeführt, die von den acht Teilnehmer/innen aus der VG *fertig* vor und nach dem Lehrgang angegeben wurden.



Tabelle 5: Übersicht über die Skalen zum adaptiven Coping mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig)

Skala	vor Beginn des Lehrganges		nach Ende des Lehrganges		<i>t</i> (7)	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Positives Denken (SCI)	3.22	0.51	3.50	0.50	1.62	.56
Aktive Stressbewältigung (SCI)	3.00	0.60	3.31	0.40	1.33	.61
Soziale Unterstützung (SCI)	2.97	0.97	3.38	0.35	1.57	.38
Halt im Glauben (SCI)	2.63	0.81	2.94	0.75	1.78	.40
Adaptives Coping aus den Skalen des SCI	2.95	0.36	3.28	0.29	2.19	1.00

Bei Betrachtung der Mittelwerte fällt auf, dass sich die durchschnittliche Ausprägung in allen Skalen, die den Teilnehmer/innen zur Erfassung ihres adaptiven Coping-Verhaltens vorgelegt wurden, im Laufe des Lehrganges verbessert hat. Diese Verbesserungen sind nach Cohen (1988) in Hinblick auf die Coping-Strategien Positives Denken und Aktive Stressbewältigung als mittelstark zu bewerten, in Hinblick auf die Coping-Strategien Soziale Unterstützung und Halt im Glauben als klein, während zusammengenommen die positive Veränderung des Adaptive Copings als groß zu bezeichnen ist. Wie zuvor darf dies jedoch aufgrund der nicht signifikanten Ergebnisse in der Unterschiedstestung über die Gruppen hinweg nicht dahingehend interpretiert werden, dass ein erhöhter Gebrauch adaptiver Coping-Strategien auf den Lehrgang zurückzuführen ist. **Die Hypothese 3a kann somit nicht bestätigt werden.** Bezüglich der Hypothese 3b) ist folgende Entwicklung deskriptiv zu beobachten:

Tabelle 6: Übersicht über die Skala zum maladaptiven Coping mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig)

Skala	vor Beginn des Lehrganges		nach Ende des Lehrganges		<i>t</i> (7)	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Erhöhter Alkohol- & Zigarettenkonsum (maladaptives Coping)	1.31	0.55	1.13	0.27	1.00	.42

Die Teilnehmer/innen aus der VG fertig geben nach Ende des Lehrganges ein in kleinem Ausmaß ( $d < .50$ ) verringertes, auf Stressreduktion abzielendes, schädigendes Konsumverhalten an. Da jedoch von den anderen beiden untersuchten Gruppen keine signifikant davon abweichende

Veränderung im Gebrauch maladaptiven Copings festgestellt werden konnte, kann diese Veränderung nicht nachweislich auf den Lehrgang zurückgeführt werden. **Die Hypothese 3b kann somit nicht bestätigt werden.**

#### 7.1.3.4 Hypothese 4: Verringerung der stressbedingten Symptome

H1: Es gibt einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Veränderung der stressbedingten Symptome bei den Teilnehmer/innen des TRILOGOS-Lehrganges im Vergleich zu jenen aus der Kontrollgruppe.

Für die Hypothese 4 konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Gruppen hinsichtlich der über den Lehrgang veränderten Stresssymptomatik nachgewiesen werden. Tabelle 6 zeigt diesbezüglich deskriptiv die Veränderungen der VG fertig zwischen t1 und t2.

Tabelle 7: Übersicht über die Stresssymptom-Skala mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig)

Skala	vor Beginn des Lehrganges		nach Ende des Lehrganges		t(7)	d
	M	SD	M	SD		
Körperliche und psychische Stresssymptome	1.88	0.61	1.54	0.44	2.66	.59

In Bezug auf die Stresssymptome kann ebenfalls eine günstige Entwicklung in mittelstarkem Ausmaß ( $d > .50$ ) über den Lehrgang hinweg beobachtet werden. Da sich die *VG nicht fertig* und die *KG* hinsichtlich ihrer Stresssymptome in einem Ausmaß veränderten, das sich nicht signifikant von dem der *VG fertig* unterscheidet, kann die Verringerung der Stresssymptome jedoch nicht auf den Lehrgang zurückgeführt werden. **Die Hypothese 4 kann somit nicht bestätigt werden.**

## 7.2 Qualitative Ergebnisse

Wie in 6.1.3 dargestellt, wurden die Teilnehmer/innen der Versuchsgruppe nach Beendigung des Lehrganges gebeten, zusätzlich zu den quantitativen Fragebogen einen kurzen Fragebogen mit offenen Fragen zum Lehrgang auszufüllen. Die Fragen sind in 6.1.3 beschrieben worden, weshalb diese an dieser Stelle nicht erneut aufgeführt werden. Das Ziel des offenen Fragebogens war es, Rückmeldungen über die Teilnahme am Lehrgang zu

bekommen, die mittels der quantitativen Fragebogen nicht erhoben werden konnten. Dementsprechend wurden Fragen über positive und negative Beurteilungen und Erfahrungen in Bezug auf den Lehrgang gestellt.

Um einen größeren Grad an Objektivität bei der Auswertung der offenen Fragen zu erreichen, wurde die qualitative Auswertung zusammen mit der Diplomandin Martina Palatinus vorgenommen, mit der der offene Fragebogen gemeinsam konzipiert worden war. Die Auswertung wurde in Anlehnung an die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) durchgeführt. Das Abstraktionsniveau wurde vorab auf zwei Ebenen festgelegt, wobei die Antworten der Teilnehmer/innen die erste Ebene bildeten und die aus den Antworten gebildeten Kategorien die zweite Abstraktionsebene. Für die Bestimmung der Kategorisierungsdimension wurde festgelegt, dass nur Inhalte in Kategorien zusammengefasst werden sollten, die einen inhaltlichen Mehrwert darstellten. Damit wurden Antworten wie zum Beispiel „Mir hat nichts/alles am Lehrgang gefallen“ bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Für jede Frage wurden auf Basis der jeweiligen Antworten eigene Kategorien gebildet und die Häufigkeiten der Nennungen dazu erfasst. In den jeweiligen Tabellen 8 bis 13 ist die Anzahl der Nennungen nachzuvollziehen sowie, welche Kategorien anhand der Antworten gebildet wurden.

