

Košinár, Julia

## Das Konzept "Ganzheitliche Stressprävention" – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerbildung

*Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 263-281*



Quellenangabe/ Reference:

Košinár, Julia: Das Konzept "Ganzheitliche Stressprävention" – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerbildung - In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2009) 2, S. 263-281 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158510 - DOI: 10.25656/01:15851

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-158510>

<https://doi.org/10.25656/01:15851>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# V E P

[www.vep-landau.de](http://www.vep-landau.de)

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



**Herausgeber**

Rainer Bodensohn, Reinhold S. Jäger und Andreas Frey  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 906 165, Telefax: +49 6341 906 166

**Verlag**

Empirische Pädagogik e. V.  
Bürgerstraße 23, 76829 Landau/Pfalz  
Telefon: +49 6341 906 180, Telefax: +49 6341 906 166  
E-Mail: [info@vep-landau.de](mailto:info@vep-landau.de)  
Homepage: <http://www.vep-landau.de>

**Umschlaggestaltung**

© Harald Baron

**Druck**

DIFO Bamberg

*Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, werden vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (durch Fotografie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlags reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.*

ISSN 1867-2779

© Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2009

---

---

## Inhalt

---

---

<b>Editorial</b> .....	201
<b>Originalarbeiten</b>	
Beck, K.: Implementation von Anreizstrukturen zur Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung .....	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: Untersuchung zur Entwicklung von Bildungsstandards: Rekonstruk- tion eines vorläufigen Kompetenzmodells und der Kompetenzdiagnos- tik am Beispiel einer Unterrichtseinheit für das Schulfach Ethik .....	225
König, J.: Zur Bildung von Kompetenzniveaus im Pädagogischen Wissen von Lehramtsstudierenden: Terminologie und Komplexität kognitiver Bearbeitungsprozesse als Anforderungsmerkmale von Testaufgaben? .....	244
Košinár, J.: Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerausbildung .....	263
Rothland, M.: Kooperation und kollegiale Unterstützung im Lehrerberuf. Empirische Befunde zum Berufsbild und zu berufsrelevanten Einstellungen angehender Lehrkräfte .....	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung .....	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curriculare Standards in der Praxis: Einschätzung ihres Stellenwerts, ihrer Anwendungshäufigkeit, Schwierigkeit und Bedeutung in der Lehrerausbildung und universitären Vorbereitung im Bachelor-Studium der Lehrerbildung – eine Erkundungsstudie .....	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: Der entwicklungspädagogische Ansatz in der Lehrerbildung .....	346
<b>Richtlinien zur Manuskriptgestaltung</b> .....	361
<b>Impressum</b> .....	368

---

---

## Contents

---

---

<b>Editorial</b> .....	201
<b>Articles</b>	
Beck, K.: Implementation of a structure of incentives to improve the quality of teacher education .....	206
Hoffmann, L., Azizi Ghanbari, S. & Schott, F.: An empirical study towards the development of educational standards: Reconstruction of a preliminary competency model and of the compe- tence diagnostics for a teaching unit in the school subject ethics .....	225
König, J.: On the modelling of proficiency levels of future teachers' pedagogical knowledge: Can test item terminology and complexity of cognitive pro- cesses be used to describe item difficulty? .....	244
Košinár, J.: The concept of "Holistic Stress Prevention" – surveying the effective- ness of a teacher training program .....	263
Rothland, M.: Cooperation and Support Among Teachers. Empirical findings about the occupational image and about attitudes of prospective teachers concerning their job .....	282
Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A. & Wendland, M.: Teaching competencies for trainees and students. Empirical findings of the Potsdam studies on first and second phase of teacher education .....	304
Weresch-Deperrois, I., Bodensohn, R. & Jäger, R. S.: Curricular standards in practice: Appraisal of their importance, fre- quency of application, difficulty, relevance in teacher education and pre- paration by the university in the field of BA-teacher education – an explorative study .....	324
Frey, A. & Jäger, R. S.: The developmental pedagogical approach in teacher education .....	346

---

---

## Originalbeitrag

---

---

Julia Košinár

### Das Konzept „Ganzheitliche Stressprävention“ – Überprüfung der Effektivität eines Trainingsprogramms in der Lehrerbildung

**Zusammenfassung:** Das Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“ reagiert auf die Notwendigkeit möglichst früh Angebote für die Entwicklung von Stresskompetenzen in der Lehrerbildung zu machen. Hier werden die Fähigkeit zu Reflexion, Selbstregulation, Kommunikation und Interaktion sowie Selbstorganisation vermittelt und in einer Anwendungsphase im (Studenten-)Alltag ausprobiert. Mittels einer Fragebogenerhebung wurde die Effektivität einer einmaligen Trainingsteilnahme überprüft. Obwohl die Lehramtsstudierenden sehr unterschiedliches Interesse für die einzelnen Bewältigungsangebote zeigen, werden die meisten Strategien gut angenommen und eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass schon nach zehn Wochen eine deutliche Entwicklung zu verzeichnen ist: das subjektiv empfundene Selbstwertgefühl ist gewachsen, Stressbewältigungsfähigkeiten konnten entwickelt werden, und für einige bedeutet Stress jetzt Herausforderung und keine Belastung mehr.

**Schlagwörter:** Bewältigungsstrategien – Lehrerbildung – Selbstwertgefühl – Stressprävention

The concept of “Holistic Stress Prevention” – surveying the effectiveness of a teacher training program

**Summary:** The training program “Holistic stress prevention” is a reaction on the necessity to offer workshops that enable the development of coping skills during teacher education. Skills like reflection, self-regulation, communication and interaction as well as self-organisation are introduced and trained by themselves afterwards in workaday (student’s) life. By means of a survey in our investigation the effectiveness of a one-time training was verified. Although the teacher students have more or less interests for the different strategies, most of them are accepted and trained. The results show that after just ten weeks a considerable development can be observed: the individual self-esteem has improved, coping strategies have been built up and for some stress now has a positive meaning.

**Key words:** coping strategies – self-esteem – stress prevention – teacher education

#### 1. Relevanz des Themas

Über Lehrerstress ist in den letzten Jahrzehnten viel geforscht und berichtet worden (Košinár, 2007; Kretschmann, 2000; Rauin, 2007; Rothland, 2007; Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und die Befunde waren mehr als alarmierend. Trotzdem findet das Thema in der universitären Ausbildung nach wie vor wenig Beachtung. Eine eigene Recherche ergab, dass im Sommersemester 2008 von 20 Universitäten und sechs Pädagogischen Hochschulen in neun Bundesländern nur neun Seminare angeboten wurden, die im engeren und weiteren Sinne das Thema Stress und Stressprävention beinhalteten. Davon fanden alleine vier an den Pädagogischen Hochschulen statt.

Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf und Schaarschmidt (2007) haben darauf hingewiesen, dass bereits unter den Lehramtsstudierenden 45 % der Befragten den so genannten Risikomustern zugerechnet werden müssen, also problematische Befunde in den Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft und Emotionen aufweisen. Diese Tatsache macht deutlich, dass es Studierenden an Ressourcen und Bewältigungsstrategien mangelt und sie nicht in der Lage sind, adäquat mit den an sie gestellten Anforderungen umzugehen. Es ist zu vermuten, dass die Betroffenen später im Lehrberuf am ehesten zu den Kandidaten gehören werden, die frühzeitig aus dem Beruf ausscheiden. Neben den aktuellen Überlegungen zu Lehrereignungs- bzw. Selbsteinschätzungsverfahren (Mayr, 2007; Nieskens & Hanfstingl, 2008) ist es dringend notwendig flächendeckende, verbindliche Angebote zu schaffen, die garantieren, dass Lehramtsstudierende mit den Kernfertigkeiten für dem Lehrberuf die Hochschulen verlassen. Diese sollten weit über die fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen hinausgehen und v. a. die Bereiche umfassen, die zentral für die Ausbildung von Stresskompetenzen sind. Ansätze einer schrittweisen Kompetenzentwicklung durch die Verfeinerung von Fertigkeiten und Fähigkeiten (Frey, 2006) legen nahe, dass diese, sofern sie bereits im Studium geübt und internalisiert werden, später für die Tätigkeit im Berufsfeld Schule verlässlich abrufbar sind.

Eigene Erfahrungen mit dem Angebot von Stresspräventionstrainings in der Lehrerfortbildung haben gezeigt, dass später immer weniger Raum und Zeit für die Aneignung von Bewältigungsmaßnahmen bleibt und die Angebote schlecht gebucht werden – ganz im Gegenteil zu den Ausbildungsangeboten.

An den Universitäten Bremen und Wien wird seit 2006 fast jedes Semester ein Trainingsprogramm angeboten, das zum Ziel hat, Lehramtsstudierenden in ihrer früheren Studiumsphase ein Grundgerüst an Stresskompetenzen (Reflexionskompetenzen, sozial-kommunikative Kompetenzen, Selbst- und Gesundheitsorganisations- sowie Selbstregulationsfähigkeiten) zu vermitteln. Welche Möglichkeiten sich hinter der einmaligen Teilnahme an einem solchen Seminar verbergen, welche Bewältigungsfähigkeiten die Studierenden ausbilden und wie weit sich diese in herausfordernden Situationen bewährt haben, wird anhand der Untersuchungsergebnisse aufgezeigt. Vorab soll kurz das modularisierte Trainingskonzept dargestellt werden.

## 2. Das Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“

Das Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“ wurde auf der Grundlage der Forschungen zu den Möglichkeiten körperbasierter Selbstregulation in stressigen Lehrberufssituationen (Košinár, 2007) entwickelt. Im Sommersemester 2006 wurde das Programm in Absprache mit Lehramtsstudierenden der Universität Bremen nach deren Bedürfnissen konzipiert und seitdem noch in Details wei-

terentwickelt. Dem Trainingsprogramm liegt die Erkenntnis zugrunde, dass das Selbstwertgefühl in den Bereichen, die für den Lehrberuf relevant sind, gestärkt werden muss, um gelassen, kreativ und flexibel auf die Anforderungen einzugehen, sich abgrenzen zu können und trotzdem offen für die Umgebung zu bleiben (Schütz, 2000). Das geschieht im Wesentlichen durch die Erweiterung von überfachlichen personalen Kompetenzen, die eine Persönlichkeitsentwicklung und Selbstregulation auf mentaler und körperlicher Ebene ermöglichen, aber auch konkrete Handlungsoptionen in Kommunikations- und Interaktionssituationen sowie Selbstmanagement beinhalten.

## 2.1 Module und Inhalte

Das Training ist in vier Module gegliedert, die in ihrer Länge variieren (Tab. 1). Modul 1 umfasst zunächst die theoretischen Grundlagen von Stress und Coping, sowie die Reflexion der eigenen Stressbiographie und des bisherigen Umgangs mit Stress. Anhand der Darlegung aktueller Forschungsbefunde wird transparent gemacht, welche berufsbezogenen Anforderungen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007) und potenziellen Belastungsfaktoren (Rudow, 1997) auf die zukünftigen Lehrer zukommen werden. Hier findet eine erste Selbsteinschätzung mittels Kompetenzraster statt. Im zweiten Modul wird die Bedeutung des eigenen bereichsspezifischen Selbstwertgefühls (Košinár, 2007; Trautwein, 2003) als Puffer gegen Belastungen vermittelt und zur Einschätzung eigener relevanter Fähigkeiten und deren individueller Bedeutung im Kontext eigener Erwartungen und Berufsvorstellungen angeregt. Im Zentrum des Trainings steht Modul 3 - die Vermittlung verschiedener Bewältigungsstrategien durch die Anleitung konkreter Methoden und Techniken, aber auch durch Rollenspiele. Abgerundet wird das Trainingsprogramm durch eine Selbstbeobachtungsphase, die in den zwei bis drei Monaten nach dem Seminar stattfindet und mit der Aufgabe versehen ist, die gelernten Strategien anzuwenden und diesen Anwendungsprozess zu reflektieren. (Abb. 2). Seit neuerem wird ein Kompetenzraster zur Selbsteinschätzung vor und nach dem Training eingesetzt, das die bislang eingesetzten offenen Fragebögen ersetzt, die auch Grundlage für die Datenerhebung waren.



