

Vor dem Hintergrund der Belastungssituation von Lehrern/innen hat sich die Notwendigkeit verdeutlicht, bereits in der Lehrerausbildung das eigene Stresserleben und -verhalten, sowie die individuellen Bewältigungsstrategien auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen. Das Basistraining **Ganzheitliche Stressprävention** wurde entlang der Anforderungssituationen im Studium und Referendariat explizit für die Ausbildung entwickelt. In vier aufeinander aufbauenden Modulen werden einschlägige Theorien und Konzepte und ein breites Repertoire an Bewältigungsstrategien dargelegt, die für Ausbilder/innen ebenso wie für Lehramtsanwärter/innen Informationen und Anleitungen zur Umsetzung bieten.

Eine das Basistraining evaluierende Begleitstudie belegt die Belastungslage der Lehramtsstudierenden und der Referendar/innen und zeigt anhand von Fallberichten welche Effektivität ein solches Training für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmer/innen haben kann. Darüber hinaus werden Verfahren zur Selbsteinschätzung und Angebote zur Schulung von Basiskompetenzen, wie sie aktuell in Deutschland durchgeführt werden, diskutiert.



Sabine Leineweber

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Universität Bremen. Nach langjähriger Beschäftigung im Gesundheitswesen absolvierte sie ein Studium für das Lehramt und war Mitarbeiterin im Projekt „Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung“. Derzeit promoviert sie im Bereich der Professionsforschung zum Berufseinstieg.



Dr. Julia Košinar

ist wissenschaftliche Assistentin an der Universität Bremen im Fachbereich Erziehungswissenschaften. Für die Lehreraus- und -fortbildung entwickelte sie verschiedene Konzepte, u.a. „Körperkompetenzen“ und „Ganzheitliche Stressprävention“. Zurzeit leitet sie das Projekt „Den Anforderungen gewachsen – Entwicklung personaler Kompetenzen im Referendariat“ und befasst sich mit Fragen der Professionsentwicklung in der zweiten Ausbildungsphase.

Ganzheitliche Stressprävention

Julia Košinar
Sabine Leineweber

Julia Košinar, Sabine Leineweber

Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung

Konzept, Training und Begleitforschung





Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung

Konzept, Training und Begleitforschung

Von

Julia Košinár und Sabine Leineweber



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagbild: Zoé Košinár

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-0712-4

Schneider Verlag Hohengehren, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2010.

Printed in Germany. Druck: Djurcic, Schorndorf

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	5
EINLEITUNG	8
TEIL A: DAS MODULARISIERTE TRAININGSPROGRAMM IN THEORIE UND PRAXIS	11
EINFÜHRUNG IN DAS KONZEPT UND DIE AUSRICHTUNG DES TRAININGSPROGRAMMS	11
MODUL 1 STRESSPRÄVENTION UND -BEWÄLTIGUNG: GRUNDLAGEN UND ZUSAMMENHÄNGE	15
1.1 THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZU STRESS UND COPING	15
1.1.1 <i>Was ist Stress?</i>	15
1.1.2 <i>Individuelle Bewertung von Stress</i>	17
1.1.3 <i>Coping</i>	19
1.2 BELASTUNGEN IM LEHRERBERUF	22
1.2.1 <i>Belastungserleben</i>	22
1.2.2 <i>Forschungsbefunde zu Lehrerbeltung</i>	26
1.2.3 <i>Die Potsdamer Lehrerstudie</i>	28
1.2.4 <i>Frühpensionierung von Lehrern/-innen: Zahlen und Befunde</i>	29
1.2.5 <i>Veränderungsmaßnahmen auf der institutionellen Ebene</i>	31
1.3 UMGANG MIT STRESS UND STRESSBIOGRAPHIE	33
1.3.1 <i>Sich dem Thema Stress nähern</i>	33
1.3.2 <i>Stressbiographie</i>	36
1.3.3 <i>Selbsteinschätzung von Stresskompetenzen</i>	37
1.4 DIE BEDEUTUNG VON STRESSBEWÄLTIGUNGSKOMPETENZEN FÜR DEN UNTERRICHT	37
1.4.1 <i>Auswirkungen von Stressempfinden auf den Unterricht</i>	38
1.4.2 <i>Reflexion eigener Erlebens- und Verhaltensweisen in beruflichen Stresssituationen</i>	39
MODUL 2 SELBSTWERTGEFÜHL ALS „PUFFER GEGENÜBER BELASTUNGEN“	41
2.1 WAS VERSTEHT MAN UNTER SELBSTWERTGEFÜHL?	41
2.2 SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG ALS TEILBEREICH DES SELBSTWERTGEFÜHLS	43
2.3 DAS KONZEPT DER SALUTOGENESE.....	46
2.4 SELBSTBILDER: EINSCHÄTZUNGEN UND WAHRNEHMUNGEN	47
2.5 VERÄNDERBARKEIT VON SELBSTWERTGEFÜHL	51

2.6 WARUM IST SELBSTWERTGEFÜHL FÜR LEHRER/INNEN WICHTIG?	53
MODUL 3 BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN: FÄHIGKEITEN ZUM UMGANG MIT ANFORDERUNGEN	55
3.1 KÖRPERBASIERTE SELBSTREGULATION: STÄRKUNG DES SELBSTWERTGEFÜHLS	57
3.1.1 Anwendungsformen der Körperbasierter Selbstregulation.....	57
3.1.2 Bedingungen für einen effektiven Einsatz Körperbasierter Selbstregulation	60
3.1.3 Bedeutung und Möglichkeiten der Methode.....	63
3.2 MENTALE SELBSTREGULATION	66
3.2.1 Selbstreflexions-Parcours: Visionen entwickeln und Ziele verwirklichen	66
3.2.2 Clusteranalyse.....	73
3.2.3 Analyse von Handlungsoptionen.....	74
3.2.4 Zusammenfassung und Blick auf weitere Konzepte	75
3.3 KÖRPERLICH-GESUNDHEITLICHE STRATEGIEN	76
3.3.1 Atem und Stimme: einige Grundübungen	76
3.3.2 Entspannung und Schlaf.....	83
3.3.3 Ernährung.....	88
3.3.4 Sport und Bewegung	91
3.4 SELBSTORGANISATION: ZEITMANAGEMENT UND ARBEITSORGANISATION	94
3.4.1 Zeitmanagement.....	94
3.4.2 Arbeitsorganisation.....	106
3.5 INTERPERSONALE RESSOURCEN.....	111
3.6 KOMMUNIKATIONS- UND INTERAKTIONSSTRATEGIEN	113
3.6.1 Beratungssituationen	116
3.6.2 Umgang mit Störungen.....	124
MODUL 4 ANWENDUNG DER BEWÄLTIGUNGSSTRATEGIEN IM ALLTAG	139
4.1 SELBSTBEOBACHTUNG UND SCHRIFTLICHE REFLEXION DER ERFAHRUNGEN	139
4.2 ÜBERPRÜFUNG DURCH DEN SELBSTEINSCHÄTZUNGS-KOMPETENZBOGEN	141
4.2.1 Items und Fragestellungen im Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen	142
4.2.2 Sinn und Zweck des Selbsteinschätzungs-Kompetenzrasters.....	144
4.3 PEER-TUTORING – UNTERSTÜTZUNGSGRUPPEN FÜR DIE SELBSTBEOBACHTUNGSPHASE	145

TEIL B: BEGLEITSTUDIE ZUM BASISTRAINING *GANZHEITLICHE STRESSPRÄVENTION*: EFFEKTIVITÄT DES TRAININGSPROGRAMMS UND EMPFEHLUNGEN FÜR DIE LEHRERAUSBILDUNG..... 150

5. EFFEKTIVITÄT DES BASISTRAININGS <i>GANZHEITLICHE STRESSPRÄVENTION</i>	150
5.1 VORSTELLUNG DES PROJEKTS	150
5.2 FRAGESTELLUNG DER BEGLEITSTUDIE UND BESCHREIBUNG DES SAMPLES	151
5.3 DIE QUALITATIV-QUANTITATIVE STUDIE	152
5.3.1 <i>Auswertungsverfahren in zwei Schritten</i>	153
5.3.2 <i>Entwicklung von Indizes</i>	154
5.4 ERGEBNISSE DER FRAGEBOGENERHEBUNG.....	155
5.4.1 <i>Teilnahmemotive und Erwartungen</i>	156
5.4.2 <i>Stressoren und Belastungen von Lehramtsstudierenden und Referendar/innen</i>	157
5.4.3 <i>Anwendung der Strategien</i>	162
5.4.4 <i>Zusammenfassende Diskussion der Strategientwicklung</i>	169
5.4.5 <i>Neuer Umgang mit Stress</i>	169
5.5 AUSWERTUNG DER SELBSTBEOBACHTUNGS-REFLEXIONEN.....	171
5.6 FALLBEISPIELE.....	177
5.7 ERWERB VON STRESSKOMPETENZEN IM RAHMEN DES BASISTRAININGS	181
6. ANREGUNGEN FÜR DIE LEHRERAUSBILDUNG	184
6.1. HOCHSCHULDIDAKTISCHE HINWEISE FÜR DIE DURCHFÜHRUNG DES TRAININGSPROGRAMMS	184
6.1.1 <i>Zeitumfang</i>	185
6.1.2 <i>Gruppengröße und Raumbedingungen</i>	186
6.1.3 <i>Besonderheiten jedes einzelnen Moduls</i>	186
6.1.4 <i>Seminarleitungskompetenzen</i>	190
6.2 ERSTE ERKENNTNISSE AUS DER ARBEIT MIT REFERENDAREN/INNEN ...	191
6.3. ÜBERLEGUNGEN FÜR DIE 1. PHASE DER LEHRERAUSBILDUNG	193
6.4. AUSBLICK	198
LITERATURVERZEICHNIS	200
SELBSTEINSCHÄTZUNGS-KOMPETENZBOGEN	209

Einleitung

Belastungserleben und Möglichkeiten der Stressbewältigung im Lehrerberuf sind in den letzten Jahren aus der Diskussion der erziehungswissenschaftlichen Fachwelt und unter den Lehrkräften nicht mehr fortzudenken. Allein in den letzten drei Jahren gab es fast ein Dutzend Neuerscheinungen oder Wiederauflagen (u.a. Kutting 2009; Hammer / Vogt 2009; Hagemann 2009; Landmann 2008; Kretschmann 2008; Besser-Scholz (2007); Schaarschmidt / Kieschke 2007a, Rothland 2007). Die darin enthaltenen Überlegungen und Maßnahmen zielen bis auf wenige Ausnahmen auf bereits ausgebildete Lehrkräfte und deren alltägliches Berufsfeld ab. Die Ausbildung selbst, v. a. ihre erste Phase, wird dabei kaum berücksichtigt.

Das ist umso problematischer, wenn man bedenkt, dass ein hoher Prozentsatz der Lehramtsstudierenden bereits alarmierende risikobesetzte Verhaltensweisen und Einstellungen aufweist (Abujatum u.a. 2007, 140ff). Nicht umsonst ist das Bewusstsein unter den Lehrerausbildern/innen¹ dafür gestiegen, dass eine gute Studienberatung, bzw. Self-assessment-Angebote dringend erforderlich geworden sind.

Wie weitreichend Versäumnisse in der Lehrerausbildung sein können, zeigte sich bei den von Schaarschmidt (2005, 32ff) befragten Lehrkräften: diejenigen, die den Risikomustern zuzuordnen waren, zeigten deutliche Defizite in berufsrelevanten Bereichen (z.B. sozial-kommunikative Kompetenzen). Sie fühlten sich aufgrund dessen generell ihren beruflichen Herausforderungen nicht mehr gewachsen und hatten ein defizitäres Kompetenzgefühl.

Wie muss eine Ausbildung aussehen, die diese Mängel, die dann später im Beruf zum Verhängnis werden und nur noch schwer aufzufangen sind, vermeidet? Findet man in den aktuellen Bildungsstandards für die Ausbildung von Lehrern/innen bereits ausreichende Hinweise auf die Notwendigkeit des Erwerbs von Stresskompetenzen? Müsste der Schwerpunkt noch einmal anders gesetzt werden? Was kann in diesem Kontext ein einmalig stattfindendes Stresspräventionstraining ausrichten?

Mit diesen Fragen befassen wir uns in diesem Buch und stellen dabei das von Julia Košinár entwickelte Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* in den ersten vier Kapiteln vor. Das Trainingsprogramm wurde für Lehramtsstudierende entwickelt und orientiert sich speziell an ihren Bedürfnissen während des Studiums und den Notwendigkeiten für die Ausübung ihres späteren Berufs. Es ist mit geringen Abwandlungen bereits in der zweiten Phase der Lehrerausbildung und in der Berufseinstiegsphase eingesetzt worden. Da es aber bereits gute Angebote für im Dienst befindliche Lehrkräfte gibt, fokussiert dieses Training die Ausbildung.

¹ Wir haben uns dazu entschieden die männliche und weibliche Schreibweise in einem Wort abzubilden.

Im 1. Kapitel (Modul 1) legen wir die Grundlagen zu Stress, individueller Wahrnehmung von Belastungen im Lehrerberuf und den Auswirkungen, die Stressempfinden auf den Schulalltag haben kann. Neben Zahlen und Befunden aus der Forschung wird die Bedeutung einer Stressbiographie aufgegriffen und Übungen zur Selbstreflexion angeboten.

Das 2. Kapitel (Modul 2) befasst sich mit der für uns wesentlichen Grundlage im Umgang mit Stress: der Einstellung zu den Situationen, dem eigenen Selbstbild und Selbstwertgefühl. Hier werden wesentliche Konzepte der Gesunderhaltung und Selbststärkung dargestellt und Anregungen zur Selbstbetrachtung gegeben.

In Kapitel 3 (Modul 3) werden sechs Strategieberiche und eine Vielzahl von Übungen für Gruppen, aber auch für den individuellen Gebrauch vorgestellt. Diese dienen sowohl der Prävention als auch der Bewältigung von Stress. Angefangen von körperbasierten und mentalen Selbststärkungsmöglichkeiten werden Grundlagen zur Selbstorganisation, zum Umgang mit Ernährung, Bewegung und Entspannung vermittelt und die Bedeutung von interpersonalen Ressourcen dargelegt.

Kapitel 4 (Modul 4) bietet anschließend ein Selbsteinschätzungs-Verfahren und Hinweise zur Anwendung der erlernten Strategien im Alltag an. Es werden Möglichkeiten der Selbstbeobachtung und des Peer-Tutorings vorgestellt.

Basierend auf den Standards für die Lehrerbildung (u.a. KMK 2004), den Anforderungen (Herlt / Schaarschmidt 2007a) und Belastungsfaktoren des Lehrerberufs (Rudow 2002) und den Ergebnissen unserer eigenen Begleitstudie (Kap. 5) wurden die für Stressbewältigung relevanten Kompetenzbereiche definiert. Diese können bereits in der universitären Ausbildung² auf der Grundlage einer guten Wissensbasis reflexiv und praktisch bearbeitet werden und finden sich implizit und explizit in den Modulen 1-3 des Basistrainings wieder: Dazu gehören Reflexionskompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, Selbstregulationskompetenzen und selbst- und gesundheitsorganisatorische Kompetenzen.

An der mit überwiegend qualitativen Methoden durchgeführten Begleitstudie (Kap. 5) nahmen Studierende der Universitäten Wien und Bremen sowie Referendar/innen verschiedener Bundesländer teil. Die Ergebnisse zeigen die Effektivität der Maßnahmen bei den meisten Teilnehmern/innen nach nur einem Basistraining, die Nachhaltigkeit der Stressresistenz durch Einsatz bestimmter Methoden und Werkzeuge und die Stärkung des Selbstwertgefühls und des berufsbezogenen Selbstbildes. Sie bilden aber auch den individuellen Umgang mit Stress und den Gebrauch von Strategien ab. So lässt sich ermitteln, welcher Unterstützungsbedarf bereits bei Studierenden vorliegt und welche Angebote entsprechend in die Ausbildung aufgenommen werden sollten. Interviews mit Referendaren/innen verdeutli-

² Bei der Formulierung „universitäre Ausbildung“ wird auch immer die Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen mitgedacht.

chen die Notwendigkeit einer Einführung verlässlicher Angebote für das Referendariat.

Einige der im Basistraining behandelten Themen sind schon Bestandteil des Curriculums der Erziehungswissenschaften oder in den Schlüsselqualifikationen in den BA-Studiengängen zu finden. Generell jedoch lässt sich festhalten, dass Stressprävention in beiden Ausbildungsphasen nur marginal behandelt wird und die Notwendigkeit der Entwicklung der oben genannten Kompetenzbereiche in den Köpfen vieler Verantwortlicher noch nicht angekommen ist. Zudem wird ein Mangel an Angeboten mit begrenzten finanziellen Ressourcen argumentiert. Das bedeutet in der Konsequenz, dass gemeinsam die Dringlichkeit der Ausbildung von Stressbewältigungskompetenzen erkannt und dann entsprechende Schritte eingeleitet werden müssten. Erste Ansätze dazu findet man schon im deutschsprachigen Raum. Diese werden wir neben hochschuldidaktischen Ideen und Überlegungen für ein Basistraining im Referendariat in Kapitel 6 vorstellen.

Unser Buch soll Interessierten, Studierenden, Referendar/innen und Lehrerausbildern/innen das Thema Stressprävention mit dem Fokus auf Kompetenzbildung in der Ausbildung näher bringen. Darüber hinaus wird ein explizit für die Ausbildung konzipiertes Trainingsprogramm angeboten. Die in der Beschreibung der einzelnen Module enthaltenen praktischen Übungsanleitungen können Ausbilder/innen Anregungen für ihre Seminare geben und Studierenden und Referendar/innen neben den theoretischen Informationen als Anreiz zum Selbstversuch dienen. Auch bereits ausgebildete Lehrer/innen können von den Techniken und Methoden profitieren.

Dieses Buch wäre ohne die Unterstützung vieler Personen nicht entstanden. Allen voran danken wir den Teilnehmern/innen der verschiedenen Basistrainings an den Universitäten Wien und Bremen und den Referendaren/innen aus Hamburg, Bremen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit an der Begleitstudie. Wir danken besonders den Projektmitarbeiterinnen Sarah-Juliane Hein, Anneke Lammers und Stefanie Schulz-Pedersen für ihr Engagement und ihre Beiträge, die entweder forschungsmethodisch oder inhaltlich für unser Buch sehr wichtig waren. Ferner wollen wir Baldur v. Berlepsch für seine dezidierte Korrekturarbeit, wichtige Fragen und Anregungen danken.

Teil A: Das modularisierte Trainingsprogramm in Theorie und Praxis

Einführung in das Konzept und die Ausrichtung des Trainingsprogramms

Bei der Betrachtung aktueller Trainingskonzepte zur Stressbewältigung im Lehrerberuf (Kretschmann 2006; Schaarschmidt / Kieschke 2007a) fällt auf, dass sie ähnliche thematische Schwerpunkte beinhalten, auf die wir auch im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* nicht verzichten. Sie beginnen zumeist mit Reflexion und Bestandsaufnahme im Umgang mit beruflichen Anforderungen und stellen dann Problemlösestrategien vor: z.B. Zeit- und Selbstmanagement, Entspannungsmethoden und Kommunikationsstrategien. Die Autoren bieten überdies ein breites Repertoire an Möglichkeiten zum systematischen Umgang mit Arbeitsplatzbelastungen, z.B. durch kollegialen Austausch und eine in diesem Bereich professionalisierte Schulleitung.

Damit fokussieren die Trainingsprogramme auf den Erwerb von Fähigkeiten, die für den Umgang mit den Anforderungen im Lehrerberuf für relevant erachtet werden. Es ist zu bedauern, dass diese Fortbildungen oft erst wahrgenommen werden, wenn es im Grunde schon zu spät ist und Belastungen bereits spürbare Auswirkungen verursacht haben. Werden berufsrelevante Basiskompetenzen hingegen gezielt bereits in der Ausbildung erworben und regelmäßig angewendet, sind sie später im Berufsalltag implementiert und können ohne größere Anstrengungen abgerufen werden. Das Gefühl Anforderungen bewältigen zu können ist somit von Anfang an wesentlich ausgeprägter.

Um nun ein für die *Lehrerausbildung* adäquates Programm zusammenstellen zu können, war es wichtig die stressrelevanten Basiskompetenzen, die auch schon im Studium eine Rolle spielen können, genau zu definieren.

Dies erfolgte zum einen aus den Berichten Studierender aus unserer Begleitstudie (vgl. Kap. 5), die Auskunft über ihre durch das Basistraining erworbenen Fähigkeiten gaben, und zum anderen literaturgestützt: Herlt / Schaarschmidt (2007, 221ff) beschreiben im Selbsteinschätzungs-Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf“ Anforderungen, die an Lehrer/innen gestellt werden. Diese Anforderungsbeschreibungen halfen uns bei der inhaltlichen Ausdifferenzierung der von uns festgelegten Kompetenzbereiche. Rudow (2002) formuliert Arbeitsbedingungen und Aufgabenbereiche, die er als potenzielle Belastungsfaktoren tabellarisch darstellt (vgl. Kap 1.2.1). Aus diesen lassen sich überfachliche und personale Fähigkeiten ableiten, die Lehrer/innen erworben haben sollten, um unbelastet durch den Schulalltag zu gehen. Schließlich wurden die Beschreibungen der Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) auf mögliche Übereinstimmungen mit für Stresskompetenzen relevante Aspekte untersucht.

Aus diesen Betrachtungen sind die hier aufgeführten Kompetenzbereiche entstanden, deren Vermittlung Ziel des Trainingsprogramms ist (s. Abb. 1).

Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* konzentriert sich, wie erwähnt, auf überfachliche personale Kompetenzen. Diese sind sowohl für Unterrichtsverläufe und die Lehrer-Schüler-Beziehung als auch für außerunterrichtliche Tätigkeiten und Anforderungen relevant: In der Teamarbeit und Beziehungsgestaltung mit den Kollegen/innen, im Umgang mit Schulentwicklungsprozessen, in Beratungssituationen mit Eltern oder Schülern/innen etc. Natürlich gibt es noch weitere überfachliche Kompetenzen. Diese sind jedoch stärker auf die Gestaltung und Durchführung von Unterricht bezogen und fallen in den Bereich Klassenführung, Strukturierung einer Unterrichtsstunde, diagnostische Fähigkeiten etc. Sie sind nicht Bestandteil des Seminars, da sie weniger im personalen als vielmehr im methodischen Bereich liegen.

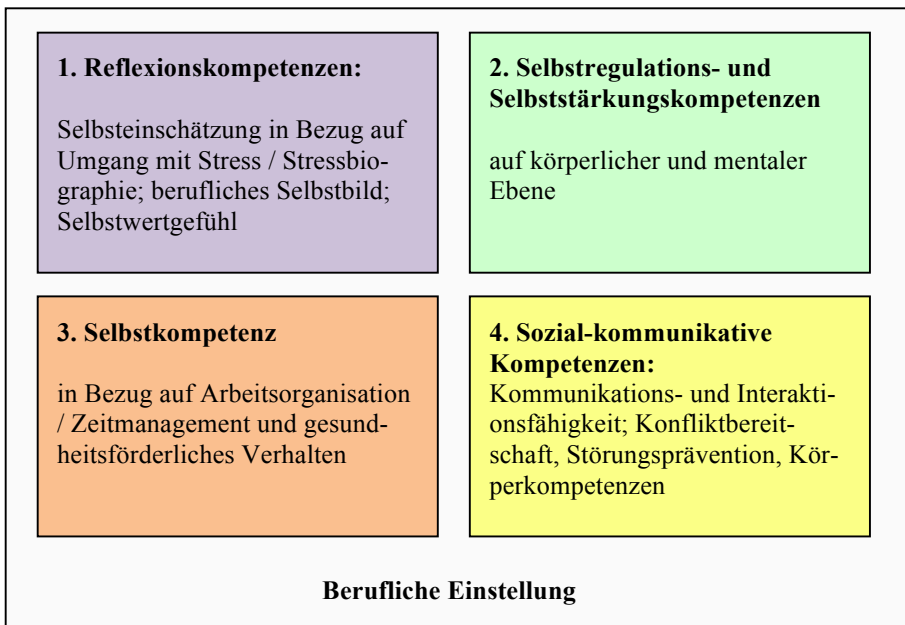


Abbildung 1: Kompetenzbereiche des Basistrainings *Ganzheitliche Stressprävention*

Quer zu den überfachlichen Kompetenzen liegt ein weiterer Faktor, der wesentliche Auswirkungen auf die Befindlichkeit und Stressresistenz im Lehrerberuf hat und in letzter Zeit immer öfter Beachtung findet: die berufliche Einstellung. Hier handelt es sich nicht um eine Kompetenz an sich, sondern um die innere Einstellung und Haltung, die bereits in der Ausbildungsphase als relativ stabile Größe existieren. Im Fragebogen „Fit für den Lehrerberuf“ (Herlt/ Schaarschmidt 2007, 221ff) findet man etliche Selbsteinschätzungsfragen, die sich dem Berufsethos zuordnen lassen und die Voraussetzung für die Lehrereignung darstellen.

Modularisierter Aufbau

	Inhalte	Zeitumfang
<i>Modul 1</i>	<p>Stressprävention und -bewältigung: Grundlagen und Zusammenhänge:</p> <p>Theoretische Grundlagen: Was ist Stress? Individuelle Bewertung von Stress, Copingmodelle, Selbstdiagnostik durch Reflexionsübungen und /oder Kompetenzraster</p> <p>Forschungsbefunde zur Lehrerbelastung, Auswirkungen von Stress auf Unterricht und berufliche Beziehungen</p> <p>Umgang mit Stress und Stressbiographie – Schreibreflexionen und Austausch</p>	ca. 3 Std.
<i>Modul 2</i>	<p>Selbstwertgefühl als Grundlage für Stressresistenz und Gesundheit</p> <p>Berufliche Selbstbilder und Fremdbilder. Praktische Übungen und Schreibreflexionen</p> <p>Was versteht man unter Selbstwertgefühl? Theorien und Forschungsbefunde</p> <p>Verwandte Konzepte: Selbstwirksamkeit und Salutogenese</p> <p>Veränderbarkeit von Selbstwertgefühl</p> <p>Warum ist Selbstwertgefühl für Lehrer/innen wichtig?</p>	ca. 2 Std.
<i>Modul 3</i>	<p>Bewältigungsstrategien: Fähigkeiten zum adäquaten Umgang mit Anforderungen</p> <p>Körperbasierte Selbstregulation: Selbststärkung des Selbstwertgefühls – praktische Körperübung und Theorie / Empirische Befunde</p> <p>Mentale Strategien: Gedankenparcours (Visionen und Ziele, Hindernisse und Widerstände, Optimismus, Perspektivenwechsel, Entschlüsse) – Austausch, Schreibreflexionen</p> <p>Körperlich-gesundheitliche Strategien (Progressive Muskelentspannung, Atem-Stimmtraining, Spannung-Entspannung) – Übungen und Austausch</p> <p>Selbstorganisation: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation – Übungen, Schreibreflexionen, Austausch</p> <p>Interpersonale Ressourcen – Austausch und Forschungsbefunde</p> <p>Kommunikations- und Interaktionsstrategien: Beratungssituationen, Umgang mit Störungen – Rollenspiele</p>	<p>11-13 Std.</p> <p>ca. 1,5 Std.</p> <p>ca. 1,5 Std.</p> <p>ca. 1,5 Std.</p> <p>ca. 2,0 Std.</p> <p>ca. 0,5 Std.</p> <p>ca. 4-6 Std.</p>
<i>Modul 4</i>	<p>Anwendung im Alltag: Konzepte und Strategien in der Überprüfung</p> <p>Selbstbeobachtung und schriftliche Erfahrungsreflexion</p> <p>Selbstüberprüfung durch erneutes Ausfüllen von Fragebogen / Kompetenzraster</p> <p>Anwendungsphase und Peer-Tutoring</p>	Insgesamt 3 Credit Points.

Tabelle 1: Übersicht über das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention*

Im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* werden die dazugehörigen Aspekte in bestimmten Übungen begleitend behandelt (z.B. im Rahmen mentaler Strategien oder bei Rollenspielen zu Störungen oder Beratungssituationen). Explizit behandelt wird das berufliche Selbstbild in Modul 2.

Die Schwerpunkte dieses Basistrainings liegen etwas anders als bei anderen Angeboten: Zunächst einmal geht es hier um *Stressprävention*, eine Ausrichtung, die bei einem Angebot für Lehramtsanwärter/innen selbstverständlich sein sollte. Inhaltlich und methodisch wird daher Wert auf die Reflexion eigenen Erlebens und Handelns gelegt, wofür zahlreiche Selbstreflexionsübungen angeboten werden. Zudem wird die Rolle des Körpers in unterschiedlichen Zusammenhängen (Interaktion, Wahrnehmung, Selbststärkung) thematisiert, was bei den uns bekannten Programmen nicht der Fall ist. Die Stärkung des Selbstwertgefühls und das Bewusstwerden für die Bedeutung der eigenen Einstellung bilden den Kern des Trainings. Auf dieser Basis findet schließlich die Darstellung verschiedener handlungsorientierter Strategien (z.B. Selbstorganisation, Körpersprache, gesunde Ernährung) als Grundlage zur Stressprävention statt.

Alle Themenbereiche werden theoretisch *und* praktisch behandelt. Es werden konkrete Übungen und Methoden angeboten, die in den Modulen 1-3 vorgestellt werden. In Modul 4 werden die individuelle Zielbestimmung und Möglichkeiten der Beratung und Peer-Begleitung thematisiert und es wird ein dem Training angepasster Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen angeboten. Dieser findet sich im Anhang des Buches und wird im Kap. 4.2 dezidiert erläutert. Im Rahmen unseres Abschlusskapitels mit hochschuldidaktischen Überlegungen und Empfehlungen für die Lehrerausbildung werden die Bedingungen für das Gelingen der Durchführung des Basistrainings ausführlich behandelt (Kap. 6.1).

Modul 1 Stressprävention und -bewältigung: Grundlagen und Zusammenhänge

In diesem Kapitel werden die für das Modul 1 relevanten Theorien und Konzepte dargelegt. Wie auch in den folgenden Modulen werden zusätzlich praktische Trainingsanteile, hier in Form von Reflexions- und Schreibübungen (vgl. Kap. 1.3), abgebildet.

1.1 Theoretische Grundlagen zu Stress und Coping

Im Folgenden soll das Feld „Stress“ und „Stressbewältigung“ geöffnet und begrifflich fassbar gemacht werden. Da unser Ansatz der eines individuellen und selbstbestimmten Umgangs mit lehrerberuflichen Anforderungen ist, werden neben den vielfältigen Belastungsfaktoren, die den Lehrerberuf so anstrengend machen können, Konzepte vorgestellt, die positive und negative Seiten von Stress betonen und verständlich machen, warum manche Menschen unter bestimmten Anforderungen leiden und andere nicht. Mit diesem Hintergrundwissen kann die Reflexion des eigenen Empfindens und Verhaltens in Stresssituationen einsetzen und den Weg zu einem entspannten Umgang mit Problemen ebnen oder aber Hilfe für Entscheidungen in kritischen Situationen sein.

1.1.1 Was ist Stress?

Stress ist zu einem Schlagwort geworden, das unseren Alltag begleitet und auf vielfältigste Weise verwendet wird: Mit Stress werden Begriffe assoziiert wie Zeitdruck, Arbeitsbelastung, Konflikte in der Familie, mit Freunden oder Kollegen. Man *ist* häufig „gestresst“ oder *hat* Stress. Der Begriff *Stress* ist zurückzuführen auf den Mediziner und Wissenschaftler Hans Selye, der die grundlegende Definition in den wissenschaftlichen Diskurs einführte und seither als „Vater des Stress“ gilt (Selye 1974, 22).

Selyes Stressbeschreibung orientiert sich an einem physiologischen Konzept. Er entlehnt den Begriff in seinem ersten Aufsatz über Stress 1936 aus der Physik, führt ihn in die Biologie ein und nennt ihn eine „unspezifische Reaktion des Körpers auf jegliche Anforderung, die an ihn gestellt wird“ (Selye 1974, 58). Stress bezeichnet demnach eine körperliche Anpassungsreaktion auf unterschiedlichste Störfaktoren, wobei alle Faktoren, die eine Stressreaktion auslösen, als „Stressoren“ (Selye 1974, 57) bezeichnet werden. Sie können unterschiedlichster Art sein, z.B. physikalischer Natur wie Lärm oder Hitze. Aber auch mentale Stressoren wie Zeitdruck, besondere Leistungsanforderungen, hohe Verantwortung oder soziale bzw. zwischenmenschliche Faktoren wie ungelöste Konflikte oder Beziehungsprobleme können zu Stresserleben führen (Kaluza 2007, 7).

Die verschiedensten Stressoren lösen im Organismus zahlreiche gleichartige biologische Stressreaktionen aus, die v. a. neurophysiologisch gesteuert werden. Man unterscheidet zwischen kurzfristigen und langfristigen Stresswirkungen, je nachdem, wie lange die jeweiligen Stressoren auf einen Organismus einwirken. Bei kurzfristigem Stress, etwa in Prüfungen oder in Streitsituationen, dominieren Reaktionen wie Schweißausbruch, Herzklopfen, Unruhe und Erregung (v. a. hervorgerufen durch die Wirkung von Katecholaminen)³. Diese Wirkungen lassen schlagartig nach, wenn der auslösende Stressor beendet ist und hinterlassen keine Schädigung des Organismus. Bedrohlich hingegen sind für den Menschen die Effekte von Dauerstress. Belastung durch langfristig oder immer wieder auf den Organismus einwirkende Stressoren führt zu verminderter Immunabwehr und somit zu erhöhter Infektanfälligkeit. Infolge von Dauerstress kommt es zu Spannungskopfschmerz, Schlafstörungen sowie Konzentrationsproblemen und in deren Folge zu Lernschwierigkeiten und Leistungsabfall.⁴

Grundsätzlich ist Stress ein wertneutraler Begriff. Selye unterscheidet zwischen „Eustress“ und „Distress“ (Selye 1974, 18). Eu-stress, auch gesunder oder befriedigender Stress, kann sehr positiv wirken, z.B. wenn eine Prüfung erfolgreich bewältigt wurde. Er erhält dann eine förderliche, eine aufbauende Funktion, kann Effektivitätssteigernd sein und nach vollbrachter Anstrengung Euphorie, Lust und Freude auslösen, gefolgt von einer Phase der Entspannung und Ruhe. Nach Selye verdanken wir dem Eu-stress „jeden persönlichen Fortschritt und erreichen durch ihn immer höhere Stufen geistiger und körperlicher Entwicklung“ (Selye 1974, 23).

Mit Dis-stress hingegen wird negativer Stress bezeichnet. Es gibt dabei keine Entspannungsphase, weil eine Situation nicht bewältigt wird. Dis-stress dauert entsprechend länger an, wird nicht abgebaut und kann dadurch zu einem chronischen Stresszustand führen. Belastend und beeinträchtigend wirkt sich Stress demnach aus, wenn eine überfordernde Situation über einen längeren Zeitraum anhält oder eine Person Stresssituationen (möglicherweise wiederholt) nicht bewältigen kann (Kretschmann 2008, 22). Der Dis-stress also kann zu schweren physischen (s. o.) und psychischen Belastungen und Erkrankungen (z.B. Burnout) führen. Um diesen Folgen vorzubeugen gilt es Strategien der Prävention und der Bewältigung zu erlernen und zu nutzen.

³ Als Katecholamine werden die Hormone des Nebennierenmarks bezeichnet; es handelt sich um Adrenalin und Noradrenalin. Eine Dominanz der Katecholaminwirkung hat eine gesteigerte Herzfrequenz und -schlagkraft, erhöhten Blutdruck, verstärkte Atmung infolge Erweiterung der Bronchien, Glukosefreisetzung und dadurch Bereitstellung von Energiereserven, beschleunigten Stoffwechsel, Durchblutungsveränderungen mit gesteigerter Muskeldurchblutung sowie verminderter Durchblutung der Verdauungsorgane zur Folge (Campbell 2003, 1162 f; Schäffler / Schmidt, 1994, 186 f).

⁴ Die aufgeführten Wirkungen entstehen vor allem durch die langfristig dominierenden Effekte der Mineralkortikoide sowie der Glukokortikoide, der Hormone der Nebennierenrinde (Campbell 2003, 1162 f; Schäffler / Schmidt 1994, 186 f).

Zum Umgang mit negativem Stress sind verschiedene Konzepte entwickelt worden wie z.B. das „Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung“ (Bandura 1997, Jerusalem, Hopf 2002; vgl. Kap. 2.2), das „Konzept der körperbasierten Selbstregulation“ (Košinár 2007; vgl. Kap. 3.1) und das Konzept der „Salutogenese“ (Antonovsky 1997; vgl. Kap. 2.3). Diese werden in den Modulen 2 und 3 dargestellt.

1.1.2 Individuelle Bewertung von Stress

Die zentrale Stresstheorie, die heute noch als Grundlage für die Begründung einer individuellen Stresswahrnehmung herangezogen wird, ist die *Transaktionale Stresstheorie* nach Lazarus. Anhand dieses Modells wird deutlich, inwiefern die eigene Bewertung von Situationen für das Erleben von Stress von Bedeutung ist. Darüber hinaus wird klar, dass die Ausdifferenzierung Selyes nicht ausreicht, was von verschiedenen Seiten kritisch bemerkt wurde.

Das Erleben von Stress hängt von vielfältigen Einflüssen ab, und sowohl Wahrnehmung als auch Auslöser von Stresserleben sind für jedes Individuum unterschiedlich. Es sind vor allem nicht nur die von außen auf jemanden einwirkenden Faktoren, die Stress verursachen. Lazarus betrachtet Stress aus psychologischer Sicht. Für ihn und seine Mitarbeiter sind nicht die Charakteristika der Reize (Stressoren) von Bedeutung, sondern deren *individuelle kognitive Verarbeitung* durch den oder die Betroffene/n. Stress ist nach ihrer Auffassung als Wechselwirkung zwischen einer Situation mit ihren spezifischen Anforderungen (= Umwelt) und der agierenden Person zu verstehen (Lazarus / Launier 1981, 214 ff). Die Entwicklung von Stresserleben hängt demnach davon ab, „wie eine Person eine Situation kognitiv bewertet und wie sie ihre eigenen Bewältigungsstrategien einschätzt“ (Kretschmann 2008, 23).

Die jeweilige Einschätzung verläuft in drei Schritten: Primäre Bewertung, Sekundäre Bewertung und Neubewertung (Lazarus / Launier 1981, 233ff): Zunächst kommt es in einer Erstbewertung („primary appraisal“) zur Einschätzung der Bedrohlichkeit einer Situation: Die betroffene Person prüft, ob und inwiefern das eigene Wohlbefinden durch die Situation beeinträchtigt wird. Diese erste Bewertung kann zu den Ergebnissen a) „irrelevant“, b) „günstig/positiv“ oder c) „stressend“ führen (ebd.):

- 1) Im ersten Fall wird die Sachlage positiv bewertet und hat keinerlei Einfluss auf das Wohlbefinden der betroffenen Person. Sie wird auch als „Orientierungsfunktion“ bezeichnet (ebd.).
- 2) Wird eine Situation als „günstig/positiv“ eingeschätzt, so wird das Ereignis (derzeit) als angenehm bewertet, das Wohlbefinden ist nicht eingeschränkt. Jedoch erkennt die betroffene Person möglicherweise bereits Anzeichen dafür, dass diese Situation Belastungs- und somit Stresspotential in sich birgt (vgl. Lazarus / Launier 1981, 234).

- 3) Im dritten Fall ist eine Situation eingetreten, die das Wohlbefinden einschränkt. Diese Bewertung ist stressrelevant, es handelt sich um ein Stress-Ereignis. Dieses wiederum lässt sich klassifizieren in „Schädigung/Verlust“, „Bedrohung“ und „Herausforderung“ (Lazarus / Launier 1981, 234-235).

Die Begriffe „Schädigung“ oder „Verlust“ bezeichnen eine bereits eingetretene Situation. Es handelt sich um eine retrospektive Einschätzung, die zum Beispiel durch Verlust einer Person aufgrund von Trennung oder Tod entstanden ist. Bei einer Schädigung kann es sich z.B. um den Ausbruch einer Krankheit handeln.

Liegt eine „Bedrohung“ vor, so ist eine Schädigung noch nicht eingetreten, wird jedoch antizipiert (Lazarus / Launier 1981, 233ff). Verlust und Bedrohung sind sehr eng miteinander verknüpft, da ein Verlust auch eine (potenzielle) Bedrohung der individuellen Situation in sich birgt: Der Verlust eines sicher geglaubten Arbeitsplatzes z.B. wird unweigerlich eine Veränderung der eigenen Lebenssituation zur Folge haben, so enthält der Verlust noch zusätzlich eine bedrohliche Komponente.

Bei einer „Herausforderung“ – die Autoren, handelt es sich um eine Differenzierung der Situation zwischen „Bedrohung“ und „Herausforderung“. Sie wird von Lazarus / Launier als eines „der interessantesten ungeklärten Probleme im Bereich von Stress, Gesundheit und Krankheit“ (Lazarus / Launier 1981, 236) beschrieben, bei der es scheinbar um Nuancen innerhalb der Bewertung geht. Es spielen dabei sowohl persönliche Dispositionen als auch Umweltfaktoren eine wesentliche Rolle (s. ebd.). Befindet sich beispielsweise eine Person in einer stabilen persönlichen Situation (z.B. aufgrund einer sicheren Partnerschaft, eines gut funktionierenden sozialen Netzes, guten Selbstvertrauens o. ä.), fällt die Beurteilung einer Situation (z.B. eine anstehende Prüfung) hinsichtlich ihrer Stressrelevanz vermutlich positiv aus, sie wird als Herausforderung (statt als Bedrohung) wahrgenommen. Eine ähnliche Anforderung kann jedoch in einer veränderten persönlichen Situation vollkommen anders ausfallen: Hat die Person z.B. gerade einen schwierigen Konflikt mit dem Partner, finanzielle Probleme oder Sorgen, weil das Kind erkrankt ist, wird die Bewertung der Situation eher negativ ausfallen, die anstehende Prüfung wird als Bedrohung angesehen.

Diese unterschiedlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten stehen nach Lazarus in engem Zusammenhang mit der zweiten Bewertung („secondary appraisal“). Hier wird geprüft, ob die bei einer Person vorhandenen individuellen Ressourcen ausreichend sind, um in einer herausfordernden Situation zu bestehen:

„Die Fähigkeiten die eine Person für verfügbar hält, werden psychologisch den vorhandenen Gefahren und Schädigungen gegenübergestellt und bilden einen entscheidenden kognitiven Faktor in der Entstehung der psychologischen Stressreaktion.“ (Lazarus / Launier 1981, 240)

Es geht hier also um eine Einschätzung der „Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten“ (Lazarus / Launier 1981, 238). Aus den ihr zur Verfügung stehenden Strategien wählt die Person diejenige aus, die ihr zur Bewältigung der Anforderung

rung notwendig erscheint (van Dick / Stegmann 2007, 34). Sofern ausreichende Fähigkeiten vorhanden sind, kann die Situation erfolgreich bewältigt werden, ansonsten resultiert aus ihr Stress. So kann die gleiche Situation (z.B. eine anstehende Prüfung) von verschiedenen Personen unterschiedlich bewertet werden: Person A bewertet ihre Situation als bedrohlich, da sie überzeugt ist, sie verfüge nicht über ausreichende Ressourcen zu ihrer Bewältigung. Person B hingegen nimmt eine vergleichbare Situation als Herausforderung wahr und an, da sie sicher ist, sie könne sie gut meistern.

Hinsichtlich zu erwerbender Stresskompetenzen gilt es demnach, auf verschiedenen Ebenen Strategien zu entwickeln, die es vor dem Hintergrund unterschiedlicher umweltlicher und individueller Konstellationen ermöglichen, mit stressrelevanten Situationen umgehen und diese bewältigen zu können. Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* vermittelt solche Strategien für Lehramtsstudierende und Referendar/innen, die damit gezielt Möglichkeiten für eine Stressbewältigung im Lehrerberuf erwerben können.

Die oben beschriebenen Bewertungsprozesse laufen nicht nacheinander ab, sondern Situationen werden beständig auf ihr Bedrohungspotenzial sowie Bewältigungsmöglichkeiten hin untersucht. Dabei werden Informationen aus der Umwelt sowie eigene Reaktionen und Ressourcen einbezogen und es kommt aufgrund dieser Informationen ständig zu Neubewertungen („reappraisal“) von Situationen (Lazarus / Launier 1981, 240 f). Nach Lazarus „verändert sich die Umwelt beständig, weil sich die Person ändert“ (ebd.). Daher fällt eine Neubewertung möglicherweise anders aus als die Erst- und Zweitbewertung, so dass eine veränderte Umgangsweise mit der gegebenen Situation die Folge sein kann.

1.1.3 Coping

Stress und die Notwendigkeit seiner Bewältigung sind eng miteinander verbunden. Ein Mensch benötigt Bewältigungsmöglichkeiten um unter den Anforderungen der Umwelt gesund zu bleiben: Besteht ein Ungleichgewicht zwischen Anforderungen an eine Person auf der einen und ihren Handlungsmöglichkeiten auf der anderen Seite, so müssen Maßnahmen ergriffen werden, die es dem Individuum ermöglichen, diesem Ungleichgewicht entgegenzuwirken (Laux / Weber 1990, 564ff). Sämtliche Maßnahmen, die in der Auseinandersetzung mit Belastungen ergriffen werden, können unter den Begriffen *Coping* oder *Bewältigung* (die im Folgenden synonym verwendet werden) zusammengefasst werden. Coping kommt aus dem Englischen, „to cope with something“ und meint, *mit etwas zurechtkommen* oder *fertig werden, etwas beherrschen, bewältigen* oder *meistern*. Hierbei handelt es sich nicht um einen kurzfristigen einmaligen Vorgang, sondern um ein länger andauerndes, „ein *prozeßhaft-dynamisches* Geschehen“ (Laux / Weber 1990, 564).

Laut Laux / Weber (ebd.) bezieht sich der Begriff „Bewältigung“ auf die „Bemühung“ mit diesem Person-Umwelt-Ungleichgewicht zurechtkommen und sollte daher von „Gelingen“ abgegrenzt werden. Als Kennzeichen der Bewältigung be-

nennen sie den „Aufwand (effort)“, der unternommen werden muss, um ein Person-Umwelt-Gleichgewicht wieder herzustellen. Ein Individuum müsse demnach gezielt Strategien der Bewältigung erlernen und anwenden, um mit einem Ungleichgewicht fertig zu werden und gesund zu bleiben.

Lazarus / Launier entwickelten ein Copingmodell, das als Ausgangsmodell für verschiedenste Stressbewältigungsprogramme und Ratgeber (z.B. Meichenbaum 1991; Kaluza 1996; Drexler, 2006) dient. Sie erklären hierfür den Begriff „Bewältigung“ folgendermaßen:

„Bewältigung besteht sowohl aus verhaltensorientierten als auch intrapsychischen Anstrengungen, mit umweltbedingten und internen Anforderungen sowie den zwischen ihnen bestehenden Konflikten fertig zu werden (d.h. sie zu meistern, zu tolerieren, zu reduzieren, zu minimieren), die die Fähigkeiten einer Person beanspruchen oder übersteigen.“ (Lazarus / Launier 1981, 244)

Der aktive Prozess des Coping wird gegenüber automatisiertem Verhalten, das zu unbewusster und unzweckgemäßer Bewältigung führen kann, abgegrenzt (vgl. Lazarus / Folkman 1984, 140f).

Im Copingmodell wird zwischen Bewältigungsfunktionen, die auf eine „Änderung der gestörten Transaktion (instrumentell)“ oder auf eine „Regulierung der Emotion (Palliation)“ zielen, unterschieden (Lazarus / Launier 1981, 246). Das instrumentelle bzw. problemorientierte Coping bezieht sich darauf, die Person-Umwelt-Beziehung, die die Grundlage für eine stressbelastete Situation darstellt, zu verändern und somit die stressbezogene Transaktion aufzulösen (vgl. Lazarus / Launier 1981, 247ff). Es wird also versucht, das stressverursachende Problem zu beseitigen. Dies kann sowohl durch eine Veränderung der Umwelt geschehen als auch durch eine Veränderung des Verhaltens der Person selbst („intrapsychisch“). Bei den palliativen Aspekten (auch Selbstberuhigung) geht es vor allem darum, die mit einer stressbehafteten Situation einhergehenden (negativen) Emotionen zu regulieren, da sie sich hinderlich auf eine positive Bewältigung auswirken können (ebd.). Hierbei gilt es sich Entspannung und Erleichterung zu verschaffen um das Stresserleben zu verringern. Dies kann z.B. durch Anwendung von Entspannungstechniken wie Autogenem Training oder Progressiver Muskelrelaxation erreicht werden. Das stressverursachende Problem wird beim palliativen Coping nicht gelöst. Wann welche Bewältigungsform angewandt wird, erklären Lazarus / Folkman folgendermaßen:

„In general, emotion-focused forms of coping are more likely to occur, when there has been an appraisal that nothing can be done to modify harmful, threatening, or challenging environmental conditions. Problem-focused forms of coping, on the other hand, are more probable when such conditions are appraised as amenable to change.“ (Lazarus / Folkman 1984, 150)

Lazarus / Launier (1981, 246) haben ein Schema zur Klassifikation von Bewältigungsprozessen entwickelt, in dem die verschiedenen Ansatzpunkte zur Stressbewältigung deutlich werden:

Im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* werden die dazugehörigen Aspekte in bestimmten Übungen begleitend behandelt (z.B. im Rahmen mentaler Strategien oder bei Rollenspielen zu Störungen oder Beratungssituationen). Explizit behandelt wird das berufliche Selbstbild in Modul 2.

	Zeitliche Orientierung			
	Vergangenheit/Gegenwart		Zukunft	
	Funktionen		Funktionen	
	(1) Änderung der gestörten Transaktionen (instrumentell)	(2) Regulierung der Emotionen (Palliation)	(1)	(2)
Instrumenteller Schwerpunkt: Selbst	Bewältigungsmodi: (a) Informationssuche (b) direkte Aktion (c) Aktionshemmung (d) intrapsychisch	Bewältigungsmodi: (a) Informationssuche (b) direkte Aktion (c) Aktionshemmung (d) intrapsychisch	Bew.-Modi (a) (b) (c) (d)	Bew.-Modi (a) (b) (c) (d)
Umwelt	(a) Informationssuche (b) direkte Aktion (c) Aktionshemmung (d) intrapsychisch	(a) Informationssuche (b) direkte Aktion (c) Aktionshemmung (d) intrapsychisch	(a) (b) (c) (d)	(a) (b) (c) (d)
Bewertungen	Schädigung		Bedrohung oder Herausforderung; Aufrechterhaltung	
Thematischer Charakter	Überwinden, Tolerieren, Erholen, Neuinterpretieren vergangener Ereignisse im gegenwärtigen Situationszusammenhang		Präventive oder entwicklungsorientierte Prozesse	

Abbildung 2 Schema zur Klassifikation von Bewältigungsprozessen (Lazarus / Launier 1981, 246)

Unter der Perspektive des instrumentellen Schwerpunktes von Bewältigung lassen sich im Schema selbstbezogene bzw. umweltbezogene Bewältigungsversuche unterscheiden. Verschiedene Bewältigungsmodi können in beiden Fällen sowohl instrumenteller als auch palliativer Bewältigung dienen: Informationssuche, Handlung („direkte Aktion“), Unterdrückung von Handlung („Aktionshemmung“) oder intrapsychische Prozesse.

Informationssuche dient dabei im Sinne des instrumentellen Copings als Mittel, das die Basis bildet, um später durch Handlung eine Veränderung der Situation herbeizuführen (Lazarus / Launier 1981, 252). Ebenso kann die Informationssuche die emotionale Befindlichkeit beeinflussen. Ähnliches gilt für die direkte Handlung: durch sie kann man versuchen, das Problem zu bewältigen oder auch die entstandenen Emotionen zu regulieren. Laut Weimar handelt es sich bei der Aktionshemmung bzw. der Unterdrückung der Handlung um einen Spezialfall der direkten Handlung (vgl. Weimar 2005, 15), denn sie ermöglicht es, durch Unterlassung einer Handlung einen möglichen Schaden zu vermeiden. Dies kann z.B. der Fall sein, wenn man einer Konfrontation aus bestimmten Gründen aus dem Weg geht. Intrapsychische Bewältigungsprozesse meinen vor allem kognitive Strategien, mit denen versucht wird, das Wohlbefinden über Emotionsregulierung wiederherzustellen oder aber die direkt zur Verbesserung einer Situation beitragen, z.B. indem man versucht, die Perspektive zu verändern oder sich z.B. von belastenden Situationen zu distanzieren.

Lazarus / Launier berücksichtigen in ihrem Schema auch zeitliche Dimensionen zur Klassifikation, die sich wiederum in den Bewertungen auswirken: Stress-Ereignisse aus Vergangenheit und/oder Gegenwart werden als „Schädigung“ bewertet (Kap. 1.1.2), thematisch geht es um „Überwinden, Tolerieren, Erholen, Neuinterpretieren vergangener Ereignisse im gegenwärtigen Situationszusammenhang“ (Abb. 2) Zukünftige Ereignisse können als bedrohlich oder herausfordernd eingestuft werden – oder es geht um die Aufrechterhaltung eines Zustandes. Hier liegt der thematische Schwerpunkt eher auf präventiven oder entwicklungsorientierten Prozessen.

Es gibt verschiedene weitere Möglichkeiten Bewältigungsstrategien zu klassifizieren. Eine ist die Einteilung hinsichtlich ihrer Effektivität, wobei zwischen adaptivem und maladaptivem Coping unterschieden wird. Adaptives Coping verringert Belastungen und reduziert so eine Stressreaktion, maladaptive Bewältigungsversuche erhalten das Person-Umwelt-Ungleichgewicht und verschlimmern es möglicherweise noch, was längerfristig eine verstärkte Beanspruchung zur Folge haben kann (vgl. van Dick 1999, 50).

1.2 Belastungen im Lehrerberuf

Nach Rudow zählt die Lehrertätigkeit „zu den vorwiegend *psychisch* belastenden Berufstätigkeiten“ (Rudow 1994, 44) und es ist demnach auf der Hand liegend, dass psychische Folgen von Beanspruchung im Lehrerberuf besonders häufig vorzufinden sind. Auch Heitzmann, Kieschke und Schaarschmidt (2007, 81) äußern die Ansicht, der Lehrerberuf sei „mit höheren gesundheitlichen Risiken behaftet, als andere Beschäftigungsfelder“, was sich nur mit einem besonderen Anforderungsniveau oder mit spezifischen Belastungsfaktoren erklären lässt.

Befragt man Lehrer/innen, was genau sie in ihrem Berufsalltag belastet, so sind es ihrer Auffassung nach nicht konkrete singuläre Faktoren, sondern die Summe der einzelnen *potenziellen* Stressoren. Trotzdem gibt es Lehrkräfte, die gesund bleiben, Freude an der Arbeit haben und ein ausgeglichenes und befriedigendes Privatleben führen. Andere wiederum fühlen sich gehetzt, sind nie zufrieden mit ihrer Leistung oder aber haben versucht mit möglichst geringem Aufwand und größter innerlicher Distanzierung über die Runden zu kommen. Der Unterschied liegt im individuellen Umgang mit Stressoren, was – wie oben anhand des *Transaktionalen Stressmodells* verdeutlicht wurde – in Zusammenhang mit deren Bewertung und mit den personellen Ressourcen und Bewältigungskompetenzen steht.

1.2.1 Belastungserleben

Rudow befasste sich mit Belastungserleben von Lehrer/innen und entwickelte ein Modell, anhand dessen deutlich wird, wie es überhaupt dazu kommt, dass Aufgaben bzw. Anforderungen zu subjektiver Belastung und Beanspruchung führen. Auch darin wird deutlich, wie individuelle Aspekte das Stresserleben maßgeblich bestimmen.

Nach Rudow werden aus den Aufgaben der Lehrer/innen und den Bedingungen, unter denen sie ausgeführt werden, objektive Belastungsfaktoren. Diese sind unabhängig von der jeweiligen Person und können potentiell zu Beanspruchung führen. Die objektiven Belastungen werden vom Individuum widergespiegelt, wobei dieser Prozess sich in „Wahrnehmung“, „Bewertung“ und „kognitive Verarbeitung“ unterteilen lässt. Einfluss auf diesen Prozess haben körperliche und psychische „Handlungsvoraussetzungen“ wie „Einstellungen“, „soziale Kompetenz“, „pädagogische Qualifikation“, „Berufserfahrung“, emotionale oder auch körperliche Befindlichkeit (vgl. Rudow 1994, 42f). Die kognitive Verarbeitung kann zu positiver oder negativer Bewertung der Belastungsfaktoren führen und entsprechend kann es zu Beanspruchungsreaktionen und Beanspruchungsfolgen kommen (vgl. ebd.). Folgende Grafik soll das verdeutlichen:

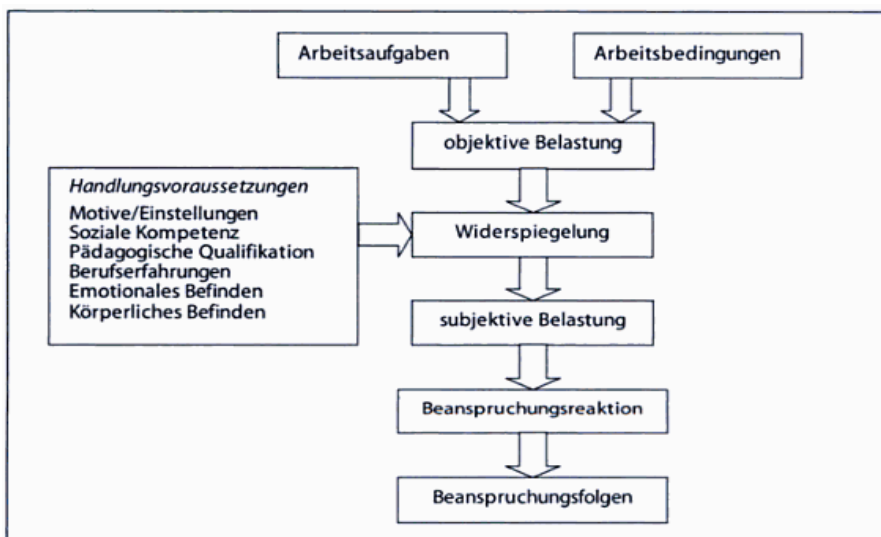


Abbildung 3: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow 1994
(Abb. entnommen aus van Dick, Stegmann 2007, 36)

Rudow befasst sich ausführlich mit Belastungsfaktoren im Lehrerberuf (Rudow 2000, 50). Er klassifiziert diese nach Kategorien und subsumiert einzelne Faktoren darunter (s. Tab. 2).

Übersichten wie diese verdeutlichen die multifaktoriellen Belastungen der Lehrertätigkeit und wie „vielfältig ihre Quellen sind“ (Krause / Dorsemagen 2007, 54): Der Lehrerberuf ist durch eine hohe Aufgabenvielfalt und -komplexität gekennzeichnet und kognitiv, emotional und körperlich belastend (Rudow 1994, 24f.), worauf auch Schaarschmidt verweist, wenn er deutlich macht, dass der Lehrerberuf eine besonders „vielschichtige Anforderungsstruktur aufweist (Schaarschmidt 2004, 15).

Er macht auch darauf aufmerksam, dass der Lehrerberuf gerade „unter dem Gesichtspunkt der psychischen Belastung [...] sehr viel mehr Kraft als der übliche

Arbeitstag im Büro, an der Werkbank oder auch im Krankenhaus“ erfordere (Schaarschmidt 2005, 15). Nach seiner Meinung werden vor allem in den Bereichen, die nichts mit dem Fachlichen zu tun haben, die größten Anforderungen an eine Lehrperson gestellt und demnach sind es

„[...] insbesondere die sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Anforderungen, die sich oftmals als komplex und widersprüchlich und somit schwer erfüllbar erweisen.“ (Schaarschmidt 2005, 15)

Arbeitsaufgaben/ schulorganisatorische Bedingungen	Arbeitsumwelt- bedingungen	Soziale Bedingungen	Kulturelle Bedingungen
<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufgaben - Arbeitszeit/ Pausenzeit - Unterrichtsfach - Lehrplan - Klassenfrequenz - Klassenrekrutierung - Stundenplan - Raumplan/ -wechsel - Schultyp / -größe - Lehrerfunktionen - Unterrichtsmethode - Lehr/Lernmittel - Prüfungen - Weiterbildung - Physische Belastungen - Sprechbelastung 	<ul style="list-style-type: none"> - Lärm - Mikroklima - Luftbeschaffenheit - Beleuchtung - Klassenraum - Bildschirmarbeit - Unterrichtsfachspezifische Faktoren - Pausen- / Entspannungsraum - Schulgebäude - Schulausstattung - Sanitäräume - Schulstandort(e) - Infektionsgefahr 	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler - Kollegen - Personalrat - Schulleitung - Eltern / -beirat - Schulbehörden - Betriebe - Sozialarbeiter/ -pädagogen - Externe Fachkräfte - Schulsekretärin - Hausmeister 	<ul style="list-style-type: none"> - Schulkultur / -klima - Gesellschaftliche Erwartungen - Medien - Berufsstatus - Berufsimage/-anerkennung - Gehalt - Schulreformen/-innovationen - Schulimage

Tabelle 2: Belastungsfaktoren im Lehrerberuf nach Rudow 2000 (Krause / Dorsemagin 2007, 54)

Er betont, die Arbeit mit Menschen sei „mit stärkeren und länger anhaltenden Emotionen verbunden als eine primär sachbezogene Tätigkeit“ (Schaarschmidt 2005, 16). In einem Interview aus dem Jahr 2006 betont Schaarschmidt die Bedeutung einer emotionalen Belastung, durch die – ohne substanzielle Unterstützungsangebote – die Gesundheit der Lehrkräfte gefährdet sei. „Nicht zu unterschätzen ist, dass die am Tage aufgestauten Emotionen zu verarbeiten sind. Nicht selten sind es Ärger, Kränkung und Enttäuschung – Gefühle, von denen wir wissen, dass sie lange anhalten und das Immunsystem schwächen“ (Schaarschmidt in DIE ZEIT v. 14.12.06).⁵

Auch aus Sicht von Bauer wirken sich emotionale Aspekte deutlich auf die Gesundheit bzw. Stressanfälligkeit aus. Er spricht in diesem Zusammenhang von Beziehungskompetenz:

⁵ DIE ZEIT online v. 14.12.2006, Nr. 51: <http://pdf.zeit.de/2006/51/B-Lehrer.pdf> (Zugriff 10.11.2009).

„Beachtung, Anerkennung oder Zuwendung aktivieren die Motivationssysteme und beruhigen die Stressachse. Ausgrenzung, Demütigung, chronische soziale Konflikte oder Isolation dagegen deaktivieren die Motivationssysteme und aktivieren die Stressbiologie. Letzteres ist mit einem stark erhöhten Erkrankungsrisiko verbunden, insbesondere für psychosomatische Erkrankungen, Burnout, Depression und Angsterkrankungen“ (Bauer u.a. o.J., 4).

Bauer unterstreicht den Punkt, dass der Lehrerberuf ein Beziehungsberuf ist und es vielen Jugendlichen mit Verhaltensproblemen schwer fällt, Beziehungen zuzulassen. Unter diesen „belasteten Beziehungsabläufen“ (ebd.) leiden viele Lehrer/innen und sind in der Folge vermehrt krankheitsgefährdet. Dies – so vermuten wir – betrifft v. a. diejenigen Lehrer/innen, die sich persönlich sehr stark involvieren und über wenig Distanzierungsfähigkeit verfügen (vgl. Risikomuster A, Schaarschmidt, 2005, 26).

Van Dick stellt in einem Modell dar, welche Anforderungen auf unterschiedlichen Ebenen an Lehrer/innen gestellt werden. Auch darin spielen die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften eine übergeordnete Rolle:

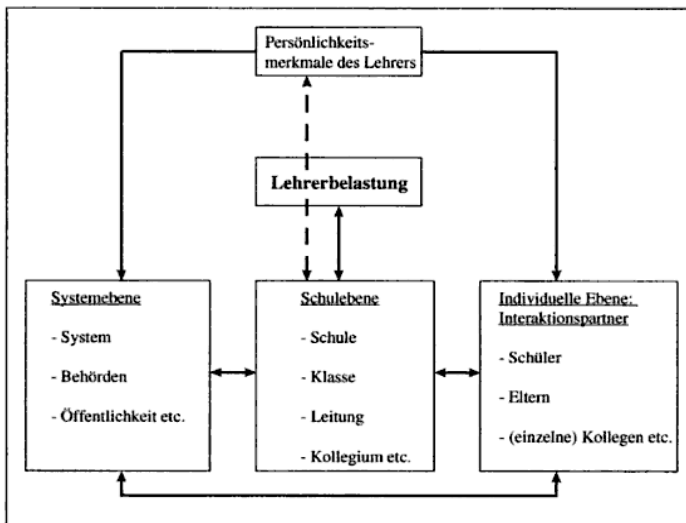


Abbildung 4: Erweitertes Modell zur Belastungsanalyse im Lehrerberuf (van Dick 1999, 37)

Im Modell stehen die System-, Schul- und individuelle Ebene in Beziehung zueinander, die „die Belastungsfaktoren für Lehrer enthalten“ (van Dick 1999, 38). Als zusätzliche Komponente beeinflussen die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers, also seine Verhaltensmuster, Einstellungen, Haltungen und Ressourcen sein Belastungserleben maßgeblich.

Entsprechend dieser Erkenntnisse ist die Bedeutung der Persönlichkeit derzeit eines der häufig von der Lehrerbelastrungsforschung untersuchten Phänomene im Zusammenhang mit dem Entstehen von Belastungen im Lehrerberuf (vgl. Krause / Dorsemagen 2007, 52ff). Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* fokus-

siert daher auf Methoden und Reflexionsübungen, die die Stärkung des Selbstwertgefühls anregen und auf der mentalen Ebene helfen sollen, persönliche Muster zu durchschauen, die selbstschädigendes Verhalten provozieren. Dazu gehören u.a. Selbstüberforderungstendenzen und mangelnde Abgrenzungsfähigkeit. Ebenso problematisch sind falsche Vorstellungen von den eigenen beruflichen Fähigkeiten, ein unrealistisches Selbstbild oder eine Unterschätzung der beruflichen Anforderungen. Kretschmann weist in seinem Trainingsprogramm der Überprüfung eigener Vorstellungen und den daraus folgenden Gedanken und Handlungen eine zentrale Bedeutung zu (Kretschmann 2000, 98).

1.2.2 Forschungsbefunde zu Lehrerbelastung

Die Lehrerbelastungsforschung erreichte ihren ersten Höhepunkt Mitte der 1990er Jahre. Das „Jahrbuch der Lehrerforschung“ widmete sich 1997 und 1999 ganz bzw. in einzelnen Teilen dieser Thematik. Darauf folgte eine kurze Pause, in der nur vereinzelt Beiträge zum Thema Lehrerstress publiziert wurden. Neben dem Versuch zunächst einmal die physischen Beanspruchungen während eines Schulalltags zu erforschen, haben sich mit einem wachsenden Bewusstsein für die individuelle Wahrnehmung von Belastungen und die mangelnde Konsistenz von Schwierigkeiten (z.B. problematisches Schülerklientel, große Klassenstärken, Spannungen im Kollegium etc.) im Laufe der Zeit andere Fragestellungen entwickelt.

Zeitgleich mit der Veröffentlichung der Befunde der Potsdamer Lehrerstudie unter der Leitung von Schaarschmidt (2005, 2007a) findet eine zweite Publikationswelle statt. Es werden darin stärker die Bedeutung der Persönlichkeit und die psychischen Komponenten im Umgang mit Belastungen betont und, davon ausgehend, Möglichkeiten der Eignungstestung von Lehramtsanwärter/innen diskutiert. Andererseits werden Präventionsmaßnahmen wie Trainings und Schulungen konzipiert, die nicht erst bereits betroffene Lehrkräfte erreichen, sondern schon so früh wie möglich vermittelt werden sollen.

Inzwischen gibt es zahlreiche Übersichten über die Lehrerbelastungsforschung (z.B. Fidler 2004; Rothland 2007). Verschiedene Autoren haben Auflistungen potenzieller Belastungsfaktoren vorgenommen (van Dick 1999, Kretschmann 2006, Rudow 2002), Überlegungen zu Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten vorgestellt (Schaarschmidt / Kieschke 2007a; Košinár 2007) und diese jeweils aus ihrem Betrachtungsfeld heraus analysiert.

Die folgende Tabelle (Tab. 3) gibt eine Übersicht über einige der Forschungsbefunde, die verschiedenen potenziellen Belastungsfaktoren zugeordnet werden können

Institutionelle Faktoren	Personale Faktoren	Ergebnisse aus Untersuchungen
Arbeitszeitbelastung		Holtappels (1999, S. 137 - 151) belegt, dass Lehrer/innen bis zu 60 Arbeitswochenstunden, bzw. durchschnittlich zwischen 46,6 und 50,8 Stunden außerhalb der Ferienzeiten zu leisten haben. Dies widerspricht den in der Gesellschaft nach wie vor verankerten Vorstellungen, dass der Lehrerberuf mittags beendet sei. 61% der Lehrer/innen plädierten dafür, dass sich die Arbeitszeitberechnung aus der Präsenzzeit an der Schule und Arbeitszeit außerhalb der Schule unter Berücksichtigung aller beruflichen Tätigkeiten zusammensetzen müsste (Holtappels 1999, S. 148).
Schulentwicklung Heterogenität und Gewalt		Buchen (1997, S. 227-245) verweist in ihrer Studie auf die Problematik der sehr idealistischen Bemühungen eines Kollegiums, Schule als „tollen Lebensraum“ möglich zu machen und das Spannungspotenzial, das sich aus der starken Heterogenität der Schüler/innen ergab. Mangelnder Respekt, verbale Attacken, körperliche Gewalt und sexuelle Anzänglichkeiten seitens der Schüler/innen führten zu einem hohen Belastungsempfinden.
Ungünstiges Arbeitsfeld Hohe Schülerzahlen	Einzelkämpfertum Vergreisung	Rudow (1997, S. 304) nennt einmal die links stehenden Faktoren als zentrale Belastungsfaktoren. Weiterhin nimmt er eine Einteilung in verschiedene Kategorien vor, denen er multiple Belastungsfaktoren zuordnet (s. Tab. 2). Er plädiert für eine Umsetzung des Arbeitsschutzgesetzes, um die psychische Beanspruchung und deren negative Folgen zu vermindern (Rudow 2002, S. 37).
Administration Widersprüche zwischen pädagogischen Anforderungen und realistischen Umsetzungsmöglichkeiten		Eine Hamburger Forschergruppe (Arnold u.a. 1999, S. 97-123) befasste sich v.a. mit Schulentwicklung. Sie stellte fest, dass sich Lehrer/innen einerseits an Arbeits- und Gestaltungsformen aufreihen, die den pädagogischen Anforderungen widersprechen, dass andererseits aber auch der Umbau der tradierten Arbeitsweisen viel Kraft erfordere und Irritationen hervorbringe. Belastungen und Enttäuschungen würden durch administrative Anforderungen und das Spannungsfeld zwischen Trägerschaft und Kollegium noch verstärkt.
	Lebensgewohnheiten, mangelnde Gesundheitspflege	Berndt u.a. (2002, S. 266-281) berichteten in einer Bremer Studie aus den Jahren 1998 und 2000 von einem mangelnden Bewusstsein für eine bereits vorhandene Gesundheitsgefährdung und der fehlenden Einsicht präventiv vorzugehen, selbst wenn psychophysische Beschwerden bereits zu regelmäßigen Arztbesuchen führten. Die Autoren vermuteten die Gründe im damit verbundenen Zeitaufwand und im Vorhandensein einer Hemmschwelle gegenüber Hilfsmaßnahmen.
	Idealismus und Ansprüche an sich selbst	V.a. Kretschmann (2000, S. 98-105) weist auf ein oft mangelhaft ausgebildetes professionelles Selbstverständnis von Lehrer/innen hin, das dazu führe, unrealistische Ansprüche, Wünsche und Erwartungen an sich zu stellen, keine klar eingegrenzten Arbeitszeiten und eine unzureichend selbst definierte Arbeitsplatzbeschreibung zu haben, die es nicht ermögliehe mit Fehlern und Unzulänglichkeiten umzugehen und Freizeit für sich zu beanspruchen.

Tabelle 3: Ursachen für Belastungserleben (Košinár 2007, 15f)

1.2.3 Die Potsdamer Lehrerstudie

Die umfangreichste Studie der letzten Jahre zum Thema Lehrerbelastung stellt die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt und Mitarbeitern/innen dar. Sie führten im Auftrag des Deutschen Beamtenbundes in der Zeit von 2000–2006 in zwei Etappen eine umfangreiche Untersuchung mit insgesamt rund 16 000 Lehrern/innen aus dem gesamten Bundesgebiet zum Thema Lehrerbelastung durch. Mit ihrer Arbeit nahmen sie eine gründliche Analyse der Belastungssituation von Lehrkräften und den dafür verantwortlichen Bedingungen vor (1. Etappe) und konnten Maßnahmen und Unterstützungsangebote erarbeiten, um die Belastungssituation zu reduzieren (2. Etappe).⁶

Als diagnostisches Erhebungsinstrument zur Analyse beruflicher Belastung diente ihnen das von Schaarschmidt und Fischer entwickelte Verfahren AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster)⁷. Mit diesem Verfahren werden verschiedene Bereiche arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens erhoben, die den drei Kategorien „Arbeitsengagement“, „Widerstandskraft“ und „Emotionen“ zugeordnet sind (vgl. Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 19ff). Schaarschmidt und Mitarbeiter/innen konnten anhand ihrer Ergebnisse bei den Lehrer/innen vier Muster arbeitsbezogenen Verhaltens erkennen:

Personen, die dem Muster G (Gesundheit) zuzuordnen sind, zeigen hohes berufliches Engagement, positive Emotionen und sind gegenüber Belastungen widerstandsfähig (vgl. Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 22ff) – ein ideales Profil, um den Belastungen des Lehrerberufs standzuhalten.

Mit dem Muster S (Schonung) lässt sich eine „ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen“ beschreiben (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 22). Personen, die dieses Muster aufweisen, haben zwar keine gesundheitlichen Risiken, jedoch dürfte das Muster für die Ausübung des anspruchsvollen Lehrerberufs ungünstig sein (vgl. Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 22f).

Schwierig wird es, wenn Personen Risikomuster A (Anstrengung) oder B (Burnout) zeigen. Personen, die das Muster A aufweisen, zeigen starke Selbstüberforderung durch hohe Verausgabung bei verminderter Regenerationsfähigkeit. Sie sind kaum belastbar und meist unzufrieden. Personen dieses Typs sind sehr gefährdet, in Muster B überzugehen (vgl. Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 21f).

Schaarschmidt / Kieschke bezeichnen Risikomuster B als das „zweifelloso problematischste“ (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 22). Personen dieses Profils sind dauerhaft überfordert, resignieren in ihrem Beruf und zeigen kaum Widerstands-

⁶ Vgl. <http://vbe.de/lehrerstudie-ueberblick.html> (Zugriff: 15.10.2009)

⁷ „AVEM ist als ressourcenorientiertes Verfahren zu verstehen. Gefragt wird nicht nach Belastungssymptomen [...] sondern nach Haltungen und Einstellungen, erlebten Kompetenzen und Gefühlen. Betont wird damit die aktive Rolle des Menschen in seinem Verhältnis zu den beruflichen Anforderungen“ (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 18).

kraft gegenüber den Belastungen des Berufs. Vorherrschend sind negative Emotionen, was dazu führt, dass sie gerade noch in ihrem Beruf „über-“ leben (ebd.).

Mit ihrer Untersuchung kann belegt werden, dass Lehrer/innen, die den beiden Risikomustern angehören, deutliche körperliche sowie starke psychische Beschwerden zeigen, wobei gerade hinsichtlich psychischer Probleme eine eindeutig schlechtere Situation bei Muster B zu erkennen ist. Personen, die eines der beiden Muster aufweisen, sind nach Schaarschmidt und Mitarbeiter/innen kaum dazu in der Lage zu entspannen, Pausen für sich zu nutzen, sich aktiv zu erholen und/oder für ihre Gesundheit zu sorgen. Auch zeigen sie im sozial-kommunikativen Bereich deutliche Schwierigkeiten und schätzen ihre eigenen beruflichen Fähigkeiten gering ein (vgl. Schaarschmidt 2005, 32 ff).

