

Maja Storch

Das Zürcher Ressourcen Modell
ZRM

Sonderdruck aus

Beiträge zur Lehrerbildung, 18 (3), 2000

Das Zürcher Ressourcen Modell ZRM

Maja Storch

Der Artikel stellt das Zürcher Ressourcen Modell ZRM vor. ZRM wurde für die Universität Zürich entwickelt und ist ein systematisch aufgebautes Training, das Lehrkräften Handlungswissen in den Bereichen Selbstkompetenz und Sozialkompetenz vermittelt. Die handlungstheoretischen Grundlagen werden dargestellt ebenso wie Verbindungen zur neueren neurowissenschaftlichen Forschung. Abschliessend findet sich ein Überblick über die wissenschaftlichen Untersuchungsergebnisse zum ZRM.

1. Die Entstehungsgeschichte

Die Entstehungsgeschichte des Zürcher Ressourcen Modells ZRM¹ beginnt im Jahr 1991, als ich am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie von Prof. Fend an der Universität Zürich im Rahmen der EB II die Leitung eines Projektes mit dem Titel "Professionalisierung: Handlungskompetenzen für pädagogische Berufe" übernahm. Ziel dieses Projektes war es, Lehrkräfte wissenschaftlich fundiert in dem auszubilden, was generell "psychosoziale Kompetenz" genannt wird. Die Ausbildung in dieser Kompetenz sollte sich nicht mit den Bereichen Methodik und Didaktik befassen, denn dafür waren in der Ausbildung von Lehrkräften genügend Ressourcen vorhanden. Was fehlte, war fundiertes Wissen darüber, wie Lehrkräfte für ihr sich veränderndes Arbeitsfeld fit gemacht werden konnten. Inwiefern sich der Berufsalltag von Lehrkräften verändert hat, muss an dieser Stelle nicht ausführlich besprochen werden, Stadelmann (2000) hat hierzu eine aktuelle Standortbestimmung vorgelegt. Aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und der damit einhergehenden veränderten Anforderungen an das Bildungssystem benötigen Lehrkräfte neue Kompetenzen. Diese beziehen sich hauptsächlich auf die Bereiche "Selbstkompetenz" und "Sozialkompetenz". Für diese Themen haben die älteren Semester unter den Lehrkräften in ihrer Ausbildung keinerlei professionelle Vorbereitung genossen, den jüngeren geht es teilweise besser, doch von einem wissenschaftlich solide abgesicherten Curriculum kann in dieser Hinsicht nach wie vor nur in wenigen positiven Fällen die Rede sein.

Wo Bedarf ist, entsteht die Suche nach Abhilfe. Man fand sie in Konzepten, die hauptsächlich im Rahmen von klinisch-psychologischen Kontexten entwickelt worden waren. In der klinischen Psychologie und damit einhergehend in der Psychotherapie befasst man sich seit Sigmund Freud mit der Frage, wie Menschen sich entwickeln, wie sie miteinander kommunizieren und welchen Einfluss die Aussenwelt auf die Innenwelt des Individuums hat. Im Rahmen dieses Arbeitsfeldes wurden zahlreiche Vorgehensweisen entwickelt, um Menschen dabei zu unterstützen, zufriedenstellend mit sich selbst und mit anderen umzugehen. Auf diesem Gebiet entstanden im Laufe der Zeit eine Vielzahl von "Therapie-Produkten", die für den Laien inzwischen kaum noch überschaubar sind. Der Trend geht inzwischen dahin, die Vorstellungen der Psychotherapie einer gründlichen Revision zu unterwerfen, sei es mit wissen-

¹ Homepage: www.zrm.ch

schaftsjournalistischem Elan eher radikal und provokativ, wie es Degen (2000) tut, oder auf der Basis von sorgfältigen wissenschaftlichen Metaanalysen, wie sie Grawe et al. (1994) vorlegen. Die vernünftige Absicht all derjenigen, die sich mit derlei "Aufräumarbeiten" beschäftigen ist, die eines Tages auf der Basis von fundiertem psychologischen Wissen Aussagen darüber machen zu können, wie die menschliche Psyche funktioniert und mit Hilfe wissenschaftlicher Vorgehensweisen im Psychotherapiedschungel brauchbare Aussagen von metaphysischem Unsinn trennen zu können. Einen ersten Versuch hierzu hat wiederum Grawe (1998) vorgelegt.

In dieses Feld, das die eigenen Prämissen auch heute noch lange nicht geklärt hat, meldete sich Ende der 80er, Beginn der 90er Jahre die Pädagogik mit dringendem Handlungsbedarf. Und man handelte, nach bestem Wissen und Gewissen. Neben dem Methodenwirrwarr, dem man aufgrund des damaligen Kenntnisstandes notgedrungenemassen ausgesetzt war, hatte die Pädagogik auch noch ein weiteres Problem zu meistern: die meisten psychologischen Verfahren waren im Kontext klinischer Bemühungen entstanden und nicht in Kontexten von Pädagogik. Entsprechend begrenzt war auch ihr Einsatz- und Wirkungsgrad. Ich habe an anderer Stelle ausführlich über diesen Sachverhalt geschrieben (Storch, 1997). Cloer et al. (2000) sprechen diesbezüglich von einer "völlig undifferenzierten Produktpalette" (S. 15). Das Resultat der Übertragung von klinisch-psychologischen Verfahren auf pädagogische Kontexte waren und sind zahlreiche "psycho-geschädigte" Lehrkräfte, die zu Beginn der psychosozialen Weiterbildungsära in pädagogischen Kontexten hochmotiviert entsprechende Weiterbildungsangebote nutzten, sich dann aber den seltsamsten Übungen ausgesetzt fanden und nach einigen traumatisierenden Erlebnissen inzwischen alles, was mit "Psycho" zu tun hat, meiden, wie der Teufel das Weihwasser. Und das zu recht.

Ein Lehrer berichtet von einer Übung, bei der ihm ein Blatt Papier auf den Rücken geklebt wurde, auf das alle KursteilnehmerInnen ihre Meinung über ihn zu schreiben hatten. Eine Lehrerin berichtet von einer Übung, in der sie gezwungen wurde, auf einen Tisch zu stehen und sich rückwärts in die Hände der übrigen Gruppenmitglieder zu stürzen, darauf vertrauend, dass diese sie auffangen würden. Wieder eine andere Lehrkraft hatte in einem Rollenspiel die Rolle eines gemobbten Teammitgliedes zu spielen und erlebte, dass die gruppendynamischen Prozesse aus dem Rollenspiel sich hinterher in der Gruppenrealität widerspiegelten. Solcherlei Beispiele sind Legion. Sie beruhen allesamt darauf, dass psychotherapeutische Methoden, die im Rahmen einer fortlaufenden PatientInnengruppe oder im Rahmen der Ausbildung von PsychotherapeutInnen durchaus ihre Berechtigung haben, unhinterfragt auf Lehrkräfte angewandt werden, die auf der Suche nach psychosozialen Kompetenzen im pädagogischen Umfeld sind. Die Übung mit dem Blatt Papier auf dem Rücken stammt aus der Tradition der Gestalttherapie und kann - mit entsprechender Vor- und Nachbereitung - durchaus sinnvoll zur Förderung der Selbstreflexion eingesetzt werden. Die bemitleidenswerte Lehrerin, die vom Tisch fallen musste, hatte es mit dem bekannten "trust fall" zu tun, einer Übung aus dem Kreis der Gruppendynamik, die ebenfalls, bei entsprechend sorgfältigem Einsatz, wichtige Beiträge zur Gruppenkohäsion leisten kann. Rollenspielgeschädigte Menschen gibt es zu Tausenden, sie hatten das Pech, einem Trainer oder einer Trainerin zu begegnen, die auf diesem Gebiet keine zu reichende Ausbildung genossen hat. "Und jetzt machen wir noch ein Rollenspiel zum Thema!" ist leicht gesagt. Um zu lernen, Rollenspiele sachgerecht durchzu-

führen, setzen die Psychodrama-Ausbildungsinstitute in aller Welt ein Lehrzeit von 4 Jahren an.