Tabelle 1: Modularisierter Ablauf

	Inhalte	Zeitungumfang
<b>Modul 1</b>	Stressprävention und -bewältigung: Grundlagen und Zusammenhänge	Ca. 3 Std.
<b>Modul 2</b>	Selbstwertgefühl als Grundlage für Stressresistenz und Gesundheit	Ca. 2 Std.
<b>Modul 3</b>	Bewältigungsstrategien: Fähigkeiten zum adäquaten Umgang mit Anforderungen	Ca. 13 Std.
	A) <b>Körperbasierte Selbstregulation</b>	ca. 2.0 Std.
	B) <b>Mentale Strategien</b>	ca. 2.0 Std.
	C) <b>Körperlich-gesundheitliche Strategien</b>	ca. 1.5 Std.
	D) <b>Selbstorganisation</b>	ca. 2.0 Std.
	E) <b>Interpersonelle Ressourcen</b>	ca. 0.5 Std.
	F) <b>Kommunikations- und Interaktionsstrategien</b>	ca. 5 Std.
		insgesamt 2 cpts
<b>Modul 4</b>	Anwendung im Alltag: – Konzepte und Strategien in der Überprüfung – Selbsteinschätzungsbogen und Beratung durch die Seminarleitung – Selbstbeobachtungs-Reflexion	2-3 Monate nach dem Seminar. Insges. 3 cpts

Die Schwerpunkte des Trainings liegen – teilweise im Gegensatz zu anderen Trainings – v. a. in der Fokussierung der Rolle des Körpers in Interaktionsprozessen und für Selbstregulationsfähigkeiten. Ferner in der Bewusstseinsbildung, dass das eigene Selbstwertgefühl die Grundlage zur Stressbewältigung darstellt. Auch wird durch verschiedene Anlässe die Reflexion des Selbstbildes und beruflichen Selbstverständnisses, das sich in allen Handlungen und Wahrnehmungen spiegelt, angeregt.

## 2.2 Methoden der Vermittlung

Alle Themenbereiche werden theoretisch *und* praktisch behandelt. Es finden Einführungsvorträge, Gruppenaustausch, Übungen, Reflexion und Rollenspiele bzw. Simulationen statt. Der Umfang des Trainings umfasst ca. zwei Semesterwochenstunden und kann in einem Wochenendblock untergebracht werden. Je nach Raumgröße können bis zu 30 Studierende teilnehmen.

Wie schon erwähnt, werden Reflexionsübungen eingesetzt, einige davon als Schreibreflexionen. Das folgende Beispiel (Tab. 2) stammt aus Modul 2 und wird am Ende der theoretischen Betrachtung der Bedeutung des Konstrukts Selbstwertgefühl und seiner verwandten Konzepte eingesetzt. Andere Reflexionsübungen finden durchaus vor dem Austausch oder Inputvortrag statt.

Tabelle 2: Reflexionsübung: Selbsteinschätzung des Selbstwertgefühls

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

Um Herausforderungen bewältigen zu können, ist es wichtig, neben der Wissensbasis auch eine „Könnensbasis“ (Frey, 2006) zu entwickeln. Hierzu dienen konkrete Anwendungsübungen wie sie z. B. in Modul 3 im Strategiebereich „Kommunikation und Interaktion“ zu finden sind. Die folgende Übungsbeschreibung soll einen Eindruck vermitteln, wie so eine Simulationsübung gestaltet wird (für ein komplettes Trainingsprogramm s. Košinár, 2009).

#### **Störungen im Unterricht (Vorbereitung in 4-5er Gruppen)**

Die Kleingruppen denken sich eine Unterrichtssituation aus, bei der einzelne Schüler stören. Die Studierenden überlegen sich mehrere Möglichkeiten des Lehrerhandelns um diese Störung aufzulösen. Es werden dabei überwiegend Gelingenssituationen bearbeitet.

Zur Vorbereitung schreibt die Kleingruppe ein Skript, legt die Rollen fest und geht die Präsentation in ihren wesentlichen Punkten durch (Vorbereitungszeit 45 Min.)

Anschließend präsentieren die Kleingruppen ihre vorbereiteten Situationen. Die übrigen Seminarteilnehmer setzen sich ebenfalls in den „Klassenraum“ und lassen sich spontan von der Situation mitreißen. In der anschließenden Besprechung beschreiben die „fremden Schüler“, wie sie die Situation von ihrem Platz aus wahrgenommen und wie sie die Reaktionen der Lehrer empfunden haben und warum sie sich selbst auf ihre Weise gefühlt oder verhalten haben.

Erst danach finden Überlegungen zu weiteren (besseren) Handlungsoptionen der Lehrperson statt.

(Zeitaufwand Präsentation und Besprechung für eine Gruppe ca. 30 Min.)

Abbildung 1: Rollenspielübung: Störungen im Unterricht

### 3. Fragestellungen der Begleitstudie

Im Zentrum der Begleitstudie stand die Frage nach der Effektivität des Trainingsprogramms. Es wurde ermittelt, welche Wirkung eine einmalige Teilnahme am Stresspräventionstraining haben kann, um daraus Schlüsse für den Aufwand, den die Ausbildung von Stresskompetenzen in der 1. Phase der Lehrerausbildung bedeuten würde, ziehen zu können.

Im Mittelpunkt der Betrachtung standen

- 1) die Motive zur Teilnahme und Erwartungen / Wünsche der Studierenden,
- 2) ihre aktuellen Stressoren und der Umgang mit ihnen,
- 3) die Überprüfung der Ausbildung stresspräventionsrelevanter Strategien an zwei Erhebungszeitpunkten,
- 4) ihre Veränderung im Umgang mit Stress nach den Anwendungsmonaten.

### 4. Erhebungsmethoden und Zwischenschritte

#### 4.1 Teilnehmer und Sample

Das Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“ wurde mit sechs Gruppen im Zeitraum von 20 Monaten durchgeführt. Davon fanden zwei Seminare an der Universität Wien (N = 58) statt und vier Seminare an der Universität Bremen (N = 70). Insgesamt nahmen also 138 Studierende an der Untersuchung teil, wobei bei der Nacherhebung, ca. 10 Wochen nach dem Seminar, nur 117 Studierende die vollständigen Unterlagen abgaben. Somit beruhen die im Folgenden präsentierten Ergebnisse, wenn nicht anders vermerkt, auf dieser Zahl. Das Durchschnittsalter dieser 117 Teilnehmer betrug 22.5 Jahre, wobei 91 Teilnehmer (77.8 %) weiblich waren und 26 Teilnehmer (22.2 %) männlich. Im Durchschnitt befanden sich die Teilnehmer im 5.6. Semester.

## 4.2 Offene Fragebögen und Selbstbeobachtungs-Reflexionen (Qualitative Studie)

Die Datenerhebung fand durch den Einsatz von drei qualitativen, offenen Fragebögen und mittels einer Selbstbeobachtungs-Reflexion statt.

**Fragebogen 1** (Einsatzzeitpunkt zu Beginn des Seminars): Dieser fragte zunächst demographische Daten ab wie Geschlecht, Alter, Semesterzahl, Fächer und eine evtl. vorherige Ausbildung. Im offenen Fragenteil wurden der *Bedarf* (Erwartungen und Wünsche an das Seminar) und der *bisherige 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 Werte von der Analyse ausgeschlossen.

**Fragebogen 2** (Einsatzzeitpunkt am Ende des Seminars). Dieser Fragebogen diente zur Ermittlung der *schon bekannten* und der im Seminar *neu erlernten Strategien*. Ferner wurde nach der Befindlichkeit am Ende des Seminars und nach Kritik zum Seminar gefragt.