Eine der wesentlichen Forderungen, die sich aus den Untersuchungsergebnissen ergibt, ist die nach einer verbesserten Vorbereitung der Lehramtsanwärter/innen bereits während der Ausbildung. Nach Schaarschmidt / Kieschke (2007b, 95f) sollten diese „schon bei Eintritt in den Beruf besser mit solchen Fähigkeiten ausgestattet sein, die ihnen die erfolgreiche Bewältigung berufsbezogener Alltagsprobleme ermöglichen“ (Schaarschmidt / Kieschke 2007b, 96). Dieser Forderung wird mit dem Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* Rechnung getragen, indem die Studierenden mit Strategien der Stressprävention vertraut gemacht werden und lernen, diese für sich zu nutzen.

1.2.4 Frühpensionierung von Lehrern/-innen: Zahlen und Befunde

Die hohen Belastungen, denen Lehrer/innen ausgesetzt sind, führten in den vergangenen 20 Jahren dazu, dass infolge von physischen sowie psychischen Erkrankungen die Zahl der Frühpensionierungen stark in die Höhe schnellte (vgl. Jehle 1996, Weber 2004, Jehle / Schmitz 2007).

Jehle untersuchte Materialien von fünf alten Bundesländern aus den Jahren 1980 bis 1994 (Jehle 1996, 43f) und stellte fest, dass der Anteil der frühzeitigen Pensionierungen wegen Dienstunfähigkeit bei Lehrer/innen zwischen 29,8 – 55,6% lag (Jehle / Schmitz 2007, 177f)⁸. Im Vergleich dazu lag der Anteil der regulär im Alter von 65 Jahren pensionierten Lehrer/innen zumeist bei weniger als 20%! In den Jahren 1999 und 2000 erreichte die Zahl der aufgrund von Dienstunfähigkeit frühpensionierten Lehrer/innen ihren Höchststand von 62% (1999) bzw. 64% (2000) (vgl. Abb. 5).

In der Zeit von 2000 bis 2003 ist dann eine interessante Entwicklung in Bezug auf die Zahl der wegen Dienstunfähigkeit in Ruhestand gehenden Lehrer/innen zu bemerken. Waren es 2000 noch „fast zwei Drittel aller Lehrerpensionierungen“ (Pädagogik 2005, 61), senkten sich die Anteile in den darauf folgenden Jahren stark ab: 2001 bzw. 2002 gingen „nur“ noch 54% bzw. 41% wegen Dienstunfähigkeit in

⁸ Die Zahlen beziehen sich auf allgemeinbildende Schulen; sie unterlagen laut Jehle je nach Bundesland und Jahr starken Schwankungen (vgl. Jehle / Schmitz 2007, 177).

Frühpension. Das ist ein deutlicher Rückgang von über 20% innerhalb von nur zwei Jahren. Demgegenüber stieg der Anteil der Lehrer/innen, die mit dem Erreichen der Regelaltersgrenze von 65 Jahren in den Ruhestand gingen von knapp 15% (2002) auf gut 35% im Jahr 2004. Nach einem Anstieg auf 30% im Jahr 2005 ging die Zahl der Frühpensionierungen auf Grund von Dienstunfähigkeit in den Jahren 2007 und 2008 wieder auf 23% zurück, was der tiefste Stand seit Beginn der Erfassung ist.⁹

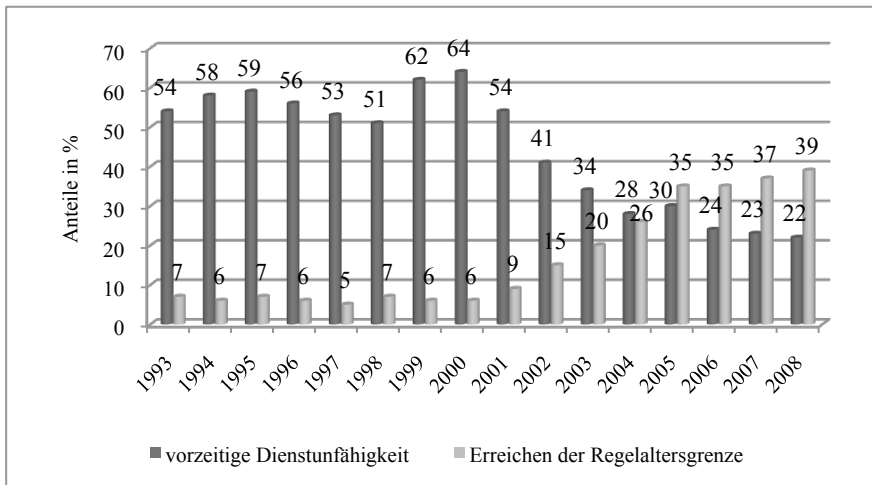


Abbildung 5: Vorzeitige Dienstunfähigkeit und Erreichen der Regelaltersgrenze bei Lehrkräften in Deutschland.¹

Man kann sich nun fragen ob sich aus den Zahlen seit 2001 auf eine deutlich positive Tendenz in Bezug auf eine bessere Prävention und Gesundheit schließen lässt? Leider weit gefehlt. Die extrem hohen Werte aus dem Jahr 2000 sind ein Ausdruck „des letzten Jahres ohne Abschlüsse beim vorzeitigen Ruhestand“ (Bruno-Latocha 2005, 30), bzw. der „Einführung von Abschlüssen bei der Pensionierung wegen Dienstunfähigkeit vor Vollendung des 66. Lebensjahres“ (Pädagogik 2005, 61). Vor dem Hintergrund dieser Information müssen die positiv erscheinenden Ergebnisse kritisch gesehen werden und können nicht als Verbesserung der Situation betrachtet werden. „Dies als Fortschritt interpretieren zu wollen, käme etwa der Argumentation gleich, dass sich nach Einführung der Praxisgebühr, die bekanntlich einen Rückgang der Arztbesuche mit sich brachte, der Gesundheitsstatus der Bevölkerung schlagartig verbessert habe“ (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 28), besonders da trotz allem der Anteil der dienstunfähigen Lehrer/innen noch immer wesentlich höher sei als bei anderen Beamten oder bei Richtern.¹⁰

⁹Vgl. http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2008/11/PD08_448_742.ps.ml

¹⁰ Das teilte das Statistische Bundesamt in Wiesbaden mit: In Pädagogik, Rubrik „Magazin“ (2005, 61).

Von Seiten der Gewerkschaften wird kritisiert, dass an Stelle der Bemühung um bessere Arbeitsbedingungen im Schuldienst, die gesundheitlich angeschlagenen Kollegen/innen finanziell abgestraft würden. Da dies keine Maßnahme sei, die zu einer besseren Gesundheit beitrage, könne erwartet werden, dass sich die Zahlen „wieder einem langfristigen Mittel angleichen“ (Bruno-Latocha 2005, 31).

In einem „Berufsgruppenvergleich zum Personal Burnout“ (Krause / Dorsemagen 2007, 53) wird deutlich, dass die Berufsgruppe der Lehrer/innen (mit Ausnahme der Berufsschullehrer/innen) im Vergleich zu anderen Berufsgruppen durchgehend über dem Durchschnitt liegt. Dieses Ergebnis belegt die „hohe Burnouttendenz im Lehrerberuf“ (Krause / Dorsemagen 2007, 52).

Die Entwicklung der Statistiken zeigt, dass der Druck auf die unter den Belastungen bereits leidenden Lehrenden wächst, und daher eine kritische Beleuchtung der Symptome, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention relevanter ist als je zuvor.

1.2.5 Veränderungsmaßnahmen auf der institutionellen Ebene

Aus den geschilderten Befunden ergibt sich die Forderung nach Intervention in Bereichen, in denen Maßnahmen zu Verbesserung getroffen werden sollten. Schaarschmidt zeigt als Resümee seiner umfangreichen Studie vier verschiedene Aufgabenfelder auf, in denen er Handlungsbedarf ausmacht. Er benennt „die Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Berufs, die Gestaltung der Arbeitsbedingungen vor Ort, die verbesserte Rekrutierung und Vorbereitung des Lehrernachwuchses und [...] die notwendigen Entwicklungsbemühungen der Lehrer selbst“ (Schaarschmidt 2005, 145).

Auch Sieland / Nieskens (2000, 197) machen deutlich, dass eine Qualitätssicherung und -verbesserung in der Schule nur durch eine verbesserte Balance zwischen „Anforderungen, persönlichen Potentialen und institutionellen Rahmenbedingungen“ möglich ist. Verschiedene weitere Forscher/innen haben sich zum Handlungsbedarf auf den unterschiedlichen Feldern geäußert (u.a. Beck / Horstkemper / Schratz 2001, Silbernagel 2003) Obwohl wir mit dem Basistraining auf die Verbesserungsmöglichkeiten auf personaler Ebene fokussieren, wenden wir unseren Blick an dieser Stelle auf notwendige Veränderungen auf institutioneller Ebene. Nach unserer Ansicht gilt es auch auf dieser Ebene die Rahmenbedingungen deutlich zu verbessern und dort Möglichkeiten und Handlungsvoraussetzungen zu schaffen, um die individuellen Ressourcen der einzelnen Lehrer/-innen zu stärken. Dies betrifft nicht nur die Ebene der Schule, sondern auch die der Behörden sowie die Ausbildungsstätten für Lehrer/innen, die Universitäten und Landesinstitute bzw. Studienseminare.¹¹

Auf der Ebene der Ausbildung ist es erforderlich, dass die Studierenden sich und ihre Berufswahl sowie ihre jeweilige Eignung für den Lehrerberuf kritisch überprü-

¹¹ Dabei erheben wir keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern möchten Hinweise geben auf Aspekte, die für uns wesentlich von Bedeutung sind.

fen. In diesem Bereich werden zu diesem Zweck zunehmend Selbsterkundungsverfahren angeboten, z.B. der „Fragebogen für die Selbsteinschätzung“ von Herlt / Schaarschmidt (2007a, 221ff). Es müssen Strukturen geschaffen werden, durch die Lehramtsanwärter/innen bereits während des Studiums in ihren Ressourcen gestärkt und nach ihrem jeweiligen Bedarf individuell gefördert und unterstützt werden (vgl. Kap. 6.3). Daneben ist es notwendig, Studierende während ihres Studiums im Umgang mit Belastungen zu schulen, um ihnen bereits hier Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die sie später im Beruf nutzen können. Nach Ansicht der Autorinnen sollte dies nicht nur auf der kognitiven Ebene der Wissensvermittlung geschehen, sondern auch erfahrbar gemacht werden, wie es z.B. durch das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* geschieht.

Insgesamt sollte die Lehramtsausbildung eine stärkere Orientierung hin zur Praxis aufweisen, damit Studierende sich mit ihrem künftigen Berufsfeld schon wesentlich früher auseinandersetzen können (auch Schaarschmidt 2005, 154). Betrachtet man darüber hinaus den Befund der Potsdamer Lehrerstudie, dass die soziale Unterstützung im Schulalltag der wichtigste entlastende Faktor ist (Schaarschmidt 2005, 78ff), so leiten wir daraus ab, dass es besonders bedeutsam ist, bereits während des Studiums die Studierenden auch in diesem Bereich zu stärken, z.B. durch die Bildung von Arbeitsgemeinschaften oder Peer-Tutoring-Gruppen (Kap. 4.3).

Schaarschmidt macht darauf aufmerksam, dass viele der Bedingungen, unter denen Lehrer/innen ihren Beruf ausüben, deren Motivation stark beeinträchtigen. Er benennt in diesem Zusammenhang das ausgesprochen negative Image des Berufes in der Öffentlichkeit (Schaarschmidt 2005, 148). Es ist sicher eine schwierige Aufgabe, ein tief verwurzelttes Bewusstsein in der Gesellschaft zu verändern. Hierfür ist es aber als Grundbedingung zunächst erforderlich, dass der Lehrerberuf in der Öffentlichkeit nicht ständig verunglimpfend dargestellt wird, die Lehrer/innen nicht als Personen, die „morgens Recht und nachmittags frei“ haben, beschimpft werden und dass Lehrer/innen nicht als allein Schuldige an Erziehungsversäumnissen ausgemacht werden.

Die Gesellschaft ist aufgefordert, Verantwortung mitzutragen und diese Last nicht ausschließlich den Lehrer/innen aufzubürden. Schaarschmidt fordert einen „Abbau übermäßiger Bürokratisierung“, dem wir uns an dieser Stelle uneingeschränkt anschließen möchten (vgl. Schaarschmidt 2005, 148). In keinem anderen akademischen Beruf wäre eine derartige Beschneidung der Arbeitsausübung denkbar, wie sie im Lehrerberuf durch enge Reglementierungen praktiziert wird. Daneben bestehen kaum Aufstiegschancen, so dass die Motivation für besonderes Engagement per se ausgebremst ist. Zusätzlich müssten von Behördenseite defizitäre Arbeitsbedingungen verbessert werden: bessere Ausstattung der Schulen, Schallisolierung in den Klassenräumen, kleinere Klassen, geringere Stundendeputate – dies vor allem auch während des Referendariats.

Auf Schulebene wird vielfach mangelnder Rückhalt im Kollegium beklagt, Lehrer/innen fühlen sich nach wie vor zu oft als Einzelkämpfer/innen. Eine verantwort-

tungsbewusste Schulleitung, der Personalführung und ein gutes Mitarbeiterteam ein Anliegen sind, sollte versuchen ein entsprechendes Klima an der Schule zu schaffen. Schaarschmidt konnte mit der Potsdamer Lehrerstudie nachweisen, dass sich ein „kooperativ-unterstützende[r] Führungsstil“ (Schaarschmidt 2005, 83) durch die Schulleitung auch in einem „als positiv erlebte[n] Klima im Kollegium“ niederschlägt (Schaarschmidt 2005, 83). Hierfür müssen Schulleitungen entsprechend qualifiziert werden. Lehrer/innen könnten sich darüber hinaus sicher besser mit ihrer Aufgabe identifizieren, wenn Hierarchien abgeflacht würden, sie mehr Mitspracherecht bekämen und auf Schulebene auch mehr Verantwortung übernehmen könnten, wie dies in Einrichtungen wie z.B. der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden der Fall ist.

Die aufgeführten Forderungen müssten dringend erfüllt werden, um die Gesundheit der Lehrer/innen nicht weiterhin zu gefährden. Nicht alles kann ad hoc geschehen und uns ist bewusst, dass einige der angeführten Aspekte bereits im Veränderungsprozess befindlich sind. Dennoch ist es uns wichtig, auf diese Punkte aufmerksam zu machen und sie ins Bewusstsein der Leser/innen zu rücken.

1.3 Umgang mit Stress und Stressbiographie

Im Modul 1 liegt der Fokus neben der Theorie zu Stress und Belastungsfaktoren im Lehrerberuf auch auf der Reflexion des eigenen Empfindens bei Herausforderungen und Belastungen und dem individuellen Umgang damit. Neben der Aktualgenese ist es relevant sich mit der eigenen Stressbiographie zu befassen. Für beide Bereiche bietet dieses Kapitel Übungen und Reflexionsanlässe an, die man allein oder in Seminargruppen durchspielen kann.

1.3.1 Sich dem Thema Stress nähern

Wenn man ein Buch zum Thema Stress zur Hand nimmt, kann das unterschiedliche Gründe haben.

Überlegen Sie einmal, welche der folgenden Aspekte auf Sie zutreffen:

- Ich möchte mir bewusster werden in Bezug auf meinen Umgang mit Stress.
- Ich erhoffe mir die Erweiterung meiner Kompetenzen für den Lehrerberuf.
- Ich möchte (neue) Stressbewältigungsstrategien kennen lernen.
- Anlass sind mein aktueller Stress und Überforderungsgefühle.
- Ich habe theoretisches Interesse am Thema.
- Ich erhoffe mir die Verbesserung meines Selbstwertgefühls bei Herausforderungen.

Um den eigenen Stress greifbarer zu machen hilft es, dieses ungewisse Etwas, den „Stress“, einmal in die Hand zu nehmen und ihm eine Form zu geben. Diese Übung eignet sich für den Einstieg in das Basistraining.

Überlegen Sie einmal, wie Sie ihren aktuellen Stress mit Gesten beschreiben würden.

Welche Form würden Sie ihm geben? Welche Größe hat er? Und welche Konsistenz?

Führt man diese Übung mit mehreren Personen durch, so wird man die unterschiedlichsten Formen und Dimensionen der individuellen Wahrnehmung erkennen. Auch die Umgangsweise mit verschiedenen Stressoren ist höchst unterschiedlich und fordert einmal mehr auf, die eigenen Handlungsweisen nicht mit denen anderer zu vergleichen.

Die nächste Reflexionsübung soll verdeutlichen, wie man sich den verschiedenen Anforderungen im Alltag und Beruf gegenüber im Allgemeinen verhält, welche Situationen man gerne annimmt oder welche man vor sich her schiebt.

Überlegen Sie einmal, wie Sie mit verschiedenen Situationen und Anforderungen umgehen. Welche davon möchten Sie möglichst schnell hinter sich bringen und welche schieben Sie vor sich her (z.B. Alltagsaufgaben, Prüfungen, privates Unangenehmes)?

Im nächsten Schritt können sich Teilnehmer/innen damit auseinandersetzen, unter welchen Bedingungen ihnen Anforderungen Angst machen bzw. sie diese als Chance für sich bewerten. Die Kategorien sind unserer Begleitforschung entnommen und waren die häufigsten Antworten zu den Fragen: Wann sehen Sie stressige Situationen als Chance und wann machen Ihnen diese Angst? (Kap. 5.4.2)

Überlegen Sie einmal, wann Sie stressige Situationen als Chance sehen.

Wenn...

- Interesse am Thema besteht
- ich mich dadurch weiterentwickeln kann
- ich Erfolg erwarte
- ich einen Sinn und Nutzen in der Angelegenheit sehe
- ausreichend Handlungskompetenzen bestehen
- Stress als Eustress (Herausforderung) wahrgenommen wird

Überlegen Sie einmal, wann Ihnen stressige Situationen Angst machen.

Wenn...

- keine Bewältigungskompetenzen vorhanden sind
- ich Orientierungslosigkeit empfinde
- Negativvisionen vorherrschen
- Überforderungsgefühle bestehen
- hohe Erwartungen von außen an mich herangetragen werden
- kein soziales Netz existiert

Körperliche Beschwerden sind oftmals Vorboten für Belastungsempfindungen. Stress zeigt sich bei vielen Menschen in der Magengegend, als Kopfdruck oder in Form von Schulter- und Rückenschmerzen. Nicht selten sind Gastritis, Migräne und starke Verspannungen die Folge. Bei lang anhaltendem Stress kann dieser schließlich auf das Gemüt und die Nerven einwirken und zu Schlafstörungen und geringer emotionaler Belastbarkeit führen. Daher sollte man immer sehr sensibel auf körperliche Anzeichen reagieren und diese Signale ernst nehmen. Die folgende Übung soll die Wahrnehmung der Auswirkungen von Stresserleben auf das körperliche Empfinden schulen.

Überlegen Sie einmal, wo sich in Ihrem Körper Ihr Stress zeigt

Nehmen Sie ein DinA2-Blatt (oder größer) zur Hand und skizzieren Sie eine Figur von Kopf bis Fuß darauf. Das ist Ihr „Alter Ego“.

Nun zeichnen Sie alle Stellen ein, an denen Sie ihre Beanspruchungen spüren und geben Sie die der Art Ihrer Beschwerden durch Symbole Ausdruck (z.B. Blitze bei stechendem Schmerz, Wellen oder Kringel bei Denkschwierigkeiten oder leichtem Unwohlsein etc.)

Wenn das Thema in einer Seminargruppe besprochen werden kann, ist ein Austausch darüber sinnvoll, wo die Einzelnen ihren Stress fühlen, was genau ihnen Stress macht und wie sie ihren Stresspegel momentan einschätzen. Die Teilnehmer/innen werden erstaunt sein, wie ähnlich es ihren Gesprächspartner/innen geht und wie übereinstimmend die Zonen sind, in denen sich der Stress körperlich bemerkbar macht.

Im Lehrerberuf kommt es über längere Phasen zu einer permanenten Beanspruchung. Dies liegt an der besonderen Arbeitssituation der Lehrer/innen, die sich v. a. in der Belastungsintensität von den meisten anderen Berufen unterscheidet:

An einem Schulvormittag finden bis zu 1000 Einzelsituationen statt, die Lehrer/innen bewusst oder unbewusst wahrnehmen. Es sind bis zu 200 Entscheidungen pro Unterrichtsstunde zu fällen, bis zu 15 Ermahnungen und Sanktionen zu ver-

üben, also 6 Stunden Daueradrenalinausschüttung (entsprechend 6 Tassen Kaffee) und keine wirkliche Pause (vgl. Kretschmann 2000, 15). Ferner lassen sich, wie beschrieben, multifaktorelle Belastungsfaktoren auflisten, die in ihrer Summe für viele Lehrer/innen nicht mehr zu bewältigen sind (vgl. Tab. 2)

Überlegen Sie einmal, welche beruflichen Anforderungen Sie zurzeit besonders belasten.

(kann in einer Gruppe auf Moderationskärtchen notiert und dann gemeinsam auf einer Pinnwand sortiert werden)

Tauscht man sich in einer Studierenden- oder Kollegen/innen-Gruppe aus, kann man feststellen, wie ähnlich das Belastungsempfinden ist und oftmals auch gute Tipps für den Umgang mit Belastungen mit den Kolleg/innen austauschen.

1.3.2 Stressbiographie

Wie in Kap. 1.2 erwähnt, sind viele Lehramtsstudierende schon mit problematischen Belastungsmustern auszumachen. Daher ist es besonders wichtig, sich rechtzeitig mit den Anforderungen im Lehrerberuf auseinanderzusetzen um eine realistische Berufswahl zu treffen. Teil dieser Überlegungen sollte die Reflexion der eigenen Stressbiographie sein. Das bedeutet den Umgang mit Belastungen und die eigenen Bewältigungsstrategien kritisch zu betrachten um ineffektive Bewältigungsmuster frühzeitig erkennen und verbessern zu können.

Überlegen Sie einmal, welche Unterschiede und Veränderungen Ihnen auffallen, wenn Sie an ihren früheren Umgang mit stressigen Situationen denken:

Vor 5 oder mehr Jahren:

Vor zwei Jahren:

In letzter Zeit:

Womit könnten Veränderungen und Entwicklungen zusammenhängen?

Dabei ist es interessant sich einmal mit den Veränderungen im Laufe der letzten Jahre auseinanderzusetzen. Viele Studierende lernen richtigen Stress erst nach dem Abitur kennen. Andere jedoch haben z.B. bereits durch den Verlust nahestehender Personen, durch Mobbing in der Schule oder Versagensängste frühzeitig Stress kennengelernt. Wie auch anhand der Ergebnisse der Begleitforschung (Kap. 5) deutlich wird: Die Teilnehmer/innen bei Stresspräventionsseminaren bringen vollkommen unterschiedliche Erfahrungen und Bewertungsmuster mit. Daher ist der Nutzen des Basistrainings abhängig von der Fähigkeit der/des Einzelnen, den Ist-Zustand vor sich selbst schonungslos aufzudecken.

1.3.3 Selbsteinschätzung von Stresskompetenzen

Viele gängige Stresstrainings arbeiten mit Persönlichkeitstestverfahren, damit die Teilnehmer/innen ihre Defizite konkret erkennen und entsprechend ihr Trainingsprogramm zusammenstellen können (vgl. Kap. 6.3). Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* verzichtet bewusst auf eine Vorabdiagnose, da zunächst alle Kompetenzbereiche kennengelernt und in praktischen Übungen erfahren werden sollen. Anschließend wird in der Selbstbeobachtungsphase (vgl. Modul 4.1) anhand der aktuellen Anforderungssituation entschieden, welche Strategien kurz- und mittelfristig eingesetzt werden sollen. Auf diese Weise wird durch die Anwendung und die Erfahrung im Alltag deutlich, wo der Bedarf liegt und wo bereits ausreichende Ressourcen vorhanden sind. Trotzdem bietet auch dieses Konzept ein Selbsteinschätzungsinstrument (siehe Kap. 4.2 und Anhang), das je nach Bedarf eingesetzt werden kann.

Findet das Training im Rahmen eines Seminars statt, kann die Seminarleitung beratend tätig werden, erkennbare Defizite aufzeigen und entsprechende Maßnahmen empfehlen. Zur Selbstüberprüfung wird der Selbsteinschätzungsbogen nach Ablauf der Selbstbeobachtungsphase (ca. 3 Monate) erneut bearbeitet und das Ergebnis mit dem des ersten bzw. zweiten Durchgangs verglichen. Der Selbsteinschätzungsbogen wird erst in Modul 4 vorgestellt, da er erst im Rahmen der Selbstbeobachtungsaufgabe und -reflexion seine eigentliche Bedeutung erhält.

1.4 Die Bedeutung von Stressbewältigungskompetenzen für den Unterricht

Neben der Problematik, die ein übermäßiges Stressempfinden für das Individuum selbst bedeutet, beeinflusst es zugleich in hohem Maß das zwischenmenschliche Miteinander. Dis-stress verengt den Horizont und schränkt so die Wahrnehmungsfähigkeit – ähnlich wie bei Angst – ein. Was das für Lehrer/innen bedeutet, die sich in unentwegten Interaktionsprozessen (Košinár 2009) befinden, ist leicht vorstellbar. Im Folgenden wird anhand ausgesuchter Beispiele dargestellt, welche Einschränkungen ein solcher Belastungszustand mit sich bringt und welche Wechselwirkungen daraus entstehen können.

1.4.1 Auswirkungen von Stressempfinden auf den Unterricht

Wie oben erwähnt, nimmt die Wahrnehmungsfähigkeit im Stresszustand ab, da der Körper auf ein Flucht- oder Kampfverhalten eingestellt und das Denkvermögen deutlich eingeschränkt ist. Es läuft häufig ein innerer Monolog ab, in folgender oder ähnlicher Weise: „Oh je, was mache ich jetzt, ich habe die Unterlagen vergessen, am liebsten würde ich einfach aus dem Raum laufen“ (Kerstin) oder „ich merke, dass mir der Schweiß ausbricht und ich nur noch daran denke, dass die Stunde hoffentlich bald vorbei ist“ (Werner).

In solchen Momenten sind Lehrende in ihrem Belastungsgefühl gefangen und haben (oft unbewusst) eine Art Mauer oder einen Schutzwall um sich herum errichtet. Dadurch haben sie keine Ressourcen und Freiräume mehr um sich den Belangen der Schüler/innen oder den Kolleg/innen gegenüber zu öffnen. Sie nehmen nur noch eingeschränkt wahr, was in der Klasse vor sich geht. Studierende berichten häufig von ähnlichen Gefühlen, während sie schwierige Referate halten. Die Masse der Zuhörer wird für sie immer bedrohlicher und der Professor bzw. die Professorin erscheinen zunehmend grimmiger.

Für den Unterricht bedeutet das, dass Bedürfnisse der Schüler/innen nicht erkannt werden, der Wunsch nach Hilfestellungen und Unterstützung, aber auch Langeweile unter den Schülern/innen, Unruhe und kleinere Störungen werden nicht mehr wahrgenommen. Da zur Prävention von Störungen u.a. die Aufmerksamkeit der Lehrkraft (Kounin 2006, 90f) und eine schnelle Reaktion auf aufkeimende Unstimmigkeiten angeraten sind, ist der stressbelastete Zustand der Lehrkraft doppelt problematisch: Das Überforderungsgefühl wird durch die zunehmende Unruhe in der Klasse noch verstärkt und die Schüler/innen haben ihrerseits das Gefühl an ihre/n Lehrer/in nicht mehr „heranzukommen“. Sie bemerken die Abgrenzung und empfinden diese als Abwertung und Ablehnung. Sie fühlen sich durch die mangelnde Reaktion nicht ernst genommen.

Im Stresszustand ist die Körpersprache vieler Menschen verändert. Sind die Bewegungen und die Gesten bei Aufregung oftmals schneller und hektischer, verfallen Personen, die sich bereits in einem Zustand von Dis-stress befinden, gleichsam in eine Lähmung. Da nützt es wenig die professionelle Haltung zu bewahren, zu lächeln und Munterkeit vorzuschützen. Das eigentliche Bedürfnis aus der Situation auszubrechen, spiegelt sich im Körperverhalten wieder und wird von den Schüler/innen als inkongruentes Signal zum Verbalverhalten wahrgenommen. Sie empfinden die Lehrkraft als verkrampt, unecht, schwer einschätzbar etc. Die so auf Schüler/innenseite entstehende Unsicherheit hat oftmals ebenfalls Unruhe und Missmut zur Folge. Auch hier verstärkt sich der unbehagliche Zustand auf beiden Seiten und das kann die Beziehung zwischen Lehrer/in und Schüler/innen nachhaltig belasten.

Auch auf der didaktischen Seite zeigen Stresszustände von Lehrern/innen ihre Wirkung. Um offenen, schülerorientierten Unterricht durchführen zu können, muss die Lehrkraft bereit sein, den Schüler/innen Raum zu geben und die eigene Autoritäts-

position zeitweilig zu verlassen. Je größer die eigene Unsicherheit oder Überforderung aber ist, desto stärker wird jedoch der Drang an Gewohntem festzuhalten oder eine möglichst klare Position einzunehmen. Dies führt zu weniger Flexibilität und dem Wunsch nach Sicherung der eigenen Autorität.

Dies kann zum Rückzug auf lehrerzentrierten Frontalunterricht führen und die Offenheit für Methodenwechsel verringern. Damit wird die Situation wieder auf mehreren Ebenen verschärft: die Lehrkraft ist permanent im Aufmerksamkeitsfokus obwohl das Bedürfnis nach Abgrenzung und Ruhe vorhanden ist. Guter Frontalunterricht ist sehr anstrengend und erfordert hohe Konzentration, rhetorisches – und Motivierungsgeschick sowie Stimmkraft. Das sind Eigenschaften, über die ein gestresster Mensch nur in eingeschränktem Maße verfügt. Folglich sind Unruhe der Schüler/innen, Missmut und Störungen eine logische Konsequenz. Die Lehrkraft ist Konfliktsituationen ausgesetzt, denen sie in ihrem Zustand vermutlich noch weniger als sonst standhalten kann. Es ist anzunehmen, dass die Situation schnell eskaliert, autoritäres Verhalten, Drohungen und Machtkämpfe sind die Folge.

Es gibt noch ein weiteres Argument für die Notwendigkeit Stresskompetenzen so früh wie möglich zu erlernen, um Situationen wie den oben beschriebenen begegnen zu können. Zustände wie die skizzierten zeugen davon, dass Lehrer/innen in einem Dis-stress-Zustand ein geringes Selbstwertgefühl haben. Wie im nächsten Modul ausführlich dargelegt wird, ist das Selbstwertgefühl wesentlich für den Umgang mit Herausforderungen und Unsicherheiten. Zudem ist es relevant für die menschliche Informationsaufnahme und die Einschätzung anderer Personen. Das bedeutet, dass im Falle eines negativen eigenen Zustandes auch das Umfeld negativ bewertet wird. Auf Unterricht übertragen bedeutet es, dass die Schüler/innen unter dem Einfluss des jeweiligen emotionalen Zustands der Lehrkraft beurteilt werden (z.B. mündliche Noten, Reaktion auf Störungen, etc.).

Wie oben ausgeführt, ist es für die Lehrer/innen notwendig, die Fähigkeit zur Selbststärkung und Gesunderhaltung zu entwickeln, nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Beziehungsgestaltung zu ihren Schülern/innen.

„Lehrergesundheit wie wir sie verstehen, schlägt sich in hohem Engagement für die Schüler, in Selbstvertrauen und Belastbarkeit gegenüber den harten Anforderungen des schulischen Alltags und in Freude an der pädagogischen Arbeit nieder. Und genau das sind, neben solidem fachlichen Wissen und didaktischem Können, die entscheidenden Voraussetzungen für den Qualitätsgewinn, den unsere Schule so nötig hat.“ (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, S. 16)

1.4.2 Reflexion eigener Erlebens- und Verhaltensweisen in beruflichen Stresssituationen

Am Schluss von Modul 1 steht der Transfer des Gehörten bzw. Gelesenen auf den eigenen beruflichen Kontext. Das ist für Studierende nur in Teilen zu leisten. Bei ihnen geht es eher um die realistische Einschätzung ihres zukünftigen Berufsfeldes und den Wechsel aus der Schülerrolle in die Lehrerrolle. Für diese Teilneh-

mer/innen ist dann v. a. die erste Frage der im Anschluss beschriebenen Schreibreflexion wesentlich: Inwiefern waren die geschilderten Belastungsfaktoren bereits bekannt bzw. welche sind davon neu?

Studierende können sich ausgehend von Erfahrungen bzgl. ihres Verhaltens in berufsrelevanten Situationen überlegen, was sie selbst als belastend empfinden würden, wo demnach ihr Bedarf an Stärkung und Weiterentwicklung liegt. Referendar/innen können aus dem täglichen Erleben schöpfen und aus ihrer speziellen Situation heraus sicherlich noch weitere als die bisher aufgeführten Belastungspunkte nennen. Es kann eine Bestandsaufnahme bzgl. des eigenen Bedarfs an Austausch, Erfahrung und Entwicklung von Bewältigungsstrategien erfolgen.

Überlegen Sie einmal...

Was war mir davon bekannt?

Welche in Kap. 1.2 genannten Belastungsfaktoren könnten auch für mich eine Rolle spielen?

Eine Möglichkeit die eigenen Belastungsfaktoren konkreter zu fassen besteht in der Reflexion des eigenen Empfindens und Verhaltens anhand bereits erlebter Situationen. Die Kenntnis eigener „typischer“ Handlungsweisen macht es einfacher den Bedarf an Selbststärkungsmöglichkeiten zu erkennen.

Überlegen Sie einmal...

Wie verhalte ich mich typischerweise z.B. in Konfliktsituationen mit Kollegen/innen, bei Verbalstörungen von Schülern/innen, wenn ich merke, dass ich etwas Wichtiges vergessen habe, etc.?

Diesen Verhaltensweisen liegen immer auch Vorstellungen von gutem Unterricht oder einem/r guten Lehrer/in zugrunde. Es geht demnach um mehr als „nur“ um die Veränderung der Handlungsweisen im Sinne erlernbarer Techniken.

In Modul 1 wurde der Begriff „Stress“ definiert und gezeigt, dass die Wahrnehmung von Stressoren immer einer individuellen Wahrnehmung und Bewertung unterliegt. Es wurde ausgeführt, dass der Lehrerberuf eine Vielzahl von potenziellen Belastungen beinhaltet, aber nicht alle Lehrer/innen darunter leiden oder gar krank werden. Woran liegt das nun genau?

Wie schon erwähnt, spielt die Persönlichkeit des Einzelnen eine Rolle im Umgang mit Stress. Persönlichkeitsvariablen sind relativ stabil und in der Beobachtung von Handlung nur schlecht greifbar. Wir gehen daher einen Schritt in eine andere Richtung und schauen uns veränderbare, den Menschen prägende Einstellungen und sein Selbstverständnis an. In Kap. 1.1.2 haben wir bereits die Bewertungshypothese vorgestellt. Diese ist nicht nur ein einfacher kognitiver Vorgang, er ist vielmehr eingebettet in weitaus komplexere Selbstkonstruktionen, die in Modul 2 vorgestellt werden.

Modul 2 Selbstwertgefühl als „Puffer gegenüber Belastungen“

Wie eingangs beschrieben, baut dieses Buch darauf auf, dass durch die Entwicklung überfachlicher und personaler Kompetenzen Stressfaktoren im Schulalltag besser bewältigt werden können. Es ist also keineswegs intendiert Bewältigungsstrategien in Sinne von standardisierten Tipps, wie man sie häufig in Ratgebern finden kann, auf eine rein funktionale Art zu vermitteln. Um das zu vermeiden, ist jedoch ein gewisses Fundament an Reflexivität und Lebenserfahrung notwendig, auf dem die eigenen Einstellungen und Vorstellungen überprüft und die für einen selbst geeigneten Bewältigungsstrategien ausgewählt werden können.

Lehramtsstudierende, die in der Regel zwischen 18 und 25 Jahre alt sind, haben diese Lebenserfahrung in den seltensten Fällen und fordern häufig konkrete Anleitungen sprich: die genaue Darlegung von Strategien. Das ist ihr gutes Recht und sie sollen sie auch im nächsten Modul erhalten. Zuvor jedoch ist es uns wichtig zu verdeutlichen, dass der eigenen Stabilität und Widerstandsfähigkeit eine innere Haltung zu den Dingen, zur Umgebung und zu sich selbst zugrunde liegt. Das Modul 2 ist entwickelt worden, um ausgewählte Ansätze zur Gesunderhaltung vorzustellen und dadurch zu vermitteln, dass die Grundlage für einen gesunden Umgang mit Anforderungen und Überforderungen die Stärke des eigenen Selbstwertgefühls ist.

„Wer kraftlos und ausgelaugt ist, wenig Selbstvertrauen zeigt und durch eigene Konflikte anhaltend in Anspruch genommen wird, kann den Schülern schwerlich ein Partner sein, der ihnen bei ihrer Persönlichkeitsentwicklung in einer komplexen und widersprüchlich gewordenen Welt zuverlässig zur Seite steht.“ (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 29)

Ist dieser Zusammenhang einmal verstanden worden, wird der Einsatz von Bewältigungsstrategien weit über die bloße technische Anwendung hinausgehen. Dann wird eine gezielte Selbststärkung entlang der jeweiligen situativen Notwendigkeit möglich und somit Stresskompetenz ausgebildet. Um das zu ermöglichen werden im Folgenden verschiedene zentrale Konzepte behandelt: Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartung und Salutogenese. Verschiedene begleitend einsetzbare Übungen sollen als Anlässe zur Selbstverortung und -reflexion dienen.

2.1 Was versteht man unter Selbstwertgefühl?

Bei der Beschreibung von Selbstwertgefühl werden in der Literatur verschiedene Begrifflichkeiten verwendet. Die Autoren/innen fokussieren ihren Blick auf unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche, sind sich jedoch in ihrem Verständnis überwiegend einig. So wurde ein niedriges Selbstwertgefühl unter dem Terminus Geringschätzung (Tausch / Tausch 1977, 51) in Zusammenhang mit Emotionen wie Scham-Angst (Jacoby 1991, 53; Satir 1998, 16), Schuld und Wertlosigkeit unter-

sucht. Ein überhöhtes Selbstwertgefühl, das zu Selbstüberhöhung und Arroganz führt, wurde im Rahmen der Narzissmusforschung betrachtet (Schütz 2000, 106).

Für den Begriff „Selbstwertgefühl“ gibt es in der Umgangssprache viele Synonyme wie z.B. Selbstvertrauen, Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein, die jedoch in ihrer Ausrichtung jeweils nur Aspekte von Selbstwertgefühl enthalten und laut Waibel (1998, 133f) als Vorstufen davon zu betrachten sind.

„Beim Selbstwert handelt es sich im Gegensatz zum Minderwertigkeitsgefühl um ein Erleben einer positiven Grundeinstellung, bei der sich der Mensch als wertvoll erlebt. Es ist ein erlernbares Gefühl für den eigenen Wert. Dabei geht es im Gegensatz zur Selbstachtung um die Wertschätzung des eigenen Wesens, der eigenen Anlagen und Fähigkeiten.“ (Waibel 1998, 135)

Übereinstimmend wird mit Selbstwertgefühl eine positive Selbstwahrnehmung bezeichnet, die einen Menschen erkennen lässt, „dass die Welt ein kleines Stück reicher ist, weil er da ist“ (Satir 1998, 16). Ulich / Mayring (1992, 143) setzen ein „bewusst erlebtes gehobenes Selbstwertgefühl“ gleich mit der Emotion Stolz und ordnen beide in die Kategorie der Zuneigungsgefühle ein. Ein hohes Selbstwertgefühl meint demnach „dass eine Person sich selbst respektiert und sich als wertvoll begreift, ohne sich dabei notwendiger Weise besser als andere vorzukommen.“ (Trautwein 2003, 23)

Um neben einem fachwissenschaftlichen Begriffsverständnis auch eines von Studierenden zu ermitteln, wurden im Rahmen einer Untersuchung von Košinár (2007) Fragebögen in mehreren Seminargruppen eingesetzt. Einige Gruppen wurden um eine Definition des Terminus „Selbstwertgefühl“ gebeten, andere Gruppen um eine Beschreibung ihres Selbstwertgefühls in Bezug auf stressbelastete Situationen. Interessanterweise antworteten diejenigen, die die Emotion definieren sollten, überwiegend mit der Beschreibung eines angenehmen Zustandes oder Gefühls ohne daran Bedingungen zu knüpfen. Die anderen jedoch stellten ihr Selbstwertgefühl in Abhängigkeit von ihren Bewältigungskompetenzen und der jeweiligen Tagesform dar.

Bedingungen für die Ausprägung von Selbstwertgefühl

Wie die Ergebnisse der Befragung Studierender zeigt, ist unser Selbstwertgefühl an die eigene Handlungsfähigkeit und Einschätzung der Situation geknüpft.

Dieser Zusammenhang findet sich auch in der Bewertungshypothese von Lazarus (vgl. Kap. 1.2.1), was die Bedeutung der situativen kognitiven Selbsteinschätzung unterstreicht, die sich auch im Konzept der Selbstwirksamkeit wieder findet (Kap. 2.2). Laut Ulich / Mayring (1992, 143) ergibt sich das Selbstwertgefühl einer Person „aus der Summe der Selbsteinschätzungen (also der Summe der bewerteten Kognitionen) auf einzelnen Dimensionen. Die jeweilige Gewichtung dieser Dimensionen kann sowohl interindividuell als auch intraindividuell variieren.“

Dieser Ansatz wird durch die Annahme der Bereichsspezifität von Selbstwertgefühl konkretisiert. Die Unterteilung erfolgt in der Literatur in vier große Bereiche: den

intellektuellen, den emotionalen, den sozialen und den physischen, die laut Schütz (2000, 6) hierarchisch aufgebaut sind. „Analysen der Zusammenhänge zwischen den Skalen weisen auf hohe Verflochtenheit hin und legen die Annahme einer globalen Selbstwerteinschätzung nahe“ (ebd.).

Die These über die festgelegte hierarchische Struktur hält nicht stand, wenn man sich die subjektive Bedeutsamkeit einzelner Fähigkeiten vergegenwärtigt. In den letzten Jahren haben sogenannte soft skills, u.a. soziale oder kommunikative Fähigkeiten wie Empathie oder Konfliktfähigkeit, eine hohe Wertigkeit – auch für den Lehrerberuf – erhalten. Die Selbstwerteinschätzung des Einzelnen ist auch abhängig davon, wie wichtig ihm bzw. ihr bestimmte Kompetenzen für die Ausübung des Berufs erscheinen und wie er bzw. sie sich in ihnen selbst bewertet. Die folgenden Studien belegen diesen Ansatz.

Harter (vgl. Trautwein 2003, 30f) hat in ihren eigenen Studien in den 1990er Jahren die These von James bestätigt, nach der das „Selbstwertgefühl eine Funktion von Erfolg in Relation zum Anspruch sei. Hat eine Person also Erfolg in den Bereichen, die für sie wichtig sind, sollte daraus ein hohes Selbstwertgefühl resultieren“ (ebd.). Bei Untersuchungen mit Schülern/innen stellt Harter fest, dass ihr Selbstkonzept hoch mit ihrem Selbstwertgefühl in Domänen korrelierte, die ihnen wichtig waren und umgekehrt. Die Schüler/innen mit hohem Selbstwertgefühl waren zudem in der Lage die Bereiche, in denen sie sich als weniger kompetent empfanden, als unwichtig zu deklarieren.

Für Schüler/innen sind vor allem Bereiche wie Aussehen, schulische Begabung, soziale Anerkennung, Verhalten und Sportkompetenz (Trautwein 2003, 32) relevant, für Lehramtsstudierende hingegen, unserer Beobachtung nach, fachliches Wissen, didaktische und methodische Kompetenz, natürliche Autorität, bzw. Respekt von Seiten der Schüler/innen, rhetorische und kommunikative Fähigkeiten, aber auch soziale Anerkennung und Aussehen. Interessanterweise verliert für Manche nach der Berührung mit der Praxis (nach den ersten Schulpraktika) der fachwissenschaftliche Bereich eher an Bedeutung und die überfachlichen und personalen Kompetenzen rücken stärker in das Blickfeld ihres Interesses.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Selbstwertgefühl eine emotionale Seite hat, die sich in Form eines „mit sich im Einklang sein“, Stolz und einem Bewusstsein für die eigene Wertigkeit ausdrückt. Auf der anderen Seite spielen das berufliche Selbstbild und die daran geknüpfte Kompetenzeinschätzung eine wichtige Rolle. Hier findet sich eine enge Verzahnung zum Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung, das im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

2.2 Selbstwirksamkeitserwartung als Teilbereich des Selbstwertgefühls

Laut Bandura sind „Selbstwirksamkeitserwartungen optimistische Überzeugungen von der eigenen Fähigkeit, schwierige Anforderungssituationen erfolgreich bewältigen zu können.“ (Schmitz / Schwarzer 2002, 192)

Synonym für Selbstwirksamkeitserwartungen wird der Begriff Kompetenzerwartungen verwendet, da der Lösung oder Bewältigung einer Situation die eigene Kompetenz zu Grunde liegt. Das von Bandura Mitte der 1980er Jahre entwickelte Konstrukt basiert auf seiner sozial-kognitiven Theorie, wonach kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden (Schwarzer/ Jerusalem 2002, 35). Darin sind Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, bzw. Konsequenzerwartungen enthalten, die z. B. Überlegungen zu den für einen Erfolg notwendigen Vorbereitungen beinhalten. Ferner enthält sie Selbstwirksamkeitserwartungen bzw. Kompetenzerwartungen, die sich darauf beziehen, ob man sich in der Lage fühlt, die jeweiligen Handlungen erfolgreich auszuführen. Schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeit wäre, wenn eine Person zwar weiß, welche Kenntnisse und Fähigkeiten zur Bewältigung einer Aufgabe benötigt würden, sich aber nicht in der Lage sieht sich diese anzueignen. „Diese persönliche Einschätzung ist die zentrale Komponente der Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit.“ (Schwarzer / Jerusalem 2002, 36). Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde bisher vor allem in den Bereichen Lern- und Leistungsverhalten, Schulreform im Ganzen und, was den Kontext dieses Buches direkt anspricht, auf die Stressbewältigung und das Gesundheitsverhalten von Lehrer/innen angewendet (ebd.).

Der Begriff „Lehrer-Selbstwirksamkeit“ (teacher-efficacy) findet sich seit ca. 20 Jahren im amerikanischen Sprachraum. Schon vor dreißig Jahren wurden Items entwickelt, die noch heute zur Erfassung von Lehrer-Selbstwirksamkeit (Schwarzer / Schmitz 1999) angewendet werden. Die entsprechende Skala umfasst Beispiele zur Einschätzung des eigenen Einflusses in verschiedenen lehrerberuflichen Situationen. Im Falle einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung wird der Lehrende eher zu dieser Aussage tendieren: „When it comes right down to it, a teacher really can't do much, because most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment“ (Schmitz / Schwarzer 2002, 193). Neben einem mangelnden Zuständigkeitsgefühl geht die Person also davon aus, die Situation im Klassenraum nicht wirklich beeinflussen und mitbestimmen zu können.

Anhand eines anderen Items lässt sich verdeutlichen, worin die drei Hauptpunkte für Selbstwirksamkeit liegen: „If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students“ (ebd.). Zum einen traut die Person sich die bestimmte Handlung zu („I can“), zum zweiten erkennt sie, dass sie sich dabei anstrengen muss („try hard“) und sie sieht die Barriere, gegen die sie angehen muss („difficult or unmotivated students“).

Bandura hatte nach einer Untersuchung in 79 Elementarschulen einen interessanten Effekt kollektiver Selbstwirksamkeitserwartung feststellen können: Unabhängig von der Zusammensetzung der Schülerschaft in Bezug auf sozio-ökonomischen Status und den Anteil an Migranten/innen „erwiesen sich diejenigen Schulen in der Ausbildung ihrer Schüler am erfolgreichsten, deren Lehrerschaft kollektiv von ihrer

Fähigkeit überzeugt war, erfolgreich unterrichten zu können“ (Schmitz / Schwarzer 2002, 196).

In Bezug auf Unterrichtsgestaltung wurde in Studien ermittelt, dass wenig selbstwirksame Lehrer/innen die Tendenz haben einfache aber erprobte Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie damit sicherer sind und „sich durch innovative und komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten“ (Schwarzer / Jerusalem 2002, 40).

„Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden.“ (ebd.)

Im Folgenden wird näher auf eine Studie von Schmitz / Schwarzer eingegangen, deren Messzeitpunkte zwischen 1996 und 1999 liegen. Den Fokus richten wir dabei auf das Ergebnis, das im Rahmen dieses Buches interessant ist: den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen und Burnout. Die Autor/innen postulieren: „Selbstwirksamkeitserwartungen sind nicht vereinbar mit einem Ausbrennen im Beruf, sondern sollten mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg assoziiert sein.“ (Schmitz / Schwarzer 2002, 199)

Das Forscherteam interessierte sich für eine potenzielle Kausalität zwischen Selbstwirksamkeit und Burnout: „Beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung das Ausgebranntsein oder umgekehrt?“ So wie wir annehmen, dass ein gesundes Selbstwertgefühl Überforderungsgefühle ausschließt, sehen Schmitz / Schwarzer in der Selbstwirksamkeit einen Protektivfaktor gegen berufliches Ausbrennen. Anhand der Überprüfung der Kreuzkorrelation verschiedener relevanter Indikatoren konnte eine tendenzielle Kausalrichtung von der Selbstwirksamkeit zum Burnout ermittelt werden (Schmitz / Schwarzer 2002, 203f). Mit Sicherheit nachgewiesen werden konnte jedenfalls, dass „die individuelle Lehrer-Selbstwirksamkeit geeignet ist, alle Dimensionen des Burnout vorherzusagen, sogar über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg“ (Schmitz / Schwarzer 2002, 208). „Dazu gehört auch die Überzeugung sich selbst in entsprechender Weise regulieren zu können“ (ebd.), wenn man einen schlechten Tag hat. Emotional erschöpfte Lehrer/innen hingegen fühlten sich „überlastet und unfähig zu einer Weise der Selbstregulation, die ihnen weiterhin ein Eingehen auf ihre Schüler ermöglichte“ (ebd.).

Diese Ergebnisse machen deutlich, wie wichtig es ist, die Selbstwirksamkeitserwartung durch Kompetenzentwicklung zu stärken – für die Gesunderhaltung der Lehrkräfte einerseits und für die Gestaltung eines guten, schülerorientierten Unterrichts andererseits.

2.3 Das Konzept der Salutogenese

Antonovsky, ein Medizinsoziologe, befasste sich ab den 1960er Jahren mit Fragen der Erhaltung bzw. Entstehung von Gesundheit. Antonovsky untersuchte, warum manche Menschen trotz potentiell gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund bleiben oder was das Besondere an Menschen ist, die trotz erheblicher Belastungen nicht krank werden. Es ging ihm um die Frage „Wie wird ein Mensch mehr gesund und weniger krank?“ (Bengel 2001, 24). Dabei prägte er den Begriff der „Salutogenese“ (der sich ableitet von *Salus*, lat.: Unverletztheit, Heil, Glück; *Genese*, grch.: Entstehung) und grenzte damit seine Blickrichtung und seine Untersuchungen vom Begriff der Pathogenese¹² ab (ebd.).

Stressoren werden in Antonovskys Konzept als etwas Alltägliches aufgefasst. Ähnlich wie Lazarus (vgl. Kapitel 1) vertritt er die Ansicht, der Umgang mit Anforderungen bzw. die Haltung zu ihnen entscheide, wie sich Stressoren auf ein Individuum auswirken (Antonovsky 1997, 16). Antonovsky betrachtet den Menschen in seiner Gesamtheit, seiner Lebenswelt und -umgebung (Antonovsky 1997, 34ff).

Den Ursprung der Gesundheit und damit den wesentlichen Kern seines Salutogenesekonzeptes bildet die Entwicklung eines „Kohärenzgefühls“, das aus den drei Aspekten „Verstehbarkeit“, „Handhabbarkeit“ und „Bedeutsamkeit“ oder auch „Sinnhaftigkeit“ besteht, die dynamisch wechselseitig zusammenhängen (Antonovsky 1997, 34f).

Verstehbarkeit meint dabei, dass Ereignisse, die einer Person widerfahren, nicht zufällig erscheinen, sondern als Informationen für diese Person innerhalb seiner bzw. ihrer Welt einzuordnen sind. Der Mensch betrachtet demnach seine Welt als verständlich, stimmig und geordnet, Probleme und Belastungen sind im Zusammenhang begreifbar („*kognitives Verarbeitungsmuster*“; Bengel 2001, 29).

Unter *Handhabbarkeit* ist zu verstehen, dass eine Person das Vertrauen hat, mit den ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen die an sie gestellte Herausforderung meistern zu können. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, dass die notwendigen Ressourcen im Umfeld vorhanden sind und mit ihrer Hilfe die Situation gemeistert werden kann („*kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster*“; Bengel 2001, 29).

Bedeutsamkeit betrifft die Motivation einer Person, bestimmte Aspekte ihres Lebens als sinnvoll zu empfinden und es als lohnenswert und richtig zu erachten, eine Herausforderung anzunehmen. Will der Mensch demnach Anforderungen bewältigen, wird das Leben bzw. eine spezielle Situation nicht als Last, sondern als positive Herausforderung angesehen. Nach Antonovsky kann sich kein Kohärenzgefühl einstellen, wenn das Leben nicht als sinnhaft betrachtet werden kann (Antonovsky 1997, 34ff). Zusammenfassend ergibt sich daraus das Kohärenzgefühl (sense of coherence, SOC), definiert als

¹² Pathogenese = Entstehung und Entwicklung einer Krankheit.

„eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, ausdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, den die Stimuli stellen, gerecht zu werden;
3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky 1997, 36; in dt. Übersetzung von A. Franke)

Das Kohärenzgefühl entsteht im Verlauf des Lebens vor allem durch verschiedene persönliche Erfahrungen. Dabei spielen vorhandene „generalisierte Widerstandsressourcen“ wie „Ich-Stärke“, „soziale Unterstützung“, „kulturelle Stabilität“ aber auch „finanzielle Sicherheit“ eine Rolle. Diese tragen grundsätzlich dazu bei, Stressoren gut begegnen zu können und die eigene Gesundheit aufrechtzuerhalten (vgl. Antonovsky 1997, 16). Der Ausprägungsgrad des Kohärenzgefühls führt dazu, dass ein Mensch entweder flexibel auf Anforderungen reagieren kann (starker SOC) oder nur über sehr starre Möglichkeiten der Reaktion verfügt (geringer SOC). Dabei wählt „[d]ie Person mit einem starken SOC [...] die bestimmte Coping-Strategie aus, die am geeignetsten scheint, mit dem Stressor umzugehen, dem sie sich gegenüber sieht“ (Antonovsky 1997, 130).

Bestimmte Einstellungen und Haltungen sind nach diesem Konzept also als gesundheitsförderlich zu betrachten: eine generelle optimistische Grundeinstellung, die Haltung, Veränderungen im Leben als Herausforderung zu verstehen, die Überzeugung, angesichts wichtiger Ereignisse im Leben die Kontrolle behalten zu können oder die Erwartung, dank der verfügbaren Kompetenzen selbst wirksam werden zu können sind nur einige davon.

Wie gezeigt wurde, gibt es zwischen dem Selbstwertgefühl, der Selbstwirksamkeitserwartung und der Salutogenese Überschneidungen. Gemeinsam haben diese Konzepte, dass sie Erklärungsmuster dafür anbieten, wieso die Haltung und Einstellung zu einer Situation das Verhalten und die eigenen Handlungen beeinflussen. Bei der Selbstwirksamkeitserwartung wird dies durch die Kompetenzerwartung geprägt, bei der Salutogenese durch den Kohärenzsinn. Das Selbstwertgefühl ist diesbezüglich komplexer: Gefühle zu sich selbst und zu Anderen, frühere Erfahrungen mit Herausforderungen und das eigene Selbstbild prägen die Einstellung zur jeweiligen Situation.

2.4 Selbstbilder: Einschätzungen und Wahrnehmungen

Das eigene berufliche Selbstbild spielt eine wichtige Rolle in Bezug auf die Wahrnehmung des Selbstwertgefühls in den Bereichen, die den einzelnen Lehrern/innen besonders am Herzen liegen (vgl. Kap. 2.1: Bereichsspezifität des Selbstwertgefühls). Die Selbsteinschätzung und Selbstwahrnehmung des eigenen Handelns und Auftretens ebenso wie die Fremdeinschätzung und die Reaktionen durch das Um-

feld prägen unser Selbstbild. Neben der theoretischen Beschäftigung mit den verschiedenen Konzepten, sollen auch praktische Übungen und Schreibreflexionen die Überprüfung beruflicher Einstellungen ermöglichen.

Dazu dienen Partner- und Kleingruppenübungen, die sich mit Selbstdarstellung befassen. Fremdwahrnehmungen können somit unmittelbar erlebt und verbal ausgetauscht werden.¹³ Die folgenden Übungen passen thematisch in das Modul 2, sind aber durchaus auch als Einstiegsübungen für die Vermittlung der sozial-kommunikativen Kompetenzen (vgl. Kap. 3.6) zu betrachten, da hier mit zwei Aspekten der Körpersprache gearbeitet wird.¹⁴

Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung

Das Gesicht mit seiner Mimik ist unser erstes Ausdrucksorgan und sendet an unser Gegenüber viele Informationen über uns als Person: unsere Einstellung, unsere aktuelle Stimmung, unser Selbstwertgefühl etc. Dennoch sind wir uns der Signale, die wir aussenden, nur bedingt bewusst und können lediglich die Reaktion anderer auf uns als Rückmeldung nehmen. Hierdurch erfahren wir, ob das, was wir intendierten auch wirklich geglickelt ist.

Jede/r Empfänger/in reagiert unterschiedlich, wobei sich Tendenzen absehen lassen und wir schnell erkennen können, ob z.B. Schüler/innen eher ängstlich, motiviert, offen etc. sind, wenn wir mit ihnen interagieren. Ähnliches gilt für unsere Körperhaltung. Wir drücken darüber Zuneigung, Abneigung, Interesse oder Desinteresse aus und können selbstsicher oder unsicher wirken. Die folgenden Übungen verlaufen nach dem Spiegelverfahren und helfen die eigene Mimik bzw. Körperhaltung einmal aus der Sicht anderer wahrzunehmen.

Mit der Mimik sprechen:

Die Gruppe wird in zwei Hälften geteilt, wobei sich beide Gruppen auf der Längsseite des Raumes gegenüberstellen. Jede/r Teilnehmer/in hat nun eine/n Partner/in in einem möglichst großen Abstand sich gegenüber stehen (es können auch zwei Personen einem Gegenüber zugeordnet sein). Die eine Gruppenhälfte bekommt nun die Aufgabe, die gegenüberstehende Person mittels Mimik zu sich zu locken oder wegzuschicken, ihn oder sie also hin und zurückzuschicken. Dabei ist es nicht erlaubt symbolisch verankerte Signale wie das Kopfnicken oder -schütteln einzusetzen, sondern es ist die Aufgabe emotionale Zustände und die innere Haltung willentlich über den Gesichtsausdruck zu vermitteln.

¹³ Ein Theorie-Praxis-Buch mit sämtlichen Übungsanleitungen ist unter dem Titel „Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen“ (Košinár 2009) erschienen.

¹⁴ Die beiden Übungen finden sich mit Photos auch in der Zeitschrift Pädagogik (Košinár 2008b).

Körperhaltungen spiegeln:

Die Teilnehmer/innen finden sich in Kleingruppen bis zu vier Personen zusammen. Eine/r von ihnen beginnt eine Haltung einzunehmen, die im Berufsalltag typisch für sie oder ihn ist. Die anderen betrachten die Stellung intensiv und in allen Details und stellen sich genau gleich hin. Sie fühlen sich in die Pose ein und überprüfen, wie sie die Haltung wahrnehmen. Die/der Haltungsgeber/in betrachtet die eigene Haltung bei den anderen und versucht sich mittels ihrer Spiegelbilder einen Eindruck über die Wirkung der Position zu verschaffen. Anschließend tauschen sich alle über ihre unterschiedlichen Empfindungen aus, die sehr aufschlussreich sein können und einen Perspektivenwechsel auf das eigene typische Auftreten ermöglichen.

Auftreten in einer neuen Klasse

Wir neigen in Stresssituationen zu Verhaltensweisen, die sich von denen unterscheiden, die wir anwenden wenn wir uns in einer Situation etabliert, eine Beziehung zu unserem Umfeld aufgebaut und nicht mehr das Gefühl haben, unter intensiver Beobachtung des Umfeldes zu stehen.

In einer Lehrerfortbildung habe ich (J. K.) einmal die Frage gestellt, wie die Lehrer/innen glauben von den Schüler/innen beschrieben zu werden, wenn sie neu in eine Klasse kommen. Anschließend sollten sie beschreiben, was die Schüler/innen über sie sagen, wenn die Klasse ihnen schon vertraut ist.

Interessant war, dass 1/3 der Teilnehmer/innen meinten sie würden in einer neuen Klasse eher locker auftreten und vermutlich als freundlich und nachgiebig beschrieben werden, was sie grundsätzlich gut fänden, da sie Wert auf eine Vertrauensbasis und gute Beziehung zu den Schüler/innen legten. Nach einer Weile würden sie dann die Zügel anziehen, was ihnen vermutlich Beschreibungen, wie „nett aber streng“, „hat klare Regeln“, „ist strenger als gedacht“ etc. einbringen würde.

2/3 der Befragten wiederum gingen davon aus, am Anfang als streng, eher „unlocker“, bestimmend und distanziert beschrieben zu werden, was im Laufe der Zeit dann ergänzt würde durch „aber auch sehr nett“, „hat ein offenes Ohr“, „lässt uns auch Freiheiten“. Diese Lehrkräfte vertraten die Ansicht, dass es gut wäre in dieser Weise zu handeln, um zu Beginn Strukturen und Regeln festzulegen und so ihre Autorität zu sichern. Auf dieser Basis fanden sie es einfacher, den Schülern/innen später mehr Freiheiten zu gewähren. Die erste Gruppe musste zugeben, dass ihnen dieses Umschwenken in eine strengere Form viel Kraft abverlangt. Forschungsbefunde zum Umgang mit einer neuen Klasse (Caswell / Neill 1996) bestätigen diesen Eindruck. Es war für diejenigen Lehrer/innen leichter ihre Autorität zu wahren und Störungen zu vermeiden, die zunächst Strukturen durch ihr klares, eher strengeres Auftreten festgelegt hatten als denjenigen, die sich noch unsicher waren oder eher die „Kumpelebene“ wählten.

Die folgende Schreibreflexion kann helfen sich über Tendenzen des Auftretens vor der Klasse bewusst zu werden. Selbst Studierende, die noch kein Praktikum absolviert haben, können über ihre typischen Verhaltensweisen in neuen, stressbelasteten Situationen nachdenken und ihre Außenwirkung reflektieren.

Schreibübung: Selbstbild als Lehrer/in:

1. Wenn ich als neue Lehrkraft in eine Klasse komme, wie würden mich vermutlich meine Schüler/innen beschreiben?

2. Wenn ich in dieser Klasse ein halbes Jahr unterrichte, wie würden mich vermutlich meine Schüler/innen beschreiben?

Über den Klassenführungsaspekt hinaus kann diese Übung auch Aufschluss über unser Verhalten bei Präsentationen und öffentlichen Auftritten geben. Da wir in diesen Momenten wenig Raum für Selbstwahrnehmung haben, passiert es uns schnell, dass wir unbeabsichtigte Signale aussenden, die nicht der intendierten Wirkung entsprechen. Ist unser Selbstwertgefühl in bestimmten Momenten gering, neigen wir zu Übersprunghandlungen oder ungeschickten Formulierungen. Schüler/innen sind für diese Signale sehr empfänglich, daher lohnt es sich die eigenen Tendenzen zu reflektieren und ihnen mit entsprechenden Strategien zu begegnen.

Unrealistische Selbstbilder

Das berufliche Selbstbild bildet sich nicht zufällig im Verhalten vor der Klasse ab. Schon Studierende haben oft ganz genaue Vorstellungen von einer idealen Lehrkraft und versuchen dieser Vorstellung gerecht zu werden. Hierdurch kann es zu Rollenkonflikten kommen, da diese Vorstellungen teilweise sehr weit von der Realität entfernt sind – sei es aufgrund der Bedingungen, die das System Schule mit sich bringt (Einzelkämpfertum, Bewertungs- und Aussortierungsstrukturen, $\frac{3}{4}$ -Stunden-Takt, etc.), aufgrund mangelnder Beziehungsfähigkeit oder -willigkeit der Schüler/innen oder aber auch, weil die eigenen Wünsche weit über die eigenen verfügbaren Kompetenzen und Möglichkeiten hinausreichen. Nicht wenigen Referendar/innen, mit denen ich (J.K.) arbeite, raubt ihr eigener Perfektionsanspruch jede Minute ihrer Zeit.

Gerade Rollenkonflikte und unrealistische Selbstbilder sind in ihrer Bedeutung für Stressempfinden nicht zu unterschätzen. Kretschmann (2000, 98ff) hat sich diesem Problem ausführlich in seinem Buch gewidmet und eine Gegenüberstellung von realistischen und unrealistischen Denkmustern bzw. realistischen Alternativen gemacht. Die Theorie der Erwartungshaltung (Ellis 1979, zitiert in Kretschmann 2000, 100) ist teilweise im nächsten Modul im Rahmen der mentalen Strategien erkennbar. Laut Ellis entstehen Erwartungsängste, Unzufriedenheit und psychischer Stress oftmals als Folge unerfüllbarer Wünsche und unrealistischer, überhöhter Ansprüche an andere und an sich selbst. Der Lehrerberuf wird auch als semiprofessioneller Beruf bezeichnet. Die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Privatzeit verlaufen fließend und die getane Arbeit ist eigentlich nie genügend. Es gäbe noch so

unendlich Vieles, das getan werden könnte: eine noch bessere Unterrichtsvorbereitung, Engagement in der Schulentwicklungsgruppe oder regelmäßige Elterngespräche.

Aus den Antworten von Seminarteilnehmer/innen hat Kretschmann (2000, 161) deren unrealistische Erwartungen notiert. Es wurden optimistisch-realistische Alternativen überlegt und Erinnerungsformeln für einen entspannteren Umgang mit den Erwartungen gebildet. Ein paar Punkte, die auch schon Studierende und Referendar/innen betreffen, sollen genannt werden:

1. Jede Stunde muss interessant sein => um etwas interessant zu finden, muss der Wechsel zum Normalen vorhanden sein => Ich bin kein animateur.
2. Ich will von allen Eltern und Kollegen/innen akzeptiert werden => Die Vorlieben der Menschen sind unterschiedlich. Man kann nicht bei allen auf Beifall stoßen => Mir sind nicht alle anderen sympathisch. Warum also sollte jeder mich so akzeptieren, wie ich bin?
3. Ich will für alle jederzeit da sein, ich will immer allen Schülern/innen gerecht werden => Ich will mich darum bemühen, aber es wird immer Schüler/innen geben, die ich nicht genügend berücksichtigen kann => Niemand ist vollkommen.
4. Man kann den schwierigen Kindern ja doch nicht helfen => Es gibt auch Wirkungen, die nicht sofort sichtbar sind => Ich will Geduld haben und auch kleine Erfolge registrieren und positiv werten.

Zuletzt soll noch auf die Bedeutung einer Identifikation mit dem Lehrerberuf hingewiesen werden. Mangelnde Identifikation schafft ebenso Rollenkonflikte und löst Stress aus wie falsche Vorstellungen von dem Aufgabenbereich. Laut Bauer u.a. (o.J.), kann Identifikation mit dem Beruf als positive Ressource gewertet werden. In einem solchen Fall ist der Beruf eine „Quelle erlebter Selbstwirksamkeit“ und eine „Quelle des Selbstwerterlebens“ (ebd.). erinnert man sich noch einmal an das Muster S, das Schonungsmuster aus der Potsdamer Lehrerstudie (vgl. Kap. 1.2.3), so verwundert es nicht, dass Längsschnittuntersuchungen gezeigt haben, dass 23% der dem Muster S Zugeordneten bei der nächsten Befragung bereits dem Risikomuster B zugeordnet werden mussten (Schaarschmidt / Kieschke 2007a, 30f).

2.5 Veränderbarkeit von Selbstwertgefühl

Die Autoren Stahlberg, Gothe und Frey (1994) haben in ihrer „Theorie des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung“ festgestellt, dass die Menschen erstens danach streben ihr Selbstwertgefühl zu erhöhen und zweitens das Bedürfnis umso stärker haben, je niedriger das akute Selbstwertgefühl ist (vgl. Stahlberg u.a. 1994, 680). Laut Untersuchungen zur motivationalen Funktion des Selbstkonzepts geschieht dies einmal durch die Abwertung anderer Personen oder durch eine explizite Auswahl von selbstwerterhöhenden Informationen. Ferner werden Erfolge auf interne und Misserfolge auf externe Faktoren zurückgeführt, wobei das stärker auf

Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl zutreffen soll. Diese These wurde aus konsistenztheoretischer Richtung bezweifelt, deren Forscher postulieren, dass Personen mit negativem wie auch mit positivem Selbstbild immer wieder das eigene Selbstbild bestätigen und Informationen über die eigene Person suchen und die als glaubwürdiger bewerten, die es stützen.

Satir macht anhand ihrer Ausführungen deutlich, warum das Selbstwertgefühl, das ursprünglich in der Kindheit erworben wird, auch im Alter noch veränderbar resp. verbesserbar ist.

„Ich bin überzeugt, dass das Gefühl des Wertes nicht angeboren ist, es ist *erlernt*. Und es ist in der Familie erlernt. [...] Ein neugeborenes Kind hat keine Vergangenheit, keine Erfahrungen im Umgang mit sich selbst und keinen Maßstab, an dem es seinen eigenen Wert messen könnte. Es muss sich verlassen auf die Erfahrungen mit seiner Umwelt und die Botschaften, die es von dort bekommt hinsichtlich seines Wertes als Mensch.“ (Satir 1998, 42)

Die Autorin betont die Prägung der ersten fünf, sechs Lebensjahre durch die Familie und sieht auch die Erfahrungen in Schule und Umfeld immer vor dem Hintergrund dessen, was als Grundbotschaft erfahren wurde. Dennoch betont Satir, dass das Selbstwertgefühl oder das Gefühl des Nichtwertseins, weil es erlernt worden ist, auch wieder verlernt oder neu gelernt werden kann. „Und diese Möglichkeit besteht von der Geburt bis zum Tod, so dass es nie zu spät ist. Ein Mensch kann an jedem Punkt in seinem Leben beginnen, sich besser zu fühlen.“ (Satir 1998, 45)

Erinnern wir uns daran, dass das Selbstwertgefühl eine bereichsspezifische Größe ist, so wird verständlich, dass sich die Selbsteinschätzung entlang der als wichtig oder unwichtig empfundenen Fähigkeiten und Eigenschaften orientiert. Fühlen sich Lehrer/innen in den von ihnen als wichtig erachteten Bereichen unzulänglich, so kann sich dies auf ihr gesamtes berufliches Selbstbild auswirken. Die Stärkung und Ausbildung der für den Lehrerberuf wichtigen Kompetenzen beeinflusst demnach das Selbstwertgefühl positiv (Trautwein 2003, 33), was die Notwendigkeit einer rechtzeitigen Ausbildung Lehrerberuflicher Basiskompetenzen bestätigt.

Wie in Kap. 3.1 dargestellt wird, ermöglicht die *Körperbasierte Selbstregulation* das situationsspezifische Selbstwertgefühl direkt über den Körper zu erhöhen und langfristig durch den Zugewinn einer effektiven Stressbewältigungsstrategie zu stärken. Wird die Erfahrung gemacht, dass geeignete Handlungskompetenzen vorhanden sind, erhöht sich die Selbstwirksamkeitserwartung. Der Mensch hat somit die Stärkung des eigenen Selbstwertgefühls in nicht unerheblichem Maß selbst in der Hand.

2.6 Warum ist Selbstwertgefühl für Lehrer/innen wichtig?

In Kapitel 1.4 haben wir bereits ein Bild entworfen, das die Auswirkungen von Stressempfinden auf den Unterricht und die Schüler-Lehrer-Interaktion zeigt.

Ebenso hat die jeweilige Stärke des Selbstwertgefühls Auswirkungen. Es kann anhand verschiedener Forschungen verdeutlicht werden, wo konkrete Zusammenhänge bestehen, die sich im Schulalltag niederschlagen.

1. Umgang mit Anderen, Bewertung der Schüler/innen

Das Selbstwertgefühl hat einen großen Einfluss auf das Sozialverhalten des Einzelnen. Der Interdependenz von Sozialverträglichkeit und Selbstwertgefühl wurde bereits seit den 1950er Jahren nachgegangen und es wurde meistens in dem Sinne argumentiert, dass „eine positive Einstellung zu sich selbst mit einer wohlwollenen Attitüde anderen gegenüber einhergehe“ (Schütz 2000, 9). Weitere Studien belegen, dass „bereits latente Einstellungen über sich [...] die Wahrnehmung und Interpretation der Umweltstimuli und Verhaltensweisen anderer“ beeinflussen (Frey / Benning, 1983, 150f).

2. Informationsverarbeitung und Wahrnehmung

Stimmung hat Einfluss auf Wahrnehmungsurteile und es kommt häufig zu Übertragungen auf das Gegenüber (Forgas 1995, 31f). Das kann man auch bei der Studie von Döring-Seipel (1996, vgl. Kap. 3.1) beobachten, die zeigt, dass Bildbeschreibungen in großer Abhängigkeit vom inneren Zustand der Betrachter/innen ausfallen.

3. Interaktion und Kommunikation

In Bezug auf Interaktion und interpersonelle Aspekte zeigte sich bei Schütz (2000, 174), dass Menschen mit einem stabil hohen Selbstwertgefühl in Bezug auf ihre Selbstdarstellung vor Publikum sicherer waren und viel besser mit Kritik und Konflikten umgehen konnten als instabile Personen. Diese sind stark abhängig von der Anerkennung anderer und vom Erfolg ihrer Aktionen. Misserfolge führten häufig zu Selbstvorwürfen, Selbstzweifeln oder Schuldzuweisungen.

Was bedeutet das in der Konsequenz?

Zum einen ist es wichtig, sich seiner eigenen Potenziale und Stärken bewusst zu sein und dort Unterstützung einzufordern, wo sie notwendig ist. Ein Austausch mit anderen Studierenden oder Referendaren/innen kann eigene überhöhte Ansprüche erkennbar machen oder helfen die Erwartungen an sich selbst mit den realistischen Bedingungen und Möglichkeiten des Arbeitsfeldes abzugleichen.

Die beiden abschließenden Schreibübungen bieten eine Möglichkeit, die in Modul 2 bearbeiteten Themen in einer eigenen Bestandaufnahme des Selbstwertgefühls in den unterschiedlichen Bereichen zu resümieren und Entwicklungsziele für sich zu formulieren.

<i>Lehrerberufsrelevante Bereiche</i>	<i>Meine Selbsteinschätzung in Bezug auf mein Selbstwertgefühl in diesem Bereich</i>
Für mich relevante Bereiche	
Für mich weniger relevante Bereiche	
Resümee: was möchte ich im Rahmen meiner Ausbildung noch erlernen?	Was kann ich schon gut?

Überlegen Sie einmal...

welche Veränderungs- und Entwicklungswünsche Sie für sich formulieren möchten?

Wo sehen Sie die Notwendigkeit stabiler oder selbstsicherer zu werden?

Modul 3 Bewältigungsstrategien: Fähigkeiten zum Umgang mit Anforderungen

Jeder Mensch verwendet eine Vielzahl von Strategien in Stresssituationen, die oft nicht bewusst als solche erkannt werden. In den Seminaren merken einzelne Teilnehmer/innen immer wieder an, dass ihnen nur einige ihrer effektiven Verhaltensweisen als Strategie bewusst waren. In Modul 2 wurde verdeutlicht, dass die Fähigkeit Situationen zu meistern Sicherheit verleiht. Erkennt man das eigene Handlungsrepertoire als verfügbare, selbst initiierte Maßnahmen zum Stressabbau oder zur Selbststärkung, wirkt sich dies positiv auf die Selbstwirksamkeitserwartung aus. Die Situation wird weniger bedrohlich und stärker kontrollierbar. Es bietet sich daher an, zunächst das bisherige Strategierepertoire zu reflektieren und im Austausch mit den Kollegen/innen deren Handlungsweisen zu erfahren.