Tabelle 8: Offene Frage: Was hat der Person am Lehrgang gut gefallen?

Kategorien für die Frage ‚Gut gefallen‘	Anzahl Nennungen <i>VG fertig</i>	Anzahl Nennungen <i>VG nicht fertig</i>
Audio-Begleitung	3	6
Fallbeispiele	2	2
Persönlichkeitsentwicklung	5	4
Lehrgangsinhalte	1	1
Struktur/Aufbau des Lehrganges		3

Insgesamt gab es bei 11 Nennungen aus der *VG fertig* und 16 Nennungen aus der *VG nicht fertig* auf diese Frage eine inhaltlich relevante Antwort. Die Kategorie mit den meisten Nennungen ist in der *VG fertig* die Kategorie *Persönlichkeitsentwicklung* mit fünf Nennungen (46%). Auch von den Personen aus der *VG nicht fertig* wurden viele Antworten gegeben, die in diese Kategorie passen (4 Nennungen entsprechen 36%). Die meisten Nennungen der *VG nicht fertig* fallen in die Kategorie *Audio-Begleitung* (6 Nennungen entsprechen 55%). Auch von den Personen der *VG* gab es 3 Antworten (27%), die in diese Kategorie fielen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sowohl den Personen aus der *VG fertig* als auch den Personen aus der *VG nicht*

*fertig* die Audio-Begleitung und der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung besonders gut am Lehrgang gefallen hat.

Tabelle 9: Offene Frage: Was ist der Person am Lehrgang leicht gefallen?

Kategorien für die Frage ‚Leicht gefallen‘	Anzahl Nennungen VG <i>fertig</i>	Anzahl Nennungen VG <i>nicht fertig</i>
Imaginationsreisen (Audio)	5	1
Umsetzung des Lehrganges in die Praxis	2	5

Die Frage danach, was den Teilnehmer/innen leicht gefallen ist, wurde vielfach ohne Mehrwert beantwortet. Aufgrund dessen wurden nur zwei Kategorien gebildet, wobei es in der Kategorie *Umsetzung des Lehrganges in die Praxis* darum geht, wie die Inhalte des Lehrganges in den Alltag integriert werden konnten und im Alltag umgesetzt werden konnten. In der VG *fertig* wurden verhältnismäßig oft die Imaginationsreisen in Form der Audioübung als Antwort auf die Frage genannt, was leicht gefallen sei.

Tabelle 10: Offene Frage: Was hat der Person geholfen, den Lehrgang zu beenden?

Kategorien für die Frage ‚Grund dafür, fertig zu werden‘	VG <i>fertig</i>
Wunsch nach Weiterentwicklung / Wunsch, Neues zu lernen	2
Interesse/Neugier/Thema	3
Didaktik	2
Beitrag zur Diplomarbeit leisten / Hilfe für Diplomand/innen	2

Diese Frage wurde nur den Teilnehmer/innen gestellt, die den Lehrgang erfolgreich beendet haben. Dabei gibt es für keine Kategorie auffällig viele Nennungen. Die Kategorien beziehen sich dabei auf ganz unterschiedliche Aspekte wie die intrinsische Motivation zur persönlichen Weiterentwicklung, die Didaktik des Lehrganges aber auch die Motivation, eine dritte Person mit der Absolvierung unterstützen zu können.

Tabelle 11: Offene Frage: Was hätte Person gebraucht, um Lehrgang beenden zu können?

Kategorien zur Frage ‚Notwendiges, um beenden zu können‘	VG nicht fertig
Reduzierter Umfang	6
Tempo Audioübungen	1
Zeitaufwand	4
Fehlende Gruppe	1
Zu kompliziert	1

Diese Frage wurde nur denen gestellt, die zum offiziellen Ende des Lehrganges zwar nicht abgebrochen, die Stufe 1 aber auch noch nicht abgeschlossen hatten. Auffällig sind hier die vielen Nennungen in Bezug auf den Umfang des Lehrganges (46%). Dieser hing den Antworten nach eng mit dem notwendigen Zeitaufwand zusammen, welcher ebenfalls häufig genannt wurde (31%). Hierzu passen auch die Antworten zu der Frage, inwiefern die Teilnehmer/innen der Empfehlung gefolgt sind, Übungen zu wiederholen. Hier nannten 46% der *VG nicht fertig*, dass sie Übungen wiederholten, teilweise auch mehrfach. Interessant ist auch die Nennung zur Kategorie *Fehlende Gruppe*. So beinhaltet die Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) auch Elemente, die als Gruppenarbeit empfohlen werden. An diesen Punkt schließt die folgende Frage an.

Tabelle 12: Offene Frage: Was hat Person am Lehrgang nicht gefallen?

Kategorien zur Frage ‚Nicht gefallen‘	VG fertig	VG nicht fertig
Konzeptualisierung als Einzelarbeit	3	2
Fallbeispiele		1
Umfang	2	6

So wurde über die beiden Gruppen hinweg insgesamt fünf Mal von insgesamt 14 Nennungen (36%) kritisiert, dass der Lehrgang als Einzelarbeit konzipiert ist, aber Gruppenelemente enthält. Während ein reduzierter Umfang bereits als Punkt aufgeführt wurde, der den Teilnehmer/innen eher ermöglicht hätte, den Lehrgang zu beenden, wird er bei der Frage nach negativen Elementen erneut genannt – 8 von 14 Nennungen entsprechen 57%. Auffällig ist darüber hinaus, dass auch Personen, die den Lehrgang abgeschlossen haben, diesen Kritikpunkt äußerten.

Tabelle 13: Offene Frage: Was ist Person am Lehrgang schwer gefallen?