**Fragebogen 3** (ca. 10 Wochen nach dem Seminar): Dieser Fragebogen diente der Ermittlung der *nach dem Seminar geübten* und inzwischen *bewährten Strategien* und dem *veränderten Umgang mit Stress* bzw. dem *neuen Selbstbild* in Bezug auf Stressbewältigung.

**Selbstbeobachtungs-Reflexion** (Beobachtungsphase 10 Wochen nach dem Seminar): Die Selbstbeobachtungs-Reflexionen stellten die Begleitdokumentation einer post-seminaristischen Selbstbeobachtung dar. Diese wurden entlang bestimmter Fragestellungen (vgl. Abb. 2) bearbeitet.

- a) Stressbiographie: Wie bin ich bisher mit Stress in meinem Leben umgegangen? Welche bisherigen Strategien habe ich angewendet?
- 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 bzw. weiterer notwendiger Schritte zur Entwicklung von Stresskompetenz.

Abbildung 2: Leitfaden für die Selbstbeobachtungs-Reflexion

### 4.3 Bildung von Kategorien und Indizes

Die Auswertung der qualitativen Fragebögen der ersten drei Gruppen (N = 78) erfolgte induktiv, indem die Aussagen offen kodiert (Strauss & Corbin, 2006) wurden. Dabei wurden die ersten 20 Fragebögen von der Autorin und einer wissenschaftlichen Hilfskraft unabhängig voneinander kodiert und die Zuordnungen anschließend verglichen. Die Raterübereinstimmung war sehr hoch, was sich durch die oftmals präzisen Angaben der Studierenden erklären lässt. Im nächsten Schritt wurden die restlichen Fragebögen aufgeteilt und ausgewertet. Es entstand eine den entsprechenden Fragen zugeordnete Kategorienliste mit über 200 Codes – alleine ca. 120 Codes für die von den Teilnehmern genannten Strategien – da im ersten Schritt recht häufig in-vivo-Codes gebildet wurden, um die Aussagen nicht zu verfälschen. Die Codes wurden im Diskussionsverfahren in Subkategorien zusammengefasst um eine Reduktion zu bewirken, wobei immer noch 93 Kategorien bestehen blieben. In Bezug auf die Bewältigungsstrategien lagen bereits erste Bezeichnungen der Oberkategorien durch die im Seminar behandelten Strategiebereiche vor („mentale Strategien“ und „handlungsorientierte Strategien“; letztere waren zunächst in körperliche, arbeitsorganisatorische und kommunikative Strategien unterteilt). Diese Oberkategorien wurden während des Analyseverfahrens endgültig definiert und teilweise weiter ausdifferenziert (s. Tab. 3). Nach Ablauf der Erhebungszeit (Sept. 2008) wurden die restlichen Fragebögen mit einer weiteren Mitarbeiterin am bereits bestehenden Kategoriensystem orientiert ausgewertet. Nun lag das offen erhobene Datenmaterial in einer kategorisierten Form vor, die es ermöglichte, die Daten in eine SPSS-Rohdatei zu übertragen. Da es in der Regel Mehrfachnennungen gab, wurde ein einfaches Übertragungsverfahren (1 = wird angegeben, 0 = wird nicht angegeben) gewählt, das uns ermöglichte Häufigkeitsberechnungen für die einzelnen Variablen vorzunehmen. In einem weiteren Schritt und um eine erneute Reduktion der Kategorien vorzunehmen, wurden Indizes gebildet, allerdings nur für die Strategien.

Tabelle 3: Übersichtsschema Kategorien, Subkategorien und Indizes zu den Strategien

Hauptkategorien	Index (Neue Subkategorien)	Zusammengefasste Variablen (bisherige Subkategorien / Kodes):
<b>Mentale Strategien</b>	Positive Einstellung	Selbstwertgefühl Humor
	Selbstmotivation	Belohnung Sich eine neue Chance geben Kohärenz Selbstaktivierung Positiver Druck
	Reflexion	Reflexion Distanzierungsfähigkeit Perspektivenwechsel
	Kognitiv-methodisches Vorgehen	Mentale Vorbereitung Rituale
<b>Körperlich-gesundheitliche Strategien</b>	Atmung	Atmung Stimmübungen
	Entspannung	Entspannung Schlafen
	Ernährung	Ernährung
	Sport	Sport/Bewegung
<b>Selbstorganisatorische Strategien</b>	Arbeitsorganisation	Lernstrategien Ordnung Fachliche Vorbereitung
	Zeitmanagement	Zeitmanagement Freizeit Pausen
<b>Körperbasiert-selbstregulative Strategie</b>	Körperbasierte Selbstregulation	Selbstwahrnehmung Expandierte Körperhaltung
<b>Kommunikations-/ Interaktionsstrategien</b>	Kommunikationsstrategien	Kommunikations- und Moderationsstrategien Kooperation Konfliktbewältigungsstrategien
	Interaktionsstrategien	Körpersprache
<b>Interpersonelle Strategie</b>	Interpersonelle Ressourcen	Soziales Netz

## 5. Ergebnisse

### 5.1 Motive und Erwartungen der Teilnehmer an das Seminar

Die Seminare wurden unter dem Titel „Belastungserleben und Stressprävention im Lehrberuf“ ausgeschrieben und fanden an einem Blockseminartermin statt. Die Anfrage war jedes Mal weit größer als die Aufnahmekapazität. Um abzuklären, inwieweit das Thema Stress im Lehrberuf überhaupt von Interesse für die Anmeldung vom Seminar war oder ob es nicht vielmehr der Blocktermin war, der lockte, wurden im Fragebogen 1 die Fragen nach der Motivation für die Teilnahme und den Wünschen für das Seminar gestellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass 86,3 % der Befragten direktangaben Stressbewältigungsstrategien für sich selbst kennenlernen zu wollen und 50,4 % sich wünschten, sich über ihren Umgang mit Stress bewusst zu werden. 41 % nannten Gründe, die wir der Kategorie „Kompetenzerwerb für den Lehrberuf“ zuordnen konnten. Nur 21 % gaben an für den Schein gekommen zu sein, wobei kein Teilnehmer ausschließlich diesen Grund nannte.