Diese ausführliche Einleitung war notwendig, um das Umfeld aufzuzeigen, in dem ich im Jahre 1991 die Leitung meines Projektes begann. Ich wandte mich mit der Bitte um Zusammenarbeit an Dr. Frank Krause, der als stellvertretender Projektleiter des Projektes "Aggression und Schule" unter der Leitung von Prof. Dann an der Universität Konstanz zusammen mit KollegInnen das Konstanzer Trainingsmodell KTM zum Umgang mit aggressivem Verhalten im Unterricht entwickelt hatte, eines der wenigen Verfahren, die ihren Beitrag zum Erwerb von psychosozialen Handlungskompetenzen für Lehrkräfte theoriegeleitet und wissenschaftlich überprüft leisten (Tennstädt et al., 1987). Dr. Krause sagte seine Mitarbeit zu und so entwickelten wir im Laufe der letzten Jahre, unterstützt von zahlreichen hochmotivierten Studierenden der Universität Zürich, die zu diesem Thema ihre Seminar- und Lizentiatsarbeiten verfassten, das Zürcher Ressourcen Modell ZRM.

2. Der Ressourcenansatz

Wie im Namen schon angedeutet, verfolgt ZRM einen Ressourcenansatz. Der Begriff "Ressource" wird aktuell etwas inflationär gebraucht und nicht immer präzise definiert. In den Sozialwissenschaften wurde der Begriff "Ressource" von Badura (1981) eingeführt. Badura plädierte damals für eine Abkehr von der Belastungsforschung und forderte stattdessen eine Ressourcenforschung. Er kritisierte das – auch heute noch eher übliche – Vorgehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung, das sich in erster Linie an der Pathologie orientiert. So werden umfangreiche Studien angelegt, die die präzise Beschreibung verschiedener Krankheitsbilder erlauben. Es ist viel darüber geschrieben, welche Faktoren zu Depression führen, welche zu Stress, welche zu einem niedrigen Selbstwertgefühl. Die sozialwissenschaftliche Forschung hat sich viele Jahre am medizinischen Modell orientiert, das sich in erster Linie damit befaßt, Ursachen von *Krankheiten* ausfindig zu machen, mit der Absicht, diese dann zu beseitigen.

Im Zuge des Entstehens einer neuen Disziplin in den Sozialwissenschaften, die sich "Gesundheitspsychologie" nannte (Schwenkmezger & Schmidt, 1994), befaßte man sich mehr und mehr damit, die Ursachen von *Gesundheit* ausfindig zu machen, um dieses Wissen dann unter der Maxime eines Präventionsgedankens gezielt einsetzen zu können. Udris et al. (1992) untersuchten z.B. in einer Studie der ETH Zürich ihre Versuchspersonen daraufhin, was sie gesund erhielt. Sie analysierten eine Stichprobe von Menschen, die von ihren HausärztInnen als langanhaltend gesund eingestuft worden waren und befragten sie in einem breitangelegten Design hinsichtlich ihres Lebensstils und ihrer Normen und Werthaltungen. Auf diese Weise bekamen sie präzise Hinweise auf bestimmende Merkmale von Gesundheit, die wiederum direkt in der Prävention eingesetzt werden können. Das Augenmerk verschob sich *von der Pathogenese zur Salutogenese*. Statt Defizite zu verzeichnen, zu beschreiben und zu kategorisieren wurde nach Ressourcen gesucht, die es wert sind, erforscht und angewandt zu werden (Toletti & Storch, 1996).

Besonders in der Psychotherapie fand diese Ressourcenperspektive begeisterte Aufnahme. Ressourcenorientierung in der Psychotherapie geht davon aus, daß der

Mensch die meisten Ressourcen, die er zur Lösung seiner Probleme benötigt, selbst in sich trägt. Die TherapeutInnen helfen dabei, diese Ressourcen zu entdecken und zu entwickeln. Diese Haltung schreibt den PatientInnen selbst ein großes Veränderungspotential zu und beschränkt die Rolle der TherapeutInnen auf die eines Wegbegleiters, einer Hebamme oder eines Prozeßhelfers. Die Ressourcenperspektive in der Psychotherapie hat Vorläufer in der humanistischen Psychologie mit ihrem festen Glauben an das positive Veränderungspotential im Menschen. Auch in den Konzepten von Alfred Adler und C.G. Jung lassen sich Elemente ausmachen, die die Selbstheilungskräfte von Menschen betonen.

Insequentes Ressourcendenken mit entsprechendem Methodenrepertoire findet sich in der Psychotherapie jedoch erst in neuerer Zeit, im Zuge der Ansätze im Kreis der Kurzzeittherapien, von denen die lösungsorientierte Kurzzeittherapie von de Shazer (1989) wohl eine der elaboriertesten darstellt. Ahnvater dieser Therapieformen ist unbestritten Erickson (Erickson & Rossi, 1979), der mit seiner hypnotherapeutischen Arbeit viele Nachfolgearbeiten inspirierte. Stierlin beschreibt unter dem Stichwort "Ressourcenselbst" die Ericksonsche Arbeitsweise:

"Auch für dieses mannigfache Ressourcen enthaltende – aber nicht nutzende – Selbst hat wie wohl kein anderer Milton Erickson den Blick geschärft. Hier geht es darum, im jeweiligen Problemangebot des/der Klienten/in auch schon immer Lösungsangebote und -möglichkeiten zu sehen. In solcher Sicht erweist sich insbesondere der Begriff des Widerstandes als nicht länger brauchbar. Denn was etwa in einem psychoanalytischen Kontext als Widerstand hervortritt, erweist sich nunmehr als Kooperationsangebot. ... Mit Blick auf das Ressourcenselbst erscheint auch das sogenannte Unbewußte in anderem Licht als bei Freud: Dieses läßt sich nun eher als eine ungenutzte persönliche Schatzkammer denn als Tummelplatz unerlaubter, gefährlicher und daher zu verdrängender Triebregungen ansehen." (Stierlin, 1994, S. 108)

In der Psychotherapie wird der Ressourcenbegriff oft eher intuitiv verwendet und nicht genau definiert. Er wird verwendet im Kontext von Worten wie Selbstverwirklichung, Nutzbarmachung eigener Potentiale oder Selbstorganisation. Drei Arbeiten, die an der EB II entstanden sind, haben den Versuch unternommen, den Begriff "Ressource" etwas schärfer zu fassen, Ruffo (1996) aus entwicklungspsychologischer Sicht und Weibel (1994, 1997) aus pädagogischer Sicht. Inzwischen liegen von Hurrelmann (1991), von Hornung und Gutscher (1994) sowie von Gutscher, Hornung und Flury-Kleuber (1998) brauchbare Modelle vor, um den Ressourcenbegriff zu präzisieren und das Zusammenspiel von personalen, im Individuum liegenden Ressourcen und sozialen, in der Umwelt liegenden Ressourcen genauer zu klären. Kramis-Aebischer und Kramis (2000) entwickelten ein differenziertes System der Ressourcenförderung zur Prävention von Burnout bei Lehrkräften.