Kategorien zur Frage 'Schwer gefallen'	VG fertig	VG nicht fertig
Imaginationsreisen	3	4
Selbstmotivation	4	5
Einzelarbeit (fehlende Gruppe)		1

Hinsichtlich der Kategorie *Imaginationsreisen* wurde häufig aufgeführt, dass es den Teilnehmer/innen schwer gefallen sei, über die gesamte Dauer die Konzentration aufrecht zu erhalten, mit dem Tempo mitzuhalten oder auch, nicht dabei einzuschlafen. Insgesamt sieben von 17 Nennungen zu dieser Frage bezogen sich darauf (41%). Auch das Thema, sich selbst zu motivieren, war ein häufig angeführtes (9 von 17 entsprechen 53%). In den Antworten war dies oft mit der Länge und dem Umfang des Lehrganges verknüpft. Wichtig ist, dass ähnlich viele Teilnehmer/innen in der *VG fertig* als auch Teilnehmer/innen in der *VG nicht fertig* diesen Punkt anführten. Es war demnach kein Kritikpunkt, den ausschließlich diejenigen anbrachten, die den Lehrgang im Endeffekt nicht geschafft hatten, abzuschließen.

Es sind im offenen Fragebogen noch weitere Fragen enthalten (vgl. 6.1.3), die an dieser Stelle aber nicht gesondert dargestellt sind. Hierbei handelte es sich unter anderem um die Dauer, die eine Person im Schnitt pro Einheit benötigte. Die Antworten zu dieser Frage variierten so stark (zwischen 30 Minuten und mehreren Tagen) ohne auffällige Mehrfachnennungen, dass aus dieser Frage keine qualitativ wertvolle Information abstrahiert werden konnte. Die weiteren Fragen waren, ob die Person bei Bedarf Einheiten wiederholt hat sowie die Fragen nach zusätzlichen kritischen oder positiven Anmerkungen und die *Sonstiges*-Kategorie. Die Antworten für diese Fragen wurden entweder in die Darstellung der ausgewerteten Fragen integriert (z. B. Notwendigkeit zur Wiederholung der Übungen) oder enthielten keinen Mehrwert für die Autorin des Lehrganges. Ein Beispiel hierfür ist Dank an die Diplomand/innen für die Betreuung.

Die Abbrecher/innenfragebogen wurden ebenfalls ausgewertet. Sie enthielten allerdings keine Informationen mit Mehrwert, sondern bezogen sich vielmehr auf die unspezifische persönliche Unzufriedenheit der Abbrecher/innen. Ein Beispiel dafür war eine Teilnehmerin, die sämtliche offene Fragen mit „blablabla“ beantwortete. Andere Teilnehmer/innen waren insofern spezifischer, dass sie antworteten, ihnen habe der Lehrgang nicht gefallen, was aber auch keine konstruktive Information mit Mehrwert darstellte. Deshalb bleiben die Antworten aus dem Abbrecher/innenfragebogen unberücksichtigt.

## 8 Diskussion

Abschließend werden die Ergebnisse mit Blick auf die Theorie und die Umsetzung der Interventions-Effektstudie in einen Zusammenhang gebracht.

### 8.1 Diskussion der Ergebnisse, Limitationen und Implikationen

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit bestand darin, die Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges von Linda Roethlisberger (2012) im Rahmen einer Interventions-Effektstudie zu untersuchen. Hierbei beschränkte sich der Verfasser auf die Themenbereiche Stress und Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen, die empirisch nachgewiesen eng miteinander verknüpft sind (z. B. Hay & Diehl, 2010; Roddenberry und Renk, 2010). Angesichts der Bedeutung individueller Persönlichkeitsmerkmale im Stressentstehungsprozess, der Zielsetzung des TRILOGOS-Lehrganges sowie der vorgestellten stressreduzierenden Effekte vergleichbarer Interventionsmaßnahmen, wurde vom Autor angenommen, dass sich diese Effekte auch durch die Absolvierung der Stufe 1 des PsyQ<sup>®</sup>-Trainings zeigen würden.

Dementsprechend wurde postuliert, dass sich die Wahrnehmung der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen der Lehrgangabsolvent/innen im Vergleich zur Kontrollgruppe ändern würde. Zwar konnten bei den Absolvent/innen positive Veränderungen in Richtung Internalität und weg von externaler Ursachenzuschreibung beobachtet werden sowie ein Anstieg in der Selbstwirksamkeitswahrnehmung, diese hauptsächlich mittelgroßen bis großen Veränderungen konnten jedoch nicht auf die Teilnahme an der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges zurückgeführt werden. Gleiches gilt für den beobachteten großen Anstieg im adaptiven Coping-Verhalten sowie für die kleine Abnahme des maladaptiven Coping-Verhaltens. Mit Blick auf die in Kapitel 4 berichteten Zusammenhänge zwischen internaler Kontrolle und Abnahme von Stress (z. B. Ong, Bergeman, & Bisconti, 2005), der Zunahme adaptiven Copings und der Abnahme maladaptiven Copings verwundert es nicht, dass die Absolvent/innen auch in mittelstarkem, wenn auch nicht signifikanten, Ausmaß über weniger körperliche und physische Stresssymptome berichteten. Hinsichtlich des Stresserlebens selbst fanden sich jedoch nur kleine (nicht signifikante) positive Veränderungen, wobei dies daran liegen könnte, dass der Gesamt-Stress mittels der Fragen zur Unsicherheit, Überforderung, Verlusten und tatsächlich eingetretenen negativen Ereignissen erfasst wurde. So ist es beispielsweise möglich, dass andere Stressquellen für die Lehrgangsteilnehmer relevanter waren, die aber nicht mit erhoben wurden. Auffällig war jedoch das schon zu Beginn des Lehrganges hohe Stresslevel durch Überforderung bei allen

