

Mitgefühl als personenbezogene Ressource

**Eine Analyse der Zusammenhänge von Mitgefühl, Authentizität
und Selbstwirksamkeit im Kontext pädagogischer Handlungspraxis
und
der Wirkung eines web-basierten Mitgefühlprogramms in der
universitären Lehre.**

Inauguraldissertation

zu Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität

vorgelegt von

Meltem Alkoyak-Yildiz

aus München

2018

Erstgutachter: Prof. Dr. Rudolf Tippelt

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Eckert

Datum der mündlichen Prüfung: 13. Juli 2017

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe Mitgefühl und Selbstmitgefühl um die Begriffe Authentizität und Selbstwirksamkeit erweitert und im Kontext eines pädagogischen Handlungsbegriffs zusammengeführt. Es wird vertieft der Frage nachgegangen, inwiefern die genannten Begriffe als Bildungskategorien betrachtet und in die pädagogische Praxis integriert werden können. Durch diese Einbindung und die Koppelung an die aristotelische Tugendethik wird (Selbst-)Mitgefühl als Habitus verstanden, welcher sich durch Bildungsprozesse ausdrücken kann.

Auf der Grundlage dieser systematischen Aufarbeitung wird zum einen ein theoretisches Model entwickelt und anhand einer Strukturgleichungsmodellierung analysiert (Studie 1). Es wird postuliert, dass Authentizität und Selbstwirksamkeit günstige Voraussetzungen für die Entstehung von Selbstmitgefühl sind. Die Ergebnisse der ersten Studie zeigen, dass Authentizität sowohl einen direkten als auch einen indirekten Einfluss auf Selbstmitgefühl hat, wobei der Selbstwirksamkeit eine Vermittlerrolle zugewiesen wird. Die Güte des Gesamtmodells weist hierbei eine gute Passung auf die Daten auf ($n=437$; $\chi^2=924.40^*$; $df=494$; $CFI=.918$; $RMSEA=.045$).

Zum anderen wurde ein Mitgefühlsprogramm (OTAM) entwickelt und in der pädagogischen Lehre der Ludwig-Maximilians-Universität eingesetzt und evaluiert (Studie 2). In dieser zweiten Studie wird angenommen, dass die Teilnahme an OTAM eine Veränderung der Werte Authentizität (authentisches Leben, Selbstablehnung, Akzeptanz fremder Einflussnahme), Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Achtsamkeit, Gemeinsames Menschsein, Selbstverurteilung, Isolation Überidentifikation) bewirkt. Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen im Kontrollgruppenvergleich ($n=117$) ergaben bis auf die Variable Akzeptanz fremder Einflussnahme signifikante Veränderungen in die postulierte Richtung. Des Weiteren weisen die Ergebnisse auf bestehende Langzeiteffekte hin.

Schlüsselwörter: (Selbst-)Mitgefühl, aristotelische Tugend, Authentizität, Selbstwirksamkeit, pädagogisches Handlungsverständnis, universitäre Bildung, online Mitgefühls-training

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	4
1 Die Notwendigkeit einer Praxis des Mitgefühls in der universitären Bildung.....	7
1.1 Problemstellung	8
1.2 Zugrundeliegende Leitfragen der Analysen	11
2 Theorie und aktueller Forschungsstand zu Mitgefühl.....	12
2.1 Was ist (Selbst-)Mitgefühl? Psychologische Ansätze und aristotelische Aspekte	12
2.1.1 (Selbst-)Mitgefühl in Abgrenzung zur Empathie	13
2.1.2 (Selbst-)Mitgefühl in Abgrenzung zur Emotion.....	17
2.1.3 Mitgefühl als aristotelische Tugend	20
2.1.4 Selbstmitgefühl als Tugend und Unterkategorie von Mitgefühl	26
3 Die Wirkung von (Selbst-) Mitgefühl als personenbezogene Ressource	32
3.1 Mitgefühl und Emotionale Kompetenz	32
3.2 (Selbst-) Mitgefühl und emotionales Wohlbefinden.	35
3.3 (Selbst-)Mitgefühl in zwischenmenschlicher Interaktion	37
3.4 Selbstmitgefühl versus Selbstwertgefühl	38
3.5 Exkurs: Ist Mitgefühl angeboren?	41
3.5.1 Mitgefühl durch Evolution	41
3.5.2 Mitgefühl bei Säuglingen und Kleinkindern	44
4 Authentizität als günstige Voraussetzungen von Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl	48
4.1 Entdeckung der personenbezogenen Ressource (Selbst-) Mitgefühl durch Authentizität	48
4.1.1 Die Perspektive der Metaebene: Authentizität als Ausdruck von Achtsamkeit..	51
4.1.2 Achtsamkeit und Selbstmitgefühl.....	56
4.2 Ausdruck der personenbezogenen Ressource (Selbst-)Mitgefühl durch Selbstwirksamkeit.....	58
4.2.1 Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Achtsamkeit, Authentizität und Selbstmitgefühl.....	60
4.2.2 Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl	62
5 Der Zusammenhang von Authentizität, Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl im Kontext pädagogischer Handlungspraxis.....	66
5.1 Zusammenfassung bisherige Ergebnisse	68

5.2	Vorstellung des Gesamtmodells der theoretischen Vorüberlegungen.....	70
6	Praktische Implementation der theoretischen Vorüberlegungen: Das Eingewöhnen von (Selbst-) Mitgefühl als präventive Maßnahme	73
6.1	Die Effekte von Mitgefühlsprogrammen.....	73
6.2	Vorstellung bestehender Mitgefühlsprogramme	75
6.3	Die Entwicklung eines web-basierten Mitgefühlprogramms und dessen Integration in die universitären Lehre	79
6.3.1	Aufbau und theoretischer Hintergrund von OTAM	79
6.3.2	Instruktionsdesign von OTAM.....	83
6.4	Zusammenfassung	86
7	Ziele und Fragestellungen.....	87
7.1	Hypothesen zur Analyse der Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl	88
7.1.1	Zusammenhang von Authentizität und Allgemeiner Selbstwirksamkeit	88
7.1.2	Zusammenhang von Authentizität und Selbstmitgefühl	88
7.1.3	Zusammenhang von Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl.....	89
7.2	Hypothesen zur Wirkung eines web-basierten Mitgefühlprogramms.....	90
7.2.1	Trainingswirkung auf die Authentizität.....	90
7.2.2	Trainingseffekt auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit	91
7.2.3	Trainingseffekte auf das Selbstmitgefühl.....	92
8	Zusammenhangsanalyse von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl	95
8.1	Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung	95
8.1.1	Stichprobenbeschreibung	95
8.1.2	Datenaufbereitung und statistische Auswertung	97
8.2	Auswertung der Instrumente	98
8.2.1	Konfirmatorische Faktorenanalysen zur Überprüfung der Messmodelle	100
8.2.2	Interne Konsistenz der Erhebungsinstrumente.....	107
8.3	Ergebnisse zu den Zusammenhängen von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl.....	113
8.3.1	Interkorrelationen der Subskalen zu Selbstmitgefühl, Authentizität und Allgemeine Selbstwirksamkeit.....	113
8.3.2	Regressionsanalytische Untersuchungen der Dimensionen von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl	114
8.3.3	Überprüfung des Gesamtmodells: Der Einfluss von Authentizität und Selbstwirksamkeit auf das Selbstmitgefühl.....	122
8.4	Diskussion der Befunde der Zusammenhangsanalyse	126
8.4.1	Untersuchungsziele.....	126
8.4.2	Beantwortung der Hypothesen zur Zusammenhangsanalyse	127

8.5	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse	132
9	Analyse der Wirkung eines webbasierten Mitgefühlprogramms	136
9.1	Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung	136
9.1.1	Protokoll von OTAM	138
9.1.2	Stichprobenbeschreibung	139
9.1.3	Datenaufbereitung und statistische Auswertung	143
9.2	Auswertung der Instrumente	144
9.3	Ergebnisse der Kurswirkung auf Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl.....	146
9.3.1	Unterschiede der Ausgangswerte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt.....	146
9.3.2	Kovarianzanalytische Gruppenvergleiche zu zwei Messzeitpunkten	147
9.3.3	Kovarianzanalyse der Experimentalgruppenunterschiede zu drei Messzeitpunkten	158
9.4	Diskussion der Befunde.....	170
9.4.1	Untersuchungsziele.....	170
9.4.2	Beantwortung der Hypothesen zur Kurswirkung	170
9.5	Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Kurswirkung	177
9.5.1	Kurzzeiteffekte	178
9.5.2	Langzeiteffekte	179
10	Gesamtbilanz und Ausblick.....	182
10.1	Gemeinsame Ziele der Zusammenhangsanalyse und der Analyse der Kurswirkung	182
10.1.1	Rückbezug auf Leitfragen der Arbeit und Resümee der wichtigsten Ergebnisse.....	182
10.2	Kritische Auseinandersetzung und Anregungen für künftige Forschungen.....	186
	Literaturverzeichnis	189
	Abbildungsverzeichnis.....	205
	Tabellenverzeichnis	207
	Anhang:.....	210

1 Die Notwendigkeit einer Praxis des Mitgeföhls in der universitären Bildung

Warum Mitgeföhls in der universitär-pädagogischen Bildung? Diese Frage lässt, in Anbetracht der Kombination der Begriffe Mitgeföhls und Bildung berechtigterweise zunächst offene Fragen zurück. Bevor diese Frage im Kontext des Belastungserlebens von Studierenden und dem beruflichen Belastungserleben des Bildungspersonals diskutiert wird, soll zunächst die Frage aufgegriffen werden, weshalb Mitgeföhls in diesem Zusammenhang zu helfen vermag.

Aktuelle empirische Ergebnisse geben vermehrt Hinweise darauf, dass das Vermögen zum Mitgeföhls personenbezogene Ressourcen mobilisiert und das Individuum dazu befähigt, mit belastenden Situationen konstruktiver umzugehen (Klimecki, Singer & Mattieu 2013, Neff & Germer 2013). Diverse Untersuchungen legen nahe, dass das Vermögen zum Mitgeföhls Selbstschutzmechanismen aktiviert, sowie mit subjektivem Wohlbefinden und psychischer Widerstandsfähigkeit einhergeht. Dabei scheinen sowohl die Person, die Mitgeföhls empfindet als auch die Person, an die es adressiert wird, von der positiven Auswirkung zu profitieren (Klimecki, Mattieu & Singer 2013). Interessanterweise scheint eine mitfühlende Haltung das Leid weder zu negieren noch damit zu verschmelzen. Durch eine mitfühlende Sicht werden die negativen Geföhls vielmehr zugelassen und positive Geföhls parallel um ein Vielfaches verstärkt (Engen & Singer 2015; Klimecki, Singer & Mattieu 2013). Dabei berichten befragte Personen von Geföhls der Verbundenheit, Sicherheit oder Wärme (Klimecki, Singer, & Mattieu). Dadurch bekommt der Umgang mit Leid eine konstruktive Qualität: Die belastende Situation wird aus der „Perspektive“ der positiven Geföhls betrachtet und reguliert (ebd.).

Weiterhing ist das Empfinden von Mitgeföhls nicht nur für jene reserviert, die es durch günstige Sozialisierungseffekte erworben haben. Mitgeföhls kann auch im Erwachsenenalter eingeübt werden. Hierzu stehen bereits etablierte und evaluierte Programme zur Verfügung, die sich beispielsweise aus Selbstreflexionsmethoden, kontemplativen Praktiken und Übungen zur Perspektivenübernahme zusammensetzen. Dazu gehören das Cognitively-Based Compassion-Training (CBCT) das in der Emory Universität entwickelt wurde, das Compassion-Cultivation Training (CCT), welches seinen Ursprung an der Stanford Universität hat, das Mindful-Self-Compassion Training und das ReSource Projekt, das im Max-Planck-Institut entwickelt wurde. Die unterschiedlichen Mitgeföhlskurse, die bereits mit Schulkindern, Jugendlichen und Erwachsenen durchgeführt wurden, reichen von fünf Wochen-Kursen bis zu neun monatigen Langzeittrainings.

Vor diesem Hintergrund wird weiter der Frage nachgegangen, welche Relevanz Mitgefühl für die pädagogische Praxis und für ein pädagogisches Bildungsverständnis haben kann. Dabei wird als Kontext das Belastungserleben Studierender und des pädagogischen Bildungspersonals herangezogen.

1.1 Problemstellung

Die universitäre Ausbildung und die berufsbezogene pädagogische Praxis ist von subjektiv empfundenen Belastungserleben gekennzeichnet (Aktionsrat Bildung 2014). Zwar sind Untersuchungen zu Prävalenzraten psychischer Belastungssymptome bei Beschäftigten im Bildungswesen ein schwer erschließbares Feld (für eine Übersicht siehe Aktionsrat Bildung 2014, S.62 ff.) und daher ist die Anzahl der Betroffenen in der Gruppe der Beschäftigten im Bildungssystem schwer zu ermitteln. Jedoch zeigen berufsvergleichende Studien die prekäre Lage des im Bildungssektor arbeitenden Personals auf. In einer Studie von Hasselhorn und Nübeling (2004), in der 67 Berufsgruppen miteinander verglichen wurden (n = 30.693) stellte sich heraus, dass Sozial- und Pflegeberufe (Lehrergruppen allgemeinbildender Schulen, Kindergärten, Krankenpersonal, Altenpflegepersonal und Sozialarbeiter) offenbar ein hohes Risiko tragen, unter belastenden Erschöpfungssymptomen zu leiden (ebd.).

Auf der anderen Seite berichten in Deutschland immatrikulierte Studierende von einem negativem Stresserleben und Wirksamkeitsverlust im Studium (Ortenburger 2013). Ein vom BMBF gefördertes Projekt „Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag“ (Ortenburger 2013) das vom Institut für Hochschulforschung (HIS-HF) durchgeführt wurde, beschreibt die genannten Schwierigkeiten und Überlastungssymptome von Student*innen. Die Erhebung erfolgte als Online-Befragung des HISBUS-Panels im November und Dezember 2011. Insgesamt beteiligten sich 4.087 Bachelor Studierende, die zur Zeit der Befragung immatrikuliert waren und zuvor keinen anderen Studienabschluss erworben hatten. Obgleich die meisten Studierenden trotz Stressempfinden angaben, Spaß am Studium zu haben, fühlen sich insgesamt 59 Prozent „in den letzten Wochen“ zunehmend nervös und gestresst und betonten, dass das Studium in den letzten 12 Monaten mit der größte Lebensbereich ist, der am meisten Stress generiert. Den Angaben zufolge gaben davon 47 Prozent weiter an, vermehrt an negativem Belastungsempfinden, wie Überforderungsgefühlen zu leiden (Ortenburger 2013 S. 1). Dabei assoziieren Studierende mit dem persönlichen Belastungsempfinden am meisten Zeitnot (75%), Leistungsdruck (64%), gefolgt von Zukunftsängsten (37%), Unsicherheit (30%) und Hilfslosigkeit (14%) (ebd., S. 17). Hierbei sind weniger der konkrete Zeitrahmen im Studium, sondern vielmehr das subjektive Zeitempfinden (Schulmeister & Metzger 2011) und der Mangel an Zeitspielräumen (Gusy, Lohmann & Drewes 2010) von Bedeutung.

Neben dem Belastungserleben der Studierenden spielen ebenso das der pädagogischen Praxis zugrundeliegende Bildungsverständnis der Universitäten und deren Gestaltung von Bildungsmaßnahmen eine zentrale Rolle. In einem weiteren Gutachten des Aktionsrats Bildung (2015) mit dem Titel „Bildung – mehr als Fachlichkeit“ wird die besondere Verantwortung des deutschen Bildungssystems für eine über reines Fachwissen hinaus reichende Bildung, die an gesellschaftliche Lebensfähigkeit adressiert ist, hervorgehoben. Falls dieser nicht nachgekommen wird, so das Gremium des Aktionsrats, kann dies lediglich bestenfalls als Ausbildung bezeichnet werden (ebd., S. 19). Lehr-Lern-Prozesse können sich in hochschulischen Kontexten demnach nicht nur auf die formale Vermittlung von Wissen oder funktionalen Kompetenzen beschränken, da sie hinter ihren Möglichkeiten zurück bleiben würden, sondern müssen ebenso von einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung begleitet sein (ebd., S. 13).

Diese Forderung findet sich auch in den Bedürfnissen von Studienberechtigten wieder. In der durch die HIS GmbH erhobenen Studie geben Schüler*innen unter anderem an, dass sie durch das Studium ebenso Ihre Persönlichkeit entfalten möchten (Lötz, Quast & Woisch 2011, S. 36/40). Allerdings distanziert man sich heute immer stärker von der Annahme, dass feste Persönlichkeitseigenschaften als Erfolgsfaktor gelten. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass erlernbare Kompetenzen und Eigenschaften Grundlage einer erfolgreichen Tätigkeit sind (Aktionsrat Bildung 2014, S. 125).

Als Beispiel einer solchen erlernbaren Eigenschaft und als Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit, soll das Vermögen zum (Selbst-) Mitgefühl vorgestellt werden. Mitgefühl wird in der folgenden Arbeit nicht als eine flüchtige affektive Reaktion verstanden, die je nach Stimuli entweder aktiviert oder unterdrückt wird. Vielmehr wird Mitgefühl, wie nachfolgend noch genauer ausgeführt wird, als Tugend betrachtet und mit dem Bildungsbegriff verknüpft. Der Analyse, welche Bedingungen das Mitgefühl begünstigen, wird ein besonderes Gewicht beigemessen. Dabei wird die aristotelische Tugendlehre herangezogen.

Die Bedeutung des Aristoteles für die Pädagogik wird häufig unterschätzt (Böhm 1985, S. 15). Ein besonderer Verdienst von Aristoteles war es, dass er der Pädagogik einen wissenschaftlichen Ort gab. Sie gehört demnach zu der das Menschliche besorgenden Philosophie (Zwick 2013). Nach Aristoteles ist der Gegenstand der Pädagogik das Handeln des Menschen. Dabei werden zwei Arten menschlichen Handelns unterschieden: Poiesis und Praxis. Erstgenanntes bezieht sich auf ein Herstellen eines eigenständigen Produkts. Dabei ist hier entscheidend, dass ein konkretes Ziel erreicht werden soll und die Beurteilung, ob die Handlung gut war, sich am Produkt misst. Praxis, bezieht sich im Gegensatz zu einer Herstellung von äußeren Gegenständen, hingegen auf die Frage nach dem gelungenen Leben durch Handlung (Zwick 2013) und dem Hervorbringen einer inneren Veränderung (Böhm 2010, S. 26). Dieses Handeln beruht auf Freiheit und Vernunft. Somit wird bereits bei Aristoteles eine der grundlegendsten Fragen der Päd-

gogik gestellt: Ist die Pädagogik als Praxis oder als ein poetisches Herstellen und Fertigen von Zöglingen zu verstehen? Die Praxis, welche aus dem freien Willen entspring, erfüllt sich in seiner Tätigkeit selbst, „so dass auch seine Evaluation nicht von seinem tatsächlichen Ergebnis oder von einem sichtbaren äußeren Gegenstand, sondern von der dieses Handeln tragenden Intention und Idee auszugehen hat“ (ebd.). Somit bekommt das „Mit-sich-zu-Rate-Gehen“ (ebd., S. 27), also die Selbstreflexion, seine Bedeutung für die Pädagogik und Bildung.

So ist demnach auch die Praxis, die als Handeln aus Freiheit und Vernunft verstanden wird, ein pädagogisch relevanter Kontext im Bezug zur Bildung des Menschen. Die Frage, wie ein gelungenes Leben entsteht, wird durch seine Tugendethik gelöst. Auf die Frage wie der Mensch tugendhaft wird, gibt Aristoteles eine dreifache Antwort: Durch Natur (physis), Gewöhnung (ethos) und Vernunft (logos). Aristoteles geht davon aus, dass Tugenden das rechte Maß zwischen zwei Extremen darstellen. So erlangt der Mensch aufgrund seiner physis und logos, die innere Freiheit, auch gegen seine ungünstigen Gewohnheiten handeln zu können (Böhm 2010, S. 26). Bezogen auf den Bildungsprozess würde das bedeuten, dass Tugenden als Ausdruck freien Handelns, zwar als Potential dem Menschen inne wohnen, jedoch durch stete Wiederholung eingewöhnt werden müssen, um sich als Habitus formen zu können.

Die geschilderten Vorüberlegungen sollen an dieser Stelle mit der eingangs dargestellten Problemstellung zusammengeführt werden: Die Forderung Bildung mehr als Fachlichkeit zu betrachten und das geschilderte Belastungserleben der Akteure Studierende und pädagogisches Bildungspersonal, sowie das Bedürfnis zukünftiger Studierender durch das Studium ebenso die Persönlichkeit entwickeln zu wollen ebnet den Weg Mitgefühl im Kontext der universitären Bildung näher zu betrachten.

Bezugnehmend wird postuliert, dass der aufgezeigte pädagogische Handlungsbedarf durch ein Mitgefühlsprogramm aufgegriffen werden kann und die Qualität des Mitgefühls unterstützt. Obgleich das Konzept des Mitgefühls nicht explizit angesprochen wird, stellt der Aktionsrat Bildung (2014) fest, dass Entspannungsverfahren, kognitiv ausgerichtete Interventionen oder die Kombination aus beidem in besonderem Maße dazu geeignet sind, als präventive Maßnahmen Belastungssymptome zu reduzieren. Daher wird empfohlen, entsprechende Angebote bereits im Studium zu integrieren (ebd.; Alkoyak-Yildiz & Tippelt 2015, S. 7).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des Mitgefühls einerseits mit Authentizität und andererseits mit Selbstwirksamkeit erweitert und im Kontext eines pädagogischen Bildungsverständnisses zusammengeführt. Es wird vertieft der Frage nachgegangen, inwiefern die drei Begriffe als pädagogische Kategorien betrachtet und im Kontext von Bildung in die pädagogische Praxis integriert werden können. Durch diese Einbindung und die Koppelung zur aristotelischen Tugendethik ist Mitgefühl keine mehr oder weni-

ger technisch erlernbare Qualität, sondern vielmehr als Habitus zu verstehen, welcher sich durch Bildungsprozesse ausdrücken kann.

1.2 Zugrundeliegende Leitfragen der Analysen

Vor diesem Hintergrund drängen sich aus pädagogischer Perspektive offene Fragen auf. So werden nun im Verlauf der vorliegenden Arbeit sieben grundlegenden Leitfragen, für eine tiefere Betrachtungen herangezogen und in den bevorstehenden zehn Kapitel bearbeitet:

1. Wie lässt sich Mitgefühl definieren?
2. Wie wirkt Mitgefühl als personenbezogene Ressource?
3. Von welchen Bedingungen hängt die Entwicklung des Mitgefühls als personenbezogene Ressource ab?
4. Kann die Praxis des Mitgefühls als Bildungskategorie betrachtet werden?
5. Kann eine Praxis des Mitgefühls in der universitären Lehre einen berechtigten Platz beanspruchen?
6. Wie kann diese Praxis in die universitäre Lehre integriert werden?
7. Welche Effekte könnten erwartet werden?

In der vorliegenden Arbeit werden diese Fragen einerseits systematisch aufgearbeitet und andererseits empirisch überprüft und für die pädagogische Handlungspraxis Schlussfolgerungen und Konsequenzen aufgezeigt. Dabei werden, anhand von zwei Studien zum einen die theoretischen Vorüberlegungen empirisch überprüft und zum anderen, aufbauend auf einem eigenen theoretischen Modell, die Ergebnisse einer zum Zweck dieser Arbeit entwickelten praktischen Implementierung vorgestellt.

Im folgenden Verlauf wird zunächst das Mitgefühl gegenüber verwandten Begriffen, wie Emotion, Stimmung, Affekt und Empathie, abgegrenzt und eine auf der aristotelischen Tugendlehre basierende Arbeitsdefinition vorgeschlagen. Anschließend werden die positiven Auswirkungen einer mitfühlenden Haltung vertieft betrachtet. Ein Exkurs geht an dieser Stelle der Frage nach, inwiefern Mitgefühl im Menschen angelegt ist und wie sich dies zeigt. Weiter werden die Authentizität und die Selbstwirksamkeit mit in den Diskurs mit aufgenommen. Kapitel 6 widmet sich der praktischen Integration von Mitgefühlstrainings in der universitären Lehre. Dabei werden einerseits etablierte Mitgefühlstrainings aus der Forschung skizziert und es wird aufbauend auf diesen Programmen ein eigenes Online-Trainingskonzept entwickelt. Der methodische Teil widmet sich der Überprüfung der dritten und siebten Leitfrage. Dabei werden einerseits, anhand einer Strukturgleichungsmodellierung, die Zusammenhänge von Mitgefühl, Authentizität und Selbstwirksamkeit analysiert (Studie 1) und andererseits das entwickelte und in der pädagogischen Lehre der Ludwig-Maximilians-Universität eingesetzte online Training hinsichtlich seiner Wirksamkeit überprüft (Studie 2).

2 Theorie und aktueller Forschungsstand zu Mitgefühl

Im Folgenden werden grundlegende Theorien und unterschiedliche Perspektiven der Mitgefühlforschung aufgezeigt. Da der Begriff des Mitgefühls im wissenschaftlichen Diskurs keine klare und eindeutige Abgrenzung von verwandten Begriffen, wie Empathie, Emotion, Affekt und Gefühl erfährt, ist es ein Anspruch der vorliegenden Arbeit Mitgefühl einerseits von den genannten Begriffen abzugrenzen und andererseits seine spezifischen Qualitäten herauszuarbeiten. Dabei wird der Begriff zunächst aus der empirisch-psychologischen Perspektive besprochen und anschließend anhand von aristotelischen Ansätzen als Tugend definiert und somit ein Bezug zur Pädagogik hergestellt. Ein Exkurs soll die Frage aufgreifen, inwieweit die Qualität des Mitgefühls als angeboren betrachtet werden kann.

2.1 Was ist (Selbst-)Mitgefühl? Psychologische Ansätze und aristotelische Aspekte

In dem Begriff Mitgefühl ist viel Information enthalten. Je nach Kontext und wissenschaftliche Disziplin finden sich die Qualitäten des Mitgefühls in unterschiedlicher Begrifflichkeiten wieder.

Auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht ist für Wispé (1991) Mitgefühl die erhöhte Empfänglichkeit für das Leiden einer Person, das sofort als etwas zu Linderndes empfunden wird (Wispé 1991, S. 68). Ähnlich definieren Goetz und Kollegen (2010) Mitgefühl als eine Sensibilität dem Leid gegenüber mit dem tiefen Wunsch dieses Leid lindern zu wollen (ebd., S. 2)“. Nach Jazaerie und Kolleg*innen (2013) wird Mitgefühl als multidimensionales Konstrukt verstanden und beinhaltet neben motivationalen und emotionalen auch kognitive Aspekte. Im Folgenden wird die Multidimensionalität von Mitgefühl näher beschrieben.

Erstens setzt die Sensibilität oder die erhöhte Empfänglichkeit dem Leid gegenüber eine Wahrnehmung von Leid voraus (kognitiver Aspekt) (Jazaerie et al. 2013). Die Wahrnehmung des Leids bezieht sich jedoch nicht allein auf die Interpretation des Beobachters, sie betrachtet es außerdem aus der Perspektive des Leidenden selbst (Perspektivenübernahme). Wenn die beobachtende Person sich nur auf die eigene Interpretation von Leid beziehen würde, könnte sie wohlmöglich das Leid nicht erkennen, da das beobachtete Leid für einen Selbst nicht intensiv genug wäre. Zweitens beinhaltet Mitgefühl die Fähigkeit des Menschen zur Anteilnahme (empathischer Aspekt). Weiter beinhaltet eine Anteilnahme Emotionalität (emotionaler Aspekt) (ebd.). Schließlich enthält der Wunsch zur Linderung des Leidens einen motivationalen Aspekt (Sze & Kemeny 2013). Das

bedeutet, dass der Wunsch sich auf die Aufhebung eines negativen Aspekts zu Gunsten des Leidenden bezieht. Dabei hat ein Wunsch zwar eine motivationale Kraft, kann jedoch mit Motiv oder Intention nicht gleich gesetzt werden. Obgleich Mitgefühl ein starker Prädiktor für prosoziales Verhalten ist, muss ein Wunsch per se noch keine prosoziale Handlung zur Folge haben.

Die vorliegenden Definitionen verstehen Mitgefühl zwar als ein multidimensionales Konstrukt, erlauben jedoch keine klare Begrifflichkeit. Daher wird in den nächsten Abschnitten zunächst Mitgefühl zu verwandten Begriffen, wie Empathie, Perspektivenübernahme, Emotion, Affekt, Stimmung und Gefühl abgegrenzt.

2.1.1 (Selbst-)Mitgefühl in Abgrenzung zur Empathie

Mitgefühl und Empathie werden im wissenschaftlichen Diskurs oftmals als Synonym betrachtet (Klimecki, Singer & Mattieu 2013). In der Altruismusforschung oder in der Forschung zum prosozialem Verhalten wird beispielsweise die empathische Anteilnahme (Davis, Hall & Meyer, 2003; Batson 2015, S. 29, Singer 2015, S. 42) als Vergleich zum Mitgefühl herangezogen. Neuere Forschungsansätze erlauben jedoch einen differenzierten Blick auf die Zusammenhänge und Unterschiede zum Mitgefühl. Im Folgenden wird daher zunächst die Empathie näher betrachtet und anschließend zum Mitgefühl abgegrenzt.

Nach Vignemont und Singer (2006) erschwert die multidisziplinäre Betrachtung von Empathie das Herausarbeiten einer einheitlichen Definition¹. Viele bestehende Ansätze streben eine ganzheitliche² Beschreibung von Empathie an wodurch jedoch die begrifflichen Unklarheiten bestehen bleiben (ebd.).

Anstatt eine allumfassende Definition zu formulieren, schlagen die Neurowissenschaftler*innen Vignemont und Singer (2006) vor einen minimalistischen Ansatz heranzuziehen, der nach den Bedingungen einer empathischen Reaktion fragt. Demzufolge entsteht Empathie, wenn

- a) jemand in einem emotionalen Zustand ist
- b) dieser Zustand isomorph zum emotionalen Zustand des Anderen ist
- c) dieser emotionale Zustand durch die Beobachtung oder Imagination des emotionalen Zustands des anderen hervorgerufen wird

¹ Empathie wird innerhalb der empirischen Forschung aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie (Eisenberg & Farber, 1992;), Sozialpsychologie (Werth & Meyer, 2008), Evolutionspsychologie (Bischof-Köhler, 1989, Schwab, 2004) und Neurowissenschaft (Singer & Klimecki 2014) analysiert.

² Während Empathie anfänglich noch als Emotion galt, wird sie heute überwiegend als ein komplexes Konstrukt von kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten betrachtet (vgl. Schwab, 2004, S. 81).

- d) dem Beobachter bewusst ist, dass die eigenen Gefühle durch den Anderen ausgelöst wurden (ebd., S. 435)³.

Die Stärke dieses Ansatzes ist, dass Empathie zu verwandten Phänomenen abgegrenzt werden kann. Die kognitive Perspektivenübernahme würde in diesem Zusammenhang beispielsweise die erste Bedingung (a) nicht erfüllen. Eine Person kann kognitiv die emotionalen Zustände nachvollziehen, muss jedoch nicht zwangsläufig die Gefühle mit der Person teilen. Im psycho-pathologischen Fall kann sogar die Perspektive beispielsweise eines Opfers ganz akkurat nachvollzogen werden ohne jedoch mitfühlen zu müssen. Oder man bedauert oder bemitleidet den emotionalen Zustand bzw. die Situation einer Person, teilt aber auch hier nicht zwangsläufig die gleichen Emotionen (b). Schließlich erfüllt die Gefühlsansteckung die letzte Bedingung (d) nicht. In diesem Kontext wird weiter zwischen Perspektivenübernahme als kognitiver Prozess und Empathie als emotionaler Resonanz unterschieden. Unterstützt wird diese Aussage unter anderem aus neurowissenschaftlichen Untersuchungen (Vignemont & Singer, 2006, Klimecki et al., 2014; Singer & Lamm, 2009), in denen wiederholt aufgezeigt werden konnte, dass das durch Empathie aktivierte neuronale Netzwerk im Gehirn sich zu dem der Perspektivenübernahme unterscheidet (Decety & Lamm 2007).

Im Kontext der vorgestellten Definition werden zwei Perspektiven aufgegriffen, die danach fragen inwieweit Empathie automatischen Prozessen unterliegt und welche modellierenden Faktoren eine empathische Reaktion beeinflussen.

Auf der einen Seite besagt die „shared affective network hypothesis“ (SNH) oder Simulationstheorie aus den sozialen Neurowissenschaften, dass allein durch die Beobachtung einer Schmerz erleidenden Person jene neuronalen Repräsentationen stimuliert werden, die die Teilhabe an den Emotionen anderer Menschen ermöglichen (Klimecki et al., 2013; Vignemont & Singer, 2006). Eine Domäne mit der die „shared network hypothesis (SNH)“ überprüft wird, sind Schmerz induzierende Labor-Studien. In diesen Experimenten werden Teilnehmende gescannt während sie entweder selbst schmerzhaftes Stimulationen an bestimmten Körperstellen verabreicht bekommen oder durch visuelle Reize ihnen impliziert wird, dass eine andere Person aktuell Schmerzen erleidet. Unterschiedliche Studien konnten zeigen, dass das reine Beobachten einer anderen Person, die Schmerz-Stimuli erhält beim Beobachter ebenso Unannehmlichkeiten auslöst. Dabei wurde eine überlappende Aktivierung der Hirnregionen anteriore Insula (AI) und anteriorer medial cingulate cortex (aMCC) beobachtet, die mit einer affektiven Dimension einer Schmerzerfahrung assoziiert sind (Klimecki et al., 2013, S. 274f). Eine Metaanalyse von Lamm, Decety und Singer (2011) untersuchte hierzu neun unabhängige bildgebende fMRT Gehirnschans von 168 Teilnehmer*innen und weiteren 32 Studien,

³ Diese Betrachtung von Empathie lässt jedoch offene Fragen zurück. Beispielsweise bleibt offen, wie hoch der Grad des Isomorphismus der empathischen Reaktion ist. Ist lediglich die Valenz gleichartig oder ähnelt es außerdem hinsichtlich der Intensität (Vignemont & Singer ebd., S. 435)?

die ebenso mit der Technik des fMRT arbeiteten. In allen Fällen wurden jene Areale im Gehirn aktiviert, die auch mit dem subjektiven Schmerzempfinden zusammenhängen (ebd.). Dabei erfolgte die Aktivierung der Schmerzzentren unabhängig davon, ob die Schmerz empfindende Person eine vertraute (Singer et al., 2004) oder fremde Person war (Hein et al., 2010; Singer et al., 2006)⁴. Die Fähigkeit, den Schmerz anderer Menschen affektiv nachzuempfinden, gibt Hinweise darauf, dass mehr vom Anderen wahrgenommen wird, als bewusst vermutet, da die Stimulierung der Schmerzmatrix in Millisekunden und teilweise unbewusst geschieht. Offensichtlich ist das menschliche Gehirn darauf ausgerichtet, sich mit anderen Wesen zu verbinden und in affektive Resonanz zu treten (Singer, 2015, S. 46).

Auf der anderen Seite können die zuvor beschriebenen Mechanismen, die auf eine automatische Anteilnahme hindeuten, nicht auf alle empathischen Verhaltensweisen übertragen werden. Würde man von einem bloßen Automatismus ausgehen könnte es von Gefühlsansteckung, in der es an einer Ich-Andere-Differenzierung fehlt oder von Imitation nicht unterschieden werden (Bischof-Köhler 1989). Ebenso würden Personen kontinuierlich mit anderen Personen mitfühlen und dies würde schnell zu einer emotionalen Überforderung führen und kaum Raum lassen, die eigenen Emotionen wahrzunehmen. Empathie ist demnach keine Folge passiver Beobachtung von emotionalen Auslösereizen, sondern ist ebenso von kontextuellen Bewertungen und modulierenden Faktoren abhängig (Vignemont & Singer, 2006). Diese Reize können die Intensität des emotionalen Ausdrucks und die Zuschreibungen an die leidende Person zusätzlich beeinflussen. Diese Bedingungen gehen mit folgenden Kategorisierungen einher: Schuldzuweisung (Ulich, Kienbaum & Volland 2001), Fairness, Ähnlichkeit (Hein & Singer, 2008), Verwandtschaft oder Gruppenzugehörigkeit (In-Group/Out-Group Member) (Hein et al., 2010).

Die Studienergebnisse zur Schmerz-Empathie (Klimecki et al. 2013; Vignemont & Singer, 2006) der Forschergruppe um Taina Singer führten zu weiteren Folgestudien, die sich mit der Plastizität und Formbarkeit von Empathie und Mitgefühl beschäftigten. Die vordergründige Frage, die zu den Untersuchungen führte, war, ob Empathie als prosoziale Motivation erlernt werden kann und falls ja, wie sich das im Gehirn abzeichnet. Zu diesem Zweck wurden Langzeitmeditierende untersucht, die viele Jahre prosoziale Haltungen durch Mitgefühlsmeditationen kultiviert hatten. Hierzu wurde während einer Mitgefühlsmeditation die Gehirnaktivitäten des langjährigen Meditations-Experten und buddhistischen Mönchs Matthieu Ricard, gemessen (Klimecki et al. 2013). Er sollte sich

⁴ Loggia und Kollegen (2008) postulieren allerdings, dass das Schmerzempfinden bzw. die affektive Resonanz nicht ausschließlich vom Wahrnehmen fremder Emotionen erklärt wird, sondern auch von der Ausprägung der Empathiefähigkeit des Beobachters abhängt.

dabei in unterschiedliche Stufen des Mitgefühls hineinversetzen⁵. Da Matthieu Ricard die Mitgefühlspraxis über viele Jahre kultiviert hatte, konnte er die unterschiedlichen Stufen in sich induzieren. Diese waren nichtreferenzielles Mitgefühl (ohne bestimmtes Zielobjekt), Mitgefühl für das Leid anderer (bestimmtes Zielobjekt) und liebende Güte (das Ausweiten des Gefühls der Liebe, angefangen von einer geliebten Person, der eigenen Person, hin zu einer neutralen und letztlich zu einer schwierigen Person). Entgegen den Annahmen der Forscher*innen riefen alle drei Zustände zwar die gleichen Hirnareale wach, jedoch unterschieden sich die mitgefühlsrelevanten Netzwerke grundlegend von den oben beschriebenen Schmerzempathie-Netzwerk. Während das Schmerzempathie-Netzwerk aversive Emotionen verursacht, werden im Zustand des Mitgefühls andere Hirnareale stimuliert, die mit Zugehörigkeit, Liebe, Belohnung und positiven Emotionen einhergehen⁶. Matthieu Ricard berichtete in der anschließenden Befragung, dass er während der Mitgefühlsmeditation durchgehend positive Zustände wie Wärme, Liebe sowie eine prosoziale Motivation erfuhr (ebd).

In einer Folgestudie (Klimecki et al. 2013) wurde Matthieu Ricard gebeten, sich erneut das Leid anderer Menschen vorzustellen. Hierzu wurden zwei Zustände miteinander verglichen. Im ersten Teil sollte der Proband in empathische Resonanz gehen und anschließend in die Mitgefühlsmeditation wechseln. Die Forscher*innen konnten am Scan beobachten, dass im empathischen Zustand das Schmerzempathie-Netzwerk (ähnlich wie bei den nicht-praktizierenden Meditierenden) und während der Mitgefühlsmeditation Hirnregionen sichtbar wurden, die mit Fürsorge- und Belohnungsreizen in Verbindung stehen (ebd). Ricard Matthieu beschrieb seine internen Zustände der beschriebenen Studie wie folgt:

„Als Tania Singer mich bat, mich in einen Zustand der reinen Empathie ohne ein Mitgefühl oder altruistische Liebe zu versenken, beschloss ich, mich empathisch in das Leid von Kindern in einem rumänischen Waisenhaus zu versetzen.

Ich hatte am Abend vorher eine BBC-Dokumentation über diese extrem vernachlässigten Waisenkinder gesehen und war sehr berührt von ihrem Schicksal. Obwohl diese Kinder jeden Tag zu essen bekommen und gewaschen werden, waren sie vollständig ausgemergelt und emotional verwaist. Der Mangel an Zuwendung hatte bereits schwerwiegende Apathie- und Vulnerabilitätssymptome verursacht. [...] Als ich mich in empathische Resonanz versenkte, visualisierte ich das Leiden dieser Waisenkinder so lebendig wie möglich. Das empathische Teilhaben an ihrem Schmerz wurde für mich sehr schnell unerträglich. Ich fühlte mich emotional erschöpft, sehr ähnlich dem Gefühl des Ausgebranntseins. Nach ungefähr einer Stunde empathischer Resonanz wurde ich

⁵ Zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung wurde der Empathie noch eine Ähnlichkeit zum Mitgefühl unterstellt.

⁶ Diese waren im medialen orbitofrontalen Kortex, im ventralen Striatum und im pregenualen anterioren Gyrus cinguli zu beobachten (ebd, S. 294).

vor die Wahl gestellt, mich in Mitgefühl zu versenken oder den Vorgang zu beenden. Und weil ich mich nach der empathischen Resonanz so ausgelaugt fühlte, willigte ich ohne Zögern in einen Wechsel zur Mitgefühlsmeditation unter Fortsetzung des Gehirnschannens ein. Beim nachfolgenden Versenken in die Mitgefühlsmeditation veränderte sich mein seelischer Zustand dann völlig. Obwohl die Bilder der leidenden Kinder noch genauso lebendig vor mir standen wie vorher, lösten sie keine Qual mehr aus. Stattdessen fühlte ich eine natürliche und grenzenlose Liebe für diese Kinder und den Mut, mich ihnen zu nähern und ihnen Trost zu spenden. Außerdem war die Distanz zwischen den Kindern und mir vollständig verschwunden. „(Klimecki et al 2013, S. 289)

Die Erste-Person-Perspektive mit Mattieu Ricard gibt einerseits Hinweise darauf, dass eine empathische Resonanz mit dem Leid anderer eine stark aversive Erfahrung hervorrufen kann. Wird das Leid des Gegenübers zu stark empfunden und nicht reguliert, kann es zu Empathiestress (Kapitel 2.1.1) führen. Trotz eines Zusammenhangs von Empathie und prosozialem Verhalten (Borkenau, 1991) ist Empathie infolgedessen nicht mit einer positiven Reaktion auf andere Menschen gleichzusetzen (Coke, Batson & McDavis, 1978; Wilson & Lindy, 1994).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Empathie eine notwendige jedoch keine hinreichende Voraussetzung zum Mitgefühl ist, da das Fehlen einer Empathiefähigkeit ebenso ein Hemmfaktor für Mitgefühl darstellt (Bird et al. 2010). Empathie kann demnach als Fühlen *mit* jemand und Mitgefühl mit einem Fühlen *für* jemanden beschrieben werden (Kanske et al. 2016). Die Unterscheidung von Mitgefühl und Empathie liegt insbesondere in den unterschiedlichen Konsequenzen begründet. Während Empathie zu belastendem Stressempfinden führen kann, unterstützt Mitgefühl Selbstschutzmechanismen und steht mit psychischer Widerstandsfähigkeit in Verbindung (siehe auch Kapitel 2.1.1). Daher kann Empathiestress Vermeidungsverhalten hervorrufen, das ein Abwenden vom Leid begünstigt, wohingegen Mitgefühl durch eine Hinwendung zum Leid gekennzeichnet ist.

2.1.2 (Selbst-)Mitgefühl in Abgrenzung zur Emotion

Nach dem Einordnen von Empathie im Verhältnis zum Mitgefühl kann noch eine weitere Differenzierung vorgenommen, die Mitgefühl von Emotionen abgrenzt. Hierzu werden zunächst, wie im vorherigen Abschnitt, Emotionen definiert und im Anschluss ihre Rolle in Bezug zum Mitgefühl geklärt.

Die Definitionsversuche von Emotionen gleichen in ihrer Uneinheitlichkeit den Definitionsversuchen von Empathie. Emotionen werden als Mehr-Ebenen-Konstrukte betrachtet, die nach Rothermund und Eder (2011) „objektgerichtete, unwillkürlich ausgelöste affektive Reaktionen (sind), die mit zeitlich befristeten Veränderungen des Erlebens und Verhaltens einhergehen“ (ebd. S. 165f). Ähnlich führen bereits Kleinginna und Klein-

ginna (1981, S. 335) anhand von 92 bestehenden Definitionen die zentralen Eigenschaften von Emotionen wie folgt zusammen:

„Emotions is a complex set of interactions among subjective and objective factors, mediated by neural/hormonal systems, which can (a) give rise of affective experiences such as feelings of arousal, pleasure/displeasure; (b) generate cognitive processes such as emotionally relevant perceptual effects, appraisal, labeling processes, (c) activate wide-spread physiological adjustments to the arouse in condition; and (d) lead to behavior that is often, but not always expressive, goal-directed, and adaptive“. (ebd., S. 355).

Emotionen werden demnach als ein multidimensionales Konstrukt verstanden, welche diverse Reaktionen auf multiplen Ebenen umfasst: Die Ebenen enthalten ein Erleben auf einer kognitiven, einer physiologischen, einer Ausdrucks- und einer motivationalen Komponente.

Nach Sze und Kemeny (2013) sind Emotion und Mitgefühl deshalb nicht gleichzusetzen, weil Mitgefühl den wesentlichen Grundsätzen einer Emotion nicht gleicht. Nach Paul Ekman (2008, S. 141) unterscheiden sich Emotionen und Mitgefühl durch vier Merkmale:

- Emotionen haben eine begrenzte Lebensdauer. Sie klingen nach einer bestimmten Zeit ab oder werden durch andere Emotionen ersetzt.
- Mitgefühl hingegen kann, sofern es gestärkt wurde, als stabiles Persönlichkeitsprofil verstanden werden.
- Emotionen können die Wahrnehmung verzerren, wohingegen Mitgefühl einen umfassenderen Blick auf die Situation gewährt.
- Während Emotionen evaluative Prozesse (z.B. Urteile fällen, interpretieren, decodieren) anregen, liegt der Fokus von Mitgefühl darauf, das Leid zu lindern (Ekman, 2008, S. 141; Sze & Kemeny 2013).
- Emotionen sind ein schnelles und wirksames Signal mit einem eindeutigen subjektiven, verhaltensorientierten und physiologischen Profil (Ekman, 1992), wohingegen Mitgefühl als Zustand betrachtet wird, das durch Motivationsmerkmale beschrieben wird (Sze & Kemeny, 2013).
- Emotionen sind biologisch mitgegeben und aufgrund ihrer oben erwähnten Eigenschaften nicht veränderbar (Ekman 2008, S. 141).
- Mitgefühl kann kultiviert werden (ebd.)

Han (2016) differenziert Mitgefühl ebenso von Emotionen und betrachtet es als ein Gefühl⁷. Emotionen und Affekte sind nach Han (2016) ein Ausdruck der Subjektivität und können niemals die Weite eines Gefühls erreichen. Zudem hat das Gefühl im Vergleich zur Emotion eine andere Zeitlichkeit. Das Gefühl lässt eine Dauer zu und ist ein Zu-

⁷ Ergänzend fügt Han (2016, S. 60) hinzu, dass Mitgefühl etwas Subjektives hat, obwohl es zugleich beim allumfassenden Mitgefühl kein konkretes Objekt (Ziel) besitzt.

stand, wohingegen die Emotionen dynamisch, situativ und performativ sind und der Affekt eruptiv, da ihm die performative Ausrichtung fehlt. Der Emotion und dem Affekt fehlen demnach die Beständigkeit und eine Konstante. Während die Emotion das Wohin der Befindlichkeit bestimmt, ist es das Wofür, welches das Gefühl ausmacht (ebd. 62f). Das Wofür des Gefühls steht jedoch nicht im Widerspruch zu seiner Intensionslosigkeit, d.h. zu seinem Nichtgerichtet sein auf ein bestimmtes Objekt. Ein allumfassendes Mitgefühl ist nicht mehr auf eine bestimmte Person oder Gruppe gerichtet, sondern umfasst den Anderen im allgemeinen Sinn: jeder wird als relevanter Anderer adressiert.

Bisher wurde aufgezeigt, dass Emotionen von Affekt und Gefühl unterschieden werden können und dass Mitgefühl eher als Gefühl anstatt als Emotion zu betrachten ist. Nun stellt sich die Frage, welche Rolle die Emotionen im Prozess des Mitfühlens haben.

Einerseits zeigen Untersuchungen zur Alexithymia (Emotionale Taubheit), dass ein fehlender Zugang zur eigenen emotionalen Empfinden das Aufkommen von Mitgefühl erschwert (Sze & Kemeny 2013). Andererseits konnte aufgezeigt werden, dass ein zu viel an Emotionalität wie sie beispielsweise durch empathischen Stress entsteht, Mitgefühl blockiert. Aufgrund der subjektiven Natur von Emotionen und Affekten (Han 2016, S.61f), entstehen im Falle von Empathiestress ich-bezogene Emotionen, die den Blick für eine weitere Perspektive verengen und das Leid der anderen ausklammern (Singer & Klimecki 2014; Sze & Kemeny 2014). Die besten Voraussetzungen, um Mitgefühl entstehen zu lassen, sind somit dann gegeben, wenn Emotionen weder zu schwach noch zu intensiv verspürt werden, also im Gleichgewicht sind (Sze & Kemeny, 2013).

Die emotionale Balance, die durch Sze & Kemeny (2013) im Prozess des Mitfühlens herausgearbeitet wurde, bedarf jedoch einer grundlegenden Ergänzung. Mitgefühl erfordert eine gewisse Emotionalität, sogar einen Empathiestress, um die Motivation das Leid lindern zu wollen zu stimulieren (Peterson 2017, S. 92). Jedoch liegt die „Kunst“ darin, nicht im Empathiestress zu verharren, sondern diesen Zustand zügig zu überwinden. An dieser Stelle kann bereits auf Aristoteles verwiesen werden, der im Verlauf der Ausführungen noch eine bedeutende Rolle spielen wird. Denn bereits Aristoteles sah die rechte Mitte zwischen zwei extremen Affekten als Boden für tugendhaftes Handeln (Kapitel 2.1.3)

Erklären lässt sich dies anhand der motivationalen Kraft von Emotionen. Emotionen gelten als Vorläufer von Motivation und daher werden ihnen handlungsmotivierende Eigenschaften zugeschrieben (Kleinginna und Kleinginna, 1981; Fridja, 1986; Lazarus, 1991; Rothermund & Eder 2011, S 165). Der lateinische Ursprung des Wortes Emotion ist *emovere* (heraus bewegen) und lässt diesen motivationalen Antrieb ebenso erkennen. Da Mitgefühl ein Prädiktor für altruistisches und prosoziales Verhalten sein kann, schlagen Sze und Kemeny (2013) deshalb vor, es als dynamischen und motivationalen

Antrieb zu beschreiben. Ihnen zufolge wird der motivationale Antrieb im Mitgefühl aufgrund von folgenden Merkmalen identifiziert:

- Aktivierung oder Wunsch, ein Verhalten anzuregen
- Die Beharrlichkeit oder die kontinuierliche Bemühung auch angesichts von Hindernissen
- Intensität oder die investierte Energie und Konzentration, die zum Erreichen des Ziels erforderlich sind (Sze & Kemeny, 2013, S. 342)

Da Mitgefühl als Gefühl festgelegt wurde und Gefühle einen stabilen Zustand darstellen, kann dieser zwar Emotionen beinhalten, jedoch paradoxerweise unabhängig von ihnen existieren. In anderen Worten: Mitgefühl kann auch durchaus, trotz Ablehnung oder in Abwesenheit von Sympathie empfunden werden (Sze & Kemeny 2013). Demnach umfasst Mitgefühl eine Vielzahl möglicher Emotionszustände und Reaktionen (Eisenberg & Fabes 1998, S. 702; Ulich, Kienbaum & Volland 2001, S. 6). Dies könnte erklären, warum herausragende Persönlichkeiten wie Martin Luther King oder Gandhi möglicherweise echtes Mitgefühl gegenüber Ihren Unterdrückern empfunden haben, ohne für sie Sympathie, Zustimmung oder Herzlichkeit zu verspüren (Sze & Kemeny 2013).

Zusammenfassung

Wie dargestellt tragen emotionale, soziale und motivationale Aspekte zum Mitgefühl bei, jedoch scheinen sie einzeln keine hinreichenden Bedingungen zu sein, um die Struktur des Mitgefühls zu definieren. Vielmehr liegt dem Mitgefühl eine komplexe Struktur zugrunde. So ist zu erkennen, dass Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionen zu Mitgefühl abgegrenzt werden können, gleichzeitig diese aber im mitfühlenden Prozess eine tragende Rolle spielen. Somit sind diese Begriffe nicht als Synonym zu sehen, sondern eher als wichtige Komponenten für den Prozess des Mitfühlens zu betrachten.

2.1.3 Mitgefühl als aristotelische Tugend

Die empirische Erforschung von Mitgefühl hat in den letzten Jahren viel zum Verständnis des Begriffs beigetragen. So konnte aufgezeigt werden, dass Mitgefühl sich in seinen Komponenten von verwandten Begriffen unterscheidet. Weiter konnte die Bedeutung und die Tragweite von Mitgefühl auf das menschliche Wohlbefinden aufgezeigt werden (Kapitel 2.1.1 und Kapitel 3). Ausgangspunkt der Forschungsansätze waren philosophische Überlegungen und die Frage danach, inwieweit Mitgefühl Wohlbefinden, ein gelungenes Leben und friedliches Miteinander fördert (Singer, Mattieu & Hangartner 2015; Singer & Bolz 2013). Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt jedoch ist,

dass diese Forschungsansätze durch philosophische Theorien, meist aus dem Sanskrit, wie z.B. Buddhismus angeregt wurden (Singer & Mattieu 2015, Neff 2003a).

Zu betonen ist aber, dass hier insofern eine wesentliche Komponente fehlt, als die eigene Tradition übersehen wird. Aus diesem Grund wird, und dies ist ein Novum in der Diskussion, auf Aristoteles zurückgegriffen und sein Ansatz in einer neuen Weise diskutiert. Die Frage nach dem gelungenen Leben ist auch in der antiken Philosophie eines der grundlegenden Themen. In der Nikomachischen Ethik geht Aristoteles davon aus, dass ein tugendhaftes Leben das Schönste aus dem Menschen herauszuholen vermag und der Mensch dadurch in der Lage ist, ein gelungenes, also glückliches Leben zu führen (Zur Eupraxia, dem gelingenden Handeln vgl. NE VI, 6. 1140 b7; dazu, dass dies mit Glücklichein identisch ist vgl. NE I, 2. 1095 a 13-21)

Bisher wurde Mitgefühl von Empathie, Emotion und Affekt abgegrenzt und als Gefühl festgelegt. Diese Schritte waren Voraussetzung, um Mitgefühl als einen eigenständigen Begriff betrachten zu können. Bisher ist jedoch die Frage offen geblieben, wie Mitgefühl definiert werden kann. Daher wird im folgenden Verlauf und in Mitbetrachtung bestehender Definitionen aus der Psychologie vorgeschlagen, Mitgefühl anhand der aristotelischen Tugendlehre als ethische Tugend festzulegen. Weiter wird der Frage nachgegangen, inwiefern das Selbst im Mitgefühl ein Rolle spielt. In diesem Zusammenhang wird der Begriff des Selbstmitgefühls eingeführt (Neff 2003a).

In Nikomachischen Ethik von Aristoteles fällt zunächst auf, dass Aristoteles von Mitleid spricht, von dem man annehmen könnte, dass es mit Mitgefühl, wie wir es im heutigen Sinne verwenden, übersetzt werden könnte. Aristoteles selbst verwendet nicht den Begriff Mitgefühl in seinen Werken, sondern bezieht sich auf das Mitleid (*eleos*). Mitleid wird nach Aristoteles als ein Affekt verstanden und Affekte sind keine Tugenden (Schadewald 1955). Eine ethische Tugend entsteht durch das Finden des Mittelmaßes zwischen den falschen Extremen, die entweder ein Übermaß oder einen Mangel repräsentieren. Der Tugendhafte muss demnach lernen, mit den Affekten richtig umzugehen. Beispielsweise bildet die Tugend Tapferkeit die rechte Mitte zwischen Feigheit und Tollkühnheit und bezieht sich auf den Umgang mit den Affekten der Zuversicht und der Furcht, vor allem im Angesicht von Tod, Krieg, Krankheit oder Armut (Hübner 2014 S. 123).

Das Wort „Mitleid“ stammt aus dem Griechischen. Seine Bedeutung wurde jedoch durch das Christentum weiterentwickelt. Mitleid wird bei Aristoteles nicht als ethische Tugend oder Menschliebe verstanden sondern, wie bei dem Affekt (*phobos*) als ein natürlicher ungebrochener Elementaraffekt gesehen. So ist *eleos* eher mit dem Affekt des Jammerns und der Rührung gleichzusetzen, der den Menschen angesichts des Leidens eines anderen spontan überfällt. Dieser Affekt wird zudem mit der Befürchtung begleitet, dass ihm Ähnliches wiederfahren könnte (Schadewald 1955, S. 137).

Nach Schadewald (1955) ist der Ausgangsort für Mitgefühl im heutigen Gebrauch über den altgriechischen Wortstamm *eleos* zu erklären, der durch das christliche Verständnis von Sympathie, Mit-Erleiden, in Mitleidenschaft gezogen werden oder eine Einwirkung erfahren, seine Bedeutung erhalten hat⁸. Somit kann das Mitleid im aristotelischen Gebrauch nicht mit dem Mitgefühl aus dem heutigen Sprachgebrauch übersetzt werden, da diese Übersetzung „im höchsten Grade irreführend“ (ebd., S. 134) wäre.

Um Mitgefühl als eine Tugend festzulegen, soll zunächst die aristotelische Tugendlehre angerissen werden. Tugend (*arete*) beinhaltet erstmals keine moralische Festlegung und bedeutet zunächst nicht mehr als Tüchtigkeit, Tauglichkeit oder Vortrefflichkeit. Ethische Tugenden sind hingegen Mitten und Eigenschaften der Seele, sie entstehen im Vollziehen ihrer selbst (Hübner 2014, S. 115). Ferner liegen sie in der Macht des Individuums und sind freiwillig. Somit ist ethische Tugendhaftigkeit ein Akt der Selbstbestimmung und damit ein Ausdruck der Freiheit (Zwick 2013, S. 36f).

Gemäß den vernunftbezogenen Seelenvermögen unterscheidet Aristoteles unter anderem zwei Tugendtypen: Verstandestugenden und Charaktertugenden bzw. ethische Tugenden/ Charaktertugenden⁹. Somit entstehen die Verstandestugenden aus dem denkend-vernünftigen Seelenvermögen, welches das theoretische und kontemplative Leben umfasst. Hier geht es um die Erkenntnis des Notwendigen, Unveränderlichen, aber auch des Kontingenten und Veränderlichen. Ziel für den Menschen ist nach Aristoteles jedoch das Tätigsein, da Erkenntnis alleine nicht ausreichend ist. Das zweite in diesem Kontext relevante Seelenvermögen ist das sinnlich-begehrende. Eine wesentliche Tugend, die dem sinnlich-begehrenden Seelenvermögen zuzuordnen ist, ist die Klugheit (andere Bezeichnungen: moralische Urteilskraft oder praktische Vernunft). Klugheit in diesem Sinne ist nicht kalkulierend oder taktierend, sondern sie ist vielmehr als Kardinaltugend zu verstehen, welche immer eine moralische Orientierung haben muss Hübner 2014, S. 120f).

Ohne die Orientierung an einer moralischen und oder an einer vernünftigen Wahl hätte man es nach Aristoteles nicht mit wahrer Tugend, sondern eher mit einer natürlichen Veranlagung zu tun, die günstig geartet ist, jedoch keinen moralische Qualifikation hat. Die Aufgabe der Klugheit besteht nun darin, in einer gegebenen Situation das richtige Handeln zur rechten Zeit zu bestimmen. Zudem verhilft sie, die rechte Mitte zwischen den zwei falschen Extremen (Mangel und Übermaß) zu erkennen und die Affekte zu kanalisieren. Wenn diese rechte Mitte wiederholt getroffen werden kann, kommt es

⁸ Für eine detaillierte Beschreibung der historischen Rekonstruktion von Begriff *eleos* zu Mitgefühl sei auf Schadewald 1955 verwiesen.

⁹ Nach Aristoteles gibt es zwei Arten von Tugenden: Einmal die Verstandestugenden (*aretai dianoetikai*) sind die Tugenden des denkend-vernünftigen Seelenvermögens und beinhalten Klugheit und Weisheit und die Charaktertugenden (sittliche Tugenden *aretai ethikai*) sind Tugenden des sinnlich-begehrenden Seelenvermögens (*to aisthetikon/to oektikon*) und Ergebnis einer vernünftigen Betrachtung und Regulierung der Affekte in das Mittelmaß (Hübner 2014 S. 111).

beim Handelnden zum Effekt der Gewöhnung. Somit sind Charaktertugenden auch Tugenden der rechten Mitte und betreffen das sinnlich-begehrenden Seelenvermögen. Die Charaktertugend ist ihrer Gattung nach ein Habitus und ist somit die zweite Natur des Menschen. Sie betreffen im eigentlichen Sinnen die ethischen Tugenden und sind unmittelbare Tugenden des Handelns (Hübner 2014, S.121f).

Je erfahrener eine Person im Finden der rechten Mitte durch die Klugheit wird, umso weniger wird sie bewusst davon Gebrauch machen, da die beste Entscheidung zur richtigen Zeit nun intuitiv abläuft (ebd.). „Damit repräsentiert jene Charaktertugend kein einheitliches moralisches Prinzip, sondern nur eine Menge gleichsam geronnener Einzelfallurteile, in denen diese Fälle mit ihrer je eignen moralischen Qualität versammelt sind“ (ebd., S. 137).

Die Charaktertugenden bestimmen nach Aristoteles das gesamte zwischenmenschliche Miteinander¹⁰. Da der Mensch ein vernunftgeleitetes Wesen ist, bezeichnet Aristoteles auch die vernunftgeleiteten Tugenden als menschliche Vortrefflichkeiten, die mit der menschlichen Vernunft in Zusammenhang stehen und sich auf menschliches Handeln beziehen. Das Potential ethische Tugendhaftigkeit ist im Menschen veranlagt, ist jedoch nicht allein ausreichend um Tugenden auszubilden. Vielmehr werden Tugenden durch kontinuierliche Gewöhnung gebildet (NE II 1.). Für seine Ethik liegt das höchste Gut des Menschen also im Handeln einer tugendhaften Vernunft (Hübner 2014, S. 115f).

Aufgrund der Freiwilligkeit liegt dem tugendhaften Handeln eine Entscheidung zugrunde. Es wird durch eine vernunftbestimmte Voraus-Wahl einer von mehreren Möglichkeiten geleitet und lässt sich vom Wollen unterscheiden (Nickel et al., 2014, S. 535). Demnach erfolgt tugendhaftes Handeln aufgrund einer bestimmten Haltung, wenn der Handelnde a) wissentlich, b) aufgrund einer Entscheidung und c) mit innerer Festigkeit und Sicherheit handelt (ebd. 534). Zentral ist außerdem, dass der Maßstab für das richtige Handeln in der seelischen Verfasstheit zu sehen ist und nicht in herbeigeführten und resultierenden Handlungsfolgen (ebd).

Um Mitgefühl als eine ethische Tugend zu charakterisieren ist es notwendig einen Vergleich aufzustellen: Sowohl dem Mitgefühl als auch der Tugend liegen eine Freiwilligkeit, eine Beharrlichkeit und eine Entschlossenheit zu Grunde. Durch das Einsetzen der Klugheit, die dem sinnlich-begehrenden Seelenvermögen zuzuordnen ist, wird zur rechten Zeit die rechte Entscheidung getroffen. Ein weiteres Charakteristikum des Mitgefühls, welches der ethischen Tugend gleichkommt, ist dass das Vollziehen des Mitgefühls mit seiner selbst willen vollzogen wird und unabhängig von den Handlungsfolgen erlebt wird. Mitgefühl entsteht nicht auf Grund des Handlungsergebnisses oder des Handlungserfolgs des Zieles, welches man im Visier hat, sondern es vollzieht und ver-

¹⁰ Aristoteles bezieht sich auf das staatlichen Zusammenleben und den privaten zwischenmenschlichen Verhältnissen.

wirklicht sich durch den Prozess des Mitfühlens selbst. Dem Mitgefühl liegt weiter eine Entschlossenheit, innere Festigkeit und vernünftige Entscheidung zu Grunde. Diese Qualitäten sind unabdingbar um ein törichtes Mitgefühl oder auch Grausamkeit zu vermeiden, welche jedoch nicht als die zwei schlechten Extreme verstanden werden sollen, sondern eher als Resultat des falschen Einsetzen der Klugheit, um die rechte Mitte zu finden (NE VI 8. 1141 b 8-12).

Sze und Kemney (2013) heben den Antriebscharakter des Mitfühls hervor und auch Tugenden zeichnen sich nach Aristoteles mit einer Entschlossenheit und inneren Festigkeit aus. Ethische Tugend als auch das Mitgefühl sind keine Affekte oder Emotionen, vielmehr gilt es die Affekte im Vollzug des tugendhaften Handelns auszubalancieren. Nach Sze und Kemney (2013) gedeiht Mitgefühl am besten, wenn eine Balance zwischen zu viel und zu wenig ich-bezogenen Emotionen besteht. Jedoch repräsentieren hier nicht die Emotionen die Pole zwischen Mangel und Übermaß, sondern die Selbstbezogenheit selbst. So können ein zu viel oder zu wenig an Selbst-Bezug als Waagschalen für unterschiedliche Emotionen dienen. Daher werden in dieser Arbeit die zwei Pole für Mitgefühl durch Selbst-Absorption und Selbst-Ablehnung vorgeschlagen¹¹. So kann beispielsweise die Selbstabsorption, also ein stark Ich-Bezogener Zustand, mit den unterschiedlichen Emotionen zur Überidentifikation führen und blind für den anderen Menschen machen. Ein zu wenig an Selbstbezogenheit in Form von Selbstablehnung kann zu einer Blindheit für die eigenen Grenzen und Bedürfnisse führen und beispielsweise pathologischen Altruismus oder eine verantwortungslose Selbst-Verausgabung zur Folge haben (Halifax 2013). Aber auch die Gefühlstaubheit, also der fehlende Bezug zu seinen eigenen Gefühlen, kann eine Form des Mangels an Selbstbezug darstellen und das eigene Wohlergehen beeinträchtigen (Sze & Kemney 2013). Zumal, wie noch ausführlich in Kapitel 4.1 behandelt wird, ein gesunder Selbstbezug oder eine tugendhafte Selbstliebe im aristotelischen Sinn unabdingbar für eine vernunftgeleitete Lebensführung sind (Ricken 2010, S. 17). So geben auch Bornemann & Singer (2013) an, dass es wichtig ist, Mitgefühl als eine allgemeine Haltung dem Leben gegenüber zu betrachten, als einen Weg, der in Bezug zum Selbst, zum Anderen und der Welt verstanden werden kann.

Aus den vorherigen Überlegungen wird erkenntlich, dass das Mitgefühl neben dem Bezug zum anderen auch einen Bezug zum Selbst hat. Um das Selbst im Mitgefühl näher zu betrachten, wird in diesem Kontext der Begriff Selbst-Mitgefühl in den weiteren Diskurs eingeführt. Selbst-Mitgefühl (im englischen Self-Compassion) ist ein von Kristin Neff im Jahre 2003 in die empirische Forschung eingeführter Begriff. Selbstmitge-

¹¹ An dieser Stelle sei angemerkt, dass auch Peterson (2017) bezugnehmend auf Aristoteles Mitgefühl als Tugend charakterisiert. Jedoch wird dies einerseits nicht näher ausgeführt und andererseits, wird hier der Begriff des Mitleids anstatt Mitgefühl (siehe dazu Schadewald 1955) verwendet. Demnach wird die Argumentation der vorliegenden Arbeit sich maßgeblich von der von Peterson vorgeschlagenen unterscheiden.

fühl ist nach Neff's (2003a) Definition ein nach innen gerichtetes Mitgefühl. Es zeichnet sich durch eine Sensibilität dem eigenen Leid gegenüber aus und ist mit dem tiefen Wunsch gekoppelt das eigene Leid, welches als Teil des menschlichen Leids gesehen wird, zu lindern. Selbstmitgefühl wird anhand von sechs Subkategorien operationalisiert:

- Selbstgüte vs. Destruktive Selbstkritik
- Achtsamkeit vs. Überidentifikation
- Gemeinsames Menschsein vs. Isolation

Selbstgüte wirkt der Tendenz, sich angesichts von Scheitern und Fehlern durch destruktive Selbstkritik zu destabilisieren, entgegen. Selbstgüte zeichnet sich dadurch aus, (gerade) in schwierigen Situationen selbst-stabilisierende Ressourcen freizusetzen und sich nicht bei Versagen ausschließlich auf die Probleme zu konzentrieren und dieses Problem lösen zu wollen. Vielmehr wird in schwierigen Situationen und Lebensphasen eine selbst beruhigende und sich Mut zusprechende Haltung eingenommen. Dies zeichnet sich durch einen wohlwollenden und fürsorglichen Habitus, in Form von Trost, Unterstützung, Verständnis und Ermutigung aus, welcher einen konstruktiven Umgang mit menschlichen Scheitern ermöglicht. Diese Haltung stellt somit den Gegenpol zu einer harschen und oftmals grausamen Art sich selbst gegenüber dar (ebd.). Dabei steht Selbstkritik mit negativen psychischen Funktionen, wie depressive Verstimmung, Angst und Grübeln in Verbindung (Neff 2003; Gilbert 2013; Blatt 1982). Selbstgüte, wie auch Selbstkritik, sind kognitive Fähigkeiten die sich in Form von inneren Dialogen ausdrückt, die entweder wohlwollend und motivierend sind oder lähmend und demotivierend sein können (Neff & Germer 2013).

Achtsamkeit ist ein klares und ausgewogenes Gewahrsein der Erfahrungen im gegenwärtigen Augenblick. Es ist eine Erfahrungsoffenheit gegenüber dem Status Quo der aktuellen Situation. Diese Erfahrungsoffenheit ermöglicht es dem Individuum die eigenen Gedanken, Emotionen und Empfindungen, ungetrübt durch Interpretationen und Bewertungen, wahr zu nehmen (Bishop et al. 2004). Bishop und Kolleg*innen (2004) definieren Achtsamkeit anhand von zwei Komponenten. Der erste Aspekt beinhaltet eine Selbstregulation der Aufmerksamkeit und baut auf der unmittelbaren Erfahrung auf, sodass eine erhöhte Wahrnehmung kognitiver und mentaler Vorgänge des gegenwärtigen Moments erfolgt. Der zweite Aspekt zeichnet sich durch eine bestimmte Hinwendung der eigenen Erfahrungen des gegenwärtigen Moments aus, die gewöhnlich durch Neugierde, Offenheit und Akzeptanz charakterisiert sind (ebd.). Somit ist Achtsamkeit notwendig, um das eigene Leid zu erkennen und dem Leid Mitgefühl geben zu können. Achtsamkeit tritt der Tendenz entgegen, schmerzvolle Emotionen und Gedanken zu vermeiden und ermöglicht, die eigene Erfahrung auch dann als wahr anzuneh-

men, wenn sie unangenehm ist. Gleichzeitig schützt Achtsamkeit vor einer Überidentifikation (Neff 2003b) mit negativen Gedanken und Emotionen und schützt somit vor den aversiven Reaktionen gegen die eigenen Person (Bishop et al. 2004). So wird ein Fehler auf die ganze Person übertragen und nicht mehr auf das Ereignis: „Ich habe dann nicht nur einen Fehler gemacht „ich bin der Fehler“. Ich war nicht nur enttäuscht „mein ganzes Leben ist enttäuschend“ (Neff & Germer 2013, S. 304). Durch diese destruktive Art des Grübelns wird der eigene Blick verengt. Durch Achtsamkeit kann der Schmerz ohne eine Übertreibung wahrgenommen werden und es in einer weiten Perspektive auf das Leben und das Selbst verortet werden.

Gemeinsames Menschsein ist ein Sinn dafür, dass alle Menschen letztendlich fehlerhafte und verletzbare Wesen sind. Diesem Verständnis liegt die Einsicht zugrunde, dass jeder Mensch Fehler macht und dysfunktionale Verhaltensweisen aufzeigt. Durch das Gefühl der Isolation wird Scheitern als ein isoliertes, der Person eigenes Attribut betrachtet. Oft folgen diesen pauschalen Urteilen irrationale Reaktionen und Erklärungen, die Schmerz und Leid als Fehlentwicklungen betrachten (Neff & Germer 2013). Vorhanden sein von Glück wird demnach Anderen zugeschrieben und das Fehlen von Glück der eigenen Situation oder Person (Neff & Germer 2013). Das Gefühl sozialer Isoliertheit führt zudem zu psychische Stresssymptome und steht mit prosozialem Verhalten negativ in Verbindung. Wohingegen positive Auswirkungen auf die Psyche beobachtet werden können, wenn Individuen sich sozial verbunden fühlen (Seppala, Rossomando & Doty 2013). Anstatt sich durch Fehler vom Rest der Menschheit abgeschnitten zu fühlen, wenn über die eigenen Unzulänglichkeiten nachgedacht wird, öffnet das Verständnis zum Gemeinsamen Menschsein eine weite und einschließende Perspektive. Durch diese Perspektive wird erkannt, dass Herausforderungen des Lebens und die persönlichen Unzulänglichkeiten Teil des menschlichen Seins und der gesamt menschlichen Erfahrung sind. Dadurch stellt sich ein Gefühl der sozialen Verbundenheit ein, welches einen realistischen Blick bei der Verortung vom Fehlern und Scheitern ermöglicht (Neff & Germer 2013).