Übung für Kleingruppen: Stresssituationen austauschen

Jede/r Teilnehmer/in überlegt sich eine sehr stressbelastete Situation aus seinem/ihrer Leben. Eine Person fängt an, diese der Gruppe zu schildern, verdeutlicht auch die Bedeutung der Situation und gibt notwendige Kontextinformationen. Es werden aber noch nicht die Maßnahmen oder die Bewältigung der Situation beschrieben. Die anderen überlegen danach laut, wie sie selbst mit der Situation umgehen und ob sie diese überhaupt als stressig empfinden würden. Es werden danach relevante Strategien für diese Situation ausgetauscht. Der/die Betroffene berichtet anschließend aus der eigenen Perspektive, was er/sie damals versucht hat und überlegt, ob die neuen Ideen für ihn/sie evtl. in zukünftigen ähnlichen Situationen hilfreich sein könnten. Anschließend wird die Situation der nächsten Teilnehmer/in besprochen. (max. 40 min., pro Person ca. 10 min.)

Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* konzentriert sich auf Strategiebereiche, die für die Anforderungen im Lehrerberuf grundlegend sind und direkt mit den überfachlichen personalen Kompetenzen in Beziehung stehen. Die Strategien können in mentale, körperliche und handlungsorientierte unterteilt werden. Viele sind miteinander in der einen oder anderen Weise verwoben und alle fußen auf der Annahme, dass ein hohes Selbstwertgefühl die Grundlage für Stressbewältigung ist (vgl. Modul 2). Das folgende Überblickschema (Abb. 6) soll die Strategiebereiche verdeutlichen.

Die „Körperbasierte Selbstregulation“ bildet hierbei das „Dach“ aller Strategien, da sie unmittelbar (über die Körperhaltung) emotionale Stabilität ermöglicht und die Methode sich zudem auf weitere Strategien auswirkt (z.B. körperliche, mentale und kommunikativ-interaktive). Körperlich-gesundheitliche, mental-kognitive und Interaktions- und Kommunikationsstrategien sind sowohl innerhalb von Stresssituationen einzusetzen als auch langfristige Maßnahmen. Alle drei Strategiebereiche sind

hoch relevant im Lehrerberuf und bieten schon während der Ausbildungszeit wichtige Unterstützungsquellen entsprechend der Belastungssituationen im Studium und Referendariat. Eine wichtige Stütze für die Bewältigung von Anforderungen im Lehrerberuf ist die Selbstorganisation auf der Ebene von Zeitmanagement und Arbeitsorganisation. Dieser Bereich bildet im Prinzip den Boden, auf dem der berufliche Alltag funktioniert, da er zur Strukturierung, Planung und Ordnung dient. Die „Interpersonale Ressource“ bildet ebenfalls eine wichtige Stützfunktion ab. Da sie weniger erlernt werden kann als vielmehr ins Bewusstsein gerückt wird, ist sie nicht als Strategie grau markiert. Sie bildet eine Kraftquelle, die in unterschiedlicher Ausprägung (Freunde, Familie, Kollegen/innen) vorhanden ist und in ihrer Bedeutung vielfach unterschätzt wird.

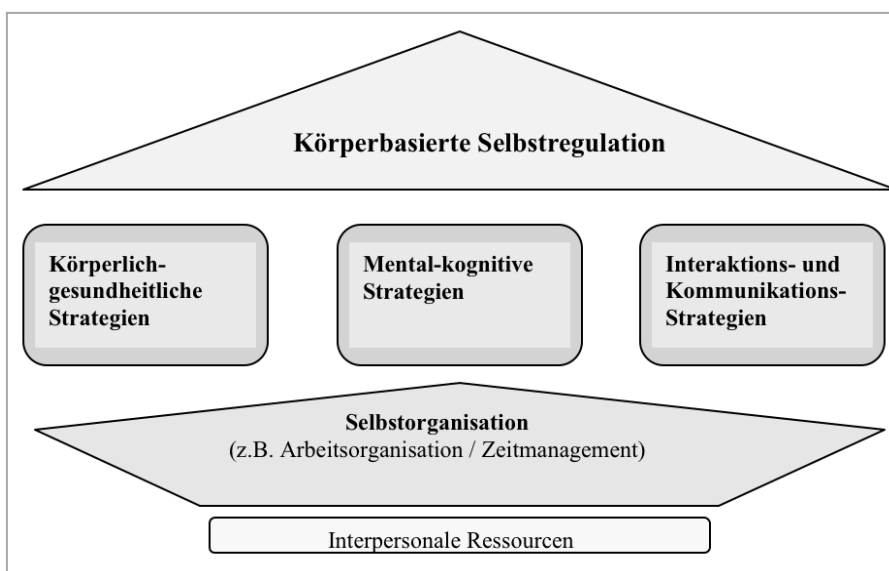


Abbildung 6: Schema der Strategiebereiche

Unter die sechs genannten Strategiebereiche fallen zahlreiche Einzelmaßnahmen, die in den folgenden Kapiteln genauer definiert und beschrieben werden. Dennoch kann unsere Auflistung nicht vollständig sein. Es werden jeweils ausgesuchte theoretisch-konzeptionelle Grundlagen und einzelne Übungen vorgestellt, die sich im Rahmen des modularisierten Trainingsprogramms (vgl. Einleitung und Kap. 6.1) durchführen lassen. Einige Übungen sind sicherlich bekannter als andere, die „Körperbasierte Selbstregulation“ als Methode (Košinár 2007) wurde von Julia Košinár selbst entwickelt, der Gedankenparcours in Kap. 3.2, die Atem-Stimmübungen oder die Hinweise zur Selbstorganisation (Kap. 3.4) sind eine Zusammenstellung von Übungen aus der Literatur, Seminarerfahrungen und Ergebnisse eigener Überlegungen. In anderen Kapiteln haben wir zur Anregung und als Diskussionsgrundlage Erkenntnisse aus der Forschung zusammengestellt oder – in Ermangelung solcher – auch einmal auf populärwissenschaftliche Ratgeberliteratur zurückgegriffen.

Modul 3 unterscheidet sich aus den genannten Gründen auch sprachlich von den anderen Kapiteln. Es ist sehr praxisorientiert mit vielen Übungen und Fallbeispielen und soll den Lesern/innen Lust auf das Ausprobieren und Ausbilden/innen Mut zur Vermittlung dieser Strategien machen.

3.1 Körperbasierte Selbstregulation: Stärkung des Selbstwertgefühls

„Körperbasierte Selbstregulation“ ist eine Methode, die in erster Linie auf der Einnahme einer aufgerichteten (expandierten) Körperhaltung basiert (s.u. 1. und 2. Übung). Forschungen zum Zusammenhang von Körperhaltung und Emotionen (Körper-Feedback) haben schon seit den 1970er Jahren herausgestellt, dass sich eine aufgerichtete Körperhaltung auf Emotionen wie Stolz, Offenheit, Freude, Selbstbewusstsein und Optimismus auswirkt und eine gebeugte Haltung mit Traurigkeit und Verslossenheit korreliert (Riskind 1984; Stepper 1992; Döring-Seipel 1996; Košinár 2004).

Diese Ergebnisse gaben Anlass eine Studie durchzuführen, bei der die Kontext- und Individualbedingungen für den effektiven Einsatz von Körper-Feedback überprüft wurden (Košinár 2007). Heraus kamen unerwartete Erkenntnisse, die verdeutlichten, wie einfach und zugänglich die Methode ist und auch, dass es verschiedene Anwendungsformen gibt, die gleichermaßen wirkungsvoll sind. Diese wurden unter dem Begriff „Körperbasierte Selbstregulation“ subsumiert. Anhand der Aussagen interviewter Teilnehmer/innen zeigte sich überdies, dass die Methode nicht einfach eine weitere Strategie zu Stressbewältigung darstellt. Vielmehr unterstützt sie den Einsatz von Handlungsstrategien, bildet die Basis für Kommunikations- und Interaktionsstrategien und unterstützt die Strukturierung in stressbelasteten Situationen (Košinár 2008a).

3.1.1 Anwendungsformen der Körperbasierter Selbstregulation

Das ursprüngliche Verständnis von Körper-Feedback geht von einer Innenwirkung aus. Wird eine Haltung eingenommen, entwickelt sich das dazu kongruente Gefühl automatisch (die Emotionsforscher/innen sind sich nie einig geworden, was die Gefühle auslöst). Im Rahmen einer Untersuchung mittels Fragebögen, Videodokumentationen und Interviews (Košinár 2007) konnten weitere interessante Wirkungszusammenhänge beobachtet werden, die durch den Einsatz expandierter Körperhaltung entstanden waren und durchaus zur Selbststärkung und einer Erhöhung des Selbstwertgefühls führten:

1. Innenwirkung
2. Außenwirkung
3. Wechselwirkung von Innen- und Außenwirkung
4. Selbstwahrnehmung
5. Körpervokabular

Diese Wirkungszusammenhänge werden im Folgenden vorgestellt und mithilfe von Zitaten aus den Interviews verdeutlicht (vgl. Košinár 2007, S. 231- 235).

Innenwirkung

Bei der Innenwirkung generiert die expandierte Haltung ein höheres Selbstwertgefühl in Form von Offenheit, Entspannung, Freude, Selbstbewusstsein etc. Bei der Analyse der Interviews kann man drei Bereiche der Selbststärkung entdecken:

„Auf jeden Fall fürs eigene Gefühl“

Einmal wird etwas indifferent berichtet, dass die Haltung „auf jeden Fall fürs eigene Gefühl“ etwas bewirke. „Sobald ich diese expandierte Körperhaltung einnehme, sie bewusst einnehme, weil ich sie einnehmen möchte, kommt ein Gefühl hoch, es ist ziemlich stark“, „Man wird offener, freier, man hat ein besseres Gefühl, wohli-ger“, „Die Emotion kann einfach ins Positive gedreht werden“.

Innere Distanz und Unverwundbarkeit

Besonders in Bezug auf Konfliktsituationen schildern einige Untersuchungsteilnehmer/innen, dass sie Gefühle der inneren Distanz und Unverwundbarkeit empfinden: „Durch die Körperhaltung hat man auch ne ganz andere Art mit Problemen umzugehen. [...] Ja, wenn ich so expandiert oder so selbstsicher an die Sache ran-gehe, dann geht mir vieles nicht mehr so nah, also persönlich“, „Wenn ich irgend-wo in einen Raum trete, wo ich weiß, jetzt gucken mich gleich zig Leute an, dann habe ich diese expandierte Haltung und dann - so halbstark, so „mir kann keiner“, nein, so extrem ist es nicht, aber es ist schon ein sicheres Gefühl“.

Innere Sortierung und Struktur

Die dritte Art der Innenwirkung, die durch expandierte Körperhaltung ausgelöst und mehrfach erwähnt wurde, haben v. a. die männlichen Studierenden erfahren. Sie berichteten, dass sie sich dadurch besser strukturiert und sortiert, und somit der Situation besser gewachsen fühlten. „Dass ich mich vielleicht ein Stück weit selbst-bewusster fühle oder ein bisschen geordneter, wenn ich mich vom Körper her gera-de rücke, dass ich strukturierter erzählen kann [...] und dann werde ich auch ruhi-ger und gesammelter und präsenter im Raum.“

Außenwirkung

Bei vielen Untersuchungsteilnehmern/innen hat sich aber auch die Außenwirkungs-ebene als für die Selbststärkung relevant erwiesen. Dies insofern, als auch durch das Bewusstsein einer selbstbewussten Außenwirkung eine Stärkung des Selbst-wertgefühls entsteht. Es zeigte sich, dass gerade die weiblichen Untersuchungsteil-nehmerinnen in den Bereichen Respekt, Autorität und Einflussnahme, Erfahrungen mit der durch ihre Haltung veränderten Außenwirkung machen konnten. Es ist anzunehmen, dass sie für diese Aspekte sensibilisierter sind und ihr Wunsch nach Präsenz durch negative Erfahrungen dringlicher ist als bei den männlichen Kommli-tonen.

„Nicht mehr unter ferner liefen“

„Wenn man eine aufrechte Körperhaltung einnimmt - das ist ja auch eine offene Körperhaltung - dass man dann viel mehr vom anderen wahrgenommen wird und auch mehr berücksichtigt, also geachtet wird. Es wird mehr auf einen eingegangen und man ist nicht mehr so unter ferner liefen.“, „Mit einer richtigen Körperhaltung kannst du bewirken, dass Menschen auch anderen Status mit dir anders reden.“

Einfluss und Manipulation

Ist die Basis des selbstsicheren Auftretens erst einmal geschaffen, kann die Wirkung sogar in Bereiche des bewussten Einflusses und der Manipulation gehen. „Ne bewusste Körperhaltung, ne aufrechte zeigt auch Macht. Man kann Macht damit demonstrieren.“, „Ich glaube, es hängt viel damit zusammen, ob du selbstsicher oder unsicher auftrittst, wie das Gespräch verläuft. Ich glaube, das kann man schon vorher mit der Körperhaltung bewirken.“

Wahrung der eigenen Autorität

Auch in Bezug auf Situationen im Unterricht haben einige Untersuchungsteilnehmer/innen gute Erfahrungen mit der Außenwirkung expandierter Körperhaltung gemacht. „Es ist ja wichtig vor Schülern auch eine aufrechte Körperhaltung zu haben, sonst spielen die einem ja gleich auf der Nase rum, also man wirkt dann ja nicht.“, „Ich krieg dann ein Feedback von den anderen, ein ganz anderes. Weil, wenn ich stehe und quasi schon sicher stehe, dann haben meine Worte ne ganz andere Wirkung. Und dann hören sie mir besser zu.“

Weitere Anwendungsformen

Auch die Kombination beider Wirkungsebenen, der Innen- und der Außenwirkung, kann unter den Begriff Körper-Feedback gestellt werden. Expandierte Körperhaltung wird in dem Wissen um die Generierung eines stärkeren Selbstwertgefühls eingenommen, wobei gleichzeitig ein Bewusstsein für ein selbstbewusstes Auftreten besteht.

Noch zwei weitere Variationen zeigten sich im Laufe der Ergebnisanalysen: Diese fallen nicht mehr in den Bereich Körper-Feedback, da sie nicht an Rückkopplungsprozessen beteiligt sind, aber sie können durchaus auch als Möglichkeiten der körperbasierten Selbstregulation durch expandierte Körperhaltung gesehen werden.

Dies ist einmal die *Selbststärkung durch Selbstwahrnehmung*. Dabei wird ein Gefühl der Ruhe und Entspannung durch das In-sich-gehen und Spüren der eigenen Körperhaltung empfunden. Einige der Studierenden haben dies als sehr positiv in herausfordernden Selbstpräsentationssituationen erlebt.

Die andere Möglichkeit liegt in der *Erweiterung des Körpervokabulars*. Die Selbststärkung liegt hier – eng verbunden mit dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung – darin, dass eine Erweiterung der Handlungsoptionen durch den bewussten Einsatz von Körperhaltung empfunden wird. Das Körpervokabular kann neben der Körperhaltung natürlich auch Ausdruckssignale wie Mimik, Gestik oder rhetorische

Fertigkeiten umfassen und somit zu dem Bereich der Körpersprache gezählt werden.

3.1.2 Bedingungen für einen effektiven Einsatz Körperbasierter Selbstregulation

Es haben sich verschiedene Bedingungen aus den Berichten entnehmen lassen, die für einen effektiven Einsatz zu beachten sind. Wird die Methode trainiert, ist es wichtig die folgenden Schritte hintereinander durchzuführen.

Ausbildung der Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung

Kernvoraussetzung für den Einsatz einer expandierten Körperhaltung ist die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung. Einmal ist es wichtig ein Gefühl für das eigene Körperbild zu entwickeln (Wie stehe ich normalerweise? Wie verhalte ich mich in stressigen bzw. entspannten Situationen? Nehme ich meine Atmung wahr?).

Bevor man die Körperhaltung verändert, ist es wichtig, überhaupt erst einmal das eigene natürliche Körperverhalten wahrzunehmen. Daher sollte man seine Körpersprache im Schul- oder Studienalltag oder in den Fachseminaren beobachten und aufmerksam für die Reaktionen des Umfeldes sein. Je ausgeprägter die Selbstwahrnehmung bereits ist, desto schneller oder leichter kann „Körperbasierte Selbstregulation“ angewendet werden. In Kapitel 2.4 wurden bereits Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung vorgestellt. Im Folgenden wird nun konkreter auf Übungen zur „Körperbasierten Selbstregulation“ eingegangen.¹⁵

1. Übung zur Schulung körperlicher Selbstwahrnehmung

Um sich das eigene „typische“ Körperverhalten bewusst zu machen, ist es sinnvoll mit verschiedenen Haltungen und Bewegungen zu spielen. Dies wird Schritt für Schritt mit dem ganzen Körper vollzogen. Zunächst wird die natürliche Fußstellung beobachtet. Dazu geht man in einem möglichst großen freien Raum hin und her. Nun werden nach und nach Variationen durchgeführt (z.B. stärkeres Auftreten auf der Ferse, auf dem Ballen), allerdings nur in kleinen Nuancen, sodass von außen keine Änderung bemerkt wird. Die Veränderung der Fußstellung hat Auswirkungen nicht nur auf die Gesamthaltung und die Atmung, sondern auch auf die Gefühle. Während des Gehens sollen diese Wirkungen erspürt werden, indem immer wieder in die natürliche Ausgangssituation zurückgekehrt wird.

Anschließend wird die Schrittweite und –weite beobachtet und in Nuancen erweitert bzw. verschmälert und verlängert bzw. verkürzt. Je nach Schrittweite und –breite bewegt sich der restliche Körper mit und es wird ein Gefühl von Weite oder Enge empfunden. Danach folgt die Aktivierung der Becken-Gesäß-Partie. Diese wird leicht nach vorne und nach hinten geschoben. Hier finden nun explizit Einflüsse auf das Gesamtbefinden statt. Es ist bei den Menschen unterschied-

¹⁵ Diese und weitere Übungen zu Körperwahrnehmung sind in Košinár 2009 zu finden.

lich, ob vorgeschobenes oder ein zurückgeschobenes Becken den Oberkörper zum Vorbeugen veranlasst. Beiden gemeinsam ist die Wirkung auf die Atmung und auf die Kopfhaltung. Zum Schluss wird die Schulter-Arm-Partie verändert, indem die Schultern nach hinten „ausgestrichen“ oder rund nach vorne eingerollt werden und die Lücke zwischen Arm und Oberkörper verengt oder geweitet wird.

Diese Übung dauert je nach Intensität und Häufigkeit der Wiederholungen in den einzelnen Bereichen 10 bis 20 Minuten.

Bei der eben beschriebenen Körperwahrnehmungsübung wird bereits etwas Wesentliches spürbar: Enge und Weite, Beugung und Streckung unseres Körpers und der Arm- und Beinsetzung wirken sich unmittelbar auf unsere Atmung und Empfindung aus. Ob ich mir Raum nehme oder nicht, die Arme frei bewege oder an die Körperseite drücke, hat eine Auswirkung auf das eigene Selbstwertgefühl. Hier genau setzt die „Körperbasierte Selbstregulation“ an, die in der folgenden Übung konkretisiert wird.

2. Übung zur expandierten und gebeugten Körperhaltung

Im Anschluss an Übung 1 werden nun alle typischen Merkmale einer expandierten Körperhaltung und anschließend die einer gebeugten Haltung eingenommen. Dabei gilt, dass die jeweilige Darstellung im Rahmen des individuellen Körpermusters stattfindet, die Haltungen also wenngleich auch vielleicht ungewohnt, so doch zum eigenen Handlungsrepertoire gehören sollen. Es geht um authentisches Körperverhalten, das in die eine oder andere Richtung erweitert wird.

Expandierte Haltung: breitere, längere Schritte, zentriertes Becken, geöffneter Oberkörper, (ausgestrichene, gerade Schultern), gehobener Kopf mit Blick in den Raum, mitschwingende Arme

Gebeugte Haltung: engere, kürzere Schritte, Becken leicht nach hinten gekippt (Entenpopo), Schultern eingerollt, Oberkörper leicht eingefallen, Arme enger am Körper, Kopf gesenkt.

In den jeweiligen Haltungen geht man durch den Raum und erspürt die Wirkung der Haltung auf das Gefühl. Wird die Übung in der Gruppe durchgeführt, gehen nun alle durch den Raum, wobei die Hälfte der Teilnehmer/innen die gebeugte und die Hälfte die expandierte Haltung einnimmt (Seminarleitung teilt auf). Alle Teilnehmer/innen begegnen sich und bleiben kurz voreinander stehen und nehmen sich mit Augenkontakt wahr. Die Haltungen werden je zwei Mal getauscht. Anschließend wird über die Erfahrungen berichtet.

Die Wirkung der Haltungen findet auf der Innenwirkungsebene allein durch das Einnehmen der jeweiligen Haltungen statt. In der Begegnung wird nun z.B. eine gebeugte Person mit einer expandierten konfrontiert. Der unterschiedliche Status verstärkt die Empfindungen noch. Interessant ist aber auch die Begegnung in der

gleichen Haltung. Emotionen wie Macht, Erniedrigung, Solidarität, Überheblichkeit, Freude, Offenheit, Demütigung etc. laufen bei den Teilnehmer/innen ab.

Die „Körperbasierte Selbstregulation“ nutzt die expandierte Körperhaltung gezielt um Präsenz auf der Außenwirkungsebene zu erzielen, aber ebenso innere Stabilität, Sicherheit und gelassene Entspannung. Trotzdem ist Körperhaltung auch ein Machtinstrument und kann gerade in der Schüler-Lehrer-Interaktion die Beziehung beeinflussen. Die Verantwortung, wie damit umgegangen wird, obliegt jedem/r Einzelnen.

Als Stresspräventionsmethode genutzt, ist die Anwendung der expandierten Körperhaltung auf jeden Fall hoch wirksam und kann starke Unsicherheit und sogar Panikattacken (s. Fallberichte) auflösen.

Motivation und Wunsch nach Selbststärkung/Veränderung

Es muss eine gewisse Beziehung und Offenheit zur beschriebenen Methode vorhanden sein. Sonst besteht die Gefahr, dass sie nicht richtig angewendet wird und daher auch keine Erfahrungen gemacht werden können.

Als zentrales Moment hat sich der Wunsch nach Selbststärkung herausgestellt. Je größer die Notwendigkeit empfunden wird, sich zu verändern und zu stabilisieren, desto größer ist auch die Offenheit gegenüber unkonventionellen Methoden. Die Erfahrung zeigt, dass gerade diese Teilnehmer/innen tief liegende Prüfungsängste oder starke Unsicherheit bei Präsentationen vor größeren Gruppen völlig überwinden konnten.

Es wurde anhand der Einzelfallanalyse deutlich, dass Studierende, die sich bereits jahrelang mit ihrer Außenwirkung beschäftigt hatten, keinen Zugang mehr zur Innenwirkung von expandierter Körperhaltung bekamen. Dies war einmal bei einer Studentin, die von klein auf Ballett trainiert hatte, der Fall und einmal bei einem sehr an militärischem Drill orientierten Studenten, der seit Jahren ein Auftreten als Führungspersönlichkeit geübt hatte.

Inhaltlich-fachliche Sicherheit

Fast alle Studierenden verloren in Momenten den Kontakt zu ihrem Körper, in denen sie sich inhaltlich unsicher fühlten oder kein klares Konzept hatten. Manchmal gelang es ihnen bis zum Ende einer Präsentation oder des Unterrichts nicht mehr, ihr Körpergefühl zurückzuerlangen. Waren sie jedoch „im Fluss“ oder durch Methodenwechsel in der Lage inne zu halten, konnten sie die Körperbasierte Selbstregulation gut nutzen. Es ist also wichtig, sich Bedingungen zu schaffen, um immer wieder Raum für Selbstwahrnehmung haben zu können. Das kann der Gang zur Tafel sein, oder auch der Moment, wenn die Schüler/innen oder Zuschauer/innen z.B. zur Projektionsfläche schauen.

Bereitschaft zur Übung der Methode

Wie jede körperliche Fertigkeit muss auch der Einsatz expandierter Körperhaltung geübt werden. Es zeigte sich, dass die Teilnehmer/innen, die sie viel im Alltag ausprobierten, in herausfordernden Situationen schnell damit operieren konnten und sich extrem sicher fühlten.

3. Einübung der Körperbasierten Selbstregulation

Nachdem, wie in Übung 2 beschrieben, die expandierte Körperhaltung in ihrer Zusammensetzung kennengelernt wurde, ist es wichtig diese in das natürliche Körpermuster zu integrieren. Dazu sucht man sich am besten Alltagssituationen aus, die Gelegenheit zur Selbstbeobachtung lassen. Das kann der Weg zur Schule, nach Hause, zum Bus etc. sein, das kann die Fußgängerzone der Innenstadt sein. Es ist sehr interessant mit der gebeugten und expandierten Körperhaltung zu experimentieren und die Reaktionen der Umgebung zu beobachten.

Hat sich der Körper an die expandierte Haltung gewöhnt, kann diese gezielt vor und in stressigen Situationen eingesetzt werden. Z.B. auf dem Weg zum Klassenzimmer oder dem Seminarraum vor dem Vortrag, aber auch inmitten von Präsentationen, schwierigen Begegnungen, Konflikten – allen Situationen also, die Professionalität und Selbstsicherheit erfordern.

Die Übung und die positiven Erfahrungen beim Einsatz von expandierter Körperhaltung führen oft in erstaunlich kurzer Zeit dazu, dass die Haltung automatisiert wird. D.h. sie wird selbstverständliches Körpermuster in herausfordernden Situationen und ihre Einnahme muss nicht mehr kognitiv gesteuert werden. Der Vorteil liegt darin, dass die Aufmerksamkeit nun vollständig auf dem Umfeld, der Kommunikation und Interaktion mit diesem, auf inhaltlichen und methodischen Anforderungen liegen kann.

3.1.3 Bedeutung und Möglichkeiten der Methode

Um den Unterschied der verschiedenen Körperhaltungen zu testen, ist es besonders eindrucksvoll, wenn die Kontextbedingungen fast die gleichen sind. Im folgenden Reflexionsbericht berichtet die Studentin Anke von zwei Sprechstunden bei demselben Professor, aber einmal geht sie in einer gebeugten Körperhaltung zu ihm, das nächste Mal in einer expandierten:

Anke berichtet:

Eigentlich handelte es sich bei dem Professor, in dessen Sprechstunde ich gehen sollte, um einen sympathischen Menschen und es gab für mich eigentlich auch keinen einzigen rationalen Grund dafür, ihm nicht locker und selbstbewusst gegenüberzutreten. *Eigentlich!* Naja, da ist freilich ein sehr großer Respekt seiner Arbeit und seiner fachlichen Kompetenz gegenüber. Außerdem, da eine Hausarbeitsbetreuung über einen längeren Zeitraum geht, steht man unter einem gewissen Druck, sich von seiner besten Seite geben zu müssen, was vermutlich genau dazu führt, dass man sich nicht von seiner besten Seite gibt.

Lange Rede kurzer Sinn, ich musste mich bei der ersten Besprechung nicht wirklich *mit Absicht* in eine *nicht* expandierte Körperhaltung bringen, da ich diese beinahe automatisch einnahm. [...] Ich ließ die Schultern noch ein bisschen mehr hängen, hatte die Brust noch ein bisschen mehr eingezogen und die Füße irgendwie... Ja, irgendwie ohne richtigen Bodenkontakt. Meine Stimme war zwar nicht zittrig aber ich brachte sie eher leise hervor, etwas zu leise vielleicht. Fachlich hatte ich mich jedoch bestens vorbereitet und einige gute Ideen und wichtige Namen, ja sogar ein paar gute und passende Zitate aus wichtiger Literatur notiert und eine kleine Liste an Büchern, die ich schon zum Thema gelesen hatte, aufgeschrieben.

Das Gespräch lief schlecht. Ich hatte mit ein paar Problemchen gerechnet, aber der Ausgang überschritt meine Erwartungen bei weitem. Der Professor war zwar keineswegs unangenehm oder unfreundlich mir gegenüber, aber es war ziemlich bald klar, dass er mich für wenig vorbereitet und eingelesen hielt. Außerdem schien er ein bisschen ungeduldig.

Ich kam während des Gesprächs gar nicht dazu, auch nur annähernd demonstrieren zu können, welche Ideen ich eigentlich im Sinn gehabt hätte. Es war kein angenehmes Gefühl mich unter meinem Wert zu verkaufen. Vor allem aber, was noch lästiger war, beschlich mich immer mehr das subjektive Gefühl, dass meine Ideen vielleicht tatsächlich schlecht und wertlos waren. (Als ich sie am nächsten Morgen noch einmal überarbeiten wollte, stellte sich jedoch heraus, dass ich schon überzeugt von ihrer Qualität war.) Ich fühlte mich in der Situation tatsächlich auch irgendwie dumm und unvorbereitet, obwohl es lächerlich ist, weil ich echt ein breites und genaues Wissen zum Thema aufzuweisen habe. [...] Als ich den Raum verließ dachte ich nur: „Was ist denn da jetzt schief gelaufen?“

Das nächste Mal versuchte ich von Anfang bis Ende die expandierte Körperhaltung durchzuziehen. Wieder gab es eine Sprechstunde. Diesmal sollte es zwar um ein anderes fachliches Thema gehen, aber es ging um eine ähnliche Situation bei dem gleichen Professor. Schon im Wartezimmer saß ich in aufrechter Position. Als ich ins Zimmer ging schritt ich genauso wie wir es im Kurs geübt hatten über den Boden [...] Rücken gerade, Brust geöffnet, Kopf gerade und wachsam. Die Füße hatten guten Bodenkontakt, ich hätte jederzeit geschwind aufspringen können. Ich spürte außerdem die Spannung, die durch den Körper ging, eine angenehme Spannung, jedoch keine *Verspannung*. Ich konzentrierte mich außerdem auf die Atmung und als ich den ersten Satz zu sprechen begann, bemühte ich mich um eine laute Stimme. All diese Dinge passierten blitzschnell, innerhalb weniger Sekunden, obwohl sie mir wie eine Ewigkeit vorkamen.

Sobald ich begann meine Anliegen mit lauter, klarer Stimme vorzutragen, ging alles wie von selbst. [...] Nur gelegentlich, während Sprechpausen oder während mein Gegenüber sprach, atmete ich bewusst - ein - und aus - und überprüfte in Sekundenschnelle, ob die Haltung wohl nicht nachgelassen hatte. [...] Ich konnte mich gut auf den Inhalt des Gesprächs konzentrieren und es gelang mir sogar humorvoll zu sein, was für mich immer ein Zeichen dafür ist, dass ich mich in einer Umgebung wohl - oder zumindest nicht unwohl - fühle.

Das Gefühl, das ich innerlich in der Situation mit expandierter Körperhaltung hatte, war „alles im Griff zu haben“. Vor allem im Vergleich zur ersten Situation spürte ich, dass nicht ich dem Gesprächsverlauf ausgeliefert war, sondern dass der Gesprächsverlauf mir ausgeliefert war. Ich konnte auf mein Gegenüber sehr gut eingehen, die gesamte Verständigung klappte im zweiten Gespräch viel besser und ich kam mir viel selbstbewusster dabei vor. Ich hatte vor allem auch kein Problem, zwar schon sehr höflich, aber doch zu

widersprechen. Ich schaffte es so, höflich aber bestimmt manche Dinge sofort zu berichtigen und Missverständnisse aus der Welt zu räumen. Vielleicht war das sogar einer der Hauptpunkte dieses Experiments für mich, und zwar zu sehen, dass es gar nicht so schwer ist, auf etwas unmittelbar in Stresssituationen reagieren zu können und dass Klarheit und Verständlichkeit wichtiger sind als übertriebene Höflichkeit und untertäniges Gebabe.

Ursprünglich für den situativen Einsatz gedacht, zeigte sich anhand der Veränderungen von lebensgeschichtlich verankerten Problemen verschiedener Anwender/innen, dass die Wirkung „Körperbasierter Selbstregulation“ weit darüber hinausgeht und auch langfristig anhält. Zu positiven Erfahrungen in Prüfungs- und Präsentationssituationen kamen auch solche in privaten problematischen Beziehungsgefügen, die beweisen, dass körperbasierte Selbstregulation auch in Konfliktsituationen genutzt werden kann, die bereits länger andauern.

Das folgende Beispiel zeigt die Möglichkeit der situativen Lösung in einer Paniksituation.

Simone berichtet

Die Professorin fragt durch die Runde, wie die bisherigen Hospitationsstunden und Unterrichtseinheiten in den Schulen verlaufen sind. Natürlich weiß ich ganz genau, dass ich gleich an die Reihe kommen werde. Ich bereite mich geistig auf meine Antwort vor, denke mir aus, was ich sagen werde. Doch es trifft mich wie ein Blitz, als sie plötzlich meinen Namen aufruft und ich antworten muss. Sofort ist mein Puls erhöht, mein Herz beginnt wie wild zu schlagen und mein Kopf läuft hochrot an. Ich presse meine erlernte Antwort zwischen meinen Lippen hervor. Ich merke natürlich, dass ich mich lächerlich mache. Das verbessert nicht unbedingt meine Situation. In meinem Kopf schießen Millionen von Gedanken kreuz und quer. „Simone, es ist nur eine einfache Frage!“ denke ich mir schließlich.

Ich verändere meine Sitzposition von zusammengekauert in eine aufrechte Haltung. Ich hebe meinen Kopf, ich drücke die Brust leicht nach außen und stelle meine Füße gerade auf den Boden. Währenddessen atme ich tief in meinen Bauch hinein. Luft durchströmt meinen Körper. Ich spüre, wie sich die Anspannung löst. Mein Puls beruhigt sich und ich kann wieder einen klaren Gedanken fassen. Zu meiner Verwunderung plaudere ich wie wild drauf los und erzähle mehr als von mir gefragt wurde.

Wie man deutlich erkennen kann, habe ich mich an die erlernten Tricks des Seminars erinnern können. Die körperbasiert-selbstregulatorische Handlungsstrategie hat mich aus der Situation retten können. Anschließend stellte sich eine zufriedenstellende Harmonie in meinem Körper ein. Ich habe es also geschafft, dass die Stressoren positiv auf mich wirken konnten. Die Situation wurde zunächst von mir als eine bedrohliche eingestuft. Folglich stellte sich Stress ein. In der Nachbewertungsphase kann ich also feststellen, dass ich durch das Seminar verschiedene Bewältigungsmöglichkeiten erlernen konnte, die es mir ermöglichten aus der Stresssituation herauszutreten und mein Potential zu zeigen

Ein deutlicher Wert der Körperbasierten Selbstregulation liegt in ihrer vielseitigen Wirkung, die sie für die Anwender/innen sowohl innerlich, wie auch äußerlich hat. Ein weiterer Vorteil ist die Möglichkeit der Anwendung ohne bestimmte räumliche Bedingungen. Sie ist ohne umfangreiches Training oder besondere individuelle

Fähigkeiten erlernbar. Ferner erfordert sie keine bestimmten Umstände und ist innerhalb jeder Situation unmittelbar umzusetzen.

3.2 Mentale Selbstregulation

Wie in der Begleitforschung noch dargestellt wird, wurden Studierende verschiedener Seminare mithilfe offener Fragebögen befragt. Sie sollten u.a. berichten, welche Strategien sie zur Bewältigung stressbelasteter Situationen vor und nach dem Seminar anwenden. Aus ihren Antworten entwickelten wir Kategorien und ordneten diese den einzelnen Strategiebereichen zu. Um mentale Strategien zunächst einmal zu definieren werden die Kategorien und Ausdifferenzierungen vorgestellt:

1. **Positive Einstellung:** Humor, Optimismus
2. **Selbstmotivation:** Belohnung, Sich eine neue Chance geben, Kohärenz, Selbstaktivierung, Positiver Druck
3. **Reflexion:** Selbstreflexion, Distanzierung, Perspektivenwechsel
4. **Kognitiv-methodisches Vorgehen:** mentale Vorbereitung, Rituale

An dieser Auflistung wird deutlich, dass mental-kognitive Strategien sowohl der inneren Einstellung zur Situation, der Motivierung, des Nachdenkens und der inneren Vorbereitung dienen. Sie nehmen einen großen Raum bei den meisten Menschen ein, die dann zu der einen oder anderen Komponente stärker als zu anderen neigen. Wie in den Ausführungen zur Transaktionalen Stress Theorie (vgl. Kap 1.1.2) erkennbar, ist die Einstellung zur Situation entscheidend für das Stressempfinden. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kap 2.2) beinhaltet sowohl die Selbstmotivation als auch die Reflexion. Das kognitiv-methodische Vorgehen meint eine Planungstätigkeit in der Vorstellung.

Auch wenn es charakterliche Unterschiede zwischen den Menschen gibt und die einen grundsätzlich optimistischer sind als andere (welche Ursachen das auch immer hat, vgl. Kretschmann / Lange-Schmidt 2000, 23), scheitern mentale Strategien immer wieder an Negativvisionen, mangelnder Selbstwirksamkeitserwartung oder fehlender Motivation und Einsicht. Nur wenige Menschen sind immer zuversichtlich. Selbstwertgefühl hat auch mit Glauben an sich selbst und Hoffnung zu tun.

3.2.1 Selbstreflexions-Parcours: Visionen entwickeln und Ziele verwirklichen

Der folgende Gedankenparcours setzt sich aus verschiedenen Anregungen zur Selbsteinschätzung zusammen und soll der Analyse eigener Einstellungen und Haltungen dienen. Ausgehend von dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung, das postuliert, dass eigene kontraproduktive Gedankenmuster Erfolge und Zielverwirklichung verhindern, wird hier die Reflexion eigener problematischer Sichtweisen und deren Transformation angeregt. Der Parcours ist so angelegt, dass er die meisten der oben beschriebenen Aspekte mentaler Strategien einschließt. Einige Übungen sind aus der Psychologie entlehnt, wieder andere sind eher philosophi-

scher, lebensanschaulicher Natur. Es macht Sinn, einmal den ganzen Parcours durchzugehen um anschließend die individuell ansprechenden Vorschläge auszuwählen.

A) Selbstmotivation entwickeln

„Wenn das Leben keine Vision hat, nach der man sich sehnt, die man verwirklichen möchte, dann gibt es auch kein Motiv, sich anzustrengen“ (Erich Fromm, zitiert in Keller 2003, 13)

Lebens-Visionen können völlig unterschiedlicher Art sein. Der eine sieht sich in einem Entwicklungs-Land beim Aufbau einer Schule, für einen anderen ist der Abschluss eines Studiums die große Vision. Eine andere will Lehrerin an einer Reformschule werden und für wieder eine andere ist die erfolgreiche Beendigung des Referendariats ihre Vision. Man kann den Begriff Vision demnach mit großen Zielen gleichsetzen, die für das Individuum manchmal kaum erreichbar erscheinen. Wo die persönlichen Herausforderungsgefühle liegen, ist völlig unterschiedlich. Wichtig jedoch ist, dass eine Vision erst einmal zugelassen und verbalisiert wird. Im zweiten Schritt ist es wichtig realistische und notwendige Einheiten zu formulieren, die das Ganze greifbarer machen. Die folgende Schreibübung soll diesen Vorgang verdeutlichen.

Schreibübung: Visionen

Notieren Sie sich als erstes eine persönliche Vision oder ein sehr großes Ziel.

Bilden Sie Einheiten: Schreiben Sie kleine Schritte zur Verwirklichung der Vision auf und versehen Sie diese mit so konkreten Zeiteinheiten wie möglich

Setzen Sie sich Punkte (Zwischenstationen), an denen Sie sich belohnen werden

***Beispiel:** Vision: Studium schnellstmöglich abzuschließen und das Examen zu machen, Zwischenschritte: noch 3 Semester Vorlesungen hören, 2 Hausarbeiten, eine Examensarbeit und 3 mündliche Prüfungen absolvieren. Belohnungseinheiten können je nach persönlichem Schwierigkeitsempfinden variieren: nach jeder Prüfung, nach einer erfolgreichen Woche, in der man früh aufgestanden ist, nach einem gelungenen Arbeitstreffen etc. (z. B. ins Kino gehen, Essen gehen, eine Tag nur Schönes machen).*

B) Hindernisse und Widerstände durchschauen

„Jeder Mensch hat pro Tag 60.000 Gedanken. 80% sind immer wiederkehrende Denkmuster.“ (Keller 2003, 17).

Es gibt sogenannten Antreibermodelle, die uns innerlich unter Druck setzen oder entmutigen. Sie fungieren wie der sprichwörtliche „kleine Mann im Ohr“ und flüstern uns zur unpassenden Zeit negative Mantras ein, die wir nur selten bewusst wahrnehmen. Es sind Vorstellungen über uns selbst, die sich seit unserer Kindheit geprägt haben (vgl. Ellis 1979).

Beispiele:

- Ich darf keine Fehler machen
- Es ist wichtig, dass alle mich mögen
- Ich muss besser sein als die anderen
- Ich bin nur wertvoll, wenn ich tüchtig bin
- Ich werde vom Pech verfolgt
- Ich darf nicht kritisiert werden
- Zähne zusammenbeißen
- Was mich nicht umbringt, macht mich nur stärker.....etc.

Unsere Aufgabe ist es den/die eigenen Antreiber zu erkennen und anschließend eine oder mehrere positive Umschreibungen vornehmen (z.B. Ich darf Fehler machen, wie alle anderen auch; aus Fehlern kann ich mich entwickeln; ich bin so, wie ich bin, wertvoll etc.). Wenn man an die Macht der Gedanken glaubt, kann man sich vorstellen, was die dauernden negativen Selbstsuggestionen in Bezug auf unser Selbstwertgefühl anrichten können.

Schreibübung: Antreibermodelle transformieren

Überlegen Sie von welchen Antreibern Sie manchmal beherrscht werden und schreiben Sie diese auf.

Formulieren Sie die Aussagen so um, dass es für Sie positiv, vielleicht sogar motivierend wirkt.

Schreiben Sie sich die für Sie angenehmsten Formulierungen auf Zettel und platzieren Sie diese dort, wo Sie sich damit häufig konfrontiert sehen.

Überprüfen Sie nach einer Weile, ob sich Ihre Gedankenmuster auch in stressbelasteten Situationen in die Richtung ihrer Umformulierung entwickelt haben.

Einige Teilnehmer/innen haben berichtet, dass sie sich in Krisenzeiten ihre Aufzeichnungen hervorgeholt haben und alle positiven Affirmationen mehrmals täglich durchgelesen haben. Was vielleicht wie ein albernes Psychospiel klingt, ist weniger banal, wenn man bedenkt, dass diese Antreiber unsere (innere und äußere) Haltung zu den uns begegnenden Situationen beeinflussen und im Sinne einer self-fulfilling prophecy wirken können.

C) Optimismus entwickeln

„Das Glas ist nicht halbleer, es ist halbvoll“ (bekannte Weisheit)

Die meisten Menschen (v. a. Frauen) haben die Tendenz sich selbst sehr kritisch zu betrachten und negativ zu beurteilen. Sie fühlen sich schnell überheblich, wenn sie auf ihre Stärken schauen und diese gar lobend hervorheben. Um ein gesundes Selbstwertgefühl zu entwickeln ist es notwendig zu lernen, das eigene Potenzial zu entdecken und zu erweitern, sich aber auch Grenzen zu setzen oder gesetzte Grenzen zuzulassen. Das bedeutet nicht, dass man stagniert oder sich aufgibt, sondern

realistisch versucht einzuschätzen, was in der vorliegenden Situation oder Aufgabe das geeignete Ausmaß an Herausforderungen ist. Man sollte versuchen nicht mehrere stressbesetzte Aspekte auf einmal zu bewältigen.

Beispiele: „Ich kann eine sehr gute Hausarbeit schreiben, auch ohne „das Rad neu zu erfinden“ => ich kann ein Thema nehmen, das mir angeboten wird; ich darf auch ein Thema nehmen, das mir liegt und Spaß macht, etc.

„Es liegt mir sehr, schriftlich zu formulieren, aber frei zu sprechen macht mich unsicher“ => Es ist völlig in Ordnung sich Vorformulierungen auf Karteikarten zu schreiben oder die ersten zwei Minuten des Referats auswendig zu lernen etc.

Je stärker wir uns realistisch wahrnehmen und uns nicht an Idealbildern oder an anderen orientieren, umso schneller und effektiver können wir unsere Fähigkeiten erweitern und relevante Kompetenzen entwickeln.

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kap. 2.2) basiert letztlich darauf, sich zuzutrauen, Situationen zu meistern und Herausforderungen als Chance der Weiterentwicklung zu begreifen. Grundlage dafür sind die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten, z.B. anhand von positiven Erfahrungen und die Wahrnehmung bereits vorhandener Ressourcen und Strategien.

Schreibübung: Erinnerung an Erfolge

Notieren Sie mindestens 5 tolle Eigenschaften oder Fähigkeiten, die Sie an sich selbst beobachten.

Schreiben Sie mindestens zwei positive (berufsrelevante) Erfahrungen in Stichworten auf.

Nehmen Sie Veränderungen wahr: was habe ich im Vergleich zu früher abgelegt / verändert? Schreiben Sie mindestens zwei Punkte auf.

Um sich zu entwickeln und sein Potenzial hervorzuholen, ist es wichtig, sich regelmäßig adäquate Ziele zu stecken und Veränderungen anzustreben. Oft macht man sich diese Entwicklungsschritte durch pessimistische oder übertriebene Selbstbotschaften schwerer als sie sind (vgl. Keller 2003, 17f).

Selbstüberprüfung

Verallgemeinere oder übertreibe ich in meinen Formulierungen? (immer, nie, keine, alle)

Katastrophiere ich? („das ist das Schlimmste, was mir passieren kann!“)

Prophezeie ich negativ? („das geht sowieso schief, das kann ja nicht klappen, weil...“)

Zielsetzung

Greifen Sie einen Aspekt heraus, den Sie bei sich problematisch finden.

Nehmen Sie sich konkret vor diese Verhaltens-, bzw. Denkweise zu ändern

Notieren Sie sich die gewünschte Veränderung: „ich werde mehr, weniger, öfter tun oder denken.“

D) Perspektivenwechsel:

Stecken Menschen in schwierigen Situationen, kommen ihnen die Probleme manchmal wie ein Berg vor, der sie überrollt. Sie glauben dann selten, dass es ihnen gelingt, diesen zu überwinden. Das lähmt sie, nimmt ihnen Kraft weg und verführt evtl. sogar zum Aufgeben.

In diesen Situationen ist es hilfreich eine Art Vogelperspektive auf sich selbst einzunehmen oder die eigene Situation in Relation zu schlechteren Umständen zu setzen. Dadurch kann Dankbarkeit der eigenen Ausgangslage gegenüber aufkommen, aus der wieder Kraft geschöpft werden kann. Dabei geht es nicht darum, sich ein schlechtes Gewissen zu machen, sondern eine mentale Strategie auszuprobieren, die individuell ermutigend wirkt. Für einige ist das der Vergleich mit anderen, für andere die Reflexion der eigenen Erfahrungen.

Beispiele für Perspektivenwechsel

Vergleich mit Anderen: „Wie schlimm sind meine Probleme wirklich gemessen an der Situation von Menschen, kranken Menschen, Umweltproblemen etc.“

Vergleich mit sich selbst: „Wann habe ich schon einmal in einer solchen problematischen Situation gesteckt und was habe ich aus dieser vermeintlich negativen Situation gelernt?“ (Ein paar Einfälle notieren)

Die Situation aus einer anderen Perspektive bewerten: „Hat nicht jede Schwierigkeit auch etwas Positives? Steckt nicht eine Chance auch in jeder schmerzvollen Entwicklung?“ (Eine Situation positiv für sich umformulieren).

Laut buddhistischer Auffassung ist es v. a. die Fähigkeit zum Mitgefühl und das Gefühl der Verbundenheit, die uns von Stress befreien, da wir uns nicht mehr als Einzelkämpfer empfinden und unsere Probleme, Schwächen und Ängste mit anderen teilen können. In den Seminaren empfinden es viele Teilnehmer/innen als befreiend zu erfahren, dass andere ebenfalls Versagensängste und Sorgen haben, ebenso unsicher oder überfordert sind wie sie selbst.

Eine Geschichte von Shakyamuni Buddha:

Eine Frau beklagte den Tod ihres Kindes und wurde mit dem Schmerz nicht fertig. In Ihrer Verzweiflung ging sie zu Buddha und bat ihn um eine Medizin oder ein Mittel, das ihren Schmerz lindern würde. Der Buddha zeigte sich einverstanden, sagte zu der Frau aber, dass er zur Herstellung der Medizin Senfkörner aus dem Haushalt einer Familie bräuchte, die nicht den Verlust eines lieben Menschen zu betrauern hätte.

Die Frau machte sich auf den Weg. Sie klopfte an jede Hütte an der sie vorbeikam, aber so lange sie auch umher ging: sie fand keinen einzigen Menschen, der nicht schon mal einen geliebten Menschen durch den Tod verloren hatte.

Sie erfuhr die vielen Geschichten der Anderen und merkte, dass sie nicht alleine mit Ihrem Schmerz dastand. Das tröstete sie sehr und sie verstand, dass es sehr weise von Buddha war, ihr diese Aufgabe zu stellen.

E) Entschlüsse und Ziele

Sind die individuellen Widerstände und Hindernisse, die Erfolg und Gelingen verhindern, ins Bewusstsein gerückt, können konkrete Ziele anvisiert werden. Dabei ist zu beachten, dass es Ziele sein sollen, die in der aktuellen Lage sinnhaft erscheinen (vgl. Kohärenzsinn, Kap. 2.3). Dies ist die Voraussetzung dafür in jeder Anstrengung einen Nutzen zu sehen und Schwierigkeiten als Herausforderung zu empfinden. Entschlüsse und Ziele müssen nicht immer das Erreichen großer Visionen sein, es können zunächst Dinge sein, die das Leben angenehmer machen, z.B. mehr Lebensfreude, mehr Freizeit, ein guter Job oder bessere Beziehungen zum Umfeld.

Schreibübung: Entschlüsse

Führen Sie sich ein nahes Ziel vor Augen und formulieren Sie einen positiven Gelingenssatz. Schreiben Sie es so auf, als sei der Erfolg auf jeden Fall garantiert.

Beispiele:

„Ich werde meine Hausarbeit bis zum 8. Februar mit Freude schreiben.“

„Ich werde nach diesem Semester alle Scheine haben“

„Mein Verhältnis zu meinen Schüler/innen wird sich bis zum Ende des Schuljahres verbessert haben.“

Die komplette Durchführung des Gedankenparcours mit allen Schreibübungen dauert ungefähr eine Stunde. Wie schon erwähnt, macht es Sinn, alle Parcours-Abschnitte A) bis E) einmal durchzugehen um Strategiepräferenzen erkennen zu können. Der folgende Erfahrungsbericht von Sarah bezieht sich auf alle einzelnen Aspekte und eignet sich um relevante mental-kognitive Prozesse zur Auflösung von Stress darzustellen.

Sarah erzählt von ihrer Auseinandersetzung mit mental-kognitiven Strategien

„Die Vision, die ich mir setzte, war die Fertigstellung meiner Diplomarbeit und der Einstieg ins Berufsleben. Diese Vision vor Augen sollte die kleineren Etappen meiner Zielliste erleichtern. Eine positive Einstellung gegenüber der Arbeit war mir auch sehr wichtig. Anstatt in Gesprächen das Thema Diplomarbeit zu vermeiden oder zu verdrängen, versuchte ich ganz ehrlich dazu zu stehen, dass ich noch nicht damit begonnen hatte. Gleichzeitig fühlte ich mich unter Druck durch das ständige Nachfragen meiner Freunde und Familie. Doch dieser Druck sollte in eine Art Motivation umgewandelt werden und mich antreiben doch endlich zu beginnen. Die Beobachtung der Freunde könnte mich so meiner Vision wieder ein Stück näher bringen.

Ich vereinbarte in diesem Sinne so genannte D-Dates, Treffen mit einer Freundin, die in der gleichen Situation ist. Bei jedem Treffen wird ein Ziel vereinbart, welches bis zum nächsten Treffen erreicht werden soll. Durch die ständige Kontrolle meiner Freundin bin ich motivierter die Liste auch wirklich zu erledigen.

Als entlastend habe ich auch empfunden, die Diplomarbeit nicht im Vorhinein als das Meisterstück meiner Studiumslaufbahn zu sehen, und nicht den Anspruch auf Perfektion zu erheben. Denn wenn im Vorfeld die Erwartungen zu hoch liegen, ist es noch schwieriger sich zu überwinden und zu beginnen. Deshalb habe ich beschlossen irgendeinen Professor für die Betreuung zu fragen, Hauptsache der Anfang ist da.

Die Ziele waren und sind hilfreich um nicht durch das vergleichsweise größere Ziel der Diplomarbeit „erschlagen“ zu werden. Kleine Etappenziele lassen die große Aufgabe als leichter zu bewältigen aussehen und verhindern ein generelles Nichtstun. Man wird auch bestätigt, dass man fähig ist mehr zu erreichen und man erhält Motivation aus kleinen Erfolgserlebnissen. Als das große Ziel wurde die Fertigstellung der Diplomarbeit formuliert und das Unmögliche nahm erstmals Gestalt an. Alleine sich vorzustellen, dass man einmal fertig sein wird beziehungsweise die Arbeit schreibt, nimmt Angst. Die größere Vision wird zunehmend realistischer und Teil des Lebens.

Als besonders wichtig und wirksam erwiesen sich Antreibermodelle um die Blockade zu überwinden. Ein kleiner Mann im Ohr begann mir einzuflüstern, dass ich das alles schaffen würde und alles seinen Sinn hätte. Ein Perspektivenwechsel war ebenso nötig. Ich habe ja beobachtet, wie sehr ich das Thema Diplomarbeit unter Freunden und Verwandten vermied, gleichzeitig aber intuitiv froh war, dass ich unter Druck stand. Als oberste Motivation steht nun, den Fragenden bald von ersten Ergebnissen berichten zu können. Die D-Dates sind ähnlich motivierend und sorgen für eine ständige Überwachung meiner Leistungen. Da ich keinen unmittelbaren Druck von der Uni erfahre, bin ich froh mir diesen notwendigen Ansporn von Freunden zu ermöglichen.

Es ist auch wichtig, nicht dem nachzutruern was war, dass man hätte schon viel früher beginnen können, sondern das Hier und Jetzt annehmen und die Energie nutzen. Ich habe manchmal viel Kraft aufgebracht um an bereits Vergangenes zu denken. Dabei ist der Augenblick wichtig und die Zukunft, nicht das Vergangene.“

Der Gedankenparcours dient der Analyse problematischer Denkmuster, die das Erreichen von Zielen und die Verwirklichung der eigenen Wünsche verhindern, und dazu sie ins Positive zu drehen. Es gibt weitere Verfahren, die helfen können in schwierigen Lebenssituationen Entscheidungen zu treffen, indem das eigentliche Problem analysiert wird bzw. die aktuellen Handlungsoptionen realistisch eingeschätzt werden. Es kann manchmal wichtig sein zu entdecken, dass Missstände nicht in dem gewünschten Rahmen auflösbar sind oder Veränderungen noch mehr Zeit brauchen. Die beiden folgenden Verfahren sind einmal in einer Art Mind-Map und das andere Mal als systematische Analyse aufgebaut.

3.2.2 Clusteranalyse

Bei diesem Reflexionsverfahren werden die einzelnen Lebensbereiche, durch die sich das Leben der Person auszeichnet, auf ein möglichst großes Blatt geschrieben. Anschließend wird jedem Bereich assoziativ zugefügt, welche Bedeutung er aktuell im Leben hat, wofür er steht, welche Gefühle damit verbunden werden etc. Ebenso können Verbindungen zwischen den Bereichen gezogen werden um zu erkennen, ob ein bestimmter Bereich herausfällt oder eine Weile zu vernachlässigen ist.

Das Beispielcluster (Abb. 7) zeigt die Situation eines Studierenden, dessen Studium im Zentrum seines Lebens steht, Anstrengung bedeutet, aber gleichzeitig Existenzsicherheit bietet. Zusätzlich sieht er den sozialen Aspekt als wichtig an und ist froh über die netten Kommilitonen, die er mit dem Studium verbindet. Sein Nebenjob, den er braucht um sich zu finanzieren, wird ausschließlich negativ empfunden: die Bezahlung ist schlecht und das Wochenende wird dadurch blockiert. Weiterhin beklagt er, dass seine Ausgleichsmöglichkeit Sport viel zu kurz kommt und er auch die Familie, die ihm Entspannung bedeutet, zu wenig sieht. Es kommt hier noch ein Belastungsgefühl (schlechtes Gewissen) dazu.

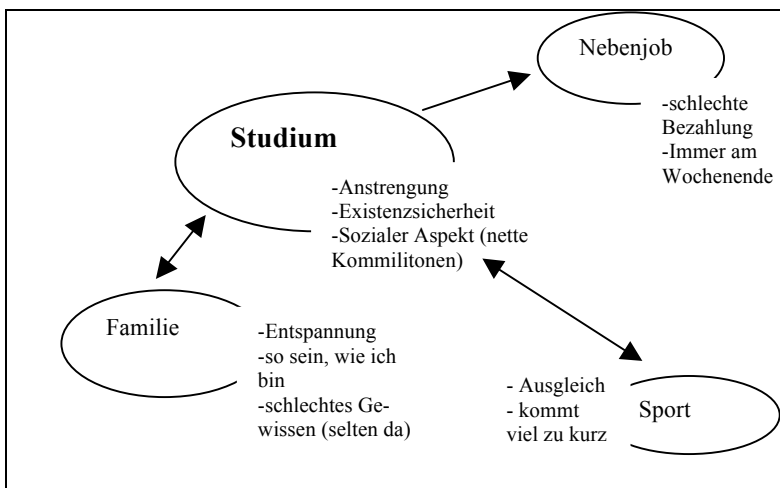


Abbildung 7: Beispiel für eine Clusteranalyse

Der Teilnehmer kann sich aufgrund seiner Zeichnung nun überlegen, ob er etwas verändern möchte, ob ihn gewisse Aspekte sogar stark belasten und ob es schnelle Veränderungsmöglichkeiten überhaupt gibt. Handlungsmöglichkeiten hier wären z.B.

- das Gespräch mit der Familie zu suchen und über sein schlechtes Gewissen zu sprechen mit der Bitte um Verständnis, dass neben dem Studium und dem Job so wenig Zeit bleibt,
- die Überlegung, ob sich zeitlich doch Möglichkeiten für Sport einrichten ließen und das Erwägen, ob andere Freizeitbeschäftigungen für ihn den gleichen Ausgleich bieten könnten, wie Sport oder doch dadurch ersetzt werden sollten,
- der Versuch bessere Bezahlung für den Nebenjob auszuhandeln oder an anderen Tagen zu arbeiten oder aber einen anderen Nebenjob zu suchen.

Dies ist nur ein Beispiel für eine Clusteranalyse. Jedes individuelle Schaubild kann ganz unterschiedlich aussehen. In dem gezeigten Fall entschied sich der Student dem Sport wieder Raum in seinem Alltag zu geben. Er erfuhr dadurch ein großes Gefühl der Ausgeglichenheit und Lebensfreude, das ihm über die anderen Stressfaktoren hinweghalf. So kam er sehr schnell zu einer Lösung, die sich auf alle Bereiche positiv auswirkte.

3.2.3 Analyse von Handlungsoptionen

Das zweite Reflexionsverfahren geht systematisch vor. Zunächst findet eine Bestandaufnahme statt und anschließend werden konkrete Handlungsoptionen erwogen. Die Punkte können auf einem Blatt Papier oder im Computer notiert werden.

Problemanalyse und Zielsetzung der Handlungsoptionen

1. Was mich freut: (notieren aller Dinge, die man in seinem Leben aktuell schätzt)

2. Was besser sein könnte: 1., 2., 3., 4., (notieren aller Dinge, die aktuell missfallen. Nummerieren der einzelnen Punkte)

Beispiel: 1. schlecht bezahlter Nebenjob, 2. zu wenig Zeit für die Familie

3. Was die Missstände verbessern würde: zu 1., zu 2., zu 3., zu 4. (notieren aller möglichen Verbesserungen, die zur Lösung der einzelnen Missstände dienlich sein könnten)

Beispiel: zu 1. ein neuer Job, bessere Bezahlung, zu 2. Keine Arbeit mehr am Wochenende

4. Welche konkreten Schritte kann ich machen: zu 1., zu 2., zu 3., zu 4. (notieren aller realistischen Maßnahmen, die man in nächster Zeit ergreifen kann).

Beispiel: zu 1. sich bei den Kommilitonen nach Jobs umhören, in die Zeitung /ins Internet schauen oder mit dem Chef über die Bezahlung sprechen etc.

5. Entscheidung über eine, maximal zwei Veränderungen, die kurzfristig und mit den im Analyseverfahren entschiedenen Maßnahmen angegangen werden.

3.2.4 Zusammenfassung und Blick auf weitere Konzepte

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mentale Selbstregulation die Wahrnehmung und Reflexion eigener Denkmuster beinhaltet, die durch neue Impulse verändert oder erweitert werden können. Eine Teilnehmerin fand es wichtig hinzuzufügen, dass auch das Akzeptieren von Zuständen oder Umständen bisweilen wichtig ist, da es ein zusätzlicher Stressfaktor sein könnte, seine Haltung fortwährend überprüfen zu müssen. Dieser Einwand ist zweifellos wichtig. Jedoch haben wir uns mit diesem Buch die Aufgabe gestellt, für den Moment des Veränderungswunsches Methoden anzubieten, die Umdenkungsprozesse in Gang setzen.

Abschließend sollen noch Ansätze anderer Autoren/innen erwähnt werden. Ein Konzept der mentalen Selbstregulation von Angelika C. Wagner könnte für diejenigen interessant sein, die sich mit der Auflösung gravierender innerer Konflikte befassen möchten. Die Professorin für Pädagogische Psychologie an der Universität Hamburg hat die Methode der Introvision entwickelt, die dem Prinzip „dem Schlimmen ins Gesicht sehen“ folgt, „um so den Konflikt ‚von der Wurzel her‘ aufzulösen“ (Wagner 2007, 35). Sie verfolgt dabei die Entstehung und Funktion „imperativer Vorstellungen“, die in etwa den in 3.2.1 genannten Antreibern entsprechen.

Ein anderer Ansatz, der für Studierende und Referendar/innen im Kontext von Professionalität interessant ist, findet sich im Buch „Pädagogische Basiskompetenzen“ von Karl-Oswald Bauer (2005). Als Professor für Schulpädagogik in Osnabrück hat er sich mit den Voraussetzungen befasst, die Lehrer/innen erfüllen müssen, um professionell agieren zu können. Mentale Fertigkeiten sind für ihn zum einen die Grundvoraussetzung für das Lösen von Problemen, zum anderen setzt er diese in Beziehung zu Konzentrations-, Aktivierungs- und Entspannungsfähigkeiten, die ihrerseits lernförderlich wirken (Bauer 2005, 55f). Ähnlich wie bei unserem Gedankenparcours finden sich bei Bauer Hinweise darauf, wie wichtig es ist, individuelle Ziele für sich zu definieren (2005, 58). Sein Ansatz ist, wie erkennbar, anders als der von uns verfolgte, da er die mentalen Fähigkeiten als Vorbereitung oder Teilvoraussetzung für die eigentlichen Interaktionen und Handlungen versteht und nicht als eigenständige Strategie.

Erstaunlicherweise beinhaltet das bekannte Potsdamer Lehrertraining (Abujatum / Arold / Knispel / Rudolf und Schaarschmidt 2007, 117-155) nur am Rande mentale Strategien. Diese sind im Rahmen des Moduls „Entspannung“ als Fantasiereise zu finden, die „über die geistige Konzentration auf ein bestimmtes inneres Bild zum Entspannungszustand“ (Abujatum u.a. 2007, 126) führen soll. Weitere Ansätze lassen sich in den Zielsetzungen und der Zielplanung im Sinne der Überprüfung eigener Ansprüche und selbst gesteckter Ziele vermuten, werden aber nicht konkret

benannt. Es ist davon auszugehen, dass auch hier mentale Prozesse als Teilbereich von Handlungen gesehen werden.

Mentale Fertigkeiten sind jedoch auch als alleinige Strategie relevant. Dies wird in Situationen deutlich, in denen direkte Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind. Als Beispiel kann eine Konfliktsituation, z.B. mit einem Kollegen, genannt werden. Ist derjenige für eine Auseinandersetzung nicht erreichbar, kann der Konflikt nicht sofort gelöst werden. Stattdessen müssen mentale Selbstregulationstechniken angewendet werden, um sich vor der Belastung durch die ungeklärte Situation zu schützen. Ein weiteres Beispiel wäre die Nacht vor einer wichtigen Prüfung. Die Zeit bis zum Prüfungsantritt ist für viele sehr stressbelastet. Mentale Strategien wie „positive Selbstmotivation“ können dabei behilflich sein optimistisch zu denken, ein „Perspektivenwechsel“ kann aus einer angstbesetzten Situation eine Herausforderung machen.

Auch wenn die beiden bisher vorgestellten Strategien, mentale und *Körperbasierte Selbstregulation* jeweils für sich allein stehen können, verbindet die *Ganzheitliche Stressprävention* die Bereiche Körper und Geist. Dies wird vor allem in den folgenden Kapiteln dieses Moduls deutlich.

3.3 Körperlich-gesundheitliche Strategien

Zu den körperlich-gesundheitlichen Strategien zählen Atem- und Stimmübungen, Methoden zur gezielten Entspannung, gesunde Ernährung sowie Sport und Bewegung. Sie zielen alle auf ein Bewusstwerden im Umgang mit dem eigenen Körper und eine Steigerung des persönlichen Wohlbefindens, das eine wichtige individuelle Ressource darstellt. Für Studierende sind diese Strategien im Hinblick auf ihr eigenes Empfinden häufig noch nicht so relevant. Das liegt vermutlich an ihrer Jugend und dem häufig noch mangelnden Bewusstsein für die langfristige Wirkung, die die Missachtung der eigenen Gesundheit auf den Körper haben kann. Dennoch thematisieren wir die Dimensionen Atmung, Entspannung, Ernährung und Sport im Basistraining. Für Referendare/innen stellt die Einhaltung der gesunderhaltenden Maßnahmen eher aufgrund Zeitmangels ein Problem dar. Hier hoffen wir durch die Darstellung der folgenden Themen die Selbstmotivation wieder zu stärken und Anregungen für einzelne weniger zeitaufwändige Möglichkeiten zu geben.

3.3.1 Atem und Stimme: einige Grundübungen

Lehrer/innen sind in hohem Maße stimmlich beansprucht. Es ist daher sehr zu beklagen, dass eine Stimm- und Sprechausbildung an den wenigsten Universitäten zur Ausbildung gehört. Besonders Frauen haben Mühe sich stimmlich in lauten Situationen durchzusetzen. Durch zu viel Druck auf die Stimmbänder kommt dann Heiserkeit zustande.

Wer sich in einem solchen Zustand der Stimmerschöpfung bereits während des Studiums oder im Referendariat befindet, sollte sich professionelle Hilfe holen. Die Stimme spiegelt die jeweilige Stimmung wider. Sind wir nervös und ängstlich, geht

die Kehle zu und die Stimme muss herausgepresst werden. Uns bleibt die Stimme weg, wenn uns Situationen sprachlos (hilflos) machen. Daher ist es wichtig sich vor Präsentationen oder Aufnahme von Unterrichtstätigkeit um seine Stimme zu kümmern.

Neben Grundregeln wie ausreichend Wasser oder Kräutertees trinken, nicht schreien, den Hals im Winter warm halten, Zugluft vermeiden, Salbeibonbons lutschen etc., können wir unsere Stimmbänder mithilfe weniger Übungen weich und geschmeidig machen.

Das folgende Kurzprogramm ist für die Ein„stimmung“ zu Hause gedacht, als Vorbereitung auf einen sprechintensiven Tag. Es ist eine Sammlung aus Gelerntem,¹⁶ Gehörtem und selbst Entwickeltem.

Stimmübungsparcours

Stimmübungen funktionieren am besten mithilfe von inneren Bildern und Vorstellungen. Viele Teilnehmer/innen denken bei Stimmübungen an Sprechübungen (die Sache mit dem Korken im Mund). Man fängt jedoch zunächst bei der Haltung, der Atmung und einem sicheren Stand an.

Der feste Stand

Stellen Sie sich in einen festen Stand: Beine hüftbreit geöffnet, Fußinnenflächen parallel, Knie locker, Becken zentriert, Oberkörper aufgerichtet, der Kopf wird an der obersten Stelle *an einer Schnur nach oben gezogen* (inneres Bild). Ein paar Sekunden atmen. Wenden Sie sich dem linken Fuß mit dem Blick zu und *ummalen Sie* (imaginär) *die Außenkante mit einer Kreide*. Machen Sie das drei Mal, richten Sie den Blick wieder nach vorne und fühlen Sie wie Sie stehen. Bemerken Sie einen Unterschied zwischen beiden Füßen?

Anschließend nehmen Sie sich den rechten Fuß vor und *ummalen Sie auch diesen mit Kreide*. Sie sollten nun das Gefühl haben, dass Ihre Füße breiter und schwerer sind, als Sie sie sonst wahrnehmen. Genießen Sie das Gefühl der Bodenhaftung.

Testen Sie nun Ihre Standfestigkeit, indem Sie leicht nach vorne, hinten und zu den Seiten schwingen. Immer nur so weit schwingen, dass Sie das Gleichgewicht halten können. Stellen Sie sich vor *ein Baum zu sein, der einem kräftigen Sturm ausgesetzt ist, aber nicht entwurzelt wird*.

Vergessen Sie bei der Übung das Atmen nicht! Machen Sie die Übung ca. 2 Minuten, dann schütteln Sie sich aus und stellen sich locker hin.

¹⁶ In meiner Zeit als Schauspielerin habe ich (J.K.) Sprechunterricht bei Vijak Bayani (Hamburg) genommen. Sie hat mir viele der hier abgebildeten Übungen (Stimmbildung nach Bartel: <http://www.dieterbartel.eu>) vermittelt. Ein umfangreiches Übungsprogramm findet sich bei Kristin Linklater (1997).

Wenn die Stimme gekräftigt werden soll, muss man zunächst den Körper weich machen und aufwecken. Dazu eignet sich die folgende Übung

Den Körper ausklopfen

Aus stehender Position lassen Sie den Oberkörper nach vorne fallen. Bleiben Sie dabei sicher stehen und beugen Sie die Knie ein wenig. Lassen Sie die Arme und den Kopf entspannt hängen. Nach ein paar Atemzügen fangen Sie an sich auszuklopfen (mit offenen Handflächen). Dabei lassen Sie die Stimme ohne Druck in einer angenehmen Tonhöhe mit leicht geöffnetem Mund *herausfließen*.

Das Ausklopfen beginnt bei den Füßen und Beinen, den Oberschenkeln und Hüften den Händen und Armen, den Oberarmen und Schultern, dann werden der Rücken (wenn es geht) und der Po beklopft – alles aus der nach unten hängenden Position heraus!

Nach dem Ausklopfen lassen Sie die Arme und den Kopf wieder entspannt nach unten hängen (achten Sie auf einen entspannten Nacken!). Atmen Sie ein paar Mal nach, dann *lassen Sie sich vom nächsten Einatmer nach oben ziehen*. (Das Luftholen nehmen Sie als Impuls sich aufzurichten). Atmen Sie auf einem entspannten mittelstarken Ton aus und lassen Sie dabei ihren ganzen Atem hinaus.

In Stresssituationen atmen wir oftmals nur im oberen Brustbereich und nicht, wie es sein sollte, in unseren Bauch hinein. Durch dieses kürzere Atmen geraten wir in einen zu schnellen inneren Rhythmus, der einem sowieso schon angespannten Körper nicht zuträglich ist. Es ist demnach wichtig eine längere, tiefere Atmung zu bekommen. Bei den folgenden Übungen wird immer ein Ton mit hinzugenommen. Der Atemzyklus verlängert sich durch die Übungen, die Luftmenge wird größer. Es ist neben dem Luftholen ebenso wichtig, die Luft auch wieder hinauszulassen. Einige werden es in einer anstrengenden Präsentationssituation von sich kennen, wie es sich anfühlt, zu viel Luft in den Lungen zu haben. Das liegt daran, dass sie sich keine Zeit für das Ausatmen gelassen haben.

Atemrhythmen

Legen Sie die Hände auf den Unterbauch. Diese Übung können Sie bei Schlaflosigkeit auch im Bett machen, aber für unseren Stimmübungsparcours findet sie im Stehen nach der letzten Übung statt. Atmen Sie ein und versuchen Sie mit dem Atem in die Hände auf dem Unterbauch *hinein zu atmen*. Beim Ausatmen helfen die Hände die überschüssige Luft *hinaus zu drücken*. Wiederholen Sie den Vorgang mehrmals und versuchen Sie die Rhythmen immer länger werden zu lassen.

Nehmen Sie nach einer Weile einen Ton in angenehmer Lage hinzu und ohne zu pressen lassen Sie diesen Ton beim Ausatmen *mitlaufen*.

Damit der Ton überhaupt in einem Raum die Zuhörer erreichen kann, ist es wichtig die Mundwerkzeuge zu lockern und die Resonanzräume zu öffnen. In einer Übungsfolge widmen wir uns zunächst dem Gesicht.

Das Gesicht aufwecken

Stellen Sie sich wieder in den aufgerichteten, hüftbreiten Stand und kombinieren Sie die folgenden Übungen in Länge und Reihenfolge nach Belieben. Die hier angegebene Reihenfolge hat sich für viele Teilnehmer/innen bewährt. Jede Übung wird ca. 2-3 Atemzyklen lang durchgeführt endet mit einem möglichst langen Ausatmen (auf dem angenehmen Ton). Anschließend lassen Sie den Atem *von alleine einströmen*. Atmen Sie nach und warten Sie bis Sie wieder einen entspannten Atemrhythmus gefunden haben.

Die Dusche

Ihre Fingerspitzen sind der Duschstrahl. Lassen Sie die Fingerspitzen über Kopf und Nacken und das Gesicht kräftig klopfen mit einem „sch“-Laut. Stülpen Sie die Lippen dabei schön nach außen, so dass der *Duschstrahl zwischen Ihren Zähnen hindurchströmen kann*.

Ausstreichen

Streichen Sie das Gesicht mit den ganzen Handflächen von oben nach unten aus. Lassen Sie den Kiefer dabei los und streichen Sie mehrfach über die Kiefermuskeln. Erzeugen Sie das Gefühl als *zögen Sie das Gesicht immer länger*. Lassen Sie dabei ganz entspannte Seufzer heraus. Wenn Sie gähnen müssen, ist es gut, da dann der Gaumen gelockert wird.

Zähne reinigen

Bei geschlossenem Mund fahren Sie mit der Zunge durch die Zähne – mehrfach an der Außen- und Innenseite entlang. *Schmierem Sie dabei Ihre Stimme*, indem Sie die Tonhöhe variieren, so als wollten Sie „hmm, lecker“ sagen. Die Zungenwurzel wird dabei gedehnt und gelockert.

Donald Duck

Machen Sie einen spitzen Mund, reißen Sie die Augen auf und „schnattern Sie“ mit einem recht hohen Ton „nüm, nüm, nüm“ als wollten Sie etwas Wichtiges mitteilen. Die Mundmuskulatur wird dadurch gelockert.

Pferdeschnauben

Prusten Sie gegen die geschlossenen Lippen und reißen Sie die Augen dabei auf. Nehmen Sie ein „Pferdewiehern“ als Ton, von hoch nach tief. Wem das zu schwierig ist, kann auch tonlos „schnauben“.

Ätsch

Strecken Sie ihre Zunge sehr weit heraus. Machen Sie hier nur ein paar kurze „Äh-Töne“.

Der Schulter-Nackebereich ist bei vielen Menschen angespannt, vor allem bei Studierenden und Referendaren/innen, die viel Zeit am Computer verbringen. Hierdurch kann Energie nicht mehr fließen und unsere Kraft ist blockiert. Bekannte Übungen wie die „Windmühle“, bei der mit den Armen gekreist wird, helfen die Schultern zu entspannen. Damit die Stimme frei *fließen* kann, muss der Körper durchlässig sein. Im Innenraum zwischen Mund und Brust muss daher für Platz gesorgt werden.

Den Rachen öffnen

Nehmen Sie – natürlich imaginär - eine heiße Kartoffel in den Mund. Sie werden automatisch den Mundraum rund und offen halten. Sie können sich auch ein rohes Ei vorstellen, wenn Ihnen das lieber ist. Durch dieses Öffnen, weiten wir den Gaumenbereich. Oft muss man dann gähnen, was wie gesagt ein gutes Zeichen ist: man ist entspannt!