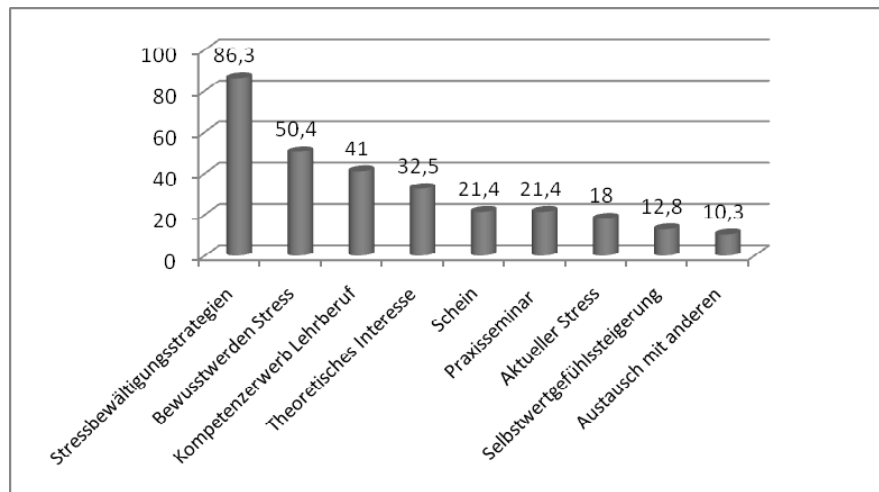


Abbildung 3: Motive und Erwartungen der Teilnehmer

### 5.2 Aktuelle Stressoren und der bisherige Umgang damit

Im ersten Fragebogen interessierte es uns zu erfahren, welche Belastungen während des Studiums für die Einzelnen auftreten und wie sie diesen begegnen. Da Mehrfachnennungen bei insgesamt fünf Fragen möglich waren, gebe ich an dieser Stelle nur einen kurzen Überblick über die Ergebnisse.

Als Stressfaktoren wurden private Konflikte, Prüfungen, Präsentationen, „große Uniaufgaben“ wie Hausarbeiten, Abschlussarbeiten und Angelegenheiten mit Termindruck genannt. Der Umgang mit diesen Herausforderungen ist aber auffallend unterschiedlich. Wir fragten danach, was die Studierenden schnell hinter sich bringen, vor sich herschieben und vermeiden. Fast alle Stressoren wurden in allen drei Verhaltensvarianten erkennbar. Hier sind einige der Ergebnisse.

Folgende Aufgaben *bringe ich schnell hinter mich*:

15.2 % gaben angstbesetzte Aufgaben wie Prüfungen an, weit mehr jedoch (43.5 %) wählten dafür „kleinere Uniaufgaben“, die sie nicht als besonders herausfordernd empfinden.

Folgende Aufgaben *schiebe ich vor mir her*:

31.2 % schieben angstbesetzten Aufgaben vor sich her und gehen sie lieber erst an, wenn es sich nicht mehr vermeiden lässt. 64.5 % verfahren so mit „großen Uniaufgaben“.

Folgende Aufgaben *vermeide ich*:

Überforderndes (42.8 %) oder Aufgaben, für die laut eigener Einschätzung keine Bewältigungsstrategien vorhanden sind (43.5 %), werden eher vermieden.

Herausforderungen oder stressige Situationen wurden *als Chance* wahrgenommen, wenn Interesse am Thema bestand (10.1 %), Nutzen oder Sinnhaftigkeit darin gesehen wurde (42 %) oder Erfolg erwartet wurde (26 %). Ein weiterer wichtiger Faktor war die Selbsteinschätzung ausreichender Handlungskompetenzen (32.6 %).

Diese Ergebnisse spiegeln Theorien aus der Stressbewältigungsliteratur wider, wie man sie z. B. als kognitive Einschätzungsprozesse von Situationen in der Bewertungshypothese nach Lazarus (1978) kennt oder auch im Kohärenzsinn nach Antonovsky (1997) findet.

### 5.3 Veränderungen im Umgang mit den Strategien

An zwei Erhebungszeitpunkten fragten wir nach der Anwendung von Strategien. Das erste Mal in Fragebogen 2, um die *vor* dem Seminar bereits angewendeten und *nach* dem Seminar *neu erlernten* Strategien zu ermitteln. Beim zweiten Mal wurde nach der Selbstbeobachtungsphase in Fragebogen 3 danach gefragt, welche Strategien *geübt* wurden und welche sich *bewährt* hatten.

Anhand der Ergebnisse wurde ein Problem der Erhebungsinstrumente deutlich: Die Teilnehmer hatten keineswegs so geantwortet, dass sich immer eine Verlaufslogik in ihren Angaben erkennen lässt. Manchmal liegen die Gesamtwerte (Summe der Angaben *vorher bereits angewendet* und *neu geübt*) über 100 %, einige Male weit darunter. Wir schließen daraus, dass die Teilnehmer nur dann eine Strategie angeben, wenn sie ihnen deutlich im Bewusstsein ist. Bei insgesamt sechs Strategiebereichen, die im Seminar behandelt werden, die in immerhin 14



Indizes eingeteilt werden können (vgl. Tab. 3), verwundert es nicht, wenn jeder Befragte nur eine eingeschränkte Auswahl trifft. Diese Problematik lässt sich den offenen Fragebögen zuordnen, die keine Antwortmöglichkeiten anboten.

Ein weiteres Problem in der Analyse ergab sich mit den Werten der *bewährten* Strategien. Wir hatten die Möglichkeit zum Vergleich der Kurzangaben aus den Fragebögen, die Selbstbeobachtungs-Reflexionen lesen zu können. Hier lässt sich ein wesentlich größerer Erfolg im Einsatz der Strategien in Stresssituationen erkennen als aus den Zahlen zu entnehmen ist. Woran liegt es? Wir vermuten, dass die Einschätzung, ob sich eine Strategie bewährt hat, für die Studierenden schwer zu beantworten ist. Natürlich gibt es auch Auskünfte Einzelner, dass ihnen gewisse Strategien nicht geholfen haben, diese sind aber weit seltener als es die Häufigkeitsanalysen vermuten lassen.

Trotzdem lassen sich Entwicklungen und Vorlieben für einzelne Strategien gut aus den Ergebnissen erkennen. Diese geben eindeutige Hinweise darauf, welche Elemente durch ein Stresspräventionsseminar zu schulen sind. Im Folgenden werden die Ergebnisse der einzelnen Strategiebereiche vorgestellt.

### 5.3.1 Mentale und körperlich-gesundheitliche Strategien

Generell lässt sich sagen, dass mentale Strategien für die Teilnehmer wichtig sind. Sie wenden sie im Vergleich zu anderen Strategien häufig an und viele haben sich für die Teilnehmer bewährt. Trotzdem finden wir in den Daten Auffälligkeiten, die uns Hinweise auf den Umgang mit Strategien geben.

