

Evangelische Hochschule für angewandte Wissenschaften - Evangelische Fachhochschule
Nürnberg

Gesundheits- und Pflegepädagogik

Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts B.A.

**Das Zürcher Ressourcen Modell-
Chancen des psychoedukativen Selbstmanagements für
Gesundheits- und Pflegepädagogen**

Jana Zorn

Gutachter: Hr. Prof. Dr. phil. Heinz-Peter Olm

Abgabetermin: 30.01.2018

Abstrakt

Autor Jana Zorn

Titel Das Zürcher Ressourcen Modell-Chancen des psychoedukativen Selbstmanagements für Gesundheits- und Pflegepädagogen

Beschreibung: Die vorliegende Bachelorarbeit gibt einen Einblick in mögliche Chancen für Gesundheits- und Pflegepädagogen das psychoedukative Selbstmanagement des Zürcher Ressourcen Modells zu nutzen. Dabei wurden zunächst berufliche Kompetenzerwartungen und Herausforderungen von Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens analysiert. Hierbei werden mehrere Ansätze aufgeführt, wie die des Lehrerstandards der Kultusministerkonferenz und der berufspädagogischen Kompetenzbereiche und Standards von Gesundheits- und Pflegepädagogen durch Bischoff-Wanner und Reiber. Dabei war zu erkennen, dass der Beruf eines Lehrenden sich sowohl durch die Gestaltung der theoretischen und praktischen Ausbildung, durch ein inhaltliches Verständnis verschiedener Bezugswissenschaften und Fachdidaktiken als auch durch die Organisation und Entwicklung der Schule auszeichnet. Bei der Analyse der Herausforderungen wurden Begebenheiten erkannt, die sich als mögliche Belastung für das Ausüben des Berufes gestalten.

Das Ziel der Bachelorarbeit ist es, die Chancen des Zürcher Ressourcen Modells für Gesundheits- und Pflegepädagogen zu erkennen. Dahingehend bietet das Zürcher Ressourcen Modell Möglichkeiten, den Umgang mit beruflichen und alltäglichen Stress zu verbessern und einem Burnout entgegenzuwirken. Darüber hinaus kann es genutzt werden, Supervisionen zu gestalten und Teamarbeit zu fördern. Der Umgang mit Konflikten als auch das Finden der eigenen Berufsrolle kann zudem durch das Modell unterstützt werden.

Die Bachelorarbeit ist sowohl für zukünftige als auch gegenwärtige Lehrer aller schulischen Einrichtungen interessant.

Schlagworte Zürcher Ressourcen Modell, Gesundheits- und Pflegepädagogen, berufliche Belastungen, Rubikon-Prozess, Kompetenzen

Author	Jana Zorn
Title	The Zürcher Resource model – Chances of the psycho-educative self-management for health and care educators
Description:	<p>This Bachelor thesis provides an insight on chances for health and care educators how to behalf themselves according to the Zürcher Resources model about psycho-educative self-management. Initially job-related core competences and challenges from attending teachers in healthcare were analyzed. There's more then one approach listed, for example the 'Teacher-standard' based on the conference of the ministry of culture, or the educational sphere of authority and norm of educationists in Healthcare and nursing, by Bischoff-Wanner and Reiber.</p> <p>The model shows us, that a teacherjob is marked by the art of practical and theoretical schooling, so as the understanding of content from diverserelated sciences and their didactics and by the organization and development of the school. By analyzing the challenges, incidents have been found that could handicap the performance on the job.</p> <p>The aim of this bachelor thesis is focused on identifying the chances of the Zürcher Resource model for health and care educators. To that effect the Zürcher Resource Model offers opportunities, for improvement with job-related and daily stress and also preventing possible burnout. Throughout it can be used to create supervisions and encourage teamwork. Associating with conflicts and finding the personal position on the job can be fostered by this model.</p> <p>The Bachelor thesis is just as interesting for present teachers as it is for the future generation of teachers at any teaching facility.</p>
Keywords	Zürcher Resource model, health and care educator, professional stress, work stress, Rubikon-Process, competences

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
Anmerkung	V
1 Einführung	1
1.1 Hinführung und Vorstellung der Arbeit	1
1.2 Zielsetzung und Vorgehen der Arbeit	3
2 Der Gesundheits- und Pflegepädagoge – Berufliche Herausforderungen und Kompetenzerwartungen	4
2.1 Das Anforderungsprofil von Gesundheits- und Pflegepädagogen	6
2.2 Lehrerbelastungsforschung	14
2.2.1 Belastungen im beruflichen Alltag von Lehrenden.....	15
2.2.2 Mögliche berufliche Belastungen von Gesundheits- und Pflegepädagogen.....	16
3 Das Zürcher Ressourcen Modell	18
3.1 Der Rubikon-Prozess - Grundorientierung des Zürcher Ressourcen Modells	20
3.2 Neurowissenschaftliche Hintergründe des Zürcher Ressourcen Modells	26
3.3 Die Phasen des Zürcher Ressourcen Modells im Zürcher Ressourcen Training	28
3.3.1 Phase 1: Analyse der persönlichen Thematik.....	28
3.3.2 Phase 2: Vom Wunsch zum Motto-Ziel.....	33
3.3.3 Phase 3: Die Entwicklung vom Motto-Ziel zum Ressourcenpool.....	37
3.3.4 Phase 4: Zielgerichtetes Handeln durch Ressourcen	41
3.3.5 Phase 5: Abschluss des Zürcher Ressourcen Modell Trainings.....	44
4 Chancen des Zürcher Ressourcen Modells für Gesundheits- und Pflegepädagogen	47
4.1 Förderung der Teamarbeit und der Zusammenarbeit neuer Führungskräfte	47
4.1.1 Effektive Teamarbeit durch den NMAP-ZRM-Workshop	48
4.1.2 Ablauf des NMAP-ZRM-Workshops	48
4.2 Stressbewältigung mit dem Zürcher Ressourcen Modell Stressmanagementtraining .	51
4.2.1 Phasen und Methoden des ZRM-S.....	51
4.2.2 Teilnehmende und Forschungsdesign der Wirksamkeitsstudie des ZRM-S	53
4.2.3 Wirksamkeit des ZRM-S	53
4.3 Burnoutprophylaxe für Lehrende durch das ZRM	55

4.4 Supervision und Coaching durch das Zürcher Ressourcen Modell.....	58
4.4.1 Ablauf der ZRM-Supervision.....	59
4.4.2 Fördernde Möglichkeit der Supervision nach dem Zürcher Ressourcen Modell für Gesundheits- und Pflegepädagogen	60
4.5 Stärkung der beruflichen Identität und des individuellen Konfliktmanagements durch das Zürcher Ressourcen Modell.....	61
4.5.1 Stärkung der beruflichen Identität durch das Zürcher Ressourcen Modell	61
4.5.2 Zielförderndes Konfliktmanagement durch das Zürcher Ressourcen Modell	62
5 Schlussgedanken und Fazit.....	64
 Literaturverzeichnis	 66

Abkürzungsverzeichnis

KMK	Kultusministerkonferenz
KrPfiAPrV	Krankenpflege Ausbildungs- und Prüfungsverordnung
KrPfiG	Krankenpflegegesetz
MESA	Messinstrument zur Erfassung der Stressanfälligkeit
NMAP	New Manager Assimilation Program
PASA	Primary Appraisal Secondary Appraisal Scale
TSST	The Trier Sozial Stress Test
ZRM	Zürcher Ressourcen Modell
ZRM-S	Zürcher Ressourcen Modell Stressmanagementtraining

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training	21
Abbildung 2: Zusammenspiel von Verstand und Unbewusstem im Sinne der Selbstkontrolle und Impulsivität	30
Abbildung 3: Zusammenspiel von Verstand und Unbewusstem bei der Selbstregulation	30
Abbildung 4: Affektbilanz zur Auswertung des Ideenkorbes	32
Abbildung 5: Die vier Quadranten der Zielformulierung	35
Abbildung 6: Die Zielpyramide	36
Abbildung 7: Ablauf des kombinierten NMAP-ZRM-Workshops	49

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Berufspädagogische Kompetenzbereiche.....	7
Tabelle 2: Tabellarische Aufführung der Standardgruppen	11
Tabelle 3: Der Verstand und das Unbewusste im Vergleich.....	29

Anmerkung

Um eine gute Lesbarkeit dieser Arbeit zu gewährleisten, findet der Genderaspekt innerhalb des Sprachgebrauchs keine Anwendung. Folglich werden nur männliche Bezeichnungen gewählt, die jedoch geschlechtsneutral zu verstehen sind.

1 Einführung

1.1 Hinführung und Vorstellung der Arbeit

In der Literatur sind zahlreiche Standpunkte zum Thema was einen idealen Lehrer ausmacht vertreten: Welche Fähigkeiten, Kompetenzen und Charakterzüge er besitzen muss und welche Aufgaben von ihm zu bewältigen sind, um ein kompetenter und guter Lehrer zu sein.

Der Lehrerberuf stellt ein Arbeitsgebiet dar, das nur zu leicht in Kritik geraten kann. Der Großteil der Bevölkerung meint beurteilen zu können, was ein Lehrer können muss und wie ein Lehrer sich verhalten soll. Jeder glaubt in der Lage zu sein, den Lehrerberuf beurteilen zu können, da jeder selbst einmal Teil eines Schulsystems war und die Lehrtätigkeit selbst erleben durfte. (Vgl. Engelhardt 2012: 24) Aus jeder so entwickelten Schülerbiographie entspringen charakteristische Lehrerbilder sowie lehrertypische Merkmale, die mit Vorstellungen und Erwartungen des idealen Lehrers behaftet sind. Die eigenen Erinnerungen an die Schulzeit prägen das Vorstellungsbild vom Beruf des Lehrers und das Wissen, was man von gutem Unterricht erwartet. So trifft es Lotte Kühn in ihrem Lehrerhasserbuch auf den Punkt: „Und mit dem ganzen Ensemble von schrulligen, ungerechten, sadistischen Lehrern hat ja nun jeder seine Erfahrungen gemacht. Deshalb ist jeder Mensch, der jemals eine Schule besucht hat, ein Experte auf dem Gebiet der Lehrerbeurteilung“ (Kühn 2005: 12).

Dennoch muss man sich bei all den Beurteilungen, die aus der eigenen Biographie entspringen, bewusst sein, dass diese nur ein subjektiv geprägtes Bild des Lehrerberufes mit sich bringen. Diese Beurteilungsgrundlage ist bei Weitem unzureichend und stellt nur eine verengte Sichtweise dar, was wiederum das Berufsbild eines Lehrers unvollständig oder sogar falsch darstellt. (Vgl. Rothland 2013: 21f.)

Die zahlreichen Vorstellungen an den Beruf des Lehrers sind zusätzlich belastet durch die negative Reputation in der Öffentlichkeit. Geprägt von Klischees, werden Lehrer häufig überhäuft von Pauschalisierungen, die neben der eigenen Schülerbiographie das Bild des Lehrers prägen. Eine wissenschaftliche Erhebung von Blömeke verglich 2005 die Erscheinungen von Artikeln, die sich mit dem Berufsbild des Lehrers an sich beschäftigten. Dabei wurden Artikel der Zeitschriften Spiegel und Focus ab 1990 in den Mittelpunkt gerückt. Aus der Analyse der Artikel kristallisierte sich sehr deutlich heraus, dass beide Zeitschriften ein sehr negatives Lehrerbild veröffentlichen und bereits bekannte Vorurteile in Szene setzen (vgl. ebd. 2005: 27ff.). Als Gesamtmeinung wird vertreten, dass Lehrer „über unzureichende Kenntnisse und Fähigkeiten verfügten, wenig arbeiteten, viel verdienten und häufig krank seien“ (ebd. 2005: 36). Neben dem Absprechen von verschiedenen Kompetenzbereichen wird dem Lehrerberuf zusätzlich ein nur durchschnittliches Sozialprestige nachgesagt. Lehrer genießen im

Vergleich zu den Professionen eines Arztes, Pfarrers oder auch eines Rechtsanwaltes ein eher niedriges Berufsprestige (vgl. ebd. 2005: 38).

Auch wenn das öffentliche Bild des Lehrerberufes häufig negativ dargestellt wird, wird bei genauerer Recherche dennoch deutlich, dass ein Lehrer sowohl einem großen Aufgabengebiet als auch Erwartungshaltung standhalten muss. Die zentrale Frage, die sich hier stellt: Gibt es den idealen Lehrer, und wenn ja, welche Kompetenzen muss ein Lehrer mitbringen, um einen möglichen Bildungsprozess strukturiert gestalten zu können? Welche Herausforderungen und Belastungen ergeben sich dadurch, und wie ist es einer Lehrkraft möglich, dem allen Stand zu halten?

Aufgrund der genannten Aspekte bezüglich der hohen Erwartungshaltung gegenüber Lehrenden stellt sich die Autorin nun zum einen die Fragen, welche Kompetenzen genau von Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens erwartet werden und was als belastend im Beruf wahrgenommen wird. Zum anderen findet das Zürcher Ressourcen Modell hier seine Anwendung. Die Autorin verfolgt das Ziel, mögliche Chancen des Zürcher Ressourcen Modells für Lehrende für den Umgang mit Belastungen und Herausforderungen an Schulen des Gesundheitswesens zu erkennen.

1.2 Zielsetzung und Vorgehen der Arbeit

Zunächst werden verschiedene Ansätze herangezogen, um zu erkennen, wie zu einem das Kompetenzprofil als auch das Tätigkeitsprofil von Gesundheits- und Pflegepädagogen definiert werden kann. (Vgl. Kapitel 2.1)

Diese Arbeit wird zudem einen kleinen Einblick in die Lehrerbelastungsforschung bieten, mit dem Versuch, belastende Faktoren von Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens zu erkennen. (Vgl. Kapitel 2.2- 2.2.1)

Einen sehr wichtigen Beitrag in dieser Arbeit leistet das Zürcher Ressourcen Modell, um Möglichkeiten für Gesundheits- und Pflegepädagogen zu erkennen, den beruflichen Anforderungen und Herausforderungen standhalten zu können. Das ZRM wird in dieser Bachelorarbeit in Hinblick auf die verschiedenen Phasen und Ressourcen betrachtet (vgl. Kapitel 3). Wobei im weiteren Vorgehen Möglichkeiten erkannt werden sollen auf welche Art und Weise, Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens dieses Modell hinsichtlich der persönlichen Zielverfolgung und des Balanceaktes im Stresserleben nutzen können (vgl. Kapitel 4).

2 Der Gesundheits- und Pflegepädagoge – Berufliche Herausforderungen und Kompetenzerwartungen

Die berufliche Entwicklung von Lehrenden der Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege sowie der Gesundheits- und Kinderkrankenpflege entwickelte sich in mehreren Schritten von einer Fachweiterbildung hin zu einem eigenständigen Studiengang, der erst durch das Inkrafttreten des neuen Krankenpflegegesetzes 2004 eingerichtet wurde (vgl. Ostermann-Vogt, 2011: 27). Vor der Gesetzesnovellierung war die Grundvoraussetzung, um an Schulen des Gesundheitswesens, auch Berufsfachschulen der besonderen Art genannt (vgl. Bonse-Rohmann 2011: 11f.), zu arbeiten, lediglich eine Fachweiterbildung zum Lehrer für Pflegeberufe (vgl. Ostermann-Vogt 2011: 27f.). Diese Weiterbildung war ein zusätzlicher Baustein, den man aufbauend zur eigenen Ausbildung im Pflegeberuf absolvieren konnte. Nach einer zumeist zweijährig Weiterbildung konnte man an schulischen Einrichtungen des Gesundheitswesens lehren und die Ausbildung der angehenden Pflegekräfte mitgestalten (vgl. ebd. 2011: 27f.). Bezüglich der Inhalte der Weiterbildung bestand zu diesem Zeitpunkt eine große Uneinheitlichkeit. Es fehlten offizielle Vorgaben für die fachliche Strukturierung. Erst im Jahr 1989 legte die Deutsche Krankenhausgesellschaft einen Ausbildungsstandard fest. Demnach sollte die Weiterbildung einen theoretischen Umfang von 2000 Stunden haben. Dennoch war dieser Standard nur eine Empfehlung, wodurch die Vielfalt der Weiterbildungsstruktur fortgeführt wurde (vgl. ebd. 2011: 27). Diese Heterogenität der Inhalte stellte einen erheblichen Nachteil hinsichtlich des Professionalisierungsgrades dar (vgl. Oehmen 2012: 79ff.).

Nach Abschluss der Weiterbildung erhielten die Teilnehmer meist den Titel, der in einer Kombination aus Unterricht und Schwester seine Wurzeln hatte: Unterrichtsschwester und Unterrichtspfleger (vgl. Hopps 2013: 152). Die ersten Tendenzen hin zur Akademisierung der Lehrenden im Gesundheitswesen begannen Anfang der 1990er Jahre, als unterschiedliche Studiengänge für angehende Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens eingerichtet wurden und somit die unterschiedlichen Weiterbildungsangebote „Unterrichtsschwester/-pflegern“ beendet wurde (vgl. Ostermann-Vogt 2011: 28).

Der neue Bildungsweg hin zum Lehrenden im Gesundheits- und Pflegebereich ist charakterisiert durch die Teilnehmer an sich. Als Einstieg in die jeweiligen Studiengänge ist eine Ausbildung im Gesundheitsbereich gefordert, dies führt wiederum zu einer deutlich späteren Akademisierung. Die Teilnehmer bringen zumeist langjährige Erfahrungen aus unterschiedlichen Gesundheits- und Pflegeberufen mit (vgl. Weyland & Reiber 2013: 189). Die Berufsausführung im Bereich der Gesundheits- und Pflegepädagogik obliegt zumeist den Zuständigkeitsbereichen der Sozial-, Gesundheits- und ggf. Arbeitsministerien (vgl. Bonse-Rohmann 2011: 11f.).

Die Lehrenden in Einrichtungen des Gesundheitswesens zeichnen sich durch ein weitläufiges Erwartungsfeld an Aufgaben und Fähigkeiten aus, die es zu erfüllen gilt. Die frühere Ansicht „eine gute Schwester gleich gute Lehrerin“ (Bischoff 1991: 11), in der verankert ist, dass Lehrende im Gesundheitsbereich ihr Selbstverständnis aus ihrem pflegerischen Know-How nehmen, ist veraltet und entspricht nicht der aktuellen Anforderungslage der Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens.

Der stetige Anstieg der Zahl von chronisch erkrankten Menschen, die immer älter werdende Gesellschaft, die Zunahme von multimorbiden Klienten und die Technisierung in der Pflege haben neue Anforderungs- und Aufgabengebiete in der Pflege zur Folge. Damit geht die unabdingliche Prämisse der Umstrukturierung der Ausbildung einher. Umfassende Kompetenzen müssen bereits in der Ausbildung erworben werden. Somit wächst auch die Erwartungshaltung gegenüber den Pädagogen an Pflegeschulen (vgl. Ostermann-Vogt 2011: 23f.). Von diesen wird erwartet soziokulturelle Veränderungstendenzen zu erkennen und nach diesen die Ausbildung zu gestalten (vgl. Bonse-Rohmann 2011:17f.). Um herauszufinden, mit welchen Anforderungen und Bemühungen ein Gesundheits- und Pflegepädagoge konfrontiert ist und welches Sammelsurium an Kompetenzen von ihm erwartet wird, wird im nächsten Kapitel auf das Anforderungsprofil eines Gesundheits- und Pflegepädagogen eingegangen. Die theoretischen Überlegungen beziehen sich sowohl auf Lehrende an Schulen der Altenpflegen, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Gesundheits- und Kinderkrankenpflege.¹

¹ In dem nachfolgenden Kapitel umfasst der Titel Schulen des Gesundheitswesens alle drei aufgeführten Ausbildungsgänge.

2.1 Das Anforderungsprofil von Gesundheits- und Pflegepädagogen

Im Zusammenhang des Anforderungsprofils von Gesundheits- und Pflegepädagogen werden verschiedene Ansätze beschrieben, die ein Stellenprofil eines Lehrenden eruieren sollen. Betrachtet man die aktuelle Literatur, fällt es unschwer auf, dass das Berufsfeld des Pflegepädagogen noch nicht all zu oft bezüglich verschiedener Kompetenzprofile in den Fokus gerückt worden ist. Viele Autoren beschäftigen sich ausschließlich mit Lehrkräften Allgemeinbildender Schulen.

Einen wichtigen Beitrag leisten hierzu Bischoff-Wanner und Reiber. Betrachtet man ihre Herangehensweise, die eigentliche Kompetenz von Pflegepädagogen zu beschreiben, wird auch hier erstmal das eigentliche Verständnis von „Kompetenz“ beschrieben. Eine kompetente Person sei somit eine Person, die bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten besitzt. Diese ermöglichen es ihr sowohl bestimmte Anforderungen und spezifische Aufgaben als auch problematische Situationen zu bewältigen (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 103). Das Kompetenzprofil von Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens muss sowohl im fachlichen, methodischen, sozialen als auch im personalen Bereich geschärft sein. In dieser Arbeit wird Kompetenz als „Handlungsvermögen der Person“ (Arnold 2010: 172) verstanden, wobei „K[ompetenz] nicht nur [durch] inhaltliches bzw. fachliches [...] Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methoden[kompetenz] [...], Sozial[kompetenz], Personal[kompetenz] oder auch [...] Schlüsselqualifikationen umschrieben werden“ (ebd. 2010: 172f.). Der Berufsalltag eines Lehrers ist geprägt durch vielschichtige Situationen. Diese gilt es wahrzunehmen, um sie erfolgreich bewältigen zu können. Da sich jede Situation durch ihre Individualität auszeichnet, werden mehrere Kompetenzbereiche angesprochen, die es zu beachten gilt, um den Lehr- und Lernprozess zielorientiert gestalten zu können. Der Kompetenzbegriff bezogen auf die Lehrertätigkeit beinhaltet also verschiedenste Bereiche, wie es auch Arnold beschrieben hat. In berufspädagogischen Dimensionen werden vier Kompetenzbereiche definiert, die mit einer Spezifizierung auf den Gesundheits- und Pflegepädagogen bezogen werden können:

Ausbildung planen und koordinieren	Lernprozesse gestalten und evaluieren	Interaktion und Kooperation nach innen und außen	Schule und Ausbildung entwickeln
<p>Gesamtverantwortung für die schulische und praktische Ausbildung realisieren</p> <p>Gewinnung und Betreuung von Fremd- dozenten</p>	<p>Bezogen auf den theoretischen <i>und</i> praktischen Unterricht in der schulischen Ausbildung</p> <p>Bezogen auf den klinischen Unterricht in der Praxis</p>	<p>Kooperation und Kommunikation mit Praxisanleiter und Mentor</p> <p>Kooperation und Kommunikation mit Praxisstellen (Ausbildungsstationen, Pflegedienstleitungen)</p> <p>Kooperation und Kommunikation mit Fremd- dozenten</p>	<p>Curriculare Entwicklungsarbeit leisten</p> <p>Qualitätssicherung</p>

Tabelle 1: Berufspädagogische Kompetenzbereiche in Anlehnung an (Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 105)

Lehr- und Lernprozesse müssen ihren Ausgangspunkt im Schüler haben (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 106). Der Lehrer soll den Lernprozess begleiten und beratend zur Seite stehen, selbstständiges Lernen fördern, lernfördernde als auch hemmende Bedingungen kennen und somit den Auszubildenden in seiner Kompetenzausformung begleiten und unterstützen. Die Rolle des Lehrenden wandelte sich mit der Einführung der neuen Ausbildungs- und Prüfungsverordnung und dem neuen Krankenpflegegesetz im Jahr 2003 vom reinen Wissensvermittler hin zur Rolle des Lernberaters, Lernbegleiters und Moderators (vgl. Ostermann-Vogt 2011: 17). Die Berufsbildung fördert den Auszubildenden in seinen Kompetenzfacetten mit dem Ziel, eine handlungskompetente Pflegekraft am Ende als Ergebnis zu haben (vgl. §3, Abs.1-2, KrpFG). Wobei Handlungskompetenz nicht durch die reine Vermittlung von Wissen entstehen kann, sondern nur dann entsteht, wenn der Auszubildende selbst Subjekt seines Lernprozesses wird (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 106f.).

Um ein genaueres Kompetenz- und Tätigkeitsprofil von Pflegepädagogen zu erkennen, sind Standards² der Lehrerbildung hilfreich. Aus diesen ergeben sich Profileigenschaften von Lehrkräften. Die beiden Begrifflichkeiten Kompetenz und Standard werden häufig synonym verwendet, wobei der Begriff Kompetenz sich durch Fähigkeiten bezogen auf die Person des Lehrers auszeichnet und ein Standard das Maß der Ausprägung der einzelnen Kompetenzen beschreibt (vgl. ebd. 2008: 109).

Bischoff-Wanner und Reiber führen den Ansatz von Oser als wichtigen Beitrag des Stellenprofils von Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens an. Ein Lehrer kann durch die Kombination seines Wissens, das er wiederum durch Übung vertieft, und durch den Bezug zum beruflichen Handeln sich der Professionalität anbahnen. Oser definiert zwölf Standardgruppen, die bestimmte Qualitäten einer Lehrkraft beschreiben:

- „1. Lehrer-Schüler-Beziehung/ fördernde Rückmeldungen
2. Diagnose und Schüler unterstützendes Handeln
3. Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerkrisen
4. Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten
5. Lernstrategien vermitteln – Lernprozesse begleiten
6. Gestaltung und Methoden des Unterrichts
7. Leistungsmessung
8. Medien
9. Zusammenarbeit in der Schule
10. Schule und Öffentlichkeitsarbeit
11. Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft
12. Allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen“ (Oser in Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 119)

Um die Qualitäten nach Oser zu erreichen, bedarf es einer kontinuierlichen Übung und Wiederholung in verschiedenen Situationen, die sich zum Beispiel sowohl auf den Lehr- und Lernprozess beziehen als auch auf die Schulorganisation (vgl. ebd. 2008: 119).