Stellen Sie sich anschließend vor, dass Ihr Gaumen-Rachenbereich ganz weit geöffnet ist. Von außen betrachtet bedeutet es, dass Ihr Hals ein großer *Basketballkorb* ist. Werfen Sie etwas in ihren Mund, so landet es durch den Korb hindurch in ihrem Magen. *Nehmen Sie nun einen mittelgroßen Apfel und werfen Sie ihn in den Mund. Machen Sie mit der Hand die Bewegung von außen mit, wie der Apfel durch den Hals hindurch in den Magen rutscht.* Sie können einen Ton „Ha“ machen, der erst mittelhoch ist und dann in die Tiefe geht.

Stimme braucht Raum und Resonanzräume kann man durch Übungen, aber auch durch innere Bilder eröffnen. Ein wichtiger Resonanzraum sitzt in den Neben- und Stirnhöhlen. Sind wir verschnupft, klingt die Stimme stumpf. Eine sehr effektive Übung hilft die Resonanzräume zu weiten und die (hohe) Stimme (Kopfstimme) hindurchzuschicken. Bei dieser Übung wird ebenso klar, wo im Körper die unterschiedlichen Tonlagen angesiedelt sind.

Den Hut vom Kopf ziehen

Stellen Sie sich vor, Sie haben einen Hut mit Krempe, z.B. einen Zylinder, auf dem Kopf. *Ziehen Sie den Hut mit einem großen Armschwung vom Kopf.* Machen Sie dabei einen „M“-Laut, wobei die Lippen nur leicht aufeinander liegen. Der Ton geht von ganz hoch immer tiefer, wenn Sie den *Hut* auf Brusthöhe und dann auf Kniehöhe *halten*.

Vijak Bayani nennt das einen „Schmiererton“, der die *Stimme ölt*.

Der zweite Resonanzbereich liegt in der Brust. Bei Männern mit tiefen, kräftigen Stimmen hat man manchmal das Gefühl, dass der Brustkörper vibriert, wenn sie sprechen. Eine Übung hilft den Raum frei zu klopfen und die Stimme dort zum Schwingen zu bringen.

Brust ausklopfen

Stellen Sie sich in einen leichten Ausfallschritt nach vorn. Der Körper ist in Spannung und aufgerichtet. Halten Sie die Hand in einer lockeren Faust so, dass die Daumenhandkante zu ihrem Brustkorb zeigen. Dann fangen Sie an links und rechts des Brustbeins kräftig zu klopfen. Dabei lassen Sie den Ton in einer dunkleren, angenehmen Höhe *fließen*. Atmen Sie zu Beginn tief ein und lassen Sie das Klopfen enden, wenn die Luft komplett verbraucht ist. Stellen Sie dann mit dem Einatmer wieder beide Füße nebeneinander und legen Sie eine Hand flach auf die Brust. Atmen Sie mit der Hand auf der Brust aus. Wiederholen Sie den ganzen Vorgang erneut.

Der untere Resonanzraum liegt im unteren Bauchbereich. Eigentlich kann man ihn sich im gesamten Becken denken auch wenn es schwer vorstellbar ist, dass der Atem dahin gelangen kann. Eine gute Übung um diesen Raum zu spüren und die Stimme dorthin zu lenken ist folgende.

Die Stimme im Becken

Stellen Sie sich relativ breitbeinig hin und drehen Sie die Fußspitzen leicht nach außen. Gehen Sie etwas in die Knie, kippen Sie das Becken nach hinten (das bedeutet den Po zusammenzukneifen und leicht nach vorne zu schieben!) und zwar so, dass Sie das Gefühl haben stabil zu stehen. Wiederholen Sie das *sich in sich Hineinsetzen* mit einem Seufzer, als würden Sie sich in eine volle, warme Badewanne setzen. Mit diesem relativ tiefen, entspannten Ton wippen sie nun minimal auf und ab, wobei Sie *den Ton schaukeln lassen*. Sie werden merken, dass der Ton im Becken liegt und die Tiefe des Tons kraftvoll und angenehm ist. Diese Stimmlage ist ihre sogenannte entspannte Mittellage!

Abschließend soll noch etwas für die Sprechstimme als Vorbereitung auf eine Präsentation oder für die einen Klassenraum füllende Stimme getan werden. Wie anhand der *Bilder*, die in den Übungen verwendet werden, verdeutlicht werden sollte, hat unsere Stimme viel mit unserer Imagination zu tun. Soll die Stimme einen Raum füllen, müssen wir lernen, sie in unserer Vorstellung *bis in den letzten Winkel des Raumes zu schicken oder an die hintere Wand zu werfen*. Das bedeutet für viele zunächst eine Überwindung. Es fällt weit leichter sich vorzustellen, dass man in einem intimen Zweiergespräch die Stimme in dem kleinen gemeinsamen Raum lässt und darauf aufpasst, dass sie nicht *hinausschlüpft*.

Steht man in einem großen Vortragssaal oder Klassenzimmer, muss sich die Konzentration auf den großen Raum mit vielen Menschen darin ausweiten. Gleichzeitig sollte sich dies auch in einer ausdrucksstärkeren Mimik widerspiegeln. Auch die Weite der Öffnung des Mundes, hochgezogene Augenbrauen und weites Öffnen der Augen schicken die Stimme weiter, als wenn das Gesicht *eng* und *klein* ist.

Die Stimme im Raum – drei Stationen

Stellen Sie sich vor, Sie stehen in *einem Vorgarten, der um Sie herum nach allen Seiten je einen Meter misst. Sie lassen Ihre Stimme mit einem „hopp“ aus dem Mund in den Vorgarten fallen.* Dabei werden Sie kaum Kraft brauchen und sich wenig anstrengen müssen. Die Stimme bleibt bei ihnen. Ihr Blick ebenso. Man wird sie aus einer gewissen Distanz schlecht verstehen.

Nun richten Sie den Blick in die Mitte des Raumes. Fixieren Sie einen Punkt am Boden und *werfen Sie einen Ball in einem Bogen in Augenhöhe zu dem Mittelpunkt mit einem „hopp“.* Ihre Stimme wird lauter, Sie strecken Ihre Wirbelsäule, der Blick geht in die mittlere Weite, die Körperspannung ist normal stark, der Wurfarm zielgerichtet und entspannt.

Nun schauen Sie an die gegenüberliegende Wand. Wenn ihr Übungsraum sehr klein ist, schauen Sie aus dem Fenster. *In mindestens 5 Metern Entfernung wollen Sie einen Ball in Augenhöhe an die Wand/Mauer etc. werfen.* Sie richten sich ganz auf, ihr Wurfarm ist kraftvoll und schwungvoll. Das „HOPP“ füllt den Raum.

Die Stimme aus der ersten Situation wird in Zweiersituationen genutzt oder mit intimen Gesprächspartnern/innen. Die zweite Stimme ist die soziale Distanzzonen-Stimme und für das normale „Geschäft“ in der Klasse oder für Ansagen im ruhigen Moment sinnvoll. Die dritte Stimme braucht man um Dynamik zu zeigen, Begeisterung und Motivation auszudrücken, aber auch um sich stimmlich durchzusetzen.

Die Stimmen 2 und 3 sollten, um nicht zu Heiserkeit zu führen, durch das Zwerchfell gestützt sein. Das Zwerchfell ist ein Muskel im Oberbauch, der die Luft *gleich einem Trampolin* durch die Stimmbänder *schleudert*. Er muss trainiert werden um gut zu arbeiten. Ist das Sprechen zwerchfellgestützt, ist es wenig anstrengend und auch beim kürzeren Schreien werden die Stimmbänder nicht gereizt.

Zwerchfellübungen

Bei den Übungen halten Sie sich eine Hand auf den Oberbauch (etwas über den Bauchnabel) und kontrollieren Sie die Aktivität des Zwerchfells (es zuckt und spannt sich an).

Halten Sie sich ihren Finger als *Kerze* 15 cm vor das Gesicht. *Pusten Sie die Kerze nun aus.*

Machen Sie kurze „P“- (ohne „e“), „T“- und „K“-Laute

Machen Sie einen längeren „Sch“-Laut und lassen Sie ihn auf einem stimmhaften „A“ enden.

Lachen Sie betont „Ha Ha Ha“ und überprüfen Sie, ob der Zwerchfellmuskel jedes Ha einzeln *abstößt*.

Das Zwerchfell zu trainieren ist ein langer Übungsprozess. Ein paar Merkmale dafür, ob man das Zwerchfell benutzt oder nicht, können hier aufgezeigt werden. Für ein richtiges Training empfiehlt sich das Buch von Kristin Linklater (1997) oder ein Besuch bei einer Logopädin bzw. einem Logopäden.

Dieser Stimmparcours dauert, wenn Sie ihn öfter durchgeführt haben, höchstens eine Viertelstunde. Als Aufwärmprogramm hat er sich bewährt und kann die Unsicherheit vor längeren Sprechphasen und Präsentationen nehmen. Die Stimm-schmierübungen kann man jederzeit leise vor sich hinmachen. Durch die Konzentration auf den Körper, die tiefe Atmung und die Stimme kann Nervosität gut aufgefangen werden.

Dass die Atemübungen auch ohne die Stimmbildung schon gute Effekte für die Veränderung von Stressgefühlen haben, zeigen folgende Aussagen von Teilnehmer/innen:

- „Oft mache ich auch ein paar Atemübungen. Eigentlich sind diese Übungen zu einem anderen Zweck gedacht, doch ich kann mich durch die Übungen sehr gut auf mich und meinen Körper konzentrieren und deshalb mache ich sie sehr gerne, weil ich dadurch nach dem Arbeiten sehr gut abschalten kann. Ich komme dadurch ein wenig zur Ruhe und vergesse den ganzen Stress, wenn auch nur für kurze Zeit.“ (Tanja)
- „Auch die Atmung hilft mir bei Stress viel. Ich stelle mir dabei richtig vor, wie ich den Stress „wegatme“. Ich hätte mir früher nie vorstellen können, dass solche Kleinigkeiten so viel bringen, doch meine Erfahrungen haben das Gegenteil bewiesen.“ (Rena)

3.3.2 Entspannung und Schlaf

Entspannung setzt immer voraus, dass ein Innehalten möglich ist. Für Studierende und Referendare/innen ist das nicht immer umsetzbar, da nur selten wirkliche Pausen möglich sind, solange man außer Haus ist. Es können aber auch bereits zwei bis fünf Minuten ausreichen, um dem Körper kurze Signale zu geben und festzustellen: Wie geht es mir? Wie angespannt oder verspannt bin ich? Was kann ich tun um ein Gleichgewicht herzustellen?

Progressive Muskelentspannung

Eine Entspannungsübung, die bei chronischen Verspannungen Wunder wirken kann, ist die *Progressive Muskelentspannung*. Sie wurde von Jacobson entwickelt und basiert auf der Überlegung, dass der Körper bei Daueranspannung verschiedener Muskeln die Kontraktion nicht mehr als „unnormalen“ Zustand wahrnimmt. Unser Körpergedächtnis reagiert recht schnell auf Veränderungen, was einerseits für die Methode der „Körperbasierten Selbstregulation“ (vgl. Kap. 3.1) von Vorteil ist, andererseits aber auch zeigt, dass Fehlhaltungen und eben Verspannungen schnell in das als normal empfundene Körpermuster integriert werden.

Wie kann man dem Gehirn signalisieren, dass eine Anspannung vorhanden ist und die Muskeln wieder relaxiert werden sollen? Man überspannt den Muskel bzw. spannt ihn noch weiter an, als er schon ist und kann ihn dann als Gegenreaktion wieder vollkommen entspannen. Keller (2003, 33) beschreibt, dass die Entspannungsgefühle ans Zwischenhirn weitergemeldet werden und im vegetativen Nervensystem „eine Umschaltung vom Sympathikus (Beschleuniger) auf den Parasympathikus (Verlangsamer)“ bewirken. Die „Progressive Muskelentspannung“ ist in vielen Büchern beschrieben worden (z.B. Kretschmann 2008, 33f; Keller 2003, 34f) und wird in der Regel als Übungsfolge beschrieben, bei der Körperregionen erst einzeln und anschließend mehrere miteinander in Kombination angespannt und wieder entspannt werden. Der folgende Parcours ist die Version, die im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* eingesetzt wird.

Progressive Muskelentspannung (progressive muscle-relaxation)

Setzen Sie sich bequem auf einen Stuhl, so dass Sie die Rückenlehne spüren. Legen Sie ihre Hände entspannt in den Schoß.

Nehmen Sie nun die Beine nach oben, so dass sie parallel zum Boden schweben. Ziehen Sie die Fußspitzen zu sich heran. Halten Sie diese Spannung ca. 15 Sekunden. Vergessen Sie die Atmung nicht und verstärken Sie die Spannung während des Haltens immer wieder. Lassen Sie nach 15 Sekunden ganz langsam die Fußspannung los und lassen Sie die Füße langsam auf den Boden sinken.

Atmen Sie ca. 30 Sekunden ruhig und sitzen Sie ganz entspannt auf dem Stuhl

Nun nehmen Sie die Hände vom Schoß hoch und ballen Sie sie ganz fest zu Fäusten. Entspannen Sie sie nach ca. 15 Sekunden ganz langsam wieder und legen Sie die Hände zurück in den Schoß. Atmen Sie ca. 30 Sekunden entspannt durch.

Nun legen Sie die Hände hinter den Kopf und stellen sich vor, mit dem unteren Hinterkopf in die Hände hineinzuwachsen, während die Handflächen an ihren Kopf drücken. Halten Sie diese Position ca. 15 Sekunden. Atmen Sie ruhig und lassen Sie die Spannung erst am Ende der Übung los.

Dann spüren Sie mindestens 30 Sekunden nach und atmen Sie entspannt. Bemerkten Sie, dass Ihr Kopf ganz leicht wird?

Nehmen Sie nun die Beine wieder hoch, ziehen Sie die Fußspitzen an und ballen Sie die Hände zu Fäusten. Entspannen Sie nach ca. 15 Sekunden wieder und atmen Sie ca. 30 Sekunden nach.

Nun „knautschen“ Sie Ihr Gesicht, indem Sie die Kiefermuskeln nach vorne und die Stirn „nach unten“ ziehen. Spüren Sie Ihre Kaumuskeln? Halten Sie diese Spannung, atmen Sie dabei und nehmen Sie wahr, ob Sie Verspannungen im Kieferbereich spüren.

Lassen Sie nach ca. 10 Sekunden wieder los und genießen Sie das Loslassen für

30 Sekunden.

Nun nehmen Sie im letzten Schritt die Füße hoch, ziehen Sie die Fußspitzen an, legen Sie die Hände hinter den unteren Hinterkopf, drücken Sie den Kopf in die Hände, „knautschen“ Sie Ihr Gesicht und halten Sie die Spannung ca. 15 Sekunden.

Lassen Sie ganz langsam alle Anspannungen fallen. Entspannen Sie sich im Stuhl für mindestens 2 Minuten und atmen Sie währenddessen ganz langsam.

Es ist möglich, dass Sie am nächsten Tag Muskelkater haben. Vielleicht spüren Sie nach ein paar Minuten bereits mehr Energie. Es kann aber auch sein, dass die Übung Sie zunächst erschöpft, weil sie den ganzen Körper aktiviert haben. Bei der Übung scheiden sich die Geister: manche finden sie zu „hart“, andere sehr effektiv. Probieren Sie es einfach aus.

Sie können viele weitere Varianten der Übung machen und alle Körperbereiche, in denen Sie Verspannungen vermuten, auf diese Weise aktivieren. Es wird beschrieben, dass die Übung sich für die kleine Pause im Lehrerzimmer eignet, aber das ist spätestens mit der Gesichtsanspannung nicht gut vorstellbar. Was allerdings sehr gut funktioniert und jederzeit am Schreibtisch einzusetzen ist, sind die Beinübung, das Ballen der Fäuste und das Hochziehen der Schultern.

Spannung – Entspannung

Eine ganz andere Art der Entspannungsübung zielt darauf ab, die eigenen Anspannungen wahrzunehmen und dann den Körper zu überreden, loszulassen. Hier findet der Versuch statt, die Muskeln über mentale Prozesse zu entspannen.

Entspannungsübung I

Sie sitzen vielleicht in der U-Bahn oder im Auto an der roten Ampel. Oder im Lehrerzimmer auf einem Stuhl. Auf jeden Fall haben Sie ein paar Sekunden Zeit um festzustellen, ob Sie Ihre Schultern hochgezogen haben. Haben Sie? Dann lassen Sie sie bewusst fallen. Atmen Sie dabei aus und stellen Sie sich Gewichte auf den Schultern vor.

Wie sieht es mit ihren Kaumuskel aus? Sind sie angespannt? Dann lassen Sie doch den Kiefer fallen (das sieht zugegeben etwas dämlich aus) und lockern Sie den Kiefer mit ein paar Seitwärtsbewegungen (das löst häufig Gähnen aus).

Bemerken Sie weitere verspannte Zonen in Ihrem Körper? Versuchen Sie sie bewusst loszulassen.

Dieses Spüren von Anspannung fällt nicht immer leicht und das Loslassen schon gar nicht. Die folgende Partnerübung kann bei der Wahrnehmung behilflich sein. Nach einer Weile ist die Wahrnehmung für die eigene Anspannung – Entspannung so eingeübt, dass man die Übung ab dann mühelos durchführen kann.

Entspannungsübung II Partnerübung

Setzen Sie sich entspannt auf einen Stuhl. Die Hände liegen auf dem Schoß. Ihr/e Partner/in nimmt eine Hand von Ihnen und hebt diese in Schulterhöhe. Ihr Arm wird ein wenig nach oben und unten bewegt: fühlt er sich schwer an? Lassen Sie Ihre/n Partner/in das Gewicht Ihres Armes tragen? Oder halten Sie fest? Bemühen Sie sich nun nach und nach das Gewicht abzugeben.

Folgende Tricks gibt es dabei:

- Der andere Arm wird zeitgleich hochgehoben
- Sie lassen mit einem Ausatmen die Schultern fallen
- Sie bewegen Ihren großen Zeh und konzentrieren sich auf die Bewegung.

Hat es einmal geklappt, dass Sie loslassen, ist es, als ob ein Schalter umgelegt wurde. Dieses Gefühl müssen Sie sich erhalten. Dann können Sie bei der nächsten Partnerübung viel schneller das Gewicht ihrer Arme abgeben.

Für fortgeschrittene Entspannte

Haben Sie die erste Übung mit dem Arm schon öfter für sich gemacht oder fallen Ihnen diese Partnerübungen leicht, dann können Sie das Programm weiter durchgehen: Ihre Füße und Beine werden vom Boden gehoben. Der Fuß wird leicht nach oben und zu den Seiten bewegt. Spüren Sie das Gewicht?

Wenn es räumlich möglich ist, wird die Übung am besten im Liegen durchgeführt. Dann beginnt der/die Partner/in bei den Armen und kontrolliert die Entspannung der Finger. Dann werden die Beine angehoben und leicht bewegt. Anschließend wird der Kopf in beide Hände genommen und angehoben. Mit leichten Bewegungen kann die Nackenmuskulatur entspannt werden.

Schlafen

Einen wesentlichen Aspekt der Erholung und einen Gegenpol zur Aktivität stellt der Schlaf dar. Ungefähr ein Drittel des Tages verbringt ein Mensch schlafend und erholt sich in dieser Zeit von den Anforderungen des Tages. Ausreichender Schlaf fördert das seelische Wohlbefinden und dient der Regeneration des Körpers, was sich positiv auf die Gesundheit auswirkt.

In Phasen der Belastung und des Stresserlebens ist der Schlaf jedoch häufig gestört, denn mit Anspannung und Stress können z.B. rotierende Gedanken oder Grübeleien einhergehen, die sich genau dann einstellen, wenn man versucht, zur Ruhe zu kommen. Daraus resultierender Schlafmangel wiederum kann zu weiterem Belastungserleben führen, da sich der Körper nicht ausreichend regenerieren kann. Sich unausgeschlafen zu fühlen wirkt sich ebenfalls meist negativ auf den Menschen aus, was zur Folge haben kann, dass man sich den Beanspruchungen eines Tages

weniger oder gar nicht gewachsen fühlt. Das Resultat davon kann wiederum Stresserleben sein.

Jeder Mensch ist individuell unterschiedlich im Hinblick auf sein Schlafverhalten, Schlafdauer, Schlaforte, Einschlafrituale etc.: Für die eine Person z.B. sind sechs Stunden Schlaf völlig ausreichend, während eine andere sich erst nach acht Stunden hinreichend erholt fühlt. Im Basistraining geht es darum, den eigenen Umgang mit dem Thema Schlaf ins Bewusstsein zu rücken. Die Teilnehmer/-innen werden aufgefordert, sich in kleinen Gruppen Gedanken darüber zu machen, was Schlafen und Stress miteinander zu tun haben und sich auszutauschen, was ihnen in Phasen der Belastung hilft oder helfen könnte, um ausreichend und erholsam zu schlafen. Dabei werden in den Seminaren immer wieder ähnliche Aspekte eingebracht, die wir an dieser Stelle vorstellen möchten:

Unterstützungsmaßnahmen für guten Schlaf:

- Entspannungsübungen:
 - Den Körper entspannen: bewusst den Atem an alle Körperstellen senden und diese gezielt entspannen (Körpergewicht fühlen), von außen nach innen gehen (mit den Kopf, Händen und Füßen beginnen, immer mehr zur Körpermitte kommen)
 - Die Hände auf den Bauch legen, gezielt in den Unterbauch atmen
- *Autogenes Training* zum Einschlafen nutzen
- Regelmäßige Schlafenszeiten einhalten
- Ausreichend schlafen (individuelles Pensum)
- Individuelle Bedürfnisse erkennen und diesen nachgehen (Biorhythmus, Zeitfenster)
- Rituale vor dem Zubettgehen berücksichtigen, wie z.B. eine heiße Milch mit Honig trinken, nicht bis zum Schlafengehen arbeiten oder lernen, noch einige Minuten lesen oder ein Hörspiel hören
- Keine schweren Mahlzeiten kurz vor der Schlafenszeit, eher leichte Kost (keine Salate!)
- Keine teein- oder koffeinhaltigen Getränke (betrifft nicht alle Personen)
- Direkt vor dem Zubettgehen die Erlebnisse des Tages in einem Buch aufschreiben und somit für sich verarbeiten. Wird das Buch zugeklappt, ist der Tag auch innerlich abgeschlossen.

Schlafumgebung:

- Eine beruhigende Atmosphäre schaffen
- Arbeits- und Schlafbereich räumlich trennen, wenn es möglich ist, sonst mindestens keine Arbeitsmaterialien mit an/in das Bett nehmen
- Die Temperatur im Raum so gestalten, wie es individuell als angenehm empfunden wird.

Weitere Tipps:

- Einhalten von kürzeren Ruhepausen während des Tages (Mittagsruhe, Power-napping)
- Nutzen von Zugfahrten (Pendler/innen) für Entspannung oder kurzen Schlaf.

Hannes schreibt in seiner Selbstbeobachtungs-Reflexion:

„Zusätzlich habe ich auch versucht meine Ruhephasen, wie Schlafen und sonstige Entspannung, einzuteilen. In stressigen Phasen litt ich früher oft an Schlafmangel, da ich glaubte, dass die Zeit, die ich in eine bestimmte Lernphase investiere, das Um und Auf ist und zu einem besseren Resultat führt. Allerdings hatte ich nicht bedacht, dass es auf Qualität statt Quantität ankommt. Auf Grund dessen habe ich mich in den letzten drei Wochen um einen ausgewogenen Schlaf bemüht. Es ist mir aufgefallen, dass mir die Aneignung bestimmten Wissens diesmal viel leichter fiel als zuvor.“

Auch hier gilt wieder, dass nicht alle Tipps und Ideen für jede Person in gleichem Maße geeignet sind. Man muss individuell für sich herauszufinden, was hilft, um in anstrengenden Phasen nicht zusätzlich durch mangelnden Schlaf belastet zu sein.

Überlegen Sie sich einmal...

Schlafen Sie gut und ausreichend?

Gehen Sie zur für Sie richtigen Zeit ins Bett?

Fühlen Sie sich nach dem Aufwachen erholt oder haben Sie das Gefühl keineswegs regeneriert zu sein?

Sind Sie mit Ihrer Schlafstätte zufrieden? Was würden Sie gerne verändern?

3.3.3 Ernährung

Um sich (beruflichen) Aufgaben stellen zu können und sich ihnen gewachsen zu fühlen, ist es notwendig, den eigenen Krafthaushalt zu erhalten. Um dies zu erreichen, ist eine gute Ernährung wichtig.

An dieser Stelle soll auf Aspekte aufmerksam gemacht werden, die im Hinblick auf Ernährung im Rahmen von Stressbewältigung von Bedeutung erscheinen: Eine gesunde Ernährung liefert Nährstoffe, die notwendig sind für sämtliche Aktivitäten

von Körper und Geist. Dabei kommt es darauf an, sich ausgewogen und vielseitig zu ernähren, frische Lebensmittel wie Obst und Gemüse in ausreichender Menge zu sich zu nehmen und genügend zu trinken. Darüber hinaus ist es wichtig sich Zeit zu lassen für das Essen. Immer wieder jedoch ist den Äußerungen der Teilnehmer/innen zu entnehmen, dass das regelmäßige Essen als erstes aus dem täglichen Leben gestrichen wird, wenn sie aufwändigere Phasen zu bewältigen haben. Gerade in solchen Situationen aber wäre es notwendig, der Gesundheit angemessene Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und den Körper mit ausreichend guter Ernährung zu unterstützen, denn eine schlechte Nährstoffversorgung begünstigt Stressanfälligkeit. Wir postulieren kein einheitlich richtiges oder gutes Ernährungsverhalten, dazu sind die körperlichen Voraussetzungen der Menschen viel zu unterschiedlich. Während der Literaturrecherche zu diesem Thema wurde zudem deutlich, aus welcher zahlreichen Perspektiven das Thema Ernährung behandelt wird. Im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* geht es vor allem darum, das Bewusstsein für den eigenen Umgang mit Ernährung zu schulen und zu überlegen, ob es Maßnahmen gibt, die individuell unterstützend wirken.

Im Rahmen der körperlich-gesundheitlichen Strategien werden die Teilnehmer/innen aufgefordert, sich in Kleingruppen mit ihrem Ernährungsverhalten zu beschäftigen.

Gruppendiskussion zu Ernährung

Überlegen Sie, welches Ernährungsverhalten generell förderlich und welches problematisch ist?

Welche Erfahrungen haben Sie selbst in stressbelasteten Phasen gemacht?

Die Kleingruppen können die Fragen für sich selbst ausdifferenzieren, z.B. in:

- Was esse ich und wie oft am Tag?
- Wann esse ich?
- Esse ich bis ich satt bin oder mehr oder weniger?
- Tut mir was ich esse gut oder was könnte mir stattdessen gut tun?
- Lasse ich mir Zeit für das Essen oder esse ich eher „nebenher“?
- Was sollte ich vor einer herausfordernden Situation zu mir nehmen?
- Worauf sollte ich in Stressphasen achten?
- Wie geht es mir mit meinen Erkenntnissen?
- Möchte ich etwas verändern? Und wenn, was kann ich beachten?

Teilnehmer/innen einer Gruppe resümierten, eine gesunde oder ausgewogene Ernährung sei für sie nicht per se eine Stressbewältigungsmöglichkeit, sondern als eine unterstützende Strategie zu den anderen kennengelernten Strategien zu be-

trachten. Sie entwickelten Tipps zur Ernährung in Bezug auf „was“ und „wann“. Dabei stellten sie aus ihrer Sicht vorteilhafte und nachteilige Aspekte dar. Uns gefiel diese Einteilung so gut, dass wir sie übernehmen und mit den Ergebnissen aus mehreren Gruppen füllen (Abb. 8). Uns fiel dabei auf, dass selbst schon junge BA-Studierende viele gute Ideen und Kenntnisse über gesunde und ungesunde Ernährung mitbringen.

Positiv	Negativ
<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmte Mahlzeiten zuverlässig zu sich nehmen (Frühstück, Mittag, Abendessen) • Snacks für zwischendurch (Obst, Gemüse etc.) • Bewusst essen/genussvoll (sich Zeit nehmen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Spät abends große Mahlzeiten essen • Verzicht auf Frühstück • Unregelmäßiges Essen
Wann Ernährung Was	
<ul style="list-style-type: none"> • Obst und Gemüse • Abwechslungsreich (Energie- und Vitaminlieferanten) • Wasser, ungesüßte Getränke • leichtes Essen 	<ul style="list-style-type: none"> • Süßkram • einseitige Ernährung • Light-/Diätprodukte, Energydrinks • Übermäßiger Genuss von Kaffee, Alkohol • Fast Food

Abbildung 8: Darstellung studentischer Arbeitsergebnisse zum Thema "Ernährung"

Es ist bekannt, dass zu einer guten Ernährung mehr gehört als ausschließlich gesundes Essen. Es ist dem Wohlbefinden dienlich, sich auch „kleine Essensstunden“ zu erlauben, wie z.B. dem Wunsch nach „Seelenfutter“ nachzukommen und sich durchaus auch Süßes z.B. in Lernphasen zu gönnen. Viele Teilnehmer/innen berichten, dass es ihnen im Alltag wichtig ist, regelmäßig zu essen, dass aber unter der Woche wenig Wert auf Selbstgekochtes oder eine schöne Essens-Umgebung gelegt wird. Ab und zu, v.a. am Wochenende nehmen sich viele dann ausreichend Zeit dafür z.B. auch Freunde zum Essen einzuladen und gemeinsam genussvoll und bewusst zu essen. Besonders dieser letztgenannte Aspekt von Ernährung wird in den Seminaren immer wieder als gute Unterstützung zur Stressprävention und -bewältigung angeführt.

Wir möchten mit der Fragestellung zu solchen Diskussionen anregen. Sich Gedanken zu machen über mögliche Verhaltensveränderungen ist Ziel dieser Einheit, denn erst, wenn das Bewusstsein für das eigene Verhalten vorhanden ist, gibt es die Möglichkeit, Veränderungen anzustreben. Die Teilnehmer/innen können in der

Selbstbeobachtungsphase ein anderes Ernährungsverhalten ausprobieren und dann entscheiden, ob es sich für sie positiv auswirkt.

Von Referendar/innen ist uns bekannt, dass sie sehr abhängig davon sind, ob es an der Schule, an der sie tätig sind, eine Kantine, Cafeteria oder sogar einen Mittagstisch (oft nur im Ganztagschulbetrieb) gibt. Ist alles das nicht oder nur mit geringer Qualität vorhanden, wird von morgens bis nach Schulschluss gehungert. Nur wenige schaffen es, sich Brote oder vorgekochtes Mittagessen mitzunehmen. Hierbei ist darauf hinzuweisen, dass der Körper unterzuckern kann, wenn er in hohen Anforderungssituationen (und Unterricht ist eine hohe Anforderung an den Körper) nicht ausreichend Energie zugeführt bekommt und dass die Leistungskurve bei mangelnder Versorgung sinkt. Wird das über einen längeren Zeitraum so praktiziert, ist die Anfälligkeit gegenüber Krankheitserregern (z.B. Grippeviren) höher.

3.3.4 Sport und Bewegung

Sport und Bewegung üben in vielfacher Weise positive Effekte auf Körper und Wohlbefinden aus. Diese Erfahrung spiegelt sich auch Berichten der Teilnehmer/innen wider, die bewusst versucht haben, Sport zur Stressprävention oder -bewältigung einzusetzen, auch wenn sie vorher eher wenig Motivation dazu hatten. Nach Gibney halten viele Europäer Sport für ein wirksames Mittel zur Stressbewältigung (vgl. Gerber 2008, 190). Umso erstaunlicher ist es, dass in der Stressmanagement-Literatur für Lehrkräfte Sport und auch andere Formen der Bewegung nie erwähnt werden. Einzig Entspannungsübungen sind im Rahmen von körperlichen Maßnahmen zu finden. Dabei kann körperliche Aktivität, gezielt als Stressbewältigungsstrategie eingesetzt, helfen Stress abzubauen oder gar nicht erst entstehen zu lassen. Wir möchten an dieser Stelle einige der zahlreichen positiven Wirkungen der sportlichen Betätigung auf den Menschen näher ausführen um den Zusammenhang zu konkretisieren¹⁷.

Sportliche Aktivität stärkt die körperliche Gesundheit, denn regelmäßige Bewegung wirkt präventiv gegen Herzkrankheiten und stärkt allgemein das Herz-Kreislauf-System (vgl. Gerber 2008, Gogoll 2004, Weihusen 2007). Daneben stärken Kraft- und Beweglichkeitsübungen den Muskel-, Bewegungs- und Halteapparat und helfen so Haltungsschäden und potenziellen Bandscheibenproblemen vorzubeugen (vgl. Weihusen 2007, 57f). Untersuchungen zur Lehrgesundheit (vgl. Jehle 1997) haben ergeben, dass der zweithäufigste Grund für Frühpensionierungen Erkrankungen des Bewegungsapparates sind.

Sportliche Aktivität hat darüber hinaus eine Auswirkung auf hormoneller Ebene: Katecholamine und Cortisol werden verstärkt ausgeschüttet, was bei einer Stressreaktion ebenfalls geschieht (vgl. Kap. 1.1.1). Studienergebnisse weisen darauf hin, dass bei trainierten Personen eine körperliche Stressreaktion erst bei einer höheren

¹⁷ Die hier nur kurz genannten Forschungsergebnisse stellt Stefanie Schulz-Pedersen ausführlich in ihrer Examensarbeit dar: www.koerperkompetenzen.de/projekte.htm.

Belastungsintensität erfolgt als bei Untrainierten (vgl. Gerber 2008, 248f, Weihusen 2007, 59).

Sport verhilft durch die erhöhte Bewegungsvielfalt zu gesteigerter Körpererfahrung. Dies wird durch zahlreiche verschiedene Mechanismen wie Spannung und Entspannung, Wahrnehmung von Beschleunigung, von sich zyklisch wiederholenden Bewegungsabläufen oder auch von physiologischen Prozessen wie Herzklopfen möglich. Daneben geht man je nach Sportart in Kontakt mit anderen Menschen, der Umwelt, Wind und Wasser, Wärme und Kälte und findet im Sport mehr Zeit und Raum um sich auf das eigene Tun zu konzentrieren (vgl. Schulz-Pedersen 2009, unveröffentlicht, Funke-Wieneke 1992, 15). Sportler/innen haben eine gute Wahrnehmungsfähigkeit für ihren Körper und erkennen die Signale ihres Körpers, wodurch sie die eigene Leistungsfähigkeit besser bewerten können (vgl. Gerber 2008, 191).

Nach Weihusen fördert Sport das Selbstkonzept des Menschen, da er ermöglicht eigene Grenzen zu erfahren, aber auch erreichte Ziele zu sehen. Auf diesem Weg stärkt er das „Vertrauen in den eigenen Körper“ (Weihusen 2007, 66). Darüber hinaus hat die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit eine „ressourcenstärkende Wirkung“ (vgl. Gerber 2008, 191), was für die Stressbewältigung, erinnert man sich an das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung und der Bedingungen für adäquates Coping, eine besondere Rolle spielt. Auch auf das Selbstbild hat sportliche Aktivität eine positive Wirkung. Gogoll verdeutlicht, dass Sport die körperliche Erscheinung verbessert und durch die erhöhte Attraktivität auch „positive Veränderungen des Körperbildes ausgelöst“ werden (Gogoll 2004, 74). Dies wirkt sich unmittelbar auf die Körpersprache und den Umgang mit sich und dem Raum aus (vgl. Kap. 3.6).

Neben diesen Wirkungen bietet körperliche Bewegung natürlich auch eine gute Unterstützung um Abstand zu gewinnen, sich innerlich aus belastenden Situationen zu lösen und auf andere Gedanken zu kommen. Die Zeit, die mit Bewegung verbracht wird, bietet Raum sich auf den Körper und das Hier und Jetzt zu konzentrieren und kann dazu verhelfen, die Wahrnehmung zu verändern und möglicherweise neue Perspektiven einzunehmen. Somit unterstützt Sport den Ausgleich auf mentaler Ebene.

Sport als Strategie wird innerhalb des Basistrainings *Ganzheitliche Stressprävention* „nur“ in das Bewusstsein der Teilnehmer gerückt und nicht vor Ort geübt. Aber gerade dieses Bewusstmachen ist von großer Bedeutung, denn sehr schnell geraten in einem arbeitsintensiven Alltag diejenigen Tätigkeiten ins Hintertreffen, die einen gewissen zusätzlichen Aufwand erfordern, wie z.B. den Weg ins Fitness-Studio noch anzutreten oder doch die Zeit zu investieren, die eine Joggingrunde kostet. Vielen entsprechenden Rückmeldungen von Studierenden ist zu entnehmen, dass dies sehr hilfreich für sie gewesen ist und sie diese Strategie nun nutzen um ihrem Stress begegnen zu können. Die folgenden Aussagen und der kurze Erfahrungsbericht veranschaulichen dies:

- „Ich habe Methoden entwickelt, wie beispielsweise Joggen zu gehen, um den Stress zu mindern.“ (Nicole)
- „Zum einen habe ich Sportkurse begonnen [...] Dort treffe ich Freunde und habe festgestellt, dass mir der Sport gut tut; zum einen fühle ich mich körperlich viel ausgeglichener und belastbarer, aber auch das kurzzeitige Ausschalten des Kopfes hilft, ihn wieder frei zu machen für die spätere Arbeit am Tag, was mich wesentlich effektiver macht“. (Nadine)
- „Durch den Sport war ich jetzt wieder total motiviert und habe den Stress vergessen.“ (Anne)
- „Der Sport hat sich mal wieder als wahrer Segen in meinem Alltag bewährt. Wenn ich laufe, bin ich mit mir allein, kann nachdenken und häufig denke ich auch gar nichts. Das ist sehr befreiend. Nach dem Laufen bin ich zufrieden, erschöpft und habe trotzdem Energie zum Arbeiten“ (Jana)
- „Vorher trieb ich Sport aus Vergnügen und eher unbewusst als Stressbewältigungsstrategie, nach dem Seminar machte ich Sport bewusst zur Stressbekämpfung.“ (Philipp)

Was aber kann man tun, wenn die guten Vorsätze Sport zu treiben immer wieder nicht umgesetzt werden? Für einige Teilnehmer/innen ist es wesentlich, konkrete, feste Termine zu haben, die sie für den Sport reserviert haben. Andere wiederum haben das regelmäßige Laufen oder Gerätetraining so in ihr Leben integriert, dass sie es zuverlässig mehrmals in der Woche durchführen. Es hat sich als Ritual und gefühlte Notwendigkeit bereits etabliert. Weiterhin kann es helfen, sich mit Freunden zu verabreden und so eine Verbindlichkeit zu schaffen. In den Erzählungen der Teilnehmer/innen hat sich aber auch gezeigt, dass Körperschmerzen und ernsthafte Rückenprobleme zu einem Umdenken führen und einen deutlichen Motivationsstoß geben können. Nur ist es schade, wenn es erst soweit kommen muss.

Birgit berichtet über ihr Sportverhalten nach dem Seminar

Ich gehe nun halbwegs regelmäßig laufen. Ich hatte mir das schon sehr oft vorgenommen und habe es dann aber doch nie regelmäßig gemacht. Durch meinen festen Willen, etwas ändern zu wollen, habe ich dann doch damit begonnen und hatte sofort tolle Erfahrungen damit. Ich sitze oft sehr lange und bin auch wenig an der frischen Luft. Die Bewegung tut mir sehr gut, da ich mir oft am Abend richtig „steif“ vorkomme. Außerdem ist es wieder ein gutes Gefühl und motiviert, wenn man den „inneren Schweinehund“ überwunden hat. Trotz der oft kalten Temperaturen habe ich bis jetzt durchgehalten und ich fühle mich dadurch immer sehr gut, es ist ein guter Ausgleich. Da mich mein Freund bei meinen Läufen immer begleitet, fällt es mir natürlicher auch leichter, weil man sich so gegenseitig motiviert.

3.4 Selbstorganisation: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation

Zu den Strategien der Selbstorganisation zählen Arbeitsorganisation und Zeitmanagement. Beide Strategien sind wichtig, um den eigenen Lern- und Arbeitsprozess sinnvoll zu strukturieren und klare Regeln für Arbeitszeit und Freizeit festzulegen. Dies ist gerade für (angehende) Lehrer/innen von besonderer Bedeutung, da sie in der Regel für die Vor- und Nachbereitung von Unterricht einen häuslichen Arbeitsplatz nutzen, wodurch sich Arbeitszeit und Freizeit immer wieder vermischen. Eine gute Ausgewogenheit zwischen beiden Phasen erfordert organisatorische Fähigkeiten und ein hohes Maß an Disziplin. Ein gezieltes Zeitmanagement hilft, die Arbeitszeit effektiv zu organisieren, aber auch Pausen und Freizeit gezielt für sich gestalten zu können. Ein sinnvoll strukturierter und auf die eigenen Bedürfnisse ausgerichteter Arbeitsplatz fördert darüber hinaus einen besseren Überblick über anstehende Aufgaben und Erledigungen.

Im Folgenden sollen Techniken und Verfahren des Zeitmanagements und anschließend der Arbeitsorganisation behandelt werden. Wichtig ist dabei zu betonen, dass jede Person unterschiedliche Bedürfnisse und Bedingungen hat und wir daher nur Ideen formulieren, die sich in der Praxis bewährt haben und aus denen die Teilnehmer/innen bzw. Leser/innen ihre eigene Selbstorganisation entwickeln können.

Das Material stammt aus diversen Büchern zu Stressmanagement im Lehrerberuf und wurde für die Seminare zusammengestellt und auf die Ausbildungssituation hin abgewandelt. Dabei wurde vor allem die bisher völlig vernachlässigte Situation der Lehramtsstudierenden berücksichtigt. Ferner wurden als Vorbereitung auf das Buch Internetrecherchen vorgenommen, die uns zu Studierwerkstätten verschiedener Unis oder zu allgemeinen Ratgeberseiten zum Selbstmanagement führten. Hier zeigte sich, dass eine hohe Übereinstimmung bezüglich der Aspekte besteht, die in dem thematischen Kontext zu behandeln sind.

3.4.1 Zeitmanagement

Zwei Zitate sollen den Anfang bilden:

1. „Wenn du für eine Angelegenheit keine Zeit hast, ist dir eine andere Sache wichtiger.“
2. „Es ist nicht wenig Zeit, die wir haben, sondern es ist viel Zeit, die wir nicht richtig nutzen.“ (Seneca)

Das erste Zitat habe ich (J.K.) irgendwo einmal nebenbei gelesen und erst beim späteren Nachdenken über die Aussage hat es mich erobert: Was soll das heißen? Mir sind meine Freunde, die ich kaum treffen kann, also nicht wichtig? Ich arbeite also lieber und gehe meinen Verpflichtungen nach?

Bei näherer Betrachtung allerdings muss ich zugeben, dass die Aussage durchaus etwas Richtiges beinhaltet: Mir ist eine gründliche Lektüre der Hausarbeiten, die ich zu benoten habe, wichtig und ich erachte es oftmals als dringlicher für den Au-

genblick, wenn ich mich zwischen zwei Tätigkeiten zu entscheiden habe, meine Arbeit gut zu machen. Ebenso gibt es triftige Gründe, warum Hobbies, Treffen im Freundeskreis etc. in manchen Phasen weniger möglich sind, als man es sich eigentlich wünscht. Das Wort „eigentlich“ zeigt bereits, dass es grundsätzlich wichtig ist, dass manchmal eben andere Dinge Priorität haben.

Auch die Studierenden, mit denen wir dieses Zitat besprechen, erkennen einen Wahrheitsgehalt darin. Einige erzählen, dass es ihnen wichtig ist, gute Referate zu halten und sie daher weniger „Party machen“, als sie eigentlich Lust haben. Andere wiederum geben zu, dass sie sich wider besseres Wissen bisweilen entscheiden, morgens länger im Bett liegen zu bleiben oder abends lange fernzusehen und damit in Kauf nehmen, wieder einmal in Stress mit der Abgabe einer Hausarbeit zu geraten. Die Entscheidungen, die wir treffen, basieren teilweise auf Faulheit, Unlust, oftmals aber auch auf Notwendigkeiten und äußeren Gegebenheiten, die durchaus zu diskutieren sind (z.B. studierunfreundliche Prüfungsordnungen, problematische Struktur des Referendariats). Aber dennoch: wenn ich guten Unterricht machen will und einen hohen Anspruch an mich habe, sitze ich entsprechend lange an der Vorbereitung.

Das zweite Zitat ermahnt uns, die Zeit, die wir zur Verfügung haben, effektiv zu nutzen. Die meisten Menschen klagen darüber zu wenig Zeit zu haben. Vor allem zu wenig Zeit für sich, für die eigenen Bedürfnisse. Im Folgenden werden wir der Frage auf den Grund gehen, ob es wirklich so ist, dass wir die Zeit nur richtig nutzen müssen, um davon ausreichend zu haben.

A) Die Wochenplananalyse

Um sich ein realistisches Bild vom eigenen Umgang mit Zeit zu verschaffen, ist folgende Übung nützlich:

Schreibübung:

Notieren Sie sich in einem tabellarischen Stundenraster (24 Std., Tab. 4) auswendig alle Tätigkeiten, die sie in der letzten Woche gemacht haben und geben den einzelnen Aktivitäten Überschriften (z.B.: schlafen, essen, Uniseminar, Freizeit mit Freunden, Sport, Hausarbeit, Fahrtzeiten, etc.). Sie können sie auch farbig gestalten.

Achten Sie darauf, ob und wenn ja, welche Zeitfenster offen bleiben (weil Sie sich nicht mehr erinnern). Erst wenn alles aus der Erinnerung notiert wurde, dürfen Sie Ihren Kalender zur Hilfe nehmen um die restlichen Zeitfenster auszufüllen.

Das Ausfüllen des Wochenplans ohne Hilfe des Kalenders erfüllt den Zweck zu analysieren, welche Aktivitäten und Phasen des Tages bzw. einer Woche man erinnert und welche nicht. Diese Information ist nur ein wichtiger Ausgangspunkt für die Zeitanalyse. Der unten abgebildete exemplarische Wochenplan (Tab. 4) zeigt

den Verlauf der gesamten vergangenen sieben Tage und gibt Beispiele für mögliche Eintragungen.

Uhrzeit	Do	Fr	Sa	So	Mo	Di	Mi
0-6 Uhr	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	Schlafen	schlafen	Schlafen
6-7 Uhr	Schlafen	Frühstück	Schlafen	Schlafen	Frühstück	Schlafen	Frühstück
7-8 Uhr	Fahrzeit	Joggen	Schlafen	Schlafen	Fahrt zur Schule	Joggen	Fahrzeit
8-9 Uhr	Seminar	Fahrzeit		Schlafen	Unterricht		Seminar
9-10 Uhr	Seminar	Bibliothek	Einkaufen	Frühstück	Unterricht		Seminar
10-11 Uhr	Arbeits-	Seminar		Besorgung	Vorbereitung		Seminar
11-12 Uhr	Gruppe	Seminar		Job	Unterricht		Seminar
13-14 Uhr	Mittagessen	Mittagessen	Mittagessen	Job	Vorbereitung	Einkaufen	Mittagessen
14-15 Uhr	Seminar			Job			
15-16 Uhr	Seminar			Job			
16-17 Uhr	Ausruhen			Job		Lernen	
17-18 Uhr			Kaffee mit F.	Hausarbeit		Lernen	
18-19 Uhr				Telefon		Lernen	
19-20 Uhr	Einkaufen			Emails		Ausgehen	
20-21 Uhr				Kino		Party	
21-22 Uhr			Spieleabend	Kino		Party	
22-23 Uhr	Fernsehen		Spieleabend	Kneipe		Party	
23-0 Uhr	Fernsehen		Spieleabend			Party	

Tabelle 4: Beispiel eines Wochenplans

Reflexion und Analyse des Wochenplans

Nachdem der Plan aus dem Gedächtnis ausgefüllt wurde und anschließend Aktivitäten mit dem Kalender in der Hand ergänzt wurden, folgt eine Reflexion anhand mehrerer Fragen.

1. Wie viele Zeitfenster konnte ich mühelos ausfüllen und welche nicht? Gibt es hier eine erkennbare Gesetzmäßigkeit von bestimmten Terminen / Bereichen, die ich gut erinnere und solchen, die mir entfallen?

2. Welche Aufgaben, die ich mir in der Woche zu erledigen vorgenommen hatte, habe ich erledigt und welche nicht?
3. Woran lag das? Gab es z.B. unvorhersehbare Ereignisse oder habe ich den Zeitrahmen zu eng gesetzt? Welche Zeitfenster waren mir zu eng? Welche waren zu groß und welche passend?
4. Wie sieht es generell mit der Planung unterschiedlicher Arbeitsschritte und -phasen aus? Kann ich meine für einzelne Tätigkeiten benötigten Zeitfenster im Vorfeld realistisch einschätzen?
5. Welche Aufgaben habe ich in der Woche nicht geschafft, obwohl sie wichtig gewesen wären? Geschieht mir das öfter? Welche unwichtigeren Aufgaben hätte ich auf später verschieben können?
6. Wo genau liegen meine besten, sprich konzentriertesten und effektivsten Arbeitszeiten?
7. Wie viele Zeitfenster gibt es, in denen ich „irgendwas gemacht“ habe, und mich nicht mehr erinnere was genau ich getan habe?
8. Hatte ich Freizeit eingeplant? War meine Freizeit echte Freizeit und Erholung; meine Arbeits- und Lernzeit konzentriert?

Wir haben in einer Gruppe mit Studierenden festgestellt, dass bis zu 20 Stunden in der Woche als „irgendwas gemacht“ verbucht werden konnten. Es war nicht mehr erinnerbar, ob man sich ausgeruht, telefoniert, im Internet gesurft, gearbeitet etc. hatte. Trotzdem war das Gefühl da, keine Zeit zur freien Gestaltung gehabt zu haben. Dagegen werden Termine wie Job/Unterrichtszeiten, Seminare oder Sportkurse, also feste, wöchentlich wiederkehrende Zeiten, sehr leicht erinnert. Das zeigt, dass wir unsere Woche um diese Fixzeiten herum planen und erleben. Was nun aber machen wir in den Phasen, die nicht vorab definiert sind? Ausgehend davon, dass eine ritualisierte Zeitstruktur oder klar definierte Zeitfenster in arbeitsintensiven, stressigen Phasen für Erleichterung sorgen, raten wir zu einer klaren Planung, in der auch Raum für Freizeit, Hobbies oder Ausruhen enthalten sein sollte.

Dieses Vorgehen kann mehrere Effekte haben:

- Es entsteht die Möglichkeit, Freizeit als gleichwertig mit Arbeitszeit oder anderen Pflichten zu behandeln und sich dann die Erlaubnis zu erteilen, diese auch als solche wahrzunehmen
- Es kann erkannt werden, wie die Verteilung von Arbeits- und Freizeit ist. Meistens erkennt man mehr „freie Zeiten“, als es vom Gefühl her der Fall war, was motivierend wirken kann
- Wird dann doch in der „Freizeit“ gearbeitet, weil man noch motiviert ist, verbucht man dies als Überstunden und erlaubt sich ein anderes Mal leichter, früher aufzuhören, wenn man erschöpft ist

- Ritualisierte Arbeitszeiten in weniger von außen strukturierten Phasen (Examens- oder MA-Arbeitsphasen, vorlesungsfreie Zeit, Schulferien) verhindern das permanente Aushandeln mit sich selbst. Wenn man morgens erst entscheiden muss, ob man etwas erledigen will und wenn, wieviel und was, verliert man viel Zeit und Kraft für den Kampf mit der Unlust. Werden Ziele in einem bestimmten Zeitraum gesetzt, kann die übrige (vorher bestimmte Zeit) dann auch zur Erholung genutzt werden.

B) Zeitfresser und andere Problemfaktoren

Es kursiert viel Material zum Zeitmanagement und oftmals ohne Angaben von Quellen. Wenn wir nun im Folgenden Ideen und Tipps weitergeben, so haben wir das Material entweder selbst entwickelt, von Lehrerausbildern/innen erhalten oder im Internet gefunden. Im Folgenden werden einige dieser zahllosen Vorschläge, die v.a. auf die Situation in der Lehrerausbildung zutreffen, vorgestellt.

Zum Thema Zeitfresser gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die in den unterschiedlichen Quellen insgesamt ähnlich sind. Für eine Eliminierung von Problemfaktoren sind auch hier wieder kritische Selbstreflexion und Selbstdisziplin, das Erkannte auch zeitgewinnbringend umzusetzen, Voraussetzung.

Die kleinen Alltagszeitfresser

Man sollte zwischen Zeitfressern Unterscheidungen machen. Manche sind die „fressen“ kleinen Alltagszeitfresser, die eher mit „innerer Schweinehund“, „Ablenkungsbereitschaft“ oder „Faulheit“ übersetzt werden könnten. Dazu zählen:

- Ausschweifendes Telefonieren in der eigentlichen Arbeits-/Lese-/Schreibzeit
- Fernsehen und kein Ende finden
- Im Internet surfen, obwohl die Recherche schon abgeschlossen ist
- Mails beantworten in der besten Konzentrationszeit
- Zu spätes Aufstehen, zu spätes Schlafengehen
- Quatschen mit Mitbewohner/innen, Kolleg/innen oder Familienmitgliedern in der effektivsten Arbeitszeit

Um gegen diese Art von Zeitfressern anzukommen, hilft nur den Stecker des Telefons zu ziehen, das Handy abzuschalten, nicht online zu gehen, sich selbst zu zwingen mit dem „Ausruhen“ aufzuhören, also sich z.B. an eine festgelegte Mittagspause oder Kaffeepause zu halten. Später werden wir noch auf geeignete Arbeitsplätze zu sprechen kommen, aber es ist verständlich, dass das selbstständige Lernen und Schreiben zu Hause mehr Selbstdisziplin erfordert, als wenn man an der Uni, in der Bibliothek oder im Lehrerarbeitszimmer (falls vorhanden) arbeitet.

Die arbeitsorganisatorischen Zeitfresser

Eine andere Art von Zeitfressern kommt durch ein unstrukturiertes oder unorganisiertes Arbeitsverhalten zum Tragen. Diese können sein:

- Freistunden werden nicht effektiv genutzt, sondern vertrödelt
- Häufiges verbissenes Festhängen an einer Aufgabe und dadurch Verlust von Arbeitszeit und -kraft
- Häufiges Suchen von Unterlagen aufgrund mangelnder Ordnung und unstrukturierter Ablage
- Verzetteln in Nebensächlichkeiten, verlieren des Fadens, da ständig neue Aufgaben begonnen werden
- Verweigerung der Einarbeitung in eine übersichtliche Ablagestruktur oder der übersichtlichen Speicherung von Dateien
- Unterrichtsmaterialien werden selbst produziert, anstatt auf bereits vorhandenes zurückzugreifen (z.B. weil man nicht weiß, wo man danach suchen soll)
- Mangelnde Kooperation und Austausch mit Kollegen/innen bzw. keine Netzwerke

Diese genannten Punkte beschreiben ein Arbeitsverhalten, das dazu führt, dass sich Arbeiten anstauen und Prozesse mehr Zeit brauchen als notwendig. Einige Punkte beschreiben ein Organisationsproblem, das sich längerfristig im Lehrerberuf zu einem echten Problem entwickeln kann: wenn man über keine geeigneten Organisationsmittel oder Arbeitstechniken verfügt, fängt man immer wieder von vorne an und nutzt eigene Vorarbeiten oder diejenigen von Kollegen/innen nicht. Andere erwähnte Punkte beschreiben eine Übergenaugigkeit, die man auch als Perfektionismus beschreiben könnte. Vor kurzem sagte eine Teilnehmerin: „Mein Problem ist, dass ich immer zu perfektionistisch bin. Ich bereite mich oft so akribisch vor, dass ich keine Freizeit mehr habe. Letzte Woche habe ich einmal ausprobiert, wie es ist, wenn ich für meine Uniseminare nur zu 80% vorbereitet bin. Ich habe gemerkt, dass ich dann immer noch so gut vorbereitet bin wie meine Kommilitonen/innen.“

Frage zum Nachdenken:

Welches sind meine Zeitfresser und wie kann ich diese verringern?

Die Problematik, die hinter den Zeitfressern steht, ist vielschichtig. Es ist daher wichtig, sich folgende Fragen zu stellen:

- Kann ich mich klar genug abgrenzen? Z.B. unwichtige Emails löschen ohne sie zu lesen, das Telefon klingeln lassen, Gespräche mit Mitbewohnern/innen oder Kollegen/innen rechtzeitig beenden etc.?

- Nehme ich meine eigenen Angelegenheiten wichtig genug? Ist meine Unterrichts- oder Seminarvorbereitung ebenso wichtig wie ein persönliches Problem einer Freundin, die anruft?
- Bin ich bereit erst einmal Anstrengung in das Erlernen von Arbeitstechniken zu investieren um dann effektiver voranzukommen?
- Kann ich meine Situation kommunizieren und deutlich machen, was mich unterstützen würde?

Lösungsideen:

- Nein sagen lernen: nicht immer die eigenen Grenzen überschreiten und für sich selbst sorgen.
- Schwerpunkte setzen: nicht überall zur gleichen Zeit Aktivitäten planen und durchführen. Sich auf das Wesentliche konzentrieren.
- Hohe Ideale reduzieren: seine Maßstäbe und die eigenen Denkmodelle (s. mentale Strategien) überprüfen: Muss ich immer der/die Beste sein? Muss ich immer zu 100% vorbereitet sein? Muss ich immer alles unter Kontrolle haben?
- Emotionale Unterstützung suchen: Sich Vertrauenspersonen und Leidgenossen/innen suchen und sich gegenseitig unterstützen.
- Sachliche Unterstützung suchen: Man kann nicht Fachmann und Fachfrau auf allen Gebieten sein. Synergie-Effekte zu nutzen ist legitim und ermöglicht oft bessere Ideen als die Arbeit im stillen Kämmerlein.
- Delegieren lernen: Sich Unterstützer/innen suchen, die zuarbeiten und einem Teile der Organisation abnehmen können (z.B. in Prüfungsphasen Einkaufen lassen, Kopieren lassen etc.).

Steffi: Zeitmanagement gelingend einsetzen

Mein tatsächlicher Stress begann nach Ende der Weihnachtsferien, als mir bewusst wurde, dass sich das Semester bereits dem Ende zuneigt und ich es nicht geschafft hatte das Arbeitspensum, welches ich für die Ferien eingeplant hatte, zu erledigen. Nach Abschluss des Stresspräventionsseminars machte ich mich also an die Arbeit mir einen guten und vor allem auch im Bereich des Möglichen liegenden Zeitplan zu erstellen. Ich hatte zwar auch zuvor immer Zeitpläne erstellt, hatte es aber nie geschafft, sie dann einzuhalten. Dies beruht zum einen darauf, dass ich mir immer viel zu viel vorgenommen hatte und für die meisten Erledigungen viel zu wenig Zeit einberechnet hatte. Folglich war ich zwar voller guter Absichten, allerdings war das Ziel, welches ich zu verfolgen suchte, viel zu hoch gesteckt und lag somit im Bereich des Unmöglichen. Zum anderen fehlte mir oft die Motivation mich an meine Planung zu halten und ich verbrachte die eingeplante Lernzeit zwar vor den Skripten, dennoch hatte ich die meiste Zeit den Laptop aufgedreht neben mir stehen und war für jegliche Ablenkung, wie E-Mails und andere Wichtigkeiten, äußerst dankbar und ließ mich dadurch sehr leicht aus meiner Konzentration reißen.

Aufgrund der erworbenen Strategien in diesem Seminar habe ich mich bemüht, diesmal alles anders und folglich richtiger zu machen und ich glaube, dass es mir recht gut gelungen ist.

Zuerst legte ich mir einen sehr genauen Zeitplan zurecht und in diesem wurden nicht nur Lernphasen eingetragen, sondern sehr wohl auch meine Freizeitaktivitäten. Ferner habe ich versucht nicht nur Freizeitaktivitäten, sondern auch ganz normale Pausen und Erholungsphasen einzuplanen. Selbstverständlich habe ich auch ausprobiert, Belohnungen vorzusehen. Zusätzlich habe ich auch versucht meine Ruhephasen, wie Schlafen und sonstige Entspannung, einzuteilen. In stressigen Phasen litt ich früher oft an Schlafmangel, da ich glaubte, dass die Zeit, die ich in eine bestimmte Lernphase investiere, das Einzige ist um zu einem besseren Resultat zu gelangen. Allerdings hatte ich nicht bedacht, dass es auf Qualität statt Quantität ankommt. Auf Grund dessen habe ich mich in den letzten drei Wochen um einen ausgewogenen Schlaf bemüht. Es ist mir aufgefallen, dass mir die Aneignung bestimmten Wissens diesmal viel leichter fiel als zuvor. Darüber hinaus habe ich in den geplanten Lernphasen nicht wie sonst vor dem Computer Platz genommen, sondern mich zurückgezogen um nicht zum Opfer der modernen Varietät an Ablenkungsmöglichkeiten zu werden. Dieses Zurückziehen und Abschotten unterstützte und ermöglichte ein rascheres Lernen, da ich nicht dauernd abgelenkt und somit aus meiner Konzentration gerissen wurde. Zusätzlich habe ich in Lernphasen mein Telefon ausgeschaltet und außer Reichweite gelegt um vor Störungen und Ablenkungen sicher zu sein.

Dieses strikte Einhalten, Ablenkungen und Zeitfresser auszublenden, trug erheblich zur Verbesserung der Qualität meiner Lernphase bei. Dies wiederum beschleunigte meinen Lernprozess um einen beachtlichen Teil, was im Gegenzug meine „To-do“-Liste verringerte und mir zu einem ausgeglicheneren Gemütszustand verhalf.

Rückblickend auf den letzten Monat lässt sich sagen, dass ich alles, was ich mir vorgenommen habe, geschafft habe. Das positive Resultat ist sicherlich auf all die angewendeten Strategien zurückzuführen. Primär bildet ein gut durchdachter und realistischer Zeitplan eine entsprechende Basis, um vorbeugend Stress zu reduzieren und zu bewältigen. Dennoch ist auch eine strikte Einhaltung erforderlich.

C) Arbeitspläne und To-Do-Listen

Arbeitspläne und To-Do-Listen entlasten das Gedächtnis, helfen Ziele klarer zu formulieren, anzuvisieren und auf ihre Machbarkeit zu überprüfen.

Dafür gibt es verschiedene Verfahren. Die meisten Menschen haben einen Kalender, den sie benutzen – teils elektronisch, vielfach als Wochenkalender zum Umblättern. Bekannt ist der Riesen-Lehrerkalender, der viel Platz für Einträge lässt. Es gibt aber noch weit mehr Möglichkeiten, die in verschiedenen Phasen genutzt werden können. Für Prüfungs- und Abschlussphasen im Studium oder Referendariat sind längerfristige Überblicksplaner geeignet.

Drei Möglichkeiten sollen vorgestellt werden:

a) Die 6-Monats- bis 1-Jahresplanung (in arbeitsintensiven Phasen über 6-12 Monate oder länger): Die wesentlichen Aufgaben und Arbeitsphasen werden in einen Jahresübersichtsplan eingetragen, z.B. Prüfungs- und/oder Abgabetermine, Ferien-

zeiten, wichtige Feste und Geburtstage etc. Das ermöglicht Tätigkeiten und Anforderungen, die einen längeren Zeitraum einnehmen, inmitten eines halben oder ganzen Jahres zu verorten. Für einige ist dieses Vorgehen eher belastend, aber die meisten Teilnehmer/innen bestätigen, dass sie es motivierend finden, die „Zeit danach“ oder den Kurzurlaub/die Ferien zwischendurch bereits vor Augen zu haben. Diese Art von Planung macht den Arbeitsaufwand fassbarer, es liegt ein großer Zeitraum vor einem, der hilft den Druck des einzelnen Tages zu lösen und in einen größeren Kontext zu setzen.

b) Mehrwochenplanung (in arbeitsintensiven Phasen über 2-3 Monate): Hier wird ein mehrseitiger Plan ausgedruckt und z.B. in der Nähe des Schreibtisches aufgehängt. Dieser Plan dient der Fein- und Grobplanung und umfasst einen längeren Zeitraum. Das hilft z.B. bei Abschlussarbeiten, Prüfungsphasen, um genau zu erkennen, an welchen Tagen man effektiv am Schreibtisch arbeiten kann oder sich kleine Arbeitsnischen suchen muss. Dabei kann man viel Zeit gewinnen, wenn man rechtzeitig die Aufgaben der nächsten Zeit kennt und alles erledigt, was an einem Ort zu erledigen ist wie z.B. eine kurze Recherche in der Bibliothek, da man sowieso einen Termin beim Professor hat.

Datum	Haupttätigkeiten	Einzeltätigkeiten
9.3	Buch „Stressprävention“ abholen!	Mail an Professor B., Bücher zurückbringen
10.3	Kap. 2 fertig schreiben	
11.3	2.1	
12.3	2.2	
13.3	2.3 und Fazit	
14.3	Arbeitsgruppentreffen vorbereiten	Unterlagen für Prüfung besorgen
15.3		Wegen Beratungsjobs Frau X anrufen
16.3.	Kap.3: fehlende Literatur (Stressprävention) noch einarbeiten	
17.3.		
18.3.	Frei!	
.....		Heute Buch für Kap. 4 bestellen, C. an Datei zu Bewältigungsmaßnahmen erinnern

Tabelle 5: Beispiel für einen Mehrwochenplan

Den einzelnen Tage werden Haupt- und Einzeltätigkeiten zugewiesen. Haupttätigkeit meint ein längerfristiges Projekt, z.B. Hausarbeit oder Abschlussarbeit. Einzeltätigkeiten sind wichtige Angelegenheiten, die erst die reibungslose Hauptarbeit ermöglichen. Die Spalten werden mit 1-2 Stichwörtern gefüllt, wobei alle wichtigen Termine eingetragen werden. Es ist aber keine To-Do-Liste, d.h. es werden die

Fixtermine eingetragen, um die herum sich das Übrige organisieren soll, z.B. Sprechstunde Professor X, Arbeitsgruppe, Termin beim Amt, Anrufen bei Y! etc. Die Haupttätigkeiten werden dann als Blocktermine eingetragen, wobei es wichtig ist, realistisch die verbleibende Zeit auszuzählen: 0,5 Tage oder 1,0 Tage oder sogar nur 2 Stunden. Dafür ist es wichtig den ungefähren Zeitaufwand einer Tätigkeit abschätzen zu können (vgl. A) Wochenplananalyse): z.B. Verfassen der Einleitung, Recherche in der Bibliothek, Zusammenfassen von drei Artikeln.

Wie erwähnt hilft dieser Plan bei der Strukturierung und effektiven Zeitplanung einer längerfristigen Anforderung wie z.B. einer Abschlussarbeit. Es ist selbstverständlich, dass sich Planungen ändern – aufgrund unerwarteter Einflüsse wie Krankheiten, nicht zugänglicher Bücher etc. Es sollten also „Puffer“ eingebaut und außerdem Zeit für Freizeit und Erholung eingeplant werden. Gerade das ermöglicht Flexibilität, wenn sie nötig ist. Ein weiterer Vorteil dieses Plans besteht darin, dass eine große Hausarbeit in Einzelkapitel aufgeteilt werden kann und die dann noch in einzelne Arbeitsschritte gegliedert werden können. Die Hemmschwelle vor einer so großen Aufgabe fällt und der Bewältigungsprozess wird leichter.

c) Prioritätenplanung

Der folgende Plan wurde von einer Teilnehmerin nach dem Seminar erstellt. Sie arbeitete an ihrer Diplomarbeit, plante einen Auslandsaufenthalt, bereitete ihre mündlichen Prüfungen vor und hatte viele private Verpflichtungen vor ihrer Abreise. Um dieses alles in Einklang zu bringen, hat sie den obigen Plan abgewandelt und zudem noch die Prioritätenidee (s.u. To-Do-Liste) eingefügt.

Unileben allgemein		Diplomarbeit speziell		London		Privatleben	
Lernen: TP 1 – Buch S. 3-25	** *	Kontaktaufnahme mit dem KH	** *	Rücksprache mit Paul bezügl. Flug	** *	J. Sponsionsfeier 11.4.	***
Lernen: TP 1 – Buch S. 26-50	** *	Rücksprache mit Betreuerin bezügl. London	**	Flug umbuchen – Kosten?!	** *	J. Geburtstag 14.4	***
Lernen: TP 1 – Buch S. 51-66	** *	Literaturrecherche Unibibliothek	**	Reiseapotheke	*	H. Geburtstag 1.5.	***
Lernen: TP 1 – Buch S. 67-85	** *	Internetrecherche	**	Zahnarzttermin – letzter Check	*	Mama Muttertag vorbereiten	***
Lernen: TP 1 – Buch S. 86-100	** *	Literaturrecherche amazon.de	**	Gynäkologe – letzter Check	**	Wanderung mit P.	**
Wiederholung TP 1	**	Erstellung des FBs	** *	Kleine Spiele für S.	** *	Kino mit S. und L.	**
Einreichung der Wahlfächer BU	*	Infos zur Erstellung von FB	**	Recherche dafür auf amazon.de	**	Babybesuch bei Laura	*
Einreichung der Wahlfächer PP	*	Frist für FB erfragen	*	Maximalgewicht für Koffer eruieren	** *	WG – Strom/Gas checken	***

Tabelle 6: Beispiel eines Aufgabenplans mit Prioritätensetzung

Die Teilnehmerin hat keine Tages- bzw. Terminplanung, sondern eine Tätigkeitsplanung gemacht, wobei einige Angelegenheiten natürlich termingebunden waren und in der Reihung auch chronologisch zu verstehen sind. An einigen Tagen hat sie aber geschafft, mehr zu regeln als vorgesehen, an anderen Tagen weniger. Dieses Vorgehen hat bei ihr so gut funktioniert, dass wir sie gebeten haben, uns ihren Plan zur Weitergabe zur Verfügung zu stellen.

d) To-Do-Listen

Neben den Kalendern ist das Führen von To-Do-Listen am bekanntesten. Sie helfen nachweislich den Kopf von all den Erledigungen der nächsten Tage freizuhalten. Mehrere Dinge sind bei To-Do-Listen zu beachten, wenn sie nicht zu einer neuen Stressquelle werden sollen.

1. Die Liste sollte nur dann Sammlung aller Tätigkeiten werden, wenn es als Ansporn empfunden wird, erledigte Dinge zu streichen (z.B. Müll runter bringen, Oma anrufen, Bett frisch beziehen). Viele Teilnehmer/innen wachsen innerlich mit jedem „Häkchen“ oder „Durchstrich“ und schreiben sich deshalb möglichst alles auf die Liste
2. Ansonsten sollte die To-Do-Liste die wesentlichen Aufgaben beinhalten, deren Vergessen oder Verzögerung ansonsten Probleme, also Stress bereiten würde. Das sind häufig termingebundene Angelegenheiten oder auch mittelfristige Planungen, die das Weiterarbeiten erleichtern (z.B. Buch vormerken lassen, damit es zur rechten Zeit in der Bibliothek ist, rechtzeitig Sprechstunde mit Professor zur Besprechung der Hausarbeit vereinbaren)
3. Werden To-Do-Listen über einen längeren Zeitraum (ca. 1 Woche) angelegt, ist es sinnvoll die Aufgaben, die länger als 10 Minuten dauern, mit Zeiteinheiten zu versehen. Bei einem freien Zeitfenster von 30 Minuten oder länger kann man dann entscheiden, welche Aufgaben am besten zur Erledigung geeignet sind.
4. Es ist immer sinnvoll, To-Do-Listen mit einem Prioritätenranking zu versehen. Sind die Listen lang und unübersichtlich, kann man mithilfe von Farbstiften für Deutlichkeit sorgen.

Arbeit in Kleingruppen (4er):

Tauschen Sie sich über Tipps und Tricks für ein gelingendes Zeitmanagement (30 min.) aus.

Stellen Sie anschließend die besten Tipps im Plenum vor.

Hier noch einige Tipps unserer Teilnehmer/innen:

- 30 Minuten/60 Minuten früher aufstehen: Wenn man erst einmal aufgestanden ist, macht man seine Erledigungen auch.

- Kürzere Angelegenheiten in einer Wochenplanliste ablegen: Man kann unerwartete offene Zeitfenster (weil etwas schneller fertig wurde) gut für Erledigungen nutzen, die noch auf der Liste stehen.
- Rituale der Entspannung/Entspannungszeiten: Fahrt- oder Pausenzeiten für eine kurze Erholung nutzen anstatt noch kleinere Dinge zu erledigen.
- Mentale Einstimmung: Sich rechtzeitig an die Arbeitsorte begeben, z.B. Fünf Minuten früher im Seminar, zehn Minuten früher in der Schule sein, um anzukommen und entspannt zu beginnen.

Schreibreflexionsanlässe: Beantworten Sie die folgenden Fragen

Für meine Examensphase/für meine Prüfungsphase kann ich mir folgende Strategien vorstellen:

Relevante Gedanken zum Thema: Das praktiziere ich schon, das könnte ich mir gut für mich vorstellen:

Zusammenfassend lässt sich festhalten: für ein hilfreiches Zeitmanagement ist es wichtig, eigene Prioritäten zu erkennen, effektive Arbeitsphasen zu nutzen bzw. Zeitfresser zu identifizieren und sich bewusst zu sein, dass nur Planung und Strukturierung gelebte Freizeit ohne schlechtes Gewissen ermöglichen.

Iris berichtet: Arbeits- und Freizeiten trennen

Was mein Problem anging nicht mehr abschalten zu können und somit mir selbst einen wahnsinnigen Stress aufzuerlegen, hätte ich nie gedacht, dass die Lösung so einfach sei.

Im Zuge des Seminars haben wir auch einmal die arbeitsorganisatorischen Strategien besprochen. Es wurde unter anderem auch das Thema der Arbeitszeiteinteilung andiskutiert. Oft sei es ein Problem die Arbeitszeit nicht als solche zu sehen und auch nicht von der Freizeit zu trennen. Da traf es mich wie ein Blitz und mir wurde klar, dass genau das die Schwierigkeit, die es zu bewältigen galt, war. Ich trennte meine Freizeit nicht von meiner Arbeitszeit. Ich konnte keinen Punkt machen, denn ich dachte in meiner Arbeitszeit nach, wie viel ich noch zu tun hatte und wie schwer das alles sei und in meiner Freizeit kam ich auch nicht immer zum Arbeiten. Somit schob sich alles nach hinten und irgendwann passierte es, dass sich soviel angestaut hatte und ich mich zu nichts mehr aufraffen konnte. Man könnte das mit einer Türe vergleichen, durch die mehrere Menschen gleichzeitig durchgehen wollen und darin stecken bleiben. Dadurch, dass ich meine Aufgaben nicht mehr so bewältigen konnte, wie ich es wollte, nahm ich diese ständig im Geiste mit. Sie tauchten wie Gespenster immer wieder auf und bereiteten mir immer mehr Stress.

Hier beschloss ich dies zu ändern. Ich erklärte meinem Umfeld, dass ich jetzt fixe Arbeitszeiten hätte und ich in diesen nicht erreichbar sei. Anfänglich erntete ich nur schiefe Blicke und teilweise sogar den Verdacht ein wenig verrückt zu sein. Aber ich zog es durch und schaffte es, mich aus meinem Strudel herauszuziehen. Ich arbeite jetzt um einiges effektiver und vor allem schneller. Ich habe gelernt, die Arbeit auch einmal ruhen zulassen, wenn ich etwas abgeschlossen habe.

Und zum Schluss noch eine Erinnerung an den oftmals in diesem Zusammenhang erwähnten Beppo Straßenkehrer bei „Momo“: Hat man eine unendlich erscheinende Wegstrecke vor sich liegen, die „sauber gefegt“ werden soll, sprich: wenn man eine Flut von Verpflichtungen und Aufgaben vor sich sieht, sollte man vor den eigenen Füßen mit dem Fegen beginnen und einfach immer weiter machen bis man angekommen ist.

3.4.2 Arbeitsorganisation

Starten Sie Ihre Auseinandersetzung mit dem Thema Arbeitsorganisation mit einer Schreibreflexion:

Mein Arbeitsplatz ist ein Spiegel meiner Einstellung...?

Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleg/innen bzw. Kommilitonen/innen aus, inwiefern Sie dieses Zitat zutreffend finden und worin sich konkret ihre momentane Arbeitssituation und -einstellung wiederfinden lässt.

