

Quelle: Lehr, D., Koch, S., & Hillert, A. (2013). Stress-Bewältigungs-Trainings: Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer. In Rothland, M. (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen. (S. 251-271). Wiesbaden: Springer VS.

Dieses Dokument darf nicht ohne Absprache mit den Autoren veröffentlicht werden, Kontaktdaten siehe Ende des Artikels.

## Kapitel 14

Dirk Lehr | Stefan Koch | Andreas Hillert

### Stress-Bewältigungs-Trainings

#### Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel eines Stress-Bewältigungs-Trainings für Lehrerinnen und Lehrer

**Was Sie in diesem Kapitel erwartet:** Im ersten Teil dieses Kapitels werden die typischen Bausteine von Stress-Bewältigungs-Trainings (SBT) beschrieben. Der zweite Teil fasst die Erkenntnisse über die Wirksamkeit von SBTs zusammen. Es werden zudem vier allgemeine Wirkprinzipien von psychologischen Trainings vorgestellt. Im dritten Teil wird ein SBT beschrieben, das speziell für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt wurde. Dabei werden die Bausteine des Trainings vorgestellt, deren Ziel beschrieben und einzelne Übungen vorgestellt.

**Schlüsselbegriffe in diesem Kapitel:** Stress-Bewältigungs-Trainings, Kognitive Interventionen, Behaviorale Interventionen, Problemlösetrainings, Kompetenztrainings, Wirkprinzipien erfolgreicher Interventionen, Stress-fördernde Kognitionen, Grübeln und gedankliche Distanzierung

Stress-Bewältigungs-Trainings stellen eine Teilgruppe von Interventionen zur Gesundheitsprävention dar. Hier sind sie, was die Zahl der konzipierten und evaluierten Programme als auch was die praktische Bedeutung anbelangt, von zentraler Bedeutung. So vielfältig wie die Faktoren sind, die Stress verursachen und die direkt oder indirekt das Risiko für stressbedingte gesundheitliche Beschwerden oder Erkrankungen beeinflussen, so vielfältig ist die Landschaft der SBTs. Ein großes Anwendungsfeld von SBTs sind andauernde berufliche Überlastungssituationen. SBTs zielen auf die Erweiterung der individuellen Möglichkeiten ab, mit Belastungen umzugehen, sie in entlastender Art und Weise zu bewerten und deren negative gesundheitliche Folgen auf die Betroffenen zu mildern. Daher werden sie meist der Verhaltensprävention zugeordnet.

#### Infokasten: Stress-Bewältigungs-Trainings

Stress-Bewältigungs-Trainings haben das Ziel, eine Person dazu zu befähigen die Intensität von Stressoren zu reduzieren, die Bewertung der stressauslösenden Situation zu verändern und/oder den Umgang mit der Belastung bzw. den Stressreaktionen zu verbessern.

## 1 Bausteine von Stress-Bewältigungs-Trainings

SBTs sind überwiegend als Gruppenprogramme konzipiert und werden von ein oder zwei Gruppenleitern durchgeführt. Es existiert kein Konsens darüber, wie SBTs aufgebaut sein sollten oder welche Elemente sie enthalten sollten. Dennoch lassen sich verschiedene Bausteine identifizieren, die in unterschiedlicher Zusammensetzung in den meisten SBTs enthalten sind.

- *Information, Psychoedukation und Motivierung der Teilnehmer.* Die Vermittlung von Wissen über Ursachen und gesundheitliche Auswirkungen von Stress stehen meist am Beginn von Trainings. Dem folgt die Vermittlung eines plausiblen Erklärungsmodells für Stress und die stringente Ableitung notwendiger Veränderungsschritte. Solche „Erklärungs“- oder „Störungsmodelle“ und aus diesen plausibel abgeleitete „Veränderungsmodelle“ sind für die Teilnahmemotivation essenziell. Diese Modelle dienen dazu dem Training eine innere Logik zu verleihen und stellen nicht im engeren Sinne wissenschaftliche Modelle dar, allerdings sollten sie diesen nicht widersprechen.
- *Entspannung.* (Körperliche) Spannungszustände können durch Entspannungstrainings, Autogenes Training, Meditation, Biofeedback, Musik (z. B. Cheek, Bradley, Parr & Lan, 2003) oder körperliche Aktivität (Lippke & Vögele, 2006) abgebaut werden. Die Progressive Muskelentspannung nach Jacobson (2006) gehört zu den verbreitetsten und am besten evaluierten Verfahren. Zunehmend populär werden Achtsamkeitsmeditationen, wie z. B. der Body-Scan, die zwar nicht unmittelbar auf Entspannung abzielen, aber von Teilnehmern letztlich in diesem Sinne erlebt und eingesetzt werden können (Grossman, Niemann, Schmidt & Walach 2004; Kabat-Zinn, 2005).
- *Kognitive Interventionen.* Der Kerngedanke kognitiver Interventionen wurde bereits von Epiket (55-135 n Chr.) formuliert: „Was die Menschen bewegt, sind nicht die Dinge selbst, sondern die Ansichten, die sie von ihnen haben“. Der Zusammenhang von gedanklicher Bewertung und Stress wurde von Lazarus im transaktionalen Stressmodell ausgearbeitet (Lazarus, 1999). Die Bedeutung dysfunktionaler Kognitionen und Schemata wurde v.a. von Ellis (1962) und Beck (1974) für die Therapie depressiver Störungen aufgezeigt. Dysfunktionale Einstellungen zeigen sich z. B. in Übergeneralisierung, Über- und Untertreibung, Katastrophisieren, Alles-oder-nichts-Denken, Muss-Denken oder Internalisierung von Misserfolgen. Seligman (1974) betonte die Bedeutung von Ursachenerklärungen (Kausalattributionen) und Erwartungshaltungen für das Befinden. In der Folge wurde eine Vielzahl von kognitionsverändernden Interventionen entwickelt (z. B. Leahy, 2007). Vor diesem Hintergrund konzipierte Meichenbaum (2002) das Stressimpfungstraining (Stress Inoculation Training). Dabei wird die Bedeutung von dysfunktionalen Selbstverbalisationen oder inneren Monologen für das Auftreten von negativen Gefühlen und problematischen Verhaltensweisen herausgearbeitet. Über die Formulierung und Einübung günstiger Selbstverbalisationen in Realsituationen wird eine Stressreduktion erreicht.

Andere kognitive Absätze betonen stärker die negative Rolle von wiederkehrenden Gedanken (Smith & Alloy, 2009; Wells & Papageorgiou, 2004). Diese treten in Bezug auf die Vergangenheit als Grübeln und in Bezug auf die Zukunft als Sorgen auf. Dabei ist der konkrete Inhalt oder die Struktur von Gedanken weniger von Interesse, als vielmehr die andauernde und kreisende Beschäftigung mit ihnen, die zu Anspannung und Stimmungsverlust führt. Behandlungsansätze betonen die Bedeutung der Fähigkeit zur Veränderung der Aufmerksamkeit, wozu auch der Aufbau von positiven Aktivitäten dient.

### Infokasten: Kognitive Interventionen

Kognitive Interventionen zielen auf die Veränderung von stress-fördernden Gedanken ab. Die Veränderung kann sich auf die Inhalte der Gedanken (z. B. unrealistische Erwartungen) und/oder deren Struktur (z. B. kreisend, immer wiederkehrend) beziehen.

- **Behaviorale Interventionen.** Wenn das eigene Verhalten regelmäßig ohne positive Folgen bzw. entsprechende emotionale Verstärker bleibt, dann können sich emotionale Störungen einstellen (Verstärkerverlusttheorie von Lewinsohn). Resignativer Rückzug und passive Verhaltensweisen sind die Folge, was im Sinne eines Teufelskreises wiederum das Erleben von Positivem unwahrscheinlich macht. Hiervon ausgehend wurden in SBTs Interventionen zum Aufbau solcher Verhaltensweisen integriert, die mit positiven Gefühlen verbunden sind (Lewinsohn & Graf, 1973; Lewinsohn, Antonuccio, Steinmetz-Breckenridge & Teri, 1984). Dies wird als Verhaltensaktivierung, Aufbau von positiven Aktivitäten oder *Behavioral Activation* (BA) bezeichnet. BA hat sich als wirksam in der Behandlung von depressiven Verstimmungen erwiesen (Cuijpers, van Straten & Warmerdam, 2007). Eine spezielle Form von BA sind Genusstrainings. Auch Interventionen, die auf eine Steigerung von Erholungsverhalten abzielen, basieren auf BA.

### Infokasten: Behaviorale Interventionen

Behaviorale Interventionen betonen die Erlernbarkeit und Folgen von Verhalten. Es geht darum solche Verhaltensweisen zu erlernen und in ihrer Häufigkeit zu steigern, die in einer Verbesserung des Wohlbefindens resultieren.

- **Problemlösung.** Problemlösetrainings wurden von D'Zurilla und Goldfried entwickelt und sind ein wichtiger Bestandteil vieler SBTs (D'Zurilla & Nezu, 2001). Angestrebt wird die Erweiterung des Repertoires an Strategien zur Bewältigung problematischer Situationen. Im Rahmen des transaktionalen Stressmodells wird dies als *problem-focused coping* bezeichnet (Folkman & Moskowitz, 2004). Zudem soll die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes der effektivsten Strategien in spezifischen Problemsituationen erhöht werden. Zentrales Merkmal von Problemlösetrainings ist das systematische Durchlaufen von Problemlöseschritten. Im Rahmen der Psychotherapie erwiesen sich Problemlösetrainings als wirksam (Bell & D'Zurilla, 2009).

