



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Qualitative Untersuchung der Ressourcen des
subjektiven Wohlbefindens von Studierenden im privaten
und universitären Setting mittels Glückstagebücher“

Verfasserin

Monique Schannel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Psychologie

Betreuerin:

Dipl.- Psych. Dr. Julia Klug

Zusammenfassung

Glück als positive Emotion wird definiert als das subjektive Wohlbefinden eines jeden Menschen. Das Ziel von Glückstagebüchern ist die systematische Förderung des Wohlbefindens, indem der Fokus auf den positiven Ereignissen im Leben liegt. Im pädagogischen Bereich wurde diese Interventionsmethode nur wenig eingesetzt und erforscht. Das Forschungsseminar II an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien führte eine Studie durch, die ein solches Tagebuch einsetzte, um den Einfluss von positiven Emotionen auf die Lern- und Leistungsmotivation zu untersuchen. Diese Arbeit stellt eine Replikation dieser Studie dar. Die Stichprobe besteht aus aktiven Diplom- bzw. MasterstudentInnen der Studienrichtung Psychologie aus dem deutschen Sprachraum. Die Testpersonen sollen über einen Zeitraum von vier Wochen tägliche Aufzeichnungen vornehmen und ihre Tageszufriedenheit angeben. Die Verwendung der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erlaubt eine schrittweise Festlegung der Themen aus den täglichen Aufzeichnungen und ermöglicht eine Kategorisierung der Ressourcen, die eine wichtige Rolle im Alltag eines Studierenden spielen. Zudem ermöglicht eine quantitative Integration die Analyse der Auftrittshäufigkeit dieser Ressourcen und die Häufigkeit der positiven Einträge kann mit der Tageszufriedenheit in Beziehung gesetzt werden. Die vorliegende Arbeit zeigt, dass Menschen ihr subjektives Wohlbefinden aus externen, inter- und intrapersonalen Faktoren ziehen.

Keywords: positive Emotionen, subjektives Wohlbefinden, Glückstagebuch, inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, Ressourcen

Abstract

Luck as a positive emotion is defined as the subjective well-being of all person. The goal of happiness diaries is the systematic promotion of well-being, because of focusing on the positive events in life. In the educational psychology, this intervention method was little used and researched. The Research Seminar II at the Department of Psychology, University of Vienna, undertook a study with a happiness diary in order to investigate the influence of positive emotions on learning and achievement motivation. Our work represents a replication of this study. The sample consists of active diploma or master students at the faculty of Psychology in the German language area. The participants are asked to fill out daily forms and the daily subjective well-being for a period of four weeks. The use of content analysis allows a stepwise determination of the topics from the daily records and thereby a categorization of the resources, which play an important role in the everyday life of a student. In addition, a quantitative integration enables the analysis of the frequency of these resources and investigates the relation between the daily positive occurrences and the subjective well-being. The present study shows that external, inter- and intrapersonal factors affect the students' well-being.

Keywords: positive emotions, luck, subjective well-being, happiness diary, content analysis, resources

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG	7
2.	THEORETISCHER TEIL	10
2.1.	Emotionen.....	10
2.1.1.	Begriffsbestimmung	10
2.1.2.	Emotionen im Lern- und Leistungskontext.....	11
2.2.	Relevanz positiver Emotionen.....	13
2.2.1.	Die broaden-and-build theory.....	14
2.2.2.	Die Neurowissenschaften	15
2.2.3.	Die Entstehung der Positiven Psychologie.....	16
2.3.	Glück als eine positive Emotion.....	17
2.3.1.	Ein Vier-Faktoren-Ansatz des Wohlbefindens.....	18
2.3.2.	Ein State-Trait-Ansatz	19
2.3.3.	Gemischte Konzepte: Zieltheorie und Lusttheorie	20
2.4.	Einflussgrößen auf das subjektive Wohlbefinden	21
2.4.1.	Das Sustainable change model	21
2.4.2.	Die Well Being Theorie.....	22
2.4.3.	Wissenschaftliche Glückssteigerung	23
2.4.4.	Einflussfaktoren als menschliche Bedürfnisse	25
2.4.5.	Überblickmodell der Einflussgrößen des subjektiven Wohlbefindens	28
2.5.	Glücksmessung	29
2.5.1.	Satisfaction with life scale	29
2.5.2.	Glückstagebücher	30
3.	ZIEL DER UNTERSUCHUNG	32
3.1.	Methodische Vorgehensweise	32
3.2.	Forschungsfragen bzw. -hypothese	33
3.2.1.	Forschungsfragen	33
3.2.2.	Forschungshypothese	34
4.	METHODE.....	35
4.1.	Studienplanung und -durchführung.....	35
4.2.	Stichprobe	35
4.3.	Erhebungsinstrumente im Glückstagebuch	36
4.3.1.	Fünf offene Fragen	36

4.3.2.	Tageszufriedenheitsskala.....	37
4.4.	Auswertungsmethoden	38
4.4.1.	Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse	39
4.4.2.	Quantitativer Analyseansatz	40
5.	ERGEBNISSE	42
5.1.	Inhaltliche Analyse der Glückstagebücher	42
5.1.1.	Studienbezogene Ressourcen	42
5.1.2.	Studienferne Ressourcen	55
5.1.3.	Ressourcenverteilung	66
5.2.	Quantitative Analyse der Glückstagebücher	68
5.2.1.	Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und Anzahl der täglichen Ressourcen	68
6.	DISKUSSION	70
6.1.	Diskussion der Ergebnisse.....	70
6.1.1.	Studienbezogene Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens	71
6.1.2.	Studienferne Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens	72
6.1.3.	Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und Anzahl der berichteten Ressourcen	74
6.2.	Ausblick.....	75
	LITERATURVERZEICHNIS	79
	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	83
	TABELLENVERZEICHNIS.....	84
	ANHANG A: Einladungsemail zum Prätest	85
	ANHANG B: Items im Glückstagebuch	86
	ANHANG C: Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Zufriedenheit	88
	ANHANG D: studienbezogene Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens (auf beiliegender CD-ROM)	88
	ANHANG E: studienferne Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens (auf beiliegender CD-ROM)	88
	LEBENS LAUF	89

1. EINLEITUNG

Obwohl die pädagogische Psychologie das Konstrukt Emotion lange Zeit vernachlässigt hat, kommt es in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus der Forschung. Die emotionale Komponente spielt im Alltag sowie in Lern- und Leistungssituationen eine entscheidende Rolle. Die Untersuchung dieser Variable, die Bedeutung der positiven Emotion Glück und insbesondere deren Einflussfaktoren im akademischen Setting sind Ziel dieser Arbeit.

Das Konstrukt der Emotion ist sehr facettenreich. Der Begriff Emotion kommt aus dem französischen (*émotion*) und bedeutet Erregung. Kapitel 2.1. behandelt die emotionale Variable, in Kapitel 2.1.1. wird auf die Begriffsbestimmung eingegangen und Kapitel 2.1.2. hebt die Emotionen im Kontext von Lernen und Leistung hervor. Daraufhin versucht Kapitel 2.2. anhand von Theorie und Forschung die Rolle positiver Emotionen aufzuschlüsseln und betrachtet schließlich die Entwicklung der Positiven Psychologie (Kap. 2.2.3.), aus welcher der theoretische Ursprung der Glücksforschung stammt. Die Positive Psychologie ist geprägt von Martin Seligman und beschreibt die Relevanz positiv erregter Emotionen und den ressourcenorientierten pädagogischen Zugang. Lange Zeit wurde Fokus auf die Schwächen und Defizite der Menschen gelegt. Mit der Einführung der Positiven Psychologie fand nicht nur im therapeutischen Rahmen, sondern auch in der pädagogischen Psychologie ein wichtiger Wendepunkt statt. Statt sich auf die Defizite und Schwächen einer Person zu konzentrieren, legt die Positive Psychologie den Schwerpunkt auf die Stärken und Fähigkeiten bzw. Ressourcen der Menschen und es wird versucht, diese nutzbar zu machen.

Eine zentrale positive Emotion, nach der jeder im Leben strebt und welche eine wichtige Ressourcenkomponente darstellt, ist das Glück. Das Wort Glück stammt aus dem mittelhochdeutschen *gelücke* und beschreibt den günstigen Ausgang eines Geschehnisses (vgl. Kap. 2.3.). Mithilfe von Glückskonzepten (siehe Kap. 2.3.1. bis Kap. 2.3.3.) wird versucht eine spezifischere Begriffsdefinition der Emotion Glück zu bekommen.

Darüber hinaus werden die Einflussgrößen des Glücks bzw. des subjektiven Wohlbefindens in Kapitel 2.4. erläutert. Das subjektive Wohlbefinden zieht jeder Mensch aus unterschiedlichen Quellen, so vielfältig ist seine Bedeutung. Nichtsdestotrotz lassen sich zentrale Kategorien, die allgemeingültige

Einflussfaktoren des Glücks darstellen, herausfiltern. Der Einsatz von Modellen (vgl. Kap. 2.4.1. bis Kap. 2.4.3.) beschreibt den Übergang zu den spezifischen Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens (Kap. 2.4.4.) und schließt mit einem Überblicksmodell ab. Kapitel 2.5. geht daraufhin auf die Glücksmessung ein, mit einem besonderen Schwerpunkt auf der Lebenszufriedenheitsskala von Diener (Kap. 2.5.1.), um schließlich genauer die Erhebungsmethode der Einflussfaktoren auf das Glück bzw. das subjektive Wohlbefinden zu beleuchten. Hierbei handelt es sich um die Führung eines sogenannten Glückstagebuches (Kap. 2.5.2.). Tagebücher sollen durch die regelmäßige Aufzeichnung zu einer Glückssteigerung beitragen. Sie wurden bisher nur in therapeutischen Settings eingesetzt, ihre Verwendung wurde im bildungspsychologischen Bereich bislang jedoch vernachlässigt.

Die theoretischen Grundlagen über die Emotion Glück führen zu der Zielbeschreibung der vorliegenden Studie (Kap. 3), die erst die methodische Vorgehensweise schildert (Kap. 3.1.) und dann die Forschungsfragen in Kapitel 3.3. aufzählt. Der Methodenteil (Kap. 4) beschreibt die Umsetzung der Untersuchung und inkludiert die Studienplanung (Kap. 4.1.), die Stichprobenbeschreibung (Kap. 4.2.) und die Erhebungsinstrumente aus dem Glückstagebuch (Kap. 4.3.). Dabei geben fünf offene Fragen den Studierenden die Möglichkeit, die Ressourcen zu beschreiben, aus denen sie ihr Glück schöpfen. Außerdem können die Studierenden ihre aktuelle Tageszufriedenheit anhand von fünf Items angeben. Darauf folgt die Beschreibung der verwendeten Auswertungsmethoden (Kap. 4.4.). Anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kap. 4.4.1.) sollen die vielseitigen Antworten der Studierenden untersucht werden, um daraufhin eine neue, aufschlussreiche Kategorienbildung der Glücksressourcen zu ermöglichen. Die zu untersuchenden Fragestellungen erfahren mit den Ergebnissen (Kap. 5.) ihre Überprüfung. Im Mittelpunkt der Analyse steht das eingesetzte Tagebuch-Verfahren, das sowohl studiennahe als auch studienferne Ressourcen herauskristallisiert (vgl. Kap. 5.1.1. und Kap. 5.1.2.) und deren Auftrittswahrscheinlichkeiten beschreibt (siehe Kap. 5.1.3.). Der Einsatz der Tageszufriedenheitsskala erlaubt zusätzlich einen Verlaufsvergleich zwischen der Anzahl der täglichen Ressourcen und der Zufriedenheit mit dem Tag (Kap. 5.1.4.). Ziel des Glückstagebucheinsatzes ist demnach die Ressourcenmobilisierung zur

Unterstützung des subjektiven Wohlbefindens. Abschließend werden im Diskussionsteil (Kap. 6.) die Ergebnisse der Untersuchung diskutiert (Kap. 6.1.) und anhand der durchgeführten Studie zukünftige Überlegungen vorgestellt (Kap. 6.2.).

2. THEORETISCHER TEIL

2.1. Emotionen

Das Konstrukt der Emotion ist sehr facettenreich und stellt eine umfangreiche Begriffsbestimmung dar. Tatsache ist, dass Emotionen wesentlich für das Überleben und die menschliche Existenz sind. Emotionen - die Fähigkeit Freude oder Trauer, Ärger oder Schuld zu spüren - definieren Menschlichkeit (vgl. Izard, 1991). Im Folgenden wird auf die Begriffsbestimmung von Emotionen eingegangen (Kap. 2.1.1.), um daraufhin Emotionen in Lern- und Leistungssituationen zu beleuchten (Kap. 2.1.2.).

2.1.1. Begriffsbestimmung

Emotionen stellen komplexe Phänomene dar. So beschreibt Izard (1999) Emotionen als mehrdimensionale Konstrukte, die aus fünf zentralen Komponenten bestehen:

- Die affektive Komponente beinhaltet den subjektiv erlebten Gefühlszustand;
- Zu der physiologischen Komponente gehören die physiologischen Prozesse;
- Die kognitive Komponente enthält die emotionstypischen Gedankeninhalte;
- Die expressive Komponente beschreibt das verbale und nonverbale Ausdrucksverhalten;
- Die motivationale Komponente ist zuständig für die Handlungstendenzen.

Die Struktur der Emotionen kann anhand von zwei Ansätzen beschrieben werden. Der dimensionale Ansatz geht davon aus, dass Emotionen nach deren Valenz (positiv/negativ oder angenehm/unangenehm) und deren Aktivierung (niedrig/hoch) bestimmt werden. Der kategoriale Ansatz hingegen differenziert zwischen qualitativ unterschiedlichen (diskreten) Emotionen. Diskrete Emotionen, sogenannte Basisemotionen, sind Freude, Überraschung, Trauer, Ärger, Angst und Ekel (Wild & Möller, 2009, S. 207ff).

Emotionen können als situative und momentane Zustände (*state*, englisch: Zustand) betrachtet werden oder sie werden als dispositionelle Reaktionstendenzen beschrieben (*trait*, englisch: Charakterzug, Merkmal) (Wild & Möller, 2009, S. 208).

In der pädagogischen Psychologie wurden Emotionen lange Zeit nur als ein integraler Bestandteil übergreifender Motivkonstrukte betrachtet (Krapp &

Weidenmann, 2006, S. 207). Abgesehen von der traditionellen Prüfungsangstforschung (Wild & Möller, 2009, S. 206) haben die wissenschaftlichen Forschungsarbeiten um Emotionen im Kontext von Lernen und Leistung erst in den letzten Jahrzehnten an Relevanz gewonnen. Dabei geht es um die Begriffe der Lern- und Leistungsemotion. Pekrun (2006) beschreibt die Spezifizierung und Ursachen der Leistungsemotionen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.1.2. Emotionen im Lern- und Leistungskontext

Lern- und leistungsbezogene Emotionen spielen in der pädagogischen Psychologie eine zentrale Rolle. Bislang wurde hauptsächlich die Prüfungsangst im Lern- und Leistungskontext untersucht. Andere Lern- und Leistungsemotionen, wie beispielsweise Lernfreude, Stolz, Ärger, Scham, Hoffnungslosigkeit oder Langeweile sind bisher wenig untersucht worden.

Leistungsemotionen (*achievement emotions*) sind Emotionen in Lern- und Leistungssituationen und treten bei leistungsbezogenen Aktivitäten und Leistungsergebnissen dieser Aktivitäten auf (vgl. Pekrun, 2006). Lernemotionen spiegeln einen Teil der Leistungsemotionen wider. Diese kommen in Situationen der Wissens- und Fähigkeitsaneignung vor.

Pekrun (2006) schlägt zur Spezifizierung und Differenzierung der Leistungsemotionen ein dreidimensionales Klassifikationsmodell vor (siehe Tab. 1). Hierbei sollen drei zentrale Kriterien berücksichtigt werden (Wild & Möller, 2009, S.212):

- **Objektfokus:** Emotionen kommen aufgrund der Aktivität oder aufgrund des Leistungsergebnisses dieser Aktivität zustande;
- **Zeitlicher Bezug:** Emotionen werden durch aktuelle, prospektive (in der Zukunft liegende) oder retrospektive (in der Vergangenheit liegende) Tätigkeiten hervorgehoben. Retrospektive Emotionen können entweder selbstbezogen oder fremdbezogen sein;
- **Valenz:** Emotionen können als positiv (angenehm) oder als negativ (unangenehm) wahrgenommen werden.

Tabelle 1. Klassifikation von Leistungsemotionen nach Pekrun (2006).

Objektfokus	Zeitlicher Bezug	Valenz	
		positiv	negativ
Lernaktivität	aktuell	Lernfreude	Langeweile, Frustration
	prospektiv	Hoffnung	Angst, Hoffnungslosigkeit
Lernergebnis	retrospektiv (selbstbezogen)	Ergebnisfreude, Erleichterung, Stolz	Enttäuschung, Scham, Schuld, Ärger
	retrospektiv (fremdbezogen)	Dankbarkeit, Schadenfreude	Ärger, Neid, Mitleid

Die Ursachen solcher Emotionen im Lern- und Leistungskontext können mit dem Kontroll-Wert-Ansatz von Pekrun (2006) aufgeschlüsselt werden. Der Autor hat eine Theorie entwickelt, die sich auf Leistungsemotionen konzentriert und dabei kognitive Bewertungsprozesse beschreibt.

Die Kontroll-Wert-Theorie der Leistungsemotionen von Pekrun (2006) beschreibt die Emotionen von SchülerInnen und nimmt an, dass Leistungsemotionen auf zwei Arten von subjektiver Einschätzung beruhen:

- Einschätzung der subjektiv erlebten Kontrollierbarkeit von Erfolg bzw. Misserfolg;
- der subjektiv wahrgenommene Wert von lern- und leistungsbezogenem Handeln und seinen Folgen.

Pekrun (2006) unterscheidet zwischen aktivierenden Emotionen (z.B. Freude, Angst) und deaktivierenden Emotionen (z.B. Erleichterung, Langeweile). Positiv-aktivierende Emotionen (wie Lernfreude) sollen sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation positiv beeinflussen. Intrinsische Motivation liegt vor, wenn der Lernende sich mit den Lerninhalten „um ihrer selbst willen“ auseinandersetzt (Wild, Hofer & Pekrun, 2006) und nicht wegen der resultierenden Folgen. Wild und Möller (2009) bezeichnen extrinsische Motivation hingegen als „die Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Konsequenzen herbeigeführt oder negative Konsequenzen vermieden werden“ (S. 154). Im Gegensatz dazu senken negativ-deaktivierende Emotionen (wie Langeweile, Hoffnungslosigkeit) die intrinsische und extrinsische Motivation. Positiv-deaktivierende und negativ-aktivierende Emotionen weisen unterschiedliche

Einflüsse auf kognitive und motivationale Prozesse auf. Zum Beispiel beeinträchtigt die aktivierende negative Emotion Angst die Leistungen bei schwierigen bzw. komplexen kognitiven Aufgaben und reduziert die intrinsische Motivation und Interesse. Andererseits kann Angst aber auch die extrinsische Motivation erhöhen, um eventuellen Misserfolgen zu entgehen. Neben den Wirkungen von Emotionen auf Motivation ist auch anzunehmen, dass Motivation über Kontroll- und Werteinschätzungen auf die Emotionsbildung zurückwirkt (Pekrun, 2006).

Positive Emotionen sind wesentlich für die Vorhersage von Lernen und Leistung und besitzen Vorhersagewert für kognitive (z.B. Lernen) und motivationale (z.B. Interesse) Konstrukte (Pekrun, 2006). Spiel, Schober, Wagner und Reimann (2010) führen an, dass schulische Erfolge und Misserfolge eine Quelle von Emotionen im Lern- und Leistungskontext sind. Außerdem beeinflussen sich Emotionen und Lernleistung aufgrund der Lernprozesse wechselseitig. Pekrun, Goetz, Titz und Perry (2002) beschreiben eine signifikante Korrelation zwischen positiven Emotionen (z.B. Lernfreude, Stolz) und dem Einsatz tiefenorientierten Lernstrategien (z.B. Elaboration, Organisation). Negative Emotionen (Angst) führen dabei eher zum Einsatz oberflächlicher, rigider Lernstrategien (z.B. Wiederholung), welche sich indirekt wieder auf die Lernleistung auswirken (Krapp & Weidenmann, 2006, S. 209ff).

Einige Autoren haben die Auswirkungen positiver Emotionen auf lern- und leistungsbezogene Variablen untersucht. Im Anschluss wird die Relevanz positiver Emotionen mithilfe der *broaden-and-build theory* (Kap. 2.2.1.) und der neurowissenschaftlichen Fortschritte (Kap. 2.2.2.) erklärt, um daraufhin auf die Entwicklung der Positiven Psychologie (Kap. 2.2.3.) einzugehen.

2.2. Relevanz positiver Emotionen

Im Lern- und Leistungskontext zeigen die Auswirkungen positiver Emotionen bereits einschlägige Wirkmechanismen. Es gibt Theorien und Ansätze, die die Relevanz der positiven Emotionen verdeutlichen und aufzeigen, dass dieser Forschungsgegenstand eine wesentliche Rolle in der Wissenschaft einnimmt. Nicht zuletzt kommt es zur Entstehung der Positiven Psychologie.

2.2.1. Die broaden-and-build theory

Die *broaden-and-build theory* von Fredrickson (2001) postuliert, dass Erfahrungen von positiven Emotionen das eigene momentane Gedanken-Handlungs-Repertoire erweitern, was dazu führt, dass die persönlichen Ressourcen nachhaltig aufgebaut werden; von körperlichen und geistigen Ressourcen, zu sozialen und psychischen Ressourcen. Demzufolge sind Menschen, die positive Gefühle erleben, kreativer, offener, effektiver und nehmen in ihrem erweiterten Bewusstsein mehr Handlungsspielraum wahr. Ihr Statement *positive emotions nourish us* (Fredrickson, 2001) unterstreicht die Aussage, dass positiv konnotierte Erlebnisse und Lebensereignisse ein erfüllendes und glückliches Dasein ermöglichen, und zwar indem die eigenen Handlungen und Gedanken gefördert werden.

Fredrickson (2004) hat positive Emotionen, wie Lust, Interesse, Zufriedenheit, Stolz und Liebe, untersucht und festgestellt, dass diese positiven Affekte erweiternd wirken. Bei empfundenen positiven Emotionen wird eine motivationale Basis für Leistung gelegt und es können sich persönliche Ressourcen entwickeln. Dies führt wiederum zu positiven Emotionen, was letztendlich motivierend wirkt. Somit entsteht ein Kreislauf zwischen Emotionen und Motivation. Auf die Theorie von Fredrickson aufbauend zeigte Abe (2011) in ihrem Artikel über positive Emotionen, emotionale Intelligenz und erfolgreiches Erfahrungslernen, dass positive Emotionen sowohl die Kreativität und flexibles Denken, als auch Problemlösungs- und Handlungskompetenz fördern. Positive Emotionen korrelieren positiv mit Offenheit für neue Erfahrungen und ganzheitlichem Denken. Des Weiteren beobachtete Abe (2011), dass positive Emotionen kognitive Erweiterungen und Verhaltensflexibilität zeigen und dass eine Korrelation zu Denk- und Aufmerksamkeitsleistungen besteht.

Hintergründe über diese Erkenntnis der Aufbau- und Erweiterungstheorie positiver Emotionen von Fredrickson (2001) gehen auf die wissenschaftlichen Fortschritte der Hirnforschung aus dem Bereich der Neurobiologie des Glücks zurück. Die Neurobiologie beschäftigt sich mit den molekularen und zellbiologischen Aspekten der Neurowissenschaften, die die Eigenschaften und Effekte der Vernetzung der Zellen zu neuronalen Netzwerken untersuchen und einen Einblick in die neuronalen Strukturen erlauben, die an Glückserlebnissen beteiligt sind (auf die Emotion Glück wird in Kapitel 2.3. näher eingegangen).

2.2.2. Die Neurowissenschaften

Die Neurobiologie ist eine Teildisziplin der Biologie und befasst sich im spezifischen mit dem Aufbau und der Funktion des Nervensystems und den ablaufenden Prozessen sowie der Kommunikation zwischen den Neurotransmittern im Organismus. Zellen werden zu neuronalen Netzwerken vernetzt, die dem Gehirn eine Informationsverarbeitung erlauben.

