

Das Studienmodul TESK an der JGU Mainz

Hintergrund und Konzept für Interessierte zu unserem Training emotionaler und sozialer Kompetenzen (TESK)

Sarah Franziska Tran-Huu¹

Juni 2023

Das Ausbildungssystem fokussiert in der Regel die Vermittlung von fachlichen Kompetenzen. Sozial-emotionale Fähigkeiten werden oftmals nur randständig und informell gefördert. Aktuelle Studien unterstreichen jedoch die Bedeutsamkeit non-kognitiver Kompetenzen für die berufliche und persönliche Entwicklung junger Menschen und ihren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Zudem ist eine hohe emotionale Kompetenz ein bedeutender Schutzfaktor psychischer Gesundheit. Eine gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenz sollte daher die fachliche Ausbildung junger Heranwachsender ergänzen. Das Studienmodul TESK an der JGU Mainz, was im Wintersemester 2022/23 zum ersten Mal angeboten wurde, soll diese Lücke schließen. Studierende aller Fachrichtungen werden hier selbsterfahrungs- und praxisorientiert in ihrer emotionalen und sozialen Kompetenz gestärkt.

Zur Stellung sozial-emotionaler Kompetenzen im Bildungssystem

Schulen und Universitäten als Bildungseinrichtungen gelten in der Regel primär als Kontexte, die akademischen Lernerfolg fokussieren. Doch neben dem fachlichen Bildungsauftrag ist im schulischen Erziehungsauftrag auch die Idee verankert, dass junge Menschen zur Demokratie befähigt werden sollen. So kann neben dem Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen sowie Schlüsselqualifikationen auch die Entwicklung sozialer Kompetenzen als Bildungsziel festgehalten werden. Dennoch stellt sich die Frage, inwieweit diese Kompetenzen auch wirklich im Bildungssystem ihren Platz haben. Der Fokus im regulären Fachunterricht sowie im universitären Studium liegt nämlich auf der Erreichung der fachlichen, akademischen Ziele. Oftmals werden sozial-emotionale Kompetenzen lediglich als Ergänzung oder Unterstützung zu den fachlichen Kompetenzen angesehen und nicht explizit in einem formalen Kontext gefördert.

Die OECD (2015) zeigt in einem internationalen Vergleich, dass in vielen schulischen Curricula eine sozial-emotionale Förderung explizit als Ziel vorgegeben ist. Diese nationalen Curricula spezifizieren auch, in welchen Fächern diese Kompetenzen gefördert werden sollen: im

¹ Kontaktdaten: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Jakob-Welder-Weg 4, 55128 Mainz, Tel. +49 (0)6131 39- 27903, E-Mail: stranhuu@uni-mainz.de . Mein Dank geht an Klaus Wälde für die wertvollen Rückmeldungen und Diskussionen.

Sportunterricht, im Religions- und/oder Ethikunterricht sowie im Sozial- und Gemeinschaftskundeunterricht. Während Sportunterricht in der Regel in den meisten Ländern verpflichtend ist, ist der Unterricht in den letztgenannten Fächern teils freiwillig bzw. als Wahlfach den SchülerInnen freigestellt. Bisher haben zudem nur wenige Länder gezielt eigene Fächer entwickelt, die sich mit der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen beschäftigen. In Israel gibt es bereits seit 1997 das Fach „Life Skill Studies“ mit Themen wie Identität, Selbstregulation, interpersonale Beziehung und Umgang mit Stress. In England sollen sich SchülerInnen seit 2008 im verpflichtenden Fach “Personal, social, health and economic education (PSHE)” besser kennenlernen, Selbstvertrauen entwickeln sowie zukünftige berufliche Wege und Visionen entwickeln (OECD, 2015, S. 101).