### Infokasten: Problemlösungstrainings

Die Schritte eines Problemlösetrainings sind: (A) Problem- und Zieldefinition, (B) kreative Generierung von möglichst vielen Lösungsalternativen, (C) Bewertung der Lösungsmöglichkeiten und Entscheidung, (D) kleinschrittige Planung der Umsetzung und Erprobung, (E) Überprüfung der Zielerreichung und ggf. erneutes Durchlaufen der Schritte.

- *Kompetenztrainings*. Gerade in Situationen sich verändernder beruflicher Aufgabenbereiche, die neue Kompetenzen verlangen, können unzureichende Fähigkeiten und Fertigkeiten Stress auslösen.

---

#### Infokasten: Kompetenztrainings

Kompetenztrainings im Rahmen von SBTs streben den Aufbau von Ressourcen in Form von spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten an. Kompetenteres Arbeiten soll Unsicherheit reduzieren, die Effizienz steigern, Erfolgserlebnisse wahrscheinlicher machen und auf diese Weise zur Stressreduktion beitragen.

---

Darunter fallen Trainings zu Zeitmanagement, sozialen und kommunikativen Kompetenzen (Hinsch & Pfingsten, 2007), Konfliktlösung bzw. Mobbing oder fachlichen Kompetenzen, wie z. B. Klassenführung (Kiel, 2009). Besonders beim Aufbau von interpersonellen Kompetenzen werden häufig Rollenspiele eingesetzt. Im Unterschied zu SBTs, die eine Lösung des Problems anstreben, kann auch ein anderer Umgang mit negativen Gefühlen und die Akzeptanz von Belastungen im Vordergrund stehen, wie dies z. B. im Training emotionaler Kompetenzen angestrebt wird (Berking, 2010).

SBTs sind meist nach dem Baukastenprinzip aufgebaut und enthalten eine ganz spezifische Mischung der genannten Bausteine. Dies macht ihren jeweiligen Charakter aus. Es existieren für jeden Baustein spezifische Trainings, die diesen Bereich separat und vertiefend bearbeiten. Insofern bedienen sich SBTs bei diesen Trainings, greifen einzelne Elemente heraus und verdichten diese im Hinblick auf ihr Ziel, der Stressreduktion. Inwiefern ein SBT erfolgreich ist, hängt zum einen von der Auswahl und Mischung der Bausteine ab. Zum anderen ist der spezifischen Belastungssituation der Zielgruppe Rechnung zu tragen. Ein für die Allgemeinbevölkerung zusammengestelltes SBT kann, muss aber nicht zwangsläufig für spezifische Gruppen, wie z. B. bestimmte Berufsgruppen hilfreich sein.

Im deutschsprachigen Raum steht eine Vielzahl von SBTs zur Verfügung. Sie unterscheiden sich in ihrer Auswahl und Akzentuierung der SBT-Bausteine, in dem zugrundeliegenden theoretischen Rahmen, der Zielgruppe und dem Vorliegen von empirischen Nachweisen ihrer Wirksamkeit. Beispielhaft sei auf einige SBTs verwiesen. Für breite, nicht näher spezifizierte Zielgruppen wurden von Reschke und Schröder (2000) sowie Kaluza (2004) Trainingskonzepte vorgelegt. Puls, Inhester und Wienold (2002) entwickelten ein SBT für Berufstätige mit einem Risiko für übermäßigen Alkoholkonsum. Hillert, Koch und Hedlund (2007) stellten ein SBT für beruflich belastete Patienten im Rahmen von stationärer Psychotherapie vor. Speziell für Lehrerinnen und Lehrer konzipierte SBTs wurden von Abujatum, Arold, Knispel, Rudolf und Schaarschmidt (2007), Kramis-Aebischer (1995), Hinsch und Ueberschär (1998) oder Unterbrink und Kollegen (2010) entwickelt und untersucht. Eine interessante Weiterentwicklung klassischer SBTs bieten internet-basierte Trainings. Lange, van de Ven, Schrieken und Smit (2004) konnten die Wirksamkeit eines internet-basierten SBTs für Berufstätige zeigen. Für Lehrerinnen und Lehrer wurde ein internet-basiertes SBT von Eckert, Ebert und Sieland (2011) entwickelt, das auf eine Verbesserung emotionaler Kompetenzen abzielt. Für eine nähere Beschreibung ausgewählter SBTs sei auf Lehr (2011a) verwiesen. Dort werden zudem ausführlich die methodischen Prinzipien der Wirksamkeitsüberprüfungen von SBTs dargestellt.

## 2 Wirksamkeit von Stress-Bewältigungs-Trainings

Die Wirksamkeit von SBTs bei beruflichen Belastungen kann als belegt angesehen werden (Richardson & Rothstein, 2008; van der Klink et al, 2001; Martin, Sanderson & Cocker, 2009).

Eine Metaanalyse über 36 randomisiert-kontrollierte Studien zum beruflichen Stressmanagement wurde von Richardson und Rothstein (2008) vorgelegt. Die Mehrzahl der Trainings zielte auf eine Reduktion der individuellen Stresssymptome ab, wobei 20% der Trainings auch Strategien zur Veränderung der Arbeitsbedingungen beinhalteten. Die Autoren unterschieden Trainings nach ihren Schwerpunkten in kognitiv-behaviorale, multimodale, organisationale und Entspannungstrainings sowie sonstige Trainings. Unter organisationale Trainings wurden v.a. Gruppen zur Förderung der kollegialen sozialen Unterstützung zusammengefasst. Multimodale Trainings bestanden aus einer Mischform der übrigen Trainings. Die Trainings wurden überwiegend in einem Gruppensetting durchgeführt. Insgesamt belegt diese Studie die Wirksamkeit von SBTs. Dabei wiesen die kognitiv-behavioralen Trainings mit Abstand die höchste Wirksamkeit auf. Auch Entspannungstrainings erwiesen sich als wirksam, während durch multimodale und organisationale Trainings nur schwache Effekte erreichbar waren. Es zeigte sich zudem, dass Trainings, die nur eine oder zwei Trainingskomponenten hatten, wirksamer waren, als solche, die möglichst viele Themen umfassten. Die Vertiefung von weniger Inhalten war dem Breitbandvorgehen überlegen. Die größten Verbesserungen waren in Bezug auf die Reduktion der Stressreaktionen zu beobachten. Hingegen waren Veränderungen in arbeitsplatzbezogenen Maßen (z. B. Arbeitszufriedenheit, Rollenkonflikte) kaum beobachtbar. Auf organisationaler Ebene zeigten einige Studien eine Steigerung der Produktivität, jedoch keine Effekte auf Absentismus. Positive Effekte ließen sich auch in physiologischen Erfolgsmaßen nachweisen (z. B. Blutdruck). Schließlich waren Trainings, die konzentriert innerhalb von vier Wochen durchgeführt wurden, solchen überlegen, die sich verteilt über einen längeren Zeitraum erstreckten. Zusammenfassend gehen Semmer und Zapf (2004) von einer moderaten bis guten Wirksamkeit von SBTs aus, was angesichts ihrer Kürze (ca. 8 Trainingseinheiten/Termine) und Durchführung in Gruppen beachtlich sei.

### Infokasten: Wirkprinzipien

Die Wirksamkeit von psychologischen Interventionen zur Verbesserung des Wohlbefindens hängt davon ab, in welchem Ausmaß die vier Wirkprinzipien berücksichtigt werden: Problembewältigung, Klärung, Problemaktualisierung, Ressourcenaktivierung.

Nach Grawe (1996) kann dann von einer Wirksamkeit ausgegangen werden, wenn es gelingt folgende Wirkprinzipien zu berücksichtigen:

- *Problembewältigung.* Diesem Prinzip entsprechend soll ein SBT ermöglichen das Können der Teilnehmer zu verbessern. Es soll die Erfahrung ermöglicht werden, ein Problem erfolgreich lösen zu können. Das Repertoire an Bewältigungsstrategien soll erhöht und die Flexibilität ihres Einsatzes erweitert werden. Das Erleben erfolgreicher Problembewältigung dient dem Aufbau erhöhter Selbstwirksamkeitserwartung. Um neues Bewältigungsverhalten anzuregen, kann zunächst (z. B. in Rollenspielen) eine Freude am spielerischen Ausprobieren von Handlungsalternativen aufgebaut werden.

- *Klärung*. Es geht darum zu verstehen, d. h. Einsicht zu bekommen, warum manche Situationen für das Wohlbefinden von hoher Bedeutung sind. Dieses „*Sich-selbst-besser-verstehen-und-akzeptieren-lernen*“ meint, die Bedeutung der eigenen bewussten und unbewussten Ziele, Werte und Überzeugungen hinsichtlich des Wohlbefindens zu erarbeiten. Teil der Klärung ist es implizite Motive, Bewertungen und Bedeutungen zu explizieren und zu verändern, wie dies z. B. in kognitiven Interventionen geschieht.
- *Problemaktualisierung*. Probleme können dann am wirksamsten verändert werden, wenn sie realitätsnah erlebt werden. Man muss „das Eisen schmieden, solange es heiß ist“. SBTs benötigen Elemente, die emotional aktivieren und dadurch Veränderungen ermöglichen. Ohne ein Mindestmaß emotionaler Aktivierung sind Änderungen in Verhaltens- und Denkgewohnheiten kaum zu erreichen.
- *Ressourcenaktivierung*. In einem SBT kann vor allem mit dem gearbeitet werden, was die Teilnehmer schon mitbringen. Daher gilt es, deren positive Möglichkeiten, ihre Ressourcen zu entdecken, zu aktivieren und entsprechend weiterzuentwickeln.