Einen weiteren interessanten und wichtigen Ansatz bietet der bildungswissenschaftliche Standard der Kultusministerkonferenz. Die Kultusministerkonferenz stellt eine wichtige Instanz zur Sicherung einer gemeinsamen Grundlage bezüglich der länderübergreifenden Aus-

² Ein Standard stellt „eine möglichst präzise Festlegung von Eigenschaften, die ein Objekt oder eine Person haben muss, um definierten Qualitätskriterien zu genügen. Standards bieten damit ein hohes Maß an Verlässlichkeit, Einheitlichkeit, Vergleichbarkeit und Transparenz“ (Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 108) Standards der Lehrerbildung müssen eine klare Definierung aufweisen, auf den Beruf des Lehrers spezifiziert sein, realistisch hinsichtlich der Erfüllung sein, Grenzen aufweisen und kontrollierbar sein (vgl. Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 111f.).

richtung von Bildung und Erziehung dar. Dabei ist ihr Grundbestreben, die Qualität schulischer Bildung durch das Einführen von Standards zu sichern (vgl. KMK 2004: 3). Klar definierte Zielvorgaben sichern die Evaluation von Bildungsprozessen sowie deren Weiterentwicklung. Ein sehr wichtiger Standard ist der 2004 veröffentlichte Standard für die Lehrerbildung. Dieser bildet ein Kompetenzprofil für Lehrer im Bildungswesen, das für die Berufsausbildung und den Alltag im Lehrerberuf einen hohen Stellenwert einnimmt. Das Berufsbild des Lehrers wird demnach beschrieben:

„Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ (ebd. 2004:3)

Die erste Hauptaufgabe von Lehrer soll es sein, den Lehr- und Lernprozess gemäß der aktuellen wissenschaftlichen Datenlage zu gestalten und einer ständigen Evaluation zu unterziehen (vgl. ebd. 2004: 3).

„Lehrerinnen und Lehrer sind sich bewusst, dass die Erziehungsaufgabe in der Schule eng mit dem Unterricht und dem Schulleben verknüpft ist.“ (ebd. 2004: 3)

Lehrer sollen angehalten sein, den Erziehungsauftrag in Zusammenarbeit mit den Eltern der jeweiligen Schüler zu erfüllen. Eine gute Kommunikationsbasis zwischen beiden Parteien muss vorhanden sein, um bei möglichen Problemen daran arbeiten zu können und diese zu lösen (vgl. ebd. 2004: 3). Hier sei aber angemerkt, dass die Auszubildenden der Gesundheits- und Krankenpflege häufig über 18 Jahre alt sind, wodurch wiederum eine Zusammenarbeit mit den Eltern weniger relevant ist.

„Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe [...] aus“ (ebd. 2004: 3)

Lehrer stehen in der Pflicht, Schüler adäquat und gewissenhaft auf ihren zukünftigen Berufs- oder Ausbildungswegen zu begleiten und dabei zu beraten (vgl. ebd. 2004: 3).

„Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ (ebd. 2004: 3)

Um neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Standards entgegentreten zu können, sollen Lehrer Fort- und Weiterbildungsprogramme nutzen, um ihr Kompetenzrepertoire zu entfalten und weiterzuentwickeln (vgl. ebd. 2004: 3).

„Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung“ (ebd. 2004: 3)

Als letzte Zielaufgabe wird die Schulentwicklung in den Fokus gerückt. Lehrer sollen hierbei Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Schulkultur und des Schulklimas mitgestalten, wobei eine ständige Evaluation dieser Prozesse gegeben sein soll (vgl. ebd. 2004: 3).

Die Kultusministerkonferenz fasst diese Kompetenzzuschreibungen in vier Kompetenzbereiche zusammen, wobei die vier Bereiche wiederum durch Kompetenzzuschreibungen ge-

kennzeichnet sind. Insgesamt werden elf Kompetenzen definiert, die im folgenden Abschnitt stichpunktartig aufgeführt werden:

Kompetenzbereich: Unterrichten

Lehrende sollen über die Kompetenz verfügen, effektiven Unterricht zu gestalten, dessen Umsetzung in verschiedenen Lernangeboten und Lernsituationen unter Beachtung der Selbstbestimmtheit der Lernenden verankert sein soll. Fachlich korrekte Inhalte sollen als zusammenhängendes Konstrukt vermittelt werden. (Vgl. KMK 2004: 7ff.)

Kompetenzbereich: Erziehen

Lehrer sollen in diesem Kompetenzbereich kulturelle und soziale Unterschiede der Lernenden wahrnehmen und darin eine Möglichkeit sehen, die persönliche Entwicklung der Lernenden zu fördern. Die persönliche Entwicklung soll von einem Werte- und Normenkonstrukt durch den Lehrenden begleitet werden, um selbstbestimmtes und verantwortliches Handeln der Schüler zu fördern. Treten hierbei Konflikte auf, sollen diese als Chance gesehen werden, Lösungsansätze mit den Lernenden zu finden. (Vgl. ebd. 2004: 9f.)

Kompetenzbereich: Beurteilen

Lehrende haben den Auftrag, die Lernschüler nach ihren individuellen Voraussetzungen zu fordern und zu fördern. Durch adäquate Leistungserfassung, die durch Transparenz geprägt sein muss, nimmt der Lehrende eine beratende Rolle für die Lernenden ein. (Vgl. ebd. 2004: 11)

Kompetenzbereich: Innovieren

In diesem Kompetenzbereich steht der Lehrende als Person im Zentrum. Der Lehrer sieht sich hierbei der Aufgabe verpflichtet, lebenslanges Lernen bezogen auf den Kompetenzerwerb und Wissenserwerb umzusetzen. Schulische Entwicklungen sollen vom Lehrenden mitgestaltet und begleitet werden. (Vgl. ebd. 2004: 12f.)

Der Standard für Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004 beschreibt detailliert, welche Kompetenzen ein Lehrer in seinem Akademisierungsprozess aber auch in seiner beruflichen Laufbahn, erreichen muss. Dieser Kompetenzkomplex, der sich aus den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren zusammensetzt, macht deutlich, wie facettenreich das Berufsbild einer Lehrkraft ist. Deutlich wird hierbei auch, dass das Berufsbild und die Rolle eines Lehrers anspruchsvoller sind, als es die Mehrheit der Öffentlichkeit zu glauben meint. Die Beschreibung der Lehrerstandards gilt es für den Fachbereich der Pflegepädagogik weiterzuentwickeln und Besonderheiten dieses Bereiches zu berücksichtigen.

sichtigen. Bischoff-Wanner und Reiber erstellten drei Standardgruppen, die den Bereich der Pflegepädagogik genauer definieren.

Absolventenstandards, bezogen auf die Performanz	Inhaltstandards, bezogen auf	Institutionsstandards, bezogen auf
<ul style="list-style-type: none"> • im fachtheoretischen Unterricht • im fachpraktischen Unterricht • im klinischen Unterricht • in der schulpraktischen Ausbildung (Schulpraktika, Praxissemester, Vorbereitungsdienst) 	<ul style="list-style-type: none"> • die Bildungswissenschaften • die Fachwissenschaften: Pflegewissenschaft, Bezugswissenschaften • die Fachdidaktiken • die Fachpraxis (Praxis der Pflege) • Berufsethische Werte 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesamtverantwortung für die Ausbildung • Kooperation und Kommunikation innerhalb der Schule • Kooperation und Kommunikation außerhalb der Schule (Praxis) • Gewinnung und Betreuung von Fremddozenten • Personalentwicklung • Evaluation

Tabelle 2: Tabellarische Aufführung der Standardgruppen in Anlehnung an (Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 128)

Die Gruppen stellen den Versuch dar, Standards der Berufspädagogik auf die Pflegepädagogik zu beziehen und dementsprechend zu ergänzen. Dennoch muss noch ein langer Weg beschritten werden, um einen feststehenden Standard für die Lehrerbildung in der Gesundheits- und Pflegepädagogik zu etablieren. So müssen zum Beispiel sowohl Kriterien beschrieben werden, die einen kompetenten Lehrer in der Pflege ausmachen, Richtlinien bezüglich der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken entworfen werden und das pflegepädagogische Tätigkeitsprofil, welches über den Kompetenzbereich Unterrichten hinausgeht, systematisiert werden (vgl. ebd. 2008: 129f.). Nichtsdestotrotz lässt sich durch die benannten Standardgruppen das Aufgabenfeld von Lehrenden an Pflegeschulen gut erkennen. Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis im Ausbildungsbereich Gesundheit und Pflege fordert den Lehrenden auf, den Lernenden hinsichtlich der praktischen Ausbildung zu begleiten (vgl. § 2, Abs. 1-2 KrPflAPrV). Neben der praktischen Begleitung der Schüler in den jeweiligen Einsatzstätten müssen Gelegenheiten geschaffen werden, das praktische Ausbildungsziel zu sichern. So können z.B. Projektwochen, fachpraktischer Unterricht und auch Lernwerkstätten dazu beitragen, den Theorie-Praxis-Transfer zu meistern (vgl. Robert Bosch Stiftung 2000: 73f.). Der Lehrer in seiner Rolle als Praxiscoach hat mehrere Aufgaben: Praxiseinsätze müssen koordiniert und Anforderungen an die Praxis beschrieben werden. Klini-

scher Unterricht in der Praxis muss durchgeführt werden. Die Schüler erhalten Praxishospitationen, die wiederum durch den Lehrer und den Schüler reflektiert werden müssen. Die Arbeitsgebiete Praxis und Schule müssen miteinander kooperieren und kommunizieren, wobei Projekte auf den Stationen begleitet werden müssen (vgl. Mamerow 2016: 19f.). Somit muss auch der Unterricht die Theorie und Praxis miteinander verknüpfen. Eine Zusammenarbeit der Schule mit den unterschiedlichen Kooperationsstätten sollte vorhanden sein, um die Zusammenarbeit hinsichtlich des Ausbildungszieles gewährleisten zu können (vgl. Robert Bosch Stiftung 2000: 37f.).

Neben der Planung der praktischen Ausbildung müssen Lehrende für Pflegeberufe sich an der Auswahl der Bewerber beteiligen. Schulorganisatorische Belange, wie der Einsatz von externen Dozenten, die Konzepterstellung hinsichtlich der Schulentwicklung, die Verwaltung des Schulbudgets und die Formung von curricularen Entwicklungen sind zusätzliche Tätigkeitsanforderungen von Lehrenden. (Vgl. ebd. 2000: 73f.)

Das neue Krankenpflegegesetz fordert die Schulen dazu auf, die theoretischen Ausbildungsinhalte fächerintegrativ zu gestalten. Lernen soll anhand praxisnaher Beispiele vollzogen werden. Das dahinterstehende Konzept stellt das Lernfeldkonzept³ dar (vgl. KMK 2011: 9f.). Das Lernen zeichnet sich durch den konkreten Bezug zu praktischen Handlungen und Situationen aus, wobei selbstgesteuerte und schüleraktive Unterrichtsgestaltungen einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Ostermann-Vogt 2011: 36). Die Realisierung des Lernfeldkonzeptes und die Durchführung von handlungsorientiertem Unterricht stellt ein großes Aufgabengebiet von Lehrenden an Pflegeschulen dar (vgl. KMK 2011: 10f.). Somit wird wiederum die veränderte Rolle des Lehrenden hervorgehoben. Der Lehrer nimmt sich hierbei zurück und übernimmt eine gestaltende, moderierende und beratende Rolle ein (vgl. Ostermann-Vogt 2011: 36). Das Lernfeldkonzept fordert zudem curriculare Veränderungen vorzunehmen und alte Unterrichtsstrukturen aufzubrechen (vgl. ebd. 2011: 37f.).

Die Umsetzung des Ausbildungszieles, wie es im Krankenpflegegesetz in Paragraph 3 gefordert wird, den Lernenden bei der Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen, mitwirkenden Pflegekraft im interdisziplinären Umfeld zu begleiten, liegt in der Verantwortung der Schule (vgl. § 4 Abs. 5 KrPflG). Das Lehrerteam koordiniert und organisiert die Ausbildung sowohl in der Praxis als auch in der Theorie. Zusätzlich muss ein Bildungsauftrag zur Erreichung von nicht nur berufsbezogener Handlungskompetenz, sondern auch von berufsübergreifender Handlungskompetenz von den Schulen des Gesundheitswesens erfüllt und an die Auszubildenden vermittelt werden. Das schließt die Förderung der Lernenden hinsichtlich

³ Lernfelder sind „durch die Handlungskompetenz mit inhaltlichen Konkretisierungen und die Zeitrichtwerte beschrieben. Sie sind aus Handlungsfelder des jeweiligen Berufes entwickelt und orientieren sich an berufsbezogenen Aufgabenstellungen“ (KMK 2011: 11).

lebenslangen Lernens mit ein. Nicht nur bezogen auf die Arbeitswelt, sondern auch bezogen auf die Übernahme von Verantwortung in der Gesellschaft (vgl. KMK 2011: 13).

Dieses Kapitel hatte zum Ziel, einen Einblick zu gewinnen, mit welchen Kompetenzen ein Gesundheits- und Pflegepädagoge überzeugen sollte, als auch welche berufliche Aufgaben und Pflichten damit verbunden sind. Wie man erkennen kann, sind die Anforderungen an einen Lehrer durch unüberschaubare Qualifikationskataloge gekennzeichnet. Diese enthalten je nach Auftraggeber und Verfasser unterschiedliche Schwerpunkte. Die erforderlichen Kompetenzbereiche beziehen sich zum einen auf die theoretische und praktische Ausbildung, im Sinne von fachtheoretischen und fachpraktischen Unterricht und der Begleitung der Auszubildenden während praktischer Einsätze. Zum anderen ist ein inhaltliches Verständnis bezogen auf prägnante Bezugswissenschaften wie, z.B. der Pflegewissenschaften, der Bildungswissenschaften oder der Fachdidaktiken, erforderlich. Darüber hinaus müssen sich Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens der Herausforderung stellen, sowohl Verantwortung für den Ablauf der Ausbildung zu übernehmen als auch schulorganisatorische Belange, wie z.B. die Betreuung von Fremddozenten, die Kommunikation mit den verschiedenen Kooperationspartnern und der Weiterentwicklung der Ausbildung und Schule an sich, kompetent zu organisieren. (Vgl. Bischoff-Wanner & Reiber 2008: 128)

2.2 Lehrerbelastungsforschung

Ein Lehrer muss in der Lage sein, verschiedenste Situationen zu meistern, was wiederum ein ständiges Ausbalancieren innerhalb der Anforderungen bedeutet. Die Fähigkeit den Arbeitsalltag zu bewältigen, ist die Grundvoraussetzung dafür, eine dauerhaft qualitativ ansprechende Lehrertätigkeit auszuüben (vgl. Eckert et al. 2013: 194). Der Lehrer befindet sich im Berufsalltag im Spannungsfeld verschiedener Anforderungen und Erwartungen.

Das nachfolgende Kapitel beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Herausforderungen und Belastungen des Berufsalltags eines Pflegepädagogen. Hierbei ist anzumerken, dass der Berufsalltag von Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens kaum in Publikationen zu finden ist. Bisherige Arbeiten beschäftigen sich überwiegend mit der Lehrendensituation an allgemeinbildenden Schulen. Der Alltag von Gesundheits- und Pflegepädagogen bzw. von Lehrern an Schulen des Gesundheitswesens ist empirisch noch nicht gesichert. Dennoch ist es notwendig, die Situation eben dieser Lehrenden zu betrachten. In ihnen liegt der Grundstein für die zukünftige Pflege in Deutschland. Sowohl der demographische Wandel als auch die Zunahme der Krankheitskomplexität sind ausschlaggebende Aspekte, die die Pflege in Deutschland bestimmen (vgl. Bundesministerium für Gesundheit 2017). Grundbestreben der Lehrenden ist es, Auszubildende hin zu einer qualitativ hochwertigen Pflegekräften in Anbetracht der schnelllebigen Veränderungen auszubilden.

Die Lehrendenbelastungsforschung lässt sich nach Krause in fünf Paradigmen einteilen. Das erste Paradigma umfasst die gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Daneben werden im zweiten Paradigma Aspekte benannt, die im Allgemeinen den Beruf des Lehrenden und seine Gesundheit beeinflussen können. Das dritte Paradigma beschäftigt sich mit der Divergenz zwischen der Arbeitssituation an verschiedenen Schultypen. Es wird davon ausgegangen, dass sich die Belastungen und Anforderungen hinsichtlich der Schulart unterschiedlich gestalten können. Die Arbeitsgegebenheiten an den jeweiligen Schulen werden im vierten Paradigma betrachtet, wobei hierbei Rahmenbedingungen und Strukturen an einzelnen Schulen als Belastungsursache gesehen werden. Das fünfte Paradigma beleuchtet die Persönlichkeiten des Lehrpersonals. (Vgl. Krause et al. 2013: 63ff.)

Anliegen der folgenden Abschnitte ist es, zu erörtern, welche Situationen und Aspekte zu der Belastung von Lehrenden beitragen. Hierbei wird vor allem das erste, zweite und vierte Paradigma betrachtet.

2.2.1 Belastungen im beruflichen Alltag von Lehrenden

Der Arbeitsauftrag von Lehrern stellt ein breitgefächertes Handlungsfeld dar, das es zu bewältigen gilt, wobei das Aufgabengebiet nach oben nicht abgrenzbar scheint (vgl. Krause et al. 2013: 193). Das Arbeitsumfeld von Lehrern ist durch seine Zweiteilung herausfordernd. Einerseits ist der erste Teil, der für die Öffentlichkeit wahrnehmbar und sichtbar ist, vor allem das Unterrichten und die Förderung und Forderung der Lernenden. Aufgrund des begrenzten Einsichtsmöglichkeiten der Öffentlichkeit werden Lehrer häufig als „Halbtagsjobber“ tituliert, die lange Freizeitphasen haben und zu viel Gehalt verdienen (vgl. Schaarschmidt 2005: 5). Andererseits wird der zweite Teil des Arbeitsgebietes eines Lehrers häufig nicht beachtet. Administrative und organisationsbezogene Aufgaben, die nicht für die Öffentlichkeit sichtbar sind, stellen einen großen Teil der Arbeitszeit von Lehrenden dar. Diese außerunterrichtlichen Aufgaben werden als anspruchsvoller und belastender wahrgenommen als die eigentliche Aufgabe des Unterrichts (vgl. Schmitz & Voreck 2011: 142f., vgl. Harazd et al. 2009: 70). Sowohl die Unterrichtsvorbereitung und die Nachbereitung des Unterrichts fallen zudem darunter und werden als belastend wahrgenommen (vgl. Harazd et al. 2009: 70f.). Zusätzliche Forderungen der Vorgesetzten hinsichtlich der Schulentwicklung oder bestimmter Projektentwicklungen sorgen für eine weitere Belastungsmöglichkeit (vgl. Eckert et al. 2013: 203). Diese Undurchsichtigkeit des Aufgabengebietes dient als Grundlage für das häufig negativ gestaltete Bild in der Öffentlichkeit vom Berufsstand der Lehrer. Die negative Reputation kann sich wiederum auf das Belastungserleben auswirken (vgl. ebd. 2013: 199).

Des Weiteren können Bedingungen des Unterrichts und der Schule an sich als belastend wahrgenommen werden. Die Klassengröße (vgl. Harazd et al. 2009: 70), die Anzahl der zu unterrichtenden Themenfelder und die Anzahl der zu unterrichtenden Klassen können erschwerend hinzukommen. Hinsichtlich der Klassenkonstellation wird häufig die zunehmende Heterogenität innerhalb der Lernenden zum Beispiel in Bezug auf die Lernvoraussetzungen, des sozialen Verhaltens und Bereitschaft zur Mitarbeit ebenso als Belastung empfunden (vgl. Eckert et al. 2013: 193ff., vgl. Harazd et al. 2009: 71). Auch der Geräuschpegel, der innerhalb des Unterrichts herrscht, kann als fordernd empfunden werden (vgl. Harazd et al. 2009: 70). Die Lehrkraft hat wenig Erfolgssicherheit bezüglich ihres pädagogischen Handelns, da der Lernprozess der Lernenden im Sinne des Konstruktivismus nur bedingt beeinflusst werden kann (vgl. Hundeloh 2012: 26, vgl. Grimm 1996: 15ff.). Zusätzlich steht der Lehrer in einem Abhängigkeitsverhältnis zum Lernenden hinsichtlich seines Unterrichtserfolges. Der Unterrichtsablauf kann zwar geplant werden, aber die Unterrichtssituation ist kaum kontrollierbar. Der Lehrer ist somit abhängig von der Mitarbeitsbereitschaft und der Aufmerksamkeitsspanne der Lernenden. Ob der Lernende nun Inhalte aus dem Unterricht für sich erschlossen hat und diese langfristig gefestigt wurden, ist durch schriftliche, mündliche und

praktische Prüfungen nur bedingt feststellbar. Somit ist eine Kontrolle des Unterrichtserfolges nur sehr eingeschränkt möglich (vgl. Grimm 1996: 15ff., vgl. Hundeloh 2012: 26). Diese gewisse Unsicherheit des Lernerfolges der Lernenden kann sich wiederum als Belastung auswirken. Widmet man dem schulischen Umfeld und der schulischen Ausstattung einen näheren Blick, so wird deutlich, dass auch das Lehrerkollegium einen Beitrag zur potenziellen Belastung leistet. Ausschlaggebend hierbei ist zum einen die Zusammenarbeit innerhalb des Lehrerkollegiums, zum anderen auch die Zusammenarbeit mit dem Schulleiter bzw. Vorgesetzten. Darunter fällt die Aufgabenverteilung innerhalb des Lehrerkollegiums, die als belastend wahrgenommen wird (vgl. Eckert et al. 2013: 199). Neben dem kollegialen Umgang und der Aufgabenverteilung kann es zu einer zusätzlichen Belastung kommen, wenn die Unterrichtsvorbereitung und –durchführung durch mangelnde technische, materielle und räumliche Ausstattung erschwert wird (vgl. Eckert et al. 2013: 199, vgl. Harazd et al. 2009: 70). Betrachtet man die Institution Schule an sich, so sind in Bezug auf Belastung mehrere Faktoren häufig ausschlaggebend. Die Schulgröße sowie die Lokalisation der Schule können als mögliche Belastungsfaktoren gelten (vgl. Cihlars 2012: 231).

Im beruflichen Alltag ist ein Lehrer konfrontiert mit facettenreichen Emotionen, mit denen er umgehen muss und die verarbeitet werden müssen. Diese Konfrontationsarbeit mit Emotionen kann zusätzlich als Belastung wirken (vgl. Eckert et al. 2013: 193, vgl. Hundeloh 2012: 5f.).

2.2.2 Mögliche berufliche Belastungen von Gesundheits- und Pflegepädagogen

Was sich schnell deutlich als Belastung zeigt, ist der hohe Anspruch des Aufgabengebietes der Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens. Die Komplexität des Berufsalltags, der sich durch Unterrichten, praktische Begleitungen und Schulorganisation etc. auszeichnet, wird als belastender Faktor empfunden. Die Besonderheit bei Gesundheits- und Pflegepädagogen ist es, die Auszubildenden in den praktischen Einsätzen zu begleiten und Prüfungen abzunehmen. Dabei übernehmen einen großen Teil der Verantwortung für die praktische Ausbildung auch die jeweiligen Praxiseinsatzstellen ein. Hierbei wirkt sich das häufig geringe Ausbildungsinteresse der Einsatzorte belastend aus, da häufiger die Verwertbarkeit im Sinne der Einsatzmöglichkeiten der Auszubildenden stärker in den Fokus gerückt wird als ein eigentliches Ausbildungsinteresse. Die Möglichkeit der Lehrenden, diese Erschwernisse in der Praxis zu beeinflussen, ist relativ gering. Der mangelnde Einfluss der Lehrer auf die Behebung von Missständen in der praktischen Ausbildung stellt eine Belastung für die Lehrer dar, da sie zudem mit den Veränderungserwartungen der Lernenden konfrontiert werden, aber hierbei nur bedingt handlungsfähig sind. Zusätzlich können die praktischen Begleitungen der

Auszubildenden, die Verantwortung für die praktischen Prüfungen und die Organisation der praktischen Ausbildung beschwerlich für die Lehrenden sein. (Vgl. Kreißl 2009: 587ff.). Das Unterrichten wird häufig als Hauptaufgabe eines Lehrers angesehen, dennoch sind es die außerunterrichtlichen Tätigkeiten, die rund zwei Drittel der Arbeitszeit einnehmen, die einen zusätzlichen Belastungsfaktor darstellen (vgl. ebd. 2009: 585, vgl. Wagener 2005: 126). Eine weitere Herausforderung ist die Kooperation mit externen Lehrenden, die im Bereich der Krankheitslehre oder auch im Fach Recht und Verwaltung Unterrichtssequenzen übernehmen. Zum einen sind der Wechsel und die Anzahl der extern eingestellten Dozenten sehr hoch, wodurch es kaum möglich ist, ein gemeinsames pädagogisches Verständnis aufzubauen. Zum anderen bedeutet die Unterrichts- und Stundenplanung von externen Dozenten einen großen Zeitaufwand hinsichtlich der Planung, Koordination und Organisation. Die Lernendenheterogenität wird aufgrund der unterschiedlichen Altersgruppen, verschiedenen Sozialverhalten, Bildungsniveaus und sprachlichen Voraussetzungen zudem als Erschwernis wahrgenommen. (Vgl. Kreißl 2009: 585ff.) Zusätzlich wird negativ auffälliges Schülerverhalten als belastend empfunden (vgl. Wagener 2005: 126). Die Lernfeldstrukturierung und deren Umsetzung werden darüber hinaus als Belastung angesehen.