2.1.4 Selbstmitgefühl als Tugend und Unterkategorie von Mitgefühl

Nun stellt sich die Frage, welche Rolle das Selbstmitgefühl im Prozess des Mitgefühls hat und ob Selbstmitgefühl nicht eine neue Bezeichnung für Selbstmitleid oder Selbstsucht ist. Diesen zwei Fragen wird im Folgenden nachgegangen.

In neuester Literatur kommt immer mehr die Frage auf, ob Selbstmitgefühl und Mitgefühl für andere sich gegenseitig bedingen. In anderen Worten: Stehen Selbstmitgefühl und Mitgefühl für andere Menschen im linearen Zusammenhang? In den Schmerz-Empathie Studien um Tania Singer, konnte beim Beobachten von Schmerz eine Aktivierung des eigenen Schmerz-Empathie-Netzwerkes erkannt werden, unabhängig davon, ob die Person vertraut war oder fremd. Aufgrund dieser Ergebnisse aus den Neu-

rowissenschaften scheint eine geteilte Anteilnahme im menschlichen Bewusstsein zu existieren, welche das eigene Selbst am Leid des anderen teilnehmen lässt. Selbstmitgefühl operationalisiert sich durch Selbstgüte, Achtsamkeit und geteiltes Menschsein (Neff 2003a). Die subjektive Wahrnehmung des gemeinsamen Menschseins ist neben Selbstgüte und Achtsamkeit eines der Schlüsselkomponenten des Selbstmitgefühls, welches gleichzeitig die Brücke zum anderen baut und Selbstmitgefühl und Mitgefühl mit einander zu verbinden vermag. So beschreibt Peterson (2017), dass Mitgefühl auf der Wahrnehmung und Wertschätzung eines gemeinsamen Menschseins (common humanity) fußt und von der Erkenntnis begleitet wird, dass der Mensch zerbrechlich und fragil ist. Nach Peterson (2017) kann Mitgefühl für andere nicht ohne den Einbezug des Selbst entstehen (Peterson 2017, S. 93). Es ist die Bereitschaft, sich als Teil der Menschheit nicht aus den Augen zu verlieren (Peterson 2017). Nach Jinpa (2016, S. 27) ist Selbstmitgefühl ausschlaggebend für die Fähigkeit, Mitgefühl für andere zu empfinden. Mitgefühl beinhaltet demnach auch das Wahrnehmen des eigenen Leids und den Wunsch das eigene Leid lindern zu wollen (ebd.). Der Andere ist also im Prozess des Selbstmitgefühls stets mit im Fokus und dadurch verbindet sich ausgewogen eine Anteilnahme mit dem Selbst und dem Anderen (Neff 2003a, S. 96).

Empirische Ergebnisse geben ambivalente Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs von Selbstmitgefühl und Mitgefühl. In der Studie von Gerber, Tolmacz und Doron (2015) wurde der Zusammenhang von Selbstmitgefühl und Mitgefühl mit Anderen untersucht. Obgleich Mitgefühl mit Anderen und Selbstmitgefühl in Zusammenhang mit psychischem Wohlbefinden stehen, konnte kein Zusammenhang zwischen Selbstmitgefühl und Mitgefühl für andere entdeckt werden. Selbstmitfühlende Personen haben einen hohen Zugang zu eigenen positiven Emotionen und sind autonom in ihrer Selbstfürsorge (ebd.). Zudem empfinden sie im Angesicht von Leid einer anderen Person weniger Stress (Welp & Brown 2013). Personen die ein hohes Mitgefühl für Andere empfinden zeigten im Vergleich zu Personen mit hohem Selbstmitgefühl erhöhte Angstwerte. Somit scheint Mitgefühl für Andere weniger Selbstschutzmechanismen zu aktivieren (Gerber et al 2015).

Auf der anderen Seite verweisen Experimente darauf, dass Selbstmitgefühl die Regionen im Gehirn aktiviert, die mit Mitgefühl für andere in Verbindung stehen (Longe et al. 2010). In der Studie von Neff und Pommier (2013) wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Selbstmitgefühl im Zusammenhang mit einer Anteilnahme anderer steht. Jedoch scheint auch hier die Verbindung von Selbstmitgefühl und Mitgefühl komplexeren Zusammenhängen zu unterliegen. Hierzu wurde genauer untersucht wie die Beziehung zwischen Selbstmitgefühl, Mitgefühl für andere, empathischer Anteilnahme, Perspektivübernahme, Altruismus und Stress ist. Dazu wurden drei unterschiedliche Gruppen befragt. Diese Gruppen waren eingeteilt in Studenten mit einem Durchschnittsalter von 20 Jahren, eine Community-Gruppe mit durchschnittlichem Alter von 33 Jahren und Individuen, die buddhistische Meditationen praktizieren (aus dem westlichen Kultur-

kreis), hier betrug das Durchschnittsalter 47 Jahre. Die Ergebnisse zeigten, dass durch alle Gruppen hinweg Selbstmitgefühl signifikant mit unterschiedlichen Arten der Anteilnahme am Anderen verbunden war. Jedoch unterschieden sich die Gruppen im Ausmaß der Anteilnahme. So steht Selbstmitgefühl in der Community und Meditierenden Gruppe im signifikanten, aber schwachen Zusammenhang zu Mitgefühl für Andere und Altruismus und im stärkeren Zusammenhang mit Vergebung und Perspektivenübernahme. In der Studentengruppe konnte kein Zusammenhang zwischen Selbstmitgefühl und Mitgefühl für andere in der Studentengruppe nachgewiesen werden. Die Personen aus der Gruppe der Meditierenden, die gleichzeitig ein höheres Durchschnittsalter hatten, zeigten insgesamt höhere Werte in Selbstmitgefühl, Mitgefühl für Andere, empathischer Anteilnahme, Perspektivenübernahme, Altruismus und Vergebung. Gleichzeitig gaben diese Proband*innen an, weniger an Stress zu leiden, wenn sie mit dem Leid anderer konfrontiert werden. Die Meditationsgruppe hat aufgrund der Meditationserfahrung möglicherweise einen fokussierten Geist (Shapiro, Brown & Biegel, 2007) der wiederum im Zusammenhang mit Selbstmitgefühl und Empathie steht (Shapiro, Astin, Bishop & Cordova, 2005). Dies könnte erklären, weshalb die Gruppe der Meditierenden in der Studie von Neff und Pommier (2011) durch ihre jahrelange Praxis, stärker Selbstmitgefühl, Perspektivenübernahme und Mitgefühl für die Menschheit empfinden können als die Gruppe der Studenten und der Community-Gruppe.

Nun könnte aufgrund des ungeklärten Verhältnisses zwischen Mitgefühl und Selbstmitgefühl argumentiert werden, dass sowohl Mitgefühl als auch Selbstmitgefühl aus egoistischen oder selbstsüchtigen Motiven heraus erfolgt. Um diesen Punkt zu diskutieren, wird auf die aristotelische Selbstliebe Bezug genommen.

Auch Aristoteles stellt die Frage, „ob man sich am meisten lieben solle oder einen anderen“. Man tadelt jene, die sich selbst am meisten schätzen und nennt sie im verächtlichen Sinne eigenliebend; es scheint auch der Schlechte alles um seiner selbst willen tun, und je schlechter er ist, desto mehr; man wirft ihm vor, da er nichts tue, was nicht in seinem Interesse sei“ (NE VIII 1168 b, S. 393). Weiter führt Aristoteles aus, dass egoistische Selbstliebe jemanden auszeichnet der „...für sich zu viel beanspruch(t)[en] an Geld, Ehre und körperlichen Genüssen. Denn danach streben die Leute und bemühen sich darum, als ob es das Beste wäre, und so ist es auch umkämpft. Wer hierin zu viel haben will, dient seinen Begierden und überhaupt den Leidenschaften und dem vernunftlosen Seelenteil.“ (Nickel et al. NE VIII 8. 1168 b, S. 395).

Im Gegenzug handelt der Tugendhafte aufgrund des Edlen, und dies „umso mehr, je besser er ist, und ferner um des Freundes willen, während er das seinige vernachlässigt“. Denn jemand der danach strebt tugendhaft zu leben und dadurch stets das Edle für sich in Anspruch nimmt, könnte nicht als Egoistisch gelten. „Ein solcher scheint dann auch im höchsten Sinne eigenliebend zu sein. Er beansprucht für sich das Schönste und Beste, gibt dem Wichtigsten in sich nach und gehorcht diesem in allem“ (Nickel et al. NE VIII 1168b, S. 397). So ist ein Mensch, der das Schönste und Vornehmste in sich durch

Tugendhaftigkeit pflegt seinem Selbst in Liebe ergeben und am „meisten ein Liebhaber seiner selbst“ (Spaemann & Schweidler 2007, S. 422f). Aristoteles sieht die Selbstliebe als Voraussetzung, um echte Freundschaft mit anderen zu entwickeln. Aus der Freundschaft zu sich selbst entwickelt sich die Freundschaft zum Anderen und hat das Potential sich immer weiter auszudehnen (z.B. Vaterland) (ebd.) Also ist Selbstliebe für ihn eine unabdingbare Tugend, die den Menschen befähigt in echte Begegnung und Freundschaft mit einem anderen zu treten. In der sittlichen Selbstliebe erstrebt jeder Freund sich selbst als Gegenstand des Strebens, wobei dieses „Selbst“ jeweils ebenso der Andere ist. Daher ist in der Tugendfreundschaft die wahre Selbstliebe wesentlich. Dies ist der Grund warum das Wohl des Freundes wesentlich gewollt wird, während das eigene Wohl nur akzidentell erstrebt wird. Somit wurzelt das Selbstverständnis eines Freundes im gemeinsamen Erkennen des Guten im Anderen (Spaemann & Schweidler 2007, S. 550). Der Tugendhafte verhält sich zu einem Freund wie zu sich selbst und betrachtet den Freund als sein zweites Ich (Nickel et al. 2014, S. 545).

Nach Aristoteles treibt die Selbstliebe dazu an, das sittlich Schöne zu vollbringen. „Daher wird er am meisten eigenliebend sein, freilich in einem anderen Sinne als dem getadelten und sich von diesem so sehr unterscheidend wie das Leben nach der Einsicht vom Leben der Leidenschaft, und er wird nach dem Schönen begehren oder nach dem, was ihm zu nützen scheint [...] und sich anstrengen, das Schönste zu tun, so wäre für die Gemeinschaft alles erreicht, was notwendig ist, und der Einzelne hätte für sich die Größten Güter, wenn nämlich die Tugend eben das Größte Gut ist.“ (NE VIII 8. 1168 b, S. 397). Also soll der Tugendhafte eigenliebend sein (denn er wird selbst den Nutzen davon haben, wenn er Edles tut, und wird damit auch den anderen nützen), der Schlechte darf es nicht sein (denn er wird sich selbst und seinen Nächsten schaden, da er schlechten Leidenschaften folgt). Beim Schlechten widerspricht das, was er tut, dem was er tun sollte, der Tugendhafte aber tut auch, was er soll. Jeder Geist nun wünscht für sich selbst das Beste, und der Tugendhafte gehorcht seinem Geiste.“ (NE IX 1169a, S.397).

Bei Aristoteles ergibt sich der Begriff guter Freundschaft durch das Nachdenken über das richtige Verhalten zu sich selbst und dessen Übertragung auf den anderen. Wer für sich nicht das Gute wollen kann, kann dem anderen das Gute auch nicht tun. Es kommt also auf die richtige Selbstliebe an. Wer Selbstliebe hat, bedarf der Freunde, da man sich selbst durch den Nächsten leichter erkennen kann. Diese Selbsterkenntnis fällt uns leichter durch unsere eigene Spiegelung im Freund. Dieses Bedürfnis ist jedoch zu unterscheiden von einem egoistischen Motiv, denn der Tugendhafte muss die Tugend um seiner selbst willen wollen und die Glückseligkeit nicht über eine Ansammlung begehrter Güter erstreben. Aristoteles unterscheidet zwischen guter und schlechter Selbstliebe. Im negativen Sinne ist Selbstliebe ein Nicht-Zufrieden-Sein und ein unstillbares Mehrhaben-wollen von Geld, Prestige und sinnlicher Lust.

Aufgrund der angeführten Überlegungen ist die Selbstliebe eine wichtige Voraussetzung für Tugendhaftigkeit. Weiter wurde Mitgefühl als Tugend herausgearbeitet. Mitgefühl ist die Sensibilität und Offenheit, Leid zu erkennen und ist mit dem tiefen Wunsch gekoppelt, dieses Leid lindern zu wollen (Gotz et al. 2011). Nun ist das Mitgefühl, wie weiter oben ausgeführt, ein Gefühl, welches auf etwas Objektives verweist. Zugleich hat es einen Bezug zum eigenen Selbst und somit einen subjektiven Bezug. Demnach kann postuliert werden, dass Mitgefühl das Subjektive im Anderen und Selbstmitgefühl das Objektive in einem Selbst erkennen lässt. Daher bietet sich an, Selbstmitgefühl als Unterkategorie von Mitgefühl zu verstehen, denn das Mitgefühl umfasst auch das eigene Selbst. Um es jedoch als Unterkategorie von Mitgefühl zu verorten, muss es auch den Bedingungen der Tugend gerecht werden. Wie bereits beschrieben, ist Mitgefühl die rechte Mitte zwischen Selbst-Absorption und Selbst-Ablehnung. Da Selbstmitgefühl durch Selbstkritik, Überidentifikation und Isolation von Selbstgüte, Achtsamkeit und gemeinsames Menschsein differenziert wird, werden diese negativen Selbstkonzepte herangezogen um die extremen Pole zu beschreiben.

Ist das Individuum zu sehr mit seinem eigenen Leid identifiziert und verliert dadurch den Blick für den Anderen, besteht die Möglichkeit durch Überidentifikation von seinem eigenen Leid absorbiert zu werden. Somit kann die Überidentifikation der Selbst-Absorption zugeschrieben werden. Eine Folge der Selbst-Absorption könnte demnach das Selbstmitleid sein, da unter diesem Selbstbild die Überidentifikation mit dem eigenen Leid ausgeprägt ist. Auf der anderen Seite ist das Individuum, welches durch destruktive Selbstkritik sich selbst lähmt und dadurch auch nicht das Schönste aus sich heraus Leben kann, der Selbst-Ablehnung nahe. Aber auch die Isolation, in der die Person sich von einer realistischen Bezugnahme seiner selbst abkoppelt, kann in die Selbst-Ablehnung geraten, in dem es sich isoliert. So wird in diesem Fall das eigene Scheitern nicht als Ereignis im Kontext gemeinsamen menschlicher Erfahrung gesehen (jeder scheitert einmal und jeder Mensch erfährt Leid), sondern vielmehr mit der eigenen Person gleichgesetzt (ich habe etwas falsch gemacht vs. Ich bin falsch). Unter diesen Umständen könnte Isolation das Pendel umschlagen lassen und zur Selbst-Absorption führen. So bewegt sich Selbstmitgefühl durch Achtsamkeit, Selbstgüte und gemeinsames Menschsein in der rechten Mitte zwischen Selbst-Absorption und Selbst-Ablehnung.

So zeigt sich, dass der Selbstliebende danach strebt das Schönste aus sich heraus zu holen und es für sich und für die Menschen einzusetzen. So kann Selbstmitgefühl als Ausdruck des eigenen Schönen gesehen werden, da es im Stande ist, das eigene Leid und Unschöne zu halten und zu umsorgen.

Ein wesentlicher Anspruch der vorliegenden Arbeit war es, den Begriff Mitgefühl in seiner Phänomenologie greifbarer zu machen. Daher wurde zunächst Mitgefühl von verwandten und oft synonym verwendeten Begriffen wie Empathie, Emotion und Affekt abgegrenzt. In einem zweiten Schritt wurde die Beziehung von Mitgefühl zur Empathie, Emotion und Affekt herausgearbeitet. So sind die genannten Aspekte nicht mit

Mitgefühl gleichzusetzen, spielen aber im Prozess des (Selbst-)Mitgefühls eine entscheidende Rolle. Anschließend wurde aufbauend auf der vorherigen Differenzierung (Selbst-)Mitgefühl als aristotelische Tugend festgelegt und als das rechte Maß zwischen Selbstabsorption und Selbstablehnung dargestellt. Zwar ist nach Aristoteles Tugendhaftigkeit einerseits eine dem Menschen innewohnende Potenz und andererseits als Ausdruck eines selbstbestimmten Handelns zu sehen, jedoch ist sein Ausdruck nicht per se vorherbestimmt. In anderen Worten: Um dieses Potential oder diese personenbezogene Ressource zum Habitus werden zu lassen ist der Prozess der Gewöhnung ausschlaggebend. Rückblickend auf die bisherigen Überlegungen, wurde die erste der Arbeit zugrundeliegenden sieben Fragen *Wie kann Mitgefühl definiert werden* beantwortet. Anschließend wird der Zweiten Frage nachgegangen: *Wie wirkt (Selbst-)Mitgefühl¹² als personenbezogene Ressource?* Diese Frage wird im weiteren Verlauf diskutiert.

¹² Im weiteren Verlauf der Arbeit, wird aufgrund der aufgeführten Argumentationen (Selbstmitgefühl als Unterkategorie von Mitgefühl), der Begriff (Selbst-) Mitgefühl eingeführt. Dieser Begriff wird dann verwendet, wenn sowohl Mitgefühl mit anderen als auch Selbstmitgefühl beschrieben wird. Handelt es sich nur um das Selbstmitgefühl nach Neff (2003a) so wird ausschließlich auf das Selbstmitgefühl Bezug genommen.

3 Die Wirkung von (Selbst-) Mitgefühl als personenbezogene Ressource

Gerade im Angesicht des eigenen Leids oder des Leids des Anderen ist es von besonderer Bedeutung mit den daraus resultierenden belastenden Emotionen umgehen zu können. Wie im Kapitel 1.1 dargelegt ist dies besonders für das im Bildungswesen tätige Personal von Bedeutung. Aber auch das berichtete Belastungserleben der Student*innen bereits im Studium rückt die Thematik, präventive Maßnahmen bereits im Studium zu etablieren, weiter in den Vordergrund. Daher ist es zunächst notwendig, die Wirkungen von Mitgefühl herauszuarbeiten, um sie auf dem Hintergrund der geschilderten Problemlage, in einen pädagogisch relevanten Kontext verorten zu können.

In diesem Abschnitt wird anhand von empirischen Studien der Einfluss sowohl vom Mitgefühl als auch vom Selbstmitgefühl auf die emotionale Kompetenz, das emotionale Wohlbefinden als auch auf die Wirkungen auf zwischenmenschliche Beziehungen aufgezeigt. Dabei wird ein Fokus auf das Selbstmitgefühl gelegt. Erweiternd wird in einem letzten Schritt Selbstmitgefühl von Selbstwertgefühl unterschieden.

3.1 Mitgefühl und Emotionale Kompetenz

Ist emotionale Erschöpfung aufgrund von Empathiestress entstanden, so kann dies zu dem Gefühl von Ausgebrannt-Sein führen (Klimecki, Mattieu & Singer 2013). Gerade in pädagogischen Berufen ist es notwendig eine Balance zwischen Fremd- und Selbstfürsorge zu finden. Empathiestress kommt dann zustande, wenn die Regulierung von Emotion und Kognition aufgrund der empathischen Resonanz fehlschlagen. Sprechen Individuen zu intensiv auf den Schmerz des Gegenübers an, wird die Situation des Gegenübers als zu belastend empfunden oder sind die emotionalen Kosten einer Hilfeleistung zu hoch, kann dies zu Empathie-Stress führen (Werth & Mayer, 2008; Wilson & Lindy, 1994). Die Folge von Empathiestress kann ein Vermeidungsverhalten begünstigen, welches eine selektive oder verzerrende Auswahl der situativen Informationen nach sich zieht oder bewusst jene Informationen selektiert werden, die ein Aufkommen von Empathie vermeiden (Wilson & Lindy, 1994). In einer Studie von Shaw et al. (Shaw, Batson & Todd, 1994) wurden Versuchspersonen gebeten, für einen Aufruf einer Radioannonce Namens „Hilfe für obdachlose Menschen“ mitzuwirken. Die Teilnehmer wurden in zwei Gruppen eingeteilt. Zuvor wurden beide Gruppen gefragt, ob sie bei der emotionalen oder sachlichen Darstellung eines realen Falls als Testperson mitwirken wollten. Die Teilnehmer/-innen von Gruppe 2 wurden vor dieser Wahlmöglich-

keit im Gegensatz zu den Teilnehmer/-innen der Gruppe 1 zusätzlich gefragt, ob sie nach der Hörprobe einer obdachlosen Person auch persönlich helfen würden. Die Versuchsleiter teilten die Gruppe 2 erneut in zwei Gruppen (Gruppe 2a und Gruppe 2b). Der einen Hälfte (Gruppe 2a) wurde kommuniziert, es würde sich hierbei um maximal eine Stunde handeln. Die andere Hälfte (Gruppe 2b) wurde gefragt, ob sie mit mindestens sechs Stunden helfen könnten. Die Teilnehmer/-innen aus Gruppe 1 und Gruppe 2a (beide mit niedrigen Hilfekosten) entschieden sich bis zu 70 Prozent für die emotionale Darstellung des Falls. Die andere Gruppe mit den hohen Hilfekosten (max. eine Stunde) entschied sich nur zu 30 Prozent für die emotionale Version. Die Studie konnte zeigen, dass bei hohen Hilfekosten diejenigen Informationen gewählt würden, die Gefühle für eine andere Person vermieden (Shaw et al., 1994; vgl. Werth & Mayer, 2008, S. 532). Erwartete hohe Kosten durch Empathie können Individuen dazu verleiten jene Informationen auszusuchen, die ein Einfühlen unterbinden. Nach Wilson und Lindy (1994) zeigt sich Empathiestress entweder durch Vermeidung oder Überidentifikation. Die Vermeidungsreaktionen äußern sich durch Empathie-Rückzug (empathic withdrawal) oder Empathie-Unterdrückung (empathic-repression). Die Verhaltenstendenzen, die durch Überidentifikation entstehen, sind Empathie-Verstrickung (empathy enmeshment) und ein Empathie-Ungleichgewicht (empathy disequilibrium). Folgen dieser maladaptiven Empathieformen können defensive Reaktionsmuster, wie Herunterspielen der Situation oder des Leids, Rationalisierung, Leugnung oder Ablehnung, vorschnelle Lösungsversuche, Reduzierung der Lebenssituation ausschließlich auf das Leid sein.

Grund dafür könnte eine Überwältigung der beobachteten Situation in ihrer gesamten Emotionalität und ihrem Ausmaß sein. Um diesem empfundenen Leid oder Schmerz zu entgehen, werden Emotionsregulationsstrategien verwendet, die ein Nachempfinden verhindern. Eine bekannte Emotionsregulationsstrategie ist die Reappraisal Methode. Diese Strategie zeichnet sich durch eine kognitive Neubewertung der emotionsauslösenden Situation aus. Jedoch stößt diese Methode, wenn es um das Empfinden von Fürsorge oder Leid geht an ihre Grenzen und kann eher kontraproduktiv sein und zum „Collapse of Compassion“ führen (Cameron & Payne, 2011). Ist der Empathiestress durch das Leid nicht erträglich, kann eine kognitive Überschreibung bzw. die Situation so rationalisiert werden, dass eine emotionale Verbundenheit unterbunden wird. Ein zu „kalter“ oder zu „heißer“ emotionaler Zustand kann jedoch das Vermögen zum Mitgefühl untergraben (Sze & Kemeny 2013).

Um Empathiestress und emotionale Erschöpfung im pädagogischen Berufsalltag zu vermeiden bedarf es einer emotionalen Kompetenz. Der Aktionsrat Bildung sieht daher die Stärkung der emotionalen Kompetenz in der universitären Bildung als ein Schlüsselement mehrdimensionaler Bildung (Aktionsrat Bildung 2016, S. 32f). Saarni (1999, S. 5) definiert emotionale Kompetenz als Performanz von Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden Interaktionen. Dabei werden acht Schlüsselkompetenzen genannt, wie

Bewusstheit über eigene Emotionen, die Verwendung adäquater Emotionsverben, Bewusstheit über mögliche Abweichungen zwischen tatsächlichen Emotionserleben und Emotionsausdruck und schließlich die Fähigkeit, negative Emotionen selbstreguliert bewältigen zu können. Emotionale Selbstwirksamkeit meint in diesem Kontext jede geartete Empfindung zunächst einmal zu akzeptieren und in das eigene Selbst zu integrieren. Mayer und Salovey (1997) sehen das Ziel der Emotionsregulation darin, das emotionale und intellektuelle Wachstum zu fördern (für eine ausführliche Betrachtung siehe Aktionsrat Bildung 2015).

Mitgefühl kann als effektiver Weg gesehen werden mit emotional belastenden Lebenssituationen umzugehen. In einer Studie von Singer und Kollegen (Jahr) stellte sich die mitgefühlsbasierte Emotionsregulation als überlegenere Methode im Vergleich zu der Reappraisal Coping Strategie dar. Während in der Reappraisal Methode eine kognitive Neubewertung der Situation erfolgt, um negative Gefühle zu reduzieren, wirkt die mitgefühlsbasierte Emotionsregulation in umgekehrter Weise. Anstatt negative Emotionen reduzieren zu wollen, wird negativen Gefühlen der Raum gegeben, der erforderlich ist um sie zu verstehen und regulieren zu können. Durch die Qualität des Mitgefühls entstehen positive Gefühle, die über das Maß der negativen hinausreichen. So ist das Individuum in der Lage, gestärkt sich der negativen Emotionen anzunehmen und sie in das eigene Selbst zu integrieren (Saarni 1999, S. 5). Zwar hat die Reappraisal Strategie ihren berechtigten Platz und hat sich in vielen therapeutischen Settings bewährt, sie erfährt jedoch in Situationen multiplen menschlichen Leids ihre Grenzen. Aber auch in akademischem Kontext spielt Selbstmitgefühl eine ausgleichende Funktion. So zeigten Studienanfänger mit hohem Selbstmitgefühl weniger negative Gefühle, die durch Heimweh verursacht wurden (Terry, Leary & Mehta, 2012) und weniger psychischen Stress, wenn sie mit Leistungsdruck und sozialen Schwierigkeiten aufgrund ihrer akademischen Laufbahn konfrontiert wurden (Kyeon, 2013). Zudem haben selbstmitfühlende Student*innen weniger Versagensängste und adaptivere Emotionsregulationsstrategien gezeigt als Studenten mit einem geringen Selbstmitgefühl. Zudem konnten sie im Vergleich ihre Kompetenzen präziser einschätzen (Neff, Hsieh & Dejjterat 2005).

Damit eine Wahrnehmung von eigenem und fremdem Leid nicht zu Empathiestress führt, braucht es eine sichere Grundlage. Diese sichere Grundlage wird durch Mitgefühl geschaffen. Mitgefühl aktiviert das sogenannte menschliche „Fürsorgesystem“ (Gilbert 2013). Die Aktivierung hängt mit unterschiedlichen psychologischen und biologischen Funktionen zusammen und kann dem Individuum ermöglichen langfristig dysfunktional konditionierte Gedanken, Gefühle und Verhalten zu auflösen (Singer, Kok, Borneman, Zurborg, Bolz & Bochoch 2016, S. 21).

3.2 (Selbst-) Mitgefühl und emotionales Wohlbefinden.

Einer der stabilsten Ergebnisse ergibt sich aus dem Zusammenhang zwischen Angst, Depression und Selbstmitgefühl. Es zeichnet sich heraus, dass je stärker das Selbstmitgefühl ist, umso geringer sind Angst und Depression (MacBeth und Gumley 2012). Selbstkritik als Element des Selbstmitgefühls sagt also folgenden Zusammenhang voraus: Je stärker die Selbstkritik umso höher die Angst und die Wahrscheinlichkeit an einer Depression oder depressiven Verstimmung zu erkranken (Blatt 1982). Und auch wenn Selbstkritik kontrolliert wird, stellt Selbstmitgefühl immer noch eine stabile Variable dar, die der psychologischen Angst und Depression entgegenwirkt (Neff 2003a). In einer Studie von Krikpatrick und Rude (2007) wurden Teilnehmer*innen in einem seitens der Forscher gestellten Vorstellungsgespräch gebeten, ihre größte Schwäche zu beschreiben. Obwohl Personen mit einem hohem Selbstmitgefühl genauso viele negative Selbstbeschreibungen benutzten wie die Gruppen mit hoher Selbstkritik, zeichnete sich doch heraus, dass die Gruppe mit hohem Selbstmitgefühl von weniger Angst berichtete. Zudem verwendeten die Personen mit hohem Selbstmitgefühl beim Aufschreiben Ihrer Schwächen, mehr Ausdrücke der Verbundenheit und weniger der Isolation. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Selbstmitgefühl möglicherweise angstgeleitete oder schamgeleitete Selbstevaluationen reduziert. Erklärt werden kann dies durch die subjektive Erkenntnis, dass alle Menschen Fehler machen und Unzulänglichkeiten besitzen. Eigenes Versagen wird dann weniger als Bedrohung empfunden, weil es im Gesamtbild menschlich geteilter Erfahrungen gesehen wird (ebd). Zudem neigen Menschen mit einem hohem Selbstmitgefühl weniger zum Grübeln. Selbstkritik steht im positiven Zusammenhang mit Grübeln und Scham (Neff 2003a, Gilbert). In einer Studie von Raes (2010) wurde Grübeln als Mediatorvariable zwischen Selbstmitgefühl, Depression und Angst identifiziert. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass Selbstmitgefühl die negativen Wirkungen vom Grübeln abmildert. Die Ergebnisse sind auch mit den oben beschriebenen physiologischen Abläufen, die bei Bedrohungs- oder Antriebsrelevant interpretierten Ereignissen eintreten vereinbar (Kapitel 3.5.1), da Selbstmitgefühl vor allem das Bedrohungssystem reguliert. Im Gegensatz wird das Fürsorgesystem aktiviert und Gefühle der Beruhigung und des Umsorgt-eins stellen sich im Individuum ein. Interessant ist vor allem, dass durch die Aktivierung des Fürsorgesystems ein sicheres Bindungsgefühl induziert wird und dies mit der Ausschüttung von Oxytocin begleitet wird (Gilbert & Irons, 2005). Dieser Effekt konnte schon nach einer kurzen Intervention erzielt werden, indem Individuen sich eine bedingungslos mitfühlende Person vorstellen sollten, die ihnen warm und wohlwollend gesinnt war. Diese Imagination reduzierte das Stress Hormon Cortisol und erhöhte zugleich die Herzfrequenz Variabilität, welche wie schon beschrieben (Kapitel 3.5.1) im engen Zusammenhang zur Selbstberuhigung steht (Porges 2007). Dies verwundert nicht, wenn die Auswirkungen von Selbstkritik genauer beleuchtet werden. Verurteilende Selbstkritik entsteht in der Kindheit (Blatt et al. 1982)

und steht im engen Zusammenhang mit späteren Schamgefühlen und Minderwertigkeitsüberzeugungen (Gilbert & Miles, 2000). Selbstkritik steht zudem im Zusammenhang mit sozialer Angst (Cox et al 2002), Wut und Aggression (Gilbert & Miles, 2000) und Selbstverletzung (Gilbert et al 2010), wobei die Vorhersagekraft auf Depression durch Selbstkritik stabil zu sein scheint (Zuroff et al 1994, Cox et al. 2002; Blatt et al; Gilbert & Miles 2000). Obwohl Selbstmitgefühl die negativen Reaktionen abzumildern vermag, zeichnet es sich gerade dadurch aus, dass es negative Emotionen nicht in einer aversiven Weise wegdrückt (Neff 2003a). Menschen mit mehr Selbstmitgefühl unterdrücken ihre negativen Emotionen nicht, vielmehr sind sie im Stande, die negativen Emotionen zu validieren und ihnen eine Wichtigkeit und Relevanz beizumessen (Leary et al. 2007; Neff et al. 2005; Neff et al 2007). Eine mitfühlende Haltung ermöglicht sich selbst gegenüber die negativen Emotionen zu öffnen, anzunehmen und wertschätzend zu umsorgen. So konnte gezeigt werden, dass eine mitfühlende Haltung die negativen Gefühle nicht reduziert, sondern im Gegenzug die positiven über die negativen hinaus stärkt. Genau dadurch ist das Individuum in der Lage, den negativen Gedanken und Emotionen ins „Gesicht“ zu schauen und sie anhand der wohlwollenden Gefühle und Gedanken zu umsorgen (Engen & Singer 2015). Dies ist in der empirischen Forschung eine neue Perspektive, da sich viele Coping Ansätze der Pädagogik hauptsächlich auf die Schwächung des Bedrohungs- und Antriebssystems konzentrierten, wird nun das Fürsorgesystem gestärkt, welches zur Ausgleichung der beiden anderen erwähnt führt.

Selbstmitgefühl hat außerdem einen mildernden Effekt auf emotionale Reaktionen, wie Scham, Ablehnung und Scheitern, die durch negativen Ereignisse hervorgerufen werden (Leary et al. 2007). Dabei hat Selbstmitgefühl in unterschiedlichen Bedingungen eine konstruktive und weniger negative Evaluation der Ereignisse erzielt. Besonders aufgefallen ist den Forschern der Wille zur Verantwortungsübernahme über den eigenen Part im negativen Ereignis. Diese Ergebnisse waren sowohl in inszenierten Laborsituationen als auch in durch Erinnerung wachgerufenen persönlichen Ereignissen zu beobachten (Leary et al. 2007). Aufgrund dieses Potentials ist Selbstmitgefühl mit positiven psychologischen Funktionen, wie emotionaler Intelligenz, Weisheit, Lebenszufriedenheit und dem Gefühl der sozialen Verbundenheit verbunden (Neff & Dahm 2014). Zudem berichten Menschen mit hohem Selbstmitgefühl glücklicher zu sein (Hollis-Walker & Colosimo 2011), mehr Optimismus, Neugier und Kreativität zu verspüren als Menschen mit hoher Selbstkritik (Neff, Kirkpatrick & Rude et al. 2007). Die Effekte der Methode des Selbstmitgefühlstrainings auf Zufriedenheit bleiben sogar nach drei Follow-Up (1Monat, 3 Monate, 6 Monate) bestehen (Shapira & Mongrain 2010).

Selbstmitgefühl steht demnach in Verbindung mit höherer Zufriedenheit, Optimismus, Positiven Gefühlen, Neugier, Exploration und persönlicher Initiative (Neff, Rude & Kirkpatrick 2007). Eine ähnliche Studie kam zum Schluss, dass Selbstmitgefühl mit

höherer emotionaler Intelligenz (Neff, 2003a), intrinsischer Motivation, Achtsamkeit, Autonomie und Kompetenz verbunden ist (Neff 2002, Neff, Hseih & Dejithirat 2005) welche nach Ryan, Huta und Deci (2013) fundamentale Aspekte eines gelungenen Lebens sind.

So sind Menschen mit hohem Selbstmitgefühl nach einem Scheitern gewillter, einen Neuanfang zu versuchen als Menschen ohne oder mit geringem Selbstmitgefühl (Neely et al 2009). Interessant ist, dass Selbstmitgefühl „eher mit einem Streben nach Bewältigung als mit einem Streben nach Leistungszielen verbunden ist“ (Neff & Germer 2013, S. 310). In einer Studie von Neff, Hseih und Dejithirat (2005) stellt sich heraus, dass Studenten mit Selbstmitgefühl sich eher Bewältigungsziele als Performanzziele setzten. Personen die sich Bewältigungsziele setzen, zeichnen sich im Vergleich zu Personen, die sich Performanzziele setzen dahingehend aus, dass sie die Aufgabe oder Herausforderung aufgrund der Entwicklung der eigenen Fähigkeiten bewältigen. Misserfolge werden hier eher als Herausforderung und Ansporn gesehen sich mehr anzustrengen. Charakteristisch ist zudem, dass Misserfolge als unvermeidbar gesehen werden, in denen eine Chance liegt, über sich hinauszuwachsen und dies unabhängig davon, wie begabt man sich einschätzte (Dweck, 1986, Urhahne 2008). Dieser Zusammenhang von Bewältigungszielen und Selbstmitgefühl wird dadurch erklärt, dass Personen mit hohem Selbstmitgefühl weniger Versagensängste aufweisen und eine größere Kompetenzwahrnehmung besitzen (Neff, Hseih & Dejithirat 2005). Studenten mit einer Performanzzielorientierung, sind hingegen stärker extrinsisch motiviert und dabei steht die Bewertung der eigenen Fähigkeiten im sozialen Vergleich im Vordergrund (Dweck 1986 Urhahne 2008). Dabei geht es um den Beweis, einer normativen Leistungsstandard erreicht zu haben (Schunk, Pintrich & Meece, 2007). Da der Ausgang einer Leistung an die Bewertung der eigenen Person gekoppelt ist, ist das Performanzmotiv mit Versagensängsten und Schamgefühlen verbunden (Neff & Germer 2013; Urhahne 2008).

3.3 (Selbst-)Mitgefühl in zwischenmenschlicher Interaktion

Mitgefühl mit sich selbst unterstützt das Mitgefühl mit anderen Menschen und umgekehrt (Breines et al 2013, Neff & Pommier, 2012). So erkannten Studien, die das Selbstmitgefühl untersuchten, auch die positive Wirkung auf die zwischenmenschliche Interaktion. So zeigte sich, dass Personen mit hohem Selbstmitgefühl bereiter waren, sich in Konfliktsituationen dem Gegenüber (meist nahestehende Personen) nicht unterzuordnen, dafür aber tendenziell eher Kompromisse eingehen. Zudem empfanden sie eine höhere Authentizität und geringere emotionale Konflikte in der zwischenmenschlichen Interaktion, welches sich auf die empfundene Beziehungszufriedenheit auswirkte (Yarnell & Neff 2013).

Baker und Kollegen (2016) fanden heraus, dass Mitgefühl mit Anderen mit emotionalen Wohlbefinden, gemessen an Emotionen wie Dankbarkeit oder Freude, zusammenhing. Ferner konnte durch Mitgefühl ein positiver Effekt auf die Empathiefähigkeit und das Vergeben gegenüber einer Person empfunden werden, die offensives Verhalten zeigte. Dies beinhaltete sowohl die Bereitschaft zum Vergeben (decisional forgiveness) als auch das emotionale, also authentisch erlebte Verzeihen (emotional forgiveness) (Baker et al. 2016).

Zudem sind selbstmitfühlendere Menschen eher bereit, Verantwortung für begangene Fehler zu übernehmen (Leary et al 2007) und sich zu entschuldigen (Howell et al 2011). So wurden in einer weiteren Studie (Breines & Chen) Teilnehmende aufgefordert, über einen kürzlich begangenen moralischen Fehler nachzudenken, den sie bereuten und diesbezüglich Schuldgefühle hegten. Es wurden drei Gruppen gebildet, wobei die erste Gruppe gebeten wurde, freundlich und verständnisvoll das Geschehen aufzuschreiben, die zweite Gruppe sollte über die eigenen positiven Qualitäten nachdenken und die dritte Gruppe wurde gefragt, ihr Lieblingshobby zu beschreiben. Es ergab sich, dass die Selbstmitgefühlsgruppe deutlich gewillter war, den verursachten Schaden wieder gut zu machen und zudem verspürten sie eine innere Verpflichtung und Motivation, diesen Fehler nicht wieder zu wiederholen (Breines & Chen, 2012). So weisen Selbstmitfühlendere Menschen einen größeren Mut auf, sich den eigenen Schwächen zu stellen. Ehrlicher und freundlicher Umgang mit den eigenen Schwächen führt zur bedingungslosen Annahme anstatt zur Selbstverurteilung. Dadurch können Fehler leichter akzeptiert und Verantwortung für Fehler übernommen werden, welche Breines und Chen (2012) wie folgt feststellen: „these findings suggest that, somewhat paradoxically, taking an accepting approach to personal failure may make people more motivated to improve themselves“ (Breines & Chen 2012, S.).

3.4 Selbstmitgefühl versus Selbstwertgefühl

Auch wenn Selbstmitgefühl mit positiven Empfinden verbunden ist, wird dies nicht durch eine Bewertung in gut oder schlecht erreicht. In diesem Zusammenhang unterscheidet Kristin Neff Selbstmitgefühl von Selbstwertschätzung. Beide stehen im Zusammenhang mit positiven psychologischen Funktionen, jedoch hängt die Selbstwertschätzung im starken Maße davon ab, wie das Individuum sich selbst bewertet. Die Bewertung kann einerseits durch einen sozialen Vergleich oder aber auch durch das Vergleichen seiner eigenen Leistungen stattfinden.

Demnach kann Selbstwertgefühl nur durch einen Bezugspunkt aufrechterhalten werden. Dieser Bezugspunkt bestimmt dann, ob eine Handlung oder ein Resultat, welches erzielt wurde, als gut oder schlecht bewertet wird. Durch diese vergleichende Bewertung wird dem Ideal-Selbst ein Wert beigemessen, den es zu verteidigen oder zu verbessern gilt.

Jedoch ist dieses Konstrukt sehr fragil, weil es von äußeren Faktoren, die oft kaum zu kontrollierten sind, abhängt. Fällt bei der Selbstevaluation die Bewertung schlecht aus, so kann das Risse im Selbstwertgefühl hinterlassen und negative Gefühle zur Folge haben, die versucht werden durch ein neues angestrebtes Ziel, welches einem einen Selbstwert verspricht, zu kompensieren (Neff & Dahm 2014).

So können Verletzungen des Selbstwertgefühls zu seelischen Leiden, zu Hass gegen die eigenen Personen oder andere Menschen führen. Nach Reichelt wird in einer narzisstischen Gesellschaft das Selbstwertgefühl durch äußere Maßstäbe, Ansprüche und Normen geprägt, die – wenn sie verinnerlicht werden – das Potential bergen, zu verletzen. Ein hohes Selbstwertgefühl vermittelt einen inneren Reichtum und niedriges hingegen eine destruktive Beziehung zu sich selbst. Gerade deswegen können Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl besonders bedürftig nach Anerkennung durch andere sein. Und wenn dies versagt wird, kann es als Bedrohung empfunden werden, die es gilt zu vermeiden (Neff & Vonk 2009) So hängt das Selbstwertgefühl von äußeren Faktoren ab, die es sehr anfällig machen für psychisches Ungleichgewicht: Habe ich Erfolg, so folgen positive Bewertungen und Gefühle, habe ich keinen Erfolg, so folgen negative Bewertungen und Gefühle. Wenn jedoch dieses stetige Sich-Selbst-Bestätigen, dieses nur schafft, in dem es herausragt, etwas ganz Besonderes kann oder können muss, um Anerkennung zu erhalten, so ist Selbstvertrauen, wie Schmid (2007) es postuliert, schwer zu realisieren. Er beschreibt, dass „Selbstvertrauen [ist] dort (ist), wo Selbstgewissheit ist, Selbstgewissheit wiederum dort, wo ein klar definiertes Selbst ist, das sich durch alle Modifikationen in der Zeit kohärent erhält“ (Schmid 2007, S 115). Und genau dieser Zwang der kohärenten Modifikation durch die Zeit hinweg stellt in gewisser Weise einen Überlebenskampf des Selbstwertgefühls dar.

So ist ein hohes Maß an Selbstwertgefühl zwar förderlich und wirkt pathologischen Dispositionen, wie Depressionen oder Ängsten, entgegen. Jedoch liegt das Problem des Selbstwertgefühls weniger im Haben, sondern mehr im Bekommen, welches sogar oft auf Kosten der eigenen Selbstbestimmtheit geht (Crocker & Park 2004).

Selbstmitgefühl hingegen setzt da an, wo das Selbstwertgefühl an seine Grenzen gerät. Im Gegensatz zum Selbstwertgefühl ist Selbstmitgefühl unabhängig von evaluativen und positiven Bewertungen. Es fördert in gewisser Weise eine bedingungslose Beziehung zu sich Selbst. Menschen empfinden Selbstmitgefühl weil sie dem Umstand geschuldet, unvollkommene Menschen sind. So wird das Streben danach herauszuragen oder über dem Durchschnitt sein zu müssen durch eine innere Verbindung mit sich selbst ersetzt. Um Selbstmitgefühl zu empfinden braucht das Individuum keinen Bezugspunkt anhand dessen es sich vergleicht oder bewertet um sich gut zu fühlen. Selbstmitgefühl wird durch eine innige Freundschaft zu sich selbst getragen und bietet, sozusagen in guten wie auch in schlechten Zeiten, eine emotionale stabile Unterstützung.

In einer groß angelegten Studie (N= 2187) aus den Niederlanden mit einer Erhebungswelle von acht Monaten und 12 Messzeitpunkten wurde der Unterschied von Selbstmitgefühl und Selbstwertgefühl hinsichtlich selbstbezogener Reaktivität, wie Wut, soziales Vergleichen, Suche nach sozialer Zustimmung und Grübeln untersucht. Die Ergebnisse ergaben, dass Selbstmitgefühl mit einer stärkeren Stabilität hinsichtlich der eigenen Wertschätzung assoziiert ist als das Selbstwertgefühl (self-esteem). Interessant war, dass Selbstwertgefühl (self-esteem) mit Narzissmus in Verbindung stand, während Selbstmitgefühl diese Verbindung nicht hatte. Die Ergebnisse legen nahe, dass Selbstwertgefühl (self-esteem) reaktive Verteidigungsstrategien oder Mechanismen aktiviert, wenn das Selbstbild nicht bestätigt wird (Neff & Vonk 2009). Interessant ist jedoch die Erkenntnis, dass hohes Selbstwertgefühl als auch Selbstmitgefühl positive Gefühle vorhersagt, aber Selbstmitgefühl dies unabhängig von Erfolg oder Misserfolg unterstützt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass Selbstmitgefühl ein ausgewogenerer Weg ist, sich gut zu fühlen als das Selbstwertgefühl (Neff & Dahm 2014).

Daraus kann folgende Erklärung geschlossen werden: Selbstmitgefühl ermöglicht es, positive als auch negative Aspekte der eigenen Persönlichkeit zu akzeptieren. Während der Erhalt eines hohen Selbstwertgefühls vielmehr von positiven Evaluationen und Bewertungen abhängt. Dadurch kann das von Erfolg und positiver Evaluation abhängige Selbstbild das Antriebs- und Bedrohungssystem aktivieren. Somit ist auch der Erhalt des Selbst durch Leistung und Verlust gekennzeichnet, da das Überleben vom Erfolg abhängt und Erfolg bedeutet demnach gewinnen, also das zu erreichen, was angestrebt ist. Da dies nicht ohne Verluste und Misserfolge geschieht, ist das Selbstwertgefühl ständig in Leistung und hat Angst. Selbstmitgefühl hingegen ist unabhängig von positiven oder negativen Eigenschaften oder Ereignissen stets als innerer Ressource verfügbar (Neff & Dahm 2014).

Zusammenfassend kann an diesem Punkt der vorliegenden Arbeit festgehalten werden, dass (Selbst-)Mitgefühl eine positive Wirkung auf die emotionale Kompetenz, das emotionale Wohlbefinden und die Qualität der Zwischenmenschlichen Beziehungen haben kann. Aufgrund der diesem Kapitel zugrunde liegenden Ausführungen wurde in diesem Zuge die zweite der eingangs vorgestellten sieben Fragen, *Wie wirkt (Selbst-)Mitgefühl als personenbezogene Ressource?*, behandelt. Da aufgrund der Frage die Grundannahme ersichtlich wird, dass Mitgefühl als Potenzial oder personenbezogene Ressource im Menschen angelegt ist, wird die Begründung, Aristoteles' Tugendhaftigkeit als Potenz im Menschen als innewohnend zu betrachten, mit einem Exkurs weiter vertieft. Daher wird im folgenden Abschnitt der Frage nachgegangen, in wie weit Mitgefühl als eine angeborene Qualität zu betrachten, aus Sicht der Evolutionspsychologie und Kindheitsforschung betrachtet.

3.5 Exkurs: Ist Mitgefühl angeboren?

In dem vorliegenden Exkurs soll anhand der Argumentationen aus der Evolutionspsychologie und der psychologischen Kindheitsforschung aufgezeigt werden, wie sich (Selbst-)Mitgefühl erklären lässt. Zunächst wird auf die Frage eingegangen, in wie fern Mitgefühl dem Menschen eigen, also angeboren ist. Um diese Frage zu beantworten wird auf evolutionsbiologische Argumente eingegangen und diese werden durch Studien aus der Säuglings- und Kindheitsforschung erweitert.

3.5.1 Mitgefühl durch Evolution

Es bildet sich derzeit ein kleiner aber stetig wachsender Forschungsmaterialbestand heraus, der Hinweise darauf gibt, dass sich die Biologie von prosozialen Reaktionen stark von der Biologie der Kampf-oder-Flucht-Reaktion unterscheidet. Insbesondere ist die prosoziale Reaktion wohl durchgängiger mit einer Aktivierung des parasympathischen Nervensystems (PNS) verknüpft, das vom Vagusnerv vermittelt wird und als Gegenspieler zum SNS agiert. Interessanterweise hat die Aktivierung des PNS eine Verlangsamung der Herzfrequenz zur Folge und steht mit Orientierung und nach außen gerichteter Aufmerksamkeit in Beziehung (Sze & Kemeny 2013).

Der Vagusnerv als Teil des Parasympathikus gliedert sich einerseits in einen myelinisierten und einen nicht-myelinisierten Teil. Der myelinisierte Teil ist maßgeblich für soziale Kommunikation, (Selbst-) Beruhigung, Besänftigung und die Hemmung des durch den Sympathikus freigesetzten Adrenalin Einflusses. Der Sympathikus hingegen wirkt aktivierend und mobilisierend zur Flucht oder zum Kampf (aktives Vermeidungsverhalten) und der unmyelinisierte Teil des Parasympathikus wirkt konträr zum SPN und Immobilisiert (passive Vermeidung und Tot stellen) (Porges 2003, S. 509; Gilbert 2013)

Der myelinisierte Vagusnerv entwickelte sich durch die Fähigkeit der Säugetiere sich durch elterliche Zuwendung und Fürsorge beruhigen zu lassen (Depue & Morrone-Struinsky 2005). Dies erfolgte durch die Erschaffung von Mechanismen, die es ermöglichten, sich im Zusammensein sicher und ruhig zu fühlen anstatt durch Nähe ängstlich und bedroht zu sein. In diesem Zusammenhang ist nachvollziehbar, dass die hervorgebrachten Signale der Beruhigung und Fürsorge Hirnareale stimulierten, die in gegensätzlicher Weise zu den Signalen sind, die bei Enge das Kampf-Flucht-System aktivierend wirkten (Gilbert 2013 MiAF) Die evolutionär eingeflochtene Struktur kann sympathisch hervorgerufenen Bedrohungsabwehrverhalten (Kampf-Flucht-Reaktion) sowie die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse mäßigen und dadurch einen physiologisch ruhigeren Zustand fördern, der wiederum zwischenmenschliche Nähe und soziale Affiliation ermöglicht. Das Gefühl der Liebe und von Sich-Geliebt-Fühlen hat bestimmte Auswirkungen auf die physiologische und psychologische Reifung des Kindes und darüber hinaus auch auf das Wohlbefinden im Erwachsenenalter. Wärme, ver-

bale als auch nonverbale Signale und Gesten des Interesses und Zuwendung wirken in der Interaktion zudem besänftigend. (Gilbert 2013 CFT, S. 68-69).

So trägt eine sichere Bindung und das Empfangen von affiliativen Gesten zu einer Aktivierung des Fürsorgesystems bei. Mitgefühl ist demnach in unserem Fürsorgesystem verwurzelt. Somit veranlasst ein sicheres Gefühl Menschen dazu, offener und flexibler auf ihre Umwelt zu reagieren (Porges 2003, 2007). Das Sicherheitsgefühl unterstützt die Ausgewogenheit des sympathischen und parasympathischen Nervensystems, welches ebenso die Herzfrequenzvariabilität beeinflusst. Je höher die Herzfrequenzvariabilität umso stärker die Fähigkeit zur Selbstbesänftigung und letztgenannte ist nach Porges (2007) die Fähigkeit, die Bedrohungsaktivierungen angesichts von Stress zügig zu regulieren.

Die angeführten Zusammenhänge lassen sich durch das Modell der Affektregulation von Paul Gilbert (2013) erklären. Aus evolutionspsychologischer Perspektive hat der Mensch im Laufe seiner Entwicklung drei Emotionsregulationssysteme entwickelt: das Bedrohungssystem bzw. Selbstschuttsystem, das Antriebssystem und das Fürsorgesystem. Alle drei Systeme sind an das vegetative Nervensystem gekoppelt und aktivieren in unterschiedlichem Maße den Parasympathikus oder Sympathikus.

Das Bedrohungssystem hat die Funktion, Bedrohungen für sich selbst oder für nahestehende Menschen rasch zu entdecken und eine angemessene Reaktion wie Flucht, Erstarrung, Kampf, Unterwerfung oder andere Bewältigungsbemühungen auszuwählen. Die Aktivierung des Bedrohungssystems löst infolgedessen Emotionen aus, die eine starke motivationale Komponente haben, um Alarmreaktionen zu initiieren und Maßnahmen zum Schutz ergreifen zu lassen. Diese Kette an Reaktionen wird durch bestimmte Neurotransmitter begleitet und aktiviert den Sympathikus. Wenn das Individuum sich im Bedrohungssystem befindet, können Aufmerksamkeit, Denken, Urteilen, Emotionen und Verhalten sowie Motive allesamt bedrohungsfokussiert sein, wobei alle Mechanismen auf die Erreichung von Sicherheit ausgerichtet sind. Ist dieses System durch Sozialisation oder Konditionierung (Rosen & Schulkin, 1998) chronisch aktiv, so kann das Individuum einen „bedrohungsorientierten Geist“ entwickeln (Gilbert, 2013, S. 58). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass Sicherheitsstrategien und Sicherheitsverhalten das Erregungsniveau kurzfristig senken, jedoch langfristig weniger konstruktive Konsequenzen nach sich ziehen. Gilbert (2013) beschreibt in diesem Zusammenhang die Probleme, die das Bedrohungssystem mit sich bringt.

1. Die Art der Auslöser, die das Bedrohungssystem aktiviert und die konditionierten emotionalen Reaktionen und persönlichen Bedeutungen, die damit verbunden sind.

2. Die Art und Ausdrucksweisen des Bedrohungsschutzsystems, wie etwa Angst, Wut, Flucht, Kampf, Übelkeit, Schwitzen, Aufmerksamkeitsfokussierung, rasende Gedanken.
3. Die Geschwindigkeit und Intensität der Bedrohungsschutzreaktion.
4. Die Dauer der Bedrohungsschutzreaktion und die Art und Weise der Senkung der meist aversiven Erregung.
5. Die Häufigkeit der Aktivierung des Bedrohungsschutzsystems in Verbindung mit externen (gewaltgeprägter Haushalt) und internen Reizen (Grübeln, Selbstkritik, Sorgen).
6. Wiederkehrende destruktive Bewältigungsstrategien, die das Gefühl der Bedrohung betonen und die Punkte 1 bis 5 weiter aktivieren (Gilbert S. 59f.).

Durch das Antriebssystem werden nach Depue und Morrone-Strupinsky (2005) überlebenswichtige Verhaltensweisen mobilisiert, indem positive Gefühle ausgeschüttet werden, die dazu anleiten, Ressourcen freizusetzen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Das Antriebserregungssystem ist hauptsächlich ein aktivierendes und handlungsmotivierendes System. Der Fokus dieses Systems liegt demnach darin, positive Gefühle und Motive zu initiieren. Solange das Antriebserregungssystem mit den beiden anderen Systemen ausbalanciert ist, motiviert es zu wichtigen Lebenszielen und ist konstruktiv in seinem Ausagieren. Stellen sich jedoch Hindernisse in den Weg und werden die erwünschten Ziele des Individuums, wie beispielsweise durch Verluste oder geringe Erfolgchancen bedroht, können Angst, Frustration oder Wut die Folge sein. Somit können sich das Bedrohungs-Schutz-System und das Anreiz-Belohnungssystem gegenseitig bedingen und verstärken (Gilbert 2013).

Das Fürsorgesystem wird dann aktiviert, wenn Besänftigung, Zufriedenheit und Sicherheit erfahren werden. Mitgefühl vermag durch seine geschilderten Qualitäten das Fürsorgesystem zu stimulieren. Nach Depue und Monroe-Strupinsky (2005) entsteht Zufriedenheit beispielsweise bei Tieren, wenn sie sich nicht gegen Bedrohungen verteidigen müssen, keinen Bedarf haben etwas zu erreichen oder aktiv zu werden, also wenn eine hinreichende Menge an Nötigem vorhanden ist und sie versorgt sind. Dieser innere Zustand ist friedvoll und lässt sich unterscheiden von Aufgeregtheit, Erregung und dem Streben nach etwas, wie sie durch die Aktivierung des Antriebssystem entsteht. Zufriedenheit ist demnach ein Zustand, in dem nichts angestrebt und kein Mangel erlitten wird und es wird durch ein Gefühl der Sicherheit begleitet. Gilbert (2013) unterscheidet zwischen Sicherheitsstreben und dem Sicherheitsgefühl. Das Sicherheitsstreben ist an das Bedrohungssystem gekoppelt und versucht eine mögliche oder bereits vorhandene Bedrohung zu vermeiden oder zu beseitigen. Das Sicherheitsgefühl bestätigt vorhandene Sicherheit ohne den Drang zu verspüren, es verteidigen oder aufrechterhalten zu müssen, da es genau dadurch wieder ein Sicherheitsstreben werden würde (Gilbert 2013). Porges (2003/2007) argumentiert, dass je sicherer sich Menschen fühlen sie umso fle-

xibler auf ihre Umwelt reagieren. Er beschreibt, wie die Evolution des myelinisierten Vagusnervs, der Teil des Parasympathikus und somit auch Teil des autonomen Nervensystems ist, zwischenmenschliches Annäherungsverhalten unterstützt, welches wiederum soziales Zugehörigkeitsgefühl, Zuwendung und die Bereitschaft zum Teilen hervorbrachte (Porges 2003).

Als Säuger kann der Mensch Bindungen eingehen, in denen unterstützendes und sorgvolles Verhalten dazu beitragen, sicher, beruhigt und gefördert zu werden. Die dadurch entwickelten neurologischen Systeme sind darauf ausgerichtet, Reaktionen und Verhalten von Freundlichkeit und Anteilnahme zu erkennen. Das intelligente Gehirn der Menschen, ist in der Lage über die Gedanken und Gefühle anderer Menschen nachzudenken und diese zu verstehen. Dieser Aspekt ist in Verbindung zur fürsorglichen Motivation Wegbereiter zum Mitgefühl. Aufgrund dessen ist Mitgefühl „mehr als Anteilnahme. Es geht um die Fähigkeit, die Erfahrungen anderer zu erfassen, zu mentalisieren und sich darauf einzustimmen sowie motiviert zu sein, Seelenzustände in ihnen zu schaffen, die frei von Leid sind und zu einem Leben im Zustand des Wohlbefindens und des Friedens befähigen.“ (Gilbert 2013 Evolutionsmodell MiAF S. 151) 10. Die Fähigkeit zum Mitgefühl mit anderen, mit einem selbst, hängt mit dem Vermögen zusammen, affiliative Emotionen, wie Liebe zuzulassen. Jedoch kann Mitgefühl nicht ausschließlich auf diese Emotionen zurückgeführt werden. Mitgefühl für andere, welches im Zusammenhang der Lebensrettung oder höheren ethischen Grundsätzen steht, ist weniger von affiliativen Gefühlen und stärker mit moralischer Reife und komplexeren Eigenschaften wie Mut verknüpft (Gilbert 2013 Evolutionsmodell MiAF).

3.5.2 Mitgefühl bei Säuglingen und Kleinkindern

Emotionspsychologische Untersuchungen zeigen, dass Kinder bereits im frühkindlichen Alter prosoziale Handlungen ausführen, obwohl kognitive Strukturen wie beispielsweise die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme noch nicht ausgebildet sind. Kinder sind erst ab dem Alter von ca. 8-9 Jahren fähig, sich gedanklich in die Situation einer anderen Person hineinzusetzen (Naurath & Teschmer 2013, S. 299).

Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982) stellten in einer ihrer Studien fest, dass zwei Drittel der untersuchten Kinder vor dem ersten Lebensjahr (10-12 Monate) spontan auf den entweder natürlichen oder simulierten Kummer einer anderen Person betroffen reagierten. Dabei machten die Kinder entweder ein trauriges Gesicht, runzelten die Stirn oder begannen zu weinen. In einem Drittel der Fälle blieben die Kinder unbeteiligt. Dabei schauten sie nur zu oder bleiben gänzlich unbeteiligt (Zahn-Waxler und Radke-Yarrow (1982).

Nun könnte das beschriebene Verhalten ebenso gut aus der Affektansteckung und weniger aus Mitgefühl resultieren. Um dies von der Affektansteckung abgrenzen zu können ist zunächst die Frage zu klären, ob Kleinkinder zwischen „gut“ und „böse“ unterscheiden können, da dem prosozialen Verhalten dieses Unterscheidungsvermögen zugrunde liegt (Hamlin et al 2011). So stellten sich Hamlin und Kolleg*innen (2011) die Frage, ob diese Fähigkeit bereits im Säuglingsalter zu beobachten ist. In einem komplexen Studiendesign wurden fünf bis acht monatige Kleinkinder hinsichtlich dieser Unterscheidungsfähigkeit untersucht. Hamlin und Kolleg*innen (2011) fanden heraus, dass bereits 8 monatige Säuglinge zur sozialen Selektion fähig waren und zwischen Gut und Böse unterscheiden konnten. Sie wandten sich in einem Experiment mit bewegten Stofftieren jenen Charakteren zu, die sich zu anderen Stofftieren positiv verhielten und wandten sich von jenen Charakteren ab, die sich zu unsozialen Charakteren negativ verhielten (Stofftier, das eine Kiste schwungvoll zuklappt obwohl das andere Stofftier etwas aus der Kiste holen möchte) (Hamlin et al., 2011). Anschließend wurden die Säuglinge vor folgende Situation gestellt: Die sozialen Charaktere (die zuvor entweder prosozial oder antisozial handelten) wurden an einem Tisch platziert und hatten jeweils eine Schüssel mit abstraktem Spielzeugessen (Würfel oder Zylinder) vor sich liegen. Nun wurde ein neutraler Charakter dazugesetzt und der Säugling sollte entscheiden vom wem der beiden ersten Stofftiere (sozial oder unsoziale) es das Essen wegnehmen möchte, um es dem neutralen zu geben. In den meisten Fällen entschieden sich die Säuglinge es dem antisozialen Charakter wegzunehmen um es dem sozialen zu geben. Sie waren also in der Lage Sanktionen zu erteilen, den sozialen Kontext und Status des Charakters mit zu beachten (Hamlin et al 2011). Das Hinwenden zu sozialen Charakteren wurde anhand von Augenmessungsverfahren bereits bei drei Monate alten Babys beobachtet. Die Forscher*innen schlussfolgern, dass bereits Säuglinge eine Differenzierungsfähigkeit besitzen, die über eine situationsgebundenes Urteilen hinausreicht (Hamlin, Wynn, Bloom & Mahajan 2007;). Diese Befunde lassen sich durch andere Studien bekräftigen und insgesamt sprechen die Ergebnisse gegen einen Egozentrismus, Narzissmus und Egoismus kleiner Kinder (Zahn-Waxler et al., 1992). In einer weiteren Studie von Warneken und Tomasello (2006) zeigte sich spontanes Hilfeverhalten bereits bei Kindern, die unter zwei Jahren (18 Monate n=24) waren. So halfen die Kleinkinder einer männlichen Versuchsleitung in unterschiedlichen Situationen sein Ziele zu erreichen. Zum Beispiel das Aufheben eines nicht erreichbaren Stiftes aufgrund einer physischen Barriere, z.B. Tisch (out of reach objects), oder das Korrigieren eines Fehlers (Kinder zeigten auf ein richtiges Bild). Die Ergebnisse ergaben, dass die Kinder (22 von 24 Kindern) signifikant mehr halfen als die Kinder aus der Kontrollgruppe und fast alle Kinder halfen in mindestens einem Szenario. Die Kinder zeigten das spontane Hilfeverhalten innerhalb 5 Sekunden und noch bevor der Versuchsleiter durch Gestik sein Anliegen signalisierte und ohne den Versuch Augenkontakt aufzunehmen. In keiner der Fälle wurden die Kinder direkt um Hilfe gebeten. Da das prosoziale Verhalten sich in vielen unterschiedli-

chen Situationen zeigte, in denen sowohl die Situation als auch die beteiligten Personen fremd waren, schließen die Forscher, dass dies nicht auf Erziehungseffekte zurückzuführen ist (Warnecken & Tomasello 2006). Dabei steigt der Ausdruck von Mitgefühl wie auch die verschiedenen Formen prosozialen Verhaltens mit dem Alter der Kinder deutlich an. So nimmt neben der Häufigkeit auch die Vielfältigkeit der prosozialen Handlungen zu. Bereits 25 monatige Kleinkinder zeigen unterschiedliche Arten von prosozialem Verhalten, wie physisches und verbales Trösten (Umarmen), indirektes Helfen, teilen, ablenken, schützen und verteidigen (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow 1982). Forschungsergebnisse belegen zunehmend, dass Kinder unter günstigen Umständen schon vor dem zweiten Lebensjahr zu prosozialem Verhalten in der Lage sind. Zu derartigen spontanen Reaktionen sind Kinder erst in der Lage, wenn sie zwischen sich und dem anderen unterscheiden können (Bischof-Köhler 1998) und wenn sie den Gesichtsausdruck einer anderen Person von z.B. Kummer oder Leid dekodieren können (Harris 1992, S. 35). Insgesamt subsummieren Zahn-Waxler (1992) und Kolleg*innen, dass Kleinkinder im Laufe ihres zweiten Lebensjahres physische und psychische Zustände Anderer richtig interpretieren können, den emotionalen Zustand einer anderen Person mitempfunden und ein Verhalten initiieren, das auf die Linderung des Leids einer anderen Person abzielt (Zahn-Waxler et al., 1992; vgl. Ulich, Kienbaum & Vollma 2001).

Die Bindungsforschung hat gezeigt, dass durch die Analysen der Kind/Eltern bzw. Bezugsperson Interaktion tief greifende Wirkungen sowohl auf das Gehirn als auch auf die psychologischen und psycho-sozialen Kompetenzen erklärt werden können (Cozolino 2007, Siegel 2001).

Nach Kienbaum (1993, S. 31) reagiert ein sicher gebundenes Kind, das aus einem Elternhaus kommt, in dem sich beide Eltern um es kümmern und wo Emotionen angstfrei gezeigt werden dürfen, die Eltern selbst mitfühlend sind und das Kind auf die Folgen seines Handelns für andere aufmerksam machen, mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit mitfühlend und helfend auf den Kummer eines Gegenübers (Kienbaum 1993, S. 31).

So zeigte sich auch im Erwachsenenalter, dass Personen, die in ihrer Kindheit durch Fürsorge und Unterstützung ein sicheres Bindungsmodell entwickeln konnten, einen leichteren oder stärkeren Zugang zum Mitgefühl und prosozialem Verhalten haben (Mikulincer et al. 2001). Ein sicheres Bindungsmodell im Erwachsenenalter (dispositionelle sichere Bindung als auch ein in Experimenten temporär induziertes sicheres Bindungsgefühl) unterstützt demnach Mitgefühl, altruistisches Verhalten (Mikulincer et al 2001), kognitive Offenheit, Empathie, wertorientiertes Denken (Mikulincer et al 2005) und Toleranz gegenüber out-Group Mitgliedern (Mikulincer & Shaver 2001). Darüber hinaus beeinflusst eine sichere Bindung im frühkindlichen Alter die Qualität der Bindung und Verbundenheit zwischenmenschlicher Beziehungen im Erwachsenenalter (Hazan & Shaver 1987). So zeigt sich, dass Bindung im Zusammenhang zum Mit-

gefühl steht. Im Folgenden werden nun die Sozialisierungseffekte, die das Vermögen zum Mitgefühl beeinflussen, näher beschrieben.

Es zeigt sich, dass Mitgefühl stark mit der teils sozialisierten und internalisierten menschlichen Erfahrung zusammenhängt. Mitgefühl aktiviert demnach das Fürsorgesystem, welches für das psychische und physische Wohlbefinden wichtig ist. Fürsorge bildet in diesem Zusammenhang die Grundlage für ein gesundes Wachstum und soziales Verhalten. Aus evolutionstheoretischer Perspektive stellt Fürsorge eine der zentralsten Eigenschaften aller Säugetiere dar (Gilbert 2013). Diese reiht sich nach Gilbert (2013) sogar noch vor dem Kampf, Streben nach Status und Geschlechtsverkehr ein. Die Evolution von Fürsorge brachte tiefgreifende Veränderungen im zentralen und peripheren Nervensystem. Die Intensitätsdimension der drei genannten Regularien ist stark abhängig von der Ausprägung und der Frequenz der Aktivierung. Ist die persönliche Biografie gekennzeichnet durch bedrohliche Erfahrungen und wurden daraufhin bedrohungsvermeidende Strategien in Laufe dieser Sozialisation entwickelt, so kann dies zu einer bedrohungsfokussierten Wahrnehmung der Umwelt führen (ebd.).

Nach Gilbert (2013) ist aufgrund der aufgezeigten Argumentation die Grundnatur des Menschen nicht per se liebend oder mitfühlend oder per se grausam, gewalttätig oder stammesbezogen. Beide Richtungen sind potentiell angelegt. Somit können entwickelte Gehirne Mitgefühl kreieren oder blockieren. Die Kultivierung einer liebenden und mitfühlenden Natur aktiviert bestimmte motivationale Systeme und kognitive Kompetenzen. Sie bringt großes Potential hervor und steht im Zusammenhang mit physischem und psychischem Wohlbefinden. Diese Art zu Leben kommt somit dem Individuum als auch der sozialen Gruppe oder der Gesellschaft zu gute (Gilbert 2013). Bereits Aristoteles spricht dies aus: wir sind nicht per se gut (oder schlecht), aber es liegt in unserer Natur, gut zu werden und dies für sich und die Gemeinschaft (vgl. NE II 1,3).

Zwischenfazit

Bisher wurde Mitgefühl definiert und dessen Wirkungen auf das Menschliche Wohlbefinden aufgezeigt. Der Diskurs ist mit evolutions- und entwicklungspsychologischen Argumentationen erweitert worden. Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit wird das (Selbst-)Mitgefühl mit den eingangs vorgestellten Begriffen Authentizität und Selbstwirksamkeit, verknüpft. Zentral in diesem Teil des Diskurses ist die weitere Erörterung der im Kapitel 1.2 vorgestellten Leitfragen. Nachdem die Fragen wie sich Mitgefühl definieren lässt und wie es als personenbezogene Ressource wird behandelt wurde, widmet sich der weitere Verlauf auf die Evaluation der Fragen drei bis fünf: Von welchen Bedingungen hängt die Entwicklung des Mitgefühls in Bildungskontexten ab, kann die Praxis des Mitgefühls als Bildungskategorie betrachtet werden und kann eine Praxis des Mitgefühls in der universitären Lehre einen berechtigten Platz beanspruchen?

4 Authentizität als günstige Voraussetzungen von Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl

Wer bin ich? Diese Frage, so kurz wie sie ist, hat im philosophischen Kontext einen reichen Informationsgehalt. So stand schon an der Pforte von Delphi „Erkenne dich selbst“. Das Kultivieren einer wahrhaftigen Beziehung zu sich selbst steht dabei im Fokus der folgenden Betrachtungen. Zunächst wird der Begriff Authentizität näher beschrieben und anschließend anhand eines kritisch-reflektierenden Bildungsverständnisses tiefer eruiert. Kritisch-reflektierend bezieht sich jedoch in diesem Zusammenhang auf die Person im Bildungskontext, die im Lichte einer pädagogischen Handlungspraxis eine wahrhafte Auseinandersetzung mit sich selbst anstrebt. Kritisch-reflektierend meint ebenso wenig ein destruktives Grübeln und Beurteilen, sondern vielmehr eine realistische, also ungetrübte Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen, Gedanken und Verhaltensmustern. In diesem Kontext wird die Authentizität um den Begriff der Achtsamkeit (mindfulness) erweitert. Anschließend wird der letzte begriffliche Schwerpunkt, die Selbstwirksamkeit mit in den Diskurs aufgenommen. Dabei werden die Begriffe zunächst definiert und zusammen mit (Selbst-)Mitgefühl, im Kontext einer pädagogischen Handlungspraxis, zueinander in Beziehung gesetzt.

4.1 Entdeckung der personenbezogenen Ressource (Selbst-)Mitgefühl durch Authentizität

Zu den Schwierigkeiten im Umgang des Begriffs Authentizität gehört es, keine einheitliche Definition, sowohl aus historischer als auch aus aktueller Perspektive zu haben. Durch die Anwendung des Begriffs in multiplen Bereichen, wie Recht, Theologie, Philosophie, Musik und Ethnologie können etymologisch viele Bedeutungsfacetten einerseits nicht mehr rekonstruiert werden und andererseits sind über den Diskurs hinweg unterschiedliche Facetten dazugekommen. Das griechische Wort bedeutet „Urheber, Ausführer, Selbstherr, jemand der etwas mit eigener Hand und auch aus eigener Gewalt vollbringt. Das Substantiv wird durch Attribute wie zuverlässig, richtig zum Urheber (einer Tat) beschrieben (Knaller & Müller, 2005).