### 3 Das Präventionsprogramm AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“

Im Folgenden wird AGIL als Beispiel eines Programms zur Stressbewältigung und Gesundheitsförderung vorgestellt, das speziell für den Lehrerberuf konzipiert ist. Die Beschreibung gibt einen ausführlichen Überblick zu den Zielen, Inhalten und Übungen des Trainings. Sie lehnt sich eng an das entsprechende Handbuch für Trainer an (Hillert, Lehr, Koch, Bracht, Ueing & Sosnowsky-Waschek, 2011). Im Trainingsmanual finden sich darüber hinaus detaillierte Beschreibungen des theoretischen und empirischen Hintergrundes, der auf Grundlage eigener Forschung entwickelten Übungen sowie der von anderen Autoren übernommenen und adaptierten Bausteine, wie z. B. der Übungen zum „inneren Team“ (Schulz von Thun 1998; Schulz von Thun & Stegemann, 2004). Angaben zur Wirksamkeit und zum praktischen Vorgehen bei der Durchführung des Trainings sind ebenfalls im Manual zu finden.

Der Gestaltung des AGIL-Programms gingen mehrjährige Forschungsarbeiten voraus. Verschiedene Studien zu Unterschieden zwischen „gesunden“ und psychisch erkrankten Lehrern wurden durchgeführt und erlaubten eine empirisch begründete Selektion und Modifikation bewährter SBT-Bausteine (vgl. Hillert & Marwitz, 2006; Hillert & Schmitz, 2004; Lehr, 2011b; Lehr, 2004; Lehr, Keller & Hillert, 2009; Lehr, Schmitz & Hillert 2008; Schmitz, Hillert, Lehr, Pecho & Deibl, 2002). Bei der Überarbeitung des Programms wurde darauf Wert gelegt, stärker erlebnisorientierte und emotionsaktivierende Übungen zu berücksichtigen, da dies bei einer erfahrungsgemäß verbal und kognitiv differenzierten Zielgruppe von Lehrkräften eine fruchtbare Balance schaffen sollte. Zunächst wurde AGIL begleitend zur stationären Behandlung von Lehrern mit meist depressiver Symptomatik evaluiert (Lehr, Sosnowsky & Hillert, 2007). Aktuell kommt es zunehmend im Bereich der primären Prävention zur Anwendung und wird entsprechend evaluiert<sup>1</sup>. Der jüngste Entwicklungsschritt stellt eine auf das Referendariat adaptierte Version dar.

Das Programm gliedert sich in vier grundlegende Module und sieben optionale Zusatzmodule. Das Basismodul bildet den inhaltlichen Dreh- und Angelpunkt des Programms, während

---

1 Während der Drucklegung dieses Buches wird eine Studie zur Wirksamkeit der aktuellen AGIL-Version abgeschlossen. Die entsprechenden Ergebnisse können bei den Autoren erfragt werden und werden zeitnah veröffentlicht.

besonders die Zusatzmodule flexibel, je nach dem Bedürfnis der Gruppe, eingesetzt werden. Diese Flexibilität in der Akzentuierung der Module und in der Auswahl von Themen sowie Übungen setzt auf Seiten des Kursleiters eine gute Kenntnis der Bedürfnisse seiner Teilnehmergruppe voraus.

### 3.1 Basismodul

Das gegenseitige Kennenlernen der Teilnehmer eines SBTs stellt den sprichwörtlichen „ersten Eindruck“ dar und ist eine kritische Phase. Vorstellungsrunden im Rahmen berufsbezogener Gruppenprogramme können sich leicht in eine für alle Beteiligten quälende Klagerunde entwickeln. Entsprechend bedarf es an dieser Stelle ein hohes Maß an Geschick auf Seiten des Gruppenleiters, von Beginn an eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu fördern. Im AGIL-Trainermanual werden verschiedene Varianten zum Einstieg vorgestellt, aus denen der Gruppenleiter die der jeweiligen Ausgangssituation angemessenste auswählen kann.

In einer ersten Einheit werden verschiedene Ebenen der schulischen Belastung identifiziert und der Begriff des Stressors eingeführt. Die Unterscheidung von Belastungsebenen dient dazu, die Beeinflussbarkeit der jeweiligen Ebene durch den einzelnen Teilnehmenden, den dazu notwendigen Kraftaufwand, die Aussicht auf Entlastung sowie den Ansatzpunkt des Trainings zu reflektieren. Bedeutsam ist dabei die Fähigkeit zur Unterscheidung veränderbarer und nicht beeinflussbarer Stressoren zu fördern. Als Stressoren bzw. Stressauslöser werden alle Belastungsfaktoren außerhalb der betroffenen Person bezeichnet, die potenziell Stressreaktionen auslösen können. Die beruflichen Stressoren können einer der folgenden hierarchisch geordneten Ebenen zugeordnet werden:

- *gesellschaftliche Ebene* (z. B. gelegentlich überhastet durchgeführte Reformen im Schulsystem)
- *Schulebene* (z. B. Führungsqualität der Schulleitung, Kollegialität, Milieu der Schule etc.)
- *individuelle Ebene* (Alter, Mehrfachbelastung, Konflikte mit Kollegen, Schülern oder Eltern, individuelle Bewältigungsressourcen, persönliches Unterstützungsnetz etc.)

Zugleich Stärke und Schwäche von SBTs ist, dass sie sich in der Regel ganz auf die individuelle Ebene konzentrieren. Die nächste Einheit widmet sich entsprechend den persönlichen Stressreaktionen, die für ein Individuum ebenso charakteristisch sein können wie Gesicht und Fingerabdruck. In einer individuellen Stressanalyse stellen die Teilnehmer systematisch zusammen, in welcher Art diese Reaktionen bzw. „*StressMerkMale*“ bei ihnen auftreten. Diese „*StressMerkMale*“ stellen die persönlichen Anzeichen von Überlastung dar und sind Grundlage für die Entwicklung eines Frühwarnsystems. Dieses basiert auf einer höheren Sensibilisierung („Achtsamkeit“) gegenüber psychischen und körperlichen Signalen, die auf eine sich entwickelnde Überlastung hinweisen. In Bezug auf die Stressreaktionen werden die folgenden vier Ebenen unterschieden:

- *körperliche Reaktionen* (z. B. Anspannung, innere Unruhe, Nervosität, Schlaflosigkeit, Kopfschmerzen, übermäßiges Schwitzen)
- *Verhalten* (z. B. ungeduldige Reaktionen, steigender Alkohol- und Nikotinkonsum, Selbstmedikation, zunehmende Unpünktlichkeit, soziale Isolation, Mangel an Planung, Übersicht oder Ordnung bei der Arbeit, schnelles Aus-der-Haut-Fahren bei wichtigen Anlässen)

- *Gedanken* (z. B. zynische oder selbstabwertende innere Dialoge, Konzentrationsschwierigkeiten, Vergesslichkeit, Unentschlossenheit)
- *Gefühle* (z. B. Reizbarkeit, Empfindlichkeit, Launenhaftigkeit, Frustration, Schuldgefühle, Schamgefühle, Angstgefühle, Überforderung, Einsamkeit, Wertlosigkeit)

In der folgenden Einheit wird die Unterscheidung von akutem und chronischem Stress eingeführt und der Zusammenhang von chronischem Stress und Gesundheit hergestellt. Hierbei wird der für die Motivation der Teilnehmer, die betreffenden Inhalte praktisch umzusetzen, wichtige Grundsatz hervorgehoben, dass eine Stressreduktion zunächst die Investition von Kraft und Zeit erfordert. Je länger ein chronischer Stresszustand andauert, desto weniger Ressourcen stehen für die Initiierung von (anstrengenden) Veränderungsprozessen zur Verfügung. Entsprechend gilt es mit den Teilnehmern zu klären, ob diese zum aktuellen Zeitpunkt in der Lage sind in einem vollen Alltag noch zusätzliche Zeit und Kraft aufzubringen, um perspektivisch eine Entlastung zu erreichen.

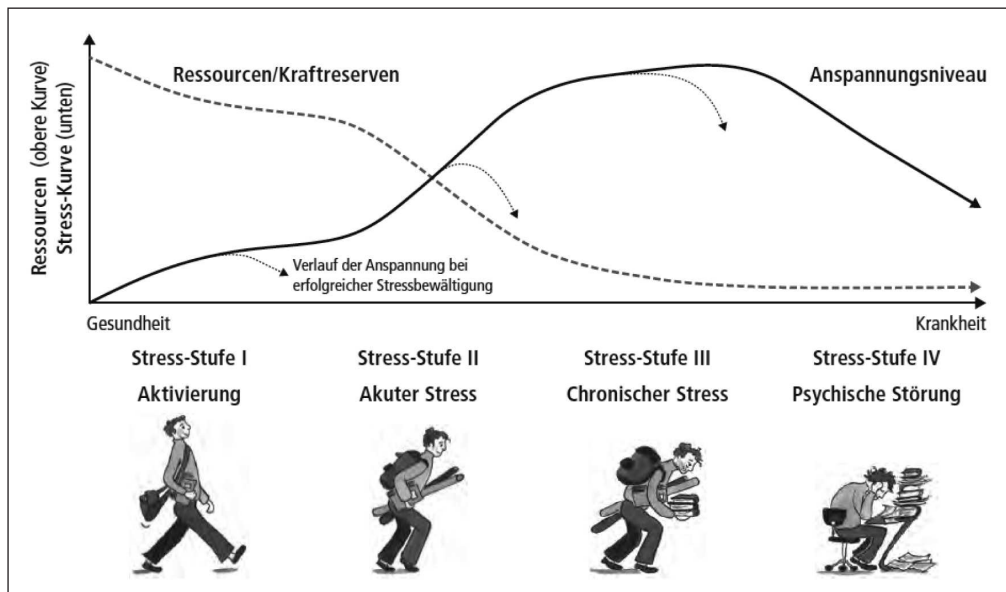


Abbildung 1: Phasen der Entwicklung chronischen Überlastungserlebens. In Phasen von chronischem Stress, ist es besonders schwierig stressreduzierende Gewohnheiten einzuüben, da die Ressourcen für anstrengende Veränderungsprozesse niedrig sind. Sämtliche Abbildungen sind entnommen aus dem AGIL Trainingsmanual, mit freundlicher Genehmigung des Schattauer Verlages.

