



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Achtsamkeit als Haltung und Methode zur
Stressbewältigung im schulischen Kontext“

verfasst von / submitted by

Christoph Milchrahm

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 456 482

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Geographie und
Wirtschaftskunde UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

Zusammenfassung

Einleitung:

Um einen gesundheitsförderlichen Lebensstil zu pflegen reicht es nicht aus, dass wir uns körperlich betätigen. Wir müssen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, um für unser psychisches und soziales Wohlbefinden Sorge zu tragen. Die Folgen von Stress stellen eine zunehmende, gesellschaftliche (Rückgang der Produktivität von Arbeit gebenden Unternehmen, Belastung der Sozialsysteme) und individuelle (enormes individuelles Leid) Herausforderung dar. Zudem zeigen Erhebungen wie die HBSC von 2014, dass Kinder und Jugendliche mit zunehmenden Alter vermehrt Antworten auf belastende Situationen finden müssen. Es wird untersucht, ob und inwiefern die Lebenskompetenz der Stressbewältigung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport vermittelt wird, und inwieweit sich ein Training der Achtsamkeit eignet um diese Lebenskompetenz zu erwerben. Zudem wird ein modulares Konzept zur Vermittlung von Bewältigungskompetenzen entworfen.

Methoden:

Der empirische Teil der Arbeit stützt sich auf eine Dokumentenanalyse und eine Inhaltsanalyse nach Mayring. Mithilfe gezielter Literaturrecherche und hermeneutischer Herangehensweise wird die Eignung eines Achtsamkeitstrainings überprüft.

Ergebnisse:

Obgleich, an vielen Stellen in den Lehrplänen auf Aspekte von Bewältigungskompetenzen Bezug genommen wird, konnte kein Verweis auf eine stringente und konzeptuelle Vermittlung von Bewältigungskompetenzen gefunden werden. Zudem werden die Elemente anerkannte Stressbewältigungsprogramme nicht vollständig abgedeckt. Es konnte kein expliziter Hinweis darauf gefunden werden, dass angehende Lehrende Fähigkeiten erlernen müssen, um Stressbewältigungskompetenzen zu vermitteln. Die Untersuchung lässt darauf schließen, dass sich ein Achtsamkeitstraining dazu eignet diese Lebenskompetenz zu vermitteln. Zudem wurden weitere vielversprechende Hinweise in Bezug zum psychologischen Entwicklungspotential des Menschen gefunden.

Schlussfolgerung:

Die tragende Rolle des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport, bei der Gestaltung von Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum, könnte durch eine konzeptionelle Vermittlung von Bewältigungskompetenzen noch stärker ausgefüllt werden. Achtsamkeitsbasierte Konzepte scheinen sich hervorragend dazu zu eignen diese Lebenskompetenz zu vermitteln. Ihre Umsetzung und begleitende empirische Erhebungen im schulischen Kontext sind zu empfehlen.

Schlagwörter: Achtsamkeit, Stressbewältigung, Bewegung und Sport, Lebenskompetenzen

Abstract (English)

Introduction:

It's not enough to foster a healthy lifestyle. We have to develop skills and capabilities to provide for our mental and social wellbeing. The consequences of stress are an increasing social (decline of productivity, pressure on social systems) and individual (enormous individual harm) challenge. Recent research like HBSC (2014) show, that wearing situations increasingly demand answers from children and teenagers. The following research focuses on how and if the life skill of coping with stress can be taught in sports and movement classes and whether a training of mindfulness is appropriate to acquire this life skill. Furthermore a modular concept to teach this coping capacities is drafted.

Methods:

The empirical part of the thesis is supported by a qualitative content analysis according to Mayring. The adequacy of a training of mindfulness is verified via selective literature research and a hermeneutic approach.

Results:

Although coping capacities appear in different parts of syllabi, there is no evidence of a stringent and conceptual conveyance of coping capacities. In addition elements of recognized stress releasing programmes are not fully covered. There is no explicit reference that prospective teachers have to acquire the capabilities to teach stress releasing capacities. The research shows that a training in awareness is proper for the acquirement of this life skill. Additionally some promising insights in relation to the psychological potential for human development have been discovered.

Conclusion:

The carrying role of sports and movement classes in the formation of school as a place beneficial to health could be reached better via conveyance of coping capacities. Awareness based concepts seem to suit excellent to convey these life skills. The research suggests their implementation and accompanying empiric research in the context of schools.

Key words: mindfulness, coping, physical Education, life skills

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Christoph Milchrahm, erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken wurden als solche kenntlich gemacht.

Diese Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

(Ort und Datum)

(Unterschrift)

Danksagung

Zunächst möchte ich mich beim Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner für seinen Forschergeist und seine offene Haltung, einem im sportdidaktischen und sportpädagogischen Kontext noch wenig diskutierten Thema gegenüber, bedanken. Ich konnte mich während dem Verfassen meiner Arbeit stets auf eine kompetente und ausführliche Unterstützung, sowohl auf struktureller, wie auch auf methodischer Ebene, verlassen.

Zudem möchte ich mich recht herzlich bei meiner Familie, im Speziellen bei meinen Eltern Maria und Ferdinand Milchrahm, für ihre großartige Unterstützung, auf jedem Abschnitt meines Lebensweges, bedanken. Herzlichen Dank dafür, dass ihr mich in allen Lebensbereichen, insbesondere meinem Bildungsweg, gefördert habt. Ein Dank gilt auch meinen Schwestern Birgit und Monika, sowie all meinen bisherigen und zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern.

Weiter gilt mein Dank Frau Mag. Karin Würth, für die Erfahrungen welche ich während dem Verfassen meiner Diplomarbeit, in dem von ihr gehaltenen Kurs für achtsamkeitsbasierte Stressreduktion, sammeln konnte.

Zum Schluss möchte ich mich noch bei meinen Freund/innen Bettine, Katja, Christian, Aron, Michael, Sascha, Johannes, Lukas, Felix, und Markus für die Unterstützung beim Korrekturlesen, und die vielen achtsamen Momente, die wir gemeinsam erleben und erlebt haben, bedanken.

Diese Seite bleibt absichtlich frei

Inhalt

1 Einleitung	1
1.1 Ausgangssituation.....	2
1.2 Zielstellungen der Arbeit	6
1.3 Methodisches Vorgehen	7
1.3.1 Die Hermeneutik	8
1.3.2 Limitationen	10
1.4 Gliederung.....	10
2 Zur Bedeutung von Stress und Stressbewältigung.....	11
2.1 Stress - Begriffsbestimmung, Konzepte	11
2.2 Stressbewältigung Begriffsbestimmung	14
2.3 Stressbewältigungstraining – Begriffsbestimmung, Konzepte.....	15
2.3.1 Bestandteile von Stressbewältigungsprogrammen - der Ansatz von Klauer	15
2.3.2 Bestandteile von Stressbewältigungsprogrammen - der Ansatz von Kaluza.....	17
3 Konzeption und Durchführung der Lehrplananalyse	18
3.1 Auswahl der Forschungsmethode und Festlegung des methodologischen Rahmens .	19
3.2 Durchführung der Lehrplananalyse und Auswertung der Ergebnisse	22
3.2.1 Analyseraster 3-jährige Schulformen	22
3.2.2 Analyseraster 4-jährige Schulformen	28
3.2.3 Analyseraster 5-jährige Schulformen	37
3.3 Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse	45
3.4 Übersicht über die Ergebnisse.....	49
4 Die Vermittlung von Stressbewältigungskonzepten in der Ausbildung von Bewegungs- und Sportlehrkräften an der Universität Wien	53
5 Achtsamkeit und ihre Eignung zur Stressbewältigung im schulischen Kontext	55
5.1 Auswahl der Forschungsmethode und Festlegung des methodologischen Rahmens .	55
5.2 Achtsamkeit – Begriffsbestimmung und Konzeptualisierung	56
5.2.1. Der fünf Elemente-Zirkel der Achtsamkeit.....	59
5.2.2 Vier Grundlagen der Achtsamkeit	63
5.2.3 Ursprung und Entwicklung	65
5.3 Aufbau gängiger MBSR Trainings.....	65
5.3.1 Übungen eines MBSR-Trainings.....	66
5.4 Achtsamkeitsinterventionen und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit	72
5.5 Neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Achtsamkeitspraxis.....	73
5.6 Achtsamkeit und ihre pädagogische Bedeutung.....	77
5.7 Zusammenfassende Beurteilung.....	80

6 Achtsamkeitsbasiertes Konzept zur modularen Vermittlung von Bewältigungskompetenzen	82
7 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick	100
Literatur	104
Abbildungsverzeichnis.....	108
Tabellenverzeichnis	109

1 Einleitung

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport erhebt den Anspruch eine tragende Rolle bei der Gestaltung von Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum einzunehmen. Um zu begreifen, was ein gesundheitsfördernder Lebensraum ist, wollen wir uns zuerst dem Verständnis von Gesundheit widmen. Das österreichische Bundesministerium für Gesundheit und Frauen bezieht sich bei seinem Verständnis von Gesundheit auf seiner Webseite (BMGF, 2017) auf die Definition der World Health Organization (WHO):

Gesundheit ist ein Zustand völligen psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen. Sich des bestmöglichen Gesundheitszustandes zu erfreuen ist ein Grundrecht jedes Menschen, ohne Unterschied der Rasse, der Religion, der politischen Überzeugung, der wirtschaftlichen oder sozialen Stellung. (WHO, 1946, S.1)

Als Kriterien einer gesundheitsfördernden Schule werden die Vermittlung von Fähigkeiten, für sich selbst und andere Sorge zu tragen, gesunde Entscheidungen zu treffen und Kontrolle über seine Lebensumstände zu gewinnen, genannt. Gesundheitsfördernde Schulen konzentrieren sich auf die Beeinflussung von gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen und die Schaffung gesundheitsförderlicher Rahmenbedingungen. In Zusammenarbeit mit Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Gesundheitsanbietern soll Schule zu einem „gesunden Ort“ gemacht werden. Zudem sollen die häufigsten Todesursachen, Krankheiten und Behinderungen wie Tabakkonsum, HIV/AIDS/STDs, bewegungsarme Lebensweise, Drogen und Alkohol, Gewalt und Verletzungen und ungesunde Ernährung vermieden werden (BMB, 2016a).

Das Studium der neuen kompetenzorientierten und semestrierten Lehrpläne für Bewegung und Sport erweckt den Eindruck, dass bei Erstellung dieser auf das Gesundheitsverständnis der WHO Bezug genommen wird. Es finden sich vermehrt Hinweise auf physio-psychische Zusammenhänge des menschlichen Seins. Zudem wird an vielen Stellen auf das Benennen und Beeinflussen von Emotionen hingewiesen (BMB, 2016b). Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport wird nicht auf die Vermittlung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten reduziert. Selbst-, Sozial-, und Methodenkompetenz werden, als den Fachkompetenzen (motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten) gleichwertige Kompetenzbereiche, implementiert.

Nachdem wir uns dem Selbstverständnis des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport zugewandt haben und das im schulischen Kontext gängige Verständnis von Gesundheit und Schule als gesundheitsfördernder Lebensraum geklärt haben, wenden wir uns im Kapitel 1.1 der Frage zu, warum wir Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen müssen Kompetenzen zu entwickeln, mit welchen sie adäquat auf Stress antworten können.

1.1 Ausgangssituation

Stress während der Adoleszenz

Jugendliche sind mit vielfältigen pubertätsbedingten Aufgaben und vielfachen stressbezogenen Problemen konfrontiert. Sie stehen vor der Herausforderung den Übergang zwischen Kindheit und Erwachsensein zu bewältigen. In dieser Phase der Unsicherheit haben sie zahlreiche Entwicklungsaufgaben in den Bereichen der Identitätsbildung, Berufsorientierung, dem Umgang mit Sexualität bzw. ersten sexuellen Kontakten und der Sinnfindung zu bewältigen. Es ist eine Phase, in welcher sich soziale, biologische und intellektuelle Veränderungen sehr schnell vollziehen. Die Herausforderung, die der Übergang von der Kindheit ins Erwachsensein darstellt, erfordert von den Heranwachsenden ein hohes Maß an sozialer Kompetenz, sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten, um mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Jugendliche experimentieren in dieser Lebensphase mit Bewältigungsstrategien, um dem Stress bzw. der Überforderung entgegenzuwirken. Dabei werden auch unangemessene Wege der Stressbewältigung, wie Alkohol und Drogenkonsum, Essstörungen, Fehlernährung, und steigender Medienkonsum bestritten (Hackauf & Ohlbrecht, 2010; Lohaus, 2010).

Hackauf und Ohlbrecht (2010) verweisen auf Studien zur Jugendgesundheit, in welchen immer häufiger auf psychosoziale und gesundheitliche Probleme bei Jugendlichen hingewiesen wird. Diese stehen in Zusammenhang mit gesteigerten Anforderungen in Schule, Ausbildung, Beruf und Elternhaus. Hinzu kommen neue psychosoziale Belastungssituationen, wie die Optionenvielfalt, Überforderung, Anpassungsschwierigkeiten, Leistungsstress, Exklusionsängste aufgrund zunehmender sozialer Ungleichheit und Differenzierung.

Eine große Anzahl von Studien verweist auf die Vulnerabilität von Jugendlichen. Die Adoleszenz wird als eine vulnerable Phase verstanden. In dieser Phase entstehen oftmals psychische Erkrankungen. Die Notwendigkeit ein adäquates Bewältigungsrepertoire zu entwickeln wird weltweit zunehmend erkannt. Langzeitkonsequenzen von Stress erhalten mehr Beachtung. Dies führt dazu, dass Regierungen zunehmend Programme zur Förderung von Resilienz und zum Erlernen von Bewältigungsstrategien im Schulwesen verankern (Lang et al., 2017)

In Betracht des österreichischen Kinder- und Jugendgesundheitsberichtes des Jahres 2015 wird ersichtlich, dass ein Großteil der Jugendlichen zu einem Umgang mit Belastungen in der Schule gezwungen ist. Laut Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Surveys des Jahres 2014 fühlen sich rund 75 Prozent der 11-, 13- und 15-jährigen Schüler/innen durch die Anforderungen in der Schule belastet (Abb. 1.). Der Großteil der Schülerinnen und Schüler gab ein geringes Belastungsniveau an, während rund 19 Prozent sich ziemlich bis sehr stark

belastet fühlten. Auffallend hierbei ist, dass die empfundenen Belastungen mit dem Alter zunehmen. Am stärksten belastet fühlten sich die 15-Jährigen. Von ihnen gaben 85 Prozent an, dass sie sich belastet fühlen. 27 Prozent der 15-Jährigen gaben an, dass sie sich ziemlich bis sehr stark belastet fühlen (Griebler, Winkler & Bengouh, 2016). Für ältere Schüler liegen leider keine umfangreichen Daten vor. Hinsichtlich der steigenden Leistungsanforderungen durch die Outcome-Orientierung des Schulwesens wäre eine Datenerhebung auch bei 17-Jährigen wünschenswert.

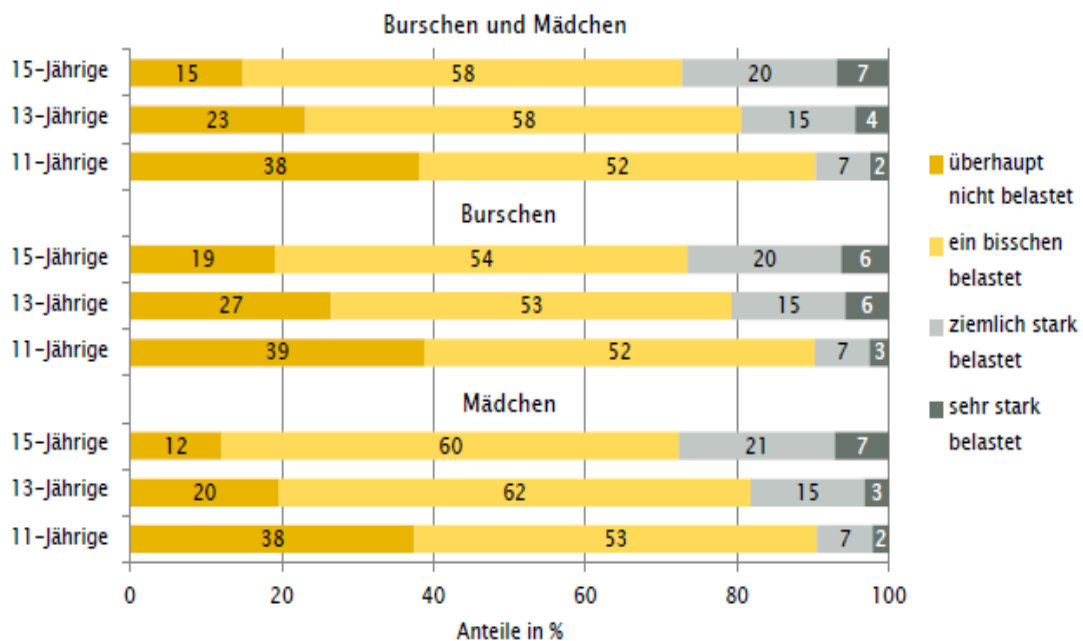


Abb. 1: Schulbelastung der 11-, 13- und 15-jährigen Schüler/innen, nach Geschlecht, 2015 (BMG a, S. 74)

Exkurs Bewältigungsversuche mit psychoaktiven Substanzen:

Ein in Österreich weit verbreiteter Weg der Bewältigung bzw. des Bewältigungsversuches scheint der Konsum psychoaktiver Substanzen zu sein. Dieses Risikoverhalten wird in der Regel bereits im Jugend- und frühen Erwachsenenalter eingeübt. Das BMGF (2015) verweist auf einen allgemeinen Konsens darüber, dass Gesundheitschancen und Krankheitsrisiken bereits in frühen Jahren geprägt werden. Aus diesem Grund hat die Gesundheitsförderung im Jugendalter eine besondere Bedeutung. Im Zuge der HBSC-Studie von 2014 gaben rund 31 Prozent der 17-jährigen Schülerinnen und Schüler an Raucher/innen zu sein. 18,8 Prozent der rauchenden Schülerinnen und Schüler gaben an täglich zu Rauchen (Abb.2.). Anzumerken ist hierbei ein deutlicher Rückgang im Vergleich zur Erhebung von 2010. Österreich gehört jedoch zu den fünf führenden Ländern die bei der HBSC-Studie teilgenommen haben.

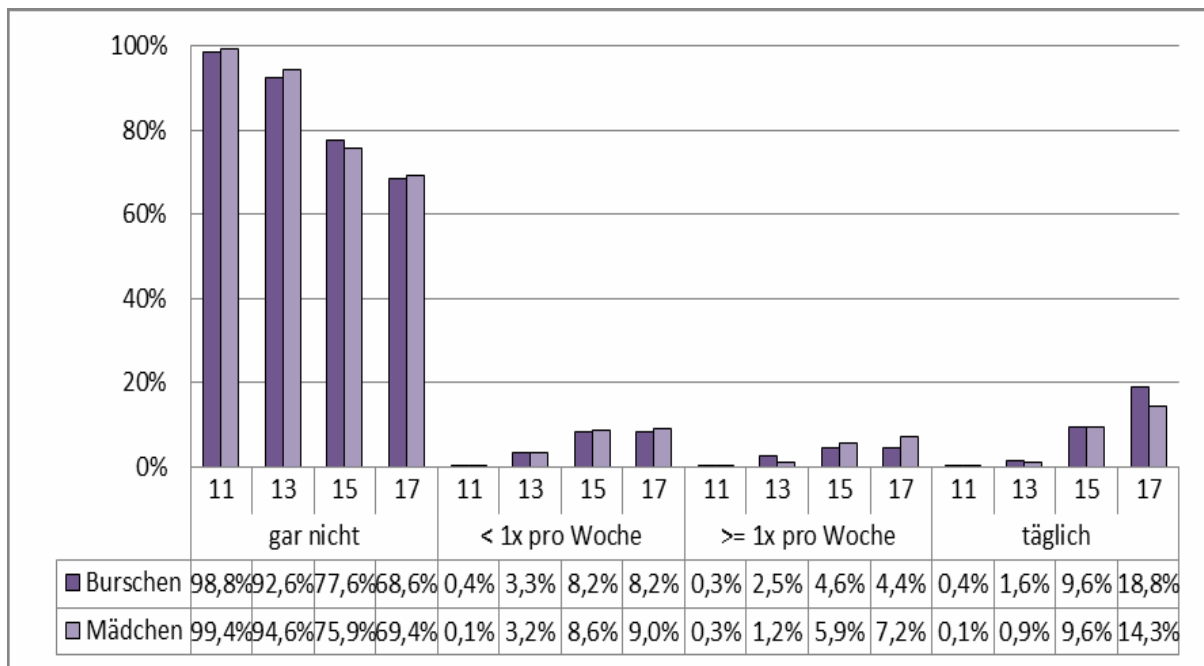


Abb. 2: Raucherstatus der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schüler/innen, nach Alter und Geschlecht, 2015 (BMG b, S. 47)

Auch beim Alkoholkonsum sprechen die Zahlen eine deutliche Sprache. 49,2 Prozent der 17-jährigen Burschen und 32,3 Prozent der 17-jährigen Mädchen geben an wöchentlich Alkohol zu trinken. Nur rund 11 Prozent der 17-jährigen Burschen und rund 9 Prozent der 17-jährigen Mädchen gaben an keinen Alkohol zu trinken.