3. Die Handlungstheorie

Wenn man sich grundsätzlich darauf geeinigt hat, ressourcenorientiert vorzugehen, so entsteht die dringende Frage nach einer entsprechenden Handlungstheorie. Grundsätzlich ist der Ressourcengedanke verheißungsvoll und menschenfreundlich. Aber die gute Absicht allein, Ressourcen in Menschen hervorzulocken genügt nicht. Was auch immer an Ressource hervorgehört wird, muß in Handlung umgesetzt werden,

wenn die ressourcenorientierte Vorgehensweise für Aus- und Weiterbildung mehr als ein wohltönender Begriff oder eine visionäre Idee werden soll. Als handlungstheoretischer Hintergrund des ZRM dienen die Überlegungen von Wahl (1991). Wahl beginnt sein Buch "Handeln unter Druck" mit folgenden Worten:

"Eigentlich fing alles mit einer Enttäuschung an. Als ich begann, Vorlesungen und Seminare für angehende Lehrer zu halten, war ich davon überzeugt, die dort vermittelten Ausbildungsinhalte würden zu einem angemessenen professionellen Umgang mit schulischen Anforderungen beitragen. Leider musste ich bald feststellen, dass sich die jungen Lehrer bei ihrem praktischen unterrichtlichen Handeln höchst selten an den psychologischen Ausbildungsinhalten orientierten, obwohl sie über diese noch sehr gut Bescheid wussten. Die Vielzahl derartiger Erfahrungen fasste ich zunächst als Scheitern meiner hochschuldidaktischen Bemühungen auf und fragte mich, was ich in der Lehre anders machen könnte. Parallel dazu suchte ich nach weiteren Ursachen für die (mich entmutigenden) Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflichem Handeln und führte in diesem Zusammenhang kleinere Untersuchungen durch." (Wahl, 1991, S. 1)

Ohne dass Wahl diesen Begriff 1991 schon benutzt, befasst er sich mit etwas, das heute unter dem Stichwort "Transferproblematik" immer mehr in den Vordergrund des Interesses von erwachsenenbildnerischen Bemühungen rückt, und zwar keineswegs alleine auf den Bereich der Pädagogik beschränkt. Toletti und Pallecchi (1997) haben im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit hierzu einen sehr guten Überblick verfasst. Wahls Buch ist im Moment leider vergriffen, es gehört aber nach wie vor zum besten, was handlungstheoretisch zur Transferproblematik geschrieben wurde, darum seien seine Gedanken im folgenden ausführlicher dargestellt.

Wahl orientiert sich in seinem handlungstheoretischen Modell an den Vorstellungen vom Menschen als einem "reflexiven Subjekt" (Groeben & Scheele, 1977). Im Rahmen dieser Theorietradition wird menschliches Handeln als "zielgerichtet, bewusst, sinnhaftig" definiert. Der handelnde Mensch wird als "verantwortlich, autonom, sich seiner selbst bewusst, reflexions-, kommunikations- und rationalitätsfähig" gesehen (Wahl, 1991, S. 6). Wahl stiess bei seinen Untersuchungen, in denen er versuchte, das "Scheitern" seiner hochschuldidaktischen Bemühungen zu erklären auf ein interessantes Phänomen: Je schneller sie handeln mussten und je stärker sie dabei emotional belastet waren, desto weniger orientierten sich die von ihm untersuchten Lehrkräfte an dem, was sie in ihrer Ausbildung gelernt hatten. Vielmehr schien es so, als ob die entscheidenden Definitionsmerkmale dessen, was menschliches Handeln ausmacht - Intentionalität, Reflexivität und Bewusstheit - in gewissen Situationen verschwinden würden, so dass Wahl (1991, S. 6) vorschlägt, in diesem Fall nicht von Handeln sonder eher von Verhalten zu sprechen.

Wahl versuchte in der Folge, die Merkmale von Situationen, in denen menschliches Handeln offenbar von Verhalten abgelöst wurde, genauer zu erfassen. In Anlehnung an die berühmte Lohhausen-Studie von Dörner und seinen MitarbeiterInnen (1983) präzisiert Wahl (1991, S. 9f) für pädagogische Kontexte, wie man sich eine solche Situation, die in der Lage ist, einen Menschen dazu zu bringen, dass er Intentionalität, Reflexivität und Bewusstheit nicht mehr zur Steuerung seiner Handlungen einsetzen kann, vorzustellen hat.

- Die *Komplexität* der Situation ist sehr hoch. Von der Lehrkraft berücksichtigt werden müssen: Raumgrösse, Sitzordnung der Lernenden, Zeitvorgaben, Lerninhalte, die transportiert werden sollen, didaktische Gestaltung des Unterrichts, Regeln für den Umgang der beteiligten Personen untereinander, Vorwissen der Lernenden, persönliche Eigenschaften der Lehrkraft und der Lernenden, Motivation, Ängste, Hoffnungen etc. etc.
- Zwischen den einzelnen Komponenten dieser komplexen Situation können vielfältige *Vernetzungszusammenhänge* mit unterschiedlichsten Kausalitätsverbindungen bestehen.
- Ein Teil der Komponenten ist der Lehrkraft bekannt, ein Teil nicht. Gleiches gilt für die Vernetzungszusammenhänge. Diese Situation ist daher bis zu einem gewissen Grad durch *Intransparenz* gekennzeichnet.
- Die Lehrkraft verfolgt nicht nur ein Ziel sondern viele Ziele gleichzeitig: Lernstoff vermitteln, Zeit einhalten, angenehme Atmosphäre schaffen, guten Kontakt zu den Lernenden halten, sie will als kompetent wahrgenommen werden, zu aktiver Mitarbeit motivieren etc.etc. In Anlehnung an Dörner (1983) nennt Wahl dieses Situationsmerkmal *Polytelie*.
- Nicht genug, dass pädagogische Situationen meistens polytelisch sind, es kommt noch schlimmer: die zahlreichen Ziele sind *oftmals unklar definiert*, die Lehrkraft arbeitet dann in einer Art Nebelfeld.
- In vielen Fällen sind die Ziele *kontradiktorisch*, so dass die Lehrkraft, wenn sie ein Ziel verfolgt, ein anderes verunmöglicht oder aufgeben muss. Starke Betonung der stofflichen Ziele kann sich negativ auf das Lernklima auswirken, ein intensives Eingehen auf individuelle Beiträge kann vom Thema wegführen, eine stark strukturierte Planung wiederum kann sich negativ auf die Spontaneität und Motivation der Lernenden auswirken etc.etc.
- Das Geschehen in diesen Situationen entwickelt sich ausserdem nicht linear-vorhersehbar, sondern es verändert sich im Rahmen von selbstorganisierenden Prozessen. Die ablaufenden Prozesse haben eine akteurunabhängige *Eigendynamik*.
- Die *Eigendynamik* des Systems bringt die Lehrkraft immer wieder in unvorhersehbare Situationen. Die Lehrkraft muss dann reagieren, steht dabei zusätzlich aber oft unter hohem *Erwartungs- und Bewertungsdruck*.
- Gleichzeitig sind die Entscheidungszeiten knapp bemessen, die Lehrkraft handelt also auch noch unter *Zeitdruck*.

Abgesehen davon, dass all diese Elemente auf jede ganz normale Schulstunde zutreffen und keineswegs dem anekdotischen Gruselkabinett der LehrerInnenbildung entspringen sind, weist Wahl darauf hin, dass nicht nur Lehrkräfte zwecks Ausübung ihres Berufs in derartige Situationen gestellt sind. Im Management finden wir Ähnliches, genauso wie in der Notfallchirurgie, FluglotsInnen kennen diese Situationen, wie auch zahlreiche Arten von Menschen, die zu Wettkämpfen in beliebigen Disziplinen antreten. Aufgrund dieser Überlegungen entwickelt Wahl eine Definition von "Handeln unter Druck":

"Das Dilemma des Akteurs - wir werden später bei Tischtennis und Blitzschach prototypisch darauf stossen - besteht darin, dass die für eine Entscheidungsfindung verfügbare Zeit häufig kleiner ist als die für Orientierung und Handlungsauswahl benötigte Zeit. Entsprechend ist "Handeln unter Druck" dadurch charakterisiert,

dass ohne Ausnützen aller verfügbaren externen und internen Informationen, sowie ohne Ausschöpfen der eigenen Problemlösungskompetenzen bei variierender emotionaler Beteiligung der Akteur sich im Realitätsausschnitt orientieren und sich für das Ergreifen oder Unterlassen von Massnahmen entscheiden muss." (Wahl, 1991, S. 11)