Zur Bedeutsamkeit sozial-emotionaler Kompetenzen für die berufliche und persönliche Entwicklung

„Skills beget skills“ (OECD, 2015, S. 131) – so die vereinfachte Quintessenz, die sich aus aktuellen Studien zur Bedeutung von emotionalen und sozialen Kompetenzen für die berufliche und private Entwicklung herausziehen lässt. Denn es sind nicht nur die fachlichen Kompetenzen, die den Lebensweg ebnen. Auch die sozialen und emotionalen Fähigkeiten eines Menschen wie Selbstregulation, Selbstwirksamkeit oder Kommunikationsfertigkeiten haben einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung junger Menschen und deren akademischen und beruflichen Erfolg. Kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen sind darüber hinaus eng miteinander verzahnt und bedingen sich in einem Wechselwirkungsprozess gegenseitig (OECD, 2015). Wenn junge Menschen ein höheres Selbstvertrauen und eine starke innere Überzeugung über ihr eigenes Potential haben, werden sie sich verstärkt herausfordernden und anspruchsvollen Situationen in Schule und Ausbildung stellen. Anschließend wirken sich Erfolge und fachliche wie auch persönliche Lernerfahrungen wiederum positiv auf das innere Selbstbild junger Menschen aus.

Humankapital muss daher als breiter und facettenreicher als bisher verstanden werden: „moving beyond brains and brawn to incorporate a broad set of psychosocial capabilities“ (Lundberg, 2017, S. 219). Denn sozial-emotionale Kompetenzen sind für die berufliche und persönliche Entwicklung mindestens genauso wichtig wie Fachkompetenzen (Heckman & Kautz, 2012). So sind sie beispielsweise starke Prädiktoren für das Bildungsniveau (Lundberg, 2017). Auch wurden non-kognitive Fähigkeiten im Laufe der Jahre für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt immer bedeutsamer (Edin et al., 2022) – der Einkommensertrag bei non-kognitiven Kompetenzen hat sich zwischen 1992 und 2013 verdoppelt, während er bei den kognitiven Fähigkeiten stabil geblieben ist. Zudem ist anzunehmen, dass die Rendite von sozialen Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt durch die technologischen Veränderungen und den wandelnden Anforderungen noch wachsen wird (Deming, 2017). Da die Automatisierung vieler Aufgaben nicht auf soziale Interaktionen übertragen werden kann, wird die Bedeutsamkeit von sozialen Fertigkeiten steigen.

Laut der OECD (2015) ist eine frühe Förderung von sozial-emotionalen Fähigkeiten der Schlüssel zur Verbesserung der Lebensumstände von benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Zudem könnten so sozioökonomische Ungleichheiten reduziert werden. Zur Förderung von kognitiven Fähigkeiten scheint das frühe Kindheitsalter am geeignetsten zu sein, während die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen am ehesten in der späten Kindheit und Jugend stattfinden sollte (OECD, 2015, S. 131).

Psychische Gesundheit als Folge emotionaler Kompetenz

Eine hohe emotionale Kompetenz ist darüber hinaus ein wichtiger Schutzfaktor psychischer Gesundheit (Berking, Orth et al., 2008; Berking & Wupperman, 2012). Denn psychische Störungen gehen oftmals mit Schwierigkeiten in der Emotionsregulation einher (Aldao und Nolen-Hoeksema, 2012). Essstörungen oder substanzbezogene Abhängigkeiten lassen sich beispielsweise als dysfunktionale Strategien der Emotionsbewältigung interpretieren.

Insbesondere junge Menschen sind von psychischen Störungen wie Depressionen, Angst- oder Essstörungen betroffen. In einer internationalen Studie, die von der WHO in Auftrag gegeben wurde, sind Studierende von 19 Universitäten in acht Ländern mit einem Fragebogen des DSM-IV auf psychische Störungen getestet worden (Auerbach et al., 2018). Dabei lag die Lebenszeitprävalenz bei 35%, die 12-Monats-Prävalenz bei 31%. Auch bei Jugendlichen finden sich ähnliche Ergebnisse: So stieg die Anzahl an depressiven Symptomen unter US-amerikanischen SchülerInnen zwischen 2012 und 2018 signifikant an (Keyes et al. 2019). Diese Entwicklung ist bei Mädchen deutlicher ausgeprägt als bei Jungen. Etwa zwei Drittel aller psychischen Störungen haben ihren Beginn vor dem 25. Lebensjahr (Solmi et al., 2022).