Lehrgangsteilnehmer/innen. Dass sich bei denjenigen, die den Lehrgang nicht beendeten, sogar eine größere Reduktion des Stresslevels nach Ende des Lehrganges einstellte als bei denen, die den Lehrgang beendeten, kann ein Hinweis darauf sein, dass der Lehrgang selbst eine Stressquelle darstellte, die die Teilnehmer/innen überforderte. Dass sich diejenigen, die den Lehrgang hinterher abschlossen, schon zu Beginn des Lehrganges ein deutlich niedrigeres Stresslevel durch Überforderung aufwiesen als die anderen Lehrgangsteilnehmer/innen und sogar als die Kontrollgruppe, kann ein Zeichen dafür sein, dass es für eine erfolgreiche Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) eine notwendige Eigenschaft ist, sich nur schwer überfordern zu lassen. Diese Vermutung kann jedoch nicht durch statistische Belege untermauert werden. Auch ein Blick auf die Altersverteilung der drei Gruppen *VG fertig*, *VG nicht fertig* und *KG* kann eine Erklärung für die Unterschiede im Stress durch Überforderung bieten. So ist es denkbar, dass die im Schnitt 58 Jahre alten Teilnehmer/innen aus der *VG fertig* beispielsweise eine geringere familiäre Belastung aufweisen, weil die Kinder nicht mehr im Haushalt leben. Eine andere Erklärung könnte sein, dass sie aufgrund ihrer größeren Lebenserfahrung sich weniger schnell überfordern lassen. So gaben die späteren Absolvent/innen zu Lehrgangsbeginn in allen Skalen zur Stressbelastung niedrigere Werte an als der Rest der Versuchsgruppe und der Kontrollgruppe – wenngleich diese Unterschiede jedoch nicht signifikant waren. Diese Interpretationsschwierigkeiten sind auf das quasi-experimentelle Design zurückzuführen, aufgrund dessen Störfaktoren wie das Alter nicht von vornherein ausreichend gut kontrolliert werden konnten. Allerdings wäre aufgrund der hohen Abbrecherquote von Beginn des Lehrganges an ein experimentelles Design nicht umsetzbar gewesen, so dass das quasiexperimentelle Design die bestmögliche Lösung darstellte.

Ein signifikanter Unterschied konnte in Bezug auf einen Aspekt der Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen nachgewiesen werden: Die Absolvent/innen des Lehrganges verfügten zum zweiten Testzeitpunkt im September 2015 über ein signifikant besseres Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten als zum Testzeitpunkt 1 im November 2014. Dabei wurde ein mittlerer bis starker Effekt des Lehrgangs auf diese Veränderung im Selbstkonzept nachgewiesen. Für die Kontrollgruppe konnte dahingegen kein Effekt nachgewiesen werden. Somit konnte gezeigt werden, dass das Absolvieren der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) – nicht jedoch die bloße Teilnahme – dazu führt, dass sich die Absolvent/innen signifikant handlungsfähiger erleben und nach dem Lehrgang das Gefühl haben, über mehr Handlungsmöglichkeiten verfügen zu können.



Im Rahmen der Interventions-Effektstudie konnten zwar positive Veränderungen in allen untersuchten Variablen gefunden werden und diese Veränderungen bei den Absolvent/innen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges können überwiegend als mittelgroß bis groß bewertet werden. Jedoch konnte mit der Veränderung des Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten nur eine Veränderung nachweislich auf die Absolvierung der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges (Roethlisberger, 2012) zurückgeführt werden. In diesem Zusammenhang ist wichtig, die kleine Stichprobengröße zu bedenken, die durch die vielen Abbrecher/innen zustande gekommen war. So muss ein Effekt, um nachgewiesen werden zu können, desto stärker sein, je kleiner die Stichprobe ist (Bortz & Schuster, 2010). Damit könnte erklärt werden, warum bei vergleichbar großen Veränderungen in der Versuchsgruppe hinsichtlich der internalen Kontrollüberzeugungen, der generalisierten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und des Selbstkonzepts der eigenen Fähigkeiten nur letzteres signifikant wurde. So könnte aufgrund der Stichprobengröße bereits eine etwas größere Variabilität in den Ausprägungen der Kontrollgruppe gereicht haben, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht mehr signifikant wurden. Demzufolge wäre empfehlenswert, eine weitere Untersuchung an einer größeren Stichprobe durchzuführen. Diesbezüglich erscheint es allerdings angesichts der Erfahrungen im Rahmen der Studie als sinnvoll, an einer geringeren Dropout-Quote zu arbeiten, als tatsächlich eine größere Stichprobe zu rekrutieren versuchen.

Dass keine signifikanten Unterschiede in den Gruppen hinsichtlich des Stresserlebens, des Copings und der Stresssymptome zu beobachten waren, könnte außerdem mit Ergebnissen aus der empirischen Forschung erklärt werden. So wiesen Carmody und Bear (2008) in einer Untersuchung eines MBSR-Programmes nach, dass das Ausmaß der Zeit, das die Teilnehmer/innen in ihre Meditationspraktiken investierten, positiv signifikant mit einer Verbesserung in den meisten Elementen von Mindfulness, mit einer Reduzierung von Stresssymptomen sowie mit allgemeinem Wohlbefinden zusammenhängt. Legt man die Anzahl der Übungen der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges auf die Gesamtdauer des Lehrganges um (22 Einheiten auf 9 Monate) um, führte ein/e Teilnehmer/in pro Monat knapp 2,5 Einheiten durch. Linda Roethlisberger sieht in ihrer Konzeption allerdings vor, dass pro Woche ein bis zwei Einheiten durchgeführt werden. Diese Angabe erwies sich in der Umsetzung als unrealistisch. So hatte nach sechs Monaten – Linda Roethlisberger sieht für die gesamte Absolvierung vier bis sechs Monate vor – kein/e Teilnehmer/in den Lehrgang abgeschlossen. Stattdessen musste die Lehrgangsdauer um 50% der angesetzten

Mindestdauer auf neun Monate verlängert werden, um Personen in der Stichprobe zu haben, die den Lehrgang abgeschlossen hatten.

Dass die Erarbeitung von ein bis zwei Einheiten pro Woche nicht wie vorgesehen funktioniert hat, zeigt sich auch in den Antworten der Teilnehmer/innen auf die offenen Fragen. So wurde mehrfach geäußert, dass ein reduzierter Lehrgangsumfang dabei geholfen hätte, den Lehrgang abschließen zu können. Auch der Zeitaufwand selbst wurde in diesem Zusammenhang bemängelt und findet sich in den Antworten auf die Frage wieder, was am Lehrgang schwer gefallen sei. Die Schwierigkeit, sich selbst zu motivieren war ein Punkt, der in diesem Zusammenhang oft genannt wurde (53%). Außerdem wurde mehrfach geantwortet, dass es schwer gewesen sei, die Konzentration über die gesamte Dauer der Audioübungen aufrecht zu erhalten. Dies führte vor allem bei Personen aus der *VG nicht fertig* dazu, dass sie Einheiten mehrfach wiederholen mussten. Dennoch wurden die Audioübungen als generell sehr positiv empfunden. Ein Unterschied war jedoch dahingehend festzustellen, dass die Personen, die den Lehrgang abgeschlossen hatten, die Audioübungen als besonders gut umsetzbar empfanden, während andere wie oben angeführt, Schwierigkeiten mit dem Umfang der Übungen hatten.