Authentizität ist nach Sautermeister (2013) an die Ethik gebunden. Die Forderung nach Authentizität wird als Befähigung zum mündigen Subjekt verstanden (ebd. S. 26.). Authentizität wird hier als ein (ästhetischer) Begriff der Selbstverwirklichung begriffen und bildet eine Schnittstelle zwischen Ästhetik und Ethik, wobei sie ihren Fokus auf die Lebenskunst richtet. Sautermeister (2013) führt historische Authentizitätsideale auf und betont, dass das Authentizitätsideal der Postmoderne sich zwischen zwei Lebenskunst-

konzepten: „Werde-der-du-bist“ und „Erfinde-dich-selbst“ (ebd. S. 24) bewegt. Beiden Ausrichtungen steht ein Prozess zugrunde. Erstgenanntes verfolgt die Ausrichtung hin zum „Aufspüren dessen, was verdeckt, verborgen, verschüttet, anders, fremd, verdrängt oder noch unbekannt ist...“ (ebd., S. 24). Zweitgenanntes ist das „Überschreiten, kreative Gestalten, Entwerfen, Erfinden und Schaffen dessen, was zuvor nicht war“ (ebd. S. 25).

Aus ethischer Perspektive hat Authentizität zum einen die Funktion, als Metanorm zu gelten, in der es um den sittlichen Selbstumgang des Einzelnen geht, und zum anderen als ein wesentliches Kriterium der Selbstbestimmung und Selbstfindung (ebd. S. 25). Authentizität wird als formales Prinzip der Verantwortlichkeit verstanden, welches jedoch erst durch den biografischen Prozess hergestellt werden kann. In anderen Worten: Authentizität entsteht im lebenslangen Prozess, also im Werdegang der eigenen Biografie. Durch die Bezugnahme auf die individuelle Werdegeschichte, distanziert man sich von einem starren und einheitlichen Prototyp, welcher an theoretische ethische Konzepte angepasst werden muss. Vielmehr wird eine Dezentralisierung des Subjektes betont, die es dem Individuum ermöglicht, den Spielraum als selbstbestimmten Handlungsakteur zu gewinnen (ebd., S. 25).

Die Ermächtigung zum moralischen Subjekt, das nicht als allgemein abstraktes, sondern als Individuum in seiner eigenen biopsychischen und psychosozialen Verfasstheit zur Geltung kommen soll, ist eine wichtige Zielrichtung nicht nur einer theologisch-ethischen, wie es Sautermeister (ebd., S. 314) feststellt hat, sondern auch einer pädagogisch-ethischen Perspektive. So arbeitet er in seiner Theorie heraus, dass die Authentizität als Prozess der Selbstfindung und Selbstverwirklichung verstanden werden muss und verbindet dies mit der Tugendethik. Dabei wird Tugend als vortreffliche Charaktereigenschaften und sittliche Grundhaltung verstanden, die sich am konkreten Einzelnen orientiert. Was beispielsweise Tapferkeit oder Besonnenheit für den Einzelnen als sittlich Grundhaltung in einer konkreten Entscheidungs- und Handlungssituationen praktisch bedeuten, gewinnt nunmehr seine inhaltliche Bestimmung aus der Bezugnahme auf die Person in einer bestimmten Handlungskonstellation. Unter dieser Prämisse werden Verantwortung und personale Integrität zu Wegmarken für den Menschen auf der Suche nach sich selbst. In Zusammenhang mit einem pädagogischen Bildungsverständnis würde die Funktion von Authentizität das Ziel verfolgen „dem Einzelnen durch einen solchen Akt der Befreiung zu seiner Würde zu verhelfen und ihn in seiner konkreten Freiheit zu befördern“ (ebd., S. 25). Damit formt sich Authentizität als maßgebliches Kriterium für ein autonomes Leben und wird zu einer dynamischen „Werdegestalt und einem „Sehnsuchtsort“ (ebd. S. 26f). Nach Ricken (2010) ist dieser Prozess begleitet von der Selbstliebe, da die Selbstliebe diese Streben zu sich selbst antreibt (ebd., S. 14) Diese Streben, das dem Menschen eigen ist, verbindet das Individuum nach Ricken (2010, S. 17) mit allen anderen Menschen und sie birgt die Hoffnung sich im Anderen

zu finden (Sautermeister 2013, S. 315). Somit wächst Authentizität im Prozess als ethische Kategorie heran und trägt das Mitgefühl in sich.

Auch Aristoteles, wie bereits dargelegt wurde, entwickelte diese Gedanken, wodurch sich wiederum die bis jetzt dargelegten Argumentationsgänge vernetzen. Nach Aristoteles sind Menschen die keine tugendhafte Selbstliebe besitzen, innerlich zerrissene. So beschreibt er: „sie sind in sich gespalten, begehren das eine und wollen das andere, wie die Unbeherrschten“ (NE IX 4. 1166b). Ein Mensch handelt nach Aristoteles beherrscht, wenn seine Vernunft trotz entgegenstehender Antriebe sein tugendhaftes Tun bestimmt (Ricken 2010, S. 17). „Sie (die sittlich Schlechten) teilen mit sich weder Freude noch Schmerz denn ihre Seele ist in Aufruhr: der eine Teil empfindet aus Schlechtigkeit Schmerz über Dinge, die ihm fehlen, der andere (Teil) freut sich, und so wird sie hin und her gezogen und auseinander gerissen [...] Wenn man diesem „jammervollen“ (NE IX 4. 1166b) Zustand entkommt, so wird man sich zu sich selbst als Freund verhalten und einem Anderen Freund werden“ (NE IX 4. 1166b). So scheint denn der Schlechte auch nicht sich selbst gegenüber freundschaftlich gestimmt zu sein, weil er nichts Liebenswertes hat“ (NE IX 4. 1166b). Wer im schädlichen Sinne sich selbst liebt, strebt nach dem scheinbaren Nutzen, wer in Wahrheit sich selbst liebt, dagegen nach dem Schönen (Ricken 2010, S. 17). Der Mensch handelt demnach nur dann im vollen Sinn *selbst*, wenn die Vernunft sich unabhängig von den nicht-vernünftigen Strebungen zum Handeln bestimmt (Ricken 2010, S. 17). Das Selbst wird hier an die menschliche Vernunft gebunden, die dem Menschen eigen ist. Jedem Menschen liegt die Vernunft zugrunde, „aber nicht jeder, sondern nur der Gute liebt die Vernunft und damit sich selbst“ (Ricken 2010, S. 17). Der Gute ist also selbstliebend und dadurch wird er sowohl sich selbst als auch den Anderen nützen, wenn er das Schöne tut. Deshalb verbindet Aristoteles in der Nikomachischen Ethik IX 8 das Schöne mit dem Guten. Ein tugendhaftes Leben geschieht besonders aus der Selbstliebe heraus und das bedeutet das Gute um seiner selbst willen zu wünschen (Ricken 2010, S. 18).

Authentizität wurde in diesem Kapitel als ein Prozess im biografischen Werdegang verstanden, welcher das Individuum dazu befähigt, das eigene Schöne zum Ausdruck zu bringen. Der Ausdruck des eigenen Schönen entspringt aus einer vernunftgeleiteten Selbstliebe heraus und befähigt zur autonomen, von Dogmen und Zwängen freien Lebensführung.

Bisher wurde die Bedeutung der Authentizität für das autonome und selbstbestimmte Individuum dargelegt und einem pädagogischen Bildungsverständnis näher gebracht. Im nächsten Schritt wird aufgezeigt, was zu Bemächtigung eines autonomen und mündigen Individuums beitragen kann. Hierfür wird der Begriff der Achtsamkeit erneut aufgegriffen und mit der Authentizität verknüpft.

4.1.1 Die Perspektive der Metaebene: Authentizität als Ausdruck von Achtsamkeit

Wie bereits geschildert, handelt derjenige, der das Schöne um seiner selbst willen tut, aus seiner praktischen Vernunft heraus und wird dadurch zu einem authentischen Handelnden. Dadurch bestimmt der Mensch sich selbst unabhängig von seinen Trieben und Affekten: „nur wenn ich das Schöne um des Schönen willen tue, bin ich unabhängig von den jeweils gegebenen Umständen und kann meine Identität in dem Sinne bewahren, dass ich ein ungebrochenes Verhältnis zu meiner eigenen Vergangenheit und Zukunft habe (Ricken 2010, S.18).

Diese innere Freiheit, die der Vernunft entspringt, trägt zugleich eine Eigenverantwortung (Sautermeister 2013) als auch ein Unterscheidungsvermögen in sich. Dieses Unterscheidungsvermögen bedarf jedoch im ersten Schritt einem Gewährsein der eigenen Innen- als auch der Außenwelt. Nach Wood (2008) wird eine authentische Lebensführung durch die bewusste Wahrnehmung von zwei Aspekten begleitet. Diese sind die Wahrnehmung von aktuellen kognitiven, emotionalen und physiologischen Prozessen und Zuständen und die Wahrnehmung vom eigenen Verhalten und dem emotionalen Ausdruck (ebd). Demnach zeichnet sich eine nicht authentische Lebensführung dadurch aus, dass die eigene Innenwelt unbewusst bleibt. Wood bezeichnet diesen Zustand als Selbstentfremdung (self-alienation). Zwischen authentischem Leben und Selbstentfremdung verortet er die Akzeptanz externer Einflussnahme (accepting external influence), die wenn sie stark ausgeprägt ist, zur Selbstentfremdung führt und umgekehrt. Akzeptanz fremder Einflussnahme meint, Gedankenmuster oder Vorstellungen anderer unreflektiert zu übernehmen und so den Zugang zum eigenen Selbst zu schmälern (ebd).

Damit ein klarer Blick auf die Gegebenheiten nicht von vorgefertigten Konzepten und Urteilen getrübt wird, ist in jüngster Forschung immer mehr die Rede von einer achtsamen Wahrnehmung seiner Selbst und seiner Umwelt. Achtsamkeit, im englischen Mindfulness, ist nach John Kabat-Zinn (2015): a moment-to-moment, non-judgmental awareness, cultivated by paying attention in a specific way, that is, in the present moment, and as non-judgmentally, and as openheartedly as possible” (Kabat-Zinn 2015, S. 1481). Achtsamkeit ist demnach eine *bestimmte* Form der Aufmerksamkeitslenkung, die durch drei Merkmale gekennzeichnet ist: Es ist 1) absichtsvoll, 2) ist es ein Gewährsein im gegenwärtigen Moment und 3) dieses Gewährsein ist nicht wertend, sondern beobachtend (Kabat-Zinn 1990). Dabei trägt Achtsamkeit dazu bei, einen klaren Blick zu gewähren und die Situation realistisch einzuordnen. „...it involves a pure awareness, which includes awareness of accepting or non-accepting, judging/categorizing or not (Mikulas 2015, S. 16).

Sowohl John Kabat-Zinn (2015) als auch Bishop und Kolleg*innen (2004) heben die nicht-wertende und präzise Wahrnehmung der aktuellen Gegebenheiten hervor, die ein

wichtiger Teil der Achtsamkeit ist. Jedoch bemängelt Dreyfus (2013), dass diese Auffassung zu kurz ist und erweitert diese mit der kognitiven Ebene der Selbstevaluation: "Mindfulness is a cognitive activity closely connected to memory, particularly to working memory, the ability to keep relevant information active so that it can be integrated within meaningful patterns and used for goal directed activities" (Dreyfus 2013, S. 47). Aufgrund dieser bewussten Aufmerksamkeitslenkung wird eine Stärkung der kognitiven Kontrolle erlangt und dadurch wird das Wahrgenommene durch die konzentrierte Aufmerksamkeit gehalten, anstatt von dem Wahrgenommenen mitgerissen zu werden (ebd.). Da nun durch eine achtsame Wahrnehmung innere Zustände bewusst werden, können sie auf kognitiver Ebene evaluiert werden. Selbstevaluative Prozesse betreffen hier das Vergleichen und Unterscheiden von Gedanken, Emotionen und Reaktionsmustern. Somit hat Achtsamkeit auch einen Vergangenheits- bzw. Ursachenbezug- sowie einen Zukunfts- bzw. Wirkungsbezug. Es ist jedoch von einem vergangenheits- oder zukunftsorientierten Grübeln zu unterscheiden. Vielmehr geht es darum, die durch Achtsamkeit gewonnen Erkenntnisse aus den aktuellen und momentanen Erlebnissen, die sich unter anderem aus vorherigen (vergangenheitsbezogen) Erlebnissen speisen, in die Zukunft „mitzunehmen“ um dadurch immer mehr Selbstkompetenz zu entwickeln (Dreyfus 2013). Die Selbstkompetenz besteht nun darin, eigene und relativ starre Gedanken-, Emotions- und Verhaltensschemata zu durchschauen und dadurch einen klaren Blick auf die Gegebenheiten zu gewinnen und neue Lösungsschemata zu entwickeln (Verplanken et al. 2007; Brown & Ryan, 2003).

Aus den Vorüberlegungen kann nun geschlussfolgert werden, dass Authentizität durch Achtsamkeit begünstigt wird und mit einer mündigen und autonomen Lebensführung gleichgesetzt werden kann. Das Gegenteil von Achtsamkeit und demnach auch Authentizität ist folglich eine unbewusste Lebensführung, die einen nur eingeschränkten Zugang zur eignen Innenwelt zulässt und das Individuum, je nach Ausmaß, von sich entfremden lässt.

Interessanterweise ist eine unbewusste Lebensführung alltagsnäher als oft angenommen. Ein Aspekt eines unbewussten Zustands wird mit dem psychischem Phänomen des Mind-Wandering oder Gedankenabwesenheit beschrieben. Das Mind-Wandering tritt oft während dem Ausführen einer bestimmten Tätigkeit auf und wird nach Scheibner und Kolleg*innen (2017) als off-task thinking beschrieben. Das Mind-Wandering ist aus neurobiologischer Perspektive dem Default-Mode-Netzwerk (DMN) zuzuordnen, welches als eine Art Hirnruhezustand oder Autopilotmodus beschrieben wird. Es steht mit der individuellen Selektion von Erinnerungen aus der Vergangenheit, der Interpretation aktueller Gedanken und Emotionen, sowie dem Schmieden von Zukunftsplänen zusammen (Whitfield-Gabrieli & Ford 2012, S. 68) und wird als narratives selbstbezogenes System bezeichnet (Otti et al 2012; Buckner et al 2008).

Zwar ist die Fähigkeit der Geistesabwesenheit, während man eine bestimmte Tätigkeit ausführt, durchaus sinnvoll und überlebensnotwendig, jedoch ist ein ausgewogenes Funktionieren dieser Gehirnaktivität stark von metakognitiven Prozessen abhängig (McVay, Kane & Kwapil 2009). So zeigt sich bei einem gesungen Gehirn während einer Tätigkeit eine Minderung des DMN und eine Steigerung der Aktivität des Arbeitsgedächtnisses. Zudem ist eine Aktivierung des DMN während einer Tätigkeit mit einer verminderten Performanz verbunden (Braboszcz & Delorme 2011). Umgekehrt ist eine hyperaktive oder hyperkonnektive DMN Funktion besonders im pathologischen Zusammenhang auffällig (Whitfield-Gabrieli & Ford 2012)¹³. Fehlt dem Mind-Wandering also eine metakognitive Perspektive kann es das psychische Wohlbefinden beeinträchtigen (McVay, Kane & Kwapil 2009).

Unterschiedliche Studien konnten zeigen, dass ein wandernder Geist, der wie erwähnt aus spontanen Stimulus-unabhängigen-Gedanken besteht, negative Folgen auf das Wohlbefinden haben kann. So zeigte sich, dass die durchschnittliche Gedankenabwesenheit bei Erwachsenen 46,9 Prozent beträgt (Killingsworth & Gilbert), wobei das Bewusstsein über diesen Zustand eingeschränkt zu sein scheint (Schooler et al., 2011). Dieser unbewusste Zustand steht interessanterweise mit negativen psychischen Konsequenzen zusammen. Zum einen reduziert es die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung (Braboszcz & Delorme 2011). Zum anderen steht es mit einer verminderten prosozialen Haltung, (Jazaieri et al 2012), mit Grübeln und Depressionen (Deng, Li & Tang 2012), beeinträchtigtem physischen Wohlbefinden (Ottaviani, Shaprio & Couyoumdjian, 2013 aus Jazairie) und mit einer reduzierteren Schmerz-Empathie Empfindung (Kam, Xu & Handy 2013 aus Jazairie) in Verbindung.

So zeigte sich beispielsweise in einer Studie von Killingsworth und Gilbert (2010), dass Mind Wandering die Ursache subjektiver Unzufriedenheit ist. Hierzu wurden die Teilnehmenden anhand einer Mobilfunk-App, die Signale in Form von Fragen an die Telefone über den Tag verteilt sendete befragt, ob die Teilnehmer*innen gedanklich bei der aktuellen Tätigkeit waren und wie sie sich aktuell fühlten. Insgesamt wurden ca. 2250 Personen aus 83 Nationen (wobei 73,3 Prozent Bürger der USA waren) mit einer Altersspanne von 18-88 Jahren befragt. Es stellte sich heraus, dass die durchschnittliche Gedankenabwesenheit 46,9 Prozent betrug und davon mindestens 30 Prozent in jeder der abgefragten Aktivitäten, außer dem Geschlechtsverkehr (insgesamt wurden 22 Aktivitäten abgefragt) zu beobachten war. Die Ergebnisse zeigten auf, dass die Art des Mind-Wanderings kaum eine Rolle spielt. Trotz positivem Gedankenabschweifens (Tagträumen) berichteten die Teilnehmer*innen sich nicht glücklicher zu fühlen als wenn sie

¹³ Das Mind-Wandering ist aus neurobiologischer Perspektive dem Default-Mode-Netzwerk zuzuordnen, welches als eine Art Hirnruhezustand oder Autopilotmodus beschrieben wird. Die genaue Funktion des Default-Mode-Netzwerkes im menschlichen Gehirn ist aus neurologischer Perspektive noch nicht geklärt und gehört zu den Herausforderungen moderner Neurologie (Scheibner et al 2017, Raichle, 2010).

gedanklich nicht abwesend waren. Das Glücksempfinden verschlechterte sich jedoch stark bei neutralem und negativem Mind-Wandering. Im Entwicklungsverlauf von unterschiedlichen Messzeitpunkten konnte festgestellt werden, dass Mind-Wandering die Ursache von verminderten Wohlbefinden war und nicht die Folge¹⁴.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass der spontane Gedankenfluss willentlich kaum gestoppt werden kann. In einem Experiment von Flavel, Green und Flavel (2000) wurden Teilnehmende (n=21), die keine bestimmte Aufgabe zu erfüllen hatten, gebeten, in einem Zeitintervall von 20-24 Sekunden an nichts zu denken, also keinen Gedanken zu produzieren. Alle Befragten gaben an, es nicht geschafft zu haben den Gedankenfluss zu kontrollieren (Flavel, Green & Flavel 2000). Das menschliche Gehirn ist demnach auch im Ruhezustand aufgrund des spontanen Gedankenflusses konstant aktiv (Raichle 2015).

Eine Möglichkeit, die destruktive Geistesabwesenheit zu regulieren, ist die Praxis der Achtsamkeit und dessen kontemplative und selbstevaluative Methoden wie Meditation. Farb und Kolleg*innen (2012) beschreiben das Ziel der Meditation wie folgt: "The goal of such practices are to improve access to the constantly shifting sensory experiences [...], and to develop insight as to when one's mind has wandered so that attention may be redirected to the present moment" (Farb, Anderson, & Segal, 2012, S. 73). So konnte gezeigt werden, dass Achtsamkeitstraining hilft, die Aufmerksamkeit zu refokussieren (Jha, Krompinger & Baime, 2007 in Jazairei) und Mind Wandering zu reduzieren (Mrazek et al 2013). Scheibner und Kolleg*innen (2017) konnten anhand von fMRT Verfahren feststellen, dass eine achtsame Haltung (hervorgerufen durch Meditation) im Vergleich zur Geistesabschweifung eine Minderung des DMN verursachte (Scheibner et al 2017). John Kabat-Zinn erklärt in einer wissenschaftlichen Diskussionsrunde, die transkribiert wurde, dass bei Personen nach einem achtwöchigen Achtsamkeitstraining, die Aktivität des DMN reduziert wird und ein anderes Areal im Gehirn angesprochen wird, welches eine nicht-narratives Selbstreferenzierung beinhaltet (z.B. ich bin in diesem Augenblick hier und fühle meinen Atem oder meinen Körper). Dieses Netzwerk unterscheidet sich vom DMN und ist somit nicht selbst-narrativ, sondern selbsterfahrend und daher wird es als experimentales Network bezeichnet. Selbstnarration ist sicherlich nötig, so Kabat-Zinn, wenn es jedoch das Leben dominiert oder die Person sich in seinen Gedanken verliert (cognitive fusion), ist dies ungleich zur inneren Freiheit (Kabat-Zinn in Paulson et al 2013). Die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit willentlich zu lenken und längere Zeitintervalle bei der Sache zu bleiben, ist vielen Menschen erschwert. Achtsamkeit ermöglicht eine Schulung der Aufmerksamkeit und der inneren Erkenntnis, welche zur eigenen Authentizität führt und somit eine ethische Kategorie bedeutet.

¹⁴ Die Frage, ob Mind-Wandering Ursache oder Folge ist, wird derzeit in der Forschung noch diskutiert.

Somit lässt sich nachvollziehen, dass eine achtsame und demnach authentische Lebenshaltung mit positiven Wirkungen auf das psychische Wohlbefinden einhergeht (Ménard & Brunet, 2011; Wood et al., 2008, Neff & Harter 2002a; Neff & Harter 2002b; Neff & Suizzo 2006). Authentizität wird nach Horney (1951) nicht nur als Vorläufer von psychischem Wohlbefinden verstanden, sondern als fundamentaler Aspekt dessen begriffen. So zeigte sich, dass eine nicht authentische Lebensführung zu psychopathologischen Funktionen führen kann und mit posttraumatischer Belastungsstörung in Verbindung steht (Joseph et al. 2004). Weiter stand ein fehlendes Authentizitätsgefühl mit einer verminderten Vitalitätsgefühl (Goget Tekin & Satici 2014), sozialer Angst (Satici, Uysal & Akin 2013) und depressiven Verstimmungen in Verbindung (Theran 2011). Im beruflichen Kontext wurde anhand von Befragungen berichtet, dass Personen, die ein höheres Authentizitätsgefühl haben, leichter Entscheidungen im Arbeitskontext treffen können (White & Tracey 2011).

Achtsamkeit findet sich in vielen kontemplativen Traditionen wieder: im Christentum durch die Exerzitien von Ignatius von Loyola, im Buddhismus und Zen Buddhismus durch Meditationsübungen - die Teezeremonie in Japan ist nur ein Beispiel von vielen - im Hinduismus durch das Yoga und im Islam beispielsweise durch die drehenden Derwische. Aber unabhängig von den traditionellen und kulturellen Praktiken findet der Mensch sich in unterschiedlichen Situationen wieder, in denen er mehr oder weniger achtsam ist (Heidenreich & Michalak 2009, S. 570). Nach Kabat-Zinn (2003) ist Achtsamkeit deshalb universal. Daher kann Achtsamkeit als eine säkulare Geisteshaltung anerkannt werden. Obwohl die empirische und westliche Achtsamkeitsforschung relativ jung ist, ist es jedoch ein sehr altes Konzept (Kabat-Zinn 2015). Das neue, das durch die Achtsamkeit in die Psychologie und Pädagogik eingeflossen ist, ist die Verbindung von Aufmerksamkeit und Ethik. Somit unterscheidet sich die Achtsamkeitsforschung zur reinen Aufmerksamkeitspsychologie, indem sie Aufmerksamkeit auf Kognition, Emotion und Physis mit einer ethischen Komponente erweitert (Grossman 2013).

Dass eine achtsame Haltung und Gedankenbeobachten sogar unter schlimmsten Umständen möglich ist, schildert Viktor Frankl (2010) anhand des folgenden Zitats sehr eindrücklich. So beschreibt er in seinem Buch „...trotzdem ja zum Leben sagen: Ein Psychologe überlebt das Konzentrationslager (2010) „*Fast weinend vor Schmerzen in den wunden Füßen, die in offenen Schuhen stanken, im grimmigen Frost und eisigen Gegenwind, humpelte ich in langer Kolonne die paar Kilometer von Lager zum Arbeitsplatz. Mein Geist beschäftigte sich unablässig mit den tausendfältigen kleinen Problemen unseres armseligen Lagerlebens: Was wird es heute Abend zu essen geben? Soll ich die Scheibe Wurst, die es vielleicht als Zübuße geben wird, nicht lieber für ein Stück Brot eintauschen? [...] schon ekelte mich der grausame Zwang an, unter dem all mein Denken sich täglich und stündlich nur mit solchen Fragen abplagen muß (sic!). Da gebrauche ich einen Trick: plötzlich sehe ich mich selber [...] und ich spreche und halte*

einen Vortrag über die Psychologie des Konzentrationslagers! Und all das, was mich so quält und bedrückt, all das wird objektiviert und von einer höheren Warte der Wissenschaftlichkeit aus gesehen und geschildert...“.

So beschreibt Frankl weiter, dass er durch diesen „Trick“ es schaffte, sich über die Situation des Leidens zu stellen und er selbst mit all seinem Leiden Objekt einer „interessanten psychologischwissenschaftlichen Untersuchung“ (Frankl 2009, S. 113) wurde, die er selbst vornahm (Frankl 2009, S. 113).

4.1.2 Achtsamkeit und Selbstmitgefühl

Der Zusammenhang von Mitgefühl und Selbstmitgefühl mit Achtsamkeit wurde bereits im Kapitel 2.1.4 besprochen. Im folgenden Kapitel geht es darum, Achtsamkeit im Prozess des Selbstmitgefühls im Verhältnis zur allgemeinen Achtsamkeit zu betrachten. Zunächst beinhalten beide Formen der Achtsamkeit eine akzeptierende Haltung, die eine Reaktivität verhindert und daher mit psychischem Wohlbefinden im Zusammenhang steht. Während die allgemeine Achtsamkeit sich auf alle Erfahrungen im jetzigen Moment bezieht, konzentriert sich die Achtsamkeit im Kontext des Selbstmitgefühls auf das Leid und die Regulierung von negativen Gedanken und Emotionen. Da Selbstmitgefühl ein Konstrukt ist, welches durch Achtsamkeit, Selbstgüte und gemeinsames Menschsein definiert wird (Neff 2003), kann es von Achtsamkeit nicht getrennt werden (Neff & Dahm 2015). Das Gewährwerden des eigenen Leids wird durch die Komponente der Selbstgüte aufgefangen und umsorgt und mit dem gemeinsamen Menschsein in einen menschlichen Kontext verortet. So wächst Selbstmitgefühl, nach Neff und Dahm (2015), zusammen mit Achtsamkeit, wohingegen eine rein Achtsame Haltung zunächst keine mitfühlende Komponente benötigt. Jedoch sollte darauf hingewiesen werden, dass durch die längere Praxis der Achtsamkeit Qualitäten wie Güte, Toleranz und Geduld mit entwickelt werden *können*. Denn ein Akzeptieren des Status Quo der eigenen Innenwelt und die Gegebenheiten der Außenwelt birgt schon eine Güte in sich. Diese erste Wahrnehmung und Akzeptanz der Realität eröffnet folglich neue Perspektiven. Eine weitere Unterscheidung, die Kristin Neff trifft, ist die, dass allgemeine Achtsamkeit sich auf interne Erfahrungen bezieht und achtsames Selbstmitgefühl sich auf die Erfahrung des Leidenden bezieht und den Wunsch birgt, dass alle Lebewesen glücklich und frei von Leid sein mögen (Germer, 2009). Ein Leitsatz im Mindfunes Self Compassion Programm ist demnach folgender, „we give ourselves compassion not to feel better, but because we feel bad“ (Neff & Dahm, S. 21). Auch hier zeigt sich, dass Selbstmitgefühl als Tugend nicht Mittel zum Zweck ist, sondern sich im Prozess selbst vollzieht und somit Mittel und Zweck zugleich wird. Achtsamkeit ist jedoch ein wichtiges Element im Selbstmitfühlen: „Mindfulness is necessary to insure that compassion doesn't become a slick new form of resistance (I'll be kind to myself to make the pain go away), while compassion provides the emotional safety needed to fully feel and open to one's

pain. Thus, mindfulness and self-compassion mutually enhance one another (Neff, S. 21).

Zwar steht Achtsamkeit mit einer Reihe von positiven Effekten auf das psychische Wohlbefinden in Verbindung (Brown & Ryan 2003), jedoch scheint dieser Effekt durch das (Selbst-)Mitgefühl verstärkt zu werden (Nef & Dahm 2015; Rodriguez-Carvajal et al 2016). Selbstmitgefühl erweitert die Achtsamkeit mit der Qualität des Mitgefühls. Diese mitfühlende Qualität aktiviert, wie im Kapitel 3.5.1 beschrieben wurde, das Fürsorgesystem, welche Gefühle der sicheren Bindung und Zuneigung induziert. Auf physischer Ebene aktiviert es den Parasympathikus und reduziert die Aktivitäten des Sympathikus (Gilbert 2013).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Authentizität an Ethik gebunden ist und das authentische Leben zur Wahrheit seiner selbst führt, durch die das Individuum immer unabhängiger von seinen Trieben und Affekten, sein Handeln selbstbestimmend formen kann. Ein wichtiges Element der Authentizität ist die Achtsamkeit, denn um den Fesseln der (teils sozialisierten) eigenen Konzepte, wie vorgefertigte Meinungen, Stereotype, Affekte und Emotionen entkommen zu können, müssen diese im ersten Schritt durchschaut werden. Achtsamkeit wurde hier als eine bestimmte Form der Aufmerksamkeit festgelegt, die von einer nicht-wertenden und offenen Haltung dem jetzigen Moment gegenüber getragen ist und eine Selbst-Evaluation ermöglicht. Um einen objektiven Blick gewinnen zu können, ist es sinnvoll, die Gegebenheiten aus einer Metaebene zu betrachten. Diese Distanz ermöglicht ein Unterscheidungsvermögen, welches eine Differenzierung der Gegebenheiten hinsichtlich der Selbst-Anteile und der äußeren Umstände realistisch in Verbindung setzt. Dadurch können deterministische Tendenzen wie ad hoc Reaktionen oder das Verfallen in Stereotype und Vorurteile durchbrochen werden (Klohs et al 2013, S. 164). Das Selbstmitgefühl ist im authentischen und somit achtsamen Leben eine wichtige Qualität. Denn hier geht es darum sich dem eigenen Leid mit den dadurch entstandenen Affekten und Emotionen zu widmen und es in eigener Verantwortung zu heilen. Das Selbstmitgefühl wurde hier als Ausdruck der Selbstliebe beschrieben und an eine tugendhafte Lebensweise geknüpft. Somit ist es sowohl für das Individuum als auch für den anderen an eine gelungene Lebensführung gebunden. Achtsamkeit und Selbstmitgefühl stehen mit einer Bandbreite an positiven Wirkungen auf das psychische Wohlbefinden in Verbindung. Somit stehen Authentizität, Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit einer gesunden und ethischen Lebensführung in Verbindung.

4.2 Ausdruck der personenbezogenen Ressource (Selbst-)Mitgefühl durch Selbstwirksamkeit

Im Folgenden wird das Konzept der Selbstwirksamkeit thematisiert und mit Achtsamkeit, Authentizität und Selbstmitgefühl in Verbindung gebracht.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (2001) und hat sich seither in seiner Grundstruktur nicht verändert (Schwarzer & Jerusalem 2002). Kern der Selbstwirksamkeitserwartung ist die subjektive Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und bedeutet in diesem Kontext die „subjektive Gewissheit zu besitzen, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können“ (ebd., S. 35). Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich machen (ebd.). Nach der Selbstbestimmungstheorie unterliegt der Selbstwirksamkeit ein grundlegendes psychologisches Bedürfnis. So beschreiben Deci und Ryan (1993) „dass der Mensch die angeborenen Tendenz hat sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren (ebd. S. 229).

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit ist eine Spezialform von Optimismus und dieser setzt sich unter anderem aus generalisierten positiven Erwartungshaltungen zusammen. Positive Erwartungshaltungen wirken einer pessimistischen und resignativen Einschätzung herausfordernder Situationen entgegen. Weiter puffern sie gegen durch Bedrohung oder Verlust ausgelöste negative emotionale Reaktionsmuster ab und reduzieren die physiologische Erregung, die langfristig die körperliche und seelische Widerstandskraft der Person beeinträchtigen kann. Zusätzlich können positive Erwartungshaltungen adaptive, stressreduzierende und präventive Verhaltensweisen im Zusammenhang aktiver, problemorientierter Bewältigungsstrategien fördern. Diese internalisierten positiven Erwartungshaltungen sind stabile Muster und unterstützen ein positives Selbstkonzept, welches wieder eine konstruktive Bewertung der eigenen Bewältigungsanstrengungen begünstigt (Schwarzer & Jerusalem 2002).

Die positiven Auswirkungen der Selbstwirksamkeit sind bisher in zahlreichen Studien untersucht worden (Schwarzer & Jerusalem 2002). So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass selbstwirksame Personen in schwierigen Lebenslagen insgesamt aktiver waren, Arbeit zu finden (Jerusalem & Schwarzer 1994; Epel, Bandura & Zimbardo 1999), sich schneller sozial zu integrieren, und zufriedener mit dem Leben zu sein, als Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit (Jerusalem & Schwarzer 1994). Eine andere Untersuchung hat im experimentellen Rahmen angesichts von Misserfolgserfahrungen, auf die Zusammenhänge einer geringen Selbstwirksamkeit mit maladaptiven Selbstregulations- und Motivationsprozessen hingewiesen (Jerusalem 1990). Hierbei wurden

Teilnehmende hinsichtlich ihrer Leistung, die sie in neun Durchgängen beweisen sollten, negativ bewertet. Parallel wurden die Probanden und Probandinnen gefragt in wie fern sie sich in der aktuellen Situation herausgefordert oder bedroht fühlen. Weiter wurde untersucht, ob die Teilnehmenden einen Kontrollverlust erlebten und auf welche Ursachen sie ihre Leistungen zurückführen würden. Hoch selbstwirksame Personen zeigten sich im Vergleich zu Personen mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit, relativ stressresistent. Sie empfanden die Situation als herausfordernd und attribuierten ihre Misserfolge auf externe Faktoren. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit waren jedoch besonders anfällig. So zeigten sie schon zu Beginn ungünstige Stresseinschätzungen, die sich im Verlauf des Experiments verschlechterten. Der motivationale Antrieb verschob sich angesichts der Herausforderung in Richtung Bedrohung und anschließend auf einen subjektiv empfundenen Kontrollverlust. Verstärkt wurde diese negative Entwicklung durch destruktive Selbstkritik. Das Versagen wurde hierbei auf die persönliche Inkompetenz zurückgeführt. Die Forscher identifizierten eine negative Spirale, die aus schwachen Kompetenzüberzeugungen und subjektiven Erfolgsaussichten aufgebaut war und ein starkes Stresserleben verstärkte, welches sich wiederum auf die Kompetenzüberzeugungen auswirkte (ebd.).

Ein positives Selbstkonzept begünstigt demnach eine dauerhafte und effiziente Selbstregulation und ist mit destruktiven Verhaltensweisen wie depressiven Verstimmungen inkompatibel (Schwarzer & Jerusalem 2002). Darüber hinaus steht es mit aktiven, adaptiven und problemorientierten Formen der Stressbewältigung zusammen (Lazerus & Folkmann 1987). Besonders auffällig ist das Attributionsmuster eines optimistischen Interpretationsstils.

Werden eigene Leistungen nicht den eigenen Fähigkeiten sondern äußeren Umständen zugeschrieben, unterdrückt dieser Umstand die Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem 2002, s. 36). In einem optimistischen Interpretationsstil wird Erfolg auf die eigene Person zurückgeführt, wohingegen Misserfolg auf die äußeren Umstände attribuiert werden (Seligman et al. 1979). Die Studien von Seligman und Kolleg*innen (1979) konnten aufzeigen, dass Individuen mit depressiven Denkmustern die Ursache negativer Ereignisse ihrer eigenen Person zuschreiben, während sie dazu neigen, positive Ereignisse auf äußere Umstände zu attribuiieren. Auffällig ist hierbei, dass negativen Ereignissen eine stabile und globale Ursache, wie beispielsweise mangelnde Begabung zugeschrieben wird. Diese Denkmuster führen zu geringer Kontrollüberzeugungen und zu negativen psychologischen Konsequenzen (ebd.). Besonders im Kontext der erlernten Hilflosigkeit kommt es zum Ausdruck dieser Attributionsstile. In der erlernten Hilflosigkeit ist es dem Individuum aus subjektiver Sicht nicht möglich, durch geeignetes Verhalten ein unangenehmes oder bedrohliches Ereignis zu vermeiden, ein erwünschtes Ereignis herbeizuführen oder aufrechtzuerhalten. Diese meist als unangenehm empfundene Situation kann bis zu Panikzuständen führen oder aber auch zur rela-

tiv stabilen Überzeugung führen, dass man nicht im Stande oder fähig ist, eine bestimmte Situation zu kontrollieren (Flammer & Nakamura 2002). Nach Flammer und Nakamura (2002, S. 86) werden in der modernen Literatur vier Kategorien von Konsequenzen der erlernten Hilflosigkeit zusammengefasst. In diesem Zusammenhang erfährt das Individuum kognitive, emotionale und motivationale Konsequenzen. Kognitive Konsequenzen umfassen falsche Attributionen, dass eine Person bestimmte Fähigkeiten nicht besitzt und zudem nicht in der Lage ist, diese zu erwerben. Motivationale Konsequenzen entstehen durch die kognitiven und äußern sich durch geringe Handlungsinitiativen und eine fragiles Durchhaltevermögen. Emotionale Konsequenzen zeigen sich durch Trauer, Angst oder depressive Zustände, die zu einem verzerrten Selbstbild führen können und Aktivitäten unterminieren (ebd.). Demgegenüber steht die Selbstwirksamkeitserwartung im negativen Zusammenhang mit Scham (Baldwin, Baldwin & Ewald 2006), Stress (Jerusalem & Schwarzer 1992) und Angst (Bandura 1988) in Verbindung.

So kann zunächst festgehalten werden, dass die Ausprägung der Selbstwirksamkeit einer Person einerseits die Wahl von Handlungsalternativen beeinflusst und andererseits die Anstrengungen und Aufrechterhaltung der Handlung angesichts von Widerständen ermöglicht (Bandura 1977, S. 194). Die Selbstwirksamkeit kann demnach als Selbstkompetenz betrachtet werden und ist folglich durch eine Selbstbestimmtheit getragen. Nach Bandura ist ein selbstbestimmtes Handeln mit einem selbstbestimmten Leben gleichzusetzen (Bandura 2001, S. 10). In anderen Worten: Selbstwirksamkeit ist Ausdruck von selbstbestimmtem Handeln und selbstbestimmtes Handeln oder Leben ist, wie ausführlich in Kapitel 4.2 beschrieben wurde, ein Ausdruck von Authentizität. So kann folglich festgehalten werden, dass eine günstige Voraussetzung für Selbstwirksamkeit die Authentizität ist. Um jedoch authentisch sein zu können, bedarf es einer achtsamen Wahrnehmung der eigenen Innenwelt und Außenwelt (siehe Kapitel 4.1.1). Im Folgenden werden daher die Zusammenhänge von Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit diskutiert.

4.2.1 Selbstwirksamkeit in Zusammenhang mit Achtsamkeit, Authentizität und Selbstmitgefühl

Selbstwirksamkeit ist nach Bandura (1977) eine Kompetenzerwartung. Er beschreibt wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen, die in eine hierarchische Reihenfolge gebracht werden. Diese sind: a) Handlungsergebnisse durch eigene Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse, b) stellvertretende Erfahrungen aufgrund der Beobachtung von Verhaltensmodellen, c) sprachliche Überzeugungen durch Fremdbewertung und Selbstinstruktion und d) Wahrnehmungen der emotionalen, affektiven und gefühlsmäßigen Zustände (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002). Besonders im Kontext von Achtsamkeit und Authentizität ist Punkt d) von Interesse und steht aus Perspektive

der vorliegenden Arbeit mit einem selbstbestimmten und autonomen Lebensstil in Verbindung.

Ist die Selbstwirksamkeit durch eine authentische Lebensführung gestärkt, so ist in diesem Zusammenhang ausschlaggebend, dass im Zustand einer gestärkten Selbstwirksamkeit, einzelne Misserfolgserlebnisse kaum mehr einen schädigenden Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben, vielmehr werden die Misserfolge konstruktiv in zielgerichtetes Verhalten umgesetzt. Dieses Umsetzen von Misserfolgen in ein konstruktiv zielgerichtetes Verhalten erfordert ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit. Da Misserfolge keine destruktive Erschütterung mehr auslösen, gelangen selbstwirksame Personen zu einer Unabhängigkeit von Misserfolgserlebnissen (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42).

Dazu ist es beim Bewältigen kritischer Ereignisse notwendig, sie richtig einschätzen oder interpretieren zu können. Wird die Situation zu pessimistisch interpretiert, kann dies zu einer emotionalen Beeinträchtigung und zu eingeschränkt konstruktivem Verhalten führen. So ist es notwendig, Situationen angemessen zu interpretieren (ebd., S. 31). Jerusalem und Schwarzer (2002) argumentieren folgerichtig, dass

„solche Unterschiede zwischen hoch und niedrigen selbstwirksamen Personen (werden) vermutlich durch Informationsverarbeitungsprozesse[n] moderiert [werden]. Möglicherweise begünstigt hohe Selbstwirksamkeit einen situationsunabhängigen Informationsverarbeitungsstil, der angesichts anspruchsvoller Aufgaben positive Gesichtspunkte besonders gewichtet, nach potentiellen Erfolgchancen oder dem persönlichen Nutzen Ausschau hält und somit Neugier und eine zuversichtliche Exploration der Lösungsmöglichkeiten stimuliert.“ (ebd., S. 39)

Diese Perspektive ist kompatibel mit den positiven Effekten einer achtsamen Haltung. Bei einer hohen Selbstwirksamkeit gibt es eine Konzentration auf das eigene Potential aufgrund einer situationsunabhängigen Informationsverarbeitung. Die situationsunabhängige Informationsverarbeitung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht ein Ignorieren der Gegebenheiten, sondern ein Durchschauen der negativen Attributionsstile, wie sie bei nicht-selbstwirksamen Individuen vorherrschend sind (siehe Kapitel 4.2). Das Durchschauen destruktiver Verhaltensmuster oder Handlungstendenzen (z.B. erlernte Hilflosigkeit) ist Kern einer achtsamen Wahrnehmung. Die achtsame Innenschau erlaubt zu erkennen, dass Situationen Auslöser für innere Zustände sind, dabei liegt der Fokus auf dem Durchschauen der Reaktivität *auf die* Situation (situationsunabhängiges agieren). So führt im Sinne der Achtsamkeit, eine „situationsunabhängige“ Wahrnehmung der Gegebenheiten dazu, das eigene Potential zu suchen und zu erkennen und, wie im obigen Zitat dargestellt, „nach potentiellen Erfolgchancen oder dem persönlichen Nutzen Ausschau (hält und) [zu halten welches] Neugier und eine zuversichtliche Exploration der Lösungsmöglichkeiten stimuliert (ebd., S. 39).

Bisher wurde die Selbstwirksamkeit in seinen Grundzügen beschrieben und mit Authentizität und Achtsamkeit in Verbindung gebracht. Dabei wird Selbstwirksamkeit als Ausdruck von einem authentischen, also selbstbestimmten Leben verstanden (Kapitel 4.2 und Kapitel 4.2.1). Anschließend wird Selbstwirksamkeit mit Selbstmitgefühl in Verbindung gebracht.

Wie in Kapitel 2.1.3 und Kapitel 2.1.4 festgelegt, wird Mitgefühl in der vorliegenden Arbeit als eine Tugend verstanden, wobei Selbstmitgefühl als Unterkategorie von Mitgefühl betrachtet wird. So stellen Mitgefühl und Selbstmitgefühl eine Tugend dar, die das rechte Maß zwischen Selbstabsorption und Selbstablehnung darstellt. Um eine Tugend als einen Habitus ausformen zu können, bedarf es nach Aristoteles der Übung. Somit ist Tugend mit Handlung verbunden und durch die Selbstwirksamkeit wird eine praktische Komponente hinzugeführt. Im Folgenden werden die Zusammenhänge von Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl eruiert.

4.2.2 Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Iskender (2009) konnte einen positiven Zusammenhang zwischen den drei positiven Dimensionen von Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit) und Selbstwirksamkeit feststellen. Umgekehrt verhielt es sich mit den drei negativen Ausprägungen von Selbstmitgefühl. So konnte durch Korrelationsanalysen festgestellt werden, dass Selbstwirksamkeit im negativen Zusammenhang mit Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation steht. Die Untersuchung von Iskender ist insofern von Bedeutung, da sie die Zusammenhänge von Selbstmitgefühl und Selbstwirksamkeit erforscht hat. Die Frage die sich hier aufdrängt ist jedoch, in welche Richtung diese Zusammenhänge wirken. Um diese zu erarbeiten, werden nun die positiven Wirkungen der Selbstwirksamkeit mit dem Selbstmitgefühl in Verbindung gebracht.

Aus den bisherigen Vorüberlegungen kann gefolgert werden, dass eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit das Gefühl von Sicherheit verstärkt und ein adaptives Kontrollerleben darstellt (Schwarzer & Jerusalem 2002). Nach Flammer und Nakamura (2002) bedeutet Kontrolle im Kontext der Selbstwirksamkeit einen adaptiven Umgang mit Kontrollgrenzen und die Einsicht, dass bei Misslingen von Kontrollversuchen die Ansprüche so verändern werden, dass sie dennoch befriedigt werden können.

Wird eine Handlung intendiert, so setzen sich in der Motivationsphase, in der es um die Bildung von Handlungsintentionen geht, selbstwirksame Personen höhere Ziele als nicht selbstwirksame Personen. Die Stabilität von optimistischen Selbstkonzepten, wie es bei der Selbstwirksamkeit der Fall ist, zeichnet sich zudem durch ein niedriges Angstniveau aus. Dabei besitzen selbstwirksame Personen einen Widerstandskompetenz oder Beharrlichkeit (resistance self-efficacy), eine Handlungsintention (action self-efficacy), Regulierungskompetenz bei Rückschlägen (coping self-efficacy) und die er-

neute Aktivierung der eigenen Ressourcen (recovery self-efficacy) (Schwarzer & Jerusalem 2002).

So zeichnet sich die Selbstwirksamkeit durch eine hohe Selbstkompetenz und Selbstregulation aus. Dabei kann es als ein Vertrauen beschrieben werden, Handlungen auch angesichts schwieriger Situationen in Gang zu setzen und zu Ende führen zu können. Folglich führt die Selbstwirksamkeit zur Exploration potentieller Erfolgchancen, die durch eine Neugier und Zuversichtlichkeit gekennzeichnet ist (ebd.).

Nach Haase und Heckhausen (2012, S. 478) gehört Exploration oder das Neugiermotiv zum natürlichen Wirksamkeitsstreben. Nicht nur bei Kindern lässt sich nachweisen, dass ein ausgewogenes Explorationsverhalten durch ein Sicherheitsgefühl (sichere Bindung) unterstützt wird (ebd.). Interessanterweise stehen ein ängstlicher Bindungstyp und Selbstwirksamkeitserwartungen im Erwachsenenalter in einem negativen Verhältnis (Kogut 2016). Umgekehrt befähigt Selbstwirksamkeit zu einem Vertrauen, trotz Herausforderungen in die eigene Handlungsfähigkeit aufrecht zu erhalten (Schwarzer & Jerusalem 2002). So scheint auch im Erwachsenenalter eine sichere Bindung mit Explorationsverhalten und Neugier in Verbindung zu stehen (Johnston 1999; Wensauer 1995).

Wie bereits besprochen (Kapitel 4.2.2) haben ungünstige Attributionsmuster zur Folge, dass die Selbstwirksamkeit geschwächt wird (Bandura 1988). So führen nach Bandura (1988) Attributionsmuster, die die Selbstwirksamkeit unterminieren, zu einem Hilflosigkeitsgefühl. Nach Flammer und Nakamura (2002, S. 86) erfährt das Individuum durch das Hilflosigkeitsgefühl kognitive, emotionale und motivationale Konsequenzen. Kognitive Konsequenzen umfassen falsche Attributionen, wie bestimmte Fähigkeiten nicht zu besitzen und zudem nicht in der Lage zu sein diese zu erwerben. Motivationale Konsequenzen entstehen durch die kognitiven Konsequenzen und äußern sich durch geringe Handlungsinitiativen und einem fragilen Durchhaltevermögen. Emotionale Konsequenzen zeigen sich durch Trauer, Angst oder depressive Zustände, die zu einem verzerrten Selbstbild führen können und Aktivitäten unterminieren (ebd.). So führen hilflosigkeitsspezifische Denkmuster im Falle einer potentiellen oder antizipierten Gefahr zu einem hohen Level an Stresszuständen und Angstgefühlen. Dabei kommt es weniger auf die angstbesetzten Kognitionen per se an, sondern auf die wahrgenommene Hilflosigkeit, die diesen Zustand auslöst (Bandura 1988).

Die dargelegten Zusammenhänge stehen in Übereinstimmung mit der Mentalisierungstheorie von Paul Gilbert (2000a). In der Mentalisierungstheorie werden neben äußeren Stimuli ebenso Gedanken als Reize betrachtet die eine Reaktion auslösen können. Sind die selbstbezogenen Gedanken feindselig, können diese Stimuli defensives Verhalten hervorrufen. Oft ist der Auslöser aber der eigene Dialog mit sich selbst. Und so kommt es, dass Kritiker und Kritisierte ein und dieselbe Person sind, die sich gleichzeitig An-

greifer und Verteidiger. Dieses mentale Muster stärkt das Bedrohungs- und Antriebssystem. Umgekehrt wird bei einer freundlichen Haltung sich selbst gegenüber angenommen, dass ein authentisch freundschaftlicher innerer Dialog das beruhigende Fürsorgesystem aktiviert (Gilbert 2000a; Gilbert & Irons 2005). Obgleich der negative Zusammenhang von Selbstkritik und dem Erreichen von Zielen nicht nachgewiesen werden konnte, wird vermutet, dass Grübeln als Folge von Selbstkritik, den negativen Zusammenhang erklärt. Dabei steht Selbstkritik mit nicht-autonomer extrinsischer Motivation in Verbindung und umgekehrt, je selbstbestimmter sich ein Individuum empfindet, umso stärker ist die autonome und demnach die intrinsische Motivation eine Handlung auszuführen ((Powers et al. 2007). Weiter führen Gedanken die ein Gefühl der Isolation verstärken ebenso zu einem psychischem Belastungserleben (Sepalla et al. 2012), dabei spielt weniger die Quantität der Beziehungen, sondern viel mehr das subjektive Gefühl der Isolation bzw. Verbundenheit eine entscheidende Rolle (Kok 2013). Werden im Zusammenhang des Gefühls der Isolation das eigenen Scheitern oder Fehlschläge ausschließlich auf einzelne Ereignisse und als ein der eigenen Person eigenes Attribut betrachtet, so kann dies ebenso zu einer verzerrten Wahrnehmung führen. Diese Fehlattritionen werden durch die Überidentifikation mit den Ereignissen und eigenen Emotionen verstärkt (Neff & Germer 2013). Zudem kann festgehalten werden, dass Selbstverurteilung, das Gefühl von Isolation und die Überidentifikation mit den eigenen Emotionen und belastenden Ereignissen ebenso Fehlattritionen darstellen die sich aus der eigenen Handlungseinschätzung speisen.

Aufgrund der dargelegten Zusammenhänge könnte eine Selbstwirksamkeit dazu führen negative Fehlattritionen und Handlungstendenzen der Hilflosigkeit, wie sie durch Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation entstehen können, zu mindern. Dadurch könnten die positiven Attribute des Selbstmitgefühls, wie Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit dem eigenen Leid gegenüber zum Ausdruck kommen.

Die Verbindung von Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl kann demnach über die aristotelische Tugendethik und auch über die Annahmen von Sze und Kemeny (2013) weiter vertieft werden. Nach Sze und Kemeny (2013) ist Mitgefühl ein motivationaler Antrieb, der am besten „gedeiht“ (ebd., S.339) wenn neben der Wahrnehmung von Leid, ein nicht-zu-viel und ein-nicht-zu wenig an ich-bezogenen Emotionen vorherrscht. Demnach kann eine subjektive Gefühlsintensivität negativ bewerteter Emotionen, wie Angst oder Wut, Mitgefühl konterkarieren. Auf der anderen Seite kann Gefühlsstumpfheit ebenso Mitgefühl verhindern. Weiter wurde anhand der aristotelischen Tugendethik dargelegt (Kapitel 2.1.3 und 2.1.4), dass Mitgefühl als auch Selbstmitgefühl als eine Tugend charakterisiert werden kann, welches nicht wie Sze und Kemeny vorschlagen, sich zwischen vorhandener und nicht vorhandener Emotionalität befindet, sondern zwi-

schen Selbstabsorption und Selbstablehnung zu verorten ist (siehe Kapitel 2.4 und 2.5). Weiter wurde in Kapitel 3.5 beschrieben, dass Selbstmitgefühl als eine dem Menschen angeborene Qualität zu betrachten ist und diese Sicht ist auch kompatibel mit der Tugendethik. Nach Aristoteles sind Tugenden Potentiale, die vorhanden sind, jedoch durch Übung zum Vorschein kommen und sich dadurch letztlich als Habitus ausformen. Demnach gilt es nicht das (Selbst-)Mitgefühl zu erlernen, sondern das (Selbst-)Mitgefühl als personenbezogene Ressource zu entdecken. Daher stellt Selbstwirksamkeit eine Schlüsselrolle zwischen Authentizität und Mitgefühl dar. Durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird ebenso ein Gefühl von Sicherheit gestärkt. Das Gefühl von Sicherheit unterstützt das Explorationsverhalten und dieses Explorationsverhalten, gekoppelt mit den anderen genannten Qualitäten von Selbstwirksamkeit (Vertrauen und Sicherheitsgefühl), motiviert zum Erkunden des eigenen inneren Potentials: das (Selbst-)Mitgefühl. Übung meint in diesem Sinne jedoch kein zwanghaften Schaffen, sondern einen aus sich selbst schöpfenden Ausdruck der Autonomie und Selbstbestimmung. Denn die Tugend vollzieht sich aus sich selbst heraus und ist zugleich Mittel und Zweck (Hübner 2014, S. 115). So kann anhand der Selbstwirksamkeit die Tugend eingeübt und kultiviert werden. Ist das Mitgefühl entdeckt, führt es zu einer Reihe von positiven Auswirkungen (siehe Kapitel 3).

Bisher wurden anhand von theoretischen Vorüberlegungen systematisch die Begriffe Mitgefühl, Selbstmitgefühl, Authentizität und Selbstwirksamkeit ineinander überführt und sowohl Authentizität als auch Selbstwirksamkeit als günstige Voraussetzungen für (Selbst-)Mitgefühl betrachtet. Dabei verhilft die Achtsamkeit zur Authentizität. Die Authentizität wird in diesem Zuge als Voraussetzung gesehen, das innewohnende Potential des Mitgefühls entdecken zu können. Weiter wurde argumentiert, dass Selbstwirksamkeit als eine Handlungskompetenz, diesem entdeckten Potential verhelfen kann, es einzugewöhnen. Im Zuge dieser Vorüberlegungen wurde die Leitfrage, von welchen Bedingungen die Entwicklung des Mitgefühls in Bildungskontexten abhängt bearbeitet. Die vorletzte der der vorliegenden Arbeit zugrundeliegenden Leitfragen widmet sich nun der Auseinandersetzung, ob die Praxis des Mitgefühls als Bildungskategorie betrachtet werden kann. Dabei wird im nächsten Kapitel diese Synthese der drei Begriffe Authentizität mit einem pädagogischen Bildungsverständnis verknüpft und für die pädagogische Praxis im Bezug gesetzt.

5 Der Zusammenhang von Authentizität, Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl im Kontext pädagogischer Handlungspraxis

Vor dem Hintergrund des im Eingangskapitel besprochenen Bildungsverständnisses wird nun die Synthese von Authentizität, Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl im Kontext der Bildung betrachtet.

Der deutsche Begriff der Bildung lässt sich historisch auf einen theologischen Ursprung zurückverfolgen. Der Begriff der Bildung findet seine Wurzeln bei Meister Eckhart und dieser bezieht sich auf Thomas von Aquin. Die Bedeutung von Bildung geht auf ein Menschenbild zurück, welches davon ausgeht, dass der Mensch ein Vernunftwesen ist und durch die Vernunft die Möglichkeit hat, aus sich selbst heraus zu handeln. Dieses Handeln ist einerseits ein Handeln anderen gegenüber und andererseits eine Rückbezüglichkeit an und auf den Einzelnen (Zwick S. 28f). Aristoteles betonte in diesem Zusammenhang, dass pädagogisches Denken sich von technischen Kunstverstand und metaphysischer Spekulation unterscheidet. So unterscheidet Aristoteles, wie im Eingangskapitel beschrieben (Kapitel 1.1) zwischen Poiesis und Praxis. Die Poiesis bezieht sich auf eine Handwerkstätigkeit, durch die ein selbstständiges Produkt hergestellt wird. Die Beurteilung der Handlung orientiert sich hier anhand des äußeren Maßstabs: dem Produkt. Die Praxis der Pädagogik hat hingegen das Ziel, das gelungene Leben zu thematisieren, wodurch Bildung als ein Handlungsbegriff ist. Da sich die Pädagogik in diesem Kontext auf die handelnde Selbstgestaltung des vernünftigen und aus sich heraus handelnden Menschen bezieht, ist sie in diesem Sinne dazu aufgefordert, Handlungsbefähigung anzustreben. Bildung ist demnach ein Handlungsbegriff, der sich auf die handelnde Selbstgestaltung des vernünftigen und aus sich selbst heraus handelnden Menschen bezieht (ebd.). Wenn Bildung ein Handlungsbegriff ist, so würde sich der Gegenstand der Pädagogik als Praxis dahingehend verstehen, zur Selbstverwirklichung eines vernünftigen Lebewesens verhelfen (Böhm 1985, S. 71). So misst sich nach Böhm (1985) das praktische Handeln im pädagogischen Kontext an den Gesichtspunkten, ob sie „Beispiele gelebten Lebens darstellen und damit als Orientierungshilfen für die eigenen Lebensgestaltung taugen können, u.U. eine Revision mancher aus der Epoche der Curriculumeuphorie übrig gebliebener Überzeugungsrückstände (sic)“ (ebd. S. 156).

Nach Zwick (2013) erwirbt sich der Mensch „erst durch seine frei handelnde Selbstbestimmung [...] jene Natur, in der er bleibt. Handeln wird zur Gewohnheit und Gewohnheit wird zum Habitus und dieser schlägt sich erst dann zur Natur (ebd. S. 29). Habitus wird im klassischen Bereich als Tugend bezeichnet und Tugend meint „die Entfaltung

und Vollendung der kognitiven, emotionalen und praktischen Anlagen des Menschen (Ricken, 2010, S. 66). Das Wesen entwickelt sich allein durch handelnde Selbstgestaltung. Die ethische Komponente kommt insofern ins Spiel als dass es ein Element der Anthropologie ist: das Gute soll getan werden, damit der Mensch innere Stimmigkeit und damit innere Freiheit erreichen kann. Demnach beraubt sich der Mensch seiner Freiheit, wenn er als Urheber seiner Werke die Verantwortung für das von ihm Getane nicht übernimmt (Zwick 2013, S. 28).

Mitgefühl wird in diesem Kontext als Tugend und somit als innere Ressource betrachtet, die zur autonomen Lebensführung, verhilft. In anderen Worten: der Mensch kann durch das Potential des Mitgefühls trotz Leid und schwieriger Lebensumstände autonom und selbstbestimmend handeln. Diese Handlungsfähigkeit bringt die Qualitäten des Mitgefühls unabhängig von den äußeren Umständen zum Ausdruck und ist für das Individuum und den Anderen von Wert. In diesem Zusammenhang gewinnen Mitgefühlsprogramme in der universitär-pädagogischen Bildung eine Bedeutung.

Abschließend soll noch das Verständnis des Begriffs Training im Kontext der vorliegenden Arbeit geklärt werden. Im Zusammenhang mit Mitgefühl klingt dieser Begriff zunächst befremdlich und wird auch zu Recht kritisch betrachtet. Borneman und Singer (2013a) argumentieren in ihrem Beitrag „Was wir unter Training verstehen (und was nicht)“, dass bestimmte Konnotationen des Wortes „Training“ Missverständnisse hervorrufen können, die zu einem Widerstand gegen die Nutzung des Wortes oder der Praktiken selbst führen können (ebd., S. 33). Vielmehr wird beim sogenannten Mitgefühlstraining nicht nur die Schulung von etwas Neuem angesprochen, sondern es ist „eher die Möglichkeit, bereits Vorhandenes zu entdecken, freizusetzen und wieder miteinander zu verbinden“ (Cullen 2013, S. 64).

Daher wird Training in der vorliegenden Arbeit als ein Selbstbildungsprozess verstanden. So geht es nicht darum, dass der Pädagoge oder die Pädagogin erzieherisch den Zögling ein neues Verhalten antrainieren möchte, sondern vielmehr darum, den Prozess der Selbstgestaltung anzuregen und zu begleiten. Dieser Selbstbildungsprozess bedeutet, den Menschen zu befähigen, sich durch ethische Selbstverpflichtung selbst dahingehend zu formen, etwas aus Prinzip (nicht) zu tun. Denn auch, wie Borneman und Singer (2013a) anmerken, erfordert der Prozess der Selbstbildung Motivation und klare Vorsätze, wobei es jedoch nicht um wetteifernde, überambitionierte oder rein erfolgsorientierte Motivationen geht, sondern vielmehr um die Wiederverbindung mit den authentischen Selbst (ebd. S. 34).

Folgendes Destillat kann aus den bisherigen theoretischen Vorüberlegungen extrahiert werden:

So befindet sich der authentische und demnach der mündige und autonome Mensch im Prozess der Selbstverwirklichung, in der er selbstwirksam seine dadurch entdeckten Ressourcen, wie Mitgefühl, handlungsfähig zum Ausdruck bringt. Die Befähigung zu diesem Prozess ist Gegenstand des pädagogischen Handlungsbegriffs der vorliegenden Arbeit.

Im weiteren Vorgehen werden die bisherigen Ergebnisse zusammengefasst ein aus den theoretischen Vorüberlegungen resultierendes Gesamtmodell, welches als empirisch zu überprüfen, gilt vorgestellt.

5.1 Zusammenfassung bisherige Ergebnisse

Bisher wurde (Selbst-)Mitgefühl als eine Tugend festgelegt und Authentizität als auch Selbstwirksamkeit als günstige Bedingungen für Mitgefühl beschrieben. Im Folgenden soll anhand einer kurzen Zusammenfassung die Zusammenhänge dieser drei Begriffe erfolgen.

Aufgrund der positiven Auswirkungen von (Selbst-)Mitgefühl wurde der Frage nachgegangen, was (Selbst-)Mitgefühl ist, wie es wirkt und welche Bedingungen es zum Entfalten hat. Aufgrund dessen wurde ein wesentliches Augenmerk auf die Definition von (Selbst-)Mitgefühl gelegt. Zu diesem Zweck wurde es zunächst von den Begriffen, Emotion, Affekt und Empathie abgegrenzt (Kapitel 2).

Der Unterschied von (Selbst-)Mitgefühl zur Empathie kann anhand der unterschiedlichen Konsequenzen erkannt werden. Während das empathische Einfühlen in das Leid des Gegenübers, zu Empathiestress und den daraus folgenden Belastungssymptomen führen kann, wird (Selbst-)Mitgefühl als Resilienzfaktor betrachtet (Klimecki, Singer & Mattieu 2013). In einem zweiten Schritt wurde (Selbst-)Mitgefühl von Emotion und Affekt abgegrenzt und in seiner Beschaffenheit als Gefühl bestimmt. Dabei wurde herausgearbeitet, dass Emotionen aufgrund ihrer folgenden Eigenschaften nicht mit (Selbst-)Mitgefühl gleichgesetzt werden können.

Emotionen haben nach Ekman (2008) eine begrenzte Lebensdauer, wohingegen (Selbst-)Mitgefühl, sofern es gestärkt wurde, zum stetigen Persönlichkeitsmerkmal werden kann. Emotionen können den Blick verzerren, wohingegen das (Selbst-)Mitgefühl einen umfassenden Blick gewähren kann (ebd.). Während Emotionen evaluative Prozesse anregen, ist der Fokus vom Mitgefühl, Leid zu lindern. Emotionen sind ein schnelles und wirksames Informationssignal mit einem eindeutigen subjektiven, verhaltensorientierten und physiologischem Profil (Sze & Kemeny 2013). Weiter sind Emotionen Aus-

druck des Subjektiven und zudem dynamisch, situativ und performativ, daher fehlt ihnen die Beständigkeit. Aufgrund dessen ist das (Selbst-)Mitgefühl als Gefühl festgelegt worden, da das Gefühl sich durch seine Stetigkeit und Weite von der Emotion abgrenzt (Han 2016; S. 60).

Um (Selbst-)Mitgefühl letztlich in seiner Phänomenologie definieren zu können wurde auf Grundlage der aufgezeigten Überlegungen, die aristotelische Tugendethik herangezogen. In diesem Kontext wurde das (Selbst-)Mitgefühl als Tugend charakterisiert. Ausschlaggebend hierbei ist, dass (Selbst-)Mitgefühl sich zwischen den zwei extremen Polen Selbstabsorption und Selbstablehnung befindet. Dabei ist ausschlaggebend, dass eine Tugend sich durch Gewöhnung ausformt und zum Habitus wird. Dieser Schritt ist insofern für die pädagogische Praxis relevant, da es sich als Bildungsauftrag integrieren lässt. Wesentlich für Tugenden ist, dass sie dem freien Handeln entspringen und durch Vernunft geformt werden.

Die Relevanz zur Integration von (Selbst-)Mitgefühl nun in die pädagogische Praxis wurde anhand der positiven Auswirkungen auf das Wohlbefinden aufgezeigt. So stärkt (Selbst-)Mitgefühl sowohl die Emotionale Kompetenz, das emotionale Wohlbefinden, als auch die zwischenmenschliche Beziehungen. Schlussfolgernd konnte festgehalten werden, dass das Eingewöhnen von Mitgefühl eine personenbezogene Ressource darstellt. Da Tugend und somit auch (Selbst-)Mitgefühl als Potenz im Menschen angelegt ist, geht es im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht um ein Erlernen von (Selbst-)Mitgefühl, sondern um ein *Entdecken*. Daher wurde in die bisherigen Überlegungen die Authentizität mit aufgenommen.

Authentizität wird in der vorliegenden Arbeit mit Ethik verbunden. Ein authentischer Lebensstil verhilft zum Einklang mit sich selbst und zu einer mündigen und autonomen Lebensführung. Als Voraussetzung für die Authentizität wurde das Unterscheidungsvermögen und das akkurate Wahrnehmen seiner selbst betrachtet. Um dieses Unterscheidungsvermögen zu erlangen wurde die Achtsamkeit ergänzend in die bisherigen Ausführungen eingefügt. Dabei hilft die Achtsamkeit sich von eigenen destruktiven Reiz und Reaktionsmuster zu emanzipieren und einen ungetrübten Zugang zu seiner eigenen Innenwelt zu erlangen.

Im Zusammenhang mit einem pädagogischen Bildungsverständnis würde die Funktion der Authentizität verfolgen, „dem Einzelnen durch einen solchen Akt der Befreiung zu seiner Würde zu verhelfen und ihn in seiner konkreten Freiheit zu befördern“ (Sautermeister 2013, S. 25). Dabei steht die Authentizität in einem maßgeblichen Verhältnis zur Tugend: Die Selbstliebe, die aus der Vernunft entspringt und jeder Tugend zugrunde liegt, führt nach Aristoteles zu einer Freundschaft mit sich selbst. Diese Freundschaft bemächtigt das Individuum, das Schöne oder Echte aus sich heraus zu leben. Dieser

Ausdruck des inneren Schönen wird seiner selbst willen vollzogen und ist sowohl für den Selbstliebenden als auch für den Anderen von Nutzen.

In einem vorerst letzten Schritt wurde schließlich die Selbstwirksamkeit in den Diskurs mit aufgenommen. Die Selbstwirksamkeit zeichnet sich durch ein Vertrauen in die eigenen Ressourcen aus und stellt eine Handlungskompetenz dar. Durch diese positiven Eigenschaften, verhilft eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit trotz Hindernissen sein eigenes Potential explorativ zu erkunden. Da Mitgefühl durch seine tugendhaften Eigenschaften als personenbezogene Ressource beschrieben wurde, verhilft die Selbstwirksamkeit zur Exploration und Ausführung des Mitgefühls. Dabei hilft die Authentizität das (Selbst-)Mitgefühl als Ressource zu entdecken und Selbstwirksamkeit, es durch Handlung auszudrücken.

Aufbauend auf diesen theoretischen Vorüberlegungen wird ein theoretisches Modell vorgestellt, welches empirisch überprüft wird.

5.2 Vorstellung des Gesamtmodells der theoretischen Vorüberlegungen

Aufbauend auf den theoretischen Gesamtdiskurs dieser Arbeit wurden die dargelegten theoretischen Zusammenhänge modelliert. Dabei wird postuliert, dass die Authentizität sowohl die Selbstwirksamkeit als auch das Selbstmitgefühl beeinflusst, wobei der Selbstwirksamkeit eine Vermittlerrolle zwischen Authentizität und Selbstmitgefühl zugesprochen wird. Die Authentizität wird hier nach Wood (2008) in drei Subkategorien unterteilt. So ist das Gegenteil von Authentizität die Selbstentfremdung und zwischen beiden Polen spielt die Akzeptanz externer Einflussnahme eine entscheidende Rolle. Je stärker sie gewährt wird, umso mehr führt es demnach zur Selbstentfremdung (ebd.; siehe Kapitel 4.1). Die Selbstwirksamkeit wird zur Überprüfung des Modells als Allgemeine Selbstwirksamkeit operationalisiert und stellt ein eindimensionales Messmodell dar. Eine generalisierte Selbstwirksamkeit wird nach Schwarzer und Jerusalem (2002) als stabile Disposition betrachtet und zeichnet sich durch seine Globalität auf unterschiedliche Lebensbereiche aus. Somit stellt die Allgemeine Selbstwirksamkeit sowohl für die Bildung als auch für den Berufsalltag einen relevanten Faktor dar. Schließlich wurden beide auf das Selbstmitgefühl, welches aus den wie in Kapitel 2.1.4 vorgestellten sechs Dimensionen besteht, bezogen. Die Qualitäten sind Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit. Demgegenüber stehen hemmende Faktoren wie Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation. Kristin Neff (2003a; Neff, Whittaker & Karl 2017) empfiehlt für die Operationalisierung unter anderem ein korreliertes sechsdimensionales Messmodell, da es am besten die theoretischen Grundannahmen von Selbstmitgefühl repräsentiert. In Abbildung 1 ist das postulierte Strukturmodell dargestellt.

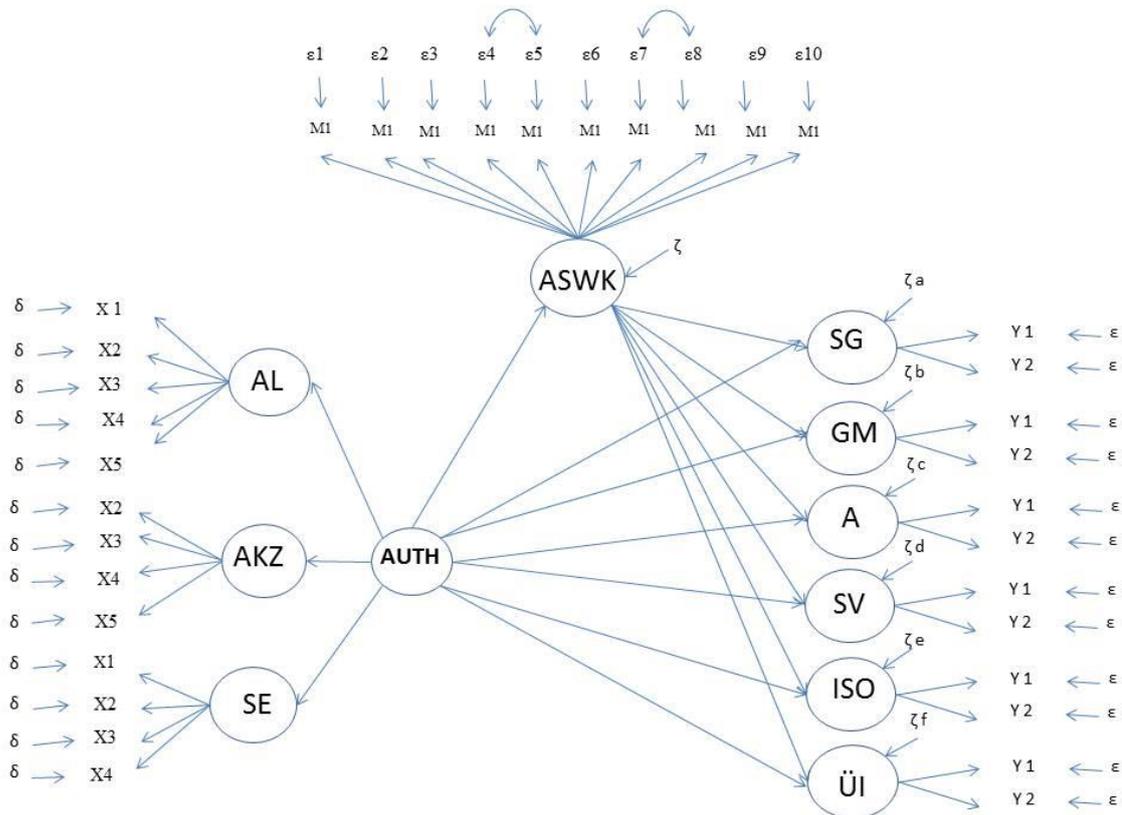


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der Zusammenhänge von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Anmerkung: AUTH= Authentizität, ASWK= Allgemeine Selbstwirksamkeit; AL= Authentisches Leben, AKZ= Akzeptanz externer Einflussnahme; SE= Selbstentfremdung; SG= Selbstgüte; GM= Gemeinsames Menschsein; A= Achtsamkeit; SV= Selbstverurteilung; ISO= Isolation; ÜI= Überidentifikation

Es wird aufbauend auf den theoretisch erarbeiteten Hintergrund, davon ausgegangen, dass die Ausprägung der Authentizität einen direkten Einfluss sowohl auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit als auch auf das Selbstmitgefühl hat. Dabei wird der Allgemeinen Selbstwirksamkeit eine Vermittlerrolle zwischen Authentizität und Selbstmitgefühl zugesprochen. Der bisherigen Schwerpunkte der vorliegenden Arbeit widmeten sich der Klärung der Synthese der drei Begriffe Authentizität, Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl. Grundlage der inhaltlichen Auseinandersetzung waren fünf von sieben Leitfragen:

1. Wie lässt sich Mitgefühl definieren?
2. Wie wirkt Mitgefühl als personenbezogene Ressource?
3. Von welchen Bedingungen hängt die Entwicklung des Mitgefühls als Personenbezogene Ressource ab?
4. Kann die Praxis des Mitgefühls als Bildungskategorie betrachtet werden?
5. Kann eine Praxis des Mitgefühls in der universitären Lehre einen berechtigten Platz beanspruchen

Der letzte Schwerpunkt wird sich abschließend mit der Integration und Umsetzung in die universitäre Lehre beschäftigen. Dabei wird die sechste und die letzte Leitfrage sieben behandelt:

6. Wie kann diese Praxis in die universitäre Lehre integriert werden?
7. Welche Effekte könnten erwartet werden?

6 Praktische Implementation der theoretischen Vorüberlegungen: Das Eingewöhnen von (Selbst-) Mitgefühl als präventive Maßnahme

Wie eingangs beschrieben berichten sowohl das Bildungspersonal als auch Studenten von einem Belastungserleben. Zwar sucht ein Großteil der Studierenden (64 %) durch Ablenkung nach Entlastung, jedoch setzten mehr als die Hälfte sich mit den Belastungen systematisch und klärend auseinander: Je 59 Prozent wollen den genauen Grund für die Belastung in Erfahrung bringen und die Ursachen beseitigen. Zudem denken mehr als die als Hälfte (54 %) über Bewältigungsstrategien nach (Ortenburger 2013, S. 21f).