Das Thema Arbeitsorganisation ist vielschichtig. Es betrifft die Organisation der Arbeit, wie sie teilweise schon in den Zeitfressern thematisiert wurde, den Arbeitsplatz und den Arbeitsort, die Ordnung und Katalogisierung von Material sowie die Strukturierung des Tages. So ganz sind Arbeitsorganisation und Zeitmanagement nicht zu trennen – manchmal wird ersteres auch als Oberbegriff verwendet. Zusätzlich wirken sich die Einstellung zu den Tätigkeiten und das Selbstbild in Bezug auf Fleiß und Leistungsmaßstäbe auf die Selbstorganisation aus. Darum werden im Folgenden zuerst vom Zeitmanagement abgegrenzte und anschließend das gesamte Selbstmanagement betreffende Aspekte vorgestellt.

Arbeitsort und Arbeitsplatz

Die Bedingungen unter denen Menschen konzentriert arbeiten können und auch ihre Vorlieben sind sehr verschieden: Einige benötigen leise Musik im Hintergrund, andere wiederum absolute Ruhe, manche finden es unterstützend, nicht allein „Lernende/r“ im Raum zu sein, andere können nicht arbeiten, wenn andere um sie herum sind. Einige brauchen den privaten Raum, andere den öffentlichen, z.B. die Bibliothek. Diese Bedingungen können aber auch je nach Aufgabe variieren. Die einen machen die Recherche in der Bibliothek, die Ausarbeitung aber zu Hause, andere tragen Taschenweise Bücher nach Hause um ausschließlich dort zu arbeiten.

Und der *Arbeitsplatz*: einige benötigen einen Schreibtisch, der aufgeräumt sein muss, andere bevorzugen das kreative Chaos, wieder andere das Bett, noch andere den Fußboden. Manche wollen den Schreibtisch auf keinen Fall im Schlafzimmer stehen haben, andere lieben ihre Küche als Arbeitsort.

Weiterführende Überlegungen zu „Mein Arbeitsplatz ist ein Spiegel meiner Einstellung..?“

Haben Sie bei der Beantwortung der Frage zu Beginn und beim Austausch mit anderen bereits die genannten Unterschiede in den Arbeitsweisen festgestellt?

Versuchen Sie einmal herauszufinden, welche Aufgaben Sie unter welchen Bedingungen am besten erledigen können und was sich ändern müsste, damit Sie möglichst immer die besten Voraussetzungen haben, auch wenn Ihre Wohnsituation beengt ist, die Bibliothek sehr weit entfernt liegt etc. Überlegen Sie dennoch, was Sie für sich tun könnten und welche Alternativen Ihnen zur Verfügung stehen.

Natürlich gibt es Empfehlungen. Der Arbeitsplatz sollte ein konzentriertes, wenig abgelenktes Arbeiten ermöglichen und die benötigten Materialien sollten schnell zur Hand sein. Die Raumtemperatur sollte angenehm sein und der Sauerstoffgehalt (regelmäßig lüften) das Denken befördern. Die Rahmenbedingungen, innerhalb derer diese Voraussetzungen umgesetzt werden, sind bei jeder Person unterschiedlich und nicht selten durch die Umstände (z.B. Wohnungssituation) diktiert. Dennoch wissen wir aus den Berichten der Studierenden, dass auch hier das Basistraining einen Anstoß geben kann, über mögliche Verbesserungen nachzudenken und diese dann auch auszuprobieren.

Nachdenken über optimale Bedingungen

Rudolf Kretschmann, ein Kollege an der Universität Bremen, der sich mit Lehrstress und Möglichkeiten des Stressmanagements befasst hat, widmet ein Kapitel seines Buches dem Problem der Vereinbarung aller Lebensbereiche (Kretschmann 2000, 37ff). Dort finden sich einige sehr gute Hinweise zu einer guten Arbeitsorganisation, die für das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* gemeinsam mit Studierenden für deren Belange abgewandelt wurden. Wir haben für das vorliegende Buch die Bereiche noch einmal geschärft und für Studierende und Referendar/innen anwendbar gemacht. An dieser Stelle sollen v.a. Gesichtspunkte genannt werden, die bisher noch nicht thematisiert wurden (vgl. Kirschner-Liss / Kretschmann / Lange-Schmidt 2000):

Einige Fragen zum Nachdenken

Die Fragen können für sich allein beantwortet oder in einer Kleingruppe besprochen werden.

- Stehen Sie rechtzeitig auf und lassen Sie sich auf dem Weg zur Uni/Schule genügend Zeit? Kommen Sie gelassen und ausgeruht an der Uni/Schule an oder sind Sie bereits abgehetzt und unter Zeitdruck?
- Sind Sie während des Uni-/Schultages angespannt? Haben Sie das Gefühl, ständig „gefordert“ zu sein oder haben Sie Rückzugsmöglichkeiten?

- Erholen Sie sich in den Pausen?
- Gelingt es Ihnen, nach einem Uni-/Schultag erst einmal abzuschalten oder gehen Ihnen ständig Probleme im Kopf herum?
Fühlen Sie sich nach einem Uni-/Schultag abgespannt oder noch leistungsfähig?
- Bleibt Ihnen noch genügend Zeit für Ihr Privatleben?

Möglichkeiten der Stressreduktion durch Selbstorganisation

Zeitpuffer oder die „Entdeckung der Langsamkeit“

Wer schon abgehetzt auf die letzte Minute oder sogar zu spät in den Veranstaltungsraum bzw. das Klassenzimmer kommt, morgens weder Zeit hatte, alle Sachen einzupacken noch zu frühstücken, der beginnt meist den Tag bereits mit Stress. Dieser misslungene Tagesstart kann sich auf den gesamten weiteren Tagesverlauf auswirken, denn eine erste Verspätung führt oft zu weiteren, ein leerer Magen verursacht schlechte Laune und Hektik verursacht Unfälle und Missgeschicke.

Es gibt Maßnahmen, die letztlich „nur“ bedeuten, dass man den Kampf gegen sich selbst gewinnen und z.B. eine Viertelstunde früher aufstehen muss, damit man auf dem Weg zur Uni/Schule zeitliche Puffer einrichten kann, indem man einen Bus, eine U-Bahn früher nimmt oder mit dem Auto sehr zeitig losfährt. Einen hohen Grad an Entspannung kann die Wahrnehmung der Umgebung bringen (z.B. ein Sonnenaufgang, Menschen, Farben usw.), bewusstes Atmen und entspanntes Gehen bzw. Fahren. Ist man nur fokussiert auf das Ankommen, ist der Blick verengt und jedes Hindernis wird zur Belastungsprobe. Ein guter Start in den Arbeitstag sieht sicher anders aus.

Pausen sind zur Erholung da

Wer die Pausen nutzt um Erledigungen zu tätigen, kommt nicht zur Ruhe. Dinge wie Bücher ausleihen/abgeben, umfangreicheres Material kopieren oder Arbeiten abgeben, sollte man in Freistunden oder nach der letzten Veranstaltung erledigen, nicht aber in der Mittagspause oder in den fünf-zehnminütigen Pausen zwischen den Unterrichtsstunden. Sind diese durchaus notwendigen Tätigkeiten vorher schon in den Zeitablauf eingeplant, kommt es nicht zu den Überschneidungen. Es ist wünschenswert eine Pause besser dafür zu nutzen in Ruhe einen Kaffee zu trinken, mit Kollegen/innen oder Kommilitonen/innen ein bisschen zu plaudern oder eine kurze Entspannungsübung durchzuführen.

Rituale als Zwischenstationen und für das Ende eines Arbeitstages

Viele Menschen tendieren dazu von einer Verpflichtung zur nächsten zu hasten. Referendare/innen oder Studierenden mit kleinen Kindern bleibt oft keine andere Wahl, aber wer immer es ermöglichen kann, sollte zwischen den Arbeitsphasen an den beiden Arbeitsorten Uni/Schule und zu Hause Erholungszeit einlegen. Es ist

sinnvoller eine halbe Stunde zur Entspannung zu nutzen, um danach erholt und konzentriert arbeiten zu können, als völlig abgespannt einfach immer weiter zu hetzen. Die Effektivität wird durch eine rechtzeitige Pause so gesteigert, dass diese halbe Stunde leicht wieder eingeholt wird.

Feste Rituale können helfen, den langen Arbeitstag in Phasen einzuteilen. Teilnehmer/innen berichten von unterschiedlichen Gewohnheiten: Tee trinken, Zeitung lesen, sich etwas Bequemes anziehen. Auch körperliche Betätigungen (vgl. Kap. 3.3.4) können eine gute Regeneration ermöglichen: joggen, Rad fahren, schwimmen, ein Spaziergang. Andere wiederum bevorzugen die Entspannung: „power-napping“ oder einfach nur 15 Minuten ruhen, eine Entspannungsübung durchführen, lesen oder fernsehen. Allen Ritualen gemeinsam ist die Herstellung einer kurzzeitigen mentalen und physischen Distanz zur Arbeit und die Möglichkeit sich zu regenerieren (Kirschner-Liss / Kretschmann / Lange-Schmidt 2000, 32).

Simone berichtet über ihr Pausenverhalten

Wenn ich viel zu tun habe, fällt es mir schwer abzuschalten. Ich denke die ganze Zeit nach, was ich noch erledigen muss und habe keine Ruhe in mir. Dies zu ändern fällt mir noch schwer. Ich habe mir aber immer gesagt: Ich habe nun viel gearbeitet und habe mir nun eine Pause verdient. Doch einmal habe ich es in der Zeit wirklich geschafft und ich war darüber total begeistert und auch überrascht. Ich war weg und hatte großen Spaß und hatte die ganze Zeit die Einstellung, dass ich diese Zeit verdient habe. Danach habe ich mich sehr gut gefühlt und das Lernen ist mir auch wieder leichter gefallen. Ich denke, es wird mir durch dieses für mich sehr wichtige Erlebnis in Zukunft leichter fallen, auch einmal die Pausen ohne schlechtes Gewissen zu genießen.

Ich habe nun auch zum Teil akzeptiert, dass man manchmal einfach nicht konzentriert arbeiten kann. Wenn man dann ewig vor dem PC sitzt, ist es einfach nur verlorene Zeit.

Manchmal habe ich auch Zeiten, vor allem am Nachmittag, wo ich total müde werde. Früher habe ich trotzdem immer versucht, weiter zu arbeiten, weil ich keine Zeit verlieren wollte. Ich habe in den letzten Wochen einige Male versucht, mich für 20 Minuten hinzulegen und machte auch damit gute Erfahrungen. Man hat zwar kurze Zeit nichts gearbeitet, dafür geht es aber danach meist umso besser.

Anregungen für eine bessere Arbeitsorganisation

Kretschmann u.a. (2000, 137) haben einen Fragenkatalog entwickelt, der wesentliche Punkte der Arbeitsorganisation thematisiert. Weitere Faktoren wie den Umgang mit Zeit, mit Pausen und anderen Entlastungsmaßnahmen werden im fünften Kapitel seines Buches besprochen, außerdem werden zwei Fragebögen zur Selbsteinschätzung angeboten (Kretschmann 2000, S. 129f). Auch bei Klippert (2006, 90) findet man „das kleine 1x1 der Arbeitsorganisation“ als Selbstreflexionsbogen. Neben den Überlegungen, was man bereits anwendet und was vielleicht eine gute Anregung wäre, kann man sich konkrete Veränderungen vornehmen und somit eine Zielbeschreibung machen. Die folgende Tabelle (Tab. 7) ist eine modifizierte und gekürzte Version aus mehreren Bögen der beiden Autoren. Einige der bereits im Kapitel Zeitmanagement behandelten Punkte werden noch einmal aufgegriffen.

Vorschläge	Das mache/ versuche ich schon	Das ist nichts für mich	Das will ich versuchen
1. Ich lege mir zu Hause ein effektives Ordnungssystem an, z.B. Ordner für umfangreiche Themen, Karteikarten mit Schlüsselwörtern und Links für die Internetrecherche.			
2. Ich halte meinen Schreibtisch so aufgeräumt, dass ich alles finde und den Überblick behalte.			
3. Ich gestalte mir meinen Arbeitsplatz so, dass ich mich gerne dorthin begeben und mich wohl fühle.			
4. Ich nehme mir wenigstens einmal pro Woche eine halbe Stunde Zeit, um alles, was sich angesammelt hat, zu sortieren/abzuheften.			
5. Ich nehme mir in den Ferien wenigstens einen Tag Zeit (im Zeitplan berücksichtigen!), um gründlich auszumisten.			
6. Kleinere Aufgaben nehme ich nur einmal in die Hand und schiebe sie nicht vor mir her.			
7. Ich lege mir eine To-Do-Liste an und streiche jeden Tag von meiner Liste, was ich erledigt habe.			
8. Ich schütze mich selbst vor Ablenkung: Tür schließen, Telefon aus, den anderen Bescheid geben, bis wann die Arbeitszeit geht.			
9. Ich versuche meinen Aufgaben durch Einplanung von Zeitpuffern 1-2 Tage voraus zu sein.			
10. Ich lege abends alles zurecht, was ich am nächsten Tag benötige.			
11. Ich sage auch mal „nein!“ zu zusätzlichen Aufgaben.			
12. Ich mache nicht alles allein, sondern suche mir Kommilitonen/innen bzw. Kollegen/innen, mit denen ich gut zusammenarbeiten kann.			
13. Ich setze mir ein Zeitlimit für bestimmte Aufgaben und höre dann auch damit auf.			
14. Ich lege regelmäßige, aber kurze Pausen ein.			
15. Wenn ich zu Hause sehr müde bin, ruhe ich mich erst kurz aus, bevor ich weiterarbeite			
Als Erstes versuche ich folgende Vorschläge zu realisieren:			
1. _____			
2. _____			

Tabelle 7: Selbsteinschätzungsbogen zur Arbeitsorganisation

Die folgende Reflexionsaufgabe wird mithilfe von Tabelle 7 ausgeführt. Sie dient als Resümee des Kapitels Selbstorganisation.

Reflexionsübung: Meine Selbstorganisation

Gehen Sie allein oder in einer Kleingruppe die Tabelle (Tab. 7) durch. Überlegen Sie und tauschen Sie sich aus: Was davon machen Sie schon? Wie gehen die anderen mit den genannten Punkten um? Welche Punkte sollten Sie unbedingt verändern um gesund zu bleiben?

Entwerfen Sie eine konkrete Zielsetzung und suchen Sie sich 2-3 Punkte heraus, die Sie in der Selbstbeobachtungsphase ausprobieren möchten.

3.5 Interpersonale Ressourcen

In der Kategorie der interpersonalen Strategien geht es um Wahrnehmung und Nutzung eines sozialen Netzes bzw. um soziale Unterstützung. Diese stellen eher eine Ressource denn eine Strategie dar, da viele Unterstützungsfaktoren familiär oder durch das Arbeitsumfeld begründet sind und es sich hier nicht um eine Methode oder Technik handelt. Dennoch kann das Wissen um die Bedeutung interpersonaler Ressourcen das Bewusstsein dafür stärken, wie wichtig es ist, sich Zeit und Raum für familiäre Beziehungen und den Austausch mit Freunden/innen und Kollegen/innen zu nehmen.

Mit den Wirkmechanismen sozialer Ressourcen beschäftigt sich die gesundheitspsychologische Forschung sehr ausführlich (u.a. Thoits 1982, Hobfoll 1989, Schwarzer und Leppin 1990). Nach Viehhauser besteht in den Befunden Übereinstimmung darüber, dass soziale Unterstützung sowohl „direkte“, d.h. physiologische Effekte auf die Gesundheit hat, als auch „indirekte“ (Viehhauser 2000, 89). Dabei beziehen sich die indirekten Wirkungen auf „Gesundheits- und Bewältigungsverhalten bzw. [...] die Stresseinschätzung und -bewertung“ (ebd.). Laut Viehhauser wird angenommen, dass

„[...] soziale Unterstützung nicht nur im Falle einer Krise protektiv wirksam wird (Puffermodell), sondern dass das subjektive Empfinden einer Person, gut eingebettet zu sein, sich geliebt und akzeptiert zu fühlen und mit der Hilfe anderer rechnen zu können, eine unmittelbar positive Wirkung auf die psychophysiologische Befindlichkeit ausübt.“ (Viehhauser 2000, 90)

Wie bereits in Kapitel 2.3 dargelegt, betrachtet auch Antonovsky die soziale Unterstützung durch Familie und/oder Freunde als eine wesentliche Ressource, die generell hilfreich ist, um Stressoren „abzublöcken“ und sich gesund zu erhalten. Dabei kann das „vorhandene soziale Netz als generalisierte Widerstandsressource“ (Antonovsky 1997, 16) das Gefühl der Handhabbarkeit (vgl. Kap. 2.3) einer Situation stärken und so zum Entstehen eines Kohärenzgefühls beitragen, was wiederum Voraussetzung für die Gesunderhaltung auch unter Belastung ist. Damit wird deutlich, dass die Bedeutung eines funktionierenden Freundeskreises, der auf der einen

Seite unterstützt, auf der anderen Seite ablenkt und somit den eigenen Blick auch auf anderes zu richten hilft, nicht zu unterschätzen ist.

Darüber hinaus ist es besonders im Beruf wichtig, belastende Situationen mit Außenstehenden (im Sinne von Nicht-Kollegen) zu teilen. Diese haben eine anders ausgeprägte Sichtweise und können es der betroffenen Person darüber ermöglichen, eine veränderte Perspektive einnehmen zu können. Die belastende Situation kann somit aus einem neuen Blickwinkel betrachtet und Lösungsmöglichkeiten können gemeinsam diskutiert werden. Damit stellt die Existenz eines sozialen Netzes einen wichtigen Beitrag zur Bewältigung von schwierigen Situationen und Belastungen dar.

Die Bedeutung sozialer Einbindung im Zusammenhang mit Berufszufriedenheit wird auch bei Gehrman (2004) dargelegt. Er untersuchte die Berufszufriedenheit von Lehrern/innen im Zusammenhang mit der Frage nach verstärkter Beanspruchung aufgrund von Doppelbelastung (Beruf und Familie). Dabei konnte er die zunächst erwarteten Ergebnisse, dass sich Lehrerinnen, die versuchen Beruf und Familie gut miteinander zu vereinbaren, innerhalb der Berufsgruppe am stärksten belastet fühlen, nicht verifizieren. Gehrman konnte nachweisen, dass sich entgegen diesen Erwartungen „neben den allein erziehenden Lehrerinnen und Lehrern nicht die vermeintlich doppelt belasteten Lehrerinnen, die verheiratet waren und Kinder zu versorgen hatten“ am unzufriedensten zeigten, „sondern es sind die allein lebenden Lehrerinnen ohne Kinder, die sich signifikant von denen in anderen familialen Lagen unterscheiden“ (Gehrman 2004, 126).

Auch Rudow (1994) führt verschiedene Studienergebnisse auf, die verdeutlichen, dass Lehrerbelastung und Berufsunzufriedenheit auch mit mangelndem oder fehlendem sozialen Rückhalt einhergehen. Dabei sei es nicht entscheidend, ob es sich um „organisationale, kollegiale, familiäre oder freundschaftliche“ (Rudow 1994, 148) Formen des Rückhalts handele. Entsprechend sind interpersonale Ressourcen nicht nur im Privatbereich wichtig, sondern auch im Beruf und innerhalb des Kollegiums von hoher Bedeutung. Dies zeigen auch die Befunde der Potsdamer Lehrersstudie sehr deutlich: „Soziale Unterstützung im schulischen Alltag“ gilt der Untersuchung zufolge „als wichtigster entlastender Faktor“ (Schaarschmidt 2005, 78). Dabei nannten die Befragten als entlastendste Aspekte neben „Aussprachemöglichkeit mit einem nahe stehenden Menschen“ – im privaten sowie im Arbeitsbereich – auch ein „günstiges soziales Klima an der Schule“ (ebd.). Ein positives Arbeitsklima, in dem nicht ein Einzelkämpfertum gefördert wird, sondern in dem eine offene, hilfsbereite und unterstützende Atmosphäre herrscht, hilft einer erhöhten Beanspruchung mit entsprechenden Folgen entgegenzuwirken.

Neben den Kollegen/innen ist der Vorgesetzte, in diesem Fall der/die Schulleiter/in bzw. dessen/deren Verhalten von entscheidender Bedeutung für das Belastungserleben von Lehrer/innen, was Schaarschmidt ebenfalls belegen konnte. Er weist auf eine Studie von Etzion (1984) hin, derzufolge das Vorgesetztenverhalten eine entscheidende Rolle in „chronischem Stress- und Burnouterleben“ (Schaarschmidt

2005, 79) spielen kann. Auch Schaarschmidt konnte mit seiner Lehrerstudie nachweisen, dass belastende Arbeitsbedingungen sich weniger stark auswirken, wenn Lehrer/innen sich durch die Schulleitung unterstützt fühlen:

„Ist seitens der Schulleitung wenig Verständnis, Wertschätzung und konkrete Hilfe zu erwarten, so schlagen die schwierigen Schüler, die großen Klassen und ein hohes Stundendeputat besonders beeinträchtigend zu Buche. Kann man sich dagegen auf den Rückhalt durch die Schulleitung verlassen, so werden diese belastenden Wirkungen zwar nicht beseitigt, aber doch abgepuffert.“ (Schaarschmidt 2005, 81)

Anhand der aufgeführten Befunde kann noch einmal verdeutlicht werden, wie hoch die interpersonalen Ressourcen einzuschätzen sind. Im Seminar werden die Studierenden mit diesen Ergebnissen vertraut gemacht und aufgefordert, sich entsprechend ihrer eigenen Situationen damit auseinanderzusetzen und sich in Kleingruppen auszutauschen. In den Selbstbeobachtungsreflexionen wird bei manchen Teilnehmern/innen sehr deutlich, dass ihnen die Auseinandersetzung mit diesem Thema sowie das Wahrnehmen der eigenen Situation den Umgang mit belastenden Situationen erleichtert hat:

- „Den Stellenwert der sozialen Kontakte bzw. des sozialen Austauschs habe ich im Zusammenhang mit Stressabbau nie als besonderes wichtig eingestuft. In den letzten Wochen habe ich verstärkt diesen Aspekt umgesetzt und war positiv überrascht. Der Austausch unter ‚Leidensgenossen‘ hilft sein eigenes Schicksal besser einzuschätzen [...] oder Gemeinsamkeiten zu entdecken [...]. Aber auch die Gespräche mit Freunden oder in der Familie helfen, einen anderen Blickwinkel auf das potenzielle Problem zu erhalten. In der Regel ist die stressige, aufregende Angelegenheit aus der Distanz betrachtet dann nicht mehr ganz so dramatisch.“ (Lisa)
- „Der Austausch mit Kommilitonen hat mir gezeigt, dass ich nicht alleine bin mit meinem Stress, sondern dass es vielen genauso geht.“ (Annette)
- „Was mir in längeren Phasen oft gut gegen Stress hilft, sind Gespräche mit Freunden. Das Sprechen über den Stress und die Dinge, die Stress verursachen, hilft dabei sich mit den Stressoren auseinanderzusetzen und dadurch Stress zu verringern. Auch das Sprechen über deren Stress kann eine stressabbauende Wirkung haben“ (Samy)

3.6 Kommunikations- und Interaktionsstrategien

Im schulischen Kontext ist eine gute Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit unabdingbar. Als Lehrer/in befindet man sich ständig in Kommunikations- und Interaktionssituationen – ob auf der „Bühne“ im Klassenraum oder im Gespräch mit den verschiedenen an der Schule vertretenen Personengruppen (Kollegen, Schulleitung, Eltern, Sozialarbeiter, etc.). Mangelnde oder missverständliche Kommunikation bietet Anlass für Konflikte, die als belastend erlebt werden und zur Stressentwicklung beitragen können. Es ist somit wichtig, in diesen Bereichen Stra-

tegien zu erlernen und langfristig Kompetenzen zu erwerben, um Kommunikationsstörungen vorzubeugen und Konfliktfähigkeit zu entwickeln.

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, liegen nach der Selbsteinschätzung die Defiziten von ausgebrannten Lehrern/innen vor allem im sozial-kommunikativen Bereich (Schaarschmidt 2005, 32ff). Die Befragten leiteten von ihren Unfähigkeitsgefühlen sogar generelle Zweifel an ihrer Lehrbefähigung ab. Das verdeutlicht noch mehr, wie wesentlich es ist, schon während des Studiums in diesem Feld Fähigkeiten auszubauen.

Sozial-kommunikative Kompetenzen werden bei Schaarschmidt (2005, 34f) in die Kategorien Selbstbehauptung, Aktivität, Empfindlichkeit, Durchsetzung, Konfrontationstendenz und Rücksichtnahme unterteilt. Bei einem Vergleich der jeweiligen Ausprägungen entsprechend der Belastungsmuster G, S, A und B (vgl. Kap. 1.2.3) wird deutlich, dass Personen, die den beiden Risikomustern zugeordnet werden können, vor allem in den Bereichen Aktivität (ausgebrannte Personen des Musters B sind kaum noch aktiv), Selbstbehauptung und Durchsetzung die niedrigsten Werte aufweisen. Diese Ergebnisse lassen den Zusammenhang einer Zunahme von Störungen und Konflikten im Unterricht bei Lehrern/innen mit starkem Stressempfinden noch verständlicher erscheinen. Die Befunde zeigen, dass diese kaum über soziale Stärken verfügen, die jedoch unabdingbar für die Leitung von Gruppen und die Interaktion mit Einzelnen sind. Ihre Unfähigkeit sich durchzusetzen und zu behaupten ist auch ein Zeichen für ein angegriffenes Selbstwertgefühl (vgl. Modul 2).

Auch Bauer u.a. (o.J., Anhang) hat einen Zusammenhang zwischen Belastungsmustern, dem dazu kongruenten Selbstwertgefühl und der Kommunikationsfähigkeit beschrieben. Wenngleich sehr formativ, verdeutlicht seine Auflistung doch, dass z.B. der Typ Risikomuster A, der sehr engagiert, aufopfernd und wenig distanzierungsfähig ist, die Tendenz hat, empfindlich, kränkbar, gratifikationsbedürftig und emotional, also von Anerkennung sehr abhängig zu sein. Das spiegelt sich auch im Kommunikationsverhalten wider: statt Unterstützung zu suchen und im Team zu arbeiten, sind Personen dieses Musters eher „betont selbstständig“ und „suchen Dominanz statt Unterstützung“ (ebd.). Das Gesundheitsmuster G hingegen zeichnet sich durch Selbstbehauptung, Widerstandsfähigkeit und Risikofreude aus. Personen dieses Musters sind in der Kommunikation kooperativ, kommunikationsfähig und flexibel. Bezieht man diese Merkmale beider Muster auf den Schulalltag, wird deutlich, wie sehr durch dieses Empfinden und Verhalten Stressoren des Lehrerberufs geradezu begünstigt werden: Einzelkämpfertum, mangelnde Kooperation, Machtspiele mit Schüler/innen und Kolleg/innen, die Tendenz alles persönlich zu nehmen etc.

Je früher man beginnt, sein Verhalten im Bereich der Körpersprache, der Interaktion, Moderation und des Gesprächsverhaltens zu reflektieren und weiterzuentwickeln, umso mehr wächst das Vertrauen in die Fähigkeit in immer anspruchsvolleren Situationen adäquat handeln und reagieren zu können. Die Kenntnis verschiedener

Konzepte¹⁸ ist dabei hilfreich um Situationen zu verstehen und einordnen zu können. Übungen, Rollenspiele und Simulationen¹⁹ ermöglichen das eigene Handlungsrepertoire Schritt für Schritt zu erweitern und zu festigen.

Im Folgenden werden mehrere Verfahren für Rollenspiele vorgestellt und es wird auf entsprechende inhaltliche Konzepte bzw. Publikationen hingewiesen.

Beschreibung des Übungskonzeptes

Vielen Studierenden und Referendaren/innen ist nicht bewusst, wie eng Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten mit ihrem Belastungserleben im Schulalltag zusammenhängen. Eine Brücke lässt sich schlagen, indem man mit der Überlegung beginnt: Was macht mir in Bezug auf Kommunikations- und Interaktionssituationen im Lehrerberuf Angst? Was macht mich unsicher?

Von dieser Fragestellung ausgehend, werden die Themen im Basistraining schnell gefunden: Besonders verunsichernd sind Gespräche mit dominanten Eltern oder Eltern eines anderen Kulturkreises, der Streit mit erfahrenen, älteren Kollegen/innen, ein Schlichtungsgespräch mit zwei zerstrittenen Schülern/innen, Störungsbekämpfung in problematischen Klassen, etc. Weitere Themen von Studierenden sind stärker auf den Studieralltag bezogen wie z.B. Präsentationen vor der Gruppe oder Prüfungsgespräche, wobei sich auch aus den beruflichen Situationen viele Gesichtspunkte auf jede Art von Herausforderung ableiten lassen, in denen man Präsenz und Aufmerksamkeit zeigen und klar und überzeugend sprechen möchte.

Zur Erinnerung: man fühlt sich dort verunsichert, wo kein ausreichendes Bewältigungsrepertoire zur Verfügung steht. Der Austausch über Situationen und das gemeinsame Sammeln von Lösungswegen und -strategien helfen die Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Das Hineinversetzen in andere Positionen im Rollenspiel hilft zudem den Standpunkt des Gegenübers einzunehmen und ihn besser zu verstehen, was in einem Gespräch zur Entspannung oder gar einer Lösung beitragen kann.

¹⁸ Einen guten Überblick über soziologische, psychologische und systemtheoretische Theorien der Kommunikation findet man bei Retter (2002): Studienbuch Pädagogische Kommunikation.

¹⁹ Das Theorie-Praxisbuch „Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen“ (Košinár 2009) bietet Interessierten ein umfangreiches Übungsprogramm und eine Übersicht über Konzepte.

Vorbereitung der Rollenspiele

In der Gruppe wird zunächst nach Interessen und Anliegen im Bereich von Kommunikations- und Interaktionssituationen gefragt. Die Interessen liegen meistens in den oben erwähnten Bereichen. Anschließend ordnen sich die Gruppen zu einer der Situation angemessenen Gruppengröße zusammen. Es ist gut, wenn eine Person in der Gruppe als Erzähler/in fungiert.

Die Gruppen bekommen 45- 60 Minuten Zeit,

- a. um sich über die genaue Situation, die sie zeigen wollen (Spielzeit 3-7 Min.) zu verständigen und die Rollen zu verteilen,
- b. um die Situation sehr genau durchzuplanen und im Detail wesentliche Dialoge und Interaktionshandlungen festzulegen,
- c. um die einzelnen Strategien, die die Personen resp. die Lehrkraft anwenden, zu benennen und ggf. in bekannte Konzepte/Techniken einzuordnen.

Präsentation und Besprechung der Interaktions- und Kommunikationssituationen

Jeder Gruppe stehen ca. 20-30 Minuten für Präsentation und Besprechung zur Verfügung. Es empfiehlt sich, ähnliche Themen hintereinander abzuhandeln, da stärker Bezüge geknüpft werden können und der Raum entsprechend genutzt werden kann.

Die Besprechungen finden nach verschiedenen Verfahren (s.u.) statt, sind aber insgesamt daran ausgerichtet, dass die Beschreibung, Wahrnehmung und Analyse von Ursachen und Wirkungen im Vordergrund stehen und erst anschließend weitere Ideen und Tipps hinzugefügt werden.

3.6.1 Beratungssituationen

In der Lehrerbildung wird bislang auf Beratungskompetenzen kaum Wert gelegt. Dies gilt sowohl für den Umgang mit Beratung von Schülern/innen als auch für Gespräche mit Eltern. Referendare/innen machen häufig an Elternsprechtagen die ersten Erfahrungen mit Elternkontakten und sehen sich der Herausforderung gegenüber im Zehnminutentakt Stellung zu den unterschiedlichsten Fragen zu beziehen: Lehrerwechsel (bedingt durch die Klassenübernahme durch den/die Referendar/in), Leistungsabfall einzelner Schüler/innen, Disziplinprobleme in der Klasse, Probleme mit den (überhöhten?) Anforderungen des/der Lehramtsanwärters/in, etc.

Gerade bei Referendaren/innen kann es passieren, dass bildungsnahe Eltern die Kompetenz der Lehrkraft in Frage stellen. Bauer bemerkt dazu: „In diesem Fall ist es für Lehrkräfte wichtig, zwar zuzuhören, zugleich aber Kompetenz und Führungswillen zu zeigen, d.h. durch entsprechendes Auftreten (Sprache und Körpersprache) deutlich zu machen, dass man eine klare Vorstellung von dem hat, was

man im Unterricht machen möchte und wie man es zu tun gedenkt.“ (Bauer u.a. o.J., 12).

Bauer verwendet hier den Begriff „Führung“. Um nun einen Schluss auf das Kommunikations- und Interaktionsverhalten einer Führungspersönlichkeit ziehen zu können, ist es wichtig zentrale Merkmale von Führungsverhalten herauszuarbeiten. Dieses kann dann mit Bezug auf das eigene bzw. das im Rollenspiel gezeigte Verhalten (s.u.) analysiert werden.

Iwers-Stelljes (2008) beschreibt die einer guten Beratung zugrunde liegenden Fähigkeiten als Selbst- und Sozialkompetenzen, die sich in den Dimensionen „Wahrnehmung“ (die Kenntnis eigener Wahrnehmungsmuster), „Eigenwirkung“ (permanente Selbstaufmerksamkeit), „Erfassung der Lebenswelt der Klientin“ (Kenntnisse der Lebenswelt des Gegenübers, die in die Situationsdiagnose einfließen) und „Interaktionsgestaltung“ widerspiegeln (Iwers-Stelljes 2008, 26f). Letzteres umfasst die Fähigkeit „mit emotionalen Äußerungen umgehen zu können, feedbackfähig zu sein, kommunikativ handeln zu können und die eigene Selbstwirksamkeit im Blick zu haben“ (ebd.). Wir fügen hier noch die Raumgestaltung und -nutzung und das körpersprachliche Verhalten hinzu (vgl. Košinár 2009).

Die Aufgabe einer/s differenzierten und kompetenten Beraters/Beraterin liegt darin, den Eltern unterstützend zur Seite zu stehen, damit notwendige Entscheidungen zum Wohle des Kindes getroffen werden können. Um nicht Vorurteilen, Sympathien und Antipathien zu unterliegen, ist es wichtig eine professionelle Haltung zu entwickeln. Iwers-Stelljes (2008, 28f) greift diese unter dem Begriff „Menschenbild“ auf, der als Dimension quer zu den Fähigkeitsbereichen liegt. Das Menschenbild wird laut Iwers-Stelljes ursächlich in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ausgeprägt (ebd.). Es liegen ihm Ideale, Ziele, Werte und Normen zugrunde. Hier setzt nun die Selbsterkundung und -reflexion an.

Überlegen Sie einmal,

- warum Sie auf bestimmte Schüler/innen oder Eltern unterschiedlich reagieren?
- wie Sie gegenüber bestimmten Kulturen und Religionen eingestellt sind?
- was genau in einem Elternberatungsgespräch Unsicherheit oder Sicherheit bei Ihnen auslöst?

Beratungsgespräche: Voraussetzungen und Abläufe

Zunächst sollen Ansätze zur Beratung vorgestellt werden. Anschließend wird mithilfe eines konkreten Beispiels aus einem Rollenspiel das nonverbale und verbale Verhalten unter dem Gesichtspunkt der Gesprächsleitung analysiert.

Laut Grewe (2005, 16f) sollte eine Beratung die folgenden Merkmale beinhalten:

1. Die Beratung sollte freiwillig sein: Der/die Ratsuchende bestimmt selbst, ob und in welchem Maße er oder sie Beratung haben möchte und ob er/sie den Rat anschließend umsetzt oder nicht.
2. Der/die Berater/in sollte unabhängig sein: Die beratende Lehrkraft sollte einen differenzierten und reflektierten Blick haben und sich bewusst sein, dass er/sie in seiner/ihrer Rolle als Lehrer/in durchaus in einen Konflikt geraten kann (wenn sie z.B. von einem/r Schüler/in abgelehnt wird und dennoch „objektiv“ über dessen/deren Leistungsentwicklung sprechen soll).
3. Der/die Berater/in sollte verschwiegen sein und mit dem Hinweis auf die vertrauliche Behandlung der Informationen das Vertrauen des Ratsuchenden gewinnen.
4. Die Verantwortungsstruktur der Schule sollte mitgedacht werden: Sobald ein Problem mehrere Personen betrifft oder über die Kompetenzen und Befugnisse des Beraters bzw. der Beraterin hinausgehen, muss entschieden werden, wer evtl. noch hinzugezogen werden muss.

Weitere Punkte (Retter 2002, 356f, in Anlehnung an Brandtstätter / Gräser 1985) sind

5. Die Beratung sollte auf die Verbesserung der Situation abzielen.
6. Beratung sollte auch eine präventive Funktion haben: Es ist durchaus gerechtfertigt, dass von Seiten der Lehrkraft das Gespräch gesucht wird, wenn sie Anzeichen für Probleme wahrnimmt.
7. Beratung sollte v. a. Prozesse des selbstgesteuerten Lernens in Gang setzen, Hilfe zur Selbsthilfe sein, „um psychische Widerstände aufzulösen, das Selbstvertrauen zu stärken, Beziehungen neu zu durchdenken und die Spielräume des Handelns zu vergrößern“ (Retter 2002, 357).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass Beratung sehr viel weiter gehen muss als ein einfaches Elterninformationsgespräch am Abend. In Bayern z.B. werden Beratungslehrkräfte explizit ausgebildet; sie haben neben ihrem Unterrichtsfach Psychologie studiert. In den anderen Bundesländern wird diese Kompetenz über Fortbildungen erworben. Grundlegende Beratungsfähigkeiten werden aber bereits für Eltern- und Schülergespräche benötigt. Für Lehramtsstudierende und Referendare/innen ist es wichtig ein Bewusstsein dafür zu haben, wo Information und Austausch endet und professionelle Beratung beginnt. Verwischen diese Grenzen und sind die Zuständigkeitsbereiche nicht mehr klar, kommt es zu Rollendiffusionen und zur Überforderung. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass bestimmte Gesprächssituationen (z.B. Elterngespräch bei Problemen) emotional belastend sein können und bereits in der Vorbereitung als Stressor empfunden werden. Um dieser potentiellen Beanspruchung etwas entgegenzusetzen, werden im Folgenden Hinweise zur Gesprächsgestaltung gegeben.

Der Gesprächseinstieg

In einem Rollenspiel lässt sich gut die Bedeutung des Einstiegs in ein Gespräch für seinen weiteren Verlauf beobachten. Die folgenden Fragen helfen, sich die wesentlichen Aspekte zu verdeutlichen:

1. Wo empfängt die Lehrkraft die Eltern? Geht sie ihnen entgegen? Begrüßt sie sie vom Platz aus? Steht sie auf?
2. Wie sind ihre Mimik, Gestik und Haltung bei der Begrüßung? Lächelt sie? Sucht sie den Blickkontakt? Vermittelt sie durch ihre Haltung, dass sie die „Gastgeberin“ ist?
3. Wie ist die Sitzordnung und wo nimmt wer Platz? Sitzt man am Schülertisch? Sitzt die Lehrkraft hinter ihrem Pult? Steht der Tisch zwischen den „Parteien“?
4. Welches Thema wird als erstes berührt? Geht die Lehrkraft direkt auf das (ggf. bestehende) „Problem“ ein oder werden erst ein paar einleitende persönliche Worte gewechselt?

Rosenbusch (2004, 187) untergliedert das Gespräch in zwei Phasen: in eine „wenig strukturierte, personenzentrierte Gesprächsphase“, in der vor allem das Vertrauen der Eltern zur Lehrkraft entwickelt werden soll und eine darauf folgende Phase, in der das Kernproblem fokussiert wird. Die erste Phase zu überspringen kann dazu führen, dass Dissonanzen zwischen Eltern und Lehrkraft nur mühselig ausgeräumt werden können, wie an Rollenspiel 1 (s.u.) gezeigt wird.

Die Bedeutung der Begrüßung ist für die Gesprächsatmosphäre nicht zu unterschätzen. Selbst wenn die Eltern gerne direkt auf den Punkt kommen wollen, registrieren sie das Bemühen um das „Wohlfühlen“ durchaus. Ein paar nette Begrüßungsworte „ich hoffe, Sie haben gut hierher gefunden“ oder ein paar Knabberereien oder etwas zu Trinken anzubieten, schaffen eine entspannte, persönliche Atmosphäre. Bei einem Elternsprechtag ist die Zeit dafür zu kurz. Bei längeren Beratungsgesprächen ist es aber angebracht, z.B. für Kaffee oder Tee zu sorgen. Ein Lächeln und „was kann ich für Sie tun?“ oder „danke, dass Sie sich die Zeit nehmen“ bilden eine gute Grundlage für die Erörterung eines Problems.

Die Gesprächsführung

Für die Gesprächsführung im Elterngespräch sollen im Folgenden aus den klassischen Beratungsansätzen (z.B. nach Rogers oder Tausch) nur diejenigen, die in einem Trainingsrahmen zu erarbeiten sind, vorgestellt werden. Im Folgenden werden zwei Aspekte (vgl. Grewe 2005, 20f) dargestellt, die besonders in Rollenspielen gut analysiert und besprochen werden können.

a) Verstehen: Zum Verstehen gehört zunächst das *aufmerksame Zuhören*, d.h. eine zugewandte Körperhaltung, Blickkontakt und sichtbares Interesse. Die Sitzordnung, die oben schon angesprochen wurde, erhält nun Bedeutung, denn wenn sich eine Barriere zwischen Eltern und Lehrkraft befindet, lässt sich schwer über Persönli-

ches sprechen. Kommt nur ein Elternteil, bietet es sich an „über Eck“ am Tisch zu sitzen. Haben die Eltern das Anliegen geschildert, kann durch *offene Fragen* wie „Habe ich Sie richtig verstanden...?“ Interesse signalisiert und das Problem konkretisiert werden. „Warum“-Fragen hingegen können bei Ratsuchenden zu Rechtfertigungsgefühlen führen.

Zum Verstehen gehört ebenso Empathie zu zeigen und die Fähigkeit die Perspektive des Gegenübers einzunehmen: *Gedanken wiedergeben* bedeutet, die Welt mit dessen Augen zu sehen und seine Sichtweisen nachzuvollziehen. In der Beratungssituation versucht man sich einander anzunähern, Einstellungen zu verstehen und das Anliegen der Eltern ernst zu nehmen. Das ist bei kulturellen Unterschieden nicht immer leicht (s.u. Beratung 1), aber Voraussetzung für ein Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft. Ebenso gehört es dazu *Gefühle wiederzugeben*.

b) Leiten: Wie Bauer schon mit dem Begriff „Führung“ anmerkte, gehört die Strukturierung des Gesprächs zu den Aufgaben der Lehrkraft im Elterngespräch. Grewe (2005, 21f) unterscheidet die Phasen *Problembeschreibung* (Gesprächsanlass), *Problemanalyse*, *Zielfindung* (Herausarbeitung gegenseitiger Standpunkte, Wünsche und Absichten), *Veränderungsplanung* (Annahme einer Lösungsalternative) und *Ausführung und Bewertung*. Letzteres bedeutet, dass die Eltern (oder der/die Schüler/in) die im Gespräch vorgeschlagene Lösungsstrategie ausprobieren und in einem festzulegenden zweiten Gespräch die Veränderungen überprüft werden.

Der Verlauf des Gesprächs, wie Grewe ihn beschreibt, macht deutlich, dass die Lehrkraft, also auch schon die Referendarin bzw. der Referendar, in der Lage sein sollte, eine deutliche Struktur anzubieten und einzuhalten, Kernprobleme herauszufiltern und zu definieren und Lösungswege anzubieten. Es wird daran deutlich, dass eine Gesprächsführung komplex ist und vielfältige Fähigkeiten abverlangt, die bereits frühzeitig erlernt werden sollten.

Neben den strukturellen sind noch weitere Kompetenzen mitzubringen: Fremdwahrnehmung, Diagnose nonverbaler Signale, Kenntnisse der Hintergründe von Schüler/innen anderer Kulturen, Flexibilität und Kreativität für das Finden von Lösungen.

Elterngespräch als Rollenspiel

Das folgende von Teilnehmer/innen geplante und durchgeführte Rollenspiel soll als Grundlage für die Veranschaulichung der oben genannten Punkte dienen.

Beispiel 1: Ein muslimischer Vater und eine geplante Klassenfahrt

Hintergrund: Fahid und Elke Akram haben eine 11jährige Tochter, Zeynep, die in die 6. Klasse geht. Die Klasse will auf Klassenreise an die Nordsee fahren. Das Klassenlehrerteam Herr Wendt und Frau Lenz weiß im Vorfeld, dass aufgrund des muslimischen Glaubens des Vaters, die Einwilligung zur Teilnahme der Tochter an der Klassenfahrt für die Eltern schwierig ist. Die Eltern kommen zu einem vorher verabredeten Gesprächstermin in die Schule.

Ablauf: Die „Parteien“ sitzen sich am Tisch gegenüber. Der Vater schaut auf den Tisch, er sieht verärgert aus und vermeidet jeden Blickkontakt. Alle haben die Hände unter dem Tisch bzw. im Schoß, nur der Vater stützt seine Hände und Unterarme auf. Die Lehrkräfte begrüßen die Eltern und bitten darum zu berichten, worin für sie die Schwierigkeiten bezüglich der Klassenreise liegen. Der Vater beginnt, noch immer ohne Blickkontakt aber mit weit über den Tisch reichenden Gesten, davon zu sprechen, dass seine Tochter kein Schweinefleisch essen dürfe. „Wenn gegrillt wird, da liegt Schweinefleisch auf dem Grill, dann kommt Hühnerfleisch drauf, und da war vorher Schweinefleisch.“

Die Lehrkräfte beginnen zu argumentieren, dass Zeynep kein Schweinefleisch essen müsse, sie könne ja Hühnerfleisch essen. Der Vater wiederholt seine Argumentation. Er betont, dass das Hühnerfleisch dann auch unrein sei, weil es an der Stelle liege, wo vorher das Schweinefleisch gelegen habe. Die Lehrkräfte merken an, dass es ja auch Vegetarier/innen in der Klasse gebe und dass Zeynep ja auch nur gegrilltes Gemüse essen könne. Der Vater wiederholt seine Argumentation.

Herr Wendt findet schließlich den erlösenden Satz: „Wir haben sowieso mehrere Grills. Wir werden darauf achten, dass wir auf einen der Grills kein Schweinefleisch legen und Zeynep isst dann nur das, was auf diesem Grill zubereitet wurde.“ Frau Lenz schließt sich an und beteuert, dass sie darauf gut Acht geben würden.

„Das ist doch gut“, meint Elke Akram und stößt ihren Mann an. Der hebt zum ersten Mal den Blick. Es entsteht eine Pause.

Herr Wendt merkt an: „Ich glaube nicht, dass es Ihnen nur um das Grillen geht. Worum geht es denn eigentlich, Herr Akram?“

Der Vater benennt daraufhin mehrere Punkte: Das Baden in der Nordsee, bei dem Jungen und Mädchen zusammen seien, das Schlafen in der Jugendherberge und seine Befürchtungen, dass die Mädchen nachts nicht ausreichend bewacht seien. Er klagt darüber, dass alles an der Schule immer nur auf die Bedürfnisse der Deutschen zugeschnitten sei.

Die Lehrkräfte machen Vorschläge: Frau Lenz werde an einem Tag nur mit den Mädchen baden gehen. Beide versichern, dass es zwei Flure gibt mit jeweils den Jungen- und Mädchenschlafräumen, getrennten Duschen und Waschräumen. Der Vater bleibt skeptisch, aber von seiner Körperhaltung her entspannt er sich nun. Das Gespräch geht ins Detail bzgl. der Möglichkeiten, die bestehen, um die Wünsche des Vaters erfüllen zu können.

Die Lehrkräfte bieten den Eltern Bedenkzeit an. „Lassen Sie es sich doch noch mal durch den Kopf gehen. Es wäre für Zeynep bestimmt schön, wenn sie mitfahren könnte.“

Die Eltern sind mit der Bedenkzeit einverstanden. Man verabredet einen späteren Termin für die Zu- oder Absage und verabschiedet sich.

Besprechung des Rollenspiels

Ist das Rollenspiel beendet, bleiben die Mitspieler/innen an den jeweiligen Plätzen sitzen, damit neben dem verbalen Ablauf auch die Sitzpositionen, Haltungen zueinander etc. besprochen und ggf. nachvollzogen werden können.

Im Folgenden wird das Auswertungs- und Besprechungsverfahren der Rollenspiele vorgestellt. Es wird explizit die Problemanalyse geübt um auch bei versteckten Problemen, die es durchaus geben kann, das wirkliche Anliegen und geeignete Lösungsansätze erkennen zu können. Der Gesprächszyklus muss gut moderiert werden, damit man auf Kernprobleme und -lösungen kommt. Die unten stehenden Fragen bilden die Besprechungsstruktur ab.

Beschreibung und Verlaufsanalyse: Beschreiben Sie zunächst, was in der Situation passiert ist auf rein phänomenologischer Ebene: Wer hat was gesagt? Wer hat sich wie nonverbal verhalten? Welcher Satz, welche Gestik löste eine sichtbare Veränderung beim Gegenüber aus?

Resümieren Sie den Verlauf des Gesprächs hinsichtlich seines Konfliktpotenzials und der Entspannungsverläufe. Machen Sie sich noch einmal gezielt klar, welche Ursachen zu welchen Wirkungen geführt haben.

Detailanalyse im chronologischen Verlauf: Wie hat das Gespräch begonnen? Wie war die Begrüßung? Wie haben die Lehrkräfte den Einstieg gestaltet? Was hat zu Spannungen / Entspannung geführt?

Wie lief das Gespräch weiter? Was geschah in den einzelnen Phasen? Wodurch haben sich Konflikte angebahnt oder gelöst?

Lösungsorientierte (theoriegeleitete) Analyse: Was genau hat zu Entspannung, Klärung und Einigung geführt? Welche Aktionen der Lehrkräfte hat sich bewährt und wo hätten sie noch stärker, früher, gezielter eingreifen können?

Welche Konzepte sind dahinter erkennbar (Ich-Botschaften, Mehrebenen einer Nachricht, Aktives Zuhören, Menschenbild etc.)?

Analyse des Rollenspiels 1

Im Fall des Rollenspiels 1 fand die Begrüßung nur kurz und ohne personenzentrierte Phase (s.o.) statt. Die Lehrkräfte hätten wenigstens kurz etwas Positives über Zeynep sagen können und unter dem Aspekt der Stärkung der Gemeinschaft auf die Klassenreise eingehen können. Stattdessen lag der Fokus sofort auf dem Vater, der offensichtlich „Probleme machte“. Der Konflikt verdeutlichte sich in dem Vermeiden des Blickkontakts durch den Vater, der zudem während seiner Problemschilderung raumgreifend über den Tisch hinweg gestikuliert. Der Tisch, der für einen gemeinsamen Aushandlungsort steht, wurde von den Lehrkräften hingegen nicht berührt. Beide saßen zurückgelehnt, mit den Händen im Schoß, wodurch der Eindruck einer Distanz zum geschilderten Problem entstand.

Das Unverständnis der Lehrkräfte und auch ihr Unwissen in Bezug auf Regeln des Islam schürten die Wut und verstärkten das Misstrauen des Vaters. Sein Ärger kulminierte später in seinem Vorwurf, dass alles immer nur auf die Belange der Deutschen ausgerichtet sei. Zunächst jedoch musste er seine Befürchtungen bzgl. des Grillens drei Mal wiederholen, bis die Lehrkräfte eine Lösung (mehrere Grills) anboten. Hier hätte durchaus schneller reagiert werden können. Lehrer/innen, die in der multikulturellen Schullandschaft arbeiten, sollten Gepflogenheiten verschiedener Kulturen und Religionen so weit bekannt sein, dass sie die Einwände der Eltern einschätzen und im Vorfeld durch Argumente darauf reagieren können.

Die weiteren Befürchtungen des Vaters waren ebenso vorhersehbar und hätten ganz schnell durch Angebote und Ideen der Lehrer/innen aufgelöst werden können. Spätestens jetzt wäre ein Bericht über die geplanten Aktivitäten und deren Ziel für die Klassengemeinschaft sinnvoll gewesen und hätte so den Sorgen der Eltern etwas entgegengesetzen können. Außerdem hätten die Lehrkräfte auf das nonverbale Verhalten des Vaters reagieren müssen, das eindeutig seine Anspannung verriet. Im Sinne des „Aktiven Zuhörens“ wäre es z.B. möglich gewesen, widerzuspiegeln „Ich bemerke, dass Sie aufgebracht sind und sich Sorgen machen“ oder das Wir-Gefühl zu stärken (gemeinsames Suchen von Lösungsmöglichkeiten).

Als guter Lösungsansatz ist einmal die Ansprache auf der Meta-Ebene durch Herrn Wendt zu nennen, der deutlich machte, dass er verstand, dass es dem Vater um etwas Grundsätzliches gehe und nicht „nur“ um das Grillen am Abend. Hier trat beim Vater zum ersten Mal eine körperlich sichtbare Entspannung ein. Diese hätte von vornherein bewirkt werden können, hätten die Lehrkräfte z.B. zum Gesprächseinstieg vermittelt, dass ihnen die Problematik einer Klassenreise bei Kindern mit muslimischem Hintergrund geläufig ist und man gemeinsam nach Lösungen suchen wolle.

Positiv zu bewerten ist weiterhin, dass die Eltern nicht zu einer Entscheidung gedrängt wurden, sondern dass man ihnen die Möglichkeit ihren Wünschen entgegenzukommen in Aussicht gestellt und den Eltern Bedenkzeit eingeräumt hat. Hiermit wurde den Gefühlen der Eltern, vor allem des Vaters, Respekt entgegengebracht, da nicht impliziert wurde, die Problematik ließe sich mit ein paar Worten ausräumen, und sei damit eine Lappalie.

Insgesamt hätten durch einen problembewussteren Einstieg und positive Informationen über den Sinn der Klassenreise Konflikte vermieden und die Vertrauensbasis gestärkt werden können.

Bedingungen für eine gute „Kurzberatung“

Wie schon erwähnt, finden Elterngespräche an den Sprechtagen im Zehnminutentakt statt. Diese Bedingungen können dazu verleiten, aus Mangel an Zeit nur über die Probleme des Kindes zu sprechen. Manchmal fragen die Eltern auch direkt: „wie macht er sich denn im Moment?“ oder „was haben Sie einen Eindruck von meiner Tochter?“. Zeit zu fragen, was das Kind zu Hause erzählt, bleibt kaum, aber

dennoch können diese Kurzgespräche für die Eltern ermutigend und konkret sein, wenn man einige Regeln beachtet.

Grewe (2005, 13ff) gibt in seinem Artikel eine gute Übersicht. Einige der Tipps sollen hier wiedergegeben und mit unseren Beobachtungen und Ideen erweitert werden.

- Keine kurzen knappen Ratschläge erteilen, die die Eltern überfordern: „Sie sollten mehr üben“ ohne konkrete Ideen und Material an die Hand zu geben.
- Eine gute Vorbereitung zeigen: Unterlagen über das Kind bereit halten, Verlauf und Entwicklungen der Mitarbeit zeigen, Noten der letzten Tests und Klausuren mitbringen.
- Kritische Bemerkungen über das Verhalten des Kindes anhand konkreter Beispiele verdeutlichen.
- Etwas Positives über das Kind sagen und seine Stärken betonen.
- Nach den Ressourcen der Eltern fragen, wenn es um Hausaufgabenbetreuung oder Nachhilfe (z.B. finanzieller Aspekt) geht.
- Keine Beeinflussung der Eltern, sondern bei Problemen eine gemeinsame Lösung anstreben.
- Rollenklarheit und Transparenz zeigen, d.h. die eigenen Befugnisse aber auch Grenzen verdeutlichen, Entscheidungen und Ideen begründen, die Eltern in die Verantwortung nehmen.

Generell gilt natürlich auch für das Kurzgespräch, dass das nonverbale Verhalten, sprich: Freundlichkeit in der Stimme, Lächeln, Offenheit der Gestik und Mimik, Anteilnahme, die sich z.B. in einer zugewandten Haltung ausdrückt, die Gesprächsatmosphäre entscheidend prägen.

3.6.2 Umgang mit Störungen

Unterrichtsstörungen gehören für Studierende (auch schon vor der Praxis) und für Referendar/innen zu den sie am stärksten verunsichernden Faktoren. Zwischen Hilflosigkeit, angespannter Erwartung und Ärger verteilen sich die Gefühle gegenüber solchen Schulklassen, in denen die Unterrichtszeit mehr zur Disziplinierung als, für die Beschäftigung mit dem Stoff genutzt werden muss. Ein Teilnehmer aus einem Trainingsseminar erzählt dazu: „Ich bin im Moment dabei Verschiedenes auszuprobieren und mir bei allen erfahrenen Kollegen Tipps zu holen“. Eine Teilnehmerin berichtet: „In der Klasse 3b ist ein Schüler, der mir den ganzen Unterricht schmeißt.“

„Mal sehen, wie sie heute drauf sind“ ist ein Satz, den ich (J.K.) nicht selten höre, wenn ich Referendare/innen im Unterricht besuche. Aus diesen Aussagen spricht eine große Unsicherheit und ein Mangel an für den/die Einzelne/n verfügbaren Maßnahmen. Bei Unterrichtsbeobachtungen entsteht dann öfter der Eindruck, dass

die Schüler/innen mit allen möglichen Bestrafungs- und Belohnungsmaßnahmen in ihrem Verhalten direktiv und vorbestimmbar gelenkt werden sollen. Nicht Einsicht und intrinsische Motivation (z.B. durch andere Unterrichtsformen, Methoden oder schülernahe Themen) sind häufig das Ziel, sondern Zählung.

Lohmann (2003) hat in seinem Buch „Mit Schülern klarkommen“ darauf hingewiesen: „die Tunnelperspektive auf disziplinarische Interventionsmaßnahmen ist nicht nur unnötig, sondern verstellt den Blick auf alternative Denkrichtungen.“ (Lohmann 2003, 29).

Diesen Denkrichtungen nähert sich Lohmann mit dem Verweis auf eine Untersuchung von Fartacek und Mayr (1990), indem er mögliche Dimensionen und Strategien unterrichtlichen Handelns aufzeigt (Lohmann 2003, 33). Dafür teilt er zunächst die Lehrer/innen in drei verschiedenen Verhaltens- und Einstellungsmuster ein. Sich diese Typen einmal anzuschauen, hilft bei der Entscheidung mögliche präventive Maßnahmen in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Die folgende Zusammenstellung ist zum Teil dem Buch von Lohmann entnommen und durch weitere Literatur ergänzt worden.

1. Beziehungsebene: Die Lehrkraft als Sozialpädagoge/in

Dieser Lehrertypus fördert die Lehrer-Schüler-Beziehung sowie die Beziehung der Schüler/innen untereinander. Er oder sie handelt und kommuniziert als Person und agiert vornehmlich auf der Beziehungs- und Persönlichkeitsebene. Dies drückt sich auf unterschiedlichen Ebenen im Handeln aus:

- Den Schülern/innen werden Handlungsspielräume gewährt.
- Klassenregeln werden mit den Schüler/innen besprochen und verabredet.
- Soziales Lernen und die Förderung der Klassengemeinschaft werden groß geschrieben.
- Die Lehrkraft versucht die Schüler/innen zu verstehen und wertschätzend mit ihnen umzugehen.
- Die Lehrkraft versucht als Vorbild zu agieren und neben Freundlichkeit, Humor und Ehrlichkeit auch bereit zu sein, Selbstkritik zu üben.

2. Disziplin-Management: Die Lehrkraft als Dompteurin

Dieser Lehrertypus wird bei Lohmann (2003, 30) als Manager bezeichnet. Er oder sie versucht das Verhalten der Schüler/innen zu kontrollieren und ein gutes Klassenmanagement zu praktizieren. Das bedeutet, dass die Lehrkraft den Unterricht gut organisiert und strukturiert und somit das Verhalten der Schüler/innen zu steuern versucht.

Dies wird erkennbar durch

- Aufstellen klarer Verhaltensregeln,
- Kontrolle der Schülerarbeiten (Hausaufgaben, Herumgehen in Einzelarbeitsphasen),
- Gezielte positive Verstärkung des Schülerverhaltens und generelle Rückmeldung,
- Wahrnehmung möglichst aller Vorgänge in der Klasse („Allgegenwärtigkeit“, vgl. Kounin 2006, 89ff),
- Sofortige Reaktion auf Störungen (vgl. Caswell / Neill 1996, s.u.) und Sanktionierung von unerwünschtem Schülerverhalten,
- Zusammenarbeit und Absprache mit Kollegen/innen, Eltern, Schulleitung.

3. Fachebene: Die Lehrkraft als Fachmann/frau

Lehrkräfte mit der Tendenz zu diesem Typus konzentrieren sich v.a. auf den Inhalt und die Gestaltung des Unterrichts. Sie arrangieren die Lerngelegenheiten und agieren zur Störungsvermeidung auf der didaktisch-methodischen Ebene. So überlegen Sie sich Kongruenzen zwischen Lerninhalten, Methoden und Sozialformen und bemühen sich um korrektes, sachorientiertes Handeln.

Dies wird erkennbar durch:

- Fachliche Qualifizierung,
- Verbindlichkeit in Bezug auf Lernziele und Aufgaben,
- Ständige Beschäftigung der Schüler/innen (beinhaltet Binnendifferenzierungsangebote),
- Herstellen sinn- und lebensweltlicher Bezüge entlang der Schülerinteressen,
- Zuversicht, Interesse und Motivation,
- Einfordern von Leistungen.

Die Auflistung der Einstellung und Handlungsdimensionen der drei genannten Lehrer-Typen kann genutzt werden um sich selbst einmal einzuordnen und abzuwägen, wohin man selbst tendiert. Viele Berufseinsteiger/innen versuchen das Verhalten der Schüler/innen zu kontrollieren, sind also dem Typ Manager oder Dompoteur näher verwandt. Das liegt daran, dass problematische Klassen von Referendaren/innen nur bedingt auf der Beziehungsebene zu erreichen sind und hier eher Machtkämpfe ausfechten, als bei erfahrenen Lehrkräften, die ihre Rechte und Möglichkeiten besser kennen. Als Fachmann oder -frau den Unterricht didaktisch-methodisch versiert und flexibel zu gestalten verlangt ein großes Methodenrepertoire und Erfahrungen damit, bei welcher Lerngruppe welche Methode bei welchem

Thema gut funktionieren kann. Auch darüber können nur wenige Lehramtsanwärter/innen verfügen.

Zudem ist es für Berufseinsteiger/innen sehr anstrengend verhaltenskontrollierend und allgegenwärtig zu sein. Zu sehr sind sie noch mit der Zeitplanung, dem Inhalt und dem Material für eine Stunde beschäftigt, um routiniertes Klassenmanagement betreiben zu können. Es scheint demnach eine vertrackte Problematik zu sein, allen Anforderungen als junge Lehrkraft gerecht zu werden. Dass viele Berufseinsteiger/innen daher stark beansprucht sind (Keller-Schneider 2009) ist nur allzu verständlich.

Hilfreich ist es, ein wenig mehr über verschiedene Handlungsfelder zu erfahren, die sich aus der Art des Lehrerhandelns ergeben und der Fragestellung nachzugehen, wie man präventiv (proaktiv) handeln kann. Lohmann (2003, 31) unterscheidet zwischen proaktiven und reaktiven Strategien.

Präventives (proaktives) Handeln bedeutet, schon vor dem Unterricht oder wenn sich erste Unruhe und Störungen breit machen, zu handeln. Es soll die Störungswahrscheinlichkeit im Vorfeld minimiert oder im Aufkommen abgewendet werden. Somit werden Voraussetzungen für eine gute Lernatmosphäre geschaffen bzw. erhalten.

Reaktives Handeln heißt, in einer gestörten Unterrichtssituation, wenn Lernen nicht mehr möglich ist, zu intervenieren oder eine grundsätzliche Problemlösung zu suchen. Der Unterricht ist dann kurzzeitig, im schlimmsten Fall sogar dauerhaft gestört. Sind die Störungen nicht in kürzerer Zeit zu beenden, bedeutet es, dass Ursachen geklärt werden müssen um die Voraussetzungen für das Lernen langfristig wieder herzustellen.

Wie wirken sich diese Strategieformen nun auf die unterschiedlichen Handlungstypen aus? (vgl. Lohmann 2003, 31f; vgl. auch Tab. 8)

Durch die Auflistung und die thematische Ausrichtung in Tabelle 8 wird deutlich, dass hier das Lehrerhandeln und die didaktische Herangehensweise im Mittelpunkt stehen. Störungsprävention wird hier demnach mehr vom Unterricht und vom Lehrer aus gedacht. Damit wird der landläufigen Auffassung, dass Störungen von den Schülern/innen ausgehen und die Schülerklientel entsprechend ihrer sozialen Hintergründe mehr oder weniger den Unterricht stört, etwas entgegengesetzt.

Dies ermöglicht den Lehrern/innen mehr Selbstbestimmung, bedeutet aber auch, mehr Verantwortung zu übernehmen.

Strategie	Prävention	Antizipation	Intervention	Problemlösung
Dimension				
Beziehung	Kommunikation und gutes Klassenklima, das soziale Miteinander pflegen, Humor, Respekt	Positive Anreizsysteme schaffen: Ermutigung, Belohnung	Deeskalations-Strategien (Vermeidung negativer Gefühle)	Beziehungsförderung, Konflikt-schlichtung (Aussprache der Beteiligten)
Disziplin-Management	Verhaltensregeln, klare Strukturen, Pflichten, Rechte, Konsequenzen, Routinen, Klassenrat	Aufmerksamkeits-rückführung (z.B. durch nonverbale Kommunikation: Blick, körperliche Nähe)	Sofortaktionen bei Verhaltensproblemen (Sanktionen)	Ändern der Grundlagen / Regeln, Verträge aushandeln
Unterricht	Lernvoraussetzungen der Schüler/innen ermitteln, Lerntypen kennen und danach Methoden auswählen	Aufmerksamkeit erhalten durch Forderungen leistungsstarker Schüler/innen, Einbezug schwacher Schüler/innen	Wechsel der Methoden und Medien, Rückkopplung an die Erfahrungswelt der Schüler/innen	Grundlegende didaktische und methodische Veränderungen, Einbeziehung schülernäherer Themen

Tabelle 8: Zusammenstellung von Handlungstypen und Strategieformen

Damit das Gefühl des selbstbestimmten Handelns und der eigenen Entscheidungsgewalt überwiegen kann, sind mehrere Punkte zu beachten:

1. Wahrnehmung des eigenen Störeffindens: Was definiere ich für mich als Störung (was den einen stört, muss für den anderen nicht unbedingt störend sein)? Schüler- und Lehrermeinungen über Störungen klaffen sowieso weit auseinander und auch zwischen den Lehrkräften gibt es in dieser Hinsicht große Differenzen. Es ist für die Schüler/innen manchmal sehr schwer sich auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen einzustellen.

2. Selbstkritische Beobachtung des eigenen Störverhaltens: Wo störe ich den Unterricht selbst? Unruhe entsteht, wenn Schüler/innen z.B. eine Aufgabe nicht verstanden haben – weil sie unklar gestellt wurde, oder weil ein wichtiges Wort undeutlich ausgesprochen wurde. Auch wenn man sich vom Thema ablenken lässt oder zwischendrin immer wieder für Ermahnungen und Sanktionen den Fluss des Unterrichts unterbricht (vgl. „Reibungslosigkeit und Schwung“, Kounin 2006, 101ff) muss man sich nicht wundern, wenn Unruhe entsteht.

3. Beobachtung des eigenen Umgangs mit Störungen: wie habe ich reagiert, als Schüler X etwas durch die Klasse gerufen hat? Hat meine Reaktion die erwünschten Folgen gehabt? Wie hätte ich besser reagieren können? Für diese Fragen hilft

es, wenn man sich selbst einmal auf Video aufnehmen lässt oder kollegiale Beratung in Anspruch nimmt. Mithilfe dieser Rückmeldungen kann man sich selbst als Handelnde/r noch einmal auf einer anderen Wahrnehmungsebene reflektieren.

4. Perspektivenübernahme: Wie würde ich mir selbst als Schüler/in interessanten Unterricht vorstellen? Was würde mich zum Stören animieren? Gerade diese Fragestellung hilft Schülerreaktionen eher mit Humor und nicht immer gleich persönlich zu nehmen. Nicht jede Störung ist ein Angriff auf die Lehrperson oder ein Zeichen für Langeweile.

Störungen auf nonverbaler Ebene begegnen

Bei Lohmann klingen Bezüge zum nonverbalen Umgang mit Störungen an und auch die „Techniken der Klassenführung“ von Kounin (2006) lassen sich auf nonverbales Verhalten transferieren (Košinár 2009). Ein Vorteil des nicht-sprachlichen Eingehens auf Störungen ist unbestritten, dass die Störung nicht immer „Vorrang erhält“ und somit den Unterrichtsfluss stört, sondern die Lehrkraft kleinere Verstöße und Unruhe quasi nebenbei erledigt.

Gerade weil viele Schüler/innen Unruhe ihrer Mitschüler/innen gar nicht sofort wahrnehmen, ist ein Rufen des Namens für viele erst Signalgeber für eine Störung. Selbst das beliebte Anschreiben der Namen auf die Tafel oder das Aushändigen einer „gelben“ oder „roten“ Karte, Maßnahmen, die nonverbal ablaufen, kann mehr Aufmerksamkeit binden, als für den Augenblick gut ist. Daher soll hier der Fokus auf rein körperliche proaktive Maßnahmen gerichtet werden. Es folgt eine Übersicht über körpersprachliche Ausdruckskanäle, die in diesem Zusammenhang relevant sind. Da Körpersignale immer sehr individuell ausgesandt werden und es keine im Detail verallgemeinerbare Zuordnung gibt (Košinár 2005), werden hier eher pauschal die Ausdrucksformen dargestellt.

Körpersignal und seine Bedeutung	Ausdrucksform und Einsatzmöglichkeit
<p>Mimik: über die Mimik werden unmittelbar die Gefühle transportiert. Die Schüler/innen erkennen hieran direkt, wie die Lehrkraft ihr Verhalten oder ihre Äußerungen beurteilt</p>	<p>Lächeln bzw. ein freundliches Gesicht, Nicken, intensives Zuhören als Ausdruck von Zustimmung, Erstaunen und Interesse.</p> <p>Stirnrunzeln, Kopf schütteln, verärgert schauen als Ausdruck der Unzufriedenheit oder des Ärgers.</p>
<p>Gestik: Die Gestik fungiert auf drei Ebenen: einmal als zu der Person gehörende Art des (unbewussten) Gestikulierens, als konkrete Verdeutlichung des Gesagten und als Prozesse steuernde Signalgeberin.</p>	<p>Hände malen das Gesprochene nach und verdeutlichen es für die Schüler/innen. Kann auch als Mittel genutzt werden um sie zu interessieren und zu motivieren.</p> <p>Zeichen wie der „Pst-Finger“, das Heben der Hände (für Aufstehen), ein Kreiszeichen (für den Morgenkreis), das Rotieren der Finger umeinander (für die Meldekette) können verbale Aufforderungen ablösen.</p>

<p>Blickkontakt: Blicke sind das direkte Kontaktmedium zu Schüler/innen und schaffen eine Beziehung. Schüler/innen, die in einer Stunde nicht oder nur selten in direktem Blickkontakt mit der Lehrkraft sind, haben weniger Verbindung und letztlich auch weniger Motivation sich einzubringen</p>	<p>Blickkontakt bei der Begrüßung bedeutet, dass man die einzelne Person wahrnimmt und begrüßt.</p> <p>Blicke zu den einzelnen Schüler/innen im Unterrichtsgespräch haben Aufforderungscharakter und lassen sich anstelle des Aufrufens einsetzen (mit erhobenen Augenbrauen).</p> <p>Intensive Blicke auf unaufmerksame Schüler/innen werden auch bei größerer Entfernung von diesen nach einer Weile bemerkt und sind ein gutes Mittel, Störungen abzuwenden („ich sehe dich/euch, ich bekomme euch mit“).</p>
<p>Körperhaltung: Die Körperhaltung ist als wichtiges Ausdrucksmittel nicht zu unterschätzen. Zum einen demonstrieren Lehrkräfte damit ihre Haltung zu den Dingen und den einzelnen Schüler/innen und zum anderen zeigen sie ihre Sicherheit bzw. Unsicherheit</p>	<p>Ein zugewandter Körper vermittelt direkte Kontaktaufnahme, anders als bspw. ein abgewendeter Oberkörper oder wenn eine Lehrkraft einen Schüler über die Schulter anblickt.</p> <p>Je nach Neigung des Oberkörpers kann die Lehrkraft Interesse (Hinwendung, nach vorne gebeugt) oder Desinteresse (nach hinten gebeugt) zeigen.</p> <p>Eine aufgerichtete, sichere Körperhaltung strahlt Präsenz und Sicherheit aus, eine gebeugte, eingefallene Haltung Unsicherheit und mangelnde Kommunikationsbereitschaft.</p>
<p>Stand: Die Standfestigkeit sagt viel über die eigene Sicherheit in einer Position aus. Bei Nervosität ist der Stand (die Erdung) eher unsicher. Wenn wir unseren Standpunkt (Sichtweise) ändern, wechseln wir oft das Standbein oder verlassen den Standort</p>	<p>Eine Lehrkraft im Frontalunterricht kann durch ihren Stand Klarheit und Sicherheit ausstrahlen.</p> <p>Bei Mitteilungen, für die die Aufmerksamkeit der Schüler/innen wichtig ist, sollte der Stand stabil und vorne zentriert sein (vgl. Müller 2008).</p> <p>Bei schülerzentrierten Diskussionen sollte der Platz der Lehrkraft eher vorne an der Seite sein (ebd.).</p>
<p>Proxemik (Nähe-Distanz) / Raumverhalten: Proxemik spielt auf der Beziehungsebene ebenso eine wichtige Rolle, wie bei der Störungsprävention. Durch den Umgang mit dem Raum kann Aufmerksamkeit und Interesse erreicht werden</p>	<p>Sind Schüler/innen abgelenkt und mit anderen Dingen als mit dem Unterrichtsstoff befasst, kann die Lehrkraft ihre Präsenz im Raum erhöhen. Es genügt an den Schüler/innen, die Störungen beabsichtigen vorbeizugehen.</p> <p>Bei Einzel- oder Partnerarbeit verschafft sich die Lehrkraft durch das im-Raum-Sein einen besseren Überblick und ist schnell zur Unterstützung anwesend.</p> <p>Das Verlassen des Bühnenraumes vorn lockert die lehrerzentrierte Situation auf. Gezielt eingesetzt, kann die Bewegung motivierend wirken und den Raum z.B. für Medien freigeben.</p>

Tabelle 9: Übersicht über Körpersignale und ihre Anwendung zur Störungsprävention

Caswell / Neill (1996) haben sich auf der Basis von Unterrichtsvideos mit Störungen von Schülern/innen befasst und die Reaktionen von Lehrern/innen (Berufseinsteigern/innen und erfahrenen Lehrkräften, unsicheren und entspannten) angeschaut und analysiert. Erfolgreiche Lehrer/innen können in wenigen Momenten erkennen, ob eine Störung gezielt ihre Autorität angreifen soll oder ob der/die Schüler/in nur kurz abgelenkt war (vgl. Caswell / Neill 1996, 78ff). Es ist nicht nur kraftaufwändig, sondern auch fatal für die Sicherung der Position in der Klasse, wenn eine Lehrkraft auf jede kurz nachlassende Konzentration mit Ärger oder Sanktionen reagiert. Sie bzw. er untergräbt das eigene Standing, denn die Schüler/innen spüren hinter der Sanktionierung geringster Anlässe die Unsicherheit der Lehrkraft. Das gibt nur noch mehr Zündstoff für Angriffe und die Situation schaukelt sich auf.

Ein weiteres Problem liegt darin, dass viele Maßnahmen ungerecht sind oder den Schülern/innen ungerecht erscheinen, da es schwer ist die wahre Ursache einer Störung auszumachen. Der Unmut, der bei den Schülern/innen ausgelöst wird, führt zu weiterer Unruhe. Drittens ist die Fallhöhe sehr schnell ausgereizt. Liegt die Messlatte für das Störungsempfinden sehr niedrig (z.B. Kippeln mit dem Stuhl, aus dem Fenster schauen, Kichern mit dem Nachbarn) ist auf der Skala möglicher Reaktionen bald kein Spielraum mehr. Wird eines dieser Vorkommnisse angemahnt, ein ähnliches aber nicht, fehlt den Schüler/innen die Orientierung und sie beklagen sich über Ungerechtigkeit. Reagiert die Lehrkraft schnell mit Ermahnungen, muss sie auch irgendwann Sanktionen einsetzen und dies schon bei kleineren Störungen. Dadurch wird der Handlungsspielraum des Lehrers/der Lehrerin stark eingeschränkt.