Um zu veranschaulichen, welche Bedeutung der Umfang des Lehrganges auf die Interventions-Effekt-Studie gehabt hat, wird an dieser Stelle auf die Compliance der Teilnehmer/innen eingegangen. Acht Teilnehmer/innen brachen schon vor Beginn des Lehrganges ab, wobei die Gründe hierfür vielfältig sein können (verlorenes Interesse aufgrund der Lehrgangsinhalte, veränderte Lebenssituationen, Umfang des Lehrganges oder der Testung, Missbilligung der Fragen im Fragebogen,...). Somit starteten ursprünglich 37 Personen in den Lehrgang, davon schlossen allerdings nur acht Personen ab, was rund 22% entspricht. Hierbei muss jedoch berücksichtigt werden, dass die Teilnehmer/innen über den gesamten Zeitraum des Lehrgangs individuell nach Bedarf von den Diplomand/innen betreut wurden. Wäre dies nicht der Fall gewesen, ist anzunehmen, dass die Dropout-Quote noch höher ausgefallen wäre. Diese Annahme wird durch Antworten der *VG fertig* gestützt, dass es ihnen für die Beendigung des Lehrganges geholfen habe, die Diplomand/innen mit ihrem Beitrag zu unterstützen. In diesem Zusammenhang sei zusätzlich auf die Ausführungen zum Thema Überforderung verwiesen, die angesichts des Gesamtbildes unter Einschätzung des Autors mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den Umfang des Lehrganges zurückzuführen ist.

Die Kritik des zu großen Umfanges gilt jedoch auch in Bezug auf die Erhebung der Daten. So ist anhand der niedrigen Compliance hinsichtlich der Testung zu sehen, dass die Befragung zu umfangreich gestaltet war. In diesem Zusammenhang ist insbesondere die

niedrige Compliance der Kontrollgruppe zu beachten, deren Einsatz aufgrund des persönlichen Bezuges zu den Diplomand/innen erwartungsgemäß höher hätte ausfallen müssen. Dies war dem Umfang geschuldet, dass die Studie in einer Zweiergruppe durchgeführt wurde und jede/r Diplomand/in seine/ihre Fragen im Fragebogen unterbringen wollte. Auf der anderen Seite brachte es den Vorteil mit sich, dass eine größere Stichprobe rekrutiert werden konnte, die, wie man im Nachhinein feststellen muss, jedoch idealerweise noch größer hätte sein sollen.

Betrachtet man jedoch die ungünstigen Bedingungen der Studie – das sind vor allem die geringe Stichprobengröße, das quasiexperimentelle Versuchsdesign, die signifikanten Altersunterschiede zwischen *VG fertig* und *VG nicht fertig* bzw. KG zu t1 und die uneinheitliche Betreuung von VG und KG – kann die Studie mit Blick auf ihre Implikationen für die Autorin des Lehrgangs dennoch als Erfolg gewertet werden.

## 8.2 Fazit

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Teilnahme an der Stufe 1 des TRILOGOS-Lehrganges eine Verbesserung im Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten bedingt, also dazu führt, dass man mehr Handlungsmöglichkeiten wahrnimmt und sich entsprechend handlungsfähiger erlebt. Auch wenn es aufgrund fehlender signifikanter Ergebnisse nicht auf die Absolvierung der Stufe 1 des Lehrganges zurückzuführen ist, wurden dennoch günstige Veränderungen im Stresserleben, im Coping-Verhalten, eine Verringerung der Stresssymptome, eine internalere sowie eine weniger externale Kontrollwahrnehmung, ein verbessertes Selbstwirksamkeitserleben sowie eine Abnahme von Stresssymptomen bei den Absolvent/innen festgestellt. Angesicht des Umfanges des Lehrganges bedarf es jedoch großen Einsatzes von Zeit und Selbstmotivation, an diesen Punkt zu gelangen. Deshalb wird Linda Roethlisberger vom Autor der vorliegenden Diplomarbeit empfohlen, die Konzeption des Lehrganges dahingehend zu überdenken, den Lehrgang in kleinere Elemente aufzuspalten, die Einheiten kürzer zu gestalten und den zeitlichen Umfang der Audioübungen zu reduzieren. Darüber hinaus hebt der Verfasser die positiven Äußerungen der Lehrgangsteilnehmer/innen hinsichtlich der Imaginationsreisen und des Aspekts der Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung hervor.

## Literaturverzeichnis

- Adeyemi-Bello, T. (2001). Validating Rotter's (1966) locus of control scale with a sample of not-for-profit leaders. *Management Research News*, 24(6/7), pp. 25-34.
- Aldwin, C. M., Jeong, Y.-J., Igarashi, H., Choun, S., & Spiro, A. (2014). Do hassles mediate between life events and mortality in older men? Longitudinal findings from the VA normative aging study. *Experimental Gerontology*, 59, pp. 74-80. doi:10.1016/j.exger.2014.06.019
- Alexander, C. N., Robinson, P., & Rainforth, M. (1994). Treating and preventing alcohol, nicotine, and drug abuse through transcendental meditation: a review and statistical meta-analysis. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 11(1-2), pp. 13-87. doi:10.1300/J020v11n01\_02
- Almeida, D. M. (2005). Resilience and vulnerability to daily stressors assessed via diary methods. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), pp. 64-68. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00336.x
- Anderson, C. R. (1977). Locus of control, coping behaviors, and performance in a stress setting: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 62(4), pp. 446-451.
- Anderson, L., & Stanich, J. (1996). Life events and their impact on health attitudes and health behavior. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 23(2), pp. 163-177. doi:10.1016/0167-4943(96)00716-9
- Baer, R. A., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived Stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), pp. 755-765. doi:10.1002/jclp.21865
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), pp. 27-45. doi:10.1177/1073191105283504
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), pp. 191-215.
- Benardi, R. (2003). A theoretical model for the relationship among: Stress, locus of control, and. *Business Forum*, 26, pp. 27-34.
- Benson, H. (1993). The Relaxation Response. In D. Goleman, & J. Gurin (Hrsg.), *Mind Body Medicine: How to Use your Mind for Better Health* (pp. 233-257). New York: Consumer Reports Book.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. vollständig überarbeitete und erweiterte Ausg.). Springer Verlag.
- Caromody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), pp. 23-33. doi:10.1007/s10865-007-9130-7
- Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same?. *Journal of Clinical Psychology*, 67(4), pp. 404-424. doi:10.1002/jclp.20776
- Chiesa, A., & Seretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), pp. 593-600. doi:10.1089=acm.2008.0495