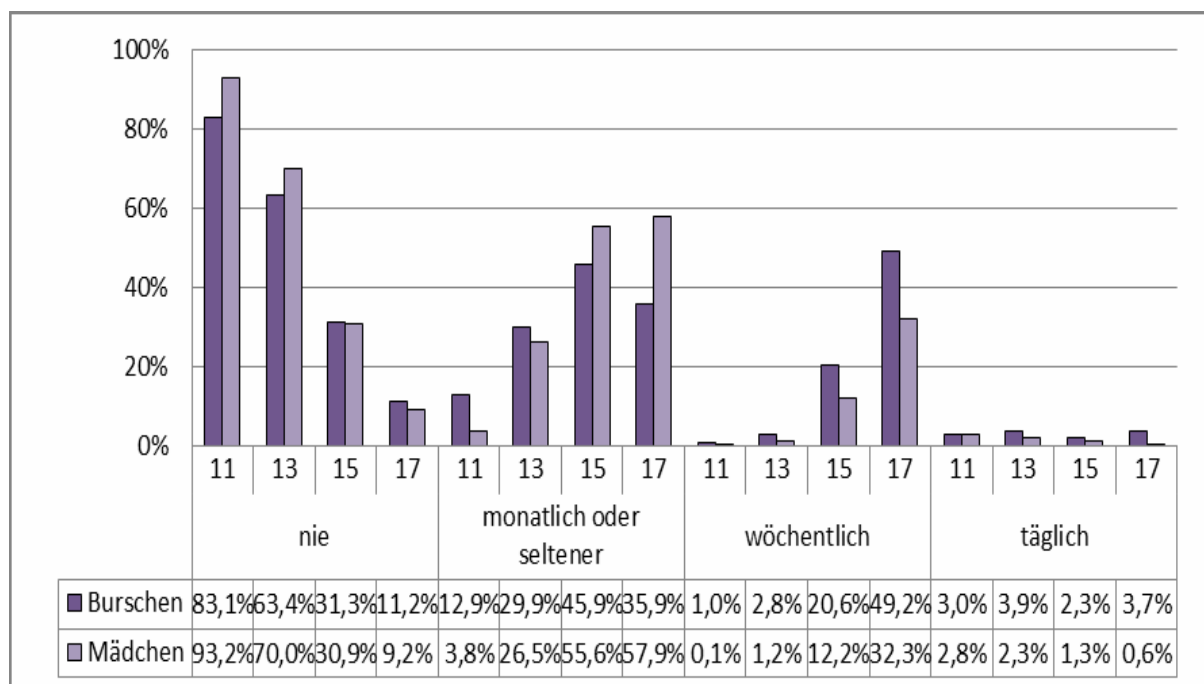


Abb. 3: Häufigkeit des Alkoholkonsums der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schüler/innen nach Alter und Geschlecht, 2015 (BMG b, S. 48)

Etwa 1 Drittel aller befragten Schülerinnen und Schüler gaben an mindestens einmal betrunken gewesen zu sein. Bei den 17-jährigen gaben 81,6 Prozent der Burschen und 76,8 Prozent der Mädchen an schon einmal betrunken gewesen zu sein. 46 % der Burschen und 34 Prozent der Mädchen gaben an in den letzten 30 Tagen betrunken gewesen zu sein. In Bezug zu Cannabiskonsum gaben rund 17% der österreichischen Schülerinnen und Schüler ab 15 Jahren an, zumindest einmal in ihrem Leben, Cannabis konsumiert zu haben. 6 % berichteten von einem Konsum in den letzten 30 Tagen.

Stress im Zusammenhang mit Arbeit und seine Folgen

Die letzten Jahrzehnte waren gekennzeichnet von starken Veränderungen in der Arbeitswelt. Die Arbeitsintensität ist bei Beschäftigten, durch zunehmenden Wettbewerb in Verbindung mit einer Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse, sowie Arbeits- und Einkommensunsicherheit gestiegen. Durch den Abbau von vertikalen Hierarchien kam es zu einer Steigerung von Verantwortung. Zudem ist der Zeitdruck bei einem Großteil der Beschäftigten gestiegen. Gleichzeitig wirken eine zunehmende Schnellebigkeit, die Digitalisierung und die damit einhergehenden Veränderungen der Lebenswelt auf den Menschen ein. Die genannten Faktoren gehen einher mit einer Zunahme von Stress im beruflichen Kontext. Arbeitende Menschen sind zunehmend gefordert mit Stress umzugehen. Nicht alle von den Betroffenen verfügen über Kompetenzen, um diese Arbeitsanforderungen über längere Phasen beschwerdefrei zu bewältigen. Gleichzeitig sei an dieser Stelle betont, dass individuelle Kompetenzen nicht immer ausreichend sind und es mancherorts auch strukturellen Veränderungen bedarf, um Krankheiten vorzubeugen. Die individuelle Gesundheit und Arbeitsbedingungen stehen in direkter Beziehung zueinander. Dies kann durch das Anforderungs-Kontroll-Modell von Karasek und Theorell nachvollzogen werden. Stress und seine negativen Auswirkungen auf die Gesundheit wie Herz-Kreislauf-Beschwerden, psychische Erkrankungen und Erkrankungen des Bewegungsapparats entstehen vor allem dann, wenn es hohe Anforderungen und zugleich einen niedrigen Gestaltungsspielraum gibt. Fehlt sozialer Rückhalt am Arbeitsplatz, dann verstärkt sich der Zusammenhang noch weiter. Vergleicht man Österreich mit dem EU-15-Durchschnitt, also mit dem Durchschnitt jener Länder, die bereits vor der EU-Osterweiterung zugehörig waren, so wird eine hohe Arbeitsintensität in Österreich in Bezug auf Arbeitstempo, Zeitdruck und Termindruck festgestellt. Gleichzeitig verzeichnet man einen mäßigen Entscheidungsspielraum innerhalb der Arbeitssituationen für österreichische Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen. Jedoch kann ein relativ hohes Ausmaß an Anerkennung und sozialem Rückhalt verzeichnet werden. Diese Faktoren wirken den negativen Auswirkungen von Stress entgegen. Arbeitsbedingte Gesundheitsprobleme treten in Österreich häufiger auf. Unter arbeitsbedingtem Stress leiden 22,3 % der österreichischen unselbständig Beschäftigten. Der EU-15-Durchschnitt beträgt laut European Working Conditions Survey 2005 19,9 % (Biffl et. al., 2011).

Im 2013 durchgeführten Mikrozensus-Ad-hoc-Modul der Statistik Austria zu Arbeitsunfällen und arbeitsbezogenen Gesundheitsproblemen wurden physische und psychische Belastungsfaktoren abgefragt. Von den 4.5 Mio. Erwerbstätigen gaben hochgerechnet knapp 80% an zumindest einem körperlichen und/oder psychischen Risikofaktor bei der Arbeit ausgesetzt zu sein. Rund 1,7 Millionen (42, 4%) erwerbstätige Österreicher/innen waren zum Befragungszeitpunkt zumindest einem psychischen Risikofaktor ausgesetzt. Am Häufigsten (38,3%) wurde dabei Zeitdruck bzw. Überbeanspruchung genannt (Statistik Austria, 2014).

Neben den individuellen Folgen und dem damit einhergehenden hohen menschlichen Leid stellt der arbeitsbedingten Stress mit seinen Folgen einen signifikanten Kostenfaktor in der österreichischen Volkswirtschaft dar. Aufgrund der Daten internationaler Studien wird geschätzt, dass in Europa 50% - 60% der krankheitsbedingten Arbeitsausfälle in irgendeiner Form auf Arbeitsstress zurückzuführen sind (Biffl et. al., 2011). An dieser Stelle sei anzumerken, dass es in Österreich im Jahr 2015 40.270.601 Krankenstandstage bei Arbeiter/innen und Angestellten gab (HOESV, 2016). Kosten entstehen dabei nicht nur im Gesundheitssystem und bei den Sozialkosten, sondern auch durch die verminderte Produktivität und Beschäftigungsfähigkeit der betroffenen Personen, sowie der verminderten Produktivität der Arbeit gebenden Unternehmen.

Berücksichtigt man, dass knapp 80% der österreichischen Beschäftigten angeben einem körperlichen oder psychischen Belastungsrisiko ausgesetzt zu sein, so ergibt sich dadurch ein Bildungsauftrag für die Schule. Im Sinne einer Berufsorientierung in der Sekundarstufe II in Österreichs Schulen, sowie einer Kompetenzorientierung der Lehrpläne, erscheint es erstrebenswert, dass Schüler/innen zum Ersten Resilienz entwickeln um den Anforderungen des (Berufs-)Lebens gewachsen zu sein, und zum Zweiten Bewältigungsstrategien bereits im Schulalter erlernen, um auf auftretenden (beruflichen) Stress angemessen antworten zu können.

1.2 Zielstellungen der Arbeit

Abgeleitet aus den obig dargelegten Problemstellungen der Ausgangssituation, dass

- (1) Stress ein zunehmendes, weitverbreitetes gesellschaftliches Problem darstellt,
- (2) 80% der österreichischen Beschäftigten angeben einem Belastungsrisiko ausgesetzt zu sein,
- (3) durch Stress und seine Folgen enormes individuelles Leid entsteht,
- (4) durch Stress und seine Folgen kollektive Gesundheits- und Sozialsysteme stark belastet werden,
- (5) durch Stress und seine Folgen die Produktivität von Arbeit gebenden Unternehmen maßgebend reduziert wird

- (6) Schülerinnen und Schüler mit zunehmenden Alter immer öfter auf Stress Antworten finden müssen
- (7) die Adoleszenz eine vulnerable Phase ist, in welcher prägendes gesundheitsförderndes Verhalten sowie prägendes Risikoverhalten eingeübt wird
- (8) das Unterrichtsfach Bewegung und Sport den Anspruch stellt, eine tragende Rolle bei der Gestaltung von Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum einzunehmen,

soll in dieser Arbeit herausgearbeitet werden, inwiefern die Vermittlung von Bewältigungsstrategien in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport für die Sekundarstufe II in Österreich enthalten ist. Es wird untersucht, ob in den Lehrplänen auf eine konzeptionelle Vermittlung von Bewältigungsstrategien verwiesen wird und ob dies in entsprechender Form bei der Ausbildung von Bewegungs- und Sportlehrkräften an der Universität Wien berücksichtigt wird. Sollte dies nicht der Fall sein, so zielt diese Arbeit auch darauf ab, einen Anstoß dazu zu geben, das Vermitteln von Bewältigungsstrategien in einer konzeptionellen Herangehensweise in die Lehrpläne von Bewegung und Sport der Sekundarstufe II zu verankern, angehende Lehrer/innen an der Universität entsprechend für die Vermittlung solcher Strategien auszubilden und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer/innen zu gestalten. Zudem soll in dieser Arbeit der Frage nachgegangen werden, ob sich ein konzeptionelles Achtsamkeitstraining eignet, um Bewältigungskompetenzen im Schulsportunterricht zu vermitteln. Damit ergeben sich folgende Fragestellungen:

Forschungsfragen

- (1) Inwieweit wird in den neuen semestrierten, kompetenzorientierten Lehrplänen für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II auf Stressbewältigung und die Vermittlung von Bewältigungsstrategien eingegangen?
- (2) Sind im Curriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport Hinweise auf die Befähigung zur Vermittlung von Bewältigungskompetenzen zu finden?
- (3) Inwiefern ist ein Training der Achtsamkeit geeignet, um Schüler/innen die Kompetenz zu vermitteln, mit Stress angemessen umzugehen und inwiefern können sie dadurch befähigt werden, auch in emotional schwierigen Situationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten?
- (4) Wie könnte ein Konzept zur Vermittlung von Bewältigungsstrategien im Schulsportunterricht aussehen?

1.3 Methodisches Vorgehen

Die Arbeit gliedert sich in einen empirischen und einen hermeneutischen Teil. Im empirischen Teil, der Analyse der neuen, kompetenzorientierten und semestrierten Lehrpläne für Bewegung und Sport und der Analyse des Curriculums für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport an der Universität Wien, wird mittels Dokumentenanalyse und Inhaltsanalyse

festgestellt, inwiefern in den Lehrplänen der Sekundarstufe II des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport auf Stressbewältigung und die Vermittlung von Bewältigungsstrategien eingegangen wird. Zudem wird untersucht, ob angehende Lehrer/innen für Bewegung und Sport Kompetenzen erlangen um Bewältigungsstrategien zu vermitteln. Nähere Erläuterungen zur Konzeption und zur Durchführung der Lehrplananalyse sind in Kapitel 3 zu finden.

Der hermeneutische Teil der Arbeit stützt sich auf eine intensive Literaturrecherche. Dabei wurde in folgenden Datenbanken gesucht: PubMed, DART-Europe, Thomson Reuters Web Of Science, PsycINFO, CAMbase, clinicaltrials.gov, ProQuest, Networked Digital Library Of Theses And Dissertations (NDLTD). Es wurde mit verschiedenen Schlagworten und Kombination in englischer und deutscher Sprache gesucht. Hier folgt nun ein Auszug dieser Schlagwörter: Achtsamkeit, Mindfulness, Achtsamkeit und Schule, Achtsamkeit und Stressbewältigung, Mindfulness in schools, Mindfulness and stressreduction. Achtsamkeit und Gesundheit, Mindfulness and health. Durch eine hermeneutische Herangehensweise wird untersucht, inwieweit sich ein konzeptionelles Achtsamkeitstraining eignet, um Bewältigungskompetenzen im Schulsportunterricht zu vermitteln und wie ein solches gestaltet werden könnte.

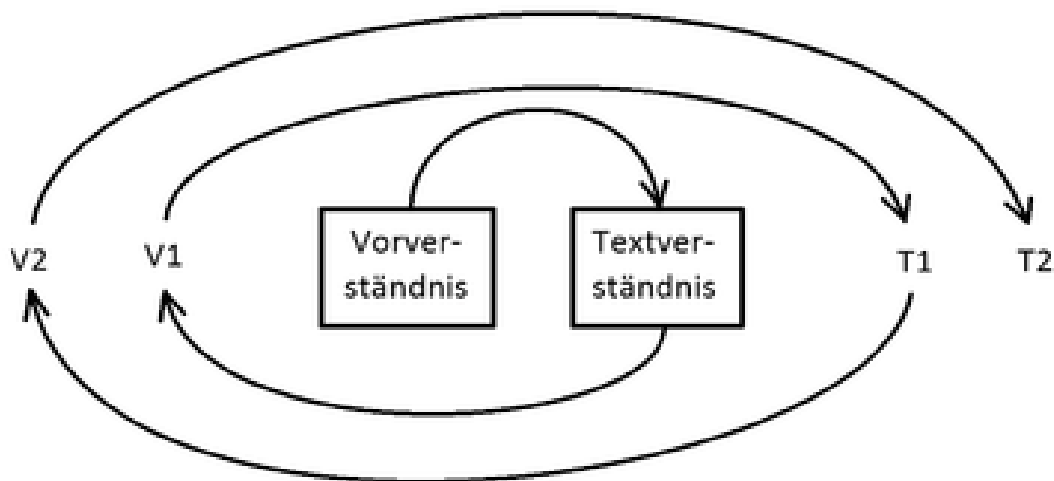
1.3.1 Die Hermeneutik

Das Wort Hermeneutik stammt aus dem Griechischen. Es leitet sich vom Verb hermeneutein (=aussagen, auslegen, übersehen) und verweist auf eine Wissenschaft, die sich mit Auslegung beschäftigt, ohne auf diese beschränkt zu sein (Danner, 1998, Lamnek, 2005; Bräutigam 2003). Die Grundbedeutung, die die drei Begriffe Aussagen, Auslegen und Übersehen miteinander verbindet ist das Verstehen. Verstehen soll vermittelt werden (Danner, 1998). Ursprünglich ging es in der Hermeneutik um die Auslegung von Texten. Heute zielt sie auf alle Lebensäußerungen mit dem Ziel die Bedeutung von menschlichen Handelns und menschlicher Produkte zu verstehen (Bräutigam, 2003; Lamnek, 2005).

Giesen und Schmidt (1976) weisen darauf hin, dass das Handeln und die Handlung eines Anderen nur dann verstanden werden kann, wenn auch der Handlungsentwurf (Pläne, Ziele) erkannt und verstanden wird. Das Motiv des Handelnden wird demnach entsprechend berücksichtigt. Die Handlungssituation solle dabei so gesehen werden, wie sie der Andere selbst sieht. Beim Verstehen müsse also der „subjektiv gemeinte Sinn des Handelnden“ erkannt werden.

Der Prozess des Verstehens wird in der Hermeneutik zum Untersuchungsgegenstand. Dieser Prozess soll untersucht und strukturiert werden (Danner, 1998; Lamnek, 2005). Die visuelle Vergegenständlichung dieses Prozesses wird Hermeneutischer Zirkel genannt. Dabei sind zwei Betrachtungsweisen von Bedeutung:

Die erste Betrachtungsweise bezieht sich auf das Vorverständnis. Für das Verstehen eines Textes ist ein gewisses Vorverständnis notwendig. Durch das Verstehen eines Textes verändert sich auch das Vorverständnis. Es wird erweitert bzw. korrigiert. Daraus wiederum erfolgt ein tieferes Textverständnis. Diese zirkuläre Bewegung läuft solange weiter, bis der Text so verstanden wird, wie dies vom Produzenten beabsichtigt wird (Lamnek, 2005).



V = Vorverständnis;

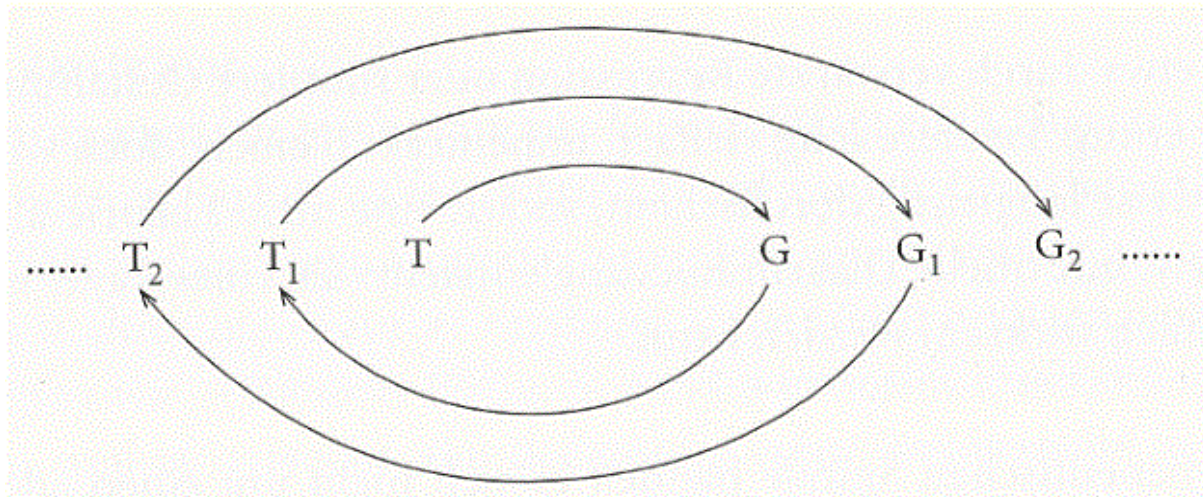
T = Textverständnis

V₁ = erweitertes Vorverständnis;

V₂ = erweitertes Textverständnis usw.

Abb. 4: Hermeneutischer Zirkel I; (modifiziert nach Danner, 1998 S. 57)

Die zweite Betrachtungsweise bezieht sich auf die Relation von Einzelementen eines Textes zum Text als Ganzes. Der Text als Ganzes kann nur verstanden werden, wenn auch die einzelnen Elemente verstanden werden. Ebenso können die Einzelemente nur verstanden werden, wenn der ganze Text verstanden wird. Wie in Abbildung 2 dargestellt, handelt es sich auch hierbei um eine zirkuläre Bewegung. Das Einzelement wird vom Ganzen her verstanden. Es erfolgt eine Korrektur und Erweiterung dieses Elementes. Ebenso wird das Ganze von den Einzelementen erweitert und korrigiert (Lamnek, 2005).



T = Teil, z.B. Wort;
G = Ganzes, z.B. Satz;
T₁ = vom Ganzen her interpretierter Teil;
G₁ = vom Teil her interpretiertes Ganzes usw.

Abb. 5: Hermeneutischer Zirkel II; (modifiziert nach Danner, 1998, S. 60)

1.3.2 Limitationen

Die durchgeführte Literaturrecherche zum Thema Achtsamkeit stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es wurde vor allem nach Metaanalysen in den Bereichen Gesundheitsförderung, Pädagogik und Neurowissenschaften gesucht, anhand welcher die Wirkmechanismen von Achtsamkeitsinterventionen diskutiert werden können.

1.4 Gliederung

Die Darlegung der Ausgangssituation in Kapitel 1 dient dazu das Thema aufzuspannen, die Problemstellungen darzulegen und daraus die Forschungsfragen abzuleiten. Dazu wird die Bedeutung von Stress im schulischen Kontext erörtert und ein Blick auf das Selbstverständnis des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport geworfen. Ferner wird in Kapitel 1 das methodische Vorgehen beschrieben.

Kapitel 2 dient dazu die zum Verständnis der Arbeit zentralen Begriffe Stress und Stressbewältigung vorzustellen. Überdies werden die Inhalte anerkannter Trainings zur Stressbewältigung beschrieben.

In folgendem Kapitel 3 werden die Lehrpläne des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport der Sekundarstufe II für österreichische Schulen analysiert. Es wird dabei untersucht inwiefern die Lehrpläne auf Aspekte der Stressbewältigung Bezug nehmen. Zudem wird untersucht inwieweit an die Themen Gesundheitsförderung und Berufsorientierung angeknüpft wird.