Hierzu wurde für die vorliegende Arbeit ein Mitgefühlsprogramm entwickelt und durchgeführt. Zunächst werden in diesem Kapitel etablierte und evaluierte Mitgefühlsprogramme vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird auf Basis der bestehenden Programme ein eigenes entwickelt und vorgestellt.

6.1 Die Effekte von Mitgefühlsprogrammen

Eine Reihe von Untersuchungen geben Hinweise darauf, dass Mitgefühlsprogramme positive Emotionen und Gefühle verstärken und das Fürsorgesystem aktivieren, welches mit affiliativen und Gefühlen von Geborgenheit und Liebe verbunden ist. Dabei führt die regelmäßige Praxis von Mitgefühl, beispielsweise anhand von Mitgefühlsmeditationen, zu einer Verbesserung der sozialen Intelligenz (Singer, Kok, Bornemann, Zurborg, Bolz & Bochow 2016), sozialer Verbundenheit (Kok & Singer 2017; Seppala et al. 2012) prosozialem Verhalten (Böckler, Tusche & Singer 2016) und psychischem Wohlbefinden (Neff & Germer 2013).

In einer Studie von Klimecki und Kolleg*innen (2013) wurde der Frage nachgegangen, in wie weit sich ein Empathietraining von einem Mitgefühlstraining unterscheidet und welche Wirkung beide Formate auf positive und negative Gefühle haben. Hierfür wurden zwei Untersuchungsgruppen gebildet. Eine Affektgruppe die im ersten Teil an einem Empathie- und im Anschluss an einem Mitgefühlstraining teilnahm (n=25/ausschließlich weiblich) und eine Kontrollgruppe, die eine Gedächtnistraining absolvierte (n=28/ausschließlich weiblich). Anschließend wurden den Probandeninnen Videos mit entweder einem hohen oder einem niedrigen emotionalen Inhalt gezeigt. Die kurzen Videosequenzen waren Ausschnitte aus öffentlichen Fernsehsendungen, wie Nachrichten oder Dokumentationen. Die hoch emotionalen Videosequenzen beinhalteten Ausschnitte aus BBC Nachrichten aus der Kriegsberichterstattung oder alltäglichen Situationen (z.B. Wäscheaufhängen). Es zeigte sich, dass durch das Empathietraining

negative Emotionen nicht nur bei den emotionalen Videos, sondern auch bei den neutralen Alltagssituationen verstärkt zu beobachten war. Zudem wurden die Schmerzzentren (Insula, aMCC, Temporal Gyrus, DLIPFC, Operculum und Basal Ganglia) im Gehirn aktiviert. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Empathietraining nicht nur ein Teil der schmerzhaften Erlebnisse anderer Menschen verursacht, sondern auch die Anfälligkeit, diese auch auf Alltagssituationen zu übertragen erhöht. In umgekehrter Weise wirkte das anschließende Mitgefühlstraining: Interessanterweise wurden durch das Mitgefühlsprogramm die angestiegenen negativen Gefühle (die aus dem Empathietraining resultieren) wieder auf den Ausgangswert reduziert, wobei gleichzeitig ein Anstieg von positiven Emotionen zu verzeichnen war (Klimecki, Singer & Mattieu 2013). Diese Ergebnisse gaben Hinweise darauf, dass das Mitgefühl Empathiestress überwinden kann und in diesem Zusammenhang Resilienz fördert.

Kern von Mitgefühlsübungen ist das Selbstinduzieren des Mitgefühls, welche unter anderem mit empfundener Nähe und Verbundenheit zusammenhängt. Nach Kok (2013) ist das subjektive Gefühl von Verbundenheit jedoch ausschlaggebender als die Quantität der sozialen Beziehungen und Kontakte. So führen Mitgefühlsmeditationen zu einem Gefühl von sozialer Nähe und positiver Emotionen. Dabei konnte auch eine Wirkung auf das vegetative Nervensystem beobachtet werden. Durch die Mitgefühlsmeditationen wurde der Anstieg vom Vagustonus festgestellt. Der Vagustonus befähigt den Körper, sich schnell und flexibel auf verändernde Zustände anzupassen und mit der Immunfunktion und der Herz-Kreislauf-Gesundheit in Verbindung zu stehen (Thayer, Loerbroks & Sternberg 2011). Diese subjektiven Erfahrungen haben demnach Folgen für die seelische und körperliche Gesundheit. So konnte aufgrund des Vagustonus, gemessen zu Beginn eines Mitgefühlstrainings der Teilnehmer*innen, eine Vorhersage über die Zunahme der positiven Emotionen und subjektiv empfundener sozialer Nähe getroffen werden. In dieser Aufwärtsspirale von Gesundheit, Vagustonus und Mitgefühl prognostiziert Mitgefühl ein stärkeres Erleben von positiven Emotionen und subjektiv empfundener sozialer Nähe. Durch die Mitgefühlspraxis, die das Empfinden der Nähe zu anderen in der Welt verstärkt, kann die Fähigkeit des Körpers verbessert werden, eine Balance zwischen sympathischen und parasympathischen Aktivitäten des Nervensystems zu regulieren. Diese Verbesserungen der mentalen und physischen Funktionen können demnach eine größere Offenheit gegenüber künftiger Erfahrungen von Mitgefühl zur Folge haben. Dabei kann sich Mitgefühl durch diesen bidirektionalen Prozess von Wachstum und Veränderung zur selbsterhaltenden Praxis entwickeln (Kok 2013, S. 332).

Aufgrund der Effekte von (Selbst-)Mitgefühl wurden unterschiedliche Mitgefühlsprogramme entwickelt. Diese werden nun im nächsten Abschnitt kurz angesprochen.

6.2 Vorstellung bestehender Mitgefühlsprogramme

Wie bereits im einführenden Kapitel 1 vorgestellt, wurden in den letzten Jahren unterschiedliche Mitgefühlsprogramme an verschiedenen Universitäten und Forschungsinstituten entwickelt. Im weiteren Vorgehen werden daher ausgewählte Trainingsprogramme angesprochen und aufbauend auf den aufgezeigten Trainingskonzepten wird ein eigenes Programm entwickelt und vorgestellt.

Cognitively-Based Compassion-Training (CBCT)

Das Cognitively-Based-Compassion-Training wurde erstmals 2005 als interdisziplinäres Pilotprojekt an der Universität Arizona in den USA bei College-Studenten angewandt. Inspiriert wurde das Programm aus der tibetisch-buddhistischen Tradition und als säkulares Training konzipiert. Darüber hinaus wurde das Training an Jugendlichen in einer Pflegeeinrichtung und auch an Grundschulkindern durchgeführt und evaluiert. Zusätzliche Zielgruppen waren unter anderem Menschen nach Selbstmordversuchen, und Traumatisierungsoffer. Aufgrund der hohen Nachfrage, wurde das CBCT als Ausbilderprogramm entwickelt.

Dem CBCT liegt folgendes Menschenbild und Mitgefühlsverständnis zu Grunde: „Das angeborene Mitgefühl, das wir mit den Säugetieren teilen, ist die Grundlage für die Kultivierung des Mitgefühls. Wenn wir es aber nicht kultivieren, bleibt es begrenzt und erstreckt sich nur auf uns nahestehende Menschen. Als Menschen sind wir aber fähig, unser Mitgefühl auf wesentlich Größere Gruppen auszudehnen. Diese zweite Ebene des Mitgefühls ist Mitgefühl als bewusst trainierbare Kompetenz. Es kann nur entstehen, wenn ein Gefühl von Zuneigung für andere besteht. Wenn dieses Gefühl der Zuneigung für größere Teile der Menschheit kultiviert werden kann, dann gilt dies auch für Mitgefühl“ (Ozawa-de Silva & Negi, 2013, S. 438f.).

Mitgefühl entsteht demnach aus dem Gefühl tiefer Zuneigung Anderen gegenüber, welche durch Kognition und Analyse der eigenen inneren Zustände freigesetzt werden soll. Das CBCT besteht aus acht Phasen:

- Aufmerksamkeit und mentale Stabilität kultivieren
- Einsicht in die Natur der mentalen Erfahrungen kultivieren
- Selbstmitgefühl kultivieren
- Gleichmut entwickeln
- Wertschätzung und Dankbarkeit für andere entwickeln
- Zuneigung und Empathie
- Wünschendes und wohlwollendes Mitgefühl entdecken
- Aktives Mitgefühl für andere realisieren

Ein wichtiges Element hierbei ist die analytische Achtsamkeit in Form von Meditationsübungen: „sie beinhaltet Reflektion und genaue Beobachtung des zu untersuchenden

Objekts. Und genau wie der Forscher im Labor ein Objekt durch genaues Beobachten untersucht [...] analysiert der Meditierende während der analytischen Meditation mit indirekter Evidenz und logischem Denken, um seine Gefühle, Emotionen, Motivationen, Beziehungen und Erfahrungen zu erfassen“ (Ozawa-de Silva & Negi 2013, S. 442). Es wird demnach versucht, die eigene Perspektive auf ihre logische Qualität, Ursachen und Wirkungen zu untersuchen. So gelangt das Subjekt zu unterschiedlichen Perspektiven und einer Einsicht seiner selbst.

Die einzelnen Schritte haben je ihren eigenen Schwerpunkt, sind dennoch miteinander verzahnt und bauen aufeinander auf. Der Seminarinhalt wird auf zwei Wochen pro Woche verteilt. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen werden statt Sitzmeditationen spielerische Variationen, wie Rollenspiele oder weitere Methoden aus der Theaterwissenschaft, angewendet. (ebd.)

Compassion Cultivation Training (CCT)

Auch das CCT ist im Rahmen eines Forschungsprojektes entstanden und entstand an dem „Centre for Compassion and Altruism Research and Education (CCARE)“ an der Stanford Universität.

Das Mitgefühlsverständnis, welches diesem Programm zu Grunde liegt ist der multidimensionale Prozess mit folgenden Schlüsselementen „1) ein Gewahrsein des Leids anderer (kognitiv/empathisch); 2) eine mitfühlende Anteilnahme, die mit einem emotionalen Berührtsein von Leid verbunden ist (affektiv); der Wunsch, eine Linderung des Leids zu erleben (intentional), der resultieren kann in einer 4) Empfänglichkeit oder Bereitschaft, zur Linderung des Leids (motivational) . Somit liegt dem Mitgefühlsverständnis ein affektiv-kognitiver Prozess zugrunde, der Kooperatives und altruistisches Verhalten auslöst (Jinpa & Weiss 2013).

Das Programm des Compassion Culivation Training besteht aus sechs schritten:

- Beruhigung und Fokussierung des Geistes
- Liebende Güte und Mitgefühl für eine nahestehende Person
- Liebende Güte und Selbstmitgefühl
- Die Grundlage des Mitgefühls für Andere schaffen
- Kultivierung des Mitgefühls für Andere
- Aktive Mitgefühlspraxis

Das Protokoll des Trainings ist so ausgelegt, dass es im Rahmen eines achtwöchigen Kurses stattfindet und jede Sitzung aus zwei Stunden pro Woche besteht (ebd.).

Eine Evaluation des neun wöchigen Trainings ergab (n= 100), dass nach acht Wochen im Vergleich zur Kontrollgruppe ein Anstieg der Mitgefühlsbereiche zu beobachten

war. So berichteten die Teilnehmer im Vergleich zur Kontrollgruppe, achtsamer zu sein, weniger Belastung zu empfinden und weniger ihre eigenen Emotionen unterdrücken zu wollen (Jazaerie et al 2013). Weitere Studien ergaben, dass das CCT das Schmerzempfinden von chronisch kranken Patienten vermindert, Emotionen wie Wut entgegenwirkt (Ruchelli et al 2014), Mind Wandering reduziert und die Selbstfürsorge stärkt (Jazaerie et al 2015).

Mindful-Self-Compassion Training von Kristin Neff und Christopher Germer

Kristin Neff ist Professorin am Institut für Pädagogische Psychologie an der Universität Texas in Austin und hat zusammen mit Christopher Germer, einen klinischen Psychologen, das Mindful-Self-Compassion Training entwickelt (MSC).

Das Programm unterscheidet sich insofern von den anderen Programmen, da es sich hauptsächlich auf das Mitgefühl zu sich selbst konzentriert. Das Verständnis von Mitgefühl ist hier, dass Selbstmitgefühl als Basis verstanden wird, um Mitgefühl mit Anderen empfinden zu können. Im Prozess des Selbstmitgefühls werden eigene Erfahrungen mit einem Interesse, einer Neugier und Freundlichkeit begegnet (Germer & Neff 2013).

Das Training umfasst acht Wochen in denen wöchentlich eine Sitzung mit je drei Stunden stattfindet. Jede Woche hat dabei ihren eigenen Schwerpunkt:

Trainingseinheit 1: Selbstmitgefühl entdecken

Trainingseinheit 2: Achtsamkeit praktizieren

Trainingseinheit 3: Die Meditation der Liebenden Güte Praktizieren

Trainingseinheit 4: Die eigene mitfühlende Stimme entdecken

Trainingseinheit 5: Zutiefst/innig leben

Trainingseinheit 6: Mit schwierigen Emotionen umgehen

Trainingseinheit 7: (Schwierige) Beziehungen verändern

Trainingseinheit 8: Das Leben umarmen (ebd., S. 382)

Die Gruppen setzen sich aus ca. 15-20 Teilnehmern zusammen und werden von ein oder zwei Gruppenleitern geführt. Das MSC bietet eine Vielzahl an Übungen an. Die Kernübungen bestehen aus angeleiteten Mitgefühls-, Selbstmitgefühls- und Liebende-Güte Meditationen seitens der Seminarleitung. Da die Fortschritte im Selbstmitgefühl davon abhängen, wie intensiv man es praktiziert, wird den Teilnehmenden empfohlen außerhalb der wöchentlichen Sitzungen solche Techniken 40 min zu praktizieren.

Eine randomisierte, kontrollierte Studie des MSC-Programms verglich Ergebnisse einer Behandlungsgruppe (N= 24; 78% weiblich; Durchschnittsalter = 51.21) mit Probanden,

die nach dem Zufallsprinzip einer Wartelisten-Kontrollgruppe zugeteilt wurden (N=27; 82% weiblich; Durchschnittsalter 49). Im Vergleich zur Kontrollgruppe ergab sich eine signifikante Erhöhung der Selbstmitgefühlswerte und auch des Mitgefühls für Andere, allerdings in geringerem Umfang. Weiter waren eine Abnahme von Depression, Ängsten, Stress und emotionalem Vermeidungsverhalten sowie eine signifikant erhöhte Lebenszufriedenheit zu beobachten. Sechsmonatige- und Einjahres-Follow-Up Erhebungen zeigten, dass die beobachteten Zugewinne durch das MSC vorhanden blieben (Neff & Germer 2013).

ReSource Projekt

Das ReSource Projekt ist eine wissenschaftliche Studie, die von der Europäischen Union und der Max Planck Gesellschaft finanziert und unter der Leitung von Prof. Dr. Tania Singer von der Abteilung der Soziale Neurowissenschaft am Max Planck Institut durchgeführt wird. Das ReSource Projekt orientiert sich inhaltlich auf dem Training von Kristin Neff und den evaluierten Trainingskonzepten aus der Achtsamkeitsforschung von John Kabat-Zinn (Mindfulness Based Stress Reduction MBSR) (Borneman & Singer 2013b).

Das ReSource Training umfasst drei Module und erstreckt sich pro Kohorte auf einen Zeitraum von 39 Wochen. Das Training wird zudem über eine Internetplattform begleitet und eine Smartphone-App unterstützt. Der Trainingsschwerpunkt wechselt alle 13 Wochen und berücksichtigt nacheinander drei Module. Auch hier werden wöchentliche Sitzungen abgehalten, wobei diese durch „Hausaufgaben“ erweitert werden.

Mitgefühl wird hier als Einstellung zum Leben und Zugang zur Wirklichkeit begriffen. Dabei werden drei Bereiche dieser Lebenseinstellung zugeschrieben: Präsenz, Affekt und Perspektivenübernahme. Die Präsenz beschreibt eine achtsame Wahrnehmung der eigenen Innenwelt und Umwelt und bildet das Fundament für Affekt und Perspektive. Affekt repräsentiert in diesem Programm sozio-affektive Prozesse, wie positive Emotionen, Affiliation, Wohlwollen und Perspektivenübernahme, die kognitive Ausrichtung des Mitgefühls. Die drei genannten Bereiche des Mitgefühls werden in den Modulen des Programms repräsentiert:

- Präsenz: Aufmerksamkeit und interozeptives Gewahrsein
- Affekt: Öffnen des Herzens, Emotionsakzeptanz, prosoziale Motivation
- Perspektive: Metakognition, Perspektivübernahme „Selbst“, Perspektivenübernahme Anderer (ebd., S. 475)

Grundlage des Trainings ist die Kultivierung des Mitgefühls als grundlegender Lebenseinstellung. „Die Kultivierung einer solchen mitfühlenden Lebensweise in der Welt erfordert das Zusammenkommen zahlreicher Fähigkeiten“ die sich nach Bornemann

und Singer 2013 aus den genannten drei Bereichen zusammenstellen. Derzeit werden viele Studien zum ReSource Projekt veröffentlicht.

Eine mitfühlende Geisteshaltung zu kultivieren ist demnach von einer Entscheidung abhängig und konzentriert sich auf bewusste Intentionalität und die eigene Selbstidentität. Diese Intention hilft uns dabei den Geist zu schulen und über die Stimuli-Reaktions-Verhaltensweisen hinauszuwachsen (Borneman & Singer 2013a).

6.3 Die Entwicklung eines web-basierten Mitgefühlprogramms und dessen Integration in die universitären Lehre

Der Trainingsinhalt von OTAM lehnt sich an evaluierte Methoden, teils aus der Achtsamkeits- und teils aus der Mitgefühlforschung, an. Das Konzept orientiert sich dabei an das evaluierten Trainingskonzept ReSource und das Mindful-Self-Compassion einerseits. Andererseits wurden die Erkenntnisse aus den theoretischen Vorüberlegungen aus der vorliegenden Arbeit mit in die Konzeption von OTAM aufgenommen.

OTAM (Online Training für authentisches und selbstwirksames Selbst-Mitgefühl) ist ein webbasiertes Trainingsprogramm und stellt eine präventive Maßnahme in der universitären Lehre dar. Ziel ist einerseits, die Integration eines in Kapitel 5 vorgestellten pädagogischen Bildungsverständnisses in die universitäre Lehre zu implementieren. Andererseits wurde durch OTAM der Umsetzung der vom Aktionsrat Bildung (2014) empfohlenen Handlungsanleitung für Bildungsinstitutionen, bereits im Studium präventive Maßnahmen als Berufsvorbereitung für künftige Pädagog*innen anzubieten, nachgegangen.

Der Bedarf seitens der Student*innen setzt sich einerseits aus dem Wunsch zusammen, durch das Studium seine Persönlichkeit entfalten zu wollen (Lötz, Quast & Woisch 2011, S. 36 und 40) und andererseits aus dem Umstand, dass Student*innen sich systematisch und klärend mit den Belastungen auseinandersetzen und die Ursachen beheben wollen (Ortenburger 2013, S. 21f.). In einem der nächsten Absätze, wird zunächst der Aufbau und der theoretische Hintergrund der einzelnen Module dargestellt und nachfolgend das Instruktionsdesign von OTAM dargelegt.

6.3.1 Aufbau und theoretischer Hintergrund von OTAM

Durch die postulierten Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl und den vorgestellten Mitgefühlprogrammen aus dem vorherigen Kapitel wurde ein eigenes Mitgefühlprogramm entwickelt. Da in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass Achtsamkeit Authentizität fördert und Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstgefühl, bestehen die Übungseinheiten in OTAM hauptsächlich aus Achtsamkeitsmethoden in Form von Meditationsübungen. Authentizität

bietet eine günstige Voraussetzung für Selbstwirksamkeit (Kapitel 5). Dabei ist die Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen und Potentiale eine wesentliche Grundlage für die Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Jerusalem 2002). Diese Bewusstwerdung der eigenen Kompetenzen kann im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit einerseits durch externes Feedback oder durch die Wahrnehmung der eigenen emotionalen, affektiven und gefühlsmäßigen Zustände erfolgen (Bandura 1977). Wie in Kapitel 2.1.3 und 2.1.4 ausführlich beschrieben, kann (Selbst-)Mitgefühl als aristotelische Tugend, die durch Eingewöhnung herausgebildet wird, charakterisiert werden. Das OTAM bietet anhand von Mitgefühlsmeditationen in fünf Sitzungen die Möglichkeit einerseits mit schwierigen Emotionen, die das Selbstmitgefühl verhindern umzugehen und andererseits das innewohnende Potential wahrzunehmen.

Das OTAM baut maßgeblich auf den Mitgefühlsprogrammen MSC und ReSource-Projekt auf, wobei OTAM im Vergleich zu den genannten Trainings ein online basierter Kurs ist. Dabei wird wie im MSC und im ReSource-Projekt ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt. Das OTAM besteht aus vier Modulen: Ankommen, Aufmerksamkeitsbalance, Emotionale Balance und kognitive Balance. In Abbildung 2 ist der modulare Aufbau von OTAM dargestellt.

Modul	Aspekt	Inhalt	Ziel	Methode	Medium
Ankommen	Vorbereitung	Vorbereitung für die Übungen Vorbedingung für die intentionale Kultivierung von Achtsamkeit.	Zum Gegenwärtigen Moment zurückkehren	Atem Meditation	Audioanleitung
Aufmerksamkeit „Ich nehme mich wahr“	Authentizität und Selbstwirksamkeit	Vertiefung des Gewahrseins und Stabilisierung innerer Klarheit	Wahrnehmung des Körpers	Bodyscan	Audioanleitung
Gefühl „Ich erkenne mein Potential „	Mitgefühl	Herz öffnen: Sich selbst und anderen Wohlwollend begegnen Emotionsakzeptanz: Schwierige Emotionen annehmen und umsorgen.	Wahrnehmung von Mitgefühl	Mitgefühlsmeditation	Audioanleitung
Analytischer Perspektivenwechsel „Ich erkenne meine Denkmuster“	Authentizität und Selbstwirksamkeit	Metakognition oder Beobachtung zweiter Ordnung Sich der eigenen Gedanken und emotionalen Reaktionen gewahr sein. Sich der Konstruktion der Selbstaspekte bewusst sein. Eine mitfühlende Perspektive einnehmen.	Wahrnehmung der Gedanken	Gedankenbeobachtung selbst-mitfühlende Perspektive	Audioanleitung Textinstruktion

Abbildung 2: Modularer Aufbau von OTAM

Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Module beschreiben.

6.3.1.1 Modul eins: Vorbereitung:

Das erste Modul hat das Ziel auf die nächsten Übungseinheiten vorzubereiten. Dabei soll die Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment gelenkt werden, welches als Vorbedingung für das gesamte OTAM zu sehen ist. Dabei werden Meditationsübungen angeleitet, die den Fokus auf den Atem lenken.

6.3.1.2 Modul zwei: Aufmerksamkeit:

Das Modul Aufmerksamkeitsbalance hat den Fokus auf dem Einüben willentlich gelenkter und gehaltener Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeitsmeditationen sind in fast allen kontemplativen Traditionen zu Hause (Borneman & Singer 2013, S. 478). Dabei wird sich auf unterschiedliche Objekte konzentriert. Das Objekt der Aufmerksamkeit stellt hier die Körperwahrnehmung und dessen aktuellen Empfindungen dar. Die Lenkung der Aufmerksamkeit auf den Körper und dessen Empfindungen führt zu einer Sensibilisierung der Wahrnehmung eigener körperlicher Zustände (wie z.B. Herzrasen, Unwohlsein, „Klos im Hals“). Dadurch werden die Fähigkeiten des Beobachtens geschult und der Zugang zu psychischen Ereignissen durch Introspektion und physischen Ereignissen durch Interozeption verfeinert (Borneman & Singer 2013). Interozeptive Wahrnehmung beschreibt die Wahrnehmung körperlicher Signale (Borneman et al. 2015). Die Signale können Emotionen, unter anderem Angst, Trauer („Klos im Hals“) oder Wut sein oder das Wahrnehmen von physiologischen Veränderungen beinhalten (Herzrasen, zittern, schwitzen, Wärme, Kälte). Übungen des ersten Modules sind angeleitete Meditationen der Atembeobachtung und des Body Scans. Der Bodyscan (siehe unten) stelle eine evaluierte Meditationstechnik dar (Kabat-Zinn, 2005) die die Aufmerksamkeit auf alle Teile des Körpers nach einander wandern lässt (z.B. von den Füßen bis zum Kopf oder umgekehrt). Ziel ist es, mit diesen Methoden in den gegenwärtigen Moment zu gelangen und von unnötigen und störenden Gedanken Abstand zu gewinnen und die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit bewusst auszurichten und halten, zu lernen (Borneman et al. 2015). Es zeigte sich, dass interozeptive Aufmerksamkeitslenkung eine wichtige Rolle einnimmt, hinsichtlich dem Wahrnehmen und Regulieren der eigenen Emotionen (Füstös, Gramann, Herbert & Pollatos 2012), der Empathiefähigkeit (Lamm & Singer, 2010) und Selbst-Wahrnehmung (Park & Tallon-Baudry, 2014).

Für das zweite Modul wurden zwei aufmerksamkeitsfokussierende Methoden eingesetzt. Diese waren unterschiedliche Variationen der Atem-Meditationen und des Bodyscans.

Aufmerksamkeit auf den Atem:

In den fünf Sitzungen wurden vier unterschiedliche Atem-Meditationen angeboten. Zum Beispiel kann es das Zählen der Atemzüge sein, das Beobachten des Atemrhythmus und das Beobachten des Atemflusses in unterschiedliche Körperregionen wie Naseneingang,

Hals, Lunge. Besonders die Atemmeditation trainiert bei längerem Anwenden die Aufmerksamkeitslenkung und reduziert die Tendenz des Gedankenabschweifens (Kok & Singer 2016).

Body Scan:

Der Körper wird dabei – von unten nach oben oder von oben nach unten – mental abgetastet. Die Übenden richten ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf den jeweiligen Zielbereich des Körpers und beobachten dabei die Empfindungen in diesem Körperteil. Die Meditationsmethode lässt sich auf klassische Texte aus dem Buddhismus zurückverfolgen (Borneman & Singer 2013) und der Begriff ist auf John Kabat-Zinn (2005) zurückzuführen. Die Body Scan Übung stärkt im Vergleich zu Atemmeditation und zur Liebenden Güte Meditation am stärksten die interozeptive Empfänglichkeit (Kok & Singer 2016). Die wichtigsten Merkmale dieser Übung sind „das Durchdringen des Körpers mit Gewahrsein (Interozeption) und der bewusste, kontinuierliche Aufmerksamkeitsfokus auf den gegenwärtigen Moment“ (Borneman & Singer 2013, S. 478). Eine Studie von Kok & Singer ergab, dass die Body Scan Übung zudem die Flut und das Abschweifen der Gedanken reduziert, die Aufmerksamkeit auf den jetzigen Moment stabilisiert und energetisierend ist (Kok & Singer 2016).

Insgesamt stehen interozeptive Methoden im Zusammenhang mit einer erhöhten Körperwahrnehmung, einem erhöhten Vertrauen in den eigenen Körper und eine bessere Stressregulation (Borneman et al. 2015).

6.3.1.3 Modul drei: Gefühl

Die Emotionale Balance wird in OTAM durch eine mitgefühlbasierte Meditation ange-regt. Bleiben negative Emotionen dauerhaft unverarbeitet, kann der dadurch entstandene emotionale Stress zu psychischen Erschöpfungssymptomen, wie Burnout, führen (Engen & Singer 2015). Nach Singer und Kolleg*innen ist ein wesentliches Merkmal eines ausgewogenen und mitfühlenden Lebensstils, die Fähigkeit, Gefühl wie Liebe, Wärme zu generieren, für diese Art von Gefühlen empfänglich zu sein und sowohl auf sich selbst als auch auf den anderen zu richten (Singer et al. 2016, S. 21). Zu diesem Zweck wurden in OTAM Meditationsübungen, wie die Liebende-Güte- und (Selbst-) Mitgefühls-Meditation eingesetzt. Besonders das Einüben von Mitgefühlsmeditationen reduziert negative Gedankenabschweifungen in die Vergangenheit oder Zukunft die entweder auf sich selbst oder den anderen gerichtet sind. Im Vergleich zu Aufmerksamkeitsmeditationen und Gedankenbeobachtung bewirkt die Liebende Güte Meditation am stärksten einen Anstieg in positiven Gedanken (Kok & Singer 2016). Entscheidend ist hierbei, dass mitgefühlbasierte Emotionsregulation negative Gefühle nicht unterdrückt oder verneint, sondern positive um ein vielfaches erhöht (Engen & Singer 2015). Durch die gleichzeitige Aktivierung des besänftigenden Fürsorgesystems, welches Gefühle der

Wärme, Liebe oder Verbundenheit induziert, ist ein Hinwenden zu den belastenden Emotionen möglich und ein Verarbeiten von psychischen Schmerzen wird erleichtert (Singer et al. 2017, S. 22; Gilbert 2013). Diese aktive Auseinandersetzung mit den eigenen belastenden Gefühlen geschieht sozusagen auf „sicherem Boden“.

Die genannten Mitgefühlsmeditationen richten ihr Augenmerk entweder auf den Wunsch, dass alle Lebewesen glücklich seien oder dass alle Lebewesen frei von Leid seien. Die Wurzel dieser Unterscheidung findet sich in der Buddhistischen Tradition und wird im ersten Fall als Loving-Kindness und im Zweiten Fall Compassion genannt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Mitgefühl durch den Umstand entsteht, dass Liebende Güte in Angesichts des Leides empfunden wird (Singer et al 2016).

6.3.1.4 Modul vier: Analytischer Perspektivenwechsel

Die kognitive Balance wird in OTAM durch Übungen zum Perspektivenwechsel angeregt. Das Besondere hierbei ist die Förderung eines inneren Perspektivwechsels, wobei die Perspektive des inneren Beobachters eingenommen wird. Achtsamkeit ist ein klares und ausgewogenes Gewahrseins der Erfahrung des gegenwärtigen Augenblicks (Bishop et al. 2004). Durch die Einnahme eines (neutralen) Beobachters der eigenen inneren Zustände ist das Individuum in der Lage, eine innere Bestandsaufnahme zu tätigen und somit seiner eigenen Realität „ins Auge zu schauen“. Diese Perspektive hilft somit eine Distanz zum inneren Befinden herzustellen und dadurch eine „Überidentifikation“ (Neff 2003) mit negativen Gedanken und Gefühlen zu vermeiden. Das Wahrnehmen der Emotionen und der Gedanken auf körperlicher Ebene ist eine wesentliche Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit belastenden Gefühlen (Fürtös et al. 2013; Bornemann et al. 2015). Die Übungen die in OTAM zum Einsatz kommen, sind das Beobachten der eigenen Gedanken und das Empfinden der damit empfundenen Emotionen auf Körperebene. Zudem wurde eine Methode aus dem MSC eingesetzt. Hierbei wird aus Perspektive eines mitfühlenden Freundes ein Brief an sich selbst geschrieben. Zudem beinhaltet das Modul einen dyadischen Austausch, in dem jeweils die Perspektive des anderen eingenommen werden sollte.

6.3.2 Instruktionsdesign von OTAM

OTAM wurde als blended Learning Format auf einer webbasierten Online Plattform angeboten und mit Präsenzveranstaltungen verknüpft. Nach Fischer und Kolleg*innen (2009) ist eine zentrale Voraussetzung, damit das Potential neuer Medien in der Lehre realisiert werden kann, eine geeignete instruktionale Gestaltung der Lernumgebung. Im Kontext des situierten Lernens ist es dabei charakteristisch, dass mit anderen Interagiert wird (ebd.). Dabei stellen situierte Ansätze die Einbeziehung von authentischen physikalischen und sozialen Kontexten in den Vordergrund und unterstützen den Lernenden bei der selbstständigen Aneignung von Konzepten und Werkzeugen (Renkl 2009). Die

wesentlichen Grundsätze des Situierens sind daher 1) Authentizität und Anwendungsbezug durch authentische Situationen, 2) Multiple Kontexte und Perspektiven, die die Wissensvermittlung fördern; 3) soziale Lernarrangements wie kooperatives Lernen und Problemlösen und instruktionale Anleitung und Unterstützung (Mandl & Kopp 2006). In Anbetracht der Vielfalt an benötigten Voraussetzungen tritt Selbststeuerung selten in idealer Form auf. Daher sind ebenso Anteile der Anleitung nötig, um effektives Lernen zu ermöglichen. In anderen Worten: der Lernende wird zu Beginn an die Hand genommen und immer mehr in die eigene Selbstständigkeit begleitet. Nach Deci (1993) ist effektives Lernen auf integrierte Selbstregulation angewiesen. Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie ist das Bestreben nach Autonomie ein zentrales Grundbedürfnis welches im engen Zusammenhang mit erfolgreichem Lernen steht. So stehen eine intrinsische Motivation des Lernens mit dem Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie im wechselseitigen Zusammenhang (ebd., S. 230). Das online Format von OTAM bietet eine selbstbestimmte Integration und die Möglichkeit, die Trainingsinhalte in den eigenen individuellen Zeitplan zu integrieren.

Damit das Potential neuer Medien in Institutionen implementiert werden kann, ist es nötig, professionelle Modelle der Implementation zu integrieren. Während eindimensionale Modelle einfach dem Status Quo hinzugefügt werden (Lehmann & Mandl 2007), werden bei mehrdimensionalen Ansätzen die Lernenden auf den Umgang mit den Medien vorbereitet und anschließend weiter begleitet, dabei wird die Unterstützung des Umfeldes und die Lernbegleitung sichergestellt (Fischer, Mandl & Todorova 2009). Fischer und Kolleg*innen (2009) betonen, dass Lernumgebungen in Abhängigkeit von Vorwissen und der Komplexität des Inhalts zu gestalten ist. Daher ist es nützlich, eine stärkere Adaptivität der medialen Lernumgebungen an unterschiedliche Voraussetzungen von Individuen zu knüpfen (Fischer 2007). Aufgrund der Empfehlungen von Fischer und Kolleg*innen (2009) wurde OTAM in Form eines multimedialen Zugangs angeboten. Die Student*innen hatten die Möglichkeit über PC; Laptop oder Smartphone auf die Plattform zuzugreifen. Die Sinnesmodalität war Monomodal und beschränkte sich entweder auf Audio- oder Textanleitungen. Nach Ebner und Kolleg*innen (2007) haben auditive Lernformate, wie beispielsweise Podcasts durchaus eine Berechtigung in den Lernprozess mit aufgenommen zu werden und. In einer Studie von Fey (2002) stellte sich heraus, dass Video-Lernformate sich von rein auditiven Lernformaten hinsichtlich der Lernleistung nicht wesentlich unterscheiden. Zudem eignen sich auditive Formate besonders zum distalen Lernen (Schulze, Ketter, Gruber & Hamburg 2007).

Da die Student*innen die subjektiv empfundene Zeitnot als dominanten Belastungsfaktor im Studium betrachten (Ortenburger 2013, S. 17, siehe Kapitel 1.1), wurden die Einheiten von OTAM (fünf Sitzungen) auf 30-40 Minuten beschränkt. OTAM besteht daher aus fünf online Sitzungen. Jede Sitzung wird zwei Mal die Woche durchgeführt. Die Übungen sind zum größten Teil auditiv angeleitete Meditationen. In den Präsenz-

veranstaltungen werden die Studenten/-innen hinsichtlich der Trainingserfahrungen beraten und betreut. Die online Sitzungen können daher ortsunabhängig und je nach individuellen Zeitpräferenzen selbstständig durchgeführt werden, in denen keine weitere Moderation des Dozenten nötig ist. Das gesamte Training erstreckt sich über einen Zeitraum von 5 Wochen.

Im Vergleich zu den Vorgestellten Mitgefühlsprogrammen (Kapitel 6.2) ist OTAM daher als Kurzzeitintervention konzeptioniert. Wohingegen die anderen Trainingsprogramme sich zwischen 8 Wochen und 9 Monaten erstrecken und aus mindestens 3 stündigen Einzelsitzungen bestehen, wurde OTAM in einen fünf-wöchigen Turnus integriert mit zwei 30-40 Minütigen Einheiten pro Woche. Dabei wurde jede Sitzung (1-5) auf fünf Wochen aufgeteilt. Einige Studien geben Hinweise darauf, dass sich bereits nach kurzen Interventionen Effekte nachweisen lassen (30 min/ 1 Tag bis 8-Wochen Kurs) (Klimecki et al., 2012; Weng et al. 2013).

Die genannten vier Module wurden nicht, wie in den anderen Projekten, in wöchentlichen Blocks angeboten, sondern in eine Einheit von 30 Minuten integriert in dem jedes Modul ca. 10 Minuten umfasst. In Abbildung 3 ist eine Beispielsitzung dargestellt.

Modul	Beispielsitzung
Vorbereitung	Atem Meditation
Fokus „Ich nehme mich wahr“	Body Scan
Gefühl „Ich umsorge mein Gefühl“	Mitgefühlsmeditation
Perspektive Ich erkenne meine inneren Anteile	Gedanken und emotionale Reaktionen beobachten
Dauer (inklusive Fragebögen)	Ca. 30-40 min

Abbildung 3 Beispielmodul von OTAM

Ein weiteres Ziel war es, die Studierenden dazu zu befähigen, auch nach dem Training selbstständig die Übungen durchführen zu können. Dies ist insbesondere für multimediale Lehrangebote hinsichtlich des selbstregulierten Lernens von Bedeutung (Fischer und Kolleg*innen 2009). Deshalb wurde ihnen einerseits ein Trainingshandbuch, in denen alle Meditationen beschrieben wurden, mitgegeben. Und andererseits waren die Audio-dateien so aufgebaut, dass sie von Woche zu Woche weniger Anleitungen beinhalteten. Während des Trainingszeitraums wurden die Studierenden durch Feedbackgespräche

begleitet. Im Folgenden wird eine kurze Zusammenfassung des OTAM-Protokolls dargestellt.

6.4 Zusammenfassung

Ziel von OTAM ist es, einerseits einem in Kapitel 5 vorgestellten pädagogischen Bildungsverständnisses gerecht zu werden und andererseits das Belastungserleben von Studierenden anzusprechen. Dabei ist der Wunsch durch das Studium seine Persönlichkeit zu entfalten ein Vorsatz von angehenden Studenten (Lötz, Quast & Woisch 2011, S. 36 und 40). Darüber hinaus wird OTAM ebenso als präventive Maßnahme betrachtet, welche als Berufsvorbereitung dienen soll.

Folgende Aspekte kommen durch den Einsatz von OTAM zum Einsatz. Zunächst wird die Aufmerksamkeit auf körperliche Empfindungen gelenkt. Der Bezug zum eigenen Körper und dessen Empfindungen ist eine Voraussetzung für einen authentischen Zugang. Dadurch besteht die Möglichkeit, emotionale Befindlichkeiten zu identifizieren. Nach dem Identifizieren belastender Emotionen (wie z.B. Angst, Wut, Hilflosigkeit) und Gedanken wird anhand mitgefühlsbasierter Emotionsregulation ein gütiger Umgang mit sich selbst (und den negativen Emotionen) eingeübt. Da Mitgefühl das Fürsorge- und Beruhigungssystem aktiviert, sind eine Hinwendung und eine konstruktive Auseinandersetzung mit psychischem Schmerz, Stress und Leid möglich. Gerade Berufsgruppen mit einem hohen Belastungserleben können von diesen profitieren. Der ganzheitliche Ansatz von OTAM ist bestens auf die Situation der Studierenden angepasst. Die relativ kurzen Interventionen und die Begleitung durch Präsenzveranstaltungen sollen den Student*innen unterschiedliche Methoden zur konstruktiven Selbstregulation zur Hand geben, die je nach Bedarf, auch ohne OTAM selbstständig weiter praktiziert werden können. Die erlernten Techniken sind einfach gehalten und können je nach Bedarf im Studium und darüber hinaus im Berufsalltag eingesetzt und vertieft werden.

7 Ziele und Fragestellungen

In der vorliegenden Arbeit, wird einerseits der Begriff Mitgefühl, anhand der aristotelischen Tugendlehre, als Tugend bestimmt und andererseits die Authentizität, Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl in einen Wirkzusammenhang gebracht und mit einer pädagogischen Handlungspraxis verknüpft. In Kapitel 5.2 wurde ein daraus resultierendes Gesamtmodell vorgestellt.

Anknüpfend an die theoretischen Vorüberlegungen, wird ein für die vorliegende Arbeit ein Mitgefühlsprogramm entwickelt und in die pädagogische Praxis integriert (siehe Kapitel 6.3) Zu diesem Zweck wurde ein Mitgefühlsprogramm (OTAM) entwickelt und in die reguläre Lehre des Pädagogik-Studiums der Ludwig-Maximilians-Universität eingegliedert. Aus den theoretischen Vorüberlegungen sind zwei Studien durchgeführt worden.

Die erste Studie überprüft die Zusammenhänge zwischen Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl. Es wird angenommen, dass eine authentische Person sich im Prozess der Selbstfindung befindet und sich deshalb durch Mündigkeit und Autonomie auszeichnet. In diesem Prozess entdeckt das Individuum sein Potential (Mitgefühl als Tugend). Durch die Selbstwirksamkeit wird dieses Potential handlungsfähig zum Ausdruck gebracht. Daher wird postuliert, dass Authentizität einerseits einen direkten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit und andererseits auf das Selbstmitgefühl hat.

Da (Selbst-)Mitgefühl als Tugend charakterisiert wurde, bedarf es einer pädagogischen Praxis der Eingewöhnung, damit es sich als Habitus formen kann. Aus diesem Grund wurde ein Mitgefühlstraining in die pädagogische Lehre der LMU integriert. Die zweite Studie analysiert somit die Effekte des Mitgefühlprogramms, wobei davon ausgegangen wird, dass unmittelbar nach der Intervention ein Effekt zu beobachten ist, und dieser bis zum dritten Messzeitpunkt anhält.

Für die Untersuchungen werden die Subvariablen der drei vorgestellten Begriffe herangezogen. Die Authentizität besteht nach Wood (2008) aus drei Subvariablen, Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung. Das Selbstmitgefühl besteht aus sechs miteinander korrelierenden Subvariablen. Diese sind sowohl Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit als auch Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation. Die Allgemeine Selbstwirksamkeit stellt ein ein-dimensionales Messmodell dar.

7.1 Hypothesen zur Analyse der Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Basierend auf den zwei genannten Untersuchungsvorhaben werden für jede Studie, eigene Fragestellungen ausformuliert. Die Fragestellungen und Hypothesen der ersten Studie sind dem weiteren Textverlauf wie folgt zu entnehmen.

7.1.1 Zusammenhang von Authentizität und Allgemeiner Selbstwirksamkeit

Fragestellung 1: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl?

Authentizität zeichnet sich durch eine wahrhaftige Kenntnis über sich selbst aus und unterstützt einen autonomen und selbstbestimmten Lebensstil (siehe Kapitel 4.1, Sautermeister 2013). Selbstwirksamkeit ist das selbstbestimmte Handeln und die Fähigkeit, trotz Herausforderungen, das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit aufrechtzuerhalten. In diesem Kontext ist Selbstwirksamkeit ein Ausdruck von Authentizität. Daher wird postuliert:

H 1.: Die Authentizität hat einen direkten Einfluss auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl.

7.1.2 Zusammenhang von Authentizität und Selbstmitgefühl

Wie bereits beschrieben, zeichnet sich Authentizität durch einen wahrhaftigen Zugang zu sich selbst aus und kann als Prozess der Selbsterkenntnis beschrieben werden (siehe Kapitel 5.1, Sautermeister 2013). Da Selbstmitgefühl als Tugend charakterisiert wurde (siehe Kapitel 2.1.4) ist es ein dem Menschen innewohnendes Potential. Selbstmitgefühl muss daher nicht von Grund auf erlernt werden, sondern vielmehr entdeckt und eingeübt. Folglich führt Authentizität dazu, dass die personenbezogene Ressource Selbstmitgefühl entdeckt wird. Daher folgende Postulate:

H2: Die Authentizität hat einen direkten Einfluss auf die sechs Variablen des Selbstmitgefühls.

Hypothese H2 wird in ihren Wirkzusammenhängen weiter ausdifferenziert:

H 2.a: Die Variable Authentisches Leben hat einen direkten positiven Einfluss auf die drei positiven Aspekte von Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit) und einen direkten negativen Einfluss auf die negativen Ausprägungen von Selbstmitgefühl (Selbstverurteilung, Isolation, Überidentifikation).

Da Authentizität einen klaren Blick auf die eigene Innenwelt gewährt und als Prozess der Selbstfindung beschrieben werden kann (siehe Kapitel 4.1), hat sie das Potential Fehlattraktionen, wie sie durch Selbstverurteilung, das Gefühl von Isolation und Über-

identifikation mit den eigenen Emotionen und Ereignissen entstehen, zu erkennen. Aufgrund dieser Zusammenhänge wird postuliert:

H 2.b: Die Variablen Selbstentfremdung und Akzeptanz Externer Einflussnahme haben einen direkten positiven Einfluss auf die drei negativen Aspekte von Selbstmitgefühl (Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation) und einen direkten negativen Einfluss auf die drei positiven Aspekte von Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit).

7.1.3 Zusammenhang von Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Fragestellung 2: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl?

Da Selbstwirksamkeit der Ausdruck von Authentizität ist und trotz Herausforderungen ein Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit aufrechterhalten kann, ist es außerdem durch Explorieren der eigenen Fähigkeiten gekennzeichnet (siehe Kapitel 4.2). Da Selbstmitgefühl als Tugend zwar dem Menschen angelegt ist aber nicht per se zum Ausdruck kommen muss, ist es im Prozess des Eingewöhnens herauszubilden. Daher befähigt Selbstwirksamkeit zum Eingewöhnen der personenbezogenen Ressource Selbstmitgefühl. Es wird postuliert:

H 3: Die Berücksichtigung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit zusätzlich zur Authentizität erhöht den Effekt auf die sechs Variablen des Selbstmitgefühls.

Fehlattritionen stellen eine fälschlich antizipierte Ursachen- und Wirkzusammenhang dar und können dadurch die Handlungsfähigkeit einschränken (Flammer & Nakamura 2002). Auch die negativen Gegenpole zum Selbstmitgefühl wie Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation zeichnen sich durch ungünstige Attributionen aus (Neff 2003a; Neff & Germer 2013). Da die Allgemeine Selbstwirksamkeit Handlungsfähigkeit trotz Widerstände und Herausforderungen aufrechterhalten kann, stellt es einen Gegenpol zu ungünstigen Fehlattritionen dar (Schwarzer & Jerusalem; Bandura 1988). Daher werden folgenden Hypothesen aufgestellt:

H 3a: Die Allgemeine Selbstwirksamkeit hat einen direkten positiven Effekt auf die Selbstgüte, das Gemeinsames Menschsein und die Achtsamkeit und einen direkten negativen Effekt auf die Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation.

Da die Authentizität das Erkennen der personenbezogenen Ressource Selbstmitgefühl und die Selbstwirksamkeit den Ausdruck davon unterstützt (Kapitel 5), wird folgende Hypothese angenommen:

H 4: Die Allgemeine Selbstwirksamkeit vermittelt zwischen Authentizität und Selbstmitgefühl.

Diese Annahme wird anhand der Hypothese 4a konkretisiert.

H 4a: Die Wirkung der Authentizität erfolgt über die Allgemeine Selbstwirksamkeit, jedoch bleibt ein stärkerer eigenständiger Effekt auf das Selbstmitgefühl bestehen.

Alle bisher vorgestellten Annahmen und Hypothesen fließen in das Kapitel 5.2 vorgestellten Gesamtmodells ein. Daher lautet die abschließende Hypothese für die erste Studie:

H 5: Das in Kapitel 5.2 entwickelte Gesamtmodell zum Einfluss von Authentizität und Selbstwirksamkeit auf Selbstmitgefühl kann Gültigkeit beanspruchen.

7.2 Hypothesen zur Wirkung eines web-basierten Mitgefühlprogramms

Im weiteren Verlauf werden die Hypothesen zu den Trainingseffekten von OTAM aufgestellt. Das OTAM wurde mit dem Ziel konzipiert das innewohnende Potential des (Selbst-)Mitgefühls zu entdecken. Anknüpfend an die theoretischen Vorüberlegungen hinsichtlich der Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl werden Übungen angeboten die sowohl die Authentizität als auch die Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl unterstützen (Kapitel 6.3). Der Reihenfolge nach werden in Bezug auf die Variablen der Authentizität, der Allgemeinen Selbstwirksamkeit und auf das Selbstmitgefühl Hypothesen aufgestellt. Dabei interessieren neben den Kurzzeiteffekten (T1 auf T2) auch die Langzeiteffekte (T3).

7.2.1 Trainingswirkung auf die Authentizität

Authentizität ist von einer wahrhaftigen Beziehung zu sich selbst und einer autonomen und mündigen Lebensführung gekennzeichnet (Sautermeister 2013; Wood 2008). Die Achtsamkeit, die eine ungetrübte Wahrnehmung der eignen Innen- als auch Umwelt darstellt, verhilft daher zu einem authentischen Lebensstil (Kapitel 4.1.1). Da im Mitgefühlsprogramm OTAM achtsamkeitsbasierte Methoden angeboten werden sind folgende Entwicklungen durch das Training anzunehmen:

H 6: Es wird erwartet, dass unter Kontrolle der Meditationserfahrung, die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe auf der Skala Authentisches Leben von T1 zu T2 ansteigen.

Diese Hypothese wird in 6 a mit folgendem Postulat ausdifferenziert:

Um die Entwicklungsverläufe der Trainingsgruppe differenzierter zu betrachten und zu überprüfen, ob ein Langzeiteffekt nachgewiesen werden kann, wird die Experimentalgruppe getrennt nach Lehramt- und Pädagogikstudierenden genauer analysiert. Daraus folgt Hypothese 6a:

H 6a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Authentisches Leben von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte.

Neben der Variable Authentisches Leben wird außerdem eine Entwicklung sowohl für die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme als auch für die Selbstentfremdung angenommen:

H 7: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme von T1 zu T2 sinken.

Auch hier wird ein anhaltender Trainingseffekt angenommen:

H 7a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme von T1 zu T2 sinken und zu T3 niedriger sind als die Ausgangswerte.

Eine selbige Entwicklungsrichtung, die in der Hypothese 7 und 7a postuliert wurde, wird ebenso für die Selbstentfremdung erwartet:

H 8: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstentfremdung von T1 zu T2 sinken.

H 8a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstentfremdung von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte.

7.2.2 Trainingseffekt auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit

Eine achtsame Wahrnehmung fördert einen authentischen Lebensstil einerseits und die Entdeckung der eigenen Handlungsmöglichkeiten andererseits (Kapitel 4.2.1). Nach der Selbstbestimmungstheorie ist das Bedürfnis, wirksam und autonom zu sein, dem Menschen ein zu Grunde liegendes Bedürfnis (Deci & Ryan 1993). Nach der Theorie der Selbstwirksamkeit sind förderliche Maßnahmen für die Stärkung der Selbstwirksamkeit einerseits externe Rückmeldungen und andererseits ein bewusst-reflexiver Umgang mit den eigenen Emotionen und Gefühlen (Schwarzer & Jerusalem 2001). Da im OTAM durch Mitgeföhlsmeditationen und Übungen zum Perspektivenwechsel eine bewusste Wahrnehmung von Emotionen und Geföhlen gefördert wird und anhand von Beratungssitzungen ein Feedback an die Teilnehmenden erfolgt, ist von folgendem Postulat auszugehen:

H 9: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit von T1 zu T2 steigen.

H 9a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte.

7.2.3 Trainingseffekte auf das Selbstmitgefühl

Ein authentischer und selbstwirksamer Lebensstil begünstigt das Entdecken personenbezogener Ressourcen. Personenbezogene Ressourcen, wie das (Selbst-)Mitgefühl wurden in der vorliegenden Arbeit als Tugend charakterisiert. Die Tugend ist nach Aristoteles ein dem Menschen innewohnendes Potential, welches durch Eingewöhnung zum Habitus werden kann (Kapitel 2.1.3 und 2.1.4). Mitgefühl als personenbezogene Ressource muss daher nicht erlernt, sondern durch eine authentische Beziehung zu sich selbst vielmehr entdeckt werden. Der Ausdruck oder die Eingewöhnung dieser Ressource wird durch eine selbstwirksame Handlungskompetenz begünstigt. Selbstmitgefühl nach Neff (2003) zeichnet sich durch drei positive Qualitäten aus: ein gütiger Umgang mit sich selbst, das Gefühl von sozialer und menschlicher Verbundenheit und einer achtsamen Wahrnehmung des eigenen Leids. Diese positiven Qualitäten werden durch Fehlattritionen oder verzerrte Selbstkonzepte, wie ein verurteilender Umgang mit sich selbst, dem Gefühl von Isolation und der Überidentifikation mit dem eigenen Leid untergraben.

Im OTAM werden sowohl Achtsamkeitsmeditationen als auch Mitgefühlsmeditationen angeboten, die darauf abzielen die personenbezogene Ressource des Selbstmitgefühls zu entdecken und durch Gedankenbeobachtung Fehlattritionen zu erkennen. Daher wird grundlegend davon ausgegangen, dass durch die Teilnahme an OTAM die positiven Qualitäten des Selbstmitgefühls gestärkt und die negativen Qualitäten, wie Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation reduziert werden. Im Folgenden werden je nach Dimension die zugrundeliegenden Postulate vorgestellt.

Selbstgüte

H 10: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstgüte von T1 zu T2 steigen.

H 10a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstgüte von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte.

Gemeinsames Menschsein

H 11: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Gemeinsames Menschsein von T1 zu T2 steigen.

H 11a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Gemeinsames Menschsein von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte.

Achtsamkeit

H 12: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Achtsamkeit von T1 zu T2 steigen.

H 12a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Achtsamkeit von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte.

Selbstverurteilung

H 13: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstverurteilung von T1 zu T2 sinken.

H 13a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstverurteilung von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte.

Isolation

H 14: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Isolation von T1 zu T2 sinken.

H 14a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Isolation von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte.

Überidentifikation

Hypothese 15: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Überidentifikation von T1 zu T2 sinken.

Hypothese 15a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Überidentifikation von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte.

8 Zusammenhangsanalyse von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Die erste Datenerhebung erfolgte anhand einer Querschnittsuntersuchung und verfolgte das Ziel, die postulierten Zusammenhänge der Authentizität, der Allgemeinen Selbstwirksamkeit und des Selbstmitgefühls zu untersuchen. Dazu wurden 437 Student*innen der Ludwig-Maximilians-Universität, die eine Pädagogik-Lehrveranstaltung besuchten, befragt. Im Folgenden wird die Durchführung der Studie, die Beschreibung der Stichprobe, die Datenaufbereitung und die statistische Auswertung beschrieben. Ferner werden die Instrumente hinsichtlich ihres faktoriellen Aufbaus und ihrer internen Konsistenz überprüft. Abschließend werden die Ergebnisse von den Korrelations- und Regressionsanalysen vorgestellt und interpretiert. Die Berechnungen der schrittweise Regressionsanalysen fließen in einem letzten Schritt in eine Strukturgleichungsmodellierung ein (Abbildung 7).

8.1 Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung

Die Daten der ersten Studie wurden im Dezember und Januar des Wintersemesters 2015/2016 an der Ludwig-Maximilians-Universität erhoben. Die Datenerhebung erfolgte in erziehungswissenschaftlichen Veranstaltungen für Lehramtsstudent*innen, die im Hauptfach des Bachelor-Studiengangs der Allgemeinen Pädagogik und Bildungswissenschaft an der LMU München angeboten wurden. Die quantitative Befragung wurde anhand eines Fragebogens durchgeführt und nach einer kurzen Einleitung der Testleiterin vor Ort ausgeteilt und eingesammelt.

Im Folgenden wird die Stichprobe der Querschnittsuntersuchung hinsichtlich ihrer Geschlechterverteilung, den Studienfächern innerhalb des Lehramtsstudiums, dem Bildungsstatus und der Meditationserfahrung genauer vorgestellt.

8.1.1 Stichprobenbeschreibung

Im folgenden Abschnitt wird die Stichprobe anhand der Geschlechterverteilung, des Durchschnittsalters, des Lehramtsstudiengangs, die Berufserfahrung und die Meditationserfahrung beschrieben.

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung wird deutlich, dass mehr weibliche Studierenden als männliche Studierende in der Stichprobe vorhanden sind. So sind 76.2 Prozent weiblich und 22.9 Prozent männlichen Geschlechts (Tabelle 1).

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der Geschlechter

weiblich		männlich		Gesamt
N	%	N	%	N
333	76.2	100	22.9	433

Den Angaben der Tabelle 2, zufolge lag das Durchschnittsalter der Studierenden zur Zeit der Befragung bei 21.69 Jahren, wobei das Höchstalter bei 54 Jahren und das Mindestalter bei 17 Jahre lag.

Tabelle 2: Durchschnittliches Alter der Befragten zur Zeit der Erhebung

N=435	Min	Max	M	SD	Med.
Durchschnittliches Alter	17	54	21.69	4.23	20

Neben den soziodemographischen Daten wurde ebenso nach der dem Studiengang, der Berufserfahrung und der Meditationserfahrung gefragt.

Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Lehramtsstudiengänge. Am meisten wurde der Schultyp Gymnasium mit 36.6 Prozent, gefolgt von Grundschule mit 21.3 Prozent, und Sonderpädagogik mit 13.3 Prozent besucht.

Tabelle 3: Besuchter Lehramtsstudiengang der Befragten

Studiengang	n	%
Grundschule	93	21.3
Mittelschule	33	7.6
Realschule	27	6.2
Gymnasium	160	36.6
Sonderpädagogik	58	13.3
Lehramt ohne Fächerangabe	46	10.5
Pädagogik Bachelor	7	1.6
Gesamt	424	100

Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass 87.9 Prozent der Befragten, vor dem Studium keine Berufsausbildung abgeschlossen hatten. Im Gegensatz dazu haben 11.0 Prozent bereits eine Berufsausbildung mitgebracht.

Tabelle 4: Berufserfahrung vor dem Studium

n=435		Abgeschlossenen Berufsausbildung	
nein		ja	
N	%	N	%
384	87.9	48	11

Ebenso wurde nach der Meditationserfahrung gefragt. In diesem Zusammenhang zeigt Tabelle 5 auf, dass 40.7 Prozent der Studierendenangaben, bereits Meditationserfahrung gesammelt zu haben. Demgegenüber gaben 58.6 Prozent an, noch nie zuvor meditiert zu haben (Tabelle 5)

Tabelle 5: Meditationserfahrung der Befragten

Meditationserfahrung (n=437)			
nein		ja	
N	%	N	%
256	58.6	178	40.7

Insgesamt lässt sich festhalten, dass der Anteil der weiblichen Studierenden mit 76.2 Prozent mehr als dreimal so hoch ist wie der Anteil der männlichen Studierenden mit 22.9 Prozent. Dabei liegt das Durchschnittsalter bei 21.69 Jahren. Außerdem besuchten die meisten der Studierenden mit 36.6 Prozent den Lehramtsstudiengang Gymnasium, gefolgt von Grundschule mit 21.3 Prozent und Sonderpädagogik mit 13.3 Prozent. 87.9 Prozent gaben an keine Berufsausbildung vor dem Studium abgeschlossen zu haben und 40.7 Prozent berichteten bereits Meditationserfahrung gesammelt zu haben.

8.1.2 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Die Datenaufbereitung erfolgte im Sommersemester 2016 und die Auswertung der Ergebnisse wurde anhand der Statistik-Software IBM SPSS (Version 24) und IBM SPSS Amos (Version 24) durchgeführt.

Der berechnete Anteil der Missings im Datensatz lag bei maximal 1,3 Prozent. Aufgrund der geringen Missingwerte wurde anschließend getestet, ob die Missings einer Zufallsstichprobe entsprechen (missings completely at random) oder systematisch erfolgten (missings not at random), also ob das Auftreten der Missings systematisch von den Missings der anderen Variablen abhängen könnte (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller 2007). Der MCAR-Test nach Little ergab folgende Werte: $\chi^2=894.665$, $df=1080$, $P=1,00$. Der nicht signifikante MCAR-Test nach Little gibt Hinweise darauf,

dass die fehlenden Werte einer Zufallsstichprobe entstammen und daher ihr Vorhandensein oder ihr Eliminieren nicht den Datensatz verzerren. Aufgrund der zufällig entstandenen und geringen Missingwerte wurden die Missings aus dem Datensatz entfernt.

Aufgrund der wenigen empirischen Ergebnisse zu den postulierten Zusammenhängen zwischen Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl und aus Gründen einer realitätsnahen Informationsgenerierung wurden Ausreißer im vorliegenden Datensatz beibehalten. Für die statistische Schätzung des Modells wurde die Maximum-Likely-Schätzung (ML) angewendet, da sie gegen geringfügige Abweichungen einer Normalverteilung robust ist (Urban & Mayerl 2014, S. 68).

Die Testung der Instrumente wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse durchgeführt. Dabei kam die Statistiksoftware IBM AMOS (Version 24) zum Einsatz. Für alle inferenzstatistischen Signifikanzprüfungen wurde a priori ein Alpha-Niveau von .05 festgelegt und die Beurteilung der Güte der konfirmatorischen Faktoranalysen erfolgt zum einen über den Comparative-Fit-Index (CFI) und zum anderen über den Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). In Anlehnung an Backhaus und Kolleg*innen (2006) werden folgende Gütemaße für eine Modellanpassung herangezogen: $RMSEA \leq 0.05$ guter (close) Modelfit, $RMSEA \leq 0.08$ akzeptabler (reasonable) Modelfit und $RMSEA \geq .10$ inakzeptabler Modelfit. Die Gütemaße für den Comparative Fit Index (CFI) liegen bei $\leq .9$ und das Verhältnis von χ^2 zu den Freiheitsgraden ($\chi^2/d.f.$) hat den Richtwert ≤ 2.5 .

Zur Überprüfung der postulierten Hypothesen für die erste Studie wurden in einem ersten Schritt Korrelations- und hierarchische Regressionsanalysen durchgeführt. In Anlehnung an Bühner und Ziegler (2009) werden die Korrelationskoeffizienten einheitlich wie folgt interpretiert: $r=.00$ keine Korrelation, $r=.10$ bis $r=.30$ als geringer Zusammenhang, $r=.30$ bis $r=.50$ als moderater Zusammenhang und $r>.50$ als großer Zusammenhang (ebd., S. 603). Abschließend fließen die vorgeschalteten Berechnungen in die Überprüfung des Gesamtmodells aus Kapitel 5.2 ein. Hierbei wurde die Strukturgleichungsmodellierung angewandt und nach denselben Kriterien der konfirmatorischen Faktorenanalysen bewertet.

8.2 Auswertung der Instrumente

Dieser Abschnitt widmet sich der Überprüfung der eingesetzten Instrumente. Einerseits wurden konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt und andererseits die interne Konsistenz anhand des Cronbach`s- α -Koeffizienten analysiert und beurteilt.

Im Folgenden werden die Instrumente und Skalen die sowohl in der Querschnittsuntersuchung (Analyse der Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und

Selbstmitgefühl) als auch in der experimentellen Längsschnittuntersuchung (Analyse der Kurswirkung) eingesetzt wurden, vorgestellt.

Für die Erhebung der Variable Selbstmitgefühl wurde die Kurz-Version der Self-Compassion Scale (SCS-SF) von Raes, Pommier, Neff und Van Gucht (2011) übernommen. Hierbei wurde die deutsche Version der vollständigen Self-Compassion Scale (SCS) von Hupfeld und Ruffieux (2011) um die jeweiligen Fragen gekürzt. Die Skala besteht aus 12 Fragen und beinhaltet die folgenden sechs Dimensionen von Selbstmitgefühl nach Neff (2003a): Selbstgüte vs. Selbstverurteilung; Verbindende Menschlichkeit vs. Isolation; Achtsamkeit vs. Überidentifikation.

Für die Variable Authentizität wurde die Authenticity Scale von Wood und Kolleg*innen (2008) eingesetzt. Sie besteht ebenso aus 12 Items und prüft die Dimensionen Authentisches Leben, Akzeptanz fremder Einflussnahme und Selbstentfremdung. Die Selbstwirksamkeit wurde anhand der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit von Jerusalem und Schwarzer (1999) abgefragt und beinhaltet 10 Items.

In der Tabelle 6 werden die einbezogenen Items der jeweiligen Skalen sowie die deskriptiven Statistiken vorgestellt.

Tabelle 6: Überblick über die Verwendeten Variablen

Variable und Quell	Operationalisierung	Anzahl Items	Skalierung	Quelle
Soziodemographische Merkmale	Alter Geschlecht Bildungsstand vor dem Studium (Abgeschlossene Berufsausbildung/abgeschlossenes Studium)	2	2-Stufig (ja/nein)	
Praxiserfahrung	Meditationserfahrung (ja/nein)	1	2-Stufig	
Self-Compassion:	Selbstbezogene Freundlichkeit (SF) Selbstverurteilung (SV) Gemeinsames Menschsein (GM) Isolation (ISO) Achtsamkeit (A) Überidentifizierung (ÜI)	2 2 2 2 2 2	Mittelwerte aus 7-stufigen Antwortalternativen	Raes et al. (2011) Hupfeld & Ruffieux (2011)
Authentizität:	Authentisches Leben (Authentic Living/AL) Akzeptanz fremder Einflussnahme (Acceptance of External Influences/AKZ)	5 4 3	Mittelwerte aus 7-stufigen Antwortalternativen	Wood et al. (2008)

	Selbstentfremdung (Self-Alienation/SE)			
LehrerSelbstwirksamkeit:	Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)	10	Mittelwerte aus 7-stufigen Antwortalternativen	Schwarzer & Jerusalem (1999)

Anmerkung: Codierung 7-Stufig: trifft voll und ganz zu, trifft zu; trifft eher zu, trifft teilweise zu, trifft eher nicht zu, trifft nicht zu; trifft ganz und gar nicht zu

8.2.1 Konfirmatorische Faktorenanalysen zur Überprüfung der Messmodelle

Da in der vorliegenden Arbeit die Operationalisierung der Variablen aufgrund von theoretischen Vorannahmen erfolgt, wird empfohlen eine konfirmatorische Faktorenanalyse durchzuführen, um die Skalen und deren a priori festgelegte Faktoren empirisch zu überprüfen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2006). Die Überprüfung des Messmodells zur Authentizität erfolgt einerseits mit einem, wie von Wood und Kollegen empfohlenen, hierarchischen Modell und andererseits mit einem korrelierenden dreidimensionalen Modell (Abbildung 4). Die Subskalen von Authentizität umfassen das Authentische Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und die Selbstentfremdung (siehe Kapitel 4.1). Da die Allgemeine Selbstwirksamkeit lediglich aus einer Dimension besteht, wird hier ein Modell herangezogen (Abbildung 7). Die empirische Überprüfung der theoretischen Annahmen des Selbstmitgefühls erfolgt anhand von sechs operationalisierten Subskalen Selbstgüte, Verbindende Humanität, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation (Kapitel 2.1.4). Da Selbstmitgefühl in seinen unterschiedlichen Dimensionen zwar miteinander zusammenhängen, deren Ausprägungen jedoch unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen, schlagen Neff und Kolleg*innen (2017) zur Überprüfung des theoretischen Ansatzes zwei Modelle vor. Zum einen ist dies ein sechs-faktoriell korreliertes Messmodell und zum anderen ein unkorreliertes bi-faktorielles Messmodell (siehe Abbildung 6). Von dem Einsatz eines hierarchischen Modells oder einem zwei-faktoriellen Modell wird in diesem Zusammenhang abgeraten, da es nicht den Grundannahmen der Theorie des Selbstmitgefühls entspricht (Neff, Whittaker & Karl 2017). Im Folgenden werden die vorgestellten Messmodelle hinsichtlich ihrer Gültigkeit überprüft.

8.2.1.1 Modellanpassung Authentizität

In Abbildung 4 sind zunächst die zwei Messmodelle (hierarchisch links und korrelativ rechts) mit den jeweiligen standardisierten Faktorladungen dargestellt.

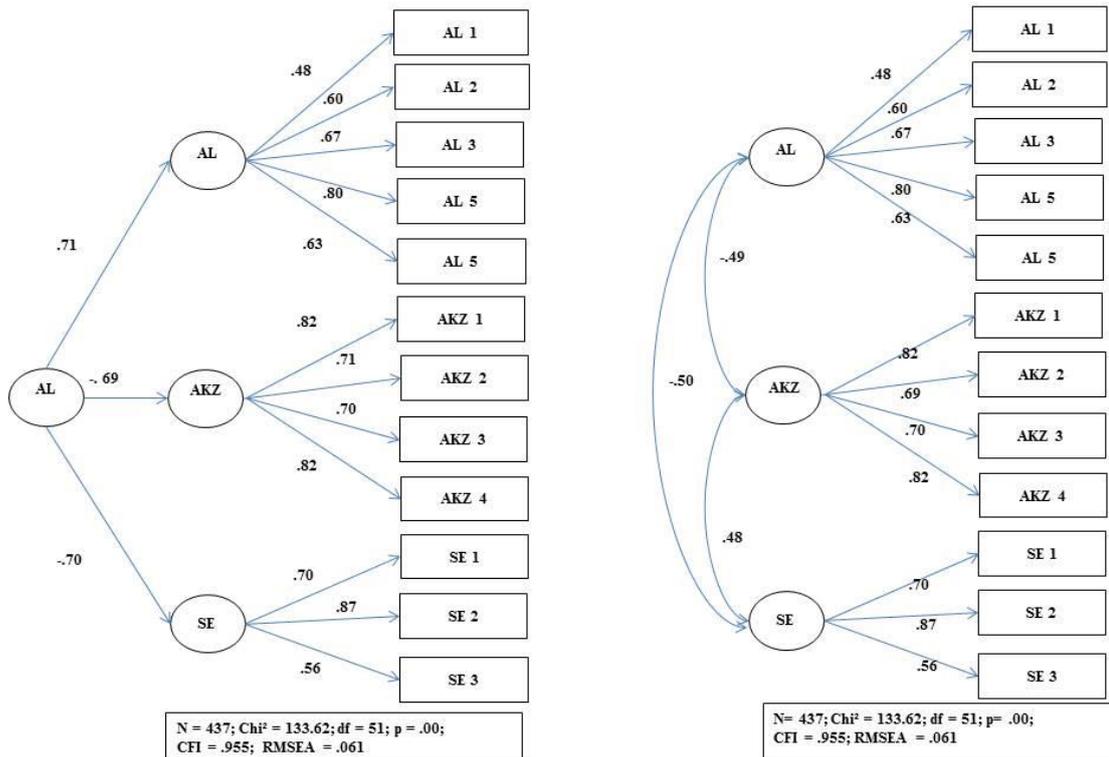


Abbildung 4: Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Messmodell Authentizität
 Anmerkung: hierarchisches Messmodell (links); drei-faktoriell korrelierendes Messmodell (rechts)

Um die Skala im Gesamten erfassen zu können sind in Tabelle 7 die einzelnen Items aufgelistet.