Im Krankheitsfall müssen, wie auch bei Lehrern an allgemeinbildenden Schulen, Unterrichtsstunden von anderen Lehrern vertreten werden. Die Vertretungsunterrichte bedeuten wiederum einen hohen zeitlichen Aufwand zur Vorbereitung der Inhalte, die vermittelt werden sollen, und wirken sich negativ auf das Belastungsempfinden der Lehrenden aus. Wie bereits erwähnt, haben Lehrende der Schulen des Gesundheitswesens wenig Einfluss auf die praktische Ausbildung, dennoch müssen sie mit den unterschiedlichen Lernorten bzw. Praxisorten kooperieren. Sie dienen als Ansprechpartner für die praktischen Ausbildungsstätten in Bezug auf Praxisanleitungen oder die Umsetzung von verschiedenen Praxisinstrumenten. Dieses Aufgabengebiet der Lernortkooperation wird als belastend wahrgenommen. (Vgl. Kreißl 2009: 585ff.) Abschließend erschweren die zahlreichen gesetzlichen Reformen, die unzureichende Planung und Umsetzung von innovativen Veränderungen im Bereich der Pflege den Arbeitsalltag. Auch die Bezahlung gehört für einen großen Teil der Pädagogen zu den belastenden Faktoren, da der lange Bildungsweg, wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, kaum geschätzt wird. (Vgl. Wagener 2005: 126f.)

Zusammenfassend ist zu erkennen, dass die Belastungen und deren Ausformungen bei Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens wie bei Lehrenden an allgemeinbildenden Schulen in gleicher Form auftreten. Hinzukommen die Besonderheiten der Lehrenden an Schulen des Gesundheitswesens. Nach dieser Analyse stellt sich die Frage, wie ist es den Lehrenden möglich ist, mit den Belastungen und Herausforderungen umzugehen und dabei gesetzte Ziele nicht aus den Augen zu verlieren. Gleichzeitig muss der Balanceakt zwischen Belastung und Herausforderung bewältigt werden.

3 Das Zürcher Ressourcen Modell

Das Zürcher Ressourcen Modell stellt eine Methode des psychoedukativen Selbstmanagements dar, das von Krause und Storch mit Beteiligung von Studierenden und Trainingsteilnehmenden entwickelt wurde. Die Förderung und Unterstützung der Teilnehmenden zur Hilfe zur Selbsthilfe steht hierbei im Zentrum. Das ZRM beruht auf drei wichtigen Zielaspekten, die es zu kennen gilt, um die Grundeinstellung des Modells in theoretischer und praktischer Hinsicht nachvollziehen zu können. (Vgl. Storch & Krause 2017: 19f.) Das erste Ziel des Zürcher Ressourcen Modells umfasst die Integrationsabsichten. Ausgangserkenntnis war die Tatsache, dass auf dem Markt der Psychotherapie unterschiedliche Meinungen vertreten sind, die keinen gemeinsamen Nenner fanden. Hierbei konkurrierten Vertreter der Verhaltenstherapie gegen Vertreter der Psychoanalyse. Fürsprecher von kurzzeittherapeutischen Angeboten gegen Befürworter von Langzeittherapieansätzen. Jegliche Arbeit mit dem Körper des Menschen und die Förderung der Arbeit mit dem Unbewussten wurden als nicht wissenschaftlich fundiert angesehen. Storch und Krause waren bereit, diese unterschiedlichen Ansätze und Gegensätze zusammenzubringen und damit sowohl den theoretischen als auch praktischen Erfolg des Zürcher Ressourcen Modells zu begründen. Diese Absicht, scheinbar unvereinbare Ansätze miteinander zu verknüpfen, beschreibt die Integrationsabsicht. (Vgl. ebd. 2017: 21ff.)

Wie es der Titel Zürcher Ressourcen Modell erahnen lässt, fußt das Modell auf einer grundlegenden Ressourcenorientierung, die wiederum den zweiten Zielaspekt des Modells beschreibt. Hierbei ist die Grundannahme, dass ein Mensch seine Veränderung durch bereits in ihm vorhandene Ressourcen vorantreiben kann, auch wenn diese Ressourcen oftmals nicht bewusst sind. (Vgl. ebd. 2017: 23ff.) „Die Rolle der Therapeuten fokussiert dabei auf die eines Wegbegleiters, einer Hebamme oder eines Prozesshelfers“ (Krause & Storch 2006: 33), um noch nicht bewusste Ressourcen nutzen zu können. Versucht man nun, Ressourcen zu definieren, fällt auf, dass es keine genaue Definition gibt bzw. dass unterschiedliche Definitionen in der Literatur verwendet werden und dass das Nomen an sich in übermäßiger Form angewendet wird. Häufig tritt der Begriff Ressource in Zusammenhang mit Selbstmanagement oder beim Ausschöpfen von individuellen Potenzialen auf (vgl. Storch & Krause 2017: 26). Betrachtet man nun den Ressourcenbegriff im Zürcher Ressourcen Modell, erkennt man eine neurowissenschaftliche Fundierung und Auslegung des Begriffes. „Hier werden Ressourcen als neuronale Erregungsmuster verstanden, die im Hinblick auf die Absichten, welche die KlientInnen im Laufe ihrer Entwicklungen verfolgen, unterstützend wirken“ (ebd. 2017: 26) Hierbei handelt es sich um die Intensivierung von positiven neuronalen Netzen, die dem Individuum nutzen sollen, Herausforderungen und Zielvorstellungen umzusetzen (vgl. Storch & Krause 2017: 251).

Die letzte Grundlage bildet neben der Integrationsabsicht und der Ressourcenorientierung die Transfereffizienz. Das Wissen, das Teilnehmer in einer Aus- und Weiterbildung aufbauen, wird kaum umgesetzt. Trotz positivem Feedback und der positiven Grundeinstellung, das Erworbene umzusetzen, findet kaum ein Transfer von der Theorie in die Praxis statt. Um die Transfereffizienz zu steigern, ist das ZRM darauf ausgelegt, die Motivation der Teilnehmenden möglichst von Anfang an hoch zu halten. Motivation gilt als ausschlaggebender Faktor für den Transfer in den Alltag. Teilnehmende sollen die Wissensaneignung als persönliche Entwicklung zu schätzen lernen, die sie mit persönlichem Interesse und Freude wahrnehmen und nicht als weiteren Punkt auf ihrer „To-do-Liste“ abhaken. Nicht nur die Motivation als Ressource ist ein wichtiger Bestandteil der Transfereffizienzsteigerung, sondern auch weitere Ressourcen. Denn was hilft es, motiviert zu sein, aber über keinerlei Ressourcen zu verfügen, die es den Teilnehmern erlauben, den Transfer auch zu leisten. Das ZRM nutzt Ressourcen, die entweder bereits beim Teilnehmenden vorhanden sind oder die ohne größere Schwierigkeiten erworben werden können. Darüber hinaus werden sogenannte ‚social supports‘ als Ressourcen definiert, die den Menschen mit seinem sozialen Geflecht in den Vordergrund rückt. Die Umsetzung von Veränderungen im Leben scheitert häufig an der fehlenden sozialen Unterstützung. Aber auch zu aufdringliche soziale Bindungen, können individuelle Veränderungswünsche im Leben kontraproduktiv beeinflussen. Im ZRM wird durchgehend auf ein entwicklungsförderliches soziales Umfeld, das die Teilnehmer dabei unterstützt, individuelle Innovationen umzusetzen, geachtet. (Vgl. ebd. 2017: 26ff.)

Um aktives Selbstmanagement herbeizuführen, wird bei der Durchführung des ZRM im ZRM-Training stets auf die Expertenunabhängigkeit der Teilnehmer geachtet. Es kann kein aktives Selbstmanagement stattfinden, wenn sich der Teilnehmer nur in Abhängigkeit seines Beraters in der Lage fühlt, bestimmte Veränderungen zu initiieren. Aufgabe des Beraters ist es, sich entbehrlich zu machen. Auch wenn sich der Teilnehmende in Selbstmanagementkursen engagiert zeigt, kommt es dennoch häufig vor, dass alte Muster den weiterführenden Weg belasten. Um dies zu verhindern, „stützt sich das Zürcher Ressourcen Modell theoretisch und praktisch auf neurowissenschaftliche Ergebnisse zur Entstehung und zur handlungssteuernden Funktion von unbewusst verlaufenden Automatismen. Diese werden in Zusammenhang gebracht mit effektiven psychologischen Methoden und mit gut abgesicherten psychologischen Theorien“ (ebd. 2017: 29). Hier verschmelzen die erste und die dritte Grundabsicht, Integrationsabsicht und Transfereffizienz. (Vgl. ebd. 2017: 28ff.)

3.1 Der Rubikon-Prozess - Grundorientierung des Zürcher Ressourcen Modells

Die Weiterentwicklung des Rubikon-Modells von Heckhausen (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2010: 310ff.) und Gollwitzer (vgl. Gollwitzer 1991: 38ff.) durch Grawe (1998) stellt die grundlegende Orientierung des Zürcher Ressourcen Modells dar (vgl. Storch & Krause 2017: 87). „Beim Rubikon-Modell in seiner ursprünglichen Form handelt es sich um ein motivationspsychologisches Prozessmodell zielrealisierenden Handelns“ (ebd. 2017: 87). Das Modell beschäftigt sich mit der Entwicklung von Wünschen und Bedürfnissen hin zu einer konkreten Handlung. Grundannahme ist es, dass ein bestimmter Wunsch eines Menschen bestimmte Stadien der Entwicklung durchlaufen muss, bis das gewünschte Verhalten realisiert werden kann. Die Herausforderung bei den Zielvorstellungen von Menschen ist das Vorhandensein von unterschiedlichen Zielen, die umgesetzt werden sollen. Manche Wunschvorstellungen besitzen bereits eine konkrete Planung, wobei wiederum andere erst kurz als Gedankengang aufgetaucht sind. Das Verfolgen von unterschiedlichen Wünschen bzw. Zielen kann wiederum häufig zu einer Überforderung führen. Das Rubikon-Modell bietet hier eine gute Möglichkeit, um einen gewissen Überblick und eine Richtschnur zu finden. (Vgl. ebd. 2017: 87f.) Der Titel Rubikon hat historische Wurzeln. Heckhausen wurde inspiriert durch Julius Caesar, der mit seinen Soldaten nach langer Bedenkzeit beschloss, den Fluss Rubikon zu überschreiten, um den Krieg zu beginnen. Der Rubikon wird bei diesem Modell als Metapher genutzt, um „die Grundprobleme einer jeden Motivationspsychologie, nämlich die Wahl von Handlungszielen einerseits und die Realisierung dieser Ziele andererseits“ (Gollwitzer 1991: 39) zu erkunden. Das Modell von Heckhausen und Gollwitzer, das sich in seiner ursprünglichen Form aus vier Phasen aufbaut, wurde durch Grawe weiterentwickelt. Das Modell bietet eine Richtschnur für die Begleitung von Verhaltensänderungen bzw. Persönlichkeitsentwicklungen für Therapeuten bzw. Berater, um ein gesetztes Ziel wirklich in eine konkrete Handlung überzuführen (vgl. Grawe 1998: 60f., vgl. Storch & Krause 2017: 88).

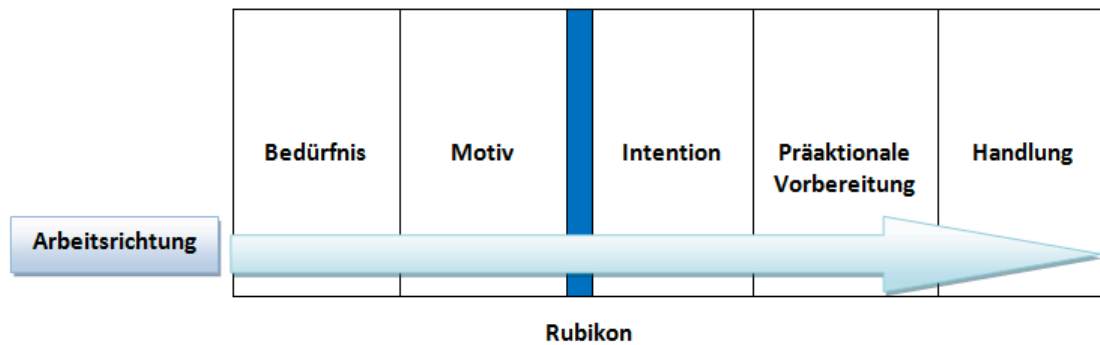


Abbildung 1: Der Rubikon-Prozess im ZRM-Training in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 89)

Die Abbildung veranschaulicht das weiterentwickelte Rubikon-Modell als Prozess, wie er auch im ZRM Anwendung findet. Um zu verstehen, was die einzelnen Phasen des Rubikon-Prozesses bedeuten, werden im Folgenden die einzelnen Kernaspekte der Phasen umschrieben.

I Das Bedürfnis

Das erste Entwicklungsstadium stellt das unbewusste Bedürfnis dar. Dieses Bedürfnis ist dem Menschen noch nicht bewusst, stellt aber den ausschlaggebende Faktor dar, eine Veränderung oder eine Entwicklung zu vollziehen. In dieser Phase bedarf es der Unterstützung, das Unbewusste auf eine bewusste Ebene zu bringen. Es gilt zu analysieren, ob unbewusste Bedürfnisse vorhanden sind, die für die Persönlichkeitsentwicklung oder Verhaltensänderung zielführend sind. (Vgl. Storch & Krause 2017: 90ff.)

II Das Motiv

Die zweite Phase umschreibt den Erfolg der Entwicklung eines unbewussten Bedürfnisses oder Wunsches hin zu einem konkreten Motiv. Charakteristisch in dieser Phase ist es, dass das Motiv bewusst wahrgenommen und kommuniziert werden kann. Da im Normalfall mehrere wichtige Motive vorhanden sind, kann es einerseits zu einem Motivkonflikt kommen, andererseits können verschiedene Motive zusammenpassen und sich nicht entgegenstehen. Liegt ein sogenannter Motivkonflikt vor, so müssen entgegenstehende Motive hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile betrachtet werden. (Vgl. ebd. 2017: 93f.). Storch und Krause nennen hierbei allseits bekannte Beispiele von konfliktreichen Motiven: „Verschiedene attraktive Dinge gäbe es zu tun, aber welchem gibt man den Vorrang? Der Lebensqualität oder dem Geldverdienen? Der Abenteuerlust oder dem Bedürfnis nach Sicherheit? Dem Freiheitsdrang oder dem Wunsch nach Geborgenheit?“ (Storch & Krause 2017: 93).

III Der Übergang des Rubikons

Damit ein Motiv zu einer erfolgsversprechenden Intention wird, müssen positive Empfindungen vorhanden sein, die eine Person motivieren, den nächsten Schritt zu wagen. Diese positive Grundlage ist erforderlich für das Überschreiten des Rubikons (vgl. ebd. 2017: 94f.). Storch und Krause sehen in dieser Phase einen Zusammenhang mit den Neurowissenschaften nach Damasio. Somatische Marker nach Damasio umschreiben alle physischen und psychischen Wahrnehmungen, die eine Entscheidung und eine Handlung beeinflussen⁴. Das Bestehen von positiven oder negativen somatischen Markern beeinflusst individuelle Entscheidungsprozesse sehr stark und ist Ausgangslage für das Handeln oder Nicht-Handeln einer Person. Jeder Mensch entwickelt im Laufe seines Lebens somatische Marker, die aus seinen gemachten Erfahrungen stammen. Diese können entweder positiv oder negativ sein und können eine erhoffte Durchführung einer Handlung entweder dahingehend unterstützen, sie umsetzen oder sie verwerfen (vgl. Damasio 2015: 237ff.). Therapeuten müssen sich über den entscheidenden Einfluss von positiven Gefühlen bzw. somatischen Markern bewusst werden und dort ansetzen. Positive Gefühle entstehen vermehrt dann, wenn man sich ein bestimmtes Bild oder eine konkrete Situation vorstellt, die positive Assoziationen weckt (vgl. Storch & Kuhl 2013: 179ff.). Um diese Bilder hervorzurufen und zu nutzen, bedarf es zielführender Techniken, die sich von verschiedenen Körperübungen, über Geschichtenerzählen bis hin zu unterschiedlichen Kreativitätsübungen erstrecken können (vgl. Storch & Krause 2017: 95, vgl. Storch & Kuhl 2013: 179ff.).

IV Die Intention

Hat es eine Person nun geschafft, den Rubikon zu überschreiten, befindet er sich auf der rechten Seite des Ufers. Ist er hier angelangt, steht das Verfolgen des gewünschten Zieles bis zum Überführen in eine konkrete Handlung im Vordergrund. Das Abwägen von Pro und Contra eines Motivs fällt nun weg, und man ist bestrebt, das gewünschte Ziel zu erreichen. (Vgl. Storch & Krause 2017: 96) „Wahrnehmung, Emotionen, Denken und Handeln stehen im Dienste der jeweiligen Intention“ (Grawe 1998: 69). Treten unterschiedliche Aspekte auf, die das gewünschte Ziel zu bedrohen scheinen, werden diese Tatsachen ausgeblendet. Dadurch wird das Verfolgen einer Intention stabilisiert und läuft keine Gefahr, nicht zum Erfolg zu führen. Die Volitionsstärke nimmt hierbei eine wichtige Rolle ein. Sie umschreibt den Willen, der hinter einer Handlung oder einem Wunsch steht. Eine Intention ist umso einflussreicher, je mehr sie gewollt wird. Je höher diese Volitionsstärke ist, desto stärker ist auch das Negieren und Ausblenden von intentionsgefährdenden Gefühlen bzw. Ereignissen. (Vgl.

⁴ Soma stammt aus dem Griechischen und bedeutet Körper: da eine bestimmte Situation den Körper in eine gewissen Gefühlslage bringt und bestimmte Bilder hervorruft (positiv oder negativ), und somit markiert, entstand der Begriff somatische Marker. (Vgl. Damasio 2015: 237)

Storch & Krause 2017: 96) Die Volitionsstärke einer Intention ist das Ergebnis des Zusammenspiels von Wünschbarkeit und Realisierbarkeit (vgl. Gollwitzer 1991: 41; Grawe 1998: 70f.). Die Wünschbarkeit einer Intention wird dann verstärkt, wenn man durch das Verfolgen dieses Zieles bestimmte persönliche positive Konsequenzen hervorruft. Neben der Wünschbarkeit stellt sich auch die Frage, inwieweit dieses Ziel durch das eigene Handeln verwirklicht werden kann (Realisierbarkeit) (vgl. Gollwitzer 1991: 40f.). Psychologische Beratung sollte bei der Realisierbarkeit einer Intention ansetzen und den Schwerpunkt auf die Frage setzen, inwieweit kann eine Person selbst Veränderungen initiieren kann (vgl. Gollwitzer 1991: 40, vgl. ebd. 2017: 97).

V Die präaktionale Vorbereitung

Die präaktionale Vorbereitung hat zum Ziel, die Umsetzung der Intention in eine konkrete Handlung wahrscheinlicher zu gestalten. Nicht selten ist es der Fall, dass eine Intention nicht umgesetzt wird, obwohl sie realisierbar und wünschbar erscheint und von positiven Gefühlen bzw. somatischen Markern umrahmt ist. (Vgl. ebd. 2017: 98) Der Grund für die fehlende Umsetzung liegt, wie es die Neurowissenschaften begründen, im Zusammenhang von implizitem und explizitem Wissen, auf das wir unbewusst oder bewusst zugreifen. Das explizite Wissen findet seine Anwendung in Situationen, in denen das Individuum Zeit hat, das Problem zu kommunizieren und verschiedene Komponenten abzuwägen. Bleibt der Person aber in stressigen Situationen kaum Zeit, eine konkrete Abwägung zu treffen, greift das Gehirn auf das implizite Wissen zurück. Das implizite Wissen stellt das unbewusste Wissen dar, dass der Mensch instinktiv stressigen Situationen leitet. (Vgl. Büssing et al. 2001: 177, Birbaumer & Schmidt 1996: 567) Um nun eine Person dazu in die Lage zu versetzen, die Intention in eine Handlung auch in stressreichen Phasen umzusetzen, gilt es, diese Intention in das implizite Wissen zu überführen. Wäre diese Intention nur im expliziten Wissen vorhanden, könnte es nie zu einer Umsetzung der Intention in anspruchsvollen Situationen kommen, da das Gehirn hierbei dem impliziten Wissen unterworfen sei (vgl. Storch & Krause 2017: 99). Storch und Krause fokussieren sich beim Aufbau des unbewussten Wissens auf drei unterschiedliche Vorgehensweisen. Der erste Weg, implizites Wissen aufzubauen, erfolgt durch mehrmaliges Wiederholen, Ressourcen einüben sowie durch weiteres Trainieren Sicherheit darin zu gewinnen. Storch und Krause stellen hier ein Beispiel vor: das Autofahren. Um eine konkrete Handlung zu realisieren, muss das Individuum z.B. auch das Autofahren an sich oft üben und wiederholen, um während des Autofahrens keine größeren Überlegungen mehr anstellen zu müssen (vgl. Storch & Krause 2017: 99). Die zweite Möglichkeit implizites Wissen aufzubauen, stellt das Priming dar. Priming stellt „eine bestimmte Form von unbewusstem Lernen“ (ebd. 2017: 99) dar. Eine gute Definition von Priming liefert Wiedemann. „Pri-

ming stellt eine Form des prozeduralen Lernens⁵ dar. Der Prozess des Priming zeigt sich darin, dass Stimulusmaterial schneller oder besser verarbeitet wird, wenn es zu einem früheren Zeitpunkt schon einmal dargeboten wurde. Die vorhergehende Lernepisode und die Verbesserung der Leistung sind nicht notwendigerweise bewusst.“ (Wiedermann 2013: 41). Bei der Ausführung der Handlung ist es demnach von Vorteil, positive Primingabläufe sicherzustellen, damit auf das implizite Wissen zugegriffen werden kann.

Als weiteren Schritt in dieser Phase werden Zielintentionen und Ausführungsintentionen, sogenannte „Wenn-Dann-Pläne“ (Faude-Koivisto & Gollwitzer 2011: 213), erstellt. Zielintentionen definieren einen bestimmten Zustand oder ein bestimmtes Endverhalten, welches das Individuum erreichen möchte. Sie sind meist nach „Ich möchte X erreichen“ (ebd. 2011: 213) formuliert. Das gewünschte Endverhalten kann entweder konkret auf eine Situation bezogen sein oder umfassender definiert sein, z.B. „Ich möchte eine gute Lehrerin sein“ oder konkret „Ich möchte die Schülermeinungen mit in die Unterrichtsgestaltung einfließen lassen“. Auf der Basis von Zielintentionen werden Ausführungsintentionen, die sogenannten „Wenn-Dann-Pläne“ (ebd. 2011: 213), gefasst. Wie es der Name schon impliziert, werden Ausführungsintentionen nach „Wenn X eintritt, dann will ich das Verhalten Y ausführen!“ (ebd. 2011: 213) formuliert. Ausführungsintentionen beinhalten eine konkrete Planung, wie das Ziel erreicht werden soll. Sie beziehen sich auf eine spezielle Situation und sind handlungsweisend. Ein individuelles Ziel wird umso stärker verfolgt, wenn dazu eine Ausführungsintention gebildet worden ist. Die Zielerreichung wird daher realistischer. (Vgl. ebd. 2011: 213ff.)

Eine weitere Grundlage in der präaktionalen Phase bildet das Embodiment. Embodiment geht davon aus, dass sich Körper und Geist wechselseitig beeinflussen. Der Verstand des Menschen handelt im Bezug auf den Körper und umgekehrt. Beide Instanzen sind wiederum umrahmt von der Umwelt (vgl. Tschacher 2010: 15). Die Prägnanz von Embodiment wird in den Phasen des Zürcher Ressourcen Modells näher beleuchtet.

VI Die Handlung

Sind alle Vorbereitungen positiv verlaufen, ist das Individuum nun in der Lage, seine gewünschte Handlung auszuführen. Unterstützende Priming-Prozesse sowie die Festlegung von Ausführungsintention sichern die Handlungsausführung zwar ab, dennoch kann die Handlungsausführung durch nicht planbare Ereignisse niedergelegt werden. (Vgl. Kanfer et al. 2012: 376) Hierbei kommt wieder dem Aufbau des impliziten Wissens eine große Rolle zu. Damit ein Mensch durch überraschende Momente nicht von seiner Handlungsrealisie-

⁵ Prozedurale Inhalte des menschlichen Gedächtnisses sind uns im Gegensatz zu deklarativen Inhalten nicht bewusst. Sie können zumeist nicht in Worte gefasst werden, sondern leiten den Menschen unbewusst. Das prozedurale Lernen findet auf der Ebene des impliziten, also nicht bewussten, Lernens statt. (Vgl. Wiedermann 2013: 41, Vgl. Birbaumer & Schmidt 1996: 567)

nung abgehalten wird, muss das implizite Wissen eines Menschen weiter aufgebaut werden. Dies geschieht aber nur durch bewusstes Lernen und praktisches Üben. Nur so werden neue Automatismen gebildet, die auch stressigen Situationen standhalten. (Vgl. Storch & Krause 2017: 100f.) Die Methoden, um implizites Wissen aufzubauen und neue Automatismen zu festigen, werden in den Phasen des Zürcher Ressourcen Trainings veranschaulicht.

3.2 Neurowissenschaftliche Hintergründe des Zürcher Ressourcen Modells

Das ZRM vertritt eine neurowissenschaftliche Sichtweise der Ressourcendefinition, wie sie im vorherigen Abschnitt erläutert wurde. Im Mittelpunkt des Modelles steht zudem die Förderung des Unbewussten. Das Unbewusste wird als treibende Kraft gesehen, um Ziele effektiv und erfolgreich zu verfolgen. Um zu verstehen, welches neurowissenschaftliche Verständnis das ZRM besitzt, erfolgt im folgenden Abschnitt ein kleiner Einblick in diese Thematik. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dieser Arbeit um eine Bachelorthesis handelt, wird nur in relativ knapper Form auf die wichtigsten neurowissenschaftlichen Hintergründe des Zürcher Ressourcen Modells eingegangen.