In Kapitel 4 wird die Frage beantwortet, ob angehende Lehrkräfte an der Universität Wien hinsichtlich einer konzeptionellen Vermittlung von Bewältigungskompetenzen geschult werden.

In folgendem Kapitel 5 werden die Rechercheergebnisse zum Thema Achtsamkeit analysiert. Das Konstrukt Achtsamkeit wird hermeneutisch erörtert. Der Ursprung von Achtsamkeit wird thematisiert und die Grundlagen des Konstruktes beschrieben. Die wichtigsten Forschungsergebnisse über Achtsamkeit in Bezug zu Gesundheitsförderung, Pädagogik und Neurowissenschaft werden dargelegt. Die Wirkmechanismen von Achtsamkeit werden erklärt. Zudem werden die Inhalte gängiger Mindfulness based stress reduction (MBSR)-Kurse vorgestellt.

In Kapitel 6 wird ein neu entworfenes Konzept zur modularen Vermittlung von Bewältigungskompetenzen vorgestellt. Dieses Konzept basiert auf den Grundlagen eines Achtsamkeitstrainings. Es wird jedoch um Elemente des instrumentellen Stressmanagements ergänzt.

Im abschließenden Kapitel 7 werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst und der Bogen der Arbeit mit Empfehlungen und einem Ausblick geschlossen.

2 Zur Bedeutung von Stress und Stressbewältigung

Im folgenden Abschnitt werden die Begriffe Stress und Stressbewältigung theoretisch erläutert. Zudem werden gängige Stresskonzepte und Bewältigungskonzepte von Kaluza (2011) sowie von Klauer (2012) vorgestellt.

2.1 Stress - Begriffsbestimmung, Konzepte

Stress ist ein Begriff, welcher in unserer Alltagssprache geradezu inflationär verwendet wird. Auch im gesundheitswissenschaftlichen Bereich greift man häufig auf den Begriff zurück. In den verschiedenen Disziplinen wird der Begriff jedoch unterschiedlich definiert. Eine disziplinübergreifende Definition von Stress gibt es nicht. Den verschiedenen Disziplinen gemein ist, dass sie sich „mit der Bedeutung von sozioemotionalen Belastungserfahrungen für die körperliche und soziale Gesundheit“ (S.12) im weitesten Sinne befassen, so Kaluza (2011).

Heinrichs, Stächele und Domes (2015) schlagen eine operationale Definition von Stress vor, welche sich auf die wichtigsten Stresstheorien und Stressmodelle bezieht. Sie verstehen Stress als Ergebnis einer Bedrohung der physiologischen und/oder psychologischen Unversehrtheit eines Menschen. Diese Bedrohung bewirkt eine Reaktion auf physiologischer, behavioraler, emotionaler und kognitiver Ebene. In Bezug auf die Stressreaktion verweist Klauer (2012) auf die „herausragende Bedeutung subjektiver Prozesse im Umgang mit Stress“ (S. 268). Was eine Stresssituation ist, ist individuell unterschiedlich. Stresssituationen seien

vor allem von der kognitiven Bewertung der Situation durch die betreffende Person, sowie ihren Handlungsmöglichkeiten abhängig.

Dabei spielt es keine Rolle, ob die Bedrohung subjektiv interpretiert wird, oder ob es sich um eine intersubjektiv nachvollziehbare Bedrohung handelt. Das Ausmaß der Stressreaktion wird durch die subjektive Einschätzung des Bedrohungsszenarios, der subjektiven Einschätzung der Bewältigungsressourcen und der individuellen psychobiologischen Fähigkeit zur Reaktion bestimmt (Heinrichs, Stächele & Domes, 2015).

„Stress stellt somit ein kurzfristiges Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen belastenden Anforderungen und verfügbaren Regulationsressourcen dar. Chronischer Stress tritt dann auf, wenn die adaptive Reaktion nicht zur Bewältigung des Stressors führt und das Ungleichgewicht bestehen bleibt“ (Heinrichs, Stächele & Domes, 2015, S. 5).

Zum vertiefenden Verständnis wird an dieser Stelle das 3-Ebenen-Stressmodell von Kaluza (2011), welches sich auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus bezieht, erläutert. Dabei erfolgt eine Untergliederung in folgende Ebenen (siehe Abbildung 2):

- (1) Stressoren (äußere belastende Bedingungen)
- (2) Stressreaktion (Physische und psychische Antworten des Organismus)
- (3) Persönliche Stressverstärker (Motive, Einstellungen und Bewertungen einer Person);

Die Ebene der persönlichen Stressverstärker stellt dabei eine Verbindung zwischen den anderen beiden Ebenen dar.

Stressoren lassen sich in verschiedene Kategorien gliedern. Kaluza (2011, S.13) unterscheidet dabei zwischen

- „physikalischen Stressoren (Lärm, Hitze, Kälte und Nässe)
- körperlichen Stressoren (Verletzungen, Schmerz, Hunger, Behinderung)
- Leistungsstressoren (Zeitdruck, quantitative und/oder qualitative Überforderung, qualitative Überforderung, Prüfungen)
- sozialen Stressoren (Konkurrenz, Isolation, zwischenmenschliche Konflikte, Trennung, Verlust)“



Abb. 6: Die drei Ebenen des Stressgeschehens (Kaluza, 2011, S. 13)

Als Stressreaktion werden physische und kognitiv-emotionale Antworten einer Person auf einen Stressor, sowie Antworten auf einer behavioralen Ebene bezeichnet. Auf körperlicher Ebene kommt es grundsätzlich zu einer Aktivierung. Viele der körperlichen Reaktionen können bewusst wahrgenommen werden. So etwa ein schnellerer Herzschlag, eine höhere Muskelspannung, oder eine schnellere Atmung. Vom Körper wird Energie bereitgestellt. Wird dieser Aktivierungszustand über einen längeren Zeitraum nicht unterbrochen, so hat dies Erschöpfungszustände zur Folge. Diese wiederum können sich negativ auf die Gesundheit auswirken (Kaluza, 2011). Diese negativen Auswirkungen auf die Gesundheit belasten Individuum und Gesellschaft. Die behaviorale Ebene der Stressreaktion beschreibt jenes offene Verhalten einer Person, welches durch Außenstehende beobachtet werden kann. Oft beobachtbare Verhaltensweisen sind dabei:

- hastiges Verhalten (z.B.: Pausen kürzen oder wegfallen lassen, schnelles, abgehacktes Sprechen, Unterbrechen anderer, hastiges Essen)
- Betäubungsverhalten (z.B.: vermehrter Alkohol-, Nikotin-, Kaffeekonsum, Medikamentenmissbrauch, mehr oder unkontrolliert Essen)
- konfliktreicher Umgang (z.B.: gereiztes Verhalten, anderen mit Vorwürfen begegnen)

- unkoordiniertes Arbeitsverhalten (z.B.: schlechtes planerischer Vorgehen, Unordnung, mehrere Arbeiten gleichzeitig verrichten) (Kaluza, 2011)

Die kognitiv-emotionale Reaktion umfasst Antworten des Individuums, welche nicht offen ersichtlich sind. Es handelt sich um intrapsychische Vorgänge, um Gedanken und Gefühle. Kaluza (2011) führt dazu folgende Erscheinung an:

- „Gefühle der inneren Unruhe, der Nervosität und des Gehetztseins
- Gefühle der Unzufriedenheit und des Ärgers
- Angst, z.B. zu versagen, sich zu blamieren
- Gefühle und Gedanken der Hilflosigkeit, Selbstvorwürfe
- Kreisende, grüblerische Gedanken...
- Denkblockaden, Konzentrationsmängel... (S. 14)“

Körperliche, behaviorale, und kognitiv-emotionale Stressreaktionen beeinflussen sich oft gegenseitig. Dabei kann es zu günstigen und hinderlichen Beeinflussungen kommen. Betätigt sich eine Person sportlich oder führt sie Entspannungstechniken durch, so kann dies auch zu einer Entspannung auf kognitiv-emotionaler Ebene führen. Ebenso kann der Austausch mit anderen Personen zu einer Reduktion der Stressreaktion auf körperlicher Ebene führen (Kaluza, 2011)

Das verbindende Element zwischen Stressoren und Stressreaktion bezeichnet Kaluza (2011) als „individuelle Stressverstärker“ (S. 14). Analog zu Klauer (2012) geht auch Kaluza auf die individuelle Komponente des Stresserlebens ein. „Persönliche Motive, Einstellungen und Bewertungen“ (Kaluza, 2011, S. 14) sind entscheidend dafür, ob eine Stressreaktion ausgelöst und/oder verstärkt wird. Als Beispiele für persönliche Stressverstärker identifiziert Kaluza unter anderem (2012):

- „ein ausgeprägtes Profilierungsstreben“ (S.12)
- „Perfektionsstreben“ (S.12)
- „die Unfähigkeit eigene Leistungsgrenzen zu akzeptieren“ (S.12)
- „Einzelkämpfermentalität, die Vorstellung, selbst unentbehrlich zu sein“ (S.12)
- „ein überstarkes Harmoniestreben“ (S.13)
- „ein hohes Maß an Ungeduld“ (S.13)

2.2 Stressbewältigung Begriffsbestimmung

Klauer (2012) beschreibt Stressbewältigung als „natürlich ablaufende Prozesse, in deren Verlauf Menschen versuchen, Belastungen zu tolerieren, zu überwinden oder zu meistern“ (S. 265). Anerkannte Trainingsprogramme zur Stressbewältigung, wie auch jenes von Kaluza, nehmen in der Regel Bezug auf die transaktionale Stresskonzeption nach Lazarus. In dessen

Zentrum steht das Konzept des „coping“. Ins Deutsche wird coping meist mit „Bewältigungsverhalten“ übersetzt (Klauer, 2012). Lazarus und Folkmans definieren coping wie folgt: „sich fortlaufend verändernde Anstrengungen in Gedanken und Verhalten, mit spezifischen internen und/oder externen Anforderungen umzugehen, die in der Wahrnehmung der Person ihre Ressourcen beanspruchen oder überschreiten“ (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141, zit. n. Klauer, 2012, S. 268).

Lazarus & Folkman (1984) unterscheiden bei der Funktion der Bewältigung zwischen „problem-focused coping“ und „emotion-focused coping“. Bei den problembezogenen Strategien werden belastende Problemsituationen beseitigt oder gelöst. Bei den emotionsbezogenen Strategien wird eine Dämpfung der Stresseemotionen angestrebt. Zum Beispiel durch Distanzierung oder Ablenkung oder einer Neubewertung der Situation.

Klauer (2012) verweist auf eine weitere Strategieebene der Stressbewältigung. So sei die Aktivierung von sozialen Ressourcen eine wesentliche Kompetenz im Umgang mit Stress. Jedoch kann auch diese Strategieebene den obig genannten Funktionen zugeordnet werden. Parallel zur obig beschriebenen individuellen Stressbewältigung wird in der Literatur auf strukturelle Interventionsmaßnahmen (Betrieb, Stadt, Schule,...) verwiesen.

2.3 Stressbewältigungstraining – Begriffsbestimmung, Konzepte

Klauer (2012) spricht davon, dass in den letzten Jahrzehnten eine international unüberschaubare Anzahl von Trainingsprogrammen entwickelt wurde, welche oft differenziert nach bestimmten Kontexten (z.B. Schule, Krankenpflege,...) oder bestimmten Personengruppen (z.B. Lehrer_innen, Mütter,...) entwickelt wurden. Den Programmen gemein ist das Ziel, „die Gesundheit der Kursteilnehmer durch die Vermittlung von Fertigkeiten der Stressbewältigung zu schützen oder zu verbessern“ (Klauer, 2012, S. 270). Im Folgenden wird das gängige Verständnis von anerkanntem Stressbewältigungstraining erörtert. Dazu werden die Konzepte von Klauer (2012) und Kaluza (2011) mit den von ihnen vorgeschlagenen Bestandteilen solcher Stressbewältigungstrainings vorgestellt.

2.3.1 Bestandteile von Stressbewältigungsprogrammen - der Ansatz von Klauer

Klauer (2012) unterteilt die Programminhalte in allgemeine Bestandteile und spezifische Inhalte. Die allgemeinen Bestandteile bestehen zum Ersten aus Information und Wissensvermittlung. Dabei sollte auch an persönliche Erfahrungen der Programmteilnehmerinnen und Programmteilnehmer angeknüpft werden. Zum Zweiten sollte ein Lernen in der Gruppe stattfinden. Die Gruppenteilnehmerinnen und Gruppenteilnehmer werden dazu angeregt, sich über eigene Erfahrungen mit Stress und dessen Bewältigung auszutauschen. Gleichzeitig kann es zu sozialer Unterstützung im Umgang mit Stress kommen. Zudem bietet die Gruppe die Möglichkeit, dass vielfältige kreative Lösungen für den

Umgang mit Stress im Alltag gefunden werden können. Der dritte und letzte Punkt der allgemeinen Bestandteile von Stressbewältigungstrainings nach Klauer (2012) ist die „(Selbst-)Diagnose von Stress“ (S. 271). Eine solche Diagnose erfolgt in der Regel anhand von Fragebögen. Durch diese werden nicht nur Risikofaktoren, sondern auch eigene Strategien und Kompetenzen im Umgang mit Stress erhoben. Dadurch erfolgt auch ein ressourcenorientiertes Lernen bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines Trainings.

Die spezifischen Inhalte werden von Klauer in fünf Ebenen unterteilt (2012):

- „Ebene 1: Stimuluskontrolle,
- Ebene 2: problemzentrierte (instrumentelle) Bewältigung,
- Ebene 3: kognitive Neueinschätzung
- Ebene 4: emotionszentrierte (palliative) Bewältigung und
- Ebene 5: Mobilisierung sozialer Unterstützung“ (S. 271).

Stimuluskontrolle bezieht sich auf einen präventiven Umgang mit Anforderungen. Sie umfasst Maßnahmen, mit welchen das Aussetzen gegenüber Belastungen und die Konfrontation mit Belastungen antizipatorisch gesteuert werden. Konkret geht es dabei um Zeitmanagement und Prioritätensetzung. Die problemzentrierte Bewältigung wird dann benötigt, wenn es trotz präventiver Maßnahmen zu einem belastenden Ereignis kommt. Zur Einübung in der Gruppe schlägt Klauer folgende Schritte vor (2012):

- „- konkrete Problembeschreibung,
- Selbstbeobachtung,
- Generierung von Lösungsideen,
- Auswahl einer präferierten Lösung sowie
- Erprobung und Evaluation der präferierten Lösung im Alltag“ (S. 273).

Wichtig dabei ist eine Trennung zwischen der Findung von Lösungsideen und der Bewertung dieser. Lösungsvorschläge können zum Beispiel unter Verwendung der Brainstormingmethode gefunden werden. Die Stärke der Stressreaktion ist maßgeblich von der primären und sekundären Einschätzung eines Ereignisses abhängig. Die dritte Ebene der spezifischen Trainingsinhalte bezieht sich daher auf kognitive Neueinschätzungen eines Ereignisses. Ziel dabei ist eine Veränderung der Selbstverbalisationen während belastender Situationen.

Durch Eigendiagnostik bzw. Selbstreflexion werden hinderliche Denkmuster (persönliche Stressverstärker) identifiziert. In einem zweiten Schritt wird dann versucht förderliche Neueinschätzungen vorzunehmen. Förderliche Gedanken werden in Programmen oft in Verbindung mit Atemtechniken eingeübt. Die vierte Ebene der spezifischen Inhalte bezieht

sich auf emotionszentrierte Bewältigung. Dabei geht es um die Beeinflussung von Stressfolgen wie Angst, Anspannung und Erschöpfung. Dies erfolgt durch Entspannungs- und Erholungstechniken sowie sportlicher Aktivierung. Klauer verweist dabei auf die progressive Muskelrelaxation nach Jacobson, sowie das Genusstraining nach Koppenhöfer. Die fünfte Ebene der spezifischen Inhalte bezieht sich auf die Mobilisierung sozialer Unterstützung. Klauer bezeichnet diese Ebene als eine Schlüsselkompetenz der Stressbewältigung. Unterstützende Handlungen von Freunden in Zeiträumen mit hohen Anforderungen zu erfahren gehört zu den am stärksten protektiv wirkenden Ressourcen in Bezug zur Gesundheitserhaltung. In Trainingsprogrammen finden sich in Bezug zu dieser Ebene oft Vertrauensübungen sowie Übungen zur Erfassung der eignen sozialen Ressourcen (Klauer, 2012).

2.3.2 Bestandteile von Stressbewältigungsprogrammen - der Ansatz von Kaluza

Kaluza (2011) untergliedert in drei Kategorien des individuellen Stressmanagements. Die erste Kategorie nennt er „Instrumentelles Stressmanagement“. Dieses bezieht sich direkt auf die Stressoren. Ziel ist es, diese zu reduzieren oder auszuschalten. In diesen Bereich fallen zum Beispiel Planungskompetenzen wie das Setzen von Prioritäten, die Fähigkeit Arbeitsaufgaben zu delegieren, Zeitplanung, das Setzen von Grenzen („Nein“ sagen), nach Unterstützung zu suchen. Die zweite Kategorie wird „mentales Stressmanagement“ genannt und bezieht sich auf die persönlichen Stressverstärker. Die Maßnahmen beziehen sich dabei entweder auf Bewertungen, welche eine konkrete Stresssituation betreffen, oder auf habituelle Motive, Einstellungen und Denkmuster welche situationsübergreifend wirken. Als Beispiele für mentales Stressmanagement nennt Kaluza (2011):

- „Perfektionistische Leistungsansprüche kritisch überprüfen und eigene Leistungsgrenzen akzeptieren lernen
- Schwierigkeiten nicht als Bedrohung, sondern als Herausforderung sehen
- Sich mit alltäglichen Aufgaben weniger persönlich identifizieren, mehr innere Distanz wahren
- Sich nicht im alltäglichem Kleinkrieg verlieren, den Blick für das ‚Wesentliche‘, das mir wichtig ist, bewahren
- Sich des Positiven, Erfreulichen, Gelungenen Bewusst werden und dafür Dankbarkeit empfinden
- An unangenehmen Gefühlen von Verletzung oder Ärger nicht festkleben, sondern diese loslassen und vergeben lernen
- Weniger feste Vorstellungen und Erwartungen an andere haben, die Realität akzeptieren

- Sich selbst weniger wichtig nehmen, falschen Stolz ablegen und Demut lernen (S. 51-52)“.

Die dritte Kategorie des individuellen Stressmanagements wird bei Kaluza „Regeneratives Stressmanagement“ genannt. Dieses steht in Bezug zur Stressreaktion. Ziel dabei ist es, physiologische und psychische Stressreaktionen zu regulieren und zu kontrollieren. Unlustbetonte Stresseemotionen wie Ärger, Neid, Angst, Schuld oder Kränkung und der damit einhergehende physiologische Spannungszustand sollen dabei positiv beeinflusst werden.

Dies geschieht meist durch Intensitätsverringering, jedoch versteht man auch den Versuch positive Gefühlsqualitäten herzustellen als emotionsregulierende Bewältigung. Die reaktionsorientierte Bewältigung unterscheidet sich zwischen Maßnahmen, die zu kurzfristiger Erleichterung und Entspannung aufgrund der Dämpfung einer akuten Stressreaktion führen, und Maßnahmen mit längerfristiger Zielsetzung, welche regelmäßig für Erholung und Entspannung sorgen. Beispiele für kurzfristige Bewältigung sind: „Ablenkung (z.B. durch Fernsehen), Abreagieren durch körperliche Aktivität, Entlastende Gespräche führen, Trost und Ermutigung suchen, sich kurz entspannen, bewusst ausatmen, sich selbst Gutes tun“ (Kaluza, 2011, S. 52). Zur langfristigen, regenerativen Bewältigung nennt Kaluza folgende Beispiele (2011): „Einem Hobby nachgehen, Freundschaften, soziales Netzwerk pflegen, regelmäßige Durchführung von Entspannungsübungen, Sport treiben (S. 52).“

3 Konzeption und Durchführung der Lehrplananalyse

In diesem Kapitel werden die Lehrpläne für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II der österreichischen Schulen analysiert. Die Einschränkung auf den Bereich der Sekundarstufe II erfolgt aufgrund der Breite des Themas und dem begrenzten Rahmen den die Diplomarbeit vorgibt. Die im Problemaufriss zitierten Studien zeigen, dass auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit Stress konfrontiert sind und einen Umgang mit Stress pflegen. Für diesen Bereich wären weiterführende Studien erstrebenswert. Ziel dieser Analyse ist es festzustellen, ob und inwieweit die neuen semestrierten, kompetenzorientierten Lehrpläne der Sekundarstufe II auf das Thema Stressbewältigung eingehen. Die dazu formulierte Forschungsfrage welche im Folgenden beantwortet wird lautet: Inwieweit wird in den neuen semestrierten, kompetenzorientierten Lehrplänen für den Pflichtgegenstand Bewegung und Sport, in der Sekundarstufe II der Schulen in Österreich, auf Stressbewältigung und die Vermittlung von Bewältigungsstrategien eingegangen?

Dazu wurden folgende Arbeitshypothesen aufgestellt:

Arbeitshypothese A:

In den neuen semestrierten, kompetenzorientierten Lehrplänen der Sekundarstufe II an Österreichs Schulen sind keine Angaben oder Hinweise auf ein stringentes Stressbewältigungstraining bzw. ein stringentes Stressmanagement zu finden.