In Bezug auf die Strategie „positive Einstellung“ haben z. B. bereits 40.6 % vor dem Seminar versucht sich dadurch zu beruhigen und 24.6 % geben an diese Strategie neu erlernt zu haben. Nur 52.1 % wenden „positive Einstellung“ später auch in ihren Stresssituationen an. Wir konnten daraus schlussfolgern, dass das Kennen einer Strategie nicht gleichzeitig bedeutet, dass diese auch angewendet wird. Das Gleiche gilt für „Selbstmotivation“. Betrachtet man hingegen die Zahlen zu „Reflexion“, so fällt auf, dass diese Fähigkeit als Strategie bisher nicht so bekannt war und viele Teilnehmer (53 %) diese Möglichkeit für sich ausprobierten. Sie hat sich unter den mentalen Strategien als die erfolgreichste bewährt (43.6 %). Unsere Erklärung geht dahin, dass Strategien wie „positive Einstellung“ und „Selbstmotivation“ im Alltag geläufig sind, die Qualität von „Reflexion“ jedoch erst durch die Übungen im Seminar erkannt und daher anschließend auch gerne ausprobiert wurde.

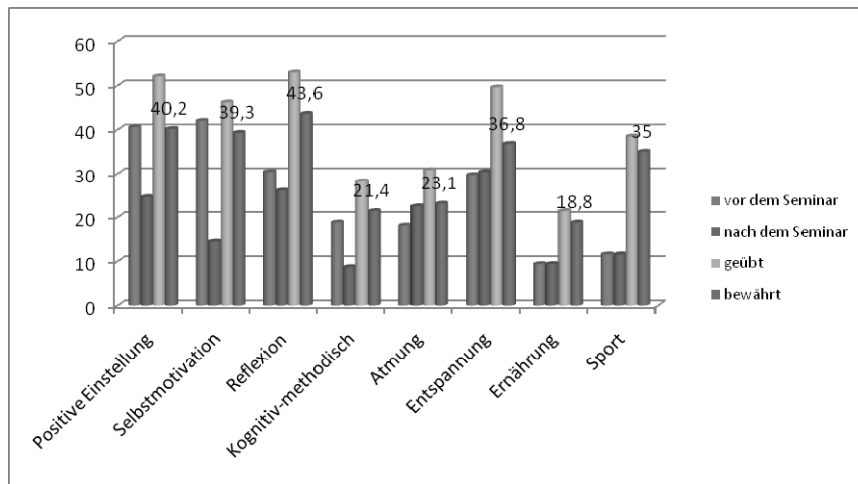


Abbildung 4: Häufigkeitsanalysen an zwei Messzeitpunkten im Bereich mentaler und körperlich-gesundheitlicher Strategien

In Bezug auf die körperlich-gesundheitlichen Strategien sticht als Zahlenwert zunächst „Entspannung“ heraus, die mit 49.6 % von fast der Hälfte der Beteiligten ausprobiert wurde. Interessant an den Daten ist aber auch, dass Aspekte wie Ernährung und Sport scheinbar als Strategien zur Stressprävention wenig im Bewusstsein waren und in der Anwendungsphase immerhin an Zuwachs erhielten. Eine mögliche Erklärung für die geringe Anwendung körperlich-gesundheitlicher Strategien könnte in dem recht jungen Lebensalter der Studierenden liegen. Eine gewisse Reserviertheit diesem Thema gegenüber lässt sich auch bei den meisten Gruppen während des Seminars erleben.

### 5.3.2 Selbstorganisatorische, körperbasiert-selbstregulative, kommunikativ-interaktive und interpersonelle Strategien

Vergleicht man alle Strategiebereiche, so fällt auf, dass „Zeitmanagement“ Spitzenreiter ist, sowohl was die Werte derer angeht, die es bereits vorher anwendeten (60.1 %) als auch derer, die diesen Bereich neu für sich kennengelernt haben (52.2 %). Die Zahlenwerte übersteigen hier 100 %, was sich dadurch erklären lässt, dass die meisten Teilnehmer angaben, bereits „Kalender“ oder „To-Do-Listen“ zu führen, aber im Seminar einige weitere Verfahren (z. B. langfristige Planungsmethoden) kennen lernen konnten. Ferner bewährten sich Verfahren der Arbeitsorganisation, ebenfalls ein Aspekt der Selbstorganisation, bei 37.6 % der Teilnehmer, was gemessen an den 16.2 %, die vorher damit arbeiteten, eine große Steigerung bedeutet.

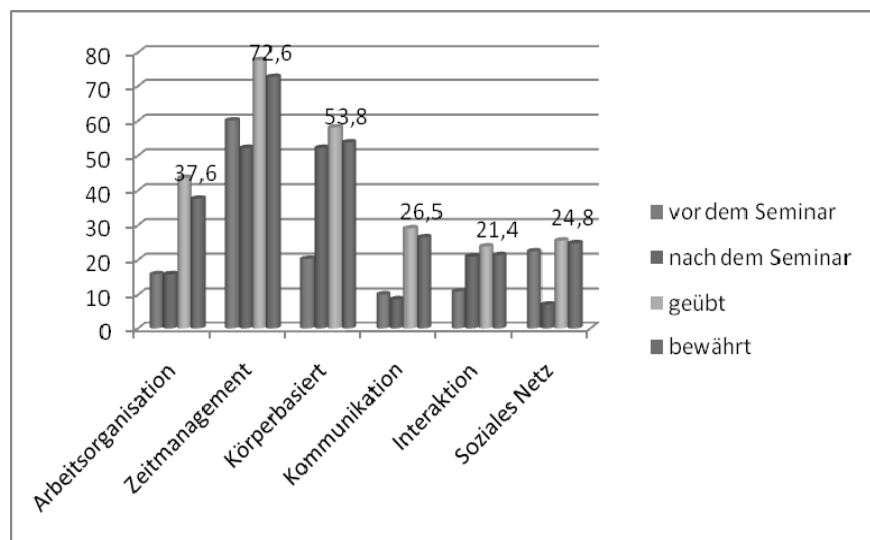


Abbildung 5: Häufigkeitsanalysen an zwei Messzeitpunkten im Bereich selbstorganisatorische, körperbasiert-selbstregulativer, kommunikativ-interaktiver und interpersoneller Strategien

Eine weitere Strategie, die deutlich hervorsticht und auch in den Selbstbeobachtungs-Reflexionen einen hohen Stellenwert einnimmt, ist die „Körperbasierte Selbstregulation“. Nur 20.3 % kannten sie vorher, 52.2 % geben an, sie neu kennengelernt zu haben. Bei immerhin 53.8 % von 58.1 % hat sie sich auch bewährt. Erfreulich ist dieses Ergebnis, da diese Strategie einen wichtigen Faktor in Bezug auf die Stärkung des Selbstwertgefühls darstellt und eine hohe Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und -reflexion voraussetzt (Košinár, 2007; Košinár, 2008a, b).