Schlussfolgerungen für die Praxis

Auf Grund dieser Befundlage mehren sich die Stimmen, die sich für extracurriculare Präventionsprogramme mit dem Fokus der Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen aussprechen, die die fachlichen Lernumgebungen der jungen Menschen ergänzen (Durlak et al., 2011). Auch die OECD (2015) befürwortet, soziale und emotionale Kompetenzen im Bereich der Bildung stärker zu beachten und einzubeziehen, um die mentale Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu fördern.

Non-kognitive Fähigkeiten können erfolgreich trainiert werden, wie in der Vergangenheit bereits empirisch überzeugend untermauert wurde: So konnten Durlak und Kollegen (2011) in einer Meta-Analyse über 213 schulbasierte Präventionstrainings zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zeigen, dass prosoziale Verhaltensweisen im Nachgang des Trainings zunehmen, während psychische Belastungen abnehmen. Im Übrigen wurden auch die Schulleistungen durch die Trainings gesteigert.

Schulen und Universitäten bilden einen zentralen Lernkontext für junge Menschen, sodass die Förderung non-kognitiver Kompetenzen auch hier einen angemessenen Raum haben sollte.

So sind diese nicht nur für die persönliche und akademische Entwicklung mitentscheidend, sondern auch zentral für die psychische Gesundheit und das Wohlergehen.

Die Umsetzung an der Universität Mainz

Die JGU Mainz bietet seit dem Wintersemester 2022/23 das Studienmodul TESK (Training emotionaler und sozialer Kompetenzen) an. Studierende aller Fachrichtungen und aller Semester werden hier über zwei Semester gezielt in ihrer sozialen und emotionalen Kompetenz gefördert. Psychoedukative Elemente und Einführung in Theorien und Modelle werden durch einen hohen Praxisanteil und Reflexionen sowie Diskussionen in der Gruppe erweitert und vertieft. Das Modul wird mit einer selbsterfahrungsorientierten Semesterarbeit abgeschlossen. Es können bei erfolgreicher Absolvierung beider Teilmodule insgesamt 12 ECTS Punkte für das Studium angerechnet werden.

Im Wintersemester 2023/24 wird TESK einmalig mit 16 parallel laufenden Kursen angeboten, die begleitend evaluiert werden. Die Kurse umfassen jeweils vier Komponenten, die alle sozial-emotionale Kompetenzen fördern. Ziel ist es, eine optimale Zusammensetzung der inhaltlichen Module zu finden. Im Folgenden wird ein Überblick zur empirischen Befundlage und über die genauen Inhalte der einzelnen Module gegeben.

1. Selbstakzeptanz: Die Beziehung zu sich selbst im Fokus

Die Beziehung zu sich selbst wird im Sinne einer höheren Selbst-Akzeptanz verstanden: Ein Annehmen aller inneren Gedanken, Impulse und Emotionen soll das Individuum weg von einer Wertung der eigenen inneren Anteile, hin zu einer neu gestalteten, offeneren Selbstwahrnehmung leiten. Eine höhere Selbstakzeptanz ist mit niedrigeren Ausprägungen auf Skalen zu Ängstlichkeit, Depressivität, negativem Affekt und wahrgenommenem Stress assoziiert (Jibeen, 2017; Popov, 2019; Xu et al., 2016). Nach einer Langzeitstudie von Ng et al. (2020) erhöht Selbstakzeptanz sogar die Lebenserwartung bei Kontrolle anderer psychologischer Variablen.

Die Arbeit mit inneren Anteilen im Sinne der Traditionen von Virginia Satir, Richard C. Schwartz und in der Variante nach Friedemann Schulz von Thun wird an den Lebenskontext der Studierenden adaptiert. Zudem soll der Blick auf sich selbst erweitert werden: Hierfür wird die Arbeit mit Selbst- und Fremdwahrnehmung genutzt, um „blinde Flecken“ sichtbar zu machen und das eigene Selbst in seiner Vielfältigkeit neu kennenzulernen. Durch die Reflexionen wird das Bewusstsein geschärft, dass in einem systemischen Sinne alle Verhaltensweisen, Handlungen und Persönlichkeitsanteile ihren „guten Grund“ haben. Darüber hinaus werden kognitive Prozesse, die das emotionale Erleben leiten, in den Blick genommen, wie prägende Glaubenssätze und dysfunktionale Kognitionen.