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (überarbeitete Ausg.). New York: Academic Press.
- Cohen, S., Janicki-Deverts, D., & Miller, G. E. (2007). Psychological stress and disease. *JAMA*, *298*(14), pp. 1685-1687. doi:10.1001/jama.298.14.1685
- Compas, B. E. (1987). Stress and life events during childhood and adolescence. *Clinical Psychology Review*, *7*(3), pp. 275-302.
- Connor-Smith, J., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(6), pp. 1080-1107. doi:10.1037/0022-3514.93.6.1080
- Crothers, L. M., Kanyongo, G. Y., Kolbert, J. B., Lipinski, J., Kachmar, S. P., & Koch, G. D. (2010). Job stress and locus of control in teachers: comparisons between samples from the United States and Zimbabwe. *International Review of Education*, *56*(5-6), pp. 651-669. doi:10.1007/s11159-010-9176-6
- DeLongis, A., Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: psychological and social resources as mediators. *Journal Personality and Social Psychology*, *54*(3), pp. 486-495. doi:10.1037/0022-3514.54.3.486
- DeMarco, R., Ford-Gilboe, M., Friedemann, M. L., McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (2000). Stress, coping and family health. In V. H. Rice (Ed.), *Handbook of stress, coping an health* (pp. 295-332). Sage.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. Ausg.). London: Sage.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. J. (1986a). Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of personality and social psychology*, *50*(5), pp. 992-1003.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986b). Appraisal, coping, health Status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), pp. 571-579.
- Gadzella, B. M. (1994). Locus of control differences among stress groups. *Perceptual and motor skills*, *79*(3f), pp. 1619-1624. doi:10.2466/pms.1994.79.3f.1619
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., . . . Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being. A systematic review and meta-analysis. *JAMA*, *174*(3), pp. 357-368. doi:10.1001/jamainternmed.2013.13018
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit. Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg, & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (pp. 1-28). Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A., Flammer, A., & Wearing, A. J. (1995). Adolescents' perceived control: domain specificity, expectations, and appraisal. *Journal of Adolescence*, *18*(4), pp. 403-425. doi:10.1006/jado.1995.1030
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: a meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *57*(1), pp. 35-43. doi:10.1016/S0022-3999(03)00573-7

- Hahn, S. E. (2000). The effects of locus of control on daily exposure, coping and reactivity to work interpersonal stressors: a diary study. *Personality and Individual Differences*, 29(4), pp. 729-748. doi:10.1016/S0191-8869(99)00228-7
- Hanh, T. N. (1999). *Das Herz von Buddhas Lehre: Leiden verwandeln - die Praxis des glücklichen Lebens*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hassard, J., Teoh, K., Cox, T., Dewe, P., Cosmar, M., Gründler, R., . . . Van den Broek, K. (2014). *Calculating the cost of work-related stress and psychosocial risks*. Zugriff am 04.09.2015. Verfügbar unter <https://osha.europa.eu/de/highlights/calculating-the-cost-of-work-related-stress>
- Hay, E. L., & Diehl, M. (2010). Reactivity to daily stressors in adulthood: the importance of stressor type in characterizing risk factors. *Psychology and Aging*, 25(1), pp. 118-131. doi:10.1037/a0018747
- Herman, J. P. (2012). Neural pathways of stress integration: relevance to alcohol abuse. *Alcohol research: Current Reviews*, pp. 414-447.
- Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1987). Risk, resistance, and psychological distress: a longitudinal analysis with adults and children. *Journal of abnormal psychology*, 96(1), pp. 3-13.
- Horner, K. L. (1996). Locus of control, neuroticism, and stressors: combined influences on reported physical illness. *Personality and Individual Differences*, 21(2), pp. 195-204. doi:10.1016/0191-8869(96)00067-0
- Irving, J. A., Dobkin, P. L., & Park, J. (2009). Cultivating mindfulness in health care professionals: a review of empirical studies of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 15(2), pp. 61-66. doi:10.1016/j.ctcp.2009.01.002
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of behavioral medicine*, 33(1), pp. 11-21. doi:10.1207/s15324796abm3301\_2
- Jayasinghe, S. R. (2004). Yoga in cardiac health (a review). *European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation*, 11(5), pp. 369-375.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). 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), pp. 80-92. doi:10.1037//0021-9010.86.1.80
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), pp. 144-156. doi:10.1093/clipsy/bpg016
- Kaluza, G. (2004). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Heidelberg: Springer.
- Kassel, J. D., Stroud, L. R., & Paronis, C. A. (2003). Smoking, stress, and negative affect: correlation, causation, and context across stages of smoking. *Psychological bulletin*, 129(2), pp. 270-304. doi:10.1037/0033-2909.129.2.270
- Kirchler, E. (2011). *Wirtschaftspsychologie: Individuen, Gruppen, Märkte, Staat*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55(3), pp. 237-247.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), pp. 141-169.
- Lefcourt, H. M. (2014). *Locus of Control: Current Trends in Theory & Research* (2. Ausg.). New York: Psychology Press.
- Lehavot, K. (2012). Coping strategies and health in a national sample of sexual minority women. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(4), pp. 494-504. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01178.x
- Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: The role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research*, 76(1), pp. 95-126. doi:10.1007/s11205-005-4858-3
- Manotas, M., Segura, C., Eraso, M., Oggins, J., & McGovern, K. (2014). Association of brief mindfulness training with reductions in perceived stress and distress in Colombian health care professionals. *International Journal of Stress Management*, 21(2), pp. 207-225. doi:10.1037/a0035150
- Manzoni, G. M., Pagnini, F., Castelnuovo, G., & Molinari, E. (2008). Relaxation training for anxiety: a ten-years systematic review with meta-analysis. *BMC psychiatry*, 8, 41. doi:10.1186/1471-244X-8-41
- Marin, M. F., Lord, C., Andrews, J., Juster, R. P., Sindi, S., Arseneault-Lapierre, G., . . . Lupien, S. J. (2011). Chronic stress, cognitive functioning and mental health. *Neurobiology of learning and memory*, 96(4), pp. 583-595. doi:10.1016/j.nlm.2011.02.016
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5. Ausg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- McGrath, J. E. (1981). Stress und Verhalten in Organisationen. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (pp. 441-499). Bern: Huber.
- Miller, C. A., Gordon, R. M., Daniele, R. J., & Diller, L. (1992). Stress, appraisal, and coping in mothers of disabled and nondisabled children. *Journal of Pediatric Psychology*, 17(5), pp. 587-605. doi:10.1093/jpepsy/17.5.587
- Mohan, A., Sharma, R., & Bijlani, R. L. (2011). Effect of meditation on stress-induced changes in cognitive functions. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(3), pp. 207-212. doi:10.1089/acm.2010.0142
- Moran, P. B., & Eckenrode, J. (1992). Protective personality characteristics among adolescent victims of maltreatment. *Child abuse and Neglect*, 16(5), pp. 743-754. doi:10.1016/0145-2134(92)90111-4
- Nerdinger, F. W., Blicke, G., & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Nydahl, L. O. (2004). *Wie die Dinge sind. Eine zeitgemäße Einführung in die Lehre Buddhas*. München: Knauer MensSana TB.