Arbeitshypothese B:

In den untersuchten Lehrplänen sind implizite Hinweise auf Stressbewältigung und Stressbewältigungstraining zu finden.

Arbeitshypothese C:

Die Inhalte eines fundierten Stressbewältigungstrainings werden in den untersuchten Lehrplänen nicht vollständig abgedeckt.

3.1 Auswahl der Forschungsmethode und Festlegung des methodologischen Rahmens

Für die Auswahl der Forschungsmethode wurden folgende Lehrplananalysen studiert: „Berufliche Handlungskompetenz und Sport“ (Riedl, 2008), „Die pädagogische Begleitausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität Wien auf dem Prüfstand“ (Anderl, 2012), „Gesundheitsförderung an allgemeinbildenden Schulen. Eine vergleichende Lehrplananalyse ausgewählter fachspezifischer und fachübergreifender curricularer Ansätze zur Gesundheits- und Sicherheitserziehung in den Klassen 5-10“ (Krauss-Hoffmann, 2011), „Eine Analyse des australischen Health and Physical Education Curriculums und seine praktische Umsetzung an zwei ausgewählten Schulen in Brisbane, Queensland“ (Stumvoll, 2015), „Der Lehrplan im Kontext eines bildungspolitischen Diskurses“ (Schmatzberger, 2009).

Während sich die Studie über das australische Health and Physical Education Curriculums auf das 3-stufige Modell von Stibbe und Aschebrock stützt wird in den anderen genannten Studien mit einer Dokumentenanalyse und einer Inhaltsanalyse nach Mayring gearbeitet.

Zur Prüfung der obig beschriebenen Arbeitshypothese eignet sich auch für diese Studie eine qualitative Herangehensweise, da eine quantitative Erhebung zu kurz greifen würde und die Forschungsfrage nur beschränkt beantworten würde. Um die Forschungsfrage systematisch und intersubjektiv beantworten zu können, fiel die Wahl auf die Dokumentenanalyse nach Mayring (2002). Die gewonnenen Daten werden danach mittels Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) systematisch ausgewertet.

Die folgende Analyse der Lehrpläne erfolgt in vier Schritten:

1. Bestimmung von Kategorien zum Thema Stressbewältigung in den Lehrplänen der Sekundarstufe II, sowie Zuordnung von Kodierungen

2. Sichtung der Lehrpläne der Sekundarstufe II und Identifizierung von Fundstellen zu Stressbewältigung. Zuordnung der Fundstellen in einem Kategoriensystem und Reduktion des Ausgangsmaterials
3. Systematische Analyse der Fundstellen anhand analyseleitender Fragen
4. Zusammenfassende Beurteilung

Bestimmung der Kategorien:

Zur Bestimmung der Kategorien für die Lehrplananalyse werden der Ansatz von Kaluza (2011, 2012) und seine Untergliederung des individuellen Stressmanagements in drei Kategorien herangezogen. Diese Entscheidung wurde aus pragmatischen Gründen getroffen. Ziel ist es, eine Übersichtlichkeit zu gewähren. Die Kategorien hätten auch nach Klauer (2012) gebildet werden können. Jedoch können alle von Klauer vorgestellten Inhalte und Kategorien den Kategorien von Kaluza zugeordnet werden. Dementsprechend werden die ersten drei Kategorien der Lehrplananalyse folgendermaßen benannt:

1. Instrumentelles Stressmanagement
Kodierung: „Planungskompetenzen; Strukturierungskompetenzen“
2. Mentales Stressmanagement
Kodierung: „bewusst machen von Denkmustern; Reflektieren und Transformieren in förderliche Denkmuster und Einstellungen“
3. Regeneratives Stressmanagement
Kodierung: „Regulierung und Kontrolle physiologischer und psychologischer Stressreaktionen“

Stressbewältigung kann jedoch auch übergeordneten, für den Schulunterricht relevanten Themen, zugeordnet werden. Aus diesem Grund werden zwei weitere Kategorien gebildet. Zum Ersten ist an dieser Stelle die Gesundheitsförderung zu nennen. Diese wird in der Ottawa Charta (1996) der WHO folgendermaßen definiert:

Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl Einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. (Ottawa Charta der WHO, 1996, S. 1)

In Kapitel 3.1. wurde festgestellt, dass eine über längeren Zeitraum anhaltende Stressreaktion negative Auswirkungen auf die Gesundheit haben kann. Dies belastet

sowohl das Individuum, sowie auch die Gesellschaft. Mangelnde Kompetenzen im Umgang mit Stress können unter anderem zu Burnout, Arbeitsplatzverlust und chronischen Erkrankungen führen. Um die in der Ottawa Charta festgeschriebene Selbstbestimmung über die Gesundheit zu ermöglichen, und Menschen zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen, ist es erstrebenswert, dass Jugendliche bereits in der Schule Kompetenzen erlangen, welche ihnen einen adäquaten Umgang mit Anforderungen und eine Homöostase ermöglichen. Die vierte Kategorie wird somit folgendermaßen benannt:

4. Gesundheitsförderung

Kodierung: „Maßnahmen zur Förderung des psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens“

Die fünfte und letzte Kategorie wird folgendermaßen benannt:

5. Berufsorientierung

Kodierung: „Anforderungen der Arbeitswelt und die Entwicklung von Kompetenzen die im Berufsleben benötigt werden“

Unter Berufsorientierung ist im schulischen Kontext nicht nur der Prozess der Berufswahl mit all seinen Maßnahmen zu verstehen. Vielmehr wird der Begriff auch für eine Orientierung auf die Anforderungen der Arbeitswelt verwendet. Hierbei geht es um die Entwicklung allgemeiner Arbeitskompetenzen. Diese Arbeitskompetenzen sind notwendig um im Berufsleben bestehen und mitgestalten zu können (Porath, 2014).

Wenn Fundstellen verschiedenen Kategorien zuordenbar sind, sind Mehrfachnennungen möglich. Weitgehend erfolgt jedoch eine Zuordnung zu einer Kategorie aufgrund der Kodierung bzw. der interpretativen Ableitung zu einer Kategorie.

Um die in der Einleitung des Kapitels 4 formulierte Forschungsfrage systematisch beantworten und die Fundstellen kritisch reflektieren zu können wurden folgende analyseleitende Fragestellungen gebildet:

- AF1: Werden die Begriffe Stressbewältigung und Stressmanagement in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II genannt, oder werden diese in einen Zusammenhang gestellt, welcher eindeutig auf Stressmanagement hinweist?
- AF2: Wird in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport der Sekundarstufe II explizit auf Planungs- und Strukturierungskompetenzen hingewiesen, welche dem instrumentellen Stressmanagement zuzuordnen sind?

- AF3: Wird in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport der Sekundarstufe II explizit auf Kompetenzen des mentalen Stressmanagements, wie etwa dem Bewusstmachen von Denkmustern, dem Reflektieren und dem Transformieren in förderliche Denkmuster und Einstellungen verwiesen?
- AF4: Wird in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport der Sekundarstufe II auf die Regulierung und Kontrolle physiologischer und psychologischer Stressreaktionen Bezug genommen?
- AF5: Weisen die Lehrpläne des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport der Sekundarstufe II auf gesundheitsfördernde Maßnahmen hin und wird dabei im Sinne der WHO auf Maßnahmen zur Förderung des psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens verwiesen?
- AF6: Wird in den Lehrplänen des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport der Sekundarstufe II auf Anforderungen der Arbeitswelt und die Entwicklung von Kompetenzen die im Berufsleben benötigt werden Bezug genommen?

3.2 Durchführung der Lehrplananalyse und Auswertung der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Lehrpläne des Pflichtgegenstandes Bewegung und Sport der Sekundarstufe II an Österreichs Schulen (BMB, 2016b) nach dem in Kapitel 3.1. festgelegten methodologischen Rahmen systematisch analysiert. Die Fundstellen wurden entsprechend der Kodierung den in Kapitel 3.1. festgelegten Kategorien zugeordnet, das Ausgangsmaterial entsprechend reduziert und in einem Analyseraster eingetragen.

3.2.1 Analyseraster 3-jährige Schulformen

Fundstellen wurden sowohl im allgemeinen Teil (AT) des Lehrplans für 3-jährige Schulformen, wie auch in den jeweiligen Schulstufen (9SST-11SST) betreffenden Teilen gefunden. Die Zuordnung erfolgte entsprechend der in Kapitel 3.1 festgelegten Kategorien unter Angabe der Seitenzahl.

Schulform: 3-jährige Schulformen

Kategorie: Instrumentelles Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	2	„Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt“
AT	2	„Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien vor allem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen zu vermitteln.“
AT	3	„der Erwerb von Wissen über risikoreduzierende Maßnahmen in der selbständigen Sportausübung sowie das Erlernen eines entsprechend der

		Risikosituation angepassten Verhaltens stellen wesentliche Lernziele des Unterrichts in Bewegung und Sport dar.“
AT	4	„Durch die Einbeziehung in die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts, verstärkt vor allem in Schulen mit besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung auch in Fragen der Trainingsgestaltung, wird die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lernen wesentlich intensiviert.“
9SSt	5	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele in einer Sportgruppe wahrnehmen“
9SSt	6	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen; Wechselwirkung von persönlichen Zielen und Zielen von Gruppen“
10SST	6	„besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen“
10SST	6	„selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen“
10SST	7	„Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung (Organisation, Leitung, Moderation); Gestaltung von Unterrichtsteilen (zB Schiedsrichtertätigkeit).“
10SST	8	„Anleiten: Zielsetzungen für das Anleiten“
10SST	8	„Unterschiedliche Feedbackmethoden; Feedback als Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung)“
10SST	8	„Artikulation von persönlichen Bewegungsbedürfnissen, -interessen und -zielen; Feedbackmethoden“
11SST	9	„Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten“
11SST	9	„Problemlöseprozesse in Gruppen; Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln,...); Lösungsmodelle finden“
11SST	10	„Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen“

Schulform: 3-jährige Schulformen

Kategorie: Mentales Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„Situationen erleben, in denen sie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der Sportpraxis selbstständig anwenden und auf neue Situationen übertragen können“

AT	2	„das Selbstwertgefühl Einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden.“
AT	2	„eingeschränkten Handlungsspielräume und Selbstkonzepte erweitern können.“
AT	3	„Lernen ist grundsätzlich als Prozess der Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit zu verstehen. Das Erschließen und Reflektieren von Lernsituationen soll Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu prüfen, zu relativieren und neu zu ordnen.“
9SST	5	„eigene Stärken und Schwächen reflektieren“
9SST	6	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung; Beobachtungsaufgaben zur Aufmerksamkeitslenkung.“
9SST	8	„Feedback geben und konstruktiv damit umgehen“

Schulform: 3-jährige Schulformen

Kategorie: Regeneratives Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erkennen können“
AT	1	„Freude an Bewegung, Spiel und Sport erfahren“
9SST	5	„biologische Prozesse bei sportlicher Belastung wahrnehmen und benennen sowie dieses Wissen anwenden“
9SST	5	„zielgerichtet Wahrnehmungen und Beobachtungen in Bewegung und Sport beschreiben“
9SST	6	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung; Beobachtungsaufgaben zur Aufmerksamkeitslenkung“
9SST	6	„Auswertung eigener Emotionen im Handeln von Sportgruppen; Zusammenhang Situation – Emotion; Wahrnehmung von Emotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel, Überraschung); persönliche

		Emotionen in kritischen Sportsituationen (Konflikt, Kooperation, Sicherheit ua.).“
10SST	8	„eigene Bewegungsbedürfnisse wahrnehmen.“
10SST	9	„Emotionen in der Gruppe wahrnehmen und bewerten.“
10SST	9	„Gesundheit: Pilates; Zumba; Tae Bo; Fatburning; Krafttraining an Geräten; Cross-fit; Kettleballtraining; Step-Aerobic; muskuläre Dysbalancen und Beweglichkeit; Entspannungstechniken.“
10SST	9	„Auswirkungen von Emotionen in der Gruppe auf das eigene Wohlbefinden und Handeln; Maßnahmen, um in emotional schwierigen Gruppensituationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten; Stimmungen in der Gruppe gezielt und konstruktiv beeinflussen“

Schulform: 3-jährige Schulformen

Kategorie: Gesundheitsförderung

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu leisten“
AT	1	„zu einer sportlich aktiven Lebensweise und zu einem verantwortungsbewussten Verständnis von Bewegung, Sport und Gesundheit befähigt werden.“
AT	1	„die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erkennen können“
AT	2	„Der Unterrichtsgegenstand hat eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Schule als gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensraum. Es wird das Zusammenwirken von Lernleistung und Bewegung sowie von Bewegung und Ernährung mit dem Ergebnis eines psycho-physischen Wohlbefindens aufgezeigt.“
AT	3	„Der Erwerb von Wissen über risikoreduzierende Maßnahmen in der selbstständigen Sportausübung sowie das Erlernen eines entsprechend der Risikosituation angepassten Verhaltens stellen wesentliche Lernziele des Unterrichts in Bewegung und Sport dar. Die nachfolgenden

		unterrichtsmethodischen Hinweise verdeutlichen beispielhaft, wie der aktive Lernprozess von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen ist“
9SST	5	„Gesundheit: Anatomische und physiologische Grundlagen: Aktivierung; Muskulatur; Kreislauf“
9SST 10SST	6,7, 8,10	„Besprechung von Risikosituationen“
10SST	9	„für sich und für andere unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Beweglichkeit sowie der Kraftfähigkeit anwenden“
10SST	9	„verschiedene Verfahren zur Verbesserung der Fitness benennen und diese anwenden“
10SST	9	„das vorherrschende Risikopotential beim Fitnesstrendsport benennen sowie Sicherheitsanforderungen erfüllen“
10SST	9	„Einfache Rumpfkraft- und Muskelfunktionstestung zur Überprüfung von muskulären Abschwächungen; Krafttraining speziell für abgeschwächte Muskelsysteme“
10SST	9	„Muskelfunktionstests zur Feststellung von muskulären Verkürzungen; Dehnübungen für verkürzte Muskelsysteme.“
10SST	9	„Außerschulische Bewegungs- und Sportangebote; Fitnesstrend- und Lifetimesport; Bewertung hinsichtlich des eigenen Lebensstils“
11SST	9	„Übungen zur Gesundheitsförderung durchführen“
11SST	10	„unterschiedliche Bewegungshandlungen (Sportarten/Trainingsmethoden/Übungen) hinsichtlich ihrer Gesundheitsrelevanz beurteilen;“
11SST	10	„Kräftigungs- und Beweglichkeitsübungen zur Behebung von Bewegungseinschränkung; Aktivierungsübungen; leistungserhaltende Übungen; Ausgleichsgymnastik (zB in Bezug auf arbeitsbedingte körperliche Belastungen).“
11SST	10	„Gesundheitsorientiertes Ausführen von Sportarten und Bewegungsformen; Vermeidung von nicht funktionellen Übungen.“
11SST	10	„Dokumentation von Bewegungsverhalten (zB Bewegungstagebuch); Bewusst machen von Bewegungsvorlieben; Übungen für einem

		gesunden, bewegungsorientiertem Lebensstil; positive Auswirkungen durch Sport und Bewegung; Änderung von Bewegungsgewohnheiten“
--	--	---

Schulform: 3-jährige Schulformen

Kategorie: Berufsorientierung

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„gefordert werden, Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die gemeinsames und verantwortungsbewusstes Handeln ermöglichen“
AT	2	„können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt“
9SST	6	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung; Beobachtungsaufgaben zur Aufmerksamkeitslenkung.“
9SST	6	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen; Wechselwirkung von persönlichen Zielen und Zielen von Gruppen; an der Kompetenz ausgerichtete Teamaufgaben“
9SST	6	„besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen“
9SST	6	„selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen“
9SST	7	„Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung (Organisation, Leitung, Moderation); Gestaltung von Unterrichtsteilen (zB Schiedsrichtertätigkeit).“
11SST	9	„Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten“
11SST	9	„Problemlöseprozesse in Gruppen; Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln,...); Lösungsmodelle finden.“
11SST	10	„Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen“
11SST	10	„Motorik: Kräftigungs- und Beweglichkeitsübungen zur Behebung von Bewegungseinschränkung; Aktivierungsübungen; leistungserhaltende Übungen; Ausgleichsgymnastik (zB in Bezug auf arbeitsbedingte körperliche Belastungen).“
11SST	10	„Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen; Planung – Durchführung – Auswertung; Führen und Folgen in Gruppen“

3.2.2 Analyseraster 4-jährige Schulformen

Fundstellen wurden sowohl im allgemeinen Teil (AT) des Lehrplans für 4-jährige Schulformen, wie auch in den jeweiligen Schulstufen (9SST-12SST) betreffenden Teilen gefunden. Die Zuordnung erfolgte entsprechend der in Kapitel 3.1 festgelegten Kategorien unter Angabe der Seitenzahl.

Schulform: 4-jährige Schulformen

Kategorie: Instrumentelles Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	2	„Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt,“
AT	2	„Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien vor allem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen zu vermitteln.“
AT	3	„der Erwerb von Wissen über risikoreduzierende Maßnahmen in der selbständigen Sportausübung sowie das Erlernen eines entsprechend der Risikosituation angepassten Verhaltens stellen wesentliche Lernziele des Unterrichts in Bewegung und Sport dar.“
AT	4	„Durch die Einbeziehung in die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts, verstärkt vor allem in Schulen mit besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung auch in Fragen der Trainingsgestaltung, wird die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lernen wesentlich intensiviert.“
9SST	11	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele in einer Sportgruppe wahrnehmen“
9SST	12	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen; Wechselwirkung von persönlichen Zielen und Zielen von Gruppen“
9SST	13	„Rollen und Funktionen in einer Gruppe erfüllen und reflektieren“
10SST	14	„Strukturen und Prozesse in der Sportgruppe erkennen und Vorschläge zur Veränderung einbringen“
10SST	14	„die Auswirkungen eigener Handlungen und Handlungen anderer Personen auf Gruppen beschreiben“
10SST	15	„Kategorien zur Beschreibung von Gruppenprozessen und –strukturen; Veränderung von Gruppenstrukturen (zB Mannschaftszusammensetzung ua.); Reflexion von Spielverläufen und Mannschaftsverhalten; Strategien in Teams aushandeln.“

10SST	15	„Beschreibung des eigenen Handelns und der eigenen Position in der Gruppe; Auswirkungen des Handelns der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Gruppe beschreiben; Wahrnehmung von Reaktionen der Gruppe auf eigenes Handeln; persönliche Normen und Werthaltungen in der Kommunikation (Auf- und Abwertung, Respekt, Gerechtigkeit und Fairness ua.).“
10SST	15	„besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen“
10SST	15	„selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen“
10SST	16	„Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung (Organisation, Leitung, Moderation); Gestaltung von Unterrichtsteilen (zB Schiedsrichtertätigkeit).“
10SST	16	„Standortbestimmung; Beschreibung von Zielen; Anstrengungsbereitschaft; Zielüberprüfung;“
10SST	16	„Entwickeln von persönlichen Lernwegen zur Zielerreichung.“
11SST	17	„Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten.“
11SST	17	„Problemlöseprozesse in Gruppen; Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln,...); Lösungsmodelle finden“
12SST	17	„Trainings-, Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und mitgestalten;“
12SST	18	„Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen“
12SST	18	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen“
12SST	18	„Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen; Planung – Durchführung – Auswertung; Führen und Folgen in Gruppen.“
12SST	18	„weitere bewegungs- und sportbezogene Trainings-, Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und mitgestalten“
12SST	19	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen.“

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„Situationen erleben, in denen sie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der Sportpraxis selbstständig anwenden und auf neue Situationen übertragen können“
AT	2	„das Selbstwertgefühl Einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden.“
AT	2	„eingeschränkten Handlungsspielräume und Selbstkonzepte erweitern können.“
AT	3	„Lernen ist grundsätzlich als Prozess der Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit zu verstehen. Das Erschließen und Reflektieren von Lernsituationen soll Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu prüfen, zu relativieren und neu zu ordnen.“
9SST	11	„eigene Stärken und Schwächen reflektieren“
9SST	12	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung sowie zur Aufmerksamkeitslenkung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung; Unterschiedliche Feedbackmethoden; Feedback als Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung).“
9SST	13	„Unterschiedliche Rollen in Bewegung und Sport einnehmen; Rollenwahrnehmung und Rollenalternativen; Einführung von Funktionen in vielfältigen Unterrichtssituationen; Weiterentwicklung von Funktionen; Rollen- und Funktionsanalyse in Teams (zB „With a little help from my friends“); Gegenseitiges Coachen.“
10SST	15	„Beschreibung des eigenen Handelns und der eigenen Position in der Gruppe; Auswirkungen des Handelns der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Gruppe beschreiben; Wahrnehmung von Reaktionen der Gruppe auf eigenes Handeln; persönliche Normen und Werthaltungen in der Kommunikation (Auf- und Abwertung, Respekt, Gerechtigkeit und Fairness ua.).“
10SST	16	„Umgang mit Erfolg und Misserfolg2

12SST	18	„ein leistungsförderliches Gruppenklima in Training und Wettkampf (mit-)gestalten.“
12SST	19	„Leistung in Kleingruppen positiv thematisieren (Gruppenklima, Ziele, Normen, Funktionen, ...).“
12SST	19	„Körpersensibilität; Körperzufriedenheit; Selbstkonzept.“