2. Emotionale Kompetenz: Emotionsregulation als wichtiger transdiagnostischer Faktor

Als Emotionsregulation werden Versuche bezeichnet, momentan empfundene Gefühle zu beeinflussen (Gross, 2002, 2015), dies kann bewusst oder unbewusst geschehen und je nach kurz- und langfristiger Konsequenz als adaptiv oder maladaptiv beurteilt werden. Eine adaptive Emotionsregulation ist ein zentraler Schutzfaktor für psychische Gesundheit (Aldao et al., 2010; Berking & Wupperman, 2012; Cludius et al., 2020). Dysfunktionale, maladaptive Emotionsregulation kann als transdiagnostischer Faktor bei unterschiedlichen Störungsbildern beobachtet werden. Emotionale Kompetenz beeinflusst darüber hinaus auch die Leistungsfähigkeit (Durlak et al., 2011).

TESK orientiert sich bei dieser Komponente an das von Matthias Berking entwickelte emotionale Kompetenz-Training (Berking & Whitley, 2014). Es kombiniert psychoedukative Elemente mit der Technik der Progressiven Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobson, die in jeder Sitzung trainiert und Stück für Stück erweitert wird. Darüber hinaus wird sich mit der Funktion und Entstehung von Emotionen auseinandergesetzt, wodurch ein Perspektivenwechsel angeregt wird. Die Analyse von vergangenen Situationen soll die automatisierten und unbewussten Prozesse in den Blick nehmen (Berking, Wupperman et al., 2008), sodass auf dieser Grundlage alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden, die ein zukünftiges adaptiveres Verhalten ermöglichen sollen.

3. Achtsamkeit: Achtsamkeits- und Entspannungstechniken als Selbstmanagementtools

In der Achtsamkeits-Komponente von TESC wird ein bewertungsfreier Wahrnehmungsprozess trainiert. In randomisiert kontrollierten Studien konnte nachgewiesen werden, dass sich Achtsamkeitstrainings positiv auf das subjektive und psychologische Wohlbefinden auswirkt (Bluth & Neff, 2018; Hölzel et al., 2011; Zessin et al., 2015) sowie den wahrgenommenen Stress reduzieren, auch über längere Zeit hinweg zu Follow-Up-Messzeitpunkten (Juil et al., 2021). Eine erhöhte Achtsamkeit wirkt sich positiv auf eine adaptive Emotionsregulation aus (Roemer et al., 2015) und ist mit einer reduzierten Amygdala-Aktivität assoziiert, was eine niedrigere emotionale Erregung zur Folge hat (Tang et al., 2015). Achtsamkeit hilft zudem, maladaptive Gedankengänge zu stoppen und automatisches Verhalten, welches psychopathologischen Symptomen zugrundeliegt, zu regulieren (Creswell, 2017).

Die Komponente „Achtsamkeit“ beinhaltet Übungen aus dem Mindfulness-Based Stress Reduction-(MBSR)-Programm nach Jon Kabat-Zinn (2009, 2013). Andere Elemente basieren sie auf dem Self-Compassion-Training nach Kristin Neff (2023). Es werden Atemmeditationen, Body Scan und imaginative Verfahren angeleitet. Persönliche Erfahrungen und etwaige Schwierigkeiten bei den Übungen werden im Plenum reflektiert. Ein begleitendes regelmäßiges Üben von Achtsamkeitspraktiken wird angeregt – den Teilnehmenden werden hierfür Audio-Dateien zur Verfügung gestellt.