Wesentlich ist für Wahl die Frage danach, wie Menschen darin ausgebildet werden können, auch in derlei schwierigen Situationen Handelnde zu bleiben, d.h. menschliche Wesen, die zielgerichtet und vernünftig, im Einklang mit ihren persönlichen Motiven und Interessen sowie unter sinnvoller Einbeziehung der Systemkomponenten, innerhalb derer sie tätig sind, diejenigen Handlungen vollziehen, die sie vernünftigerweise gerne vollziehen wollen. Sein Forschungsprogramm lautet: Aus "Verhalten unter Druck" soll "Handeln unter Druck" werden. Aufbauend auf diesem Grundgedanken formuliert Wahl seine Zielvorstellung für die LehrerInnenbildung:

"Ziel einer professionellen Ausbildung von Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern muss unter anderem sein, zu einer angemessenen Bewältigung des sehr komplexen und vernetzten Realitätsbereichs zu befähigen, auch wenn die durch Eigendynamik, Erwartungs- und Bewertungsdruck bedingten Entscheidungszeiten ausserordentlich knapp sind. Offenbar sind die bisher üblichen Ausbildungsformen hierauf wenig abgestimmt, was zu den ubiquitären Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflichem Handeln führt. Die zentrale Frage lautet deshalb, wie Aus- und Fortbildung pädagogischer Experten gestaltet werden müssen, damit sie auch zu "Handeln unter Druck" qualifizieren. Oder anders gewendet: Wie muss ich als Leiter von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen lehren, damit bei den Teilnehmern jene Lernprozesse initiiert werden, die zu einer Veränderung des "Handelns unter Druck" führen? (Wahl, 1991, S. 12).

4. Das Vorgehen

Erinnern wir uns: Wahl definiert Handeln als "zielgerichtet, bewusst, sinnhaftig". Wenn wir Menschen darin unterrichten wollen, dass sie in Drucksituationen etwas tun, das diesen Vorgaben entspricht, müssen diese drei Komponenten umgesetzt werden. Das heisst: Zunächst ist das Ziel zu klären, welches das handelnde Subjekt in dieser Situation ausführen möchte. Als nächsten Schritt müssen wir überprüfen, dass das gewählte Ziel vom handelnden Subjekt auch als sinnhaft erlebt wird und dann sollte die Lehrkraft auch noch Wissen darüber an die Hand bekommen, wie dieses als sinnhaft erlebte Ziel auch bewusst verfolgt werden kann. Im ZRM werden diese drei Schritte systematisch durchlaufen.

4.1 Das Ziel

Aus der psychologischen Forschung zum Thema "Zielerreichung" haben wir konkrete Hinweise darauf, wie ein Ziel beschaffen sein muss, damit die Wahrscheinlichkeit steigt, dass dieses Ziel in Handlung umgesetzt wird. Oettingen (1997) hat in ihrer Habilitationsschrift hierzu einen umfassenden Überblick vorgelegt. Von Interesse für unsere Zwecke sind die sogenannten "Zielinhaltstheorien" (Gollwitzer & Moskowitz, 1996), hiervon insbesondere die Theorie der *personal strivings* von Emmons (1992). Emmons fand heraus, dass Vermeidungsziele (versuchen, etwas nicht zu tun) mit weniger positiven Gefühlszuständen gekoppelt sind als Annäherungsziele (versuchen,

etwas zu tun). In diesem Sinne werden die Lehrkräfte im ZRM dazu angehalten, ihre Ziele als Annäherungsziele zu formulieren. Dies heisst: Statt "Ich möchte nicht mehr so schnell wütend werden." (Vermeidungsziel) heisst die Formulierung z.B.: "Ich bin gelassen." (Annäherungsziel).

Eine weitere Zielinhalte Theorie, die für das ZRM von Bedeutung ist, finden wir in der *Self-determination Theory* von Deci (1992). Diese Theorie besagt, dass Ziele, die auf Selbstverwirklichung gerichtet sind und dem Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz entsprechen, höhere Erfolge in der Zielverwirklichung mit sich bringen als Ziele, die von aussen determiniert sind. Zahlreiche Befunde aus dem Themenkreis der Forschung zum Kontrollerleben (zusammenfassend siehe Eschmann, 2000) weisen darauf hin, dass Kontrollerleben im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit steht. Der Zusammenhang zwischen dieser Thematik und dem Ressourcenansatz ist evident. Für das ZRM heisst das: die Ziele sollten so formuliert sein, dass sie im Kontrollbereich des handelnden Subjekts liegen. Statt: "Ich möchte mehr Harmonie im Team", formuliert eine Lehrkraft z.B.: "Ich äussere meine Anliegen klar und deutlich."

Wahl hat in seiner Definition von Handeln auch den Punkt angesprochen, dass das handelnde Subjekt sein Ziel als sinnhaft erleben soll. Dieser Punkt spricht ein Gefühl an, das lange Zeit wissenschaftlich nicht einfach untersucht werden konnte. Das Thema "Sinnfindung" blieb deswegen der psychotherapeutischen Praxis, meist aus dem Kreis der humanistischen Psychologie oder der Psychoanalyse vorbehalten, die sich von den Universitäten oft den Vorwurf mangelnder wissenschaftlicher Fundierung gefallen lassen musste. Erst in neuerer Zeit befasst sich die akademische Psychologie systematisch mit diesen Themen, einer der ersten Autoren war Blasi (1988) (siehe hierzu ausführlich Storch, 1999).

Seit einiger Zeit existieren Arbeiten aus dem Bereich der Neurowissenschaften, die es der Psychologie ermöglichen, in einem interdisziplinären Zugang das Thema "Sinnerleben" wissenschaftlich befriedigend zu erfassen. Von besonderem Interesse sind hierbei die Arbeiten von Damasio (1994, 1999), dem es gelungen ist, mit seiner Theorie der somatischen Marker menschliches Sinnerleben auf einer neurowissenschaftlichen Basis zu untersuchen. Diese Theorie besagt in Kürze, dass der Mensch neben dem bewussten System auch über ein unbewusst arbeitendes Entscheidungssystem verfügt, das die Entscheidungsfindung nicht über Kognitionen sondern über somatische Marker mitteilt. Das Auftreten von somatischen Markern ist physiologisch nachweisbar und wird vom Subjekt entweder als körperliche Sensation oder als Emotion wahrgenommen (ausführlich hierzu Würsch, 2000). Im ZRM werden die Kursteilnehmenden mit der Theorie der somatischen Marker nach Damasio vertraut gemacht und darin unterwiesen, ihre Zielformulierung gezielt daraufhin zu wählen, inwieweit sie bei ihnen einen positiven somatischen Marker auslöst, der wiederum in Zusammenhang mit einem unmittelbar erlebten "felt sense of self" (Gendlin, 1998) bzw. dem Identitätserleben im Sinne von Blasi steht. Die neue interdisziplinäre Ausrichtung im Hinblick auf die Neurowissenschaften findet übrigens begrüssenswerterweise nicht nur in der Psychologie statt, auch die Philosophie versucht, ähnliche Fragen auf diesem Weg zu beantworten, wie es z.B. der Titel "Neurophilosophie der Willensfreiheit" von Walter (1999) nahelegt.

Für Ziele im Sinne des Zürcher Ressourcen Modells ZRM gilt daher:

- Sie sind Annäherungsziele.
- Sie liegen im eigenen Kontrollbereich.
- Sie werden durch einen positiven somatischen Marker als sinnhaft erlebt ausgewiesen.

Die Entscheidungsfindung für ein bestimmtes Ziel mittels positiver somatischer Marker schliesst übrigens automatisch eine systemische Perspektive mit ein. Da somatische Marker über den Abgleich verschiedener Szenarien funktionieren, erfolgt das positive Signal nur bei demjenigen Szenario, bei dem alle beteiligten Komponenten günstig für das sich entscheidende Subjekt sind - natürlich auch im Hinblick auf Konsequenzen im Verhalten des aktuellen Systemkontextes, in dem der Mensch lebt, liebt und arbeitet.