Tabelle 7: Beschreibung der Items zur Metaska Authentizität

AL 1	Ich denke es ist besser, man selbst zu sein als beliebt.
AL 2	Ich stehe immer zu meinen Überzeugungen.
AL 3	In den meisten Situationen versuche ich, ich ehrlich zu mir selbst zu sein.
AL 4	Ich lebe im Einklang mit meinen Werten und Überzeugungen.
AL 5	In den meisten Situationen, versuche ich, ich selbst zu sein.
AKZ 1	Ich bin stark durch die Meinung anderer beeinflusst.
AKZ 2	Für gewöhnlich tue ich das was andere Leute mir sagen, was ich tun soll.
AKZ.3	Ich habe immer das Gefühl, dass ich den Erwartungen anderer entsprechen muss.
AKZ 4	Andere Menschen haben einen starken Einfluss auf mich.
SE 1	Ich weiß nicht, wie ich mich innerlich fühle.
SE 2	Ich habe das Gefühl, als ob ich mich selbst nicht sehr gut kennen würde.
SE 3	Ich fühle mich von mir entfremdet.

Anmerkung: AL= Authentisches Leben; AKZ = Akzeptanz fremder Einflussnahme; SE= Selbstentfremdung

Die Ergebnisse des Messmodells zeigen bei beiden Modellen eine gute Modellpassung. Dem χ^2 -Wert von 133.62 stehen 51 Freiheitsgraden gegenüber. Auch hier weisen der CFI mit einem Wert von .95 und der RMSEA mit .61 auf einen guten bis sehr guten Modelfit hin. Ein Nachteil des χ^2 -Wertes ist allerdings die hohe Sensibilität gegenüber dem Stichprobenumfang. So steigt die Wahrscheinlichkeit, dass bei größer werdendem Stichprobenumfang der p-Wert signifikant wird. Da der Stichprobenumfang einen Umfang von $n=437$ hat, zeigt sich auch hier ein signifikanter p-Wert von .00 und kann daher nicht als aussagekräftig interpretiert werden (Bachhaus, Erichson, Plinke, Weiber 2006, S. 380). Auffällig hierbei ist, dass beide Modelle die gleichen Werte haben. Um eine Äquivalenz beliebiger Modelle zum Konstrukt Authentizität ausschließen zu können, wurde noch ein drittes zwei-faktorielles Modell mit je einem positiven Pol (Authentisches Leben) und einem negativen Pol (Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung) getestet. Das dritte Modell zeigt einen schlechten CFI-Wert von .82 und einen unakzeptablen RMSEA Wert von .12 auf und kann daher nicht angenommen werden. Somit kann eine Äquivalenz ausgeschlossen werden (vgl. Urban & Mayerl, 2014, S. 47). Daher wurden beide erstgenannten mit einem insgesamt guten Model-Fit angenommen. Jedoch ist hier zu beachten, dass die Entscheidung gegen eines der äquivalenten Modelle analytisch gut begründet sein muss, um es in ein Strukturgleichungsmodell, welches in Abschnitt 8.3.3 erfolgt, überführen zu können (ebd.). Anhand der theoretischen Vorannahmen von Wood und Kolleg*innen (2008; Kapitel 4.1) zeigt sich das hierarchische Modell als überlegener.

8.2.1.2 Modellanpassung Allgemeine Selbstwirksamkeit

Im Folgenden wird nun das Messmodell der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (SWK) vorgestellt. Das Messmodell ist eindimensional und hat keine weiteren Subkategorien.

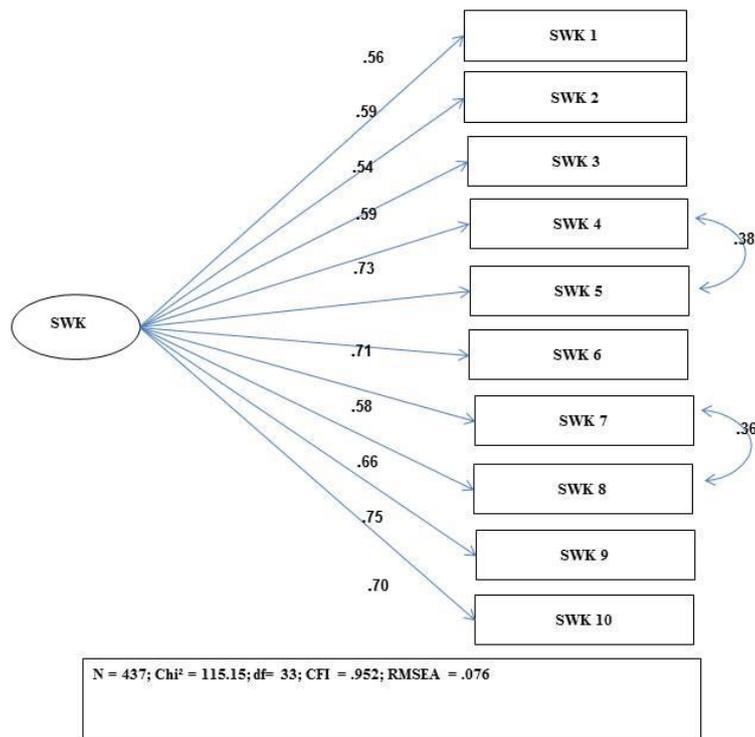


Abbildung 5: Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Messmodell Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)

Damit die einzelnen Fragen ersichtlich sind, werden in Tabelle 8 die Iteminhalte aufgezeigt. Nach Urban und Mayerl (2014) sind konstrukt-immanente Modifikationen, wie die Anwendung von Messfehlerkorrelationen, sofern sie theoretisch gut begründet sind und die Messfehlerkorrelationen unter $r < 0.5$ liegen (ebd. 101), akzeptabel. So wurde aufgrund der inhaltlichen Ähnlichkeit die Fragen ASWK 4 („In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll“) und ASWK 5 („Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann“) miteinander korreliert. Dies wurde aus den gleichen Gründen ebenfalls hinsichtlich der Fragen ASWK 7 („Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen“) und ASWK 8 („Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden“) unternommen. Der Korrelationskoeffizient für die Fragen ASWK 4 und ASWK 5 liegen bei $r = .38$ und für die Frage ASWK 7 und ASWK 8 bei $.36$. Somit befinden sich die angegebenen Werte, wie durch Urban und Mayerl (2014, S. 101) empfohlen, unter $r < .05$ (Abbildung 5).

Tabelle 8: Beschreibung der Items zur Metaskala Allgemeine Selbstwirksamkeit

ASWK 1	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
ASWK 2	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
ASWK 3	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
ASWK 4	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
ASWK 5	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
ASWK 6	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
ASWK 7	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
ASWK 8	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
ASWK 9	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
ASWK 10	Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

Anmerkung: ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse weisen mit einem CFI-Wert von .952 und einem RMSEA von .076, dem signifikanten Chi²-Wert ($\chi^2 = 115.15$; $df = 33$) einen akzeptablen bis guten Modelfit auf. Auch hier wird der signifikante Chi²-Wert aus den genannten Gründen vernachlässigt. Explorative Faktorenanalysen weisen zudem auf eine Eindimensionalität des Messmodells hin. Insgesamt kann das Modell angenommen werden.

8.2.1.3 Modellanpassung Selbstmitgefühl

Schließlich wird die Skala Selbstmitgefühl anhand von zwei Messmodellen vorgestellt. Einerseits ein sechs-dimensionales korreliertes Modell und andererseits ein bifaktorielles nicht korreliertes Modell (Abbildung 6).

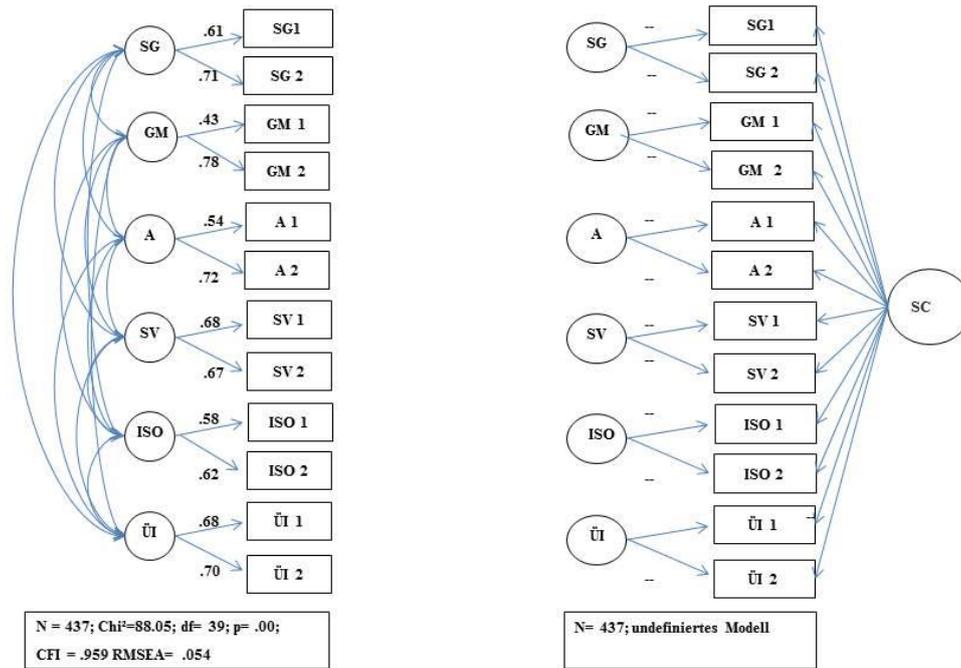


Abbildung 6: sechs-faktoriell korrelierendes Messmodell (links); bi-faktoriell nicht korrelierendes Messmodell (rechts)

Die Skala setzt sich aus folgenden Items zusammen (Tabelle 9):

Tabelle 9: Beschreibung der Items zur Metaskala Selbstmitgefühl

SG 1	Wenn ich eine sehr schwere Zeit durchmache, schenke ich mir selbst die Zuwendung und Einfühlsamkeit, die ich brauche.
SG 2	Ich versuche verständnisvoll und geduldig gegenüber jenen Zügen meiner Persönlichkeit zu sein, die ich nicht mag.
GM 1	Wenn ich mich auf irgendeine Art unzulänglich fühle, versuche ich mich daran zu erinnern, dass die meisten Leute solche Gefühle der Unzulänglichkeiten haben.
GM 2	Ich versuche meine Fehler als Teil der menschlichen Natur zu sehen.
A 1	Wenn mich etwas aufregt, versuche ich meine Gefühle im Gleichgewicht zu halten.
A 2	Wenn etwas Unangenehmes passiert, versuche ich einen ausgewogenen Überblick über die Situation zu erhalten
SV 1	Ich missbillige meine Fehler und Schwächen
SV 2	Ich bin intolerant und unduldsam gegenüber denjenigen Seiten meiner Persönlichkeit, die ich nicht mag
ISO 1	Wenn es mir schlecht geht, neige ich dazu zu glauben, dass die meisten anderen Menschen wahrscheinlich glücklicher sind als ich
ISO 2	Wenn mir etwas für mich Wichtiges misslingt, glaube ich oft, dass nur ich allein versage.

ÜI 1	Wenn ich mich niedergeschlagen fühle, neige ich dazu nur noch auf das zu achten was nicht in Ordnung ist
ÜI 2	Wenn ich bei etwas versage was mir wichtig ist, werde ich von Gefühlen der Unzulänglichkeit aufgezehrt.

Anmerkung: SG=Selbstgüte; GM= Gemeinsames Menschsein; A= Achtsamkeit; SV= Selbstverurteilung; ISO= Isolation; ÜI= Überidentifikation

Aufgrund von Platzgründen wurden die Werte der Korrelationen zwischen den sechs Dimensionen, Selbstgüte (SG), Gemeinsames Menschsein (GM), Achtsamkeit (A), Selbstverurteilung (SV), Isolation (ISO) und Überidentifikation (sechs-faktoriell korrelierten Messmodell) gesondert dargestellt (Tabelle 10).

Tabelle 10: Korrelationen zwischen den sechs Faktoren des Selbstmitgefühls

	SG	GM	A	SV	ISO	ÜI
GM	.83					
A	.59	.54				
SV	-.61	-.41	-.13			
ISO	-.51	-.39	-.45	.69		
ÜI	-.62	-.39	-.39	.94	.97	

Anmerkung: SG=Selbstgüte; GM= Gemeinsames Menschsein; A= Achtsamkeit; SV= Selbstverurteilung; ISO= Isolation; ÜI= Überidentifikation

Die Ergebnisse zeigen, dass das sechs-faktoriell korrelierende Modell (Abbildung 6) mit einem CFI von .957 und einem RMSEA von .54 eine gute bis sehr gute Passung aufweist. Weiter zeigen das Chi² mit 88,047 und df = 39 ein gutes Verhältnis. Auch hier wird die Anfälligkeit des Chi²-Wertes bei großen Stichproben für die Interpretation des signifikanten Chi²-Werts herangezogen (Bachhaus, Erichson, Plinke, Weiber 2006, S. 380)

Die Ergebnisse des bi-faktoriell unkorrelierten Modells (Abbildung 6) zeigen ein nicht-definiertes Messmodell mit einem RMSEA von 0.204 an. Aufgrund der schlechten Modellpassung wird dieses Modell verworfen. Dies deckt sich teilweise mit den Werten aus der Erhebung von Neff und Kolleg*innen (2017) in der das sechs-faktorielle Messmodell den anderen Messmodellen überlegen war.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle drei Messmodelle eine gute Modellanpassung aufweisen. Neben den Modellschätzwerten, wie CFI oder RMSEA können auch die standardisierten Faktorladungen herangezogen werden, um die interne Validität besser beurteilen zu können. Nach Urban und Mayerl (2014, S. 54), wird daher in Strukturgleichungs-Analysen eine standardisierte Faktorladung von > .50 angestrebt. Die

Faktorladungen der vorgestellten Modelle liegen bis auf A15 (.40; Abbildung 6) bei über .50 (siehe Abbildung 4 und Abbildung 5).

Neben einer konfirmatorischen Analyse der Messmodelle sind ebenso die internen Konsistenzen von Interesse. Daher wird im weiteren Verlauf der Instrumentenanalyse auf die Interne Konsistenz der einzelnen Skalen eingegangen.

8.2.2 Interne Konsistenz der Erhebungsinstrumente

In den folgenden Tabellen werden nun die interne Konsistenz der Metaskalen und die dazugehörigen Subskalen dargestellt. Der Cronbach- α -Koeffizient fällt dann hoch aus, wenn die Itemzahl zunimmt und die Items positiv miteinander korrelieren (Bühner 2011, S. 167). Da die Subskalen der Authentizität und des Selbstmitgefühls aus extrem kurzen Skalen bestehen, ist es wahrscheinlicher niedrigere Cronbach's- α -Werte zu erhalten. Daher ist es neben dem α -Wert sinnvoll, zusätzlich den MIC-Wert mit zu betrachten. Zwar sollte nach Briggs und Cheek (1986), um eine hohe Messgenauigkeit bei gleichzeitigem engem Verhaltensausschnitt zu erzielen, der MIC zwischen .20 und .40 liegen. Jedoch betont Bühner (2011) bei der Beurteilung des MIC-Wertes, die kurze Skalenstruktur mit zu beachten. In diesem Kontext werden für extrem kurze Skalen eine Inter-Item-Korrelation von $r > .40$ empfohlen (ebd., S. 255).

Insgesamt zeigen alle drei Metaskalen gute Cronbach's- α -Werte auf. Die Metaskala Selbstmitgefühl hat einen α -Wert von .791, Authentizität einen Wert von $\alpha=.845$ und die Allgemeine Selbstwirksamkeit einen Wert von $\alpha=.877$ (Tabelle 11).

Tabelle 11: Interne Konsistenz der Metaskalen Selbstmitgefühl, Authentizität, Selbstwirksamkeit

Skala N=475	N	Mittelwert	Anzahl Items	Interne Konsistenz (Cronbach's alpha)
Authentizität	437	5,26	12	.845
Allgemeine Selbstwirksamkeit	437	4,76	10	.877
Selbstmitgefühl	437	4,17	12	.791

In gewohnter Reihenfolge, werden zunächst die Werte der Reliabilität für die Skalen der Authentizität, anschließend der Selbstwirksamkeit und abschließend des Selbstmitgefühls aufgezeigt.

Tabelle 12: Interne Konsistenz der Subskala Authentisches Leben (AL)

Authentizität Selbstentfremdung $\alpha=.756$ M= 5.63; MIC= .40 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
AL 1: Ich denke, dass es besser ist, man selbst zu sein, als beliebt.	5,99	1,24	.388	.763
AL 2: Ich stehe immer zu meinen Überzeugungen.	5,31	1,23	.501	.721
AL 3: In den meisten Situationen bin ich ehrlich zu mir selbst.	5,43	1,18	.543	.705
AL 4: In den meisten Situationen versuche ich, ich selbst zu sein.	5,88	.968	.693	.664
AL 5: In den meisten Situationen versuche ich, ich selbst zu sein.	5,55	1,17	.537	.707

Die Subskala Authentisches Leben (AL) mit fünf Items weist einen guten Cronbach- α -Koeffizienten und einen guten MIC-Wert von $r=.40$ auf (Tabelle 12).

Die Werte der Subskala Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ) zeigen ebenso gute bis sehr gute Reliabilitäts-Werte von $\alpha= .845$. Die Mittlere Inter-Item-Korrelation ist auch hier mit einem $r= .58$ im empfohlenen Bereich. Die Werte der Subskala Selbst-Entfremdung können als akzeptabel gelten ($\alpha=.671$; MIC=.49). Jedoch ist hier die kurze Struktur der Skala mit zu berücksichtigen (Tabelle 13).

Tabelle 13: Reliabilität der Subskala Akzeptanz Externer Einflüsse (AKZ)

Authentizität Akzeptanz externer Einflussnahme $\alpha = .845$ M= 4.544, MIC= .58 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
AKZ 1: Ich bin stark durch die Meinung anderer beeinflusst.	4.55	1.59	.719	.786
AKZ 2: Für gewöhnlich tue ich das, was andere mir sagen, was ich tun soll.	5.18	1.44	.629	.825
AKZ 3: Ich habe immer das Gefühl, dass ich den Erwartungen anderer entsprechen muss.	4.17	1.68	.423	.825
AKZ 4: Andere Menschen haben einen starken Einfluss auf mich.	4.19	1.48	.570	.776

Tabelle 14: Internen Konsistenz der Subskala Selbst-Entfremdung (SE)

Authentizität Selbst-Entfremdung $\alpha = .737$ M= 5.643; MIC=.49 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
SE 1: Ich weiß nicht wirklich, wie ich mich innerlich fühle.	5.14	1.72	.557	.671
SE 2: Ich habe das Gefühl, als ob ich mich selbst nicht gut kennen würde.	5.64	1.53	.639	.489
SE 3: Ich fühle mich von mir entfremdet.	6.14	1.31	.466	.756

Insgesamt zeigen sich für die drei Subskalen Authentisches Leben, Akzeptanz fremder Einflussnahme und Selbstentfremdung akzeptable bis gute Werte bezüglich der internen Konsistenz (Tabelle 14).

Allgemeine Selbstwirksamkeit

Anschließend wird die eindimensionale Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit besprochen. Die Werte sind (Tabelle 15) zu entnehmen.

Tabelle 15: Internen Konsistenz für Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWK)

Allgemeine Selbstwirksamkeit $\alpha = .877$ N=437; MIC= .42 M=4,77	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
SWK 1: Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	5,08	1,20	.529	.870
SWK 2: Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	5,17	1,26	.565	.868
SWK 3: Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	4,56	1,43	.506	.873
SWK 4: In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	3,95	1,27	.560	.868
SWK 5: Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	4,75	1,28	.694	.858
SWK 6: Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	4,36	1,32	.643	.862
SWK 7: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	5,44	1,27	.567	.868
SWK 8: Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	5,10	1,31	.629	.863
SWK 9: Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	4,62	1,93	.692	.859
SWK 10: Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	4,65	1,23	.636	.862

Es zeigt sich, dass die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit mit einem Cronbach's- α -Wert von $\alpha = .877$ und einem MIC von $r = .42$ insgesamt eine gute interne Konsistenz aufweist.

Selbstmitgefühl

Abschließend werden die sechs Subskalen des Selbstmitgefühls besprochen. Hier werden zunächst die Skalen, die die positiven Qualitäten des Selbstmitgefühls abfragen (Tabelle 16, Tabelle 17, Tabelle 18) Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit) und anschließend die Hemmfaktoren (Tabelle 19, Tabelle 20, Tabelle 21) Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation), veranschaulicht.

Tabelle 16: Interne Konsistenz der Subskala Selbstgüte (SG)

Selbstgüte $\alpha = .568$ M= 4.195; MIC: r= .40 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weglassen
SG 1: Wenn ich eine sehr schwere Zeit durchmache, schenke ich mir selbst die Zuwendung und Einfühlsamkeit, die ich brauche.	3.79	1.50	.399	-
SG 2: Ich versuche verständnisvoll und geduldig gegenüber jenen Zügen meiner Persönlichkeit zu sein, die ich nicht mag.	4.06	1.38	.399	-

Tabelle 17: Interne Konsistenz der Subskala Gemeinsames Menschsein (GM)

Selbstmitgefühl Gemeinsames Menschsein $\alpha = .502$ M= 4.204; MIC: r= .36 N=453	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weglassen
GM 1: Wenn ich mich auf irgendeine Art unzulänglich fühle, versuche ich mich daran zu erinnern, dass die meisten Leute solche Gefühle der Unzulänglichkeiten haben.	3.51	1.57	.335	
GM 2: Ich versuche meine Fehler als Teil der Menschlichen Natur zu sehen.	4.59	1.52	.355	

Tabelle 18: Interne Konsistenz der Subskala Achtsamkeit (A)

Selbstmitgefühl Achtsamkeit $\alpha = .555$ M= 4.174; MIC: r=.39 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weglassen
A 1: Wenn mich etwas aufregt, versuche ich meine Gefühle im Gleichgewicht zu halten.	4.39	1.59	.389	
A 2: Wenn etwas Unangenehmes passiert, versuche ich einen ausgewogenen Überblick über die Situation zu erlangen.	4.89	1.34	.389	

Tabelle 19: Interne Konsistenz für Selbstmitgefühl Subskala Selbstverurteilung (SV)

Selbstmitgefühl Selbstverurteilung $\alpha = .625$ M= 4.26; MIC: r= .45 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
SV 1: Ich missbillige und verurteile meine eigenen Fehler und Schwächen.	3.79	1,60	.454	-
SV 2: Ich bin intolerant und unduldsam gegenüber den Seiten meiner Persönlichkeit, die ich nicht mag.	4.67	1.59	.454	-

Tabelle 20: Interne Konsistenz der Subskala Isolation (ISO)

Selbstmitgefühl Isolation $\alpha = .644$ M= 4.434, MIC: r =.48 N=437	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
ISO 1: Wenn es mir schlecht geht, neige ich dazu zu glauben, dass die meisten anderen Menschen wahrscheinlich glücklicher sind als ich.	4.44	1.89	.476	-
ISO 2: Wenn mir etwas für mich wichtiges misslingt, glaube ich oft, dass nur ich allein versage.	4.40	1.76	.476	-

Tabelle 21: Interne Konsistenz der Subskala Überidentifikation (ÜI)

Selbstmitgefühl Überidentifikation $\alpha = .530$ M= 3.73; MIC: r = .36 N=474	M	SD	Korr. Item-Skala-Korrelation	Cronbachs α wenn Item weggelassen
ÜI 1: Wenn ich mich niedergeschlagen fühle, neige ich dazu nur noch auf das zu achten, was nicht in Ordnung ist.	3.71	1.67	.361	-
ÜI 2: Wenn ich bei etwas versage, was mir wichtig ist, werde ich von Gefühlen der Unzulänglichkeit aufgezehrt.	3.74	1.62	.361	-

Insgesamt zeigen die Subskalen von Selbstmitgefühl niedrige Cronbach's- α -Werte auf. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der α -Wert von der Item-Anzahl abhängt (Bühner 2011). Zunächst ist anzumerken, dass die Subskalen von Selbstmitgefühl, mit MIC-Werten von MIC= .36 bis MIC= .48 sich in einem akzeptablen bis guten Wertebereich befinden. Da die Skalen sehr kurz sind und die MIC-Werte die Anforderungen zu einem

größten Teil erfüllen, ist es berechtigt, die geringen Cronbach- α -Koeffizienten differenziert und daher als akzeptabel zu interpretieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Skalen zur Authentizität und die Skala Selbstwirksamkeit jeweils eine gute bis sehr gute und die Subskalen zum Selbstmitgefühl eine akzeptable interne Konsistenz aufweisen.

8.3 Ergebnisse zu den Zusammenhängen von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Nach der Beurteilung der jeweiligen Skalen bezüglich ihrer Messgenauigkeit werden, um einen ersten Eindruck über die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Subvariablen zu gewinnen, im Folgenden die Interkorrelationen aufgezeigt.

8.3.1 Interkorrelationen der Subskalen zu Selbstmitgefühl, Authentizität und Allgemeine Selbstwirksamkeit

In der Tabelle 22, werden die Korrelationen zwischen den einzelnen Subvariablen betrachtet, um anschließend mit multiregressiven Analysen die Wirkzusammenhänge vertiefter zu analysieren.

Tabelle 22: Interkorrelationen der Dimensionen von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeit

Dimension	Skala	1	2	3	4	5	6	7	8	9
SMG	1SG	1								
	2 VH	.471**	1							
	3 A	.370**	.318**	1						
SMG	4 SV	-.348**	-.189**	-.059	1					
	5 ÜI	-.316**	-.172**	-.214**	.545**	1				
	6 ISO	-.297**	-.189**	-.260**	.444**	.568**	1			
AUTH	7 AL	.279**	.209**	.351**	-.183**	-.235**	-.344**	1		
	8 AKZ	-.142**	-.051	-.069	.276**	.367**	.411**	-.435**	1	

	9 SE	-.205**	-.115*	-.182**	.278**	.357**	.418**	-.417**	.403**	1
ASWK	10	.384**	.217**	.397**	-.236**	-.345**	-.382**	.405**	-.210**	-.279**

Anmerkung: ** Die Korrelation nach Pearson ist auf dem Niveau von 0.01 (2-seitig) signifikant; * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0.05 (2-seitig) signifikant

SMG= Selbstmitgefühl, Authentizität = AUTH.; ASWK = Allgemeine Selbstwirksamkeit

Die Tabelle 22 zeigt, dass nahezu alle Subvariablen auf einem Signifikanzniveau von .001 korrelieren. Eine Ausnahme bildet hier die Korrelation zwischen Selbstentfremdung und Gemeinsamen Menschsein, das auf einem Signifikanzniveau von .05 liegt. Keine signifikante und zugleich schwache bis keine Korrelationen zeigen sich zwischen Achtsamkeit und Selbstverurteilung mit $r = -.059$, Achtsamkeit und Akzeptanz fremder Einflussnahme mit $r = -.069$ und Akzeptanz fremder Einflussnahme und Gemeinsames Menschsein mit $r = -.051$. Die Korrelationen zwischen Authentisches Leben, Akzeptanz fremder Einflussnahme und Selbstentfremdung bewegen sich zwischen $r = .403$ bis $r = .435$ und zeigen somit moderate Zusammenhänge an. Die Allgemeine Selbstwirksamkeit korreliert am stärksten mit der Achtsamkeit mit $r = .397$ und am schwächsten mit Akzeptanz fremder Einflussnahme $r = -.210$.

Die positiven Komponenten von Selbstmitgefühl, wie Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit korrelieren untereinander zwischen $r = .318$ und $r = .471$ und zeigen somit moderate Zusammenhänge auf. Die Korrelationskoeffizienten zwischen den negativen Aspekten von Selbstmitgefühl, wie Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation zeigen in einem Wertebereich von $r = .444$ bis $r = .568$ einen moderaten bis starken Zusammenhang auf.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich größtenteils schwache bis moderate Zusammenhänge zwischen den Variablen Authentizität, Allgemeine Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl zeigen.

8.3.2 Regressionsanalytische Untersuchungen der Dimensionen von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Um in einem nächsten Schritt die kausalen Zusammenhänge zwischen den Subvariablen der Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und dem Selbstmitgefühl zu ermitteln, werden im Folgenden die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen vorgestellt. Dabei wird untersucht, inwiefern die Authentizität auf die Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl wirkt und inwiefern der Selbstwirksamkeit eine Vermittlerrolle zwischen der Authentizität und dem Selbstmitgefühl zugesprochen werden kann¹⁵.

¹⁵ Parallel zu den Regressionsanalysen wurden die Variance Inflation Factors (VIF) und die Heroskedastizität geprüft.

Dabei wurden zunächst das Authentische Leben und die Selbstentfremdung in die Analyse aufgenommen. Anschließend wurde die Akzeptanz fremder Einflussnahme (AKZ) hinzugenommen. Dies begründet sich aus theoretischen Vorüberlegungen, in der AKZ zwischen der Subvariable Authentisches Leben und Selbstentfremdung vermitteln wirkt beiden vermittelt wirkt (Wood et al. 2011). Da der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (ASWK) eine Mediatorrolle zugewiesen wurde (Kapitel 5.2), wurde ASWK im letzten Schritt in die Analysen aufgenommen um, unter Kontrolle der anderen Variablen, die Erklärungskraft und dessen Veränderung bestimmen zu können. Dieses Vorgehen wurde jeweils für alle Ausprägungen der Abhängigen Variable (Selbstmitgefühl) angewendet.

Im Folgenden wird zunächst der Einfluss der Authentizität auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit überprüft (Tabelle 23).

Tabelle 23: Regression zur Vorhersage der Allgemeinen Selbstwirksamkeit durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE)

Variable	B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1				.175**
Authentisches Leben	.374	.051	.350**	
Selbstentfremdung	-.095	.034	-.133*	
Modell 2				.179**
Authentisches Leben	.372	.054	.348**	
Selbstentfremdung	-.094	.036	-.132*	
Akzeptanz externer Einflussnahme	-.003	.035	-.005	
Anmerkung: N= 437: * p < .05; ** p < .001				

Wie aus Model 1 zu entnehmen ist, zeigt sich eine Varianzaufklärung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit von 17,5 Prozent. Dabei ist die Erklärungskraft der Variable Authentisches Leben ($\beta=.350$) im Vergleich zur Selbstentfremdung stärker ($\beta= -.133$). Obgleich in der Korrelationsanalyse zwischen Akzeptanz externer Einflussnahme und Allgemeiner Selbstwirksamkeit eine schwache aber signifikante Korrelation von $r= -.210$ zu beobachten ist, konnte in der Regressionsanalyse kein eigenständiger Effekt nachgewiesen werden (Model 2). Eine Erklärung könnte die gemeinsame Varianz darstellen, die in Kombination mit den anderen Variablen Authentisches Leben und Selbstentfremdung zu einem Supressoreffekt führt (Urban & Mayerl 2008, S. 305). Insgesamt erklären alle drei Prädiktoren 17,9 Prozent der Varianz der Allgemeinen Selbstwirksamkeit.

Tabelle 24: Regression zur Vorhersage der Selbstgüte durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)

Variable	B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1				.083**
Authentisches Leben	.341	.073	.235**	
Selbstentfremdung	-.105	.049	-.108*	
Modell 2				.081**
Authentisches Leben	.343	.078	.236**	
Selbstentfremdung	-.106	.051	-.109*	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.004	.050	.004	
Modell 3				.162**
Authentisches Leben	.183	.078	.126*	
Selbstentfremdung	-.065	.049	-.067	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.005	.048	.006	
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.429	.066	.316**	
Anmerkung: N= 437: * p < .05; ** p < .001				

Es zeigt sich, dass sowohl das Authentische Leben ($\beta=.126$) als auch die Allgemeine Selbstwirksamkeit ($\beta=.316$) einen eigenständigen Effekt auf die Selbstgüte haben (vgl. Modell 3). Auffallend ist, dass der Effekt von Authentischem Leben durch die Hinzunahme der allgemeinen Selbstwirksamkeit zwar signifikant bleibt aber deutlich sinkt. Die Akzeptanz externer Einflussnahme ist weder im Modell 2 noch im Modell 3 mit Hinzunahme der Selbstwirksamkeit signifikant. Die Selbstentfremdung verliert mit Hinzunahme der Selbstwirksamkeit an Signifikanz (Modell 3). Insgesamt kann die Authentizität zusammen (Modell 2) 8,1 Prozent der Varianz der Selbstgüte erklären. Die Erklärungskraft nimmt deutlich zu (von 8,1% auf 16,2 %), wenn zusätzlich die Allgemeine Selbstwirksamkeit mit aufgenommen (Modell 3) wird.

Ein nächster Schritt untersucht die Einflüsse der Authentizität und der Selbstwirksamkeit auf die Variable Gemeinsames Menschsein (Tabelle 25).

Tabelle 25: Regression zur Vorhersage des Gemeinsamen Menschseins durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)

Variable	B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1				.040**
Authentisches Leben	.298	.079	.195**	
Selbstentfremdung	-.034	.053	-.034	
Modell 2				.041**
Authentisches Leben	0.33	.083	.216**	
Selbstentfremdung	-.051	.055	-.050	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.062	.053	.063	
Modell 3				.059**
Authentisches Leben	.246	.087	.161**	
Selbstentfremdung	-.03	.055	-.030	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.06	.053	.064	
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.22	.073	.157**	
Anmerkung: N= 437: * p < .05; ** p < .001				

In Übereinstimmung mit den vorgeschalteten Korrelationsberechnungen (Tabelle 25), zeigt weder die Akzeptanz externer Einflussnahme noch die Variable Selbstentfremdung einen Einfluss auf das Gemeinsame Menschsein (Modell 1 und Modell 2). Durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (Modell 3) wird auch hier die Erklärungskraft der Variable Authentisches Leben reduziert. Während Authentisches Leben noch ohne die Selbstwirksamkeit einen Effekt von $\beta = .235$ aufweisen kann (Modell 1), reduziert sich dieser durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit deutlich auf $\beta = .126$ zurück. Insgesamt kann die Authentizität 4,8 % der Varianz der Variable Gemeinsamen Menschseins erklären (Modell 2). Durch Integration der Selbstwirksamkeit (Modell 3) gewinnt diese einen Wert von 6,8 %.

Inwieweit die Authentizität und die Allgemeine Selbstwirksamkeit die Achtsamkeit erklären, wird im Folgenden untersucht (Tabelle 26).

Tabelle 26: Regression zur Vorhersage der Achtsamkeit durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)

Variable		B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1					.121**
	Authentisches Leben	.492	.073	.333**	
	Selbstentfremdung	-.042	.049	-.043	
Modell 2					.131**
	Authentisches Leben	.551	.077	.374**	
	Selbstentfremdung	-.075	.050	-.076	
	Akzeptanz externer Einflussnahme	.118	.049	.124*	
Modell 3					.206**
	Authentisches Leben	.394	.077	.267**	
	Selbstentfremdung	-.002	.047	-.002	
	Allgemeine Selbstwirksamkeit	.421	.065	.305**	
Anmerkung: N= 437: * p <.05; ** p < .001					

Aus den Berechnungen der Regressionsanalyse ergibt sich für die Güte des Modells 1 zunächst ein R² von .121. Dieser Wert steigt marginal mit Hinzunahme der Akzeptanz externer Einflussnahme auf R² .131 an. Auffallend ist, dass trotz fehlender Korrelation, die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme unter Kontrolle der Variablen Authentisches Leben und Selbstentfremdung einen positiven Wert annimmt. Auch hier könnte ein Supressoreffekt vorliegen (Urban & Mayerl 2008, S. 305). Die Variable Selbstentfremdung ist in keinem der Modelle signifikant. Das Beta von Authentischem Leben sinkt durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit von .333 auf .267. Ähnlich wie in den Regressionsberechnungen davor, steigt die Varianz durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit deutlich an (R² .131 auf R² = .206) (Modell 2). Insgesamt können alle vier Prädiktoren zusammen 20,6 Prozent der Varianz der Achtsamkeit erklären.

Weiter wird in der nächsten Tabelle der Einfluss der Authentizität und der Allgemeinen Selbstwirksamkeit auf die Selbstverurteilung betrachtet (Tabelle 27).

Tabelle 27: Regression zur Vorhersage der Selbstverurteilung durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)

Variable	B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1				.078**
Authentisches Leben	-.134	.083	-.081	
Selbstentfremdung	.267	.056	.244**	
Modell 2				.103**
Authentisches Leben	-.033	.087	-.020	
Selbstentfremdung	.211	.057	.193**	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.202	.056	.190**	
Modell 3				.123**
Authentisches Leben	.061	.090	.037	
Selbstentfremdung	.188	.057	.171**	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.201	.055	.189**	
Allgemeine Selbstwirksamkeit	-.251	.076	-.163**	
Anmerkung: N= 437: * p < .05; ** p < .001				

Im Gegensatz zu den letzten drei Regressionsanalysen (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit) zeichnet sich für die Selbstverurteilung ein anderes Bild ab. Das Authentische Leben kann in keinem der Modelle eigenständigen Einfluss auf die Selbstverurteilung aufweisen. Demgegenüber haben die Selbstentfremdung mit $\beta = .193$ und die Akzeptanz externer Einflussnahme $\beta = .190$ im Model 2 die stärkste Erklärungskraft. Durch die Hinzunahme der Allgemeine Selbstwirksamkeit (Model 3) reduziert sich der beta-Wert beider Variablen nur leicht (SE von $\beta = .193$ auf $\beta = .171$; AKZ von $\beta = .190$ auf $\beta = .189$). Insgesamt können alle vier Prädiktoren 12,3 Prozent der Varianz der Selbstverurteilung aufklären.

Anhand der nächsten Tabelle 28 wird überprüft, wie stark die Indikatoren von Authentizität und die Allgemeine Selbstwirksamkeit auf die Isolation wirken.

Tabelle 28: Regression zur Vorhersage der Isolation durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme, Selbstentfremdung und Allgemeine Selbstwirksamkeit

Variable	B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1				.206**
Authentisches Leben	-.388	.089	-.205**	
Selbstentfremdung	.421	.059	.333**	
Modell 2				.251**
Authentisches Leben	-.236	.091	-.124*	
Selbstentfremdung	.336	.060	.266**	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.305	.058	.249**	
Modell 3				.301**
Authentisches Leben	-.071	.093	-.037	
Selbstentfremdung	.294	.058	.233**	
Akzeptanz externer Einflussnahme	.304	.056	.248**	
Allgemeine Selbstwirksamkeit	-.443	.078	-.250**	
Anmerkung: N= 437: * p < .05; ** p < .001				

Im Gegensatz zur Wirkung auf die Selbstverurteilung, kann die Variable Authentisches Leben einen eigenständigen Einfluss auf die Isolation aufweisen (Modell 1). Der negative Wert fällt jedoch enorm durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit von $\beta = -.205$ auf einen nicht signifikanten Wert von $\beta = -.037$ ab. Die standardisierten Beta-Koeffizienten für die Selbstentfremdung und die Akzeptanz externer Einflussnahme sind trotz Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit über alle Modelle hinweg recht stabil und weisen im Modell 3 für die Akzeptanz externer Einflussnahme einen Wert von $\beta = .233$ und für die letztgenannte einen Wert von $\beta = .248$. Die Allgemeine Selbstwirksamkeit kann einen negativen Beta-Wert von $\beta = -.250$ aufweisen. Insgesamt erklärt die Authentizität (Modell 2) 25,1 Prozent und alle vier Prädiktoren zusammen 30,1 Prozent der Varianz der Isolation auf.

Abschließend wird nun in der gewohnten Reihenfolge der unabhängigen Variablen der Einfluss auf die Überidentifikation besprochen (Tabelle 29).

Tabelle 29: Regression zur Vorhersage der Überidentifikation durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme, Selbstentfremdung und Allgemeine Selbstwirksamkeit

Variable		B	SE B	β	R ² (korr.)
Modell 1					.133**
	Authentisches Leben	-.172	.081	-.105*	
	Selbstentfremdung	.344	.054	.314**	
Modell 2					.182**
	Authentisches Leben	-.033	.083	-.020	
	Selbstentfremdung	.268	.054	.244**	
	Akzeptanz externer Einflussnahme	.276	.053	.260**	
Modell 3					.236**
	Authentisches Leben	.116	.084	.070	
	Selbstentfremdung	.230	.053	.209**	
	Akzeptanz externer Einflussnahme	.275	.051	.259**	
	Allgemeine Selbstwirksamkeit	-.401	.071	-.261**	
Anmerkung: N= 437: * p < .05; ** p < .001					

Im Vergleich zur vorherigen Tabelle verliert der Prädiktor Authentisches Leben nicht erst durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit an Signifikanz. In dieser Regressionsanalyse zeigt sich der Verlust eines signifikanten Beta bereits durch die Integration des Faktors Akzeptanz externer Einflussnahme (Modell 2). Wie auch in Tabelle 28 ersichtlich, bleiben die Beta Koeffizienten für AKZ und SE über Modell 2 und Modell 3 hinweg stabil. Während die Variablen der Authentizität alleine noch 18,2 Prozent der Varianz der Isolation erklären können, steigt dieser Wert mit Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit auf 23,6 Prozent an.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ausprägungen der Authentizität, bis auf die Akzeptanz externer Einflussnahme, einen eigenständigen Einfluss auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit haben. Weiter hat sich herauskristallisiert, dass die Einflüsse der Variable Authentisches Leben, neben dem Einfluss auf die Selbstverurteilung und im Gegensatz zur Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung, auf die positiven Ausprägungen des Selbstmitgefühls einen Effekt aufweisen kann. Der umgekehrte Fall zeichnet sich für die Einflüsse der Selbstentfremdung und Akzeptanz externer Einflussnahme ab: Einen Effekt der zwei genannten Prädiktoren konnte nur bedingt auf die positiven Ausprägungen des Selbstmitgefühls bestätigt werden. Lediglich die Akzeptanz externer Einflussnahme kann einen Effekt auf die Achtsamkeit nachweisen. Die Selbstentfremdung hat unter Kontrolle der restlichen unabhängigen

Variablen einen eigenständigen Effekt auf die Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation. Zudem deutet sich anhand der Regressionsanalysen eine Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit an.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Variablen der Authentizität einen eigenständigen Effekt auf unterschiedliche Ausprägungen des Selbstmitgefühls haben. Außerdem deutet sich anhand der Regressionsanalysen eine Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit an. Die vorangeschalteten Regressionsberechnungen werden in einem nächsten Schritt in die Überprüfung des Gesamtmodells einfließen.

8.3.3 Überprüfung des Gesamtmodells: Der Einfluss von Authentizität und Selbstwirksamkeit auf das Selbstmitgefühl

Das zu prüfende Modell des postulierten Einflusses der Authentizität und der Selbstwirksamkeit als Mediatorrolle auf das Selbstmitgefühl, orientiert sich an dem im Kapitel 5.2 vorgestellten theoretischen Modell (Abbildung 7), sowie an den im Kapitel 7.1 postulierten Hypothesen. Es wird erwartet, dass die Authentizität einen direkten positiven Einfluss auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit, die Selbstgüte, das Gemeinsame Menschsein und die Achtsamkeit hat. Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass die Authentizität einen negativen Einfluss auf die Selbstverurteilung, die Isolation und Überidentifikation aufweist. Zudem wird geprüft, ob die Allgemeine Selbstwirksamkeit zwischen Authentizität und den Dimensionen des Selbstmitgefühls vermittelt. Dabei wird angenommen, dass jedoch ein eigenständiger Effekt der Authentizität bestehen bleibt

Um diese Annahmen zu überprüfen wurde die Methode der Strukturgleichungsmodellierung angewandt. Ein Vorteil der Strukturgleichungsmodellierung im Vergleich zu Regressionsanalysen ist die Möglichkeit Prädiktoren und Kriteriumsvariablen simultan nach ihren direkten und indirekten Effekten zu untersuchen. Zudem erlauben Strukturgleichungsmodelle eine statistische Fehlerbereinigung, die oftmals in Befragungen nach subjektiven Einschätzungen nicht verhindert werden können (Urban & Mayerl 2014, S. 13). Vor der Analyse wurden dem Gesamtmodell zugrunde liegenden Messmodelle anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen überprüft.

Im Folgenden werden anhand der Abbildung 7, die Ergebnisse der Modelpassung vorgestellt und besprochen.

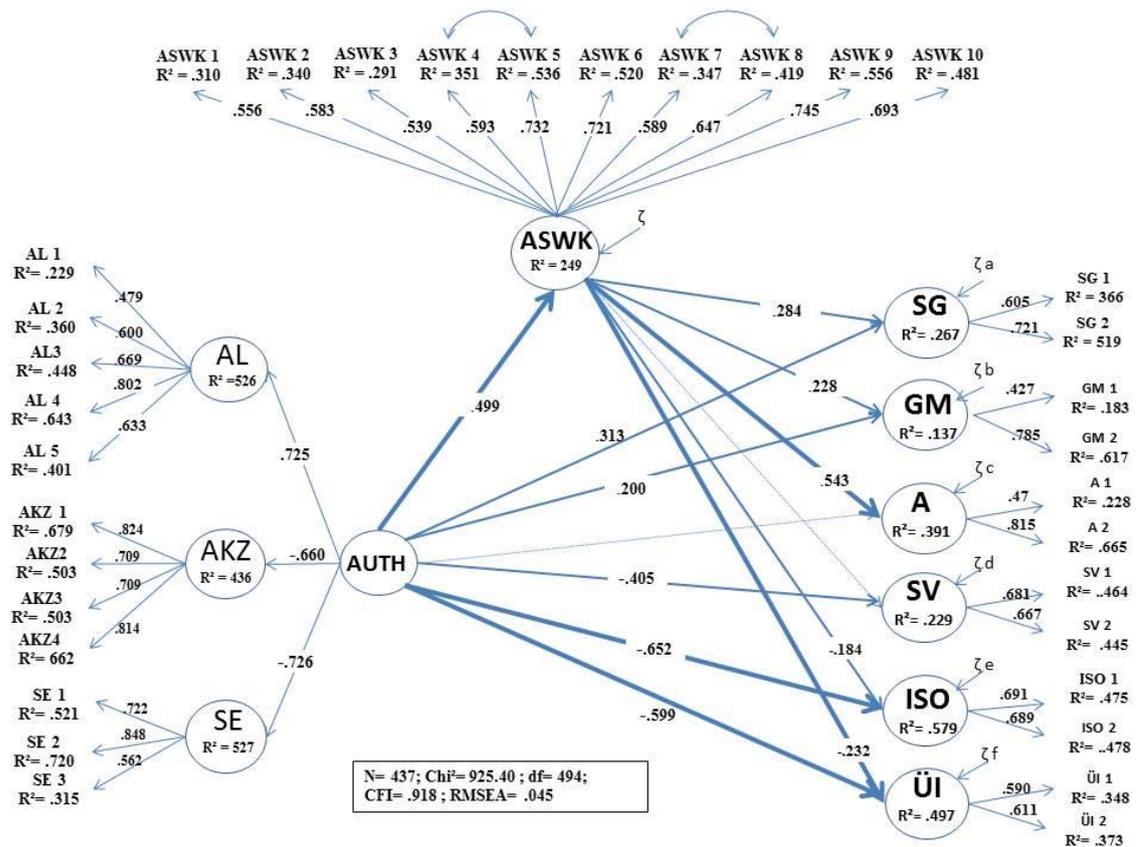


Abbildung 7 Strukturgleichungsmodell zu den postulierten Zusammenhängen von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Anmerkungen: fett gedruckte Pfeile: $p < .001$; dünn gedruckte Pfeile: $p > .05$; gestrichelte Pfeile: nicht signifikant

AUTH=Authentizität; ASWK= Allgemeine Selbstwirksamkeit; AL= Authentisches Leben; AKZ= Akzeptanz externer Einflussnahme; SE= Selbstentfremdung; SG= Selbstgüte; GM= Gemeinsames Menschsein; A= Achtsamkeit; SV= Selbstverurteilung; ISO= Isolation; ÜI= Überidentifikation

Die Güte des Gesamtmodells weist eine gute Passung auf die Daten auf: CFI = .918 und RMSEA = .045. Der Chi²-Anpassungstest hat einen signifikanten Wert von 925.403; df=494. Zwar spricht ein signifikanter Chi²-Wert gegen die Annahme eines Modells, jedoch ist dieser von der Fallzahl des analysierenden Datensatzes abhängig und Chi²-Testungen ab einer Fallzahl von $N > 200$ zeigen oftmals signifikante Werte (Urban & Mayerl 2014, S. 101). Da die vorliegende Stichprobe aus $n = 437$ besteht, wird die Signifikanz vor dem geschilderten Hintergrund interpretiert.

Direkte Effekte von Authentizität und Selbstwirksamkeit

Die Ergebnisse der Strukturgleichungsmodellierung zeigen auf, dass die Authentizität einen deutlichen (positiven) Effekt auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit (.499), Selbstgüte (.313) und Gemeinsames Menschsein (.200) aufweisen kann. Entgegen der Erwartungen können keine direkten Effekte der Authentizität auf die Achtsamkeit beobachtet werden. Auf die negativen Ausprägungen von Selbstmitgefühl zeigen sich ebenso deutliche (negative) Effekte: Selbstverurteilung (-.405), Isolation (-.652), Überidenti-

fikation (-.559). Dabei fällt auf, dass die Wirkung der Authentizität auf die positiven Aspekte des Selbstmitgefühls (SG, GM, A) verhältnismäßig geringer ausfallen (Tabelle 30).

Ein direkter Effekt der Allgemeinen Selbstwirksamkeit konnte, bis auf die Selbstverurteilung, für alle Variablen bestätigt werden (Abb. 8; Tabelle 32). Dabei fällt auf, dass der Effekt auf die Achtsamkeit mit .534 mindestens doppelt so hoch ausfällt, wie der Effekt auf die Selbstgüte (.248), Gemeinsames Menschsein (.228), Isolation (-.184) und Überidentifikation (-.232). Gleichzeitig ist ersichtlich, dass die direkten Effekte der Authentizität stärker ausfallen als die direkten Effekte der Allgemeinen Selbstwirksamkeit. Eine Ausnahme bildet der Effekt auf die Selbstgüte, auf die sowohl die Authentizität (.228) als auch die Allgemeine Selbstwirksamkeit (.200) einen ähnlich starken Effekt ausüben (Abbildung 7).

Insgesamt zeigen sich bis auf die Achtsamkeit und Selbstverurteilung, signifikante direkte Effekte auf die Dimensionen Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Isolation und Überidentifikation.

Indirekte Effekte der Authentizität auf das Messmodell Selbstmitgefühl

Neben den direkten Effekten sind ebenso die indirekten Effekte von Bedeutung (Tabelle 30). Wie angenommen, weist die Selbstwirksamkeit zwischen Authentizität und Selbstmitgefühl, bis auf die Subvariable Selbstverurteilung, eine Vermittlerrolle ein. Die indirekten Effekte der Authentizität fallen im Vergleich zu den direkten Effekten deutlich schwächer aus. Der schwächste, jedoch signifikante indirekte Effekt wirkt sich auf die Isolation (-.096), gefolgt von der Überidentifikation (-.116), des Gemeinsamen Menschseins (.133) und der Selbstgüte (.142) aus. Die Achtsamkeit wird ausschließlich über die Selbstwirksamkeit vermittelt. Bis auf die Selbstverurteilung weisen alle indirekten Effekte signifikante Werte auf.

Totale Effekte der Authentizität und Selbstwirksamkeit auf das Selbstmitgefühl

Wird die Kombination des direkten und indirekten Effekt, welche in Ihrer Summe den totalen Effekt bilden, betrachtet, so fällt auf, dass durch Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit die Stärke des totalen Effekts im Vergleich zum direkten Effekt deutlich höher ist. Da kein indirekter Effekt auf die Selbstverurteilung gefunden wurde, weisen daher die direkten und totalen Effekte kaum Unterschiede auf (indirekt:-.405; total:-.467). Die beiden stärksten totalen Effekte zeigen sich für die Isolation mit .744, gefolgt von der Überidentifikation mit .675. Der vergleichsweise schwächste totale Effekt wirkt auf die Dimension Gemeinsames Menschsein (.314). Wie in Tabelle 30 ersichtlich, sind alle Werte der totalen Effekte signifikant.

Tabelle 30: Überblick der standardisierten totalen, indirekten und direkten Effekte der Authentizität auf das Messmodell Selbstmitgefühl

Ausgangsvariablen	direkter Effekt	Indirekter Effekt	Totaler Effekt
Selbstgüte (SG)	.313*	.142*	.455*
Gemeinsames Menschsein (GM)	.200*	.133**	.314**
Achtsamkeit (A)	--	.266**	.421*
Selbstverurteilung (SV)	-.405*	--	-.467*
Isolation (ISO)	-.652**	-.092*	-.744**
Überidentifikation (ÜI)	-.559**	-.116**	-.675**
** p< 0.01, *p< 0.05, -- nicht signifikant Die direkten Effekte werden über die Authentizität (AUTH) vermittelt Die indirekten Effekte werden über die Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK) vermittelt			

Tabelle 31: Überblick der standardisierten totalen und direkten Effekte der Allgemeinen Selbstwirksamkeit auf das Selbstmitgefühl

Ausgangsvariablen	Totaler Effekt	direkter Effekt	Indirekter Effekt
Selbstgüte	.284*	.248*	-
Gemeinsames Menschsein	.228*	.228*	-
Achtsamkeit	.534**	.534**	-
Selbstverurteilung	--	--	-
Isolation	-.184*	-.184*	-
Überidentifikation	-.232**	-.232**	-
** p< 0.01, *p< 0.05, -- nicht signifikant, - nicht prüfbar			

Zusammenfassung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass, bis auf die Selbstverurteilung und die Achtsamkeit sowohl für die Authentizität als auch für die Allgemeinen Selbstwirksamkeit direkte Effekte nachzuweisen sind. Im Vergleich zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit, kann lediglich die Authentizität mit einem relativ starken Wert von -.405 einen direkten Effekt auf die Selbstverurteilung aufweisen. Umgekehrt verhält es sich hinsichtlich der Achtsamkeit. Hier wird der Effekt auf die genannte Variable ausschließlich durch die allgemeine Selbstwirksamkeit vermittelt. Wie angenommen zeigen die meisten direkten Effekte der Authentizität auf das Selbstmitgefühl höhere Werte auf als die indirekten. Insgesamt erklären die Authentizität und Allgemeine Selbstwirksamkeit 26,7 Prozent der Varianz der Selbstgüte und 13,7 Prozent der Varianz der Variable Gemeinsames Menschsein auf. Die Varianz der Achtsamkeit wird ausschließlich durch die Selbstwirk-

samkeit mit 26,7 Prozent aufgeklärt. Im Vergleich zu den positiven Ausprägungen des Selbstmitgefühls zeigt sich für die Isolation mit 57,9 Prozent und Überidentifikation mit 49,7 Prozent die vergleichsweise stärkste Varianzaufklärung. Die Varianz der Dimension Selbstverurteilung (22,9%) wird ausschließlich durch die Authentizität erklärt.

8.4 Diskussion der Befunde der Zusammenhangsanalyse

Nachfolgend werden zunächst die Untersuchungsziele dargelegt, anschließend die der ersten Studie zugrundeliegenden Hypothesen beantwortet und in einem letzten Schritt die die Ergebnisse zusammenfassend interpretiert.

8.4.1 Untersuchungsziele

Ausgehend von den positiven Auswirkungen des (Selbst-)Mitgefühls, wurde systematisch der Frage nachgegangen, von welchen Bedingungen dessen Entwicklung abhängt. Zu diesem Zweck wurde zunächst das Mitgefühl in seiner Phänomenologie analysiert und als Resultat dieser theoretischen Analysen als Tugend festgelegt. Eine Tugend ist nach Aristoteles als Potential im Menschen angelegt, kann jedoch erst durch die Eingewöhnung zum Habitus werden. Daher wurde angenommen, dass das (Selbst-)Mitgefühl nicht erlernt, sondern lediglich entdeckt werden kann. Von besonderem Interesse war die Analyse der Beziehung zwischen Authentizität, Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl. Die Authentizität, die sich als ein Prozess der Selbstfindung beschreiben lässt (Sautermeister 2013) wird in der vorliegenden Arbeit als günstige Voraussetzung für die Entdeckung des (Selbst-)Mitgefühls betrachtet. Da zudem der Ausdruck einer Tugend einer selbstbestimmten Handlung entspringt, wurde die Selbstwirksamkeit mit in Betracht gezogen. Die Selbstwirksamkeit wird durch Schwarzer und Jerusalem (2002) einerseits als selbstbestimmte Handlungskompetenz beschrieben, welche sich durch ein Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen auszeichnet. Andererseits wird es durch die Fähigkeit charakterisiert, trotz Hindernisse, die eigene Handlungsfähigkeit aufrechterhalten zu können. Aufgrund dieser erarbeiteten Zusammenhänge wurden Authentizität und Selbstwirksamkeit als günstige Voraussetzungen für die Eingewöhnung der personenbezogenen Ressource (Selbst-)Mitgefühl betrachtet. Zur Überprüfung des Mitgefühls wurde die Unterkategorie Selbstmitgefühl, bestehend aus Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation (Neff 2003a) herangezogen. Die geschilderten theoretischen Vorüberlegungen wurden in ein Gesamtmodell integriert, in der direkte Effekte auf das Selbstmitgefühl sowohl durch die Authentizität als auch durch die Selbstwirksamkeit angenommen wurden. Zudem wurde der Selbstwirksamkeit eine Vermittlerrolle zwischen Authentizität und Selbstmitgefühl zugesprochen.

Die Analysen erfolgten aus querschnittlich erhobenen Daten, die aus Pädagogik Lehrveranstaltungen der Ludwig-Maximilians-Universität stammen.

Die Beantwortung der Hypothesen erfolgte durch Korrelations- und Regressionsanalysen. Schrittweise Regressionsanalysen wurden zur Überprüfung der Zusammenhänge zwischen den Variablen der Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und des Selbstmitgefühls eingesetzt. Diese vorgeschalteten Analysen dienten vorbereitend der Überprüfung des Strukturgleichungsmodells.

Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung werden die Befunde in Bezug auf zugrundeliegenden Hypothesen (Kapitel 7.1), aufgegriffen, überprüft und beantwortet.

8.4.2 Beantwortung der Hypothesen zur Zusammenhangsanalyse

Anhand von Regressionsanalysen wurde zunächst die Wirkung der Authentizität auf die Selbstwirksamkeit überprüft. In diesem Zusammenhang wurden zunächst Authentisches Leben und Selbstentfremdung in einem ersten Schritt gesondert betrachtet und anschließend die Akzeptanz externer Einflussnahme in die Berechnungen mit aufgenommen. Um den Einfluss der Variable Selbstwirksamkeit in seiner Vermittlerrolle zu überprüfen, wurde anschließend die Selbstwirksamkeit in einer schrittweisen Integration zu den Ausprägungen der Authentizität hinzugenommen. Dabei wurde untersucht inwiefern die Authentizität und die Selbstwirksamkeit jeweils auf die sechs Dimensionen des Selbstmitgefühls wirken.

Dem angeschlossen werden nachfolgend die Ergebnisse der Einflüsse auf das Selbstmitgefühl veranschaulicht. Abschließend wird überprüft, ob das entwickelte Strukturgleichungsmodell Gültigkeit (Abbildung 7) beanspruchen kann.

Einfluss der Authentizität auf die Selbstwirksamkeit

Hypothese 1 vertrat die Annahme, dass die Authentizität, einen direkten Einfluss auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl hat.

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden in einem ersten Schritt Korrelationsanalysen durchgeführt, in denen alle Variablen miteinander in Beziehung gebracht wurden. In einem zweiten Schritt wurden die die Variablen Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung anhand von schrittweiser Aufnahme in die Regressionsanalysen integriert. Da der Akzeptanz externer Einflussnahme eine spezielle Rolle zwischen Authentischem Leben und Selbstentfremdung zugesprochen wird und die beiden letztgenannten jeweils den gegenteiligen Pol des jeweils anderen darstellen (Wood 2008), wurde die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme erst in einem zweiten Schritt in Analysen mitaufgenommen. Die Berechnungen ergaben, dass die Variable Authentisches Leben als auch die Selbstentfremdung, im Gegensatz zur Variable Akzeptanz externer Einflussnahme, einen eigenständigen Einfluss auf die Allge-

meine Selbstwirksamkeit aufweisen (Tabelle 23). Hierbei weist die Variable Authentisches Leben mit einem Beta von .350 auf die Selbstentfremdung eine stärkere Erklärungskraft aus, als die Variable Allgemeine Selbstwirksamkeit mit einem Beta von -.133 (Tabelle 23). In der Strukturgleichungsmodellierung bestätigte sich dieser regressionsanalytisch gefundene Einfluss der Authentizität auf die Selbstwirksamkeit (Abbildung 7). Somit kann die Hypothese 1 Gültigkeit beanspruchen.

Einfluss der Authentizität auf das Selbstmitgefühl

In Kapitel 4 wurde Authentizität als günstige Voraussetzung für das Selbstmitgefühl betrachtet. Aufgrund theoretischer Vorüberlegungen wurde die These abgeleitet, dass eine authentische Lebensführung dazu führt, das inne liegende Potential Mitgefühl zu entdecken. **Hypothese 2** postulierte daher, dass Authentizität einen direkten Einfluss auf die sechs Variablen des Selbstmitgefühls ausübt.

Es zeigte sich durch die schrittweise Regressionsanalysen, dass die Variablen Authentisches Leben und Selbstentfremdung, im Gegensatz zur Akzeptanz externer Einflussnahme einen eigenständigen Einfluss auf die Selbstgüte haben. Auf die Achtsamkeit und die Variable Gemeinsames Menschsein ebenso ein Effekt der Variable Authentisches Leben beobachtet werden. Die Achtsamkeit wurde außerdem durch die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme erklärt. Das Authentische Leben konnte keinen Einfluss auf die Selbstverurteilung nachweisen, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung hingegen schon. Hinsichtlich der Isolation können alle drei Variablen einen signifikanten Einfluss aufweisen. Für die Überidentifikation konnte bis auf die Variable Authentisches Leben, ein Effekt der Variable Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung gefunden werden.

Insgesamt werden alle Dimensionen des Selbstmitgefühls durch unterschiedliche Merkmale der Authentizität vorhergesagt. Dabei kann festgehalten werden, dass die Variable Authentisches Leben vier von sechs Dimensionen und die Selbstentfremdung und Akzeptanz externer Einflussnahme drei von sechs Dimensionen des Selbstmitgefühls direkt beeinflussen. Alle drei Variablen der Authentizität zusammen erklären für die Selbstgüte 8,1 Prozent, für das Gemeinsame Menschsein 4,1 Prozent, die Achtsamkeit 13,1 Prozent der Varianz. Die Varianzaufklärung hinsichtlich der Selbstverurteilung liegt bei 10,3 Prozent, für die Isolation bei 25,1 Prozent und schließlich für die Überidentifikation bei 18,2 Prozent. Die stärkste Varianzaufklärung betrifft somit die Isolation und Überidentifikation. Somit kann Hypothese 2 für den vorliegenden Datensatz bestätigt werden.

Um die Wirkzusammenhänge genauer zu betrachten, wurde die Hypothese 2 in 2a und 2b weiter ausdifferenziert:

Hypothese 2a postulierte folgende Annahme: Die Variable Authentisches Leben hat einen direkten positiven Einfluss auf die drei positiven Aspekte von Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit) und einen direkten negativen Einfluss auf die negativen Ausprägungen von Selbstmitgefühl (Selbstverurteilung, Isolation, Überidentifikation).

Umgekehrte Annahmen wurden für die **Hypothese 2b** postuliert. Die Variablen Selbstentfremdung und Akzeptanz Externer Einflussnahme haben einen direkten positiven Einfluss auf die drei negativen Aspekte von Selbstmitgefühl (Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation) und einen direkten negativen Einfluss auf die drei positiven Aspekte von Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit).

Vor dem Hintergrund der besprochenen signifikanten Einflüsse der Authentizität (Hypothese 2), zeigte sich für die Hypothesen 2a und 2b, dass die Variable Authentisches Leben einen positiven Effekt auf die Variable Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit und einen negativen Effekt auf die Selbstverurteilung ausübt. Die Selbstentfremdung kann einen positiven Effekt auf die Selbstverurteilung, die Isolation und die Überidentifikation aufzeigen. Die Akzeptanz externer Einflussnahme hatte ebenso, wie die Selbstverurteilung auf die drei negativen Ausprägungen des Selbstmitgefühls eine positive Wirkung. Entgegen den Annahmen hatte die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme einen positiven Einfluss auf die Achtsamkeit. Bis auf die Achtsamkeit, wurden alle postulierten Richtungen für die signifikanten Zusammenhänge bestätigt. Somit kann Hypothese 2a und 2b mit Einschränkung Gültigkeit beanspruchen.

Einfluss der Authentizität und der Allgemeinen Selbstwirksamkeit auf das Selbstmitgefühl.

Da neben der Authentizität ebenso die Selbstwirksamkeit als günstige Voraussetzung für das Selbstmitgefühl betrachtet wurde (Kapitel 4.2.2), wurde in der **Hypothese 3** das Postulat aufgestellt, dass durch die Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit die Varianzaufklärung auf die sechs Dimensionen des Selbstmitgefühls erhöht wird.

Zur Prüfung dieser Annahmen wurde zu den Ausprägungen der Authentizität die Allgemeine Selbstwirksamkeit in einer schrittweisen Integration hinzugefügt. Dazu wurde in einem ersten Block die Authentizität und die Selbstentfremdung, in einem zweiten die Akzeptanz externer Einflussnahme und in einem dritten Schritt die Allgemeine Selbstwirksamkeit hinzugefügt. Es zeigte sich durchgehend, dass durch Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit die Erklärungskraft der Variablen auf das Selbstmitgefühl signifikant verstärkt wird. Für die Selbstgüte wurde mit Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit die Varianzaufklärung von 8,1 Prozent auf 16,2 Prozent verdoppelt. Die Variable Gemeinsames Menschsein konnte von 4,1 Prozent auf 5,9 Prozent erhöht werden. Für die Achtsamkeit erhöhte sich die Varianzaufklärung von 13,1 Pro-

zent deutlich auf 20,6 Prozent. Die Varianzaufklärung der Selbstverurteilung hingegen konnte durch die Hinzunahme der Selbstwirksamkeit lediglich eine marginale, aber signifikante Steigerung von 10,3 Prozent auf 12,3 Prozent erfahren. Es war zudem zu erkennen, dass die Akzeptanz externer Einflussnahme mit einem Beta von .189 und die Selbstentfremdung mit einem Beta von .171 eine tendenziell stärkere Erklärkraft hatten als die Allgemeine Selbstwirksamkeit (-.163) (Tabelle 27). Die Varianzaufklärung der Isolation hingegen konnte eine deutlich stärkere Erhöhung erfahren (von 25,1 Prozent auf 30,1 Prozent). Die Aufklärung Überidentifikation, konnte durch Mitberücksichtigung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit von 18,2 Prozent auf 23,6 Prozent gesteigert werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Varianzaufklärung, durch die Integration der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, am stärksten hinsichtlich der Selbstgüte, gefolgt von der Achtsamkeit, der Isolation und der Überidentifikation erfolgte. Marginale, jedoch signifikante Änderungen der Erklärkraft wurde für die Variable Gemeinsames Menschsein und Selbstverurteilung beobachtet. Somit kann Hypothese 3 bestätigt werden.

Um die Wirkzusammenhänge der Allgemeinen Selbstwirksamkeit mit dem Selbstmitgefühl genauer zu betrachten, wurde auch hier die Hypothese 3 in Hypothese 3a ausdifferenziert:

Dabei wurde in **Hypothese 3a** postuliert, dass die Allgemeine Selbstwirksamkeit einen direkten positiven Einfluss auf die drei positiven Ausprägungen (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein Achtsamkeit) und einen direkten negativen Effekt auf die drei negativen Dimensionen (Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation) des Selbstmitgefühls hat.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zeigen für alle sechs Dimensionen, die Hypothese 3a bestätigende Befunde auf. Somit konnten für die positiven Ausprägungen (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit) positive Zusammenhänge und für die Variablen Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation negative Wirkzusammenhänge beobachtet werden. Den stärksten Einfluss hat die Allgemeine Selbstwirksamkeit auf die Selbstgüte, gefolgt von der Achtsamkeit, der Überidentifikation und Isolation. Den schwächsten Effekt hat die Allgemeine Selbstwirksamkeit auf das Gemeinsame Menschsein und die Selbstverurteilung (siehe Tabelle 27).

Diese vorgestellten Ergebnisse ließen sich mit Einschränkungen auch anhand der Strukturgleichungsmodellierung nachweisen. Während die signifikanten Einflüsse in der angenommenen Richtung bestehen blieben, konnte auf die Selbstverurteilung kein signifikanter Effekt mehr nachgewiesen werden. Somit kann Hypothese 4a mit Einschränkung bestätigt werden.

Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit zwischen der Authentizität und dem Selbstmitgefühl.

In Kapitel 5 wurde angenommen, dass zum Erkennen der personenbezogenen Ressource Mitgefühl, die Authentizität notwendig ist und für dessen Ausdruck die Selbstwirksamkeit. Zu diesem Zweck wurde zudem die Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit überprüft. **Hypothese 4** postulierte daher, dass die Allgemeine Selbstwirksamkeit zwischen der Authentizität und dem Selbstmitgefühl eine Mediatorvariable darstellt.

Diese Annahme wurde anhand der **Hypothese 4a** konkretisiert. Es wurde in diesem Zusammenhang postuliert, dass die Wirkung der Authentizität zwar über die Allgemeine Selbstwirksamkeit erfolgt aber weiterhin eigenständige Effekte der Authentizität auf das Selbstmitgefühl erhalten bleiben.

Um die Annahmen der Hypothese 4 und Hypothese 4a zu überprüfen, wurden in einer schrittweisen Regressionsrechnung zunächst die Variablen der Authentizität gesondert betrachtet, anschließend wurde die Allgemeine Selbstwirksamkeit hinzugefügt. Für die Variable Authentisches Leben konnten weiterhin eigenständige Effekte für die Variable Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit und Selbstverurteilung gefunden werden. Während das Authentische Leben anfänglich einen direkten Einfluss auf die Isolation nachweisen konnte, verschwindet dieser durch die Kontrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit völlig. Für die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme konnte kein Effekt auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden (Tabelle 23). Für die Selbstentfremdung, konnte mit Berücksichtigung der Allgemeinen Selbstwirksamkeit ein eigenständiger Effekt auf die Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation nachgewiesen werden. Hinsichtlich der Selbstgüte zeigte sich, dass der anfangs signifikante Einfluss der Selbstentfremdung auf die Selbstgüte durch Hinzunahme der Allgemeinen Selbstwirksamkeit nicht mehr nachzuweisen war. Um diesen hier ange deuteten Trend der Mediation genauer zu analysieren, wurden anschließend in einer Strukturgleichungsmodellierung sowohl die direkten und indirekten als auch die totalen Effekte überprüft (Tabelle 30 und Tabelle 32).

Hinsichtlich der Hypothese 4, konnte in Übereinstimmung mit den vorherigen Berechnungen aus den Regressionsanalysen bestätigt werden, dass die Authentizität sowohl auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit als auch auf fünf von sechs Dimensionen des Selbstmitgefühls einen direkten Einfluss ausüben. Entgegen den Annahmen wird der Einfluss auf die Achtsamkeit ausschließlich über die Selbstwirksamkeit vermittelt (Tabelle 30). Des Weiteren konnten keine Effekte der Allgemeinen Selbstwirksamkeit mehr auf die Selbstverurteilung gefunden werden (Tabelle 32). In Übereinstimmung mit den Annahmen aus Hypothese 4a sind die direkten Effekte der Authentizität stärker als die indirekten über die Allgemeine Selbstwirksamkeit. Auffallend ist, dass der indirekte

Effekt auf die Isolation mit $-.092$ besonders schwach ausfällt und somit hauptsächlich durch die Authentizität Beeinflussung erfährt. Für die Überidentifikation findet sich ebenso ein deutlich schwächerer indirekter Effekt. Während der direkte Effekt auf die Überidentifikation bei $-.599$ liegt, weist der indirekte Effekt eine Stärke von $-.166$ auf. Insgesamt lässt sich festhalten, dass bis auf die Achtsamkeit und die Selbstverurteilung die Annahmen der direkten und indirekten Zusammenhänge zutreffen. Somit können Hypothese 4 und Hypothese 4a teilweise Gültigkeit beanspruchen.

Abschließend wurde durch die **Hypothese 5** die Annahme aufgestellt, dass das vorgestellte Gesamtmodell (Abbildung 7) Gültigkeit beanspruchen kann. Dabei wurde postuliert, dass die Authentizität und Allgemeine Selbstwirksamkeit als günstige Voraussetzungen für das Selbstmitgefühl darstellen und die Selbstwirksamkeit zwischen Authentizität und dem Selbstmitgefühl eine Vermittlerrolle einnimmt. Der direkte Einfluss der Authentizität auf das Selbstmitgefühl konnte sich für fünf von sechs Variablen bestätigen. Entgegen den Annahmen wurde die Achtsamkeit ausschließlich durch die Allgemeine Selbstwirksamkeit vermittelt, so dass keine direkten Effekte der Authentizität für diese Dimension nachgewiesen werden konnten. Eine Mediatorfunktion der Allgemeinen Selbstwirksamkeit zwischen der Authentizität und dem Selbstmitgefühl konnte für fünf von sechs Dimensionen des Selbstmitgefühls bestätigt werden. Hypothese 5 kann somit eingeschränkt Gültigkeit beanspruchen.