4. Ressourcenaktivierung: Fokussierung auf die eigenen Stärken, Werte und Ziele

Für den Fokus auf die Stärken und inneren Ressourcen, also Persönlichkeitseigenschaften, leitende Werte und Ziele, ist der Ansatz der Positiven Psychologie (PP) von Martin Seligman (2018). Durch die Aktivierung der Stärken wird die Selbstwirksamkeit erhöht, was sich wiederum positiv auf die akademische Leistung und das persönliche Wachstum auswirkt (van Dinther et al., 2011). Evaluationsstudien zu Interventionen, die auf dem PP-Ansatz beruhen, zeigten, dass sich in der Folge der Trainings das subjektive Wohlbefinden erhöht (Bolier et al., 2013; Lyubomirsky et al., 2008; Sin & Lyubomirsky, 2009): Insbesondere die Identifizierung persönlicher Stärken, das Einüben von positiven Emotionen wie Dankbarkeit und das Herausarbeiten von individuell bedeutsamen Zielen wirkt sich positiv auf die Lebenszufriedenheit und das Wohlergehen aus (Donaldson et al., 2015).

Diese Komponente konzentriert sich daher auf die Erarbeitung individuell bedeutsamer Ziele und Werte sowie die Aktivierung der Stärken. Die Übungen sind am Manual „Positive Psychotherapie“ nach Seligman, Rashid und Parks (2006) orientiert; u.a. wird VIA Strengths Questionnaire (Peterson et al., 2004; Rashid, 2018) durchgeführt und so das Reflektieren der eigenen Stärken ermöglicht. Weitere Inhalte werden aus systemisch-orientierten ressourcenfokussierten Ansätze herangezogen, wie beispielsweise eine „Ressourcensitzung“ im Sinne des Lebensflussmodells (Schieche & Schreiber, 2020) und die Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Deci & Ryan (Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2022).

5. Soziales Handeln und Gruppenerleben: Das Ich im Kontakt mit Anderen

Soziale Kompetenz umfasst die „Verfügbarkeit und Anwendung von kognitiven, emotionalen und motorischen Verhaltensweisen, die in bestimmten sozialen Situationen für den Handelnden zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“ (Hinsch & Pfingsten, 2023, S. 18). Geringere soziale Kompetenzen sind mit erhöhtem Stress und erhöhter Einsamkeit assoziiert, was sich wiederum negativ auf die psychische Gesundheit auswirkt (Segrin, 2019). Zur sozialen Kompetenz gehört auch das Bewusstsein und die Kommunikation eigener Grenzen und das Einstehen für die eigenen Bedürfnisse und Wünsche, ohne die Grenzen anderer zu verletzen. Durch mangelhafte soziale Kompetenzen werden negative Erfahrungen als Konditionierungsprozesse gespeichert, die soziale Ängste auslösen und so zu einem Vermeidungsverhalten führen können (Lissek et al., 2005).

Die eigenen bisher unbewussten Verhaltensweisen und übernommenen Rollen in Gruppen und sozialen Situationen werden reflektiert. Prägende vergangene Erfahrungen durch die Herkunftsfamilie werden durch einen systemischen Blick neu in das aktuelle Selbstbild integriert. Handlungsalternativen und das Verhaltensrepertoire in sozialen Situationen werden durch das Durchführen von sozialen Planspielen sowie gruppenspezifischen Übungen (Antons et al., 2018) erweitert. Einige Übungen und Ansätze sind an das Gruppentraining sozialer Kompetenzen von Hinsch und Pfingsten (2023) angelehnt.

6. Kommunikation: Kommunikatives Handeln als Basis zwischenmenschlichen Kontaktes

Kommunikation wird als Teilbereich der sozialen Kompetenz aufgefasst. Kommunikative Fertigkeiten umfassen verbale und nonverbale Verhaltensweisen, die situationsadäquat eingesetzt werden. Sie sind insbesondere für den beruflichen Erfolg von Bedeutung (Coffelt et al., 2019) und für Führungskräfte und Fachkräfte mit PatientInnen- oder KundInnen-Kontakt wichtig für die berufliche Selbstwirksamkeit (Mata, Ádala Nayana de Sousa et al., 2021). Kommunikationstrainings für Eltern und Paare konnten die Beziehungszufriedenheit erhöhen sowie die Trennungsrate senken (Bodenmann, 2012; Heinrichs et al., 2008).