Durch die Informationsvermittlung von Neurotransmittern im Gehirn entstehen positive Affekte. Zu diesen Neurotransmittern zählt vor allem der Botenstoff Dopamin, der in uns Motivation und Glücksempfinden auslöst und aufrecht hält. Dopamin ermöglicht die Aufmerksamkeit auf Erfreuliches und erlaubt das Setzen und Erreichen von Zielen (Kirsch & Gruppe, zitiert nach Frank, 2011, S. 288). Dopamin ist somit verantwortlich für das persönliche Wachstum. Ein zweiter zentraler Botenstoff ist Oxytocin. Kirsch und Gruppe (2011) beschreiben diesen Neurotransmitter als grundlegend für das Gefühl von Geborgenheit und interpersoneller Nähe (S. 288).

Diese Botenstoffe sind wie Dünger für das Hirn. Damit diese Stoffe allerdings ausgeschüttet werden, braucht der Mensch das Gefühl von Begeisterung (Hüther, 2001). Die Begeisterung erlaubt den Stoffen die emotionalen Zentren zu aktivieren, die den Menschen in Bewegung halten. Hüther (2001) plädiert für ein neues, präventives Denkmuster, da in den westlichen Kulturen Gefühle von Entgeisterung und eine individualistische Einstellung herrschen. Menschen sollen ein Leben lang das Gefühl von Begeisterung verspüren, denn somit können Ressourcen aufgebaut und Ziele erreicht werden, um die psychischen, physischen und sozialen Bedürfnisse zu befriedigen.

Die wichtigen Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung beschreiben die Notwendigkeit eines Umdenkens und einer Umstrukturierung der Psychologie. Der Fokus der psychologischen Wissenschaft soll weg von einer krankheitsorientierten Psychologie hin zu einer ressourcenorientierten Psychologie, weg von den Schwächen hin zu den Stärken und Fähigkeiten eines Menschen. Dieser Wendepunkt in der Wissenschaft findet durch die Entwicklung der Positiven Psychologie statt (Kap. 2.2.3.).

2.2.3. Die Entstehung der Positiven Psychologie

In psychologischen Settings wurde lange Zeit auf negative Zustände oder negative Emotionen Fokus gelegt, um diese zu heilen oder zu unterbinden. Vor dem zweiten Weltkrieg hatte die Psychologie drei Hauptaufgaben; Geisteskrankheiten heilen, das Leben ergiebiger und erfüllender gestalten, und Hochbegabung entdecken und fördern. Kurz nach dem Weltkrieg hatte die wirtschaftliche Lage die Psychologie verändert und Psychologen konnten mit der Behandlung von Geisteskrankheiten finanziell überleben. So entwickelte sich die klinische Psychologie und 1947 wurde das National Institute of Mental Health gegründet (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ein Meilenstein war gelegt, mehr Wissen über Geisteskrankheiten und über dessen Therapiemöglichkeiten entstand. Dadurch gerieten allerdings wichtige Aspekte der Psychologie in den Hintergrund; das Leben aller verbessern und die Genialität pflegen. Es ging mehr und mehr um das Heilen individueller Leiden. Der Fokus der Psychologie lag auf der Wiederherstellung von Beeinträchtigungen mithilfe eines Krankheitsmodells menschlicher Funktionsfähigkeit. Diese Herangehensweise vernachlässigte die Idee eines zufriedenen Menschen und einer lebenswerten Gesellschaft. Somit blieb auch die Möglichkeit, das Nutzen von Stärken als beste Waffe in einem Therapie-Setting, außer Acht.

Seligman (2002) gilt als Begründer der Positiven Psychologie und hat mit deren Einführung einen wertvollen Meilenstein gelegt. Das Ziel der Positiven Psychologie ist eine Veränderung des Fokus der Psychologie, weg von dem Fokus einer rein auf Heilen von Lebensschwierigkeiten zu einer auf Stärken der Eigenschaften. Auf der individuellen Ebene beschäftigt sich die Positive Psychologie mit den positiven subjektiven Erlebnissen wie Wohlbefinden, Zufriedenheit, Flow, Freude, Sinnesfreuden, Glück und mit zukunftsorientierten Erwartungshaltungen wie Optimismus, Hoffnung und Glaube. Auf sozialer Ebene geht es um gesellschaftliche Tugenden und um Bildungseinrichtungen, die Verantwortung, Erziehung, Altruismus, Höflichkeit, Zurückhaltung, Toleranz und Arbeitsmoral lehren (Gillham & Seligman, 1999; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Diverse Arbeiten konnten in der Vergangenheit zeigen, dass positive Emotionen die persönlichen Ressourcen stärken und den Heilungsprozess unterstützen (vgl. auch Frank, 2011, S. 43ff). Es bleibt wichtig zu vermerken, dass

die Positive Psychologie sich nicht auf Wunschdenken, Selbsttäuschung und Verallgemeinerungen bezieht; stattdessen versucht sie nachzuempfinden, welche Methode am besten zu den vielfältigen Problemen menschlichen Verhaltens passt. Eine Behandlung soll nicht nur die Schäden wiederherstellen, sondern die Stärken fördern. Nach Seligman (2002) ist demnach ein zentrales Ziel des Menschen, Wohlbefinden und Glück zu erlangen und zu bewahren, als auch eigene Stärken und Tugenden zu fördern. Durch entsprechende Interventionen wird versucht diese Stärken zu fördern (Laireiter, Spitzbart & Raabe, 2012; Bucher, 2009; Seligman, 2002) (vgl. Kap. 2.5.2. und der Einsatz von Glückstagebüchern).

Der theoretische Ursprung der Glücksforschung entstammt der Positiven Psychologie, wobei Wohlbefinden, Glück und Zufriedenheit, konstruktive Gedanken und Schemata, Talente, Potenziale und Ressourcen der Menschen untersucht werden. Im Rahmen dessen hat sich in den letzten Jahren eine große Anzahl an Wissenschaftlern vermehrt mit dem Thema Glück auseinandergesetzt und den Fokus auf die positiven Kräfte des Menschen gelegt. Die Forscher sind der Meinung, dass die Entwicklung eines besseren Verständnisses für die Erlebnisse, die uns glücklich und gesund machen, positive Mechanismen fördert um eigenes Glück und Glück in der Gesellschaft zu schaffen (Bormans, 2014). Wer sich also um positive Emotionen bemüht, tut nicht nur sich selbst, sondern auch der Welt Gutes. Auch Dick (2003) erklärt freudvolle Erfahrungen als heilende Faktoren. Kapitel 2.3. geht auf die Begriffsbestimmung der positiven Emotion von Glück ein und wird mithilfe von Glückskonzepten konkretisiert.

2.3. Glück als eine positive Emotion

Das Wort Glück hat im deutschsprachigen Raum keine allzu lange Tradition. Abgeleitet von dem mittelhochdeutschen *gelücke*, was in etwa *passend* bedeutet, fand der Begriff Glück erst um das Jahr 1160 Eingang in die deutsche Sprache. Der Ursprung dieses Begriffes stellt auch die Wurzel für das englische Wort *luck* dar (Mayring, 1991). In der deutschen Sprache wird der Begriff Glück in zwei sehr unterschiedliche Bedeutungen gebraucht: Glück im Sinne von „Glück haben“. Hierbei geht es um den (glücklichen) Zufall, begünstigt zu sein. In der psychologischen Forschung geht es jedoch eher um die zweite Bedeutung des Glücks, nämlich Glück im Sinne von „Glück empfinden“. Das Empfinden von Glück ist sowohl ein Gefühl, als auch ein Zustand, in dem sich eine Person befindet

und der sich durch ein allgemeines, oft unbewusstes Wohlbefinden auszeichnet. Entscheidend sind dabei nicht die objektiven Tatsachen, sondern das subjektive Erleben der betreffenden Person.

Die bisherigen Forschungsarbeiten um das Konstrukt der Emotion Glück zeigen komplexe Begriffsdefinitionen auf. So hält Mayring (1991) zum Beispiel fest, dass „subjektives Wohlbefinden als Glück (Campbell, 1976), Glück als subjektives Wohlbefinden (Argyle, 1987), Glück als Lebensqualität (Shin & Johnson, 1978), als Freude (Hoffmann, 1984), als positive Lebensumstände (Zerssen & Hecht, 1987), als positive Stimmung (Cameron, 1975), als Zufriedenheit (Veenhoven, 2000) oder als Glücksgefühl (Diener, 1984)“ (S. 69) gesehen wird. Seligman (2003) beschreibt Glück als hoffnungsvolles, optimistisches Blicken in die Zukunft.

Die verschiedenen Auffassungen des Glücksbegriffes haben die Glücksforscher schließlich dazu geführt eine einheitliche Begriffsbestimmung für das Wort Glück zu finden. So hat vor allem die angelsächsische Psychologie ein Meilenstein gelegt und das Problem der Relation von Glück und Zufriedenheit durch das Konzept des subjektiven Wohlbefindens gelöst, das sich laut Diener, Suh und Oishi (1997, zitiert nach Bucher 2009) aus drei Komponenten zusammensetzt:

- „Globale bzw. zumindest länger anhaltende Lebenszufriedenheit,
- häufige positive Affekte: Freude, Begeisterung, Überschwang und
- seltene negative Affekte: depressive Verstimmungen, Ärger, Stress“ (S. 10).

Im Folgenden werden Glückskonzepte herangezogen, die spezifischere Definitionen über das subjektive Wohlbefinden erlauben. Hierbei handelt es sich um den Vier-Faktoren-Ansatz von Lawton (1982, 1983) und um den State-Trait-Ansatz von Chaplin, John und Goldberg (1988, zitiert nach Mayring 1991, S. 88), aber auch gemischte Konzepte werden erwähnt.

2.3.1. Ein Vier-Faktoren-Ansatz des Wohlbefindens

Mayring (1991) beschreibt eine positive und negative Komponente des subjektiven Wohlbefindens und hebt mithilfe von Studien über Wohlbefindens-Faktoren hervor, dass subjektives Wohlbefinden zum einen eine emotionale Dimension (z.B. Glück) und zum anderen eine kognitive Dimension (z.B. Zufriedenheit) aufzeigt. Diese Dimensionen können sowohl eine kurzfristige als auch eine langfristige

Größe beschreiben. Lawton (1982, 1983, in Mayring, 1991, S. 74) bestätigt die Untersuchungen von Mayring und entwickelt ein Vier-Faktoren-Ansatz des Wohlbefindens.

Lawton zählt demnach folgende Faktoren als entscheidend für subjektives Wohlbefinden:

- Belastungsfreiheit: Der Faktor hat sowohl einen emotionalen, als auch einen kognitiven Aspekt. Eine typische Beschreibung dazu ist: "Es geht mir gut, ich kann über nichts klagen!".
- Freude: Hierbei geht es um kurzfristige positive Emotionen, die an eine bestimmte Situation gebunden sind.
- Glück: Dieser Faktor handelt von Ereignissen höchster Freude und von einem allgemeinen Lebensgefühl.
- Zufriedenheit: Dieser Faktor wird kognitiv gesteuert, indem die erreichten Ziele und das Verhältnis zwischen negativen und positiven Erlebnissen eingeschätzt werden.

Weitere Klarheit über das Glückskonzept bringt der State-Trait-Ansatz von Chaplin, John und Goldberg (1988), der im Folgenden beschrieben wird.

2.3.2. Ein State-Trait-Ansatz

Nach Mayring (1991) wird Glück als "eine extrem starke positive Emotion und ein vollkommener, dauerhafter Zustand intensivster Zufriedenheit" (S. 14) definiert. Danach wird unterschieden zwischen aktuellem Glückserleben, einer konkreten Empfindung (*state*, englisch: Zustand) und biographisch entwickeltem Lebensglück, also einer Persönlichkeitseigenschaft (*trait*, englisch: Charakterzug, Merkmal). Zwischen den beiden Ansätzen gibt es Unterschiede bezüglich Stabilität, Kausalität, Dauer, Häufigkeit und Generalisierung. Tabelle 2 zeigt eine genaue Beschreibung der fünf Dimensionen (vgl. Chaplin et al., 1988, in Mayring, 1991, S. 88).

Tabelle 2. Die fünf Dimensionen des State-Trait-Ansatzes (vgl. Chaplin, John & Goldberg, 1988, zitiert nach Mayring, 1991, S. 88).

	State	Trait
Stabilität	temporäre vorübergehende zeitweilige Gefühle	stabile, andauernde Gefühle
Kausalität	situativ hervorgerufene Gefühle	in der Person selbst begründete Gefühle
Dauer	kurz (einige Minuten) andauernde Gefühle	länger (z.B. einen Tag) andauernde Gefühle
Häufigkeit	seltene, (aber meist deutlich sichtbare) Gefühle	häufige Gefühle
Generalisierung	Gefühle (nur) in spezifischen Situationen	Gefühle in unterschiedlichsten Situationen

2.3.3. Gemischte Konzepte: Zieltheorie und Lusttheorie

Die Zieltheorien der Emotionsforschung zeigen einen engen Zusammenhang zu motivations-ziel-theoretischen Ansätzen. Charlotte Bühler (1969, zitiert nach Mayring, 1991, S. 54) geht davon aus, dass subjektives Wohlbefinden durch Zielerreichung bei Bedürfnisbefriedigung einerseits und schöpferischer Expansion andererseits entsteht. Subjektives Wohlbefinden ist abhängig von der Realisierung möglichst vieler, eigener und echter Ziele.

Lusttheorien vertreten den Ansatz, dass subjektives Wohlbefinden durch die Bedürfnisbefriedigung, welche einen permanenten Ausgleichsprozess darstellt, entsteht. Tunner (1978, zitiert nach Mayring, 1991, S. 54) sagt, dass gedankliches Festhalten und Erinnern von Lustergebnissen Glücksgefühle auslöst (vgl. Kap. 2.4.4.).

„Die Suche nach dem Glück ist universell und doch nehmen viele verschiedene Menschen viele verschiedene Wege“ Es folgt: „Es gibt keine goldenen Schlüssel. Der König wird die Tür selbst öffnen müssen“

(Michalos, zitiert nach Bormans, 2014, S. 84ff)

Es stellt sich nun die Frage, wie das subjektive Wohlbefinden beeinflusst werden kann bzw. von was das subjektive Wohlbefinden abhängt. Dies soll in den folgenden Unterkapiteln dargelegt werden.

2.4. Einflussgrößen auf das subjektive Wohlbefinden

Über die Frage nach den Einflussfaktoren auf das subjektive Wohlbefinden gibt das *Sustainable change model* von Sonja Lyubomirsky und Kennon M. Sheldon (2006) Aufschluss (s. Kap. 2.4.1.). Eine weitere wissenschaftliche Erkenntnis bringt Seligmans *Well Being* Theorie mit seinem PERMA-Modell (2011) (Kap. 2.4.2.). Des Weiteren zeigt das Konzept von Michael Fordyce (1977, 1983) zentrale Einflussgrößen, die zur Glückssteigerung beitragen sollen (Kap. 2.4.3.). Anschließend soll anhand der motivationalen ERG-Theorie von Alderfer (1969) eine Zusammenfassung der Einflussfaktoren, die auf das subjektive Wohlbefinden wirken, erläutert werden (Kap. 2.4.4.).

2.4.1. Das Sustainable change model

Lykken (1999) hat sich intensiv mit der Erbllichkeit des Glücks auseinandergesetzt und ist durch zahlreiche durchgeführte Zwillingsstudien zu dem Schluss gekommen, dass Wohlbefinden und Glück mindestens zur Hälfte von den Genen beeinflusst sein müssen. Dies zeigen auch Sheldon und Lyubomirsky (2006) in ihrem *sustainable change model*, das mithilfe vieler Forschungsergebnisse über ein- und zweieiige Zwillingspaare entwickelt wurde und die wichtigsten Bestimmungsfaktoren von Glück beschreibt. Das Modell geht davon aus, dass das Glücksempfinden durch folgende drei Faktoren bestimmt ist (siehe dazu Abb. 1.):

- dem genetisch determinierten *set point*, der den Einfluss auf Glücksempfinden zu 50% beschreibt,
- dem eigenen Verhalten und den intentionalen Aktivitäten des Individuums, die das Glücksempfinden zu 40% beeinflussen und
- der aktuellen Lebensumstände und den (positiven und negativen) Lebensereignissen, die 10% des Glücksempfindens erklären.

Wie glücklich wir sind, hängt mindestens ebenso stark von unserer Umwelt bzw. unserer Kultur ab wie von unseren Genen. Bis zu 40 % unseres Glückspotentials können also durch Einflussnahme auf das subjektive Wohlbefinden geändert werden (vgl. Bormanns, 2014, S. 64ff).

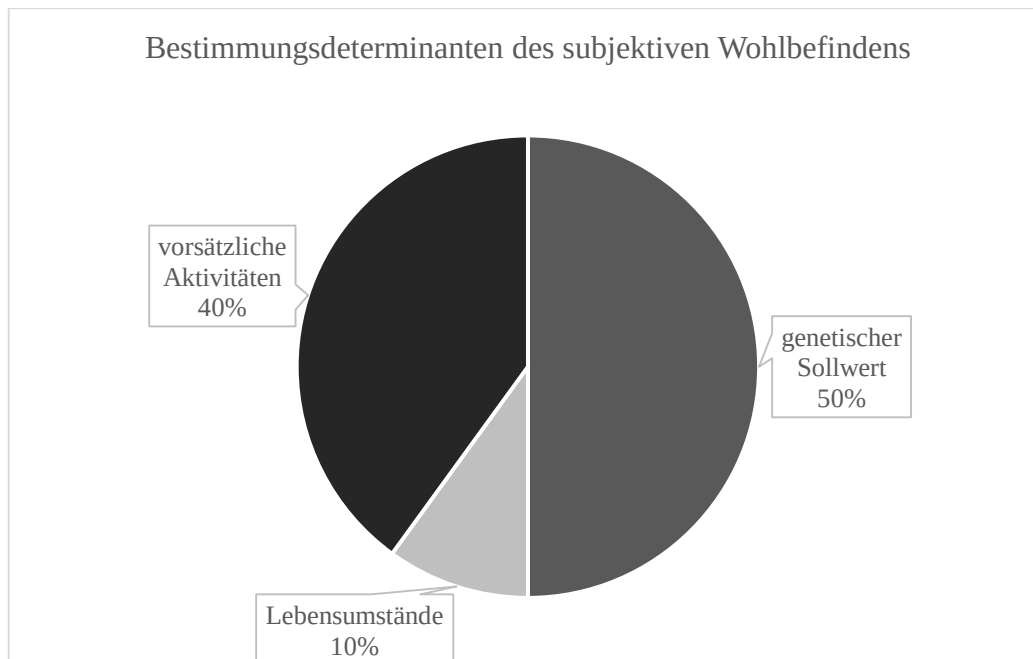


Abbildung 1. Das *sustainable change model* von Sheldon und Lyubomirsky (2006) und die Bestimmungsdeterminanten des subjektiven Wohlbefindens.

Sheldon und Lyubomirsky (2006) bestätigen mit ihrem Modell, dass sich das subjektive Wohlbefinden erhöhen lässt und Interventionen zur Glückssteigerung möglich sind. Das Modell belegt die Tatsache, dass es wichtiger ist das Aktivitätsspektrum zu verändern als die Lebensumstände; „*change your actions, not your circumstances*“. Beide Forscher führten eine Studie mit StudentInnen durch, indem es um positive und negative Affekte und das subjektive Lebensglück ging und fanden heraus, dass diejenigen, die neue Tätigkeiten aufgenommen hatten, signifikant glücklicher waren (Sheldon & Lyubomirsky, 2006). Nach Diener (2000) haben Menschen ein ausgeprägtes subjektives Wohlbefinden, wenn viele angenehme und wenige unangenehme Emotionen erfahren werden und sie sich mit für sie interessanten Aktivitäten beschäftigen. Glück kann nicht erzwungen werden, der Mensch kann aber an ihm arbeiten.

2.4.2. Die Well Being Theorie

Im Rahmen der Positiven Psychologie entwickelte Seligman (2011) die *Well Being* Theorie. Das Ziel der *Well Being* Theorie ist die Unterstützung der persönlichen Entfaltung und die Förderung des allgemeinen Wohlbefindens. Seligman (2011) bezieht in seiner Theorie das hedonistisch/eudaimonistisch-Paradigma mit ein. Hedonismus wird definiert als der Wunsch nach Stabilität und Vertrautheit, mit Widerstand gegen Veränderungen. Nach Ryff (1989) begünstigt das psychologische Wohlbefinden, wie beispielsweise Autonomie oder persönlicher

Wachstum, das hedonistische Glück. Das eudaimonistische Glück hingegen umfasst das Streben nach Wandel, Sinn, Möglichkeiten, Neugierde und Interesse. Der Begriff Eudaimonie wurde von Aristoteles geprägt, welcher der Auffassung war, dass Glück durch ein tugendhaftes Leben erreicht werden kann (Bucher, 2009).

Dies erlaubte Seligman (2011) die Entwicklung des sogenannten PERMA-Modells. Das PERMA-Modell baut auf fünf Bereichen auf:

- P - *Positive Emotions*: beinhaltet alle positiven Emotionen,
- E – *Engagement*: die aktive Beschäftigung und Teilnahme,
- R – *Relationships*: soziale bzw. zwischenmenschliche Beziehungen,
- M – *Meaning*: einen Sinn im Leben verspüren und
- A – *Accomplishment/Achievement*: erlebter Erfolg.

Diese fünf Elemente sind nach Seligman (2011) der Weg zum Glück, denn die positiven Emotionen erweitern den Handlungsspielraum, Spaß an herausfordernden und erfüllenden Tätigkeiten schafft Flow-Erlebnisse, gute Beziehungen schaffen Verbundenheit, Sinnhaftigkeit steigert die Lebens- und Arbeitszufriedenheit und Erfolgserlebnisse schaffen positive Emotionen.

2.4.3. Wissenschaftliche Glückssteigerung

Der neuseeländische Psychologe Michael Fordyce (1977, 1983) entwickelt eine eigene Wissenschaft der Glückssteigerung in Anlehnung an die Positive Psychologie (vgl. Kap. 2.2.3.). Er beschreibt 14 verschiedene Komponenten, die für die Steigerung des subjektiven Wohlbefindens eines jeden Menschen verantwortlich sind:

1. Aktiv und beschäftigt sein,
2. Zeit in guter Gesellschaft verbringen,
3. In sinnvoller Arbeit produktiv sein,
4. Gut organisieren und planen,
5. Besorgnis beenden,
6. Erwartungen und Aspirationen reduzieren,

7. Optimistisches und positives Denken entwickeln,
8. Im Hier und Jetzt Sein,
9. An einer gesunden Persönlichkeit arbeiten,
10. Aufgeschlossene und soziale Persönlichkeit entwickeln,
11. Du selber sein,
12. Negative Gefühle eliminieren,
13. Enge Beziehungen pflegen und
14. VALHap: Value happiness (vgl. Bucher, 2009, S. 178).

Fokus liegt unter anderem auf dem positiven Denken. Allerdings soll auch versucht werden, die negativen Gefühle zu unterbinden. Für ein höheres subjektives Wohlbefinden betont Fordyce (1977, 1983) außerdem die aktive Beteiligung am Leben. Auch zwischenmenschliche Beziehungen spielen eine wesentliche Rolle bei der subjektiven Wohlbefindenssteigerung. Seine Wissenschaft betont die Bedeutung von umweltbezogenen, sozialen, intrapsychischen und motivationalen Faktoren für das subjektive Wohlbefinden und beschreibt die Relevanz der Ressourcenmobilisierung. Das Führen von Glückstagebüchern fördert das subjektive Wohlbefinden, denn durch die regelmäßigen Aufzeichnungen werden Ressourcen mobilisiert (vgl. Laireiter et al., 2012), die wiederum zur Glücksförderung beitragen (siehe Kap. 2.5.2.).

Das *Sustainable change model*, die *Well Being* Theorie und die Glückssteigerungswissenschaft zeigen, dass der Mensch sein subjektives Wohlbefinden beeinflussen kann, indem er seine Ressourcen wahrnimmt und seine Bedürfnisse stillt. „Alles kann Menschen (un)glücklich machen, wenn sie es wollen.“ (vgl. Bormans, 2014).