Die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns lässt sich laut Damasio als „Supersystem aus Systemen“ (ebd. 2007: 59) definieren. Viele verschiedene Zentren, die wiederum in weitere Subsysteme aufgeteilt sind, bilden die Arbeitsgrundlage des Gehirns. Sie stellen die Voraussetzung für das Denken, Fühlen und Handeln des Menschen dar. (Vgl. Damasio 2015: 40) Das menschliche Bestreben ist darauf ausgelegt, Handlungen oder Situationen, die dem Wohlbefinden dienen, anzustreben. Die Frage, die sich hier stellt, lautet: Wie erreicht der Mensch diesen Zustand des Wohlbefindens mit Hilfe seines Gehirns und den damit verbundenen Systemen? „Jedes Lebewesen, auch ein einfaches, benötigt in seinem Nervensystem dafür eine Instanz, welche dasjenige, was der Organismus tut, nach seinen Konsequenzen für den Organismus bewertet. Das Resultat dieser Bewertung wird dann im Gedächtnissystem festgehalten und für das weitere Verhalten genutzt“ (Roth 1996: 198). Der Mensch erlebt im Laufe seines Lebens viele Begebenheiten, die es zu bewerten gilt. Einen Teil der Erfahrungen besitzt der Mensch durch den Erfahrungsschatz unserer Vorfahren von Geburt an. Den anderen Teil der Erfahrungen muss jeder Mensch selbst gewinnen. (Vgl. Hüther 2016/2001: 112) Den individuell erworbenen Erfahrungsschatz, gilt es zu bewerten und für das eigene Wohlbefinden zu festigen. Damit ein Mensch, eine Handlung als Beitrag zu seinem Wohlbefinden einstufen kann, ist es wichtig, dass alle Handlungen „im Einklang mit dem emotionalen Erfahrungsgedächtnis steh[en]. [...] Was wir tun, muss im Lichte unserer bewussten und insbesondere unbewussten Lebenserfahrungen plausibel und gerechtfertigt erscheinen. Dies entspricht der Übereinstimmung unbewusster Motive und bewusster Ziele“ (Roth 2013: 179). Dieser andauernde Prozess des Ausbalancierens des Unbewussten und Bewussten kann durch gezielte Lernprozesse unterstützt werden. Diese Lernprozesse bilden aus neurowissenschaftlicher Sicht neue neuronale Netze. Das ZRM fußt auf der Tatsache, dass ein gewünschtes Ziel, das im späteren Verlauf als Motto-Ziel definiert wird, ein neues neuronales Netz bildet, das es zu stärken gilt. (Vgl. Storch & Krause 2017: 140ff.) Neuronale

Netze festigen sich dann, wenn ein von außen kommender Reiz, der bewusst oder unbewusst wahrgenommen wird, eine Art schemenhaften Prozess auslöst. Je öfter dieser Nervenkomplex aktiviert wird, desto stärker ist die Verbindung. Neuronale Netze sind zudem überlebenswichtig, denn ohne diese würde der Mensch in Anbetracht der Unmengen an Informationen untergehen, denn er könnte sie nicht ordnen. (Vgl. ebd. 2017: 41ff.) Jedes dieser neuronalen Netze besitzt einen hohen affektiven Anteil. Das bedeutet, ein Mensch, der Erfahrungen sammelt, bewertet diese entweder als gut oder als schlecht. Lehmann und Koukkou (2006) unterscheiden zwischen maladaptiven Wissen und wohladaptiven Wissen. Das maladaptive Wissen basiert auf Erfahrungen des Menschen, die er in negativen Situationen erlebt hat. Sie dienen im Gegensatz zum wohladaptiven Wissen nicht dem Wohlbefinden der Person. Das wohladaptive Wissen stellt somit das Wissen dar, welches effektive und stärkende neuronale Netze aktiviert. (Vgl. ebd. 2006: 219ff.) Das ZRM trägt zur Entwicklung und zur Förderung der Ressourcen bei, die dem wohladaptiven Wissen zugeordnet sind und somit das gestellte Motto-Ziel als neuronales Netz stärken (vgl. Storch & Krause 2017: 39). Ein wichtiger Beitrag, der auch im ZRM seine Anwendung findet, ist die Theorie der somatischen Markern nach Damasio. Damasio geht davon aus, dass alle Begebenheiten, die ein Mensch erlebt, mit einer Gefühlslage verknüpft werden. „[P]raktisch jedes Objekt und jede Situation unserer Erfahrung [wird] mit den fundamentalen Werten der homöostatischen Regulation [in Verbindung gebracht]: Belohnung und Bestrafung, Lust oder Schmerz, Annäherung oder Rückzug, persönlicher Vorteil oder Nachteil“ (Damasio 2011: 77). Somatische Marker stellen somit sozusagen die affektive Bewertung einer Situation dar. So werden nicht nur wichtige Informationen über die Situation in einem neuronalen Netz gespeichert, sondern auch die dazu passende, entweder positiv oder negativ ausfallende, Bewertung des Menschen. Begegnen einer Person im Leben ähnliche Situationen, kann er auf diese Situation aufgrund der vorhandenen neuronalen Netzen und somatischen Marker zügig reagieren und handeln. Im ZRM werden Ressourcen gefördert, die das wohladaptive Wissen fördern und Begebenheiten geschaffen, die mit positiven somatischen Markern versehen sind. All diese Bemühungen dienen dem neu angelegten neuronalen Netz, dem sogenannten Motto-Ziel. (Vgl. Storch & Krause 2017: 54ff.)

Darüber hinaus berufen sich Storch und Krause auf die Unterscheidung zwischen einem unbewussten und bewussten System. (Vgl. ebd. 2017: 60ff.) Zum besseren Verständnis erfolgt die Erläuterung der beiden Systeme im Laufe der nächsten Kapitel durch Erklärungen wie zum Beispiel des Intentions- und Extensionsgedächtnisses.

Das obige Kapitel der Bachelorthesis hatte zum Ziel, das neurowissenschaftliche Grundverständnis des Zürcher Ressourcen Modells zu verstehen, um die Vorgehensweise im Training und den Aufbau von bestimmten Ressourcen nachvollziehen zu können.

3.3 Die Phasen des Zürcher Ressourcen Modells im Zürcher Ressourcen Training

Das Zürcher Ressourcen Modell findet seine Anwendung im ZRM-Training. Das ZRM-Training ist charakterisiert durch fünf Phasen. Diese fünf Phasen sind orientiert am Ablauf des vorher beschriebenen Rubikons-Prozesses. Der Rubikon-Prozess stellt aber die reine theoretische Grundlage dar, wobei das ZRM-Training die Umsetzung in der Realität fordert. Die Phasen werden im Folgenden in der Reihenfolge beschrieben, wie sie auch ihre tatsächliche Anwendung in der Praxis finden.

3.3.1 Phase 1: Analyse der persönlichen Thematik

Die erste Phase des Zürcher Ressourcen Modells in seiner Anwendung im Zürcher Ressourcen Training hat zum Ziel, individuelle Ressourcen der Teilnehmer zu aktivieren. Der Teilnehmende soll dahingehend motiviert werden, Änderungen zu initiieren. Bedürfnisse, die dem Einzelnen noch nicht bewusst sind, gilt es nun zu verbalisieren. Dies entspricht im Rubikon-Prozess dem Übergang vom unbewussten Wunsch bzw. Bedürfnis hin zum konkreten Motiv. (Vgl. Storch & Krause 2017:114f.) Das Unbewusste bewusst zu machen, sodass Tendenzen des Unbewussten mit dem Bewussten übereinstimmen, ist grundlegend wichtig für die psychische Gesundheit eines Menschen und für eine gelungene Handlung (vgl. Kehr 2009: 66f.). Im Zürcher Ressourcen Modell geht man davon aus, dass der Verstand, also das Bewusste und das Unbewusste auf unterschiedliche Weise agieren (vgl. Storch & Krause 2017: 116).

	Verstand	Unbewusstes
Verarbeitungsmodus	Bewusst	Unbewusst
Kommunikationsmittel	Sprache	Somatischer Marker (Gefühl)
Arbeitstempo	Langsam	Schnell
Bewertung	Richtig/ falsch (logisch)	Mag ich/ mag ich nicht (hedonistisch)
Informationsverarbeitung	Sequenziell	Parallel
Zeithorizont	Zukunft	Hier und Jetzt

Tabelle 3: Der Verstand und das Unbewusste im Vergleich in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 115)

Storch und Krause führen hierzu ein einleuchtendes Beispiel an, wie sich der Verstand und das Unbewusste gegenseitig beeinflussen. Ein Mensch, der den Vorsatz hat, 10 kg abzunehmen, sieht dies auf bewusster Ebene des Verstandes als gesund und nötig an. Dennoch helfen diese guten Vorsätze nichts, wenn man die eigentliche Umsetzung im Allgemeinen als stressig und unangenehm bewertet. Somit steht das Unbewusste dem Verstand entgegen. Es ist wichtig, dass beide Ebenen übereinstimmen und sich nicht entgegenstehen. Die unbewusste Ebene und der Verstand des Menschen können in verschiedener Hinsicht miteinander aktiv werden, darunter fallen Selbstkontrolle, Impulsivität und Selbstregulation. Die Selbstregulation umschreibt die Handlungssteuerung des Verstandes über dem Unbewussten. Sie dient dazu, den Menschen davor zu bewahren, unnötige Fehlentscheidungen oder unnütze Handlungen umzusetzen. Ein Beispiel hierfür wäre ein Mensch, der zu Rauchen aufhören möchte, sich kurz vor dem Anzünden einer Zigarette entscheidet (geleitet durch den Verstand), die Zigarette nicht anzuzünden. Der Verstand gilt hier als Sieger über das Unbewusste. Die Impulsivität beschreibt im Gegensatz zur Selbstregulation, die steuernde Funktion des Unbewussten über den Verstand. Der Mensch wird hierbei durch den Impuls geleitet, ohne unnötig Zeit für Überlegungen zu verschwenden. Dies ist in den meisten Fällen nur dann möglich und sinnvoll, wenn man Erfahrung mit der entsprechenden Situation hat. Beispielsweise kann eine Ärztin mit langjähriger Erfahrung in der Psychiatrie auf ihr Bauchgefühl hören, anders als eine unerfahrene Assistenzärztin. (Vgl. Storch & Krause 2017:116ff.) Die beiden Darstellungen verdeutlichen das Zusammenspiel des Unbewussten und des Verstandes im Sinne der Impulsivität und Selbstkontrolle:

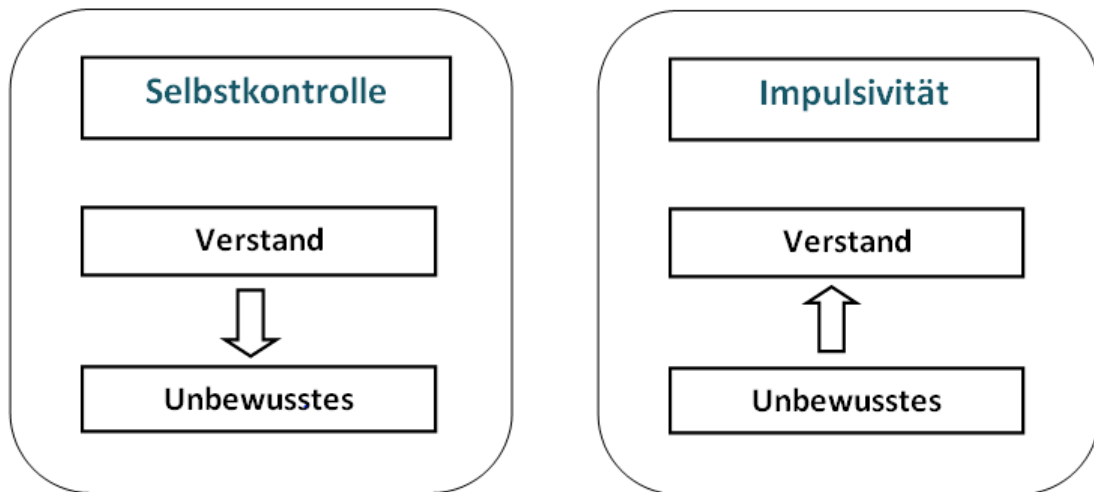


Abbildung 2: Zusammenspiel von Verstand und Unbewusstem im Sinne der Selbstkontrolle und Impulsivität in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 117f.)

Das Zusammenspiel des Unbewussten und des Verstandes im ZRM ist die Selbstregulation. Wie bereits erwähnt, ist es für erfolgreiches Handeln wichtig, das Unbewusste und den Verstand aufeinander abzustimmen. Ein aktiver Vorgang mit zahlreichen „Feedback-Schleifen“ (ebd. 2017: 121) hat das Ziel, das Unbewusste und den Verstand aufeinander zu beziehen.

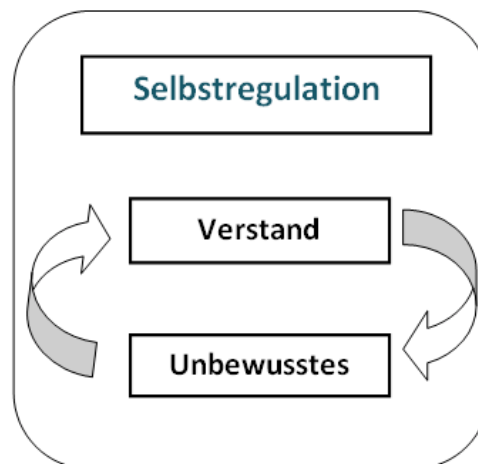


Abbildung 3: Zusammenspiel von Verstand und Unbewusstem bei der Selbstregulation in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 121)

Entstehen hierbei Motive, sind diese von beständiger Beschaffenheit, als die durch Selbstkontrolle entstandenen Ansätze. Das Zusammenspiel von Verstand und Unbewusstem unterstützt die geplante Absicht und macht den erwünschten Erfolg realistischer. Das Unbewusste ist dem Verstand in gewisser Hinsicht überlegen, da es kaum störungsanfällig ist und verlässlicher agiert. Die erste Phase des ZRMs hat nun das Ziel, diese Synchronisation von Verstand und dem Unbewussten zu vollziehen und durch Selbstregulation zu arrangieren. (Vgl. Storch & Krause 2017:121f.) Hierbei finden mehrere Elemente ihre Anwendung, die im Folgenden erläutert werden.

Die Bildkartei⁶

Die Bildkartei ist eine Methode, die es zum Ziel hat, das Unbewusste nun in den Vordergrund zu rücken. Mit Hilfe von verschiedenen Bildern, die lediglich positive Assoziationen hervorrufen sollen, wird das Unbewusste analysiert und versucht zu verbalisieren. (Vgl. ebd. 2017: 123) Die Inhalte, die den Verstand betreffen, können von Anfang an kommuniziert werden, da sie dem Menschen bewusst sind. Das Unbewusste kann mit geeigneten visuell stimulierenden Materialien erkundet werden. Inhalte können somit angeregt werden, auch wenn diese unbewusst sind (vgl. Schultheiss & Strasser 2012: 40f.). Dabei ist es wichtig, dass die Bilder nicht nur positiv angelegt sind, sondern auch, dass sie in der Lage sind Ressourcen, zu aktivieren. Welche Bilder letztendlich ausgewählt werden, ist abhängig von den individuellen somatischen Markern der Teilnehmenden. Somit ist der erste Schritt hin zum Unbewussten wahrzunehmen, beschritten. (Vgl. Storch & Krause 2017: 123f.)

Der Ideenkorb

Der Ideenkorb stellt ein expertenunabhängiges Gruppenverfahren dar. „Der Bildbesitzer oder die Bildbesitzerin holt durch ein Assoziationsverfahren mithilfe der eigenen somatischen Marker allmählich den Sinngehalt des Bildes aus einer vorsprachlichen Form heraus und gießt ihn selbst in eine sprachliche- und damit bewusste - Form“ (ebd. 2017: 125). Der Ideenkorb wird mit gruppeninternen, verbalisierten Verknüpfungen zu dem Bild gefüllt, also mit allem, was sie über das Bild denken oder fühlen, in verbalisierter Form. Der Bildbesitzer kann nun die Assoziationen daraus auswählen, die er als zutreffend empfindet. Der Grundgedanken hinter der Auswahl der Bildassoziationen ist der Konstruktivismus. Der Teilnehmende entscheidet individuell, welche Verknüpfungen für ihn als angenehm und passend erscheinen und nicht, welche unbedingt richtig sind. Somit wird zum ersten Mal das Unbewusste verbalisiert und kann für Selbstmanagementvorgänge genutzt werden. (Vgl. ebd. 2017: 124f.)

Die Affektbilanz

Um nun die Auswahl der Assoziationen bewerten zu können, wird die Affektbilanz eingeführt. Somatische Marker können auf einer körperlichen Ebene wahrgenommen werden, z.B. das unwohle Gefühl im Magen, bei unsicheren Situationen und zudem auf einer affektiven Ebene. Ein Mensch schätzt eine vorhandene Situation auf affektiver Ebene meist entweder als wohltuend oder als hemmend ein. Grundlage der Methode sind die zwei unterschiedlichen Bewertungssysteme des Gehirns für affektiv positive oder affektiv negative Bedingungen. Die Assoziationen werden im vornherein mithilfe eigener somatischer Marker ausgesucht.

⁶ Mögliche Bilder für die Bildkartei sind im Buch von Krause, F., Storch, M. (2017): Ressourcen aktivieren mit dem Unbewussten: Die ZRM-Bildkartei, 2. Auflage zu finden.

Erkenntnisse mit negativ ausgelegten somatischen Markern werden in einem anderen System des Gehirns (Bestrafungswirkung) als Erkenntnisse mit positiv ausgelegten somatischen Markern (Belohnungssystem) ausgewertet. (Vgl. Storch & Kuhl 2013: 130ff.) Bei der Affektbilanz wird nun die Tatsache genutzt, dass positive oder negative Affekte entweder stark oder schwach bewertet werden. Die Affektbilanz nützt daher zwei getrennte Skalen von null bis hundert. Der Teilnehmer beurteilt seine gewählten Assoziationen innerhalb dieser Skala. Eine Assoziationsidee aus dem Ideenkorb ist nur dann gewinnbringend für den Teilnehmer, wenn sie eine negative Ausprägung von null hat und eine positive Ausprägung von 70 oder mehr. Eine positive Assoziationsidee stellt die Grundbedingung für den Aufbau von „Ressourcen aktivierende[n] neuronale[n] Netze[n]“ (Storch & Krause 2017: 128) dar. (Vgl. ebd. 2017: 126ff.)

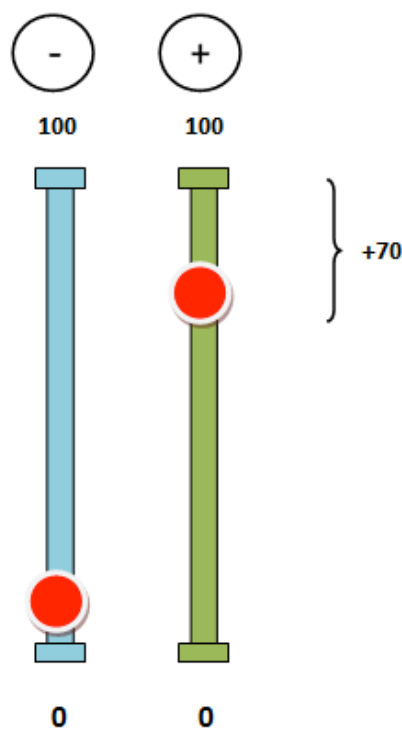


Abbildung 4: Affektbilanz zur Auswertung des Ideenkorbes in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 128)

Das grundlegende Ziel der ersten Phase des ZRM-Trainings ist es, die unbewusst vorhandenen Bedürfnisse auf eine sprachliche Ebene zu setzen und mit den bereits bewussten Wünschen abzugleichen. Bei dieser Analyse sind meist fünf verschiedene Ergebnisse zu erwarten. Zum einen können neue Motive das Ergebnis sein. Neue Motive entdecken zu meist Teilnehmende, die ohne bestimmten Wunsch nach Veränderung am ZRM-Training teilnehmen. Bestätigte Motive treten im Gegensatz zu neuen Motiven dann auf, wenn der Teilnehmende durch die Analyse seines Unbewussten seinen bereits vorhandenen Verände-

lungswunsch bestätigt sieht. Zudem können Motive auf vorteilhafte Weise mit neuen Motiven ergänzt werden. Somit sind harmonisch ergänzte Motive das Ergebnis. Ein weiteres Produkt können konfligierende ergänzte Motive sein. Hierbei stehen unbewusst erkannte Motive bewussten Motiven entgegen. Obwohl hierbei ein gewisses Konfliktpotenzial vorhanden ist, ist diese Erkenntnis wichtig, um daran in den weiteren Phasen arbeiten zu können. Ähnlich stellt sich Ergebnisvariante fünf dar: der bewusste Motivkonflikt. Durch die Arbeit mit der Bildkartei und dem Ideenkorb können sich auch bereits bewusste Motivkonflikte bestätigen. Das nochmalige Bewusstwerden des Motivkonfliktes stellt dennoch einen wichtigen Schritt dar, denn nur so können weitere unbewusste Bedürfnisse ausgeschlossen werden. (Vgl. Storch & Krause 2017: 131ff.)

Nach Abschluss der ersten Phase sollte jeder Teilnehmer einen Wunsch vor Augen und diesen notiert haben. Somit wurde sein individuelles Thema bearbeitet und grundlegende Tendenzen herauskristallisiert. Grundlage der ersten Phase ist die Ressourcenorientierung, die stetig eine positiv affektive Bewertung beschreibt. Es wird nach den Tatsachen gesucht, welche Veränderungen ein Mensch gerne umsetzen möchte und nicht, wieso er diese Veränderungen nicht umsetzen kann. (Vgl. ebd. 2017: 138ff.)

3.3.2 Phase 2: Vom Wunsch zum Motto-Ziel

Die zweite Phase des ZRM-Trainings beschäftigt sich mit der Rubikonüberquerung nach dem Rubikon-Prozess. Hierbei sind allgemein formulierte Ziele, die sogenannten Motto-Ziele, ausschlaggebend für eine erfolgreiche Überquerung des Rubikons. Motto-Ziele beschreiben Ziele, die einen bestimmten Leitgedanken, also ein Motto als Anliegen haben. Dabei definieren sich diese Ziele nicht durch genau geplante Handlungen, sondern beschreiben eine innere Fassung. Diese innere Fassung unterstreicht ein allgemein gehaltenes Ziel, das nicht detailliert formuliert wird. (Vgl. ebd. 2017: 140ff.) Der große Vorteil von allgemeinen und nicht detaillierten Handlungszielen ist es, dass das allgemeine Ziel mit zuversichtlichen Gefühlen umrahmt ist, wodurch es als selbstverständlicher Teil vom Individuum wahrgenommen wird (vgl. Kuhl 2010: 336). Die Verbindung des Zieles mit positiven Gefühlen spricht wiederum das Unbewusste an, wodurch es längerfristig verfolgt werden kann. Zudem steigt die Wünschbarkeit und die Realisierbarkeit des Zieles und es wird begleitet von erhöhter Zuversicht und Motivation. Das bewusst gesetzte Ziel wird somit leichter in das Unbewusste, das uns leitet, eingebaut. Es erfolgt eine Steigerung der Zielerreichung. Das Unbewusste und das Bewusste verfolgen das gleiche Ziel, wodurch der Rubikon überquert werden kann. (Vgl. Storch & Krause 2017: 140ff.) Damit ein Motto-Ziel auch ein Motto-Ziel ist, gilt es, die von Storch und Krause festgelegten Kennzeichen zu beachten:

„Kennzeichen 1: Ein Motto-Ziel beschreibt eine Haltung“ (ebd. 2017: 143)

Ziele können hinsichtlich verschiedener Begebenheiten unterschieden werden. Zum einen gibt es Ziele, die nur in einer bestimmten Situation verfolgt werden, z.B. ein Student, der souverän während der mündlichen Prüfung auftreten möchte. Zum anderen können Ziele längerfristig verfolgt werden und beziehen sich auf keine bestimmte Situation. Solche Ziele werden andauernd und nicht nur für einen Moment verfolgt, so z.B. ein Mensch, der sein Leben gesund gestalten möchte. Sie gelten übergreifend auf mehrere Situationen. (Vgl. ebd. 2017: 143f.) Des Weiteren lassen sich Ziele „auf der Haltungsebene oder auf der Verhaltensebene“ (ebd. 2017: 144) ansiedeln. Ziele auf der Haltungsebene beschreiben die innere Fassung des Individuums, z.B. „Ich bin eine selbstbewusste Frau“. Daraus leiten sich zwar immer verschiedene Handlungen ab, sie werden aber dabei nicht beschrieben. Im Gegensatz dazu definieren Ziele auf der Verhaltensebene ein konkretes Verhalten, z.B. „Wenn ich ein Gespräch mit meiner Chefin habe, bereite ich mich bis ins Detail vor, um selbstbewusst auftreten zu können.“ Somit wird das Ziel auf der Haltungsebene auf ein bestimmtes Verhalten bezogen. Motto-Ziele im ZRM-Training müssen immer auf der Haltungsebene angesiedelt sein. Ziele auf der Haltungsebene zu formulieren ist entscheidend für die Rubikonüberquerung. (Vgl. ebd. 2017: 145) Konkrete Ziele, die sich auf eine Situation beziehen und sich auf der Verhaltensebene befinden, reichen nicht aus, um den Rubikon zu überqueren. Wird ein detailliertes Ziel als zu schwer in der Umsetzung empfunden, schaltet sich das Intentionsgedächtnis ein. Dieses Gedächtnis hat eine Minderung von positiven Gefühlen bzw. Affekten zur Folge und gilt als Begleiter rationaler verstandesbezogener Entscheidungen und Handlungen. (Vgl. Kuhl 2001:157ff.) Es spricht also nur den Verstand des Menschen an. Möchte man nun aber den Rubikon überqueren, muss das Extensionsgedächtnis⁷ gestärkt werden. Dieses Gedächtnissystem entspricht dem zuvor definierten Unbewussten und ist die Voraussetzung für das nötige Vorhandensein von positiven Affekten und somatischen Markern zur Rubikonüberquerung. Zur Einteilung haben Storch und Krause zunächst die Visualisierung der Zielebenen in einem Quadranten gewählt, entwickelten dies aber weiter zu einer Zielpyramide. (Vgl. Storch & Krause 2017: 144ff.)