8.5 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Zusammenhangsanalyse

Ausgehend von den theoretischen Vorüberlegungen zu den Zusammenhängen von Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und des Selbstmitgefühls, ergaben sich die Postulate der ersten Untersuchung. Es wird angenommen, dass Authentizität die Allgemeine Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl positiv beeinflusst (Kapitel 4 und Kapitel 5). Dabei wurde der Allgemeinen Selbstwirksamkeit eine Vermittlerrolle zwischen der Authentizität und dem Selbstmitgefühl zugewiesen (Kapitel 4.2.2). Dieser theoretische Ansatz ist in ein Gesamtmodell (Kapitel 5.2 Abbildung 7), welches in der vorliegenden Untersuchung empirisch überprüft wurde, übergeflossen.

Die Analysen wurden anhand von Korrelations- und Regressionsanalysen einerseits und Strukturgleichungsmodellierung andererseits geprüft. In einem ersten Schritt wurden durch Korrelationsberechnungen die Zusammenhänge der unterschiedlichen Ausprägungen von Authentizität (Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung), Allgemeiner Selbstwirksamkeit (eindimensional) und Selbstmitgefühl (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation) analysiert. In den vorgeschalteten Korrelationsanalysen konnten bis auf wenige Ausnahmen (siehe Tabelle 22), zwischen den genannten Variablen mo-

derate Zusammenhänge nachgewiesen werden. Diesem Schritt folgten Regressionsanalysen in denen die Zusammenhänge genauer untersucht wurden.

Einfluss der Authentizität auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit und das Selbstmitgefühl

So konnte zunächst gezeigt werden, dass die Authentizität einen Effekt auf die Selbstwirksamkeit ausübt. Betrachtet man die einzelnen Variablen der Authentizität hinsichtlich der Wirkung auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit genauer, wird deutlich, dass die Variablen Authentisches Leben und Selbstentfremdung eine stärkere Erklärungskraft aufweisen als die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme. Während sich die Qualitäten eines authentischen Lebens durch einen Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen auszeichnen, sind die Auswirkungen einer Akzeptanz externer Einflussnahme durch starke Beeinflussbarkeit durch andere mit dem Gefühl den Erwartungen anderer entsprechen zu müssen (Wood 2008) gekennzeichnet. Entgegen den Annahmen und im Gegensatz zu den Korrelationsanalysen, konnte durch die Regressionsrechnungen keine Wirkung der Variable Akzeptanz externer Einflussnahme mehr auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit beobachtet werden. Eine mögliche Erklärung dieses Befundes könnte sein, dass Personen die stark durch die Meinung anderer beeinflusst sind oder denken den Erwartungen anderer Entsprechen zu müssen, die Erwartungen anderer auch selbstwirksam erfüllen können. In diesem Kontext wird deutlich, dass die Selbstwirksamkeit für sich genommen noch keine ethische Komponente besitzt (Krapp & Ryan 2002). Diese wird durch das Individuum und dessen Motive erst generiert. Daher sehen Bandura und Locke (2003) die Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Selbstregulationstheorie. Die Selbstregulationstheorie beschreibt in diesem Zusammenhang ein immanentes Bedürfnis des Menschen, sich positiv zu entfalten. Somit wird die Selbstwirksamkeit als jene Wirkkraft beschrieben, die dem Individuum zur Selbstentfaltung verhilft. Im Kontext der vorliegenden Arbeit gewinnt die Selbstwirksamkeit durch die Verknüpfung zum (Selbst-)Mitgefühl seine ethische Bedeutung. Bevor jedoch die Kausalzusammenhänge von der Selbstwirksamkeit und dem Selbstmitgefühl betrachtet werden, sind im Folgenden die Ergebnisse der Zusammenhänge der Authentizität mit dem Selbstgefühl zusammengetragen.

Entgegen den Annahmen wurde außerdem kein direkter Einfluss der Authentizität auf die Achtsamkeit beobachtet. Demnach zeigte sich eine vollständige Mediation der Allgemeinen Selbstwirksamkeit auf die Achtsamkeit. Je höher also die Allgemeine Selbstwirksamkeit, umso höher ist die Fähigkeit die Gegebenheiten nüchtern zu betrachten und mit einem Gefühl der Neugier und Offenheit zu begegnen. Dieser Befund deckt sich mit den Annahmen von Schwarzer und Jerusalem (2002). Die Autoren bezeichnen die Selbstwirksamkeit als eine von Neugier getragene Exploration der eigenen Fähigkeiten und Erfolgchancen. Diese Exploration wird auch unter ungünstigen Umständen, wie Misserfolg oder Hindernissen aufrechterhalten (ebd., S. 39). So vermittelt die Selbstwirksamkeit, die das Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen darstellt,

die Fähigkeit seine Potentiale wie das (Selbst-)Mitgefühl zu erkunden. Im Folgenden wird die Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit ebenso hinsichtlich der anderen Variablen besprochen.

Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit

In den Regressionsanalysen stellte sich heraus, dass unter Kontrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, die Authentizität einen eigenständigen Effekt auf das Selbstmitgefühl aufweisen konnte. Dabei konnte wie angenommen ein stärkerer direkter als indirekter Effekt der Authentizität auf das Selbstmitgefühl beobachtet werden.

Zwar ermöglichen die vorgeschalteten Regressionsanalysen erste Aussagen über die Zusammenhänge hinsichtlich einer Vermittlerrolle der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, jedoch können hier einerseits die Variablen nicht simultan erfasst und andererseits keine genaueren Aussagen über die vermittelnden Pfade getroffen werden (Urban & Mayerl 2014). Aus diesem Grund wurden die Modellannahmen durch eine Strukturgleichungsanalyse detaillierter untersucht.

Es zeigte sich, dass die Allgemeine Selbstwirksamkeit die postulierte Vermittlerrolle, außer hinsichtlich der Variable Selbstverurteilung, auch in den Strukturgleichungsanalysen erfüllen konnte. So wurde zwar ein starker negativer Einfluss der Authentizität auf die Selbstverurteilung, gefunden aber ausgehend von der Allgemeinen Selbstwirksamkeit konnte dies nicht mehr bestätigt werden. Dieses Ergebnis steht entgegen den Annahmen, dass die Selbstwirksamkeit die negativen Auswirkungen einer Selbstverurteilung reduziert. Möglicherweise können, wie im Falle der Akzeptanz externer Einflussnahme, die Befunde dahingehend interpretiert werden, dass Personen die sich aufgrund ihrer Eigenschaften harsch verurteilen und ablehnen, nicht per se durch die Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst werden. Die positive Ausrichtung der Selbstwirksamkeit hin zur Selbstentfaltung, wird erst durch die Qualitäten eines authentischen Lebensstils generiert. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die antizipierte Mediation der Allgemeinen Selbstwirksamkeit, bis auf die Variable Selbstverurteilung bestätigt werden konnte. Der postulierte eigenständige Effekt der Authentizität gilt außerdem, bis auf die Variable Achtsamkeit für alle anderen Dimensionen des Selbstmitgefühls.

Ziel der ersten Analyse war es, die günstigen Bedingungen einer (Selbst-)Mitfühlenden Haltung zu untersuchen. So sind Personen die einen authentischen Zugang und somit ein Wissen über die eignen Reiz- und Reaktionsmuster besitzen, stärker in der Lage die eigenen Handlungskompetenzen zu vertrauen. Dies könnte zu der Annahme führen, dass durch eine ungetrübte Introspektion verzerrte Selbstbilder schneller durchsaut werden können und der Fokus nicht auf den Schwächen, sondern auf den Möglichkeiten liegt. Gerade im Kontext einer Professionalisierung pädagogischer Handlungsfelder, werden den Selbstregulationskompetenzen eine immer stärker werdende Bedeutung beigemessen (Baumert & Kunter 2006, S. 44). Somit stellen die Authentizität und die

dadurch entstandene (ethische) Selbstwirksamkeit einen Nährboden für personenbezogene Schutzressourcen, wie das Mitgefühl dar.

9 Analyse der Wirkung eines webbasierten Mitgefühlprogramms

Während die erste Untersuchung die Bedingungen des Mitgefühls und dessen Zusammenhänge mit der Authentizität und der Selbstwirksamkeit analysierte, liegt der Fokus der zweiten Untersuchung auf der Wirksamkeit von Mitgefühlprogrammen in der pädagogischen Praxis. Genauer wurde sich hier auf die universitär-pädagogische Lehre konzentriert. Zu diesem Zweck wurde ein eigens entwickeltes Mitgefühlprogramm eingesetzt. Dabei flossen für die konzeptionelle Erstellung, die theoretischen Analysen zu den Zusammenhängen von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Mitgefühl mit ein.

Im Folgenden wird zunächst die Durchführung der Untersuchung beschrieben und das Trainingsprotokoll vorgestellt. Anschließend erfolgt die Stichprobenbeschreibung und Datenaufbereitung. Weiter werden die Skalenwerte der eingesetzten Instrumente vorgestellt. Schließlich werden die Ergebnisse des Mitgefühlprogramms, die anhand von Kovarianzanalysen berechnet wurden, vorgestellt und diskutiert.

9.1 Datenerhebung und Durchführung der Untersuchung

Die Datenerhebung für die Experimentalgruppe erfolgte anhand von Bachelor Pflichtveranstaltungen des Studiengangs Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Die Studierenden der Experimentalgruppe waren zur einen Hälfte Bachelorstudent*innen und zur anderen Hälfte Lehramtsstudierende, die sich im erziehungswissenschaftlichen Staatsexamen befanden. Hierzu wurde das Seminar einmal im erziehungswissenschaftlichen Studium für Lehramtskandidat*innen und einmal für Pädagogikstudierende im Hauptfach gesondert angeboten. Somit setzte sich die Experimentalgruppe zu einem Teil aus Lehramtsstudent*innen und zum anderen Teil aus Pädagogikstudierenden zusammen.

Die Erhebungswellen waren das Wintersemester 2015/2016, das Sommersemester 2016 und das Wintersemester 2016/2017. Die Teilnehmenden der ersten Kohorte nahmen im Wintersemester 2015/16 im Rahmen eines EWS Pflichtseminars teil und waren somit Lehramtsstudent*innen, die Studierenden aus den zweiten Kohorte waren aus dem Bachelorstudiengang Pädagogik/Bildungswissenschaft und waren somit Pädagogik Studierende im Haupt oder Nebenfach. Beide Kohorten waren in einer fortgeschrittenen Phase ihres Studiums, die Lehramtsstudent*innen kurz vor dem Staatsexamen und die Pädagogikstudent*innen kurz vor der Bachelorarbeit.

Inhaltlich hatte das Seminar zwei Schwerpunkte. Zum einen war es die theoretische Erarbeitung der relevanten Themenfelder und zum anderen die praktische Durchführung

anhand des Mitgefühlprogramms OTAM. Das Seminarkonzept ist Abbildung 8 zu entnehmen.

Die Personen aus den Kontrollgruppen wurden aus parallel laufenden EWS oder Pädagogikveranstaltungen rekrutiert und haben kein Training erhalten. In Tabelle 32 sind die Erhebungswellen aufgezeigt.

Tabelle 32 Erhebungswellen der Analyse zur Kurswirkung von OTAM

Erhebungswelle	Experimentalgruppe I	Kontrollgruppe I	Experimentalgruppe II	Kontrollgruppe II
T1	November/ Dezember 2015	Dezember 2015	Mai/Juni 2016	Juni 2016
T2	Januar 2016	Januar 2016	Juni/Juli 2016	Juli 2016
T3	Juni bis Juli 2016		Oktober 2016	

9.1.1 Protokoll von OTAM

Im Folgenden wird das Seminarkonzept von OTAM vorgestellt. OTAM wurde in die laufenden Lehrveranstaltungen integriert und war Teil eines Pflichtseminars (Mitgefühl als personenbezogene Maßnahme für Pädagogikstudierende).

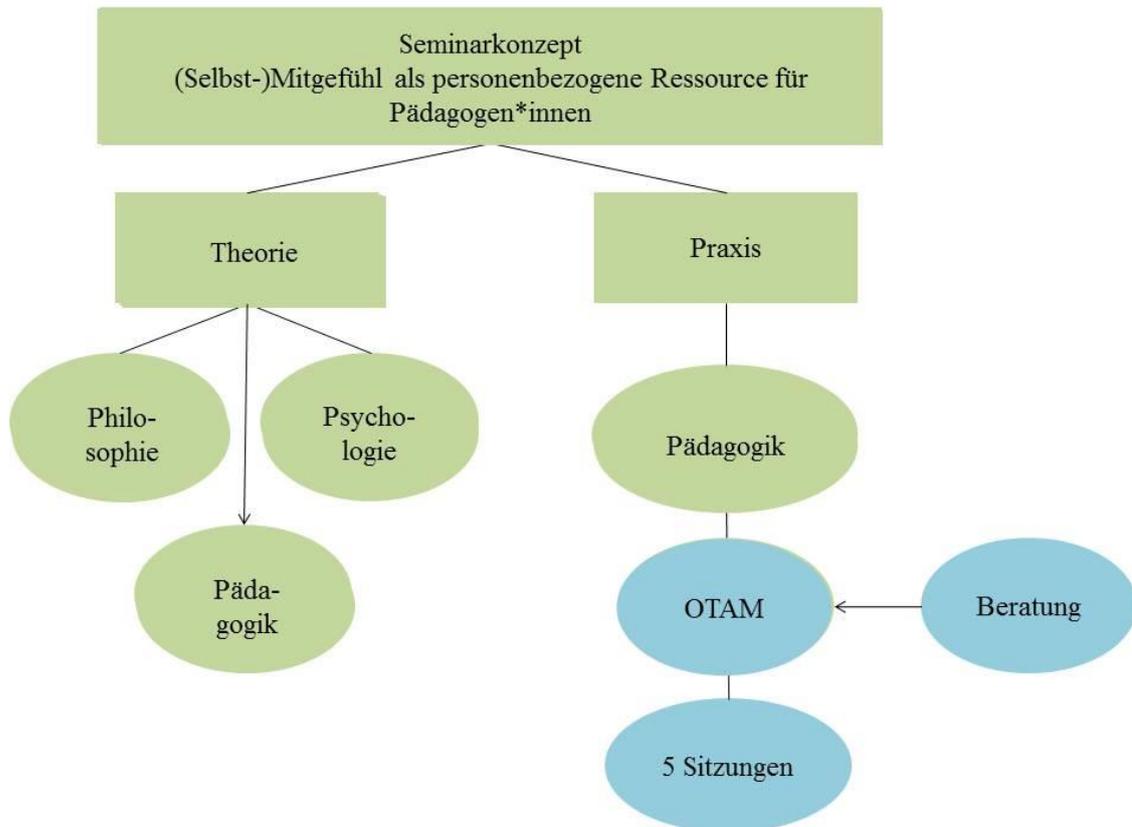


Abbildung 8 Seminarkonzept der der Veranstaltung „Mitgefühl als Personenbezogene Ressource für Pädagogikstudierende“

Das Training war auf fünf Wochen mit wöchentlichen Sitzungen, die je zwei Mal die Woche durchgeführt wurden beschränkt. Ein Durchgang hatte eine Netto-Dauer von 30 bis 40 Minuten. Durch das Online-Format waren die Teilnehmenden weitestgehend unabhängig von Ort und Zeit. Zudem wurde eine Smartphone App entwickelt wodurch die Mobilität noch zusätzlich erhöht wurde. Um unnötige Ablenkungen während der Trainingseinheiten zu vermeiden, wurde die Plattform bewusst einfach gehalten. Die Inhalte des Trainings orientierten sich an den in Kapitel 6.3.1 vorgestellten Modulen und umfassten inhaltlich 17 Audiodateien und drei Textinstruktionen. Die Datenerhebung erfolgte unmittelbar vor und nach dem Online-Programm. Die Folgende Abbildung veranschaulicht exemplarisch die online Plattform (www.otame.de) (Abbildung 9)

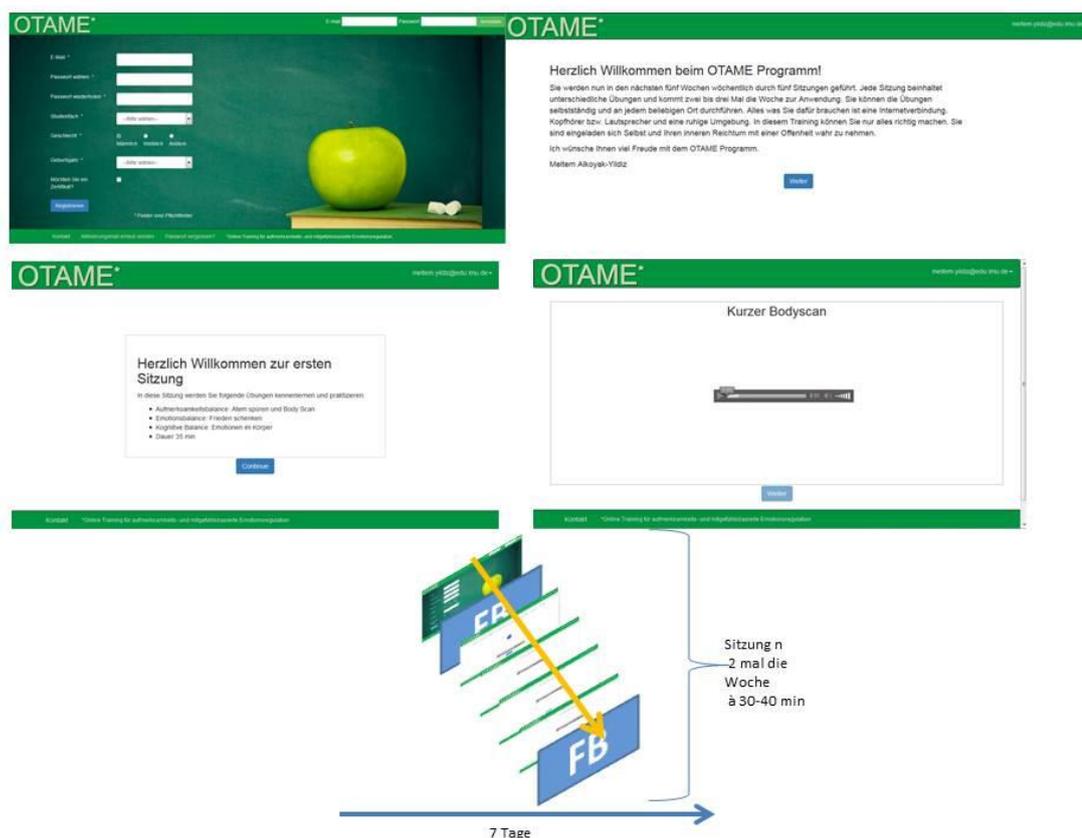


Abbildung 9: Exemplarische Darstellung der OTAM Plattform und Integration der Fragebögen (FB)

9.1.2 Stichprobenbeschreibung

Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe hinsichtlich Alter, Berufserfahrung und Meditationserfahrung wurde mit Kreuztabellen erfasst. Da das Training in ein reguläres Pflichtseminar des Studiengangs „Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung“ integriert war und die Studierenden sich im fortgeschrittenen Stadium ihres Studiums befanden, wurden keine großen Altersunterschiede zwischen den Gruppen erwartet. Da die Studierenden sich aus eigener Initiative angemeldet haben, wird davon ausgegangen, dass sie ähnliche Merkmale besitzen.

9.1.2.1 Stichprobenschreibung Trainings- und Kontrollgruppe

Im Folgenden wird auf den Gruppenvergleich zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe eingegangen. Zunächst werden auf das Alter, anschließend auf die Geschlechterverteilung, die Berufserfahrung und die Meditationserfahrung eingegangen.

Tabelle 33 veranschaulicht das Durchschnittsalter der Probanden, getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe.

Tabelle 33 Durchschnittsalter in der Trainings- und Kontrollgruppe sortiert Trainings- und Kontrollgruppe

	Min	Max	M	SD	Med.
Trainingsgruppe n=60	20	40	24,53	4,23	23
Kontrollgruppe n=55	19	30	21,60	2,56	21

Das Durchschnittsalter der Trainingsgruppe lag mit einem Median von 23 bei 24,53 Jahren und das der Kontrollgruppe mit einem Median von 21 bei durchschnittlich 21.60 Jahren. Dabei gab es im Gruppenvergleich vereinzelt ältere Studierende. So reichte das Alter der Trainingsgruppe von mindestens 20 bis höchstens 40 Jahre und das Alter der Kontrollgruppe von mindestens 19 und höchstens 30 Jahren.

Anhand der Geschlechterverteilung (Tabelle 34) wird deutlich, dass die Teilnehmenden hauptsächlich weiblich waren. So waren von insgesamt 62 Teilnehmenden der Trainingsgruppe lediglich neun männlich. Ein ähnliches Bild zeichnet sich für die Kontrollgruppe ab. Hier waren zwei von insgesamt 55 Studierenden männlichen Geschlechts (Tabelle 34).

Tabelle 34 Kreuztabelle zur Geschlechterverteilung in der Trainings- und Kontrollgruppe

	männlich	weiblich	Gesamt
Kontrollgruppe	2	53	55
Trainingsgruppe	9	53	62
Gesamt	11	106	117

Die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung ist auf einen zwei-seitigen Signifikanzniveau nicht signifikant ($p=.058$).

Neben den soziodemographischen Variablen wurden ebenso die Meditations- und Berufserfahrung (Tabelle 35) erhoben. Es zeigt sich, dass innerhalb Kontrollgruppe lediglich 19 von 55 Personen Meditationserfahrungen mitbrachten und in der Trainingsgruppe 21 von insgesamt 62 (Tabelle 35).

Tabelle 35 Kreuztabelle zur Meditationserfahrung in der Trainings- und Kontrollgruppe

	Meditationserfahrung		Gesamt
	nein	ja	
Kontrollgruppe	36	19	55
Trainingsgruppe	41	21	62

Gesamt	77	40	117
--------	----	----	-----

Die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Meditationserfahrung ist auf einen zwei-seitigen Signifikanzniveau nicht signifikant ($p=.0001$).

Hinsichtlich der Berufserfahrung zeigt sich (Tabelle 36), dass insgesamt 101 Personen von 117 angaben, vor dem Studium keine Berufsausbildung absolviert zu haben. In der Trainingsgruppe ergab sich hinsichtlich dieses Merkmals, ein Verhältnis von 6 (Berufsausbildung) zu 55 (keine Berufsausbildung) und in der Kontrollgruppe 10 (Berufsausbildung) zu 62 (keine Berufsausbildung)

Tabelle 36 Kreuztabelle zur Berufserfahrung in der Trainings- und Kontrollgruppe

	Abgeschlossenen Berufsausbildung		Gesamt
	nein	ja	
Trainingsgruppe	49	6	55
Kontrollgruppe	52	10	62
Gesamt	101	16	117

Die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Berufserfahrung in der Experimental- und Kontrollgruppe sind auf einem zweiseitigen Signifikanzniveau von $\alpha < .05$ nicht signifikant ($p = .436$).

9.1.2.2 Stichprogenbeschreibung Experimentalgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden

Da die Analysen außerdem innerhalb der Experimentalgruppe, getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden erfolgte, wird im Folgenden auf die Merkmale der genannten zwei Gruppen eingegangen.

Wie aus (Tabelle 37) ersichtlich liegt das Durchschnittsalter der Teilnehmenden in der Gruppe Lehramt beim $M = 23.89$ und in der Gruppe Pädagogik bei $M = 25.09$. Beide Gruppen haben einen ähnlichen Altersdurchschnitt.

Tabelle 37: Durchschnittsalter innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden

	Wintersemester 2015/2016					Sommersemester 2016				
	Min	Max	M	SD	Med.	Min	Max	M	SD	Med.
Lehramt n=28	20	40	23.89	5.16	22					
Pädagogik n=32						21	33	25.09	3.17	25

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung (Tabelle 38) wird deutlich, dass innerhalb den Gruppen mehr weibliche Studierenden vorhanden waren als männliche. So befanden sich in der Gruppe Lehramt sechs männliche Studenten von insgesamt 30 und in der Gruppe Pädagogik waren es drei Studenten von insgesamt 32 Studierenden.

Tabelle 38: Kreuztabelle zur Geschlechterverteilung innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudenten

	männlich	weiblich	Gesamt
Lehramt	6	24	30
Pädagogik	3	29	32
Gesamt	9	53	62

Die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Geschlechterverteilung ist auf einen zwei-seitigen Signifikanzniveau nicht signifikant ($p=.294$).

Neben den soziodemographischen Daten, wurden ebenso die Berufserfahrung und die Meditationserfahrung abgefragt. Es zeigt sich auch hier in eine homogene Gruppe. Die meisten der Studierenden hatten keine Berufserfahrung: Insgesamt geben 52 von 62 Studierenden an keine Berufsausbildung vor dem Studium abgeschlossen zu haben. In der Gruppe der Lehramtskandidaten ist es lediglich eine Person und in der Gruppe der Pädagogikstudierenden sind es neun Personen die angaben, vor dem Studium eine Berufsausbildung abgeschlossen zu haben (Tabelle 39).

Tabelle 39: Kreuztabelle zur Berufserfahrung innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudenten

	Abgeschlossenen Berufsausbildung		Gesamt
	nein	ja	
Lehramt	29	1	30
Pädagogik	23	9	32
Gesamt	52	10	62

Die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Berufserfahrung in der Experimental- und Kontrollgruppe sind auf einem zweiseitigen Signifikanzniveau von $\alpha < .05$ signifikant ($p= .013$).

Lediglich zeigt ein ausgewogeneres Verhältnis der Merkmale auf. So ist aus (Tabelle 40) ersichtlich, dass die Meditationserfahrung ausgewogener innerhalb den Gruppen vorhanden ist. So gaben mehr als die Hälfte der Studierenden an (41) vor dem Mitgefühlprogramm bereits Meditationserfahrung gesammelt zu haben. In der Gruppe der

Lehramtsstudent*innen sind es 11 von 19 und in der Gruppe der Pädagogikstudent*innen sind es 10 von 22.

Tabelle 40: Kreuztabelle zur Meditationserfahrung innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudenten

	Meditationserfahrung		Gesamt
	nein	ja	
Lehramt	19	11	30
Pädagogik	22	10	32
Gesamt	41	21	62

Die Gruppenunterschiede hinsichtlich der Meditationserfahrung ist auf einen zwei-seitigen Signifikanzniveau nicht signifikant ($p=.789$).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden der Trainingsgruppe zu Zeit der Teilnahme an OTAM im Schnitt zwischen 23,89 und 25,09 Jahren waren und die meisten zuvor keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Außerdem war die Mehrheit der Studierenden weiblichen Geschlechts (53 von 62 Student*innen). Lediglich hinsichtlich der Meditationserfahrung ergab sich ein ausgewogeneres Verhältnis: 41 von insgesamt 61 Studierenden brachten vor Beginn des Mitgefühlprogramms bereits Meditationserfahrung mit.

9.1.3 Datenaufbereitung und statistische Auswertung

Zur statistischen Datenaufbereitung und Auswertung wurde auch in der zweiten Studie die Statistiksoftware SPSS (Version 24) verwendet. Die Abbildungen zur Kurswirkung wurden anhand Microsoft Office Excel erstellt.

Um die Wirkung des Trainings auf die Variablen Authentizität, Allgemeine Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl zu beurteilen, wurden Kovarianzanalysen berechnet. Da OTAM in die reguläre Lehre integriert war, entspricht es einer quasiexperimentellen Feldstudie. Aus diesem Grund ist es sinnvoll Störvariablen mit zu kontrollieren, um die Effekte möglichst auf das Training zurückführen zu können. Kovarianzanalysen haben im Vergleich zu Varianzanalysen den Vorteil, dass Störvariablen mit kontrolliert werden können (Backhaus et al. 2006). So wurden für die Berechnungen Kovarianzanalysen mit Messwiederholung eingesetzt, die zur Ermittlung der Kurseffekte und Gruppenunterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe je zweistufig und für die Untersuchung der Langzeiteffekte innerhalb der Experimentalgruppe je dreistufig ausgeführt wurden.

Da das Training Meditationsübungen beinhaltet, wurde die vorherige Meditationserfahrung kontrolliert. Darüber hinaus, wurden zusätzlich um die mögliche divergierenden Ausgangswerte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu erkennen, univariate Faktorenanalysen ohne Messwiederholung durchgeführt.

Für die Überprüfung einer Fehlervarianzhomogenität wird der Levene-Test herangezogen. Für die Analyse der Normalverteilung wurden zum einen Q-Q-Plots optisch analysiert und zum anderen die Schiefe und die Kurtosis betrachtet. Alle Werte der Skalen liegen in dem von Bühner (2011) empfohlenen Bereich der Normalverteilung. Darüber hinaus ist der F-Test in balancierten Designs unempfindlich gegenüber Verletzungen der Normalverteilungsannahme. Zudem verliert dieser, je größer die Stichprobe wird, an Bedeutung (Backhaus et al. 2016, S. 185). Aufgrund des Stichprobenumfangs von 117 (Kontroll- und Experimentalgruppenvergleich), wurden daher die Ausreißer in der Stichprobe beibehalten. Für die Analyse der drei Messzeitpunkte innerhalb der Experimentalgruppe hat sich aufgrund von Drop Out, mit einer Quote für den dritten Messzeitpunkt von 32,6 Prozent die Stichprobengröße auf $n=23$ reduziert. Daher wurden aufgrund der Voraussetzungen an einer ANCOVA die Ausreißer aus der Stichprobe entfernt, sodass sich die Experimentalgruppe Lehramtsstudent*innen auf $n=22$ und für die Pädagogikstudent*innen auf $n=20$ beschränkt.

9.2 Auswertung der Instrumente

Die Variablen der Authentizität, der Allgemeinen Selbstwirksamkeit und des Selbstmitgefühls wurden anhand der gleichen Instrumente, wie die aus der ersten Studie erhoben. In Kapitel 8.2 wurde ausführlich auf die Messmodelle und deren Modellanpassung eingegangen. Im folgenden Kapitel wird daher auf die Reliabilität (Cronbach's alpha) und die Retest-Stabilität Bezug genommen.

Für die Analyse der Retest-Stabilität wurde der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman herangezogen und für jeden Messzeitpunkt (t_1 , t_2 , t_3) einzeln berechnet (siehe Anhang: Tabelle 46 und Tabelle 47). Für die Messzeitpunkte von T1 auf T2 befinden sich, getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe, die Rangkorrelationskoeffizienten der Trainingsgruppe zwischen $r=.438$ und $r=.708$ und in der Kontrollgruppe zwischen $r=.515$ und $.829$. Innerhalb der Experimentalgruppe sind die Wertebereiche für die Lehramtskandidat*innen von T1 auf T3 zwischen $r=.672$. Innerhalb der Pädagogikstudierenden zwischen $r=.564$ und $r=.773$. In der Gruppe der Lehramtskandidat*innen finden sich für den Messzeitpunkt von T1 auf T3 keine signifikanten Werte der Variable Gemeinsames Menschsein und Isolation.

Die folgenden Tabelle 41 - Tabelle 43 veranschaulichen, getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe, die Reliabilität nach Cronbach's alpha der Skalen innerhalb der drei Messzeitpunkte (T1, T2, T3).

Tabelle 41: Reliabilität (Cronbach's α) der Metaskala Authentizität getrennt nach Experimental-und Kontrollgruppe

Subskala (Itemanzahl)	T1 EG N=62	KG N=55	T2 EG N=62	KG N=55	T3 EG N=45
Authentisches Leben (5)	.805	.856	.832	.917	.853
Akzeptanz externer Einflüsse (4)	.864	.893	.837	.902	.822
Selbst-Entfremdung (3)	.737	.835	.708	.882	.922
Gesamtskala (12)	.879	.905	.863	.931	.850

Anmerkung: 7-stufige Items: 7=trifft voll und ganz zu; 6= trifft eher zu ; 5= trifft eher zu; 4=trifft teilweise zu; 3=trifft eher nicht zu; 2=trifft nicht zu; 1=trifft überhaupt nicht zu

Tabelle 42: Reliabilität (Cronbach's α) der Metaskala Selbstwirksamkeit getrennt nach Experimental-und Kontrollgruppe

Reliabilität Allgemeine Selbstwirksamkeit (Itemanzahl)	T1 EG N=62	KG N=54	T2 EG N=61	KG N=55	T3 EG N=45
Selbstwirksamkeit (10)	.917	.933	.908	.901	.955

Anmerkung: 7-stufige Items: 7=trifft voll und ganz zu; 6= trifft eher zu ; 5= trifft eher zu; 4=trifft teilweise zu; 3=trifft eher nicht zu; 2=trifft nicht zu; 1=trifft überhaupt nicht zu

Insgesamt weisen die Cronbach's- α -Werte für die Skala Authentizität und die Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit einen guten Wertebereich auf (Tabelle 41). So liegt, in der Skala Authentizität, der geringste alpha-Wert bei $\alpha = .737$ und der höchste bei $\alpha = .992$. Die alpha-Werte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit liegen alle mit einem Mindestwert von $\alpha = .901$ in einem sehr guten Bereich (Tabelle 42).

Tabelle 43: Reliabilität (Cronbach's α) der Metaskala Selbstmitgefühl getrennt nach Experimental-und Kontrollgruppe

Subskala (Itemanzahl)	T1 EG N=62	KG N=62	T2 EG N=	KG N=	T3 EG N=45
Selbstgüte (2)	.577	.687	.804	.725	.653
Gemeinsames Menschsein (2)	.639	.495	.756	.519	.794
Achtsamkeit (2)	.535	.625	.556	.675	.760
Selbstverurteilung (2)	.842	.802	.662	.756	.849
Isolation (2)	.760	.745	.791	.759	.888
Überidentifikation (2)	.671	.687	.577	.824	.706
Gesamtskala (12)	.907	.864	.894	.871	.838

Anmerkung: 7-stufige Items: 7=trifft voll und ganz zu; 6= trifft eher zu ; 5= trifft eher zu; 4=trifft teilweise zu; 3=trifft eher nicht zu; 2=trifft nicht zu;

1=trifft überhaupt nicht zu

Die Reliabilität für die Skala Selbstmitgefühl (Tabelle 43) befindet sich zu allen drei Messzeitpunkten insgesamt in einem akzeptablen bis guten Wertebereich (geringster Wert in T1 mit $\alpha = .535$ und höchster Wert in T3 mit $\alpha = .888$). Da die einzelnen Subskalen aus zwei Items bestehen, sind niedrigere alpha-Werte zu erwarten (Bühner 2011, S. 255; Tabelle 6).

Im weiteren Verlauf werden in Kapitel 9.3.2 die Ergebnisse der Analyse zur Kurzzeitwirkung der Intervention und in Kapitel 9.3.3 hinsichtlich der Langzeitwirkung, vorgestellt.

9.3 Ergebnisse der Kurswirkung auf Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Im Folgenden werden die Gruppenvergleiche zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum einen hinsichtlich des Ausgangswertes (T1) analysiert. Zum anderen werden die Befunde der Kovarianzanalysen einmal zu zwei Messzeitpunkten und anschließend innerhalb der Experimentalgruppe, zu drei Messzeitpunkten, veranschaulicht. Dabei gliedert sich die Experimentalgruppe weiter in die Gruppe Lehramt und in die Gruppe Pädagogik auf. Die Teilnehmenden der Lehramtskandidat*innen wurden nach sechs Monaten und die Pädagogikstudierenden drei Monate, nach Abschluss des Trainings erneut befragt.

Für alle Mittelwertsvergleiche wird die Bonferoni Korrektur herangezogen.

9.3.1 Unterschiede der Ausgangswerte zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt

Tabelle 44 veranschaulicht die Unterschiede der Ausgangswerte zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe. Für die Dimension Authentisches Leben, Isolation und Selbstentfremdung ergeben sich signifikante Unterschiede in den Ausgangswerten.

Die Probanden*innen aus der Kontrollgruppe geben an, authentischer und somit mehr im Einklang mit den eigenen Werten und Überzeugungen zu sein als die Experimentalgruppe ($F = 4.10$; $df = 1$; $p = .047$). Zudem konnte eine signifikante Differenz der Ausgangswerte hinsichtlich der Variable Selbstentfremdung beobachtet werden ($F = 5.56$; $df = 1$; $p = .02$; $n = 117$). Hier befinden sich die Mittelwerte der EG auf einem Niveau von $M = 3.00$ ($SD = 1.47$) und für die KG auf einem Niveau von $M = 2.39$ ($SD = 1.31$). Während die Experimentalgruppe mit einem Mittelwert von $M = 3.00$ ($SD = 1.47$) startet, ist der Ausgangswert der Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von $M = 2.39$ ($SD = 1.36$) deutlich tiefer. Die Mittelwerte zeigen an, dass die Kontrollgruppe nach eigenen Angaben einen besseren Zugang zu den eigenen Gefühlen hat als die Experimentalgruppe.

Ähnlich verhält es sich zu der negativen Ausprägung Isolation der Variable Selbstmitgefühl ($F= 4.10$; $df= 1$; $p= .05$; $n=117$). Der Mittelwertsdifferenz zufolge, empfindet sich die Experimentalgruppe mit einem Wert von $M=4.17$ ($SD=1.57$) im Vergleich zur Kontrollgruppe ($M= 3.60/SD=1.70$), in schwierigen Lebensphasen deutlich isolierter von ihren Mitmenschen und attribuieren die Ursache ihrer Situation auf die eigene Person.

Tabelle 44: Unterschiede in den Ausgangswerten zwischen der Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Variable	Dimension	EG: M (SD)	KG: M (SD)	F	df	sig.
AUTH	AL	5.21 (1.03)	5.60 (1.03)	4.10	1	.05*
	AKZ	3.90 (1.50)	3.54 (1.31)	1.81	1	.18
	SE	3.00 (1.47)	2.39 (1.36)	5.56	1	.02*
SWK	ASWK	4.47 (1.03)	4.71 (1.03)	1.55	1	.22
SMG	SG	3.91 (1.31)	3.98 (1.21)	.072	1	.79
	GM	4.01 (1.36)	4.13 (1.30)	.205	1	.65
	A	4.43 (1.24)	4.76 (1.32)	2.01	1	.16
	SV	4.25 (1.47)	3.80 (1.52)	2.75	1	.10
	ISO	4.17 (1.57)	3.60 (1.70)	4.10	1	.05*
	ÜI	4.78 (1.42)	4.39 (1.38)	2.38	1	.13

Anmerkung: EG= Experimentalgruppe; KG= Kontrollgruppe

SMG = Selbstmitgefühl; AUTH= Authentizität; SWK= Selbstwirksamkeit; SG= Selbstgüte; GM= Gemeinsames Menschsein; A= Achtsamkeit; SV= Selbstverurteilung; ISO= Isolation; ÜI= Überidentifikation; AL= Authentisches Leben; AKZ= Akzeptanz externer Einflussnahme; SE= Selbstentfremdung; ASWK= Allgemeine Selbstwirksamkeit

9.3.2 Kovarianzanalytische Gruppenvergleiche zu zwei Messzeitpunkten

Dieses Kapitel widmet sich der Ergebnisbesprechung zu den Analysen der Kurzzeitwirkung von OTAM. Im Folgenden werden nun die Fragestellungen und die Hypothesen dargestellt. Es werden jeweils die Ergebnisse getrennt nach Experimental- und Kontrollgruppe zu zwei Messzeitpunkten unterschieden. In gewohnter Reihenfolge wird zunächst auf die Authentizität, anschließend auf die Selbstwirksamkeit und abschließend auf das Selbstmitgefühl Bezug genommen. Für alle Mittelwertsvergleiche wird der die Bonferoni-Korrektur herangezogen

9.3.2.1 Skalenwerte Authentizität

Zunächst werden die Variablen der Authentizität veranschaulicht. Der Reihenfolgen nach wird auf die Variablen Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung eingegangen.

Authentisches Leben

Hypothese 6: Es wird erwartet, dass unter Kontrolle der Meditationserfahrung, die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe auf der Skala Authentisches Leben von T1 zu T2 ansteigen (Abbildung 10).

Unter Kontrolle der Meditationserfahrung zeigt sich, dass sich die Werte der Gruppen signifikant unterschiedlich entwickelt haben. Wie anhand Tabelle 44 angemerkt, weisen die Probanden der Kontrollgruppe signifikant höhere Ausgangswerte auf, als die Experimentalgruppe. Bei Betrachtung der Mittelwerte wird sichtbar, dass sich die Werte der Skala Authentisches Leben der Experimentalgruppe, von T1 auf T2 signifikant verändert haben. Während die Mittelwerte in der Experimentalgruppe zwischen T1 und T2 von $M= 5,21$ ($SD=1.03$) auf $M= 5,61$ ($SD=.890$) ansteigen, weisen die Mittelwerte der Kontrollgruppe eine stagnierende Entwicklung auf: T1 $M=5,60$ ($SD=1.03$) und T2 $M= 5,59$ ($SD=1.15$). Die dazugehörige F-Statistik zeigt auf, dass sich die Werte der Skala Authentisches Leben für die Teilnehmenden der EG über die Messzeitpunkte hinweg signifikant ändern: $F(1,114)= 6.97$; $p=.009$; $\eta^2 .058$; $n=117$). Somit erklärt der Faktor Intervention in Interaktion mit dem Messzeitpunkt 5,8 Prozent der Varianz. Somit kann die Hypothese 10 Gültigkeit beanspruchen.

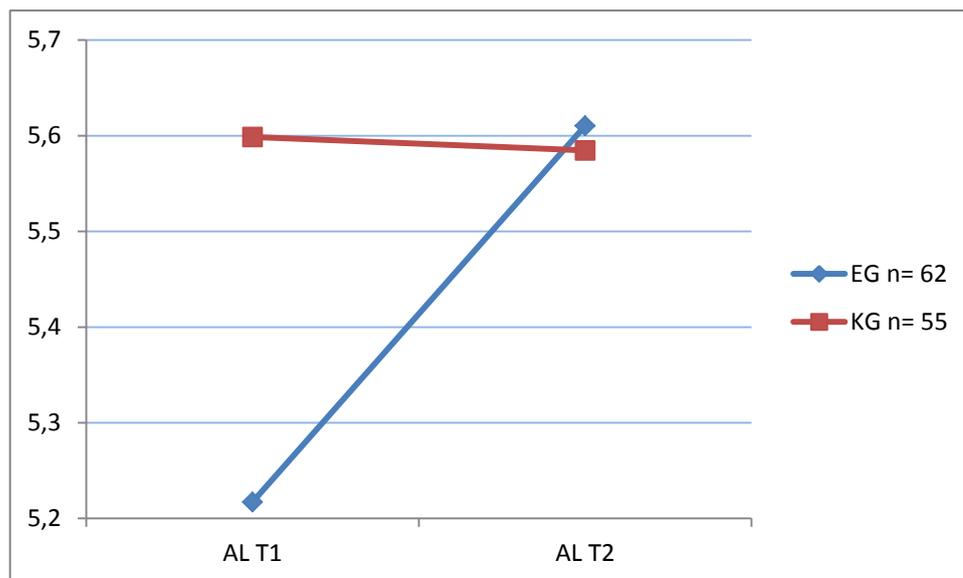


Abbildung 10: Entwicklung der Werte zur Skala Authentisches Leben (AL) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Akzeptanz externer Einflussnahme

Hypothese 7: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme von T1 zu T2 sinken (Abbildung 11).

Die Betrachtung der Abbildung 11 zeigt für die EG zwar eine steilere aber keine signifikante Abnahme der Werte Akzeptanz externer Einflussnahme. Während sich die Mittelwerte von T1 und T2 in der Kontrollgruppe von $M= 3,55$ ($SD = 1.50$) auf T2 $M= 3,40$ ($SD = 1.40$) marginal reduzieren, weisen die Veränderungen Mittelwerte der Experimentalgruppe eine Reduzierung von T1 mit $M=3,90$ ($SD = 1.31$) auf T2 mit $M= 3,53$ ($SD = 1.18$). Die dazugehörige F-Statistik zeigt folgende Werte: $F= (1,114) 1.71$; $p= .194$; $\eta^2 = .015$; $n=117$). Somit kann Hypothese 7 nicht bestätigt werden.

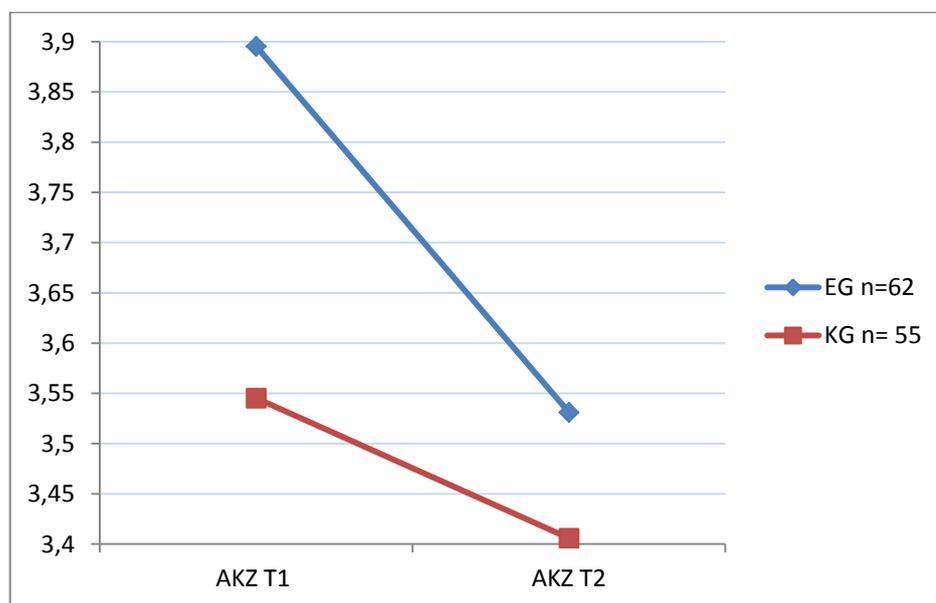


Abbildung 11: Entwicklung der Werte zur Skala Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Selbstentfremdung

Hypothese 8: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstentfremdung von T1 zu T2 sinken.

Die Mittelwerte der EG zeigen einen Abstieg von T1 mit einem Mittelwert von $M= 3,00$ ($SD= 1.47$) auf T2 mit einem Mittelwert von $M=2,49$ ($SD = 1.25$). Die dazugehörige F-Statistik weist für den Faktor Intervention in Interaktion mit dem Messzeitpunkt folgen-

den Werte auf: $F(1, 114) = 8.86$; $p = .004$; $\eta^2 = .072$; $n = 117$. Die Mittelwertsunterschiede der KG sind auch für die Skala Selbstentfremdung im Zeitverlauf als stagnierend zu betrachten (T1 $M = 2.39$ / $SD = 1.47$ und T2: $M = 2.50$ / $SD = 1.23$). Somit kann Hypothese 8 bestätigt werden (Abbildung 12).

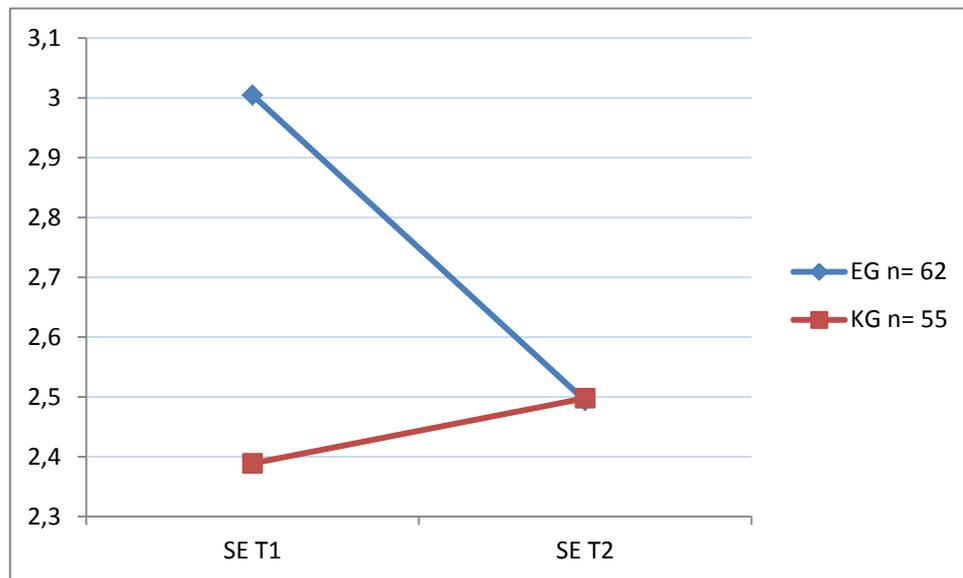


Abbildung 12: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstentfremdung (SE) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

9.3.2.2 Skalenwerte Allgemeine Selbstwirksamkeit

Die folgende Abbildung stellt die Entwicklungsverläufe der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit dar (Abbildung 13).

Hypothese 9: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit von T1 zu T2 steigen.

Im Mittelwertsvergleiche der Gruppen zeigt sich im Gegensatz zur Kontrollgruppe, eine signifikante Änderung der Werte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit. So steigt der Ausgangswert für die EG von $M = 4.51$ ($SD = 1.00$) auf T2 mit einem Mittelwert von 4.92 ($SD = .90$) an. Daraus ergeben sich für Interaktion von Messzeitpunkt und Intervention folgenden F-Werte: $F(1, 113) = 14.88$; $p = .000$; $\eta^2 = .116$; $n = 116$. Wird die Entwicklungskurve der EG mit der KG verglichen, zeigt sich, dass der Mittelwert der KG vom ersten Messzeitpunkt mit einem Wert von $M = 4.71$ ($SD = 1.03$) zum zweiten Messzeitpunkt mit einem Wert von $M = 4.77$ ($SD = .98$) nahezu gleich geblieben ist. Der Faktor Messzeitpunkt*Intervention kann 11,6 Prozent der Varianz der Allgemeinen Selbstwirksamkeit aufklären. Aufgrund der signifikanten Werteveränderung der EG im Vergleich zur KG kann Hypothese 9 uneingeschränkt angenommen werden.

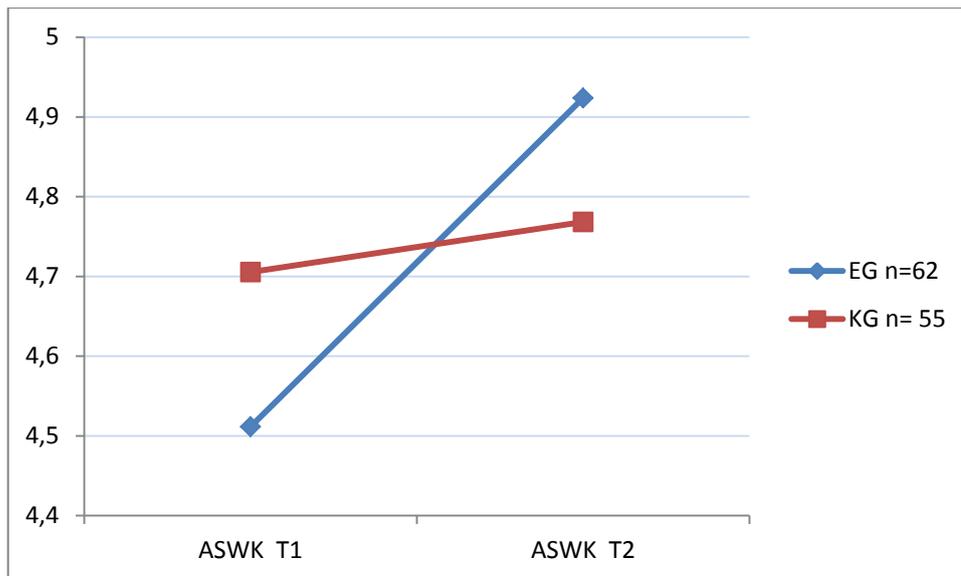


Abbildung 13: Entwicklung der Werte zur Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

9.3.2.3 Skalenwerte Selbstmitgefühl

Der letzte Abschnitt der Ergebnisdarstellung der Kurzzeiteffekte veranschaulicht die Werte der Variablen des Selbstmitgefühls. Nacheinander werden die Befunde der Dimensionen Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation besprochen.

Selbstgüte

Hypothese 10: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstgüte von T1 zu T2 steigen (Abbildung 14).

Die Werteentwicklung zeigt für die zwei Messzeitpunkte eine knappe, aber signifikante Änderung der Mittelwerte innerhalb der Gruppen (Innersubjekteffekte Messzeitpunkt * Intervention): $F(1, 114) = 3.94$; $p = .50$; $\eta^2 = .033$; $n = 117$). Dabei steigen die Werte der EG der Skala Selbstgüte von T1 mit einem Mittelwert von $M = 3,92$ ($SD = 1.21$) signifikant auf $M = 4,48$ ($SD = 1.33$) für T2 an. Die Mittelwertsunterschiede sind für die KG nicht signifikant und zeigen zu T1 einen Wert von $M = 3,98$ ($SD = 1.31$) und zu T2 einen Wert von $M = 4,14$ ($SD = 1.42$) auf. Somit kann die aufgestellte Hypothese 10 bestätigt werden.

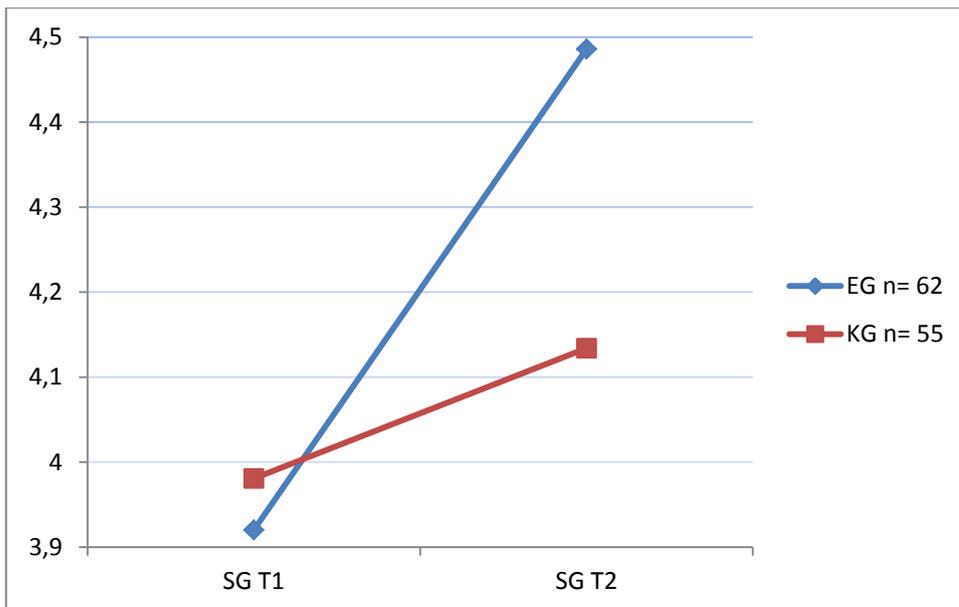


Abbildung 14: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstgüte (SG) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention) Messzeitpunkt * Intervention SG = Selbstgüte

Gemeinsames Menschsein

Hypothese 11: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Gemeinsames Menschsein von T1 zu T2 steigen (Abbildung 15).

Für die Subskala Gemeinsames Menschsein der Metaskala Selbstmitgefühl ergibt sich im Gruppenvergleich ein signifikanter Unterschied zugunsten der EG. Die Entwicklung der EG ist mit einem Anstieg der Mittelwerte von $M = 4,02$ ($SD = 1,30$) auf $M = 4,72$ ($SD = 1,40$) deutlich höher als der stagnierende Verlauf der KG mit einem Mittelwert von $M = 4,13$ ($SD = 1,36$) auf $M = 4,15$ ($SD = 1,40$). Die Ergebnisse der F-Statistik bestätigen die signifikante Veränderung für den Faktor Intervention in Interaktion mit dem Messzeitpunkt mit folgenden Werten: $F(1, 114) = 7,23$; $p = .008$; $\eta^2 = .060$; $n = 117$. Somit kann die Intervention für die Skala Gemeinsames Menschsein 6 Prozent der Varianz aufklären. Somit lässt sich Hypothese 11 bestätigen.

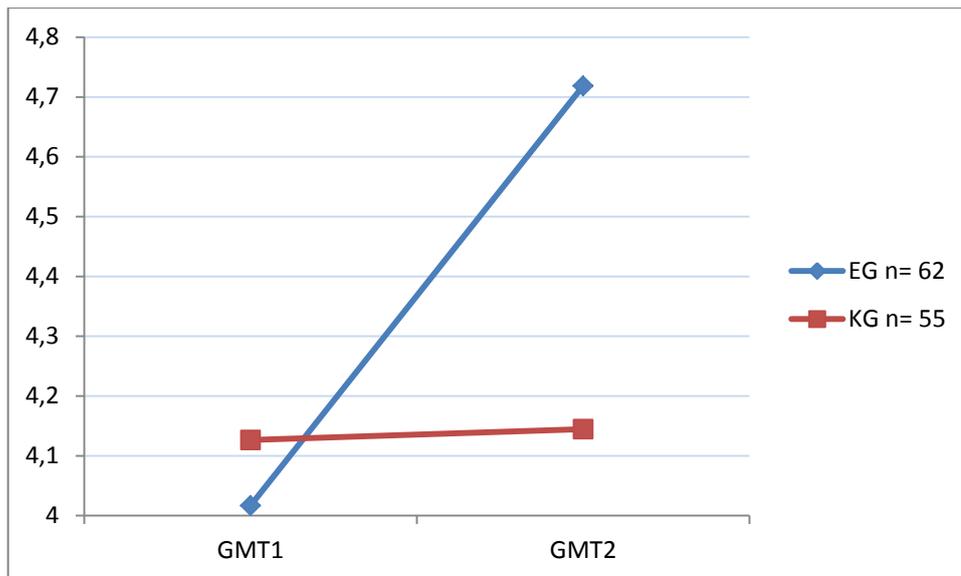


Abbildung 15: Entwicklung der Werte zur Skala Gemeinsames Menschsein (GM) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Achtsamkeit

Hypothese 12: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Achtsamkeit von T1 zu T2 steigen (Abbildung 16).

Auch für die Subvariable Achtsamkeit der Metaskala Selbstmitgefühl zeigt sich ein ähnlicher Trend, wie für die Variablen Gemeinsames Menschsein und Selbstgüte. Die Mittelwerte der EG zeigen für den Faktor Intervention * Messzeitpunkt einen signifikanten Anstieg im Mittelwert von $M= 4,43$ ($SD = 1,32$) auf $M= 5,11$ ($SD = 1,17$): $F(1, 114) = 13,43$; $p=.000$; $\eta^2 .105$; $n=117$). Die Unterschiede innerhalb der KG sind auch hier eher stagnierend: Erster Messzeitpunkt mit $M= 4,72$ ($SD = .171$) und zweiter Messzeitpunkt mit $M=4,66$ ($SD = .171$) verlaufen eher stagnierend. Somit kann Hypothese 12 statistische Gültigkeit beanspruchen.

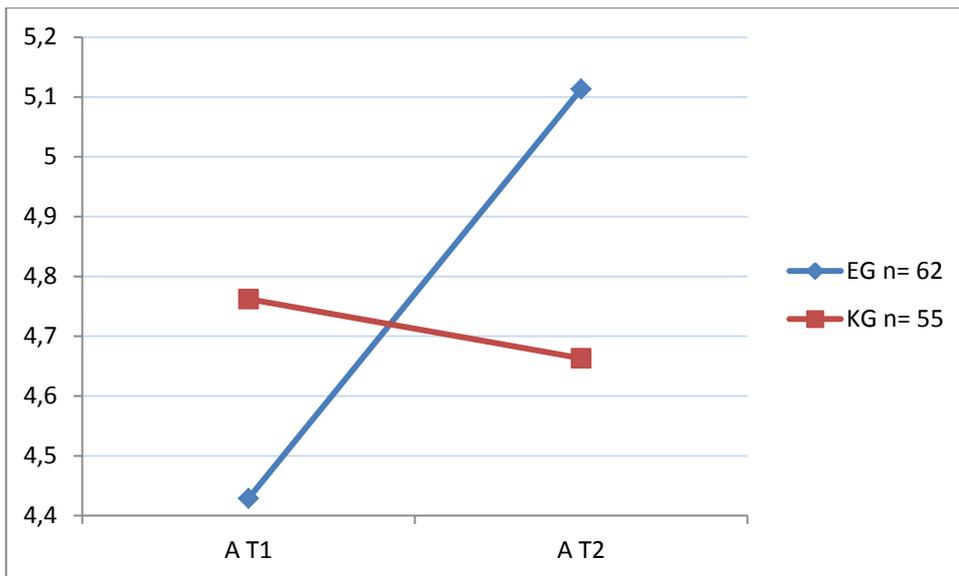


Abbildung 16: Entwicklung der Werte zur Skala Achtsamkeit (A) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Selbstverurteilung

Hypothese 13: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstverurteilung von T1 zu T2 sinken (Abbildung 17).

Die Überprüfung der Hypothese zeigt auf, dass die Werte der EG im Vergleich der KG sinken. Der Mittelwerte der EG fällt von $M = 4,25$ ($SD = 1,52$) zum ersten Messzeitpunkt bedeutsam auf $M = 3,38$ ($SD = 1,30$) zum zweiten Messzeitpunkt ab. Im Vergleich dazu, können die Werte der KG mit einer Werteentwicklung von T1 mit $M = 3,79$ ($SD = 1,47$) zu T2 mit $M = 3,81$ ($SD = 1,47$) keine bedeutsame Entwicklung nachweisen. Die F-Statistik zeigt für den Faktor Intervention*Messzeitpunkt folgenden Werte: $F(1, 114) = 16,56$; $p = .000$; $\eta^2 = .127$; $n = 117$. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Hypothese 13 bestätigen lässt.

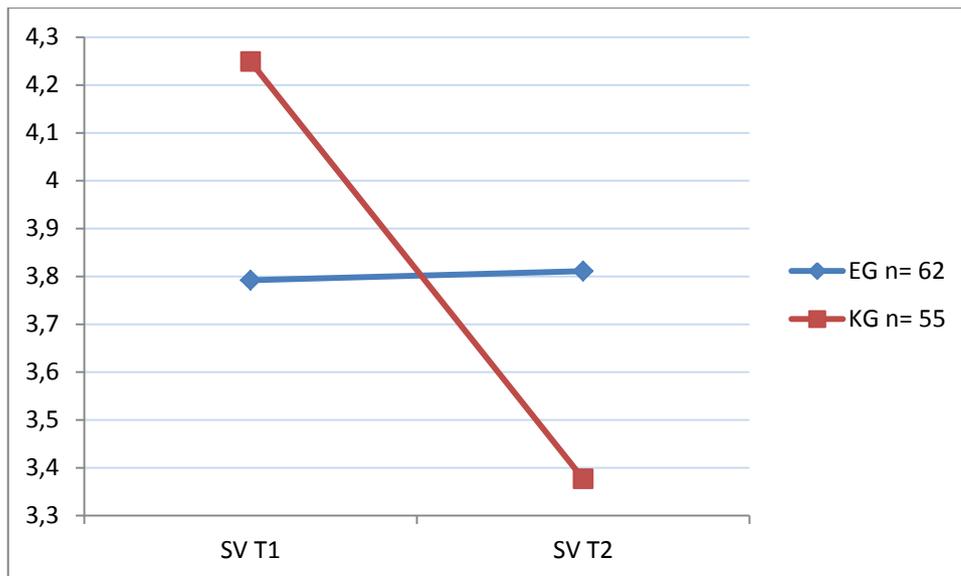


Abbildung 17: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstverurteilung (SV) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Isolation

Hypothese 14: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Isolation von T1 zu T2 sinken (Abbildung 18).

Der Wertetrend der vorherigen Skala führt sich für den Werteverlauf der Skala Isolation fort. Die Hypothesenüberprüfung zeigt auf, dass der Mittelwert der EG zu T1 mit $M=4,17$ ($SD = 1,62$) auf T2 mit $M = 3,38$ ($SD = 1,53$) bedeutsam sinkt. Dieser Trend lässt sich für die KG nicht bestätigen. Hier liegen die Mittelwerte beider Messzeitpunkte auf einem ähnlichen Niveau (T1: $M= 3,57/SD = 1,57$) und T2: $M= 3,45/SD = 1,62$). Somit zeigen sich für die Interaktion zwischen Intervention und Messzeitpunkt statistisch folgende Werte: $F(1, 114) = 7,23$; $p = .008$; $\eta^2 = .006$; $n = 117$. Wie bereits geschildert, zeigen die Anfangswerte der Skala Isolation signifikant divergierende Anfangswerte auf (Tabelle 44). Aufgrund der bedeutsamen Werteentwicklung der EG im Gegensatz zur KG, kann Hypothese 14 Gültigkeit beanspruchen.

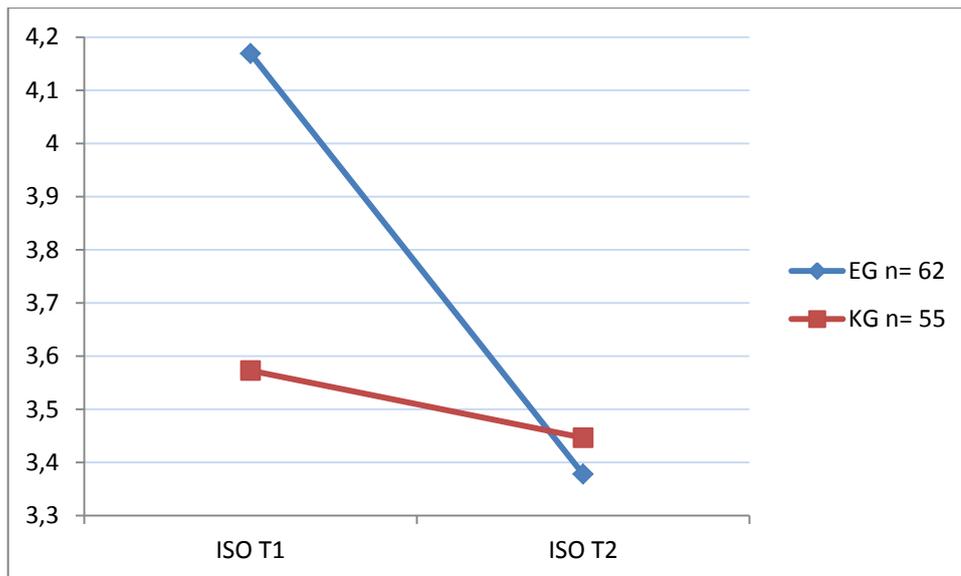


Abbildung 18: Entwicklung der Werte zur Skala Isolation (ISO) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Überidentifikation

Hypothese 15: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Überidentifikation von T1 zu T2 sinken (Abbildung 19).

Die Minderung der Werte zwischen T1 und T2 ist für die EG im Gegensatz zur KG. Der absteigende Verlauf, der sich anhand der Mittelwerte abzeichnet, sinkt für die EG vom ersten Messzeitpunkt mit $M= 4,78$ ($SD = 1.38$) auf $M= 3,96$ ($SD = 1.24$) für den zweiten Messzeitpunkt (T2). Die KG kann keinen signifikanten Trend nachweisen: $M= 4,38$ ($SD = 1.42$) für T1 und $M= 3,96$ ($SD = 1.24$) für T2. Die Interaktion zwischen dem Faktor Intervention und Messzeitpunkt ergibt hier folgenden Werte: $F(1, 114)= 8,49$; $p=.004$; $\eta^2 .0.069$; $n=117$. Somit kann dieser Faktor 7 Prozent der Varianz der Überidentifikation aufklären. Tendenziell schätzt sich, den Anfangswerten zufolge, auch hier KG signifikant als weniger belastet ein (Tabelle 44). Schlussfolgernd kann Hypothese 15 Gültigkeit beanspruchen.

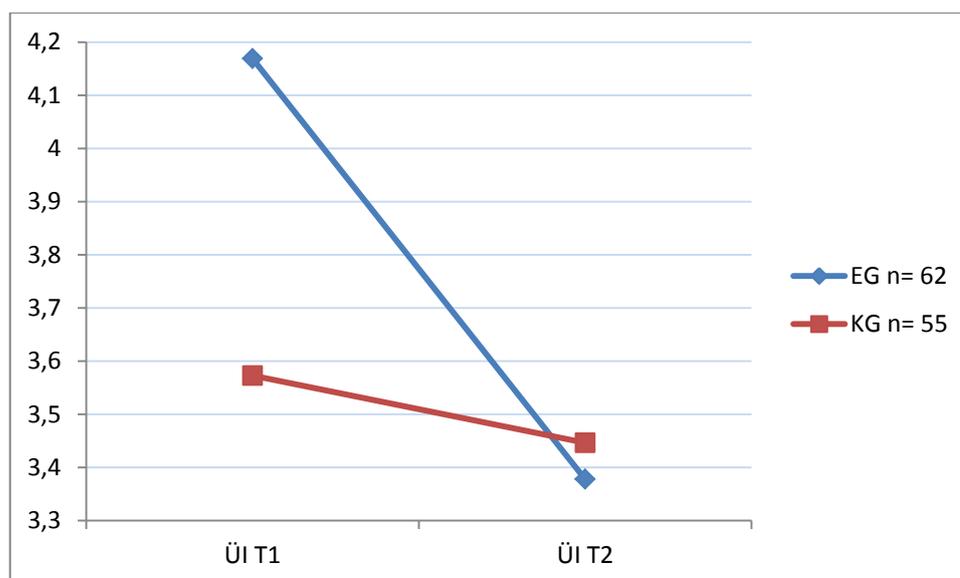


Abbildung 19: Entwicklung der Werte zur Skala Überidentifikation (ÜI) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention)

Zusammenfassung der bisherigen Befunde

Im vorherigen Kapitel wurden die Einflüsse der Intervention OTAM auf die Subvariablen der Authentizität (Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung) sowie der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (eindimensional) und des Selbstmitgefühls (Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation, Überidentifikation) betrachtet.

Es zeigt sich, dass die Teilnahme am OTAM, im Gegensatz zur Kontrollgruppe, in neun von zehn Variablen, eine signifikante Veränderung im Werteverlauf bewirkte. Insgesamt schätzen sich, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, die Teilnehmenden nach der Intervention authentischer, selbstwirksamer und selbstmitfühlender ein. Auffällig bei allen Variablen ist, dass sich die Kontrollgruppe in den positiven Ausprägungen Authentisches Leben, Selbstwirksamkeit, Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit tendenziell höher einschätzt als die Experimentalgruppe. Umgekehrt schätzt sich die Kontrollgruppe hinsichtlich der negativen Ausprägungen, wie Akzeptanz externer Einflussnahme, Selbstentfremdung, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation deutlich niedriger ein. Die Ergebnisse der einfaktoriellen Varianzanalyse, ergaben signifikante Unterschiede der Anfangswerte zwischen EG und KG für die Skalen Authentisches Leben, Selbstentfremdung und Isolation.

Insgesamt können neun von zehn Hypothesen, die eine Entwicklung der Subvariablen in die postulierte Richtungen angenommen haben, bestätigt werden.¹⁶

¹⁶ Die Analysen wurden je einmal mit und ohne Ausreißer berechnet. Es zeigten sich keine Unterschiede in den Signifikanzen für den Faktor Intervention * Messzeitpunkt.

9.3.3 Kovarianzanalyse der Experimentalgruppenunterschiede zu drei Messzeitpunkten

Im folgenden Kapitel wird die Experimentalgruppe, die zu einer Hälfte aus Lehramtsstudierenden und zu einer Hälfte aus Pädagogikstudierenden bestand, hinsichtlich ihrer Veränderung über drei Messzeitpunkte kovarianzanalytisch untersucht. Der dritte Messzeitpunkt erfolgte für die Lehramtsstudierenden sechs Monate und für die Pädagogikstudierenden drei Monate nach dem Abschluss von OTAM.

Insgesamt gab es zum dritten Messzeitpunkt eine Rücklaufquote von 67,71 Prozent für die gesamte Experimentalgruppe (Lehramtsstudent*innen und Pädagogikstudent*innen), sodass ein Drop-Out von 32,6 Prozent verzeichnet werden kann. Die Gruppen setzten sich für den dritten Messzeitpunkt aus n=22 Lehramtsstudent*innen und n=20 Pädagogikstudierenden zusammen. Aufgrund von langen Zeitintervallen für den dritten Messzeitpunkt konnte die Kontrollgruppe nicht mehr erreicht werden und fällt daher aus den folgenden Analysen.

In Übereinstimmung mit den vorherigen Berechnungen wurde auch hier die Meditationserfahrung als Kontrollvariable in die Berechnungen eingebunden. Wie in den Berechnungen der Kurzzeiteffekte, wird auch für die Mittelwertvergleiche der Langzeiteffekte die Bonferoni-Korrektur herangezogen.

9.3.3.1 Unterschiede der Ausgangswerte zwischen Lehramts- und Pädagogikstudierenden zum ersten Messzeitpunkt

Wie aus Tabelle 45 ersichtlich ist, zeigen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede der Anfangswerte zwischen der Gruppe der Lehramtskandidat*innen und Pädagogikstudent*innen.

Tabelle 45: Unterschiede in den Ausgangswerten zwischen der Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl

Variable	Dimension	LA: M (SD); n=30	PÄ: M (SD); n=32	F	df	sig.
AUTH	AL	5.33 (1.07)	5.11 (1.00)	0.663	1	.429
	AKZ	3.89 (1.14)	4.30 (1.44)	1.549	1	.218
	SE	2.70 (1.14)	3.29 (1.44)	3.011	1	.088
SWK	ASWK	4.62 (.869)	4.33 (1.16)	1.267	1	.265
SMG	SG	3.77 (1.17)	4.06 (1.25)	0.927	1	.340
	GM	3.90 (1.18))	4.13 (1.41)	.462	1	.499

	A	4.58 (1.34)	4.28 (1.34)	.811	1	.371
	SV	3.62 (1.55)	3.88 (1.50)	0.445	1	0.507
	ISO	3.78 (1.52)	3.88 (1.734)	0.049	1	0.826
	ÜI	3.37 (1.40)	3.08 (1.37)	0.672	1	0.415

Anmerkungen: LA=Lehramt; PÄ= Pädagogik

SMG = Selbstmitgefühl; AUTH= Authentizität; SWK= Selbstwirksamkeit; SG= Selbstgüte; GM= Gemeinsames Menschsein; A= Achtsamkeit; SV= Selbstverurteilung; ISO= Isolation; ÜI= Überidentifikation; AL= Authentisches Leben; AKZ= Akzeptanz externer Einflussnahme; SE= Selbstentfremdung; ASWK= Allgemeine Selbstwirksamkeit

Nach der Analyse der Ausgangswerte, sind im Folgenden die Ergebnisse der Kovarianzanalyse zu drei Messzeitpunkten dargestellt¹⁷.