Die Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens zeigen eine enge Verknüpfung mit den Bedürfnissen der Menschen, die Alderfer (1969) in seiner motivationalen ERG-Theorie beschreibt. Kapitel 2.4.4. fasst die Einflussfaktoren im Sinne dieser Theorie zusammen, die die vorherigen Theorien zu ergänzen erlaubt.

2.4.4. Einflussfaktoren als menschliche Bedürfnisse

Der Mensch besitzt entscheidende Ressourcen, die für das persönliche Wohlergehen von Bedeutung sind. Er muss sie nur wahrnehmen und ausleben (vgl. Mayring, 1991). Um diese Ressourcen zu definieren, kann unter anderem die Bedürfnispyramide von Maslow herangezogen werden. Maslow entwickelte 1943 eine positive Theorie der Motivation, ein ähnlicher Ansatz findet sich später in der Positiven Psychologie wider (vgl. Kapitel 2.2.3.). Maslow konzentrierte sich nicht auf die Defizite der Menschen, wie es die Forschungstradition der klinischen Psychologie pflegte, sondern beobachtete die Bedürfnisse der Person, um das subjektive Wohlbefinden zu fördern. Das Modell wird anhand von fünf aufeinander aufbauenden Stufen der menschlichen Bedürfnisse beschrieben. Ryan und Deci (2001, zitiert nach Bucher, 2009, S. 105) definieren „ein Bedürfnis, sei es physiologisch, sei es psychologisch, [als] ein[en] energetische[n] Zustand, der wenn er befriedigt wird, Gesundheit und Wohlbefinden fördert, wenn nicht, dann Pathologien und schlechte Stimmung auslöst“. Manche Bedürfnisse haben Vorrang gegenüber anderen und die nächst höhere Stufe kann erst erreicht werden, wenn alle Bedürfnisse auf der vorherigen Stufe befriedigt sind. Maslow (1943) unterscheidet zwischen den physiologischen Grundbedürfnissen, den Sicherheitsbedürfnissen, den sozialen Bedürfnissen, den Individualbedürfnissen und schließlich der Selbstverwirklichung, den sogenannten Wachstumsbedürfnissen, die die eigene Entfaltung fördern, nicht jedoch überlebensnotwendig sind. Für Maslow ist der Mensch verantwortlich für die Erfüllung seiner Bedürfnisse und kann das eigene subjektive Wohlbefinden selbst beeinflussen. Zu berücksichtigen ist, dass sein Modell nur in individualistischen Kulturen umsetzbar ist. Alderfer (1969) lehnte sich an Maslows‘ Bedürfnispyramide und entwickelte die Theorie der Existenz, der Beziehung und des Wachstums, die sogenannte ERG-Theorie (*existence, relatedness, growth*). ERG ist ein motivationales Konstrukt und versucht menschliches Verhalten zu beschreiben (Caulton, 2012). Die Bedürfnisse können auch bei Nicht-Erfüllung eines vorher eingestuften Bedürfnisses befriedigt werden, was im Gegensatz zu Maslows Theorie steht. Im Folgenden soll nun genauer auf die verschiedenen Bedürfnisse nach Alderfer und deren Bedeutung für das subjektive Wohlbefinden eingegangen werden.

Existenzbedürfnisse

Die erste Bedürfnisklasse beschreibt die Elementarbedürfnisse eines jeden Menschen. Existenzbedürfnisse (*existence needs*) berücksichtigen physiologische Faktoren, wie Schlaf, Gesundheit, Hunger und Durst, Umweltfaktoren, aber auch finanzielle Absicherung und somit Arbeit und der Arbeitsplatz. Bucher (2009) hat sich intensiv mit dem Thema Glück auseinandergesetzt und in seinem deutschen Handbuch „Psychologie des Glücks“ verschiedene Glücksfaktoren zusammengefasst. Bucher (2009) bestätigt die Bedeutung der *Arbeit* für das subjektive Wohlbefinden. Arbeit kann beglücken. Tait, Badget und Baldwin (1989, zitiert nach Bucher, 2009, S. 108) beschreiben signifikante Zusammenhänge zwischen Arbeitszufriedenheit und Lebensglück. Arbeit umfasst einige Aspekte, die zum subjektiven Wohlbefinden führen. Sie ist sinnstiftend und fördert die Aktivität. Auch bietet sie eine soziale Integration und ein Zugehörigkeitsgefühl. Des Weiteren erlaubt sie eine finanzielle Absicherung und somit das Gefühl von Sicherheit. Der Mensch möchte seine Grundbedürfnisse befriedigen, hierzu gehört, dass er nach genereller Sicherheit strebt. Diese Sicherheit hängt zu einem grundlegenden Teil von den materiellen Möglichkeiten ab. Geld ermöglicht ein Dach über dem Kopf, das Erlangen von Nahrungsmitteln, die Möglichkeit nach Fortbildungen und Freizeitgestaltungen und die finanzielle Unterstützung für Nachkommen. Zahlreiche Studien über Arbeitslosigkeit (vgl. Bucher, 2009, S. 118) zeigen entscheidende negative Effekte auf das Glückserleben. Passivität kann zu Unzufriedenheit führen.

Beziehungsbedürfnisse

Der Mensch hat das Bedürfnis nach Beziehungen (*relatedness needs*) und strebt nach sozialen Kontakten, Zugehörigkeit und Zuneigung. Beziehungen sind wichtig für das Wohlergehen der Menschen, denn sie fördern soziale Unterstützung, Glück und Gesundheit. Soziale Nahbeziehungen, sei es Familie oder Partnerschaft, sind laut Bucher (2009) Kernbestandteile des Wohlbefindens und eine wichtige Ressource des Menschen. Das Gefühl nach Liebe spielt in sozialen Nahbeziehungen eine wesentliche Rolle und ist entscheidend für subjektives Wohlbefinden, denn Zuneigung und Wertschätzung wirken erfüllend. Mayring (1991) beschäftigte sich mit den Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens im akademischen Rahmen und führte 1986 eine Fragebogenstudie mit 67

SchülerInnen und StudentInnen durch, wobei unter anderem das Glücksverständnis der TeilnehmerInnen erfasst werden sollte. Dabei wurde das Element „erfüllende zwischenmenschliche Beziehungen, Liebe“ am häufigsten genannt, sie fühlten sich in Gegenwart anderer am glücklichsten. Auch die Sexualität, ein wichtiger Bestandteil einer Partnerschaft, gilt als eine der stärksten Triebkräfte im Leben und eine mögliche Quelle überwältigenden Glücks. Robinson (vgl. Bormans, 2014) meint, dass „wenn sexuelle Energie natürlich fließt, erleben wir in unseren menschlichen Beziehungen die höchstmögliche Harmonie“ (S. 260). Er zitiert Sexualwissenschaftler aus dem Jahre 1994: „Sexuelles Vergnügen, einschließlich der Autoerotik, ist eine Quelle des körperlichen, seelischen, intellektuellen und spirituellen Wohlbefindens“. Freundschaft ist eine weitere Beziehungskomponente. Csikszentmihalyi und Wong (1991, zitiert nach Bucher, 2009, S. 101ff) führten eine Studie mit Studierenden durch und konnten zeigen, dass diese dann am glücklichsten waren, wenn sie mit ihren FreundInnen gemeinsam etwas unternahmen. Dies belegten auch Argyle und Martin (1991). Sie untersuchten die Einflüsse auf das subjektive Wohlbefinden und konnten eine hohe Korrelation zwischen menschlichem Wohlbefinden und sozialen Nahbeziehungen nachweisen.

Wachstumsbedürfnisse

Wachstumsbedürfnisse (*growth needs*) sind Selbsterfüllungsbedürfnisse. Der Mensch strebt danach, sein eigenes Potential auszuschöpfen und zu verwirklichen (Alderfer, 1969). Die Motivation, nach Selbstverwirklichung und Produktivität zu streben, liegt in dem Wachstum des Selbstvertrauens, gefördert durch Selbstbestätigung und der Bestätigung anderer, und in der Erweiterung der eigenen Kompetenzen. Der Mensch entwickelt sich kontinuierlich weiter. Zur Entfaltung der Persönlichkeit gehören auch Freizeitaktivitäten. Freizeitaktivitäten wurden in einer Studie von Lu und Hu (2005, zitiert nach Bucher, 2009) erforscht und es zeigt sich, dass „wie wir uns in der Freizeit fühlen, färbt zu $r=.50$ signifikant auf unser Lebensglück ab“ (S. 103). Hierzu gehören, nach Argyle und Lu (1990) und Hills, Argyle und Reeves (2001) unter anderem häusliche Aktivitäten, Konsum von Medien, Ausgehen/Partys, sportliche Aktivitäten bzw. körperliche Bewegung, ehrenamtliche Tätigkeiten, Musizieren und auch soziale Tätigkeiten, wie Freunde treffen (vgl. Bucher, 2009, S. 103). Körperliche Bewegung, insbesondere Sport, wird als „Hauptquelle des Glücks“ gesehen (Bormans, 2014, S. 93). Sari-Saraf

beschäftigt sich mit dem Immunsystem glücklicher Menschen und entdeckte die geheime Kraft des Sports und dessen positiven Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden (vgl. Bormans, 2014).

„Menschen empfinden vor allem dann Freude und Lust, wenn sie in ihrer persönlichen Entwicklung weiterkommen und ihre sozialen Bande stärken“ (Bucher, 2009). Brandstätter und Otto (2009) betonen die Relevanz glücklicher Tätigkeiten, um eigene positiv bewertete Ziele zu erreichen. Die Rolle der Einflussfaktoren lässt sich mit der Erweiterungs- und Aufbautheorie positiver Emotionen von Fredrickson (2004) erklären, die besagt, dass positive Emotionen das Gedanken- und Handlungsrepertoire erweitern und zusätzlich neue Kompetenzen aufbauen (siehe Kap. 2.2.1.). Dies erlaubt die Einleitung des nächsten Unterkapitels.

Die Bedürfnisse der Menschen stellen gleichzeitig deren Ressourcen dar. Nach Mayring (1991) lassen sich alle Einflussgrößen in einem Modell, das im Folgenden erläutert wird, zusammenfassen.

2.4.5. Überblickmodell der Einflussgrößen des subjektiven Wohlbefindens

Mayring (1991) beschreibt anhand eines Überblickmodells die Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens. Er stellt fest, dass das subjektive Wohlbefinden von gesellschaftlichen und biographischen Voraussetzungen, kognitiven und emotionalen Moderatoren, Umweltauseinandersetzung und objektiven Lebensbedingungen beeinflusst wird. Alle Strukturelemente sind wechselwirkend miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Jede einzelne Komponente löst subjektives Wohlbefinden aus, das sich wiederum verändernd auf diese Komponenten auswirkt. Abbildung 2 gibt Aufschluss über die komplexe Gesamteinflussstruktur.

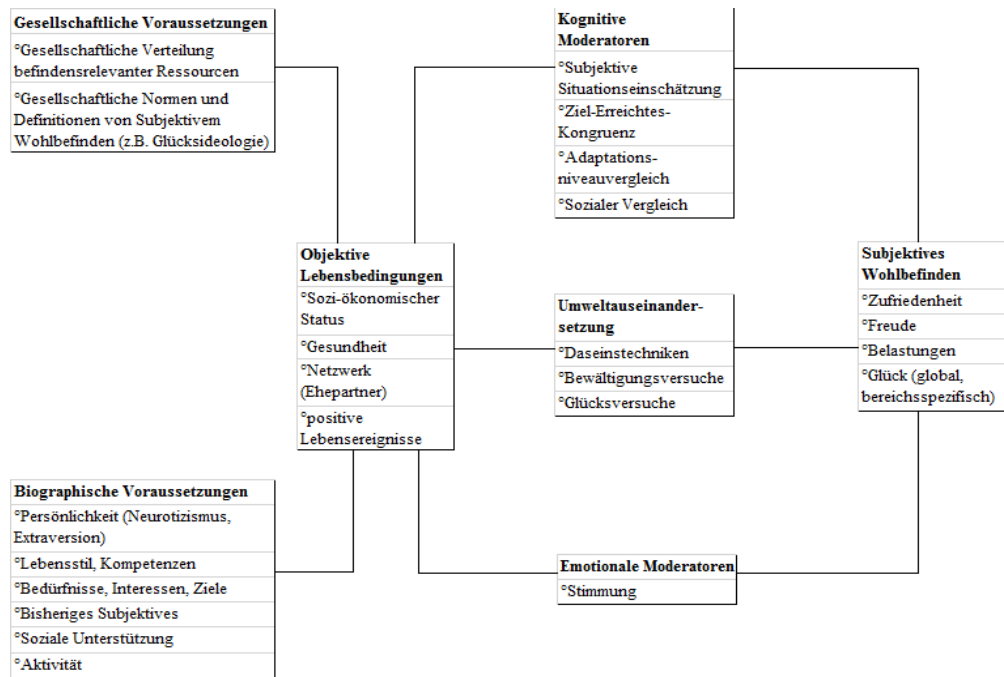


Abbildung 2. Rahmenmodell der Einflussfaktoren des Glücks (vgl. Mayring, 1991, S. 99).

Einflussfaktoren, resp. Ressourcen, beachten externe, inter- und intrapersonale Aspekte, die für eine Person funktionalen Wert haben. Indem die persönlichen Bedürfnisse befriedigt werden, wird das subjektive Wohlbefinden verbessert.

Demnach stellt sich die Frage, wie das subjektive Wohlbefinden und seine Einflussgrößen erfasst werden können. Daher wird sich Kapitel 2.5. auf die Glücksmessung konzentrieren.

2.5. Glücksmessung

Um das Phänomen der Glücksförderung beschreiben zu können ist es wichtig zu bestimmen, wie das subjektive Wohlbefinden erfasst werden kann. Im Folgenden wird auf das statistische Instrument der Lebenszufriedenheitsskala eingegangen (Kap. 2.5.1.), danach wird der Einsatz von Tagebüchern erklärt (Kap. 2.5.2.). Tagebücher, die das subjektive Wohlbefinden erfassen, können zu einer Wohlbefindens-Steigerung führen.

2.5.1. Satisfaction with life scale

Die Lebenszufriedenheitsskala (*satisfaction with life scale, SWLS*) ist die bekannteste und bisher am häufigsten eingesetzte Skala zur Erfassung der Lebenszufriedenheit, welches ein stabiles Merkmal und eine wichtige Komponente des Glücks darstellt. Der Fragebogen von Diener, Emmons, Larsen und Griffin

(1985), und von Glaesmer, Grande, Braehler und Roth (2011) ins Deutsche übertragen und evaluiert, besteht aus fünf Items zur globalen Einschätzung der Lebenszufriedenheit und wird mittels siebenstufiger Likert-Skala bewertet. Die Punktwertspanne reicht von 5 bis 35 (Beispiel: „5-9“: extrem, ja besorgniserregend unzufrieden; „30-35“: extrem zufrieden). Schumacher (2003) bestätigt eine hohe interne Konsistenz der Skala $\alpha = .90$ und die Test-Retest-Reliabilität entspricht über einen Zeitraum von vier Jahren einem $r = .58$ (vgl. Bucher, 2009, S. 30). Laut Bucher (2009) gilt die Validität des Verfahrens als gesichert.

Bei der Messung der Lebenszufriedenheit kann auf eine allgemeine Definition von Glück verzichtet werden. Die subjektive Sicht wird anerkannt und es wird somit jedem Menschen selbst überlassen, was für ihn ein gutes Leben ausmacht. Auch Tagebücher erlauben die Erfassung des subjektiven Wohlbefindens. Diese sollen im Folgenden beschrieben werden.

2.5.2. Glückstagebücher

In den letzten Jahrzehnten hat die Verwendung von Tagebüchern in der wissenschaftlichen Forschung zugenommen. Vorrangig findet man die Anwendung in Therapiesettings, wo das Führen von Tagebüchern längst nicht mehr nur eine Erhebungsmethode ist, sondern ein therapeutisch wirksames Instrument (Laireiter et al., 2012). Tagebücher erlauben die regelmäßige Aufzeichnung über einen gewissen Zeitraum hinweg. Somit wird eine Verlaufsbeobachtung von Ereignissen einer Person über die Zeit möglich. Auch ist dieses Verfahren dem face-to-face-Verfahren vorzuziehen, da die Anonymität gewährleistet und die Beantwortung nach sozialer Erwünschtheit eingeschränkt ist.

Ein Exempel für ein Glückstagebuch ist das von Seligman (2002) entworfene *three good things in my life-diary* mit der Frage „Was hat Sie heute glücklich gemacht?“. In Anlehnung an Seligman entwickelten Laireiter et al. (2012) ein strukturiertes Tagebuch mit fünf Fragen:

- Hatten Sie heute positive oder erfüllende Begegnungen mit anderen Menschen?
- Gab es heute berufliche (inkl. studiumsrelevante) Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?
- Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?
- Was hat Sie heute stolz auf sich oder zufrieden mit sich gemacht?

- Gab es andere Situationen, Ereignisse, Vorkommnisse etc., die Sie heute als positiv empfanden?

Primäres Ziel eines solchen Glückstagebuches ist die systematische Förderung von subjektivem Wohlbefinden (Bucher, 2009). Von der Positiven Psychologie beeinflusst, beschreiben Laireiter et al. (2012), dass „es durch regelmäßige Selbstaufzeichnung zu reaktiven Effekten im Sinne einer Aufmerksamkeitsfokussierung auf bestimmte Ereignisse und Erlebnisse komme, die positive Emotionen generieren“ (S. 315). Demnach soll das Einsetzen eines Glückstagebuches dazu führen, dass positive Emotionen reguliert werden, indem die Aufmerksamkeit vermehrt auf positive Geschehnisse fokussiert und das subjektive Wohlbefinden somit gefördert wird. Allerdings ist im bildungspsychologischen Bereich die Führung von Glückstagebüchern bisher wenig erforscht (Laireiter et al., 2012).

Diese theoretischen Einblicke in die Glücksmessung erlauben den Übergang zu den Zielen der vorliegenden Arbeit (Kap. 3.). Im Anschluss wird der methodische Hintergrund der Untersuchung beschrieben (vgl. Kap. 3.1.), um dann auf die zu analysierenden Forschungsfragen bzw. Forschungshypothese einzugehen (vgl. Kap. 3.2.).

3. ZIEL DER UNTERSUCHUNG

3.1. Methodische Vorgehensweise

2013 arbeitete eine Forschungsgruppe der Universität Wien an einer Studie über Lern- und Leistungsmotivation und untersuchte die Fragestellung „Bewirkt die Führung eines Glückstagebuches bei StudentInnen eine Steigerung der Lern- und Leistungsmotivation, im Vergleich zu StudentInnen, die kein Glückstagebuch führen?“ (Birgmayr, Exner, Glaser, Klinger & Seywerth, 2013). Der Erhebungszeitraum erstreckte sich über 14 Tage. Für die Untersuchung wurden 40 StudentInnen rekrutiert, die an einem Prä- und Posttest teilnehmen sollten. Hierbei wurde der SELLMO-ST, Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation für Studierende, vorgelegt. Zusätzlich sollte die Hälfte der TeilnehmerInnen täglich ein Glückstagebuch führen, das drei studienbezogene Fragestellungen basierend auf den fünf Fragen von Laireiter et al. (2012) beinhaltete: *Hatten Sie heute positive oder erfüllende Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?, Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen? Und Hat Sie heute etwas in Bezug auf Ihr Studium stolz auf sich oder zufrieden mit sich gemacht?* (vgl. Kap. 2.6.2.). Diese Studie wurde im Anschluss quantitativ ausgewertet, indem die Lern- und Leistungsmotivation anhand des SELLMO-ST zu beiden Testzeitpunkten verglichen wurde. Der Einsatz des Glückstagebuches sollte dazu führen, dass die Motivation im Kontext von Lernen und Leistung steigt. Die inhaltlichen Aussagen im Glückstagebuch blieben hierbei unberücksichtigt.

Das Glückstagebuch dieser Studie beinhaltet fünf Fragestellungen (vgl. Kap. 4.3.1.) und eine Tageszufriedenheitsskala, die sich aus der Lebenszufriedenheitsskala von Diener et al. (1985) ableitet (vgl. Kap. 4.3.2.). Der gesamte Erhebungszeitraum verläuft über 28 Tage. Er umfasst drei Testzeitpunkte, bei denen jeweils der SELLMO-ST vorgelegt wurde. Für die Auseinandersetzung mit der Untersuchung des Einflusses des Glückstagebuches auf die einzelnen Zielorientierungen sei auf die Diplomarbeit von Jahn (2014) zu verweisen. Darüber hinaus wurden die Konstrukte Selbstwirksamkeit und Interesse und die Einschätzung der Leistung untersucht, auf die in dieser Arbeit allerdings nicht eingegangen wird (Bei Interesse nachzulesen in Jahn, Susanna Nadine (2014) *Zusammenhang zwischen Emotionen und Lern- und Leistungsmotivation* sowie

Leistung. Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Psychologie BetreuerIn: Klug, Julia).

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit besteht in der inhaltlichen Analyse der Tagebucheintragen und der Frage, aus welchen Ressourcen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Wenn von Ressourcen die Rede ist, werden externe, inter- und intrapersonale Aspekte beachtet, die für eine Person funktionalen Wert haben. Um diese Ressourcen zu erheben, liegt der Fokus auf den inhaltlichen Fragestellungen im Glückstagebuch, auf die in Kapitel 4.3. näher eingegangen wird. Im Folgenden werden die Forschungsfragen und die Forschungshypothese der Untersuchung vorgestellt.

3.2. Forschungsfragen bzw. -hypothese

Die Längsschnittstudie konzentriert sich auf den Schwerpunkt, welche Arten von Ressourcen sich klassifizieren lassen. Dabei wird täglich ein Glückstagebuch mit fünf Fragestellungen in Anlehnung an Laireiter et al. (2012) und eine Tageszufriedenheitsskala nach Diener et al. (1985) vorgelegt (vgl. Kap. 2.5.).

3.2.1. Forschungsfragen

Die fünf Items aus dem Glückstagebuch lassen sich in studienbezogene und studienferne Fragestellungen aufteilen (näherer Überblick erlaubt Kapitel 4.3.1.) und ermöglichen somit eine Unterteilung der Hauptforschungsfrage in zwei Nebenforschungsfragen. Einerseits werden die Ressourcen aus dem akademischen Setting erhoben und andererseits werden die Ressourcen erhoben, die Studierende aus dem Privatleben schöpfen. In diesem Zusammenhang wird zusätzlich versucht durch Kombination quantitativer und qualitativer Analyse die Auftrittswahrscheinlichkeit der Auswertungskategorien zu erheben. Somit lassen sich folgende Forschungsfragen (FF) ableiten:

FF1: Aus welchen Ressourcen schöpfen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden im akademischen Setting?

FF1.1: Die Auftrittshäufigkeiten der wahrgenommenen Ressourcen im akademischen Setting.

FF2: Aus welchen Ressourcen schöpfen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden im privaten Bereich?

FF2.1: Die Auftrittshäufigkeiten der wahrgenommenen Ressourcen im privaten Bereich.

FF3: quantitativer Vergleich der erlebten Ressourcen.

Außerdem wird die Tageszufriedenheitsskala für die Untersuchung herangezogen (siehe Kapitel 4.3.2.).

3.2.2. Forschungshypothese

Die Hypothese (H) untersucht, ob durch die Führung eines Glückstagebuches die Tageszufriedenheit und parallel dazu die berichteten Ressourcen zunehmen.

Laireiter et al. (2012) beziehen sich auf die Annahme von Seligman (2002), dass durch das Führen eines Glückstagebuches sowohl die Tageszufriedenheit als auch die Anzahl der Ressourcen zunehmen. Sie konnten zeigen, dass das Führen eines Glückstagebuches zwar die Tageszufriedenheit hebt, entgegen der Annahme nimmt die Anzahl der Ressourcen allerdings ab. Die Ergebnisse von Laireiter et al. (2012) sollen demnach überprüft werden.

H1: Die Tageszufriedenheit und die berichteten Ressourcen nehmen mit dem Einsatz von Glückstagebüchern zu.