⁷ Weitere interessante Beiträge zur Unterscheidung des Intention- und Extentionsgedächtnisses findet man bei Kuhl 2001:157ff..

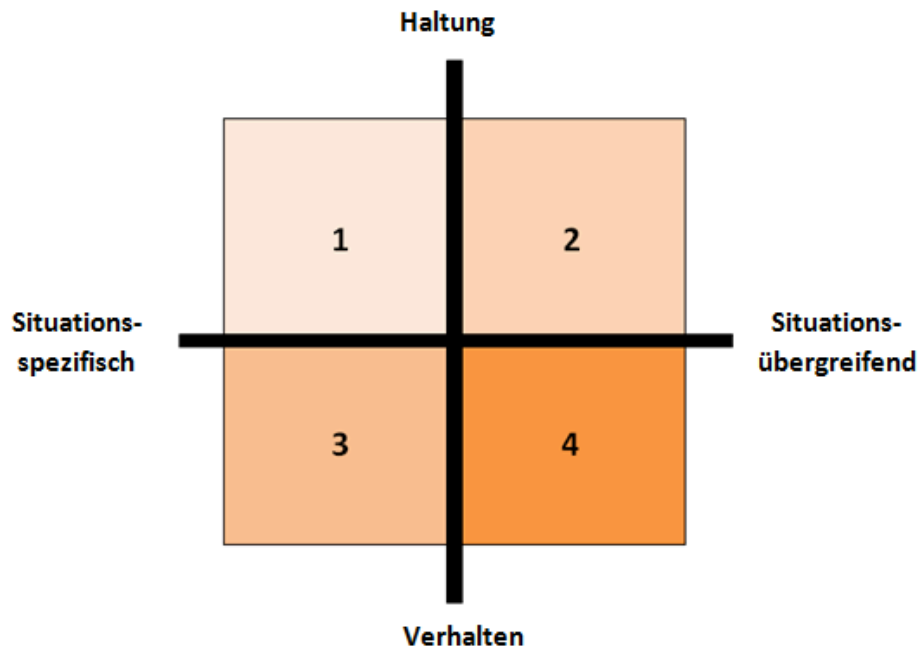


Abbildung 5: Die vier Quadranten der Zielformulierung in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 145ff.)

Die Zielpyramide beinhaltet neben der Verhaltens- und Haltungsebene auch die Ergebnisebene. Die Ergebnisebene definiert Ziele, „die ein Ergebnis beschreiben und die man weder auf der Verhaltensebene noch auf der Haltungsebene einordnen kann“ (Storch & Kuhl 2017: 147f.). Ein Ziel auf der Ergebnisebene wäre z.B. „Ich möchte 10 kg abnehmen.“ Die Darstellung der Pyramide lässt aber deutlich werden, dass die innere Haltung oberstes Ziel ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, welches man dann in feste Verhaltensziele überführen kann (vgl. Storch & Krause 2017: 147f.).

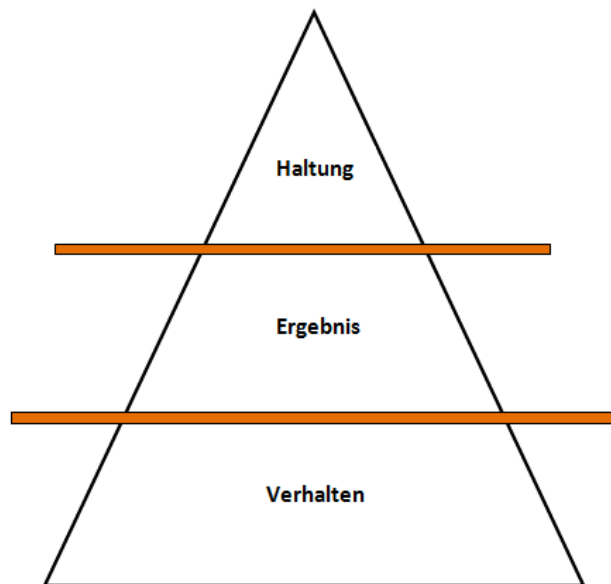


Abbildung 6: Die Zielpyramide in Anlehnung an (Storch & Krause 2017: 147)

„Kennzeichen 2: Ein Motto-Ziel ist im Präsens formuliert“ (Storch & Krause 2017: 143)

Das Motto-Ziel bezieht sich auf die Gegenwart des Individuums und nicht auf Zukunft. Daher wird es im Präsens formuliert. Ziele, die in der Zukunft liegen, aktivieren das Intentionsgedächtnis, wohingegen im Präsens formulierte Ziele den Zugang zum Unbewussten, dem Extensionsgedächtnis, gewähren. (Vgl. ebd. 2017: 148)

„Kennzeichen 3: Ein Motto-Ziel benutzt bildhafte Sprache“ (ebd. 2017: 143)

Um das Extensionsgedächtnis verstärkt zu aktivieren, muss das Ziel auf eine bildliche Ebene gebracht werden. Das Unbewusste wird, wie bereits in Kapitel 3.2.1 beschrieben, durch die Verwendung von bildhafter Sprache aktiviert. Daher gilt es, das Ziel z.B. durch eine Metapher darzustellen. (Vgl. ebd. 2017: 148)

Nachdem jeder Teilnehmende sein Motto-Ziel gemäß den Kennzeichen formuliert hat, wird im Weiteren die Erhöhung Handlungswirksamkeit des Zieles durch folgende drei Aspekte fokussiert. Das gewählte Ziel muss eine Haltung beschreiben, die man erreichen möchte und nicht vermeiden möchte. Diese Art von Zielformulierung nennen Storch und Krause Annäherungsziel, also die Zielhaltung, der sich das Individuum annähern möchte. (Vgl. ebd. 2017: 150). Im Gegensatz dazu stehen Vermeidungsziele: Haltungen, die also vermieden werden sollen, wie z.B. „Ich gerate nicht in Stress.“ Der Grund dafür liegt wiederum in den Neurowissenschaften. Möchte ein Mensch ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Haltung vermeiden, so wird das neuronale Netz der Vermeidungshaltung angeregt. „Damit steigt aber ironischerweise die Wahrscheinlichkeit, das gerade das Nicht-Gewollte handlungsrelevant wird, besonders in Situationen von hoher Komplexität, wenn nicht die volle Aufmerk-

samkeitskapazität dafür zur Verfügung steht, das unerwünschte Ziel zu vermeiden“ (Storch & Krause 2017: 151). Eine weitere Optimierung des Motto-Zieles sehen Storch und Krause unter dem Aspekt der Kontrollüberzeugung. Ein Mensch muss sich in der Lage fühlen, eine bestimmte Herausforderung oder Aufgabe mit seinen eigenen Ressourcen bewältigen zu können. Je höher die Kontrollüberzeugung des Individuums ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Ziel erreicht wird, d.h. desto motivierter ist es bei der Zielverfolgung. Dies ist einerseits wichtig im Hinblick auf die Rubikonüberquerung, aber andererseits trägt eine hohe Kontrollüberzeugung aber auch zur Steigerung der psychischen Gesundheit bei. Die individuelle Kontrollüberzeugung bezieht sich nur auf das Individuum selbst, also was kann es selbst beitragen, um eine Veränderung zu initiieren. (Vgl. ebd. 2017: 152f.)

Damit ein Motto-Ziel wirklich wirksam werden kann, wird es wieder in die im Kapitel 3.2.1, beschriebene Affektbilanz eingeordnet. Das Ziel darf hierbei keine negative Affekte auslösen (entspricht null) und muss mindestens 70 oder mehr auf der positiven Affektlage haben. Ist dies nicht der Fall, werden wiederum neue Ideen mittels der Methode des Ideenkorbs gesammelt, um dem Teilnehmenden neue Impulse durch die Gruppe zu geben. (Vgl. ebd. 2017: 157f.)

3.3.3 Phase 3: Die Entwicklung vom Motto-Ziel zum Ressourcenpool

Die dritte Phase im ZRM-Training ist eine sehr spannende und interessante Phase. Diese siedelt sich im Sinne des Rubikons-Prozesses in der präaktionalen Vorbereitung an. Der Ressourcenpool wird in dieser Phase mit weiteren Möglichkeiten, die die Umsetzung der Handlung weiterhin fördern und realisierbar machen, angereichert. Der Ressourcenpool stellt eine breit gefächerte Sammlung der Ressourcen dar, die ein Teilnehmer im Laufe des Trainings kennengelernt und vertieft hat. Hierbei ist es jedem Teilnehmenden selbst überlassen, welche Methode Anwendung findet. Dieser Grundgedanke des Ressourcenpools, individuelle Vorlieben oder Abneigungen zu betonen und zu gewähren, stellt einen weiteren wichtigen Aspekt der individuellen Förderung der Teilnehmenden in ihrem Veränderungs- und Entwicklungsprozess dar. Durchläuft ein Teilnehmer alle fünf Phasen des Trainings, so sind ihm zum einen das Arbeiten mit der Bildkartei und dem allgemeinen Motto-Ziel auf der Haltungsebene, Erinnerungshilfen mittels Priming, das Arbeiten mit Embodiment und seine sozialen Ressourcen bekannt. Diese Möglichkeiten der unbewussten Förderung der Zielrealisierung können individuell eingesetzt werden. Alle gelernten Ressourcen verfolgen den neurowissenschaftlichen Ansatz der Ressourcendefinition im ZRM. Die gelernten Ressourcen fördern den Ausbau der erforderlichen neuronalen Netze. In der dritten Phase des ZRM-Trainings wird das entwickelte Motto-Ziel der zweiten Phase als neues neuronales Netz verstanden,

das es gilt in Richtung realisierte Handlung zu stärken. Hier gilt es, mit Hilfe von unbewussten Lernvorgängen, das Motto-Ziel so zu verinnerlichen, dass es auch stressigen und schwierigen Situationen standhalten kann. Der Ressourcenpool wird in der dritten Phase um die Methode der Erinnerungsarbeit und der Arbeit mit Embodiment erweitert. (Vgl. Storch & Krause 2017: 158f.)

Die Arbeit mit Erinnerungshilfen

Erinnerungshilfen im ZRM werden „als Oberbegriff für alle Arten von Gegenständen, mit denen Assoziationen zum Motto-Ziel geweckt werden“ (ebd. 2017:160) beschrieben. Mit Hilfe von Erinnerungshilfen werden zwei Lernvorgänge hervorgerufen. Das unbewusste Lernen durch Priming auf der einen und das bewusste Lernen als Zielauslöser auf der anderen Seite. Das unbewusste Lernen durch Priming, wie es bereits im Kapitel 3.1 beschrieben wurde, hat die Stärkung des Unbewussten, des impliziten Wissens, als Ziel. Ein bestimmter Gegenstand, der in Verbindung zum Motto-Ziel steht, kann, auch wenn er nicht bewusst wahrgenommen wird, einen Gedankengang im Gehirn auslösen, der wiederum auf das Handeln Einfluss nimmt. Die Gegenstände, die im Zusammenhang von Priming auch Primes genannt werden, können auf visueller, auditiver oder olfaktorischer Ebenen vorhanden sein. (Vgl. ebd. 2017: 160ff.) Ein interessantes Beispiel, das auch Storch und Krause erwähnen, stellt das Experiment Lammers et al. dar. Das Experiment veranschaulicht, wie man Vorstellungsgespräche durch unbewusstes Priming im Voraus beeinflussen kann. In diesem Experiment gibt es zwei Gruppen, die unter dem Vorwand, etwas Handschriftliches von den Teilnehmern zu benötigen, eine Geschichte niederschreiben mussten. Die eine Hälfte sollte eine Geschichte beschreiben, in denen die Kandidaten sich selbstbewusst gefühlt haben und aus der sie gestärkt herausgegangen sind. Die andere Hälfte sollte im Gegensatz dazu eine Geschichte schreiben, die sie deprimiert und erniedrigt hat. Beim anschließenden Interview wurde entschieden, ob der Teilnehmer für eine Business School zugelassen wird oder nicht. Die Fragen im Interview bezogen sich auf ihr bisheriges Erfahrungswissen und ihre Motivation von erfolgreichem Studieren und der effektiven Umsetzung von Fertigkeiten. Dabei wollte man erkennen, ob man die Teilnehmer hinsichtlich ihres Selbstbewusstseins mittels der vorher geschriebenen positiven bzw. negativen Geschichten primen konnte. Dabei ergab sich ein sehr deutliches Ergebnis: 68,4% der Teilnehmer, die mit der positiven Geschichte auf Kraft geprimt wurden, wurden zur Business-School zugelassen, wobei nur 26,3% der Teilnehmenden mit der negativ besetzten Geschichte, geprimt auf Kraftlosigkeit, eine Zulassung erhielten. (Vgl. Lammers et al 2013: 776ff.)

Ein weiteres Beispiel erwähnen Storch und Krause von Rutchick et al.: Korrigieren Lehrer Klausuren mit einem Rotstift, werden mehr Fehler gefunden als bei einer Korrektur mit einem neutralem Stift. Durch die Farbe Rot wird ein neuronales Netz aktiviert, das bei den meisten

Menschen mit einem Missgeschick oder einem Fehler verbunden wird. Aktiviert man dieses neuronale Netz, so fanden Rutchik et.al. heraus, dass die Korrektur strikter und aufmerksamer vollzogen wird als zum Beispiel mit einem schwarzen Stift. Der rote Stift stellt hierbei den Priminggegenstand dar. (Vgl. Rutchik et al.2010: 704ff.)

Das ZRM nutzt Primes im Sinne des Selbstmanagements. Das Nutzen von Primes benötigt keine bewusste Willensstärke. Wird ein Gegenstand als Prime eingesetzt, können unbewusste Lernprozesse ebenso unbewusst funktionieren. Im ZRM-Training finden die Teilnehmer eigenständig und mit Hilfe der Gruppe individuelle Primes, die sich auf ihr Motto-Ziel beziehen und es unbewusst unterstützen können. Primes lösen die Aktivierung von gewünschten neuronalen Netzen aus, die nicht nur kurz auf das Individuum wirken, sondern dauerhaft. Je öfter das Individuum sein gewähltes Prime unbewusst wahrnimmt, desto stärker wird das neuronale Netz. Primes können alles sein, z.B. ein Bild, ein Anhänger, eine Pflanze, ein Buch, bestimmte Kleidung oder ein bestimmter Geruch. Ein Prime wird bewusst in Zusammenhang mit dem gesetzten Motto-Ziel gewählt. (Vgl. Storch & Krause 2017: 160ff.)

Ein gewählter Gegenstand, der als Prime genutzt wird, kann auch als Zielauslöser genutzt werden. Storch und Krause veranschaulichen diesen Zusammenhang durch ein Beispiel. Eine Leitungsperson setzt sich als Motto-Ziel, dass sie in konfliktreichen Teamsitzungen ruhig und professionell handeln und reagieren möchte. Dazu erwählte sie „das Bild eines Bergsteigers, der auf einem Berggipfel steht und den Überblick hat“ (ebd. 2017: 166). Neben der Tatsache, das Bild zu nutzen, um unbewusste Lernvorgänge und dadurch erwünschte neuronale Netze zu aktivieren, kann sie es auch als Zielauslöser nutzen. Tritt die Situation ein, dass sich eine Teamsitzung durch verschiedene Aspekte konfliktreich und stressig entwickelt und die Leitungsperson Gefahr läuft, wiederum in ihre alte Gewohnheitshandlungen, geprägt von Hektik und Stress, zu verfallen, liegt hier der Fokus auf dem Bild als bewusster Zielauslöser. Die Teamleitung fokussiert aktiv das Bild und verinnerlicht damit alle gebildeten Assoziationen des Bildes. Durch diese aktive Wahrnehmung gelingt es der Leitungsperson, sich wieder auf das Wesentliche zu konzentrieren und das gewünschte Motto-Ziel zu verfolgen. (Vgl. Storch & Krause 2017: 166f.)

Erinnerungshilfen, die genutzt werden, müssen vom Teilnehmer selbst gewählt und wichtig im Zusammenhang mit seinem individuellen Motto-Ziel sein. Würde eine außenstehende Person einen Gegenstand wählen, so „kann es zu Kontrasteffekten [...]kommen], wenn dies bewusst wird. Wird also einem Mitarbeiter auf einmal bewusst, dass er mit dem Bild vom Marathonläufer im Eingangsbereich der Firma auf Leistung geprimt werden soll, dann kann es sein, dass dieser Versuch fehlschlägt, wenn er sich nämlich manipuliert fühlt“ (Storch & Krause 2017: 167f.). Zusätzlich müssen sie dem Teilnehmer ohne großen Aufwand verfüg-

bar sein, eine Assoziationshilfe für das gewählte Motto-Ziel darstellen und neu erworben sein. Alte Gegenstände sind bereits mit Assoziationen verknüpft, die alte neuronale Netze ansprechen. Darüber hinaus kann der gewählte Gegenstand zu jeder Zeit verfügbar sein, wie z.B. ein Schlüsselanhänger, den man überall dabei hat oder auch gebunden an einen Ort sein, wie z.B. das Bild am Computer. (Vgl. ebd. 2017 :259)

Die Arbeit mit dem eigenen Körper - Embodiment

Das Embodiment sieht den Körper und die Psyche eines Menschen als zwei Systeme an, die einander jedoch bedingen. Sie beeinflussen sich gegenseitig und sind voneinander abhängig. Im ZRM bezieht sich die Arbeit mit dem Körper auf zwei unterschiedliche Ebenen. Zum einen wird der Einfluss des Körpers auf Gedächtnisleistungen dargestellt, zum anderen der Körpereinfluss auf die Stimmungslage, Gefühlslage und Einstellungen eines Menschen. (Vgl. Storch & Krause 2017: 168f.)

Informationen können besser gespeichert werden, wenn diese nicht nur rein aus der kognitiven Komponente heraus verankert werden. Verbindet man kognitive Informationen mit einer bestimmten Körperbewegung, Körperhaltung, Mimik oder Gestik, so sind diese gespeicherten Informationen längerfristig abrufbar als körperunbeteiligte Informationsabspeicherungen. Storch und Krause wählen hier zur Veranschaulichung den Versuch von Engelkamp aus. Teilnehmende dieser Versuchsreihe wurden aufgefordert, sich verschiedene Alltagstätigkeiten, wie z.B. ein Brot schmieren, die Schuhe putzen etc. zu merken. Die eine Hälfte der Teilnehmer sollte die Tätigkeiten während des Vorlesens mit einer gewohnten, der Tätigkeit zugehörigen Körperbewegung verbinden (d.h. pantomimisch nachahmen). Die andere Hälfte musste der Geschichte nur folgen und zuhören. Dabei stellte sich heraus, dass sich die Gruppe mit der Bewegungskombination, die Tätigkeiten besser merken konnten als die andere Gruppe. (Vgl. Engelkamp 2017: 183) Werden Informationen auf eine senso-motorische Ebene überführt und damit verbunden, können diese Inhalte länger abgespeichert werden. (Vgl. ebd. 2017: 183ff.)

Neben dem Einfluss von Körperbewegungen, Körperhaltungen und Mimik auf die kognitive Leistung nutzt das ZRM die Körperarbeit zur individuellen Steuerung und Einflussnahme auf die Gefühlslage, Stimmungslage und Wahrnehmung. Einen interessanten Beitrag, den Einfluss von Körper und Psyche hierbei zu erkennen, leistet Schneider et al. Die Versuchspersonen sollten hierzu einen Text zu der Thematik Mindestlohn bei jugendlichen Arbeitnehmern lesen. Dabei standen die Teilnehmenden auf einem Wii-Balance-Board. Die eine Hälfte der Teilnehmer erhielt einen Text, in welchem Pro und Kontra zu der genannten Thematik in den Fokus gerückt wurden. Die andere Hälfte hatte einen Text, der sich nur für den Mindestlohn aussprach. Ziel des Versuchs war es, zu erkennen, ob Personen, die mit entgegengesetzten Standpunkten konfrontiert werden, also einer Ambivalenz ausgesetzt sind, sich

mehr hin und her bewegen als Personen, die keiner Ambivalenz ausgesetzt werden. Ergebnis dieses Versuchs war es, dass die Pro/Kontra Gruppe deutlich mehr Bewegungen zur Seite ausführte, als die reine Pro-Mindestlohn-Gruppe. Damit wurde bestätigt, dass die wahrgenommene Ambivalenz eines Individuums die Körperhaltung beeinflusst. (Vgl. Schneider et al. 2013: 319ff.)

Einen weiteren spannenden Beitrag zur Wechselwirkung von Körper und Psyche stellt der Emotionsforscher Ekman vor. Menschen, die bewusst die Muskelgruppen aktivieren, die für das Lachen verantwortlich sind, berichten nach Aktivierung dieser Muskelgruppen, dass sich nach wenigen Minuten eine positive Grundstimmung einstellt. Ekman bezeichnet dies als „facial feedback“ (Ekman in Storch & Krause 2017: 171). Ekman geht davon aus, dass das Gehirn die muskuläre Veränderung des Gesichtes wahrnimmt und dazu die passende emotionale Stimmung hervorruft. (Vgl. Ekman 2010: 50ff.)

Im ZRM-Training sollen Teilnehmende nun Körperbewegungen und Körperhaltungen finden und üben, die sie assoziativ zur ihrem Motto-Ziel einordnen. Die Arbeit mit dem Körper ist im Sinne des Selbstmanagements sehr wichtig, denn die Veränderung der Körperhaltung kann sehr einfach vom Individuum beeinflusst werden. Vor allem dann, wenn sich die Situation stressig und hektisch gestaltet. Ziel dabei ist es, bestimmte Rückmeldeprozesse zu initiieren, um Einfluss auf die konkrete Stimmung oder Haltung zu nehmen. Die Teilnehmer im Training entdecken dabei Makroversionen oder Micro-Movements. Makroversionen sind Körperbewegungen, die sich sehr ausladend gestalten, und sind eher für das Üben im Privaten gedacht. Micro-Movements sind kleine Bewegungen aus den Bewegungsabfolgen der Makroversionen. Sie dienen der Umsetzung der Körperbewegung, in minimaler Ausführung, für die Öffentlichkeit. Somit werden körperbezogenen und aktive Ressourcen aufgebaut, die es ermöglichen, das erwünschte neuronale Netz, das Motto-Ziel, weiterhin erfolgreich zu unterstützen und realisiert. (Vgl. Storch & Krause 2017: 263ff.)

3.3.4 Phase 4: Zielgerichtetes Handeln durch Ressourcen

Die vierte Phase im ZRM-Training verfolgt das Ziel, den aufgebauten Ressourcenpool zu nutzen und um eine weitere Ressource, den sozialen Ressourcen, zu ergänzen.

Das Bilden von Ausführungsintentionen nach Gollwitzer steht nun im Mittelpunkt. Ausführungsintentionen, wie bereits im Kapitel 3.1 beschrieben werden durch Wenn-Dann-Pläne definiert. Wenn eine bestimmte Situation Y auftritt, dann führt das Individuum X aus. Die Wenn-Dann-Formulierungen haben den großen Vorteil, dass diese einerseits genauer definiert sind als Zielintentionen. Andererseits ermöglichen sie die Entwicklung einer „automatische[n] Initiierung des vorgenommen zielfördernden Verhaltens“ (Faude-Koivisto & Gollwit-

zer 2011: 214). Diese „Sofort-Automatismen“ (Storch & Krause 2017: 179) entstehen durch das Zusammenspiel der gewählten Situation und der auszuführenden Handlung. Das Unbewusste kann somit die Situation als Reiz erkennen, es mit der Zielhandlung verknüpfen und darauf sofort reagieren. (Vgl. Storch & Krause 2017: 179, Vgl. Faude-Koivisto & Gollwitzer 2011: 214f.) Wenn-Dann-Pläne erhöhen die Realisierung des gesetzten Zieles und besitzen einen fortwährenden Effekt (vgl. Faude-Koivisto & Gollwitzer 2011: 213f.). Zudem beschreiben Wenn-Dann-Pläne den situativen Kontext der Handlung und das erwünschte Verhalten in der Situation. Beide Beschreibungen müssen auf affektiver Ebene miteinander verwoben sein. Wird dies befolgt, werden die sogenannten automatischen Handlungsinitierungen gebildet. Diese werden vom Unterbewusstsein kontrolliert, d.h. das Individuum hat keine bewusste Kontrolle darüber. Darüber hinaus zeugen diese von einer starken Effektivität hinsichtlich der Umsetzung. Sofort-Automatismen unterliegen nicht der menschlichen Intuition, sondern verfolgen eine Strategie, die bewusst auf eine Situation mit konkreter Handlung bezogen ist. (Vgl. Storch & Krause 2017: 179ff.)

Wenn-Dann-Pläne im ZRM-Training liegen in zwei verschiedenen Formen vor. „Ressourcenaktivierende Wenn-Dann-Pläne“ und „Verhaltensaktivierende Wenn-Dann-Pläne“ (ebd. 2017: 184). Bei ressourcenaktivierenden Wenn-Dann-Plänen beschreibt der Dann-Teil eine gewünschte Ressource aus dem Ressourcenpool. Diese Ressource kann im Sinne des Embodiment ein Micromove, eine bestimmte Erinnerungshilfe oder eine soziale Ressource sein. Verhaltensaktivierende Wenn-Dann-Pläne beschreiben im Dann-Teil ein konkretes Verhalten, das das Individuum in der genannten Situation ausführen möchte. (Vgl. Storch & Krause 2017: 184f.)

Beispiele:

Ressourcenaktivierender Wenn-Dann-Plan: Wenn ich durch das laute Gerede meiner Schüler merke, dass ich unsicher werde, dann fasse ich meinen Prime an.

Verhaltensaktivierender Wenn-Dann-Plan: Wenn ich durch das laute Gerede meiner Schüler merke, dass ich unsicher werde, dann atme ich dreimal tief durch.

Beide Formen des Wenn-Dann-Plans können sich auf eine konkrete Situation beziehen oder „situationsübergreifend“ (ebd. 2017: 185) gelten.