9.3.3.2 Skalenwerte Authentizität

Authentisches Leben

Hypothese 6a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramtsstudenten und Pädagogikstudenten, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Authentisches Leben von T1 zu T2 steigen und der Wert bei T3 höher ist als der Ausgangswert (Abbildung 20).

Lehramtsstudenten

Die Überprüfung der Hypothese durch kovarianzanalytische Berechnungen ergab eine signifikante Änderung der Werte zur Skala Authentisches Leben. So schätzen sich die Teilnehmenden vom ersten Messzeitpunkt zum zweiten Messzeitpunkt ($F(1,25)= 12.30$; $p= .002$; $\eta^2 = .305$; $n= 30$) signifikant authentischer ein. Die Bonferoni korrigierten paarweise Vergleiche zeigen von $M= 5,33$ ($SD= 1.07$) auf $M= 5.72$ ($SD= .811$) eine bedeutsame Steigerung. Diese Entwicklung kann für den Messzeitpunkt T1 auf T3 nicht mehr bestätigt werden: $F(1,25)= 3.93$; $p= .061$; $\eta^2 = .164$, $n=22$. Die Mittelwertsunterschiede der Messzeitpunkte von T1 auf T3 geben lediglich Hinweise auf die angenommene Richtung: T1 $M= 5.66$ ($SD= .833$); T2 $M= 5.95$ ($SD= .758$).

Pädagogikstudierende

Hinsichtlich der Pädagogikstudierenden zeigt sich ein anderes Bild. Während die Werte von Messzeitpunkt T1 mit $M= 5.20$ ($SD= .953$) auf Messzeitpunkt T2 mit $M= 5.59$ ($SD= .924$) knapp über der Signifikanzgrenze liegen ($F(1,25)= 4.21$; $p= .051$; $\eta^2 = .144$; $n=20$), zeigen die Messzeitpunkte von T1 mit $M= 5.19$ ($SD= .900$) auf T3 mit $M= 5.63$

¹⁷ Da die Anzahl der Teilnehmer von T1 auf T2 und von T1 auf T3 dividiert, wurde für die grafische Darstellung der Messzeitpunkte T1 und T2 jeweils der Mittelwert vom Mittelwert verwendet.

(SD= .720) einen signifikanten Aufwärtstrend: $F(1,18)= 5.95$; $p= .025$; $\eta^2 = .249$; $n= 20$).

Insgesamt kann die Hypothese 6a teilweise Gültigkeit beanspruchen.

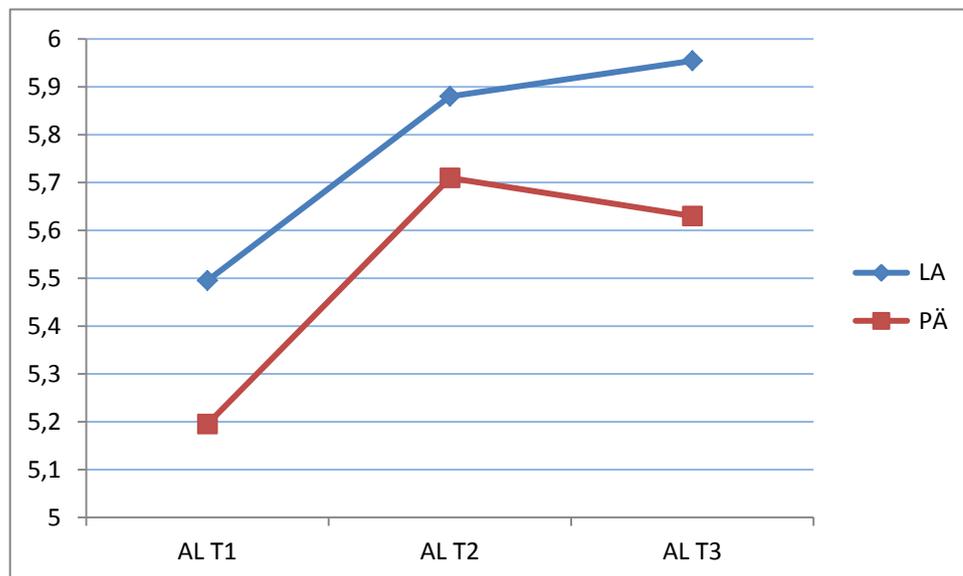


Abbildung 20: Entwicklung der Werte zur Skala Authentisches Leben getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Hypothese 7a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte (Abbildung 21).

Lehramtsstudierende

Die Werte der Variable Akzeptanz externer Einflussnahme zeigen weder in der Gruppe der Lehramtsstudierenden, noch in der Gruppe der Pädagogikstudent*innen signifikante Änderungen auf. So zeigen die Bonferoni korrigierten Mittelwerte von T1 mit $M= 4.11$ (SD= 1.14) und T2 mit $M=3.61$ (SD= 1.06) keine signifikante Differenz auf ($F(1,25)= 1.19$; $p= .181$; $\eta^2 =.063$; $n=30$). Diese Entwicklung überträgt sich ebenso auf den Messzeitpunkt T3. So ist T3 mit $M= 3.64$ (SD=1.20.) im Vergleich zu T1 mit $M= 4.04$ (SD=1.21) niedriger als der Ausgangswert ($F(1,25)= .348$; $p=.562$; $\eta^2 =.017$; $n=22$).

Pädagogikstudierende

Das gleiche Bild zeichnet sich bezüglich der Gruppe Pädagogikstudent*innen ab. Der Mittelwert von T1 mit $M= 3.47$ (SD= 1.36) auf T2 mit $M= 3.20$ (SD= 1.17) zeigen zwar einen Abwärtstrend im Verlauf, jedoch sind diese nicht signifikant: $F(1,25)= .866$; $p= .361$; $\eta^2 = .003$; $n=27$). Ebenso sind keine Veränderungen durch die Intervention von T1

M= 3.28 (SD= 1.36) auf T3 mit M= 2.91 (SD= 1.36) zu beobachten ($F(1,18)= 1.21$; $p= .276$; $\eta^2 = .065$; $n=20$).

Somit kann Hypothese 7a nicht bestätigt werden.

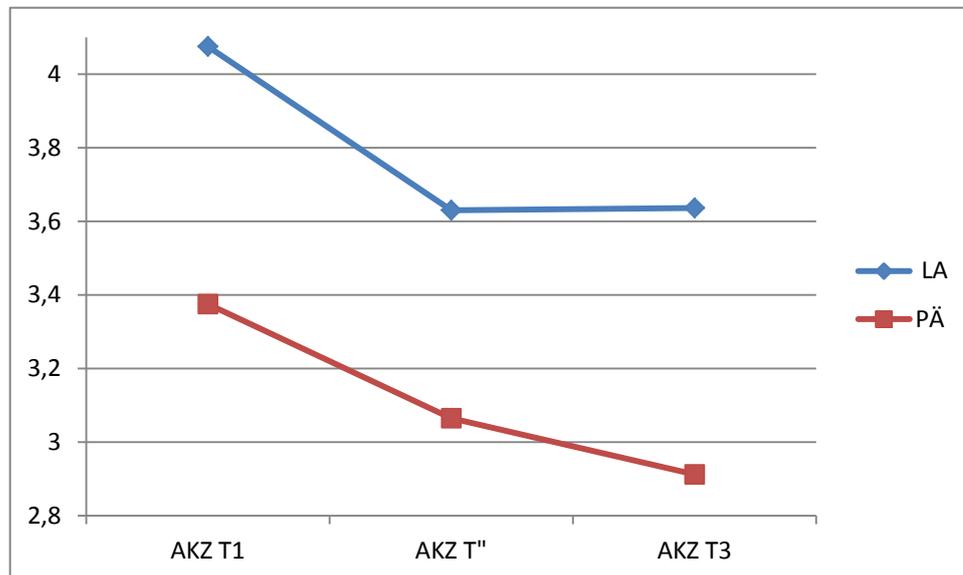


Abbildung 21: Entwicklung der Werte zur Skala Akzeptanz externer Einflussnahme getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Im Folgenden werden die Unterschiede zu den drei Messezeitpunkten, der Selbstentfremdung getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden aufgezeigt (Abbildung 22).

Hypothese 8a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstentfremdung von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte (Abbildung 22).

Lehramtsstudierende

Hinsichtlich der Selbstentfremdung konnte in der Gruppe der Lehramtsstudent*innen eine signifikante Veränderung zwischen T1 mit M= 2.70 (SD= 1.23) und T2 mit M= 2.03 (SD= .920) festgestellt werden ($F(1,25)= 5.39$; $p= .028$; $\eta^2 = .162$; $n= 30$). Diese Entwicklungskurve stagniert jedoch zum dritten Messzeitpunkt. So kann zwischen T1 mit M= 2.56 (SD= 1.21) und T3 mit M= 2,03 (SD= .920) keine signifikante Veränderung mehr beobachtet werden ($F(1,25)= .889$; $p= .357$; $\eta^2 = .043$; $n=22$).

Pädagogikstudierende

Ein ähnlicher Trend zeigt sich in der Gruppe der Pädagogikstudent*innen. Es kann im Entwicklungsverlauf zwischen T1 M= 3,02 (SD= 1.35) und T2 M= 2,48 (SD= .931) eine signifikante Veränderung nachgewiesen werden ($F(1,25)= 6.15$; $p= .02$; $\eta^2 = .197$; $n= 27$). Die Veränderung der Werte zur Skala Selbstentfremdung halten noch drei Mo-

nate nach dem zweiten Messzeitpunkt (T3) an. So zeigen die Mittelwerte der Skala Selbstentfremdung von T1 mit $M= 3.22$ ($SD= .138$) auf T3 mit $M= 2.32$ ($SD= .908$) einen signifikanten Abstieg ($F(1,18)= 15.52$; $p= .01$; $\eta^2 = .463$; $n= 20$).

Insgesamt kann Hypothese daher eingeschränkt bestätigt werden

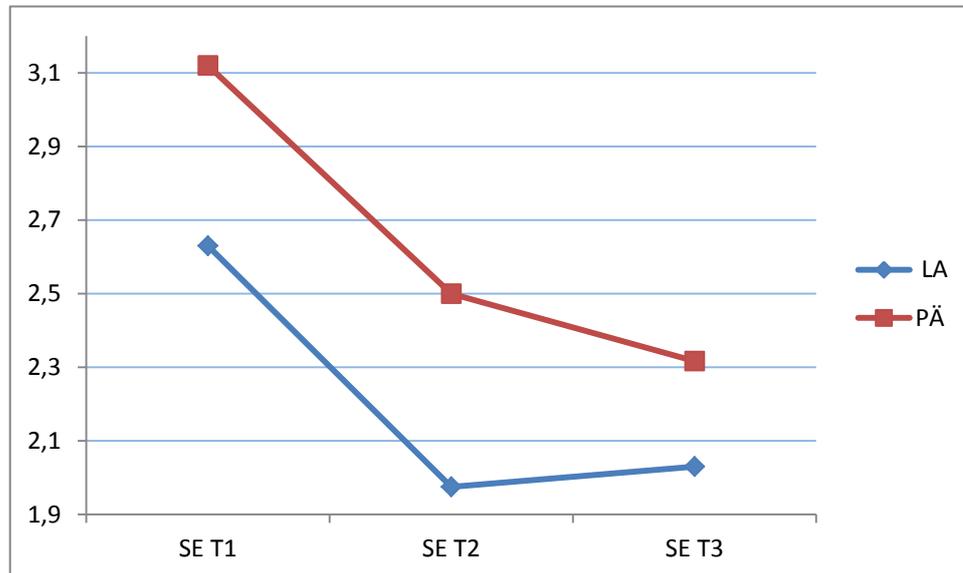


Abbildung 22: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstentfremdung getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

9.3.3.3 Skalenwerte Allgemeine Selbstwirksamkeit

Hypothese 9a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte (Abbildung 23).

Lehramtsstudierende

Die Werte der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit weisen über alle Messzeitpunkte hinweg stabile Mittelwerte auf. So zeigen sich sowohl für T1 mit $M= 4,62$ ($SD= .869$) auf T2 mit $M= 4,98$ ($SD= .829$) ($F(1,25)= 2.74$; $p= .109$; $\eta^2 = .089$; $n=30$), als auch für den Messzeitpunkt T1 mit $M= 4,71$ ($SD= .931$) auf T3 mit $M= 4,98$ ($SD= 1.07$) keine bedeutsamen Entwicklungen ($F(1,25)= .703$; $p= .403$; $\eta^2 = .035$; $n=22$).

Pädagogikstudierende

Im Gegensatz zur vorherigen Gruppe zeigen sich für die Hauptfachpädagog*innen signifikante Ergebnisse in der Entwicklung zwischen T1 mit $M= 4.44$ ($SD= 1.45$) auf T2 mit $M= 4.90$ ($SD= 1.03$) ($F(1,25)= 14,53$; $p= .01$; $\eta^2 = .368$; $n= 27$). Dieser Trend bleibt jedoch über die Messzeitpunkte T3 nicht mehr bestehen. Hier kann von T1 mit $M= 4.54$ ($SD= .191$) auf T3 mit $M= 4.72$ ($SD= 1.53$) keine Bedeutsame Änderung nachweisen: $F(1,18)= 1.97$; $p= .177$; $\eta^2= .099$; $n=20$).

Somit kann Hypothese 9a mit Einschränkungen Gültigkeit beanspruchen (Abbildung 23)

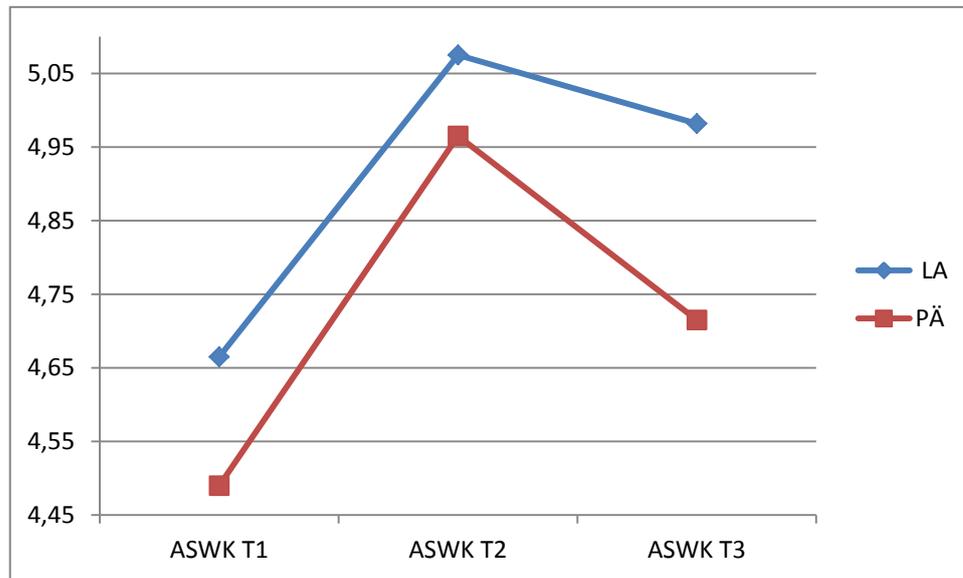


Abbildung 23: Entwicklung der Werte zur Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

9.3.3.4 Skalenwerte Selbstmitgefühl

Anknüpfend werden nun für die Dimensionen des Selbstmitgefühls die Ergebnisse vorgestellt.

Selbstgüte

Hypothese 10a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstgüte von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte (Abbildung 24).

Lehramtsstudierende

Für die Lehramtsstudent*innen zeigt sich eine signifikante Änderung über den Messzeitpunkt von T1 mit $M= 3,77$ ($SD= 1,17$) auf mit T2 $M= 4,68$ ($SD=1,36$) ($F(1,28)= 6,41$; $p= .017$; $\eta^2 = .186$; $n=22$). Dieser Aufwärtstrend bleibt bis zum dritten Messzeitpunkt erhalten. So zeigen die Mittelwertsunterschiede zwischen T3 mit $M= 4,91$ ($SD= 1,24$) und T1 mit $M= 3,80$ ($SD= 1,22$) eine deutliche Veränderung ($F(1,20)= 8,85$; $p= .007$; $\eta^2 = .307$; $n=22$).

Pädagogikstudierende

Ein gegenteiliges Bild zeichnet sich für die Pädagogikstudierenden ab. So konnte zu keinem der Messzeitpunkte eine signifikante Änderung in den Werten der Selbstgüte

nachgewiesen werden. Die dazugehörigen Mittelwerte zeigen zwischen T1 mit $M=4,30$ ($SD=1,18$) und T2 mit $M=4,57$ ($SD=1,19$) keine bedeutsame Änderung im Werteverlauf ($F(1,25)=.748$; $p=.395$; $\eta^2=.029$; $n=27$). Ebenso wenig kann vom ersten Messzeitpunkt ($M=4,50/SD=1,20$) auf den zum dritten Messzeitpunkt ($M=4,68/SD=.990$) eine signifikante Veränderung nachgewiesen werden ($F(1,18)=.519$; $p=.481$; $\eta^2=.028$; $n=20$).

Somit kann Hypothese 10a mit Einschränkung bestätigt werden.

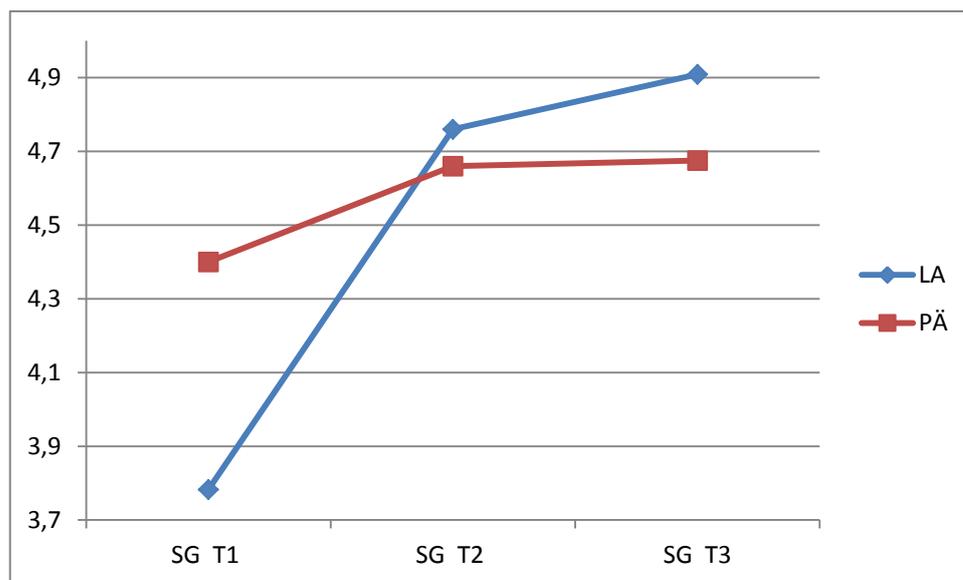


Abbildung 24: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstgüte getrennt nach Lehramt (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Gemeinsames Menschsein

Hypothese 11a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Gemeinsames Menschsein von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte (Abbildung 25).

Lehramtsstudierende

Die Entwicklung der Werte der Skala Gemeinsames Menschsein können in der Gruppe der Lehramtsstudent*innen eine signifikante Entwicklung nachweisen. So zeigen zunächst die Mittelwerte von T1 ($M=3,90/SD=1,18$) auf T2 ($M=4,67/SD=1,34$) keine signifikante Änderung ($F(1,28)=4,09$; $p=.053$; $\eta^2=.127$; $n=30$). Dies ändert sich jedoch zum dritten Messzeitpunkt. Hier kann von T1 auf T3 eine Entwicklung nachgewiesen werden. Die Mittelwertsunterschiede zeigen zwischen T1 mit $M=3,82$ ($SD=1,12$) auf T3 mit $M=4,80$ ($SD=1,36$) bedeutsame Werteverläufe.

Pädagogikstudierende

Umgekehrt ist es für die Gruppe der Pädagogikstudierenden der Fall. Während vom ersten Messzeitpunkt mit einem Mittelwert von $M= 4,28$ ($SD= 1.38$) zum zweiten mit $M= 5,13$ ($SD= 1.11$) eine bedeutende Änderung zu verzeichnen ist ($F(1,25)= 10.72$; $p= .003$; $\eta^2 = .300$; $n= 27$), kann dies für den Entwicklungsverlauf von Messzeitpunkt T1 mit $M= 4,65$ ($SD= 1.29$) zu T3 mit $M= 5,05$ ($SD= 1.49$) nicht mehr bestätigt werden ($F(1,18)= 3.67$; $p= .071$; $\eta^2 = .169$; $n=20$).

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse kann Hypothese 11a daher nur eingeschränkt bestätigt werden.

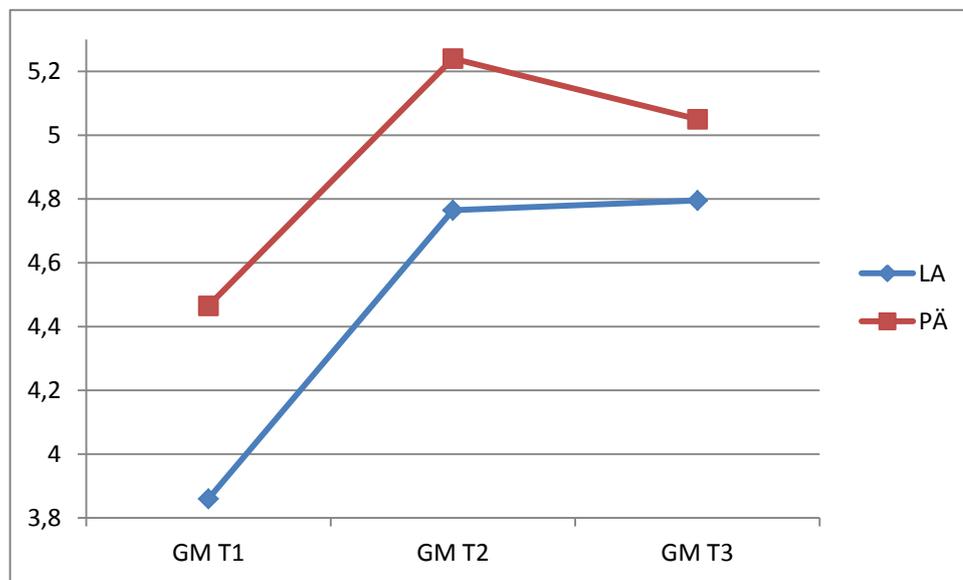


Abbildung 25: Entwicklung der Werte zur Skala Gemeinsames Menschsein getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Achtsamkeit

Weiter werden die Werte der Skala Achtsamkeit hinsichtlich der Werteverläufe über drei Messzeitpunkte hinweg veranschaulicht.

Hypothese 12a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Achtsamkeit von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte (Abbildung 26).

Lehramtsstudierende

In der Gruppe der Lehramtsstudierenden konnte über keinen der Messzeitpunkt hinaus eine signifikante Veränderung der Werte festgestellt werden. Zwar ist die Mittelwertsdifferenz von .773 mit Bonferoni Korrektur signifikant (T1 $M= 4,58$ ($SD= 1.30$); T2 $M= 5,13$ ($SD= 1.26$), jedoch zeigt die F-Statistik keine Signifikanz an: $F(1,28)= 3.16$;

$p = .086$; $\eta^2 = .102$; $n=30$). Der Unterschied von T1 mit $M = 4,59$ ($SD = 1,41$) auf T3 mit $M = 5,36$ ($SD = 1,00$) kann ebenso keine bedeutsame Veränderung aufweisen ($F(1,20) = 2,36$; $p = .140$; $\eta^2 = .105$, $n=30$).

Pädagogikstudierende

Für die Gruppe der Pädagogikstudierenden zeigt sich eine gegenteilige Entwicklung. Die Messzeitpunkte von T1 ($M = 4,35/SD = 1,42$) auf T2 ($M = 5,35/SD = .969$) sind signifikant: ($F(1,25) = 26,06$; $p = .000$; $\eta^2 = .510$; $n = 27$). Selbiges gilt für die Mittelwertsdifferenz zwischen T1 ($M = 4,45/SD = 1,52$) und T3 ($M = 4,93/SD = 1,25$): $F(1,18) = 7,75$; $p = .012$; $\eta^2 = .301$; $n = 20$.

Insgesamt kann Hypothese 12a eingeschränkt bestätigt werden.

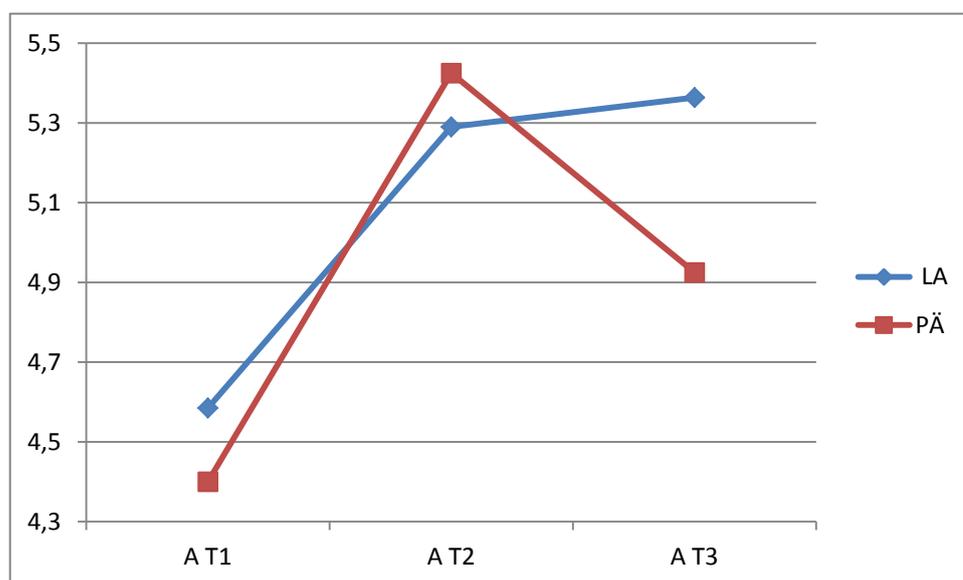


Abbildung 26: Entwicklung der Werte zur Skala Achtsamkeit getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Selbstverurteilung

Hypothese 13a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstverurteilung von T1 bei T2 sinken und zu T3 niedriger sind als die Ausgangswerte (Abbildung 27)..

Lehramtsstudierenden

Bonferoni korrigierte paarweise Vergleiche, zeigen, dass die Selbstverurteilung zwischen dem ersten $M = 4,38$ ($SD = 1,55$) und dem zweiten Messzeitpunkt $M = 3,48$ ($SD = 1,34$) signifikant abnimmt: $F(1,28) = 10,25$; $p = .003$; $\eta^2 = .268$; $n=30$). Dieser Trend ist sechs Monate nach dem zweiten Messzeitpunkt nicht mehr erkennbar. So steigt der Mittelwert zum dritten Messzeitpunkt leicht ab, sodass zwischen dem ersten $M = 4,27$ ($SD =$

1.60) und dem dritten $M= 3,75$ ($SD= 1.59$) Messzeitpunkt keine Veränderung zu sehen ist: $F(1,25)= 2.69$; $p= .117$; $\eta^2 = .118$; $n= 22$.

Pädagogikstudierende

Bezüglich einer Veränderung zwischen den drei Messzeitpunkten für die Gruppe der Pädagog*innen zeigt sich eine gegenteilig verlaufende Entwicklungskurve auf. So zeigt die Mittelwertsdifferenz zwischen T1 mit einem Mittelwert von $M= 3,93$ ($SD= 1.50$) und T2 mit einem Mittelwert von $M= 3,06$ ($SD= 1.11$) eine bedeutsame Veränderung auf ($F(1,25)= 6.86$; $p= .015$; $\eta^2 = .215$; $n= 27$). Dieser Trend führt sich bis zum dritten Messzeitpunkt durch. Die Mittelwerte sinken von T1 ($M= 3,70/SD= 1.45$) auf T3 mit ($M=2,68 /SD= 1.09$) signifikant ab: ($F(1,18)= 15.55$; $p= .001$; $\eta^2 = .463$; $n= 20$).

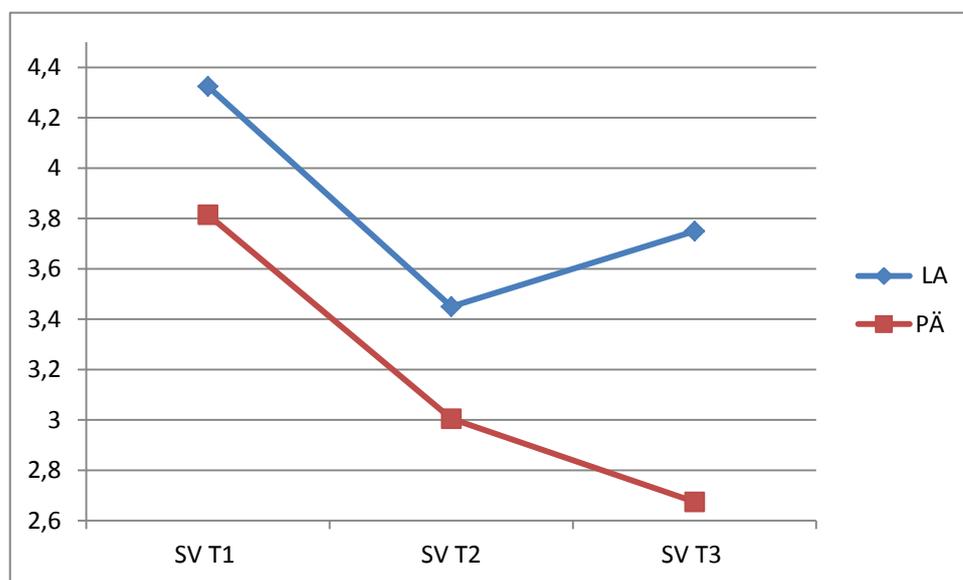


Abbildung 27: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstverurteilung getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Isolation

Hypothese 14a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Isolation von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte (Abbildung 28).

Lehramtsstudierende

Für die Lehramtsstudent*innen zeigt sich, dass unmittelbar nach dem Training keine signifikante Veränderung im Vergleich zum Ausgangswert zu beobachten ist. So ist lediglich eine leichte nicht signifikante Minderung der Mittelwerte von T1 ($M= 4,22 /SD= 1.52$) auf T2 ($M= 3,35 /SD= 1.46$) zu erkennen: $F(1,28)= 2.25$; $p= .145$; $\eta^2 = .074$;

$n= 30$. Zudem konnte keine bedeutende Entwicklung von T1 ($M= 4,07 /SD= 1.63$) auf T3 ($M= 3,32 /SD= 1.50$) festgestellt werden ($F(1,20)=.040$; $p= .843$; $\eta^2 = .002$; $n= 22$).

Pädagogikstudierende

In der Gruppe der Pädagogikstudent*innen zeigt sich hingegen eine anhaltende Veränderung. Hier zeigen sich sowohl vom ersten (T1) auf den zweiten (T2) Messzeitpunkt, als auch vom ersten (T1) auf den dritten Messzeitpunkt (T3) eine bedeutsame Veränderung in den Werten der Skala Isolation. Dies zeigt sich durch die Mittelwerte von T1 ($M= 4,02/SD= 1.83$) auf T2 ($M= 3,24 /SD= 1.60$) mit einem klaren Abstieg der Werte ($F(1,25)= 6.02$; $p= .021$; $\eta^2 = .194$, $n=30$). Dieser Trend bleibt noch drei Monate nach dem Mitgefühlprogramm bestehen. Die Mittelwerte von T1 mit einem Mittelwert von $M= 3,58$ ($SD= 1.62$) auf T3 mit einem Mittelwert von $M= 2,85$ ($SD= 1.52$) zeigen einen Abwärtstrend ($F(1,18)= 4.49$; $p= .048$; $\eta^2 = .200$; $n= 20$).

Angesichts der Ergebnisse kann Hypothese 14a eingeschränkt bestätigt werden.

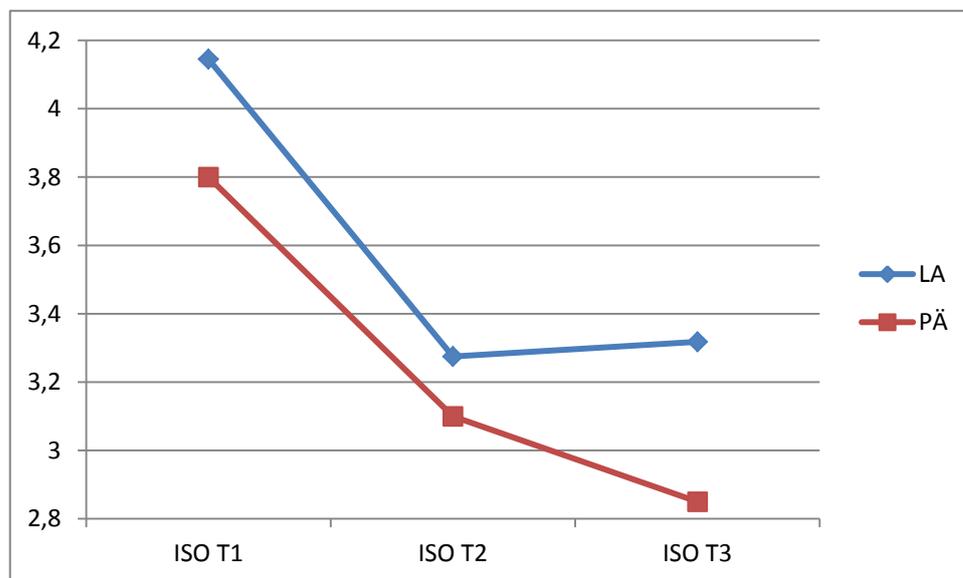


Abbildung 28: Entwicklung der Werte zur Skala Isolation getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Überidentifikation

Hypothese 15a: Es wird erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Überidentifikation von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte (Abbildung 29).

Lehramtsstudierende

Für die Lehramtsstudenten zeigt sich, dass unmittelbar nach dem Training eine signifikante Veränderung im Vergleich zum Ausgangswert zu beobachten ist. So sinken die

Mittelwerte von T1 ($M= 4,63/SD= 1.40$) auf T2 ($M= 3,92/SD= 1.31$) signifikant ab ($F(1,25)= 9.52$; $p= .005$; $\eta^2 = .254$). Diese Entwicklung hält nach sechs Monaten jedoch nicht mehr an. So stagniert der Werteverlauf zwischen T1 ($M= 4,63/SD= 1.50$) und T3 ($M= 3,92/SD= .243$) und steigt, entgegen der postulierten Richtung, zum dritten Messzeitpunkt erneut an, sodass er nahezu den Ausgangswert erreicht ($M= 4,18/SD=1.37$) ($F(1,20)= 4.44$; $p= .048$ $\eta^2 = .182$; $n= 22$).

Pädagogikstudierende

In der Gruppe der Pädagogikstudierenden kann vom ersten Messzeitpunkt T1 mit einem Mittelwert von $M= 4,80$ ($SD= 1.45$) zum zweiten Messzeitpunkt T2 mit einem Mittelwert von $M= 3.91$ ($SD= 1.26$) keine bedeutende Veränderung beobachtet werden ($F(1,25)= 2.90$; $p= .101$; $\eta^2 = .104$; $n= 27$). Dies ändert sich jedoch zum dritten Messzeitpunkt (T3). So liegen die Werte der Skala Überidentifikation bei T3 mit $M= 3,43$ ($SD=1.34$) signifikant niedriger, als die Ausgangswerte (T1) mit einem Mittelwert von $M= 4,50$ ($SD= 1.40$): $F(1,18)= 6,73$; $p= .018$; $\eta^2 = .272$; $n= 20$.

Auf Grund der dargelegten Ergebnisse, kann Hypothese 15a zum Teil Gültigkeit beanspruchen.

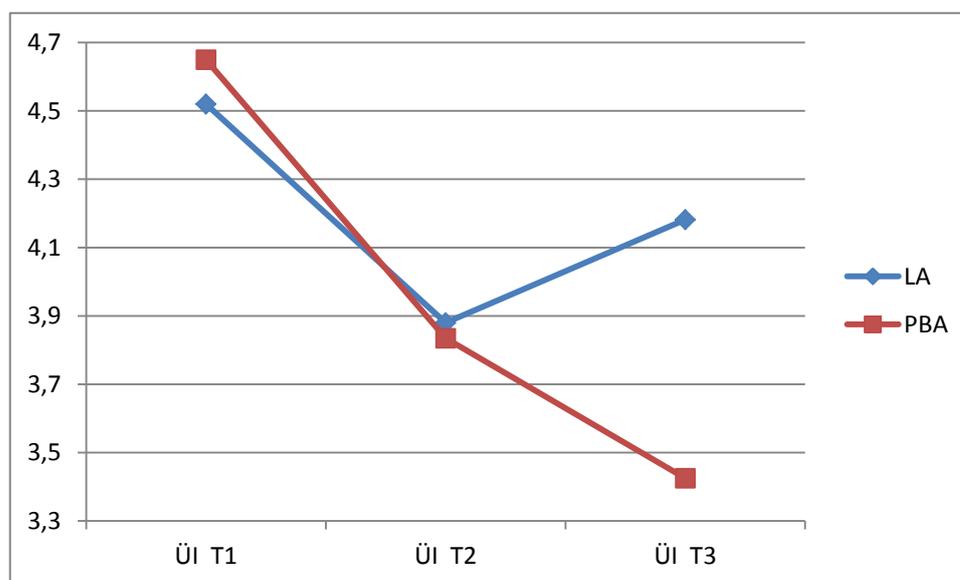


Abbildung 29: Entwicklung der Werte zur Skala Überidentifikation getrennt nach (LA) und Pädagogk (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)

Nachfolgend werden für die Analyse der Kurswirkung von OTAM die zugrundeliegenden Untersuchungsziele dargelegt und anschließend die dazu postulierten Hypothesen beantwortet. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse zusammenfassend interpretiert und kritisch diskutiert.

9.4 Diskussion der Befunde

Nachfolgend werden für die Analyse der Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl die zugrundeliegenden Untersuchungsziele dargelegt und anschließend die postulierten Hypothesen zu beantwortet. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse zusammenfassend interpretiert und kritisch diskutiert.

9.4.1 Untersuchungsziele

Während in der ersten Untersuchung danach gefragt wurde, unter welchen Bedingungen Mitgefühl als personenbezogene Ressource entsteht, widmete sich die zweite Untersuchung der Frage, inwieweit die pädagogisch-praktische Förderung von Mitgefühl in der universitären Lehre umgesetzt werden kann.

9.4.2 Beantwortung der Hypothesen zur Kurswirkung

Im weiteren Verlauf werden die Hypothesen zu der Wirkung des Mitgefühlprogramms OTAM beantwortet. Der Reihenfolge nach werden auf die Variablen der Authentizität, der Allgemeinen Selbstwirksamkeit und des Selbstmitgefühls eingegangen. Grundsätzlich wurde für alle Analysen der Kurswirkung die Methode der Kovarianzanalyse mit Messwiederholung angewendet. Alle folgenden Hypothesen fragen nach einer Veränderung der genannten Variablen und differenzieren sich zudem hinsichtlich der anhaltenden Kurswirkung zu einem dritten Messzeitpunkt aus. Da die Kontrollgruppe zum dritten Messzeitpunkt aus erhebungsorganisatorischen Gründen nicht mehr erreicht werden konnte, wird in die Analyse der Langzeitwirkung ausschließlich die Experimentalgruppe, getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden betrachtet. Aufgrund von unterschiedlichen Erhebungszeiträumen für den dritten Messzeitpunkt (Lehramtsstudierende nach sechs Monaten und Pädagogikstudierende nach drei Monaten) wurde die Kurswirkung zum dritten Zeitpunkt für jede Untergruppe gesondert berechnet.

9.4.2.1 Kurswirkung auf die Authentizität

Authentizität ist von einer wahrhaftigen Beziehung zu sich selbst und autonomen und mündigen Lebensführung ausgezeichnet (Sautermeister 2013). Da ein authentischer Lebensstil durch eine achtsame Wahrnehmung seiner selbst begünstigt wird (Kapitel 5.1.1) und das OTAM achtsamkeitsbasierte Methoden anbietet, wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 6 ging von der Annahme aus, dass unter Kontrolle der Meditationserfahrung, die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe auf der Skala Authentisches Leben von T1 zu T2 ansteigen.

Die Ergebnisse stützen die Annahme, dass OTAM eine Veränderung der subjektiven Einschätzung hinsichtlich der eigenen Authentizität angestoßen hat. So geben die Stu-

dierenden im Vergleich zur Kontrollgruppe an, sich mehr im Einklang mit den eigenen Werten und Ansichten zu fühlen und ehrlicher zu sich zu sein. Um zu untersuchen inwiefern diese Wirkung nach Abschluss von OTAM noch anhält, wurden Daten zu einem dritten Messzeitpunkt erhoben.

In **Hypothese 6a** wurde erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Authentisches Leben von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte.

Durch die Teilung der Experimentalgruppe wurde sichtbar, dass die Gruppe der Lehramtsstudent*innen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine Entwicklung durchgemacht hat, dies jedoch nicht auf die Pädagogikstudierenden zutrifft. Ein Langzeiteffekt nach sechs Monaten konnte jedoch in der Gruppe der Lehramtskandidaten nicht mehr gefunden werden. Umgekehrt hat er sich in der Gruppe der Pädagogikstudierenden entwickelt. Hier konnte anhand der Werte beobachtet werden, dass eine Steigerung der Mittelwerte für den dritten Messzeitpunkt, der drei Monate nach der Beendigung des Kurses erhoben wurde, im Vergleich zum Ausgangswert deutlich höher lagen. Insgesamt zeigt sich, dass ein Langzeiteffekt nach drei Monaten noch erkennbar ist, dieser aber nach sechs Monaten nicht mehr anhält. Somit kann die Hypothese 6a mit Einschränkungen als bestätigt gelten.

Da die Authentizität nach Wood (2008) aus den drei Dimensionen Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme und Selbstentfremdung besteht, wurden ebenso die Veränderungen hinsichtlich der Akzeptanz externer Einflussnahme betrachtet.

Die Hypothese 7 hatte das Postulat, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme von T1 zu T2 sinken. **Hypothese 7a** differenziert nochmals durch eine genauere Betrachtung der Experimentalgruppe. Auch hier wurde erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte.

Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl im Kontrollgruppenvergleich als auch innerhalb der Experimentalgruppe über drei Messzeitpunkte keine Veränderung der Werte der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme zu beobachten ist. So geben die Studierenden an, nicht weniger den Ansprüchen und Erwartungen anderer entsprechen zu wollen oder das Gefühl zu haben nicht weniger durch die Meinung anderer beeinflusst zu sein, als vor dem Training. Somit können Hypothese 7 und 7a keine Gültigkeit beanspruchen.

Hypothese 8 nahm an, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der

Skala Selbstentfremdung von T1 zu T2 sinken. Im Kontrollgruppenvergleich zeigte sich eine signifikante Senkung der Werte Selbstentfremdung. So berichteten die Studierenden der Experimentalgruppe weniger das Gefühl zuhaben nicht zu wissen, wie sie sich fühlen oder was sie empfinden. Inwiefern eine Entwicklung innerhalb der Experimentalgruppe, getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden, stattfand, war Gegenstand der Hypothese 8a. So wurde anknüpfend die **Hypothese 8a** formuliert, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstentfremdung von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte. Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb der Gruppe Lehramt und innerhalb der Gruppe der Pädagogik vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt eine bedeutsame Veränderung zu verzeichnen ist. Im Gegenteil zur Lehramtsgruppe, konnte die Gruppe der Pädagog*innen eine anhaltende Kurswirkung noch drei Monate (dritter Messzeitpunkt der Pädagogikstudierenden) nach Beendigung des Mitgefühlprogramms aufweisen. So kann Hypothese 8 angenommen werden und Hypothese 8a nur eingeschränkt Gültigkeit beanspruchen.

9.4.2.2 Kurswirkung auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit

Neben der Authentizität war ebenso die Kurswirkung auf die Allgemeine Selbstwirksamkeit von Interesse. Die Erwartungen der Hypothese 9 waren, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit von T1 zu T2 ansteigen. Die Ergebnisse im Kontrollgruppenvergleich zeigen eine deutliche Zunahme der Selbstwirksamkeitswerte unmittelbar nach dem Training. Während die Studierenden der Experimentalgruppe nach OTAM angaben, mehr den eigenen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen vertrauen zu können, sind die Werte der Kontrollgruppe über die beiden ersten Messzeitpunkte hinweg stabil geblieben. Um ein genaueres Bild hinsichtlich der Entwicklung innerhalb der Experimentalgruppe zu gewinnen, wurde darüber hinaus noch der dritte Messzeitpunkt in Betracht gezogen. Hypothese 9a postulierte demnach, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte. Betrachtet man die Gruppe der Lehramtskandidaten, so konnten weder für den ersten, noch den zweiten und dritten Messzeitpunkt eine signifikante Veränderung der Werte nachgewiesen werden. Interessanterweise waren die Werte der Allgemeinen Selbstwirksamkeit in der genannten Gruppe über alle Messzeitpunkte hinweg stabil geblieben. Dies gilt nicht für die Gruppe der Pädagogik-Studierenden. Hier zeigte sich durchaus eine Veränderung durch das Training. So berichteten die Pädagogikstudent*innen unmittelbar nach dem Training in unerwarteten Situationen ihren Handlungskompetenzen vertrauen zu können und dies an-

gesichts von Widerständen aufrechterhalten zu können. Diese Wirkung flaute jedoch zum dritten Messzeitpunkt ab, der drei Monate nach Abschluss des Online-Trainings erfolgte. Somit kann Hypothese 9 bestätigt werden und 9a nur teilweise Gültigkeit beanspruchen.

9.4.2.3 Kurswirkung auf das Selbstmitgefühl

In der vorliegenden summativen Evaluation interessiert zudem die Veränderung der Werte des Selbstmitgefühls durch das Mitgefühlsprogramm OTAM. Die Annahme ist, dass durch OTAM das Mitgefühl eingewöhnt werden kann. Daher werden im Folgenden die Hypothesen zur Veränderung der Selbstmitgefühlswerte beantwortet.

Selbstgüte

Hinsichtlich der positiven Ausprägung Selbstgüte wurde in **Hypothese 10** postuliert, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstgüte von T1 zu T2 steigen. Der Kontrollgruppenvergleich ergab eine, wenn auch knappe ($p=.05$, Abb. 13) signifikante Veränderung der Werte Selbstgüte zum zweiten Messzeitpunkt. Die Studierenden der Experimentalgruppe nach dem Training gaben an, verständnisvoller mit den eigenen Schwächen und Unzulänglichkeiten umzugehen oder im Falle von emotionalem Leid sich selbst gegenüber freundlich zu bleiben. Wie sich die Entwicklung innerhalb der Experimentalgruppe entwickelt hat und ob diese, falls vorhanden auch zum dritten Messzeitpunkt anhält war Gegenstand der **Hypothese 10a**. Hier wurde erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstgüte von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte. In Anbetracht der unterschiedlichen Messzeitpunkte T3, die für die Lehramtsstudierenden nach sechs und für die Pädagogikstudent*innen nach drei Monaten erfolgte, zeigt sich ein gemischtes Bild im Werteverlauf. Während die Gruppe der Pädagog*innen zu keinem der Messzeitpunkte einen signifikanten Anstieg der Selbstgütwerte aufzeigen, ist dies für die Lehramtsstudent*innen nicht der Fall. Hier ist sowohl der Unterschied vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt als auch vom ersten zum dritten Messzeitpunkt, der nach sechs Monaten erhoben wurde, bedeutsam. Somit lässt sich Hypothese 10 bestätigen, wohingegen Hypothese 10a mit Einschränkung Gültigkeit beanspruchen kann.

Gemeinsames Menschsein

Hinsichtlich der zweiten positiven Qualität des Selbstmitgefühls, zeigt sich ein ähnliches Bild. In der Hypothese 11 wurde davon ausgegangen, dass die Werte der OTAM

Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe auf der Skala Gemeinsames Menschsein von T1 zu T2 ansteigen. Im Kontrollgruppenvergleich ergab sich ein Anstieg der Werte innerhalb der Experimentalgruppe von Messzeitpunkt eins auf Messzeitpunkt zwei. So gaben die Studierenden an, nach OTAM an ihr Leid mehr im Kontext einer gemeinsam Geteilten menschlichen Erfahrung zu sehen. So schätzten die Teilnehmenden persönliche Schwierigkeiten als Teil des Lebens ein, den jeder einmal durchlebt und fühlen sich mit ihren Mitmenschen dadurch mehr verbunden. Auch hier wurde die Experimentalgruppe hinsichtlich ihrer Veränderungen genauer betrachtet. So postuliert auch die **Unterhypothese 11a**, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Gemeinsames Menschsein von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte. Die Überprüfung der Hypothesen zeigte auf, dass die Werte der Gruppe Hauptfachpädagogik vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt und die Gruppe Lehramt vom ersten zum dritten Messzeitpunkt eine Steigerung erfahren haben. Offensichtlich ist in der Gruppe der Lehramtsstudent*innen nicht unmittelbar nach dem Kursende, sondern erst in der Zeit zwischen T2 und T3 eine Veränderung aufgetreten. Ein Erklärungsansatz könnte der Sleeping-Effekt sein. Der Sleeping-Effekt (Everke 2009) beschreibt das Phänomen einer verspätet einsetzenden Kurswirkung. So wird ein messbarer Effekt erst nach einer bestimmten Zeit nachgewiesen (ebd).

Achtsamkeit

Bezüglich der Achtsamkeit wurde die gleiche Annahme wie zu den Werten Selbstgüte und Gemeinsames Menschsein formuliert. Folglich postulierte Hypothese 12, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Achtsamkeit von T1 zu T2 ansteigen. Die Kovarianzanalysen des Kontrollgruppenvergleichs ergaben, dass die Experimentalgruppe im Vergleich zu Kontrollgruppe angab, durch OTAM achtsamer dem eigenen Leid gegenüber geworden zu sein. So geben die Ergebnisse Hinweise darauf, dass die Teilnehmenden in belastenden Situationen die eigenen Emotionen besser im Gleichgewicht halten können oder ihnen ein ausgewogener Überblick über die Situation besser gelingt als vor dem Mitgefühlsprogramm.

Auch hier war ein detaillierter Blick in die einzelnen Experimentalgruppen von Interesse. Daher wurde anschließend Hypothese 12a untersucht. Hier wurde die Annahme vertreten, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Achtsamkeit von T1 zu T2 ansteigen und bei T3 höher sind als die Ausgangswerte. Der Vergleich beider Experimentalgruppe zeigte bezüglich der Lehramtsstudent*innen zu keinem der Messzeitpunkte einen bedeutsamen Anstieg. In umgekehrter Weise war dies in der Gruppe der Hauptfachpädagog*innen der Fall. Eine signifi-

kante Änderung der Werte der Skala Achtsamkeit konnte sowohl zum ersten, zum zweiten Messzeitpunkt als auch zum dritten Messzeitpunkt festgestellt werden. Somit konnte Hypothese 12 bestätigt werden und Hypothese 12a nur teilweise Gültigkeit beanspruchen.

Selbstverurteilung

Die bisherigen Ausprägungen Selbstgüte, Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit stellten die positiven Qualitäten des Selbstmitgefühls dar. Im Folgenden wird abschließend auf jene Qualitäten wie Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation eingegangen, die das Aufkommen des Selbstmitgefühls erschweren.

Zunächst wurde zu diesem Zweck die Selbstverurteilung näher betrachtet. **Hypothese 13** nahm an, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Selbstverurteilung von T1 zu T2 sinken. Die Überprüfung der Hypothese zeigte, eine signifikante Veränderung der Werte der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe. Die Teilnehmenden der Trainingsgruppe empfanden sich nach der Intervention weniger selbstverurteilend und gaben beispielsweise an, weniger intolerant und unduldsam gegenüber den eigenen Fehlern und Schwächen zu sein. Eine Analyse der Experimentalgruppe zeigt auch hier ein differenziertes Bild der Entwicklungen. **Hypothese 13a** stellte das Postulat auf, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Selbstverurteilung von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger als die Ausgangswerte sind. Während die Lehramtskandidat*innen eine Abnahme der Werte von T1 auf T2 nachweisen konnten, erweiterte sich die Wirkung der Intervention für die Gruppe Pädagogik auf drei Monate nach der Intervention. Aufgrund der geschilderten Ergebnisse kann Hypothese 13 angenommen werden und Hypothese 13a hingegen nur mit Einschränkung.

Isolation

Ob die Teilnehmenden der Intervention sich nach Abschluss im Angesicht persönlichen Leids weniger isoliert fühlten als zuvor, war Gegenstand der **Hypothese 14**. Hier wurde in gleicher Richtung wie zur Selbstverurteilung angenommen, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Skala Isolation von T1 zu T2 absteigen. Die Kovarianzanalysen zeigten im Gegensatz zur Kontrollgruppe eine signifikante Reduktion der Werte. So gaben die Teilnehmenden nach dem Mitgefühlsprogramm an, Misserfolge weniger auf die eigene Person zu attribuieren und weniger zu glauben, dass im Vergleich zu anderen Menschen, nur sie alleine versagen. Interessanterweise trifft dies in der Untersuchung der Experimentalgruppenwerte zwischen Lehramt und Päd-

gogik nur teilweise zu. So zeigte die Analyse der **Hypothese 14a**, die getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen untersuchte, ob ein Abstieg der Werte Isolation nach der Intervention von T1 zu T2 zu verzeichnen war und ob T3 niedriger war als die Ausgangswerte. Ähnlich wie bei der Selbstverurteilung war auch hinsichtlich der Isolation eine stärkere Veränderung in der Gruppe der Pädagog*innen zu beobachten. Zwar gab es in der Gruppe der Lehramtsstudent*innen eine signifikante Änderung der Werte Intervention zum Messzeitpunkt T2, jedoch konnte nach sechs Monaten kein bedeutsamer Unterschied im Vergleich zum Ausgangswert mehr festgestellt werden. In der Gruppe der Hauptfachpädagog*innen konnte neben einem signifikanten Abstieg der Werte von T1 auf T2 noch eine anhaltende Wirkung nach drei Monaten zum Messzeitpunkt T3 beobachtet werden. Somit kann Hypothese 14 bestätigt und Hypothese 14a nur teilweise bestätigt werden.

Überidentifikation

Die letzte zu untersuchenden Variable der Interventionsstudie stellt die Überidentifikation dar. Hier war von Interesse, ob die Werte der Teilnehmenden nach Abschluss des Kurses sich zum Ausgangswert unterschieden. **Hypothese 15** postulierte, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen nach der Intervention im Vergleich zur Kontrollgruppe, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, auf der Überidentifikation von T1 zu T2 sinken. Die Überprüfung der Hypothese ergab, dass die Werte der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant sanken. So gaben die Teilnehmenden nach der Intervention an, in belastenden Situationen oder bei Misserfolgen weniger von den eigenen Emotionen mitgerissen zu werden oder weniger den Fokus ausschließlich auf die Defizite zu richten. Die Analyse der **Hypothese 15a** ergab ein gemischtes Bild. Hier wurde konform mit den vorherigen Hypothesen erwartet, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen getrennt nach Lehramts- und Pädagogikstudent*innen, unter Kontrolle der Meditationserfahrung, nach der Intervention auf der Skala Überidentifikation von T1 zu T2 sinken und bei T3 niedriger sind als die Ausgangswerte. Interessanterweise gab es ähnlich wie zu der Skala Authentisches Leben auch hier einen Sleeping-Effekt in der Gruppe der Pädagog*innen. So zeigte sich, dass ein signifikanter Unterschied erst zum dritten Messzeitpunkt festgestellt werden konnte. In der Gruppe der Lehramtskandidat*innen gab es eine bedeutsame Veränderung der Werte von T1 auf T2 und von T2 auf T3. Interessanterweise sind die gesunkenen Werte zum zweiten Messzeitpunkt (T2) erneut angestiegen, so dass der Mittelwertsunterschied zwischen dem ersten und dem dritten nicht mehr signifikant waren. Der Effekt der nach Abschluss des Mitgefühlprogramms zu verzeichnen war, ist zum dritten Messzeitpunkt nahezu an der Baseline. Somit kann Hypothese 15 Gültigkeit beanspruchen und Hypothese 15a mit Einschränkungen.

9.5 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse der Kurswirkung

Nachdem die erste Untersuchung sich auf die Zusammenhänge der drei Begriffe Authentizität, Selbstwirksamkeit und (Selbst-)Mitgefühl im Kontext pädagogischer Handlungspraxis konzentrierte, waren die Ziele der zweiten Untersuchung die Analyse der Wirkungen eines für die vorliegende Arbeit entwickelten und in der universitären Lehre eingesetzten pädagogischen Konzeptes.

Die Synthese der drei Begriffe Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl ergab im Kontext der vorliegenden Arbeit (Kapitel 5), dass Authentizität als günstige Voraussetzung für die Selbstwirksamkeit und dem (Selbst-)Mitgefühl betrachtet werden kann, wobei der Selbstwirksamkeit in diesem Modell eine Vermittlerrolle zugesprochen wurde (Abbildung 1).

Diese Annahmen wurden systematisch in die modulare Struktur von OTAM integriert. Modul eins (Ankommen) diente zur Vorbereitung und zum Aufbau einer achtsamen Wahrnehmung. Modul zwei (Aufmerksamkeit) hatte den Fokus eine bewusste Wahrnehmung der eigenen Körperempfindungen einerseits anzuregen und andererseits aufrecht zu erhalten. Das Ziel hierbei war die Selbstwahrnehmung zu sensibilisieren, um einerseits vorhandene Belastungen als auch Stärken des eigenen Körpers zu entdecken. Modul drei widmete sich dem Gefühl. Hier wurde anhand von angeleiteten Mitgefühlsmeditationen dazu angeregt, dieses innewohnende Potential zu entdecken. Das vierte und letzte Modul (Analytischer Perspektivenwechsel) konzentrierte sich auf die Beobachtung der eigenen Gedanken. Dieser metakognitive Vorgang hatte das Ziel, einen klaren Überblick der eigenen Gedanken und den daraus resultierenden Emotionen zu gewinnen und die persönlichen Reiz- (Gedanken) und Reaktionsmuster (Emotionen), wie beispielsweise Fehlattritionen, zu erkennen und ggf. zu korrigieren. So beinhaltete das OTAM-Konzept die Schulung einer achtsamen Wahrnehmung seiner selbst die sowohl auf körperlicher als auch auf kognitiver Ebene angelegt war.

Bezugnehmend auf die Empfehlungen des Aktionsrats Bildung, präventive Maßnahmen für angehenden Pädagog*innen bereits im Studium zu etablieren, wurde das Konzept des Mitgefühlprogramms OTAM entwickelt. Dabei wurden bei der konzeptionellen Erstellung zum einen bereits evaluierte und etablierte Mitgefühlprogramme mit einbezogen und andererseits auf ein universitäres Kontext adaptiert. Da es Hinweise darauf gibt, dass bereits Kurzzeitinterventionen des Mitgefühlstrainings Veränderungen im emotionalen Wohlbefinden und in der Stärkung des Mitgefühl bewirken können (Weng et al. 2013; Klimecki et al. 2012; Arch et al. 2014) und Studierende die subjektiv empfundene Zeitnot als großen Belastungsfaktor im Studium betrachten (Ortenburger 2013, S. 17), wurden die einzelnen OTAM-Sitzungen bewusst auf 30- bis 40-minütige Zeitintervalle begrenzt.

Um dieses Konzept zu überprüfen, wurden in einem Erhebungszeitraum von drei Semestern Daten zur Wirkung des Mitgefühlprogramms OTAM erhoben. Es wurden hier neben den Kurzeiteffekten (Erhebung T1 und T2) ebenso Langzeiteffekte untersucht (T3 getrennt nach Lehramt- und Pädagogikstudierende). Im Folgenden werden daher die Befunde hinsichtlich der Kurzzeit- und Langzeiteffekte beschrieben.

9.5.1 Kurzeiteffekte

Die Ergebnisse der Kovarianzanalysen im Kontrollgruppenvergleich ergaben, dass die Werte der OTAM Teilnehmer*innen in neun von zehn Variablen signifikante Änderungen nachweisen können. Die Überprüfung der Hypothesen zeigte auf, dass die Teilnehmenden sich durch das Training authentischer fühlen und reflektierter in der Selbstwahrnehmung wurden. Bei genauerer Betrachtung der Variablen zur Authentizität bestätigte sich dies für die Ausprägungen Authentisches Leben und Selbstentfremdung. Eine Veränderung der dritten Ausprägung Akzeptanz externer Einflussnahme, konnte zu keinem der Messzeitpunkte gefunden werden. Eine Ursache dieses Ergebnisses könnte in der Rolle des Studierenden als Leistungserbringer liegen, in denen zwangsläufig den akademischen Erwartungen und denen der Berufsprofile entsprochen werden muss. Da die Teilnehmenden in einer fortgeschrittenen Phase ihres Studiums standen, könnte es sein, dass sie sich in einer beruflichen Orientierungsphase befanden, die von Unsicherheiten geprägt ist (Wissenschaftsrat 2006, S. 43). Die Berufseinmündung von Geisteswissenschaftler*innen gestaltet sich im Vergleich zu anderen Absolventen schwieriger und ist daher durch diesen Umstand eingefärbt, zusätzliche praxisrelevante Kompetenzen während des Studiums erwerben zu müssen, um einen erfolgreichen Übergang vom Studium in den Beruf zu absolvieren (Haak & Rasner 2009). Dies lässt die Vermutung zu, dass zwar durch die Intervention das Bewusstsein über die internen Anforderungen angeregt wurde, jedoch externen Anforderungen an das Studium und den nachfolgenden Beruf nicht verändert werden können.

Im Gegensatz zur Variable Akzeptanz externer Einflussnahme, konnte im Werteverlauf der Allgemeinen Selbstwirksamkeit durchaus eine Veränderung beobachtet werden. So gaben die Ergebnisse der Kovarianzanalysen im Kontrollgruppenvergleich Hinweise darauf, dass die Studierenden nach dem Mitgefühlprogramm ein stärkeres Vertrauen in die eigenen Handlungskompetenzen besaßen als zuvor. Den Auswertungen zufolge empfanden sie stärker als zuvor für jedes Problem eine Lösung finden zu können oder zu wissen, wie mit den Problemen umzugehen ist. Diese Ergebnisse decken sich zum Teil mit der von Manavipour und Saeedian (2016) durchgeführten Analyse, in der durch selbst-reflexive Übungen und achtsamkeitsbasierte Methoden eine Steigerung der Selbstwirksamkeit beobachtet werden konnte.

In Einklang mit der Entwicklungsrichtung der Variablen Authentisches Leben und Selbstwirksamkeit konnten ebenso in den drei positiven Qualitäten des Selbstmitgefühls

vor und nach dem Mitgefühlprogramm eine signifikante Entwicklung der Werte gefunden werden. So zeigte sich sowohl in den Werten der Skala Selbstgüte als auch in den Werten der Skala Gemeinsames Menschsein und Achtsamkeit eine bedeutsame Veränderung im Kontrollgruppenvergleich. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass innerhalb der fünf Wochen eine positive Veränderung im Umgang mit sich selbst stattgefunden hat. So gaben die Teilnehmenden nach dem Training an, in schwierigen Lebenssituationen einen gütigeren Umgang mit sich selbst zu pflegen oder verständnisvoller und geduldiger gegenüber den eigenen Unzulänglichkeiten und Schwächen zu sein. Die Werte der Skala Gemeinsames Menschsein deuten auf eine Steigerung des sozialen Verbundenheitsgefühls hin und stehen der Tendenz entgegen sich bei Misserfolgen und Leid, vom Rest der sozialen Gruppe abgeschnitten und isoliert zu fühlen. Die dritte positive Ausprägung des Selbst-mitgefühls, die Achtsamkeit dem eigenen Leid gegenüber, wird als Fähigkeit bezeichnet, das eigene Leid oder emotionale Belastungen nicht zu übergehen, sondern bewusst wahrzunehmen. So ist anhand der Ergebnisse ersichtlich, dass die Fähigkeit angestiegen ist, den eigenen negativen Gefühlen mit einer Offenheit zu begegnen und einen nüchternen Blick bei Misserfolgen zu bewahren.

Umgekehrt wurden durch die Teilnahme an OTAM die Werte der negativen Aspekte, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation signifikant gesenkt. Dies erlaubt den Schluss, dass die Teilnehmer durch die Übungen, die zur Selbstreflexion und zur Beobachtung der eigenen Reiz- und Reaktionsmuster anregten, zu reduzierter Missbilligung der eigenen Schwächen und Fehler führte. Durch die Senkung der Werte der Skala Überidentifikation kann geschlossen werden, dass negative Ereignisse weniger emotional überwältigen und durch die Minderung der Isolationswerte, Fehlschläge im geringeren Maße auf die eigene Person attribuiert werden.

9.5.2 Langzeiteffekte

Neben den Pre-Post-Effekten waren ebenso Langzeitwirkungen von Interesse. Da, nach Abschluss von OTAM, aus erhebungstechnischen Gründen die Kontrollgruppe nach drei bzw. sechs Monaten nicht mehr zu erreichen war, ist diese Gruppe aus der Follow-Up Erhebung herausgefallen. Eine weitere Einschränkung stellen die unterschiedlichen Erhebungszeiträume des dritten Messzeitpunktes dar. So konnten die Pädagogikstudierenden nach drei Monaten noch erreicht werden, wohingegen die Lehramtsstudierenden, die sich bereits im Staatsexamen oder im Referendariat befanden, erst nach sechs Monaten erreicht werden konnten. So wurde für die Analyse der Langzeiteffekte, die Experimentalgruppe in zwei Gruppen aufgeteilt. Diese waren zum einen die Gruppe der Hauptfachpädagog*innen und zum anderen der Lehramtsstudent*innen.

Die genaue Betrachtung der Werteverläufe beider Gruppen gibt Hinweise auf die Dauer der Langzeiteffekte. In der Gruppe Lehramt, die nach sechs Monaten zum dritten Mal befragt wurde, ist bis auf die Selbstgüte, Authentisches Leben und Gemeinsames

Menschsein, in keiner der anderen Variablen ein Langzeiteffekt nachzuweisen. Demnach konnten in dieser Gruppe keine Langzeiteffekte hinsichtlich der Skala Akzeptanz externer Einflussnahme, Selbstentfremdung, Allgemeine Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation gefunden werden. Im Vergleich dazu, wurden in der Gruppe der Pädagogikstudierenden nach drei Monaten Langzeiteffekte in den Werten der Variablen Authentisches Leben, Selbstentfremdung, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation gefunden. Diese Unterschiede werden im Folgenden diskutiert.

Gleiche Ergebnisse zeigen sich nur im Hinblick auf die Variable Akzeptanz externer Einflussnahme. Beide Gruppen weisen hinsichtlich der genannten Skala keine Langzeiteffekte auf. Anders verhält es sich für die restlichen Variablen. Während ein signifikanter Anstieg der Werte zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit in der Gruppe der Pädagogikstudent*innen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt zu erkennen ist, kann dies für keinen der Messzeitpunkte für die Gruppe der Lehramtsstudent*innen bestätigt werden. Da es keine signifikanten Mittelwertsunterschiede zum ersten Messzeitpunkt zwischen den beiden Gruppen gibt, können die divergierenden Werte nicht auf diesen Grund zurückgeführt werden. Ein möglicher Erklärungsansatz könnte jedoch den relativ stabilen Selbsteinschätzungen hinsichtlich der eigenen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Berufsgruppenvergleich zugeschrieben werden (Rothland 2013, S. 242). Das OTAM Programm wurde zwar in ein Pflichtseminar eingebunden, jedoch konnten sich die Student*innen selbst zum Seminar anmelden. So kann eine weitere Erklärung sein, dass sich jene Lehramtskandidat*innen anmeldeten, die bereits fortbildungsaktiv waren und daher von Beginn an „optimale“ Voraussetzungen für diese Art von Veranstaltungen mitbrachten (Richter et al. 2013).

Während die Werte der Skala Selbstgüte über den Messzeitpunkt T1, T2 und T3 einen signifikanten Anstieg aufweisen, trifft Gegenteiliges für die Gruppe der Pädagog*innen zu, da zu keinem der Messezeitpunkte eine Entwicklung zu erkennen ist. So sind die signifikanten Werte im Kontrollgruppenvergleich hinsichtlich der Skala Selbstgüte auf die Lehramtsgruppe zurückzuführen. Umgekehrt zeigt es sich für die Variable Achtsamkeit. Offensichtlich gab es zu keinem der Messzeitpunkte in der Gruppe der Lehramtskandidat*innen eine Änderung hinsichtlich einer achtsamen Wahrnehmung des eigenen Leids. Da im Gegensatz dazu, dies in der Gruppe der Pädagogen*innen für alle drei Messezeitpunkte der Fall ist, ist der signifikante Wert im Kontrollgruppenvergleich hier auf die Pädagog*innen zurückzuführen. Da es kaum Untersuchungen von Achtsamkeit im Zusammenhang von Lehrkräften gibt, können keine anderen Studien zum Vergleich herangezogen werden (Roesner 2012). Ein möglicher Erklärungsansatz könnte.

Entgegen den Annahmen konnten ebenso keine Effekte bezüglich der Variable Isolation und Überidentifikation in der Gruppe der Lehramtskandidaten festgestellt werden. Ge-

genteilig ist dies für die Gruppe der Pädagog*innen der Fall. So zeigen die Mittelwertsunterschiede zu den drei Messzeitpunkten der Skala Isolation eine signifikante Mindering der Werte. Bezüglich der Überidentifikation konnte, wie im Falle der Variable Authentisches Leben, überraschenderweise ein Sleeping-Effekt beobachtet werden. In der Gruppe der Pädagogikstudierenden ist zum Messzeitpunkt T1 und zum Messzeitpunkt T2 keine signifikante Reduktion der Werte zu verzeichnen. Interessanterweise tritt dies erst nach dem zweiten Messzeitpunkt ein. Das Phänomen des Sleeping-Effekts ist häufig in Interventionsstudien zu beobachten und beschreibt das Auftreten eines messbaren Effekts nach einer bestimmten Reife-Zeit (Everke 2009). Die Überidentifikation wird im Kontext des Selbstmitgefühls als Verschmelzen mit dem persönlichen Leid und der damit verbundenen emotionalen Belastung beschrieben (Neff 2003a). Das Gegenteil stellt hierzu die Achtsamkeit im Kontext des Selbstmitgefühls dar. Sie ist im Angesicht von persönlichem Leid durch die Fähigkeit gekennzeichnet, einen ausgewogenen Überblick in der Situation zu bewahren und die Emotionen im Gleichgewicht zu halten. Interessanterweise haben sowohl die Werte der Skala Authentisches Leben als auch die Werte der Überidentifikation einen Sleeping-Effekt. Zudem ist die Veränderung der Werte der Skala Achtsamkeit nicht nur von T1 auf T2 statistisch bedeutsam, sondern auch zum Messzeitpunkt T3. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass durch den Langzeiteffekt der Achtsamkeit nachträglich andere Qualitäten mitgewachsen sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass im Kontrollgruppenvergleich die Werte der Experimentalgruppe in neun von zehn Variablen eine statistisch bedeutsame Änderung durchlaufen haben. Während für die Pädagog*innen noch nach drei Monaten eine Langzeitwirkung nachgewiesen werden kann, ist dies nach sechs Monaten im Falle der Lehramtskandidat*innen nicht mehr zu beobachten. Um die Wirkung längerfristig aufrechtzuerhalten, könnten Refresher-Kurse angeboten werden.

Die vorliegenden Befunde korrespondieren zum Teil mit den Ergebnissen anderer Studien (Weng et al. 2013; Klimecki et al. 2012; Arch et al. 2014). So konnte beispielsweise durch die Analysen der Forschergruppe Weng und Kolleg*innen gezeigt werden, dass das Vermögen zum Mitgefühl bereits nach einer Kurzzeitintervention verstärkt werden kann. So konnte beobachtet werden, dass Teilnehmende, die täglich eine halbe Stunde lang eine digital angeleitete Mitgefühlsmeditation durchführten, bereits nach zwei Wochen eine Änderung des Mitgefühlsempfinden auf neuronaler Ebene aufweisen. Auch in der Gruppe um Klimecki (2012) konnte die Annahme, dass bereits kurzzeitige Trainingseinheiten das Vermögen zum Mitgefühl verändern, bestätigt werden.

10 Gesamtbilanz und Ausblick

Im abschließenden Kapitel werden die Studie zur Zusammenhangsanalyse von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl mit den Ergebnissen der Analyse zu den Kurswirkungen von OTAM in Zusammenhang gebracht.

Anschließend werden die zentralen Befunde beider Untersuchungen zusammengefasst und die Ergebnisse einer kritischen Bilanz unterzogen und Anregungen für die weitere Forschung gegeben.

10.1 Gemeinsame Ziele der Zusammenhangsanalyse und der Analyse der Kurswirkung

Während andere Studien die Einflüsse von Mitgefühl auf unterschiedliche Variablen untersuchen, liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit auf der Analyse der günstigen Voraussetzungen des (Selbst-)Mitgefühls und in der pädagogischen Umsetzung der aus den theoretischen Ansätzen gewonnen Erkenntnisse. Dabei lagen den Analysen sieben Leitfragen zugrunde aus denen sich weitere Hypothesen ableiteten, die zu untersuchen waren.