- Oepen, I., Federspiel, K., Sarma, A., & Windeler, J. (Hrsg.). (1999). *Lexikon der Parawissenschaften: Astrologie, Esoterik, Okkultismus, Paramedizin, Parapsychologie kritisch betrachtet*. München: LIT Verlag.
- Ong, A. D., Bergeman, C. S., & Bisconti, T. L. (2005). Unique effects of daily perceived control on anxiety symptomatology during conjugal bereavement. *Personality and Individual Differences*, 38(5), pp. 1057-1067. doi:10.1016/j.paid.2004.07.004
- Ostafin, B. D., Chawla, N., Bowen, S., Dillworth, T. M., Witkiewitz, K., & Marlatt, G. A. (2006). Intensive mindfulness training and the reduction of psychological distress: a preliminary study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13(3), pp. 191-197. doi:10.1016/j.cbpra.2005.12.001
- Penley, J. A., Tomaka, J., & Wiebe, J. S. (2002). The Association of coping to physical and psychological health outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Behavioral Medicine*, 25(6), pp. 551-603. doi:10.1023/A:1020641400589
- Phares, E. J. (1973). *Locus of control: A personality determinant of behavior*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Richter, P., & Hacker, W. (1998). *Belastung und Beanspruchung: Stress, Ermüdung und Burnout im Arbeitsleben*. Heidelberg: Asanger.
- 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 Psychiatry & Human Development*, 41(4), pp. 353-370. doi:10.1007/s10578-010-0173-6
- Roethlisberger, L. V. (2012). *Im Kontakt mit der inneren Stimme. PsyQ®Training für Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung. Ein autodidaktischer TRILOGOS Lehrgang. Stufe 1 PsyQ - bewusst erleben*. Berlin: Trilogos Stiftung.
- Roethlisberger, L. V. (2013a). *Im Kontakt mit der inneren Stimme. PsyQ®Training für Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung. Ein autodidaktischer TRILOGOS Lehrgang. Stufe 2 PsyQ - kreativ nutzen*. Berlin: Trilogos Stiftung.
- Roethlisberger, L. V. (2013b). *Im Kontakt mit der inneren Stimme. PsyQ®Training für Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung. Ein autodidaktischer TRILOGOS Lehrgang. Stufe 3 PsyQ - kooperativ anwenden*. Berlin: Trilogos Stiftung.
- Ross, A., & Thomas, S. A. (2010). The health benefits of yoga and exercise: a review of comparison studies. *The journal of alternative and complementary medicine*, 16(1), pp. 3-12. doi:10.1089/acm.2009.0044
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1955). The role of the psychological situation in determining the direction of human behavior. *Nebraska Symposium on Motivation*, 3, pp. 245-268.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), pp. 1-28.
- Rotter, J. R., & Mulry, R. C. (1965). Internal versus external control of reinforcement and decision time. *Journal of personality and social psychology*, 2(4), pp. 598-604.



- Sandler, I. N., Kim-Bae, L. S., & MacKinnon, D. (2000). Coping and negative appraisal as mediators between control beliefs and psychological symptoms in children of divorce. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*(3), pp. 336-347. doi:10.1207/S15374424JCCP2903\_5
- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Testmanual und Normen*. Zugriff am 27.10.2014. Verfügbar unter <http://www.drstatow.de>
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie* (3. überarbeitete Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Sedlmeier, P., Eberth, J., Schwarz, M., Zimmermann, D., Haarig, F., Jaeger, S., & Kunze, S. (2012). The psychological effects of meditation: a meta-analysis. *Psychological bulletin, 138*(6), pp. 1139-1171. doi:10.1037/a0028168
- Seligman, M. E., Reivich, K., Jaycox, L., Gillham, J., & Kidman, A. D. (1995). *The Optimistic Child*. New York: Houghton Mifflin.
- Selye, H. (1985). The nature of stress. *Basal Facts, 7*(1), pp. 3-11.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: a review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), pp. 216-269. doi:10.1037/0033-2909.129.2.216
- Smart, N. (1998). *The world's religions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, C., Hancock, H., Blake-Mortimer, J., & Eckert, K. (2007). A randomised comparative trial of yoga and relaxation to reduce stress and anxiety. *Complementary Therapies in Medicine, 15*(2), pp. 77-83. doi:10.1016/j.ctim.2006.05.001
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Hrsg.). (2010). *Bildungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Statistik Austria, Bundesanstalt Statistik Österreich. (2014, November 11). [www.statistik.at](http://www.statistik.at). Zugriff am 03.09.2015. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/gesundheit/gesundheitsdeterminanten/arbeitsbezogene\\_erkrankungen\\_und\\_risiken/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/gesundheitsdeterminanten/arbeitsbezogene_erkrankungen_und_risiken/index.html)
- Stefano, G. B., Fricchione, G. L., Slingsby, B. T., & Benson, H. (2001). The placebo effect and relaxation response: neural processes and their coupling to constitutive nitric oxide. *Brain Research Reviews, 35*(1), pp. 1-19. doi:10.1016/S0165-0173(00)00047-3
- Stetter, F., & Kupper, S. (2002). Autogenic training: a meta-analysis of clinical outcome studies. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 27*(1), pp. 45-98. doi:10.1023/A:1014576505223
- Tennen, H., Affleck, G., Armeli, S., & Comey, A. (2000). A daily process approach to coping: linking theory, research, and practice. *American Psychologist, 55*(6), pp. 626-636. doi:10.1037/0003-066X.55.6.626
- Tukey, J. W. (1949). Comparing Individual Means in the Analysis of Variance. *Biometrics, 5*(2), pp. 99-114. Zugriff am 20.09.2015. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/3001913>
- Vaitl, D., Birbaumer, N., Gruzelier, J., Jamieson, G. A., Kotchoubey, B., Kübler, A., . . . Weiss, T. (2005). Psychobiology of altered states of consciousness. *Psychological Bulletin, 131*(1), pp. 98-127. doi:10.1037/0033-2909.131.1.98