Ziel der nächsten Einheit ist es, die innere Logik des Trainings zu erarbeiten. Die edukativen Elemente münden in die Entwicklung eines Erklärungsmodells zu chronischer Stressbelastung, aus dem die „vier Wege der Entlastung“ als Veränderungsmodell abgeleitet werden:

- *Achtsamkeit*. Bei diesem Entlastungsweg geht es um den Aufbau von Achtsamkeit gegenüber aufkommendem Stress. Unter Achtsamkeit wird im Rahmen des Trainings verstanden, sich des täglichen Lebens sensibel und aufmerksam gewahr zu sein. Ziel ist ein Zustand wacher, aktiver und gerichteter Aufmerksamkeit. Im Zustand der Achtsamkeit werden mög-



che Frühwarnzeichen von Stress wahrgenommen und nicht übergangen. Entsprechend kann auf diese schneller und angemessener reagiert werden.

- **Denkbarkeit.** Der zweite Entlastungsweg bezieht sich auf die Entwicklung und das Einüben von Stress „entschleunigenden“ Gedanken und Einstellungen. Zum einen geht es dabei um die Frage der inhaltlichen Angemessenheit von Gedanken, wie z. B. „um Unterstützung zu bitten, ist ein Zeichen von Inkompetenz“. Zum anderen werden kreisende, immer wieder kehrende Grübel-Gedanken thematisiert und Möglichkeiten der Durchbrechung von Grübelkreisläufen eingeführt.
- **Möglichkeit.** Der dritte Entlastungsweg besteht darin, Belastungen besser zu verstehen, sie aktiv zu reduzieren und die Handlungskompetenzen zu verbessern. Anhand praktischer Übungen wird im diesem Modul die systematische Erarbeitung exemplarischer Konfliktlösungen beschrieben.
- **Erholung.** Der vierte Entlastungsweg strebt einen möglichst direkten Zugang zur Erholungswelt an – dahin, wo (und wie) sich die Teilnehmer von den Belastungen erholen, regenerieren und neue Kraft schöpfen können. Im Rahmen von AGIL wird „Erholung“ als ein Entlastungsweg verstanden, der letztlich immer und besonders dann wichtig ist, wenn sich berufliche Belastungen nicht unmittelbar reduzieren lassen.

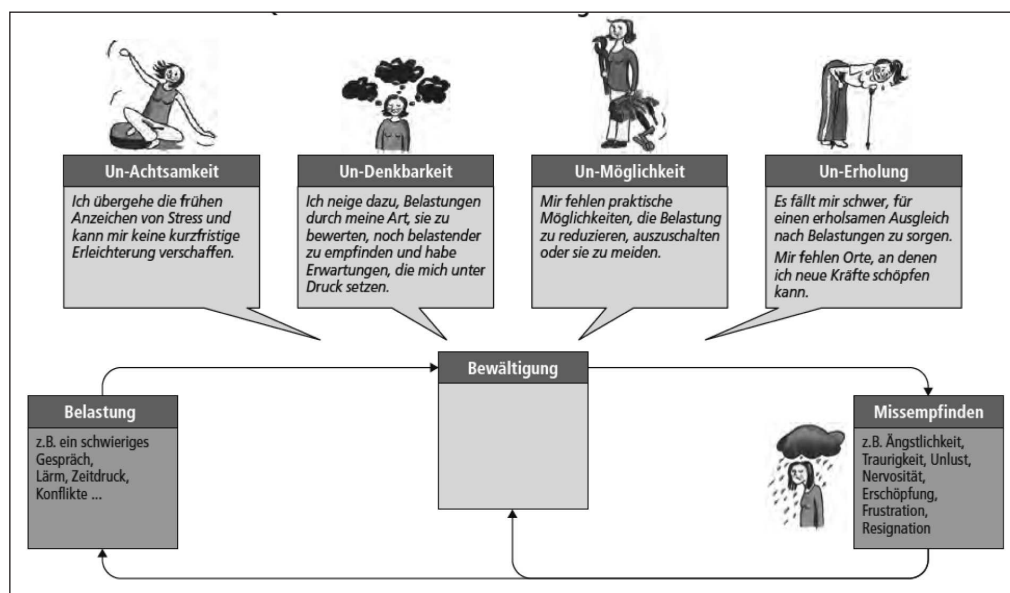


Abbildung 2: Erklärungsmodell – Das infernalische Quartett der Stressentstehung. Das Veränderungsmodell – die 4 Wege der Entlastung – ergeben sich spiegelbildlich.

In einer abschließenden Einheit wird eine Sammlung der bei den Teilnehmern vorhandenen Ressourcen zur Stressbewältigung durchgeführt. Welche Wege zur Entlastung werden bereits besprochen und haben sich bewährt? Tragen die Teilnehmer ihre bevorzugten Bewältigungsstrategien in den vier Bereichen zusammen, entsteht ein vielfältiger und glaubwürdiger Werkzeugkoffer. Diese *Ressourcensammlung* zeigt Perspektiven auf und dient der Erweiterung des persönlichen Repertoires an Stressbewältigungsstrategien.

### 3.1 Modul „Denkbarkeit“

Das zweite Modul thematisiert Stressbewältigung im kognitiven Bereich bzw. den Entlastungsweg *hilfreiche Gedanken*. Stress-beschleunigende Einstellungen, Ansprüche und kognitive Regeln intensivieren vorhandene Belastungen. Verschiedenste Verhaltensgewohnheiten, wie z. B. der persönliche Arbeitsstil, sind oft logische Konsequenz derartiger Gedankenmuster.

In der ersten Einheit geht es um die Identifizierung von stress-beschleunigenden (Lebens) Mottos und Gedanken, die dem Einzelnen nicht immer bewusst sein müssen. Dazu wird ein Stress-Beschleuniger-Test eingesetzt, in dem die folgenden Bereiche unterschieden werden:

- *Habe hohe Ansprüche!* Höhe des Anspruchsniveaus, Perfektionsstreben, Qualitätsstandards für die Arbeit. Beispiel: „Ich setze mir höhere Ziele als die meisten meiner Kollegen.“
- *Sei anerkannt und beliebt!* Abhängigkeit von Sympathie. „Es ist sehr wichtig, wie andere Leute über mich denken.“
- *Mache Dich für Misserfolge verantwortlich!* Katastrophisierende Bewertung und Internalisierung von Misserfolg. „Ich gebe mir gewöhnlich die Schuld, wenn sich Dinge nicht gut entwickeln.“
- *Scheue Unsicherheit und Risiko!* Problem-, unsicherheits- und risikovermeidendes Verhalten. „Etwas spontan ausprobieren zu müssen wäre schrecklich, denn es könnte ein Reifall werden.“
- *Mache keine Fehler! Sonst bist Du ein Versager!* Verlust des Selbstwertes bei beruflichen Niederlagen „Wenn ich bei meiner Arbeit versage, dann bin ich als ganzer Mensch ein Versager.“
- *Bitte niemals um Hilfe und Unterstützung!* Vermeidung des Einholens sozialer Unterstützung und Hilfe. „Wenn ich um Unterstützung bitte, ist dies ein Zeichen meiner Inkompetenz und Schwäche.“
- *Andere sollten Deinen Erwartungen entsprechen!* Hohe, unangemessene oder unausgesprochene Erwartungen an andere, nicht erwartungskonformes Verhalten ist Grund für Ärger. „Manche Kolleginnen, Kollegen und Eltern verhalten sich so unmöglich, dass ich mich einfach aufregen muss.“
- *Probleme sind schlimm!* Anspruch ein problemfreies Leben zu führen. „Ich habe schon genug Probleme im Leben gehabt und hätte verdient, dass keine neuen mehr dazu kommen.“

Diese gedanklichen Muster haben erkennbare Vorteile, aber nicht selten auch erhebliche Nachteile. Ein hohes Anspruchsniveau ermöglicht qualitativ hochwertige Arbeitsleistungen, kann aber aufgrund des damit verbundenen Mehraufwandes zur Vernachlässigung des sozialen Netzes führen. Der Wunsch nach Beliebtheit ist zentrale Voraussetzung dafür, ein gutes Verhältnis zu anderen herzustellen. Als Stress-Beschleuniger bekommt dieser Gedanke einen unbedingten, rigiden und absoluten Charakter. Emotionale Abhängigkeit ist die Folge, die ein hohes Stresspotenzial in sich birgt. Die Kenntnis stress-beschleunigender Gedanken erlaubt es, die Konsequenzen für das eigene Befinden und Verhalten abzuschätzen. Es gilt die jeweiligen Vor- und Nachteile abzuwägen. Individuell ist bewusst zu entscheiden, ob eine stress-verschärfende Einstellung verändert werden soll.