Ein wenig erfreulicher Wert belegt, dass nur 8.6 % meinen, Kommunikationsstrategien neu kennen gelernt haben, obwohl diese in den Anwendungsübungen recht großen Raum erhalten. Ebenso geben nur 10.9 % an, Interaktionsstrategien (Körpersprache) bereits zu kennen. Immerhin 21 % haben ihr Interesse daran im Rahmen der Rollenspiele entdecken können. Vor dem Hintergrund der Bedeutung, die diese im Unterricht und erwiesenermaßen für die Stabilität und Selbstkompetenzeinschätzung von Lehrkräften (Schaarschmidt, o. J., S. 12) haben, ist dieses Ergebnis nicht als positiv zu bewerten.

#### 5.4 Veränderter Umgang mit Stress

Um über eine gute Ausgangsposition für den Eintritt in das Referendariat zu sprechen, sollten die im Seminar vermittelten Basisfähigkeiten nach zwei bis drei

Monaten der Anwendung grundlegend entwickelt worden sein. Hierfür dienten einmal die Angaben in Fragebogen 3, die nach dem Umgang mit Stress und einem potenziell veränderten Selbstbild fragten.

Bei den im Diagramm erkennbaren Antworten handelt es sich wieder um offene Antworten, die kategorisiert wurden. 47 % der Teilnehmer geben an, ein „Bewusstsein für Stress“ entwickelt zu haben und 46,2 % bescheinigen sich selbst, nun über „Stressbewältigungsstrategien“ zu verfügen. Die Antworten von 24 Teilnehmern (20,5 %) wurden beiden Kategorien zugeordnet, was bedeutet, dass immerhin 72,7 % der Befragten Verbesserungen im Umgang mit Stress erkennt. Weiterhin machten 21 Personen konkretere Angaben, die sich den mentalen, körperlich-gesundheitlichen oder körperbasierten Strategien zuordnen ließen oder sich in den Handlungskompetenzen (10,3 %) bündelten. Nur 11 Teilnehmer (10,2 %) gaben an, sich in Bezug auf den Umgang mit Stress nicht weiterentwickelt zu haben.

Die meisten der Studierenden antworteten auf einer allgemeineren Ebene und nur knapp 25 % bezogen sich konkreter auf einzelne Strategien. Erfreulich sind die Werte „Verbesserung des Selbstwertgefühls“ (37,6 %), und Stress ist nun „Eu-Stress“ (11,9 %), da sich hierin eine wirkliche Veränderung im Umgang mit Anforderungen und Belastungen nachweisen lässt. Bedenkt man, welche Relevanz die Einschätzung der eigenen Bewältigungsfähigkeiten bei der Bewertung der Stressoren hat (Lazarus, 1978), ist dies ein Beweis einer verbesserten Stresskompetenz.

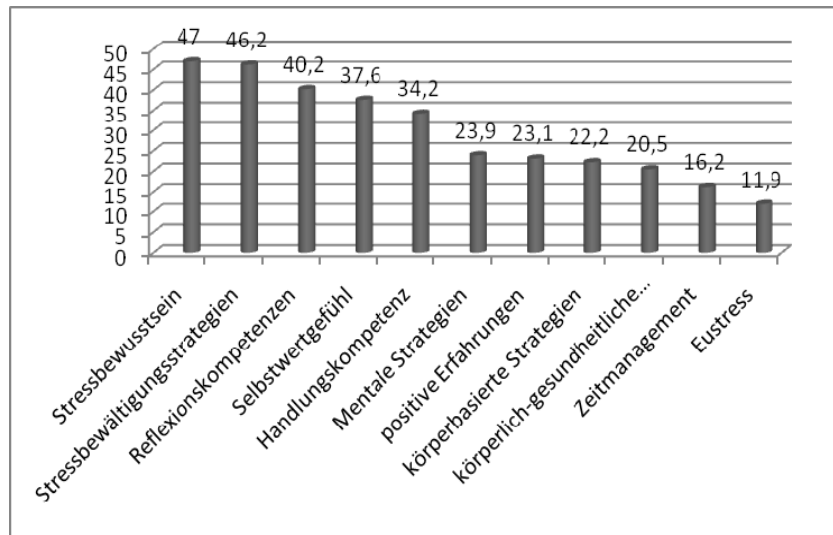


Abbildung 6: Veränderungs- und Entwicklungsbereiche

## 6. Zusammenfassung der Ergebnisse und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die 117 Teilnehmer sich während der zehn Selbstbeobachtungswochen intensiv mit der Anwendung verschiedener Bewältigungsmöglichkeiten befasst haben, was die Zahlen der „geübten Strategien“ belegen. Dass eine Entwicklung in Bezug auf den Umgang mit Bewältigungsmaßnahmen stattgefunden hat, beweisen die Werte der „bewährten Strategien“ im Vergleich zu den „vorher angewendeten Strategien“. Hierbei sind besonders Verfahren hervorzuheben, die den Studierenden vorher wenig zugänglich waren (z. B. Reflexion, Körperbasierte Selbstregulation) oder die sie bisher nicht als Strategien für sich definiert hatten (z. B. Entspannung, Sport, Interaktionsfähigkeiten). Auch die Ergebnisse zur Kompetenzentwicklung zeigen, dass die Fähigkeit zu Stressbewältigung in der Selbsteinschätzung nun vorhanden ist. Besonders auffällig ist eine Kategorie, die deutlich auf einen neuen Umgang mit Stress hinweist: Nur 12.8 % der Teilnehmer hatte das Ziel angegeben, ihr Selbstwertgefühl verbessern zu wollen. 37.6 % haben jedoch im Laufe der Anwendungsphase gelernt, sich dies mithilfe geeigneter Strategien zu ermöglichen. Wie oben ausgeführt, kommt dem Selbstwertgefühl eine wichtige Bedeutung für die mentale Bewältigung von Stress zu. Generell lässt sich feststellen, dass den Erwartungen der Teilnehmer an das Seminar in Bezug auf das Erlernen von Stressbewältigungsstrategien entsprochen werden konnte und fast  $\frac{3}{4}$  der Studierenden sich nun hierin ausgebildet fühlen.