Schulform: 4-jährige Schulformen

Kategorie: Regeneratives Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erkennen können“
AT	1	„Freude an Bewegung, Spiel und Sport erfahren“
9SST	11	„biologische Prozesse bei sportlicher Belastung wahrnehmen und benennen sowie dieses Wissen anwenden;“
9SST	11	„zielgerichtet Wahrnehmungen und Beobachtungen in Bewegung und Sport beschreiben und Feedback geben“
9SST	11	„eigene Bewegungsbedürfnisse wahrnehmen“
9SST	12	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung sowie zur Aufmerksamkeitslenkung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung; Unterschiedliche Feedbackmethoden; Feedback als Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung).“
9SST	13	„Emotionen in der Sportausübung wahrnehmen und bewerten“
9SST	13	„Auswirkungen von Emotionen in der Gruppe auf das eigene Wohlbefinden und Handeln; Maßnahmen, um in emotional schwierigen Gruppensituationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten (Konflikt, Kooperation, Sicherheit ua.); Stimmungen in der Gruppe gezielt und konstruktiv beeinflussen; Zusammenhang Situation – Emotion; Wahrnehmung von Emotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel, Überraschung).“
11SST	16	„Umgang mit Erfolg und Misserfolg“

11SST	16	„verschiedene Verfahren zur Verbesserung der Fitness benennen und diese anwenden;“
11SST	17	„Emotionen in unterschiedlichen Situationen regulieren“
11SST	17	„Reflexion von persönlichen Emotionen in unterschiedlichen Bewegungssituationen; Zuordnen der Basisemotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel, Überraschung); Unterscheidung Gruppenemotionen und persönliche Emotionen; alternative Handlungsmöglichkeiten“
12SST	17	„Entspannungstechniken durchführen“
12SST	18	„Gesundheit: Anatomische und physiologische Grundlagen des Körpers; autogenes Training; progressive Muskelrelaxation (Jacobson ua.); Phantasiereisen.“

Schulform: 4-jährige Schulformen

Kategorie: Gesundheitsförderung

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu leisten“
AT	1	„zu einer sportlich aktiven Lebensweise und zu einem verantwortungsbewussten Verständnis von Bewegung, Sport und Gesundheit befähigt werden“
AT	1	„die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erkennen können“
AT	2	„Der Unterrichtsgegenstand hat eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Schule als gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensraum. Es wird das Zusammenwirken von Lernleistung und Bewegung sowie von Bewegung und Ernährung mit dem Ergebnis eines psycho-physischen Wohlbefindens aufgezeigt.“
AT	3	„Der Erwerb von Wissen über risikoreduzierende Maßnahmen in der selbstständigen Sportausübung sowie das Erlernen eines entsprechend der Risikosituation angepassten Verhaltens stellen wesentliche Lernziele des Unterrichts in Bewegung und Sport dar. Die nachfolgenden

		unterrichtsmethodischen Hinweise verdeutlichen beispielhaft, wie der aktive Lernprozess von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen ist“
9SST- 12SST	12,13, 15,16	„Besprechung von Risikosituationen“
9SST	13	„Kraft: Allgemeine und turnerische Stützkraftübungen für den Oberkörper; Kräftigung mit Kleingeräten (Theraband, Wasserflaschen, Medizinbälle ua.); Zirkeltrainingsformen/Stationstrainingsformen im Turnsaal“
9SST	13	„Beweglichkeit: Mobilisationsübungen für den Oberkörper und die oberen Extremitäten; Schwunggymnastik; Dehnübungen (zB Brust, Schulter, Rücken, Nacken ua.).“
9SST	13	„Gesundheit: Erweiterung der sportbiologischen Grundlagen: Lage- und Funktion der Hauptmuskelgruppen; Mobilisieren – Stabilisieren – Kräftigen – Dehnen; Muskelfunktionstests“
10SST	14	„die Beweglichkeit von Rumpf und unteren Extremitäten über Mobilisation und Dehnung entwickeln“
10SST	14	„Kraft: Rumpfkraftprogramme; Muskelschlingentraining; asymmetrische Rumpfkraftigung; Kräftigung des Beckenbodens“
10SST	14	„Beweglichkeit: Mobilisationsübungen der unteren Extremitäten; Dehnübungen (ua. Oberschenkel Rückseite, Wade); Beweglichkeits- und Stabilitätsübungen (zB Fußgelenk, Knie, Hüfte); Schwunggymnastik.“
11SST	15	„die Beweglichkeit des Gesamtkörpers erheben, bewerten und geeignete Übungen für die Beweglichkeit auswählen und anwenden“
11SST	15	„selbstständig für sich und für andere unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Beweglichkeit anwenden“
11SST	15	„unterschiedliche Bewegungshandlungen (Sportarten/Trainingsmethoden/Übungen) hinsichtlich ihrer Gesundheitsrelevanz beurteilen“
11SST	16	„Kraft: Einfache Rumpfkraft- und Muskelfunktionstestung zur Überprüfung von muskulären Abschwächungen“

11SST	16	„Krafttraining speziell für abgeschwächte Muskelsysteme zB anhand von Elementen alternativer Bewegungsformen; Parkour; Erlebnislandschaften.“
11SST	16	„Beweglichkeit: Muskelfunktionstests zur Feststellung von muskulären Verkürzungen; Dehnübungen für verkürzte Muskelsysteme.“
11SST	16	„Gesundheit: Gesundheitsorientiertes Ausführen von Sportarten und Bewegungsformen, Vermeidung von nicht funktionellen Übungen“
11SST	16	„verschiedene Verfahren zur Verbesserung der Fitness benennen und diese anwenden;“
11SST	17	„Kennenlernen und Bewerten von außerschulischen Bewegungs- und Sportangeboten; Aufzeigen von Fitnesstrends und Lifestylesportarten sowie Bewertung hinsichtlich des eigenen Lebensstils“
11SST	17	„Gesundheit: zB Pilates; Zumba; Tae Bo; Fatburning.“
12SST	17	„ihre individuellen konditionellen Fähigkeiten unter dem Aspekt der Vernetzung der einzelnen Teilfähigkeiten zielorientiert verbessern und stabilisieren“
12SST	18	„Dokumentation von Bewegungsverhalten (zB Bewegungstagebuch); Bewusst machen von Bewegungsvorlieben; Übungen für einem gesunden, bewegungsorientiertem Lebensstil; positive Auswirkungen durch Sport und Bewegung; Änderung von Bewegungsgewohnheiten“
12SST	18	„Methodenkompetenz: Übungen zur Gesundheitsförderung durchführen“
12SST	19	„Bewegung selbstmotiviert in die Lebensgestaltung integrieren“
12SST	19	„Lifestylesportarten und gesundheitsorientiertes Sportartenangebot“
12SST	19	„Gesundheit: Kräftigungs- und Beweglichkeitsübungen zur Behebung von Bewegungseinschränkung; Aktivierungsübungen; leistungserhaltende Übungen“

Schulform: 4-jährige Schulformen

Kategorie: Berufsorientierung

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„gefordert werden, Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die gemeinsames und verantwortungsbewusstes Handeln ermöglichen“

AT	2	„können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt“
9SST	12	„Spieleitung: Taktik, Regelsicherheit, (partnerweise) Schiedsrichtertätigkeit durch Schülerinnen und Schüler.“
9SST	12	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung sowie zur Aufmerksamkeitslenkung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung; Unterschiedliche Feedbackmethoden; Feedback als Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung).“
9SST	12	„selbstständig unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Kraftfähigkeit anwenden und für andere anleiten;“
9SST	13	„Rollen und Funktionen in einer Gruppe erfüllen und reflektieren“
9SST	13	„Unterschiedliche Rollen in Bewegung und Sport einnehmen; Rollenwahrnehmung und Rollenalternativen; Einführung von Funktionen in vielfältigen Unterrichtssituationen; Weiterentwicklung von Funktionen; Rollen- und Funktionsanalyse in Teams (zB „With a little help from my friends“); Gegenseitiges Coachen.“
10SST	14	„selbstständig für sich und für andere unterschiedliche Methoden zum Aufwärmen und Abwärmen durchführen“
10SST	14	„Aufgaben in der Spieleitung und in der Durchführung eines weiteren großen Sportspiels (Basketball, Handball oder Fußball) übernehmen und reflektieren“
10SST	15	„Zielsetzungen für das Anleiten; Allgemeine und sportartspezifische Aufwärmprogramme; Cool down;“
10SST	15	„Spieleitung in der Durchführung eines weiteren großen Sportspiels; Taktik; Regelsicherheit; Schiedsrichtertätigkeit“
10SST	15	„Kategorien zur Beschreibung von Gruppenprozessen und –strukturen; Veränderung von Gruppenstrukturen (zB Mannschaftszusammensetzung ua.); Reflexion von Spielverläufen und Mannschaftsverhalten; Strategien in Teams aushandeln“
10SST	15	„Beschreibung des eigenen Handelns und der eigenen Position in der Gruppe; Auswirkungen des Handelns der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Gruppe beschreiben; Wahrnehmung von Reaktionen der Gruppe

		auf eigenes Handeln; persönliche Normen und Werthaltungen in der Kommunikation (Auf- und Abwertung, Respekt, Gerechtigkeit und Fairness ua.).“
11SST	15	„selbstständig für sich und für andere unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Beweglichkeit anwenden“
11SST	15	„besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen“
11SST	15	„selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen“
11SST	16	„Aufgaben in der Spielleitung in der Durchführung von Rückschlagspielen; Schiedsrichtertätigkeit durch Schülerinnen und Schüler; Zählweisen; Turnierformen; Turnierleitung; Auswertung“
11SST	16	„Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung (Organisation, Leitung, Moderation); Gestaltung von Unterrichtsteilen (zB Schiedsrichtertätigkeit).“
11SST	16	„Aufgaben in Einzel- und Gruppenwettkämpfen übernehmen“
11SST	17	„Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten“
11SST	17	„Problemlöseprozesse in Gruppen; Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln,...); Lösungsmodelle finden.“
12SST	17	„Trainings-, Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und mitgestalten;“
12SST	17	„unterschiedliche Bewegungsformen selbstständig erarbeiten und präsentieren“
12SST	18	„Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen.“
12SST	18	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen“
12SST	18	„Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen; Planung – Durchführung – Auswertung; Führen und Folgen in Gruppen.“
12SST	18	„weitere bewegungs- und sportbezogene Trainings-, Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und mitgestalten“

12SST	18	„ein leistungsförderliches Gruppenklima in Training und Wettkampf (mit-)gestalten“
12SST	19	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen“
12SST	19	„Leistung in Kleingruppen positiv thematisieren (Gruppenklima, Ziele, Normen, Funktionen, ...).“

3.2.3 Analyseraster 5-jährige Schulformen

Fundstellen wurden sowohl im allgemeinen Teil (AT) des Lehrplans für 5-jährige Schulformen, wie auch in den jeweiligen Schulstufen (9SST-13SST) betreffenden Teilen gefunden. Die Zuordnung erfolgte entsprechend der in Kapitel 3.1 festgelegten Kategorien unter Angabe der Seitenzahl.

Schulform: 5-jährige Schulformen

Kategorie: Instrumentelles Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	2	„Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt,“
AT	2	„Problemlösungsverhalten und Konfliktlösungsstrategien vor allem im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Problemen zu vermitteln.“
AT	3	„der Erwerb von Wissen über risikoreduzierende Maßnahmen in der selbständigen Sportausübung sowie das Erlernen eines entsprechend der Risikosituation angepassten Verhaltens stellen wesentliche Lernziele des Unterrichts in Bewegung und Sport dar.“
AT	4	„Durch die Einbeziehung in die Planung, Gestaltung und Reflexion des Unterrichts, verstärkt vor allem in Schulen mit besonderer Berücksichtigung der sportlichen Ausbildung auch in Fragen der Trainingsgestaltung, wird die Auseinandersetzung mit dem persönlichen Lernen wesentlich intensiviert.“
9SST	20	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele in einer Sportgruppe wahrnehmen“
9SST	20	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen; Wechselwirkung von persönlichen Zielen und Zielen von Gruppen; an der Kompetenz ausgerichtete Teamaufgaben“

9SST	20	„Artikulation von persönlichen Bewegungsbedürfnissen, -interessen und -zielen; Feedbackmethoden“
9SST	21	„Rollen und Funktionen in einer Gruppe erfüllen.“
9SST	21	„die Auswirkungen eigener Handlungen auf Gruppen beschreiben.“
9SST	22	„Unterschiedliche Rollen in Bewegung und Sport einnehmen; Rollenwahrnehmung; Einführung von Funktionen in vielfältigen Unterrichtssituationen; Gegenseitiges Coachen.“
9SST	22	„Beschreibung des eigenen Handelns und der eigenen Position in der Gruppe; Rückmeldungen einholen.“
9SST	23	„Unterschiedliche Feedbackmethoden; Feedback als Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung)“
9SST	24	„Rollen und Funktionen in der Sportgruppe reflektieren“
9SST	24	„die Auswirkungen der Handlungen anderer Schülerinnen und Schüler auf Gruppen analysieren“
12SST	26	„selbstgesetzte Ziele konsequent verfolgen“
12SST	26	„Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung (Organisation, Leitung, Moderation); Gestaltung von Unterrichtsteilen (zB Schiedsrichtertätigkeit).“
12SST	26	„Standortbestimmung; Beschreibung von Zielen; Anstrengungsbereitschaft; Zielüberprüfung; Umgang mit Erfolg und Misserfolg; Entwickeln von persönlichen Lernwegen zur Zielerreichung“
12SST	27	„Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten.“
12SST	27	„Organisatorische Aufgaben und Schiedsrichtertätigkeit im Klassenverband; Spielbeobachtungen“
12SST	27	„Problemlöseprozesse in Gruppen; Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln,...); Lösungsmodelle finden.“
13SST	28	„bewegungs- und sportbezogene Trainings-, Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und (mit-)gestalten“
13SST	28	„Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen“

13SST	28	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen“
13SST	28	„Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen; Planung – Durchführung – Auswertung; Führen und Folgen in Gruppen.“

Schulform: 5-jährige Schulformen

Kategorie: Mentales Stressmanagement

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„Situationen erleben, in denen sie ihre Fähigkeiten und Kenntnisse in der Sportpraxis selbstständig anwenden und auf neue Situationen übertragen können“
AT	2	„das Selbstwertgefühl Einzelner gehoben sowie Schülerinnen und Schüler an Grenzsituationen herangeführt werden.“
AT	2	„eingeschränkten Handlungsspielräume und Selbstkonzepte erweitern können.“
AT	3	„Lernen ist grundsätzlich als Prozess der Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit zu verstehen. Das Erschließen und Reflektieren von Lernsituationen soll Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu prüfen, zu relativieren und neu zu ordnen.“
9SST	20	„eigene Stärken und Schwächen reflektieren“
9SST	20	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung sowie zur Aufmerksamkeitslenkung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung“
10SST	22	„Feedback geben und konstruktiv damit umgehen.“
10SST	24	„Zusammenwirken eingenommener Rollen; Entwicklung von Rollenalternativen; Weiterentwicklung von Funktionen; Rollen- und Funktionsanalyse in Teams (zB „With a little help from my friends“).“
12SST	26	„Umgang mit Erfolg und Misserfolg“
13SST	29	„ein leistungsförderliches Gruppenklima in Training und Wettkampf (mit-)gestalten.“

Teil	Seite	Lehrplantext
AT	1	„die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erkennen können“
AT	1	„Freude an Bewegung, Spiel und Sport erfahren“
9SST	19	„biologische Prozesse bei sportlicher Belastung wahrnehmen und benennen sowie dieses Wissen anwenden;“
9SST	20	„zielgerichtet Wahrnehmungen und Beobachtungen in Bewegung und Sport beschreiben“
9SST	20	„eigene Bewegungsbedürfnisse wahrnehmen.“
9SST	20	„Beobachtungsaufgaben zur Selbst- und Fremdbeobachtung sowie zur Aufmerksamkeitslenkung; Reflexion von Wahrnehmungen und Beobachtungen; Unterscheidung Beobachtung – Bewertung; „Schatzsuche“; Partnereinschätzung“
10SST	22	„Eigene, in der Sportausübung auftretende, Emotionen wahrnehmen“
10SST	23	„Auswertung eigener Emotionen im Handeln von Sportgruppen; Zusammenhang Situation – Emotion; Wahrnehmung von Emotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel, Überraschung); persönliche Emotionen in kritischen Sportsituationen (Konflikt, Kooperation, Sicherheit,...).“
11SST	24	„Auswirkungen des eigenen Handelns und des Handelns der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Gruppe beschreiben; Normen und Werthaltungen in der Kommunikation in Gruppen (Auf- und Abwertung, Respekt, Gerechtigkeit und Fairness,...); Wirkung auf die persönliche Zufriedenheit und Leistungsfähigkeit.“
11SST	25	„selbstständig für sich und für andere unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Ausdauer anwenden;“
11SST	25	„Emotionen in der Gruppe wahrnehmen und bewerten.“
11SST	25	„Auswirkungen von Emotionen in der Gruppe auf das eigene Wohlbefinden und Handeln; Maßnahmen, um in emotional schwierigen Gruppensituationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten; Stimmungen in der Gruppe gezielt und konstruktiv beeinflussen.“

12SST	26	„verschiedene Verfahren zur Verbesserung der Fitness benennen und diese anwenden;“
12SST	26	„Gesundheit: Pilates; Zumba; Tae Bo; Fatburning; Krafttraining an Geräten; Cross-fit; Kettleballtraining; Step-Aerobic, muskuläre Dysbalancen und Beweglichkeit; Entspannungstechniken.“
12SST	27	„Emotionen in unterschiedlichen Situationen regulieren“
13SST	27	„Reflexion von persönlichen Emotionen in unterschiedlichen Bewegungssituationen; Zuordnen der Basisemotionen (Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel, Überraschung); Unterscheidung Gruppenemotionen und persönliche Emotionen; alternative Handlungsmöglichkeiten“
13SST	28	„Entspannungstechniken durchführen;“
13SST	28	„Gesundheit: Anatomische und physiologische Grundlagen des Körpers; autogenes Training; progressive Muskelrelaxation (Jacobson ua.); Phantasiereisen.“
13SST	29	„Gesundheit: Kräftigungs- und Beweglichkeitsübungen zur Behebung von Bewegungseinschränkung; Aktivierungsübungen; leistungserhaltende Übungen; Ausgleichsgymnastik (zB in Bezug auf arbeitsbedingte körperliche Belastungen)“

Schulform: 5-jährige Schulformen

Kategorie: Gesundheitsförderung

	Seite	Lehrplantext
AT	1	„Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport hat einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu leisten“
AT	1	„zu einer sportlich aktiven Lebensweise und zu einem verantwortungsbewussten Verständnis von Bewegung, Sport und Gesundheit befähigt werden.“
AT	1	„die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden erkennen können“
AT	2	„Der Unterrichtsgegenstand hat eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Schule als gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensraum. Es wird das Zusammenwirken von Lernleistung und Bewegung sowie von

		Bewegung und Ernährung mit dem Ergebnis eines psycho-physischen Wohlbefindens aufgezeigt.“
AT	3	„Der Erwerb von Wissen über risikoreduzierende Maßnahmen in der selbstständigen Sportausübung sowie das Erlernen eines entsprechend der Risikosituation angepassten Verhaltens stellen wesentliche Lernziele des Unterrichts in Bewegung und Sport dar. Die nachfolgenden unterrichtsmethodischen Hinweise verdeutlichen beispielhaft, wie der aktive Lernprozess von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen ist“
9SST	20	„Gesundheit: Anatomische und physiologische Grundlagen: Aktivierung; Muskulatur; Kreislauf“
9SST- 13SST	20,22, 23,...	„Besprechung von Risikosituationen“
9SST	21	„die Beweglichkeit von Oberkörper und oberen Extremitäten über Mobilisation und Dehnung entwickeln“
9SST	21	„Kraft: Allgemeine und turnerische Stützkraftübungen für den Oberkörper; Kräftigung mit Kleingeräten (Theraband, Wasserflaschen, Medizinbälle ua.); Zirkeltrainingsformen und Stationstrainingsformen im Turnsaal.“
9SST	21	„Beweglichkeit: Mobilisationsübungen für den Oberkörper und die oberen Extremitäten; Schwunggymnastik; Dehnübungen (zB Brust, Schulter, Rücken, Nacken ua.).“
9SST	21	„Gleichgewicht: Vorbereitung einer allfälligen Wintersportwoche: Teppichfliesen, Wipp- und Balanciergeräte; Skigymnastik, Beinachsentraining (Fußgelenk und Knie).“
10SST	22	„die Bedeutung der Rumpfkraft in Bezug auf asymmetrische Bewegungen (ua. Sportarten mit hohem Sprung- und Landungsanteil) erklären und diese selbstständig entwickeln;“
10SST	22	„die Beweglichkeit von Rumpf und unteren Extremitäten über Mobilisation und Dehnung entwickeln;“
10SST	23	„Kraft: Rumpfkraftprogramme; Muskelschlingentraining; asymmetrische Rumpfkraftigung; Kräftigung des Beckenbodens.“