### Infokasten: Stress-fördernde Kognitionen

Stress-fördernde Kognitionen haben einen unbedingten, rigiden und absoluten Charakter. Sie stellen die übersteigerte Ausprägung von gedanklichen Regeln und Einstellungen dar, die in ihrer milden Ausprägung meist angemessen und nützlich sind. Es lassen sich verschiedene gesundheitsrelevante Dimensionen unterscheiden, wie z. B. die Abhängigkeit von Sympathie, die Vermeidung von Hilfesuchen oder die Internalisierung von Misserfolgen. Sie treten häufig als gedankliche Gewohnheit auf, werden daher vom Betroffenen nicht immer bemerkt, sind aber dem Bewusstsein zugänglich und veränderbar.

Ziel der folgenden Einheit ist es, problematische Gedanken zu entschärfen und damit zu einer Entlastung beizutragen. Dazu werden Übungen vorgeschlagen, wie z. B. die Auseinandersetzung mit dem „inneren Kritiker“. Im Rahmen dieser Übung gilt es, die stress-beschleunigenden Gedanken zu konkretisieren, greifbarer zu machen und zu verändern. Auf spielerische Weise werden Gedanken personifiziert und die Teilnehmer angeleitet, sich mit ihren Gedanken zu unterhalten und auf diese Weise aktiv eigene stressverschärfende Gedanken zu hinterfragen. Imaginations-Übungen können abschließend eingesetzt werden, um veränderte, weniger stress-beschleunigenden Gedanken auszuprobieren und die Etablierung im Alltag vorzubereiten.

Im zweiten Schwerpunkt dieses Moduls soll die Entstehung und Dynamik negativer, sich selbst verstärkender Grübelkreisläufe aufgezeigt werden, um hierauf aufbauend praktische Interventionen zu ihrer Durchbrechung zu erarbeiten. Ziel der Einheit ist es, die gedankliche Distanzierungsfähigkeit gegenüber schulbezogenen Belastungen und Konflikten zu fördern. Grübeln wird dabei in einem zweifachen Sinne verstanden:

- „*Einsames Grübeln*“ bezieht sich auf kreisende negative Gedanken, die zur Verschlechterung des persönlichen Befindens führen ohne Lösungsperspektiven eröffnen bzw. diese sogar zu blockieren.
- Mit dem „*kollektiven Grübeln*“ wird eine bestimmte Art und Weise des Gespräches (unter Kollegen) über berufliche Belange beschrieben. Bei diesem Gesprächsstil wird das Empfinden der Ausweglosigkeit und Unveränderbarkeit gegenüber der negativen beruflichen Situation intensiviert. Gespräche verlaufen problemorientiert, weniger lösungs- oder entlastungsorientiert.

### Infokasten: Gedankliche Distanzierung

Die gedankliche Distanzierung bezieht sich auf die Fähigkeit, beruflichen Problemen in der Freizeit keine Aufmerksamkeit zu schenken, sie gedanklich abzuschalten. Grübeln und Sorgen zeigen eine unzureichende Distanzierungsfähigkeit an. Die sich ständig wiederholende, übermäßige, als unangenehm und wenig kontrollierbare erlebte gedankliche Beschäftigung mit Negativem ist Merkmal von Grübeln und Sorgen.

Grübeln wird z.T. dadurch aufrechterhalten, dass es dem Grübelnden den trügerischen Eindruck vermittelt, sich mit einem Problem auseinanderzusetzen, in Wirklichkeit jedoch keine aktiven Schritte zur Problemlösung unternommen werden. Zudem kann Grübeln auch durch die Befürchtung angetrieben werden, dass eine Problemlösung übersehen werden könnte. De facto stellt Grübeln eine Kaskade zirkulärer, sich selbstverstärkender und emotional belastender Gedanken dar, die mit unausweichlichen Konsequenzen verbunden sind: Positives Erleben

bleibt aus und negatives Erleben wird verstärkt. Dies unterscheidet Grübeln von einem lösungsorientierten Nachdenken. Strategien zum Umgang mit Grübeln sind:

- Akzeptanz des Bedürfnisses zum Grübeln (z. B. Grübelzeiten, Grübelstuhl), wobei dem Grübeln bewusst eine begrenzte Zeit oder ein spezieller Ort gewidmet wird.
- Konfrontation mit den Grübelgedanken und konsequentes zu Ende denken der Befürchtungen.
- Unterbrechung des Grübelns durch angenehme, ablenkende und erholsame Aktivitäten oder Gedanken. Es gilt die Aufmerksamkeit auf positive Erlebnisinhalte umzulenken.
- Einleitung von Aktivitäten zur Lösung des Problems, welches das Grübeln auslöst und aufrechterhält.

Verschiedene praktische Übungen zielen auf eine Reduktion der Dauer des Grübelns ab. Das „Professionelle Grübeln“ oder das „Grübelbusfahren“ sind paradoxe Übungen, bei denen es darum geht, die Grübelgedanken zunächst bewusst zu intensivieren. Sie schaffen zum einen ein Bewusstsein für das Ausmaß und die Folgen des Grübelns und erproben zum anderen auf spielerische Weise Handlungsalternativen. Die Konfrontation mit Grübeln szenarien führt anschließend häufig zu einer Entlastung und hilft den emotionalen Widerstand gegenüber Grübelkreisläufen zu stärken.

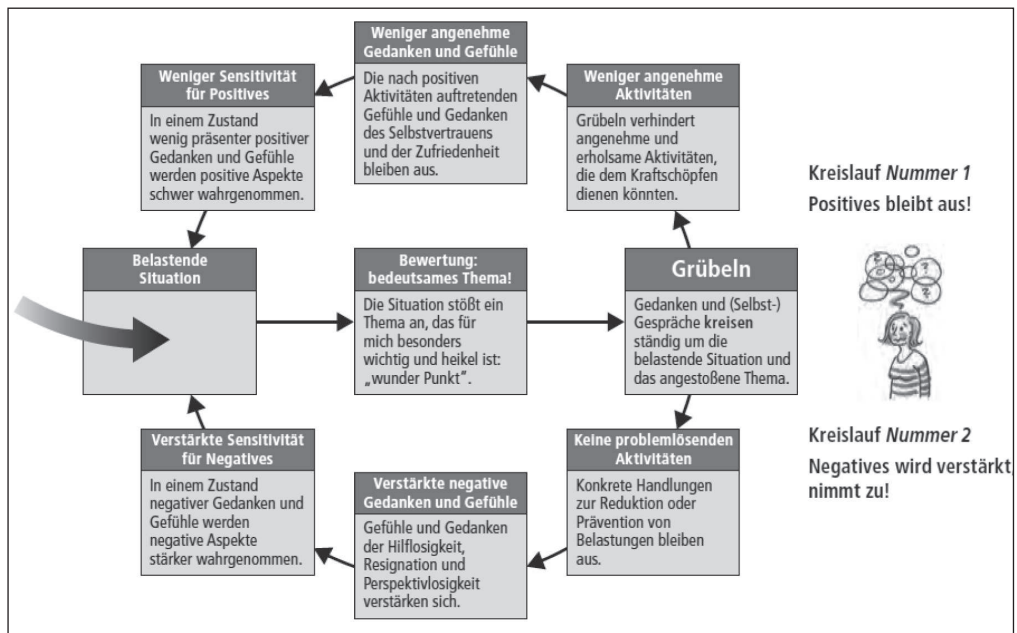


Abbildung 3: Der Grübelkreislaufer verdeutlicht den Teilnehmern die ungünstigen Folgen einer kreisenden, nicht lösungsorientierten gedanklichen Beschäftigung mit beruflichen Problemen. Gleichzeitig zeigt er Ansatzpunkte für eine positive Veränderung auf.

### 3.3 Modul „Möglichkeiten“

Das dritte AGIL-Modul fokussiert auf die einsichts- sowie handlungsorientierte Lösung von Problemsituationen im Schulalltag. Dabei stehen Konfliktsituationen im Vordergrund, die sich auf innere und/oder zwischenmenschliche Konflikte beziehen sowie auf Konflikte bei der Verteilung und Priorisierung der begrenzten Zeitressourcen. Dazu stehen verschiedene Übungen zur Verfügung:

Beim Training sozialer Fertigkeiten steht deren Vermittlung und Einübung in Bezug auf umschriebene schulische Problemsituationen im Mittelpunkt. In enger Anlehnung an Trainings sozialer Kompetenzen können Konfliktgespräche mit Kollegen, Vorgesetzten oder Eltern im Rollenspiel geübt werden. Zudem kann die Gestaltung der ersten Kontakte bei der Rückkehr an den Arbeitsplatz nach längeren Krankheitsphasen eingeübt werden. Dies ist indiziert, wenn Unsicherheit und Erwartungsängste erkennbar sind sowie der Kommunikationsstil von Unsicherheit oder Aggressivität geprägt ist.

Übungen zum „inneren Team“ können helfen eine Konfliktsituation zu verstehen und Einsicht zu gewinnen. Grundannahme des Modells zum „inneren Team“ ist die Existenz einer inneren Vielfalt bzw. Pluralität, auf die Entscheidungsdilemmata, innere Ambivalenz und ineffektive Kommunikationsmuster zurückgeführt werden können. Gerade in ambivalent besetzten Entscheidungssituationen treten unterschiedliche und mitunter entgegengesetzte Standpunkte innerhalb einer Person auf. Ausgangspunkt der Übung ist ein von einem Teilnehmer möglichst konkret geschilderter, exemplarischer Konflikt im schulischen Kontext.