Caswell / Neill (1996, 78) weisen daher darauf hin, dass es wichtig ist offene und versteckte Angriffe zu unterscheiden. Da uns der Terminus *Angriff* bei den versteckten Angriffen nicht stimmig scheint, werden wir im Folgenden von offenen und versteckten *Störungen* sprechen. Erfahrene Lehrer/innen „lassen die Dinge oft laufen und ignorieren gewisse potenziell auf Unruhe ausgerichtete Verhaltensweisen.“ Die Autoren nennen es eine „unentbehrliche Fähigkeit“ in einer Störung die Risiken für die eigene Autorität zu erkennen und die Art der Herausforderung einschätzen zu können (ebd.).

Lehrer/innen sollten lernen über nonverbale Schülersignale zu identifizieren, ob es sich um eine versteckte Störung, also eine harmlose Unaufmerksamkeit handelt oder um etwas Vorsätzliches. Versteckten Störungen sind meist auf sich selbst bezogene Abweichungen (mit maximal einer weiteren betroffenen Person), nach der die Schüler/innen häufig von allein an ihre Arbeit zurückkehren. Die Aktionen verlaufen also von selbst im Sande und würden bei einer Konfrontation zwischen Lehrer/in und Schüler/in nur unnötig aufgebauscht. Auch bei offenen Störungen, die gezielt die Klasse in Unruhe versetzen sollen oder bewusstes Störverhalten darstellen, gibt es deutliche Anzeichen, auf die die Lehrkraft sich verlassen kann.

Versteckte (unbewusste) Störungen	Offene Störungen
Eingeschränkte Blickrichtung (nur auf das eigene Tun und/oder Partner/in gerichtet)	Umherschauen, ob andere Schüler/innen den Spaß mitbekommen / Suche nach Verbündeten
Gezielte oftmals leise Unterhaltung	Verwicklung Umsitzender in das Gespräch
Entspannte Körperhaltung (angelehnt, auf den Tisch gestützt)	Änderung der Körperhaltung, um etwas zu verbergen, hohe Körperspannung, oftmals Beugen über den Tisch, Wegdrehen von der Blickrichtung der Lehrkraft
Wenige/keine Kontrollblicke zur Lehrkraft	Viele, oft sehr schnelle Kontrollblicke bei gesenktem oder zur Seite gedrehten Kopf
Gestik entspricht der Unterhaltung, nichts vertuschend	Angespannte Gestik, bewusstes Handhaben von z.B. Zetteln, Handy etc.
Kurzzeitig keine Konzentration auf den Unterrichtsgegenstand	Längere Zeit keine Konzentration auf den Unterrichtsgegenstand
Geringe Beteiligung am Unterricht	Keine Beteiligung oder aber übertriebene Beteiligung am Unterricht, in gesteigerter Form: herausforderndes Hereinrufen und Provozieren der Lehrkraft

Tabelle 10: Kriterien versteckter und offener Störungen (in Anlehnung an Caswell / Neill 1996, 81ff)

Die Notwendigkeit adäquat zu reagieren wurde schon angesprochen. An dieser Stelle wollen wir noch einmal einige nonverbale Möglichkeiten der Lehrkraft zusammenfassen und am anschließenden Rollenspielbeispiel in einem Situationszusammenhang beschreiben.

1. Blickkontakt: Schüler/innen wollen integriert und ein Teil der Gemeinschaft sein. Der Blick von Lehrern/innen kann loben, tadeln, begrüßen, ermahnen und kann auch gut über weite Entfernungen genutzt werden um zu signalisieren: „ich sehe dich“, „hör bitte auf zu reden“, „tu das bitte weg“.

2. Raumverhalten: Schüler/innen, die sich bewusst mit etwas anderem beschäftigen, zeigen dies durch ihr konspiratives Verhalten. Das Näherkommen des Lehrers/der Lehrerin durch den Raum, ohne Blickkontakt mit den Schüler/innen aufzunehmen, kann als erste „Warnung“ wirken, ohne die Konfrontation zu suchen. Ist die Beziehung zur Lerngruppe gut, kann man durchaus durch ein Schmunzeln oder ein demonstratives Annähern zeigen, dass man ihnen den Schutzraum der Distanz wegnimmt. Das unkommentierte Annähern kann so unauffällig wirken, dass der Rest der Klasse sich gar nicht im Unterrichtsfluss (bei Lehrervortrag) stören lässt.

3. Direkter Eingriff: Die Steigerung des nonverbalen Ermahnens während des Unterrichtsgesprächs ist das wortlose Wegnehmen unerlaubter Gegenstände, das Zuklappen unerlaubter Literatur oder der Einsatz kleiner Fingerzeige („leg das weg“)

oder „gib mir das“). Die Klasse wird diese Eingriffe mitbekommen, wenn nicht gerade konzentrierte Gruppenarbeit oder Einzelarbeit stattfindet.

4. Berührung: Bei jüngeren Kindern sehr wirksam und durchaus erlaubt ist das Auflegen der Hand auf die Schulter oder eine kurze Armberührung. Mehr als eine Ermahnung ist es v.a. Kontaktaufnahme, die Fürsorge ausdrücken kann (vgl. Caswell / Neill 1996, 194). Viele Kinder beruhigt die Berührung und auch bei älteren kann man, wenn es für beide Seiten in Ordnung ist, bisweilen davon Gebrauch machen.

Rollenspiel Störungen im Unterricht

Die Ideen für Unterrichtsstörungen sind vielseitig. Angefangen von Papierkügelchen schießen, Zettel schreiben und verschicken über Kichern, Quatschen bis hin zu direkten Angriffen auf die Lehrerautorität (s.o.) wurden von Seiten der Teilnehmer/innen bisher alle Themen eingebracht.

Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* dient vor allem der Reflexion eigenen Verhaltens und Erlebens sowie der Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Daher sind Konflikte, die auf Beziehungsstörungen basieren und einer professionellen Behandlung durch Außenstehende bedürfen, ungeeignet um im Rahmen des Seminars bearbeitet zu werden. Diese Vorfälle sind glücklicherweise auch eher selten. Was aber Berufseinsteigern/innen zum Verhängnis werden kann, ist Hilflosigkeit gegenüber den „Alltagsnervereien“ und die Unfähigkeit eine konzentrierte Ruhe zu etablieren.

Rollenspiele eignen sich für die Beschäftigung mit Störungen sehr gut, da die Teilnehmer/innen in die Rolle der störenden Schüler/innen schlüpfen und deren Perspektive einnehmen. Eine Teilnehmerin bemerkte danach: „Es ist ja ganz schön anstrengend zu stören. Das hätte ich nicht gedacht.“

Im Folgenden wird ein Rollenspiel zum Thema Störungen vorgestellt und anschließend ein Arbeitsverfahren skizziert, das die Besprechung der Situation und die Handlungsmodifikationen der Lehrkraft einschließt. Dieses Verfahren unterscheidet sich von dem Vorgang, wie er im Rahmen der Beratungsgespräche beschrieben wurde.

Vorbereitung des Rollenspiels

Die Teilnehmer/innen haben die Aufgabe sich eine selbst gewählte Unterrichtssituation auszusuchen, bei der Schüler/innen bewusst stören, um den Unterrichtsfluss zu unterbrechen (offene Störung). Sie sollen selbst entscheiden, wie gut die Lehrkraft die Klasse bereits kennt und ob Regeln oder Maßnahmen bereits besprochen wurden. Diese Informationen erhalten die Zuschauer/innen vor dem Rollenspiel. Weiterhin legt die Vorbereitungsgruppe Eckpunkte des Situationsverlaufs fest und bespricht mehrere Lösungsmöglichkeiten.

Die Raumsituation im Seminar wird in eine Klassenraumstruktur verwandelt. Die Vorbereitungsgruppe entscheidet wo die eigenen Leute sitzen, die in den Ablauf involviert sind. Alle anderen setzen sich als „Schüler/innen“ hinzu. Sie erhalten den Auftrag möglichst authentisch in der entstehenden Situation mitzuagieren, aber nicht mutwillig zu stören oder zu übertreiben. Entsteht eine Eigendynamik (z.B. alle fangen zu lachen an, die Stimmung wird plötzlich unangenehm und ein allgemeines Schweigen tritt ein), sollen sie sich mitreißen lassen und dabei erspüren, wie es ihnen geht und was bei ihnen ihre Reaktionen auslöst. Diese Selbstbeobachtungen sind anschließend Gegenstand der Besprechung.

Erdachte Störungssituation

Eine Seminargruppe hat sich für eine Störungssituation entschieden, bei der ein recht unerfahrener Lehrer in eine unruhige Gruppe kommt und diese mithilfe einer Einzelaufgabe zur Konzentration bewegen will. Auf einen Unruhegegenstand (eine Spinne) soll er relativ ruhig reagieren und die Aufgabe der Beseitigung an die Schüler/innen weitergeben. Der reale Ablauf verlief dann folgendermaßen:

Rollenspiel 2: Ihh, eine Spinne!

Lehrer K. betritt das Klassenzimmer der Klasse 5a, einer lebhaften Gruppe. Er ist noch recht unerfahren, aber sehr freundlich und um eine gute Beziehung mit den Schüler/innen bemüht. Als Herr K. den Raum betritt, laufen die Schüler/innen umher, es ist relativ laut und unruhig. Herr K. bleibt zunächst vorne an der Tür stehen und grüßt mit relativ leiser Stimme, was kaum jemand zur Kenntnis nimmt. Dann stellt er sich vor das Pult und beginnt mit einer Aufgabenanleitung, die v. a. die vorne links sitzenden Schüler/innen zur Kenntnis nehmen. Rechts vom Lehrer gesehen sind drei Schüler/innen abgelenkt und schauen sich kichernd etwas in einem Buch an. Herr K. hat die Aufmerksamkeit eher der linken Seite zu gewandt. Als die Klasse beginnt sich zu beruhigen und nach und nach wahrnimmt, dass der Lehrer mit dem Unterricht begonnen hat, springt eine der Schüler/innen der Gruppe, die abgelenkt war, auf und schreit: „Ih, eine Spinne“. Sofort ist die ganze Klasse wieder in Aufruhr. Herr K. geht einen Schritt in Richtung der Gruppe und gibt einer Schülerin den Auftrag die Spinne einzufangen und hinauszubringen. Dies gelingt relativ schnell und ohne Proteste der aufgeforderten Schülerin. Herr K. steht wieder vorne und wirkt erschöpft.

Bei den Rollenspielen mit Studierenden zu Unterrichtsstörungen passiert meistens etwas sehr Spannendes: Die Situation ist weitaus komplexer, als in der Vorbereitung erdacht, da die Klasse nun aus ca. 25 Personen besteht, die alle in die Situation involviert sind. Die „Lehrer/innen“ erleben sich als herausgefordert, 25 Personen zu begrüßen, wahrzunehmen, auf deren Zurufe zu reagieren etc. Das löst in ihnen Gefühle von Überforderung aus und bringt oftmals Hilflosigkeit zum Vorschein. Einige meistern diese Herausforderung gut, sie zeigen ihre Souveränität, erinnern sich an bereits im Basistraining (in anderen Seminaren oder in Praktika) thematisierten Möglichkeiten zur Selbststärkung und probieren diese Strategien aus. Aufgrund typischer Anfängerfehler verspielen die meisten jedoch Möglichkeiten, durch die

die Situation hätte kontrolliert und entspannt werden können. Referendar/innen kennen solche Situationen hingegen gut, kommen aber auch an ihre Grenzen und haben selten in der Ausbildung konkret an Störsituationen arbeiten können. Für sie ist die folgende Rückmelde- und Analysepraxis eine gute Ausgangssituation für die Sammlung von Lösungsvorschlägen.

1. Rückmeldung der Empfindungen: Die Teilnehmer/innen werden aufgefordert ihre Gefühle und Wahrnehmungen in der erlebten Situation zu schildern. Dazu stellt die Seminarleitung gezielt Fragen und versucht über eine breite Rückmeldung ein Gesamtbild der Situation zu erstellen (Gedächtnisprotokoll).

Seminarleitung (SL): Beschreibt bitte, wie ihr euch eben in der Situation gefühlt habt.

Teilnehmerin (TN)1: Mir ist das gerade alles viel zu schnell gegangen.

SL: Was ist Ihnen zu schnell gegangen?

TN1: Er kam rein, nein, er kam nicht mal rein. Er hat an der Türe „Guten Morgen“ gesagt und dann stand er schon da vorne und hat die Aufgabe beschrieben. Mir ging das viel zu schnell, ich habe den Anfang auch gar nicht mitbekommen.

SL: Wie ging es den anderen?

TN2: Ich fand das problematisch, dass er uns nicht begrüßt hat. Es wäre besser gewesen, wenn er...

SL: Bitte als Gefühl oder Wahrnehmung formulieren

TN2: Mir hat es gefehlt, dass er uns nicht begrüßt hat. Ich fühlte mich überhaupt nicht wahrgenommen.

TN3: Wir haben die ganze Zeit gequatscht und er hat uns nicht mal ermahnt. Ich hatte das Gefühl: den nehme ich nicht ernst, der ist ja viel zu lieb.

SL: Sie sagen, Sie nehmen ihn nicht ernst, was löst bei Ihnen dieses Gefühl aus?

TN3: Wir haben gestört, wir waren laut. Ich denke mir, dass ein Lehrer, der seinen Unterricht ernst nimmt, darauf achtet, dass Ruhe ist. Ich hätte mir das erwartet, dass ich dann ermahnt werde. Dann hätte ich bestimmt auch aufgehört zu quatschen, aber so....

SL: Wie ging es den Teilnehmer/innen dort hinten /links/ an der Seite... (Einholen der Wahrnehmungen an verschiedenen Orten im Raum)

TN4: Wir hier hinten wurden ja gar nicht beachtet. Das fanden wir blöd. Wir sind jetzt beleidigt.

(am Ausdruck in den Rückmeldungen merkt man, dass die TN sich in Schüler/innen einer 5. Stufe hineinversetzt haben und ihr Erleben aus dieser Perspektive heraus beschreiben)

Nach einigen Minuten des Sammelns von Eindrücken wird auch die „Lehrperson“ gefragt, wie es ihr während der Situation erging und welche Entscheidungen sie bewusst gefällt hat oder welche Handlungen unbewusst waren. Die „Schüler/innen“ erhalten so die Gelegenheit ihre Eindrücke und Empfindungen, die sie durch die Außenwirkung der „Lehrkraft“ erhalten haben, mit deren Intention abzugleichen. Ein Perspektivenwechsel von Innenwahrnehmung zur Außenwirkung (bei der „Lehrkraft“) und von der Außenwirkung zur Innenwahrnehmung (bei den „Schülern/innen“) findet durch die Rückmeldungen statt. Dieses Verfahren ermöglicht die Reflexion von Wechselwirkungen und macht die Komplexität von Interaktionshandlungen deutlich.

2. Bearbeitung eines Situationsausschnitts: Manchmal kommt der/die Darsteller/in der Lehrerperson selbst mit einem Anliegen oder es wird konkret die Störung (Ursachen, Umgang mit der Störung, mögliche Lösungen) betrachtet. In dem Fall dieses Rollenspiels war es offensichtlich, dass schon beim Stundeneinstieg etwas Grundlegendes schief gelaufen war: es fehlten die Begrüßung und ein klarer Beginn.

Über die Bedeutung des Stundenbeginns (die ersten Minuten des Unterrichts) gibt es bereits einige Ausführungen (Bauer 2007; Košinár 2009, Kap. 4.3; Eichler 2008, 12), die die Wichtigkeit mehrerer Punkte betonen:

- Das Eintreten der Lehrkraft bestimmt über die Stimmung, die die Klasse aufnimmt und zurückspiegelt: ein fröhliches, kraftvolles Auftreten beschwingt, während eine schlaffe Haltung oder schlecht gelaunte Mimik verunsichern und Unlust produzieren (vgl. Eichler 2008, 12). Leises und verhaltenes Auftreten veranlasst die Schüler/innen die Lehrkraft nicht ernst zu nehmen oder erst gar nicht zu bemerken, wie in den Aussagen der Teilnehmer/innen (s.o.) erkennbar wurde.
- Eine klare Begrüßung, besser noch ein Begrüßungsritual, setzt eine Zäsur zwischen Pause und Unterricht. Sie bietet den Schüler/innen Orientierung und sollte zur gegenseitigen Wahrnehmung dienen. Bauer (2007, 81) ermahnt den Stundenbeginn nicht zu „verhuschen“ und sich der grundlegenden Bedeutung des Beziehungsaufbaus für die gemeinsame Unterrichtszeit bewusst zu sein.
- Der Stundenbeginn ist wie der Auftakt und ermöglicht einen Spannungsaufbau, auf dem der Unterricht noch eine ganze Weile weitergleiten kann. Viele Lehrer/innen unterbrechen diesen Fluss nach der Begrüßung durch bürokratische Maßnahmen (Eingehen auf Schülerfragen, die Organisatorisches betreffen, Eintragungen ins Klassenbuch, plötzlicher Themenwechsel zu Planungstätigkeiten).
- Ist die Klasse noch sehr unruhig (vielleicht durch die vorangegangene Stunde), macht es Sinn den Schüler/innen noch 2 Minuten Zeit zum Ankommen zu geben. Gleiches gilt für den aufwändigen Einsatz von Medien und Material: die Lehrkraft sollte sich selbst die Zeit nehmen, in Ruhe alles aufzubauen und ein-

zurichten. Erst wenn die Vorbereitungen abgeschlossen sind, sollte die richtige Begrüßung stattfinden.

Arbeit am Thema Stundenbeginn

Der Teilnehmer des Rollenspiels, der den Lehrer dargestellt hatte, bemerkte aufgrund der Rückmeldungen, dass er als Lehrer nicht wahrgenommen worden und viel zu rasch vorgegangen war. Er bekam die Aufgabe den Raum noch einmal zu verlassen und von Neuem die Stunden zu beginnen. Die Gruppe sollte wie vorher eine Pausensituation simulieren und authentisch auf den Lehrer reagieren. Vor der Tür bekam der Teilnehmer die Anweisung weiter in den Raum hineinzutreten und dann gegebenenfalls weitere Direktiven durch die Seminarleitung entgegenzunehmen, die jetzt in seiner Nähe blieb.

Herr K. betritt also erneut den Raum und bleibt nun nicht bei der Tür stehen, sondern stellt sich ans Pult. Er bekommt ein Zeichen, weiter in die Mitte des Vorderraums zu gehen. Die „Schüler/innen“ sind noch immer sehr mit sich beschäftigt. Als er dort unsicher steht und von einem Bein zum anderen schwankt, bekommt er das Signal sich aufrecht und ruhig hinzustellen. Nach 15 Sekunden ist die „Klasse“ vollständig ruhig. Alle schauen ihn an, die letzten setzen sich.

Herr K. begrüßt die Klasse: „Guten Morgen allerseits“. Es entsteht Unruhe. „Das ist keine schöne Begrüßung“ meint eine Teilnehmerin. Die Übung wird unterbrochen und Begrüßungsformeln gesammelt, die allgemeine Zustimmung finden. „Guten Morgen liebe Klasse 5a“ wird schließlich ausgewählt. Die Gruppe bleibt bei dem Thema Begrüßung und alle überlegen sich geeignete Rituale. Das Aufstehen wird als gute Möglichkeit zur Sammlung von Konzentration empfunden. Der „Lehrer“ bekommt nun die Aufgabe erneut die Klasse zu betreten und das Begrüßungsritual vorzunehmen.

Herr K. betritt die Klasse nun souverän und mit raschen Schritten. Er stellt sich vorn mittig hin und macht den Schülern/innen ein Zeichen aufzustehen. Es wird ruhig, alle stehen auf. „Guten Morgen liebe Klasse 5a“, sagt Herr K. und macht dann ein indifferentes Zeichen, das Konfusion auslöst. Auf der Meta-Ebene wird nun ein Austausch darüber begonnen, wie man das „Aufstehritual“ beenden kann um von dort aus in einem guten „Schwung“ (Kounin 2006, 102ff) in die inhaltliche Arbeit überzugehen. Anschließend wird Herr K. aus seiner Rolle entlassen. Die „Spinnen“-Situation wurde zugunsten des für seine Entwicklung wichtigeren Themas der Begrüßung der Klasse fallen gelassen.

Zusammenfassung:

Mit der Darstellung verschiedener möglicher Besprechungen von Rollenspielen (Beispiele 1 und 2) sollte verdeutlicht werden, dass man analytisch vorgehen und Ursachen und ihre Wirkungen in der Betrachtung einer Situation von außen sammeln kann. Es ist aber auch möglich, dass alle Teilnehmer/innen in eine vorbereitete Situation involviert werden und anschließend aus der Besprechung der Empfin-

dungen den Veränderungsbedarf analysieren. Dieser kann dann mithilfe der Erfahrung der Seminarleitung und der Ideen der Teilnehmer/innen umgesetzt und Schritt für Schritt optimiert werden. Durch die Wiederholungen und das Ausprobieren von Alternativen und deren Wirkung entwickeln die „Lehrkräfte“ bereits nach wenigen Minuten ein kleines Handlungsrepertoire, das in der Praxis später weiter entfaltet werden kann. Der Hinweis auf Konzepte oder Publikationen zum jeweiligen Thema dient als Anregung für die Selbstbeobachtungs- und Anwendungsphase.

Modul 4 Anwendung der Bewältigungsstrategien im Alltag

Nach dem Basistraining, das in der Regel als Kompaktseminar durchgeführt wird, gilt es nun die Techniken, Methoden und Theorien im eigenen Alltag anzuwenden, zu beobachten und zu bewerten. Zwar sind die Teilnehmer/innen angehalten, Stresssituationen auszuwählen, die lehrerberufsrelevant sind, aber letztlich ist es wichtig, dass sie generelle Herausforderungen und Überforderungssituationen zu meistern lernen und die im Seminar thematisierten Strategien üben und für sich prüfen. Studierende sind aufgefordert, wenn möglich, lehrerberufsähnliche Situationen wie Präsentationen, Referate oder Gruppenmoderationen in ihre Beobachtung mit aufzunehmen. Viele absolvieren ein Schulpraktikum in den Monaten nach dem Training. Deshalb kann sich die Beobachtungszeit, je nachdem welche Anforderungssituationen vor den Einzelnen liegen, länger oder kürzer gestalten.

4.1 Selbstbeobachtung und schriftliche Reflexion der Erfahrungen

Für die Selbstbeobachtungszeit nach dem Basistraining wird den Teilnehmern/innen eine konkrete Aufgabe gestellt. Selbst wenn Studierende oder auch Referendare/innen diese Aufgabe in Form eines Leistungsnachweises erfüllen sollen (oder müssen), dient die Selbstbeobachtung doch eigentlich der Kompetenzentwicklung (vgl. Einführung in das Konzept und Kap. 5.7) und der Implementierung einer Auswahl von Strategien in das eigene Handlungsrepertoire.

Anleitung für die Selbstbeobachtung

Wählen Sie nach Beendigung des Basistrainings anstehende Situationen aus, die sie für den bewussten Einsatz von Strategien nutzen wollen. Das sollten verschiedene Arten von Anforderungen sein:

- 1.) eine längerfristige Stressphase (eine Prüfungsphase, eine Phase mit einer größeren Hausarbeit, etc.). Diese längerfristige Stressphase soll dafür genutzt werden Strategien wie Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, körperlich-gesundheitliche Strategien, personale Ressourcen und mentale Strategien einzusetzen und auf deren Wirkung zu überprüfen.

Notieren Sie sich Ihren Strategieeinsatz regelmäßig, dokumentieren Sie in wenigen Sätzen, welche Sie mit welchem erhofften Erfolg anwenden.

- 2.) eine kurzfristige Stresssituation (Präsentation, Unterricht in einer schwierigen Klasse, Konfliktgespräch etc.). Bei der Beobachtung in einer kurzen Stresssituation soll es darum gehen, gezielt die *Körperbasierte Selbstregulation*, Interaktions- und Kommunikationsstrategien, aber auch mentale Strategien anzuwenden und auf ihre Wirkung zu überprüfen. Manchmal lassen sich diese Situationen nicht so gezielt vorher planen, aber es ist durchaus möglich, die kennengelernten Methoden spontan anzuwenden.

Überlegen Sie sich nach der erlebten Situation, wie Sie sich gefühlt haben und was genau Sie alles angewendet haben um die Situation zum Positiven zu beeinflussen. Dokumentieren Sie die erlebte Situation möglichst kleinschrittig.

Ziehen Sie für sich Konsequenzen aus dem Erlebten, verändern Sie Strategien so, dass die Technik oder Methode zu Ihnen und Ihrem Anliegen passt.

Diese Selbstbeobachtung sollte über mindestens 2 Monate laufen, wobei die Möglichkeit der Beschäftigung mit den Strategien natürlich nicht kontinuierlich gegeben ist oder nicht immer stressbelastete Phasen oder Situationen anstehen. Einige, wie die mentalen Strategien oder die *Körperbasierte Selbstregulation*, sollten auch in nicht so belasteten Situationen immer wieder für sich ausprobiert werden. Auch findet Kommunikation laufend statt, sodass man währenddessen sein eigenes Verhalten erst einmal beobachten kann, bevor gezielt Strategien eingesetzt werden. Durch die regelmäßige Übung der Strategien wird der Umgang mit ihnen immer sicherer. Ziel ist es, dass sie sich teilweise automatisieren und ihr Einsatz mühelos wird.

Das Verfassen der Selbstbeobachtungs-Reflexion dient der Verbalisierung des Erlebten. Hier findet eine Beschreibung zweier ausgewählter erlebter Phasen bzw. Situationen statt. Vor dem Hintergrund der eigenen Stressbiographie werden Veränderungen und Entwicklungen dokumentiert und reflektiert. Das Resümee dient der Bestandaufnahme: Was habe ich inzwischen verändert und erreicht? Wo sehe ich noch Bedarf? Was möchte ich als nächstes angehen?

Anleitung für die Dokumentation der Selbstbeobachtung (Selbstbeobachtungs-Reflexion)

1. Stressbiographie (ca. 2-3 Seiten): Wie bin ich bisher in meinem Leben mit Stress umgegangen?
2. Detaillierte Beschreibung einer kurzfristigen Stresssituation und Kurzanalyse der angewandten Strategien und ihrer Wirkungen (ca. 3 Seiten).
3. Beschreibung der Eckdaten einer Stressphase und Kurzanalyse der angewandten Strategien und ihrer Wirkungen (ca. 3 Seiten)
4. Resümee: Auswertung und Reflexion der gesamten Beobachtungszeit (unter Einbezug des Kompetenzbogens), Formulierung einer konkreten Zielsetzung für die weitere Ausbildung (ca. 2-3 Seiten).

Die Berichte sind an die Seminarleitung oder den/die Ausbilder/in zu überreichen und werden von diesen vertraulich behandelt. Liegt die Notwendigkeit einer Bewertung der Selbstbeobachtungs-Reflexion vor, so kann dies anhand der Kriterien „Struktur und Aufbau“, „Transparenz in der Beschreibung“, „Reflexionsfähigkeit“, „Analysefähigkeit“, „Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Transferfähigkeit“ (auf den Lehrerberuf/Übertragung auf ähnliche Herausforderungen) geschehen. Es ist selbstverständlich nicht zu bewerten, ob die Strategien erfolgreich

eingesetzt wurden oder ob es gelungen ist, das Stressgefühl komplett zu überwinden. Vielmehr soll in den Berichten darauf geachtet werden, ob die Bereitschaft zur Weiterentwicklung erkennbar ist. Sie ist eine wichtige Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung und entspricht den Standards, wie sie für die Lehrerbildung gesetzt wurden (KMK 2004, 12). Ist die Bereitschaft nicht gegeben, ist es Aufgabe der Ausbilder/innen Ursachen (z.B. Überforderung oder Orientierungslosigkeit) zu erkennen und ein Beratungsgespräch mit der betroffenen Person zu führen.

4.2 Überprüfung durch den Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen

Die Teilnehmer/innen kommen mit ganz unterschiedlichen Fähigkeiten und Erfahrungen in das Basistraining. Um die eigene Entwicklung zu verfolgen und die Erkenntnisse ggf. in die Selbstbeobachtungs-Reflexionen einfließen zu lassen, ist es sinnvoll eine Möglichkeit der Selbstüberprüfung einzurichten. Aus diesem Grund wurde ein Fragebogen entwickelt, der zu vier Kompetenzbereichen und der beruflichen Einstellung insgesamt 60 Fragen zur Selbsteinschätzung anbietet. Die Fragen bzw. Items sollen den Teilnehmern/innen die mit dem Basistraining intendierten Fähigkeitsbereiche näher bringen und ihnen ein Gefühl für die Kompetenzen vermitteln, die langfristig anzustreben sind, um den Anforderungen im Lehrerberuf gewachsen zu sein.

Der Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen wird zu Beginn des Trainings ausgeteilt, um die Ausgangslage zu erfassen (Modul 1). Im Anschluss an das Basistraining und noch einmal nach der Anwendungsphase wird er wieder hervorgeholt und erneut beantwortet (mit verschiedenen Farben und einer verdeckten Antwortleiste um durch die früheren Antworten nicht beeinflusst zu werden).

Im Training *Ganzheitliche Stressprävention* soll, wie der Name schon sagt, auf mehreren Ebenen geschult werden. Es handelt sich dabei um überfachliche und personale Kompetenzen. Auf ein Testinstrument wie es in anderen Trainingskonzepten angewendet wird, (z.B. AVEM, Schaarschmidt / Kieschke 2007a) wird bewusst verzichtet. Es sollen keine Module zu bestimmten Themen wie Zeitmanagement *oder* Kommunikation „verordnet“ werden. Die Teilnehmer/innen sollen viel mehr Methoden und Techniken aus allen Strategiebereichen kennenlernen und sich sowohl auf der organisatorischen als auch auf der mentalen, der körperlichen und der interaktiven Ebene erfahren und reflektieren.

Die Definition der vier Kompetenzbereiche entstammt den Erkenntnissen aus unserer Begleitstudie (Kap. 5.4.5; vgl. Einleitung), bei der sich die einzelnen Fähigkeitsbereiche deutlich herauskristallisierten. Die Definition von überfachlichen personalen Kompetenzen ist in der Literatur sehr unterschiedlich. Mal werden sie „Basiskompetenzen“ (Bauer 2005) genannt, mal werden die Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten oder die für die Lehrer-Schüler-Beziehung benötigten unter den fachlichen Kompetenzen (Oser 2001, 230) aufgeführt. Im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* ist der Fokus auf solche Fähigkeiten gerichtet, die man auch als Stressbewältigungskompetenzen bezeichnen könnte und die sich di-

rekt auf die Person selbst beziehen lassen. Sie wurden in „Reflexionskompetenzen“, „sozial-kommunikative Kompetenzen“, „Selbstregulationskompetenzen“ und Selbstkompetenz im Sinne der Selbstorganisation und des Gesundheitsmanagements unterteilt. Letzteres wurde zusammengefügt, da wir erkannt haben, dass der Einsatz körperlich-gesundheitlicher Strategien unmittelbar mit dem Zeitmanagement verbunden ist. Schließlich wurde noch das Berufsethos bzw. die berufliche Einstellung im Selbsterkundungseinschätzungsbogen hinzugefügt, da enge Bezüge zwischen der Einstellung zu der eigenen Tätigkeit und dem Umgang mit (Stress-)Situationen existieren.

Die Fragen aus dem Kompetenzbogen setzen sich aus Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrern/innen zusammen, die wir unterschiedlichen Quellen (vgl. Einführung in das Konzept) entnommen und in Aussagen („ich kann...“, „es fällt mir leicht / schwer...“) umgewandelt haben.

4.2.1 Items und Fragestellungen im Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen

Im Folgenden wird der Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen in seiner thematischen Ausrichtung vorgestellt. Der komplette Bogen befindet sich im Anhang.

1. Reflexionskompetenzen

Für den ersten Kompetenzbereich werden drei Unterthemen angesprochen, die wir als grundlegend für die Entwicklung von Reflexionskompetenzen erachten. Diese ergänzen sich gegenseitig und sind zusammen genommen Voraussetzung dafür.

- a. Selbsteinschätzung und Wahrnehmung, z.B.: „Ich schätze meine Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten richtig ein“ (A1)²⁰ oder „Ich erkenne Stress erzeugende Situationen rechtzeitig“ (A2).
- b. Veränderungsbereitschaft, z.B.: „Verbesserungsvorschläge von anderen berücksichtige ich in aller Regel“ (A4) oder „Wenn ich mit meinem Unterricht unzufrieden bin, ziehe ich Konsequenzen daraus und verbessere ihn“ (A8).
- c. Reflexionsbereitschaft/-fähigkeit, z.B.: „In stressigen Phasen überlege ich gezielt, welche Bewältigungsmaßnahmen ich einsetzen könnte“ (A9) oder „Ich überdenke häufig, ob ich die richtige Haltung zu meinem Beruf habe“ (A10).

2. Sozial-kommunikative Kompetenzen

Bei den sozial-kommunikativen Kompetenzen handelt es sich um ein Konstrukt, das breiter gestaltet ist und aus mehreren Facetten besteht. Jeder einzelne dieser Teilbereiche ist wesentlich, will man sich auf der sozial-kommunikativen Ebene kompetent fühlen:

²⁰ Die Kennzeichen in Klammern beziehen sich auf die jeweiligen Fragen im Selbsteinschätzungskompetenzbogen.

- a. Soziale Sensibilität, z.B.: „Der Umgang mit Schüler/innen gelingt mir gut“ (B1) oder „Ich bin in der Lage je nach Altersstufe das richtige Vokabular zu benutzen“ (B6).
- b. Kommunikation und Interaktion, z.B.: „Ich kann die Schüler/innen beim Lehrervortrag begeistern“ (B2) oder „Ich bin mir meiner Körpersprache bewusst“ (B9).
- c. Durchsetzungsfähigkeit/Konfliktfähigkeit, z.B.: „In Konfliktsituationen bin ich durchsetzungsfähig“ (B4) oder „Wenn sich Streit anbahnt, weiß ich, wie ich ihn schlichte“ (B8).

3. Selbstregulations- und Selbststärkungskompetenzen

Dieser Kompetenzbereich vereinigt die Selbstregulationsfähigkeiten auf mentaler Ebene (Kap. 3.2) und die körperbasierte Selbststärkung (vgl. Kap. 3.1). Zu ersterem werden zwei verschiedene Unterbereiche gezählt (a und b); die *Körperbasierte Selbstregulation* c) steht für sich allein. Die hierzu gehörenden Fragen beziehen sich auf die Voraussetzungen für den gelingenden Einsatz: das Wissen um den Zusammenhang (kognitive Ebene), die Selbstwahrnehmung und die Umsetzung.

- a. Positive Einstellung / Optimismus, z.B.: „Ich habe genügend Handlungsmöglichkeiten um mit unvorhergesehenen Ereignissen gut umzugehen“ (C4) oder „Wenn ich Zweifel habe, kann ich mir selbst Mut zusprechen“ (C11).
- b. Abgrenzung / Perspektivenwechsel, z.B.: „Ich kann mich in meiner Freizeit von meinem Beruf gut distanzieren“ (C5) oder „Ich bin in der Lage die Dinge auch einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten.“ (C6).
- c. Körperbasierte Selbstregulation: „Ich kenne die Auswirkungen einer expandierten Körperhaltung auf meine Stimmung“ (C9) oder „Ich versuche regelmäßig zu erspüren wie es mir geht“ (C3).

4. Selbst- und Gesundheitsmanagement

Dieser Kompetenzbereich ist der komplexeste, aber durchaus in sich stimmig. Es fallen vier Themen darunter, die allesamt mit der Selbstorganisation zusammenhängen und wesentliche innere und strukturelle Bedingungen der Gesunderhaltung darstellen. Teilweise bedingen sie sich gegenseitig (z.B. D4 oder D9, s. Zeitmanagement)

- a. Entspannung / Erholung, z.B.: „Ich kann mich in meiner Freizeit entspannen und erholen“ (D1) oder „Ich achte auf ausreichend Schlaf“ (D8).
- b. Zeitmanagement, z.B.: „Ich habe ein gutes Zeitmanagement“ (D3) oder „Ich mache gezielt Pausen“ (D4) oder „Bei Erschöpfungsanzeichen strukturiere ich meine flexible Zeit um“ (D9).

- c. Arbeitsorganisation, z.B.: „Ich habe ein gut strukturiertes Ablagesystem“ (D5) oder „Ich habe geeignete Organisationsmittel an der Hand und kann mir notwendiges Material beschaffen“ (D6).
- d. Gesundheitsorganisation, z.B.: „Ich achte auf genügend Bewegung/Sport“ (D11) oder „Ich ernähre mich weitgehend gesund“ (D7).

5. Berufliche Einstellung

Diese Kategorie ist nicht als Kompetenz zu bezeichnen, sondern eher als eine dazu quer liegende Dimension, die sich auf den Umgang mit den in den vier Kompetenzbereichen beschriebenen Handlungsweisen auswirkt. Unter diesen Begriff wird die Einstellung zu den Schülern/innen, den Kollegen/innen und den beruflichen Aufgaben gefasst. Die Kategorie teilt sich in vier Unterbereiche:

- a. Flexibilität und Verausgabungsbereitschaft, z.B. „Ich übernehme gerne Verantwortung“ (E2) , oder „Ich bin bereit auch mal zu ungewöhnlichen Arbeitszeiten zu arbeiten“ (E8).
- b. Innovationsbereitschaft, z.B.: „Ich bin flexibel und offen gegenüber Veränderungen“ (E4) oder „Ich bin vielseitig interessiert und neugierig auf Neues“ (E11).
- c. Ideale und Ziele, z.B.: „Ich bin warmherzig und freundlich zu den Schülern/innen“ (E6), „Ich habe Visionen für meinen Beruf“ (E7) oder „Ich bin mir meiner Vorbildfunktion in meinem Beruf bewusst“ (E12).

4.2.2 Sinn und Zweck des Selbsteinschätzungs-Kompetenzrasters

Natürlich besteht beim Ausfüllen der Selbsteinschätzungsbögen die Gefahr, dass die Teilnehmer/innen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit antworten. Gerade die Fragen zur beruflichen Einstellung verleiten dazu. Jedoch lässt sich besonders auf diesem Feld beobachten, dass Begeisterung und Naivität im Laufe des Referendariats nachlassen, realistischere Vorstellungen Einzug halten und also eine „Verschlechterung“ in den Antworten auch Entwicklung bedeuten kann. Bei den Kompetenzbereichen ist es für die Teilnehmer/innen selbst wenig ergiebig, wenn sie sich von Beginn an ein „trifft auf jeden Fall zu“ in allen Bereichen attestieren. Gerade in der Einschätzung von Schwächen liegt die Chance eine Zieldefinition zu entwickeln und Überlegungen zur Weiterentwicklung anzustellen.

Die Teilnehmer/innen füllen ihre Bögen vor dem Seminar und nach dem Basistraining aus und können in einer Kleingruppe oder der persönlichen Beratung mit der Seminarleitung über ihre Stärken und ihre Defizite sprechen. In Kleingruppen bietet sich das Gespräch deshalb an, weil dadurch erkennbar wird, dass andere ähnliche Probleme haben oder bestimmte Themen in der Ausbildung bisher nicht thematisiert wurden und daher kaum Kenntnisse darüber existieren.

Im Anschluss an das Basistraining wird verglichen, wo bereits Entwicklungen zu erkennen sind und wo Fähigkeiten verbessert werden können. Diese Darstellung

ermöglicht es den Teilnehmern/innen ihre Ziele für die Anwendungs- und Selbstbeobachtungsphase zu konkretisieren. Die ausformulierten Fragen (Items) geben ihnen eine konkrete Richtlinie, in welchem Teilbereich der Kompetenzfelder am ehesten Entwicklungsbedarf besteht.

4.3 Peer-Tutoring – Unterstützungsgruppen für die Selbstbeobachtungsphase

Um den Teilnehmern/innen nach dem intensiven Blocktraining Austausch und kontinuierliche Begleitung während der Selbstbeobachtungszeit zu ermöglichen, können verschiedene Verfahren eingesetzt werden: Je nach Möglichkeiten sollte es Nachbereitungstreffen, Kleingruppenberatung oder Einzelberatungen geben. Letztere können jedoch das Zeitbudget der Seminarleitungen sprengen, weswegen ein weiteres Verfahren vorgestellt werden soll: das Peer-Tutoring. Dieses setzt daran an, dass der Austausch unter Personen, die das gleiche Wissen und Erleben aus einem Seminar mitbringen, anders verläuft, als wenn sich Studierende oder Referendare/innen mit Freunden/innen oder ihren Partner/innen besprechen würden. Die Peers können Rückmeldungen auf der Basis des Erlernten geben, ihre eigenen Erlebnisse in Bezug dazu setzen und an Tipps und Diskussionen aus dem Basistraining erinnern. Überdies kann der gegenseitige Austausch von Berichten als Grundlage für die schriftlichen Reflexionen dienen. Dass der Austausch in einem bewertungsfreien Raum stattfindet, in dem Mitglieder, die sich in einer ähnlichen Situation in ihrer Ausbildung befinden, sich gegenseitig unterstützen, ist ein zusätzlicher Pluspunkt.

Ein nachhaltiger Effekt liegt darin, während der Selbstbeobachtungs-Phase ein Unterstützungsnetzwerk etablieren zu können, das im besten Fall nach der Selbstbeobachtungsphase weiter bestehen bleibt. Um ein Zusammengehörigkeitsgefühl zu schaffen, geben sich die Gruppen einen Namen.

Das konkrete Vorgehen um das Peer-Tutoring zum Laufen zu bringen, läuft ungefähr wie folgt ab: Am Ende des Basistrainings werden Gruppen von 3-5 Teilnehmer/innen gebildet. Die Studierenden kennen sich nun bereits und haben während der Tage Gemeinsamkeiten entdeckt, die oftmals Auslöser für die Kleingruppenzusammensetzungen sind: gleiche Unterrichtsfächer, Elternschaft, ähnliche Themen in Bezug auf Stressoren etc. Die Teilnehmer/innen verabreden miteinander, auf welche Weise sie kommunizieren wollen um Erfahrungen auszutauschen und wie sie sich bei Fragen oder kleineren Anliegen gegenseitig unterstützen können. Alle Mitglieder handeln Regeln und Verbindlichkeiten aus: z.B. in Bezug auf Rückmeldemodalitäten oder Vertraulichkeitsregeln. Sind die Gruppen größer, ist es nicht notwendig, dass alle anderen permanent Rückmeldungen geben. So kann sich in arbeitsintensiven Phasen auch der eine oder die andere für kurze Zeit aus der Gruppe zurückziehen.

Die Erlebnisse und der Einsatz des im Basistraining Erlernten können kontinuierlich oder zu bestimmten Terminen ausgetauscht werden, je nachdem, wie es der

Gruppe lieber ist. Für die Referendare/innen ist es einfacher, bereits durch andere Verfahren bestehende Kleingruppen zu nutzen und den bisherigen Austausch um das Thema Stressprävention zu erweitern. In den bisher durchgeführten Peer-Tutorings hat sich herausgestellt, dass es verschiedene völlig unterschiedliche Vorlieben und Bedürfnisse in Bezug auf den Austausch von Berichten gibt, weswegen hier unterschiedliche Modelle vorgestellt werden.

- 1) Eine Gruppe verabredet konkrete Termine für einen Berichts-austausch. Pro Bericht wird eine Stresssituation und der Einsatz verschiedener Strategien zur Bewältigung geschildert. Jedes Gruppenmitglied schreibt zwei bis drei Berichte während der Selbstbeobachtungsphase und legt diese zum verabredeten gemeinsamen Zeitpunkt vor. Die anderen Mitglieder verpflichten sich, wenigstens eine kurze Notiz als Rückmeldung zu schicken, damit der persönliche Bericht nicht im resonanzleeren Raum stehen bleibt. Bestenfalls werden die Erfahrungen miteinander verglichen und resümiert. Es gibt demnach zwei bis drei intensive Austauschtermine in der Selbstbeobachtungsphase.
- 2) Jede/r Teilnehmer/in einer Gruppe ist in einer bestimmten Woche aufgefordert den anderen einen kurzen Erfahrungsbericht zu schicken. Es wird also pro Woche von jeweils einem Gruppenmitglied ein Bericht vorgelegt, der von den anderen gelesen und zumindest kurz kommentiert wird (s.o.).
- 3) Eine Gruppe nimmt sich vor, mit bestimmten Strategien zu arbeiten und sich dann zu einem festgelegten Zeitpunkt über die Erfahrungen auszutauschen. Dies kann in Form eines persönlichen Treffens oder per Email sein.
- 4) Eine Gruppe überlegt sich gemeinsam eine vorab definierte Anforderung (Präsentation, Unterrichtseinstieg, Prüfungsphase), der alle Mitglieder ausgesetzt sind und für die sie je nach Vorlieben und Notwendigkeiten unterschiedliche Strategien anwenden und anschließend dokumentieren. Hier ist es wesentlich gemeinsam die Erfahrungen zu reflektieren.

Aus den Berichten, die uns vorliegen, lässt sich ersehen, dass über diese Basisaufgaben hinaus in einigen Gruppen regelmäßig zwischendurch Mails geschrieben und „Hilferufe“ ausgesendet wurden. Je besser das Netzwerk funktionierte, umso eher wurden die Peers aufgefordert Stressbewältigungsberatung zu erteilen, eine Aufgabe, die sonst eher Freunden oder der Familie zukam. Einige Gruppen kommunizierten über die Plattform StudiVZ, andere trafen sich jedes Mal persönlich. Das wiederum war z.B. für eine Müttergruppe schlecht durchführbar, die sich für einen E-Mailkontakt entschied.

Es ist, wie ersichtlich wird, wichtig, den Gruppen die Entscheidung zu überlassen wie und wie oft sie kommunizieren wollen. Daher sollte die Seminarleitung verschiedene Varianten anbieten. Denkbar ist durchaus auch, dass – ähnlich wie im

KESS-Verfahren²¹ – dieser interne Austausch durch professionelle Beratung im Sinne einer Supervision erweitert wird. Über spezielle Online-Plattformen kann der Berater bzw. die Beraterin in den Gruppenaustausch Einblick erhalten und dann in regelmäßigen Abständen die geschilderten Erfahrungen kommentieren oder auch für Einzelberatungen zur Verfügung stehen. Dieses Vorgehen ist personell sehr aufwändig und zeitintensiv. Ferner geht hier der spezielle Charakter eines Peer-Tutorings verloren.

Wie in Kap. 4.1 beschrieben, soll am Ende der Selbstbeobachtungszeit die Entwicklung der eigenen Kompetenzen (die sich z.B. im Kompetenzraster zeigt) resümiert werden. Mit Hilfe des Peer-Tutorings können Selbst- und Fremdeinschätzungen überprüft werden, indem man bestimmte Rückmeldungen der Gruppenmitglieder auswertet oder gezielt um ein Feedback bittet. Die Peers können aufgrund der Berichte einschätzen, ob sich weitere Fähigkeitsentwicklungen als die von dem/der Teilnehmer/in geschilderten, erkennen lassen. Zwar zeigen sich viele Kompetenzen erst in der Performanz. Hier geht es aber um die für das Stresserleben wichtige Selbsteinschätzung eigener Potenziale und Ressourcen, insofern ist dieses Vorgehen durchaus effektiv.

Abschließend wollen wir Eindrücke von Studierenden übermitteln, die das Peer-Tutoring intensiv für sich getestet haben und die Aufgabe erhielten, abschließend ein Resümee aus ihren Erfahrungen zu ziehen. Diese Erfahrungen können Ausbildern/innen behilflich sein, über einen Einsatz der Methode zu entscheiden.

Gegenseitiges Erteilen von Ratschlägen

Die Gruppenmitglieder verstehen sich als Ratgeber/innen und im Verlauf der Selbstbeobachtungsphase als Experten/innen der im Basistraining erlernten Strategien.

„Für mich war das Peer-Tutoring sehr hilfreich und hat mir viel Freude gemacht. Sofort hat man hilfreiche Ratschläge und aufmunternde Worte bekommen. Man wurde auf Ideen gebracht, an die man vielleicht selber gar nicht gedacht hätte.“
(Reiner)

„Ich habe von jeder viele nützliche Hinweise bekommen und das ziemlich rasch.“
(Klara)

Austausch von (übereinstimmenden) Erfahrungen und Erkenntnissen

In der Anwendungsphase werden die Strategien, die im Basistraining nur kurz kennengelernt werden konnten, eigenständig eingesetzt und Erfahrungen gesammelt. Findet keine Rücksprache mit der Seminarleitung statt, bleibt bisweilen die Unsicherheit, ob die Methode richtig verstanden und eingesetzt wurde und die Frage, ob es anderen Teilnehmer/innen ähnlich beim Einsatz ergeht. Aus unserer Erfahrung

²¹ KESS wurde von Bernhard Sieland (Uni Lüneburg) entwickelt. Siehe unter <http://www.bsieland.de/download/kess.php> (Zugriff 19.12.2009).

sind Nachtreffen in der großen Runde nicht der geeignete Ort für einen intensiven Austausch. Das Peer-Tutoring hingegen erfüllt genau diesen Zweck.

„Gemeinsam in der Gruppe diskutierten wir, dass die Körperhaltung und Stimmung, die in ein Treffen oder den Unterricht mitgebracht wird, in den meisten Fällen von der Klasse reflektiert wird und das Verhalten der Klasse beeinflusst.“ (Verena)

„In der Gruppe hatten wir dann besprochen, dass es möglicherweise Übung braucht um solche Pläne zu erstellen und dann nun einmal nicht alle Vorschläge zu jedem Lerntypus passen.“ (Verena)

Distanz und Perspektivenwechsel

Neben der gegenseitigen Bestätigung durch die anderen Teilnehmer/innen kann das Peer-Tutoring dazu dienen, den eigenen Blick zu erweitern und weitere Perspektiven einzunehmen. Da dies auf der Grundlage gemeinsamer Begriffe, Techniken und Methoden geschieht, werden kritische Anmerkungen oft weniger als Angriff wahrgenommen, als wenn von vertrauten Personen Ratschläge erteilt werden. Zusätzlich wird die Empathie angeregt, da Lebenssituationen ausgetauscht werden, die teilweise stärker von den eigenen abweichen als es innerhalb des eigenen Freundeskreises der Fall sein kann. Der dadurch erzeugte Perspektivenwechsel kann ebenso einen wichtigen Faktor innerhalb eines Peer-Tutorings darstellen.

„Die Antworten waren für mich sehr hilfreich und machten mich auf Dinge aufmerksam, die ich übersehen hatte.“ (Nina)

„Diese Erfahrung hat mir wieder gezeigt, wie entspannend es sein kann, manchmal mit anderen über den Schulalltag zu sprechen und das Erlebte mit Distanz zu betrachten. In diesem Kontext konnten wir im Zug des Peer-Tutorings den ebenfalls im Seminar diskutierten Perspektivenwechsel anwenden.“ (Marion)

„Ich bin mir noch nicht sicher, was mir das Peer-Tutoring gebracht hat, obwohl ich zugeben muss, dass es teilweise die problematische Sichtweise auf meine eigenen Stresssituationen geschmälert hat, da ich dadurch auch die Probleme anderer Leute kennengelernt habe und ich diese teilweise als schwerwiegender empfunden habe als meine eigenen.“ (Sarah)

Emotionale Unterstützung

Ein Faktor, der über die bisher genannten hinaus geht ist das Empfinden emotionaler Unterstützung. Im optimalen Fall gelingt es der Gruppe ein Ort der Geborgenheit zu werden, für den das gemeinsam erlebte Blocktraining die Basis darstellt. Abhängig von der Gruppe und der Seminarleitung können diese drei Tage dazu genutzt werden, einen gemeinsamen Erfahrungsraum zu schaffen, den weiterzuführen im Interesse der Teilnehmer/innen liegt. Das Peer-Tutoring schafft somit den organisatorischen Rahmen dafür.

„[...] war es sehr positiv zu erfahren, dass die anderen Gruppenmitglieder die gleichen Probleme und Schwierigkeiten haben. Also fühlten wir uns nicht allein, falls etwas fehlgeschlagen oder anders verlaufen ist als geplant.“ (Tina)

„Nachher weiß man zumindest, dass man nicht die einzige Person ist, die sich mit derartigen Problemen, Sorgen und Stress auseinandersetzen muss.“ (Simone)

„Mir verschafft der Email-Kontakt mit meinen Kolleginnen in erster Linie Erleichterung. Besonders das Niederschreiben von Erfahrungen, damit verbunden die weitere Reflexion führte in mir zu einer besseren Verarbeitung. Weniger die Vorschläge, vielmehr die positive Bestärkung war für mich sehr hilfreich und motivierend.“ (Irene)

Resümee

Die Erfahrungen in den einzelnen Gruppen sind völlig unterschiedlich. Festhalten lässt sich, dass die Einzelnen nur dann wirklich vom Peer-Tutoring-Verfahren profitieren konnten, wenn zumindest drei Gruppenmitglieder aktiv teilnahmen und die Bereitschaft zum offenen Erfahrungsaustausch gegeben war. An den Rückmeldungen lässt sich dies deutlich erkennen. Hierbei sind natürlich individuell Abstufungen vorzunehmen, inwieweit man persönliche Sorgen vor „Fremden“ ausbreiten möchte. Von daher ist es wichtig den Charakter eines ausbildungsbegleitenden Peer-Tutorings zu betonen, wenngleich das Thema „Stress“ alle Lebensbereiche mit einbezieht. Aus den Berichten lässt sich erkennen, dass hier die Grenzen selbstständig gezogen wurden und situativ entschieden wurde, was der Gruppe angetragen werden sollte. In einigen Fällen wurden Rückmeldungen aus der Peer-Gruppe mit denen des Freundeskreises und der Familie verglichen. Fielen die Ratschläge ähnlich aus, war das Gefühl der Sicherheit, richtig beraten zu sein, umso größer.

Auch wenn das Misstrauen oder die Befürchtung, noch mehr Arbeit aufgebürdet zu bekommen, bei fast allen Teilnehmern/innen während der Aufgabenstellung spürbar war, sind doch diejenigen, die zuverlässig Kontakt hielten und die Gruppe regelrecht für Beratung und Austausch nutzten, sehr zufrieden mit dem Peer-Tutoring. Nicht wenige wollten den Kontakt untereinander beibehalten. Hingegen blieben diejenigen in ihrer anfänglichen Skepsis bestätigt, die sich aus zeitlichen Gründen nicht richtig einlassen konnten oder auch den offenen Austausch mit ihnen fast unbekanntem Kommilitonen/innen ablehnten. Möchte man den Charakter der selbstverantwortlichen Gruppen beibehalten und diese nicht von außen (z.B. über die Benotung) verbindlich machen, so kann aus unserer Beobachtung resümiert werden, dass 1/3 der Gruppen nicht gut funktionieren und der Kontakt nach kurzer Zeit einschläft, 2/3 der Peer-Tutorings jedoch gut oder sogar sehr gut gelingen und den Teilnehmer/innen großen Nutzen bringen.

Teil B: Begleitstudie zum Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention*: Effektivität des Trainingsprogramms und Empfehlungen für die Lehrerausbildung

5. Effektivität des Basistrainings *Ganzheitliche Stressprävention*

Im Folgenden stellen wir die Begleitstudie vor, deren Zweck es war, die Nachhaltigkeit des von uns vorgestellten Basistrainings bei einmaliger Teilnahme zu überprüfen und somit die Effektivität des Konzepts darzulegen. Unsere Studie ist auf die Betrachtung der Entwicklung eines Strategierepertoires und der Stressbewältigungskompetenz der Teilnehmer/innen im Verlaufe ihrer Anwendungs- und Selbstbeobachtungsphase ausgerichtet. Die Ergebnisse dienen u.a. der Feststellung, welches personalen und somit finanziellen Aufwands es bedarf, den Lehramtsstudierenden an einer Universität flächendeckend ein solches Stresspräventionstraining anzubieten. Ferner lassen sie Schlüsse auf die Kontextbedingungen für ein gelingendes Training zu und ermöglichen es die unterschiedliche Akzeptanz und Anwendung verschiedener Strategien durch die Studierenden darzulegen.

Für die Datenerhebung wurden qualitative Methoden verwendet. Die Ergebnisse wurden teilweise quantifiziert. Die statistischen Ergebnisse vermitteln Entwicklungsmomente der Befragten zu den einzelnen Erhebungszeitpunkten seit Beginn des Seminars, wohingegen die Fallbeispiele Entwicklungsverläufe zeigen, die vor dem Hintergrund der individuellen Stressbiographien ihre Bedeutung erhalten. Die Auswertung von Selbstbeobachtungs-Reflexionen ermöglicht Schritte in den einzelnen Fähigkeitsbereichen während der Selbstbeobachtungs- und Anwendungsphase nachzuzeichnen. Diese drei Wege haben wir gewählt, um die Entwicklung der mit dem Training angeregten Kompetenzen nachvollziehbar zu machen.

5.1 Vorstellung des Projekts

Das Projekt „Ganzheitliche Stressprävention in der Lehrerausbildung“ wurde zwischen 2006 und 2009 durchgeführt und war an der Universität Bremen beheimatet. Begonnen hat es im April 2006 mit einem dreitägigen Seminar zum Thema „Belastungserleben und Stressprävention im Lehrerberuf“ mit Lehramtsstudierenden der Universität Bremen. Im Rahmen des Seminars wurden wesentliche Theorie- und Praxis-Bausteine für ein geplantes Stresspräventionstraining vorgestellt und auf ihre Gültigkeit und Anwendbarkeit für Lehramtsstudierende überprüft. Einzelne Bausteine wie z.B. Selbsterkundungsbögen zur Arbeitsorganisation (in Anlehnung an Kretschmann 2000) oder ausgewählte mentale Strategien (in Anlehnung an Keller 2003) wurden von Studierenden selbst abgewandelt und auf studentische Bedürfnisse abgestimmt. In Kleingruppen wurde über adäquate Inhalte für ein Trainingsprogramm in der Lehrerausbildung diskutiert. Produkt des Seminars war ein ge-

meinsam erarbeiteter Reader, der sowohl theoretische und konzeptionelle Beiträge als auch praktische Übungen enthielt.

Anfang 2007 wurde auf der Basis der Anregungen der Studierenden das erste Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* explizit für Lehramtsstudierende an der Universität Wien durchgeführt, weitere sechs Seminare in Bremen und Wien wurden innerhalb der folgenden zwei Jahre durchgeführt. Im gleichen Zeitraum fanden ein Seminar für Berufseinsteiger/innen (LIS Bremen) und zwei Seminare für Referendar/innen (LI Hamburg) statt, die Teile des Trainings für Lehramtsstudierende enthielten und speziell auf die Bedürfnisse der 2. bzw. 3. Ausbildungsphase abgestimmt waren.

Alle studentischen Seminare wurden wissenschaftlich begleitet, wobei die Befragungen mithilfe von drei offenen Fragebögen und einem Selbstbeobachtungsberichte erfolgten (s.u.). Der erste Erhebungsfragebogen wurde aus Vergleichsgründen auch in der Lehrerfortbildung eingesetzt. In der Auswertung zeigten sich auffallend unterschiedliche Belastungsfaktoren. Es wurde in allen drei Gruppierungen ein divergenter Stärkungsbedarf sichtbar, was verdeutlichte, dass es unterschiedliche Trainingsschwerpunkte in den jeweiligen Berufs(ausbildungs-)Phasen zu setzen gilt. Diese Erkenntnis wies deutlich auf die Notwendigkeit hin, ein Stresspräventionsbuch explizit für Lehramtsstudierende zu konzipieren, das auch die Referendare/innen berücksichtigt.

Die Studie wurde von einer Projektgruppe unter der Leitung von Julia Košinár durchgeführt, die sich aus den Autorinnen und - neben Sabine Leineweber - weiteren fünf studentischen Mitarbeiterinnen zusammensetzte. Vier Studentinnen waren in die unmittelbare Datenanalyse eingebunden, eine Mitarbeiterin arbeitete die Unterschiede und Ähnlichkeiten des Basistrainings *Ganzheitliche Stressprävention* mit dem einzigen anderen auch für die Lehrerausbildung konzipierten Trainingsprogramm von Schaarschmidt und Kollegen/innen (Schaarschmidt / Kieschke 2007a) heraus. Und schließlich befasste sich eine Mitarbeiterin mit dem bisher in allen Lehrertrainings vernachlässigten Stärkungsbereich Bewegung und Sport, auf das wir uns im Theorieteil bezogen haben (vgl. Kap. 3.3.4). Ihre Erkenntnisse und der Austausch mit ihnen waren sehr wertvoll für die Optimierung des Basistrainings und für die objektive Überprüfung der Güte des Konzepts.

5.2 Fragestellung der Begleitstudie und Beschreibung des Samples

Die Fragestellung der Studie bezog sich, wie bereits erwähnt, auf die Effektivität des Trainings, die Ausbildung von Strategien für den beruflichen Alltag und die Entwicklung von Stressbewältigungskompetenzen.

Dafür war es notwendig zunächst die Ausgangslage der Teilnehmer/innen zu ermitteln, die sich in den *Motiven für die Teilnahme* und in den *Wünschen und Erwartungen* der Studierenden widerspiegelt. Es wurden ferner die *studentischen Belastungsfaktoren* und der *bisherige Umgang damit* erfragt.

Im Seminar werden verschiedene Strategien vermittelt (Modul 3). Uns interessierte, welche Strategien die Studierenden bereits *vor* dem Training anwendeten und welche sie *nach dem Training* neu kennen gelernt hatten. Im nächsten Schritt wollten wir erfahren, welche Strategien sie nach der Anwendungsphase *geübt* hatten und welche davon sich in der Anwendung *bewährt* hatten. Desgleichen interessierte uns nach der Selbstbeobachtungszeit ein evtl. *neuer Umgang mit Stress* bzw. ein *verändertes Selbstbild in stressbelasteten Situationen*.

Es handelte sich somit um eine Vorher-nachher-Erhebung, die zu drei Zeitpunkten ansetzte: 1. vor dem Seminar, 2. direkt nach dem Seminar und 3. nach einer zwei- bis dreimonatigen Anwendungsphase im Studienalltag.

Insgesamt nahmen 138 Studierende aller Lehramtsstufen an der Untersuchung teil. Die späteren Gruppen bestanden aus BA-Studierenden, die ersten Gruppen in Bremen aus Staatsexamenskandidaten/innen, die Wiener waren Diplomstudenten/innen mit Pädagogik als Drittfach. Von 117 Teilnehmern/innen lagen uns nach Abschluss der Datenerhebung die gesamten Unterlagen vor. Daher beziehen sich die Ergebnisse der qualitativ-quantitativen Datenaufbereitung auf dieses Sample. Für die qualitative Datenauswertung wurde ein Teilsample ausgewählt, das unter 5.5 vorgestellt wird.

5.3 Die qualitativ-quantitative Studie

Von den 117 Teilnehmern/innen des Gesamtsamples waren 91 (77,8%) weiblich, 26 (22,2%) männlich und zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 19 und 46 Jahren alt (wobei mehr als 87% der Studierenden unter 30 Jahren alt waren und das Durchschnittsalter 22,5 Jahre betrug). Die Teilnehmer/innen befanden zwischen dem 1. und dem 14. Semester, mehr als 65% der Studenten/innen im 4.- 8. Semester, die Durchschnittssemesterzahl betrug 5,6.

Vor Beginn des ersten Seminars im Wintersemester 2006/07 an der Universität Wien wurden die Erhebungsinstrumente entwickelt. Diese bestanden aus drei qualitativen, offenen Fragebögen und einer Anleitung für die Selbstbeobachtungs-Reflexionen (Kap. 4.1).

Fragebogen 1: Einsatzzeitpunkt: zu Beginn des Seminars.

In diesem Fragebogen wurden zunächst demographische Daten wie Geschlecht, Alter, Semesterzahl und eine evtl. vorherige Ausbildung abgefragt. Im offenen Fragenteil wurden der *Bedarf* (Erwartungen und Wünsche an das Seminar) und der *Umgang mit Stress* (Was schiebe ich vor mir her? Was bringe ich schnell hinter mich? Was vermeide ich? Was macht mir Angst? Was sehe ich als Chance?) ermittelt. Eine dritte Kategorie, in der die Entwicklung im Umgang mit Stress innerhalb der letzten 5 Jahre abgefragt wurde, wurde aufgrund nicht vergleichbarer Ergebnisse von der Analyse ausgeschlossen und statt dessen als Selbstreflexionsübung (vgl. Kap. 1.3.2) eingesetzt.

Fragebogen 2: Einsatzzeitpunkt: zum Ende des Seminars.

Dieser Fragebogen wurde zur Ermittlung der *bisher angewandten* und der *im Seminar neu erlernten Strategien* eingesetzt. Ferner wurde nach der Befindlichkeit am Ende des Seminars und nach Kritik gefragt.

Fragebogen 3: Einsatzzeitpunkt: ca. 2-3 Monate nach dem Seminar.

Dieser Fragebogen diente der Ermittlung der nach dem Seminar *geübten* und inzwischen *bewährten Strategien* und des *veränderten Umgangs mit Stress*, bzw. des *neuen Selbstbildes in Bezug auf Stressbewältigung*.

Selbstbeobachtungs-Reflexion: Beobachtungsphase: ca. die ersten zwei bis drei Monate nach dem Seminar.

Die Selbstbeobachtungs-Reflexionen wurden und werden nach wie vor als Begleitdokumentation einer post-seminaristischen *Selbstbeobachtung* eingesetzt (Kap. 4.1). Diese wird unter bestimmten Fragestellungen verfasst, die hier noch einmal kurz aufgeführt werden:

- a. Stressbiographie: Wie bin ich bisher mit Stress in meinem Leben umgegangen?
- b. Beschreibung des Einsatzes von Bewältigungsstrategien in einer kurzfristigen Stresssituation (z.B. Unterricht, Konflikt, Präsentation),
- c. Beschreibung des Einsatzes von Bewältigungsstrategien in einer langfristigen Stresssituation (z.B. Prüfungsphase, Hausarbeiterstellung etc.),
- d. Reflexion der Erfahrungen und Resümee in Bezug auf die (veränderte) Befähigung im Umgang mit Stress.

5.3.1 Auswertungsverfahren in zwei Schritten

Die Auswertung der qualitativen Fragebögen der Gruppen 1 (29 TN), 2 (20 TN) und 3 (32 TN) erfolgte induktiv, indem die Aussagen offen kodiert (Strauss / Corbin 1996) wurden. Die zweite Raterin war als Studierende schon am Entstehungsseminar 2006 beteiligt und nahm in einem weiteren Seminar als teilnehmende Beobachterin teil, war also vertraut mit den Inhalten und dem Konzept des Trainings (Hein 2008). Es entstand eine den einzelnen Fragen zugeordnete Liste mit ca. 200 Kodes – allein 120 Kodes für die von den Teilnehmer/innen angegebenen Strategien, da im ersten Schritt v. a. in-vivo-Kodes (Kucharz 1999) gebildet wurden, um die Aussagen nicht zu verfälschen. Die Kodes wurden in mehreren Schritten Subkategorien zugewiesen, die erst im Auswertungsverlauf konkret definiert wurden.

In Bezug auf die Strategien lagen durch die im Seminar behandelten Strategiebereiche bereits Oberkategorien vor („mentale Strategien“ und „handlungsorientierte Strategien“). Die handlungsorientierten Strategien wurden im Lauf des Analyseprozesses weiter ausdifferenziert (s.u. Tab. 11). Die Subkategorien ergaben sich vornehmlich aus den Aussagen der Befragten und sind somit induktiv gebildet.

Das gleiche Verfahren wurde mit den Aussagen zu den „Erwartungen und Wünschen der Teilnehmer/innen“, sowie ihren Beschreibungen zum neuen Umgang mit Stress und einem veränderten Selbstbild durchgeführt. Hier wurden ebenfalls nach einem offenen Kodierverfahren die Kategorien gebildet und teilweise gebündelt.

Anschließend wurden alle Daten in eine SPSS-Rohdatei übertragen (Leineweber 2009), wobei aufgrund der möglichen Mehrfachnennungen die Variablen nur mit 0 und 1 kodiert werden konnten (z.B. Nennung der Variable = 1, keine Nennung der Variable = 0). Dieses Verfahren lässt sich nicht umgehen, wenn man mit offenen Fragebögen und induktiv gebildeten Kategorien arbeiten will. Daher basiert unsere statistische Auswertung fast ausschließlich auf Häufigkeitsanalysen, was aber durchaus ausreichte, um den Zweck unserer Studie zu erfüllen.

5.3.2 Entwicklung von Indizes

Für eine weitere Kategorienreduzierung in Bezug auf die Strategien, die notwendig war, um die Verläufe und Veränderungen in den drei Erhebungszeitpunkten untersuchen zu können, wurden Indizes gebildet, unter denen die bisherigen Subkategorien subsumiert wurden.

Ein Beispiel zum besseren Verständnis unseres Vorgehens: In Fragebogen 3 wird nach den *seit dem Seminar geübten* Strategien gefragt. Aus den offenen Antworten wurden insgesamt 28 Subkategorien kodiert. Diese wurden den sechs gebildeten Hauptkategorien „mentale Strategien“, „körperlich-gesundheitliche Strategien“, „selbstorganisatorische Strategien“, „körperbasiert-selbstregulatorische Strategien“, „Kommunikations- und Interaktionsstrategien“ und „interpersonelle Strategien“ zugeordnet. Bei den „mental Strategien“ wurden insgesamt 12 Subkategorien aus den Aussagen der Befragten gebildet. Diese wurden im letzten Schritt unter vier neue Subkategorien subsumiert: Z.B. wurden die Codes „Perspektivenwechsel“, „Distanzierungsfähigkeit“ und „Selbstreflexion“ im Index „Reflexion“ zusammengefasst.

Auch die Daten der beiden Fragen „Hat sich ihr Umgang mit Stress in den folgenden Bereichen geändert?“ und „Hat sich ihr Selbstbild seit dem Seminar verändert?“, beide in Fragebogen 3 erhoben, wurden aus Gründen der Datenbündelung zusammengeführt. Es entstand die Kategorie „Neuer Umgang mit Stress“.

Nach diesen Arbeitsschritten wurden Häufigkeitstabellen zu den jeweiligen Fragestellungen erzeugt. Die Ergebnisse werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

Die folgende Tabelle (Tab. 11) veranschaulicht das Vorgehen für alle Strategien:

Hauptkategorien	Index (Neue Subkategorien)	Zusammengefasste Variablen (bisherige Subkategorien):
Mentale Strategien	Positive Einstellung	Selbstwertgefühl Humor
	Selbstmotivation	Belohnung Sich eine neue Chance geben Kohärenz Selbstaktivierung Positiver Druck
	Reflexion	Selbstreflexion Distanzierungsfähigkeit Perspektivenwechsel
	Kognitiv-methodisches Vorgehen	Mentale Vorbereitung Rituale
Körperlich-gesundheitliche Strategien	Atmung	Atmung Stimmübungen
	Entspannung	Entspannung Schlafen
	Ernährung	Ernährung
	Sport	Sport/Bewegung
Selbstorganisatorische Strategien	Arbeitsorganisation	Lernstrategien Ordnung Fachliche Vorbereitung
	Zeitmanagement	Zeitmanagement Freizeit Pausen
Körperbasiert-selbstregulative Strategie	Körperbasierte Selbstregulation	Selbstwahrnehmung Expandierte Körperhaltung
Kommunikations-/Interaktionsstrategien	Kommunikationsstrategien	Kommunikations- und Moderationsstrategien Kooperation Konfliktbewältigungsstrategien
	Interaktionsstrategien	Körpersprache
Interpersonelle Strategie	Interpersonelle Ressourcen	Soziales Netz

Tabelle 11: Hauptkategorien und zu neuen Indizes zusammengefasste Subkategorien

5.4 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Vorab noch eine Anmerkung zu den hier aufgeführten Zahlen: Die jeweilige Verteilung in den Diagrammen, stellt Häufigkeiten von Variablen dar, die in den Aussagen von den Befragten selbst benannt wurden. Diese haben im Augenblick der Beantwortung nach ihren eigenen Prioritäten geantwortet. Das bedeutet, dass die von ihnen gemachten Angaben zum Zeitpunkt des Ausfüllens die relevanten für sie waren. Möglicherweise haben sie dabei andere Aspekte nicht erwähnt, die ihnen in dem Augenblick nicht so präsent waren. Dies ist bedeutsam für das Lesen der Diagramme, da die zu erwartenden Zahlengrößen wesentlich niedriger ausfallen als bei geschlossenen Fragen.

5.4.1 Teilnahmemotive und Erwartungen

Die Teilnahmemotive und Erwartungen, die die Studierenden an das Seminar „Belastungserleben und Stressmanagement im Lehrerberuf“ hatten, wurden im ersten Fragebogen ermittelt.

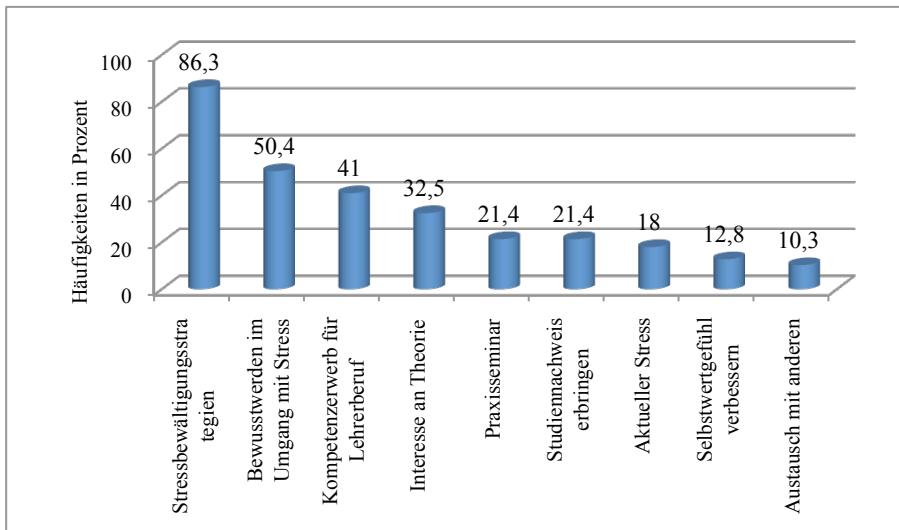


Abbildung 9: Angaben zu Teilnahmemotivation und Erwartungen an das Seminar (n = 117)

Wie aus der Abbildung ersichtlich, äußerten die Teilnehmer/innen mehrheitlich den Wunsch, (neue) *Stressbewältigungsstrategien* kennenlernen zu wollen. Die Zahlen belegen, dass die Mehrzahl der Teilnehmer/innen dies nicht aus Gründen der aktuellen Stressbewältigung erhofft. Sie möchten demnach eher generell bzw. präventiv lernen, mit stressbelasteten Situationen umgehen zu können. Offen bleibt dabei größtenteils, ob es ihnen um künftige Situationen im Studium, Privatleben oder im Beruf geht,²² denn nur ein Teil der Studenten (41%) gibt konkret an, Kompetenzen für den Lehrerberuf erwerben zu wollen. Vielen wird – so vermuten wir – erst im Verlauf des Basistrainings deutlich, welche hohe potentielle Stressbelastung ihr zukünftiger Beruf mit sich bringt. Trotzdem kommt die Hälfte der Studierenden mit der Hoffnung ins Trainings, ein Bewusstsein für den Umgang mit Stress entwickeln oder ihres verbessern zu können. Aus Aussagen in der Vorstellungsrunde wissen wir, dass viele Studierende das Leben allgemein und ihr Studium als stressig emp-

²² Es sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass das Ziel eines solchen Basistrainings *während* des Studiums ist, dass die Teilnehmer/innen einige der vorgestellten Strategien in ihr persönliches Stressbewältigungsrepertoire integrieren, um so verschiedene Handlungsoptionen zu haben, die ihnen dann in jeglichen Stress-Situationen zur Verfügung stehen. Entsprechend werden im Idealfall die erworbenen Strategien sowohl in Situationen privaten wie beruflichen Stresses angewandt.

finden und meinen, dass es „auf keinen Fall schaden kann“, sich in dem Bereich weiterzubilden.

5.4.2 Stressoren und Belastungen von Lehramtsstudierenden und Referendar/innen

Im Folgenden werden die Stressoren und Belastungsfaktoren der unterschiedlichen Ausbildungsgruppen thematisiert, da sich Studierende und Referendare/innen in Bezug auf ihre Anforderungen stark unterscheiden. Als Konsequenz daraus muss das Training inhaltlich und thematisch individuell auf die Bedürfnisse der Gruppen ausgerichtet werden.