10SST	23	„Beweglichkeit: Mobilisationsübungen der unteren Extremitäten; Dehnübungen (ua. Oberschenkel Rückseite, Wade); Beweglichkeits- und Stabilitätsübungen (zB Fußgelenk, Knie, Hüfte); Schwunggymnastik.“
11SST	23	„die Beweglichkeit des Gesamtkörpers erheben, bewerten und geeignete Übungen für die Beweglichkeit auswählen und anwenden.“
11SST	23	„Fitnesstrendsport ausüben und bewerten“
11SST	24	„für sich und für andere unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Beweglichkeit anwenden;“
11SST	24	„anatomische und physiologische Grundlagen muskulärer Dysbalancen und der Beweglichkeit benennen und dieses Wissen anwenden“
11SST	24	„Kraft: Einfache Rumpfkraft- und Muskelfunktionstestung zur Überprüfung von muskulären Abschwächungen; Krafttraining speziell für abgeschwächte Muskelsysteme zB anhand von Elementen alternativer Bewegungsformen; Parkour; Erlebnislandschaften.“
11SST	24	„Beweglichkeit: Muskelfunktionstests zur Feststellung von muskulären Verkürzungen; Dehnübungen für verkürzte Muskelsysteme.“
11SST	24	„Außerschulische Bewegungs- und Sportangebote; Fitnesstrend- und Lifetimesport; Bewertung hinsichtlich des eigenen Lebensstils.“
11SST	25	„Gesundheit: Sportbiologische Grundlagen; Zusammenhang Belastung und Kreislaufsystem; Belastungsdosierung; Pulsmessung; pulsgesteuertes Training“
12SST	26	„verschiedene Verfahren zur Verbesserung der Fitness benennen und diese anwenden“
12SST	26	„Gesundheit: Pilates; Zumba; Tae Bo; Fatburning; Krafttraining an Geräten; Cross-fit; Kettleballtraining; Step-Aerobic, muskuläre Dysbalancen und Beweglichkeit; Entspannungstechniken.“
12SST	27	„unterschiedliche Bewegungshandlungen (Sportarten/Trainingsmethoden/Übungen) hinsichtlich ihrer Gesundheitsrelevanz beurteilen“
12SST	27	„Gesundheit: Gesundheitsorientiertes Ausführen von Sportarten und Bewegungsformen, Vermeidung von nicht funktionellen Übungen“

13SST	28	„Trendsport; Schwerpunktsetzung in der Klasse; Lifetimesport und gesundheitsorientierte Sportarten“
13SST	28	„Dokumentation von Bewegungsverhalten (zB Bewegungstagebuch); Bewusst machen von Bewegungsvorlieben; Übungen für einen gesunden, bewegungsorientierten Lebensstil; positive Auswirkungen durch Sport und Bewegung; Änderung von Bewegungsgewohnheiten“
13SST	28	„ihre individuellen konditionellen und koordinativen Fähigkeiten zielorientiert erhalten“
13SST	28	„Übungen zur Gesundheitsförderung durchführen“
13SST	29	„Bewegung selbstmotiviert in die Lebensgestaltung integrieren“

Schulform: 5-jährige Schulformen

Kategorie: Berufsorientierung

Teil	Seite	Lehrplanteil
AT	1	„gefordert werden, Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die gemeinsames und verantwortungsbewusstes Handeln ermöglichen“
9SST	20	„Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen; Wechselwirkung von persönlichen Zielen und Zielen von Gruppen; an der Kompetenz ausgerichtete Teamaufgaben“
9SST	21	„selbstständig unterschiedliche Methoden zur Verbesserung der Kraftfähigkeit anwenden und für andere anleiten;“
9SST	21	„Rollen und Funktionen in einer Gruppe erfüllen“
9SST	22	„Unterschiedliche Rollen in Bewegung und Sport einnehmen; Rollenwahrnehmung; Einführung von Funktionen in vielfältigen Unterrichtssituationen; Gegenseitiges Coachen.“
9SST	22	„Beschreibung des eigenen Handelns und der eigenen Position in der Gruppe; Rückmeldungen einholen.“
10SST	22	„Aufgaben in der Durchführung eines großen Sportspiels (Basketball, Handball oder Fußball) in der Spielleitung übernehmen und reflektieren;“
10SST	23	„Spielleitung: Taktik; Regelsicherheit; (partnerweise) Schiedsrichtertätigkeit durch Schülerinnen und Schüler.“
11SST	24	„Rollen und Funktionen in der Sportgruppe reflektieren.“

11SST	24	„die Auswirkungen der Handlungen anderer Schülerinnen und Schüler auf Gruppen analysieren“
11SST	25	„Aufgaben in der Spielleitung in der Durchführung von Rückschlagspielen; Schiedsrichtertätigkeit durch Schülerinnen und Schüler; Zählweisen; Turnierformen; Turnierleitung; Auswertung.“
12SST	26	„besondere Aufgaben und Funktionen in einer Gruppe eigenständig übernehmen und durchführen“
12SST	27	„Probleme in Gruppen erkennen und gemeinsam an Lösungen arbeiten“
12SST	27	„Organisatorische Aufgaben und Schiedsrichtertätigkeit im Klassenverband; Spielbeobachtungen.“
12SST	27	„Problemlöseprozesse in Gruppen; Gruppenthemen aufnehmen (Konflikte, Ziele, Regeln,...); Lösungsmodelle finden.“
13SST	28	„bewegungs- und sportbezogene Trainings-, Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und (mit-)gestalten;“
13SST	28	„Gruppenziele gemeinsam festsetzen und diese aktiv verfolgen.“
13SST	28	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen“
13SST	28	„Selbstorganisation von Bewegung und Sport in Kleingruppen; Planung – Durchführung – Auswertung; Führen und Folgen in Gruppen“
13SST	29	„Selbstständig Unterrichtssequenzen durchführen; eigenständige Zielsetzungen; Bewegungsaktivitäten planen, vorbereiten und im Unterricht umsetzen“

3.3 Zusammenfassende Beurteilung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse anhand der analyseleitenden Fragestellungen dargelegt:

Bei der Überprüfung der analyseleitenden Fragestellung 1 (AF1) ist festzustellen, dass die Begriffe Stressbewältigung und Stressmanagement in den Lehrplänen des Pflichtgegenstandes Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II an österreichischen Schulen nicht vorkommen. Es kann auch nicht bestätigt werden, dass diese Begriffe in einen

Zusammenhang gestellt werden, der eindeutig auf ein stringentes Stressmanagement hinweist. Jedoch werden in allen Schulformen vielfach Hinweise gefunden, welche dem Stressmanagement zuordenbar sind. Eine nähere Erläuterung erfolgt anhand der weiteren analyseleitenden Fragestellungen.

Hinsichtlich des instrumentellen Stressmanagements, welches mit der analyseleitenden Fragestellung 2 (AF2) überprüft wird, wird festgestellt, dass in allen Schulformen auf diesbezügliche Kompetenzen verwiesen wird. Hervorzuheben ist dabei, dass auf die Kompetenz verwiesen wird, „eigene Bedürfnisse, Interessen und Ziele in Sportgruppe“ (BMB, 2016b, S. 5, 11, 20) sowie auch „die Bedürfnisse, Interessen und Ziele von Gruppen“ (BMB, 2016b, S. 6, 12, 20) selbst und die „Wechselwirkungen zwischen persönlichen Zielen und Gruppenzielen wahrzunehmen“ (BMB, 2016b, S. 6, 12, 20).

Im allgemeinen Teil der Lehrpläne, welcher für alle Schulformen Gültigkeit hat, wird darauf hingewiesen, dass „Problemlösungsverhalten“ geschult und „Konfliktlösungsstrategien“ gelernt werden sollen (BMB, 2016b, S.2). In allen Schulformen wird darauf verwiesen, dass Schüler und Schülerinnen „die Leitung von Gruppen vor dem Hintergrund eines Zieles und einer Aufgabenstellung“ (BMB, 2016b, S. 7, 16, 26) übernehmen und Unterrichtsteile gestalten sollen. Sie sollen in Feedbackmethoden geschult werden, welche als „Grundlage der Weiterentwicklung von Situationen (Lösungsorientierung)“ (BMB, 2016b, S. 8, 23,) dienen. Gruppenziele sollen gemeinsam festgelegt und verfolgt werden.

Schüler und Schülerinnen sollen in 4- und 5-jährigen Schulformen befähigt werden Standortbestimmungen durchzuführen, Ziele zu formulieren und zu überprüfen (BMB, 2016b, S. 16, 26). Sie sollen persönliche Lernwege zur Erreichung von Zielen entwickeln (BMB, 2016b, S. 16). In 4- und 5-jährigen Schulformen sollen Schülerinnen und Schüler zudem „Trainings- Lernphasen und Bewegungsaktivitäten ihrer persönlichen Wahl planen und mitgestalten“ (BMB, 2016b, S. 17, 28) sowie „selbständig Unterrichtssequenzen durchführen“ (BMB, 2016b, S. 18, 28).

Die dritte analyseleitende Fragestellung (AF3) kann nicht bejaht werden. Die Lehrpläne aller Schulformen verweisen nur an wenigen Stellen, implizit, auf Kompetenzen des mentalen Stressmanagements. Im allgemeinen Teil der Lehrpläne wird darauf verwiesen das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schülern zu heben und sie an Grenzsituationen heranzuführen (BMB, 2016b, S.2). „Eingeschränkte Handlungsspielräume und Selbstkonzepte“ (BMB, 2016b, S. 2) sollen erweitert werden. „Das Erschließen und Reflektieren von Lernsituationen soll Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, die eigenen Erlebnisse und Erfahrungen zu prüfen, zu relativieren und neu zu ordnen“ (BMB, 2016b, S. 3).

In allen Schulformen soll über eigene Stärken und Schwächen reflektiert werden (BMB, 2016b, S. 5, 11, 20) und ein konstruktiver Umgang mit Feedback eingeübt werden (BMB, 2016b, S. 8,22). Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden den Unterschied zwischen Beobachtung und Bewertung zu erkennen. In den 4- und 5-jährigen Schulformen soll der „Umgang mit Erfolg und Misserfolg“ (BMB, 2016b, S. 16, 26) thematisiert werden. Zudem sollen Schülerinnen und Schüler in diesen Schulformen befähigt werden ein leistungsförderliches Gruppenklima mitzugestalten. Körperzufriedenheit und Selbstkonzept sollen behandelt und Leistungen in Kleingruppen positiv thematisiert werden (BMB, 2016b, S. 19, 29).

Die Überprüfung der analyseleitenden Fragestellung 4 (AF4) zeigt, dass in allen Schulformen auf die Regulierung und Kontrolle physiologischer und psychologischer Stressreaktionen Bezug genommen wird. Im allgemeinen Teil wird ganz allgemein auf „die Bedeutung von Bewegung und Sport für die Gesundheit und das persönliche Wohlbefinden“ (BMB, 2016b, S. 1), sowie auf die Erfahrung von „Freude an Bewegung, Spiel und Sport“ (BMB, 2016b, S. 1) verwiesen. Bewegung und Sport können im Allgemeinen Funktionen des regenerativen Stressmanagements erfüllen. In den Lehrplänen wird jedoch spezifischer auf Aspekte des regenerativen Stressmanagements hingewiesen. In allen Schulstufen wird auf die Kompetenz der Selbst- und Fremdwahrnehmung, sowie der Selbst- und Fremdbeobachtung sowohl in Bezug auf eigenes und fremdes Handeln, wie auch in Bezug auf Emotionen verwiesen (BMB, 2016b, S. 5, 6, 9, 11, 12, 13, 19, 20, 22, 24).

Schülerinnen und Schüler sollen lernen Beobachtungen von Bewertungen zu unterscheiden (BMB, 2016b, S. 6, 12, 20) und „biologische Prozesse bei sportlicher Belastung wahrzunehmen und zu benennen“ (BMB, 2016b, S. 5, 11, 19). Eigene im Zuge des Ausübens von Sport auftretende Emotionen, insbesondere die Basisemotionen Freude, Trauer, Ärger, Angst, Ekel und Überraschung, sollen wahrgenommen und ausgewertet werden. Zudem ist ein Bezug zwischen Emotion und Situation herzustellen, Zusammenhänge sind zu erkennen. Emotionen in der Gruppe sollen wahrgenommen und bewertet werden. Die Auswirkungen der Emotionen in der Gruppe sollen in Bezug auf das eigene Wohlbefinden und Handeln wahrgenommen werden (BMB, 2016b, S. 6, 9, 13, 17, 22, 23, 25). Es wird in allen Schulstufen explizit darauf hingewiesen, dass „Maßnahmen um in emotional schwierigen Situationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten“ (BMB, 2016b, S. 9, 13, 25) thematisiert werden sollen. Über „persönliche Emotionen in kritischen Sportsituationen (Konflikt, Kooperation, Sicherheit u.a.)“ (BMB, 2016b, S. 6, 23) soll reflektiert werden. Zudem sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden „Stimmungen in Gruppen gezielt und konstruktiv zu beeinflussen“ (BMB, 2016b, S. 9, 13, 25). Schülerinnen und Schüler sollen „Emotionen in unterschiedlichen Situationen regulieren“ (BMB, 2016b, S. 17, 27).

In den Lehrplänen der 4-jährigen und 5-jährigen Schulformen wird nochmals explizit auf die Fähigkeit verwiesen Gruppenemotionen und persönliche Emotionen zu unterscheiden. Zudem sollen alternative Handlungsmöglichkeiten in verschiedenen Situationen erörtert werden (BMB, 2016b, S. 17, 27). Es wird in allen Schulformen darauf hingewiesen, dass Entspannungstechniken zu erlernen sind (BMB, 2016b, S. 9, 17, 28). In den 4-jährigen und 5-jährigen Schulformen wird zudem auf autogenes Training, progressive Muskelrelaxation und Phantasiereisen verwiesen (BMB, 2016b, S. 18, 28).

Mit Bezug zur analyseleitenden Fragestellung 5 (AF5) ist festzustellen, dass auf gesundheitsfördernde Maßnahmen in allen Schulstufen hingewiesen wird. Es wird im Sinne des Gesundheitsbegriffes der WHO auf Maßnahmen zur Förderung des psychischen, physischen und sozialen Wohlbefindens hingewiesen. Herausgehoben wird hierbei der Aspekt des psycho-physischen Wohlbefindens. So heißt es im allgemeinen Teil der Lehrpläne: „Der Unterrichtsgegenstand hat eine tragende Rolle bei der Gestaltung der Schule als gesundheits- und bewegungsfördernder Lebensraum. Es wird das Zusammenwirken von Lernleistung und Bewegung sowie von Bewegung und Ernährung mit dem Ergebnis eines psycho-physischen Wohlbefindens aufgezeigt“ (BMB, 2016b S. 2).

Bezüge zum sozialen Wohlbefinden werden nur in Gruppensituationen des Bewegungs- und Sportunterrichtes selbst hergestellt. Auf eine mögliche Unterstützung durch Andere in Stresssituationen, bzw. die Kompetenz sich Unterstützung zu organisieren, wird nicht explizit verwiesen. Im allgemeinen Teil wird darauf hingewiesen, dass „der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport einen wichtigen Beitrag zur ganzheitlichen Bildung und Erziehung“ (BMB, 2016b, S. 1) zu leisten hat. Zudem soll er „zu einer sportlich aktiven Lebensweise und zu einem verantwortungsbewussten Verständnis von Bewegung, Sport und Gesundheit befähigen“ (BMB, 2016b, S. 1). Weitere Themen der Gesundheitsförderung in den Lehrplänen sind das Risikomanagement, das „Durchführen von Übungen zur Gesundheitsförderung“ (BMB, 2016b, S. 9, 18, 28), das Ausüben von Gesundheitssportarten sowie die allgemeine Verbesserung von Kraft, Ausdauer und Beweglichkeit (BMB, 2016b, S. 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24 ,27).

Die analyseleitende Fragestellung 6 (AF6) kann nur in begrenztem Maße bestätigt werden. Ein expliziter Verweis auf Anforderungen der Arbeitswelt ist in den Lehrplänen für Bewegung und Sport nicht zu finden. Implizit wird jedoch in den Lehrplänen für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II auf einige Kompetenzen Bezug genommen, welche im Berufsleben gebraucht werden. Ein Hinweis auf Stressmanagement ist, wie einleitend bereits erwähnt, nicht zu finden. Der allgemeine Teil der Lehrpläne verweist darauf „Fähigkeiten und Einstellungen zu erwerben, die gemeinsames und verantwortungsbewusstes Handeln

ermöglichen“ (BMB, 2016b, S. 1), zudem „können Prozesse zur Kooperation und Teamfähigkeit in Gang gesetzt“ (BMB, 2016b, S. 2) werden. In allen Schulformen wird auf die Kompetenz der Teamfähigkeit, Problemlösungsfähigkeiten, sowie auf Leitungskompetenzen und Selbstorganisation verwiesen (BMB, 2016b, S. 2, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29). In den Lehrplänen der 4-jährigen und 5-jährigen Schulformen wird explizit auf das selbständige Planen, Vorbereiten und Durchführen von Unterrichtssequenzen verwiesen.

3.4 Übersicht über die Ergebnisse

In Anbetracht der Ergebnisse der Lehrplananalyse werden an dieser Stelle die drei Arbeitshypothesen, die in Bezug zur ersten Forschungsfrage aufgestellt wurden, diskutiert.

Arbeitshypothese A:

In den neuen semestrierten, kompetenzorientierten Lehrplänen der Sekundarstufe II an Österreichs Schulen sind keine Angaben oder Hinweise auf ein stringentes Stressbewältigungstraining bzw. ein stringentes Stressmanagement zu finden.

Wie die Studie zeigt, kommen die Begriffe Stressbewältigung und Stressmanagement in den Lehrplänen Pflichtgegenstandes Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II an österreichischen Schulen nicht vor. Es kann auch nicht bestätigt werden, dass diese Begriffe in einen Zusammenhang gestellt werden, der eindeutig auf ein stringentes Stressmanagement oder einen gezielten Umgang mit Stress verweist. Die Arbeitshypothese A kann somit verifiziert werden.

Arbeitshypothese B:

In den untersuchten Lehrplänen sind implizite Hinweise auf Stressbewältigung und Stressbewältigungstraining zu finden.

Durch die in Kapitel 3.2. dargelegten Ergebnisse kann die Arbeitshypothese B bestätigt werden. Es sind vielfältige implizite Hinweise auf Stressbewältigung und Stressbewältigungstraining zu finden. In allen Schulformen konnten jeder gebildeten Kategorie mehrere Fundstellen zugeordnet werden. Hervorzuheben sind an dieser Stelle die Hinweise auf psycho-physische Zusammenhänge in den Lehrplänen für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II (BMB, 2016b).

Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit der Selbst- und Fremdwahrnehmung und Beobachtung weiterentwickeln. Gewonnene Information soll entsprechend verarbeitet, Beobachtungen von Bewertungen unterschieden werden. Biologische Prozesse die im Körper bei Belastung entstehen, sollen wahrgenommen und beschrieben werden. Aufbauend darauf wird der Emotionswahrnehmung, -benennung, -regulation hohe Relevanz beigemessen.

Schülerinnen und Schüler sollen zudem ihre mentalen Kompetenzen weiterentwickeln. Handlungsspielräume und Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern sollen erweitert werden, sie sollen an Grenzsituationen herangeführt werden und emotional schwierige Situationen sollen von ihnen gemeistert werden (BMB, 2016b).

In allen Schulformen wird darauf verwiesen, dass Entspannungstechniken zu lernen sind (BMB, 2016b, S. 9, 17, 28). Im allgemeinen Teil wird auf die tragende Rolle des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport bei der Gestaltung der Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum verwiesen (BMB, 2016b, S. 2). Der Hinweis auf die tragende Rolle des Unterrichtsfaches bei der Gestaltung der Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum kann als Aufforderung interpretiert werden, fundierte Kompetenzen für den Umgang mit Belastungen in Form eines Stressbewältigungstrainings zu vermitteln.

In Bezug zur Berufsorientierung, im Sinne einer Entwicklung von Kompetenzen, welche den Anforderungen der Arbeitswelt entsprechen, hat sich gezeigt, dass das Potenzial des Unterrichtsfaches nicht entsprechend genützt wird. Es sind keine expliziten Hinweise auf Berufsorientierung zu finden. Implizit wird jedoch in den Lehrplänen für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II auf einige Kompetenzen Bezug genommen, welche im Berufsleben gebraucht werden. Ein Hinweis auf Stressmanagement ist nicht zu finden.

Arbeitshypothese C:

Die Inhalte eines fundierten Stressbewältigungstrainings werden in den untersuchten Lehrplänen nicht vollständig abgedeckt.

Durch die in Kapitel 3.2. dargelegten Ergebnisse kann die Arbeitshypothese C bestätigt werden. Die Inhalte eines fundierten Stressbewältigungstrainings werden in den untersuchten Lehrplänen nicht vollständig abgedeckt. Es besteht ein Mangel hinsichtlich des instrumentellen Stressmanagement. Zudem lassen sich keine methodischen Hinweise hinsichtlich der Umsetzung des regenerativen Stressmanagements finden. Elemente des regenerativen Stressmanagements wie die Emotionsregulation werden zwar genannt, es fehlen jedoch Hinweise bezüglich der Umsetzung. Zudem lassen sich keine Hinweise im Bezug zur Aktivierung sozialer Ressourcen finden. Dies wird jedoch im Stressmanagement als eine zentrale Kompetenz angesehen.

Fazit:

Wie obig erwähnt sind in allen Schulformen zahlreiche implizite Hinweise auf Stressbewältigung zu finden. Die Inhalte eines fundierten Stressbewältigungstrainings werden in den untersuchten Lehrplänen jedoch weder stringent, noch vollständig, abgedeckt. Um der tragenden Rolle des Unterrichtsfaches bei der Gestaltung der Schule als

gesundheitsfördernden Lebensraum gerecht zu werden, und Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen des (Berufs)-lebens vorzubereiten, ist eine Aufnahme von Stressmanagement bzw. einem Stressbewältigungstraining in die Lehrpläne der Sekundarstufe II für alle Schulformen zu empfehlen.