1. *Exploration der inneren Stimmen.* Ausgehend vom Konfliktbeispiel des Teilnehmers, werden die beteiligten inneren Stimmen exploriert. Entsprechend ihrer Bedeutung und ihrem Charakter werden diese am besten auf einem Flipchart festgehalten, das eine „innere Bühne“ darstellt. Jede Stimme sollte dabei durch eine Figur repräsentiert werden, die je nach Bedeutung groß oder klein, weit vorn oder hinten erscheinen kann und mit einem charakteristischen Satz, einem Symbol und einem Namen bezeichnet ist.
2. *Wahl von Stimmen-Repräsentanten.* Der Teilnehmer benennt Gruppenmitglieder, die als Repräsentanten der zuvor benannten Stimmen auftreten sollen.
3. *Stimmendurchlauf.* Der Teilnehmer hört die Sätze der einzelnen Stimmen.
4. *Rückmelderunde.* Die Beteiligten schildern ihre Eindrücke, wobei diese Rückmeldungen vom Kursleiter moderiert werden.
5. *Modifikationen des „inneren Teams“.* Welche Stimme sollte leiser, welche lauter werden? Wie verändert sich das Erleben des Protagonisten, wenn man die Stimmen anders positioniert?
6. *Transfer.* Die Übung wird mit der Erarbeitung der praktischen Konsequenzen für den Alltag abgeschlossen.

Wenn Zeitmangel ein Leitmotiv bei den Problemschilderungen in Ihrer AGIL-Gruppe ist, dann bietet sich Zeitmanagement nach der „Plus-Minus-Null-Regel“ als lösungsorientierter Ansatz an. Der Abgleich zwischen Pflichtprogramm und zeitlichen Freiräumen dient gleichzeitig als Einstieg in das Thema Modul zur „Erholung“. Ausgehend von der unerbittlichen Tatsache, dass jeder Mensch 168 Stunden in der Woche zur Verfügung hat, wird die gesundheitlich sinnvolle Zeitzuteilung in den unterschiedlichen Lebensbereichen (Schlafen, Körperpflege, Mahlzeiten, Haushalt, Wegezeiten, sonstige Pflichten, Arbeit, eigene freie Zeit) der gegenwärtigen Praxis der zeitlichen Prioritätensetzung gegenübergestellt.

Für Teilnehmer, bei denen die Problemkonstellation von multiplen äußeren Belastungen bestimmt wird, kann eine systemische Aufstellung von Belastungsquellen durchgeführt werden. Dabei nehmen Teilnehmer die Rolle jeweils einer Belastung ein und werden gemäß ihrer Bedeutung für das Wohlbefinden im Raum aufgestellt. Diese Aufstellung ermöglicht sowohl eine emotionale als auch eine kognitive Klärung von mehrdeutigen schulischen Belastungskonstellationen und ist Ausgangspunkt für gezielte Veränderungen.

### 3.4 Modul „Erholung“

In diesem Modul werden für die Erholung förderliche und hinderliche Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Einstellungen bearbeitet. Ausgehend von der Ressourcensammlung (siehe Basismodul) werden die in der Gruppe erfolgreich praktizierten Erholungsstrategien der Teilnehmer als Beispiele guter Praxis hervorgehoben. Nach einer anschließenden Edukation zu Erholung und Gesundheit stehen verschiedene Übungseinheiten zur Verfügung, aus denen der Kursleiter die für die Gruppe passenden Einheiten auswählt.

Eine Einheit *„Mehr Erholung – ja, aber ...!“* ist für Teilnehmer gedacht, die zwar in ihrem Leben „mehr Erholung“ wünschen, aber keine Möglichkeiten sehen, dieses zu realisieren, weil dem diverse andere Prioritäten entgegenstehen. Die Teilnehmer sollten darin unterstützt werden, unter Abwägung der Vor- und Nachteile den subjektiven Stellenwert des Erholungswunsches näher zu bestimmen, gegen die (vermeintlich) dagegensprechenden Aspekte abzuwägen und eine Veränderungsmotivation aufzubauen. Mit der Einheit *„Von der Schwierigkeit, aus der Arbeits- in die Erholungswelt zu gelangen und dort zu bleiben“* geht es darum, Teilnehmern, die grundsätzlich entschieden sind, etwas für ihre Erholung zu tun, zu helfen, dem entgegenstehende Schwierigkeiten zu überwinden. Typische Probleme sind:

1. *Mengenproblem* – „Ich habe noch so viel zu tun, ich kann nicht“;
2. *Erschöpfungsproblem* – „Ich bin so erschöpft, ich schaff es jetzt nicht mehr“;
3. *Erlaubnisproblem* – „Ich muss erst fertig sein, dann darf ich mich zur Belohnung erholen“.

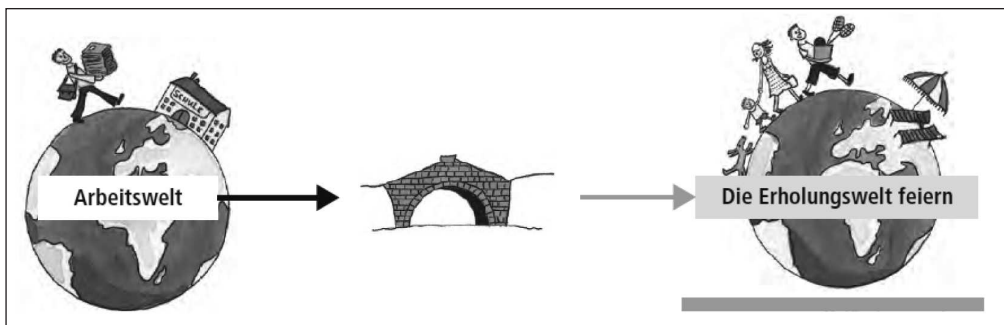


Abbildung 4: Arbeits- und Erholungswelt. Es bedarf guter Strategien, damit es nicht nur bei Absicht bleibt die Erholungswelt zu stärken. In der Erholungswelt angekommen, gilt es diese gegenüber dem Eindringen der Arbeitswelt abzuschirmen.

In der Folge geht um die Erarbeitung von Strategien, wie der gute Vorsatz sich mehr zu erholen in tatsächliches Erholungsverhalten umgesetzt werden kann. Beispiele für solche Strategien sind:

1. *Erholung planen* – zum Beispiel am Anfang der Woche für sich festlegen, wann der Betroffene was (und ggf. mit wem) unternehmen möchte.
2. *Erholungsgewohnheiten etablieren* – je regelmäßiger etwas getan wird (z. B. am Freitag Schwimmen gehen), desto wahrscheinlicher wird es auch tatsächlich in Zukunft praktiziert.
3. *Umgang mit Erholungs-Hindernissen planen*. Gerade für häufig auftretende Probleme erweist es sich als sinnvoll, Strategien zu deren Bewältigung vorab zu planen.
4. *Soziale Verpflichtungen* eingehen, indem man sich für erholsame Aktivitäten verabredet.
5. Die *Selbstverpflichtung* erhöhen, indem man anderen von seinen Absichten und Plänen erzählt.
6. *Zeitkontingentes Arbeiten* – die Arbeit ist dann fertig, wenn die dafür eingeplante Zeit abgelaufen ist, und nicht dann, wenn man mit dem Ergebnis zufrieden ist.

Zudem kann in dieser Einheit die gedankliche Distanzierung von schulischen Belastungen bzw. das Grübeln darüber wieder aufgegriffen werden. Besonders das arbeitsbezogene Grübeln verlangsamt bzw. verhindert den Erholungsprozess erheblich.

Für Teilnehmer, die „eigentlich“ erholsamen Aktivitäten in ausreichendem Umfang nachgehen, sich aber trotzdem nicht erholt fühlen ist die Einheit „*Erholungsaktiv und trotzdem erschöpft*“ konzipiert. Dabei wird der Arbeitswelt eine regenerative Erholungswelt gegenübergestellt. Die Einheit vertieft die grundlegende These: Wenn in der Erholungswelt dieselben (Leistungs-)Regeln wie in der Arbeitswelt gelten, reduziert sich die Erholung deutlich. Die grundlegendste Erholungsfunktion des Organismus schließlich bildet der Schlaf. In der Einheit „*Erholsamer Schlaf/Schlafhygiene*“ geht es darum, die Teilnehmer mit den Grundlagen der Schlafhygiene vertraut zu machen.

### 3.5 Zusatzmodule

Es stehen insgesamt sieben optionale Zusatzmodule zu Verfügung, die in Abhängigkeit von den zeitlichen Rahmenbedingungen sowie den Bedürfnissen der Teilnehmer durchgeführt werden können. Exemplarisch sollen vier Zusatzmodule beschrieben werden:

#### 3.5.1 Achtsamkeitsmodul

In diesem Modul werden achtsamkeitsbasierte Übungen vorgestellt, die beispielsweise am Anfang einer Einheit dazu dienen können, die Teilnehmer aus dem Trubel des Schulalltags (Vorbereitungen, Klausuren, Vertretungssituationen) herauszuholen und beim Thema, ihrer individuellen Stressprävention, ankommen zu lassen. Alternativ können die Übungen auch am Ende einer Einheit durchgeführt werden, um die Teilnehmer in einem Ruhemoment Kraft sammeln zu lassen und – ganz im Sinne der Stressbewältigung – ein Abschlussritual zu setzen.

#### 3.5.2 Informations- und Gesprächseinheit: Burnout

Eine Informations- und Gesprächseinheit zu diesem Themenkomplex bietet sich dann an, wenn der Begriff „Burnout“ in der Gruppe häufig fällt. Zuweilen ist auch eine begriffliche Klärung erforderlich, wenn „Ausbrennen“ als zwangsläufige Folge schulischer Belastungen angesehen wird oder ein hohes Interesse an der Frage besteht, auf welche Weise Stress seelische Erkrankungen auslösen kann.