Belastungserleben Studierender

In Fragebogen 1 wird nach dem Umgang mit den Anforderungen des beruflichen Alltags gefragt, allerdings auf die Weise, dass die Studierenden angeben sollten, welche Stressoren/Anforderungen sie a) schnell hinter sich bringen, b) vor sich herschieben oder c) vermeiden. Auf der Bewertungsebene wurden zwei zusätzliche Fragen gestellt, aus denen wie entnehmen wollten, d) welche Anforderungen die Studierenden als Herausforderungen und Chance wahrnehmen und e) welche Anforderungen ihnen Angst machen.

Die Fragen wurden offen gestellt, so dass es umso interessanter ist, dass die Antworten der Studierenden, was die Stressoren betrifft, teilweise große Ähnlichkeiten aufweisen, in Bezug auf den Umgang mit ihnen jedoch unterschiedliche Verhaltensmuster deutlich werden. Wir haben uns entschieden, hier ausnahmsweise die Antworten des Gesamtsamples (n = 138) einfließen zu lassen, da wir diesen Fragenteil gesondert betrachten und mit Aussagen von Teilnehmer/innen aus dem Referendariat und der Berufseingangsphase vergleichen wollen.

Als stressige Faktoren benennen die Studierenden Prüfungen, Hausarbeiten, besonders größere Arbeiten, Präsentationen, Konfliktsituationen im privaten Bereich oder mit Studienkollegen/innen, den Umgang mit Ämtern, bürokratische Regelungen und Einschnitte, die eine große Veränderung mit sich bringen. Die Anforderung der Bewältigung von zu vielen Aufgaben in sehr kurzer Zeit wird bereits von Studierenden genannt; die Koordinierung von Nebenjobs und Studienaufgaben ist für viele ein wesentliches Problem.

Im Folgenden gehen wir auf den Umgang mit den genannten Stressoren ein.

Frage 1: Welche stressigen Dinge *bringe ich schnell hinter mich?* Wie aus Abbildung 10 ersichtlich, sind das für die meisten Befragten (43,5%) „kleinere Uniaufgaben“, die sich recht schnell erledigen lassen, gefolgt von „privatem Unangenehmen“ (34,8%). Darunter fallen Konflikte oder Streit mit Freunden/innen und die Auseinandersetzung mit den Eltern. Auch Alltagsaufgaben (Bürokratie, Organisatorisches) werden möglichst schnell von 26,8% der Befragten erledigt. 15,2% verfahren so auch mit angstbesetzten Aufgaben (z.B. Prüfungen).

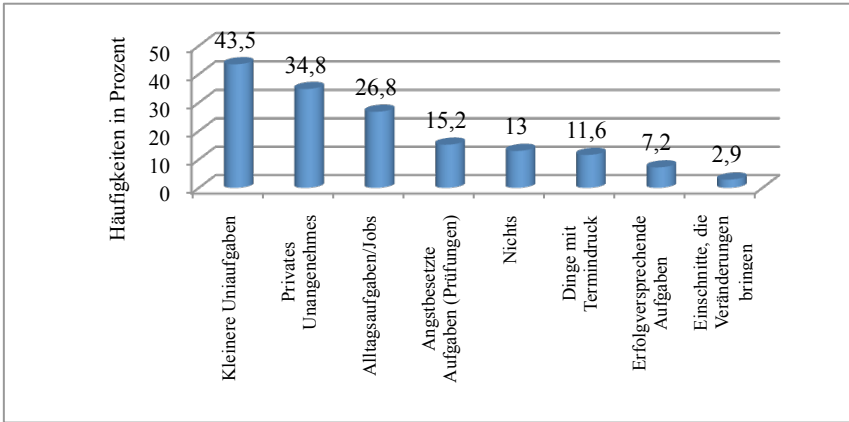


Abbildung 10: Welche stressigen Dinge bringe ich schnell hinter mich? (n = 138)

Frage 2: Welche stressigen Dinge *schiebe ich vor mir her*? An den Antworten zeigt sich, dass v.a. aufwändige Aufgaben, wie große Hausarbeiten, gerne vor sich her geschoben werden. Diese Antwort gaben 64,5%, 31,2% der Studierenden verfahren so mit angstbesetzten Aufgaben. Das sind für die einen Präsentationen und Referate, für andere Klausuren und mündliche Prüfungen. Die Tendenz Unangenehmes vor sich herzuschieben ist also sehr ausgeprägt. Allerdings sind es in Bezug auf „privates Unangenehmes“ nur 28,3%, die die Klärung vor sich herschieben. Viele Teilnehmer/innen erzählen im Seminar, dass ihnen Konflikte im Privatleben den Boden unter den Füßen wegzögen (vgl. Interpersonale Ressourcen, Kap. 3.5). Diesen Zustand ertragen viel nur schwer und lösen ihn daher nach Möglichkeit rasch auf (s. Frage 1).

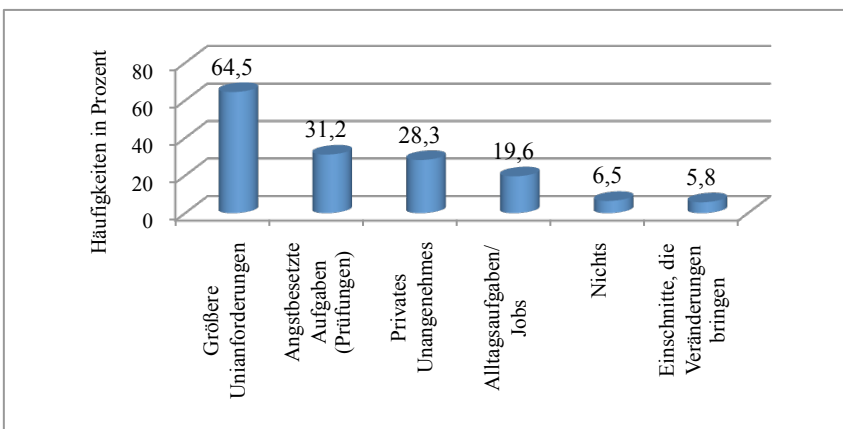


Abbildung 11: Welche stressigen Dinge schiebe ich vor mir her? (n = 138)

Frage 3: Welche stressigen Dinge *vermeide ich*? Die Vermeidungsstrategien sind bei den Studierenden nicht so ausgeprägt. 36,1% geben an, gar nichts zu vermeiden, 17,3% nennen angstbesetzte Aufgaben, bei denen sie befürchten zu versagen oder sich zu blamieren. Weit vorne mit 23,7% stehen jedoch private Konflikte. Es scheint es den Studierenden ein dringendes Bedürfnis zu sein, ihr soziales Netz stabil zu halten.

Belastungserleben von Referendaren/innen

Da das Basistraining ebenso für den Bedarf von Referendaren/innen konzipiert werden sollte, war es wichtig deren spezifische Belastungen zu ermitteln. Die Literaturlage dazu ist nicht so ergiebig, sieht man von wenigen Publikationen (Schubarth u.a. 2007) oder Beiträgen ab, die sich mit dem „Unterrichtsbesuch“, also der Prüfungssituation in Lehrproben befassen. Daher werden die Anforderungen von Referendar/innen oftmals mit denen der im Berufsleben stehenden Lehrkräfte „in einen Topf geworfen“.

Während zweier Seminare zum Thema Stressprävention mit Referendaren/innen, die im Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung (LI) in Hamburg stattfanden, wurden unterschiedliche Verfahren angewandt, um Belastungsfaktoren zu sammeln. Einmal wurden die Teilnehmer/innen (TN 19) gebeten, ihre subjektiven Stressoren auf Kärtchen zu schreiben, die an einer Stellwand thematisch sortiert und gesammelt wurden. Im anderen Seminar (TN 16) wurde ein Arbeitsblatt aus dem Stressmanagement-Training von Kretschmann (2000, 123) mit der Bitte ausgegeben, in Kleingruppen darüber zu diskutieren und sich dann den einzelnen Stressoren individuell zuzuordnen. Wenn ein Stressor fehlte, sollte er hinzugefügt werden.

Im Folgenden stellen wir eine Rangliste der Belastungen vor, wie sie in beiden Fällen aufgestellt wurde (vgl. Tab. 12). Die Antworten aus der Vorlage von Kretschmann wurden den Kategorien der freien Sammlung angepasst, sofern dies möglich war. In Klammern finden sich links die Aussagen der Referendare/innen und in der rechten Spalte die Vorgaben aus dem Arbeitsblatt von Kretschmann.

Es zeigt sich, dass sowohl durch die Anregungen von außen als auch durch den Austausch in den Kleingruppen zusätzliche Belastungsfaktoren gefunden wurden. Gehen die Referendar/innen von ihren direkten Empfindungen aus, so dominieren Anforderungen (v.a. Punkt 2 und 5), die explizit das Referendariat mit sich bringt. Beiden Gruppen gleich ist das „Zeitproblem“ an erster Stelle. Der Lehrerberuf bringt mit sich, dass vieles gleichzeitig zu erledigen ist und einiges liegen bleiben muss. Das produziert Konflikte, denn die Vernachlässigung der Selbstpflege (Erholung, Freizeit, Privatleben, geregelte Mahlzeiten) zehrt an den Kräften und die Erledigung von Aufgaben, die nicht den eigenen Ansprüchen genügt, macht auf die Dauer unzufrieden.

Freie Sammlung	Orientiert an Vorlage (Kretschmann 2000, 123)
<p><i>1. Zeitmangel</i> (z.B. keine Zeit mehr für Freizeit, Privatleben, Familie; kein geregeltes Essen; zu vieles gleichzeitig zu erledigen)</p>	<p><i>1. Zeitmangel</i> (alles in Eile und Hast erledigen, Terminhäufungen, Privatleben kommt zu kurz)</p> <p><i>Keine Entspannung</i> (nicht abschalten können, ständige Anspannung, fehlende Erholung, das Gefühl nie fertig zu werden)</p>
<p><i>2. Unterrichtsbesuche / „Hospis“</i> (dazu gehörend: Unterrichtsentwürfe)</p> <p><i>Anforderungen von verschiedenen Seiten</i> (z.B. Schüler/innen, Mentor/innen, Seminarleitungen; sich widersprechende Erwartungen)</p>	<p><i>2. Anstrengungen im Unterricht</i> Unruhe, Lärm in der Klasse</p>
<p><i>3. Persönliche Anforderungen</i> (zu hoher Anspruch an sich selbst, Angst vor Ideenmangel, Selbstkritik)</p> <p><i>Unterrichtsvorbereitung</i></p>	<p><i>3. Persönliche Anforderungen</i> (eigener Perfektionsanspruch)</p>
<p><i>4. Anstrengungen im Unterricht</i> (Disziplinprobleme, Lustlosigkeit der Schüler/innen, Konfliktsituationen mit Schüler/innen)</p>	<p><i>4. Pausen sind keine Pausen</i></p>
<p><i>5. Bewertungsdruck</i> (ständige Bewertungssituation, Kritik, Abhängigkeit von Urteilen)</p>	<p><i>5. Häufige und erfolglose Suche nach Unterlagen / Hilfsmitteln</i></p> <p><i>Mangelnde Anerkennung der Arbeit</i></p>
<p><i>Einzelnenennungen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungsgespräche mit den Schüler/innen - Stress mit dem Stress - Nebentätigkeit - Seminare - Handeln wider besseren Wissens - Absprachen 	<p><i>Ergänzungen in den Kleingruppen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Anforderungen von allen Seiten (alle 4 Gruppen) - Zu wenig Schlaf (3 Gruppen) - Bewertungsdruck - Abhängigkeit von Teamkollegen/innen - Zu wenig Zeit für private organisatorische Angelegenheiten - Informationsflut - Mangelhafte Organisation /kurzfristige Änderungen in der Schule

Tabelle 12: Belastungsfaktoren von Referendaren und Referendarinnen

An der Auflistung wird deutlich, dass das Basistraining auf mehreren Ebenen Hilfestellung leisten kann: In Bezug auf

1. Zeitmanagement, da sich einige Planungen sicherlich noch optimieren lassen und auch Freizeit rechtzeitig mit eingeplant werden sollte;

2. Mentale Strategien, um eine realistische Einschätzung der eigenen Möglichkeiten zu üben und zu lernen die Gelingensaspekte hervorzuheben;
3. Entspannungsmethoden für die wenigen Momente, die dafür bleiben;
4. Arbeitsorganisation um eine Analyse des bisherigen Ablagesystems und der Verwaltung von Unterlagen durchzuführen und Tipps von anderen Teilnehmern/innen zu erhalten;
5. Interaktions- und Kommunikationsstrategien für den Umgang mit Störungen im Unterricht und die Auflösung von Konflikten mit Schülern/innen, Mentoren/innen oder Seminarleitern/innen.

Bedingungen für einen positiven, bzw. angstbesetzten Umgang mit Anforderungen

Neben der Strategieebene haben sich noch weitere Bedingungen als relevant gezeigt, die den Umgang mit Belastungen erleichtern. Diese lassen sich teilweise gezielt herbeiführen, teilweise beruhen sie auf der individuellen Einstellung zu den Anforderungen. Durch die Veränderung der eigenen Einstellung kann oftmals selbst gemachter Druck genommen werden.

In Fragebogen 1 wurde ermittelt, wann eine Anforderung als Chance empfunden wird und wann sie Angst macht. Die Antworten sind sehr interessant und bestätigen einmal mehr Konzepte wie die Selbstwirksamkeitserwartung und die Salutogenese, die wir in Modul 2 im Rahmen des Abschnittes über das Selbstwertgefühl (vgl. Kap. 2) vorgestellt haben.

Die häufigsten Nennungen der Befragten fanden wir bei Aussagen wie „wenn ich mich dadurch weiterentwickle“ (42,8%) oder wenn „Sinnhaftigkeit“ (42%) hinter den Anforderungen zu erkennen war (vgl. Salutogenese, Kap. 2.3) Einige nannten in dem Zusammenhang auch „Interesse am Thema“ (10,1%). Es zeigte sich ferner, dass die „Einschätzung der Bewältigungsfähigkeiten“ bzw. „Handlungskompetenzen“ (32,6%) oder die „Aussicht auf Erfolg“ (26,1%) wichtige Faktoren für die positive Einstellung zu Anforderungen sind. Dazu gehört ebenso, wenn „Stress als Eustress“ (Herausforderung, vgl. Kap. 1.1.1f) wahrgenommen wird (16,7%).

Angst hingegen machten Anforderungen wenn aufgrund eigener Einschätzung „keine ausreichenden Bewältigungsmöglichkeiten bzw. Handlungskompetenzen“ vorliegen (43,5%) und „Überforderungsgefühle“ (42,8%) aufkamen. Angstgefühle entstanden auch bei „Negativvisionen“ (26,8%) oder wenn keine klaren Handlungsrichtlinien vorhanden waren: Es entstand „Orientierungslosigkeit“ (17,4%). Auch auf „Erwartungsdruck von außen“ reagierten 14,5% der Befragten mit Angst. Weitere Aussagen zu Angstgefühlen bezogen sich auf Situationen, in denen Anforderungen aus der Sicht der Betroffenen „sinnlos“ waren (7,2%, vgl. oben: Sinnhaftigkeit) oder kein ausreichendes „soziales Netz“ (5,8%) bestand. Nur 5,8% der Teilnehmer/innen kannten das Gefühl, dass Anforderungen Angst machen, nicht.

Wie gezeigt werden konnte, besteht durchaus Handlungsbedarf: Die meisten Teilnehmer/innen schieben Anforderungen vor sich her und kennen Überforderungsgefühle bzw. unzureichende Handlungskompetenzen bei Aufgaben, die sie aktuell bewältigen können müssen. Im Folgenden wollen wir zeigen wie sich die Teilnehmer/innen zu den im Training angebotenen Strategien verhielten und wie sich anschließend die Anwendung in den einzelnen Bereichen gestaltete.

5.4.3 Anwendung der Strategien

Um auf einen möglichen Erwerb von Stressbewältigungskompetenz schließen zu können, haben wir überprüft, wie sich die Anwendung der Strategien im Verlauf der drei Zeitpunkte (mit der Differenzierung *geübt* und *bewährt* nach der Anwendungsphase) bei den Teilnehmern entwickelt. In den Fragebögen 2 und 3 wurden die Studierenden aufgefordert, sich mit den von ihnen genutzten Strategien zur Bewältigung stressbelasteter Situationen auseinanderzusetzen. Sie wurden befragt, welche Strategien sie bisher bereits angewandt hätten, welche sie im Seminar neu kennengelernt hätten, welche sie während der Selbstbeobachtungsphase geübt und welche sich schließlich für sie bewährt hätten.

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt. Um eine bessere Übersichtlichkeit und eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten werden dabei jeweils die Resultate für die einzelnen Hauptstrategiebereiche in Einzeldiagrammen dargestellt und jeweils direkt im Anschluss diskutiert.

Körperbasiert-selbstregulative Strategie

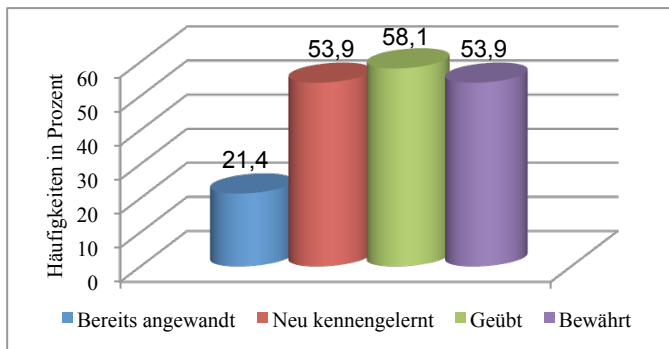


Abbildung 12: Körperbasiert-selbstregulative Strategie (n = 117)

Die körperbasiert-selbstregulative Strategie, also der Einsatz von Körper-Feedback, gehört zu denjenigen Strategien, die weniger bekannt sind, in diesem Fall erst bei 21,4% der Studierenden. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer/innen gibt an, sie im Seminar neu kennengelernt zu haben. 58,1% der Teilnehmer übten den Einsatz der körperbasierten Selbstregulation und sie bewährte sich schließlich für 53,9%. Der hohe Erfolg dieser für die Mehrheit der Teilnehmer/innen neuen Methode ist sicher auf ihre besonderen Vorteile zurückzuführen: Sie ist ohne hohen Aufwand erlernbar, erfordert nur eine recht kurze Übungsphase und kann bei Bedarf in jeder Situa-

tion angewandt werden, ohne dass Vorbereitungen oder ähnliches notwendig wären. Darüber hinaus werden sehr gute Effekte damit erzielt, die positiv auf den Einzelnen zurückwirken (vgl. Kap. 3.1). Dies bestätigt sich überaus deutlich in zahlreichen Aussagen der Studenten, von denen wir exemplarisch zwei zitieren möchten:

- „Durch den Einsatz der körperbasierten Selbstregulation kann ich besser mit solchen Situationen umgehen. Ich fühle mich viel selbstbewusster, sicherer und bin nicht mehr so nervös und wirke auch nicht so“ (Jana).
- „Meine Körperhaltung und Stimme sind stabil und selbstbewusst, und mittlerweile muss ich mir die Körperhaltung gar nicht mehr ins Gedächtnis rufen, sondern nehme sie schon automatisch mit Überzeugung ein“ (Paula).

Auch die Selbstwahrnehmung spielt in diesem Strategiebereich eine Rolle: „Wichtig ist aber für mich, dass ich nun viel mehr über mich, meinen Körper und seine Reaktionen weiß“ (Angela). Zahlen und Aussagen belegen, dass hier der Selbstregulationsbereich gestärkt und das Handlungsrepertoire der Teilnehmer/innen erweitert werden konnte. Diese Befunde sind für uns sehr ermutigend, da sich durch die erfolgreiche Anwendung der Strategie direkt ein besseres Selbstwertgefühl erzielen lässt, das als „Puffer gegen Belastungen“ so wichtig ist (Modul 2).

Mentale Strategien

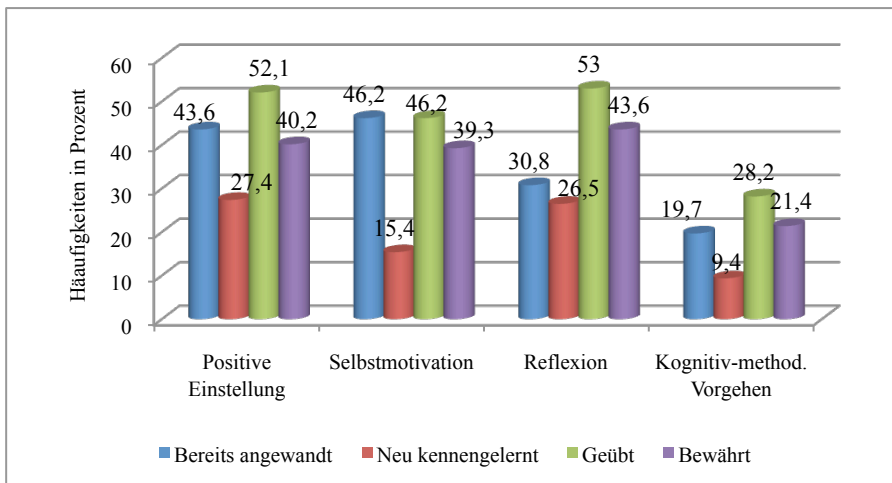


Abbildung 13: Mentale Strategien (n = 117)

In der Kategorie der mentalen Strategien liegt der Anwendungsschwerpunkt zunächst bei Selbstmotivation und positiver Einstellung, gefolgt von der Reflexion. Kognitiv-methodisches Vorgehen wird am seltensten angegeben. Ein interessantes Bild lässt Abbildung 13 nach der Selbstbeobachtungsphase für zwei der Strategien erkennen: Selbstmotivation erweist sich nur noch bei 39,3% der Teilnehmer als

bewährt - im Gegensatz zu den 46,2%, die diese Strategie vor dem Seminar bereits angewandt hatten. Ähnliches zeigt sich für die positive Einstellung. Beide Strategien sind nach unserem Kompetenzschema (Einleitung und Kap. 6.1) dem Selbstregulations- und Selbststärkungsrepertoire auf mentaler Ebene zuzuordnen. Es ist zu vermuten, dass Teilnehmer/innen, die diese Strategien zuvor anwandten, im Training andere Methoden kennengelernt haben, die sich für sie als effektiver erwiesen haben, so dass diese neuen Strategien nun die zuvor angewandten ablösen. Dennoch halten nach wie vor einige Teilnehmer/innen diese Strategien für besonders hilfreich, wie folgendes Zitat belegt: „Gerade in Stresssituationen hilft es mir mich selbst zu motivieren, mir meine Stärken und mein Können bewusst zu machen“ (Isabel).

Reflexion ist mit 43,6% bewährter Anwendung als die „erfolgreichste“ der mentalen Strategien anzusehen. Es zeigt sich eine deutliche Entwicklungstendenz hin zu einem Bewusstsein für die Bedeutung reflektierten Handelns. Reflexion bildet sogar die Grundlage für gelingenden Umgang mit Stress, wie sich in folgender Aussage einer Studentin zeigt: „Wichtig dabei ist die Reflexion! Nur wenn man sich selber kennt, kann man geeignete Strategien finden“ (Vera). Reflexion ist eine entscheidende Fähigkeit auf dem Weg zu kompetentem Agieren, da die Reflexion des eigenen Handelns notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Kompetenz ist. Damit kann es auch zu einem Wandel in der Bewertung von Situationen kommen, wodurch erst eine Veränderung des Verhaltens ermöglicht wird (vgl. Lazarus, Kap. 1.1.2). Dies wird durch das folgende Zitat veranschaulicht: „Zudem bewerte ich meinen Stress anders als vorher, da ich mich und meine Stressoren besser kenne und eher einschätzen kann, wann es mir zu viel wird“ (Sandra)

Insgesamt betrachtet ist hier also eine Verschiebung der Verwendung von Strategien im selbstregulatorischen Bereich auf mentaler Ebene zu sehen und eine Steigerung der Anwendung von Reflexion sichtbar; durchschnittlich konnte das Selbstregulationsrepertoire bei 36% der Teilnehmer/innen erweitert werden.

Körperlich-gesundheitliche Strategien

Im Bereich der körperlich-gesundheitlichen Strategien liegt bei den Studierenden ein deutlicher Schwerpunkt auf Techniken zur gezielten Entspannung. Bewusste Atmung, gesunde Ernährung sowie Sport wurden demgegenüber nur von einem vergleichsweise kleinen Anteil der Student/innen genutzt, um die eigenen Ressourcen im Hinblick auf die Abwehr von Stress zu stärken. Die drei letztgenannten sind dabei Strategien, die dem größten Teil der Befragten dennoch als Stresspräventionsstrategien bekannt gewesen sein müssen, denn die Häufigkeit, mit der sie als neu kennengelernt angegeben wurden, liegen, mit Ausnahme der Entspannungstechniken, nur zwischen 11,1% und 22,2%.

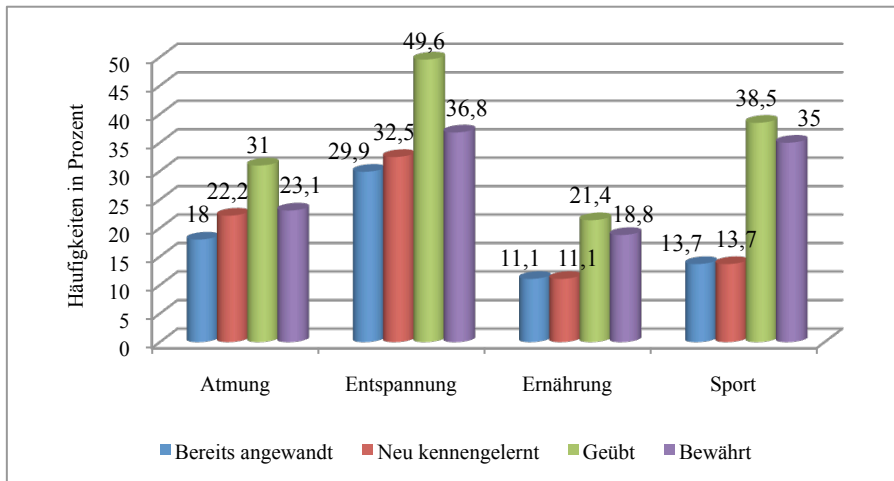


Abbildung 14: Körperlich-gesundheitliche Strategien (n = 117)

Auffallend ist, dass diese Strategien trotz scheinbar hoher Bekanntheit nur eine sehr geringe Anwendung bei den Befragten finden. Dies mag, wie bereits erwähnt, zum Teil auf ein im Durchschnitt noch recht geringes Lebensalter der Teilnehmer zurückzuführen sein, in dem ein ausgeprägtes Bewusstsein z.B. für gesunde Ernährung oder bewusste Atmung möglicherweise noch nicht vorhanden ist.

Insgesamt bewährten sich sämtliche körperlich-gesundheitlichen Strategien am Ende der Selbstbeobachtungsphase bei mehr Studierenden als vor dem Seminar. Sport als Strategie der Stressprävention ist in diesem Strategiebereich im Verhältnis gesehen am häufigsten in das jeweilige Handlungsrepertoire übernommen worden. Möglicherweise war hier von Bedeutung, dass im Seminar bei vielen die positiven Effekte körperlicher Bewegung überhaupt wieder ins Bewusstsein gerückt wurden (vgl. Kap. 3.3.4). Diese Vermutung bestätigt sich in der folgenden Aussage einer Teilnehmerin:

- „Dabei hilft mir der Sport sehr. Ich hatte schon fast vergessen, wie unterstützend und anregend Aktivität ist“ (Tina).

Insgesamt betrachtet konnte also auch im körperlich-gesundheitlichen Bereich ein Zuwachs an Tätigkeit verzeichnet werden:

- „Der Sport und gesundes Essen [...] haben mir geholfen, mich ruhiger werden zu lassen.“ (Samuel).
- „Gerade beim bewussten Ein- und Ausatmen erlebe ich meine Lebendigkeit und meine Leistungsfähigkeit“ (Stine).

Strategien der Selbstorganisation

Bei den selbstorganisatorischen Strategien fällt sofort der hohe Unterschied zwischen beiden Strategiebereichen auf: Zeitmanagement wird von 62,4% der Befragten als bereits angewandt angegeben; lediglich 16,2% der Teilnehmer führen arbeitsorganisatorische Strategien als bereits angewandt an. Im Verlauf der Selbstbeobachtung werden arbeitsorganisatorische Strategien dann verstärkt ins Repertoire übernommen (37,6%); auch Zeitmanagement wird in der bewährten Anwendung häufiger angegeben (72,7%). Wie bereits bei den körperlich-gesundheitlichen Strategien lassen auch die Angaben zum Erhebungsschritt „neu kennengelernt“ in Bezug auf arbeitsorganisatorische Strategien schließen, dass diese zwar recht bekannt sind, jedoch vielen nicht bewusst ist, welcher hohe Nutzen mit ihnen einher geht. In der Selbstbeobachtungsphase stieg auch die Anwendung arbeitsorganisatorischer Strategien deutlich. Sie wurden von 44% ausprobiert und bewährten sich für 37,6% der Teilnehmer.

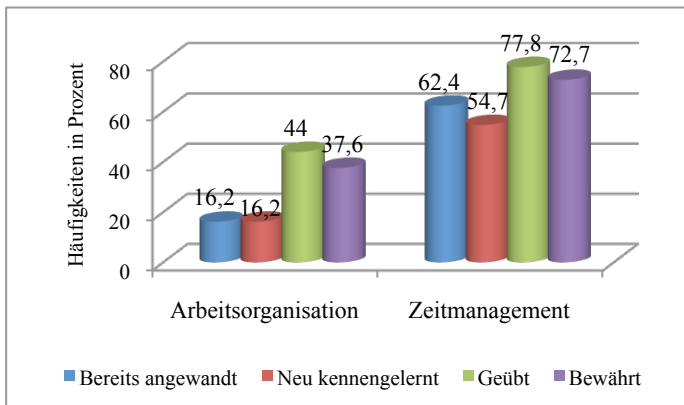


Abbildung 15: Strategien der Selbstorganisation (n = 1171)

Zu den 62,4%, die Zeitmanagement als „bereits angewandt“ anführen, geben noch 54,7% der Studenten an, Strategien des Zeitmanagements kennengelernt zu haben. Die Zahlen erscheinen zunächst nicht logisch. Jedoch lässt sich die Auffälligkeit sehr leicht auflösen: Viele Studierende wenden bereits To-Do-Listen an oder haben einen Kalender. In den Selbstbeobachtungs-Reflexionen lässt sich erkennen, dass sie nach dem Seminar zusätzlich neu erlernte Strategien und längerfristige Planungsinstrumente nutzen. Daher verwundert es nicht, dass die Werte 1 und 2 über 100% liegen. Diese Annahmen können wir durch zwei Zitate von Studenten untermauern:

- „[...] das Erstellen von Zeitplänen hat mir sehr geholfen. Ich habe dies zwar vorher schon in Klausur- und Prüfungsvorbereitungen angewendet, aber nie in meinem ‘Alltag’. Ich habe aber sehr stark gemerkt, wie mich dies entlastet und entspannter macht“ (Philipp)

- „[...] obwohl ich schon vorher mit Monats- und Wochenplänen vertraut war, habe ich diese nur sporadisch genutzt [...] Im Seminar [...] wurde mir der Nutzen solcher Pläne und der Arbeitsorganisation wieder bewusst“ (Sandra).

Die Aussagen zeigen, dass die Teilnehmer/innen die Anwendung von Zeitmanagement aufgrund neu kennengelernter Strukturen für sich erweitern und verbessern konnten. Die hohen Übungsraten lassen deutlich werden, dass Zeitmanagement auch bereits in der ersten Ausbildungsphase eine wesentliche Rolle spielt. Die Teilnehmer/innen hatten hier einen Bedarf, den es zu decken galt. Die Zahlen für den Erhebungsschritt „bewährt“ und die Aussagen dazu belegen insgesamt, dass den Studierenden die Anwendung selbstorganisatorischer Strategien während der Selbstbeobachtungsphase sehr geholfen hat Stress zu vermeiden bzw. zu bewältigen.

Interpersonelle Strategie – soziales Netz

Der Rückhalt durch ein stabiles soziales Netz ist vor dem Seminar für 21,4% der Teilnehmer/innen von Bedeutung. Nur 4,3% geben diese Strategie als neu kennengelernt an, so dass auch hier darauf zu schließen ist, dass den meisten Teilnehmern/innen diese persönliche Ressource zumindest als theoretische Größe bekannt ist.

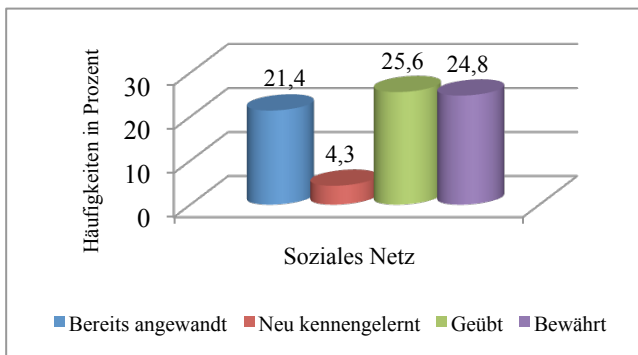


Abbildung 16: Interpersonale Strategie (n = 117)

Die Zahlen lassen vermuten, dass genau diejenigen, die diese Strategie als interpersonale Ressource neu kennengelernten, diese auch bewusst genutzt haben – belegen lässt es sich an dieser Stelle nicht. Aber auch hier wird in Aussagen der Studierenden deutlich, wie sehr ihnen das soziale Umfeld helfen kann, mit stressbelasteten Situationen umzugehen:

- „Was mir außerdem gut geholfen hat, war der Kontakt zu Familie und Freunden“ (Hannes).
- „Ohne die sog. "interpersonellen Strategien" wäre die gesamte Situation für mich jedoch nicht bewältigbar gewesen. Erst im Gespräch und im Umgang mit Familie und Freunden war ich fähig, einerseits den Verlust an Sicherheit und

Geborgenheit wieder wett zu machen, mir klar zu werden, worum es eigentlich geht und was ich will und eine notwendige Distanz aufzubauen.“ (Sina)

Kommunikations- und Interaktionsstrategien

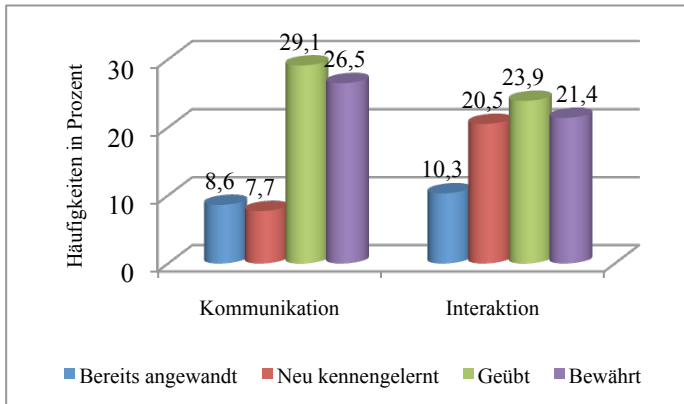


Abbildung 17: : Kommunikations- und Interaktionsstrategien (n = 117)

Abbildung 17 zeigt, dass nur 8,6% bzw. 10,3% der Studierenden bereits vor dem Seminar mit Strategien der Kommunikation und Interaktion operiert haben, beide Strategien wurden im Vergleich dazu jedoch häufig geübt und bewährten sich fast entsprechend. Die Zahlen lassen erkennen, dass eine kommunikative Zusammenarbeit mit verschiedenen Gruppen, wie sie später in der Schule notwendig ist, im Studium zunächst noch nicht von zentraler Bedeutung ist. Zumeist sind Studierende „Einzelkämpfer“, sie müssen höchstens während kurzer Seminar-Gruppenarbeitsphasen oder für gemeinsame Referate miteinander kooperieren, Konflikte können gezielt vermieden werden. Auch können/müssen sie nur in wenigen Situationen Moderationstechniken anwenden (z.B. in fachdidaktischen Veranstaltungen, die eine Sitzungsgestaltung erfordern), die hingegen später im Beruf eine wesentliche Rolle spielen. Gleiches gilt für die Interaktionsstrategien, die in unserem Zusammenhang hauptsächlich auf gelingende Körpersprache fokussieren.

Die Kommunikations- und Interaktionsstrategien gingen im Vergleich zu den niedrigen Ausgangswerten (8,6% und 10,3%) bei 26,5% bzw. 21,4% der Studierenden ins Handlungsrepertoire über. Auch hier kann man schließen, dass den Teilnehmer/innen mit Hilfe des Seminars sehr viel deutlicher geworden ist, dass Kommunikation und Interaktion in ihrem künftigen Beruf eine tragende Rolle spielen werden und es sinnvoll ist, sich bereits im Studium Strategien anzueignen, um diese später erfolgreich einsetzen zu können. Wie unterstützend eine gelingende Interaktion sein kann, wird in folgendem Zitat einer Studentin deutlich:

- „Des Weiteren achtete ich bewusst auf meine Körpersprache. Ich stand aufrecht, und bemühte mich um [...] eine ruhige Gestik und Mimik. [...] Diese motivierte Grundeinstellung half dann meiner Performance an der Tafel, der ei-

gentlichen Stresssituation. Ich war entspannt und [...] [es] kam gar nicht erst das Gefühl von Stress auf.“ (Stefanie)

Auch hier, im sozial-kommunikativen Bereich konnte mit Hilfe des Seminars also eine Verbesserung des Handlungsrepertoires bei den Studenten/innen erreicht werden, was umso erfreulicher ist, wenn man sich die Bedeutung sozial-kommunikativer Kompetenzen in Bezug auf die subjektive Lehrerbefähigung vergegenwärtigt (vgl. Schaarschmidt 2005, 32ff; vgl. Einleitung).

5.4.4 Zusammenfassende Diskussion der Strategiewicklung

Es konnte anhand der Daten gezeigt werden, dass bezüglich sämtlicher Strategien eine Erweiterung des jeweiligen Stressbewältigungsrepertoires zwar in unterschiedlichem Ausmaß, jedoch insgesamt erfolgreich erreicht werden konnte. Am meisten wurde, in absoluter Häufigkeit, das Zeitmanagement übernommen. Hierbei spielen sicher zum einen die Notwendigkeit die eigene Arbeitszeit strukturieren zu müssen sowie zum anderen die einfache Anwendung und die positiven Erfahrungen der Studenten/innen mit dieser Strategie eine wesentliche Rolle. Im Verhältnis zu den Ausgangswerten wurden die Strategien der körperbasierten Selbstregulation am häufigsten übernommen, was sicher in den oben beschriebenen Vorteilen begründet liegt. Aber auch gesunde Ernährung, Sport und Bewegung, Kommunikation und Interaktion sind im Verhältnis betrachtet, nach dem Seminar häufig angewendet worden.

Es zeigt sich damit, dass durch das Trainingsprogramm ein Bewusstsein für die Bedeutung einer *ganzheitlichen* Stressprävention geschaffen werden konnte. Zentrale Gesichtspunkte, die wesentlich für den Lehrerberuf sind, wie kommunikative und gesundheitliche aber auch organisatorische Aspekte sowie die Stärkung der Persönlichkeit, konnten den Studierenden bewusst gemacht werden und die Anwendung der entsprechenden Strategien bewährte sich häufig. Das heißt, dass sowohl auf der Handlungsebene als auch auf mentaler Ebene die Repertoires erweitert werden konnten. Es wird auch erkennbar, dass Stressprävention eine sehr individuelle Sache ist, was sich darin zeigt, dass nicht alle Strategien sich in gleichem oder auch nur ähnlichem Maße bewährten.

5.4.5 Neuer Umgang mit Stress

Die letzte Frage, die die Teilnehmer/innen in der Fragebogenerhebung (FB 3) beantworten sollten, ermöglicht uns eine abschließende Bestandsaufnahme: Was hat sich durch das Training und die Anwendungsphase bei den Teilnehmer/innen in Bezug auf den Einsatz von Bewältigungsstrategien verändert? Inwiefern erkennen sie an sich einen anderen Umgang mit Stress? Diese Befunde sind wichtig um eine Einschätzung über einen Erwerb stressbewältigungsrelevanter Fähigkeiten im Verlaufe der 2-3 Monate seit dem Seminar abgeben zu können.

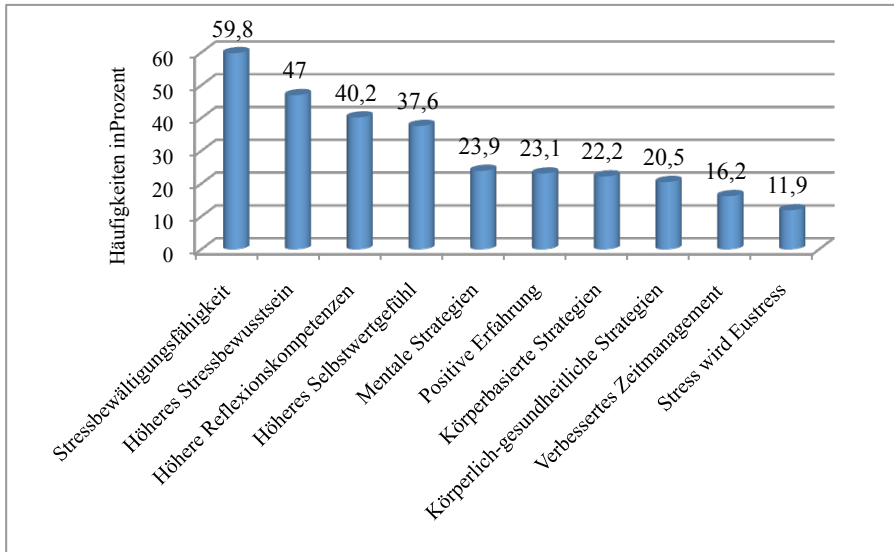


Abbildung 18: Selbsteinschätzung der Befragten zu Entwicklungen im Umgang mit Stress nach dem Seminar (n = 117)

Da es sich um offene Fragebögen handelt, gehen wir davon aus, dass die Seminarteilnehmer/innen diejenigen Strategien nannten, die ihnen gezielt zu einem veränderten Umgang mit Stress verholfen haben. Dabei wurden die mentalen (23,9%), die körperlich-gesundheitlichen (20,5%), die körperbasiert-selbstregulativen (22,2%) Strategien und verbessertes Zeitmanagement (16,2%) explizit genannt. So konkret auf einzelne Strategien bezogen antworteten aber nur wenige, wie die Zahlen belegen.

Die meisten Befragten gaben Antworten, die auf der Meta-Ebene anzusiedeln sind und sich umfassender auf das Phänomen „veränderter Umgang mit Stress“ beziehen: 47% gaben an, ein verändertes Bewusstsein für Stress entwickelt zu haben, 40,2% schreiben sich verbesserte Reflexionskompetenzen zu, was in eine ähnliche Richtung weist. Es konnte offensichtlich eine Verbesserung in der Wahrnehmung stressbelasteter Situationen sowie auch in der Selbsteinschätzung erreicht werden.

Im Hinblick auf die Bewältigungstheorie nach Lazarus (vgl. Kap 1.1.3) werden Personen, die verstärkt über Reflexionskompetenzen und ein Bewusstsein für Stress und belastende Situationen verfügen, in die Lage versetzt, eine gestörte Transaktion zwischen Person und Umwelt rasch erkennen und diese positiv bewältigen zu können. Wie wichtig sich diese Fähigkeit für die Teilnehmer/innen erwies, lässt das folgende Zitat erkennen: „Durch dieses Seminar habe ich mein Verhalten erstmals beobachtet und reflektiert. Ich kann jetzt ungefähr abschätzen, wo meine Grenzen sind“ (Anja). An diesem Beispiel zeigt sich, dass ein Bewusstsein für die eigenen Grenzen durch den Zuwachs an Reflexionsfähigkeit überhaupt erst entwickelt werden konnte.

In Bezug auf die Handlungsebene beschreiben 80,4% der Befragten, dass sie sich nun in stressigen Situationen angemessen zu verhalten wissen: 34,2% gaben an insgesamt über mehr Handlungskompetenzen und 46,2% über mehr Stressbewältigungsstrategien zu verfügen.

Ein stärkeres Bewusstsein für Stress und das Wissen, über mehr Stressbewältigungsstrategien zu verfügen, stärkt die Studierenden, so dass 37,6% von ihnen als Resultat ein erhöhtes Selbstwertgefühl angeben. Stellt man diesen Effekt den vor dem Seminar geäußerten Erwartungen gegenüber, so ist hier ein überraschendes Ergebnis erzielt worden – denn „nur“ 12,8% der Teilnehmer/innen hatten eine Verbesserung ihres Selbstwertgefühls erwartet. Da hierin aber genau eines der Hauptziele des Trainings liegt, bewerten wir dieses Ergebnis natürlich als höchst positiv. Beschreibungen, die wir als „Stress wird Eustress“ bezeichnen (11,9%) machen deutlich, dass die Einschätzung von Belastungen nicht mehr nur negativ bewertet wird, sondern eine Unterscheidung zwischen Herausforderungen und negativem Stress getätigt wird. Hierfür sind die Erweiterung der Handlungs- und Bewältigungsstrategien, sowie ein positiverer (mentaler) Umgang mit Anforderungen verantwortlich zu machen.

5.5 Auswertung der Selbstbeobachtungs-Reflexionen

Neben der Fragebogenerhebung, in der die Teilnehmer/innen in Stichworten oder kurzen Sätzen antworteten, sollten über die Selbstbeobachtungsphase ausführliche Verlaufsberichte verfasst werden (vgl. Kap. 4.1), in denen über das eigene Verhalten und Erleben innerhalb stressbelasteter Situationen berichtet werden sollte.

Diese Selbstbeobachtungs-Reflexionen (vgl. Košinár 2007, 74ff) wurden in einer größeren Stichprobe ($n = 50$) einer Auswertung unterzogen bei der die Aussagen unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wurden (z.B. Ausgangssituation, Umgang mit Stress, Einsatz von Strategien, Veränderungen, etc.). Um die Effektivität des Trainingsprogramms auch hierüber zu überprüfen haben wir die Kernaussagen der Teilnehmer/innen aus ihren Resümees (Modul 4.1) analysiert. Da die Lesart solcher Berichte durchaus subjektiv geprägt ist, war es notwendig, dass mehrere Auswerterrinnen darüber entscheiden, welchen Aussagen aus den Texten Informationen über Entwicklungen und Veränderungen zu entnehmen sind.

Dennoch ist es schwierig von den – trotz gleicher Aufgabenstellung – sehr unterschiedlich geschriebenen Berichten auf Kompetenzentwicklung verlässlich schließen zu können. Wir verstehen unsere Auswertung hier entsprechend als Versuch der Annäherung, um Veränderungen und Prozesse zu erfassen und diese Entwicklungsschritten zuzuordnen. Für einen empirisch einwandfrei belegbaren Nachweis müsste man zusätzliche Verfahren wie Interviews und Beobachtungen vor und nach dem Basistraining einsetzen. Wir haben uns aber entschieden die Selbstbeobachtungs-Reflexionen für sich sprechen zu lassen und die Ergebnisse aus der Stichprobe anzuführen, um Entwicklungstendenzen darlegen zu können.

Aus den von den Teilnehmern/innen beschriebenen Veränderungen und Prozessen haben wir Fähigkeitsbereiche abgeleitet. Diese bilden die unserem Trainingskonzept zugrunde liegenden Kompetenzen ab (vgl. Einleitung), die im Rahmen der Auswertung in ihre unterschiedlichen Dimensionen ausdifferenziert wurden (Abb. 1). Längerfristiges Ziel des Basistrainings ist die Entwicklung von überfachlichen personalen Kompetenzen, die für den Umgang mit den lehrertypischen Anforderungen zentral sind. Zudem wurden die „Entwicklung von Stressbewusstsein“ bzw. der „veränderte Umgang mit Stress“ als Fähigkeitszuwachs berücksichtigt.

Die Entwicklungsschritte,²³ die bei den Teilnehmern/innen nach Ablauf des Trainings möglich waren, sehen wir

1. auf der Ebene des Bewusstwerdens (Selbstwahrnehmung),
2. auf der Ebene des Wissenserwerbs,
3. auf der Ebene der Anwendung und Erfahrung,
4. auf der Ebene des reflektierten Einsatzes und der Routine.

Es ist uns wichtig zu betonen, dass es sich bei dieser Betrachtung nicht grundsätzlich um eine stufenförmige Einordnung der Entwicklungen und Fähigkeiten im Sinne einer hierarchischen Struktur handelt, sondern um die Dokumentation von Prozessen und Veränderungen, die durchaus gleichzeitig (z.B. Schritt 1 und 2) stattfinden können oder in Wechselwirkung (Schritt 3) zueinander stehen. Wir stellen uns damit bewusst kritisch einer Auffassung von Kompetenzentwicklung entgegen, die eine Aufteilung in klar trennbare Lernentwicklungsstufen postuliert. Wir sehen Kompetenzentwicklung vielmehr als einen ständigen Prozess in dem Selbstwahrnehmung, Wissenserwerb, Erfahrung und Reflexion miteinander verwoben sind.

Den Übergang zwischen Entwicklungsschritt 3 und 4 aus den Selbstbeobachtungs-Reflexionen zu bestimmen ist sehr schwierig. Wir können uns nur auf das Beschriebene beziehen, das von der Verbalisierungsfähigkeit des/der Einzelnen abhängig ist.

Im Folgenden sind die Kriterien für eine Einordnung in die Schritte 1 bis 4 dargestellt:

1. *Wahrnehmung einer Verbesserung* ohne klare Angabe, wodurch diese erfolgt ist. Dieser Entwicklungsschritt umfasst das Bewusstwerden des eigenen Verhaltens und Empfindens, die Beschreibung findet auf der Selbstwahrnehmungs- und Emotionsebene statt, z.B. „ich fühle mich anders“, „es geht mir besser“, etc. ohne Ableitungen auf Ursachen zu machen oder weitere Kontextinformationen zu benennen.

²³ vgl. für eine weitere mögliche Unterscheidung auch „Verarbeitungstiefe von Standards“ bei Oser 2001, 251.

2. *Strategien/Anregungen wurden kennengelernt* und sind in ihrer Bedeutung erfasst worden. Es handelt sich hierbei um einen Entwicklungsschritt auf der kognitiven Ebene, der Wissensebene. Dieser äußert sich einmal durch Verben, die den Wissenserwerb verdeutlichen: z.B. „ich weiß jetzt...“, „ich habe gehört, dass...“. Andererseits kann sich das Wissen um eine Strategie oder einen Zusammenhang auch auf die Einstellung auswirken: z.B. „ich habe mir vorgenommen, demnächst x auszuprobieren...“
3. *Anwendung von Strategien und Techniken*. Bei diesem Entwicklungsschritt ist die konkrete Anwendung des Wissens erkennbar. Das im Basistraining erworbene Wissen wird angewendet und die neuen Erfahrungen geschildert: Z.B. „ich habe erlebt“ oder „ich versuche gerade...“, „ich mache jetzt zum ersten Mal...“.
4. *Grundlegende und konkret benennbare Veränderung im Umgang mit (Problem-) Situationen*. Bei diesem Entwicklungsschritt ist die Fähigkeit zur kritischen Analyse erkennbar. Eine wahrgenommene Veränderung wird gezielt auf das Wissen reflektiert und mit den Erfahrungen in der Anwendung verglichen: z.B. „mir gelingt es jetzt aufgrund des Einsatzes von x, die Anforderungen besser zu bewältigen“. Auch hat sich ein Einsatz der Maßnahmen bewährt und teilweise schon automatisiert: z.B. „ich kann jetzt...“ oder „mir gelingt es jetzt viel besser...“

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die Zuordnung einzelner Aussagen von Teilnehmern/innen zu den unterschiedlichen Entwicklungsschritten bzw. den einzelnen Fähigkeits- oder Einstellungsbereichen. Eine Übersichtstabelle befindet sich im Anhang. Von den 50 Resümees in den Selbstbeobachtungs-Reflexionen der Stichprobe konnten 48 mithilfe dieses Verfahrens bearbeitet werden.

In Anlehnung an die „Skalierte Strukturierung“ (Mayring 1990) wurden die Befunde ausgezählt und in einem Diagramm quantifiziert dargestellt (Abb. 19). Die am Ende jeder Spalte stehende fettgedruckte Zahl gibt die Anzahl der Nennungen aller 48 Teilnehmer/innen an, von denen 7 (14,6%) männlich und 41 (85,4%) weiblich waren.

Fähigkeiten	Schritt 1 Wahrnehmung von...	Schritt 2 Wissen über...	Schritt 3 Anwendung von /Erfahrungen mit...	Schritt 4 Reflexion und Evaluati- on der Erfahrungen und routinierte Anwendung
Stress- bewusst- sein/ veränder- ter Um- gang mit Stress (SB)	„Zusammenfas- send kann ich sagen, dass mir das Seminar bei der Stressbewäl- tigung geholfen hat.“ (36)	„Die Art und Weise wie ich Stress auf mich wirken lasse, ist ganz eng mit meinem seeli- schen Wohlbe- finden ver- knüpft.“ (25)	„Grundlegend kann ich sagen, dass ich nicht mehr in Panik ausbreche, wenn sich neue Arbeit zusätzlich auf- türmt.“ (38)	„Ich führe ein entspann- teres Leben als zuvor, da ich meinen Tagesab- lauf besser plane und ich mehr auf mein Wohlbefinden achte und einen Teil des Prozesses verdanke ich dem Seminar.“ (11)
	Gesamt: 2	Gesamt: 11	Gesamt: 17	Gesamt: 2
(Berufli- che) Einstel- lung zu Stresssi- tuationen (BE)	„Ich habe jetzt das Gefühl ein bisschen besser für den Lehrer- beruf gerüstet zu sein.“ (4)		„Dadurch, dass ich jetzt mehr Bewältigungsstra- tegien zur Verfü- gung habe, ist es auch leichter stressige Situati- onen zu meistern.“ (4)	„Ich muss Aufgaben und Hürden nicht mehr makellos erledigen, sondern kann mir Fehler und Ungenauigkeiten eingestehen und zulas- sen.“ (35)
	Gesamt: 1	Gesamt: 2	Gesamt: 6	Gesamt: 1
Sozial- komm- unikative Fähigkei- ten (SK)	z.B. „In Präsen- tationssituati- onen fühle ich mich deutlich sicherer“ (1)	„Ein selbstsiche- rer Gang hat Auswirkungen auf mich und meine Umwelt“ (50)	„Ich habe bei Präsentationen jetzt immer darauf geachtet aufrecht zu stehen und den Blick nicht nach unten zu richten und es hat wirk- lich gut geklappt.“ (21)	
	Gesamt: 2	Gesamt: 1	Gesamt: 4	
Mentale Selbstre- gulations- Fähigkei- ten (M)	„Der entschei- dende Unter- schied ist, dass ich nicht mehr das Gefühl habe dem Stress hilflos ausgelie- fert zu sein.“(2)	„Der Austausch mit meinen Kommilitonen hat mir gezeigt, dass ich nicht alleine mit meinem Stress bin, sondern dass es anderen genau so geht.“ (32)	„Ich werde zielgerichteter und das ‚ich muss‘ wird zu einem ‚ich will‘. (47)	„Das Formulieren von Zielen verhalf mir zu einer positiven Einstel- lung und zur Entwick- lung von Selbstwirk- samkeitserwartung (34)
	Gesamt: 1	Gesamt: 4	Gesamt: 7	Gesamt: 1
Körper- basierte Selbstre- gulations- fähigkeit (KB)		Ich habe den Eindruck, dass die bewusste Körperregulie- rung (...) mein Glauben an mich stärken wird. (43)	„Während der Prüfung war ich kaum mehr aufge- regt. Die expan- dierte Körperhal- tung half mir sehr.“ (31)	„Durch den Einsatz der ‚Körperbasierten Selbst- regulation‘ kann ich besser mit solchen Situationen (Referate und Präsentationen) umgehen. Ich fühle mich selbstbewusster, sicherer und nicht mehr so nervös“ (13)
		Gesamt: 4	Gesamt: 17	Gesamt: 4

Arbeitsorganisation und Zeitmanagement (AO)	„...es traf mich wie ein Blitz – mir wurde klar: Ich trennte Freizeit nicht von meiner Arbeitszeit“. (4) Gesamt: 1	„Ich bin momentan dabei einen Wochenplan zu erstellen, in dem ich aufführe, was erledigt werden soll“. (18) Gesamt: 19	„Mir haben Zeitmanagement und Arbeitsorganisation am meisten geholfen. Dadurch habe ich mir ein Fundament gebildet auf das ich mich stützen kann.“ (50) Gesamt: 2	
Gesundheitsmanagement (GM)	„Ich weiß jetzt, dass ich bewusst an meinen Körper denken muss.“ (9) Gesamt: 1	„Auch bemühe ich mich anfallenden Stress durch Sport abzubauen“ (23) Gesamt: 10	„Wenn ich überlege, was an Veränderungen und Prozessen bei mir stattgefunden hat, dann auf jeden Fall, dass ich mich mehr bewege.“ (15) Gesamt: 2	
Gesamtsumme	6	23	82	12

Tabelle 13: Auswertung der Selbstbeobachtungs-Reflexionen (n = 48)

Nach der Auswertung der 48 Resümees in den Selbstbeobachtungs-Reflexionen ergibt sich folgende Darstellung (im Falle von mehreren Aussagen, die Schritt 1 und 3 bzw. 2 und 3 zugeordnet wurden, wurde nur Schritt 3 gewertet): Die meisten Teilnehmer/innen (89,6%) wenden die im Seminar kennengelernten Strategien in stressbelasteten Situationen an und machen für sie bedeutsame Erfahrungen damit. Nur 10,4% sind nach unserer Einschätzung auf der Wissensebene stehen geblieben. Sie zeichnen sich durch ein stärkeres Stressbewusstsein aus, berichten aber resümierend nicht explizit darüber, dass sie am Ende der Anwendungsphase für sich eine Weiterentwicklung durch den Einsatz von Strategien feststellen.

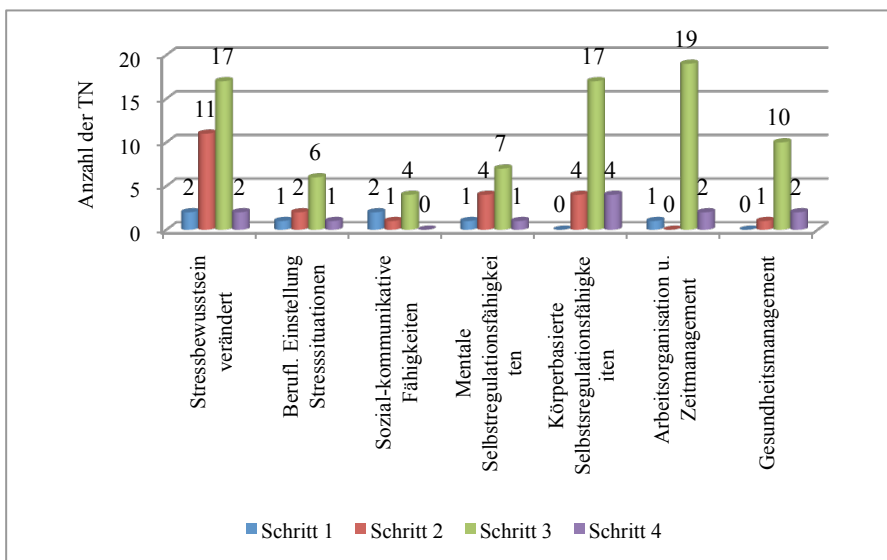


Abbildung 19: Schritte zur Kompetenzentwicklung bei Lehramtsstudenten/innen (n = 48)

Aus den Beschreibungen entnehmen wir, dass die Erfahrungen derjenigen, die die verschiedenen Strategien einsetzten, positiv waren. Aus weiteren, nicht in der Stichprobe enthaltenen Berichten, kennen wir durchaus auch gelegentlich negative Erlebnisse durch für den/die Einzelne/n ineffektive Strategien. Überwiegend sind Misserfolge jedoch zu erkennen, wenn Strategien nicht wirklich durchgehalten wurden (Zeitmanagement) oder ein/e Teilnehmer/in sich zum Einsatz von Methoden „zwang“, die nicht für ihn bzw. sie passten.

Wie anhand Tabelle 13 „Auswertung der Selbstbeobachtungs-Reflexionen“ erkennbar, werden von den Teilnehmer/innen der Stichprobe v. a. die „Körperbasierte Selbstregulation“ (45,8%) und arbeitsorganisatorische Strategien (45,8%) eingesetzt. Diese Zahlen werden durch die Fragebogenauswertung (Kap. 5.4.3, Abb. 12 und 15) bestätigt. Besonders bewährt hat sich die „Körperbasierte Selbstregulation“ bei Anforderungen im Bereich Selbstdarstellung und professionelles Auftreten oder für die innere Stabilisierung bei Präsentationen. Bei der Arbeitsorganisation dominieren positive Resümees über den Einsatz einzelner Techniken für ein gelungenes Zeitmanagement.

An zweiter Stelle der angewandten Strategien finden wir das Gesundheitsmanagement (25%) wieder, das den körperlich-gesundheitlichen Strategien (Kap. 5.4.3, Abb. 14) entspricht. Hier berichten die Teilnehmer/innen überwiegend von der Wiederentdeckung sportlicher Betätigungen für den Abbau von Stress (vgl. Kap. 3.3.4). Die mentalen Strategien werden von 16,7% der Teilnehmer/innen eingesetzt. Hier ist allerdings die Schwierigkeit zu vermerken, dass die (berufliche) Einstellung zu stressbelasteten Situationen nicht immer klar von kognitiven Strategien zu trennen ist. Ebenso schwierig ist es, das erweiterte Bewusstsein („ich bin froh zu erkennen, dass es anderen genau so geht wie mir“) von einer gezielt angewendeten mentalen Strategie (z.B. Perspektivenwechsel) zu differenzieren. Was uns an den Ergebnissen freut, ist die hohe Zahl an Teilnehmern/innen, die ihr Bewusstsein für Stress erweitern und ihren Umgang mit Herausforderungen verändern konnte.

Wir haben mit den Entwicklungsschritten auch die Anzahl der Fähigkeitsbereiche, in denen sich für die einzelnen Teilnehmer/innen Veränderungen ergeben haben, errechnet. Dies vor allem um herauszufinden, inwieweit die Aufgabenstellung, alle im Seminar thematisierten Strategien für sich auszuprobieren und zu überprüfen zur erkennbaren Weiterentwicklung bei den Teilnehmern/innen führt (vgl. Kap. 4.1).

Aus den Resümees lässt sich jedoch erkennen, dass 39 (81,2%) Teilnehmer/innen sich in einem (12 TN), zwei (17 TN) oder drei Fähigkeitsbereichen (10 TN) für sich weiterentwickelt haben und nur neun Personen darüber hinaus über zusätzliche Veränderungen und Erfahrungen berichten. Eine Fokussierung in der Anwendungsphase auf einzelne Bereiche ergibt sich vermutlich aus dem individuellen Bedarf der Teilnehmer/innen, Präferenzen für bestimmte Techniken und Strategien sowie den situativen Herausforderungen während der Beobachtungszeit.

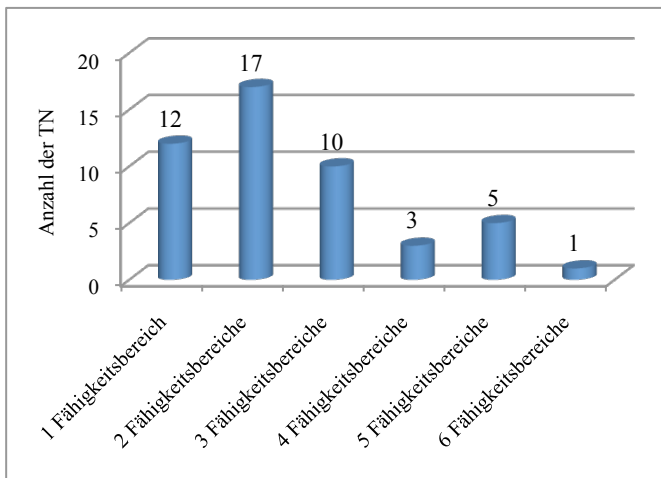


Abbildung 20: Anzahl von Fähigkeitensbereichen, in denen Veränderungen erkannt wurden (n = 48)

Um einen deutlicheren Eindruck von den Erfahrungen der Teilnehmer/innen vermitteln zu können, sollen drei Fallberichte zeigen, welche Prozesse durch die Teilnahme am Basistraining angeregt werden können.

5.6 Fallbeispiele

Wie bereits in Kapitel 4.1 dargelegt, umfassen die Selbstbeobachtungs-Reflexionen mehrere Teile: die individuelle Stressbiographie, die Beschreibung des Einsatzes der im Training thematisierten Strategien und die Reflexion von Veränderungen und Entwicklungen. So unterschiedlich die Berichte verfasst sind, ist ihnen dennoch gemeinsam, dass sie die Qualität der Veränderung für den bzw. die Einzelne/n sehr genau abbilden.

Aus den uns vorliegenden Reflexionsberichten haben wir drei Fälle ausgewählt, die zeigen, wie unterschiedlich die Ausgangs- und Bedarfslage der Teilnehmer/innen ist und dass sie jeweils den Fokus auf unterschiedliche Strategien legen. Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* zielt darauf ab, allen Teilnehmern/innen zu ermöglichen ihre Stressbewältigungsfähigkeiten individuell zu entwickeln. Auf welche Weise dies geschieht, wird in den Fallberichten deutlich.

Fallbericht 1: Samuel

Ausgangssituation: Samuel ist 28 Jahre alt und bereits Vater einer zweijährigen Tochter. Seit der Schwangerschaft seiner Freundin befindet er sich in einem permanenten Stresszustand, da er versucht seinen Pflichten als Familienernährer nachzukommen. Neben seinem Studium hat er einige Nebenjobs aufgenommen, seine Freizeitaktivitäten eingeschränkt und v.a. seinen für ihn sehr wichtigen Leistungssport aufgegeben und pendelt an vier Tagen zwischen der Universität Wien und seinem 60 Minuten entfernt liegenden Wohnort. Er sitzt oft am Wochenende an

seinen Seminararbeiten und Präsentationen, da er sehr akribisch ist und nie wirklich an den Punkt kommt, zufrieden mit dem Ergebnis zu sein.

Aktuell arbeitet er als Vertretungslehrer an einer Schule an seinem Wohnort. Immer wieder erreichen ihn dringende Anrufe, ob er nicht am nächsten Tag einspringen könne. Samuel kann nicht „nein“ sagen, da er immer hilfsbereit sein möchte. Das bedeutet für ihn oft nach einem langen Studientag noch mehrere Stunden den Unterricht vorzubereiten. Sein Familienleben leidet bereits unter der wenigen Zeit, die er zur Verfügung hat und inzwischen bemerkt Samuel körperliche Beschwerden und hat Schlafprobleme.

Schritte zur Veränderung

Nach dem Basistraining und mithilfe der Clusteranalyse (vgl. Kap. 3.2.2) nimmt Samuel sich vor einige Entschlüsse zu fassen, da ihn die Kraft der mentalen Strategien sehr beeindruckt hat. Er beschließt dringend etwas in seinem Leben zu ändern: Er möchte seinen Perfektionismus aufgeben und endlich wieder etwas in sein Leben integrieren, womit er sich belohnen und motivieren kann, das aber auch seine gesundheitlichen Probleme zu überwinden hilft. Er beginnt nach langer Zeit wieder mit sportlicher Aktivität und trainiert nun an zwei Abenden in einer Basketballmannschaft.

Veränderungen / Entwicklungen

Sofort nachdem Samuel seine Ziele verwirklicht, verändert sich sein Leben. Er hat wieder Kraft und Motivation, fühlt sich körperlich fit und hat keine Schlafstörungen mehr. Anforderungen erlebt er nun nicht mehr als Beanspruchungen, sondern sieht sie als Herausforderungen, durch die er sich entwickeln kann. Durch das Aufgeben seines Perfektionismus bemerkt er eine deutliche innere Entspannung und schließlich kann er die Zeit, die er dadurch gewinnt, dass er auch einmal „nur“ gut vorbereitet ist, für seine Familie und den Sport nutzen.

Resümee

Samuel verändert vor allem etwas aus sich selbst heraus, indem er seine eigenen Bedürfnisse ernst nimmt und den Entschluss fasst, sofort etwas zu verändern. Er arbeitet an sich selbst, verändert seine Einstellung zu den Arbeitsaufgaben (Perfektionismus) und erlaubt sich wieder sportlich aktiv zu sein. Er verändert ausschließlich seine Kapazitäten, nicht aber die Situation (auch mal „nein“ sagen) oder bestimmte Bedingungen (weniger Studientage in Wien).

Aus dem Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* hat er aufgrund einer erweiterten Wissensbasis über die Wirkung von Strategien (mentale und körperlich-gesundheitliche) und durch die Reflexion seines momentanen Lebenszustands den Anlass gefunden etwas Wesentliches zu verändern.

Fallbericht 2: EvaAusgangssituation

Eva bezeichnet ihr Leben selbst als stressig und sich als „sehr stressigen Menschen“ („Nervenbündel“). Vor allem Prüfungssituationen machen ihr sehr zu schaffen. Die zeitliche Koordination mehrerer Aufgaben (Studium, Nebenjob und Privatleben) fällt ihr sehr schwer. Sie hat die Tendenz sich selbst ständig abzulenken und erlaubt sich kaum Freizeit. Wenn sie sich einmal Ruhe gönnt, wird sie schnell durch ein schlechtes Gewissen geplagt. Gegen Ende des Semesters ist sie oft völlig außer sich und streitsüchtig, was auch ihr Privatleben belastet.

Schritte zur Überwindung / Veränderung

Beim Besuch des Basistrainings helfen Eva der Austausch mit den anderen Teilnehmer/innen und die Ruhe, sich einmal drei Tage lang mit dem Thema Stress auseinandersetzen zu können. Sie reflektiert für sich erstmalig, wodurch bei ihr Stress entsteht und wie er sich bei ihr äußert. Sie ist aktiv auf der Suche nach Tipps, besorgt sich Literatur und beginnt mit einem gezielten Zeitmanagement (Listen und Tabellen). Sie nutzt ihre Motivation nach dem Training und bemüht sich ihre Einstellung in Bezug auf die bevorstehende Prüfungsphase zu verändern und die Anforderungen und ihre Fähigkeiten „realistischer“ zu sehen.

Veränderungen / Entwicklungen

Es gelingt Eva innerhalb kurzer Zeit ihren Tagesablauf umzustrukturieren und den Tag zu rhythmisieren. Sie macht regelmäßig Pausen und nach Bedarf Entspannungsübungen, geht rechtzeitig schlafen und belohnt sich nach effektiv genutzter Arbeitszeit mit privaten Verabredungen. Zeitfresser versucht sie weitgehend zu vermeiden. Vielmehr plant sie jetzt ihre Freizeit bewusst mit ein und gibt Aufgaben dort ab, wo sie bisher die Verantwortung völlig allein getragen hat.

Auf mentaler Ebene gelingt es ihr ihre Ängste zu kanalisieren und ihre Vision, ihr Studium abzuschließen in den Vordergrund zu stellen. Sie bemüht sich auf ihre Erfolge zu schauen und sich selbst durch positives Denken zu bestärken.

Resümee

Eva entwickelt nach dem Seminar eine breitere Handlungsbasis an Strategien bezüglich ihrer Selbstorganisation. Sowohl für ihr Zeitmanagement als auch für ihre Entspannungsfähigkeit ist sie bereit, die im Seminar vermittelten Strategien anzunehmen und in der Anwendungsphase auszuprobieren. Ihre Offenheit dem neu Erlernten gegenüber, die aus der für sie unhaltbar gewordenen Situation vor dem Basistraining resultiert, ist der Schlüssel zur beobachtbaren Veränderung. Nach ganz kurzer Zeit erfährt sie, wie es ist, effektiv zu arbeiten, ausreichend Erholung und Freizeit für sich zu beanspruchen und dennoch (deshalb) die gesteckten Ziele zu erreichen. Eine Prüfungssituation meistert sie mithilfe ihrer positiven Einstellung und ihren neuen Erfahrungen ohne größere Nervosität.

Fallbericht 3: Belinda

Ausgangssituation

Belinda hat schon früh in ihrem Leben Stress erfahren. In ihrer Schulzeit wurde sie von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen und gemobbt. Nach einer schlechten Erfahrung entwickelt sie Angst vor Präsentationen. Erst in der Oberstufe gelingt es ihr angstfrei Referate zu halten. Mit Beginn des Studiums werden die Ängste wieder größer, sodass sie sogar an ihrem Berufsziel Lehrerin zweifelt. Die gut gemeinten Ermunterungen ihrer Familie bewirken das Gegenteil des Intendierten und erhöhen den Druck, da sie das Gefühl hat, sich verändern zu müssen und durch ein Versagen alle anderen zu belasten. Belinda verliert nach und nach „die Lust am Leben“. Versuche am normalen gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, fordern ihr endlos Kraft ab. So kapselt sie sich immer mehr von Freunden und der Familie ab. Am Ende gelingt es ihr nicht mehr abzuschalten.

Schritte zur Überwindung / Veränderung

Für die Bewältigung von Referaten probiert Belinda die *Körperbasierte Selbstregulation* aus. Sie nimmt bewusst eine expandierte Körperhaltung ein, stellt sich sicher hin und stellt sich anschließend der Kritik des Dozenten. Auf der mentalen Ebene versucht sie sich nicht mit Negativvisionen aufzuhalten, sondern sich auf die Situation selbst zu konzentrieren. Ihr Problem nicht abschalten zu können, geht sie mithilfe einer besseren Arbeitszeiteinteilung an und bemüht sich nun Arbeits- und Freizeiten deutlich von einander zu trennen. Ihr Ziel für das Leben nach dem Basis-training war es, die Aufgaben ruhen lassen zu können, so dass diese sie nicht wie „Gespenster“ verfolgen. Ihrem Umfeld teilt sie ihre festen Arbeitszeiten mit und bemüht sich nun in kürzerer Zeit effektiver und schneller zu arbeiten.

Veränderungen / Entwicklungen

Belinda macht die Erfahrung, mithilfe der *Körperbasierten Selbstregulation* ohne Angst davor zu versagen, in Ruhe und mit fester Stimme ihr Referat halten zu können. Die Rückmeldungen, die sie bekommt, sind sehr positiv: Sie wird bestärkt für den Lehrerberuf geeignet zu sein. Ihre geregelten Arbeitszeiten helfen ihr die Arbeit „auch mal ruhen zu lassen“, wenn ein Vorgang abgeschlossen ist. Belinda erkennt, wo sie selbst die Tendenz hat sich Stress zu machen und dass sie sich durch eine bessere Struktur oder Transparenz nach außen dieser Beanspruchung entziehen kann. Sie kann sich mit ihrem Umfeld darauf verständigen, welche Hilfsangebote sie zusätzlich belasten und deutlich machen, was sie sich zur Unterstützung wünscht.

Resümee

Bereits einen Monat nach dem Seminar geht es Belinda besser. Ihr Selbstwertgefühl hat sich stabilisiert, sie reagiert nun nicht mehr so empfindlich auf gut gemeinte Ratschläge und kann mit Kritik besser umgehen. Durch die erweiterte Wissensbasis über die Bereichsspezifität des Selbstwertgefühls gelingt es ihr zu erkennen, dass

sie bisher nur ihren intellektuellen Fähigkeiten einen Wert beigemessen hat. Das ändert sie nun und versucht ihre anderen Stärken mehr wahrzunehmen. Die Kenntnis von und die ersten Erfahrungen mit den Stressbewältigungsstrategien geben ihr Sicherheit. Sie hat nun das Gefühl auf eigenen Füßen zu stehen und sich Problemen leichter stellen zu können. Es ist ihr bewusst, dass sie diese neuen Strategien üben muss, um sie in „Fleisch und Blut“ übergehen zu lassen, aber allein schon die ersten Veränderungen zu spüren und diese vom Umfeld bestätigt zu bekommen, geben ihr das Gefühl nun „mehr Luft zum Atmen“ zu haben.

5.7 Erwerb von Stresskompetenzen im Rahmen des Basistrainings

Ausgehend von den oben erläuterten Ergebnissen der Begleitstudie soll nun noch einmal resümierend darauf eingegangen werden, inwiefern ein möglicher Stresskompetenzerwerb durch die einmalige Teilnahme am Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* zu beobachten ist. Dafür und im Hinblick auf das nächste Kapitel soll kurz auf das Verständnis von Kompetenz eingegangen werden, das wir dem Buch zugrunde legen.