10.1.1 Rückbezug auf Leitfragen der Arbeit und Resümee der wichtigsten Ergebnisse

Ausschlaggebend für die Analyse des (Selbst-)Mitgefühls war einerseits das hohe Belastungsempfinden des Bildungspersonals (Hasselhorn & Nübeling 2004) und andererseits die positiven Auswirkungen des (Selbst-)Mitgefühls auf das Wohlbefinden (siehe Kapitel 3). Aufgrund der in Kapitel 1.1 geschilderten Problemlage wurde analysiert, inwiefern dieses Belastungserleben im Kontext der pädagogischen Handlungspraxis aufgegriffen werden kann. In diesem Zusammenhang wurde zunächst aufgezeigt, dass bereits Studierende von einem negativem Belastungserleben durch das Studium berichten. Zudem geben Student*innen an, eine grundlegende Bereitschaft zu haben, sich den Ursachen der Belastung zu widmen und diese auszugleichen (Ortenburger 2013). Zusätzlich floss das Bedürfnis der Studierenden, durch das Studium die Persönlichkeit zu entfalten, mit in die theoretischen Betrachtungen ein (Lötz, Quast & Woisch 2011, S. 35-37). Anschließend wurde auf die vom Aktionsrat Bildung (2014) aufgestellten Handlungsempfehlungen, präventive Maßnahmen bereits in das Studium zu integrieren, Bezug genommen. Auf die Frage, wie (Selbst-)Mitgefühl definiert werden kann (Leitfrage 1), wurden nach intensiver Auseinandersetzung mit der Phänomenologie des Mitgefühls

sowohl das Mitgefühl als auch das Selbstmitgefühl als eine Tugend bzw. personenbezogene Ressourcen charakterisiert. Nach Aristoteles (siehe Kapitel 2.1.3) ist Tugendhaftigkeit eine dem Menschen innewohnende Potenz, welche jedoch erst durch die Einübung zum Habitus werden kann. Da das Vermögen zum Mitgefühl angelegt ist, wurde weiter argumentiert, dass es weniger um ein Erlernen, sondern vielmehr um ein Entdecken der personenbezogenen Ressource (Selbst-)Mitgefühl geht.

Weshalb (Selbst-)Mitgefühl als personenbezogener Schutzfaktor in Betracht gezogen wurde, speiste sich aus dessen positiven Auswirkungen auf das Individuum (Leitfrage 2: Wie wirkt Mitgefühl als personenbezogene Ressource?). So zeigten unterschiedliche Analysen, dass das Vermögen zum (Selbst-)Mitgefühl psychische Schutzmechanismen mobilisiert kann, welche nach Klimecki und Kolleg*innen (2013) vor Erschöpfungssymptomen schützt (siehe Kapitel 2.1.1). Diese Ergebnisse werden durch Studien zum Selbstmitgefühl bekräftigt. So konnte beispielsweise gezeigt werden, dass das Vermögen zum Selbstmitgefühl die emotionale Kompetenz, das emotionale Wohlbefinden und zwischenmenschliche Beziehungen positiv beeinflusst (siehe Kapitel 3).

Diese Betrachtung führte zur Frage, von welchen Bedingungen die Entwicklung des (Selbst-)Mitgefühls als personenbezogene Ressource abhängt. Dabei wurde der Authentizität, welche als Prozess der Selbstfindung bezeichnet werden kann (Sautermeister 2013) und dem Menschen zu einem autonomen und selbstbestimmten Leben verhilft, eine Schlüsselfunktion zugewiesen. Neben der Authentizität wurde auch die Selbstwirksamkeit in die systematischen Betrachtungen mit aufgenommen. Selbstwirksamkeit ist eine selbstbestimmte Handlungskompetenz, die auch angesichts Hindernissen und Misserfolgen das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit aufrechterhalten kann (Schwarzer & Jerusalem 2001). Dieser als Disposition bezeichnete Eigenschaft wurde im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit eine vermittelnde Rolle zugewiesen: Während die Authentizität durch eine ungetrübte Selbstwahrnehmung gekennzeichnet ist und das inliegende Potential des (Selbst-)Mitgefühls erkennen lässt, verhilft die Selbstwirksamkeit zum Ausdruck dessen. Diese Vorüberlegungen flossen in ein Gesamtmodell ein (Abbildung 7), welches anhand eines ersten Datensatzes überprüft wurde. Entgegen den postulierten Annahmen konnte kein direkter Einfluss der Authentizität auf die Achtsamkeit und kein direkter Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Selbstverurteilung gefunden werden. So ließen diese Ergebnisse den Schluss zu, dass die Selbstwirksamkeit, welche unabhängig von situativen Umständen durch die Exploration der eigenen Handlungsmöglichkeiten begleitet wird, mit der Achtsamkeit korrespondiert. Zudem zeigte sich kein Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die Selbstverurteilung. Zusammenfassend können die Ergebnisse der ersten Studie zum großen Teil einen Einfluss der Authentizität sowohl auf die Selbstwirksamkeit als auch auf das Selbstmitgefühl und die Vermittlerrolle der Selbstwirksamkeit mit Einschränkungen bestätigen. Mit an-

deren Worte: Je authentischer eine Person, umso selbstwirksamer und demnach selbstmitfühlender ist sie.

Neben der ersten Analyse zu den Zusammenhängen von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl wurde eine zweite Untersuchung durchgeführt. Die Synthese von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl führte unweigerlich zur Frage, inwiefern dies für die pädagogische Handlungspraxis fruchtbar gemacht werden kann. In diesem Kontext wurde die aristotelische Unterscheidung der Praxis von der Poiesis herangezogen. Aristoteles, der der Pädagogik erstmals einen wissenschaftlichen Bezug gab, unterscheidet in diesem Kontext zwischen der Poiesis und der Praxis. Während die Poiesis sich auf ein von außen beobachtbares handwerklich erzeugtes Produkt bezieht, dessen Beurteilung ausschließlich anhand von äußeren Maßstäben erfolgen kann, bezieht sich die Praxis hingegen auf die Themen des gelungenen Lebens. Dabei führt eine aus Vernunft und innerer Freiheit heraus resultierende Handlung zur inneren Veränderung. Diese Unterscheidung zielt auf die grundlegenden Fragen der Pädagogik: Ist die Pädagogik stets als ein Herstellen und Fertigen von Zöglingen zu verstehen oder als Hervorbringung einer durch Handlung entstandenen inneren Veränderung zu betrachten? Wird die Pädagogik als Handlungspraxis verstanden, so richtet sich ihr Ziel auf die handelnde Selbstgestaltung des vernünftigen und aus sich heraus handelnden Menschen (Zwick S. 36). Sie ist in diesem Sinne dazu aufgefordert, Handlungsbefähigung anzustreben. Wenn Bildung ein Handlungsbegriff ist, so würde sich der Gegenstand der Pädagogik als Praxis dahingehend verstehen, zur Selbstverwirklichung eines vernünftigen Lebewesens zu verhelfen (Böhm 1985, S. 71). Nach Zwick (2013) erwirbt sich der Mensch „erst durch seine frei handelnde Selbstbestimmung jene Natur, in der er bleibt. Handeln wird zur Gewohnheit und Gewohnheit wird zum Habitus“ (ebd. S. 36). Habitus wird im klassischen Sinn als Tugend bezeichnet und Tugend meint, nach Ricken (2010, S. 99) den vollendeten Gebrauch der kognitiven und emotionalen Veranlagungen des Menschen (Ricken 2010, S. 99). Sie wird als Disposition betrachtet und wird durch Lehre, Lernen, Übung und Gewöhnung schrittweise erworben. Hat der Mensch einen „gewissen „Vollendungsstatus“ im Positiven oder Negativen erreicht, dann ist von Tugend (virtus) oder Laster (vitium) des Menschen die Rede (Forschner 2006, S. 101). Das Wesen entwickelt sich somit durch handelnde Selbstgestaltung. Die ethische Komponente kommt insofern ins Spiel als dass sie ein Element der Anthropologie ist: Das tugendhafte Handeln verhilft dem Menschen zur inneren Stimmigkeit und zugleich zur inneren Freiheit. Anhand dieser theoretischen Zusammenhänge wurde die vierte Leitfrage, ob die Praxis des Mitgefühls als Bildungskategorie betrachtet werden kann, behandelt. Anknüpfend wurde die Frage gestellt, ob die Praxis des Mitgefühls in der universitären Lehre einen berechtigten Platz beanspruchen kann welche Wirkungen ihre Anwendung hätte (Leitfragen fünf bis sieben).

Daraufhin wurde ein eigens für die vorliegende Arbeit entwickeltes Mitgefühlprogramm in die pädagogische Lehre der Ludwig-Maximilians-Universität über zwei Semester hin integriert und ausgewertet. Die Ergebnisse der kovarianzanalytischen Untersuchungen konnten in neun von zehn Variablen eine Kurzzeitwirkung (über fünf Wochen) in die postulierten Richtungen anhand der Werte beobachten. Demnach schätzten sich die Teilnehmenden im Kontrollgruppenvergleich nach Abschluss des Trainings als authentischer, selbstwirksamer und selbstmitfühlender ein.

Um die Langzeiteffekte zu untersuchen wurde die Experimentalgruppe in zwei Gruppen geteilt, sodass die eine Hälfte aus Lehramtskandidat*innen und die andere Hälfte aus Pädagogikstudierenden bestand. Die Analysen der Kovariaberechnungen erlaubten einen genaueren Blick in die Werteentwicklungen der Experimentalgruppe. Als Gesamtbild kristallisierte sich heraus, dass die Gruppe der Pädagogen*innen im Kontext einer Langzeitwirkung stärker vom Training profitierten als die Gruppe der Lehramtskandidat*innen.

Hinsichtlich der Kurzzeiteffekte kann resümiert werden, dass die Gruppe der Pädagogikstudierenden zum zweiten Messzeitpunkt in sechs von zehn Variablen eine Veränderung des Werteverlaufs aufweisen. Zudem zeigte sich im Vergleich der signifikanten Langzeiteffekte, dass die Skalenwerte der Pädagogikstudierenden noch nach drei Monaten in den Variablen Authentisches Leben, Selbstentfremdung, Achtsamkeit, Selbstverurteilung, Isolation und Überidentifikation eine Veränderung verzeichnen konnten. Im Fall der Lehramtsstudierenden war dies lediglich in zwei von zehn Variablen der Fall. Da die Pädagogikstudierenden drei Monate und die Lehramtsstudierenden sechs Monate nach Beendigung des Mitgefühlprogramm erneut befragt wurden, konnten in der letztgenannten Gruppe immerhin hinsichtlich der Skalenwerte der Selbstgüte und des gemeinsamen Menschseins noch ein bedeutsamer Langzeiteffekt erkannt werden. So erlauben die detaillierten Analysen der Experimentalgruppe den Schluss, dass die signifikanten Werte der Kovarianzanalysen im Kontrollgruppenvergleich nicht auf die Lehramts-, sondern auf die Pädagogikstudierenden zurückzuführen sind.

Im Gesamtresümee kann (Selbst-)Mitgefühl als personenbezogene Ressource im Kontext der pädagogischen Handlungspraxis einen berechtigten Platz beanspruchen und anhand von Präventionsmaßnahmen in die reguläre Lehre der Universität integriert werden.

Aufgrund der divergierenden Ergebnisse zwischen der Gruppe der Lehramtskandidat*innen und Pädagogikstudierenden ist jedoch eine gruppenspezifische Bedarfsermittlung und Konzeption erforderlich. Im Folgenden werden daher die Untersuchungen einer Methodenkritischen Prüfung unterzogen und Anregungen für weitere Forschungsfragen vorgestellt.

10.2 Kritische Auseinandersetzung und Anregungen für künftige Forschungen

Die methodischen Merkmale der Untersuchungen können einen starken Einfluss auf die Befunde haben. Die erste Einschränkung bezieht sich auf die Generalisierbarkeit der Befunde. Dies betrifft vor allen Dingen die Randomisierung der Trainingsgruppe. Diesem Umstand wurde durch eine genau festgelegten Zielgruppe entgegen getreten. Die Teilnehmenden waren zwar relativ homogen (ähnliches Alter, zum größten Teil weiblich, absolvierten ein pädagogisches Studium und befanden sich zur Zeit der Datenerhebung in pädagogischen Lehrveranstaltungen; siehe Kapitel 9.1.2), jedoch erfolgte ihre Zuweisung zur Experimentalgruppe anhand einer Selbstselektion, da sie sich aus eigener Initiative heraus für dieses bestimmte Seminar anmelden konnten. Daher ist es wahrscheinlich, dass jene Studierenden, die offener für diese Art von Lehre sind, mehr profitieren als Studierende, die keinen Bedarf sehen (Richter et al. 2013). Die Teilnehmenden der Kontrollgruppe wurden ebenso aus pädagogischen Veranstaltungen rekrutiert. Jedoch wurden die Daten der Kontrollgruppe aus Lehrveranstaltungen erhoben, die in einem früheren Stadium des Studiums angeboten werden. Dies könnte erklären, weshalb in den Vergleichen der Ausgangswerte zwischen Trainings- und Kontrollgruppe punktuell signifikante Unterschiede zu beobachten waren.

Zusätzlich ist zu erwähnen, dass die Reliabilitätswerte der Skalen des Selbstmitgefühls im Fall der Variablen Achtsamkeit und Überidentifikation akzeptable bis schlechte Werte aufwiesen. Diese Schwierigkeit zeigte sich ebenso in den teilweise signifikant nicht korrelierenden Zusammenhängen zwischen Achtsamkeit und Selbstverurteilung. Dies spiegelt die Annahmen von Neff, Whittaker und Karl (2017) wieder, die die Spiegelung der Theorie des Selbstmitgefühls, neben einem korrelierenden Modell auch in einem bi-faktoriellen nicht-korrelierenden Modell sehen (Abbildung 6). Jedoch konnte dieser Modellvorschlag für die Daten der vorliegenden Arbeit, nicht den Kriterien der Konfirmatorischen Faktorenanalyse gerecht werden (siehe Kapitel 9.2). Daher sind die Ergebnisse zu den Skalen Achtsamkeit und Selbstverurteilung vor diesem Hintergrund zu interpretieren (Kapitel 9.3.2 und Kapitel 9.3.3). Aus diesem Grund wäre der Einsatz von zusätzlichen Skalen hinsichtlich einer besseren Ergebnissicherung von Vorteil. Beispielsweise könnte eine zusätzliche Achtsamkeitsskala eingesetzt werden. Hierzu könnten die MAAS oder die FFMQ Skala eingesetzt werden. Untersuchungen zu diese Skalen zeigten niedrige (Birnie, Speca, & Carlson, 2010) bis hohe Werte (Hollis-Walker & Colosimi 2011) zwischen Achtsamkeit und Selbstmitgefühl.

Die erste Untersuchung der Analyse der Zusammenhänge zwischen Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl wie auch die zweite Untersuchung der Kurswirkung basieren auf der Analyse von Fragebogendaten. Aufgrund der sozialen Erwünschtheit, ist diese Art von Datenerhebung anfällig für verzerrte Antworttendenzen

(Borz & Döring 2006, S. 232). Aus diesem Grund wäre im Sinne einer Störvariablenkorrektur einerseits die Erhebung der sozialen Erwünschtheit, beispielsweise durch das Inventar zur Erfassung der sozialen Erwünschtheit (Musch, Borckhaus & Bröder 2002), angemessen gewesen. Zudem erfolgt Analyse der Kurswirkung in einer quasiexperimentellen Felduntersuchung. In diesen Designs stellt die Störvariablenkontrolle eine Herausforderung dar. Diesem Umstand wurde durch die klare Definition und Eingrenzung der Zielgruppe und durch die Kontrolle der Meditationserfahrung entgegen getreten. Da das OTAM in die reguläre Lehre integriert war, gab es innerhalb des Seminars eine Interaktion zwischen Testleiter*in und Teilnehmenden. Diesem Umstand wurde durch ein online Format zwar Rechnung getragen (keine persönliche Anwesenheit des Testleiters*in während der Durchführung), jedoch ist denkbar, dass Sympathie oder Antipathie zum Testleiter*in die Antworten tendenziell beeinflusst hat. Aus diesem Grund wäre die Erhebung zur Beurteilung der Seminarleitung sinnvoll.

Für weiterführende Forschungsansätze wären die folgenden Anregungen möglich: Da die Analyse der Zusammenhänge von Authentizität, Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl einer Momentaufnahme entsprechen, wäre es interessant, diese Zusammenhänge auch in einer längsschnittlichen Untersuchung zu überprüfen. Zudem wäre auch der rückwirkende Einfluss des Mitgefühls auf Authentizität und Selbstwirksamkeit von Interesse. Wurde die personenbezogene Ressource Mitgefühl eingewöhnt, ist es denkbar, dass dadurch im Rückbezug die Authentizität und die Selbstwirksamkeit aufrechterhalten werden.

Hinsichtlich der Kurskonzeption könnte die heterogene Lehrerschaft mit beachtet werden. Während die Gruppe der Pädagog*innen durch das gemeinsame Hauptfach eine eher homogene Gruppe bilden, ist dies für die Lehramtsstudierenden nicht der Fall. Im Lehramt kommen unterschiedliche Disziplinen zusammen. Daher würde ein Mitgefühlstraining, welches beispielsweise ausschließlich auf die Lehramtskandidat*innen abzielt, von diesen Überlegungen profitieren.

Da OTAM eine Online Kurzzeitintervention ist, würden besonders diese Kursformate von sogenannten Refresher- oder Booster-Sitzungen profitieren (Kemper 2017). Booster-Sessions sind komprimierte Einheiten, die beispielsweise durch eine Blockveranstaltung in regelmäßigen Abständen angeboten werden könnten. Weiter könnte untersucht werden, inwiefern diese Art von Lehrveranstaltungen auch fächerübergreifend integriert werden können. Da die Forschung zum Mitgefühl ein recht junges Forschungsfeld ist, bedarf es weiterer Untersuchungen, unter welchen Bedingungen es entsteht und wie es in die universitäre Lehre eingebunden werden könnte. Die vorliegende Arbeit hat durch die zwei Analysen versucht einen Beitrag dahingehend zu leisten.

In diesem Zusammenhang wird das Destillat aus den theoretischen Vorüberlegungen erneut aufgegriffen (Kapitel 5.1, S 69):

So kann ...

der authentische und demnach mündige und autonome Mensch sich im Prozess der Selbstverwirklichung befinden, in dem er selbstwirksam seine dadurch entdeckten Ressourcen wie das (Selbst-)Mitgefühl handlungsfähig zum Ausdruck bringt. Die Befähigung zu diesem Prozess ist Gegenstand des pädagogischen Handlungsbegriffs der vorliegenden Arbeit.

Nach Baumert und Kunter (2011, S. 44) gehören die Selbstregulationsfähigkeit und der verantwortungsvolle Umgang mit den eigenen Ressourcen zu den Kriterien der pädagogischen Professionalität. Die Kultivierung dieser Qualität und die Befähigung zur handelnden Selbstgestaltung ist demnach pädagogischer Auftrag, der im Sinne des lebenslangen Lernens, über die universitäre Lehre hinausreichen könnte.

Literaturverzeichnis

- Aktionsrat Bildung** (2014). *Burnout im Bildungssystem – Prävention und Intervention in den Ländern. Eine Zwischenbilanz*. Münster: Waxmann Verlag.
- Aktionsrat Bildung** (2015). *Bildung. Mehr als Fachlichkeit*. Münster: Waxmann Verlag.
- Alkoyak-Yildiz, M. & Tippelt, R.** (2015). Burnout im Lehrerberuf. Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen. In: *Katholische Bildung*, 116 (5), 214-22.
- Arch, J. J., Brown, K. W., Dean, D. J., Landy, L. N., Brown, K. D., & Laudenslager, M. L.** (2014). Self-compassion training modulates alpha-amylase, heart rate variability, and subjective responses to social evaluative threat in women. In: *Psychoneuroendocrinology*, 42, 49-58.
- Aristoteles** (2014). *Nikomachische Ethik*. Hrsg. und kommentiert von R. Nickel. Berlin: Tusculum.
- Aristoteles** (2014). *Nikomachische Ethik*. Hrsg. von R. Nickel. (2014). Berlin: De Gruyter.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R.** (2006). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Baker, J. C., Williams, J. K., Witvliet, C. V. O. & Hill, P. C.** (2016). Positive reappraisals after an offense: Event-related potentials end emotional effects of benefit-finding and compassion. In: *The Journal of Positive Psychology*, 12(4), 373-384.
- Baldwin, K. M., Baldwin, J. R., & Ewald, T.** (2006). The relationship among shame, guilt, and self-efficacy. In: *American Journal of Psychotherapy*, 60(1), 1.
- Bandura, A. & Locke, E. A.** (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. In: *Journal of applied psychology*, 88(1), 87-99.
- Bandura, A.** (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. In: *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A.** (1988). *Self-efficacy conception of anxiety*. In: *Anxiety research*, 1(2), 77-98.
- Bandura, A.** (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. In: *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Batson C. D., Fultz J. & Schoenrade, P. A.** (1987). Distress and empathy: two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. In: *Journal of Personality*, 55(1), 19 – 39.
- Batson, C. D.** (1990). How social is an animal? The human capacity for caring. In: *American Psychologist*, 45, 336–346.
- Batson, C. D.** (1991). *The altruism question*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.

- Batson, C. D.** (2015). Die Egoismus-Altruismus-Debatte aus einer psychologischen Perspektive. In T. Singer & M. Ricard (Hrsg.), *Mitgefühl in der Wirtschaft. Ein bahnbrechender Forschungsbericht* (S. 27-39). München: Knaus.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, V. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Münster: Waxmann.
- Bird, G., Silani, G., Brindley, R., White, S., Frith, U. & Singer, T.** (2010). Empathic brain responses in insula are modulated by levels of alexithymia but not autism. In: *Brain*, 133(5), 1515 – 1525.
- Bischof-Köhler, D.** (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition*. Bern: Hans Huber.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G.** (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. In: *Clinical Psychology Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Blatt, S. J., Quinlan, D. M., Cheron, E. S. & Zuroff, D.** (1982). Dependency and Self-Criticism: Psychological Dimension of Depression. In: *Journal of Consulting und Clinical Psychology*, 50(1), 113-124.
- Böhm, W.** (1985). *Theorie und Praxis. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Böhm, W.** (2013). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Beck Verlag.
- Borkenau, P.** (1991). Gibt es eine altruistische Motivation? In: *Psychologische Rundschau*, 42(4), 195-205.
- Bornemann, B. & Singer, T.** (2013). Das ReSource-Trainingsprotokoll. In: T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 472-486). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Bornemann, B. & Singer, T.** (2013). Was wir unter Training verstehen (und was nicht). In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 32-35). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Bornemann, B., Herbert, B. M., Mehling, W. E. & Singer, T.** (2015). Differential changes in self-reported aspects of interoceptive awareness through 3 months of contemplative training. In: *Frontiers in Psychology*, 5 (1504), 1-13.
- Bortz, J., & Döring, N.** (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Springer.
- Braboszcz, C. & Delorme, A.** (2011). Lost in thoughts: neural markers of low alertness during mind wandering. In: *NeuroImage* 54(4), 3040-3047.

- Breines, J. G. & Chen, S.** (2012). Self-Compassion increases Self-Improvement Motivation. In: *Personal and Social Psychology Bulletin*, 38 (9), 1133 – 1143.
- Breines, J. G., Thoma, M. V., Gianferante, D., Hanlin, L., Chen, X. & Rohleder, N.** (2014). Self-compassion as a predictor of interleukin-6 response to acute psychosocial stress. In: *Brain, Behavior, and Immunity*, 37, 109-14.
- Briggs, S. R. & Cheek, J. M.** (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. In: *Journal of personality*, 54(1), 106-148.
- Brown, K. W. & Ryan, R. M.** (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. In: *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822-848.
- Buckner, R. L., Andrews-Hanna, J. R. & Schacter, D. L.** (2008). The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 1-38.
- Bühner, M. & Ziegler, M.** (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bühner, M.** (2011). *Einführung in die Test-und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Cameron, C. D. & Payne, B. K.** (2011). Escaping Affect: How Motivated Emotion Regulation Creates Insensitivity to Mass Suffering. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(1), 1-15.
- Coke, J. S., Batson, C. & McDavies, K.** (1978). Empathic Mediation of Helping: A two-stage model. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (7), 752-766.
- Cox, B. J., Rector, N. A., Bagby, R. M., Swinson, R. P., Levitt, A. J. & Foffe, R. T.** (2000). Is self-criticism unique for depression? A comparison with social phobia. In: *Journal of Affective Disorders*, 57, 223-228.
- Cozolino, L.** (2007). *Die Neurobiologie menschlicher Beziehungen*. Kirchzarten: VAK Verlag.
- Crocker, J. & Park, L. E.** (2004). The costly pursuit of self-esteem. In: *Psychological Bulletin*, 130(3), 392-414.
- Cullen, M.** (2013). Unterstützung für Lehrer. Mitgefühlstraining in der Schule (Beispiele). In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), In: *Mitgefühl. Alltag und Forschung* (S. 54-66). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Davies, M., Hall, J. & Meyer, M.** (2003). The first Year: Influences on the Satisfaction, Involvement and Persistence of New Community Volunteers. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (2), 248-260.
- De Vignemont, F. & Singer, T.** (2006). The empathic brain: how, when and why? In: *Trends in Cognitive Sciences*, 10(10), 435-441.
- Decerty, J. & Lamm, C.** (2007). The Role of the Right Temporoparietal Junction in Social Interaction: How Low-Level Computational Processes Contribute to Meta-Cognition. In: *The Neuroscientist*, 13 (6) 580-593.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deng, Y.-Q., Li, S. & Yang, Y.-Y.** (2012). The Relationship Between Wandering Mind, Depression and Mindfulness. In: *Mindfulness*, 5(2), 124-128.
- Depue, R. A. & Morrone-Strupinsky, J. V.** (2005). A neurobehavioral model of affiliative bonding. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 313-395.
- Dreyfus, G.** (2013). Is Mindfulness Present-Centered and Non-Judgemental? A Discussion of the Cognitive Dimensions of Mindfulness. In: *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41-54.
- Dweck, C. S.** (1986). Motivational processes affection learning. In: *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Ebner, M., Stöckler-Penz, C., Gugler, J. & Hoschopf, H.** (2007). Podcasting–Zukunftschance für die universitäre Weiterbildung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2 (1), 48-57.
- Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K.** (1980). *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A.** (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In: M. S. Clark (Hrsg.), *Emotion and social behavior* (S. 119-150). Newbury Park: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. & Maszk, P.** (1996). The relation of childrens dispositional empathy-related responding to their emotionality regulation, and social functioning. In: *Developmental Psychology*, 32, 195-209.
- Ekman, P.** (1992). An argument for basic emotions. In: *Cognition and Emotion*, 6(3/4), 169-200.
- Ekman, P.** (2008). *Emotional Awareness. Overcoming the Obstacle to Psychological Balance and Compassion: A Conversation Between The Dalai Lama and Paul Ekman, Ph.D.* New York: Times Books.
- Engen, H. G. & Singer, T.** (2015). Compassion-based emotion regulation up regulates experienced positive affect associated neural networks. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10(9), 1291-1301.
- Epel, E. S., Bandura, A. & Zimbardo, P. G.** (1999). Escaping Homelessness: The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping With Homelessness. In: *Journal of Applied Social Psychology*, 29(3), 575-596.
- Farb, N. A., Anderson, A. K., & Segal, Z. V.** (2012). The mindful brain and emotion regulation in mood disorders. In: *Canadian Journal of Psychiatry*, 57, 70–77.
- Fey, A.** (2002). Audio vs. Video: Hilft Sehen beim Lernen? Vergleich zwischen einer audiovisuellen und auditiven virtuellen Vorlesung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30(4), 331-338.

- Fischer, F., Mandl, H., & Todorova, A.** (2009). Lehren und Lernen mit neuen Medien. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 753-771). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flammer, A. & Nakamura, Y.** (2002). An den Grenzen der Kontrolle. In: *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 44*, 83-113.
- Flawell, J. H., Green, F. L. & Flavell, E. R.** (2000). Development of children's awareness of their own thoughts. In: *Journal of Cognition and Development, 1*(1), 97-112.
- Forschner, M.** (2006). Thomas von Aquin. München: Beck.
- Frankl, V. E.** (2010). *...trotzdem Ja zum Leben sagen: ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*. Kösel-Verlag. Kindle-Edition.
- Friedlmeier, W. & Trommsdorf, G.** (1992). Entwicklung von Empathie. In G. Finger (Hrsg.), *Frühförderung. Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie* (S. 138-150). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Füstös, J., Gramann, K., Herbert, B. M. & Pollatos, O.** (2012). On the embodiment of emotion regulation: Interoceptive awareness facilitates reappraisal. In: *Social cognitive and affective neuroscience, 8*(8), 911-917.
- Gerber, Z., Tolmacz, R., & Doron, Y.** (2015). Self-compassion and forms of concern for others. In: *Personality and Individual Differences, 86*, 394-400.
- Germer, C. & Neff, K. D.** (2013). Das „Mindful Self-Compassion“- Training. In: T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 378-412). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Germer, C. K. & Neff, K. D.** (2013). Self-Compassion in Clinical Practice. In: *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 856-867.
- Germer, C. K.** (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: Guilford Press.
- Gilbert, P. & Irons, C.** (2004). A pilot exploration of the use of compassionate images in a group of self-critical people. In: *Memory, 12*(4), 507-516.
- Gilbert, P. & Miles, J. N.** (2000). Sensitivity to Social Put-Down: Its' relationship to perceptions of social rank, shame, social anxiety, depression, anger and self-other blame. In: *Personality and Individual Differences, 1*, 757-774.
- Gilbert, P. & Procter, S.** (2006). Compassionate Mind Training for People with High Shame and Self-Criticism: Overview and Pilot Study of a Group Therapy Approach. In: *Clinical Psychology and Psychotherapy, 13*, 353-378.
- Gilbert, P.** (2013). Im Fluss des Lebens. Ein Evolutionsmodell des Mitgefühls. In: T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 130-154). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Gilbert, P.** (2013a). *Compassion Focused Therapy*. Paderborn: Junferman.

- Gilbert, P., McEwan, K., Irons, C., Bhundia, R., Christie, R., Broomhead, C. & Rockliff, H.** (2010). Self-harm in a mixed clinical population: The roles of self-criticism, shame, and social rank. In: *British Journal of Clinical Psychology*, 49, 563-676.
- Gillath, O., Shaver, P. & Mikulincer, M.** (2005). Attachment-theoretical approach to compassion and altruism. In P. Gilbert (Hrsg.), *Compassion: Conceptualizations, Research and Use in Psychotherapy* (S. 121-147). New York: Routledge.
- Gocet Tekin, E. & Satici, B.** (2014). An Investigation of the Predictive Role of Authenticity on Subjective Vitality. In: *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(6), 2063-2070.
- Goetz, J., Keltner, D. & Simon-Thomas, E.** (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. In: *Psychological Bulletin*, 136 (3), 351-374.
- Grossman, P.** (2013). Güte und Mitgefühl als Kernbestandteile von Achtsamkeit: Das Wissbare in besonderer Weise erfahren. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 200-217). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J.** (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 271-275.
- Haak, C. & Rasner, A.** (2009). Search (f)or Work: Der Übergang vom Studium in den Beruf. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 235-258.
- Haase, C. & Heckhausen, J.** (2012). Motivation. In: W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz
- Halifax, J.** (2013). "Being with Dying". Erfahrungen in der Sterbebegleitung. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 113-125). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Hamlin, J. K., Wynn K. & Bloom P.** (2007). Social evaluation by preverbal infants. In: *Nature*, 450, 557-559.
- Hamlin, J. K., Wynn, K., Bloom, P. & Mahajan, N.** (2011). How infants and toddlers react to antisocial others. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 108(50), 19931-19936.
- Han, B.-C.** (2016). *Psychopolitik: Neoliberalismus und die neuen Machttechniken*. Frankfurt/M: Fischer.
- Harris, P. L.** (1992). From Simulation to Folk Psychology. The Case for Development. In: *Mind & Language*, 7(1-2), 120-144.
- Hasselhorn, H.-M. & Nübling, M.** (2004). Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. In: *Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin*, 39(11), 568-576.
- Hazan, C. & Shaver, P.** (1998). Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524.

- Hein, G., Silani, G., Preuschoff, K., Batson, C. D. & Singer, T.** (2010). Neural responses to ingroup and outgroup members' suffering predict individual differences in costly helping. In: *Neron*, 68(1), 149-160.
- Hollis-Walker, L. & Colosimo, K.** (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. In: *Personality and Individual Differences*, 50, 222-227.
- Horney, K.** (1951). *Neurosis and human growth*. London: Routledge.
- Howell, A. J., Dopko, R. L., Passmore, H. & Buro, K.** (2011). Nature connectedness: associations with well-being and mindfulness. In: *Personality and Individual Differences*, 51, 166-171.
- Huebner, D.** (2014). *Einführung in die philosophische Ethik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hupfeld, J., & Ruffieux, N.** (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). In: *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40, 115-123.
- Iskender, M.** (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. In: *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(5), 711-720.
- Jazaierie, H., Lee, I., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J., Gross, J. & Goldin, P.** (2015). A wandering Mind is a less caring mind: Daily experience sampling during compassion meditation training. In: *The Journal of Positive Psychology*, 1-15.
- Jazaierie, H., McGonigal, K., Jinpa, T., Doty, J., Gross, J. & Goldin, P.** (2013). A randomized controlled trial of compassion cultivation training: Effects on mindfulness, affect, and emotion regulation. In: *Motivation and Emotion*, 38(1), 23-35.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R.** (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In: R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control of action*, 195-213.
- Jerusalem, M.** (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Jha, A. P., Krompinger, J. & Baime, M. J.** (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. In: *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7, 109-119.
- Jinpa, T. & Weiss, L.** (2013). Compassion Cultivation-Training (CCT). In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 458-470). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Johnston, M. A.** (1999). Influences of adult attachment in exploration. In: *Psychological reports*, 84(1), 31-34.
- Joseph, S., Linley, P. A. & Harris, G. J.** (2004). Understanding positive change following trauma and adversity: Structural clarification. In: *Journal of Loss and Trauma*, 10(1), 83-96.

- Kabat-Zinn, J.** (1990). *Full catastrophe living*. New York: Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J.** (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. In: *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J.** (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kabat-Zinn, J.** (2015). Mindfulness. In: *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483.
- Kam, J. W., Xu, J. & Handy, T. C.** (2013). I don't feel your pain (as much): The desensitizing effect of mind wandering on the perception of others' discomfort. In: *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience.*, 14(1), 286-296.
- Kanske, P., Böckler, A., Trauwein, F.-M., Lesemann, F. & Singer, T.** (2016). Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(9), S. 1383-1392.
- Kelly, A. C., Zuroff, D., Leybman, M. & Gilbert, P.** (2012). Social Safeness, received social support, and maladjustment: Testing a tripartite model of affect regulation. In: *Cognitive Therapy and Research*, 36(6), 816-826.
- Kemper, K.** (2017). Brief Online Mindfulness Training: Immediate Impact. In: *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22 (1), 75-80.
- Kienbaum, J.** (1993). Empathisches Mitgefühl und prosoziales Verhalten deutscher und sowjetischer Kindergartenkinder. Regensburg: Roderer.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T.** (2010). A wandering mind is an unhappy mind. In: *Science*, 330, 932-939.
- Kleinginner, P. & Kleinginner, A.** (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. In: *Motivation and Emotion*, 5, 345-379.
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Lamm, C. & Singer, T.** (2012). Functional neural plasticity and associated changes in positive affect after compassion training. In: *Cerebral cortex*, 23(7), 1552-1261.
- Klimecki, O. M., Leiberg, S., Ricard, M. & Singer, T.** (2014). Differential pattern of functional brain plasticity after compassion and empathy training. In: *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(6), 873-879.
- Knaller, S. & Müller, H.** (2005). Authentisch/Authentizität. In: K. Barck, M. Fontinus, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe* (S. 40-65). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kogut, E.** (2016). Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures. In: *Learning and Individual Differences*, 50, 64-72.
- Kok, B. E.** (2013). Die Wissenschaft der subjektiven Erfahrung. Positive Emotionen und soziale Nähe wirken sich auf autonome Funktionen aus. In: T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 326-154). München: Max-Planck-Gesellschaft.

- Krapp, A. & Ryan, R. M.** (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: *Zeitschrift für Pädagogik. Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, 54-82.
- Krause, R.** (1997). *Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre* (Band 1). Stuttgart: Kohlhammer.
- Krause, R.** (2003). Die modulare Struktur des Emotionssystems. In: *SciDok. Der Wissenschaftsserver der Universität des Saarlands. Saarland: Universität Saarland*, 1-26.
- Kyeong, L. W.** (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. In: *Personality and Individual Differences*, 54, 899-902.
- Lamm, C., Decety, J. & Singer, T.** (2011). Meta-analytic evidence for common and distinct neural networks associated with directly experienced pain and empathy for pain. In: *NeuroImage*, 54(3), 2492-2502.
- Lazarus, R.** (1999). *Stress and Emotion. A new Synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S.** (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. In: *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B. & Hancock, J.** (2007). Self-compassion and reaction of unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904.
- Lehmann, S., & Mandl, H.** (2007). *Implementation von E-Learning in Unternehmen. Handbuch Medien-und Bildungsmanagement*. Weinheim: PVU Beltz.
- Loggia, M., Mogil, J. & Bushnell, M.** (2008). Empathy hurts: Compassion for another increase both sensory and affective components of pain perception. In: *Pain*, 136(1-2), 168-76.
- Longe, O., Maratos, F. A., Gilbert, P., Evans, G., Volker, F., Rockliff, H. & Rippon, G.** (2010). Having a word with yourself: Neural correlates of selfcriticism and self-reassurance. In: *NeuroImage*, 49(2), 1849-1856.
- Lörz, M., Quast, H. & Woisch, A.** (2011). *Bildungsintentionen und Entscheidungsprozesse. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr vor Schulabgang*. HIS Forum Hochschule. Berichtsband 5.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O.** (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. In: *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E.** (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? In: *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- MacBeth, A. & Gumley, A.** (2012). Exploring compassion: a meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. In: *Clinical Psychology Review*, 32 (6), 545-552.

- Manavipour, D. & Saeedian, Y.** (2016). The role of self-compassion and control belief about learning in university students' self-efficacy. In: *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2), 121-126.
- Mandl, H. & Kopp, B.** (2006). *Blended Learning: Forschungsfragen und Perspektiven* (Forschungsbericht Nr. 182). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Mayer, J. D. & Salovey, P.** (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Hrsg.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (S. 3-34). New York: Harper Collins.
- McVay, J. C., Kane, M. J. & Kwapil, T. R.** (2009). Tracking the train of thought from the laboratory into everyday life: an experience-sampling study of mind wandering across controlled and ecological contexts. In: *Psychonomic Bulletin & Review*, 16(5), 857-863.
- Ménard, J. & Brunet, L.** (2011). Authenticity and well-being in the workplace: a mediation model. In: *Journal of Managerial Psychology*, 26 (4), 331-346.
- Mikulas, W. L.** (2015). Ethics in Buddhist Training. In: *Mindfulness*, 6(1), 14-16.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R.** (2001). Attachment Theory and Intergroup Bias: Evidence That Priming the Secure Base Schema Attenuates Negative Reactions to Out-Groups. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(1), 97-115.
- Mikulincer, M. & Shaver, P. R.** (2005). Attachment Security, Compassion, and Altruism. In: *Current Directions in Psychological Science*, 14 (1), 34-38.
- Mikulincer, M., Gillath, O., Halevy, V., Avihou, N., Avidan, S. & Eshkoli, N.** (2001). Attachment Theory and Reactions to Others Needs: Evidence that Activation of the Sense of Attachment Security Promotes Empathic Response. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (6), 1205-1224.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. & Gillath, O.** (2005). Attachment, Caregiving, and Altruism: Boosting Attachment Security Increases Compassion and Helping. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (5), 817-839.
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W.** (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. In: *Psychological Science*, 24(5), 776-781.
- Musch, J., Brockhaus, R., & Bröder, A.** (2002). Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit. In: *Diagnostica*, 48(3), 121-129.
- Naurath, E. & Teschmer, C.** (2013). Mitgefühl als Schlüssel zur religiösen Bildung im frühkindlichen Alter. In: *Pastoraltheologie*, 102(7), 295-310.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M. & Chen, Y.** (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. In: *Motivation and Emotion*, 33(1), 88-97.

- Neff, K. D. & Dahm, K. A.** (2014). Self-Compassion: What it is, What It Does, and How it Relates to Mindfulness. In: B. D. Ostafin et al. (Hrsg.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (S. 121-137). New York: Springer.
- Neff, K. D. & Germer** (2013). Freundlich zu sich selbst sein. Die Wissenschaft des Selbstmitgeföhls. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), In: *Mitgeföhl. Alltag und Forschung* (S. 300-324). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Neff, K. D.** (2003a). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. In: *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D. & Harter, S.** (2002). The authenticity of conflict resolutions among adult couples: Does women's other-oriented behavior reflect their true selves? In: *Sex Roles*, 47(9), 403-417.
- Neff, K. D., & Harter, S.** (2002). The role of power and authenticity in relationship styles emphasizing autonomy, connectedness, or mutuality among adult couples. In: *Journal of Social and Personal Relationships*, 19(6), 835-857.
- Neff, K. D., Hseih, Y. & Dejitterat, K.** (2005). Self-compassion, achievement goal and coping with academic failure. In: *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. & Rude, S. S.** (2007). Self-compassion and its link to adaptive psychological functioning. In: *Journal of Research in personality*, 41, 139-154.
- Neff, K. D. & Pommier, E.** (2012). The Relationship between Selfcompassion and Other-focused Concern among College Undergraduates, Community Adults, and Practicing Meditators. In: *Self and Identity*, 12(2), 160-176.
- Neff, K. D. & Vonk, R.** (2009). Self-Compassion Versus Global Self-Esteem: Two Different Ways of Relating to Oneself. In: *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- Neff, K. D., & Suizzo, M. A.** (2006). Culture, power, authenticity and psychological well-being within romantic relationships: A comparison of European American and Mexican Americans. In: *Cognitive Development*, 21(4), 441-457.
- Nickel, R.** (Hrsg.). (2014). Aristoteles. *Nikomachische Ethik*. Berlin: Tusculum
- Ortenburger, A.** (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten*. HIS Forum Hochschule, Berichtsband 3.
- Ottaviani, C., Shapiro, D. & Couyoumdjian, A.** (2013). Flexibility as the key for somatic health: From mind wandering to perseverative cognition. In: *Biological Psychology*, 94, 38-43.
- Otti, O., Gantenbein-Ritter, I., Jacot, A. & Brinkhof, M. W. G.** (2012). Immune response increases predation risk. In: *Evolution*, 66, 732-739.

- Ozawa-de Silva, B. & Negi, L. T.** (2013). Cognitively-Based Compassion-Training (CBCT): Protokoll und Schlüsselkonzepte. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 435-457). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Park, H. D. & Tallon-Baudry, C.** (2014). The neural subjective frame: from bodily signals to perceptual consciousness. In: *Phil. Trans. R. Soc. B*, 369(1641), 20130208, 1-9.
- Paulson, S., Davidson, R., Jha, A., & Kabat-Zinn, J.** (2013). Becoming conscious: the science of mindfulness. In: *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1303(1), 87-104.
- Peterson, A.** (2017). *Compassion and Education. Cultivating Compassionate Children, Schools and Communities*. London : Springer
- Porges, S. W.** (2003). The polyvagal theory. In: *Biological Psychology*, 79, 503-513.
- Porges, S. W.** (2007). The polyvagal perspective. In: *Biological Psychology*, 74, 116-143.
- Powers, T. A., Koestner, R. & Zuroff, D. C.** (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(7), 826-840.
- Raes, F.** (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. In: *Personality and Individual Differences*, 48, 757-761.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. & Van Gucht, D.** (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. In: *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Raichle, M. E.** (2015). The brain's default mode network. In: *Annual Review of Neuroscience*, 38, 433-447.
- Renkl, A.** (2002). Lehren und Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 589-602). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, D., Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A.** (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27(3), 193-207.
- Richter, D.; Engelbert, M., Weirich, S. & Pant, H. A.** (2013). Differentielle Teilnahme an Lehrerfortbildung und deren Zusammenhang mit professionsbezogenen Merkmalen von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27(3), 193-207.
- Ricken, F.** (2010). *Warum moralisch sein? Beiträge zur gegenwärtigen Moralphilosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rodríguez-Carvajal, R., García-Rubio, C., Paniagua, D., García-Diex, G. & de Rivas, S.** (2016). Mindfulness Integrative Model (MIM): Cultivating positive states of mind towards oneself and the others through mindfulness and self-compassion. In: *Annals of Psychology*, 32(3), 749-760.
- Rosen, J. B. & Schulkin, J.** (1998). From normal fear to pathological anxiety. In: *Psychological Review*, 105(2), 325-350.

- Rothermund, K. & Eder, A.** (2011). *Allgemeine Psychologie: Motivation und Emotion*. Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M.** (2007). Soziale Unterstützung. In: M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 231-250). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ruchelli, G., Chapin, H., Darnall, B., Seppala, E., Doty, J., & Mackey, S.** (2014). Compassion meditation training for people living with chronic pain and their significant others: a pilot study and mixed-methods analysis. In: *The Journal of Pain*, 15(4), 117.
- Saarni, C.** (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.
- Satici, S. A., Uysal, R. & Akin, A.** (2013). Authenticity as a predictor of social safeness in Turkish university students. In: *Ceskoslovenska Psychologie*, 57(6), 533-541.
- Sautermeister, J.** (2013) *Identität und Authentizität. Studien zur normativen Logik personaler Orientierung*. Freiburg i.Br.: Academic Press.
- Saxe, J. G.** (1963). *The blind men and the elephant: John Godfrey Saxe's version of the famous Indian legend*. Pictures by Paul Galdone. McGraw-Hill, New York: Whittlesey House.
- Schadewald, W.** (1955). *Furcht oder Mitleid? Zur Deutung des Aristotelischen Tragödieneinsatzes*. In: *Hermes*, 83 (2), 129-171.
- Scheibner, H. J., Bogler, C., Gleich, T., Haynes, J.-D. & Bermpohl, F.** (2017). Internal and external attention and the default mode network. In: *NeuroImage*, 148, 381-389.
- Schmid, W.** (2007). *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst*. Berlin: Suhrkamp.
- Schooler, J. W., Smallwood, J., Christoff, K., Handy, T. C., Reichle, E. D. & Sayette, M. A.** (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. In: *Trends in Cognitive Sciences*, 15, 319–326.
- Schulmeister, R. & Metzger, C.** (Hrsg.) (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Schulze, L., Ketterl, M., Gruber, C., & Hamborg, K. C.** (2007). Gibt es mobiles Lernen mit Podcasts? Wie Vorlesungsaufzeichnungen genutzt werden. In: *DeLFI*, 233-244.
- Schwab, F.** (2004). *Evolution und Emotion. Evolutionäre Perspektiven in der Emotionsforschung und der angewandten Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M.** (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Seligman, M. E., Abramson, L. Y., Semmel, A. & Von Baeyer, C.** (1979). Depressive attributional style. In: *Journal of abnormal psychology*, 88(3), 242-247.

- Seppala, E., Rossomando, T. & Doty, J. R.** (2012). Social Connection and Compassion: Important Predictors of Health and Well-Being. In: *Social Research*, 80(2), 411-430.
- Shapiro, S. L. & Mongrain, M.** (2010). The benefits of self-compassion and optimism exercises for individuals vulnerable to depression. In: *The Journal of Positive Psychology*, 5(5), 377-389.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R. & Corova, M.** (2005). Mindfulness-Based Stress Reduction for Health Care Professional: Results from a Randomized Trial. In: *International Journal of Stress Management*, 12 (2), 164-176.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W. & Biegel, G. M.** (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists training. In: *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2) 105-115.
- Shaw, L. L., Batson, C. D & Todd, R. M.** (1994). Empathy Avoidance: Forestalling Feeling for Another in Order to Escape the Motivational Consequences. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 879-887.
- Siegel, D. J.** (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. In: *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94.
- Singer, T.** (2015). Empathie und Mitgefühl aus Perspektive der Sozialen Neurowissenschaften. In: T. Singer & M. Ricard (Hrsg.), *Mitgefühl in der Wirtschaft. Ein bahnbrechender Forschungsbericht* (S. 40-58). München: Knaus.
- Singer, T. & Klimecki, O.** (2014). Empathy and compassion. In: *Current Biology*, 24(18), 876-878.
- Singer, T. & Lamm, C.** (2009). The Social Neuroscience of Empathy. In: *The Year in Cognitive Neuroscience*, 1156, 81-96.
- Singer, T.** (2016). *Differentiation of empathy and compassion. Results from training studies.* Talk presented at 50th Congress of the German Society for Psychology [Deutsche Gesellschaft für Psychologie, DGPs]. Leipzig, Germany. 2016-09-20.
- Singer, T.** (2016a). *Perspectives from contemplative neuroscience on power and care: How to train care and compassion?* Talk presented at Power and Care Conference. A Mind & Life Dialogue with H. H. the Dalai Lama. Brussels, Belgium. 2016-09-09 - 2016-09-11.
- Singer, T., Kok, B. E., Bornemann, B., Zurborg, S., Bolz, M. & Bochow, C.** (2016). *The ReSource Project: Background, design, samples, and measurements* (2. Aufl.). Leipzig: Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R. J. & Firth, C. D.** (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. In: *Science*, 303(5661), 1157-1162.

- Singer, T., Seymour, B., O’Doherty, J., Stephan, K. E., Dolan, R. J. & Firth, C. D.** (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. In: *Nature*, 439, 466-469.
- Slovic, P.** (2007). “If I look at the mass I will never act”: Psychic numbing and genocide. In: *Judgment and Decision Making*, 2, 79–95.
- Spaemann, R. & Schweidler W.** (Hrsg.). (2006). *Ethik Lehr- und Lesebuch. Texte – Fragen – Antworten*. Stuttgart: Klett.
- Sze, J. & Kemeny, M.** (2013). Die Kunst der emotionalen Balance. In T. Singer & M. Bolz (Hrsg.), *Mitgefühl. In Alltag und Forschung* (S. 338-355). München: Max-Planck-Gesellschaft.
- Terry, M. L., Leary, M. R. & Mehta, S.** (2012). Self-compassion as a Buffer against Homesickness, Depression, and Dissatisfaction in the Transition to College. In: *Self and Identity*, 12(3), 1-13.
- Thayer, J. F., Loerbroks, A., & Sternberg, E. M.** (2011). Inflammation and cardiorespiratory control: the role of the vagus nerve. In: *Respiratory physiology & neurobiology*, 178(3), 387-394.
- Theran, S. A.** (2011). Authenticity in relationships and depressive symptoms: A gender analysis. In: *Personality and Individual Differences*, 51(4), 423-428.
- Tusche, A., Böckler, A., Kanske, P., Trautwein, F. M. & Singer, T.** (2016). Decoding the charitable brain: Empathy, perspective taking and attention shifts differentially predict altruistic giving. In: *Journal of Neuroscience*, 36(17), 4719 – 4732.
- Ulich, D., Kienbaum, J. & Volland, C.** (2001). *Wie entwickelt sich Mitgefühl? Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie*. Universität Augsburg
- Urban, D. & Mayerl, J.** (2013). *Strukturgleichungsmodellierung: ein Ratgeber für die Praxis*. Weinheim: Springer.
- Urhahne, D.** (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. In: *Psychologische Rundschau*, 59, 150-166.
- Verplanken, B., Friborg, O., Wang, C. E., Trafimow, D., & Woolf, K.** (2007). Mental habits: Metacognitive reflection on negative self-thinking. In: *Journal of personality and social psychology*, 92(3), 526-541.
- Warneken, F. & Tomasello, M.** (2006). Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees. In: *Science*, 311, 1301-1303.
- Weng, H. Y., Fox, A. S., Shackman, A. J., Stodola, D. E., Caldwell, J. Z., Olson, M. C., Rogers, G.M. & Davidson, R. J.** (2013). Compassion training alters altruism and neural responses to suffering. In: *Psychological science*, 24(7), 1171-1180.

- Wensauer, M.** (1995). Bindung, soziale Unterstützung und Zufriedenheit im höheren Erwachsenenalter. In: G. Spangler (Hrsg.), *Die Bindungstheorie: Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 232-248). Stuttgart: Klett Cotta.
- Werth, L. & Mayer, J.** (2008). *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akadem. Verlag.
- White, N. J., & Tracey, T. J.** (2011). An examination of career indecision and application to dispositional authenticity. In: *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 219-224.
- Whitfield-Gabrieli, S. & Ford, J. M.** (2012). Default mode network activity and connectivity in psychopathology. In: *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 49-76.
- Wilson, J. P. & Lindy, J. D.** (1994). Empathic Brain and Countertransference. In J. P. Wilson & J. D. Lindy (Hrsg.), *Countertransference in the Treatment of PTSD* (S. 5-30). New York: Guilford Press.
- Wispé, L.** (1991). *The Psychology of Sympathy*. New York: Plenum Press.
- Wissenschaftsrat** (2006). *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*. Köln: Druckhaus Locher.
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., & Joseph, S.** (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization, and the development of the Authenticity Scale. In: *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385-399.
- Yarnell, L. M. & Neff, K. D.** (2013). Self-compassion, Interpersonal Conflict Resolutions, and Well-being. In: *Self and Identity*, 12(2), 146-159.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M.** (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Hrsg.), *The Development of prosocial behavior* (S. 109-137). New York: Academic Press.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M.** (1992). Development of concern for others. In: *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zuroff, D. C., Koestner, R. & Powers, T. A.** (1994). Self-criticism at age 12: A longitudinal study of adjustment. In: *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 367-385.
- Zwick, E.** (2013). Präliminarien zu einer grundlegenden Thematik aus historisch-systematischer Sicht. In: M. Fath (Hrsg.), *Bildung und Ethik. Beiträge und Perspektiven jenseits disziplinärer Grenzen* (S. 13-43). Berlin: LIT.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell der Zusammenhänge von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl.....	71
Abbildung 2: Modularer Aufbau von OTAM.....	80
Abbildung 3 Beispielmodul von OTAM	85
Abbildung 4: Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Messmodell Authentizität.....	101
Abbildung 5: Ergebnisse der Konfirmatorischen Faktorenanalyse zum Messmodell Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK).....	103
Abbildung 6: sechs-faktoriell korrelierendes Messmodell (links); bi-faktoriell nicht korrelierendes Messmodell (rechts)	105
Abbildung 7 Strukturgleichungsmodell zu den postulierten Zusammenhängen von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl.....	123
Abbildung 8 Seminarkonzept der der Veranstaltung „Mitgefühl als Personenbezogene Ressource für Pädagogikstudierende“	138
Abbildung 9: Exemplarische Darstellung der OTAM Plattform und Integration der Fragebögen (FB)	139
Abbildung 10: Entwicklung der Werte zur Skala Authentisches Leben (AL) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	148
Abbildung 11: Entwicklung der Werte zur Skala Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	149
Abbildung 12: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstentfremdung (SE) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	150
Abbildung 13: Entwicklung der Werte zur Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	151
Abbildung 14: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstgüte (SG) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention) Messzeitpunkt * Intervention SG = Selbstgüte.....	152
Abbildung 15: Entwicklung der Werte zur Skala Gemeinsames Menschsein (GM) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	153
Abbildung 16: Entwicklung der Werte zur Skala Achtsamkeit (A) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	154

Abbildung 17: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstverurteilung (SV) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	155
Abbildung 18: Entwicklung der Werte zur Skala Isolation (ISO) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	156
Abbildung 19: Entwicklung der Werte zur Skala Überidentifikation (ÜI) getrennt nach Experimental- (EG) und Kontrollgruppe (KG) (Messwiederholung*Intervention).....	157
Abbildung 20: Entwicklung der Werte zur Skala Authentisches Leben getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention).....	160
Abbildung 21: Entwicklung der Werte zur Skala Akzeptanz externer Einflussnahme getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention).....	161
Abbildung 22: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstentfremdung getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)	162
Abbildung 23: Entwicklung der Werte zur Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention).....	163
Abbildung 24: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstgüte getrennt nach Lehramt (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)	164
Abbildung 25: Entwicklung der Werte zur Skala Gemeinsames Menschsein getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention).....	165
Abbildung 26: Entwicklung der Werte zur Skala Achtsamkeit getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)	166
Abbildung 27: Entwicklung der Werte zur Skala Selbstverurteilung getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)	167
Abbildung 28: Entwicklung der Werte zur Skala Isolation getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)	168
Abbildung 29: Entwicklung der Werte zur Skala Überidentifikation getrennt nach (LA) und Pädagogik (PÄ) (Messwiederholung*Intervention)	169

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigkeitsverteilung der Geschlechter	96
Tabelle 2: Durchschnittliches Alter der Befragten zur Zeit der Erhebung	96
Tabelle 3: Besuchter Lehramtsstudiengang der Befragten	96
Tabelle 4: Berufserfahrung vor dem Studium	97
Tabelle 5: Meditationserfahrung der Befragten	97
Tabelle 6: Überblick über die Verwendeten Variablen	99
Tabelle 7: Beschreibung der Items zur Metaskala Authentizität	101
Tabelle 8: Beschreibung der Items zur Metaskala Allgemeine Selbstwirksamkeit.....	104
Tabelle 9: Beschreibung der Items zur Metaskala Selbstmitgefühl	105
Tabelle 10: Korrelationen zwischen den sechs Faktoren des Selbstmitgefühls	106
Tabelle 11: Interne Konsistenz der Metaskalen Selbstmitgefühl, Authentizität, Selbstwirksamkeit	107
Tabelle 12: Interne Konsistenz der Subskala Authentisches Leben (AL)	108
Tabelle 13: Reliabilität der Subskala Akzeptanz Externer Einflüsse (AKZ)	109
Tabelle 14: Internen Konsistenz der Subskala Selbst-Entfremdung (SE)	109
Tabelle 15: Internen Konsistenz für Allgemeine Selbstwirksamkeit (SWK).....	110
Tabelle 16: Interne Konsistenz der Subskala Selbstgüte (SG)	111
Tabelle 17: Interne Konsistenz der Subskala Gemeinsames Menschsein (GM)	111
Tabelle 18: Interne Konsistenz der Subskala Achtsamkeit (A).....	111
Tabelle 19: Interne Konsistenz für Selbstmitgefühl Subskala Selbstverurteilung (SV).....	112
Tabelle 20: Interne Konsistenz der Subskala Isolation (ISO).....	112
Tabelle 21: Interne Konsistenz der Subskala Überidentifikation (ÜI)	112
Tabelle 22: Interkorrelationen der Dimensionen von Authentizität, Allgemeiner Selbstwirksamkeit und Selbstwirksamkeit	113
Tabelle 23: Regression zur Vorhersage der Allgemeinen Selbstwirksamkeit durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE)	115
Tabelle 24: Regression zur Vorhersage der Selbstgüte durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK).....	116
Tabelle 25: Regression zur Vorhersage des Gemeinsamen Menschseins durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK)	117
Tabelle 26: Regression zur Vorhersage der Achtsamkeit durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK).....	118

Tabelle 27: Regression zur Vorhersage der Selbstverurteilung durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme (AKZ), Selbstentfremdung (SE) und Allgemeine Selbstwirksamkeit (ASWK).....	119
Tabelle 28: Regression zur Vorhersage der Isolation durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme, Selbstentfremdung und Allgemeine Selbstwirksamkeit	120
Tabelle 29: Regression zur Vorhersage der Überidentifikation durch Authentisches Leben, Akzeptanz externer Einflussnahme, Selbstentfremdung und Allgemeine Selbstwirksamkeit	121
Tabelle 30: Überblick der standardisierten totalen, indirekten und direkten Effekte der Authentizität auf das Messmodell Selbstmitgefühl	125
Tabelle 31: Überblick der standardisierten totalen und direkten Effekte der Allgemeinen Selbstwirksamkeit auf das Selbstmitgefühl.....	125
Tabelle 32 Erhebungswellen der Analyse zur Kurswirkung von OTAM	137
Tabelle 33 Durchschnittsalter in der Trainings- und Kontrollgruppe sortiert Trainings- und Kontrollgruppe	140
Tabelle 34 Kreuztabelle zur Geschlechterverteilung in der Trainings- und Kontrollgruppe	140
Tabelle 35 Kreuztabelle zur Meditationserfahrung in der Trainings- und Kontrollgruppe	140
Tabelle 36 Kreuztabelle zur Berufserfahrung in der Trainings- und Kontrollgruppe ..	141
Tabelle 37: Durchschnittsalter innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudierenden.....	141
Tabelle 38: Kreuztabelle zur Geschlechterverteilung innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudenten	142
Tabelle 39: Kreuztabelle zur Berufserfahrung innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudenten	142
Tabelle 40: Kreuztabelle zur Meditationserfahrung innerhalb der Trainingsgruppe sortiert nach Lehramts- und Pädagogikstudenten	143
Tabelle 41: Reliabilität (Cronbach's α) der Metaskala Authentizität getrennt nach Experimental-und Kontrollgruppe	145
Tabelle 42: Reliabilität (Cronbach's α) der Metaskala Selbstwirksamkeit getrennt nach Experimental-und Kontrollgruppe	145
Tabelle 43: Reliabilität (Cronbach's α) der Metaskala Selbstmitgefühl getrennt nach Experimental-und Kontrollgruppe	145
Tabelle 44: Unterschiede in den Ausgangswerten zwischen der Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl	147
Tabelle 45: Unterschiede in den Ausgangswerten zwischen der Authentizität, Allgemeinen Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl	158
Tabelle 46: Retest-Reliabilität der Skalen Authentizität, Allgemeine Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe	210

Tabelle 47: Retest-Reliabilität der Skalen Authentizität, Allgemeine Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl der Experimentalgruppe, getrennt nach Lehramt und Pädagogik	210
Tabelle 48 Vergleich Trainingsgruppe Lehramt und Pädagogik.....	211

Anhang:

Tabelle 46: Retest-Reliabilität der Skalen Authentizität, Allgemeine Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl getrennt nach Trainings- und Kontrollgruppe

	TG: T1 auf T2	KG: T2 SV
AL	.623**	.670**
AKZ	.708**	.742**
SE	.563**	.829**
ASWK	.661**	.850**
SG	.499**	.726**
VH	.438**	.515**
A	.608**	.603**
SV	.610**	.665**
ISO	.527**	.709**
ÜI	.498**	.770**

Tabelle 47: Retest-Reliabilität der Skalen Authentizität, Allgemeine Selbstwirksamkeit und Selbstmitgefühl der Experimentalgruppe, getrennt nach Lehramt und Pädagogik

	LA: T1 auf T2	LA: T1 auf T3	PÄ: T1 auf T2	PÄ: T1 auf T3
AL	.635**	.520**	.553**	.518**
AKZ	.499**	.546**	.845**	.767**
SE	.509**	.436**	.558**	.737**
ASWK	.466**	.399**	.825**	.682**
SG	.445**	.506**	.609**	.564**
VH	.304	.404	.583**	.773**
A	.539**	.454**	.669**	.585**
SV	.667**	.518**	.541**	.696**
ISO	.295	.382	.709**	.651**
ÜI	.546**	.672**	.440**	.659**

Tabelle 48 Vergleich Trainingsgruppe Lehramt und Pädagogik

Zeit	EG Lehramt	EG Pädagogik
AL		
T1 zu T2	n= 30 F(1,25)= 12.3 ; p= .002; $\eta^2 = .305$ M= 5,33 (SD=1.07) M= 5,72 (SD= .811)	n= 27 F(1,25)= 4.21; p= .051; $\eta^2 = .144$ M= 5.20 (SD= .953) M= 5.59 (SD= .924)
T1 zu T3	n= 22 F(1,25)= 3.93 ; p= .061; $\eta^2 = .164$ M= 5,66 (SD= .833) M= 5,95 (SD= .758)	n= 20 F(1,18)= 5.95 ; p= .025; $\eta^2 = .249$ M= 5.19 (SD= .900) M= 5.63 (SD= .720)
T2 zu T3	n= 22 F(1,25)= 1.45 ; p= .238; $\eta^2 = .069$ M= 6,04 (SD= .584) M= 5,95 (SD= .758)	n= 20 F(1,18)= 2.46 ; p= .134; $\eta^2 = .120$ M= 5.86 (SD= .696) M= 5.63 (SD= .720)
AKZ		
T1 zu T2	n= 30 F(1,25)= 1.19 ; p= .181; $\eta^2 = .063$ M= 4,11 (SD= 1.14) M= 3,61 (SD= 1.06)	n= 27 F(1,25)= .866 ; p= .361; $\eta^2 = .003$ M= 3,47 (SD= 1.36) M= 3.20 (SD= 1.17)
T1 zu T3	n= 22 F(1,25)= .348; p=.562; $\eta^2 = .017$ M= 4,04 (SD= 1.21) M= 3,64 (SD=1.20 .)	n= 20 F(1,18)= 1.21; p= .276; $\eta^2 = .065$ M= 3,28 (SD= 1.36) M= 2,91 (SD= . 1.36)
T2 zu T3	n= 22 F(1,25)= .040; p= .843; $\eta^2 = .002$ M= 3,56 (SD= 1.13) M= 3,64 (SD= 1.20)	n= 20 F(1,18)= .115; p= .738; $\eta^2 = .006$ M= 2,93 (SD= 1.00) M= 2,91 (SD= .954)
SE		
T1 zu T2	n= 30 F(1,25)= 5.39 ; p= .028; $\eta^2 = .162$ M= 2,70 (SD= 1.23) M= 2,03 (SD= .794)	n= 27 F(1,25)= 6.15 ; p= .02; $\eta^2 = .197$ M= 3,02 (SD= 1.35) M= 2,48 (SD= .931)
T1 zu T3	n= 22 F(1,25)= .889 ; p= .357; $\eta^2 = .043$. M= 2,56 (SD= 1.21) M= 2,03 (SD= .920)	n= 20 F(1,18)= 15.52; p= .01; $\eta^2 = .463$ M= 3.22 (SD= 1.38) M= 2.32 (SD= 908)
T2 zu T3	n= 22 F(1,25)=1.87 ; p= .187; $\eta^2 = .085$ M= 1,92 (SD= .697) M= 2,03 (SD= .920)	n= 20 F(1,18)=.480; p= .497; $\eta^2 = .026$ M= 2.52 (SD= .988) M= 2.32 (SD= 908)
ASWK		
T1 zu T2	n= 30 F(1,25)= 2.74 ; p= .109; $\eta^2 = .089$ M= 4,62 (SD= .869) M= 4,98 (SD= .829)	n= 27 F(1,25)= 14,53; p= .01; $\eta^2 = .368$ M= 4.44 (SD= 1.45) M= 4.90 (SD= 1.03)
T1 zu T3	n= 22 F(1,25)= .703 ; p= .403; $\eta^2 = .035$ M= 4,71 (SD= .931) M= 4,98 (SD= 1.07)	N= 20 F(1,18)= 1.97; p= .177; $\eta^2 = .099$ M= 4.54 (SD= 191) M= 4.72 (SD= 1.53)
T2 zu T3	n= 22	n= 20

	F(1,25)= -.542; p= .470; $\eta^2 = .026$ M= 5,17 (SD= .844) M= 4,98 (SD= 1.07)	F(1,18)=.183 ; p= .674; $\eta^2 = .010$ M= 5.03 (SD= .978) M= 4.72 (SD= 1.53)
SG		
T1 zu T2	n= 30 F(1,28)= 6.41; p= .017; $\eta^2 = .186$ M= 3,77 (SD= 1.17) M= 4,68 (SD=1.36)	n= 27 F(1,25)= .748 ; p= .395; $\eta^2 = .029$ M= 4,30 (SD= 1.18) M= 4,57 (SD= 1.19)
T1 zu T3	n= 22 F(1,20)= 8.85 ; p= .007; $\eta^2 = .307$ M= 3,80 (SD= 1.22) M= 4,91 (SD= 1.24)	n= 20 F(1,18)= .519 ; p= .481; $\eta^2 = .028$ M= 4,50 (SD= 1.20) M= 4,68 (SD= .990)
T2 zu T3	n= 22 F(1,25)= .013 ; p= .910; $\eta^2 = .001$ M= 4,84 (SD= 1.44) M= 4,91 (SD= 1.24)	n= 20 F(1,18)= .083; p= .776; $\eta^2 = .005$ M= 4,75 (SD= 1.18) M= 4,68 (SD= .990)
GM		
T1 zu T2	n= 30 F(1,28)= 4.09 ; p= .053; $\eta^2 = .127$ M= 3,90 (SD= 1.18) M= 4.67 (SD= 1.34)	n= 27 F(1,25)= 10.72 ; p= .003; $\eta^2 = .300$ M= 4,28 (SD= 1.38) M= 5,13 (SD= 1.11)
T1 zu T3	n= 22 F(1,20)= ; p= .013; $\eta^2 = .273$ M= 3,82 (SD= 1.12) M= 4,80 (SD= 1.36)	n= 20 F(1,18)= 3.67; p= .071; $\eta^2 = .169$ M= 4,65 (SD= 1.29) M= 5,05 (SD= 1.49)
T2 zu T3	n= 22 F(1,20)= ; p= .605; $\eta^2 = .014$ M= 4,86 (SD= 1.35) M= 4,80 (SD= 1.36)	n= 20 F(1,18)= 1,10; p= .309; $\eta^2 = .057$ M= 5,35 (SD= 1.06) M= 5,05 (SD= 1.49)
A		
T1 zu T2	n= 30 F(1,28)= 3.16; p= .086; $\eta^2 = .102$ M= 4,58 (SD= 1.30) M= 5,13 (SD= 1.26)	n= 27 F(1,25)= 26.06; p= .000; $\eta^2 = .510$ M= 4,35(SD= 1.42) M= 5,35 (SD= .969)
T1 zu T3	n= 22 F(1,20)= 2.36 ; p=.140 ; $\eta^2 = .105$ M= 4,59 (SD= 1.41) M= 5,36 (SD= 1.00) Paarweise Vergleich ist sig. .018	n= 20 F(1,18)= 7.75; p= .012; $\eta^2 = .301$ M= 4,45 (SD= 1.52) M= 4,93 (SD= 1.25)
T2 zu T3	n= 22 F(1,20)= 1.48; p=.237; $\eta^2 = .069$ M= 5,45 (SD= 1.10) M= 5,36 (SD= 1.00)	n= 20 F(1,18)= 1.84; p= .192; $\eta^2 = .093$ M= 5,50 (SD= .888) M= 4,93 (SD= 1.25)
SV		
T1 zu T2	n= 30 F(1,28)= 10.25; p= .003; $\eta^2 = .268$ M= 4,38 (SD= 1.55) M= 3,48 (SD= 1.34)	n= 27 F(1,25)= 6.86; p= .015; $\eta^2 = .215$ M= 3,93 (SD= 1.50) M= 3,06 (SD= 1.11)
T1 zu T3	n= 22 F(1,25)= 2.69 ; p= .117; $\eta^2 = .118$ M= 4,27 (SD= 1.60) M= 3,75 (SD= 1.59)	n= 20 F(1,18)= 15.55; p= .001; $\eta^2 = .463$ M= 3,70 (SD= 1.45) M= 2,68 (SD= 1.09)

T2 zu T3	n= 22 F(1,20)= .260; p= .616; $\eta^2 = .013$ M= 3,43 (SD= 1.51) M= 3,75 (SD= 1.59)	n= 20 F(1,18)= 1.93; p= .182; $\eta^2 = .097$ M= 2,95 (SD= 1.09) M= 2,68 (SD= 1.08)
ISO		
T1 zu T2	n= 30 F(1,28)= 2.25 ; p= .145; $\eta^2 = .074$ M= 4,22 (SD= 1.52) M= 3,35 (SD= 1.46)	n= 27 F(1,25)= 6.02; p= .021; $\eta^2 = .194$ M= 4,02 (SD= 1.83) M= 3,24 (SD= 1.60)
T1 zu T3	n= 22 F(1,20)=040 ; p= .843; $\eta^2 = .002$ M= 4,07 (SD= 1.63) M= 3,32 (SD= 1.50)	n= 20 F(1,18)= 4.49 ; p= .048; $\eta^2 = .200$ M= 3,58 SD= 1.62) M= 2,85 (SD= 1.52)
T2 zu T3	n= 22 F(1,20)= .423 ; p= .523; $\eta^2 = .021$ M= 3,20 (SD= 1.40) M= 3,32 (SD= 1.50)	n= 20 F(1,18)= .622; p= .440; $\eta^2 = .033$ M= 2,97 (SD= .1.43) M= 2,85 (SD= 1.52)
ÜI		
T1 zu T2	n= 30 F(1,25)= 9.52 ; p= .005; $\eta^2 = .254$ M= 4,63 (SD= 1.40) M= 3,92 (SD= 1.31)	n= 27 F(1,25)= 2.90 ; p= .101; $\eta^2 = .104$ M= 4,80 (SD= 1.45) M= 3,91 (SD= 1.26)
T1 zu T3	n= 22 F(1,20)= .057 ; p= .814; $\eta^2 = .003$ M= 4,41 (SD= 1.50) M= 4,18 (SD= 1.37)	n= 20 F(1,18)= 6,73; p= .018; $\eta^2 = .272$ M= 4,50 (SD= 1.40) M= 3,43 (SD= 1.34)
T2 zu T3	n= 22 F(1,20)= 4.44 ; p= .048 $\eta^2 = .182$ M= 3,84 (SD= .1.48) M=4.18 (SD=1.37)	n= 20 F(1,18)= 1,55; p= .229; $\eta^2 = .079$ M= 3,77 (SD= 1.16) M= 3,43 (SD= 1.34)