Im Anschluss wird der Methodenteil erläutert, der mit einer Beschreibung der Studienplanung und Studiendurchführung (Kap. 4.1.) beginnt. Darauf folgt die Stichprobenbeschreibung (Kap. 4.2.) und die Beschreibung der Erhebungsinstrumente aus dem Glückstagebuch (Kap. 4.3.). Daraufhin werden die Auswertungsmethoden geschildert (vgl. Kap. 4.4.).

4. METHODE

4.1. Studienplanung und -durchführung

Die vorliegende längsschnittlich angelegte quasi-experimentelle Interventionsstudie lehnt sich an die Studie von Birgmayr et al. (2013) an (vgl. Kap. 3.1.). Die Testung erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Wochen, sie wurde online durch das Softwarepaket SoSci Survey (Leiner, 2014) implementiert und im Zeitraum von April 2014 bis Juli 2014 vorgegeben. In einem Prätest wurden soziodemografische Variablen erfasst. Die Teilnehmenden sollten 28 Tage lang ein Glückstagebuch führen. Die erste Eintragung fand einen Tag nach dem Prätest statt. Das Tagebuch enthielt einerseits fünf offene Fragen zum subjektiven Wohlbefinden und andererseits fünf Items der Tageszufriedenheitsskala. Die Erhebungsinstrumente im Glückstagebuch werden in Kapitel 4.3. näher behandelt. Zunächst wird die Stichprobe beschrieben.

4.2. Stichprobe

In der Studie wurden ausschließlich Diplom- bzw. Masterstudierende der Fachrichtung Psychologie aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen. Dies zeigt eine sehr homogene Stichprobe, und daher sind die Ergebnisse nicht auf die gesamte Population verallgemeinerbar. Die Rahmenbedingungen der TeilnehmerInnen sind soweit gleich, sodass soziodemographische Daten keinen Einfluss auf die Ergebnisse haben.

Insgesamt haben 42 Testpersonen an der Studie teilgenommen, jedoch wurden sieben TeilnehmerInnen davon ausgeschlossen. Alle sieben TeilnehmerInnen haben zwar den Prätest ausgefüllt, also die Studie begonnen, jedoch sind sie von der Studie auszuschließen, da fünf davon entweder nur den Prätest ausgefüllt haben oder das Tagebuch zu Beginn noch angeklickt aber nicht ausgefüllt haben. Ein Teilnehmer hat die Tagebücher ohne Einträge zur Hälfte angeklickt und dann abgebrochen, ein anderer hat sogar täglich das Tagebuch angeklickt, aber keine Antworten gegeben.

Die vorliegende Studie berücksichtigt demnach 35 Testpersonen. Obwohl über den gesamten Erhebungszeitraum nur 27 TeilnehmerInnen täglich Aufzeichnungen betätigten, werden die restlichen Teilnehmenden mitberücksichtigt, da alle mehr als die Hälfte ausgefüllt haben und jeder

dazugewonnene Eintrag eine Aussage über die Ressourcen, aus denen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen, repräsentiert. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht, im Gegensatz zur quantitativen Auswertung, eine Untersuchung auch bei fehlenden Inhalten. Insgesamt wurden Antworten an 946 Tagen gegeben, im Mittel wurde das Glückstagebuch pro Person knapp 27 Tage lang ausgefüllt ($MW = 27.03$; $SD = 2.8$).

Von den 35 TeilnehmerInnen sind 7 männlich (20%) und 28 weiblich (80%). Das Alter der Studierenden entspricht einem Mittelwert von $MW = 26.9$ Jahren ($SD = 3.2$; $Rg = 21-35$). Rekrutiert wurden ausschließlich Personen, die Psychologie studieren. Der Großteil der Testpersonen waren Diplomstudierende der Universität Wien (31; 88.6%), gefolgt von MasterstudentInnen anderer Universitäten (3; 8.6%) und einem Masterstudent der Universität Wien (1; 2.9%). Unter den Teilnehmenden gaben 16 Personen die deutsche Nationalität an (45.7%), 15 Personen die österreichische Nationalität (42.9%) und vier waren anderer Nationalität (11.4%).

Die Testpersonen mussten über einen Zeitraum von 28 Tage täglich inhaltliche Fragen aus dem Glückstagebuch beantworten, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

4.3. Erhebungsinstrumente im Glückstagebuch

Das Glückstagebuch wurde täglich eingesetzt und beinhaltete jeweils fünf offene Fragen nach Laireiter et al. (2012) und fünf Items nach Diener et al. (1985), die im Anschluss beschrieben werden.

4.3.1. Fünf offene Fragen

Die fünf offenen Fragen aus dem Glückstagebuch lehnen sich an die *three good things in life* Methode von Seligman (2002) und an die Intervention von Laireiter et al. (2012) (vgl. Kap. 2.6.2.). Die vorliegende Studie formuliert allerdings die ersten drei Fragen in studienbezogene Fragestellungen um. Somit erlaubt die spätere Analyse eine getrennte Erhebung der Ressourcen aus dem akademischen Bereich und der Ressourcen aus dem Privatleben der TeilnehmerInnen. Die Fragen wurden wie folgt vorgelegt:

1. Hatten Sie heute positive Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?
2. Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?
3. Hat Sie heute etwas in Bezug auf ihr Studium zufrieden mit sich gemacht?
4. Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?
5. Gab es andere Situationen, die Sie heute als positiv empfanden?

Die Fragen konnten mit *Ja*, *folgendes* oder *Nein* beantwortet werden. Bei *Ja*, *folgendes* stand den Studierenden offen, wie viele Ressourcen sie angeben wollten.

Im zweiten Teil des Glückstagebuches sollte die Gruppe täglich ihre subjektiv empfundene Zufriedenheit mit dem Tag angeben, auf die im Folgenden eingegangen wird.

4.3.2. Tageszufriedenheitsskala

Um die kognitive Seite des Wohlbefindens zu messen, entwickelten Diener et al. (1985) im Kontext der „Theorie des subjektiven Wohlbefindens“ die Lebenszufriedenheitsskala, die sogenannte *satisfaction with life scale (SWLS)*, die von Glaesmer et al. (2011) ins Deutsche übersetzt wurde. Zur Analyse der subjektiv empfundenen Zufriedenheit mit dem Tag wurde die Skala von Diener in eine Tageszufriedenheitsskala umgewandelt. Die Skala erfasst somit anhand von fünf Items die erlebte Zufriedenheit mit dem Tag.

1. In den meisten Bereichen ist mein Tag nahe an meinen Idealvorstellungen.
2. Mein Tagesablauf war ausgezeichnet.
3. Ich bin zufrieden mit dem Tag.
4. Heute habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.
5. Wenn ich meinen Tag wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.

Die fünf Aussagen können anhand einer siebenstufigen Ratingskala von (1) *starke Ablehnung* bis (7) *starke Zustimmung* beurteilt werden. Zur Auswertung der Zufriedenheit mit dem Tag wird aus den Itemwerten ein Summenwert gebildet, wobei pro Tag bis zu 35 Skalenpunkte erreicht werden können (siehe Tab. 3).

Tabelle 3. Summenwerte der Tageszufriedenheit (in Anlehnung an Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).

Summe aller Punkte	Tageszufriedenheit
30 bis 35 Punkte	überaus zufrieden
25 bis 29 Punkte	überdurchschnittlich zufrieden
20 bis 24 Punkte	durchschnittlich zufrieden
15 bis 19 Punkte	leicht unterdurchschnittlich zufrieden
10 bis 14 Punkte	unzufrieden
5 bis 9 Punkte	extrem unzufrieden

Die fünf Fragen aus dem Glückstagebuch können mit einer inhaltlichen Analyse untersucht werden. Die fünf Items der Tageszufriedenheitsskala werden quantitativ ausgewertet. Das nächste Unterkapitel beschreibt die Auswertungsmethoden, die hier zum Einsatz kamen.

4.4. Auswertungsmethoden

Die vorliegende Arbeit versucht das Glück bzw. das subjektive Wohlbefinden der Studierenden zu erfassen und genauer zu definieren. Für einen optimalen Einblick in die Glückswelt der TeilnehmerInnen werden die persönlichen Aussagen mithilfe einer inhaltlichen Analyse hervorgehoben (Kap. 4.4.1.). Nach Mayring (2000) zeichnet sich die qualitative Inhaltsanalyse (QIA) dadurch aus, dass sie sowohl qualitative als auch quantitative Analyseschritte beinhaltet. Dementsprechend erlaubt sie auch die Untersuchung der Häufigkeiten der Ausprägungen. Sie ist eine der am häufigsten angewandten Verfahren zur Analyse qualitativer Daten. Sie soll das Material nicht ausschließlich für sich analysieren, sondern soll als Teil des Kommunikations- bzw. Informationsprozesses betrachtet werden. Sie versucht Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen, um größere Erkenntnisse über die soziale Wirklichkeit zu erlangen. Zusätzlich wird ein quantitativer Ansatz herangezogen, der die Tageszufriedenheit mit der Anzahl der erlebten Ressourcen in Beziehung setzt (Kap. 4.4.2.).

4.4.1. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Analyse wird in einzelne, vorher festgelegte Interpretationsschritte zerlegt, die die Nachvollziehbarkeit und intersubjektive Überprüfbarkeit erlauben (Kuckartz, 2012). Sie zeichnet sich durch die Arbeit mit Kategorien aus. Die Kategorienbildung kann einerseits induktiv aus dem Material her abgeleitet werden oder die Kategorien werden deduktiv, durch theoretische Fundierung, entwickelt.

Für die vorliegende Arbeit wird die von Kuckartz entwickelte inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (QIA) als Form einer qualitativen Auswertungsmethode herangezogen. Der Autor beschreibt die Anwendung einer inhaltlich strukturierenden QIA anhand eines Ablaufmodells, das bei jeder Analyse als Leitfaden herangezogen werden soll. Kuckartz (2012) nimmt als Ausgangspunkt die Forschungsfrage und unterscheidet sieben Phasen:

1. Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen
2. Entwickeln von thematischen Hauptkategorien
3. Kodieren des gesamten bisher vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien
4. Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen
5. Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6. Kodieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem
7. Kategorienbasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Die Erstellung des Kategoriensystems und der Kodiervorgang wurde unter Zuhilfenahme der Computersoftware Atlas.ti (7.1.7) durchgeführt, die ihre Anwendung auch in der Bildungsforschung genießt (Kuckartz, 2010).

Bevor der erste Auswertungsschritt der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse initiiert wird, soll die Forschungsfrage konkretisiert werden. In dieser Arbeit geht es um die Frage nach den Ressourcen, aus welchen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Nachdem die Forschungsfrage fest steht, kann mit dem detaillierten Lesen der Antworten und Markieren wichtiger Textpassagen begonnen werden.

Nach dem intensiven Lesen der Daten kann mit dem ersten Kodierungsprozess begonnen werden, indem Themen und Subthemen herausgearbeitet werden, um eine Kategorienbildung zu ermöglichen. Dabei

werden alle Antworten erneut intensiv durchgelesen. Dies erlaubt eine grobe Themenauswahl und es lassen sich bereits bei den ersten 10-25% des gesamten Auswertungsmaterials induktive, direkt am Material entwickelte, oder deduktive, aus theoretischen Fundierungen ersichtliche, Hauptkategorien herauskristallisieren.

Mit einer groben Zusammenstellung dieser Kategorien soll nun das gesamte Material untersucht werden. Während dieses Prozess tauchen neue, zentrale Themen auf, die ergänzt werden können. Es ist allerdings auch möglich, dass einige Textpassagen mehrere Themen ansprechen und somit auch mehreren Kategorien zugeordnet werden können.

Sobald die Kodierung von Hauptkategorien am gesamten Material steht, wird der zweite Kodierungsprozess initiiert. Der Forscher soll das gesamte Material erneut durcharbeiten und die bereits kodierten Textpassagen mit Hauptthemen durch Subthemen spezifizieren. Dies ermöglicht eine detailliertere und aussagekräftigere Analyse des Materials.

Dieser vollständige Prozess der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erlaubt schlussendlich eine Ergebnisdarstellung zu dem zu erforschenden Thema und eine quantitative Erhebung im Sinne der Auftrittshäufigkeiten der erlebten Ressourcen (vgl. Kap. 3.2.1.).

4.4.2. Quantitativer Analyseansatz

Die Forschungshypothese H1: *die Tageszufriedenheit und die berichteten Ressourcen nehmen durch die Führung eines Glückstagebuches zu* lehnt sich an die Untersuchung von Laireiter et al. (2012) und versucht die Annahme von Seligman (2002) zu bestätigen (vgl. Kap. 3.2.2.). Für die Analyse dieser Hypothese wird die Statistiksoftware IBM SPSS Statistics herangezogen. Mittels t-Tests können die Tagesmittelwerte der beiden Variablen über die 28 Tage verglichen werden. Darüber hinaus erlaubt SPSS eine Korrelationsberechnung der Variablen auf Tagesebene.

Die methodische Grundlage der vorliegenden Untersuchung führt schließlich zur Ergebnisdarstellung, auf die in Kapitel 5. näher eingegangen wird. Sie umfasst einerseits die inhaltliche Analyse der Glückstagebücher (Kap. 5.1.). Kapitel 5.1.1. behandelt die Forschungsfragen der studienbezogenen Ressourcen, aus denen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen, und deren

Auftrittswahrscheinlichkeiten. In Kapitel 5.1.2. liegt der Fokus auf den studienfernen bzw. privaten Ressourcen. Daraufhin wird in Kapitel 5.1.3. ein Vergleich der Anzahl der studienbezogenen und studienfernen Ressourcen gezeigt. Andererseits wird die quantitative Analyse angeführt (Kap. 5.2.), die den Zusammenhang zwischen der Tageszufriedenheit und der Anzahl der Ressourcen analysiert (Kap. 5.2.1.).

5. ERGEBNISSE

5.1. Inhaltliche Analyse der Glückstagebücher

Die Glückstagebücher wurden mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Analyse von Kuckartz (2012) ausgewertet, wobei jede einzelne Aussage der Studierenden erhoben und analysiert wurde. Als Trennwert wurde das Wort „und“ oder das Kommazeichen herangezogen. Im Folgenden werden die Äußerungen wortgetreu wiedergegeben und kursiv hinterlegt. Abänderungen von Formulierungen werden in eckige Klammern gesetzt. Einige Textpassagen zeigten inhaltlich mehrdeutige Bedeutungen und wurden somit mehrmals kategorisiert (vgl. Zitat 183 – *„gemeinsames Essen mit meinem Bruder“*). Eine vollständige Liste der Einträge wird im Anhang (vgl. Anhang E und Anhang F) zu finden sein. Hier sollen der Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit wegen nur einige konkrete Beispiele angeführt werden.

Die detaillierte Untersuchung der Glückstagebücher schließt auf die zentralen Bedürfnisse eines jeden Menschen, die von Alderfer (1969) als überlebensnotwendig gelten.

Die Erhebung der Ressourcen im akademischen Setting wird mit den Tagebuchfragen *„Hatten Sie heute positive Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?“*, *„Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?“* und *„Hat Sie heute etwas in Bezug auf ihr Studium zufrieden mit sich gemacht?“* eingeleitet.

5.1.1. Studienbezogene Ressourcen

Mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich zentrale Hauptthemen herausfiltern. Im akademischen Setting schöpfen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden aus unterschiedlichen Ressourcen. Insgesamt konnten 1017 Aussagen, auf fünf Hauptkategorien verteilt, analysiert und kategorisiert werden.

Hauptkategorie 1: Motivation im Kontext von Lernen und Leistung

Die Analyse des Glückstagebuches hebt die Bedeutung der akademischen Motivation in Bezug auf subjektives Wohlbefinden hervor. Die Motivation entspricht somit einer wichtigen, im Studium erlebten, Glücksquelle. „Unter Motivation oder Motiviertheit versteht man die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinander zu setzen. Motivation kann als Prozess aufgefasst werden, in dessen Verlauf zwischen Handlungsalternativen aus[ge]wählt wird. Das Handeln wird dabei auf ausgewählte Ziele aus[ge]richtet und auf dem Weg dorthin in Gang gehalten, also mit psychischer Energie versorgt“ (vgl. Hasselhorn & Gold 2009, S. 103).

Hauptkategorie 1: Motivation im Kontext von Lernen und Leistung			
<u>1.1 Unterkategorie:</u> Akademischer Selbstwert bzw. sozialer Vergleich	<u>Definition:</u> Die Studierenden erzählen über ihr Selbstkonzept, das sich im Zusammenhang mit akademischen Bereichen entwickelt und den Gewinn an Informationen über sich selbst durch den Vergleich anderer.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die sich mit dem Selbstkonzept identifizieren lassen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Gespräch mit Kollegin geführt und mich kompetent gefühlt“ (Zitat 2)
<u>1.2 Unterkategorie:</u> Interesse	<u>Definition:</u> Die Studierenden erzählen über Inhalte im Studium, die ihr Interesse wecken und auf die sie ihre Aufmerksamkeit fokussieren.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die sich auf das Interesse beziehen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „ich habe ein sehr interessantes Unterthema für die Seminararbeit gefunden und freue mich näheres über das spannende Thema zu erfahren.“ (Zitat 279)

<u>1.3 Unterkategorie:</u> Ziel-Orientierung	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über gewünschte Ziele, die sie durch ihr Tun und Handeln erreichen wollen.	<u>Kodierregel:</u> Alle Formulierungen der Studierenden, die die Orientierung an eigenen gesetzten Zielen widerspiegeln.	<u>Ankerbeispiel:</u> „eigenes Tagesziel erreicht“ (Zitat 915)
<u>1.4 Unterkategorie:</u> Erfolg	<u>Definition:</u> Die Studierenden erwähnen das Erreichen selbst gesetzter Ziele.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die das Erfolgserlebnis beschreiben.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Erfolgreicher Abschluss meines ersten selbst durchgeführten Coachings“ (Zitat 26)
<u>1.5 Unterkategorie:</u> Lernstrategien	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über eingesetzte Strategien beim Lernprozess, die einerseits interne und externe ressourcenbezogene Ansätze betrachten und andererseits eine kognitive Komponente haben.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die ihre Lernstrategien beschreiben.	<u>Ankerbeispiel:</u> „gemeinsames Lernen für die Prüfung“ (Zitat 511)

Die Motivation im Kontext von Lernen und Leistung setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen. Ein Bestandteil der Motivation ist das akademische Selbstkonzept bzw. der soziale Vergleich innerhalb des akademischen Settings. Ein gutes Gefühl entwickelte sich, indem wahrgenommen wird, dass es „KollegInnen mit ähnlichen Einstellungen“ (Z. 5) gibt und „zu erfahren, dass auch andere Stress haben“ (Z. 3). TeilnehmerInnen stellten fest, dass sie besser sind als andere („vergleich der leistungen mit anderen. Ich bin weit vorne“ (Z. 7)) oder im Vergleich zu anderen mehr gelobt wurden („mein part wurde mehr gelobt als der part von anderen“ (Z. 8); „Festgestellt, dass unsere Gruppe beim Seminar am

fleißigsten war“ (Z. 9); *„ich scheine engagierter zu sein, als ich dachte (am Vergleich mit anderen gemerkt)“* (Z. 6)). Das Wissen um die eigene Person unterstützt das Glücksgefühl *„Gespräch mit Kollegin geführt und mich kompetent gefühlt“* (Z. 2). Auch die Selbstdarstellung und das Gefühl kompetent zu wirken, scheinen das subjektive Wohlbefinden zu beeinflussen, denn *„konnte mich als kompetenter darstellen als ich bin“* (Z. 1).

Zum Motivationskonzept gehört außerdem das Konstrukt Interesse. Unter Interesse verstehen die TeilnehmerInnen *„einen interessanten Artikel gelesen“* (Z. 276), *„interessanter Vortrag der nichts mit dem Klausurthema zu tun hatte“* (Z. 274) oder aber ein *„interessantes Seminar“* (Z. 283) (hierzu auch *„das Seminar im AKH war sehr interessant“* (Z. 284)). Indem das Interesse geweckt wird und *„im Seminar wiederum viele interessante und informative Themen behandelt“* (Z. 281) werden, gedeiht das subjektive Wohlbefinden.

Die Ziel-Orientierung beschreibt einen wichtigen motivationalen Faktor und bringt bei einigen TeilnehmerInnen gute Gefühle hervor. Das Setzen, Umsetzen und Erreichen von Zielen wird anhand von verschiedenen Zitaten festgehalten, wie zum Beispiel *„Teil-Ziel bei Klausurvorbereitung erreicht“* (Z. 895). Die Aussagen reichen von *„eigenes Tagesziel erreicht“* (Z. 916) zu *„einen Schritt im Studium weiter gekommen, indem ich eine Prüfung abgehakt habe“* (Z. 122) bzw. *„Anmeldung für die letzte Prüfung“* (Z. 898) und *„Wieder ein Stück näher zum Abschluss“* (Z. 905) bis hin zu Zukunftszielen, wie *„Bestätigung für zukünftigen Spezialisierungswunsch durch Studiumsinhalte“* (Z. 900) oder *„Festigung des Wunsches Psychotherapieausbildung zu beginnen“* (Z. 901). Außerdem scheint ein großes Durchsetzungsvermögen seitens der TeilnehmerInnen zu bestehen, um diese Ziele zu erreichen, indem *„trotz Kopfweh was für die Diplomarbeit weitergebracht“* (Z.361) wird oder das *„Lernen trotz Hitze gelungen“* (Z. 352) ist.

Darüber hinaus führen das Erfolgserlebnis und die *„Erfolgsgefühle“* (Z. 89) zu subjektivem Wohlbefinden. Die Studierenden fühlen sich *„zufrieden mit bisher Gelerntem“* (Z. 108). Mit 150 Aussagen zu der Subkategorie Erfolg scheinen die Teilnehmer erfolgreiches Arbeiten als zweit wichtigster Faktor zu sehen. Erfolg bei den Studierenden wird erlebt beim individuellen Lernen, *„erfolgreiches Lernen für eine Prüfung“* (Z. 55), allgemeiner noch *„Lernerei erfolgreich“* (Z. 21) und

„*erfolgreiche Klausurvorbereitung*“ (Z. 18) oder aber beim gruppenorientierten Lernen wie bspw. „*erfolgreiche Gruppenarbeit*“ (Z. 11). Auch das Referieren bzw. Vortragen von Arbeiten in einem Seminar erlaubt den TeilnehmerInnen ein wohlwollendes Gefühl, „*gute Präsentation*“ (Z. 12); „*erfolgreiches Referat / Präsentation*“ (Z. 16). Bei absolvierten Prüfungen, Arbeiten oder Seminaren fühlen sich Studierende besonders gut. Sie schildern ihr positives Gefühl anhand von folgenden Aussagen: „*Prüfung bestanden*“ (Z. 129); „*Erfolgreich abgeschlossene Gruppenarbeit*“ (Z. 24) oder „*Fertigstellung einer wichtigen Arbeit für ein Projekt*“ (Z. 25). „*Erfolgreicher Abschluss meines ersten selbst durchgeführten Coachings*“ (Z. 26), „*Abschluss einer sehr aufwendig Übung*“ (Z. 27) und eine „*Seminararbeit abgegeben*“ (Z. 49) sind wichtige Faktoren des Glückserlebens, sowie auch „*Datenmaske für die Diplomarbeitsstudie ist möglich.Happy darüber*“ (Z. 31).