- Vieten, C., & Astin, J. (2008). Effects of a mindfulness-based intervention during pregnancy on prenatal stress and mood: results of a pilot study. *Archives of women's mental health*, 11(1), pp. 67-74. doi:10.1007/s00737-008-0214-3
- Wechdorn, H., & Günther, V. (1998). Streß und Streßbewältigung in der Gesundheitspsychologie. In I. Kryspin-Exner, B. Lueger-Schuster, & G. Weber (Hrsg.), *Klinische Psychologie und Gesundheitspsychologie. Postgraduale Aus- und Weiterbildung* (pp. 239-246). Wien: WUV.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie* (5., vollständig überarbeitete Ausg.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2014). *Psychologie* (20., aktualisierte Ausg.). Pearson Studium.

## 9 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterschiede der Stichprobe in den abhängigen Variablen zu Stress und den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen zum Zeitpunkt der Prä-Testung. ....	58
Tabelle 2 Veränderungen der Stichprobe in den abhängigen Variablen zu Stress und den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen vom Zeitpunkt der Prä-Testung zur Zeitpunkt der Post-Testung. ....	62
Tabelle 3: Übersicht über die Stressbelastungsskalen mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig).....	66
Tabelle 4: Übersicht über die Skalen zu den Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig) .	68
Tabelle 5: Übersicht über die Skalen zum adaptiven Coping mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig).....	70
Tabelle 6: Übersicht über die Skala zum maladaptiven Coping mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig).....	70
Tabelle 7: Übersicht über die Stresssymptom-Skala mit nicht signifikanten Veränderungen der Teilnehmer/innen, die den Lehrgang abgeschlossen haben (VG fertig).....	71
Tabelle 8: Offene Frage: Was hat der Person am Lehrgang gut gefallen?.....	72
Tabelle 9: Offene Frage: Was ist der Person am Lehrgang leicht gefallen?.....	73
Tabelle 10: Offene Frage: Was hat der Person geholfen, den Lehrgang zu beenden? .....	73
Tabelle 11: Offene Frage: Was hätte Person gebraucht, um Lehrgang beenden zu können? .....	74
Tabelle 12: Offene Frage: Was hat Person am Lehrgang nicht gefallen? .....	74
Tabelle 13: Offene Frage: Was ist Person am Lehrgang schwer gefallen? .....	75

## 10 *Abbildungsverzeichnis*

Abbildung 1: Durchschnittliches Alter mit einfacher Standardabweichung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (VG fertig), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (VG nicht fertig) und der Kontrollgruppe (KG) .....	54
Abbildung 2: Geschlechterverteilung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (VG fertig), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (VG nicht fertig) und der Kontrollgruppe (KG).....	55
Abbildung 3: Bildungsabschluss-Verteilung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (VG fertig), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (VG nicht fertig) und der Kontrollgruppe (KG).....	56
Abbildung 4: Erwerbstätigkeitsverteilung der Personen der Versuchsgruppe, die den Lehrgang zur Post-Test-Phase abgeschlossen hatten (VG fertig), derer, die ihn nicht abgeschlossen hatten (VG nicht fertig) und der Kontrollgruppe (KG).....	57

## *11 Anhang*

### *11.1 Eidesstattliche Erklärung*

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass diese Diplomarbeit von mir selbständig verfasst wurde. Sofern fremde Quellen verwendet wurden, sind diese als solche gekennzeichnet.

Die vorliegende Diplomarbeit ist eine in sich geschlossene und eigenständig verfasste Arbeit. Die Durchführung der Studie beruht auf einer Stichprobe, welche allerdings auch die Basis einer weiteren Diplomarbeit darstellt. Die Theorieteile beider Arbeiten wurden unabhängig voneinander verfasst, die Ableitung der Fragestellungen sowie deren Auswertung und Interpretation erfolgten ebenfalls voneinander unabhängig.

Gewisse Aspekte wurden allerdings gemeinsam mit meiner Kollegin Martina Palatinus erarbeitet. Dabei handelt es sich um die Planung und Durchführung der Untersuchung inklusive der Betreuung der TeilnehmerInnen über den Zeitraum des Lehrganges, die Konzeption des offenen Fragebogens, sowie dessen qualitative Auswertung. Außerdem beruhen die Resultate der beiden Arbeiten auf demselben Datensatz. Damit sind etwaige Übereinstimmungen der beiden Arbeiten nicht auszuschließen und gewollt.

## 11.2 Lebenslauf

Name	Lukas Dreger
E-Mail	dreger.lukas@gmail.com
Geburtsdatum	26.01.1985

### Ausbildung

---

Seit 10/2005	Diplomstudium Psychologie, Universität Wien
10/2011-07/2012	Bachelorstudium Betriebswirtschaftslehre, Universität Wien
1997-2005	Europaschule Gymnasium Diepholz (D)

### Arbeitserfahrung

---

Seit 01/2015	Assistent der Geschäftsführung, ebner-team.com GmbH
11/2013-02/2014	Telefonakquisition und Research, Chladek Managementberatung
07/2012-07/2013	Praktikum Executive Search/Recruiting, ISG Personalmanagement GmbH