Nur 11 Personen haben ihrer Selbsteinschätzung nach keine Erfolge erzielt. An dieser Stelle soll noch einmal auf die Selbstbeobachtungs-Reflexionen hingewiesen werden. Durch die Aufgabe einen deskriptiven Bericht ihrer Erfahrungen nach dem Seminar anzufertigen, ist den Teilnehmern eine differenziertere Möglichkeit der Darstellung gegeben. So lässt sich erkennen, dass bei den meisten Befragten Veränderungen aufgrund inkonsequenten Verhaltens bei der Anwendung von Strategien (v. a. beim Zeitmanagement) ausblieben. Eine genaue Auswertung der Berichte steht noch aus.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass durch eine einmalige Teilnahme am Trainingsprogramm „Ganzheitliche Stressprävention“ die erhofften Entwicklungen angeregt werden können. Diesen Studierenden sollte es möglich sein im Verlauf ihres Studiums ihre Fähigkeiten immer weiter zu optimieren und in der zweiten Phase ihrer Ausbildung Methoden der Selbststärkung einzusetzen, die ihnen bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen und der mit dem Referendariat einhergehenden Rollendiffusion helfen. Erste Interviews mit Referendaren beweisen, dass sie, so sie an bisherige Methoden anknüpfen können, diese auch nutzen, in einigen Bereichen jedoch auf das Referendariat zugeschnittene Weiterbildungen (z. B. Umgang mit Konflikten, Zeitmanagement für Unter-

richtsplanung) bräuchten. Insofern muss auch hier über die Erweiterung bisheriger Angebote nachgedacht werden.

Bisher wurde das Trainingsprogramm im Rahmen der Schlüsselqualifikationen an der Universität Bremen angeboten, so dass Teilnehmer in einem beliebigen Semester während ihres BA-Studiums teilgenommen haben; die Studierenden aus Wien waren ebenfalls zwischen dem 2. und dem 11. Semester. Hinsichtlich der Überlegung, dass Kompetenzentwicklung durch Tätigkeit (Frey, 2006), also Anwendung und Reflexion, entsteht, ist es sinnvoll, den Studierenden ein Angebot zur Teilnahme in den ersten beiden Semestern zu machen. Verknüpfungen zu Schulpraktika sind sicherlich sinnvoll, da somit zusätzlich eine – zumindest gedankliche – Transferleistung vom Studierendenalltag auf die Anforderungen im Berufsalltag vollzogen werden kann und die Notwendigkeit einzelner Kompetenzbereiche verstehbarer wird. Der Nachweis der Effektivität bei einer einmaligen Teilnahme hat gezeigt, dass es mit überschaubarem personalen Aufwand möglich wäre, eine große Zahl der Studierenden eines Jahrgangs in Stresskompetenzen auszubilden. Für Ausbilderschulungen steht die Autorin gerne zur Verfügung.

Aktuell hat ein Selbsteinschätzungsbogen die Fragebögen aus der Datenerhebung ersetzt. Dieser besteht aus 12 Items in jedem Kompetenzbereich und ermöglicht eine Selbstüberprüfung der Entwicklung vor und nach dem Seminar bzw. kann zu Beratungszwecken eingesetzt werden. Die Darstellung der Strategiebereiche (Abb. 4 und 5) hat gezeigt, dass große Unterschiede in der Annahme der einzelnen Strategien bestehen. Hier könnten in einer Individualberatung die Notwendigkeit einer Vertiefung in einzelnen Bereichen (z. B. Kommunikationsseminare, Stimmbildung, Auftrittskompetenzen, Ernährung, Arbeitsorganisation etc.) besprochen und Hinweise auf entsprechende Studienangebote gegeben werden.

In einem langfristiger angelegten Projekt wäre es dann interessant Studierende der neuen Studiengänge in einer Längsschnittstudie im Bachelor, dann im Master und schließlich im Referendariat zu begleiten, die schon zu Beginn ihrer Ausbildung an einem solchen Trainings- und Beratungsprogramm teilgenommen haben.

Abschließend bleibt zu sagen, dass es für die Qualität von Unterricht, der wesentlich von der Stabilität der Lehrkraft abhängt, nur zu wünschen wäre, allen Studierenden langfristig rechtzeitig Angebote zur Entwicklung von Stresskompetenzen machen zu können.

## Literatur

- Abujatum, M., Arold, H., Knispel, K., Rudolf, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer* (S. 117-156). Weinheim: Beltz.
- Antonovski, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Erweiterte deutsche Ausgabe*. Tübingen: Franke.
- Frey, A. (2006). Strukturierung und Methoden zur Erfassung von Kompetenz. *Bildung und Erziehung*, 2, 125-145.
- Košinár, J. (2007). Selbststärkung im Lehrberuf. Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation. *Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren*.
- Košinár, J. (2008a). Körperbasierte Selbstregulation – Basis für die Ausbildung von Kernkompetenzen im Lehrberuf. In R. Bodensohn (Hrsg.), *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 409-429. Landau: Empirische Pädagogik.
- Košinár, J. (2008b). Körperkompetenzen verbessern. Selbstwertgefühl und natürliche Autorität trainieren und entwickeln. *Pädagogik*, 11, 20-24.
- Košinár, J. (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in pädagogischen Berufen. Konzepte, Training, Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kretschmann, R. (2000). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. Ein Trainingshandbuch mit Kopiervorlagen*. Weinheim: Beltz.
- Lazarus, A. A. (1978). *Multimodale Verhaltenstherapie*. Frankfurt a. M.: Fachbuchhandlung für Psychologie.
- Mayr, J. (2007). Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung und deren Bedingungen bei (angehenden) LehrerInnen. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs*, Bd. 3 (S. 8-24). Münster: Lit.
- Nieskens, B. & Hanfstingl, B. (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrberuf. *Seminar*, 2, 10-22.
- Rauin, U. (2007). Im Studium wenig engagiert, im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrberuf – Kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? *Forschung Frankfurt*, 3, 60-64.
- Rothland, M. (2007). *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS.
- Rudow, B. (1997). Personalpflege im Lehrberuf. Stressmanagement und Gesundheitszirkel. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H.-D. Hoyer & H.-G. Schönwälder (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung*, Bd. 1 (S. 310-324). Weinheim & München: Juventa.
- Schaarschmidt, U. (o. J.). *Psychische Beanspruchung im Lehrberuf*. Verfügbar unter [www.tresselt.de/download/psychbel.pdf](http://www.tresselt.de/download/psychbel.pdf) [28.06.08].

- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (Hrsg.). (2007). Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. (2000). Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Arroganz bis Akzeptanz. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Trautwein, U. (2003). Schule und Selbstwert. In D. H. Rost (Hrsg.), Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie (S. 8-33). Münster: Waxmann.

*Anschrift der Autorin:*

Dr. Julia Košinár, Universität Bremen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik, Bibliothekstraße 1, 28359 Bremen, E-Mail: [jkosinar@uni-bremen.de](mailto:jkosinar@uni-bremen.de)