Die Kommunikationskomponente konzentriert sich auf das praktische Erlernen und Einüben von Kommunikationsstrategien und die Verfeinerung von kommunikativen Kompetenzen wie Zuhören, Fragen stellen und Feedback geben. Hierfür wird sich auf Techniken und Modelle aus den Kommunikationswissenschaften und der Kommunikationspsychologie systemisch-humanistischer Ausrichtung zurückgegriffen, wie der „Gewaltfreien Kommunikation“ nach Marshall Rosenberg oder dem aktiven Zuhören nach Carl Rogers. Eine Meta-Kommunikation über Kommunikation soll unbewusste Verhaltensweisen bewusst machen und so Raum für neue alternative Strategien ermöglichen.

7. Konstruktiver Umgang mit Konflikten: Eine neue Perspektive auf Konflikte als Lern- und Entwicklungsraum

Konflikte sind Motor für Veränderung und Weiterentwicklung sowie unvermeidbarer Aspekt in privaten wie beruflichen Beziehungen. Individuen, die einen konstruktiven Umgang mit Konflikten pflegen und über adaptivere Lösungsstrategien verfügen, weisen weniger depressive Symptome auf (Lee et al., 2020). Wahrgenommene Konflikte am Arbeitsplatz beeinflussen neben dem psychologischen Wohlbefinden auch die Arbeitszufriedenheit und das körperliche Wohlbefinden, bspw. somatische Beschwerden. Dieser Zusammenhang ist besonders stark für Personen mit einer Neigung zu depressiven Symptomen, die sie vulnerabler für Konflikte machen und in einen sich bedingenden Kreislauf führt (Meier et al., 2014).

In dieser Komponente werden die subjektive Wahrnehmung von Konflikten reflektiert sowie das Repertoire an Konfliktlösungsstrategien erweitert. Hierfür werden Arten und Ursachen von Konflikten sowie Eskalationsstufen nach dem Modell von Friedrich Glasl (2011) psychoedukativ erarbeitet, sodass ein bewussterer Umgang mit Konflikten ermöglicht wird. Ein Perspektivenwechsel auf Konflikte als Wachstumsmöglichkeit und normaler Teil zwischenmenschlicher Beziehungen soll das Vermeidungsverhalten reduzieren. Handlungsfördernde Perspektiven werden durch Reflektion und Diskussion angeregt. Die Auseinandersetzung mit intrapersonalen Konflikten ergänzt den interpersonalen Fokus.

8. Umgang mit Stress: Alltägliche Herausforderungen meistern

Stress ist im Leben von Studierenden allgegenwärtig (Karaman et al., 2019) und wurde in den vergangenen Jahren durch die Corona-Pandemie noch verstärkt (Batra et al., 2021; Rizvi & Nabi, 2021). Stress ist Ergebnis eines subjektiven Bewertungsprozesses und hängt von vielfältigen Aspekten ab: Zu äußeren Stressoren wie Zeitdruck oder Anforderungen im Studium kommen innere Stressverstärker wie Perfektionismus, die eine Stressreaktion verschärfen. Lang anhaltender Stress kann körperlich und psychisch krank machen in Folge einer chronifizierten Stressreaktion, führt aber auch gesundheitsschädlichem Risikoverhalten (Kaluza, 2015).

Die Komponente zu Stress greift auf etablierte Stressbewältigungs- und Selbstmanagement-Programme zurück, wie von Gert Kaluza (2015). Instrumentelles, mentales und regeneratives Stressmanagement werden durch die Teilnehmenden reflektiert und mögliche Veränderungen angeregt. Externe und innere Stressoren sollen bewusst und neue konstruktive Bewältigungsstrategien für aktuelle und zukünftige private wie berufliche Herausforderungen individuell erarbeitet werden. Neben Perspektivenwechsel und der Neubewertung von Gegebenheiten sollen auch eine tatsächliche Verhaltensänderung und die Integration adaptiver Coping-Strategien angestrebt werden.

Weitere Informationen finden sich unter www.macro.economics.uni-mainz.de/tesk.