Nach einer Untersuchung an der EB II (Bruggmann, 2000) kann man die Ziele, die auf diese Weise im ZRM formuliert werden, in sechs Kategorien zusammenfassen. Es handelt sich um die Themen "Veränderung", "Kraft", "auf die innere Stimme hören", "Gelassenheit", "Selbstsicherheit" und "Integration verschiedener Strebungen".

4.2 Die Handlung

Nach mehreren Untersuchungen (Messerli, 1994, Larcher & Toletti, 1995, Bucco, 1997) und nach vielen Gesprächen mit Kursteilnehmenden können wir inzwischen eine Einteilung in drei Situationstypen vornehmen, wenn es darum geht, das als sinnhaft erlebte Ziel in Handlung umzusetzen.

Situationstyp 1: Die einfache Situation

Einer grossen Zahl von Kursteilnehmenden genügt es bereits, ihre Handlungsabsicht in der oben beschriebenen Weise auszudrücken, um ihr Handeln auch tatsächlich zu ändern. Dies ist zu erwarten, denn die Zielformulierung im ZRM fördert durch die verlangten Kriterien die Erfolgsaussichten der Zielerreichung.

Situationstyp 2: Schwierige Drucksituationen, die aber vorhersehbar sind (z.B. ein schwieriges Elterngespräch zu einem bestimmten Termin)

In diesen Situationstypen besteht die Gefahr, dass die Kursteilnehmenden in die Prozesse zurückfallen, die Wahl beschrieben hat: trotz besseren Wissens und klar formulierter Handlungsziele wird das Subjekt von alten Verhaltensroutinen "eingeholt" und verhält sich nicht seinem Ziel entsprechend. Für diese Situationstypen werden im ZRM Massnahmen getroffen, die weiter unten beschrieben werden, damit die Kursteilnehmenden lernen, wie sie sich auf diese Situationen vorbereiten können.

Situationstyp 3: Schwierige Drucksituationen, die unvorhersehbar sind.

Bei diesen Situationstypen kommt das Element der "Eigendynamik" von Drucksituationen besonders zum Tragen, das vom Akteur/ von der Akteurin nicht abgeschätzt werden kann und das typischerweise überraschend auftaucht. Hier besteht die grösste Gefahr, in unerwünschtes Verhalten zurückzufallen. Im ZRM wird für diesen Situationstyp eine überraschende Lösung angeboten.

4.2.1 Situationstyp 1

Dieser Situationstyp muss nicht weiter besprochen werden, da dem handelnden Subjekt in dieser Situation eine zufriedenstellende Zielerreichung ohne weitere unterstützende Massnahmen bereits gelingt.

4.2.2 Situationstyp 2

Um die Kursteilnehmenden auf diesen Situationstyp vorzubereiten, bedienen wir uns im ZRM einer theoretischen Vorstellung, die in jüngster Zeit unter dem Stichwort "Embodied Cognitive Science" Eingang in die akademische Psychologie gefunden hat (Tschacher & Scheier, 1999). In diesem Ansatz wird der Zusammenhang zwischen Kognition und körperlicher Repräsentation von Kognitionen untersucht. Aus der wissenschaftlichen Literatur sind zwei Wege bekannt, wie Kognition und Körper zusammenspielen. Sehr gut erforscht sind die Einflüsse von mentalen Vorstellungsbildern auf körperliche Performanz in den Sportwissenschaften, hier insbesondere im Bereich des mentalen Trainings. Geistiges Probehandeln erhöht die Wahrscheinlichkeit, entsprechende Handlungen auch in Drucksituationen ausführen zu können. Eine ausgezeichnete Darstellung der aktuellen Diskussion findet sich bei Gubelmann (1998), Ferrari (2000) hat die Parallelen von mentalem Training zu ZRM ausführlich dargestellt. Erst am Anfang wissenschaftlicher Forschungstätigkeit steht die Untersuchung des zweiten Weges: der Einfluss von Körperhaltung auf mentale Vorgänge. Die Tatsache, dass diese Art von Untersuchungen noch ein sehr junges Gebiet darstellt, bringt es mit sich, dass die Begrifflichkeit noch nicht befriedigend systematisiert ist. Wissenschaftliches Vorgehen hat daher oft explorativen Charakter und muss sich mit vorläufigen Definitionen zufriedengeben. Vielsprechende Untersuchungen hierzu legen Stepper (1992) sowie Stepper und Strack (1993) aus dem Bereich der Sozialpsychologie vor. Imhasly (1996) hat ihre Ergebnisse im Überblick dargestellt. Man konnte z.B. nachweisen, dass Versuchspersonen, die ein Lob in einer aufrechten Körperhaltung entgegennahmen, signifikant mehr Stolz erlebten als Versuchspersonen, die ein Lob in einer gekrümmten Körperhaltung entgegennahmen. Körperhaltung hat also einen Einfluss auf etwas, das man Stimmung oder auch "Einstellung zu sich selbst" nennen könnte. Eiser (1994) konzipiert "attitudes" auf der Basis der Selbstorganisationstheorie als "attractors within the phase space of neuronal network" (S. 242) mit gleichzeitig stattfindenden Einflüssen auf Informationsverarbeitungsprozesse, Abruf von Gedächtnisinhalten und Handlungsbereitschaften. Für uns auf der Suche nach Anwendungsmöglichkeiten in der Ausbildung von Lehrkräften folgt daraus eine einfache Überlegung: Wenn Körperhaltung so etwas wie Stolz hervorbringen kann, ist zu vermuten, dass Körperhaltung auch Dinge wie "Gelassenheit" oder "Durchsetzungsvermögen" erzeugen kann.

Im ZRM wird daher systematisch versucht, mit den Kursteilnehmenden eine Körperhaltung zu erarbeiten, die ihrem Ziel entspricht. Ferrari (2000) hat den Zusammenhang von körperlichen Positionen und Zielvorstellungen im Rahmen des Zürcher Ressourcen Modells untersucht. Von einem geplanten NFP-Projekt in Zusammenarbeit mit dem Forschungsprogramm "Embodied Cognitions" der Universität Bern

versprechen wir uns eine wissenschaftliche Präzisierung dieses hochinteressanten Themenkreises.

Warum ist der Zusammenhang von Körperhaltung auf mentale und emotionale Prozesse so interessant für "Handeln unter Druck"? Erinnern wir uns: die Ausgangsfrage bestand darin, wie es gelingen kann, das handelnde Subjekt darin zu unterstützen, dass es nicht in Verhaltensroutinen abgleitet, sondern seinen bewusst entwickelten und als sinnhaft erlebten Zielen gemäss handeln kann. Wir müssen also Wege finden, wie das handelnde Subjekt unerwünschte Verhaltensroutinen vermeiden kann. Während Stimmungen willentlich eher schwer zu beeinflussen sind, besonders in Drucksituationen, sind Körperhaltungen so gut wie immer der willentlichen Kontrolle zugänglich. Auch noch im schlimmsten Chaos kann ich Einfluss darauf nehmen, wie aufgerichtet mein Brustkorb ist, oder wie meine Beine stehen. Über den Körper, den wir willentlich leicht beeinflussen können, können wir - sozusagen auf einem Umweg - entsprechende Stimmungen auslösen, die wiederum korrespondierende Handlungen ermöglichen. Es ist unmittelbar einleuchtend, dass ich in einer Stimmung der "Gelassenheit" andere Handlungsmuster zur Verfügung habe als in einer Stimmung der "Gereiztheit".