Neben Erfolg bzw. Erfolgserlebnis, werden am häufigsten erfolgreiche Lernstrategien als beglückend angesehen. Beobachtet werden interne und externe ressourcenbezogene Ansätze. Hierzu zählt einerseits die Lernstrategie „Anstrengung“. Unter Anstrengung versteht man das allgemeine „Lernen“ (Z. 390) oder aber konkrete Aufgaben wie „*EEG Ableitungen*“ (Z. 421). Außerdem spiegeln sich Aussagen zu Lernen in Gemeinschaften bzw. kooperativem Lernen wieder. Demnach fühlen sich Studierende glücklich beim „Lernen mit einer Studienkollegin“ (Z. 484), bei „Gruppentreffen“ (Z. 506) und wenn „mit Kollegin an DA gearbeitet“ werden kann (Z. 499). Auch das Lernen durch aktives Zuhören oder aktive Beteiligung verursacht ein gutes Gefühl bei den TeilnehmerInnen, wie zum Beispiel die Informationsaufnahme durch eine „*Teilnahme am seminar*“ (Z. 533) oder den Besuch einer „*Vorlesung*“ (Z. 566). Neben jenen beglückenden Lernstrategien lassen sich auch kognitive Lernstrategien herauskristallisieren, die konkrete Arbeitstechniken erlauben. Subjektives Wohlbefinden findet sich in der Lernstrategie Organisation, wie „*Lernplan für Diplomprüfung erstellt [...]*“ (Z. 388) oder „*Bevorstehende Prüfungstermine zusammengestellt und einen Zeitplan erstellt*“ (Z. 588) oder bloß indem ein „*neues buch gekauft*“ wurde (Z. 603). Auch zählt die Lernstrategie Wiederholung zu den beglückenden Momenten, wie „*Kapitel erfolgreich wiederholt*“ (Z. 305) oder „*Lernstoff erfolgreich wiederholt*“ (Z. 103). Es finden sich auch wenige unspezifische Lernstrategien wieder, wie

„Neue Lernstrategie (lautes Verbalisieren) erprobt und als positiv empfunden“ (Z. 755) oder eine „Effiziente Lernstrategie anwenden können“ (Z. 756).

Die Motivation im Kontext von Lernen und Leistung wird anhand von 524 Aussagen beschrieben, wobei die Unterkategorie *Lernstrategie* bei den TeilnehmerInnen am häufigsten erwähnt wurde. Sie umfasst 296 Ressourcen, die mithilfe von Atlas.ti (7.1.7) in Lernstrategien wie „Anstrengung“ mit 112, „kooperatives Lernen“ mit 62, „Lernen durch aktive Beteiligung“ mit 65, „Organisation“ mit 28, „Wiederholung“ mit 26 und unspezifische Lernstrategien mit weiteren drei Aussagen unterteilt werden können. Abbildung 3 fasst die Häufigkeiten der wahrgenommenen Ressourcen im Bereich der Motivation im Kontext von Lernen und Leistung zusammen.

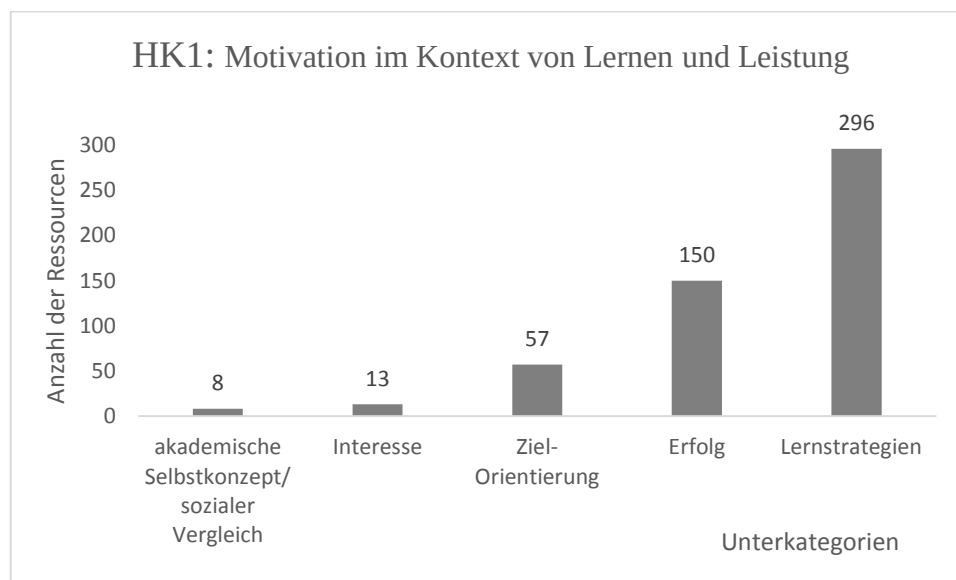


Abbildung 3. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Motivation im Kontext von Lernen und Leistung.

Hauptkategorie 2: Selbstverwirklichung

Darüber hinaus spielt im Studium die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit eine wesentliche Rolle im Zusammenhang mit subjektivem Wohlbefinden. Die Studierenden beschreiben ein positives Gefühl, wenn sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen können, um ihr Wesen bzw. ihr Selbst zu verwirklichen und eigene Ziele und Wünsche zu erreichen.

Hauptkategorie 2: Selbst- verwirklichung			
<u>2.1 Unterkategorie:</u> Selbstvertrauen	<u>Definition:</u> Die Studierenden beschreiben das Vertrauen in sich selbst und die Bewertung von sich selbst.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die sich mit dem Selbstvertrauen identifizieren lassen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Ich habe wieder bemerkt, dass ich einen guten Blick fürs Wesentliche habe und habe die heute anfallenden Aufgaben im Grunde alle erledigen können“ (Z. 661)
<u>2.2 Unterkategorie:</u> Kompetenz- erweiterung	<u>Definition:</u> Die Studierenden erzählen über ihr eigenes Potenzial, das sich entwickelt und wächst.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die sich auf die Erweiterung der eigenen Kompetenzen stützt.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Ich habe ein Statistikprogramm und die dahinterliegenden Modelle/Befehle verstanden (mehr oder weniger). Seit länger Zeit lese ich schon zu diesem Programm und hatte bisher Schwierigkeiten..“ (Zitat 117)
<u>2.3 Unterkategorie:</u> Selbst- bzw. Fremd- Bestätigung	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten von der eigenen Bestätigung ihrer Fähigkeiten oder von der Bestätigung durch andere.	<u>Kodierregel:</u> Alle Formulierungen der Studierenden, die ihre Kompetenzen bestätigen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Bestätigung von einer ausgeführten Arbeit.“ (Zitat 626)
<u>2.4 Unterkategorie:</u> Weiterentwicklung/ Produktivität	<u>Definition:</u> Die Studierenden zeigen den Anspruch, im Studium weiter zu kommen und dabei produktiv zu sein.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die die Fortschritte im Studium beschreiben.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Wir kommen langsam weiter in der Diplomarbeitsstudie“ (Zitat 149)

Unter dem Konzept der Selbstverwirklichung gehören Unterkategorien wie Selbstvertrauen; Kompetenzerweiterung; Selbstbestätigung bzw. Bestätigung durch andere und Weiterentwicklung bzw. Produktivität.

Das Vertrauen in sich selbst spiegelt sich in Sätzen wider wie „*Gefühl etwas zu wissen*“ (Z. 658), „*Das Gefühl, dass das Formulieren von Texten für einen Moment doch wieder ganz gut klappt.*“ (Zitat 660) und „*Ein Vorschlag von mir wurde angenommen und beachtet*“ (Z. 650).

Die Erweiterung der eigenen Kompetenzen zeigt sich in Äußerung wie „*zusammenhänge verstanden*“ (Z. 288) oder konkrete Äußerung wie „*besseres Verständnis für Neurowissenschaften*“ (Z. 287). Auch „*etwas neues gelernt*“ (Z. 293) und „*verstehen eines Artikels*“ (Z. 320) oder „*gelerntes angewandt*“ (Z. 321) fördern Kompetenzwachstum und somit das subjektive Wohlbefinden.

Die Selbstbestätigung, also das Wissen um die eigenen Fähigkeiten, führt zu positiv konnotierten Emotionen, hierzu zählen Beschreibungen wie „*Erkannt dass ich weiter bin als viele andere*“ (Z. 623), „*Viele Fragen der PR hätte ich bereits lösen können*“ (Z. 635), „*bemerkt, dass das bisher Gelernte gut verinnerlicht wurde*“ (Z. 639) oder „*Gutes Referat gehalten*“ (Z. 652). Die Bestätigung von anderen erlaubt ebenso gute Gefühle in sich und präsentiert sich in Aussagen wie „*Positives Feedback nach einem Referat*“ (Z. 627) oder konkret durch „*Lob von Professorin und Betreuerin*“ (Z. 636).

Des Weiteren kann gezeigt werden, dass das eigene Schaffen und das Weiterkommen im Studium eine positive Bedeutung für die Studierenden darstellen und mit guten Gefühlen in Verbindung gesetzt werden. Hierzu finden sich Aussagen wie „*Fortschritte beim Lernen*“ (Z. 789) oder „*produktives lernen*“ (Z. 761) und „*voran gekommen*“ (Z. 812).

Es lassen sich insgesamt 265 Ressourcen aus dem Bereich Selbstverwirklichung analysieren. Hierbei überwiegt die Unterkategorie *Weiterentwicklung/Produktivität* mit 153 Aussagen (vergleiche Abb. 4).

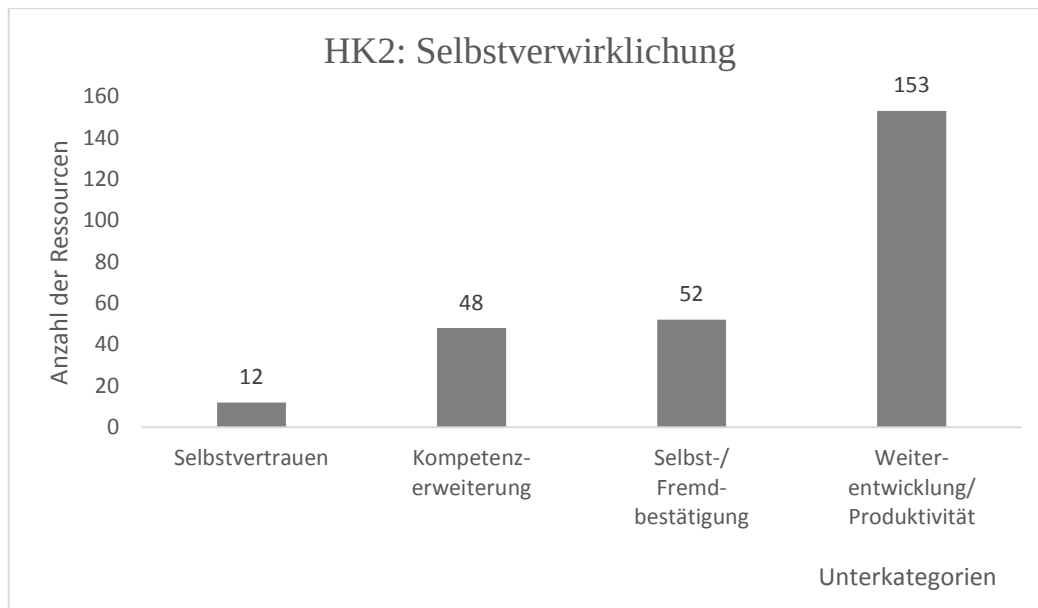


Abbildung 4. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Selbstverwirklichung.

Hauptkategorie 3: zwischenmenschliche Beziehungen

Wichtige Ressourcen schöpfen Studierende außerdem aus den zwischenmenschlichen Beziehungen, die sich innerhalb des akademischen Rahmens entwickeln und stattfinden. Hierzu zählen die gegenseitige Unterstützung oder das Angebot von Hilfe, und der soziale Austausch und Kommunikation mit KollegInnen oder dem Lehrpersonal.

Hauptkategorie 3: Zwischen- menschliche Beziehungen			
<u>3.1 Unterkategorie:</u> Hilfe geben/ unterstützend sein	<u>Definition:</u> Die Studierenden beschreiben ein altruistisches Verhalten gegenüber ihren Mitmenschen.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die zeigen, dass Hilfe ihrerseits angeboten wird.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Ich konnte einer Kollegin bei ihrer DA helfen.“ (Zitat 272)

<u>3.2 Unterkategorie:</u> Hilfe bekommen/ Unterstützung erlangen	<u>Definition:</u> Die Studierenden erwähnen die Hilfsangeboten und die Unterstützung ihrer Mitmenschen.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die eine Unterstützung bestätigen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Erfolgreiche Besprechung mit meinem Diplomarbetsbetr euer, der mir ein gut strukturiertes Feedback gegeben hat.“ (Zitat 57)
<u>3.3 Unterkategorie:</u> sozialer Austausch	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über die Kommunikation zwischen ihnen und ihren Mitmenschen.	<u>Kodierregel:</u> Alle Formulierungen der Studierenden, die einen Informationsaust ausch bestätigen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Konspirativen Austausch über Prüfungsinhalte, mit einem Kollegen.“ (Z. 688)

Hilfe geben bzw. unterstützend sein bezeichnet altruistisches Handeln und spiegelt sich in Aussagen wider, bei denen Studierenden der „*Kollegin helfen können*“ (Z. 267), „*hausübung der freundin gemacht*“ werden (Z. 266) oder „*Bei einer Testung einer Freundin mitgemacht*“ wurde (Z. 264).

Etwas häufiger treten Äußerungen zu Hilfe bekommen bzw. Unterstützung erlangen, auf. Unterstützend kann beispielsweise eine „*positive Rückmeldung*“ (Z. 86) oder „*positives Feedback von KollegenInnen [...]*“ (Z. 241) sein. Auch „*Austausch und nützliche Informationen bezüglich Diplomarbeitssstudie bekommen*“ (Z. 253) oder „*jede menge neue ideen erhalten*“ (Z. 254) und „*gute Unterstützung durch den Professor*“ (Z. 222) sind Anzeichen von Hilfsangeboten.

Weit mehr subjektives Wohlbefinden erleben die TeilnehmerInnen in dem sozialen Austausch mit KommilitonInnen oder mit dem Lehrpersonal (vgl. Abb. 6). Dies zeigt sich in Aussagen wie „*kaffeeplausch über die Diplomprüfung*“ (Z. 671), „*Gute Diskussion im Seminar*“ (Z. 370), „*Nette besprechung gehabt*“ (Z. 752), „*Gespräch mit Kollegin*“ (Z. 740) bzw. „*Unterhaltungen*“ (Z. 702) und „*Austausch [...]*“ (Z.721) im allgemeinen.

Vorrangig erleben die Studierenden im sozialen Austausch subjektives Wohlbefinden, denn hier konnten alleine schon 105 Ressourcen festgehalten

werden, wobei Aussagen zu Hilfe bekommen und Hilfe geben deutlich weniger geäußert wurde. Abbildung 5 zeigt die Verteilung der Ressourcen aus dem Bereich zwischenmenschliche Beziehungen.

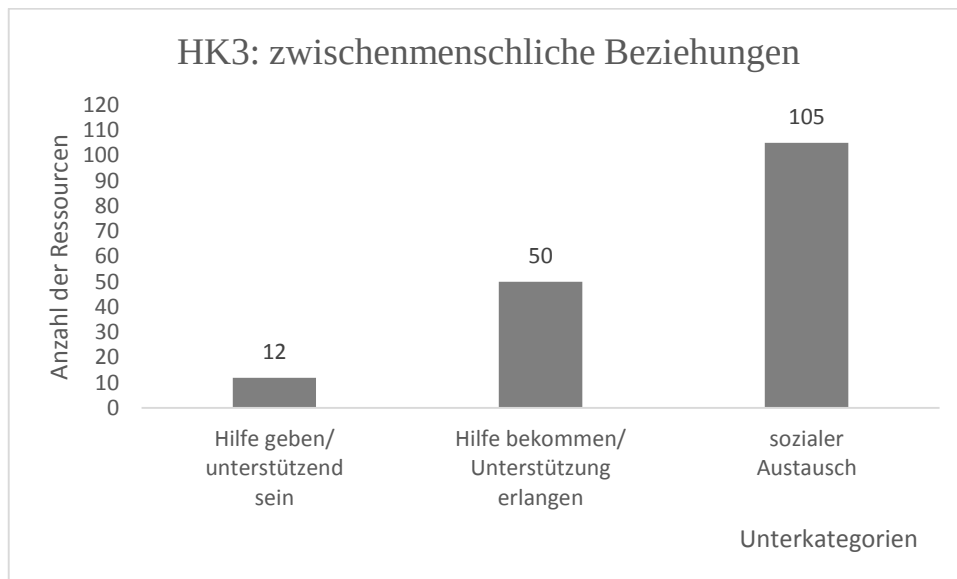


Abbildung 5. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie zwischenmenschliche Beziehungen.

Hauptkategorie 4: Ausgleich

Des Weiteren wird durch die Analyse der Tagebücher ersichtlich, dass auch Erholung und Kräfte tanken im akademischen Setting eine zentrale Rolle für das subjektive Wohlbefinden spielen. Die TeilnehmerInnen beschreiben die Wichtigkeit einer Balance zwischen Studium und Freizeit. Dieser Ausgleich führt zu mehr positiven Gefühlen.

Hauptkategorie 4: Ausgleich			
<u>4.1 Unterkategorie:</u> Erholung/ Pause	<u>Definition:</u> Die Studierenden beschreiben die Relevanz einer Ruhezeit zum studienbezogenen Arbeiten.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die auf Erholung und Pause hinweisen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Cafebesuch mit einer Studienkollegin einer anderen Studienrichtung.“ (Zitat 172)

<u>4.2 Unterkategorie:</u>	<u>Definition:</u>	<u>Kodierregel:</u>	<u>Ankerbeispiel:</u>
Feiern/ Freizeit	Die Studierenden erwähnen Festivitäten und Freizeitaktivitäten .	Alle Aussagen der Studierenden, die im Zusammenhang mit Feiern und Freizeit stehen.	„mit Kollegen auf ein Fest gegangen“ (Zitat 187)

Verdiente Auszeiten vom Studienleben sind die „Mittagspause“ (Z. 165), das „Kaffeetrinken mit Kommilitonen“ (Z. 166) oder das „Mittagessen mit einer Kollegin“ (Z. 169) und „danach gemeinsam Park“ (Z. 179). Die hier geschilderten Aussagen heben ebenfalls eine soziale Komponente hervor. Demnach ist ersichtlich, dass zwischenmenschliche Beziehungen und sozialer Austausch eng mit Erholungsphasen verknüpft sind.

In diesem Kontext werden auch Freizeitgestaltungen mit FreundInnen erwähnt, bspw. wird sich „zum sport getroffen mit jana.“ (Z. 211). Außerdem haben studienferne Geschehen, wie mit KollegInnen und FreundInnen ausgelassen feiern, also „Geburtstagsfeier“ (Z. 189), „Spieleabend“ (Z. 202) oder „Party“ (Z. 193), einen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden.

Die Hauptkategorie *Ausgleich* (siehe Abb. 6) nimmt im akademischen Setting nur einen kleinen Teil der Aufmerksamkeit ein. Die Studierenden beschreiben 53 Ressourcen, davon sind 22 Ressourcen der Erholung/Pause zuzuschreiben und 31 dem Feiern/der Freizeitaktivitäten.

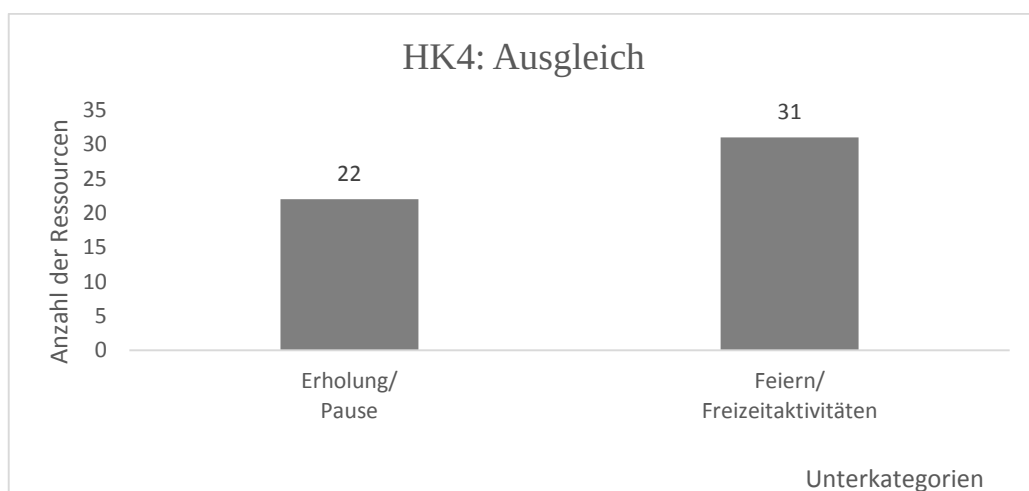


Abbildung 6. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Ausgleich.

Hauptkategorie 5: Sonstiges

In diesem Erhebungskontext wird eine abschließende Kategorie gebildet, die acht unklare und teilweise ungültige Aussagen beinhaltet. Unter „Sonstiges“ fallen Ausdrücke, wie „*persönlich*“ (Z. 328) oder „*spann*“ (Z. 331), die nicht verständlich und daher nicht kategorisierbar sind. Formulierungen, wie „*Durchführung der Konfrontation*“ (Z. 330) oder „*eeg ableitung verpennt aber proband hat abgesagt*“ (Z. 336), sind zu unklar und können daher nicht in eine bestimmte Kategorie untergeordnet werden.

Hauptkategorie 5: Sonstiges			
<u>5.1 Unterkategorie</u>	<u>Definition:</u>	<u>Kodierregel:</u>	<u>Ankerbeispiel:</u>
Sonstiges	Unter Sonstiges versteht man Antworten, die mit den Fragen nicht konform oder zu unpräzise sind und nicht gelten.	Alle Formulierungen der Studierenden, die unklar oder unvollständig sind.	„Trotz Chaos wegen den Testungen für die Studie trotzdem alles“ (Z. 332)

Die Analyse der studienbezogenen Fragestellungen aus den Glückstagebüchern erlaubt schlussendlich eine Erhebung der Auftretenswahrscheinlichkeit der wahrgenommen Ressourcen, aus denen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass die meisten Ressourcen aus dem Bereich der Lern- und Leistungsmotivation gezogen werden (siehe Abb. 7). Über die Hälfte aller Ressourcen aus dem akademischen Setting gehören dieser Hauptkategorie an; 482 Ressourcen stammen aus den Bereichen der Selbstverwirklichung, der zwischenmenschlichen Beziehungen und dem privaten Bereich.

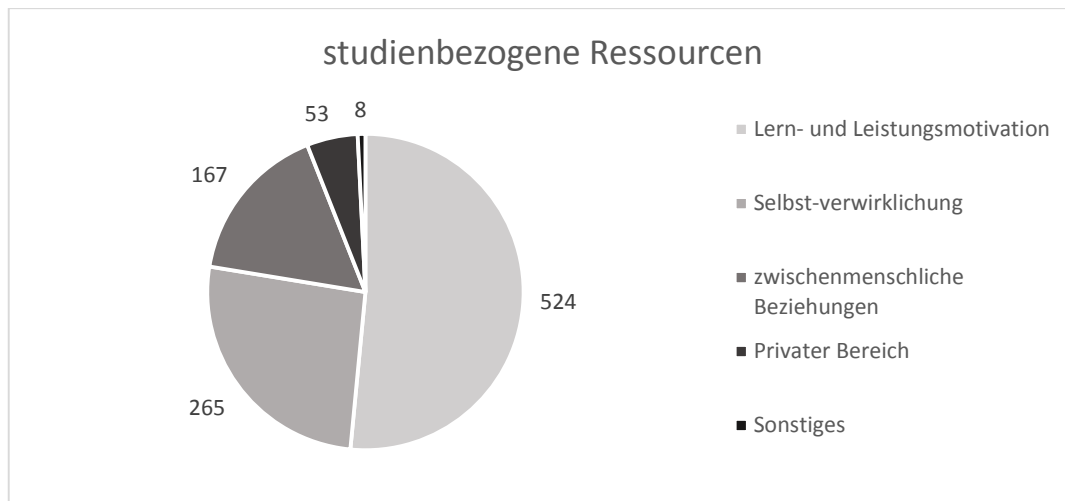


Abbildung 7. Häufigkeiten der studienbezogenen Ressourcen.

Studierende zeigen viele studienbezogene Ressourcen auf, die ihnen zum subjektiven Wohlbefinden verhelfen. Im Folgenden wird Fokus auf die Tagebuchfragen „*Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?*“ und „*Gab es andere Situationen, die Sie heute als positiv empfanden?*“ gelegt, die die studienfernen Ressourcen darlegen sollen. Der private Sektor beschreibt die Ressourcen der Studierenden innerhalb des persönlichen Lebensbereiches.