Literaturverzeichnis

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review, 30*(2), 217–237.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004>
- Antons, K., Ehrensperger, H. & Milesi, R. (2018). *Praxis der Gruppendynamik: Übungen und Modelle*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M. & Kessler, R. C. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of abnormal psychology, 127*(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P. & Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the Psychological Impact of COVID-19 among College Students: An Evidence of 15 Countries. *Healthcare, 9*(2).
<https://doi.org/10.3390/healthcare9020222>
- Berking, M., Orth, U., Wupperman, P., Meier, L. L. & Caspar, F. (2008). Prospective effects of emotion-regulation skills on emotional adjustment. *Journal of counseling psychology, 55*(4), 485–494.
<https://doi.org/10.1037/a0013589>
- Berking, M. & Whitley, B. (2014). *Affect Regulation Training: A Practitioners' Manual*. Springer New York.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4939-1022-9>
- Berking, M. & Wupperman, P. (2012). Emotion regulation and mental health: recent findings, current challenges, and future directions. *Current opinion in psychiatry, 25*(2), 128–134.
<https://doi.org/10.1097/YCO.0b013e3283503669>

- Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A. & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapy. *Behaviour research and therapy*, 46(11), 1230–1237. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.005>
- Bluth, K. & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605–608.
- Bodenmann, G. (2012). *Verhaltenstherapie mit Paaren: ein bewältigungsorientierter Ansatz*. Hogrefe AG.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC public health*, 13, 119. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Cludius, B., Mennin, D. & Ehring, T. (2020). Emotion regulation as a transdiagnostic process. *Emotion (Washington, D.C.)*, 20(1), 37–42. <https://doi.org/10.1037/emo0000646>
- Coffelt, T. A., Grauman, D. & Smith, F. L. M. (2019). Employers' Perspectives on Workplace Communication Skills: The Meaning of Communication Skills. *Business and Professional Communication Quarterly*, 82(4), 418–439. <https://doi.org/10.1177/2329490619851119>
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness Interventions. *Annual Review of Psychology*, 68(1), 491–516. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593–1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Donaldson, S. I., Dollwet, M. & Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185–195. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.943801>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
- Edin, P.-A., Fredriksson, P., Nybom, M. & Öckert, B. (2022). The Rising Return to Noncognitive Skill. *American Economic Journal: Applied Economics*, 14(2), 78–100. <https://doi.org/10.1257/app.20190199>
- Glasl, F. (2011). Konfliktmanagement. *Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*, 10, 331–348.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/s0048577201393198>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Heckman, J. J. & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Heinrichs, N., Bodenmann, G. & Hahlweg, K. (2008). *Prävention bei Paaren und Familien*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Hinsch, R. & Pflingsten, U. (2023). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele. Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial (7. Aufl.)*. Materialien für die klinische Praxis. Beltz.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. & Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Jibeen, T. (2017). Unconditional self acceptance and self esteem in relation to frustration intolerance beliefs and psychological distress. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 207–221.
- Juul, L., Brorsen, E., Gøtzsche, K., Nielsen, B. L. & Fjorback, L. O. (2021). The effects of a mindfulness program on mental health in students at an undergraduate program for teacher education: A randomized controlled trial in real-life. *Frontiers in Psychology*, 5417.

- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (Delta trade pbk. reissue; 15. anniversary ed.). Delta Trade Paperbacks.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Gesund durch Meditation: Das vollständige Grundlagenwerk zu MBSR* (H. Kappen, Übers.) (Vollständig überarbeitete Neuauflage). O.W. Barth.
- Kaluza, G. (2015). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung; mit ... 15 Tabellen* (3. Aufl.). *Psychotherapie*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-44016-2>
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C. & Watson, J. C. (2019). Predictors of Academic Stress Among College Students. *Journal of College Counseling, 22*(1), 41–55. <https://doi.org/10.1002/jocc.12113>
- Lee, S., King, V., Wickrama, K. K. A. S. & O'Neal, C. W. (2020). Psychological Resources, Constructive Conflict Management Behaviors, and Depressive Symptoms: A Dyadic Analysis. *Family process, 59*(3), 1293–1307. <https://doi.org/10.1111/famp.12486>
- Lissek, S., Powers, A. S., McClure, E. B., Phelps, E. A., Woldehawariat, G., Grillon, C. & Pine, D. S. (2005). Classical fear conditioning in the anxiety disorders: a meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy, 43*(11), 1391–1424. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.10.007>
- Lundberg, S. (2017). Noncognitive Skills as Human Capital. *NBER Chapters, 219–243*. <https://ideas.repec.org/h/nbr/nberch/13701.html>
- Lyubomirsky, S [S.], Dickerhoof, R., Boehm, J. K. & Sheldon, K. M. (2008). How and why do positive activities work to boost well-being? An experimental longitudinal investigation of regularly practicing optimism and gratitude. *Manuscript under review, 11*, 65–76.
- Mata, Ádala Nayana de Sousa, Azevedo, K. P. M. de, Braga, L. P., Medeiros, G. C. B. S. de, Oliveira Segundo, V. H. de, Bezerra, I. N. M., Pimenta, Isac Davidson Santiago Fernandes, Nicolás, I. M. & Piuvezam, G. (2021). Training in communication skills for self-efficacy of health professionals: a systematic review. *Human Resources for Health, 19*(1), 30. <https://doi.org/10.1186/s12960-021-00574-3>
- Meier, L. L., Semmer, N. K. & Gross, S. (2014). The effect of conflict at work on well-being: Depressive symptoms as a vulnerability factor. *Work & Stress, 28*(1), 31–48.
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research, and intervention. *Annual Review of Psychology, 74*, 193–218.
- Ng, R., Allore, H. G. & Levy, B. R. (2020). Self-acceptance and interdependence promote longevity: Evidence from a 20-year prospective cohort study. *International journal of environmental research and public health, 17*(16), 5980.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/9789264226159-en> <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Peterson, C., Seligman, M [M.E.P.], Seligman, F., American Psychological Association & Oxford University Press. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. American Psychological Association. <https://books.google.de/books?id=vKzmCwAAQBAJ>
- Popov, S. (2019). When is unconditional self-acceptance a better predictor of mental health than self-esteem? *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy, 37*, 251–261.
- Rashid, T. (2018). *Positive Psychotherapy: Clinician Manual*. Oxford University Press USA - OSO. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5763426>
- Rizvi, Y. S. & Nabi, A. (2021). Transformation of learning from real to virtual: an exploratory-descriptive analysis of issues and challenges. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 14*(1), 5–17. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2020-0052>
- Roemer, L., Williston, S. K. & Rollins, L. G. (2015). Mindfulness and emotion regulation. *Current Opinion in Psychology, 3*, 52–57.
- Ryan, R. M. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology, 84*(822), 848.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (S. 1–7). Springer.

- Schieche, M. & Schreiber, S. (2020). *Ins Tun kommen-Prozess-und ressourcenorientierte Tools der Systemischen Therapie (Leben Lernen, Bd. 317): Das Lehrbuch für die Praxis (Bd. 317)*. Klett-Cotta.
- Segrin, C. (2019). Indirect Effects of Social Skills on Health Through Stress and Loneliness. *Health Communication, 34*(1), 118–124. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1384434>
- Seligman, M [Martin] (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M [Martin], Rashid, T. & Parks, A. (2006). Positive Psychotherapy, *61*, 774. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S [Sonja] (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of clinical psychology, 65*(5), 467–487.
- Solmi, M., Radua, J., Olivola, M., Croce, E., Soardo, L., Salazar de Pablo, G., Il Shin, J., Kirkbride, J. B., Jones, P., Kim, J. H., Kim, J. Y., Carvalho, A. F., Seeman, M. V., Correll, C. U. & Fusar-Poli, P. (2022). Age at onset of mental disorders worldwide: large-scale meta-analysis of 192 epidemiological studies. *Molecular psychiatry, 27*(1), 281–295. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01161-7>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature reviews neuroscience, 16*(4), 213–225.
- van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review, 6*(2), 95–108.
- Xu, W., Oei, T. P. S., Liu, X., Wang, X. & Ding, C. (2016). The moderating and mediating roles of self-acceptance and tolerance to others in the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Journal of health psychology, 21*(7), 1446–1456.
- Zessin, U., Dickhäuser, O. & Garbade, S. (2015). The Relationship Between Self-Compassion and Well-Being: A Meta-Analysis. *Applied psychology. Health and well-being, 7*(3), 340–364. <https://doi.org/10.1111/aphw.12051>