### 3.5.3 Soziale Unterstützung

Im Rahmen der Einheit zur sozialen Unterstützung (→ Kap. 13) wird rational und emotional deutlich, dass das persönliche Beziehungs-Netzwerk vor allem in Belastungssituationen eine wichtige unterstützende Funktion hat. Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, das eigene Beziehungs-Netz zu erkunden. Dabei wird die Aufmerksamkeit vor allem auf positive Beziehungen gerichtet oder gelenkt. Aus der Analyse des persönlichen Beziehungs-Netzes können Veränderungswünsche abgeleitet werden. Eine Möglichkeit hierzu sind die sogenannten Skulptur- bzw. Aufstellungs-Übungen, die es einem Teilnehmer ermöglichen Entwicklungsmöglichkeiten seines Beziehungsnetzwerks zu explorieren.

Bei der Analyse des sozialen Netzes wird darauf geachtet, ob die Teilnehmer mit allen fünf Arten der sozialen Unterstützung ausreichend versorgt sind. Zudem können die Arten der Unterstützung zur Identifikation persönlicher Stärken im Geben von Unterstützung eingesetzt werden:

- *Praktische Unterstützung.* Hilfe in den praktischen Dingen des Alltags, wie z. B. dem Ausleihen von Unterrichtsmaterialien oder bei kleinen Erledigungen.
- *Emotionale Unterstützung.* Es sind Personen vorhanden, die über Fähigkeit des Zuhörens verfügen. Sorgenvolle und ängstliche Gefühle können offen besprochen werden.
- *Selbstwert-Unterstützung.* Das Selbstvertrauen wird gestützt, indem andere der Person etwas zutrauen, Anstrengungen loben und Erfolge dort sehen, wo man selbst keine sehen kann.
- *Unterstützung in Einschätzung und Bewertung.* Dabei geht es um gute Ratgeber, die in mehrdeutigen, komplexen Situationen helfen einen eigenen Standpunkt, Urteile oder Entscheidungen zu gewinnen.
- *Kontakt-Unterstützung.* Diese Unterstützung bezieht sich auf die Hilfe Kontakte zu knüpfen, Freundschaften aufzubauen, sie zu pflegen und das Gefühl vermitteln, dazugehören.

### 3.5.4 Gratifikationen in der Krise

Mithilfe dieses Moduls können die Zusammenhänge zwischen Stress, Selbstwert und externer sowie interner Wertschätzung thematisiert und die sich im individuellen Fall daraus ergebenden Konsequenzen bearbeitet werden. Dieses Zusatzmodul umfasst insgesamt fünf Einheiten, welche einzeln oder als Paket durchgeführt werden können.

Einführend wird das Modell der beruflichen Gratifikationskrise vorgestellt, das sich durch seine hohe Plausibilität und sehr gute empirische Fundierung auszeichnet. Dabei wird der Aspekt der Anerkennung und Wertschätzung hervorgehoben.



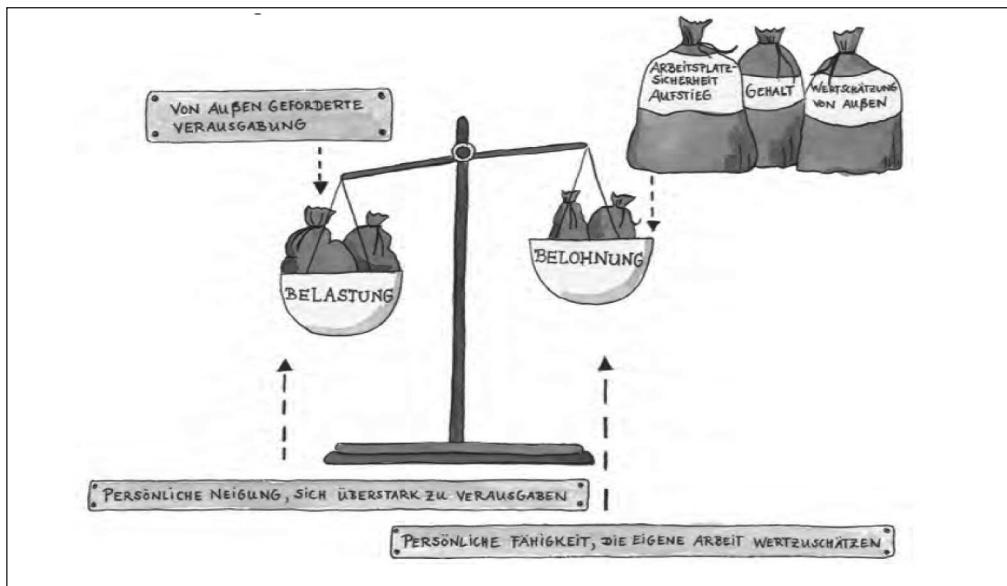


Abbildung 5: Nach dem Modell der beruflichen Gratifikationskrise (Siegrist, 2002; modifiziert nach Lehr) ist Stress ein Ungleichgewicht zwischen Belastungen und Gratifikationen. Dargestellt sind Faktoren, die auf dieses Gleichgewicht Einfluss nehmen.

In einer spielerischen Übung „Reise durch das Wertschätzungsland“ kann erarbeitet werden, was Zeichen von Anerkennung und Wertschätzung sind bzw. was Anzeichen des Fehlens derselben sind. Ferner kann erarbeitet werden welche persönlichen Einstellungen und Verhaltensweisen sich als förderlich erweisen, um Anerkennung und Wertschätzung zu erhalten bzw. umgekehrt diese verhindern. Die Einheit „Aufmerksamkeit oder: Man findet nur das, was man sucht!“ fokussiert das Thema Wahrnehmung, wobei deutlich wird, dass hier eine grundlegende Voraussetzung auch für das Erleben und Geben von Wertschätzung liegt. Anhand von Beispielen wird erarbeitet, dass fast alle Menschen einer selektiven Wahrnehmung unterliegen, die zum einen das Bemerkens von Anerkennenswertem beim Anderen verhindern kann. Zum anderen erschwert sie das Bemerkens von Wertschätzung, die durch andere gegeben wird.

Für positive Bewertungen durch andere können zwar günstige Voraussetzungen geschaffen werden, letztlich sind sie jedoch nicht zu erzwingen. Umso wichtiger ist daher die positive Bewertung unter anderem des eigenen beruflichen Engagements durch sich selbst. Die Einheit „Selbstwert beruht auf der positiven Bewertung meiner Person durch mich selbst“ zielt auf die Förderung der Fähigkeit ab, sich selbst wertzuschätzen, die eigenen Leistungen selbst anzuerkennen und sich zu loben. Dabei werden zunächst die wichtigsten Hindernisse auf dem Weg zur Selbst-Wertschätzung thematisiert:

- *Zu unanständig.* Diese Einstellung besagt, dass es unanständig ist, sich selbst zu loben („Eigenlob stinkt“).
- *Zu ungewohnt.* Ein gewohnheitsmäßiges Schauen auf Defizite und eine Überhöhung von Selbstkritik kann die Wahrnehmung eigener Erfolge beeinträchtigen.

- *Zu unsympathisch.* Man hat erlebt, dass Menschen, die lauthals Selbst-Lob artikulieren, unsympathisch sind, etwa durch Abwertung anderer oder Überheblichkeit. Jede noch so kleine Regung in diese Richtung wird daher vermieden.
- *Zu klein und selbstverständlich.* Diese Einstellung besagt, dass Erfolge erst eine bestimmte Größe überschritten haben müssen, um sie als solche bezeichnen zu dürfen. Das Geleistete ist entweder zu selbstverständlich (und daher nicht lobenswert) oder nicht perfekt genug um lobenswert zu sein.
- *Zu hektisch.* Im Getriebensein des Alltags bleibt für eine Rückschau keine Zeit, weshalb auch Erfolge nicht wahrgenommen werden.

Dem werden Möglichkeiten zur Verbesserung der Selbst-Wertschätzung gegenübergestellt. Diese lassen sich unter der „Fünf-Plus-Eins-Strategie“ der Selbst-Wertschätzung zusammenfassen.

- *Belohnende Verhaltensweisen.* Sich mit etwas Gutem belohnen.
- *Anerkennende Gedanken.* Wohlwollende und die eigene Leistung anerkennende Selbstgespräche.
- *Pflege positiver Gefühle.* Das Erleben von Zufriedenheit und Stolz als etwas Positives ansehen, diese Gefühle willkommen heißen, sie wahrnehmen, genießen und sich wieder in Erinnerung rufen.
- *Den eigenen Beitrag (an-)erkennen.* Die Leistungen im Lehrerberuf beziehen sich auch darauf, dass für andere die Voraussetzungen geschaffen werden, sich weiterzuentwickeln und Erfolg zu haben. Verstehen die Schüler den neuen Stoff, so kann darin mit Recht auch die eigene Leistung erkannt werden.
- *Anderen von Erfolgen erzählen.* Anderen von dem positiv Erreichten zu erzählen vertieft das eigene Erfolgserleben und gibt anderen die Möglichkeit der Anteilnahme.
- *Unabhängigkeit.* Schließlich gilt es, die genannten Strategien der Selbst-Wertschätzung auch dann zu praktizieren, wenn keine Wertschätzung von außen erfolgt.