5.1.2. Studienferne Ressourcen

Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erlaubt eine Aufstellung von vier signifikanten Hauptkategorien, die mit 1439 Aussagen besetzt werden. Die Analyse zeigt bereits einen wesentlich höheren Einfluss des Privatlebens auf das subjektive Wohlbefinden im Vergleich zum akademischen Setting. Sie erlaubt eine Aufteilung in die Hauptkategorien der Existentiellen Ressourcen, der Beziehungsressourcen, der Wachstumsressourcen und einer weiteren, undefinierten Kategorie mit Sonstigem.

Hauptkategorie 1: Existentielle Ressourcen

Die Existentiellen Ressourcen zeichnen sich als primäre Bedürfnisse aus, die für die Selbsterhaltung und Lebenserhaltung der Menschen dienen.

Hauptkategorie 1: Existentielle Ressourcen			
<u>1.1 Unterkategorie:</u> Essen & Trinken	<u>Definition:</u> Die Studierenden erzählen über die Ernährung als feste oder flüssige Nahrungsmittel, die für das Überleben notwendig ist.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die auf Nahrungszufuhr hinweisen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „grillen mit familie und freunden“ (Zitat 245)
<u>1.2 Unterkategorie:</u> Schlaf	<u>Definition:</u> Die Studierenden erläutern einen Ruhezustand des eigenen Körpers, indem das Bewusstsein eingeschränkt oder ausgeschaltet ist.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die im Zusammenhang mit Schlaf stehen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „früh ins Bett gegangen“ (Zitat 201)
<u>1.3 Unterkategorie:</u> Gesundheit	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über körperliches und geistiges Wohlergehen und einer inneren Ruhe und Harmonie.	<u>Kodierregel:</u> Alle Formulierungen der Studierenden, die die Pflege des Körpers und der Seele schildern.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Heute morgen beim Arzt gute Nachrichten bekommen“ (Zitat 295)
<u>1.4 Unterkategorie:</u> Arbeit/Bildung	<u>Definition:</u> Die Studierenden erwähnen Erwerbstätigkeit und bewusstes schöpferisches Handeln.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die arbeitsbezogene Tätigkeiten und Bildungserwerb beschreiben.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Ich war endlich mal wieder arbeiten“ (Zitat 860)
<u>1.5 Unterkategorie:</u> Umweltfaktoren	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über den Genuss von Natur und Wetter.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die im Zusammenhang mit Umweltbedingungen stehen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Spaziergang und Sonne genießen“ (Zitat 1368)

Als grundlegende Unterkategorie der existentiellen Ressourcen lässt sich die Nahrungszufuhr herauskristallisieren. Die Studierenden bestätigen den Einfluss von Essen und Trinken auf das subjektive Wohlbefinden. „essen“ (Z. 623), ob „Sonntagsfrühstück“ (Z. 93) oder ein „tolles Abendessen“ (Z. 898), die Studierenden genießen Speisen aller Art, wie „Obstmüsli“ (Z. 113), „Kuchen“ (Z. 121) oder „Pizza essen“ (Z. 94), „lecker Salat“ (Z. 118) und „Sushi“ (Z. 136). Auch die Zufuhr von Flüssigkeit zeigt sich als wertvolle Ressource des subjektiven Wohlbefindens. Die TeilnehmerInnen unterscheiden zwischen alkoholfreien Getränken, wie „kaffee“ (Z. 73) oder „Tee“ (Z. 229), als auch alkoholischen Getränken, wie zum Beispiel ein Gläschen „Wein aufm Dach“ (Z. 133) und ein „glas Sekt“ (Z. 1297) oder einen „Cocktail trinken gehen“ (Z. 1153). Auch wird ersichtlich, dass gerne in Gesellschaft getrunken wird, denn oft wird „mit Freunden auf ein Bier getroffen“ (Z. 1007).

Darüber hinaus zählt die Subkategorie Schlaf zu einem grundlegenden Bedürfnis und einer zentralen Ressource des subjektiven Wohlbefindens. Dieser Zustand der Ruhe wird mit einem „Mittagsschlaf“ (Z. 3) unterstützt. Auch das „ausschlafen“ (Z. 2) oder das „früh schlafen gehen“ (Z. 4) geben Anzeichen auf Erholung des Körpers, des Geistes und der Seele.

Passend zu der vorherigen Subkategorie zeigt sich die Unterkategorie Gesundheit als zentrale Ressource eines Menschen, die ebenfalls körperliches und geistiges Wohlbefinden erlaubt. Gesundheit wird erlangt durch den Besuch einer Psychotherapie („War in meiner Psychotherapie“ (Z. 161)) oder dem „Beginn einer homöopathischen Behandlung“ (Z. 239). Beeinflusst wird Gesundheit von „positive[n] Gedanken“ (Z. 791). Die innere „Harmonie“ (Z. 122) wird unterstützt durch körperliche Pflege, wie „entspannende Gesichtsmaske“ (Z. 175), „entspannendes Bad“ (Z. 178), „ein Fußbad genommen“ (Z. 1026) oder „Finger- und Fußnägel lackiert“ (Z. 823). Auch die „Seele baumeln lassen“ (Z. 834) oder bloß eine „Jogginghose an und abgammeln“ (Z. 53) unterstützen das subjektive Wohlbefinden. Allgemein genießen die TeilnehmerInnen die „Entspannung mit (m)einem Freund“ (Z. 123), das „nichts tun“ (Z. 1140) und ein „Ruhiger Tag“ (Z. 784). Das „Leben genießen“ (Z. 856) bedeutet „Erholung“ (Z. 827) und „Ausruhen“ (Z. 855).

Trotz des privaten Interesses der zwei abschließenden Fragen im Glückstagebuch, bleibt Arbeit und Bildung für das Privatleben eine der grundlegendsten Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens. Die „Arbeit“ (Z. 418) oder „Kurze Momente in der Arbeit“ (Z. 159) bieten den Studierenden eine sinnstiftende Tätigkeit. Die „Arbeit war sehr abwechslungsreich und schön“ (Z. 1031). Ein „WG-Essen mit meinen Klienten in der Arbeit“ (Z. 1227) und ein „guter Arbeitstag“ (Z. 140) fördern den sozialen Austausch. Außerdem erlaubt „die bezahlte Arbeit“ (Z. 392) eine finanzielle Absicherung, denn der Studierende „Durfte arbeiten und bisschen Geld verdienen“ (Z. 273). Des Weiteren unterstützt Weiterbildung positive Gefühle, indem ein „Seminar“ (Z. 733) wahrgenommen wird oder ein „Guten Vortrag gehört“ (Z. 366) wird.

Um die Hauptkategorie der existentiellen Ressourcen abzuschließen, wird der Subkategorie Umweltfaktoren eine wesentliche Rolle im Zusammenhang mit subjektivem Wohlbefinden zugesprochen. Sie zeigt die Relevanz von Natur- und Wetterfaktoren, denn saubere Luft und Wärme sind wichtige Faktoren eines gesunden und glücklichen Lebens. „Schönes Wetter“ (Z. 1158) oder „Gutes Wetter“ (Z. 785) zeigt, dass das „Wetter genossen“ (Z. 681) wird. Wenn die „Sonne scheint“ (Z. 613) wird „in der Sonne gesessen“ (Z. 48) und die „sonne genossen“ (Z. 236). In der Natur sein, also „draußen sein“ (Z. 1349), fördert außerdem das Wohlergehen der Studierenden, dies zeigt sich in Formulierungen, wie „spazieren im Warmen“ (Z. 569), „Wandern“ (Z. 600), an der „Donau spazieren“ (Z. 607) oder „ein Spaziergang am Rhein“ (Z. 939).

Mit insgesamt 563 Ressourcen wird die Hauptkategorie der existentiellen Ressourcen bestätigt, die meisten gehen mit Essen/Trinken einher (siehe dazu Abb. 8). Auf Gesundheits- und Umweltfaktoren fallen 105 bzw. 104 Äußerungen; auf Arbeit/Bildung 86 und auf die Subkategorie Schlaf 51 Ressourcen.

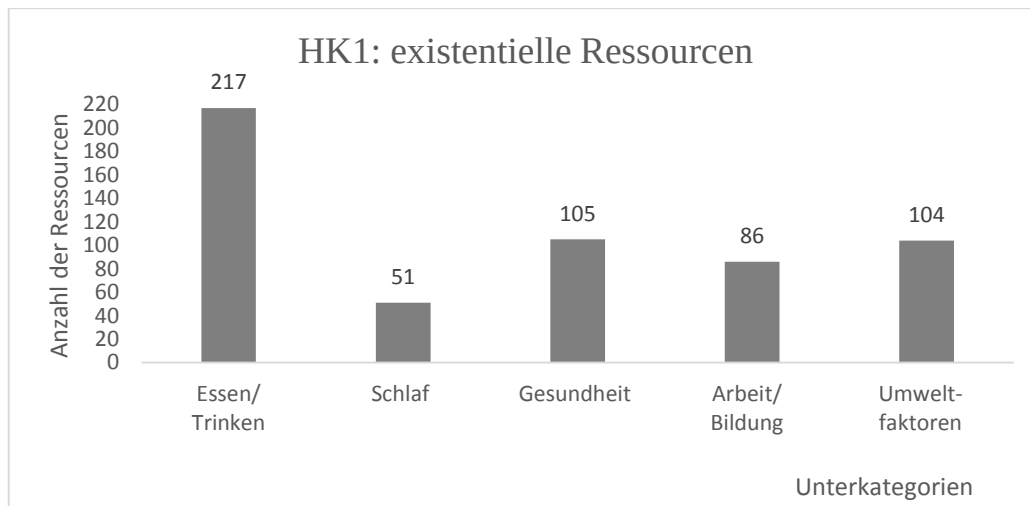


Abbildung 8. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie existentielle Ressourcen.

Hauptkategorie 2: zwischenmenschliche Ressourcen

Aufbauend auf den existentiellen Ressourcen lautet die zweite Hauptkategorie Beziehungsressourcen. Der Mensch strebt nach sozialem Kontakt und Austausch und nach zwischenmenschlichen Beziehungen. Hierbei spielen die Subkategorien Partnerschaft, Verwandtschaft und Freundschaft bzw. Bekanntschaft zentrale Rollen.

Hauptkategorie 2: Beziehungs- ressourcen			
<u>2.1 Unterkategorie:</u> Partnerschaft	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über die Beziehung zu einem/einer PartnerIn. Hierbei spielt die Sexualität eine zentrale Rolle.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die das Verhältnis zwischen Geliebten beschreiben.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Kuschelzeit“ (Zitat 115)
<u>2.2 Unterkategorie:</u> Verwandtschaft	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über die Beziehung zu Angehörigen.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die die Zeit mit der Familie erläutern.	<u>Ankerbeispiel:</u> „schöne Momente mit meiner Familie u meinen Eltern.“ (Zitat 701)

<u>2.3 Unterkategorie:</u>	<u>Definition:</u>	<u>Kodierregel:</u>	<u>Ankerbeispiel:</u>
Freundschaft/ Bekanntschaft	Die Studierenden berichten über zwischenmenschliche Beziehungen mit Freunden und Bekannten.	Alle Formulierungen der Studierenden, die im Zusammenhang mit Freunden und Bekannten stehen.	„Treffen mit Freunden/Bekannten“ (Zitat 413)

Die „*Beziehung zum Partner*“ (Z. 813) gilt als schöpferische Ressource von subjektivem Wohlbefinden. Die aktive „*Zeit mit dem Freund*“ (Z. 1051) wird durch das „*Wiedersehen mit meinem Freund*“ (Z. 103), ein „*Schöner zweisamer Abend*“ (Z. 141), ein „*Konzert mit Freund*“ (Z. 1061), die „*Kuschelzeit*“ (Z. 115), dem „*Verkehr*“ (Z. 106) mit „*Morgensex*“ (Z. 347), überhaupt dem „*sex*“ (Z. 352) unterstrichen. Auch der Austausch mit dem Partner gibt ein glückliches Gefühl, indem eine „*Nette sms von meinem Freund*“ (Z. 49) erhalten oder „*Telefonat mit Freund*“ (Z. 69) betätigt wird.

Als weitere Subkategorie gilt die Verwandtschaft. Die „*Familie*“ (Z. 706) zählt zu einer wichtigen Ressource des subjektiven Wohlbefindens, sie stiftet Identität. Sodann finden „*Familienfeier*“ (Z. 395) statt, wie „*Opa 80iger Geburtstag*“ (Z. 910), oder den „*Geburtstag von Vater und Nichte gefeiert*“ (Z. 1102) und den „*Geburtstag von Schwägerin gefeiert*“ (Z. 1017). Die Studierenden genießen die Zeit mit der Familie und freuen sich über den „*Besuch von meinen Eltern*“ (Z. 119) oder ein „*Treffen mit Schwester*“ (Z. 1108). Die „*gemeinsame Zeit mit der Familie verbracht*“ (Z. 297) scheint mit einem „*badenachmittag mit familie*“ (Z. 527) oder einem „*Wandern mit Familie*“ (Z. 924) den Studierenden glückliche Momente zu bescheren. Dabei scheint der soziale Austausch, bestätigt durch Aussagen wie „*Telefonat mit Mutter*“ (Z. 825) oder „*Nettes Telefongespräch mit meiner Schwester*“ (Z. 1169), besonders wichtig zu sein.

Die Analyse der Glückstagebücher hebt eine zentrale Subkategorie der Hauptkategorie „*Beziehungsbedürfnisse*“ hervor. Das Thema Freundschaft/Bekanntschaft überwiegt; die Studierenden schöpfen ihr subjektives Wohlbefinden weitgehend aus der Beziehung mit nahestehenden Personen. In

diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Ebenen angesprochen. Alleine schon das „Treffen mit Freunden“ (Z. 143) und die „Gespräche mit Freunden“ (Z. 432) bewirken Momente des Glücks. Die „Zeit mit Freunden“ (Z. 459) beschreiben die Teilnehmenden mit Formulierungen wie „Kochen mit Freunden“ (Z. 55), „Essen mit Freunden“ (Z. 156), „grillen mit freunden“ (Z. 252), „Abendessen mit Freunden“ (Z. 306). Auch „Im Park sitzen mit Freunden“ (Z. 689) oder das bloße „Beisammensitzen mit Freunden“ (Z. 1009), einen „Spieleabend mit Freunden“ (Z. 940) oder einen „Filmabend mit Freunden“ (Z. 1021) machen Studierende glücklich. Auch „am Abend mit Freunden unterwegs“ (Z. 993) zu sein, wie zum Beispiel „ausgehen mit Freundinnen“ (Z. 457), also „Party mit Freunden“ (Z. 1019), steigert das subjektive Wohlbefinden. Hierbei spielen der Austausch und die Kommunikation zwischen den Beziehungspersonen eine ausschlaggebende Rolle, begünstigt durch ein „Telefonat mit einer sehr guten freundin“ (Z. 1234), „ein langes Telefonat mit meiner besten Freundin“ (Z. 1084) oder ein „Gespräch mit einem Freund“ (Z. 434). Auch die Erweiterung des Freundeskreises durch neue „soziale Kontakte“ (Z. 414) unterstützt das subjektive Wohlbefinden; glücksförderlich sind „kennenlernen neuer freunde meiner freundin“ (Z. 214) und „Neue Leute im Sport kennengelernt“ (Z. 340).

Die Hauptkategorie der Beziehungsressourcen kann anhand von 403 wahrgenommenen Ressourcen festgehalten werden, wobei alleine schon 256 Ressourcen aus der Subkategorie Freundschaft/Bekanntschaft stammen (siehe Abb. 9).

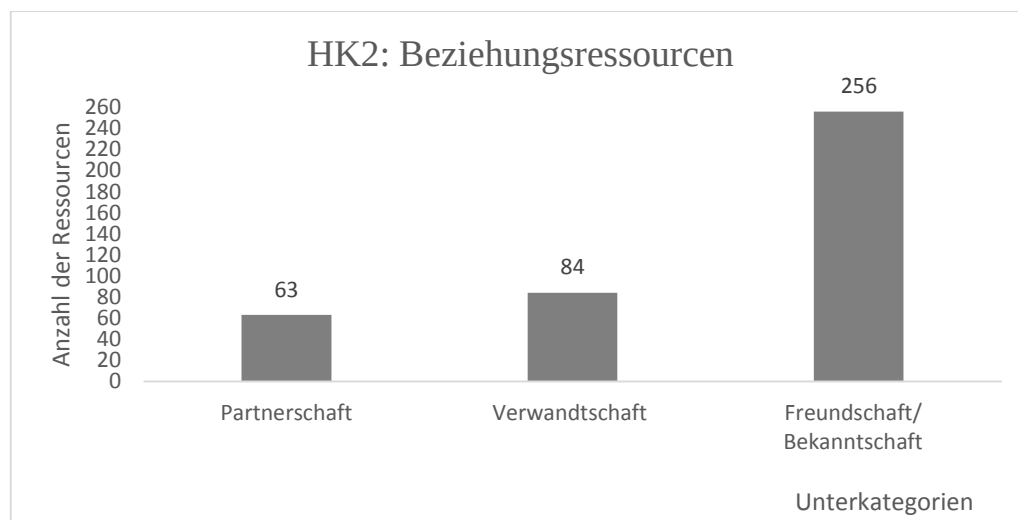


Abbildung 9. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Beziehungsressourcen.

Hauptkategorie 3: Wachstumsressourcen

Als letzte Stufe für das Erreichen des subjektiven Wohlbefindens hebt sich die Hauptkategorie Wachstumsressourcen hervor. Hierbei stehen Faktoren im Vordergrund, die die individuelle Selbstverwirklichung und die eigene Produktivität skizzieren. Die Hauptkategorie erlaubt eine Unterteilung in drei Subkategorien. Beschrieben werden in diesem Zusammenhang das „persönliche Wachstum“, das „persönliche Schaffen und Wirken“ und als ausdrucksstärkste Kategorie die „Freizeit“, die eine persönliche Entfaltung erlaubt.

Hauptkategorie 3: Wachstums- ressourcen			
<u>3.1 Unterkategorie:</u> persönlicher Wachstum	<u>Definition:</u> Die Studierenden erzählen über die Entfaltung und Entwicklung ihres Selbst.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die den Wachstum der Persönlichkeit beschreiben.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Mein erster Artikel ist in einem Journal publiziert worden“ (Z. 274)
<u>3.2 Unterkategorie:</u> persönliches Schaffen und Wirken	<u>Definition:</u> Die Studierenden erzählen über stetige Bewegung durch eigenes Tun.	<u>Kodierregel:</u> Alle Aussagen der Studierenden, die das persönliche Engagement bestätigen.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Viele Dinge erledigen können, die auf meiner to do liste standen“ (Zitat 292)
<u>3.3 Unterkategorie:</u> Freizeitaktivitäten	<u>Definition:</u> Die Studierenden berichten über aktive und passive Freizeitgestaltung.	<u>Kodierregel:</u> Alle Formulierungen der Studierenden, die Aktivitäten während der freien Zeit schildern.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Fußball spielen“ (Zitat 580)

Der Weg zum persönlichen Wachstum geschieht durch Erkenntnis und Erfolgserlebnisse. Dabei fallen unterschiedliche Situationen ins Gewicht. „Der Moment als ich die Klausur abgegeben habe“ (Z. 134), „ein guter Tag mit Uni-

Erfolgserlebnis“ (Zitat 458), „*War Babysitter den ganzen Nachmittag und hab zum ersten Mal bemerkt, wie anders man als Mama wahrgenommen wird*“ (Z. 290), „*im job einen nervigen kollegen konfrontiert und in der diskussion klar besiegt*“ (Z. 345), „*von anderen als sehr kompetent eingestuft worden*“ (Z. 353) oder aber „*Im Volleyball endlich neues Spielsystem gelernt*“ (Z. 537) sind einige bedeutende Geschehnisse der Studierenden.

Das ständige Tun und Handeln bewirkt ebenfalls ein subjektives Wohlbefinden bei den Teilnehmenden. Das persönliche Schaffen und Wirken zeichnet sich aus im „*fortschritt beim haus renovieren*“ (Z. 250) oder „*Im Haushalt viel weiter gebracht und fleißig gewesen*“ (Z. 348), „*ZU Hause geblieben und Dokumente sortiert*“ (Z. 657) und „*Ordnung ins Chaos gebracht (lose Unizettel sortiert, zumindestens damit angefangen)*“ (Z. 668), also dementsprechend „*[...] alle wichtigen Dinge erledigen können*“ (Z. 1353).

Freizeit wird definiert als die freie Zeit, in der die Personen ihren Hobbys nachgehen können. Sie dient der Entspannung, der persönlichen Entfaltung und der Pflege sozialer Kontakte. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse erlaubt mit der Computersoftware Atlas.ti (7.1.7) eine Aufteilung in Freizeitaktivitäten, bei denen aktiv mitgewirkt wird und in Freizeitaktivität, die passiv erlebt werden. Die passive Freizeitgestaltung spiegelt sich in Betätigungen wider, wie „*gute Musik*“ (Z. 982), also „*Musik hören [...]*“ (Z. 198). Auch „*Fernsehen*“ (Z. 95) gehört zu einer Aktivität, die die Studierenden zu subjektivem Wohlbefinden führt, sei es „*eine interessante Doku*“ (Z. 985) oder den „*Lieblingsfilm schauen*“ (Z. 173), aber vor allem ein gemeinsamer „*Filmeabend mit Freunden*“ (Z. 1013) oder das „*Fernsehn mit Mitbewohner*“ (Z. 723) scheint zufriedenstellend. Des Weiteren tragen kulturelle Aktivitäten zum subjektiven Wohlbefinden bei. Hierzu zählen „*Theaterbesuch*“ (Z. 515), „*besuch eines kabarett*“ (Z. 513) oder ein „*Musicalbesuch*“ (Z. 1382), aber auch aktive Beteiligung an einer „*Antinazidemo*“ (Z. 720). Weitere aktive Freizeitaktivitäten sind unter anderem das Musizieren, indem die TeilnehmerInnen „*Gitarre spielen*“ (Z. 489) oder in eine „*Chorprobe*“ (Z. 934) gehen oder ein „*gutes Buch [...]*“ lesen“ (Z. 901). Eine weitere Freizeitbeschäftigung ist es die Zeit mit Haustieren zu verbringen. Die Studierenden geben an, ein „*langer Spaziergang mit Hund*“ (Z. 1059) oder „*das Kuscheln mit meiner Katze*“ (Z. 1182) zu genießen. Auch das

„shoppen“ (Z. 846) ist Teil der Freizeit, ob nun ein „*Neues Kleid gekauft*“ (Z. 820) oder „*Schuhe gekauft*“ (Z. 1284) werden. Auch werden „*Geburtstagsgeschenke besorgt*“ (Z. 1076) und „*ein Buch gekauft*“ (Z. 975). Das Einkaufen von Lebensmitteln macht die Studierende auch glücklich, wie zum Beispiel „*Erdbeeren gekauft*“ (Z. 610), einen „*guten Tee gekauft*“ (Z. 987) und „*Schokolade und Cola gekauft*“ (Z. 1292). Des Weiteren scheint der „*Urlaub*“ (Z. 828) oder ein „*Ausflug*“ (Z. 1318) für einige Teilnehmer als beglückend zu wirken. Dazu zählt einen „*Urlaub gebucht :-)*“ (Z. 546) und der „*Schweden-Urlaub*“ (Z. 496) oder der „*Städteausflug nach Bratislava*“ (Z. 672). Beglückend sind auch Haushaltsarbeiten, wie „*Wohnung umgestalten*“ (Z. 591) indem die „*Wohnung verschönert*“ (Z. 675) und die „*Wohnung aufgeräumt*“ (Z. 794) wird. Glücklich fühlen sich die Studierenden auch beim „*Kuchen backen*“ (Z. 966) und „*lecker kochen*“ (Z. 54), aber auch während dem „*häkeln*“ (Z. 1138) und indem „*Neue sträucher im garten gepflanzt*“ (Z. 524) werden. Darüber hinaus erleben Studierende Glücksmomente beim „*Feiern*“ (Z. 588), sei es eine „*Familienfeier*“ (Z. 395) oder „*Feiern mit Freunden*“ (Z. 453). Dieses gute Gefühl kommt vermehrt beim „*Tanzen*“ (Z. 805), also beim „*Ausgehen*“ (Z. 575) bzw. „*fortgehen*“ (Z. 797). Diese Ressourcen verdeutlichen den engen Zusammenhang zwischen persönlichem Wachstum und zwischenmenschlicher Beziehung. Auch spüren die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden bei körperlichen Bewegungen. Sie machen gerne „*Sport*“ (Z. 522), wie „*Joggen*“ (Z. 470) und „*Fitness*“ (Z. 809), „*Baden*“ (Z. 582) oder „*Klettern*“ (Z. 1012) und „*spazieren gehen*“ (Z. 542) oder „*Wandern*“ (Z. 600).