Für den Situationstyp 2 werden darum die Kursteilnehmenden im ZRM auf beiden Wegen geschult. Im Sinne des mentalen Probehandelns lernen sie mit vielfältigen Methoden, die aus dem Umkreis der Hypnotherapie, der Verhaltenstherapie und von darstellenden Verfahren wie z.B. dem Psychodrama kommen, sich auf vorhersehbare Drucksituationen vorzubereiten. Ausserdem wird eine Körperhaltung mit ihnen erarbeitet, die ihrem Zielvorsatz korrespondiert und die sie im Notfall als Selbstmanagementtechnik einsetzen können, um die von ihnen gewünschte geistig-emotionale Verfassung zu erlangen, die ihnen entsprechendes Handeln ermöglicht. Im ZRM nennen wir diese Verfassung den "Zielzustand" (die begrifflich präzisere Bezeichnung) oder auch den "Ressourcenzustand" (die für die Kursteilnehmenden "griffigere" Bezeichnung). Theoretisch liesse sich untersuchen, ob diese Zustände, die von den Teilnehmenden subjektiv als deutlich distinkte Zustände erlebt werden, auch Veränderungen in der Hirntätigkeit und in der Physiologie mit sich bringen. Dies kann nur als interdisziplinäres Projekt durchgeführt werden, entsprechende Vorgespräche laufen seit einiger Zeit.

4.2.3 Situationstyp 3

Zu Beginn unserer Arbeit mit dem ZRM hatten wir neben vielversprechenden Rückmeldungen aber immer noch mit einer ähnlichen Entmutigung zu tun, wie Wahl sie beschrieben hat. Unsere Kursteilnehmenden berichteten von zufriedenstellenden Ergebnissen bei Situationstyp 1 und bei Situationstyp 2. "Aber als dann die zwei auf dem Pausenhof auf einmal angefangen haben, sich zu prügeln, bin ich doch wieder ausgerastet!", erzählten sie z.B. "Ich hab mich einfach nicht mehr ans ZRM erinnert, an das Ziel nicht, an die Körperhaltung auch nicht. Und gerade für solche Situationen wollte ich doch Hilfe haben!" Diese Klagen wurden, so fiel uns mit der Zeit auf, typischerweise von Teilnehmenden geäussert, die den Kurs erst vor kurzer Zeit (4-12 Wochen) abgeschlossen hatten.

Interessanterweise berichteten Teilnehmende, die wir nach längerer Zeit (6-12 Monate) wieder trafen, von dem Phänomen, dass sich ihr "Zielzustand" selbst herstelle. "Ich muss gar nicht mehr speziell daran denken oder auf meine Atmung achten. Wenn die Situation kommt, passiert das, was ich mir vorgenommen habe, von ganz alleine." Offenbar war in der Zwischenzeit ein Prozess passiert, der die Zielhandlung zur Routine hatte werden lassen.

Um diese Vorgänge zu erklären, liegt es nahe, auf verhaltenstheoretische Konzepte zurückzugreifen. Die "alte" Verhaltensroutine, die ersetzt werden sollte, wäre in diesem Sinne eine konditionierte Reaktion auf einen auslösenden Reiz. Und im Laufe der Zeit hätten sich unsere Kursteilnehmenden dann sozusagen selbst umkonditioniert, so dass nach einer Lernphase die unerwünschte Routine durch eine erwünschte Routine ersetzt wäre. Das neue Tun wäre dann im Sinne von Wahl zwar wieder ein Verhalten und kein Handeln, weil der bewusste Anteil fehlt. Es wäre aber im Gegensatz zu früher ein erwünschtes Verhalten und kein störendes. Alte Routinen durch neue Routinen zu ersetzen liegt auch nahe für die spezifische Handlungsanforderung, die Drucksituationen nach der Analyse von Wahl mit sich bringen: die Akteurin /der Akteur muss sich in Sekundenschnelle für eine Handlung entscheiden. Für bewusst durchgeführte Problemlöseprozesse besteht in diesen spezifischen Situationen keine Zeit.

Neben dem umfangreichen know-how aus der Verhaltenstherapie über den Aufbau von Reiz-Reaktionsverbindungen stehen uns in neuerer Zeit auch hierfür wertvolle Kenntnisse aus den Neurowissenschaften zur Verfügung. Das Stichwort heisst: "Neuronale Plastizität". "Nachdem noch bis vor wenigen Jahrzehnten die Überzeugung herrschte, dass ein Umbau der während der Hirnentwicklung einmal angelegten Verschaltungen im adulten Gehirn nicht mehr stattfindet, wissen wir heute, dass das Gehirn auch im Erwachsenenalter noch in hohem Masse zu struktureller Plastizität fähig ist." (Hüther, 1997, S. 14). Der "Umbau" im Gehirn äussert sich z.B. in der Vergrösserung oder Verringerung der synaptischen Kontaktflächen, Veränderung der Menge der ausgeschütteten Transmitterstoffe, Veränderung der Rezeptoren von Transmittern, zusätzlichem axonalen Wachstum oder der Neubildung bzw. Rückbildung von Synapsen. Eine besondere Rolle spielt bei diesem Vorgang das noradrenerge System, das als Trigger für adaptive plastische Veränderungen im ZNS gilt. Es sorgt dafür, "daß immer diejenigen neuronalen Verschaltungen, die erfolgreich zur Auflösung des entstandenen Durcheinanders in den Netzwerken der Hirnrinde beitragen und die wir schliesslich benutzen, um eine bestimmte Belastung zu bewältigen, auch gleich ausgebaut, besser, schneller und effizienter nutzbar gemacht werden" (Hüther, 1997, S. 62). Hüther (op. cit., S. 101) schätzt die Zeit, die es braucht, bis ein neues neuronales Netz auf diese Art gebahnt ist, auf etwa ein Jahr. Dieser Befund kann erklären, warum unsere Teilnehmenden einige Zeit nach Beendigung des ZRM - Trainings davon sprechen, dass sich ihr Zielzustand "selbst herstelle".

Aus den Ergebnissen zu den Wirkungsmechanismen neuronaler Plastizität können wir interessante Folgerungen für die Ausbildung von Lehrkräften ableiten. Verstärkt und ausgebaut werden neuronale Bahnen immer dann, wenn sie erfolgreich zur Bewältigung einer schwierigen Situation beigetragen haben. Das heisst: wenn die Teil-

nehmenden sich ihr Ziel erarbeitet haben, müssen sie sich darum kümmern, dass sie mit der Umsetzung ihres Ziels möglichst viele Erfolgserlebnisse haben, denn nur dann setzt der Mechanismus ein, der das entsprechende neuronale Netz effizienter werden lässt. Darum lassen wir unsere Teilnehmenden noch im Kurs eine entsprechende Klassifikation von Situationen vornehmen, in denen sie ihrem Ziel gemäss handeln wollen und raten ihnen, mit denjenigen Situationen bei der Umsetzung zu beginnen, bei denen sie ihre Erfolgsaussichten am besten einschätzen. Mit zunehmender Sicherheit kann dann der Schwierigkeitsgrad der Situationen zunehmend gesteigert werden, das Prinzip ist einfach: neuronale Netze werden dann verstärkt, wenn sie erfolgreich sind. Das heisst aber auch: der Situationstyp Nr. 3 kann erst als Langzeiteffekt erfolgreich bewältigt werden, gleich nach Ende des Kurses sollen sich unsere Teilnehmenden auf Situationstyp 1 oder 2 beschränken. Neue Routinen als Antwort auf Situationstyp 3 gibt es dann sozusagen "gratis", als Langzeiteffekt, wenn genügend Erfolge gesammelt wurden.

Um die häufige Benutzung des erwünschten neuronalen Netzes (denn als solches kann in der Sprache der Neurowissenschaft das formulierte Handlungsziel als Summe aller dazugehörigen Kognitionen, Emotionen und Körpermerkmale bezeichnet werden) zu unterstützen, generiert jede Lehrkraft für sich einen sogenannten "Ressourcenpool". Dieser besteht aus einer Vielzahl von individuell zusammengestellten Erinnerungshilfen, die es ermöglichen, sich im Alltag möglichst oft an das persönliche Ziel zu erinnern. Die hierbei zu bearbeitende Liste reicht von der Arbeit mit Farben, Musik oder Symbolen über Pflanzen, Möbel und gezielte Gestaltung der Umgebung bis hin zum regelmässigen Aufsuchen bestimmter Orte oder dem Ausführen bestimmter Tätigkeiten, die alle in Zusammenhang mit dem Ziel stehen müssen und positive somatische Marker auslösen sollten.