Wir schließen uns der vielfach verwendeten Definition Weinerts an, nach der Kompetenzen die

„bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten [sind], um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f)

Kompetenzen gehen demnach weit über kognitive Fähigkeiten hinaus und sind an Einstellungen und Haltungen gebunden. Sie lassen sich am ehesten in der konkreten Handlung beobachten und bewerten. Da uns diese Möglichkeit hier nicht zur Verfügung stand, haben wir uns auf die Selbsteinschätzungen der Teilnehmer/innen beschränkt. Dies ist mit unserem thematischen Fokus insofern zu legitimieren, als der Umgang mit Belastungen wie in Kap. 1.1.2 und 1.1.3 gezeigt wurde, in hohem Maße der Selbstzuschreibung und Bewertung der eigenen Kompetenzen entspricht. Es ist die Selbsteinschätzung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Selbstwirksamkeitserwartung ausmacht und das Selbstwertgefühl als Puffer gegenüber Belastungen (Modul 2) stärkt bzw. schwächt.

Der Frage nach einem möglichen Kompetenzerwerb wurde mithilfe der Fragebogenerhebung (FB 3) und der Analyse der Selbstbeobachtungs-Reflexionen nachgegangen. Die Ergebnisse aus den Berichten und die anschließenden Fallbeschreibungen verdeutlichen, dass sich v.a. über die Tätigkeit (hier: die Anwendung der Strategien) Fähigkeiten entwickelten. Dies waren z.B. sozial-kommunikative Fähigkeiten in Interaktionssituationen, die Fähigkeit zur mentalen und körperlichen Selbststärkung und ein besseres Zeit- und Gesundheitsmanagement. Diese Fähigkeiten wurden von ca. 25% der Teilnehmer/innen (vgl. Tabelle 13) im Verlaufe ihrer Anwendung bereits in das natürliche Handlungsrepertoire aufgenommen. Das heißt,

dass erste Ansätze einer regelmäßigen Inanspruchnahme von Strategien beobachtet werden konnten. Auch die Übertragung des in Übungen Erfahrenen auf komplexere Situationen gelang vielen Teilnehmer/innen bereits sehr gut. Es gelang ihnen eine Kombination verschiedener Strategien für stressbelastete Phasen mit Mehrfachanforderungen zu nutzen oder während komplexer Interaktionssituationen ihre Selbstwahrnehmung und ihr Handlungsrepertoire gleichzeitig abzurufen. Aus ihren Aussagen lassen sich bereits mehr Gelassenheit und Zuversicht („ich weiß, ich schaffe das jetzt“), eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, mehr Selbstsicherheit, „Wohlbefinden“ und eine stabileres „Fundament“ erkennen.

In Tabelle 13 und in den Fallberichten sind auch die Wissensbestände in ihrer Bedeutung deutlich geworden. Das Wissen über Zusammenhänge, z.B. des Einflusses der Einstellung zur Situation auf deren Bewältigung oder über die Wirkung verschiedener Strategien, kann sich auf die Motivation zur Veränderung und die Fähigkeit zu ihrem zielgerichteten Einsatz auswirken. „Die Kompetenz eines Akteurs entspricht seiner Fähigkeit, Wissen in Handlungen zur Erreichung vorgegebener Handlungszwecke anzuwenden“ (Alan 2002, 11). Die handelnde Person, so Alan weiter, treffe dabei eine Auswahl darüber, welches Wissen sie zur Problemlösung heranziehen müsse. Dieser Entscheidung lege sie ihre „persönlichen Relevanzkriterien“ zugrunde, „die selbst wiederum Ergebnisse einer Bewertung auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen sind“ (ebd.).

Laut Dick ist für die Bewältigung komplexer Situationen, wie man sie z.B. im Unterricht vorfindet, mehr als nur Wissen notwendig, „[...] denn wir wissen ebenfalls: Wer viel weiß, ist nicht auch schon fähig, sein Wissen adäquat einzusetzen“ (Dick 1999, 155). Mit Bezug auf Schön (1987) betont Dick (1999, 158ff) die Notwendigkeit der Fähigkeit von Lehrern und Lehrerinnen zur Selbstreflexion. Der Wissensbegriff wird hier nicht als abstraktes unterrichtliches Wissen, sondern als „Wissen-in-der-Handlung“ bezeichnet, d.h. die Handlung selbst weist gleichsam ‚Intelligenz‘ auf“ (ebd.) und beinhaltet das Erfahrungswissen sowie implizite Wissensbestände.

In der Reflexion über die Handlung, die während oder im Anschluss an Problemsituationen stattfindet, wird aus dem bisherigen Repertoire an Erfahrungen und Beispielen das eigene Handeln und Erleben überprüft. In Abgleich mit den eigenen Möglichkeiten und Strategien wird über Handlungsmöglichkeiten für die Zukunft nachgedacht und werden diese evtl. ausgetestet. „Für Schön stellt ein solches Handeln und Reflektieren jenes professionelle Wissen von Lehrer/innen dar, welches in adäquater Weise situationsspezifisch angewandt wird“ (Dick 1999, 160). Dies wäre übertragen auf die Studierenden und auf Referendare/innen die Fähigkeit, die im Seminar erlernten Fähigkeiten und Wissensbestände flexibel auf die jeweiligen Anforderungen anzuwenden. An diesen Ausführungen wird erkennbar, dass Wissen und Handeln nicht voneinander trennbar sind. Das Verbindungsglied zwischen beiden Ebenen stellt die Reflexion dar.

Wie in Kapitel 5.4.5 dargelegt, schreiben sich 40,2% der Befragten eine verbesserte Reflexionskompetenz zu. Sie haben – sicherlich auch verstärkt durch die

Selbstbeobachtungs-Aufgabe – gelernt ihre Einstellung und bisherige Erfahrungen mit vergleichbaren Situationen zu beschreiben, dann die eingesetzten Strategien zu benennen und eine Reflexion der Handlung und ihrer Folgen durchzuführen (vgl. Kap. 4.1). Neben den Zahlen belegen viele Aussagen der Studierenden in den Selbstbeobachtungsreflexionen die erworbene Fähigkeit, das eigene Handeln und die Zielerreichung kritisch zu reflektieren. Das folgende Zitat soll diesen wichtigen Schritt verdeutlichen:

- „Ich habe mir im Lauf der Zeit etliche wirksame Strategien zur Stressbewältigung und -prävention angeeignet, doch jetzt nach dem Seminar mache ich mir diese deutlich bewusst und erziele dadurch eine stärkere Wirkung. Allein die Tatsache sich bewusst zu machen, dass man jetzt aktiv gegen Stress und Nervosität arbeitet, hilft mir ruhig zu bleiben und positiv an die Situation heranzutreten.“ (Sandra)

Aus den Ergebnissen, die den mit unterschiedlichen Erhebungsmethoden gewonnenen Daten zugrunde liegen, ziehen wir den Schluss, dass mit dem Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* der Erwerb von Stressbewältigungskompetenzen bei Studierenden befördert werden konnte. Sie haben Wissen über die verschiedenen Strategien auf den unterschiedlichen Ebenen erworben und während der Selbstbeobachtung die Wirkungen der Techniken erfahren. Daraus entwickelten sie für sich ein erweitertes Handlungsrepertoire an mentalen Stärkungsmöglichkeiten.

Durch den wiederholten und dauerhaften Gebrauch ihrer Repertoires, so ist es geplant, können die Teilnehmer/innen künftig sicherer in dessen Anwendung werden und ihre neuen Fähigkeiten ausbauen. Langfristig kann dies zur Entwicklung einer umfassenden Stressbewältigungskompetenz führen, die sie dann im Lehrerberuf auf die dortigen Anforderungen übertragen können.

6. Anregungen für die Lehrerbildung

Dieses letzte Kapitel unseres Buches versteht sich als kritische Bestandaufnahme zur Situation in Bezug auf die Ausbildung von Stressbewältigungskompetenzen in der Lehrerbildung. Zunächst werden hochschuldidaktische Erläuterungen für die Durchführung des Basistrainings gegeben, die aus den Erfahrungen in mehreren Kontexten zusammengetragen wurden.

Anschließend gehen wir auf die Situation im Referendariat ein und greifen auf Eindrücke zurück, die Julia Kosinár in ihrer Tätigkeit als Seminarleiterin und Forscherin mit Teilnehmern/innen in der 2. Ausbildungsphase erworben hat²⁴. Im dritten Teil zeigen wir aktuelle Verfahren auf, mit deren Hilfe versucht wird zukünftige Lehrer/innen so auszubilden, dass sie gesund durch den Beruf kommen und ungeeigneten Kandidaten/innen die Möglichkeit zu geben, ihre Berufswahl zu überdenken. Es bleibt nicht aus, dass wir in diesem Teil die Forderungen der verschiedenen bildungspolitischen und –wissenschaftlichen Ebenen kritisch diskutieren und gegeneinander abwägen.

Letztlich – und daran ist uns in erster Linie gelegen – wollen wir im vierten Teil einen „optimistisch-realistischen“ (vgl. Kap. 2.4) Ausblick formulieren.

6.1. Hochschuldidaktische Hinweise für die Durchführung des Trainingsprogramms

Die folgenden Anregungen zur Durchführung kommen aus der Anwendung des Basistrainings in mehreren Kontexten und somit verschiedenen zeitlichen, räumlichen und gruppenspezifischen Bedingungen. Aus diesen Erfahrungen konnten Ableitungen auf optimale Voraussetzungen gemacht werden, die im Folgenden dargelegt werden.

Wie in Kapitel 5.7 ausgeführt, verläuft der Kompetenzerwerb prozesshaft. Bei den Seminarteilnehmern/innen soll dieser Prozess durch das als Blockseminar stattfindende Basistraining zunächst einmal in Gang gebracht werden. Dabei muss bedacht werden, dass individuell unterschiedliche Ausgangssituationen vorliegen, von denen aus dieser Prozess bei den einzelnen Studierenden angeschoben wird.

Generell sind alle Teilnehmer/innen auf sehr unterschiedlichen Niveaus, was ihre Bewältigungsmöglichkeiten sowie ihre tatsächlichen Bewältigungsfähigkeiten betrifft. So sind die einen recht geübt im Umgang mit Stressbelastungen, können aber ihr Strategierepertoire erweitern, andere sind bisher sehr überfordert mit stressbe-

²⁴ Informationen über die Seminarkonzepte und das aktuelle Forschungsprojekt: www.koerperkompetenzen.de

setzten Situationen und können im Training eine solide Basis für ihren künftigen Umgang mit Belastungen und Stress schaffen.

Eine mögliche Kritik, dass die Studierenden noch viel zu weit von den lehrerberufsspezifischen Belastungen entfernt sind, zündet nicht, da die Strategien, die im Basistraining vermittelt werden, allesamt auf die Anforderungen im Studium anwendbar sind. Da die Strategieanwendung generell dem jeweiligen Kontext angepasst werden kann, ist es relevant möglichst früh in der Ausbildung eine Gewandtheit im Gebrauch zu entwickeln um sie später im Berufsleben transformieren zu können.

Der modularisierte Ablauf wurde als Überblick bereits in der Einführung des Buches dargestellt, hier sollen die einzelnen Bereiche noch einmal mit Hinblick auf hochschuldidaktische Fragen erläutert werden. Zu Beginn stehen ein paar generelle Überlegungen.

6.1.1 Zeitumfang

Der Zeitumfang des Basistrainings wurde für ein normales Seminar im Umfang von 2 Semesterwochenstunden oder umgerechnet 21 Zeitstunden konzipiert. Durch die daran anschließende eigenständige Beobachtungs- und Dokumentationsphase werden an der Universität Bremen 3cppts für das ganze Basistraining angerechnet. Weitet man das Peer-Tutoring-Programm (vgl. Kap. 4.3) oder die Selbstbeobachtungsaufgabe (vgl. Kap. 4.1) aus, können auch mehr Kreditpunkte vergeben werden.

Um im normalen universitären Zeitrahmen bleiben zu können, wurden die Module im Umfang entsprechend entwickelt (s. einzelne Abbildungen im Folgenden). Die Angaben in der rechten Spalte umfassen jeweils Zeitstunden, wobei in der Gestaltung der einzelnen Module Pausen noch hinzuzurechnen sind. Betrachtet man die Theorieanteile in unserem Buch, so bieten sie weit mehr Informationen an, als in der angegebenen Zeit vermittelbar sind. Unser Anliegen war es den Ausbildern/innen Material zur Information bereitzustellen und den Studierenden bzw. Referendaren/innen bei Interesse einen vertieften Blick in die einzelnen Bereiche zu ermöglichen. Bereitet der/die Dozent/in Kurzvorträge vor, so kann er bzw. sie aus dem angebotenen Material eigene Schwerpunkte auswählen. Dies bezieht sich v. a. auf die Module 1 und 2.

Aufgrund unterschiedlicher Gruppengrößen kann die Dauer der Rollenspiele im Modul 3 (Punkt F) stark variieren. Ebenso kann sich aufgrund von Diskussionen der eine oder andere Programmpunkt länger hinziehen. Im Zweifelsfall können dann die Rollenspiele komprimiert oder einzelne Reflexionsübungen für die Anwendung zu Hause mitgegeben werden. Da die Rollenspiele am Ende des Seminars liegen, sind die Seminarleiter/innen in der zeitlichen Gestaltung des letzten Punkts flexibel.

6.1.2 Gruppengröße und Raumbedingungen

Die Gruppengröße sollte von den Raumbedingungen abhängen. Für die Körperübungen in Modul 2 und 3 werden Räume benötigt, die allen Teilnehmer/innen die Möglichkeit geben, sich frei zu bewegen. Für die Unterrichtssimulationen (als Teil der Rollenspiele, Kap. 3.6) genügen klassische Seminarräume. Mit Glück sind die Räume flexibel und können für den jeweiligen Zweck umgestaltet werden. In einem solchen Fall kann man durchaus mit 25 bis 30 Teilnehmer/innen arbeiten. V.a. in Modul 1 und 2 wird viel in Kleingruppen gearbeitet. Diskussionen im Plenum sind nur selten angedacht und obliegen den Vorlieben der Seminarleiter/innen. Sie bieten sich in diesem Themenbereich auch nur an, wenn die Gruppenmitglieder schon vertraut miteinander sind.

Weiterhin beinhaltet das Training viele Einzelreflexionsphasen und Schreibübungen für die manche gern am Tisch arbeiten. Es hat sich in meinen (J.K.) Trainings als optimal erwiesen, die Tische an die Wände zu stellen, die Stühle flexibel in einen Stuhlkreis oder in Kleingruppen zu stellen. Für Schreibreflexionen können sie zu den Tischen gedreht und bei Körper- und Raumübungen unter die Tische geschoben oder auf die Tische gestellt werden. Für die Rollenspiele werden dann die jeweils benötigten Tische und Stühle in den Raum zurückgestellt.

Eine größere Gruppe ist auch bei den Rollenspielen von Vorteil, da sich dann die Anzahl der dargestellten Situationen summiert und man viel Anschauungsmaterial zur Verfügung bekommen hat. Daher wäre eher darauf zu achten, dass nicht zu wenige Teilnehmer/innen angemeldet sind. Weniger als 12 Personen sollten es nicht sein.

6.1.3 Besonderheiten jedes einzelnen Moduls

Modul 1	Stressprävention und -bewältigung: Grundlagen und Zusammenhänge Theoretische Grundlagen: Was ist Stress? Individuelle Bewertung von Stress; Copingmodelle (Lazarus u.a.); die Bedeutung lehrerberufsbezogener Basiskompetenzen Selbstdiagnostik durch Reflexionsübungen und /oder Kompetenzraster Forschungsbefunde zur Lehrerbelastung: u.a. Vorstellung der Potsdamer Lehrerstudie, Auswirkungen von Stress auf Unterricht und berufliche Beziehungen Umgang mit Stress und Stressbiographie – Schreibreflexionen und Austausch	3 Std.
----------------	--	--------

Tabelle 14: Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention*: Modul 1

Modul 1 steht für die Vermittlung von Wissen über das Thema Stress, Belastungen im Lehrerberuf und den präventiven Umgang damit. Gleichzeitig berühren diese

Punkte die Teilnehmer/innen in ihrer eigenen Stressbiographie und den Vorstellungen ihres individuellen beruflichen Weges. Ängste und Erschütterungen in Anbetracht der Belastungs- und Frühpensionierungszahlen sind nicht selten, da v.a. Studierende mit diesen Themen bisher wenig konfrontiert wurden.

Wie in Tabelle 14 erkennbar, werden Schreibreflexionen begleitend zu den Informationen eingesetzt. Es kann überlegt werden, ob vor oder nach den verschiedenen Impulsreferaten der Kleingruppenaustausch stattfinden soll. Die Abfolge im Modul 1 wurde im Buch so vorgestellt, wie sie sich bisher bewährt hat.

Wie schon erwähnt sind die Inhalte der Kapitel 1.1 und 1.2 und auch die Übungen aus Kapitel 1.3 in den vorgesehenen drei Stunden nicht zu bewältigen, daher empfiehlt es sich für den Theorieteil ca. 90 Minuten und für die Austauschrunden und Einzelreflexionen noch einmal knapp 90 Minuten einzuplanen. Da die Einzelreflexionen bei den einzelnen Teilnehmer/innen unterschiedlich viel Zeit beanspruchen, sind sie in der Planung gut vor den Pausen einzusetzen. Wer fertig ist, kann schon in die Pause gehen.

Da in Modul 1 viele Konzepte zum Thema Stress und Forschungsbefunde nur in Ansätzen vorgestellt werden können, bietet es sich an für die Pause(n) Bücher bereit zu legen, die den Studierenden Anregungen für die individuelle Vertiefung des Themas geben.

Modul 2 thematisiert die Einstellung, die hinter dem Konzept des Basistrainings steht und die den Teilnehmern/innen vermittelt werden soll. Hier geht es um die Reflexion der eigenen Haltung gegenüber Stressoren bzw. Aufgaben, die zum Lehrerberuf dazu gehören. Im Basistraining führt der Weg über die Wahrnehmung des eigenen Selbstbildes (praktische Übungen und Schreibreflexionen, Kap. 2.4) und über die Überprüfung des eigenen Selbstwertgefühls gegenüber individuell relevanten Bereichen (Kap. 2.6).

Modul 2	<p>Selbstwertgefühl als Grundlage für Stressresistenz und Gesundheit</p> <p>Berufliche Selbstbilder und Fremdbilder praktische Übungen und Schreibreflexionen</p> <p>Was versteht man unter Selbstwertgefühl? Theorien und Forschungsbefunde</p> <p>Verwandte Konzepte: Selbstwirksamkeit und Salutogenese</p> <p>Veränderbarkeit von Selbstwertgefühl</p> <p>Warum ist Selbstwertgefühl für Lehrer/-innen wichtig?</p>	ca. 2 Std.
----------------	--	------------

Tabelle 15: Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention*: Modul 2

Hier wird ebenso die Wissensbasis über relevante Konzepte gelegt, die zur Gesunderhaltung und Selbststärkung wesentlich sind. Der Umfang für dieses Modul er-

scheint mit zwei Stunden zunächst vielleicht kurz. Da jedoch nicht die vertiefte Kenntnis über theoretische Konstrukte wie Selbstwirksamkeitserwartung oder Salutogenese das Ziel ist, sondern die Verortung jeder/s Teilnehmers/in in den Grundwerten dieser Konzepte, reichen die zwei Zeitstunden dafür aus. In den Selbstbeobachtungs-Reflexionen wird implizit immer wieder Rückgriff auf dieses Modul genommen. Viele Teilnehmer/innen erkennen, dass sie durch ihre Einstellung (z.B. Unflexibilität, Perfektionismus, Opferhaltung, Ungeduld, unrealistisches Selbstbild) den Stress in ihrem Leben selbst verursachen bzw. verstärken. Das Wissen um diese Konzepte hilft ihnen Verstärkertendenzen zu erkennen und zu überdenken.

Gehen wir von 2,5 Veranstaltungstagen aus, so wäre mit dem Modul 2 häufig schon der erste Tag (inklusive Pausen und Begrüßung ca. 7 Stunden) abgeschlossen. Ist der erste Tag jedoch länger (z.B. von 9 Uhr bis 18 Uhr) angesetzt, gilt es zu bedenken, mit etwas Praktischem weiterzumachen, da es sonst zu anstrengend für die Teilnehmer/innen wird. Durch die Themen in Modul 1 und 2 wird bei ihnen vieles berührt und aufgewühlt. Auf diese Prozesse sollte man Rücksicht nehmen und keine zusätzlichen Inhalte vorsehen. Was die Teilnehmer/innen an diesem Punkt viel mehr interessiert ist die Frage: Wie soll ich jetzt mit den für mich deutlich gewordenen Problemen umgehen?

Für die verbleibenden 1 bis 1,5 Stunden sollte man daher mit der Übung „Stresssituationen austauschen“ (vgl. Kap. 3) beginnen und im anschließenden gemeinsamen Gespräch einen Überblick über potenzielle Stressbewältigungsstrategien gewinnen. Abschließend können dann die im Basistraining behandelten Strategien konkretisiert werden, was einen guten Ausblick auf den nächsten Trainingstag ermöglicht.

Modul 3 beinhaltet alle im Basistraining vermittelten Strategien und ist mit den Übungen, Rollenspielen und Techniken das praxisorientierte Modul. In den sechs Strategiebereichen, die unterschiedlich viel Zeit beanspruchen, werden, dem jeweiligen Thema angemessen, verschiedene Methoden für die Vermittlung angeboten. Zudem werden theoretische Grundlagen vermittelt, die teilweise in Übungen enthalten sind oder als Kurzvorträge zur Übung beigesteuert werden (z.B. *Körperbasierte Selbstregulation*, Kap. 3.1 oder Umgang mit Störungen, Kap. 3.6).

Wie in Tabelle 16 erkennbar, gibt es eine Reihenfolge A bis F, die aber so nicht beibehalten werden muss. Lediglich F eignet sich für das Ende des Basistrainings, da dieser Teil in der Länge flexibel handzuhaben ist. Je nach Anzahl der Teilnehmer/innen kann man sich darauf einigen, ggf. nicht alle erarbeiteten Rollenspiele vorzuführen oder die Analysen kürzer zu halten. Auch die theoretischen Exkurse lassen sich je nach Zeitbudget unterschiedlich ausrichten.

Nach meiner (J.K.) Erfahrung eignen sich die Teile B und D eher für den Vormittag, da man sich hier besonders konzentrieren muss. Der Selbstreflexionsparcours (Kap. 3.2) sollte nicht am Ende eines Seminartages angesetzt werden. Teil A hingegen eignet sich für den zweiten Tag, nach der Mittagspause, da durch die Bewe-

gung in der Körperwahrnehmungsübung (ca. 45 Min., Kap. 3.1) die Konzentration wieder angeregt wird. Zu bedenken ist, dass nach dem Übungsteil ein Kurzvortrag zum Konzept der *Körperbasierten Selbstregulation* sinnvoll ist, der mit Diskussion noch einmal 45 Minuten lang dauert. Es ist von Vorteil, wenn man diesen erst nach dem praktischen Übungsteil ansetzt, da die Teilnehmer/innen das Gehörte dann auf ihre eigene Wahrnehmung transferieren können. Zum zweiten ist es sinnvoll erst der Selbstwahrnehmung einer expandierten Körperhaltung Raum zu geben, so dass die Teilnehmer/innen von der Theorie des Körper-Feedback unbeeinflusst sind. Konkrete Hinweise ergeben sich aus den in Kapitel 3.1 beschriebenen Übungsteilen.

Modul 3	Bewältigungsstrategien: Fähigkeiten zum adäquaten Umgang mit Anforderungen	Je nach Gruppengröße 11 – 13 Std.
	A. Körperbasierte Selbstregulation: Selbststärkung des Selbstwertgefühls – praktische Körperübung und Theorie / Empirische Befunde	ca. 1,5 Std.
	B. Mentale Strategien: Gedankenparcours (Visionen und Ziele, Hindernisse und Widerstände, Optimismus, Perspektivenwechsel, Entschlüsse) – Austausch, Schreibreflexionen	ca. 1,5 Std.
	C. Körperlich-gesundheitliche Strategien (Progressive Muskelentspannung, Atem-Stimmtraining, Spannung -Entspannung) – Übungen und Austausch	ca. 1,5 Std.
	D. Selbstorganisation: Zeitmanagement und Arbeitsorganisation – Übungen, Schreibreflexionen, Austausch	ca. 2,0 Std.
	E. Interpersonale Ressourcen – Austausch und Forschungsbefunde	ca. 0,5 Std.
	F. Kommunikations- und Interaktionsstrategien: Beratungssituationen, Störungsprävention, Unterrichtseinsteige – Rollenspiele	ca. 4-6 Std.

Tabelle 16: Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention*: Modul 3

Die Teile C und E lassen sich zwischendrin einsetzen. Es hat sich bewährt, diese am zweiten Tag gegen Ende einfließen zu lassen. Da die Einheiten an sich recht kurz sind und in Form von Kleingruppenarbeiten stattfinden können, kann man sie auch am späten Nachmittag durchführen.

Teil F bildet, wie schon erwähnt, den Schluss des Basistrainings. Neben der Anwendung der Kommunikations- und Interaktionsstrategien tauchen implizit auch andere der behandelten Strategien wieder auf: die *Körperbasierte Selbstregulation* (expandierte Haltung, Präsenz) und auch mentale Strategien (innere Stabilität, Gelassenheit, Humor) können im Kontext der Rollenspiele noch einmal aufgegriffen

werden. Der Gedanke der Ganzheitlichkeit, der hinter unserem Konzept steckt, wird an dieser Verknüpfung noch einmal deutlich. Für diesen Teil gilt, dass er nur Ausschnitte liefern kann und Interesse an Theorien und Konzepten zu Kommunikation, Körpersprache und Interaktion, Beratung und Umgang mit Unterrichtsstörungen wecken soll. An dieser Stelle ist erneut ein Verweis auf geeignete Literatur zum Selbststudium sinnvoll, sowie Hinweise auf weiterführende Seminare, die diese Themen aufgreifen (vgl. Kap. 6.3).

Modul 4 ist überwiegend außerhalb des Blocktrainings angesiedelt. Die Selbstbeobachtungsaufgabe wird am Ende des Basistrainings vorgegeben und besprochen. Ebenso wird der Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen vom ersten Tag wieder hervor genommen und erneut ausgefüllt. Der individuelle Bedarf und die Zielsetzungen für die Anwendungsphase werden festgelegt. In diesem Kontext wird über Möglichkeiten des Peer-Tutorings gesprochen und dieses den Bedingungen der jeweiligen Gruppe angepasst.

Modul 4	Anwendung im Alltag: Konzepte und Strategien in der Überprüfung Selbstbeobachtung und schriftliche Reflexion der Erfahrungen Selbstüberprüfung durch erneutes Ausfüllen von Fragebogen / Kompetenzraster Besprechung der Möglichkeiten für ein die Anwendungsphase begleitendes Peer-Tutoring	Insgesamt 3 cpts
----------------	--	---------------------

Tabelle 17: Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention*: Modul 4

6.1.4 Seminarleitungskompetenzen

Die notwendigen Fähigkeiten der Seminarleitung zu bestimmen ist nicht einfach. In mehreren aktuellen Trainingsprogrammen für Lehrer/innen (Bauer u.a. o.J.; Döring-Seipel / Dauber 2009; Schaarschmidt / Kieschke 2007a) wird deutlich postuliert, dass die Trainer/innen eine psychologische oder supervisorische Grundausbildung haben sollten.

Das Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* hat eine eindeutig pädagogische und keine psychologische Ausrichtung. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Ausbildung von Fähigkeiten im Bereich Kommunikation, Körperverhalten oder Selbstorganisation, natürlich auf der Grundlage der Reflexion eigener Erfahrungen und Verhaltensweisen. Da die meisten Strategiebereiche nur im Umfang von 1,5 – 2 Stunden thematisiert werden, genügt es unserer Meinung nach, wenn die Unterlagen im Buch als Grundlage genommen werden und die Seminarleiter/innen im Wesentlichen Gruppenleitungskompetenzen besitzen. Dazu gehören auf jeden Fall Fähigkeiten zur Anleitung von Rollenspielen und Kleingruppenaufgaben, Moderation von Präsentationen und Unterrichtssimulationen, wertfreien Beschreibung und zu konstruktivem Feedback. Ansonsten steht und fällt ein solches Seminar mit der

Fähigkeit des Leiters/der Leiterin, Vertrauen in einer Gruppe zu schaffen und Freude an den Inhalten, den Übungen und den Strategiebereichen mitzubringen.

6.2 Erste Erkenntnisse aus der Arbeit mit Referendaren/innen

Die Idee, dieses Buch auch auf die zweite Phase der Lehrerbildung auszuweiten, entstand durch meine (J.K.) Arbeit mit Referendaren/innen im Rahmen von Stresspräventionstrainings und durch eine aktuelle Studie, die in der zweiten Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist. Für diese Ausbildungsgruppe eignen sich die gängigen Trainingsprogramme nur bedingt, wie auch an den spezifischen Belastungsfaktoren (vgl. Kap. 5.4.2) erkennbar wird, die sich in einigen Punkten deutlich von denen erfahrener Lehrkräfte unterscheiden. Aus ersten Ergebnissen der Studie lässt sich bestätigen, dass die Wahrnehmung von Belastungen – wie in der Theorie bestätigt (vgl. Kap. 1.1.2 und 1.2.1) – sehr unterschiedlich ist. Ebenso wurde erkennbar, dass direkt mit dem Einstieg ins Referendariat bereits 20% der Befragten (n = 136) sich als belastet oder sogar sehr belastet (3%) einschätzt. Die erste Befragung für die Längsschnittstudie „Den Anforderungen gewachsen“ fand in der Startphase des Referendariats statt, in der die meisten gut betreut und im Unterricht angeleitet sind. Doch schon hier werden als Hauptbelastungsfaktoren „Zeitknappheit“, „wenig Freizeit“, „Konflikte mit Kollegen/innen“ oder „mit Schülern/innen“ beschrieben.

Befragt man Referendare/innen mithilfe von Interviews, wird der Bedarf sehr differenziert artikuliert. Von allen Befragten wurde ein Mangel an Angeboten zur Stressbewältigung beklagt und geäußert, dass sie dringend nach Angeboten wie Supervision, Stressbewältigungstraining oder Zeitmanagement suchen. Sie bemängeln, dass in den Seminaren zu wenig auf ihre Bedürfnisse eingegangen wird und sie viel Zeit mit für sie „Unwichtigem“ verbringen, das sie aktuell für irrelevant und nicht in der Praxis umsetzbar erachten. Durch Wahlmodule wird an den Landesinstituten in Hamburg und Bremen derzeit versucht, dem individuellen Bedarf nachzukommen. Jedoch drängen sich um Seminare wie „Zeitmanagement“, „Umgang mit Konflikten“, „Stressprävention“ etc. zu viele Interessenten/innen. Hier sollten, so die Referendare/innen, die Angebote unbedingt erweitert werden.

Ein weiteres Problem für die Befragten bildet das Bewertungssystem, das dem Referendariat zugrunde liegt. Beratung und Bewertung liegen in den Personen der Ausbilder/innen vereint. Werden Seminare oder Trainings angeboten, in denen die eigene Persönlichkeit thematisiert wird, sind nur wenige Teilnehmer/innen bereit sich ganz einzulassen und offen vor den anderen über Probleme mit Schülern/innen, Kollegen/innen oder der Schulleitung zu sprechen, da sie Angst haben, auch hier in einem Bewertungsraum zu stehen.

Wir sind davon überzeugt, dass das Referendariat der richtige Zeitpunkt ist, an dem auf breiterer Ebene Basiskompetenzen, die im Studium nicht entwickelt wurden oder jetzt in einem neuen beruflichen Kontext redefiniert werden müssen, ausgebildet werden müssten. Auch sollte den Lehramtsanwärtern/innen ausreichend

Zeit für die Entwicklung einer stabilen Lehrerpersönlichkeit zur Verfügung stehen. Was während der teilnehmenden Beobachtung im Referendarsalltag als dafür offensichtlich relevant erkennbar ist, sind die recht häufigen Gespräche, teilweise auch Hospitationen, von Referendaren/innen untereinander. Hier findet der Austausch auf Augenhöhe statt, die Gespräche verlaufen offen und sehr konstruktiv. Hier werden Probleme zugegeben und die Tipps und Anregungen der „Peers“ von der beobachteten Person gut verstanden, da diese aus einer ähnlichen Perspektive kommen. Auch aus den Beobachtungen fremden Unterrichts ziehen die Referendare/innen sehr viel Anregendes für ihre Lehrer/innenrolle. Haben Referendar/in und die Lehrkraft, die den Unterricht durchführt eine ähnliche Vorstellung von gutem Unterricht, lassen sich viele Aspekte wie z.B. die Gestaltung des Stundenbeginns, die Aufwärmrunde, der Umgang mit Störungen etc. anschauen. In diesem Fall ist es sekundär, ob es sich um Unterricht erfahrener Lehrer/innen handelt, was im Sinne des Vorbildlernens als effektiv bestätigt ist, oder um Unterrichtsbeobachtungen bei Mitreferendaren/innen.

Haben die Referendare/innen während ihrer Studienzeit viele schulpraktische Erfahrungen gemacht, wirkt sich dies positiv auf ihr Stresserleben im Referendariat aus. So fiel u.a. in der Vorerhebung zur Studie „Den Anforderungen gewachsen“ eine Referendarin auf, die in ihrer Ausbildung sehr gelassen und optimistisch blieb. Sie konnte die meiste Praxiserfahrung unter den Befragten aufweisen konnte und hatte jede Gelegenheit genutzt, um Praktika zu absolvieren, in Schulen mitzuarbeiten, sich Reformschulen anzuschauen etc. An diesem Beispiel zeigt sich auch, dass nicht nur die Praxiserfahrung hervorsteicht, sondern auch ihr großes persönliches Engagement.

Daran anknüpfend stellen sich verschiedene Persönlichkeitsmerkmale als relevant für den Umgang mit den typischen Belastungen heraus. Dieser Zusammenhang wird u.a. in den Untersuchungen von Mayr / Paseka (2002) und Keller-Schneider (2010) deutlich. Referendare/innen mit hoher Reflexionsfähigkeit waren bereit sich ihre Schwächen und Stärken anzuschauen und Kritik von außen für sich zu überprüfen, ohne diese gleich als persönlichen Angriff zu werten. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel verhalf ihnen dazu, das Referendariat als Job und nicht als alleinigen Lebensinhalt zu begreifen. Selbstmotivation führte zu einer optimistischen Betrachtung der Umstände und zu Hartnäckigkeit, wenn eine „Hospi“ etwa schief gegangen war. Auch denjenigen Referendaren/innen mit hoher Eigeninitiative und einem hohen Effektivitätsanspruch ging es gut im Referendariat. Sie haben sich ihre guten Bedingungen organisiert und genug, aber nicht zu viel Zeit mit Vorbereitungen verbracht.

Trotz der mitgebrachten Eigenschaften und der Entwicklungsbereitschaft des/der Einzelnen ist es wichtig, die Ausbilder/innen nicht von ihrer Verantwortung für die Unterstützung der Weiterentwicklung überfachlicher und personaler Kompetenzen frei zu sprechen. Die Ergebnisse von Forschungen zum Referendariat, selbst wenn sie sich auf Einzelfälle beziehen, sollten dazu genutzt werden, die Bedingungen für

die Weiterentwicklung von Kompetenzen zu optimieren und unnötige Belastungen zu vermeiden.

Mit der Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung bemüht man sich seit mehreren Jahren stärker um die Verzahnung der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Es wäre wünschenswert, dass die Gesunderhaltung von zukünftigen Lehrkräften daher auch von Ausbildern/innen beider Phasen stärker in den Blick genommen wird. Im Folgenden wollen wir aktuelle Überlegungen für die erste Phase der Lehrerbildung darstellen, da hier die Weichenstellung beginnt.

6.3. Überlegungen für die 1. Phase der Lehrerausbildung

Gerade vor dem Hintergrund der Diskussionen in jüngerer Zeit wird deutlich, dass es besonders wichtig ist, sich vor und während der Ausbildungsphasen mit dem Thema der potentiellen Belastung im künftigen Beruf und damit einhergehend mit der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf auseinanderzusetzen. Es wird intensiv debattiert, wie es zu schaffen ist, *geeigneten* Lehrernachwuchs zu finden bzw. die Eignung der vorhandenen Lehramtsanwärter/innen zu überprüfen und sicherzustellen. Aktuelle Studien belegen, dass sich erschreckend viele junge Menschen für ein Lehramtsstudium entscheiden, die ungünstige Risikomuster zeigen oder aber für den Lehrerberuf ungünstige Persönlichkeitsmerkmale aufweisen, wie z.B. mangelnde Kommunikationsfähigkeit (vgl. Schaarschmidt 2005; Rauin 2007, Ankündigung zur Tagung „Auf den Lehrer kommt es an“²⁵).

Häufig wissen Studierende bei der Aufnahme ihres Studiums nicht sicher, ob sie tatsächlich für den Lehrerberuf geeignet sind und stellen dann teilweise (zu) spät in ihrer Studienbiografie fest, dass der angestrebte Beruf nicht der richtige für sie ist. Umso wichtiger ist es für Lehramtsanwärter/innen, entsprechend frühzeitig die Studienwahl zu reflektieren. Dazu ist es wichtig sie zu beraten und individuell zu fördern, so dass die persönliche Eignung für den Beruf überprüft und weiterentwickelt werden kann.

Mit dem Thema Eignung für den Lehrerberuf beschäftigten sich Vertreter/innen verschiedener Universitäten während einer Fachtagung auf Einladung der ZEIT-Stiftung und des Zentrums für Lehrerbildung im November 2008 in Hamburg. Sie beschreiben folgende „Bausteine als Mindeststandards für eine Eignungsberatung in der ersten Ausbildungsphase“ (Lehberger 2009, 7f):

1. *Selbstreflexion vor Aufnahme des Studiums*: Bereits vor Aufnahme eines Lehramtsstudiums sollten potentielle Bewerber/innen ein Selbsterkundungsverfahren durchlaufen, in dem sie ihre Eignung für den Beruf überprüfen können und das sie über die berufsspezifischen Anforderungen informiert. Hierfür gelten

²⁵ „Auf den Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern.“ 16./17.02.09 Uni Trier: <http://www.uni-trier.de/index.php?id=25122> (Zugriff: 17.12.2009)

die Fragebögen CCT (Career Counselling for Teachers)²⁶ und „Fit für den Lehrerberuf“²⁷ als geeignet.

2. *Abklärung von Selbst- und Fremdeinschätzung im Anschluss an Praxisphasen:* Nach Abschluss eines Schulpraktikums sollten Studierende/r und Mentor/in ein Auswertungsgespräch nach standardisiertem Verfahren und mit entsprechenden Instrumenten durchführen, wobei Selbst- und Fremdeinschätzung miteinander verglichen werden sollen. Auch hierfür eigne sich „Fit für den Lehrerberuf“. Die Mentoren/innen sollten für diese Aufgabe entsprechend geschult sein. Als Ziel sollen im Gespräch die Stärken und Schwächen der Studierenden im Hinblick auf den künftigen Beruf festgestellt werden, woraus sich „Angebote zur weiteren Entwicklung berufsspezifischer Kernkompetenzen“ (Lehberger 2009, 8) ergeben sollten.
3. *Trainingsangebote mit Lerngelegenheiten:* Studierenden, die sich „dazu entschließen, die Kernkompetenzen für den Lehrerberuf (z.B. die sozial-kommunikativen Fähigkeiten) weiterzuentwickeln, muss an der Universität ein entsprechendes Seminar- oder Trainingsangebot gemacht werden“ (ebd.).

Lehberger betont, es sei zu wünschen, dass diese Mindeststandards an möglichst vielen Universitäten erfüllt würden (ebd.).

Das Thema der Eignung von Studierenden für das Lehramt sollte verstärkt und offensiv im Studium verankert werden, um zu gewährleisten, dass geeignete Bewerber/innen ins Lehramt gelangen und weniger geeignete Personen ihre Berufswahl überdenken und ggf. frühzeitig einen anderen Studien- und Berufsweg einschlagen können. Einige Ausbildungsstandorte sind bereits auf dem Weg, es gibt verschiedene Verfahren, die eine Überprüfung der Eignung für das Lehramt zu unterschiedlichen Zeiten der Lehrerausbildung ermöglichen. Im vergangenen Jahr (Februar 2009) fand in Trier eine Tagung unter dem Titel „Auf den Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern“ statt. Im Rahmen dieser Tagung wurden einige Verfahren und Konzepte, die an verschiedenen Standorten durchgeführt werden, vorgestellt.

Demnach gibt es derzeit in der Praxis

- *Verfahren zur Laufbahnberatung in oder vor der Bewerbungsphase durch Self Assessments:* z.B. CCT (s.u.) oder „Fit für den Lehrerberuf“ (s.u.)
- *Assessmentverfahren und Beratungsgespräche und/oder Seminare:* z.B. „Trierer Assessment-Seminare zur Reflexion von Eignung und Neigung für den Beruf Lehrer/in, bezogen auf personale und soziale berufsbezogene Kompetenzen“, Universität Trier²⁸, „Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern“ an der Universität Hamburg/Zentrum für Lehrerbildung; Projekt „EignungsFeed-

²⁶ www.cct-germany.de

²⁷ www.fit-fuer-den-lehrerberuf.de

²⁸ <http://www.uni-trier.de/index.php?id=6428&L=2...once%2C> (Zugriff: 19.12.09)

back“, Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld²⁹; „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf“ an der Universität Kassel³⁰.

- *Initiativen und Förderprogramme zur Gewinnung geeigneter Personen für den Lehrerberuf*: z.B. „Teach First Deutschland“, „Studienkolleg – Begabtenförderung für Lehramtsstudierende“.

Einige der Verfahren möchten wir an dieser Stelle exemplarisch erläutern:

Career Counselling for Teachers

Für jede/n zugänglich gibt es die webbasierte Laufbahnberatung für Lehrer/innen: CCT (Career Counselling for Teachers: www.cct-germany.de). Online kann ein/e Interessent/in über Selbsterkundungsinstrumente die persönliche Eignung für den Lehrerberuf überprüfen. Dabei richtet sich CCT nicht ausschließlich an Lehramtsstudierende, sondern auch an Schüler/innen, Interessierte und ebenfalls an erfahrene Lehrer/innen, um z.B. Karrieremöglichkeiten zu überprüfen. In Deutschland findet dieses Verfahren Einsatz z.B. in der Leuphana Universität Lüneburg als verpflichtender Anteil am Zulassungsverfahren. In Baden-Württemberg wird die Teilnahme am Self-Assessment über CCT ab Wintersemester 2010/11 flächendeckend als Zulassungsvoraussetzung eingeführt (näheres unter: www.bw-cct.de/3.php). Dabei müssen die Bewerber/innen ihre Testergebnisse nicht offenlegen, sondern ein systemgeneriertes Teilnahmezertifikat vorlegen. Es wird ihnen geraten, anhand der Testergebnisse eine gezielte Studienberatung durchzuführen. CCT wird ebenfalls in Österreich und der Schweiz angeboten.

Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern

In Hamburg wird, ausgehend von den Ergebnissen der Potsdamer Lehrerstudie (Schaarschmidt 2005), das Projekt „Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern“ durchgeführt. Dabei werden drei sich ergänzende Angebote bezogen auf drei Abschnitte im Lehramtsstudium gemacht: Eine praxisbezogene Einführung im ersten Semester, die internetbasierte Anwendung von „Fit für den Lehrerberuf“ zum Abschluss des integrierten Schulpraktikums sowie ein Trainingsseminar nach Abschluss des Praktikums. Lehramtsstudierende sollen mit diesem Angebot bei der Reflexion ihrer persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf und dem sich daraus ergebendem Entwicklungsbedarf unterstützt und gefördert werden.

Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Dieses Seminarmodell der Universität Kassel wurde im Dezember 2008 mit dem hessischen Hochschulpreis für Exzellenz in der Lehre ausgezeichnet. Der Erwerb zentraler psychosozialer Basiskompetenzen steht im Zentrum des Konzepts. Studierende absolvieren im ersten Studiensemester verbindlich ein zweitägiges Blockseminar, dessen Ziel es ist,

²⁹ <http://www.zfl.uni-bielefeld.de/eignungsfeedback> (Zugriff: 19.12.09)

³⁰ <http://cms.uni-kassel.de/unicms/index.php?id=9035> (Zugriff: 19.12.09)

„persönliche Kompetenzen und Defizite auf verschiedenen Ebenen diagnostisch zu erfassen, in realen Handlungssituationen ühend zu trainieren und auf dem Hintergrund differenzierter Feedbacks durch Kommilitonen und ausgebildete Trainer selbstreflexiv zu bearbeiten, um – gegebenenfalls – weitere Beratungsangebote zu suchen und wahrzunehmen“. (Döring-Seipel / Dauber 2009)

Die Beispiele machen deutlich, dass einiges in Bewegung geraten ist und die Eignung der Anwärter/innen für einen Lehrerberuf zunehmend in den Fokus der Universitäten gerät. Wichtig ist es nach unserer Meinung, dass bei allen Verfahren das geringe Lebensalter der Studienanfänger berücksichtigt wird. Die Interessenten/innen sind im Durchschnitt bei Studienbeginn zwischen 18 und 20 Jahren alt – mit G8 eher 18 - und bringen in diesem Alter zwar ein hohes Potential an Entwicklungsmöglichkeiten mit, aber auch ein hohes Maß an Unsicherheit den eigenen Möglichkeiten und Interessen gegenüber. Sie benötigen daher in dieser Lebensphase ein umfangreiches Angebot an Orientierung und Unterstützung.

Auch Weyand berücksichtigt diesen Aspekt und macht darauf aufmerksam, dass „sich Studieninteressierte in einem Lebensalter stärkerer Entwicklungsschübe“ befinden, „die zum einen biologisch (Lebensalter) und zum anderen biografisch (Identitäts- und Perspektivfindung) determiniert sind“ (Weyand 2007, 6) und mit „Orientierungsherausforderungen“ (ebd.) einhergehen. Wichtig ist es, Prüfkriterien zugrunde zu legen bzw. Merkmale zu überprüfen, die relevant für den Lehrerberuf sind. Nieskens zeigt auf, dass als Grundlage für eine Laufbahnberatung nur Merkmale herangezogen werden dürften, „die eine gewisse zeitliche Stabilität erwarten lassen und die für viele bzw. zentrale Bereiche des Studiums und des Berufs relevant sind“ (Nieskens 2009).

Weiterführende Überlegungen aus dem Basistraining

Laut Aussagen der Studierenden (vgl. Kap. 5) können sie Stresssituationen nach der Ausbildung der Fähigkeiten, die mithilfe des Basistrainings erlernt wurden, wesentlich besser bewältigen bzw. sich vor dem Aufkommen von Stress schützen. Schaut man sich den Bedarf von Referendaren/innen an, so lässt sich auch hier postulieren, dass diese mit den Inhalten des Trainings viele ihrer empfundenen Defizite ausgleichen könnten.

Somit wäre es durchaus denkbar, die Kriterien aus den in unserem Buch behandelten Kompetenzbereichen als Maßstab zu nehmen, um, wie Nieskens fordert, bei Studierenden die Fähigkeiten auf diesen Gebieten zu überprüfen. Dazu kann der für das Basistraining entwickelte Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen (vgl. Anhang) als Selbstverortungs- und Beratungsinstrument dienen.

Natürlich kann das Basistraining nur eine Grundlage für die Entwicklung von Stressbewältigungskompetenzen bilden. Einige der Themen sollten für die Ausbildung von Professionalität durch weitere universitäre Seminare oder Module im Referendariat vertieft werden. Das betrifft u.a. das Befassen mit Kommunikationstheorien und -konzepten, die im Modul 3 eher induktiv, von den Interessen der

jeweiligen Teilnehmer/innen geleitet, angesprochen werden. Hinweise auf Literatur zum Selbststudium sind eine Möglichkeit, die Absprache mit Kollegen/innen, die in diesen Bereichen in der Lehrerausbildung etwas anbieten ein zweite; letztere würde ermöglichen, dort Vertiefungsstudien anzusetzen, wo das Basistraining geendet hat. Das gleiche könnte für die pädagogische Diagnostik gelten, die durchaus von der geschulten Selbst- und Fremdwahrnehmung der Teilnehmer/innen profitieren könnte.

Weiterhin ist zu bedenken, an welchen Zeitpunkt das Basistraining im Rahmen der Lehramtsausbildung am besten anzusiedeln wäre. Aus den bisherigen Ausführungen ging deutlich hervor, dass der Zeitpunkt des Referendariats eigentlich zu spät dafür ist. Hier wäre eine Auffrischung und Spezifizierung der Themen vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen im Praxiskontext vorstellbar. Will man aber bereits in Stressbewältigungskompetenzen geschulte Lehramtsanwärter/innen haben, muss das Basistraining in das Studium integriert werden.

Hierzu melden sich unterschiedliche Stimmen zu Wort. Von Seiten der Kollegen/innen vom Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Bremen wurde angedacht das Basistraining im 1. oder 2. Semester um das Orientierungspraktikum herum anzubieten. Andere Konzepte (s.o.) bieten Studierenden im 1. Semester ebenfalls Basistrainings an. Gehen wir wiederum von einer konsekutiven Lehrerausbildung aus, bei der die pädagogische Ausrichtung erst mit dem Masterstudium stattfindet, wäre ein Training, das die Eignung für den Lehrerberuf schult, im Bachelor zu früh angesetzt.

Zusammenfassend weisen wir noch einmal auf zwei Grundvoraussetzungen hin, die die Frage nach einer erlernbaren Befähigung vielleicht teilweise beantworten: Wenn Kompetenzentwicklung stufenweise abläuft (vgl. Dreyfus / Dreyfus 1987, in Rauner 2002, 6) und – mit Terhart (2000) gesprochen – ein berufsbiografischer Prozess ist, kann man davon ausgehen, dass bei regelmäßiger Weiterführung des Erlernten in den jeweiligen beruflichen Anforderungssituationen im Lauf der Zeit ein gewandter Umgang mit den Fähigkeiten zu erwarten ist. Was jedoch nur bedingt erlernbar ist, das ist die Liebe zum Beruf und zur Arbeit mit den Schülern/innen. Das ist die Bereitschaft Anstrengungen auf sich zu nehmen, die Fähigkeit mit Frustration und den eigenen Grenzen umgehen zu können und sich als Teil eines Teams zu begreifen. Diese Fertigkeiten, lassen sich dem Entwicklungsbereich „identitätsstabilisierende Rollenfindung“ (Keller-Schneider 2009, 152f) zuordnen und sind bereits Gegenstand verschiedener Selbsteinschätzungs-Verfahren für die berufliche Eignung (vgl. Teil E im Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen dieses Buches; „Fit für den Lehrerberuf“, Herlt / Schaarschmidt 2007).

Wollen wir also Studierende im Hinblick auf Stressbewältigungskompetenzen gut ausbilden, so gilt es ihnen ausreichende Möglichkeiten für die Entwicklung der relevanten Basiskompetenzen anzubieten.

6.4. Ausblick

Aus der Studie von McKinsey aus dem Jahr 2007 „Was die leistungsfähigsten Schulsysteme der Welt zu Spitzenreitern macht“, ist die Aussage wohlbekannt:

„Die Qualität eines Schulsystems kann nicht besser sein als die Qualität der Lehrer“

Somit ist das Motto der Trierer Tagung „Auf den Lehrer kommt es an“ (Kap. 6.3) als Überlegung dahingehend zu verstehen, dass der Lernentwicklungsfortschritt der Schüler/innen durch die Qualität der Lehrkräfte besonders begünstigt wird, und man als Konsequenz daraus vermutlich bei der Auswahl der Studierenden anfangen sollte (was ja mittlerweile vielerorts, nicht nur in Finnland, geschieht). Denn, wie auch Niekens sagt: „Die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer ist der wichtigste Erfolgsfaktor von Bildungssystemen“ (Niekens 2009).

Wie aus den im letzten Kapitel geschilderten Maßnahmen und bereits angewendeten Konzepten erkennbar wurde, gehen erste Schritte bereits in diese Richtung. Doch sollten sich Ausbildungssysteme nicht aus der Verantwortung stehlen und für eine unbedingte Vorauslese plädieren, die z.B. ausschließlich an Noten orientiert ist. Der Gedanke, dass die Schüler/innen mit den besten Abiturnoten auch die besten Lehrer/innen sein sollen, missfällt bestimmt nicht nur den Autorinnen.

Es wurde in den Ausführungen in Kapitel 6.3 gezeigt, dass rechtzeitige (Studien)Beratung dringend notwendig ist, damit Lehramtsanwärter/innen wissen, was sie erwartet. Hierbei sollten allerdings keine Drohszenarien entwickelt, sondern ein realistischer Blick in die Praxis gerichtet werden.

Viel mehr als eine Zulassung nach einem bestimmten Numerus Clausus wäre eine Motivationsüberprüfung bei den Lehramtsanwärtern/innen notwendig und wichtig – warum möchte ich Lehrer/in werden? Lehramtsanwärter/innen sollten ferner darin unterstützt werden, ihre Stärken zu fördern. Sie müssen Gelegenheit erhalten, ihre Schwächen zu erkennen und so ihren Weiterentwicklungsbedarf zu reflektieren. Es sollten entsprechende Angebote für sie entwickelt werden, so dass sie an ihren „Problemfeldern“ arbeiten und ihr Potenzial voll entfalten können.

Das inhaltliche Angebot innerhalb der Ausbildung müsste noch viel konkreter auf das Berufsfeld und seine speziellen Herausforderungen, die wir aufgezeigt haben, abgestimmt werden. Das bedeutet allerdings ein Umdenken in Richtung einer Ausgewogenheit der fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile im Lehramtsstudium mit besonderem Fokus auf lehrerberufsrelevante Kompetenzen.

Wichtig erscheint dabei, dass Veränderungen erlebbar werden; im Basistraining *Ganzheitliche Stressprävention* werden neben der Strategievermittlung Reflexionsprozesse angeleitet. Diese sind, wie wir in Kapitel 5.7 kurz aufgezeigt haben, wichtige Voraussetzung für die pädagogische Arbeit und die Entwicklung pädagogischer Professionalität. Die Reflexionskompetenz befähigt die zukünftigen Lehrer/innen, nicht nur unter Bedingungen zu „leiden“ (Opfer zu sein), sondern diese zu hinterfragen und selbst aktiv zu werden. Das bedeutet gezielt Belastungen entgegenzuwirken, an humaneren Bedingungen im Referendariat und Schulleben mitzuarbeiten und immer wieder die eigene Haltung und das Verhalten zu überdenken.

Mit der Vorstellung des Basistrainings und der Darlegung der Veränderungen nach einem Zeitraum von ca. drei Monaten sollte gezeigt werden, dass ein Training, das personell und finanziell relativ unaufwändig ist, einiges bewirken kann. Dies setzt Argumente außer Kraft, die sich auf den Mangel an Ressourcen zurückziehen. Eine Bereitstellung von 10 Basistrainings pro Jahr würde bedeuten, dass gut 250 Lehramts-Studierende „bedient“ werden könnten, was je nach Größe der Universität ein mehr oder weniger flächendeckendes Angebot darstellen würde.

Was zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch offen bleibt, ist die Überprüfung der Nachhaltigkeit der Wirkungen des Basistrainings (z.B. unter Zunahme einer Vergleichsgruppe). Eine Langzeitstudie, die vom Studienbeginn, über das Referendariat bis hin zur Berufseinstiegsphase die Entwicklung von Teilnehmern/innen eines Basistraining untersucht, ist angedacht. Letztlich hängt deren Durchführung davon ab, ob ein solches Breitenangebot in Zukunft gewünscht ist oder nicht. Die Langsamkeit, mit der sich Angebote zur Lehrergesundheit entwickeln, mag auch daran liegen, dass noch immer der Gedanke besteht, Stressprävention und -bewältigung sei Privatangelegenheit. Das ist sie gewiss nicht und ein solches Argument verdeckt den Blick auf eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung, die sich mit den Ursachen der Belastungen im Lehrerberuf und mit den Möglichkeiten der Prävention auf allen Ebenen auseinandersetzen sollte.

Literaturverzeichnis

Abujatum, M. / Arold, H. / Knispel, K. / Rudolf, S. / Schaarschmidt, U. (2007): Intervention durch Training und Beratung. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U.: Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz, S. 117-155.

Alan, Y. (2002): Methoden zur Akquisition von Wissen über Kompetenzen. KO-WIEN-Projektbericht 2/2002. Universität Essen, Fachbereich 5: Wirtschaftswissenschaften. http://www.pim.wiwi.uni-due.de/uploads/tx_itochair3/publications/Wissensakquisition.pdf (Zugriff: 17.12.08).

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt-Verlag.

Arnold, E. u.a. (1999): Schulentwicklung und Wandel der pädagogischen Arbeit. In: Carle, U. / Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. Weinheim, München: Juventa, S. 97-123.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, J. / Unterbrink, Th. / Zimmermann, L. (o.J.): Manual des Verbundprojektes Lange Lehren. TU Dresden.

Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen: Theorie und Training. Weinheim: Juventa.

Baumert, J. / Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Nr. 4, S. 469-520.

Bengel u.a. (Hrsg.) (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Eine Expertise von J. Bengel, R. Strittmatter und H. Willmann im Auftrag der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Band 6. Köln: BZgA. Erweiterte Neuauflage.

Berndt, J. u.a. (2002): Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper? Zur psychophysischen Verfassung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Beetz-Rahm, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Bd. 3. Weinheim, München: Juventa, S. 263-281.

Bruno-Latochta, G. (2005): Keine Rücklagen für Pensionäre. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. H. 6, S. 30-31.

Buchen, S. u.a. (Hrsg.) (1997): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim, München: Juventa.

- Buchen, S. (1997): Belastungen von Lehrerinnen und Lehrern. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und Gymnasium. In: Buchen, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim, München: Juventa, S. 227-245.
- Campbell, N. A. / Reece, J. B. et al. (2003): Biologie. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Caswell, Ch. / Neill, S. (1996): Körpersprache im Unterricht. Techniken nonverbaler Kommunikation in Schule und Weiterbildung. Münster: Daedalus.
- Carle, U. / Buchen, S. u.a. (Hrsg.) (1999): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2. Weinheim, München: Juventa.
- Dick, A. (1999): Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung. In: Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 149-167.
- Dick, van, R. (1999): Stress und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte. Marburg: Tectum.
- Dick, van, R. / Stegmann, S. (2007): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 34 – 51.
- Döring-Seipel, E. / Dauber, H. (2009): Abstract zum Vortrag anlässlich der Tagung „Auf den Lehrer kommt es an“ am 16./17.02.2009, Uni Trier. http://www.uni-trier.de/fileadmin/forschung/ZFL/Doering-Seipel_Abstract_29Jan09.pdf (Zugriff: 17.12.09).
- Döring-Seipel, E. (1996): Stimmung und Körperhaltung. Der Einfluss von manipulierten Körperhaltungen auf dysphorische Stimmungen. Eine experimentelle Studie. Weinheim: Beltz.
- Drexler, D. (2006): Das integrierte Stressbewältigungsprogramm ISP. Manual und Materialien für Therapie und Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Eichler, D. (2008): Körpersprache im Frontalunterricht. Körperstellung, Blickkontakt, Mimik und Gestik. In: Pädagogik. 60. Jg. H. 11, S. 12-15.
- Etzion D. (1984): Moderating effect of social support on the stress-burnout relationship. *Journal of Applied Psychology*, vol. 69, No. 4, p. 615-622.
- Fartacek, W. / Mayr, J. (1990): Lehrersein. Erst überleben, dann leben. In: Hauptschulmagazin. Jg. 5 H 7/8, S. 77-84.
- Fidler, R. (2004): Lehrerwahrnehmungen und Stressprävention: Stresserleben am Arbeitsplatz Schule und Stressprävention im Rahmen der Lehrerfortbildung. Kassel: University Press.

- Forgas, J. P. (1995): Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim: Beltz.
- Funke-Wieneke, J. (1992): Grundlagen unseres Ansatzes. In: Treutlein, G. / Funke, J. / Sperle, N.: Körpererfahrung im Sport. Wahrnehmen - Lernen - Gesundheit fördern. Aachen: Meyer & Meyer, S. 9-28.
- Frey, D. / Benning, E. (1983): Das Selbstwertgefühl. In: Mandl, H. / Huber, Günter L.: Emotion und Kognition. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, S. 148-181.
- Gehrmann, A. (2004): Lehrerprofessionalität im Vergleich. Über Alter und Geschlecht als Prädiktoren beruflicher Zufriedenheit. In: Carle, U. / Unckel, A. (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung Band 8. Wiesbaden: VS, S. 123-128.
- Gerber, M. (2008): Sport, Stress und Gesundheit bei Jugendlichen. Schorndorf: Hofmann.
- Gogoll, A. (2004): Belasteter Geist – Gefährdeter Körper. Sport, Stress und Gesundheit im Kindes- und Jugendalter. Forum Sportwissenschaft Band 9. Schorndorf: Hofmann.
- Grewe, N. (2005): Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In: Grewe, N. (Hrsg.): Praxishandbuch Beratung in der Schule. München: Luchterhand, S. 13-34.
- Heitzmann, B. / Kieschke, U. / Schaarschmidt, U. (2007): Bedingungen der Lehrarbeit. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U.: Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz, S. 63-91.
- Herlt, S. / Schaarschmidt, U. (2007): Anhang 2: Fit für den Lehrerberuf. In: Schaarschmidt, U. / Kieschke, U.: Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz, S. 221-252.
- Hobfoll, S. E. (1989): Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. In: American Psychologist, Vol. 44, No. 3, p. 513-524.
- Holtappels, H. G. (1999): Neue Lernkultur – veränderte Arbeitszeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In: Carle, U. / Buchen, S. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2, Weinheim, München: Juventa, S. 137–151.
- Iwers-Stelljes, T. (2008): Gelassen und handlungsfähig. Das Qualifizierungsmodul Integrative Introversionsberatung (QUIB) zum Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz im Pädagogikstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jacoby, M. (1991): Schamangst und Selbstwertgefühl. Ihre Bedeutung in der Psychologie. Olten: Walter.

- Jehle, P. (1996): Vorzeitige Pensionierungen von Lehrerinnen und Lehrern – Eine Analyse amtlicher Materialien aus den alten Bundesländern. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Jehle, P. / Schmitz, E. (2007): Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 160-184.
- Jerusalem, M. / Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim, Basel: Beltz .
- Kaluza, G. (1996): Gelassen und sicher im Stress. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Keller, G. (2003): Selbstmanagement im Lehrerberuf. Donauwörth: Auer.
- Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2009): Was beansprucht wen? - Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. In: Unterrichtswissenschaft, 37. Jg., H. 2, S. 145-163.
- Kirschner-Liss, K. / Kretschmann, R. / Lange-Schmidt, I. (2000): Die Belastungen eines Schulalltags. In: Kretschmann, R. (Hrsg.): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 28-36.
- Klippert, H. (2006): Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Košinár, J. (2009): Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte – Training - Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Košinár, J. (2008a): Körperbasierte Selbstregulation – Basis für die Ausbildung von Kernkompetenzen im Lehrberuf. In: Bodensohn, R. (Hrsg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Landau: Empirische Pädagogik, 22, H. 3, S. 409-429.
- Košinár, J. (2008b): Körperkompetenzen im Frontalunterricht. In: Pädagogik, 60. Jg., H. 11. Weinheim: Beltz.
- Košinár, J. (2007): Selbststärkung im Lehrerberuf. Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Košinár, J. (2005): Vom Theater lernen. Vorschläge für eine praxisorientierte Lehrerbildung. In: Journal für LehrerInnenbildung. H. 3. Innsbruck: Studienverlag, S. 49-55.

- Košinár, J. (2004): Körperhaltung - eine unterschätzte Ressource der Selbstregulation? Erste Ergebnisse zum bewussten Einsatz von Körperhaltung aus Selbstbeobachtungen von Lehramtstudierenden. In: Esslinger-Hinz, I. / Hahn, H. (Hrsg.): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualitäten in der Grundschule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 56 - 63.
- Kounin, J. S. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann (Nachdruck der Ausgabe 1976)
- Kramis-Aebischer, K. (1995): Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrerberuf. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Krause, A. / Dorsemagen, C. (2007): Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 52 - 80.
- Kretschmann, R. (2008): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kretschmann R. / Lange-Schmidt, I. (2000): Stress – was ist das? In: Kretschmann, R. (Hrsg.): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 21-27.
- Kretschmann, R. (Hrsg.) (2000): Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingsbuch mit Kopiervorlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Kucharz, U. (1999): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. Eine Einführung in Methoden und Arbeitstechniken. UC Studium Sozialwissenschaften. Bd. 178. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung – Bildungswissenschaften (2004). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn: KMK.
- Laux, L. / Weber, H. (1990): Bewältigung von Emotionen. In: Scherer, K. R. (Hrsg.): Psychologie der Emotionen. Göttingen: Hogrefe, S. 560 - 629.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. / Launier, R. (1981): Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (Hrsg.): Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern, Stuttgart, Wien: Huber, S. 213 - 259.

- Lehberger, R. (2009): Mindeststandards für die Eignungsberatung und Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden. In L-News, Zeitschrift für Lehramtsstudierende. Hrsg. von der zentralen Studienberatung der Goethe-Universität. Goethe-Universität Frankfurt am Main, Nr. 30. <http://www.uni-frankfurt.de/studium/download/l-news30.pdf> (Zugriff: 18.12.2009).
- Linklater, K. (1997): Die persönliche Stimme entwickeln: ein ganzheitliches Übungsprogramm zur Befreiung der Stimme. München: Reinhardt.
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Störungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mayr, J. / Paseka, A. (2002): Lehrerpersönlichkeit. In: Journal für LehrerInnenbildung. Innsbruck: Studienverlag, 2. Jg. H.1., S. 50-55.
- Nieskens, B. (2009): Lehrer/in werden? Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. http://www.bak-online.de/lvb/baden-wuerttemberg/Bad_Urach_09_nieskens.pdf (Zugriff: 19.12.09)
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F. / Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur, Zürich: Ruediger, S. 215-342.
- Schnack, J. (2005): Magazin. In: Pädagogik, 57. Jg. H. 3, S. 61.
- Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert – im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren) In: Wolfgang Goethe Universität Frankfurt (Hrsg.): Forschung aktuell. Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe Universität, Ausgabe 3/2007. http://www.forschung-frankfurt.uni-frankfurt.de/2007/Forschung_Frankfurt_2007/307/Im_Studium_wenig___12_.pdf (Zugriff: 19.12.09)
- Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14. Universität Bremen.
- Riskind, J.H. (1984): They stoop to conquer: guiding and self-regulatory functions of physical posture after success and failure. In: Journal of Personality and Psychology. Vol. 47. No. 3, p. 479-493.
- Rosenbusch, Ch. (2004): Körpersprache in der schulischen Beratung. In Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (2004): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 185-209.
- Rosenbusch, H. S. / Schober, O. (2004): Körpersprache und Pädagogik. Das Handbuch. 4. überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2007): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS.

- Rudow, B. (2002): Das Arbeitsschutzgesetz gilt auch für Lehrkräfte! Verhaltensprävention im Schulbereich. In: Pädagogik, 2002, J. 54, H. 7-8, S. 36-44.
- Rudow, B. (2000): Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Heddesheim / Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (1997): Personalpflege im Lehrerberuf. Stressmanagement und Gesundheitszirkel. In: Buchen, S. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1. Weinheim, München: Juventa, S. 301-324.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit. Bern u.a.: Huber.
- Satir, Virginia (1998): Selbstwertgefühl und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. Leben lernen. Bd. 18. München: Pfeiffer (Erstveröffentlichung 1975).
- Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007a): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim, Basel: Beltz
- Schaarschmidt, U. / Kieschke, U. (2007b): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS, S. 81 – 98.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim, Basel: Beltz .
- Schäffler, A./ Schmidt, S. (Hrsg.) (1994): Biologie, Anatomie und Physiologie für die Pflegeberufe – Ein kompaktes Lehrbuch. Neckarsulm: Jungjohann.
- Schmitz, G. S. / Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, M. / Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeits- und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft, S. 192-214.
- Schubarth, W. / Speck, K. / Seidel, A. (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerausbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a.M.: Lang.
- Schütz, A. (2000): Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Akzeptanz bis Arroganz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz-Pedersen, St. (2009): Präventions- und Bewältigungsmöglichkeiten durch Sport. Staatsexamensarbeit: Universität Bremen, unveröffentlicht.
- Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, M. / Hopf, D. (Hrsg.): Selbstwirksamkeits- und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. 44. Beiheft, S. 28-53.

- Schwarzer, R. / Schmitz, G. S. (1999): Skala Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung. In: Schwarzer, R. / Jerusalem, M. (Hrsg.): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Humboldt-University Press, S. 60-61.
- Schwarzer, R. / Leppin, A. (1989): Sozialer Rückhalt und Gesundheit: Eine Meta-Analyse. Göttingen: Hogrefe.
- Selye, H. (1974): Stress. Bewältigung und Lebensgewinn. München: Piper.
- Sieland, B. / Nieskens, B. (2000): Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Lehrerbildung. In: Hanckel, Ch. (Hrsg.): Berichte aus der Schulpsychologie. Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz 2000. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, S. 197-205.
- Stahlberg, D. / Gothe, L. / Frey, D. (1994): Selbstkonzept. In: Asanger, R. / Wenninger, G. (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie, Weinheim, Basel: Beltz, S. 680
- Strauss A. / Corbin J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Beltz.
- Stepper, S. (1992): Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion Stolz. Experimentelle Untersuchung zur Körper-Feedback-Hypothese. Universität Mannheim: Dissertation.
- Tausch, R. / Tausch, A.-M. (1977): Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe.
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thoits, P.A. (1982): Life stress, social support and psychological vulnerability: Epidemiological considerations. In: Journal of Community Psychology, 10, 314-362.
- Trautwein, U. (2003): Schule und Selbstwert: Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene. Münster: Waxmann.
- Ulich, D. / Mayring, Ph. (1992): Psychologie der Emotionen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Viehhauser, R. (2000): Förderung salutogener Ressourcen. Entwicklung und Evaluation eines gesundheitspsychologischen Trainingsprogramms. Regensburg: Roederer.
- Wagner, A. C. (2007): Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte. Mentale Selbstregulation und Introvision. Stuttgart: Kohlhammer.
- Waibel, E. M. (1998). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Donauwörth: Auer.

Weihusen, K. (2007): Stress bei Kindern und Jugendlichen. Mögliche Wege der Stressbewältigung und -prävention im Sportunterricht. Saarbrücken: VDM

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Weimar, D. (2005): Stress und Flow-Erleben. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Kognitionen, Emotionen und Motivation bei Lehramtsstudierenden, Referendaren und Lehrern. Berlin: Logos.

Weyand, B. (2007): Entwicklung und Erprobung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der Berufseignung. In: Kraller, Ch. / Schratz, M.: Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf. Wien, Berlin: LIT-Verlag.

Selbsteinschätzungs-Kompetenzbogen

Kompetenzbereich						
A Reflexionskompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft zu +	Weiß nicht; mal so, mal so 0	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
A1 Ich schätze meine Fähigkeiten und Handlungsmöglichkeiten richtig ein						
A2 Ich erkenne Stress erzeugende Situationen rechtzeitig						
A3 Ich nehme berechtigte Kritik bereitwillig an						
A4 Verbesserungsvorschläge von anderen berücksichtige ich.						
A5 Ich kann mein Verhalten in stressigen Situationen richtig einschätzen						
A6 Meine Fähigkeiten genügen völlig den beruflichen Anforderungen						
A7 Es fällt mir leicht meinen Unterricht für mich anschließend selbst zu reflektieren						
A8 Wenn ich mit meinem Unterricht unzufrieden bin, ziehe ich Konsequenzen daraus und verbessere ihn						
A9 In stressigen Phasen überlege ich gezielt, welche Bewältigungsmaßnahmen ich einsetzen könnte						
A10 Ich überdenke häufig, ob ich die richtige Haltung zu meinem Beruf habe						
A11 Ich mache mir regelmäßig Gedanken darüber, welches die Stärken und Schwächen meines Verhaltens sind.						
A12 Oft spüre ich in der Situation selbst ob mein Verhalten richtig ist oder nicht						

Kompetenzbereich						
B Sozial-kommunikative Kompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft zu +	Weiß nicht; mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
B1 Der Umgang mit Schüler/innen gelingt mir gut						
B2 Ich kann die Schüler/innen beim Lehrervortrag begeistern						
B3 Meine Stimme ist ausdauernd und laut genug						
B4 In Konfliktsituationen bin ich durchsetzungsfähig						
B5 Ich kann mich gewandt ausdrücken						
B6 Ich bin in der Lage je nach Altersstufe das richtige Vokabular zu benutzen						
B7 Ich kann mit Argumenten überzeugen						
B8 Wenn sich Streit anbahnt, weiß ich wie ich ihn schlichte						
B9 Ich bin mir meiner Körpersprache bewusst						
B10 Die Kommunikation mit meinen Kolleg/innen bzw. Kommilitonen/innen gestalte ich freundlich und aufmerksam						
B 11 Ich weiß wie ich nonverbal Störungen entgegenwirken kann						
B12 Ich habe keine Probleme vor Publikum zu sprechen						

Kompetenzbereich						
C Selbstregulations- und Selbststärkungskompetenzen	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft zu +	Weiß nicht; mal so, mal so 0	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
C1 Ich nehme stressbedingtes Verhalten von Kolleg/innen oder Schüler/innen meistens gelassen						
C2 Ich kann mich gut gegen verbale Angriffe abgrenzen						
C3 Ich versuche regelmäßig zu erspüren wie es mir geht						
C4 Ich habe genügend Handlungsmöglichkeiten um mit unvorhergesehenen Ereignissen gut umzugehen						
C5 Ich kann mich in meiner Freizeit von meinem Beruf gut distanzieren						
C6 Ich bin in der Lage die Dinge auch mal aus einer anderen Perspektive zu betrachten						
C7 Bei Nervosität weiß ich mir zu helfen						
C8 Ich weiß, wie ich mit Belastungen umgehen muss						
C9 Ich kenne die Auswirkungen einer expandierten Körperhaltung auf meine Stimmung						
C10 Aufregung vermeide ich, indem ich die Situationen vorher gut durchdenke						
C11 Wenn ich Zweifel habe, kann ich mir selbst Mut zusprechen						
C12 Ich kann körperbasierte Selbstregulation für mich nutzen						

Kompetenzbereich						
D Selbst- und Gesundheitsorganisation	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft zu +	Weiß nicht; mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
D1 Ich kann mich in meiner Freizeit entspannen und erholen						
D2 Ich bin fähig, rational zu arbeiten						
D3 Ich habe ein gutes Zeitmanagement						
D4 Ich mache gezielt Pausen						
D5 Ich habe ein gut strukturiertes Ablagesystem						
D6 Ich habe geeignete Organisationsmittel an der Hand oder kann sie mir beschaffen						
D7 Ich ernähre mich weitgehend gesund						
D8 Ich achte auf ausreichend Schlaf						
D9 Bei Erschöpfungsanzeichen strukturiere ich meine flexible Zeit um						
D10 Ich kenne effektive Entspannungsmethoden						
D11 Ich achte auf genügend Bewegung / Sport						
D12 Mein Arbeitsplatz entspricht meinen Bedürfnissen						

Kompetenzbereich						
E Berufliche Einstellung	Trifft auf jeden Fall zu ++	Trifft zu +	Weiß nicht; mal so, mal so o	Trifft nicht wirklich zu -	Trifft auf keinen Fall zu --	Bemerkungen
E1 Ich habe Freude am Umgang mit den Schüler/innen						
E2 Ich übernehme gerne Verantwortung						
E3 Ich bilde mich regelmäßig weiter						
E4 Ich bin flexibel und offen gegenüber Veränderungen						
E5 Ich kann vielfältige Aufgaben gleichzeitig erledigen						
E6 Ich bin warmherzig und freundlich zu den Schülern/innen						
E7 Ich habe Visionen für meinen Beruf						
E8 Ich bin bereit auch mal zu ungewöhnlichen Arbeitszeiten zu arbeiten						
E9 Ich weiß gegen welches öffentliche Lehrimage ich anarbeiten muss						
E10 Ich weiß, dass ich im Lehrerberuf mit Unvorhergesehenem umgehen können muss						
E11 Ich bin vielseitig interessiert und neugierig auf Neues						
E12 Ich bin mir meiner Vorbildfunktion in meinem Beruf bewusst						