Die Wachstumsressourcen beinhalten 500 wahrgenommene Ressourcen, aus denen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Der Großteil der Ressourcen (siehe Abb. 10) wird aus den Freizeitaktivitäten geschöpft, wobei die passive Beteiligung mit 69 und die aktive Freizeitgestaltung mit 380 Ressourcen versehen wurden.

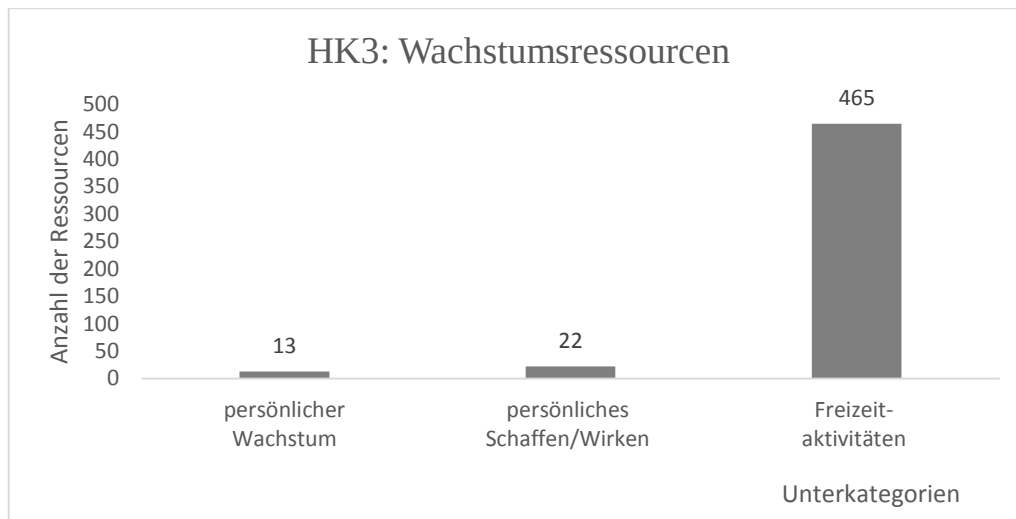


Abbildung 10. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Wachstumsressourcen.

Hauptkategorie 4: Sonstiges

Die letzte, abschließende Kategorie umfasst 30 Aussagen, die in keine der vorher angeführten Kategorien untergeordnet werden können. Dies sind zum Beispiel unvollständige Inhalte, wie „den ganzen Tag“ (Z. 385), „Angenehme“ (Z. 637) oder „dann ginge heim“ (Z. 929). Aber auch Inhalte, bei denen die Bedeutung unklar ist. Hierzu gehören Aussagen, wie „privat“ (Z. 391), „Deutschland hat gewonnen ;)“ (Z. 85) oder „freund kam hochzeit-einladen“ (Z. 213).

Hauptkategorie 4:			
Sonstiges			
4.1 <u>Unterkategorie</u> Sonstiges	<u>Definition:</u> Unter Sonstiges versteht man Antworten, die mit den Fragen nicht konform oder zu unpräzise sind und nicht gelten.	<u>Kodierregel:</u> Alle Formulierungen der Studierenden, die unklar oder unvollständig sind.	<u>Ankerbeispiel:</u> „Hab meine vergessene Sporthose abholt,Sie ging nicht verloren“ (Zitat 887)

Die Analyse der studienfernen Fragestellungen aus den Glückstagebüchern zeigt eine homogene Auftrittshäufigkeit der Hauptkategorien. Die wahrgenommen Ressourcen, aus denen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen, gehen mit 563 Existenzbedürfnissen, mit 403 Beziehungsbedürfnissen und mit 500

Wachstumsbedürfnissen einher. Abbildung 11 erlaubt einen Überblick über die Verteilung studienferner Ressourcen.

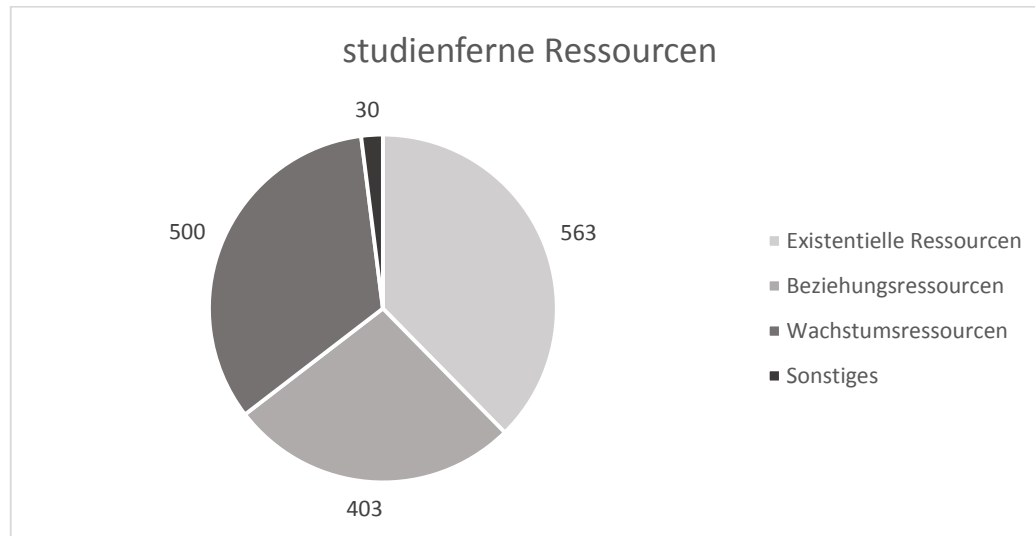


Abbildung 11. Häufigkeiten der studienfernen Ressourcen.

Die Ressourcen, aus denen die Studierende ihr subjektives Wohlbefinden ziehen, sind sehr vielfältig. Im Folgenden wird die Ressourcenverteilung der studienbezogenen im Vergleich zu den studienfernen Einflussfaktoren beschrieben.

5.1.3. Ressourcenverteilung

Die Computersoftware Atlas.ti (7.1.7) erlaubt eine Häufigkeitserhebung der wahrgenommenen Ressourcen. Insgesamt wurden 1904 Fragen beantwortet, 840 Einträge zu studienbezogenen Fragestellungen und 1064 Einträge zu studienfernen Fragestellungen. Über den gesamten Aufzeichnungszeitraum wurden pro Person durchschnittlich 54 Antworten ($M = 54.4$; $SD = 20.6$) mit einem sehr großen Range (22-103) aufgezeichnet. Im Mittel sind dies zwei Aufzeichnungen pro Person pro Tag ($M = 2.01$; $SD = 1.5$; $Rg = 0-5$). Die meisten Ereignisse stammen aus dem privaten Bereich in den Fragen „sich selbst etwas Gutes tun“ (z.B. „ausschlafen“), gefolgt von „andere positive Situationen“ (z.B. „Freunde getroffen“).

Aus diesen 1904 Tagebucheintragungen kristallisieren sich mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse insgesamt 2513 Ressourcen heraus. Über den gesamten Aufzeichnungszeitraum wurden pro Person knapp 72 Ressourcen ($M = 71.8$; $SD = 32.4$) mit einem sehr großen Range (22-157) angegeben. Im Mittel sind dies knapp

3 Ressourcen pro Person pro Tag ($M = 2.7$; $SD = 1.2$; $Rg = 0-10$) (in Tab. 4 zusammenfassend dargestellt).

Tabelle 4. Skalenkennwerte der Ressourcen pro Person über den gesamten Aufzeichnungszeitraum.

	M	SD	Min	Max
Studienbezogene Ressourcen	29.1	16.6	0	75
Studienferne Ressourcen	42.7	22.2	12	99
Ressourcen insgesamt	71.8	32.4	22	157

Abbildung 12 erlaubt einen Überblick über die Verteilung der wahrgenommenen studienbezogenen und studienfernen Ressourcen.

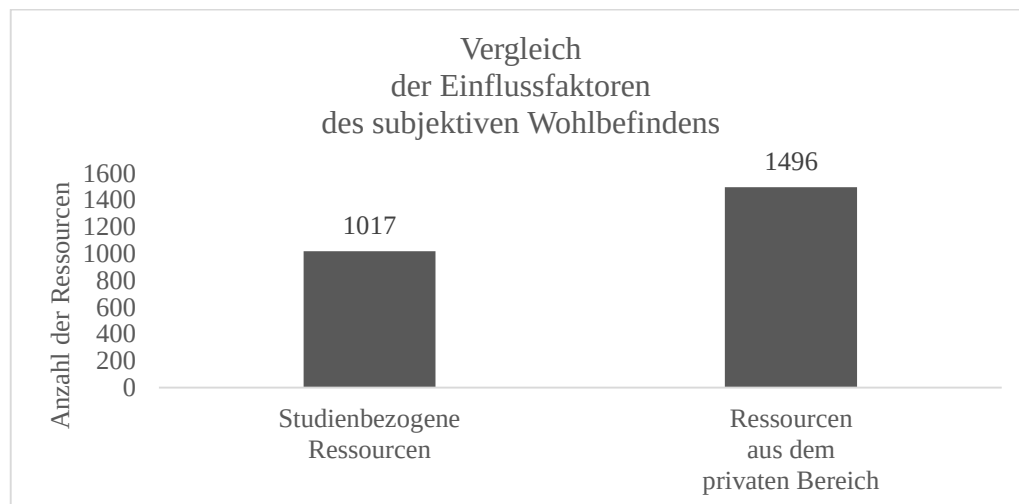


Abbildung 12. Vergleich der studienbezogenen und –fernen Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens.

Studierende nehmen sowohl im akademischen Setting als auch aus dem privaten Bereich viele Ressourcen wahr. Es zeigen sich 1017 Ressourcen aus dem akademischen Setting und 1496 Ressourcen aus dem Privatbereich.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit dem Zusammenhang zwischen der Tageszufriedenheit und der Anzahl der erlebten Ressourcen.

5.2. Quantitative Analyse der Glückstagebücher

Laireiter et al. (2012) prüften in ihrer Studie die Annahme von Seligman (2002), ob es „durch die Führung von Glückstagebüchern zu einer Zunahme an der Zufriedenheit mit dem Tag und zu einer Zunahme an berichteten positiven Ereignissen“ kommt. Das anschließende Kapitel untersucht diesen Effekt für die vorliegende Studie.

5.2.1. Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und Anzahl der täglichen Ressourcen

Die Analyse der Lebenszufriedenheitsskala nach Diener et al. (1985) zeigt eine innere Konsistenz von mindestens .80. Die psychometrische Überprüfung der deutschen Übersetzung der Lebenszufriedenheitsskala nach Glaesmer et al. (2011) zeigt ebenfalls ein hohes Cronbach Alpha ($\alpha = .92$) als Maß der inneren Konsistenz der Skala. In der vorliegenden Arbeit wurde das Cronbach Alpha für die verwendete Tageszufriedenheitsskala mit den fünf Items von der ersten Versuchsperson berechnet. Die Skala erreichte gemäß Alpha-Koeffizient nach Cronbach mit $\alpha = .922$ ebenfalls eine hohe Genauigkeit.

Die Tageszufriedenheit der Studierenden reicht von 5 Punkten (*extrem unzufrieden mit dem Tag*) bis hin zu der maximalen Punktzahl von 35 (*überaus zufrieden mit dem Tag*). Im Durchschnitt liegt die Zufriedenheit mit dem Tag bei einem Wert von knapp 22 ($M = 21.8$; $SD = 4.3$; $Rg = 0-35$). Somit sind die Studierenden im Schnitt *durchschnittlich zufrieden* (siehe Tab. 5).

Tabelle 5. Skalenkennwerte der Tageszufriedenheit.

	M	SD	Min	Max
Tageszufriedenheit	21.8	4.3	5	35

Um eine Zunahme der aktuellen Zufriedenheit und der Anzahl der Ressourcen über die vier Wochen hinweg zu überprüfen, wurden mittels t-Tests die Tagesmittelwerte beider Variablen miteinander verglichen. Die Tageszufriedenheit nahm über die 28 Tage signifikant zu (Wochen 1&2: $M = 21.23$; $SD = 4.25$; Wochen 3&4: $M = 22.50$; $SD = 5.00$; $t = -2.05$; $df = 34$; $p = .048$). Die Anzahl der Ressourcen nahm über den Zeitraum allerdings nicht zu sondern ab (Woche 1&2: $M = 2.85$; $SD = 1.23$; Woche 3&4: $M = 2.46$; $SD = 1.28$; $t = 2.53$; $df = 34$; $p =$

.016). Betrachtet man jedoch die einzelnen Tage, wird ein Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und Anzahl der Ressourcen ersichtlich. Innerhalb der einzelnen Tage zeigen sich signifikante Zusammenhänge zwischen der Anzahl der Ressourcen und der aktuellen Zufriedenheit [$r_M = .43$; $p = .011$; $r(35) = .43$ ($p = .010$) – $r(35) = .47$ ($p = .004$)]. Dies zeigt, dass die Anzahl der Ressourcen und die Tageszufriedenheit auf Tagesebene positiv miteinander korrelieren.

Nachdem die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargestellt wurden, konzentriert sich Kapitel 6 auf den Diskussionsteil. Kapitel 6.1. diskutiert die Ergebnisse der durchgeführten Studie, wobei Kapitel 6.1.1. sich auf die studienbezogenen Ressourcen, aus denen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen, konzentriert und Kapitel 6.1.2. die studienfernen Ressourcen beschreibt. Kapitel 6.1.3. diskutiert den Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und Anzahl der erlebten Ressourcen. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick ab, der die vorliegende Studie diskutiert und Überlegungen für die zukünftige Forschung legt (Kap. 6.2.).

6. DISKUSSION

6.1. Diskussion der Ergebnisse

Mit der Gründung der Positiven Psychologie von Seligman (2002) fand ein entscheidender Umbruch in der psychologischen Wissenschaft statt. Der Schwerpunkt lag nicht mehr auf den defizitären Aspekten, sondern darauf, was den Menschen allgemein stärkt und das Dasein lebenswerter macht. Die Positive Psychologie behandelt den positiven Gegenstand der Psychologie, unter anderem die positiven Emotionen wie subjektives Wohlbefinden. Das Erleben von positiven Gefühlen führt nach Fredrickson (2001) dazu, dass die eigenen Handlungen und Gedanken gefördert und Ressourcen nachhaltig aufgebaut werden, was schließlich ein glücklicheres Leben ermöglicht. In Anlehnung an die positive Sichtweise der Psychologie entwickelte Michael Fordyce (1977, 1983) die Wissenschaft der Glückssteigerung und führt an, dass subjektives Wohlbefinden durch aktive Beteiligung am Leben gefördert werden kann und betont somit die Wichtigkeit der Ressourcenmobilisierung.

Ziel der Studie war es, Ressourcen zu analysieren, aus denen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Die täglichen Einträge boten einen Einblick in das Leben der Studierenden und zugleich eine Auswahl an wichtigen externen, inter- und intrapersonalen Einflussfaktoren. Die Studierenden nahmen viele schöpferische Kräfte in ihnen und in ihrer Umgebung wahr. In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass die Ressourcen, aus denen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden ziehen, sich an die motivationale ERG-Theorie von Alderfer (1969) lehnen. Die Äußerungen in den Tagebüchern beschreiben die drei Grundbedürfnisse (Existenz, Beziehung, Wachstum), nach denen jeder Mensch strebt, denn „ein Bedürfnis, sei es physiologisch, sei es psychologisch, [ist] ein energetischer Zustand, der wenn er befriedigt wird, Gesundheit und Wohlbefinden fördert, wenn nicht, dann Pathologien und schlechte Stimmung auslöst“ (zitiert nach Bucher, 2009, S. 105). Außerdem wird der Motivation im Kontext von Lernen und Leistung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben.

Die Aussagen zeigen eine Vielzahl an potenziellen Ressourcen. Insgesamt wurden 1904 Fragen mit *Ja, folgendes* beantwortet. Aus dem kompletten Datensatz konnten 2513 glücksrelevante Ressourcen festgehalten werden. Im Folgenden werden die Ergebnisse sowohl im studienbezogenen als auch im studienfernen

Setting erläutert und diskutiert. Anschließend wird die Tageszufriedenheit mit der Anzahl der erlebten Ressourcen in Beziehung gesetzt und diskutiert.

6.1.1. Studienbezogene Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens

Die studienbezogenen Faktoren konnten mithilfe der drei ersten Fragen aus dem Glückstagebuch erhoben werden und schilderten 1017 Ressourcen. Die Aussagen ermöglichten eine Aufteilung in vier Hauptkategorien. Die Studierenden ziehen ihr subjektives Wohlbefinden sowohl aus dem motivationalen Konstrukt, als auch aus der Selbstverwirklichung und den zwischenmenschlichen Beziehungen, die im studentischen Rahmen Bedeutung finden, aber auch aus der Auszeit vom Studienleben. Die Ergebnisse schreiben der Motivation einen bedeutenden Einfluss zu. Die Hauptkategorie *Motivation im Kontext von Lernen und Leistung* beschreibt alleine schon 524 Ressourcen; über 50% des subjektiven Wohlbefindens wird demnach aus dieser Motivation geschöpft. Zu diesem Motivationskonzept gehören der akademische Selbstwert bzw. der soziale Vergleich, das Interesse an studiennahen Inhalten, die Zielorientierung, der Erfolg und schließlich einschlägige Lernstrategien. Die Subkategorie *Lernstrategie* scheint den höchsten Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden zu haben. Beschrieben werden interne und externe ressourcenbezogene Ansätze und kognitive Lernstrategien, die Methoden zur Steuerung des eigenen Lernens darstellen und sich auf das Lernziel richten.

Die zweite zentrale Hauptkategorie, die sich während der Analyse des Glückstagebuches herauskristallisiert hat, ist die *Selbstverwirklichung*. Die Studierenden spüren ihr Glück besonders dadurch, dass sie sich im Rahmen des Studiums selbst verwirklichen können. Mit 265 Aussagen wird erwähnt, dass die Teilnehmer aus ihrem Selbstvertrauen, aus der Möglichkeit der eigenen Kompetenzerweiterung, aus der Selbstbestätigung bzw. der Bestätigung durch andere und aus der ständigen Weiterentwicklung und dem aktiven Handeln ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Alderfer (1969) betont die Wichtigkeit der Selbstverwirklichung als Selbsterfüllungsbedürfnis, denn sie erlaubt einen persönlichen Wachstum und die Möglichkeit eigener Entfaltung.

Außerdem nimmt die soziale Komponente eine wesentliche Rolle im Zusammenhang mit glücksfördernden Ressourcen ein. Der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen, er kann nicht ohne zwischenmenschliche Beziehungen leben. Argyle und Martin (1991) zeigen in ihrer Studie die Bedeutung und den Einfluss

sozialer Beziehungen auf das subjektive Wohlbefinden. Die Studierenden legen großen Wert auf den sozialen Austausch und die Kommunikation zwischen einzelnen Parteien, und betonen die gegenseitige Unterstützung im Rahmen des Studiums. Die qualitative Auswertung der Glückstagebücher bestätigt dies mit insgesamt 164 Äußerungen.

Zusätzlich erlaubt die Untersuchung der studienbezogenen Ressourcen einen interessanten Einflussbereich hervorzuheben. Die Analyse der Tagebücher zeigt, wie wichtig Kräfte tanken und Auszeit vom Bildungswesen sind. Dies deutet auf die Work-Life-Balance hin, die das Gleichgewicht zwischen Arbeit und Privatleben beschreibt. Für die Studierenden sind Erholung und Ruhezeit lebenswichtige Mittel innerhalb des Bildungsaspektes und ziehen Ressourcen aus ihrer Freizeitgestaltung.

Die Aussagen der Studierenden zeigen eine enge Verknüpfung mit den Grundbedürfnissen der Menschen. Sie schreiben der Motivation im Kontext von Lernen und Leistung eine zentrale Rolle zu. Außerdem erwähnen sie das Bedürfnis nach persönlichem Wachstum und das Bedürfnis nach Beziehung. Im Folgenden werden die Ressourcen erwähnt, die im privaten Setting von Bedeutung sind.

6.1.2. Studienferne Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens

Die Ressourcen aus dem Privatleben wurden anhand der zwei abschließenden Fragen aus dem Glückstagebuch erhoben. Hier lassen sich insgesamt 1496 Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens identifizieren, reichlich mehr als bei den studienbezogenen Fragestellungen. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ließen sich die Aussagen der Studierenden in drei grobe Hauptkategorien aufteilen.

Als grundlegende Hauptkategorie dienen die *existentiellen Ressourcen*. Sie stellen die primären Bedürfnisse der Menschen dar, die die Selbsterhaltung ermöglichen und eine zentrale Voraussetzung für die Existenz und die Lebenserhaltung sind. Die Kategorie enthält 563 Aussagen zum subjektiven Wohlbefinden und lässt sich mithilfe der Inhaltsanalyse in fünf Unterkategorien aufteilen. Die *Nahrungszufuhr*, als überlebensnotwendiges Bedürfnis, nimmt mit 217 Äußerungen eine zentrale Rolle ein. Auch *Gesundheit*, als physiologischer Faktor, tritt in der Analyse hervor. Sie wird definiert als das körperliche und geistige Wohlergehen und das Verspüren einer inneren Ruhe und Harmonie. Des Weiteren ist die Subkategorie *Umweltfaktor* mit 104 Beschreibungen eine wahrgenommene

Ressource für die Studierenden. Sie betont die Relevanz von Wetter- und Natureinflüssen auf das Wohlbefinden. *Arbeit und Bildung*, als weitere Unterkategorie, wird ebenfalls als wichtige Ressource des Glücks angesehen (Bucher, 2009), denn sie ermöglicht die eigene Entfaltung und soziale Gebundenheit, fördert Verantwortungsbewusstsein und erlaubt finanzielle Absicherung. Die letzte Unterkategorie stellt das Bedürfnis nach *Schlaf* dar. Schlaf ist lebensnotwendig für Körper und Psyche. Die Angaben der Studierenden in den Glückstagebüchern bestätigen die Bedeutung des Ruhezustandes und zeigen den Einfluss des Schlafes auf das subjektive Wohlbefinden auf.

Bedeutend scheinen auch zwischenmenschliche Beziehungen für die Studierenden zu sein. Anhand von 403 Aussagen, kann der Hauptkategorie *Beziehungsressourcen* eine wesentliche Rolle zugeschrieben werden. Sie enthält Aussagen zu gemeinsamer Zeit mit den Mitmenschen und erlaubt eine Aufteilung in drei Unterkategorien. Zentral für die Studierenden ist der Kontakt zu *Freunden und Bekannten*. Sie erwähnen in diesem Zusammenhang 256 Äußerungen. Darüber hinaus zeigen *Familie* und *Partnerschaft* einen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden. Obwohl hier etwas weniger Aussagen notiert wurden, spielen sie nichtsdestotrotz einen wichtigen Part im Zusammenhang mit Glücksempfinden. Bucher (2009) beschreibt *Soziale Nahbeziehungen* als Kernbestandteile des Wohlbefindens und somit als wertvolle Ressource eines Menschen. Soziale Beziehungen sind grundlegend für ein gesellschaftlich erfolgreiches und glückliches Leben. Sie unterstützen die Persönlichkeitsentwicklung und Identität, erlauben Geborgenheit und Zugehörigkeit und fördern Gesundheit. Außerdem verhelfen sie zu einem angepassten Sozialverhalten im Sinne von Lernen durch Beobachtung.