Eine fünfte Einheit behandelt Wunsch und Wirklichkeit der Wertschätzung durch Dritte. Hierzu wird der (legitime) Wunsch des Individuums nach Anerkennung herausgestellt. Es werden Wünsche und Erwartungen an Wertschätzung und Anerkennung durch Personen konkretisiert, mit denen enger beruflicher Kontakt besteht: Kollegen, Vorgesetzte, Schüler, Eltern. Diese Erwartungen werden unter zwei Perspektiven bearbeitet: (A) wie wichtig ist die Anerkennung durch diese Person und (B) in welchem Ausmaß kann man es beeinflussen, ob diese Person Wertschätzung gibt?

#### 4 Fazit

Stress-Bewältigungs-Trainings stellen einen wirksamen Zugang zur Gesundheitsförderung dar. Es liegen im deutschen Sprachraum verschiedene SBTs vor, die auf die spezielle Situation im Lehrerberuf ausgerichtet sind. Nach der Entwicklung dieser Programme sollten nun verstärkt Anstrengungen unternommen werden diese systematischer zu evaluieren. Viele Fragen bedürfen noch der weiteren Klärung, z. B.: Welche Qualifikationen sollten die Leiter von SBTs haben um die beste Wirksamkeit zu erzielen? Ist die Wirksamkeit abhängig davon, ob ein SBT inner-

halb eines Kollegiums oder mit sich zuvor unbekanntem Lehrkräften durchgeführt wird? Wie kann es gelingen, SBTs die bislang mehr projekthaft und in sehr begrenzten Umfang zur Anwendung kamen, auch in der Breite zur Verfügung zu stellen?

Obwohl SBTs wirksam und verfügbar sind, stellen sie nur einen Zugang zur Gesundheitsförderung dar, der der Ergänzung bedarf. Dabei ist an Interventionen zur Verbesserung von Bewegung oder Ernährung ebenso zu denken, wie an organisationale Maßnahmen der Schulentwicklung. Ebenso wie der Einzelne im Rahmen eines SBTs herausgefordert ist, stressreduzierende Gewohnheiten zu entwickeln, sind Personalverantwortliche und Arbeitgeber herausgefordert ihre Kreativität in die Entwicklung von gesundheitsförderlichen Arbeitsbedingungen zu investieren.

#### Literaturempfehlungen zum Weiterlesen

- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (2011). *Lehrergesundheit. AGIL das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Lehr, D. (2011). Gesundheit im Lehrerberuf: Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 774-787). Münster: Waxmann.
- Richardson, K.M. & Rothstein, H.R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: a meta-analysis. *Journal of occupational health psychology*, 13, 69-93.
- Semmer, N.K. & Zapf, D. (2004). Gesundheitsbezogene Interventionen in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 4 Organisationspsychologie* (2. Aufl.; S. 773-843). Göttingen: Hogrefe.

#### 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. 117-155). Weinheim: Beltz.
- Beck, A.T. (1974). The development of depression. A cognitive model. In R.J. Friedman & M.M. Katz (Eds.), *The psychology of depression*. Wiley: New York.
- Bell, A.C. & D'Zurilla, T.J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 348-353.
- Berking, M. (2010). *Training emotionaler Kompetenzen. TEK - Schritt für Schritt*. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Cheek, J.R., Bradley, L.J., Parr, G. & Lan, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25, 204-217.
- Cuijpers, P., van Straten, A. & Warmerdam, L. (2007). Behavioral activation treatments of depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 318-326.
- D'Zurilla, T.J. & Nezu, A.M. (2001). Problem solving therapies. In K.S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (p. 211-245). New York: Guilford Press.
- Eckert, M., Ebert, D. & Sieland, B. (2011). Unterrichtshandeln von Lehrkräften und Schülern verbessern durch Förderung emotionaler Kompetenzen. In U.W. Kliebisch & M. Balliet (Hrsg.), *Lehrerhandeln* (S. 175-189). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.

- Folkman, S. & Moskowitz, J.T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Grawe, K. (1996). Umriss einer zukünftigen Psychotherapie. In H. Bents, R. Frank & E.R. Rey (Hrsg.), *Erfolg und Misserfolg in der Psychotherapie* (S. 38-58). Regensburg: Roderer.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43
- Hillert, A. & Marwitz, M. (2006). *Die Burnout-Epidemie, oder: Brennt die Leistungsgesellschaft aus?* München: Beck-Verlag.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (2004). Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Hillert, A., Koch, S. & Hedlund, S. (2007). *Stressbewältigung am Arbeitsplatz - Ein stationäres berufsbezogenes Gruppenprogramm*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hillert, A., Lehr, D., Koch, S., Bracht, M., Ueing, S. & Sosnowsky-Waschek, N. (2011). *Lehrergesundheit. AGIL das Präventionsprogramm für Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf*. Stuttgart: Schattauer.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele*. Weinheim: PVU.
- Hinsch, R. & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jacobson, E. (2006). *Entspannung als Therapie: Progressive Relaxation in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York: Random House.
- Kaluza, G. (2004). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Heidelberg: Springer.
- Kiel, E. (2009). Klassenführung. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 337-354). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Lange, A., van de Ven, J.P., Schrieken, B. & Smit, M. (2004). 'Interapy' Burn-out: Prävention und Behandlung von Burnout über das Internet. *Verhaltenstherapie*, 14, 190-199.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York: Springer.
- Leahy, R.L. (2007). *Techniken kognitiver Therapie: ein Handbuch für Praktiker*. Paderborn: Junfermann.
- Lehr, D. (2004). Psychosomatisch erkrankte und gesunde Lehrkräfte: auf der Suche nach den entscheidenden Unterschieden. In A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen* (S. 120-140). Stuttgart: Schattauer.
- Lehr, D. (2011a). Gesundheit im Lehrerberuf: Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 774-787). Münster: Waxmann.
- Lehr, D. (2011b). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 757-773). Münster: Waxmann.
- Lehr, D., Keller, S. & Hillert, A. (2009). What can balance the effort? Associations between the Effort-Reward-Imbalance, Overcommitment and Affective Disorders in teachers. *International Journal of Occupational and Environmental Health*, 15, 374-384.
- Lehr, D., Schmitz, E. & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52, 3-16.
- Lehr, D., Sosnowsky, N. & Hillert, A. (2007). Stressbezogene Interventionen zur Prävention von psychischen Störungen im Lehrerberuf – AGIL „Arbeit und Gesundheit im Lehrerberuf“ als Beispiel einer Intervention zur Verhaltensprävention. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 267-289). Wiesbaden: VS Verlag.

- Lewinsohn, P.M., Antonuccio, D.O., Steinmetz-Breckenridge, J.L. & Teri, L. (1984). *The Coping with Depression course: A psychoeducational intervention for unipolar depression*. Eugene, OR: Castalia.
- Lewinsohn, P.M. & Graf, M. (1973). Pleasant activities and depression. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 261-268.
- Lippke, S. & Vögele, C. (2006). Sport und Körperliche Aktivität. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 195-216). Berlin: Springer.
- Martin, A., Sanderson, K. & Cocker, F. (2009). Meta-analysis of the effects of health promotion intervention in the workplace on depression and anxiety symptoms. *Scandinavian Journal of Work and Environmental Health*, 35, 7-18.
- Meichenbaum, D. (2002). *Intervention bei Stress. Anwendung und Wirkung des Stressimpfungstrainings*. Bern: Huber.
- Puls, W., Inhester, M.L. & Wienold, H. (2002). Stressbewältigungstrainings als Komponente betrieblicher Suchtprävention. *Sucht*, 48, 271-283.
- Reschke, K. & Schröder, H. (2000). *Optimistisch den Stress meistern*. Tübingen: DGVT-Verlag.
- Richardson, K.M. & Rothstein, H.R. (2008). Effects of occupational stress management intervention programs: a meta-analysis. *Journal of occupational health psychology*, 13, 69-93.
- Schmitz, E., Hillert A., Lehr, D., Pecho, L. & Deibl C. (2002). Risikofaktoren späterer Dienstunfähigkeit. Zur möglichen prognostischen Bedeutung unrealistischer Ansprüche an den Lehrerberuf. *Zeitschrift für Personalforschung*, 16, 415-432.
- Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden. 3. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Hamburg: rororo.
- Schulz von Thun, F. & Stegemann, W. (2004). *Das Innere Team in Aktion*. Hamburg: rororo.
- Seligman, M. (1974). Depression and learned helplessness. In R. Friedman & M.M. Katz (Eds.), *The psychology of depression: contemporary theory and research* (p. 83-125). Washington, D. C.: Winston.
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. In P. Perrewe & D. Ganster (Eds.), *Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 2: Historical and current perspectives on stress and health* (p. 261-291). New York: JAI Elsevier.
- Smith, J.M. & Alloy, L.B. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment and conceptualization of the multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29, 116-128.
- Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M. & Bauer, J. (2010). Improvement of school teachers' mental health by a manual-based psychological group program. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79, 262-264.
- van der Klink, J., Blonk, R., Schene, A. & van Dijk, F. (2001). The benefits of interventions for work-related stress. *American Journal of Public Health*, 91, 270-276.
- Wells, A. & Papageorgiou, C. (2004). Metacognitive Therapy for Depression Rumination. In: C. Papageorgiou & A. Wells (Eds.), *Depressive rumination: Nature, theory and treatment* (p. 259-273). Chichester, UK: Wiley.

## Kontakt

Dr. Dirk Lehr  
 Leuphana Universität Lüneburg  
 Innovations-Inkubator  
 GET.ON GesundheitsTraining.Online  
 Rotenbleicher Weg 67  
 21335 Lüneburg  
 E-Mail: lehr@inkubator.leuphana.de