- Zum Ersten könnten dadurch zahlreiche, auf in den Lehrplänen der Sekundarstufe II verwiesene, Kompetenzen im psycho-physischen Bereich durch ein geordnetes, planmäßiges Vorgehen, mit einem kohärenten Konzept bedient werden.
- Zum Zweiten könnte dadurch die tragende Rolle des Unterrichtsfaches bei der Gestaltung der Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum fundierter ausgefüllt werden.
- Zum Dritten könnte das Unterrichtsfach Bewegung und Sport dadurch einen noch größeren Beitrag zur Vorbereitung auf die Anforderungen des (Berufs)-lebens leisten und seinen Stellenwert in der Schule erhöhen.
- Zum Vierten könnte sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Fächerkanon der Schule durch das Vermitteln von Lebenskompetenzen neu positionieren.

Exkurs Lebenskompetenz:

Lebenskompetenzen werden von der WHO (1994) folgendermaßen definiert: „Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demand and challenges of everyday life“ (S. 1).

Die WHO (1994) legt 10 solcher Lebenskompetenzen fest:

- Decision making
- Problem solving
- Critical thinking
- Creative thinking
- Effective communication
- Interpersonal relationship skills
- Self-awareness/mindfulness
- Empathy
- Coping with emotions
- Coping with stress

Kula und Walter (2012) übersetzen diese von der WHO definierten Lebenskompetenzen folgendermaßen: „Die Fähigkeit, durchdachte Entscheidungen treffen und Probleme lösen zu können, kreatives und kritisches Denkvermögen, Kommunikations- und Bindungsfähigkeit, Fertigkeiten der Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Empathie, Fähigkeiten zum Umgang mit Gefühlen und Stress sowie zu deren Bewältigung“ (S. 229).

Die Vermittlung von Lebenskompetenzen zielt weniger darauf ab Risikofaktoren zu vermindern, sondern vermehrt darauf protektive Faktoren zu stärken. Die Resilienz bei Kindern und Jugendlichen soll weiterentwickelt werden. Die Stärkung des Individuums wird angestrebt, um Entwicklungsaufgaben, aktuelle Anforderungen und Krisen bewältigen zu können. Im Zuge der Entwicklung dieser Kompetenzen sollen unter anderem die Beobachtungsfähigkeit, die Selbstregulation, mentale Stärke, soziale Kompetenzen, der Umgang mit Stress und Problemlöseverhalten gefördert werden (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2013; Kula & Walter, 2015).

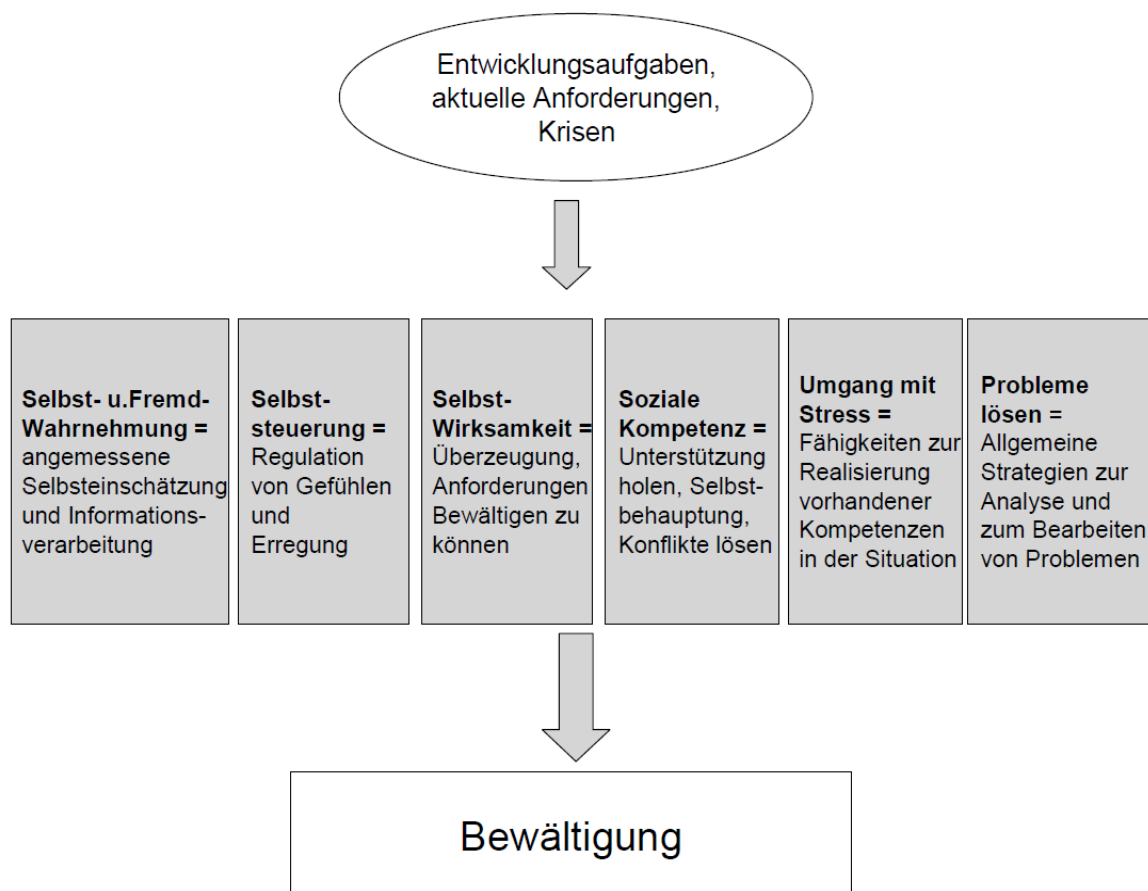


Abb. 7: Sechs zentrale Resilienzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2013, S. 174)

4 Die Vermittlung von Stressbewältigungskonzepten in der Ausbildung von Bewegungs- und Sportlehrkräften an der Universität Wien

In diesem Kapitel wird die zweite Forschungsfrage dieser Untersuchung beantwortet. Diese wurde folgendermaßen formuliert:

Sind im Curriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport Hinweise auf die Befähigung zur Vermittlung von Bewältigungskompetenzen zu finden?

Die in Kapitel 1 dargelegten Problemstellungen verdeutlichen eine Notwendigkeit sich in der Schule mit dem Thema Stressbewältigung auseinanderzusetzen. Es braucht Bildungsangebote, mit welchen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geboten wird, sich lebenslang dienende Bewältigungskompetenzen anzueignen.

In Kapitel 2 wurde ausführlich über Stresskonzepte diskutiert. Dabei ist festzustellen, dass die diskutierten und im deutschsprachigen Raum gängigen Stresskonzepte und -modelle auf physische, psychische, emotionale und behaviorale Ebenen des Phänomens verweisen (Heinrichs, Stächele & Domes 2015; Kaluza, 2011; Klauer, 2012).

Die darauffolgend in Kapitel 3 durchgeführte Lehrplananalyse kommt zu dem Ergebnis, dass im Unterrichtsfach Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II an allen Schulen auf den vier, für Stress relevanten, Ebenen der physischen, psychischen, emotionalen und behavioralen Ebene gearbeitet wird (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird auf die Dokumentenanalyse nach Mayring (2002) zurückgegriffen. Auf eine Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) wird an dieser Stelle aus zwei Gründen verzichtet. Zum einen ist davon auszugehen, dass im Curriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport auf die vier obig genannten Ebenen Bezug genommen wird und angehenden Lehrerinnen und Lehrern dahingehend Bildungsangebote unterbreitet werden. Zum anderen würde eine Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen.

Bei der Analyse des Dokumentes wurde nach folgenden Begriffen gesucht: Stress, Stressbewältigung, Bewältigung, Bewältigungstraining, Bewältigungskompetenzen, Resilienz, Homöostase und Lebenskompetenzen.

Ergebnis der Analyse des Curriculums für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Keiner der obig genannten Suchbegriffe konnte im Curriculum des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport gefunden werden. Jedoch wurden folgende Hinweise gefunden, welche dem Bereich der Stressbewältigung zuordenbar sind:

„verfügen über grundlegendes Wissen um psychophysische Regulationen wie Aktivierung und Entspannung und die Grundlagen sportpsychologischen Trainings wie z. B. Mentales Training“ (Universität Wien, 2016, S. 13)

„kennen Determinanten und Modelle von Gesundheit und Gesundheitsförderung, Prinzipien und Handlungsfelder der Gesundheitsförderung und können dieses Wissen im Unterricht im Fach Bewegung und Sport kompetenzorientiert anwenden“ (Universität Wien, 2016, S. 15)

Im Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Masterstudiums wurde folgender Hinweis gefunden:

„kennen wirkungsvolle Formen und Verfahren der Hilfe zur ressourcen-orientierten Selbsthilfe (Intervision), sind in der Lage, ausgewählte Interventionsmaßnahmen zur Selbstwirksamkeit und Psychohygiene zu beschreiben und kennen spezifische Einrichtungen zur problembezogenen Beratung und Begleitung“ (Universität Wien, 2015, S. 3)

Fazit:

Die in den Teilcurricula des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport und die obig genannten Hinweise deuten darauf, dass die Möglichkeit besteht, Stressbewältigungskonzepte im Zuge der universitären Ausbildung von zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern im Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu vermitteln. Ein expliziter Hinweis, dass solche Konzepte gelehrt werden müssen, ist nicht zu finden. Es gibt keinen Hinweis darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer für Bewegung und Sport die Fähigkeit erlangen müssen, Stressbewältigungskompetenzen zu vermitteln. Jedoch findet sich im Teilcurriculum des Masterstudiums ein Hinweis darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer Maßnahmen zur eigenen Psychohygiene kennen sollen. Zudem sollen sie Einrichtungen zur problembezogenen Beratung kennen.

Aus den in der Ausgangssituation dieser Arbeit dargelegten Problemstellungen kann der Schluss gezogen werden, dass eine Notwendigkeit besteht, Stressbewältigungskompetenzen in der Schule zu vermitteln. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport ist das einzige Unterrichtsfach, welches Schülerinnen und Schüler sowohl auf physischer, psychischer, emotionaler und behavioraler Ebene anspricht. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport am besten dazu eignet, dem Bildungsauftrag der Schulen nachzukommen und Stressbewältigungskompetenzen zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich die Vermittlung von Bewältigungskompetenzen durch ein

konzeptuelles Vorgehen in das Curriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport aufzunehmen.

5 Achtsamkeit und ihre Eignung zur Stressbewältigung im schulischen Kontext

In den vorangegangenen Kapiteln dieser Untersuchung wurde eine Notwendigkeit festgestellt, Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler in Bezug zu Stressbewältigung zu gestalten und anzubieten, sowie Lehrerinnen und Lehrer in der konzeptuellen Vermittlung von Bewältigungskompetenzen auszubilden. Ziel dieses Kapitels ist es, die Eignung von Achtsamkeit als Methode und Haltung der Stressbewältigung im schulischen Kontext zu überprüfen. In den letzten Jahrzehnten wurden eine Vielzahl von Programmen und Methoden zur Stressbewältigung entwickelt. Es ist davon auszugehen, dass mehrere Methoden der Stressbewältigung für den schulischen Bereich geeignet sind. Für diese Arbeit ist die Wahl auf Achtsamkeitstraining gefallen, da es eine Methode ist, welche bis ins höchste Alter von allen Menschen praktiziert werden kann. Zudem belegt eine Vielzahl von Studien, dass durch Achtsamkeitstraining eine Anzahl von Lebenskompetenzen entwickelt und gestärkt werden (Nakamura, 2013; Fox et. al, 2014; Hegewisch, 2015; Kabat-Zinn, 2003; Khoury et. al, 2015; Tang, Hölzel, & Posner, 2015; Vibe et. al, 2012; Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

Ferner ist es eine Methode, welche zu jeder Zeit an jedem Ort ohne Hilfsmittel oder Unterstützung durch andere angewandt werden kann. Ein anderer Grund liegt darin, dass der exponentielle Anstieg von wissenschaftlichen Publikationen zu Achtsamkeit im Kontext von Stressbewältigung in den vergangenen Jahren (Rechtschaffen, 2016) das Forschungsinteresse beim Autor gestärkt hat. In diesem Kapitel wird das Konstrukt Achtsamkeit erörtert und seine Konzeptualisierung dargelegt. Die Grundhaltungen und Grundlagen von Achtsamkeit werden thematisiert. Mit dem 5-Elemente-Zirkel der Achtsamkeit wird die Gestaltung einer auf psychometrischen Untersuchungen basierenden „Landkarte“ des Achtsamkeitskonstrukts diskutiert. Die Inhalte gängiger Kurse werden ausgeführt. Durch die Analyse von Forschungsarbeiten zu Achtsamkeit in Bezug auf Stressbewältigung, Gesundheit, und Schule wird eine Eignung für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport an den Schulen in Österreich geprüft. Anschließend wird die pädagogische Relevanz von Achtsamkeit erörtert. Zudem werden der Ursprung und die Entwicklung des Konzeptes thematisiert.

5.1 Auswahl der Forschungsmethode und Festlegung des methodologischen Rahmens

Das Forschungsvorhaben wird durch eine hermeneutische Arbeitsweise umgesetzt. Ziel des Kapitels ist es folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Inwiefern ist ein Training der Achtsamkeit geeignet, damit Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erlangen mit Stress angemessen umzugehen, und inwiefern können sie dadurch befähigt werden auch in emotional schwierigen Situationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten.

Um die Forschungsfrage systematisch und intersubjektiv beantworten zu können wurde im ersten Arbeitsschritt eine umfassende Literaturrecherche durchgeführt. Es wurden Publikationen zu Achtsamkeit im Kontext Stressbewältigung und Publikationen sowie im Kontext Schule recherchiert, analysiert und aufbereitet (vgl. Kapitel 1.3). Durch eine hermeneutische Vorgehensweise wurde in einem zweiten Arbeitsschritt die Eignung von Achtsamkeit als Methode der Stressbewältigung im schulischen Kontext erörtert.

5.2 Achtsamkeit – Begriffsbestimmung und Konzeptualisierung

Achtsamkeit ist die Fähigkeit, die eigene Aufmerksamkeit willentlich auf die Erfahrungen im gegenwärtigen Moment zu richten, ohne dabei über diese Erfahrungen zu urteilen (Kabat-Zinn, 2013). Heinz, Heidenreich und Brand (2010) betonen bei der Beschreibung von Achtsamkeit die starke Aufmerksamkeitsfokussierung auf das momentane Erleben bzw. die momentane Aufgabe. Zudem weisen sie darauf hin, dass Achtsamkeit einen gesundheitsförderlichen Umgang mit eigenen Emotionen und eine Reduktion von Stress ermöglicht.

Kabat-Zinn (1990) beschreibt Achtsamkeit zudem als

- nicht-reaktive und
- nicht-urteilende Form

der Aufmerksamkeit, die sich auf gegenwärtige Erfahrungen richtet. Diese Erfahrungen beziehen sich auf Körperempfindungen, Kognitionen, Emotionen, Triebe, sowie auf Umweltreize, welche durch unsere Sinne wahrgenommen werden (innere und äußere Stimuli).

Achtsamkeit wurde als Zustand, als Haltung oder Disposition und als eine Reihe von Fähigkeiten konzeptualisiert. Bishop et. al (2004) heben bei der Beschreibung von Achtsamkeit als Zustand zwei wesentliche Kernelemente hervor:

- a) die absichtsvolle Selbstregulation der Aufmerksamkeit, sodass sie auf die Erfahrungen des gegenwärtigen Moments (Körperempfindungen, Gedanken, Gefühle) fokussiert bleibt
- b) in einer akzeptierenden, offenen Haltung mit Neugier und Wissbegier in Bezug auf die auftretenden Erfahrungen

unabhängig davon, ob die Erfahrungen positiv, negativ, oder neutral empfunden werden. Dem Konzept der Achtsamkeit wird der „Autopilotenmodus“ (Heinz, Heidenreich & Brand, 2010; Kabat-Zinn, 2013; Heidenreich, Stächele & Michalak, 2006) gegenübergestellt. Einem

Geisteszustand, in welchem man nicht im momentanen Erleben verankert, sondern gedanklich mit der Zukunft oder der Vergangenheit beschäftigt ist und auf Stimuli reagiert ohne sich der Situation bewusst zu sein. Der „Autopilotenmodus“ beschreibt eine Tendenz des Geistes bzw. der Gedanken von einem Ereignis oder Gedanken zum nächsten umherzuwandern. Einen Zustand in welchem die Aufmerksamkeit die meiste Zeit auf Gedanken über Zukunft bzw. Vergangenheit, sowie Meinungen und Konzepte, welche für den gegenwärtigen Moment gehalten werden, gerichtet ist. Häufig besteht kein Bewusstsein darüber sich im „Autopilotenmodus“ zu befinden (Heidenreich Stächele, & Michalak, 2006). Der Autopilotenmodus kann somit auch als Zustand der Gedankenlosigkeit oder Unaufmerksamkeit beschrieben werden. Ein Zustand in welchem die Selbstregulation herabgesetzt ist und Handlungen weniger bewusst durchgeführt werden.

Absichtsvoll in Bezug zur Aufmerksamkeitslenkung (a betreffend) beschreibt die Notwendigkeit, den Geist immer wieder auf den gegenwärtigen Moment zu fokussieren und eine bewusste Aufmerksamkeitsausrichtung vorzunehmen. Diese Fähigkeit, die Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf etwas Bestimmtes zu richten kann geübt werden (Heidenreich, Stächele & Michalak, 2006, Kabat-Zinn, 2013).

Von zentraler Bedeutung für den Zustand der Achtsamkeit sind zugleich die Einstellungen einer Person. Kabat-Zinn (2013) fasst diese Einstellungen unter sieben grundlegenden Haltungsaspekten (b betreffend) zusammen und nennt dazu das Nicht-Urteilen, Geduld, den Anfängergeist, Vertrauen, Nicht-Greifen, Akzeptanz und Loslassen. Durch diese Einstellungen ist es möglich präsent zu sein, und viele automatisierte Handlungen im Umgang mit sich selbst und der Welt zu erkennen, zu überprüfen und gegebenenfalls zu unterlassen oder zu verändern. Zudem erfolgt nicht automatisch eine Identifikation mit den auftretenden sinnlichen und gedanklichen Erfahrungen (Schmitdt, 2016).

Nicht-Urteilen bzw. Unvoreingenommenheit:

Analayo (2007) beschreibt diese Einstellung mit einem Bildnis, in welchem ein Beobachter auf einen Turm klettert, um sich einen Überblick über die Situation zu verschaffen. Kabat-Zinn (2013) weist auf die Notwendigkeit hin, in einem ersten Schritt zu erkennen, dass wir fast ständig damit beschäftigt sind, innere und äußere Erfahrungen zu bewerten. Dabei teilen wir für gewöhnlich Erfahrungen, Situationen und Menschen in positive, negative und neutrale Kategorien. Die Gewohnheit zu bewerten und zu kategorisieren beschränkt uns auf unbewusst ablaufende Reaktionsmuster. In der Praxis der Achtsamkeit sollen diese wertenden Gedanken nicht unterdrückt, sondern um an das Bildnis von Analayo anzuknüpfen, von einem neutralen Beobachter nichturteilend erkannt werden. Im Laufe einer Achtsamkeitspraxis entwickelt sich eine solch unvoreingenommene, nicht wertende

Wahrnehmung. Diese ermöglicht uns auch in Zeiten starker emotionaler Aktivierung einen Schritt zurück zu machen und Klarheit über eine Situation zu gewinnen (Nakamura, 2013).

Geduld

Für die Achtsamkeitspraxis empfiehlt es sich geduldig mit sich selbst, und/oder mit einem urteilenden, unruhigen Geist zu sein. Jeder Moment ist ein wertvoller Teil des Lebens. Geduld ist auch im Sinne einer unvoreingenommenen Empfänglichkeit für jeden Moment zu verstehen.

Anfängergeist

Dieser beschreibt die Intention alles auf eine Art zu betrachten, als ob es das erste Mal wäre. Zudem eine Offenheit und Unvoreingenommenheit gegenüber den momentanen Erfahrungen. Diese Einstellung ist besonders für die formale Achtsamkeitspraxis (Bodyscan, Sitzmeditation, Yoga) wichtig, um frei von Erwartungen und offen für neue Erfahrungen zu sein.

Vertrauen

Bei der Achtsamkeitspraxis soll auf die eigenen Empfindungen und Gefühle vertraut werden. Diese innere Autorität wird über äußere Autorität gestellt. Besonders bei den achtsamen Körperübungen ist auf das eigene Körperempfinden zu achten und zu vertrauen.

Nicht-Erzwingen

Meditation wird als aktives Nicht-Tun beschrieben. Ziel ist es nicht etwas zu erreichen, sondern sich Moment für Moment der gegenwärtigen Erfahrung zu widmen. Zielgerichtetheit während der Meditation zum Beispiel hinsichtlich Entspannung, Gesundheit, oder persönlicher Entwicklung ist der Praxis hinderlich (Kabat-Zinn, 2013).

Akzeptanz

Im Gegensatz zur emotionalen Vermeidung sollen Ereignisse und Situationen aktiv und offen aufgenommen werden (Heidenreich, Stächele & Michalak, 2006). Dabei geht es darum, dass durch das Vermeiden bzw. durch Widerstand viel kostbare Energie verloren geht. Akzeptanz meint jedoch keine Resignation gegenüber Erfahrungen, sondern ein Annehmen dieser (Kabat-Zinn, 2013).