Die Hauptkategorie der *Wachstumsressourcen* wird anhand von 500 Aussagen bestimmt. Wachstumsbedürfnisse dienen der persönlichen Entwicklung und unterstützen die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung. Wenige Aussagen unterstreichen die Unterkategorien *persönliches Wachstum* und *persönliches Schaffen und Wirken*. Die Unterkategorie *Freizeitaktivitäten* hingegen beschreibt eine wichtige Einflussquelle des subjektiven Wohlbefindens. Lu und Hu (2005) beschreiben, „wie wir uns in der Freizeit fühlen, färbt zu $r=.50$ signifikant auf unser Lebensglück ab“ (zitiert nach Bucher, 2009, S. 103). Die Freizeit oder freie Zeit

wird beschrieben als erholende und entspannte Zeit und erlaubt Abwechslung, Kreativität und Engagement. Durch die Beteiligung an Freizeitaktivitäten können soziale Kontakte geknüpft werden. Sowohl passive als auch aktive Freizeitgestaltung führt zu subjektivem Wohlbefinden. Sodann sind unter anderem häusliche Aktivitäten, Konsum von Medien, Ausgehen/Partys und sportliche Aktivitäten bzw. körperliche Bewegung für das Wohlergehen verantwortlich (vgl. Bucher, 2009, S. 103; Bormans, 2014, S. 93).

Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt interessante Beobachtungen zu den Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens. Die Studierenden schöpfen ihr subjektives Wohlbefinden sowohl im akademischen Setting als auch im Privatleben aus zahlreichen Ressourcen. Diese schöpferischen Kräfte sind allerdings oft eng miteinander verknüpft und kommen vermehrt zusammen zum Vorschein. Ausschlaggebend sind soziale Beziehungen, die sich wiederholt in zahlreichen Kategorien widerspiegeln. Sie zeigen Bedeutung bei Erholungsphasen (z.B. „*danach gemeinsam Park*“ (Z. 179)), bei Existentiellen Ressourcen wie der Nahrungszufuhr („*mit Freunden auf ein Bier getroffen*“ (Z. 1007)) oder aber auch bei Freizeitaktivitäten („*Familienfeier*“ (Z. 395)). Diese Aussagen wurden dementsprechend doppelt kodiert. Die soziale Komponente spielt somit eine wesentliche Rolle bei der Ressourcenwahrnehmung.

Fordyce (1977, 1983) geht davon aus, dass das subjektive Wohlbefinden durch Ressourcenmobilisierung steigt, somit wird im Folgenden der Zusammenhang zwischen der Anzahl der wahrgenommenen Ressourcen und der Tageszufriedenheitsskala erläutert.

6.1.3. Zusammenhang zwischen Tageszufriedenheit und Anzahl der berichteten Ressourcen

Ob sich die Ressourcen auch wirklich unmittelbar auf die Tageszufriedenheit abfärben, konnte leider nicht bestätigt werden. Über den 28-tägigen Untersuchungszeitraum konnte kein Zusammenhang zwischen der Skala „Tageszufriedenheit“ (vgl. Diener et al., 1985) und der Anzahl der Ressourcen beobachtet werden. Die Tageszufriedenheit nahm über den Verlauf zu, die Anzahl der Ressourcen nahm hingegen ab. Die Ergebnisse bestätigen somit die Studie von Laireiter et al. (2012) und können die Hypothese 1: *Die Tageszufriedenheit und die berichteten Ressourcen nehmen mit dem Einsatz von Glückstagebüchern zu* nur

zum Teil bestätigen. Der Einsatz eines Glückstagebuches führt zwar zu einer Steigerung der Tageszufriedenheit, jedoch nicht zu einer Steigerung der Anzahl der erlebten Ressourcen.

Werden die Faktoren allerdings auf Tagesebene untersucht, besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Anzahl der Ressourcen und der Tageszufriedenheit. Somit liegt eine Verbindung zwischen den erlebten Ressourcen und der Zufriedenheit mit dem Tag vor; der eigene Glückslevel kann gesteuert werden, indem die Ressourcen mobilisiert werden. Dies bestätigt demnach die Aussage von Fordyce (1977, 1983), dass durch Ressourcenmobilisierung das subjektive Wohlbefinden gefördert werden kann (vgl. Kap. 2.5.3.).

Indem die Ressourcen wahrgenommen werden, wird das subjektive Wohlbefinden gesteigert. Die eigenen, individuellen Bedürfnisse werden erkannt und erlebt, und nehmen Einfluss auf die Lebensqualität.

Abschließend wird ein kurzer Ausblick für die zukünftige Forschung gegeben, indem die vorliegende Studie diskutiert wird.

6.2. Ausblick

Es stellt sich heraus, dass die Aussagen der Studierenden die wahrgenommenen Ressourcen widerspiegeln, die im Grunde die zentralen Bedürfnisse des Menschen darstellen. Die Studie erlaubt eine Erhebung unterschiedlicher Ressourcen, die überlebensnotwendige, umweltbezogene, soziale, intrapsychische, und motivationale Faktoren darstellen. Die Bestimmung der Hauptkategorien, unter welche wiederum verschiedene Unterkategorien zusammengefasst wurden, dienten als struktureller Rahmen und es sollte damit nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Dies kann auch nicht das Ziel einer Untersuchung sein, die sich auf einen so komplexen Begriff bezieht. Es ist wichtig, dass die Kategorien auf die Ressourcen verweisen, aus denen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen.

Die Untersuchung konzentrierte sich auf Studierende der Fachrichtung Psychologie. Die Ergebnisse in der vorliegenden Studie können somit nicht auf die Gesamtpopulation verallgemeinert werden, denn sie beschränken sich auf Master- bzw. 2. Diplomabschnitt-Studierende aus dem deutschsprachigen Raum und beziehen sich ausschließlich auf eine individualistische Kultur. Vorrangig sollte die

Studie exemplarisch aufzeigen, aus welchen Ressourcen die Studierenden ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen und welche Faktoren als vermehrt positiv wirken. Somit sollte lediglich eine Annäherung an den komplexen Forschungsgegenstand des subjektiven Wohlbefindens geschaffen werden.

Die Studierenden sollten zu einer kontinuierlichen und verlässlichen Teilnahme motiviert werden um eine aussagekräftige Analyse des subjektiven Wohlbefindens zu gewährleisten. Laireiter und Thiele (1995) betonen in diesem Zusammenhang die Relevanz der Bearbeitungs-Compliance von Studienteilnehmenden für die empirische Güte der Ergebnisse. Um diese Compliance zu erhöhen und einem Ermüdungseffekt zu entgehen, beschränkte sich der Erhebungszeitraum auf 28 Tage. Des Weiteren wurde die Teilnahme durch Belohnungsanreize unterstützt. Die Anonymität der Studierenden konnte durch das Online-Verfahren SoSci Survey sichergestellt werden, was die Compliance wiederum fördert.

Die fünf Tagebuchfragen nach Laireiter et al. (2012) zeigten während der Erhebung wenig inhaltliche Flexibilität, denn die Studierenden gaben oftmals bei ihren Antworten an, dass Referenz auf andere Fragen zu nehmen sei. Somit schienen die Fragestellungen oft als zu ähnlich oder zu verwirrend (Zitat 139 „*Siehe Frage 2*“). Anhand des Zitats 454 „*Das was in der Frage zuvor genannt wurde (Kommentar: finde diese Frage immer sehr verwirrend, da meine positiven Gefühle meist mit Zufriedenheit einhergehen...)*“ (bezugnehmend auf Frage 2 *Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?* und 3 *Hat Sie heute etwas in Bezug auf ihr Studium zufrieden mit sich gemacht?*) zeigt sich, wie komplex die Fragen von einer Versuchsperson aufgenommen wurde. Die Fragestellungen in einem Glückstagebuch könnten dementsprechend genauer und differenzierter formuliert werden, um eine vielfältigere und spezifischere Auswahl an Ressourcen zu erlangen.

Obwohl die vorliegende Studie einige Einschränkungen aufzeigt, erlaubt der Einsatz von Glückstagebüchern dennoch einen interessanten Einblick in die Welt der Ressourcen, aus denen Studierende ihr subjektives Wohlbefinden schöpfen. Durch die Darstellung der Untersuchungsergebnisse und die Beantwortung der Forschungsfragen konnte aufgezeigt werden, dass auch das akademische Setting zahlreiche positive Ressourcen aufweist. Die Untersuchung

erlaubt einen Einblick in ein wenig erforschtes Gebiet, denn die Führung eines Glückstagebuches, als halbstrukturierte Aufzeichnungsmethode, wurde im deutschsprachigen Raum bisher selten eingesetzt (Laireiter et al., 2012) und auf bildungspsychologischer Ebene bis dato noch gar nicht untersucht (siehe Kap. 2.6.2.).

Seligman (2002) beschreibt das Erlangen und Bewahren von Wohlbefinden und Glück und die Förderung der eigenen Stärken und Tugenden als zentrales Ziel eines Menschen. Demnach liegt der Zweck der Glückstagebücher darin, den Fokus auf diese externen, inter- und intrapersonalen Einflussgrößen zu richten. Um ein gesundes Leben führen zu können, müssen die Bedürfnisse der Menschen in den Vordergrund gestellt werden und mehr Beachtung finden. Der Mensch hat dabei die Aufgabe, ein motiviertes Verhalten anzunehmen um den positiven Emotionen Raum zu geben.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abe, J. A. A. (2011). Positive emotions, emotional intelligence, and successful experiential learning. *Personality and Individual Differences*, 51, 817–822.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*, 77-100.
- Birgmayr, R., Exner, B., Glaser, K., Klinger, D., & Seywerth, R. (2013). Die Studentische Leistungsmotivation in Zusammenhang mit dem Führen von Glückstagebüchern. Forschungspraktikum II. Institut für Psychologie. Universität Wien.
- Bormans, L. (Ed.). (2011). *Glück. The World Book of Happiness*. DuMont Buchverlag.
- Bucher, A. A. (2009). *Psychologie des Glücks*. Beltz.
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of erg: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Dick, A. (2003). Psychotherapie und Glück. Quellen und Prozesse seelischer Gesundheit. Bern: Huber.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55(1), p. 34.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Fordyce, M. W. (1977). Development of a program to increase personal happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 24(6), 511-521.
- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483.
- Kirsch, P., & Gruppe, H. (2011). Neuromodulatorische Einflüsse auf das Wohlbefinden: Dopamin und Oxytocin. In Therapieziel Wohlbefinden R. Frank (Hrsg.) Springer Medizin Verlag Heidelberg. doi:10.1007/978-3-642-13760-0_22

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychological Association*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, Department of Psychology, University of Michigan.
- Friese, S. (2013). ATLAS. ti 7 quick tour.
- Friese, S. (2014). *Qualitative data analysis with ATLAS. ti*. Sage.
- Gillham, J. E., & Seligman, M. E. (1999). Footsteps on the road to a positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S163-S173.
- Glaesmer, H., Grande, G., Braehler, E., & Roth, M. (2011). The German Version of the Satisfaction with Life Scale – Psychometric Properties and Population based norms. *European Journal of Psychological Assessment*, 27(2), 127-132.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. W. Kohlhammer Verlag.
- Hüther, G. (2011). Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher. S. Fischer Verlag.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- Izard, C. E. (1999). *Die Emotionen des Menschen: Eine Einführung in die Grundlagen der Emotionspsychologie*. Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Jahn, S. N. (2014) *Zusammenhang zwischen Emotionen und Lern- und Leistungsmotivation sowie Leistung*. Diplomarbeit, Universität Wien. Fakultät für Psychologie BetreuerIn: Klug, Julia.
- Kuckartz, U. (2010). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (3., aktualisierte Auflage). Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2012). Qualitative Inhaltsanalyse : Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Laireiter, A. R., & Thiele, C. (1995). Psychologische Soziodiagnostik: Tagebuchverfahren zur Erfassung sozialer Beziehungen, sozialer Interaktionen und sozialer Unterstützung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 16(3), 125-151.
- Laireiter, A. R., Spitzbart, K., & Raabe, L. (2012). Glückstagebücher als Methoden gesundheitspsychologischer Intervention: Zwei Pilotstudien. *Empirische Pädagogik*, 26(2), 312-332.
- Leiner, D. J. (2014). SoSci Survey (Version 2.4.00-i) [Computer Software]. Available from <https://www.soscisurvey.de>
- Lykken, D. (1999). *Happiness: What studies on twins show us about nature, nurture, and the happiness set-point*. Golden Books.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Mayring, P. (1991). Psychologie des Glücks Kohlhammer Stuttgart Berlin Köln.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (7. Auflage, erste Auflage 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pekrun, R., Frenzel, A.C., & Götz, T. (2010). Bildungspsychologie des Sekundärbereichs. In Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 111-130). Hogrefe Verlag.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069

- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M. E. P. (2003). Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben. Bergisch Gladbach.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies*, 7, 55-86.
- Spiel, C., Schober, B., Wagner, P., & Reimann, R. (Eds.). (2010). *Bildungspsychologie*. Hogrefe Verlag.
- Strack, F. E., Argyle, M. E., & Schwarz, N. E. (1991). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Pergamon press.
- Weidenmann, B., & Krapp, A. (2006). *Pädagogische Psychologie*.
- Wild, E. & Möller, J. (2009). *Pädagogische Psychologie* Springer Medizin Verlag Heidelberg. doi:10.1007/978-3-540-88573-3
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 207-270). Weinheim: Beltz.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1. Das sustainable change model von Sheldon und Lyubomirsky (2006) und die Bestimmungsdeterminanten des subjektiven Wohlbefindens.	22
Abbildung 2. Rahmenmodell der Einflussfaktoren des Glücks (vgl. Mayring, 1991, S. 99).....	29
Abbildung 3. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Motivation im Kontext von Lernen und Leistung.	47
Abbildung 4. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Selbstverwirklichung.	50
Abbildung 5. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie zwischenmenschliche Beziehungen.....	52
Abbildung 6. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Ausgleich.	53
Abbildung 7. Häufigkeiten der studienbezogenen Ressourcen.	55
Abbildung 8. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie existentielle Ressourcen.	59
Abbildung 9. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Beziehungsressourcen.....	61
Abbildung 10. Vergleich der Unterkategorien der Hauptkategorie Wachstumsressourcen.....	65
Abbildung 11. Häufigkeiten der studienfernen Ressourcen.	66
Abbildung 12. Vergleich der studienbezogenen und –fernen Einflussfaktoren des subjektiven Wohlbefindens.....	67

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1. Klassifikation von Leistungsemotionen nach Pekrun (2006).	12
Tabelle 2. Die fünf Dimensionen des State-Trait-Ansatzes (vgl. Chaplin, John & Goldberg, 1988, zitiert nach Mayring, 1991, S.88).	20
Tabelle 3. Summenwerte der Tageszufriedenheit (in Anlehnung an Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985).	38
Tabelle 4. Skalenkennwerte der Ressourcen pro Person über den gesamten Aufzeichnungszeitraum.	67
Tabelle 5. Skalenkennwerte der Tageszufriedenheit.	68

ANHANG A: Einladungsemail zum Prätest

Diplomarbeitsstudie "Emotion & Motivation": Einladung zum Prätest

Susanna Jahn, Monique Schannel <a0601897@unet.univie.ac.at>

An: Emailadresse

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

diese Email ist eine Einladung zu unserer Diplomarbeitsstudie im Arbeitsbereich "Bildungspsychologie und Evaluation" an der Hauptuniversität Wien. Im Rahmen dieser Studie wird der Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation beleuchtet.

Wir suchen TeilnehmerInnen, die sich aktiv im 2. Studienabschnitt des Psychologie-Diplomstudiums bzw. im Psychologie-Masterstudium an der Fakultät für Psychologie in Wien befinden UND bis Ende Juli 2014 eine Prüfung in Psychologie ablegen wollen (inkludiert auch die Diplomprüfung).

Im Folgenden wird der genaue Ablauf unserer längsschnittlichen Untersuchung beschrieben:

Alle TeilnehmerInnen werden gebeten einen Prätest, einen Mitteltest nach 2 Wochen und einen Posttest nach 4 Wochen auszufüllen. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit pro Fragebogen in den jeweiligen drei Phasen beträgt ca. 10 Minuten. Zusätzlich werden Sie gebeten kurze tägliche Aufzeichnungen über einen Zeitraum von 4 Wochen vorzunehmen. Für Ihre täglichen Einträge werden Sie ca. 10 Minuten benötigen. Das heißt die Studie wird Sie ca. 4 Wochen begleiten.

WICHTIG: Sie dürfen den Anfang der Studie selbst festlegen, wobei Sie bitte beachten, dass die darauffolgende Prüfung mindestens 4 Wochen später zu absolvieren ist. Wenn sie zum Beispiel Ende Mai 2014 eine Prüfung planen, dann würden Sie spätestens Ende April 2014 mit der Studie beginnen. Weiterhin möchten wir Sie bitten gewissenhaft und möglichst ohne Auslassungen die Fragen zu beantworten.

Ab dem Zeitpunkt Ihrer Teilnahme bekommen Sie in bestimmten Abständen Erinnerungsemails mit den jeweiligen Links zu den einzelnen Phasen der Studie.

Ihre Daten werden streng vertraulich behandelt. Die gewonnenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken und werden nicht an Dritte weitergegeben.

Für Ihre Unterstützung verlosen wir 5 Amazon-Gutscheine im Wert von 10 Euro.

Falls Sie weitere Fragen haben oder Feedback zu unserer Studie geben möchten, können Sie uns jederzeit eine Email schreiben.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Liebe Grüße

Monique Schannel und Susanna Jahn

Mit diesem Link beginnen Sie unsere vierwöchige Studie:

→ [Fragebogen Prä-Test](#)

Falls Sie die Studie an Freunde weiterleiten möchten, nutzen Sie bitte folgenden Link:

https://www.soscisurvey.de/test046304/?q=F_M

Diese E-Mail wird mit SoSci Survey versendet ([Impressum](#)). Zu Datenschutz und dem Inhalt dieser E-Mail steht Ihnen [Susanna Jahn, Monique Schannel](#) gerne Rede und Antwort.

Falls Sie keine weiteren E-Mails über SoSci Survey erhalten möchten, klicken Sie bitte [hier](#).

ANHANG B: Items im Glückstagebuch

Liebe Kollegin, Lieber Kollege,

hiermit beginnt die tägliche Aufzeichnung zu Ihrem Erleben im Psychologiestudium. Dafür beantworten Sie bitte folgende Fragen nach Ihrem Ermessen. Es steht Ihnen offen, wie ausführlich Sie die Fragen bearbeiten möchten.

Dies ist die Aufzeichnung für:

Wochentag, Datum

1. Hatten Sie heute positive Begegnungen mit StudienkollegInnen und Lehrenden?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

2. Gab es heute studiumsrelevante Geschehnisse, die mit positiven Gefühlen einhergingen?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

3. Hat Sie heute etwas in Bezug auf ihr Studium zufrieden mit sich gemacht?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

4. Haben Sie sich heute selbst etwas Gutes getan?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

5. Gab es andere Situationen, die Sie heute als positiv empfanden?

☐ Nein	
☒ Ja, folgendes:	

6. Bitte wählen Sie wie stark Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder diese ablehnen. Die Aussagen beziehen sich auf den heutigen Tag.

	Starke Ab- lehnung	Ab- lehnung	Schwac he Ab- lehnung	Weder Zu- stimmu ng noch Ab- lehnung	Schwac he Zu- stimmu ng	Zu- stimmu ng	Starke Zu- stimmu ng
In den meisten Bereichen ist mein Tag nahe an meinen Idealvorstellungen	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Mein Tagesablauf war ausgezeichnet.	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

Ich bin zufrieden mit dem Tag.	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Heute habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich meinen Tag wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

7. Haben Sie heute für die bevorstehende Prüfung gelernt? (Bzw. haben Sie heute an der Diplomarbeit gearbeitet?) Wenn ja, wie viele Stunden?

☐ Ja, solange:	
☒ Nein	

ANHANG C: Erhebungsinstrumente zur Erfassung der Zufriedenheit

Tabelle 1. Vergleich der drei Skalen zur Erfassung der Zufriedenheit

Diener et al. (1985)	Glaesmer et al. (2011)	Neue Tageszufriedenheitsskala
1. In most ways my life is close to my ideal.	In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen.	In den meisten Bereichen ist mein Tag nahe an meinen Idealvorstellungen.
2. The conditions of my life are excellent.	Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet.	Mein Tagesablauf war ausgezeichnet.
3. I am satisfied with my life.	Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	Ich bin zufrieden mit dem Tag.
4. So far I have gotten the important things I want in life.	Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche.	Heute habe ich die wichtigen Dinge, die ich haben wollte, bekommen.
5. If I could live my life over, I would change almost nothing.	Wenn ich mein Leben noch einmal leben könnte, würde ich kaum etwas ändern.	Wenn ich meinen Tag wiederholen könnte, würde ich fast nichts anders machen.

ANHANG D: studienbezogene Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens (auf beiliegender CD-ROM)

ANHANG E: studienferne Ressourcen des subjektiven Wohlbefindens (auf beiliegender CD-ROM)

LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name Monique Schannel
Staatsangehörigkeit Luxemburg
Wohnort Wien

Schule und Studium

seit 03/2008 **Universität Wien**
Studium der Psychologie
09/1998 – 06/2006 **Gymnasium Diekirch/Privatschule Fieldgen, Luxemburg**
Reifezeugnis Naturwissenschaften – Mathematik

Praktika

08/2013 **Strafanstalt Schrassig (CPL), Luxemburg**
u.a. psychologische Gesprächsführung, Dokumentation, Aktenbearbeitung
08/2012 – 11/2012 **Jugendwohnheim Abraham, Don Bosco Flüchtlingswerk Austria, Wien**
u.a. Krisenintervention, Alltagsunterstützung, Förderung traumatisierter Jugendlicher, Freizeitgestaltung, Administration, Organisation
09/2010 **ouaga-ça-bouge in Ouagadougou, Burkina Faso**
u.a. Interviewvorbereitung und -führung, Dokumentation
06/2007 – 07/2007 **Grundschulen (MENJE), Luxemburg**
u.a. Unterricht gestalten, Soziale Beziehungen fördern, Verhalten kontrollieren und beurteilen
06/2003 **Neuro-Psychiatrische Klinik (CHdN), Luxemburg**
u.a. Gesprächsführung, Freizeitgestaltung

Berufliche Weiterbildung

09/2015 **Seminarprogramm Gesundheitsförderung, Wien**
„Stark! Aber wie? Geschlechtssensible Gewaltprävention im schulischen Kontext“
12/2013 **Erste Hilfe-Grundkurs Wiener Rotes Kreuz, Wien**
07/2007 **Zeugnis der Berechtigung zur Lehrkraftvertretung in luxemburgischen Grundschulen (MENJE), Luxemburg**
11/2004 **Zeugnis Hilfsanimatrice Caritas (MFI), Luxemburg**

Berufspraxis

seit 10/2013	Wohngemeinschaft Noemi, Don Bosco Flüchtlingswerk Austria, Wien Sozialpädagogische Mitarbeiterin
05/2011 – 06/2012	Jugendherberge <i>Jack's Hostel</i>, Wien Mitarbeiterin
02/2010 – 02/2011	Grundschulen, Luxemburg Vertretung der Lehrkraft
09/2009 – 04/2011	Caritatives Tageszentrum FrauenWohnZimmer, Wien Ehrenamtliche Mitarbeiterin
01/2008 – 06/2008	Kindermädchen, Wien
08/2004, 2005, 2006	Caritas/Rotes Kreuz, Luxemburg Betreuerin in Feriencamps
09/2001 – 06/2006	Kinderbetreuung, Luxemburg

Auslandsaufenthalte

09/2010	<i>ouaga-ça-bouge</i> in Ouagadougou, Burkina Faso u.a. Interviewvorbereitung und -führung, Dokumentation
10/2006 – 06/2007	<i>Zaedno Makedonija</i>, Mazedonien europäischer Freiwilligendienst; u.a. Projektgestaltung und -umsetzung, Interviewführung, Berichterstattung
08/2004	Université de Toulouse Le Mirail, Frankreich Besuch einer Sprachschule

Sprachkenntnisse

Luxemburgisch	Muttersprache
Deutsch	fließend in Wort und Schrift
Englisch	sehr gut in Wort und Schrift
Französisch	sehr gut in Wort und Schrift

Besondere Fähigkeiten

EDV - Kenntnisse	Atlas.ti 7.1.7, SPSS, Windows, MS Office Führerschein Klasse B
------------------	---