Nach unserer Erfahrung ist es für die Kursteilnehmenden ausserordentlich hilfreich, dieses Wissen über neuronale Plastizität noch im Kurs zu erlernen. Dieser Nutzen gilt u.E. übrigens nicht nur für die Kursinhalte des ZRM, sondern für alle Arten von Anwendungsinhalten, die in Kursform vermittelt werden. Denn ohne dieses Wissen erleben die Teilnehmenden ihr Versagen in Situationstyp 3 als Misserfolg und interpretieren diesen Misserfolg fälschlich als "Ach der Kurs nützt ja nichts", woraufhin dann die Beschäftigung mit den Kursinhalten nach Kursende ad acta gelegt wird und somit auch die Chance auf langfristige neuronale Umorganisation verschwindet. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Teilnehmenden mit diesem Wissen echtes know-how darüber an die Hand bekommen, wie sie sich selbst managen können. Und dieses Wissen fördert das "Dranbleiben" und damit den Praxistransfer ganz entscheidend. Reusser und Reusser-Weyeneth (1994) empfehlen ebenfalls die Kombination von Fachwissen und dem Training von konkreten Methoden und Fertigkeiten, um gelingende Transferleistungen zu erzielen (S. 26).

5. Die Forschung

Wir haben in den letzten Jahren auf vielfältige Weise versucht, den Wirkmechanismen des ZRM auf die Spur zu kommen. Eine Technik war die Befragung von Kursteilnehmenden mit Interviews. Es liegen hierzu die bereits erwähnten Studien zu Langzeiteffekten von Messerli (1992) und Bucco (1997) vor. Von Arx und Szekeres

(1999) untersuchten das ZRM in der Arbeit mit Jugendlichen im Hinblick auf die Förderung identitätsstiftender Prozesse, ebenfalls mittels Interviews. Dieselbe Gruppe von Jugendlichen wird gerade jetzt, zwei Jahre später, von Riedener (in Vorbereitung) im Hinblick auf Langzeitwirkungen untersucht. Die erwähnten Arbeiten, welche zur Datenerhebung Interviews einsetzten, geben allesamt Hinweise auf deutliche Effekte im Sinne zieladäquat veränderten Handelns in Drucksituationen bei den Kursteilnehmenden.

Eine Arbeit von Eschmann (2000) untersuchte in einem Kontrollgruppendesign allfällige Veränderungen im Kohärenzgefühl und im Kontrollerleben der Kursteilnehmenden mittels Fragebögen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass bei den Versuchspersonen, die 4 Wochen nach Kursende befragt wurden, noch keine signifikanten Unterschiede in der Wahrnehmung des Kohärenz- und Kontrollerlebens im Vergleich mit der Kontrollgruppe bestehen, wohl aber bei den Versuchspersonen, die 1 Jahr nach Kursende befragt wurden. Die "4 Wochen nach Kursende-Gruppe" wird zur Zeit, 1 Jahr nach Kursende im Hinblick auf Langzeiteffekte nachuntersucht.

Wenn Kursteilnehmende über Veränderungen berichten, sind aus der Sicht der Psychotherapieerfolgswissenschaft immer zwei Einwände in Rechnung zu stellen. Zum einen wäre es möglich, dass den Erfolgsmeldungen der Teilnehmenden Prozesse zur Reduktion von kognitiver Dissonanz zugrundeliegen. Schliesslich hat man jetzt so hart an sich gearbeitet, da kann ja nicht alles umsonst gewesen sein! Zum zweiten wäre ebenfalls denkbar, dass die ehemaligen Teilnehmenden ihre Kursleitung nicht enttäuschen wollen und aus Sympathie positivere Äusserungen machen, als es eigentlich den objektiven Tatsachen entspräche. Aus diesem Grund haben wir in zwei Studien versucht, via Aussenbeobachtung zu erfassen, ob auch unbeteiligte Personen Änderungen im Handeln von ZRM-trainierten Menschen wahrnehmen. Die Studie von Larcher & Toletti (1995) untersuchte zu diesem Zweck die Klasse einer Lehrkraft. Die SchülerInnen füllten einen Fragebogen zur Beobachtung von Lehrerverhalten durch SchülerInnen bezüglich ihres Klassenlehrers vor und nach dem ZRM Training aus. Die Beobachtungen der Klasse weisen darauf hin, dass auch aus der Aussenperspektive das Handeln der Lehrkraft sich verändert hat.

Nicht alle unsere Untersuchungen gaben uns Erfolgsmeldungen. Eine Arbeit von Baumann (1997) hatte den Ansatz, die Ehefrau eines ZRM-trainierten Lehrers ihren Mann über einen Zeitraum von mehreren Wochen hinweg mittels einer Befindlichkeitsskala einschätzen zu lassen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sind schwierig zu interpretieren, da die verwendete Skala aus dem klinischen Kontext stammt und, wie sich herausstellte, für die Erfassung der Effekte, die das ZRM bewirkt, nicht unbedingt geeignet ist. Ausserdem erlebte der untersuchte Lehrer im Verlauf des Kurses ein extrem kritisches Lebensereignis, so dass die Kurseffekte vermutlich überlagert wurden.

Frei (1994) hat den aufwändigen Versuch unternommen, zu überprüfen, ob ZRM-trainierte Lehrkräfte beim Betrachten von kritischen Videoszenen aus dem Schulalltag im Hautwiderstand Unterschiede zu nicht-trainierten Lehrkräften zeigten. Es ergaben sich keine Effekte. Nach Rücksprache mit Physiologie-Experten ergaben sich zahlreiche messtechnische Erklärungen für dieses Ergebnis. Zukünftige Untersu-

chungen in dieser Hinsicht werden von uns daher als interdisziplinäre Projekte geplant, um das Know-how anderer Disziplinen optimal nutzen zu können.

In Kooperation mit der Universität Ulm (Keller & Storch, 1999) liessen wir Kurs teilnehmende vor, während und nach Kursbeginn ihre Stimmung, ihr Aktivierungsniveau und das Ausmass der erlebten Handlungskontrolle auf Analogskalen morgens und abends verzeichnen. Die Daten wurden zeitreihenanalytisch untersucht. Erste Auswertungen geben Hinweise auf eine zunehmende Stabilisierung der Stimmung und des Kontrollerlebens. Nachfolgeuntersuchungen zu Langzeiteffekten sind bereits erfolgt. Für die Zukunft ist eine Wiederholung dieser Studie mittels Kontrollgruppensdesign geplant.

Trainings, wie das ZRM eines darstellt, zu erforschen, ist ein aufwändiges Geschäft, da alle "Versuchspersonen" erst einen ZRM-Kurs durchlaufen müssen. Die ZRM-Kurse haben in der Regel um die 10 Teilnehmende, das heisst, die Stichproben sind klein. Nicht von allen Teilnehmenden sind dann auch Daten zu bekommen, was die Stichprobe noch mehr verkleinert. Der Aufwand, die Daten zu generieren, ist aber vergleichsweise sehr hoch. Die Studie von Larcher und Toleti z.B., die eine Schulklasse untersuchten, benötigte einen Einsatz der beiden Studierenden, der weit über das normale Mass einer Seminararbeit hinausging. Dieser hohe Einsatz ist übrigens zu meiner grossen Freude bei fast allen Studierenden zu verzeichnen gewesen, die sich mit ZRM in ihren Arbeiten befasst haben. Wenn dazu noch neue wissenschaftliche Wege beschritten werden, wie es der Ansatz der "embodied cognitions" und interdisziplinäre Forschung im Bereich der Physiologie oder der Messung von Gehirnaktivität darstellen, ist viel Geduld und ein langer Atem gefragt. Was uns aber immer wieder bei Laune hält, ist die stetige Nachfrage des ZRM bei den Lehrkräften, für die es ja schliesslich gemacht wurde. Ihnen und all denen, die so geduldig unsere Interviews beantwortet haben, Fragebögen ausgefüllt oder wochenlang Blöckchen mit Fragen nach Stimmung und Aktivierungsniveau angekreuzt haben, sei an dieser Stelle genauso gedankt, wie den vielen, die uns in den Abendstunden zwischen den Kurstagen bei einem Glas Rotwein wertvolle Anregungen gegeben haben.