In der Umsetzung und Nutzung der entwickelten Ressourcen kategorisieren Storch und Krause verschiedene Situationstypen, die sie in ihrem Situationstypen-ABC erfassen. In den verschiedenen Situationskategorien gestaltet sich die Ressourcennutzung auf unterschiedliche Art und Weise. Der erste Situationstyp A umschreibt Situationen, deren Beschaffenheit die Motto-Zielverfolgung mit den entwickelten Ressourcen nicht entgegensteht. Situationstyp B ist durch Situationen charakterisiert, die es dem Individuum erschweren, das Motto-Ziel

samt Ressourcen umzusetzen. Dennoch können Situationen des Typs B eingeplant werden, und das Individuum kann sich über mögliche Hindernisse und Herausforderungen bereits im Voraus Gedanken machen, um einen effektiven Ressourceneinsatz zur Zielumsetzung zu gewährleisten. Die letzte Kategorie bildet der Situationstyp C. Situationen des Typ C umschreiben Gegebenheiten, die überraschend und plötzlich der Zielverfolgung entgegenstehen. Die neu gebildeten Sofortautomatismen sind in Anbetracht dieses Situationstyps noch nicht stabil genug, um zu wirken. Im Training lernt der Teilnehmende, den überraschenden Sachverhalt in ein Logbuch einzutragen und derartige Situationen zu sammeln. Anschließend wird das nicht wünschenswerte Verhalten durch die unerwartete Begebenheit durchdacht und als nichtig erachtet. Treten gehäuft C-Situationen auf, lassen sich nach einer gewissen Zeit Gemeinsamkeiten der verschiedenen Vorfälle erkennen. Erkennt der Betroffene Gemeinsamkeiten, so soll er diese wieder in einen Wenn-Dann-Plan übertragen. Durch die konkrete Analyse der C-Situationen werden aus diesen Begebenheiten planbare B-Situationen. Verfolgt der Teilnehmer die konsequente Umsetzung der Ressourcen und der Wenn-Dann-Pläne so gelingt es ihm, B-Situationen in A-Situationen umzuwandeln. (Vgl. ebd. 2017: 185ff.)

Neben der konkreten Ressourcenpoolnutzung und der Erstellung von Wenn-Dann-Plänen lernen die Trainingsteilnehmer die soziale Ressource als weitere Instanz des Ressourcenpools zur Förderung des neuen neuronalen Netzes kennen. „Als solche werden Menschen bezeichnet, die dem eigenen Motto-Ziel positiv gegenüberstehen und bei der Umsetzung und Verwirklichung des Motto-Ziels behilflich sind“ (ebd. 2017: 280). Dabei unterscheiden die Autoren drei verschiedene Arten von Ressourcen. Stille soziale Ressourcen beschreiben Menschen, die aufgrund ihres persönlichen Auftretens förderlich gegenüber der Zielerreichung sind. Als still werden sie deshalb tituliert, weil sie von ihrem positiven Auftreten und der Unterstützung hinsichtlich der Zielverfolgung nichts wissen. Zum besseren Verständnis nennen Storch und Krause zu dem Motto-Ziel „Ich ruhe in meinem Bärenfell“ (Storch & Krause 2017: 281) als stille Ressource einen möglichen Teamkollegen, der eine positive und ruhige Persönlichkeit ausstrahlt. Diesen Teamkollegen nutzt man zum Beispiel als Sitznachbarn in Teamsitzungen, um sein Motto-Ziel zu erreichen. Die Ruhe und Gelassenheit des Teamkollegens wird damit sozusagen übernommen und genutzt. Strategisch soziale Ressourcen werden, wie der Name es schon verrät, strategisch eingesetzt. Sie stellen Menschen dar, die in einer bestimmten Situation als aktive Ressource in Verbindung mit anderen Anteilen des Ressourcenpools eingeplant werden, aber nicht wissen, dass sie Teil der Ressourcentrainings und der Zielverfolgung sind. Storch und Krause nennen hier als anschauliches Beispiel eine Leitungsperson, die einen Kollegen bittet, 30 Minuten nach Sitzungsbeginn Kaffee und Kokoskekse zu bringen. Die Kokoskekse nutzt die Leitungsperson als Primegegenstand für das gesetzte Motto-Ziel „Ich lebe im Karibik-Modus“ (ebd. 2017: 281). Im

Gegensatz zu den ersten beiden soziale Ressourcen, die nichts von ihrer Unterstützung wissen, charakterisiert die dritte Art von sozialer Ressource Menschen, die von ihrer Aktivität und dessen Nutzen wissen. Eingeweihte soziale Ressourcen kennen das gesetzte Motto-Ziel und werden genutzt, um zum Beispiel den Teilnehmer bei der Suche nach Primes zu unterstützen oder zur täglichen Erinnerung des Motto-Ziels durch eine Nachricht. Zudem können sie nach Beendigung des Trainings als Gruppenmitglied gesehen werden, das dabei helfen kann, die Methode des Ideenkorbs durchzuführen. (Vgl. ebd. 2017: 280ff.)

3.3.5 Phase 5: Abschluss des Zürcher Ressourcen Modell Trainings

In der abschließenden Phase des ZRM-Trainings wird das Ziel verfolgt, soziale Ressourcen zu stärken. Es gilt hierbei zu erkennen, dass soziale Ressourcen selbst von hoher Effizienz und Prägnanz zeugen, um das gewünschte Motto-Ziel nach Beendigung des Trainings zu festigen. Soziale Ressourcen werden im ZRM einerseits auf eine persönliche und identitätsstiftende Komponente bezogen. Andererseits werden soziale Ressourcen, die von außen zur Verfügung stehen, als umweltbezogene soziale Ressourcen erkannt. Im weiteren Verlauf werden die Unterschiede noch deutlicher herausgearbeitet. Eine Interaktion und wechselseitige Stärkung beider Komponenten erhöht zum einen die Zielerreichung in Bezug auf das Motto-Ziel und leistet einen wichtigen Beitrag zur Erhaltung der psychischen Gesundheit. Das ZRM ermöglicht den Teilnehmenden, die Transaktion zwischen der persönlichen Komponente (Identitätsaspekt) und der von außen gegebenen sozialen Ressource (Umweltaspekt) zu erkennen und zu stärken. (Vgl. Storch & Krause 2017: 195ff.)

In den vorangegangenen Phasen des Trainings wurde das Individuum als System gesehen, das geprägt ist durch das Zusammenspiel des Unbewussten und Bewussten. In der letzten Phase des Trainings wird das individuelle System als Identität betrachtet. Storch und Krause sehen Identität hierbei als persönliches Konstrukt an. Der Aufbau der Identität ist geprägt vom wechselseitigen Zusammenspiel des Individuums und seiner Umwelt. Identitätsentwicklung stellt einen andauernden Prozess dar, dem sich der Einzelne in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt stellen muss. Das Motto-Ziel wird hierbei als neuer Teil der Identität angesehen. Oberstes Ziel ist es, die neue Teilidentität als kohärenten Bestandteil gegenüber der bereits vorhandenen Identität zu integrieren. Um eine gewisse Harmonie und das Gefühl der Kohärenz zwischen der neuen Teilidentität und den bereits vorhandenen Identitätsvorstellungen zu erzeugen, nutzen Storch und Krause die Ansätze der Narration. Sie beziehen sich dabei auf die Ansätze von McAdams und Keupp. Eine Narration stellt eine persönliche Geschichte dar, die die innere Zugehörigkeit und Sicherheit, also das Gefühl der Kohärenz,

erzeugen kann. Um dies besser zu verstehen, führen Storch und Krause in ihrem Werk ein Beispiel einer hilfsbereiten Person an, die es sich zum Ziel gesetzt hat, mehr auf sich zu achten und den Willen hat, öfters Nein sagen zu können. In Bezug auf diese Person könnte das Narrativ wie folgt gestaltet sein: „Ich war schon immer eine sehr hilfsbereite Person, war stets für alle da und habe meine Hilfe angeboten. Diese Hilfsbereitschaft zieht sich von meiner Familie bis hin zu meinem Arbeitskreis. Doch nun bin ich der Meinung, dass ich mehr auf mich achten sollte, um psychisch gesund bleiben. Die ständige Erreichbarkeit nagt an mir. Dieser Schritt ist sehr wichtig für mich, da ich sonst noch ausbrenne und somit keinem mehr nütze.“ Das Narrativ wird dann als sinnbringend erachtet, wenn es als Teil der Identität gesehen wird. (Vgl. Keupp 1999: 190ff., 217ff.) Die Teilnehmer des ZRM-Trainings werden hierbei aufgefordert, in Begleitung der Gruppe den bereits beschrittenen Weg im Training zu reflektieren, von der Arbeit mit dem Ideenkorb, der Bildkartei, der Erstellung des Motto-Zieles hin zum Ausbau des persönlichen Ressourcenpools. Die Gruppe stellt hierbei wiederum eine soziale Ressource dar und übernimmt eine wichtige Rolle. Damit ein Narrativ identitätsstiftend wirken kann, muss dieses soziale Anerkennung erfahren und somit in soziale Spiegelungsprozesse einbezogen werden. Die so gestaltete Geschichte muss von den Personen, die der Teilnehmende als wichtig erachtet, wahrgenommen werden, nachvollziehbar sein und auf Verständnis stoßen. Die Gruppe wird als soziale Ressource betrachtet, die dabei helfen soll, die neue geschaffene Teilidentität durch das Narrativ zu festigen. (Vgl. Storch & Krause 2017: 198ff.)

Die andere Stärke der sozialen Ressourcen hat ihren Ursprung in der Umwelt des Individuums. Der Umweltaspekt der sozialen Ressourcen beschreibt alle sozialen Netzwerke des Individuums. Diese werden unterschieden durch einen strukturellen und funktionalen Anteil. Die strukturelle Seite befasst sich mit der grundlegenden Ausformung und dem Vorhandensein von sozialen Netzwerken. Sowohl die Anzahl der Netzwerke, die Gestaltung der Netzwerke sowie die Verbindung der jeweiligen Netzwerke stehen hierbei im Fokus. Der funktionale Anteil beschreibt die zwischenmenschliche Gestaltung der sozialen Netzwerke. Hierbei werden zum Beispiel der Grad der Zufriedenheit der Mitglieder des sozialen Netzes und der empathische Umgang untereinander bewertet. Beide Teile sind grundlegende Bausteine, die das Gesunderhalten in psychischer Hinsicht fördern und erhalten. (Vgl. Bachmann 1998: 30ff.) Die Gruppendynamik und der Gruppenzusammenhalt der Teilnehmenden des Trainings werden hierbei betont. Die Gruppe hat gemeinsam Erfahrungen gemacht, sei es im Bereich des Nutzens des Unbewussten, des Wissens um neuronale Netze oder der Wirkung somatischer Marker. Sie brachten sich gegenseitig Verständnis entgegen und strebten eine offene und empathische Kommunikation an. Daher gilt bereits die bestehende Trainingsgruppe als soziales Netzwerk, da das Verständnis und die nötige Erfahrung mit der Möglich-

keit des psychoedukativen Selbstmanagements des Zürcher Ressourcen Modells vorhanden ist. (Vgl. ebd. 2017: 200ff.)

4 Chancen des Zürcher Ressourcen Modells für Gesundheits- und Pflegepädagogen

Die vorherigen Ausführungen der Bachelorthesis haben einerseits eindrücklich erläutert, dass der Beruf des Gesundheits- und Pflegepädagogen einen anspruchsvollen Beruf darstellt. Andererseits war der Fokus auf das Zürcher Ressourcen Modell gesetzt. Das psycho-educative Selbstmanagementmodell stellt einen sehr spannenden Ansatz dar, das Individuum bei der Zielverfolgung durch die Förderung des Unbewussten zu unterstützen. Das letzte Kapitel der Bachelorthesis hat den Anspruch, die Chancen des Zürcher Ressourcen Modells von Storch und Frank für das Berufsfeld von Gesundheits- und Pflegepädagogen zu erkennen.

4.1 Förderung der Teamarbeit und der Zusammenarbeit neuer Führungskräfte

Die Zusammenarbeit des Lehrerkollegiums und der Führungspersonen als Schulleitung, stellt neben vielen anderen Tatsachen, einen Teilaspekt dar, der sich belastend auf Gesundheits- und Pflegepädagogen auswirken kann. Hierbei sind sowohl die Zusammenarbeit, die gegenseitige Erwartungshaltung des Teams, aber auch die Aufgabenverteilung innerhalb des Lehrerkollegiums ausschlaggebend. Auf eine interessante Möglichkeit, die Teamarbeit zu fördern, gegenseitige Erwartungen abzugleichen und eine effektive Zusammenarbeit der Führungskraft zu gewährleisten, gehen Diedrichs und Krüsi ein. Eine Verbindung des Zürcher Ressourcen Modells mit dem in der Wirtschaft eingeführten Workshop „New Manager Assimilation Program (NMAP)“ war das Ergebnis. Das NMAP hat zum Ziel, neue Leitungspersonen hinsichtlich der Teamintegration und der Führungsarbeit zu unterstützen. Der Fokus liegt hierbei auf der Führungsperson. Es werden Möglichkeiten geschaffen, das Team näher kennenzulernen. Zusätzlich wird ein gemeinsamer Maßnahmenplan erstellt, der der teambezogenen Zusammenarbeit dient. Die eigentlichen Teammitglieder werden dabei kaum beachtet. Diedrichs, Krüsi und Storch sahen dies als Schwachpunkt an und unternahmen den Versuch, das NMAP durch das ZRM zu ergänzen. Der dadurch entstandene NMAP-ZRM Workshop füllt dabei die Schwachstellen des NMAP aus. Die Teammitglieder werden aufgefordert, ein gemeinsames Haltungsziel zu erkunden und zu formulieren, um die Zusammenarbeit im Team als auch mit der Führungsperson zu stärken und effektiv zu gestalten. (Vgl. Diedrichs et al. 2009: 292)

4.1.1 Effektive Teamarbeit durch den NMAP-ZRM-Workshop

Der Arbeitsmarkt besitzt eine hohe Erwartungshaltung gegenüber allen Arbeitnehmern. Effizienz und Flexibilität zählen nur beispielweise als Voraussetzung, um den Anforderungen des eigenen Betriebes gerecht zu werden. Durch die zunehmende Veränderung der Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sind sowohl psychische als auch physische Belastungsercheinungen nicht selten der Fall. Die Autoren des NMAP-ZRM Workshop verfolgten diese Anforderungsveränderungen und erkannten, „dass Individuen, die an einem Selbstmanagementtraining nach dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM) in Phasen der Unsicherheit (z.B. Reorganisation der Unternehmungen mit Stellenabbau) teilgenommen hatten, über ein höheres Kontrollerleben und mehr Handlungsorientierung verfügten und entsprechend auch in solch schwierigen Zeiten handlungsfähiger und motivierter waren“ (Diedrichs et al. 2009: 293). Das NMAP als Workshop nach John Gabarro (2007)⁸ charakterisiert die Einführungsphase einer neuer Führungskraft in fünf Phasen. Anhand der Ergebnisse seiner Langzeitstudie über die Einführungsphase der Führungskräfte entstand der NMAP-Workshop, der das gesamte Team bei der erfolgreichen Zusammenarbeit, die geprägt sein soll von Effizienz und Effektivität, unterstützt. Das ZRM nach Storch und Krause betont im Gegensatz dazu die Förderung des Unbewussten eines jeden Individuums zur Förderung von individuellen Zielen. Der NMAP-ZRM-Workshop hat zum Ziel, gegenseitige Erwartungen zu klären und geeignete Maßnahmen zur Klärung zu eruieren. Darüber hinaus verfolgen die Ansätze des ZRMs die Etablierung von individuellen Motto-Zielen der Mitarbeiter, um die unbewusste Zielverfolgung zu gestalten. Ein dadurch gestaltetes Teammotto auf der Haltungsebene stellt das Endergebnis des eineinhalb Tage dauernden Workshops dar. (Vgl. ebd. 2009: 294f., Vgl. Diedrichs & Krüsi 2008: 41f., 49)

4.1.2 Ablauf des NMAP-ZRM-Workshops

Der an das ZRM-Training angelehnte NMAP-Workshop wird durch fünf aufeinanderfolgende Elementen strukturiert.

⁸ Die Darstellung und Erläuterung der fünf Phasen der Einführung einer neuen Führungskraft sind bei Gabarro, J. (2007): *When a new manager takes charge* zu finden, werden in der Bachelorthesis nicht weiter beschrieben.

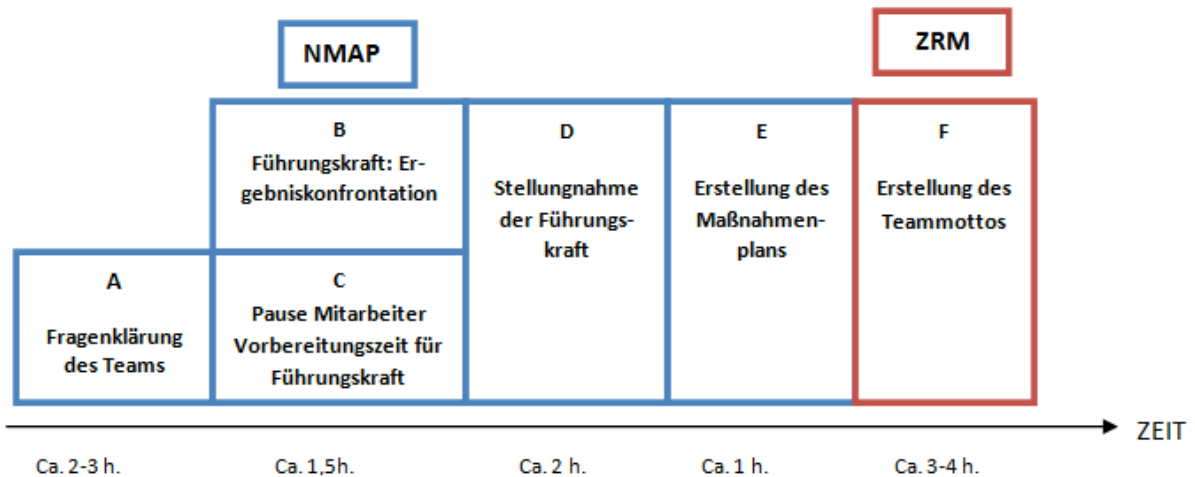


Abbildung 7: Ablauf des kombinierten NMAP-ZRM-Workshops in Anlehnung an (Diedrichs et al. 2009: 296)

Die Elemente A bis E stellen den NMAP-Teil des Workshops dar und dienen dazu, sich zum einen besser kennenzulernen und zum anderen um Vorurteile gegenüber der neuen Führungskraft abzubauen und teambezogene Erwartungen abzuklären. In der ersten Phase A beschäftigen sich die Mitarbeitenden in Abwesenheit der Führungskraft unter Führung der Workshopleitung mit Fragen, die sich um die Führungsperson drehe, wie z.B. was möchten die Mitarbeiter von der Führungsperson wissen, in beruflicher oder persönlicher Hinsicht, oder was wird von der Führungsperson im Team erwartet. Die Ergebnisse und weitere Fragen bzw. Anregungen werden festgehalten und in Phase B der Führungskraft - unter Gewährung der Anonymität der Aussagen - vorgestellt. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion werden von der Führungskraft und Workshopleitung, in Abwesenheit der Mitarbeiter, besprochen. Phase C dient der Führungskraft dazu, eventuelle Verständnisfragen oder Rückfragen vorzubereiten, bevor in Phase D ein Dialog mit dem gesamten Team gesucht wird. Teilnehmende berichten, dass diese Vorgehensweise das Vertrauen im Team stärkt und zur Stärkung eines Wir-Gefühls beiträgt. Bedenken und Ungewissheiten gegenüber der neuen Führungskraft werden geklärt und beeinflussen somit nicht die weitere Zusammenarbeit. Die anschließende Phase E dient der Erstellung eines Maßnahmenplans. Dieser Maßnahmenplan enthält rein rational geplante Aktionen, die ein unternehmerisches Ziel verfolgen. „Die unbewussten Bedürfnisse oder die jeweilige Gefühlslage der einzelnen Teammitglieder bleiben, wie bereits erwähnt, unberücksichtigt. Ein Team arbeitet [...] aber nur dann wirklich gut zusammen, wenn nicht nur die gestellten Aufgaben und Herausforderungen, sondern auch die Stimmung, der Zusammenhalt und andere emotionale Aspekte und Befindlichkeiten im Team stimmen. Gute Teams verfügen [...] über einen gewissen Teamgeist, ein Wir-Gefühl“

(Diedrichs et al. 2009: 297). Daher konzentriert sich der zweite Teil (Element F) auf die Erstellung individueller Motto-Ziele, die wiederum in ein gemeinsames Team-Motto überführt werden sollen. Hierfür werden den Teilnehmenden zunächst Inhalte, Methoden und Überlegungen des ZRMs erläutert und die Bildkartei (vgl. Kapitel 3.3.1) eingeführt. Die Methode der Bildkartei wird auf die Frage bezogen, was der einzelne Mitarbeiter benötigt, um im Team gut zu arbeiten. Nachdem jeder Teilnehmer ein Bild ausgesucht hat, wenden die Teilnehmer die gruppenzentrierte Methode des Ideenkorbs (vgl. Kapitel 3.3.1) an. Vier individuell attraktive Worte werden ausgewählt und an eine Pinnwand gehängt. Im Anschluss daran sollen Motto-Ziele, die die Kernkriterien (vgl. Kapitel 3.3.2) erfüllen müssen, von jedem Mitarbeiter und auch der Führungskraft formuliert werden. Die Formulierung des Motto-Ziels bezieht sich wiederum ausschließlich auf die Zusammenarbeit des Teams. Die vorher gewählten Wörter des Ideenkorbes werden nun vom gesamten Team mit Punkten bewertet. Die Wörter, die am meisten Gefallen finden, werden in Kleingruppen weiter bearbeitet. Ziel der Kleingruppen ist es, ein gemeinsames Teammotto zu finden. Am Ende der Kleingruppenphase findet sich die gesamte Gruppe wieder zusammen. Es wird angestrebt, eines der Teammottos als Favorit zu wählen. Damit ist der Anfang für eine vertrauensvolle und motivierte Zusammenarbeit geschaffen. Zur Unterstützung und Aufbau des teambezogenen Ressourcenpools können Erinnerungshilfen (vgl. Kapitel 3.3.3) vom Team gefunden werden. Teambezogene Erinnerungshilfen können wie im ZRM-Training ein Gegenstand oder ein gemeinsames Bild darstellen. Diedrichs et.al. nennen hier als Beispiel des Teammottos „wir ziehen am selben Strick“ (ebd. 2009: 297), welches durch die Erinnerungshilfe eines Teambildes, auf dem alle an einem Strick ziehen, unterstützt wird. Diese Bild erhält jeder Mitarbeiter und setzt es individuell als Prime ein. (Vgl. ebd. 2009: 297, Vgl. Diedrichs & Krüsi 2008: 41ff.)

Der NMAP-ZRM-Workshop stellt eine Chance für den Beruf des Gesundheits- und Pflegepädagogen dar. Um arbeitsbezogene Belastungen zu minimieren und präventiv dagegen vorzugehen, bietet die Durchführung des Workshops eine spannende Möglichkeit, teambezogene Diskrepanzen und unterschiedliche Erwartungen zu verbalisieren. Durch das Verbalisieren der unbewussten Ziele der Mitarbeiter, ihrer Umformung in ein gemeinsames Teammotto und durch die Förderung des teambezogenen Ressourcenpools wird die gemeinsame Arbeit und der Zusammenhalt des Teams gefördert. Die Motivation der Mitarbeiter wird zudem gesteigert. Der Workshop bietet sich zum Beispiel sowohl zur Gestaltung einer Kick-Off-Veranstaltung oder als Übung an Teamtagen an. Zudem kann der Workshop nicht nur bei Einführung von neuen Führungskräften durchgeführt werden, sondern auch wenn in der Schule Veränderungen eintreten, Projekte umgesetzt werden oder gemeinsame Ziele erreicht werden sollen. (Vgl. Diedrichs et al. 2009: 296ff.)

4.2 Stressbewältigung mit dem Zürcher Ressourcen Modell Stressmanagementtraining

Ein weiteres interessantes Trainingsmodul, das auf dem Zürcher Ressourcen Modell aufbaut, ist das Zürcher Ressourcen Modell Stressmanagementtraining. Unter der Betreuung von Storch entwickelten Küttel-Künzle und Stüssi-Karlsson (2005) das ZRM-S. Mit Hilfe der dreitägigen Trainingseinheit erfahren Teilnehmende neben den Methoden des ZRM-Trainings weitere Details bezüglich des Phänomens Stress. Zudem werden weitere Methoden der Stressbewältigung vorgestellt. Die Erweiterung des ZRMs durch das ZRM-S bietet jedem Individuum die Möglichkeit, das individuelle Stresserleben positiv zu gestalten. (Vgl. Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson 2005: 4ff)

Im Berufsalltag von Gesundheits- und Pflegepädagogen sind Belastungen durch unterschiedliche Begebenheiten gegeben (vgl. Kapitel 2.2.2). Ob eine Situation als stressig und belastend empfunden wird, hängt individuell von der Person ab. Um diesem Stressempfinden entgegenzuwirken und dahinter die Chancen für Gesundheits- und Pflegepädagogen zu erkennen, wird im Folgenden das ZRM-S vorgestellt.

4.2.1 Phasen und Methoden des ZRM-S

In der empirischen Lizentiatsarbeit von Küttel-Künzle und Stüssi-Karlsson wird die Wirksamkeit des ZRM-S hinsichtlich physiologischer und psychologischer Parameter des Stresserlebens geprüft. Küttel-Künzle und Stüssi-Karlsson beziehen sich dabei auf verschiedene Möglichkeiten, das Stressempfinden einzuschätzen. Zunächst stellen sie die Rolle des Stresshormons Cortisol in den Vordergrund. Ist eine Stresssituation andauernd vorhanden, so steigt der Cortisolspiegel im Blut, was wiederum negative Folgen auf Prozesse der Informationsverarbeitung und der Gedächtnisleistung hat (vgl. Kirschbaum 2001: 152f.). Um dies empirisch zu überprüfen, nutzen die Autoren den TSST. „The Trier Sozial Stress Test“ (ebd. 2001: 151) stellt eine Erhebungsform dar, um die Cortisolreaktion auf Stress mittels einer Speichelprobe zu ermitteln. Der TSST erprobt die Stressreaktion von Probanden in einem fünfminütigen Bewerbungsgespräch und einem anschließenden Rechentest (vgl. ebd. 2001: 152). Zusätzlich verwenden Küttel-Künzle und Stüssi-Karlsson mehrere Fragebögen wie den „Primary Appraisal Secondary Appraisal Scale“ (Gaab in Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson 2005: 97). Dieser bezieht sich auf die kognitive und psychische Bewertung einer als stressig eingestuft Situation. Das Messinstrument MESA (Messinstrument zur Erfassung der Stressanfälligkeit) nach Schulz und Schlotz erfasst inwieweit eine Person für Stress anfällig ist (vgl. Schulz & Schlotz in Küttel-Künzle & Stüssi Karlsson 2005: 93). Neben PASA,

MESA und TSST finden weitere Messinstrumente ihre Anwendung. Sie werden aufgrund des Arbeitsumfangs der Bachelorthesis und der Relevanz für die Ergebnisse der Studie des ZRM-S nicht weiter aufgeführt.⁹

Das ZRM-S findet in einem dreitägigen Modul statt und hat zum Ziel, „die Widerstandskraft der Teilnehmenden gegenüber Stress [zu] stärken [...]“ (ebd. 2005: 74). Das Training ist wie das ZRM-Training in fünf Phasen eingeteilt, die neben den herkömmlichen Ressourcen des ZRM weitere Einheiten und Methoden anbieten. Vor Beginn des Trainings erhalten die Teilnehmer ein Informationspaket über die Entstehung von Stress, Erläuterungen der Einflussfaktoren als auch Bewältigungsmöglichkeiten von Stress. Vorab werden die Teilnehmer zusätzlich gebeten, ein Logbuch zu führen. Dieses soll mit Situationen gefüllt werden, die als Belastung empfunden werden, und mit Situationen, in denen das Verhalten oder die Handlung dahinter als nicht zufriedenstellend betrachtet werden. Nach dieser Vorbereitungsphase beginnt das Training mit der ersten Phase. Die erste Phase dient der Erkundung des eigenen Themas. Gleichbleibend zum ZRM-Training finden hier die Bildkartei, der Ideenkorb und die Affektbilanz ihre Anwendung (vgl. Kapitel 3.3.1). Das Thema ist dem Teilnehmenden durch ihre Vorarbeit schon bekannt und umschreibt eine belastende und als stressig empfundene Situation. Individuelle Stressfaktoren, Bewältigungsstrategien und weitere Erläuterungen zur Stressentstehung und deren Hintergründe werden von der Leitung präsentiert. Die Bedeutung der Stresswaage wird zusätzlich vorgestellt, um die Prägnanz der Balance zwischen Stressfaktoren und Möglichkeiten zur Bewältigung zu verdeutlichen. Als Abschluss der ersten Phase steht das Thema für jeden Teilnehmenden fest. Im Anschluss daran findet eine Trainingseinheit der Progressiven Muskelentspannung nach Jacobson (vgl. Bernstein & Borkovec 2007) statt. (Vgl. Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson 2005: 75ff.)

Die zweite Phase des ZRM-S dient der Zieldefinierung nach den Zielkriterien, die bereits im ZRM-Training erläutert wurden (vgl. Kapitel 3.3.2). Darüber hinaus wird das sogenannte Passungscheck-Interview durchgeführt. Diese Art des Interviews dient der Überprüfung, ob die vorher gewählte Stresssituation mit dem Motto-Ziel zusammen passt. Die positiven Auswirkungen von Bewegung und Sporteinheiten zur Stressbewältigung werden dem Teilnehmer als Leseunterlagen mitgegeben. (Vgl. ebd. 2005: 76ff.)

Der Idee des Ressourcenpools wird in der dritten Phase erläutert. Die Suche nach individuellen Erinnerungshilfen und die Arbeit mit dem Körper, sprich Embodiment, werden in dieser Phase in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Kapitel 3.3.3). Zusätzlich lernt der Teilnehmende verschiedene Entspannungsübungen kennen. (Vgl. Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson 2005: 77)

⁹ Weitere Details über die verwendeten Messinstrumente sind bei Küttel-Künzle und Stüssi-Karlsson 2005: 93ff. zu finden.

Die vierte Phase dient dazu, das gesetzte Motto-Ziel mit den erlernten Ressourcen in der Umsetzung wahrscheinlicher zu gestalten. Die Teilnehmenden erhalten Informationen zu den verschiedenen Situationstypen und über die Möglichkeiten sozialer Ressourcen (vgl. Kapitel 3.3.4). Einen zusätzlichen Punkt bildet das Erkennen des individuellen Haupthindernisses. Dieses umschreibt eine Situation, die für jeden Teilnehmer als „Worst-Case-Szenario“ gesehen wird. Eine Unmöglichkeit der Umsetzung des Motto-Ziels prägt das Haupthindernis. Zusätzlich wird die Bedeutung von gesunder Ernährung für die Widerstandskraft gegenüber Stress verdeutlicht. Als Abschluss dient wiederum eine Einheit der Progressiven Muskelentspannung nach Jacobson. (Vgl. ebd. 2005: 77ff.)

Um die Effektivität des Trainings zu prüfen, bilden Follow-up-Treffen die Grundlage. Diese finden zumeist zwei Monate nach dem ZRM-S statt und dienen dazu, die gelernten Inhalte aufzufrischen und mögliche Fragen und Schwierigkeiten zu klären (vgl. ebd. 2005: 77ff.).

4.2.2 Teilnehmende und Forschungsdesign der Wirksamkeitsstudie des ZRM-S

An der Studie zur Wirksamkeit des ZRM-S nahmen 64 Teilnehmer teil. Diese wurden randomisiert und somit nach dem Zufallsprinzip in eine Interventions- und eine Kontrollgruppe unterteilt. Die Mitglieder beider Gruppen wurden über den Ablauf der Studie informiert und füllten die unterschiedlichen Fragebögen zur Charakterisierung von verschiedenen stressbedingenden Faktoren aus. Die Interventionsgruppe begann mit der Durchführung des ZRM-S und fand sich zwei Monate nach dem Training zu einem Follow-up-Treffen zusammen. Im Gegensatz zur Interventionsgruppe durchliefen die Teilnehmer der Kontrollgruppe das ZRM-S erst nach Beendigung der Studie. Sie füllten dennoch die Fragebögen aus, nahmen am TSST und an der Speichelprobenentnahme zur Cortisolmessung teil. Der TSST fand drei Monate nach dem Training unter Beteiligung aller Teilnehmer statt. Begleitend zu diesem Testverfahren fand vor und nach dem TSST eine Speichelprobeentnahme statt. Der PASA-Fragebogen wurde zusätzlich vor und nach dem TSST ausgefüllt. Weitere Messinstrumente wie der MESA-Fragebogen und Andere fanden hierbei ihre Anwendung. (Vgl. ebd. 2005: 88ff.)

4.2.3 Wirksamkeit des ZRM-S

Das ZRM-S hat in vielerlei Hinsicht positive Auswirkungen auf das Stresserleben der Teilnehmenden bewiesen. Betrachtet man die neuroendokrinen Bereiche des Stresserlebens

durch die Ausschüttung von Cortisol, wurde bewiesen, dass die Teilnehmer der Interventionsgruppe weniger Cortisol bei der Durchführung des standardisierten Stresstest TSST ausschütten. Die Ausschüttung des Cortisols, das auf der körperlichen Ebene als Merkmal von Stress gesehen wird, zeigt somit, dass die Teilnehmer des ZRM-S weniger Stress bei der Durchführung des TSST empfinden. Die Körper der Teilnehmer der Interventionsgruppe schüteten hierbei weniger Cortisol aus als die Körper der Kontrollgruppe. Daraus lässt sich folgern, dass die Stressaktivität der Teilnehmenden des ZRM-S vermindert wurde und die Teilnehmenden als Folge einen effektiveren Weg fanden, mit Stress umzugehen. (Vgl. Küttel-Künzle & Stüssi-Karlsson 2005: 114ff.)

Ein weiterer positiver Effekt zeigte sich bei der subjektiven Bewertung einer Stresssituation. Die Teilnehmer der Interventionsgruppe schätzten stressige Begebenheiten weniger belastend oder herausfordernd ein als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Somit wirkt sich das Stressmanagementtraining auf das subjektive Erleben und die subjektive Einschätzung einer belastenden Situation aus. Die Teilnehmer haben gelernt, Situationen adäquat einzuschätzen, sie haben ihr Ressourcenrepertoire erweitert und sind besser in der Lage, stressige Anliegen zu meistern. (Vgl. ebd. 2005: 116f.)

Darüber hinaus nahmen die Teilnehmer des ZRM-S-Trainings als belastend erscheinende Gegebenheiten anders wahr als die Teilnehmer der Kontrollgruppe. Die Veränderung zeigte sich deutlich in der Empfindung des eigenen Stresserlebens oder in der Art und Weise der Stressbewältigung. (Vgl. ebd. 2005: 122f.)

Anhand der deutlich positiven Ergebnisse der Teilnehmenden am ZRM-S-Training, ist es eine Überlegung wert, dieses Trainingsmodul als Workshop für Gesundheits- und Pflegepädagogen anzubieten. Das veränderte Erleben, die veränderte Beurteilung von Stress¹⁰, die erhöhte Widerstandskraft sowie die deutlich geringere Cortisolausschüttung durch das ZRM-S-Training sind erfolgsversprechende Faktoren, um bei der Ausübung des facettenreichen Berufs des Gesundheits- und Pflegepädagogen unterstützend zu wirken.

¹⁰ Felder (2015) erarbeitet in seiner Masterarbeit „Interventionen zum besseren Umgang mit Berufsstress von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen“ weitere interessante Ansätze zur Stressbewältigung im Beruf, die zudem wertvoll für Gesundheits- und Pflegepädagogen sind.

4.3 Burnoutprophylaxe für Lehrende durch das ZRM

Das ZRM entspringt der Idee, Lehrkräfte in ihrer beruflichen Tätigkeit, die von vielfältigen Anforderungen und zahlreichen Hürden geprägt ist, nachhaltig in ihrer Gesundheit zu unterstützen und diese zu fördern. Der hohe berufliche Anspruch birgt die Gefahr, sich im Laufe der Karriere dem Burnout zu nähern (vgl. Storch et al. 2013: 282). Laut der Freiburger Schulstudie von Bauer befinden sich 35% der Lehrkräfte bereits in einer Arbeitskonstellation, die von Gefühlen der Erschöpfung und Resignation begleitet ist (vgl. Bauer 2004: 1). Hillert und Mauritz beschreiben den Lehrerberuf als einen burnoutanerkannten Beruf und verdeutlichen die psychischen und physischen Folgen durch das Burnouterleben (vgl. Hiller & Marwitz 2006: 27ff.). Ein Burnout nach Kernen wird definiert „als Folge eines Ungleichgewichts zwischen Ressourcen und Beanspruchung als Folge von ressourcenabbauenden Transaktionen eines Individuums innerhalb seiner physischen, psychischen und externen Ressourcenerfelder“ (Kernen 1997: 34). Bei dieser Burnoutdefinition stehen vor allem die individuellen Ressourcen zur Gesundheitserhaltung im Vordergrund. Um einen Ressourcenverlust zu mindern, zielt das ZRM auf die individuelle Ressourcenaktivierung, um Belastungen und Anforderung im Beruf souverän entgegenzutreten zu können. Durch das ZRM-Training kann der Einzelne individuelle Bewertungsprozesse in Bezug auf eine Stresssituation beeinflussen und gezielt ressourcenaktivierende Möglichkeiten nutzen, um das Ausmaß des Stressempfindens zu mildern. Im ZRM-Training gestalten die Teilnehmer hierzu ihren eigenen Ressourcenpool, auf den sie - je nach Präferenz der Ressourcenart - zurückgreifen können. Die Intention hinter dem Training ist eine Förderung des Motto-Zieles, das als neues, wohladaptives neuronales Netz gesehen wird. Der Ressourcenpool dient der Stärkung und Festigung der erwünschten neuronalen Netze. (Vgl. Storch et al. 2013: 282ff.)

Eine Ursache von Stress- und Belastungsempfinden ist laut Becker der Mangel an individueller Bedürfnisbefriedigung. Zudem sind verschiedene persönliche Umstände im Leben und das Alter des Individuums ausschlaggebend für die gesundheitliche Balance. Darüber hinaus betont er die tragende Rolle des sozialen Umfeldes als stärkende Ressource. (Vgl. Becker 2006: 81ff.) Das ZRM-Training basiert auf der Erkennung von Bedürfnissen, die dem Einzelnen noch nicht bewusst sind. Damit die Teilnehmenden des ZRM-Trainings ihre Bedürfnisse erkennen können, müssen diese zunächst durch die Bildkartei und den Ideenkorb verbalisiert werden (vgl. Kapitel 3.3.1). Im Mittelpunkt des Trainings stehen die Anwendung und das Wissen von somatischen Markern. Während des Erlernens der verschiedenen Ressourcen oder der Zieldefinierung wird der Teilnehmende auf die affektive Bewertung der vorhandenen Begebenheiten hingewiesen. Der Fokus liegt dabei auf den positiven somatischen Markern,

die den Einzelnen fördern, persönliche Bedürfnisse zu erkennen und passende Ressourcen aus dem Ressourcenpool zu wählen. (Vgl. Storch et al. 2013 : 285)

Das Unterrichtsgeschehen erscheint durch die vorherige didaktische Planung der Methoden und Inhalte als stringent geplant. Diese Planung muss sich aber im Alltag zunächst beweisen. Geprägt von nicht planbaren Situationen durch die Klassendynamik, durch die Motivation der Klasse oder auch durch die persönliche Motivation der Lehrkraft, gestalten sich Unsicherheiten, die im Vorherein nicht geplant werden können. Das ZRM-Training verfolgt das Ziel, dem Teilnehmenden stressige Situationen als planbare Begebenheit zu vermitteln. Mit Hilfe des Situations-ABC (vgl. Kapitel 3.3.4) wird es dem Teilnehmer ermöglicht, Stresssituationen zu erkennen und einzuordnen, um in diesem Fall die Ressourcenaktivierung zu fördern. Somit kann das Stresslevel der Situation gemindert und sozusagen herunterreguliert werden. Diese Einstufung ermöglicht es, Warnsignale oder Stoppsignale einer Situation zu erkennen und demnach zu agieren. Um die Umsetzung der Pläne und Ziele wahrscheinlicher zu gestalten, werden im Training Ausführungsintentionen nach Faude-Koivisto und Gollwitzer (vgl. Kapitel 3) umschrieben. Sie ermöglichen die Verbindung einer bestimmten Situation mit einer gewünschten Handlung oder Verhalten. So können belastende Situationen wie zum Beispiel zu hoher Lärmpegel im Klassenraum, undisziplinierte Lernende oder konfliktreiche Teamsituationen von vornherein bedacht werden und mit einer geeigneten Handlung oder Verhalten kombiniert werden.

Darüber hinaus erlernen die Teilnehmenden die Fähigkeit, die Kraft ihres eigenen Körpers zur Stärkung des Motto-Zieles zu nutzen. Das Bilden von Micro-Movements aus den vorher gebildeten Makroversionen bietet die Chance, einen Rückmeldeprozess zu initiieren, um in die aktuelle Stimmung oder Gedankengänge einzugreifen. Da es sich bei den Micro-Movements um eine minimale Veränderung der Körperhaltung handelt, erlauben sie den Lehrenden, die Umsetzung sowohl in unsicheren Situationen im Unterricht oder während Teamsitzungen. Neben den Chancen des Embodiments können Lehrende Primingprozesse zur Förderung des Motto-Zieles einsetzen (vgl. Kapitel 3.3.3). Die sogenannten Erinnerungshilfen, Primes, stellen eine einfache Möglichkeit dar, das erwünschte neuronale Netz zu jeder Zeit bewusst oder unbewusst zu fördern. Lehrende sind in der Lage, unabhängig von der Umgebung oder Situation Primingprozesse durch die Erinnerungshilfen zu nutzen. (Vgl. ebd. 2013: 279ff.)

Das gesamte ZRM ist als Chance für Gesundheits- und Pflegepädagogen bereits in den Ausführungen der Phasen deutlich zu erkennen. Eine konkrete Planung eines ZRM-

Trainings an Schulen des Gesundheitswesens stellt eine bereichernde Möglichkeit für die nachhaltige Förderung von Gesundheit und dem Entgegenwirken von Burnout¹¹ dar.

¹¹ Weitere interessante Ansätze zur Burnoutprophylaxe leistet Küttel-Künzle (2005) in ihrer Seminararbeit „Burnout, Burnoutprävention und Intervention“.

4.4 Supervision und Coaching durch das Zürcher Ressourcen Modell

Supervision und Coaching sind zentrale Ansätze zur Stärkung und Unterstützung einer Person. Beide Ansätze bieten die Möglichkeit, persönliche Ziele oder Belange zu stärken und in beruflichen Situationen helfend zu wirken. Coaching und Supervision unterscheiden sich hinsichtlich ihrer wesentlichen Grundzüge, dennoch findet man sie häufig in gemeinsamer Ausführung. (Vgl. Krall 2008: 18) Der Schwerpunkt von Supervision kann sich vielfältig gestalten. Bezogen auf das Berufsfeld von Lehrenden ergibt sich die Möglichkeit einer Supervision auf fachlicher Ebene. Dabei können Situationen reflektiert werden, die sich z.B. mit dem Umgang „schwieriger“ Lernenden beschäftigen oder mit verschiedenen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung. Zum anderen ergibt sich die Möglichkeit einer Videosupervision, wie sie auch im Studium der angehenden Gesundheits- und Pflegepädagogen an der evangelischen Hochschule Nürnberg stattfindet. Ziel dieser Videosupervision ist die Reflexion einer Unterrichtssituation, die es erlaubt, das Auftreten, die Mimik, Gestik und die Aussprache des Lehrenden zu hinterfragen und zu erleben. Darüber hinaus kann eine fall- und problembezogene Selbsterfahrung als Supervisionsschwerpunkt genutzt werden. Hierbei werden die Supervisanden, die Teilnehmer der Supervision, gefordert, ihre eigene Erkenntnisse, Selbstkonzepte oder auch Ziele abzuwägen. (Vgl. Hillert 2007: 237f.). Belardi dient hier als sinnvolle Ergänzung der Supervisionsschwerpunkte nach Hillert. Er beschreibt Supervisionsbereiche, die zudem teambezogene und arbeitsbezogene Prozesse in den Mittelpunkt der Supervision rücken. So können sowohl Teamprozesse wie auch eventuelle Konflikte im Team oder Prozesse der Arbeitsorganisation und des Ablaufes hinterfragt und damit möglicherweise verbessert werden. (Vgl. Belardi 2002: 50)

Coaching im Sinne des ZRM wird verstanden als „professionelle Beratungs-, Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen [...], welche Individuen befähigen, selbstbestimmte Wünsche und Ziele in selbstbestimmten Situationen ihres beruflichen und privaten Alltags nachhaltig umzusetzen“ (Meier & Storch 2013: 79). Das ZRM sieht Coaching als einen dem Wohlbefinden zutragendes Moment an, um sich individueller Wünsche und Ziele bewusst zu werden und sie durch eine gefestigte Haltung durch das Motto-Ziel in eine Handlung zu überführen. Das Einzelcoaching ist nach den fünf Phasen des ZRM-Trainings strukturiert. Es orientiert sich nach den individuellen Bedürfnissen (Bildkartei, Ideenkorb, Affektbilanz), nach persönlichen Zielen auf der Haltungsebene (Motto-Ziele; somit neues neuronales Netz), trägt bewusst zur Förderung der eigenen Ressourcen bei, um die Zielerreichung realistischer zu gestalten (Ressourcenpool) und orientiert sich an der Umsetzung des Zieles in eine konkrete Handlung (Ausführungssintention, Situationstypen-ABC). (Vgl. ebd. 2013: 79ff.)

Belastungen als auch Beanspruchungen können mit Hilfe einer Supervision angelehnt an das ZRM-Training hinterfragt werden. Verbesserungsmöglichkeiten und Chancen, den Alltag nachhaltig zu verändern, können zudem angestrebt werden. Das ZRM im Sinne einer Supervision findet ihren Einsatz entweder als Einzelsupervision oder Gruppensupervision. (Vgl. Weise 2009: 108)

4.4.1 Ablauf der ZRM-Supervision

Der Ablauf einer Supervision, angelehnt an das ZRM, gestaltet sich ähnlich wie das ZRM-Training. Es beinhaltet insgesamt acht Schritte, die es zu beachten gilt. Diese haben einerseits das Ziel, das Supervisionsthema an sich erstmals zu erarbeiten oder ein konkretes Motto-Ziel zu erarbeiten (vgl. Weise 2009: 108). Die folgenden acht Schritte beziehen sich auf die Konstruktion eines Motto-Zieles im Sinne des ZRM, die in einem Gruppensetting angeboten werden.

Im ersten Schritt findet die Bildkartei (vgl. Kapitel 3.3.1) des ZRM-Trainings ihre Anwendung. Nachdem jeder Teilnehmende ein Bild zur Hand hat, wird im Schritt zwei der Ideenkorb (vgl. Kapitel 3.3.1) angewendet. In Gruppensettings wird die Ressource der Gruppe an sich als Assoziationsgeber gewählt. In Einzelsettings übernimmt diese Rolle der Supervisor. Nachdem verschiedene Assoziationen gesammelt wurden, werden im Schritt drei Überlegungen der einzelnen Teilnehmer zu deren Bildern notiert. Aus dieser Assoziationssammlung wählt der einzelne Teilnehmer in Schritt vier diejenigen Assoziationen aus, die er mit Hilfe der Assoziationsbilanz im positiven Bereich von 70 oder mehr eingeordnet hat (vgl. Kapitel 3.3.1). Des Weiteren werden Vorbereitungen getroffen, das Motto-Ziel zu konstruieren. Dafür werden der Sinn und Hintergrund von Motto-Zielen, deren Zielkriterien und die Art und Weise der Formulierung erläutert (vgl. Kapitel 3.3.2).

Im nächsten Schritt formulieren alle Teilnehmer ein individuelles Motto-Ziel. Darüber hinaus gestalten sie durch Erinnerungshilfen im Sinne des Priming und der körperbetonten Ressource des Embodiments ihren individuellen Ressourcenpool (vgl. Kapitel 3.3.3). Das Ziel des sechsten Schrittes ist es, dass jeder Teilnehmende individuell entscheidet, welche Ressourcen zielführend und zielunterstützend wirkt. Dabei werden fünf mobile und fünf stationäre Erinnerungshilfen zur Zielverfolgung herausgearbeitet.

Im vorletzten Schritt wird nochmals die Arbeit mit dem eigenen Körper in den Fokus gestellt. Dabei soll es den Teilnehmenden mit Hilfe einer Fantasiereise gelingen, eine individuelle Makroversion zu ihrem Motto-Ziel zu finden. Hierbei stellen sich die Teilnehmenden ihr Ziel in der Fantasie vor und suchen dabei nach bestimmten Körperhaltungen, einer bestimmten

Mimik oder Gestik, Atmungsformen oder auch Handbewegungen, die sie mit ihrem Ziel verbinden. Aus diesen Makroversionen werden im Anschluss Micromovements für den Alltag aufgebaut. Der letzte Schritt ist wie die letzte Phase im ZRM-Training gestaltet. Die Teilnehmer fokussieren bestimmte Situationen im Alltag, um ihre Ressourcen zur Zielrealisierung einzusetzen. Das Haltungsziel wird somit in eine konkrete Handlung überführt. Ausführungsintentionen werden gebildet, um den Einsatz der Ressourcen durch die Erkennung einer bestimmten Situation zu fördern und die bewusste Realisierung des Zieles zu gestalten. Zudem überlegen sich die Teilnehmenden mit Hilfe des Situations-ABC's (vgl. Kapitel 3.3.4), welche Situationen eine einfache Umsetzung des Zieles ermöglichen oder welche die Zielverfolgung behindern können. (Vgl. Weise 2009: 109ff.)

4.4.2 Fördernde Möglichkeit der Supervision nach dem Zürcher Ressourcen Modell für Gesundheits- und Pflegepädagogen

Die Supervision nach dem ZRM bietet für Gesundheits- und Pflegepädagogen eine bereichernde Möglichkeit, Belastungen und Beanspruchungen in allen Facetten zu begegnen. Teambezogene Konflikte können hier hinterfragt und gelöst werden, aber auch fachlich-methodische Fragestellungen, wie zum Beispiel der richtige Umgang mit schwierigen Schülern, können im Team reflektiert und Lösungswege gefunden werden. Darüber hinaus kann jeder einzelne Lehrende die Möglichkeit nutzen, seiner persönlichen Belastung mittels der Erstellung eines Motto-Zieles stärker zu begegnen. Ein weiterer spannender Ansatz könnte eine schülerzentrierte Supervision darstellen. Konflikte können betrachtet und gelöst werden, oder mögliche Schwierigkeiten in der Ausbildung mit der Gruppe reflektiert werden.

Mögliche Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn der Sinn und Zweck einer Supervision vom Team oder einzelnen Kollegen nicht erkannt wird. Aber auch das Unwissen hinsichtlich unbewusst verlaufender Lernprozesse, kann als Hindernis der Durchführung gesehen werden. Daher gilt es, alle Informationen, die die Teilnehmenden im ZRM-Training erhalten, auch vor und innerhalb der Supervision durch Vorträge und Praxisbeispiele den Supervisor:innen zur Verfügung zu stellen.