Literatur:

- Badura, B. (1981). *Soziale Unterstützung und chronische Krankheit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumann, M. (1997). *Einzelfallstudie im Zusammenhang mit dem Zürcher Ressourcen Modell*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Blasi, A. (1988). Identity and the Development of the Self. In D. Lapsley & F. Power (Eds.), *Self, Ego and Identity: Integrative approaches* (pp. 226-243). New York: Springer.
- Bruggmann, N. (2000). *Zielformulierungen aus dem Kurs "Persönlichkeitstraining mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM"*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Bucco, K. (1997). *Langzeitwirkung des Zürcher Ressourcen Modells aus ressourcenspezifischer Sicht*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Cloer, E., Klika, D. & Kunert, H. (Hrsg.). (2000). *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. München: List.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace.

- Deci, E.L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science*, 3, 167-171.
- Degen, R. (2000). *Lexikon der Psycho-Irrtümer. Warum der Mensch sich nicht therapieren, erziehen und beeinflussen lässt*. Frankfurt a. Main: Eichborn.
- de Shazer, S. (1989). *Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie*. Heidelberg: Auer.
- Dörner, D. et al. (1983). *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern: Huber.
- Eiser, J. R. (1994). *Attitudes, chaos & the connectionist mind*. Oxford: Blackwell.
- Erickson, M. & Rossi, E. (1979). *Hypnotherapy: An Explanatory Casebook*. New York: Irvington.
- Eschmann, S. (2000). *Evaluation eines Persönlichkeitstrainings. Untersuchung der Wirksamkeit des Zürcher Ressourcen Modells ZRM*. Lizentiatsarbeit am Psychologischen Institut der Universität Zürich.
- Emmons, R.A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Ferrari, I. (2000). *Körperorientierte Ressourcenmodelle im Vergleich*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Ferrari, I. (2000). *Elemente des Mentalen Trainings im ZRM*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Frei, B. (1994). *Belastungen im Lehrberuf. Evaluation des Kurses "Förderung individueller Potentiale für den pädagogischen Alltag"*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Gendlin E.T. (1998, 1. Auflage 1978). *Focusing*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grawe, K., Donati, R. & Bernauer, F. (1994). *Psychotherapie im Wandel - Von der Konfession zur Profession*. Hogrefe: Göttingen.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Hogrefe: Göttingen.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts*. Darmstadt: Steinkopf.
- Gollwitzer, P.M. & Moskowitz, G.B. (1996). Goal effects on action and cognition. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: A handbook of basic principles* (pp. 361-399). New York: Guilford Press
- Gubelmann, H. (1998). *Geistiges Probehandeln und motorische Fertigkeiten. Eine quasi-experimentelle Felduntersuchung zum Mentalen Training mit Jugendlichen im Schulturnen*. Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich, Band 18.
- Gutscher, H., Hornung, R. & Flury-Kleuber, P. (1998). Das Transaktionspotentialmodell: Eine Brücke zwischen salutogenetischer und pathogenetischer Sichtweise. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neuner (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- versus pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 49-72). Springer: Heidelberg.
- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie: die sozialpsychologische Perspektive. In P. Schwenkmezger & L. Schmidt (Hrsg.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (S. 65-87). Stuttgart: Enke.
- Hurrelmann, U. (1991). *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hüther, G. (1997). *Biologie der Angst. Wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhasly, M.-Th. (1996). *Körperhaltung - ihr Einfluss auf das Gefühlserlebnis*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Keller, F. & Storch, M. (1999). Exploring the Dynamics of Personality Change with Time Series Models. In W. Tschacher & J.-P. Dauwalder (Eds.), *Dynamics, Synergetics, Autonomous Agents - Nonlinear Systems Approaches to Cognitive Psychology and Cognitive Science*. Singapore: World Scientific.
- Kramis-Aebischer, K. & Kramis, J. (2000). Burnout bei Lehrpersonen. Verbreitung - Entstehung - Prävention. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse* (S. 285-314). Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Aarau: Sauerländer.

- Larcher, S. & Toleti, R. (1995). *Das Zürcher Ressourcen Modell. Theorie und Evaluation*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Messerli, V. (1994). *Persönlichkeitsorientierte Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer: Transfer in den Berufsalltag. Eine qualitative Studie zum Praxistransfer*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Oettingen, G. (1997). *Psychologie des Zukunftsdenkens*. Göttingen: Hogrefe.
- Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Huber.
- Riedener, A. (in Vorbereitung). *ZRM mit Jugendlichen - zwei Jahre danach*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Ruffo, E. (1996). *Ressourcen im Alter aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Schwenkmezger, P. & Schmidt, L. (1994). *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Enke.
- Stadelmann, W. (2000). Bildung im gesellschaftlichen Wandel. In H.-R. Schärer (Hrsg.), *Lehrerbildung im Wandel: Grundlagen - Ansprüche - Impulse* (S. 19-34). Schriftenreihe Lehrerbildung Sentimatt Luzern. Sauerländer: Aarau.
- Stepper, S. (1992). *Der Einfluss der Körperhaltung auf die Emotion "Stolz"*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Mannheim.
- Stepper, S. & Strack, F. (1993). Proprioceptive Determinants of Emotional and Nonemotional feelings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 211-220.
- Stierlin, H. (1994). *Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Storch, M. (1997). *Das Konzept der EB II. Lehre - Ausbildung - Forschung*. Internes Manuskript, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie.
- Storch, M. (1999). Identität in der Postmoderne - mögliche Fragen und mögliche Antworten. In H. Dohrenbusch & J. Blickenstorfer (Hrsg.), *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung, Band II.* (S. 70-84). Luzern: Edition SZH.
- Tennstädt, K.-Ch., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht*. Bern: Huber.
- Toleti, R. & Storch, M. (1996). Neue Wege für Zufriedenheit, Wohlbefinden und Gesundheit im Lehrberuf. *Schweizerische Lehrerinnen- und Lehrerzeitung*, 1996/12, 51-53.
- Toleti, R. & Pallicchi, B. (1997). *Transferfaktoren in der betrieblichen Weiterbildung*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Tschacher, W. & Scheier, Ch. (1999). *Der Ansatz der Embodied Cognitive Science: Konzepte, Methoden und Implikationen für die Psychologie*. Forschungsbericht der Universitätspsychiatrischen Dienste, Universität Bern.
- Udris, I. (Hrsg.). (1992). *Arbeit und Gesundheit. Psychosozial, Band 52*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Von Arx, E. & Szekeres, A. (1999). *Zürcher Ressourcen Modell mit Jugendlichen. Theorie, Evaluation und Handbuch zum Kurs*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walter, H. (1999). *Neurophilosophie der Willensfreiheit*. Frankfurt am Main: Mentis
- Weibel, H. (1994). *Der Ressourcegedanke in der Geschichte der Pädagogik*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.
- Weibel, H. (1997). *Durch Erziehung menschliche Ressourcen fördern. Ein Versuch, ressourcenorientierte Erziehung theoriegeleitet zu begründen*. Lizentiatsarbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich.
- Würsch, L. (2000). *Identitätsgefühl und Körpererleben*. Seminararbeit am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie I, EB II, Universität Zürich.