4.5 Stärkung der beruflichen Identität und des individuellen Konfliktmanagements durch das Zürcher Ressourcen Modell

Einen weiteren fördernden Aspekt für Gesundheits- und Pflegepädagogen bietet das Zürcher Ressourcen Modell bei der Suche nach der beruflichen Identität bzw. Rolle und bei der Umsetzung eines zielfördernden Konfliktmanagements. Beide Bereiche werden in den nachfolgenden Kapiteln näher erläutert.

4.5.1 Stärkung der beruflichen Identität durch das Zürcher Ressourcen Modell

Einen Beitrag von Hänslis (2014) im Rahmen einer Abschlussarbeit zum ZRM-Trainer am Neuropsychologischen Institut der Universität Zürich, betreut durch Küttel beschäftigt sich mit der Stärkung der Berufsrolle von Jugendarbeitern. Die Erkenntnisse aus dieser Abschlussarbeit bieten, obwohl es sich um Jugendarbeiter handelt, eine interessante Betrachtungsweise auf das ZRM für Gesundheits- und Pflegepädagogen. Das Berufsfeld von Gesundheits- und Pflegepädagogen bildet ein dynamisches und komplexes Arbeitsfeld, das geprägt ist von hohen Erwartungen und facettenreichen Kompetenzen, wie sie im zweiten Kapitel zusammen mit den möglichen Belastungen beschrieben wurden. Eine gefestigte berufliche Identität bzw. Berufsrolle als Lehrender stellt eine wichtige Bedingung dar, den verschiedenen Anforderungen, zum einen gegeben durch die stetigen Veränderungen in der Pflege und durch die vielfältigen Erwartungen an die Lehrenden, sich nicht selbst zu verlieren, die Motivation nicht zu verlieren und damit schließlich nicht im Sinne des Burnouts auszubrennen. Das ZRM zeichnet sich durch die Veränderung der eigenen Haltung aus, die letztendlich die berufliche Identität beeinflusst und durch die Handlung geschieht. Um verschiedene Momente des beruflichen Alltags nicht nur wahrzunehmen und darauf zu reagieren, sondern eine aktive, zielorientierte Haltung und Handlung durchzuführen, sind Veränderungen auf der persönlichen Ebene von Bedeutung. (Vgl. Hänslis 2014: 17ff.) Auf der individuellen Ebene werden Personen in den Mittelpunkt gerückt, die ihre eigene Handlung hinsichtlich ihrer persönlichen Motive und Interessen hinterfragen und die Handlungen durchführen, die sie selbst auch vollziehen möchten. Damit eine Handlung mit den eigenen Motiven übereinstimmen kann, gilt es die dahinter liegende Haltung zu verändern, um auch in komplexen Situationen zielgerichtet handeln zu können. Im ZRM-Training bildet das Motto-Ziel auf der Haltungsebene die Grundlage, auch in komplexen Situationen seine persönliche Haltung zu bewahren. Die Teilnehmenden im ZRM-Training lernen zudem das Situationstypen-ABC kennen, das ihnen ermöglicht, die Umsetzung des Motto-Zieles durch das Erkennen von verschiedenen A-, B- oder C-Situationen (vgl. Kapitel 3.3.4) zielgerichtet zu gestalten. Durch die Wahrnehmung der ver-

schiedenen Situationen, die sich durch niedriges bis zu einem hohen Stressniveau auszeichnen, werden das Kontrollerleben und die Autonomie des Einzelnen gestärkt. Darüber hinaus gilt es hier nochmals auf die Prägnanz der Haltungsziele hinzuweisen. Das Haltungsziel im ZRM Motto-Ziel steuert Handlungen innerhalb verschiedener Situationen. Durch die Verwendung von somatischen Markern, die dauerhaft positiv ausgelegt werden, verbindet der Teilnehmende das Ziel mit seinen eigenen Gefühlen. Es stärkt den Einzelnen in seinem Auftreten. „Oben in der Pyramidenspitze befindet sich eine Art übergeordnete Zentrale. Sie versorgt die gesamte Pyramide mit Motivation und generiert in vielen Fällen das entsprechende Verhalten automatisch“ (Storch 2016: 76). Durch das Fokussieren auf das erstellte Motto-Ziel nimmt der Teilnehmende bewusst wahr, welche Aspekte das Ziel gefährden und welche es stärken. Diese „goal shieldings“-Prozesse festigen die neu gewonnene Haltung und geben verstärkt Orientierung und Stabilität im hohen Anforderungsprofil von Gesundheits- und Pflegepädagogen. (Vgl. Hänslı 2013: 17ff.)

4.5.2 Zielförderndes Konfliktmanagement durch das Zürcher Ressourcen Modell

Das ZRM kann im Sinne des Konfliktmanagements präventiv eingesetzt werden. Wie bereits erläutert, ist das psychoedukative Selbstmanagement des ZRMs dafür ausgelegt, Bedürfnisse bewusst wahrzunehmen, um daraus zielorientiertes Handeln im Alltag zu gestalten. Die Teilnehmenden des ZRM-Trainings werden durch das Erlernen von verschiedenen Möglichkeiten des Ressourcenpools bestärkt, Handlungen durchzuführen, die ihrem eigenen Wohlbefinden zuträglich sind. Durch die verstärkte Wahrnehmung von unbewussten Motiven und Bedürfnissen durch das ZRM-Training, ergibt sich der persönliche Gewinn, Konflikte auf innerer als auch auf sozialer Ebene präventiv zu begegnen. Die Teilnehmenden sind nach dem Training, durch die Arbeit mit dem Unbewussten und der Affektbilanz in der Lage, Situationen schneller zu kategorisieren, Handlungen, aber auch Entscheidungen danach zu bewerten, ob sie ihrem Wohlbefinden zuträglich erscheinen oder nicht. Gestaltet sich eine Situation dennoch als konfliktreich, ist es dem Teilnehmenden nach dem ZRM-Training möglich, aus dem eigens angelegten Ressourcenpool zu schöpfen, um der Konfliktsituation angemessen begegnen zu können. (Vgl. Güntert 2011: 19f)

Darüberhinaus könnte das ZRM-Training „noch gezielter als Möglichkeit im Rahmen der Selbsthilfe bei Konflikten eingesetzt werden“ (ebd. 2011: 20). Güntert beschreibt in seiner Abschlussarbeit zum ZRM-Trainer, dass „ein Grund für destruktives Verhalten in Konflikten in den jeweiligen Grundhaltungen der beteiligten Personen [liegt]“ (Güntert. 2011: 20) Das

ZRM-Training setzt hierbei den Fokus auf die Konfliktfähigkeit der Teilnehmenden. Das Training kann in Einzel- oder Gruppenverfahren durchgeführt werden. Anstatt destruktives Verhalten in Konfliktsituationen zu verfolgen, werden konstruktive Anteile der persönlichen Haltung gegenüber Konflikten in den Vordergrund gestellt. Die eigentliche Grundhaltung gegenüber Konflikten ist den Beteiligten an Konfliktsituationen laut Güntert nicht bewusst. Durch die Themeneingrenzung des ZRM-Trainings auf die Konfliktfähigkeit der Teilnehmenden wird der Einzelne darin bestärkt, konstruktives Verhalten innerhalb eines Konfliktes auszuüben. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Konflikt eskaliert, würde damit vermindert werden. Zudem liegt darin die Chance, dass einerseits weniger Konflikte auftreten oder andererseits Konflikte zügiger geklärt werden könnten. (Vgl. ebd. 2011: 20)

Die Überlegungen von Güntert können von Gesundheits- und Pflegepädagogen genutzt werden, um möglichen Konflikten im Lehrerkollegium und innerhalb der Klasse selbstbewusster entgegenzutreten zu können. Das Konfliktgeschehen kann durch das ZRM-Training mit dem Fokus auf der Konfliktfähigkeit besser verstanden werden und folglich konstruktiver beseitigt werden.

5 Schlussgedanken und Fazit

Das Zürcher Ressourcen Modell stellt einen effektiven Ansatz dar, Gesundheits- und Pflegepädagogen bei der Bewältigung von Belastungen und Anforderungen im Beruf zu unterstützen. Die verschiedenen Möglichkeiten, die im letzten Kapitel erläutert wurden, bieten dem Einzelnen die Chance, den verschiedenen Anforderungen und Erwartungen im Beruf standhalten zu können. Belastungen können durch das Erstellen eines eigenen Motto-Zieles und der Förderung dessen durch verschiedene Ressourcen bewältigt werden. Somit kann der Lehrende den Balanceakt im Stress- und Belastungserleben meistern. Das ressourcenorientierte Modell beweist, dass der Mensch nicht nur ein vom Verstand geleitetes Wesen ist, sondern darüber hinaus sein Unbewusstes nutzen kann, um Wünsche und Bedürfnisse zu verfolgen. Diese Einsicht mag für sehr rational ausgelegte Personen zunächst nicht schlüssig sein, dennoch lohnt es sich, den Schritt zu wagen, das eigene Handeln unter der Führung von zwei Systemen zu verstehen. Das Zürcher Ressourcen Modell sollte als Angebot für Lehrende an Schulen des Gesundheitswesens, im Sinne einer Fortbildung oder einer Klausurwoche, implementiert werden. Es arbeitet konsequent ressourcen- und zukunftsorientiert und kann dadurch die gesamte Team- und Führungskultur innerhalb der Schule verändern.

Die erkannten Chancen des Zürcher Ressourcen Modells für Gesundheits- und Pflegepädagogen können für jede Person, sowohl im privaten als auch im beruflichen Belangen, genutzt werden, um individuelle Ziele zu erreichen. Im Rahmen dieser Bachelorthesis ist es nicht möglich, auf weitere interessante Beiträge des Zürcher Ressourcen Modells einzugehen. Über die verschiedenen Ansätze, die im Kapitel vier beschrieben wurden, bietet das Zürcher Ressourcen Modell auch Möglichkeiten, Menschen mit Essstörungen, HIV und AIDS oder auch Jugendliche in ihrer Lebensgestaltung zu unterstützen¹². So wäre es vorstellbar, den Nutzen des Modells auch für die Pflege von Menschen mit verschiedenen Problemstellungen zu erkennen und einzusetzen. Das Wissen über die Prägnanz von Haltungszielen, die Förderung des Unbewussten, Ressourcenmöglichkeiten wie die Arbeit mit dem eigenen Körper im Sinne des Embodiments, Priming im Sinne von Erinnerungshilfen oder die Wahrnehmung der eigenen Affektlage durch somatische Marker, sollte den zukünftigen Gesundheits- und Krankenpflegern bereits in der Ausbildung angeboten werden. Eine Implementierung könnte im Rahmen der Einführungstage oder Teamtage an den Schulen des Gesundheitswesens stattfinden.

¹² Bei Interesse sind verschiedene Publikationen und universitäre Arbeiten des Zürcher Ressourcen Modells auf der Internetseite www.zrm.ch zu finden.

Darüber hinaus bietet das Zürcher Ressourcen Modell die Möglichkeit, den Lernprozess der Auszubildenden zu unterstützen. Der Lernprozess wird häufig durch „Lernschwierigkeiten, Denkblockaden, Stress und mangelnde Motivation“ (Storch & Schett 2009: 12) erschwert. Mögliche Lernschwierigkeiten gestalten sich, je nach Lernschüler, sehr unterschiedlich und müssen von der Lehrperson durch ein Lehrer-Lernschüler-Gespräch erkannt werden. Der Lehrende, als Lernbegleiter, analysiert mit dem Lernenden die Herausforderungen des Lernprozesses. Dabei wird nicht nur der Lernstoff an sich betrachtet, sondern auch mögliche Gefühle, die Lernmotivation und erwartete Hindernisse in den Fokus gerückt. Aus dieser Analyse ergibt sich das individuelle Thema des Lernenden im Sinne der ersten Phase des ZRM-Trainings. Im Anschluss daran werden persönliche Ziele zur Steigerung des Lernerfolges formuliert. Das Erarbeiten des Ressourcenpools wird bei der Unterstützung der individuellen Ziele zudem hervorgehoben und fokussiert. (Vgl. ebd. 2009: 12f.)

Somit zeigt sich, dass das Zürcher Ressourcen Modell für viele Menschen einen sehr interessanten Ansatz bietet, Selbstmanagementprozesse zu initiieren. Das Zürcher Ressourcen Modell ist als Open Source angelegt worden. Open Source bedeutet, dass jeder das Modell nutzen kann. Möchte man aber die Methoden des Zürcher Ressourcen Modells coachen und ein komplettes Training durchführen, so ist es sinnvoll und notwendig, an einem zertifizierten Trainerlehrgang zum ZRM-Trainer oder ZRM-Coach teilzunehmen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2010): Kompetenz. In: Arnold, R.; Nolda, S.; Nuissl, E.: (Hrsg.) (2010): Wörterbuch Erwachsenenbildung, 2.Auflage.

Bachmann, N. (1998): Die Entstehung von sozialen Ressourcen abhängig von Individuum und Kontext. Ergebnisse einer Multilevel-Analyse.

Bauer, J. (2004): Die Freiburger Schulstudie, S.1-12, Verfügbar unter: https://scholar.google.de/scholar?cluster=11111542791830348468&hl=de&as_sdt=0,5 [28.12.2017]

Becker, P. (2006): Die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften und chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung für gesundheitliche Beeinträchtigung von Lehrern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, S.81-96.

Belardi, N. (2002): Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven.

Bernstein, D., Borkovec, T. (2007): Entspannungstraining. Handbuch der Progressiven Muskelentspannung nach Jacobson, 12.Auflage.

Birbaumer, N., Schmidt, R. (1996): Biologische Psychologie, 3. Auflage.

Bischoff, C. (1991): Der Weg zum Lehrerberuf in der Pflege - Ein geschichtlicher Rückblick. In: Pflegepädagogik 1/1991, S. 6-12.

Bischoff-Wanner, C., Reiber, K. (2008): Kompetenzorientierung und Standards in der Ausbildung von Pflegelehrer/-innen, in: Bischoff-Wanner, C., Reiber, K. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen, S.99-130.

Blömeke, S (2005): Das Lehrerbild in den Printmedien, Inhaltsanalyse von „Spiegel“ und „Focus“-Berichten seit 1990, in: Die deutsche Schule 97, S.24-39.

Bonse-Rohmann, M. (2011): Neue Strukturen der Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege, in: Bonse-Rohmann, M., Burchert, H. (Hrsg.): Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen, S. 9-25.

Büssing, A., Herbig, B., Ewert, T.(2001): Implizites und explizites Wissen - Einflüsse auf Handeln in kritischen Situationen, in: Zeitschrift für Psychologie, 209, S. 174-200.

Bundesministerium für Gesundheit (2017): Bund-Länder-Arbeitsgruppe. Fragen und Antworten Pflegeberufegesetz vom 22.06.2017. Verfügbar unter: <http://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/begriffe-von-a-z/p/pflegeberufegesetz/faq-pflegeberufegesetz.html#c11177> [30.10.2017]

Cihlars, D. (2012): Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung.

Damasio, A.(2015): Descartes` Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. 8. Auflage.

Damasio, A (2011): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. 9.Auflage.

- Diedrichs, A., Krüsi, D. (2008): Einführung und Begleitung neuer Führungskräfte. Einführung und Begleitung neu eingesetzter Führungskräfte anhand des New Manager Assimilation Programms und des Zürcher Ressourcen Modells. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/20081.html> [13.01.2018].
- Diedrichs, A., Krüsi, D., Storch, M. (2009): Effiziente Einführung neuer Führungskräfte und Selbstmanagement nach dem Zürcher Ressourcen Modell, in: Psychologie in Österreich, 4, S.292-299. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/2000-2009.html> [13.01.2018].
- Eckert, M., Ebert, D., Sieland, B. (2013): Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler, in: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2.Auflage, S. 193- 211.
- Ekman, P. (2010): Gefühle lesen. Wie Sie Emotionen erkennen und richtig interpretieren.
- Engelhardt, J. (2012): Gesundheit im Lehrerberuf. Stresserleben sowie Präventions- und Interventionsmaßnahmen.
- Engelkamp, J. (2017): Systemmodelle: Sensorische und motorische Prozesse beim episodischen Lernen, in: Hoffmann, J., Engelkamp, J. (2017): Lern- und Gedächtnispsychologie, 2.Auflagen, S. 169-194.
- Faude-Koivisto, T., Gollwitzer, P. (2011): Wenn-Dann-Pläne: eine effektive Planungsstrategie aus der Motivationspsychologie, in: Birgmeier, B. (Hrsg.): Coachingwissen, 2.Auflage, S. 209-228.
- Felder, M. (2015): Interventionen zum besseren Umgang mit Berufsstress von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/2015.html> [13.01.2018].
- Gabarro, J. (2007): When a new manager takes charge, in: Havard Business Review, January, S.105-123.
- Gollwitzer, P. (1991): Abwägen und Planen. Bewußtseinslagen in verschiedenen Handlungsphasen.
- Grawe, K. (1998): Psychologische Therapie, 2. Auflage.
- Güntert, S. (2011): Konfliktmanagement und das Zürcher Ressourcen Modell ZRM. Abschlussarbeit CAS ZRM-Training. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/20111.html> [13.01.2018].
- Hänsli, N. (2014): Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter in ihrer Berufsrolle stärken. Abschlussarbeit zum CAS Zertifikatsprogramm „ZRM-Trainer“ am Neuropsychologischen Institut der Universität Zürich. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/2014.html> [13.01.2018].
- Harazd, B., Gieske, M., Gerick, J.; Rolff, H. (2009): Lehrergesundheit und Schulleitung: Ergebnisse des Forschungsprojekts, in: Harazd, B.; Gieske, M.; Rolff, H. (Hrsg.): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrergesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung, S. 60-80.
- Heckhausen, J., Heckhausen, H. (Hrsg.)(2010): Motivation und Handeln, 4.Auflage.
- Hillert, A. (2007): Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer, 3.Auflage.
- Hillert, A., Marwitz, M. (2006): Die Burnout Epidemie oder Brennt die Leistungsgesellschaft auf?
- Hopps, W. (2013): Pflege als Performance: Zum Darstellungsproblem des Pflegerischen.

- Hüther, G. (2016/2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, 12.Auflage.
- Hundeloh, H. (2012): Gesundheitsmanagement an Schulen: Prävention und Gesundheitsförderung als Aufgaben der Schulleitung.
- Kanfer, F., Reinecker, H., Schmelzer, D. (2012): Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis, 5. Auflage.
- Kehr, H. (2009): Authentisches Selbstmanagement. Übungen zur Steigerung von Motivation und Willensstärke.
- Kernen, H. (1997): Burnout-Prophylaxe im Management: Erfolgreiches individuelles und institutionelles Ressourcenmanagement.
- Keupp, H. (1999): Identitätskonstruktion. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 3.Auflage.
- Kirschbaum, C. (2001): Das Stresshormon Cortisol. Ein Bindeglied zwischen Psyche und Soma?, in: Jahrbuch der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, S. 150-156. Verfügbar unter: <https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DocumentServlet?id=704> [21.12.2017].
- Krall, H. (2008): Supervision und Coaching zwischen Praxisberatung und Praxisforschungsforschen und beraten, was der Fall ist, in: Krall, H., Mikula, E., Jansche, W. (Hrsg.): Supervision und Coaching-Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich, S.15-28.
- Krankenpflegegesetz (2003): Gesetz über die Berufe in der Krankenpflege, S. 1-14.
- Krankenpflege Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (2003): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Berufe in der Krankenpflege, S. 1-6.
- Krause, A., Dorsemagen, C., Baeriswyl, S. (2013): Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und –gesundheitsforschung, in: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunden, Interventionen. 2. Auflage. S. 61-80.
- Krause, F.; Storch, M. (2006): Ressourcenorientiert coachen mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM, in: Psychologie in Österreich 26, H.1; S. 32- 42.
- Kreißl, M. (2009): Arbeitsbelastung von Pflegelehrer/Innen an staatlich anerkannten Altenpflegeschulen. Halbtagsjobber im Vollzeitjob- eine qualitative Untersuchung, in: Pflegewissenschaft Nr.11, S. 581-591.
- Kühn, L. (2005): Das Lehrer-Hasser-Buch. Eine Mutter rechnet ab.
- Küttel-Künzle, Y. (2005): Burnout, Burnoutprävention und Intervention. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/20051.html> [13.01.2018].
- Küttel-Künzle, Y., Stüssi-Karlsson, A. (2005): Stressmanagementtraining mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Eine Studie über die Effekte eines ressourcenaktivierenden Stressmanagementtrainings auf die neuroendokrine Stressreaktion. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/2000-2009.html> [21.12.2017].
- Kuhl, J. (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme.
- Kuhl, J (2010): Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung.

- Lammers, J., Dubois, D., Rucker, D., Galinsky, A. (2013): Power gets the job: Priming improves interview outcomes, in: *Journal of Experimental Social Psychology*, 49,4, S.776-779.
- Lehmann, D., Koukkou, M. (2006): Brain's experience-dependent plasticity, state-dependent recall, and creation of subjectivity of mental functions, in: Mancina, M. (Hrsg.): *Psychoanalysis and Neuroscience*. S.219-236.
- Mamerow, R. (2016): *Praxisanleitung in der Pflege*, 5.Auflage.
- Meier, R., Storch, M. (2013): Coaching mit dem Zürcher Ressourcen Modell-ZRM, in: Lippmann, E. (Hrsg.): *Coaching. Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis*, 3.Auflage, S. 74-86.
- Öhmen, U (2012): Festangestellte und freiberufliche Dozenten in der beruflichen Weiterbildung im Gesundheitswesen. Empirische Untersuchung zu Commitment, Motivation und Kompetenz.
- Ostermann-Vogt, B. (2011): *Biographisches Lernen und Professionalitätsentwicklung. Lernprozesse von Lehrenden in Pflegeberufen*.
- Robert Bosch Stiftung (2000) *Pflege neu denken. Zur Zukunft der Pflegeausbildung - „Zukunftswerkstatt Pflegeausbildung“ - Mitglieder der Kommission: Bienstein, C., Dreymüller, V.; Görres, S., Knigge-Demal, B., Kruse, A., Ölßner, U., Röder, R., Sowinski, C., Weidner, F., Zegelin, A.*
- Roth, G. (1996): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*.
- Roth, G. (2013): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*.8. Auflage.
- Rothland, M. (2013): Beruf: Lehrer/Lehrerin – Arbeitsplatz:: Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation, in: Rothland,M. (Hrsg.): *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf: Modell, Befunden, Interventionen*, 2. Auflage, S. 21-39.
- Rutchick, A., Slepian, M., Ferris, B. (2010): The pen is mightier than the word: Object priming of evaluative standards, in: *European Journal of Social Psychology*, 40,5, S.70-708.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf-Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*.
- Schmitz, E., Voreck, P. (2011): *Einsatz und Rückzug an Schulen: Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern*.
- Schneider, I., Eerland, A., Van Harrefeld, F., Rotteveel, M., Van der Pligt, J., Van der Stoep, N., Zwaan, R. (2013): One way and the other: The bidirectional relationship between ambivalence and body movement, in: *Psychological Science*, 24, 3, S. 319-325.
- Schultheiss, O., Strasser, A. (2012): Referential Processing and Competence as Determinants of Congruence between Implicit and Explicit Motives, in: Vazire, S., Wilson, T.(Hrsg.): *Handbook of Self-knowledge*, S.39-62.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): *Standards der Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.Dezember 2014*.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

Storch, M. (2016): Rauchpause. Wie das Unbewusste dabei hilft, das Rauchen zu vergessen, 2.Auflage.

Storch, M., Krause, K., Küttel, Y. (2013): Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM, in: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunden, Interventionen, 2. Auflage, S.273-287.

Storch, M., Krause, F. (2017): Selbstmanagement- ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell, 6. Auflage.

Storch, M., Kuhl, J. (2013): Die Kraft aus dem Selbst. Sieben PsychoGyms für das Unbewusste. 2. Auflage.

Storch, M., Schett, J. (2009): Den Rubikon überschreiten. Lerncoaching als Beitrag zum selbstgesteuerten Lernen, Lernende Schule, 45 (9), S.12-25. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/2000-2009.html> [13.01.2018]

Tschacher, W. (2010): Wie Embodiment zum Thema wurde, in: Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W.: Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen, 2.Auflage, S. 13-27.

Wagener, S. (2005): Zur Gesundheit von Lehrkräften an Pflegeschulen, in: Bonse-Rohmann, M., Freese, C. (Hrsg.) Gesundheitsförderung für Gesundheitsberufe. Beiträge zur gesundheitsberuflichen Bildung. Dokumentation 1. Bielefelder Fachtagung vom 28. Oktober 2004, S. 120-130.

Weise, S. (2009): Zürcher Ressourcen-Modell (ZRM), in: Neumann-Wirsig, H. (Hrsg.): Supervisions-Tools. Die Methodenvielfalt der Supervision in 55 Beiträgen renommierter Supervisorinnen und Supervisoren, S.108-113. Verfügbar unter: <http://zrm.ch/2000-2009.html> [13.01.2018].

Weyland, U., Reiber K. (2013): Lehrer/-innen-Bildung für die berufliche Fachrichtung Pflege in hochschuldidaktischer Perspektive, in: Faßhauer, U. (Hrsg.), Fürstenau, B. (Hrsg.), Wuttke, E. (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. S.189-200.

Wiedermann, G. (2013): Grundlegende Begriffe der Lerntheorie, in: Batra, A., Wassmann, R., Buchkremer, G. (Hrsg.): Verhaltenstherapie. Grundlagen – Methoden - Anwendungsgebiete, 4. Auflage, S.38-41.

Erklärung

Hinweis zur Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe und sie an keiner anderen Stelle veröffentlicht wurde.
2. Ich versichere, keine weiteren Hilfsmittel außer den angeführten verwendet zu haben.
3. Soweit ich Inhalte aus Werken anderer AutorenInnen dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, sind diese unter Angaben der Quelle kenntlich gemacht. Dies bezieht sich auch auf Tabellen und Abbildungen.
4. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden beachtet.

Nürnberg, den 24.01.2018

Unterschrift der Verfasserin