Loslassen

Mit Loslassen ist in diesem Kontext das Nicht-Anhaften gemeint. Der Geist ist darauf konditioniert an vorliebenden Gedanken und Gefühlen festzuhalten und unliebsame Gedanken und Gefühle zu verdrängen oder ganz zu vermeiden. Der Gegensatz zu

Loslassen ist Festhalten und meint das Festhalten an bestimmten Gedanken und Gefühlen. Durch die Achtsamkeitspraxis wird das Bewusstsein über Fixierung gestärkt und das Loslassen eingeübt. Dies kann auch die Fähigkeit beim Einschlafen loszulassen positiv beeinflussen (Kabat-Zinn, 2013).

Baer (2014) beschreibt die Haltung der Achtsamkeit, also jene Haltung, welche beim Praktizieren eingenommen wird, mit den Qualitäten Offenherzigkeit, Interesse, Freundlichkeit und Mitgefühl, unabhängig davon ob die Gedanken, Gefühle oder Körperempfindungen als angenehm, unangenehm oder neutral empfunden werden. Sie verweist darauf, dass mit dem Begriff mind nicht nur geistige Qualitäten, sondern auch „Herzqualitäten“ gemeint sind. Auch Kabat-Zinn (2013) fügt den sieben grundlegenden Haltungsaspekten noch weitere Qualitäten wie Wertschätzung und Dankbarkeit, Empathie, Wohlwollen und Sanftmut hinzu.

Der Begriff Achtsamkeit bezieht sich also semantisch zum einen auf Qualitäten, die dem Geist zuzuschreiben sind, zum anderen auf Qualitäten, die dem Fühlen zuzuschreiben sind. Die beschriebenen Einstellungen und Qualitäten beeinflussen die Achtsamkeit, werden jedoch auch umgekehrt von der Achtsamkeit hervorgebracht (Schmidt, 2016).

5.2.1. Der fünf Elemente-Zirkel der Achtsamkeit

Bear et al. (2006) unterzogen das Konstrukt der Achtsamkeit einer psychometrischen Evaluation. Bei dieser haben sich schließlich 5 Kernelemente herauskristallisiert. Diese wurden folgendermaßen benannt:

- (1) Bewusst Agieren/Konzentration
- (2) Beobachten
- (3) Beschreiben/Benennen
- (4) Nicht-Bewerten
- (5) Nicht-Reagieren

Zarbock, Ammann & Ringer (2012) entwickelten auf dieser Basis ein Trainingskonzept für Menschen in helfenden Berufen (MBHP). Dabei beziehen sie sich auf einen „Fünf-Elemente-Zirkel der Achtsamkeit“ (S. 29). An dieser Stelle sei anzumerken, dass dieser 5-Elemente-Zirkel der Achtsamkeit als Versuch betrachtet werden kann, eine Art „Landkarte“ des Achtsamkeitskonstrukts zu produzieren. Landkarten dienen im Allgemeinen dazu, eine Orientierungshilfe durch eine vereinfachte Darstellung zu schaffen. Der 5-Elemente-Zirkel fasst Kernelemente des Achtsamkeitskonzeptes zusammen. Es werden jedoch nicht alle Aspekte des Konzeptes dargestellt (vgl. Kapitel 5.2). Die Abbildung wird nachfolgend beschrieben.

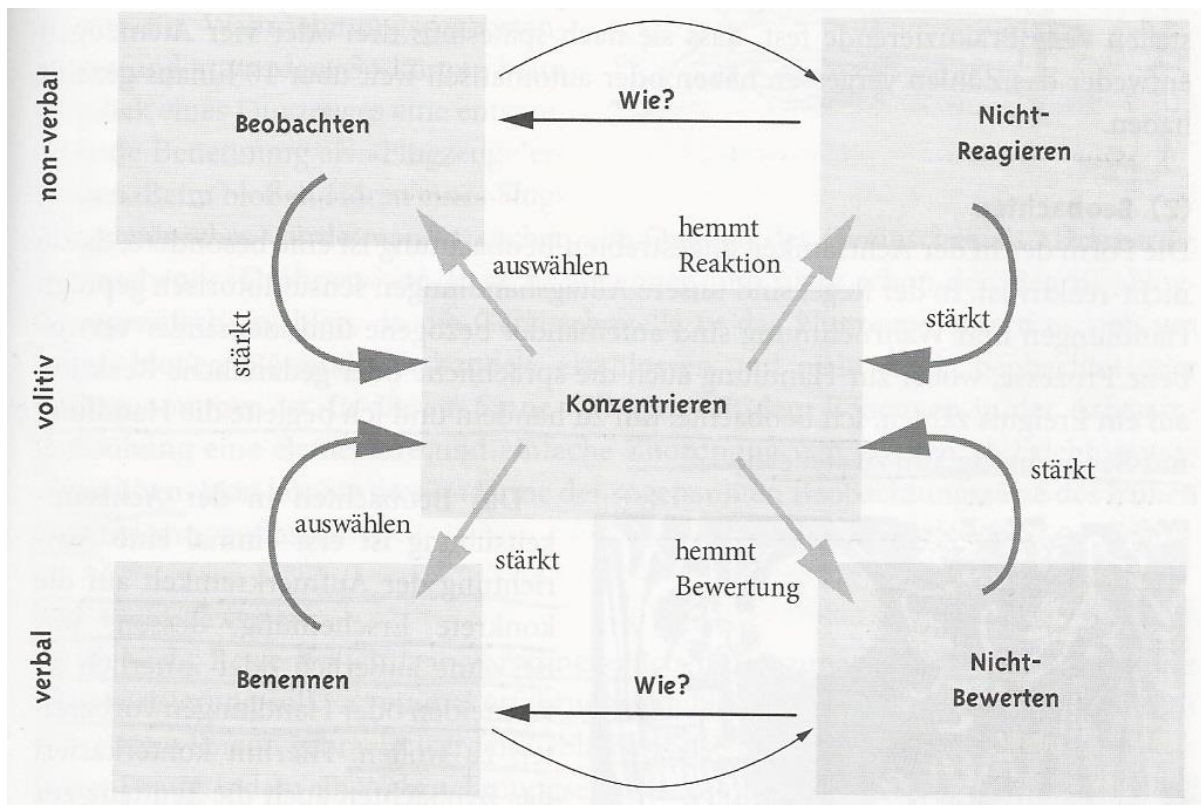


Abb. 8 Fünf-Elemente Zirkel der Achtsamkeit, 2012 (Zarbock, Ammann & Ringer, S. 29)

(1) Konzentrieren

Im Zentrum des Zirkels der Achtsamkeit steht die Konzentration. Achtsamkeitstraining bedingt die Fähigkeit der Konzentration, gleichzeitig wird diese durch das Achtsamkeitstraining geschult. Durch die Konzentration wird der „sprunghafte“ Geist auf ein Objekt fokussiert. Mithilfe der Konzentration entsteht eine Figur-Hintergrund-Relation. Ein Objekt oder ein Ausschnitt der Realität wird bewusster wahrgenommen. Andere Wahrnehmungen treten in den Hintergrund. Ungeübte Menschen tun sich dabei schwer mit ihrer Konzentration bei einem Objekt zu verweilen. Eine im Zuge eines Achtsamkeitstrainings durchgeführte Übung ist das mehrfach hintereinander Zählen der Atemzüge von eins bis zehn. Viele ungeübten Menschen stellen dabei fest, dass sie nach drei oder vier Atemzügen abschweifen oder erst nach weit über zehn Atemzügen draufkommen zu weit gezählt zu haben (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

(2) Beobachten

Die Art und Weise der Beobachtung unterscheidet sich von der alltäglichen Form der Beobachtung, und wird als nicht-reaktive Beobachtung beschrieben. Es kommt also zu einer Trennung zwischen Beobachtung und Handlung, zwei im Alltag verwobenen Aspekten. Dabei wird auch die gedankliche Reaktion auf ein Phänomen als Handlung gesehen (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

(3) Benennen/Beschreiben

Zarbock, Ammann und Ringer (2012) beschreiben diesen Aspekt als „Erschaffen eines zweiten Signalsystems“ (S. 30). Anstatt zu bewerten oder zu analysieren sollen während der Praxis auftretende Wahrnehmungen benannt werden. Wird die Konzentration zum Beispiel auf den Atem gerichtet und wird währenddessen ein Geräusch wahrgenommen, so kann dies mit „Hören“ benannt und der Fokus auf den Atem zurückgelenkt werden. Treten während einer Meditation starke Gefühle auf, so können diese ebenso benannt werden. Trauer – Trauer, Freude – Freude und so weiter. Mit dem Benennen will man in der Achtsamkeitsübung „eine elementare und einfache Zuordnung von Worten zu Erlebnistatsachen üben“ (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012, S. 31).

(4) Nicht-Bewerten

Das Nicht-Bewerten beschränkt einen automatisierten Ich-Bezug der Wahrnehmungen. Durch das verbale Benennen soll die Konzentration auf das Beobachten aufrechterhalten werden, ohne dass eine Ablenkung durch einen vorschnellen Ich-Bezug erfolgt. Dieser Ich-Bezug erfolgt in der Regel durch eine Kategorisierung in positive/negative/neutrale Erfahrungen. Diese automatisierte Kategorisierung kann zumeist nicht sofort vermieden werden. Durch die Achtsamkeitspraxis wird sie den Übenden jedoch bewusst. Während der Praxis wird sie, wie andere Wahrnehmungen auch, benannt. In diesem Fall zum Beispiel als „Bewertung“. Das Nicht-Bewerten kann mit der akzeptierenden Haltung, die von Bishop et al. (2004) beschrieben wurde, in Verbindung gesetzt werden. Treten während dem Üben Bewertungen auf, so können diese benannt und akzeptiert bzw. wieder losgelassen werden. Zarbock, Ammann und Ringer (2012) sprechen dabei davon, dass ein „transaktionaler Aufschaukelungsprozess“ (S.32) verhindert werden kann. Eine Bewertung erzeugt in einem unachtsamen Bewusstseinszustand in der Regel ein Gefühl und löst Assoziationen aus. Dadurch wird die erste Bewertung verstärkt. Dieser Prozess kann durch eine akzeptierende Haltung den Wahrnehmungen gegenüber unterbrochen werden.

(5) Nicht-Reagieren

Das Nicht-Reagieren bezieht sich auf die Impulskontrolle. Gemeint ist damit nicht nur motorisches, sondern auch gedankliches Handeln. Durch die Impulskontrolle wird verhindert in den „Autopilotenmodus“ zu wechseln. Der Handlungsspielraum der Übenden wird erweitert und die Fähigkeit der Selbststeuerung gestärkt (Nakamura, 2013; Zarbock, Ammann & Ringer, 2012)

Beziehungen der Fünf Elemente untereinander

Im Zentrum des Fünf-Elemente-Zirkel der Achtsamkeit steht die Konzentration. Diese ist Bedingung für die Ausführung der anderen Vier Elemente. Bei der Ausführung der

Beobachtung braucht es die Konzentration, um den Fokus auf ein bestimmtes Objekt zu richten bzw. um die Aufmerksamkeit immer wieder zum Objekt zurückzuholen. Das Zurückholen sei an dieser Stelle besonders betont, da ein Abschweifen normal ist und häufig vorkommt. Beim Ausführen des Benennens, ist auch Konzentration notwendig, um auszuwählen was benannt werden soll. In Bezug auf das Nicht-Reagieren braucht es die Konzentration zur Impulskontrolle und Selbstregulation. Dies trifft auch auf das Nicht-Bewerten zu. Das Üben aller Elemente wirkt sich wiederum auf das zentrale Element, die Konzentration, aus (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

Integration von Achtsamkeit im Alltag als Ziel der Achtsamkeitspraxis

Achtsamkeit ist, wie bereits beschrieben, eine Haltung und ein Zustand welcher jederzeit eingenommen werden kann. Achtsamkeitspraxis zielt darauf ab die Fähigkeit zu entwickeln, diesen Zustand und diese Haltung über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten zu können (Kabat-Zinn, 2013; Schmidt, 2016). Die Achtsamkeitspraxis steht dabei in Konkurrenz zu Alltagsautomatismen. Diese werden von Zarbock, Ammann und Ringer (2012) als: „lange, gleichartig und gewohnheitsmäßig ausgeführte Reaktions- oder Handlungsabläufe“ (S. 81).

Um dies zu erreichen wird bei der Ausübung einer Achtsamkeitspraxis zwischen formellen und informellen Übungen unterschieden. Beim formellen Üben wird der Alltag speziell für diese Übungen unterbrochen und eine Zeit dafür reserviert. Die formellen Übungen bestehen, sofern sie sich auf achtsamkeitsbasierte Stressreduktion (MBSR) beziehen, zumeist aus Sitzmeditation, Gehmeditation, Bodyscan, und achtsamen Körperübungen aus dem Yoga.

Informelle Übungen beziehen sich auf Handlungen im Alltag. Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Achtsamkeitsprogrammen werden in der Regel dazu ermutigt, zu den formellen Übungen auch informelle Übungen auszuführen. Dazu werden im besten Fall Tätigkeiten, welche immer nach demselben Schema ablaufen, achtsam durchgeführt. Dies kann zum Beispiel darin bestehen die letzten Schritte vor dem Betreten des Büros oder Klassenzimmers achtsam zu gehen, oder das Geschirr achtsam abzuwaschen, die Zähne achtsam zu reinigen, achtsam zu duschen, oder eben andere Routinetätigkeiten achtsam auszuführen (Kabat-Zinn, 2013; Ernst, Esch & Esch, 2009; Baer, 2014).

Es besteht die Möglichkeit solche Routinetätigkeiten wie die letzten Schritte vor dem Betreten des Büros oder des Klassenzimmers auf achtsame Weise auszuführen. Dabei mit einer Neugierde und Offenheit nicht-urteilend wahrzunehmen wie sich die Fußsohlen beim Kontakt mit dem Boden anfühlen. Ob der Druck sanft oder hart wahrgenommen wird, in welcher Weise sich die Druckverteilung am Fuß verändert und wie sich der Fuß anspürt, wenn er den Kontakt mit dem Boden verliert. Wird beim achtsamen Gehen eine Verspannung zwischen den Schulterblättern oder ein Zwicken in der Hüfte wahrgenommen, so kann dies mit

akzeptierender Haltung geschehen (Anmerkung: Dies schließt nicht aus, dass man sich um diese Verspannungen kümmert) (Schmidt, 2016).

Schmidt (2016) beschreibt diese Art der Aufmerksamkeitslenkung im Alltag als „Entfunktionalisierung funktionaler Tätigkeiten“ (S. 339). Dabei bezieht er sich auf einen der bekanntesten Achtsamkeitslehrer der Gegenwart, Thich Nhat Hanh. Dieser schreibt, „dass man Geschirr spülen kann, damit das Geschirr sauber wird, oder das man Geschirr spülen kann, um Geschirr zu spülen“ (Hanh, 2004, zitiert nach Schmidt, 2016, S.339). Obgleich die Handlung zum gleichen oder zu einem ähnlichen Ergebnis führen wird, ist das Erleben der handelnden Person dabei ein anderes.

In Bezug zur Kultivierung von Achtsamkeit im Alltag wird auch von der Achtsamkeit als Lebenshaltung geschrieben. Baer (2014) beschreibt dies als Bestreben einen achtsamen Zustand konstant über längere Zeiträume und in vielen Situationen und Handlungen einzunehmen.

5.2.2 Vier Grundlagen der Achtsamkeit

Achtsamkeit auf Körperempfindungen

In Bezug zum Körper und zu den Körperempfindungen wird in der Literatur das Beobachten des Atems und der Atemempfindungen genannt. Dazu wird auf die Techniken des Atemraums und des Atemzählens verwiesen. Bei Ersterer wird die Aufmerksamkeit auf die Körperempfindungen des Atems bei der Nase, im Brustraum und im Bauch gelenkt. Die Aufmerksamkeit folgt der Atembewegung. Wenn die Aufmerksamkeitsfähigkeit nicht hoch ist, wird empfohlen sich dem Atemzählen zu widmen. Dabei wird in der Regel jede Ausatmung gezählt und mit den Ziffern 1-10 benannt. Nach 10 Atemzügen wird wieder mit 1 begonnen.

Zudem werden das Beobachten von Körperhaltung, der Bodyscan und das bewusste Wahrnehmen des Körpers bei alltäglichen Handlungen genannt. Unter Bodyscan versteht man das schrittweise durchgehen bzw. „scannen“ des Körpers. Dabei wird die Konzentration auf die einzelnen Körperregionen gelenkt. Körperempfindungen und Gefühle werden in einer akzeptierenden, nicht-urteilenden Haltung wahrgenommen. Tauchen Gedanken auf, werden diese mit „Denken“ benannt und der Fokus auf die bestimmte Körperregion zurückgelenkt. (Kabat-Zinn, 2013; Nakamura, 2013; Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

Achtsamkeit auf bewertende Empfindungen

Die zweite Grundlage der Achtsamkeit bezieht sich auf das Bewerten von Reizen. Im Ablauf der Wahrnehmungsverarbeitung wird dieser Schritt als „initiales Bewertungs- oder Bedeutungserleben“ (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012, S. 128) bezeichnet. Bei der Wahrnehmung eines neuen Reizes erfolgt im ersten Schritt eine Orientierungsreaktion. Bei dieser erfolgt eine Zuwendung zum Reiz, um für eine Einschätzung notwendige

umfangreichere Information zu erhalten. Es wird festgestellt, ob der Reiz ein Risiko darstellt. Zudem wird er dahingehend bewertet, ob er etwas Positives wie etwa eine Möglichkeit zur Fortpflanzung oder Nahrungsaufnahme, Statuserhöhung oder Bindungserleben bringen könnte. Die Reize werden entsprechend in die Kategorien positiv/neutral/negativ eingeteilt. Beim Üben der Achtsamkeit auf bewertende Empfindungen wird die Aufmerksamkeit auf die frühen Bewertungsreaktionen gelenkt. Durch das Üben können gewohnte Reaktionsmuster erkannt und gegebenenfalls verändert werden (Kabat-Zinn, 2013; Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

Achtsamkeit auf Stimmungen

Darunter verstehen Zarbock, Ammann und Ringer (2012) die Lenkung der Aufmerksamkeit auf „überdauernde zeitstabile Aktivierungen eines Gemisches von Emotionen, Kognitionen und Körperreaktionen“ (S. 132). Stimmungen unterscheiden sich demzufolge von plötzlich auftretenden Emotionen. Durch die Stimmung werden die Verarbeitungsweisen von Wahrnehmungen maßgeblich beeinflusst. Da sich Stimmungen also auf Wahrnehmungen und auf alle psychischen Prozesse auswirken, sollen solche frühzeitig erkannt werden, um ihre Auswirkungen zu verstehen und entsprechend auf sie reagieren zu können.

Achtsamkeit auf Geistesobjekte (Gedanken, Wahrnehmungen und Emotionen)

Die vierte Grundlage bezieht sich auf Gedanken oder Wahrnehmungsobjekte. Unter diesen Punkt fällt auch die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Emotionen. Dabei wird zwischen den Basisemotionen Angst, Ärger, Trauer, Ekel, Verachtung, Freude/Glück und sozialen Emotionen wie Mitgefühl, Scham, Schuld, Eifersucht, Neid, Stolz, unterschieden. Oftmals werden Ungeübten Emotionen erst bewusst, wenn sie einen starken Aktivierungsgrad aufweisen. Bei der Aufmerksamkeitslenkung auf Emotionen sollen auch weniger stark auftretende Emotionen wahrgenommen und zugeordnet werden. Diese weniger stark ausgeprägten Emotionen beeinflussen das Denken und Handeln maßgeblich, sind dem handelnden Subjekt jedoch oftmals nicht bewusst. Emotionen weisen einen Bezug zu kognitiven Bewertungen auf. Sie entstehen in der Regel aufgrund der kognitiven Einschätzung einer Situation durch eine Person. Bei der Achtsamkeitsarbeit mit Emotionen wird die Aufmerksamkeit auf die durch Emotionen ausgelösten Vorgänge im Körper, wie Aktivierung, Hormonausschüttung und Anspannung/Entspannung der Muskulatur, gelenkt. Zudem werden die kognitiven Einschätzungen einer Prüfung hinsichtlich ihrer Angemessenheit unterzogen. Zudem wird die Achtsamkeit auf Gedanken gelenkt. Ziel ist es hierbei unter anderem automatisiert ablaufende Gedanken zu erkennen und diese distanziert zu betrachten und einer Prüfung zu unterziehen. Eine Übung besteht darin, die Konzentration auf einen automatisiert ablaufenden negativen Gedanken zu lenken. Anstatt des Nicht-Reagierens wird bei dieser Übung auch ein Zulächeln empfohlen (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

5.2.3 Ursprung und Entwicklung

Das Konzept der Achtsamkeit ist historisch in der buddhistischen Meditationstradition verwurzelt. In dieser wurde über Jahrhunderte übermittelt, dass eine Praxis der Achtsamkeit ein Verständnis für das menschliche Leiden ermöglicht und anpassungsfähige Eigenschaften wie Weisheit, Gelassenheit, Mitgefühl und Wohlbefinden fördert (Baer, 2014). Seit den 1970er Jahren wird das Konzept der Achtsamkeit in der klinischen Psychologie angewendet um Stress- und Angstzustände zu reduzieren. Zu diesem Zweck wurde das Achtsamkeitstraining von westlichen Achtsamkeitslehrerinnen und Lehrern sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler säkularisiert, sprich ihre Bindung an die Religion gelöst und der Lebensführung im Bereich der menschlichen Vernunft zugeordnet (Meikelejohn et al., 2012; Hegewisch 2015). John Kabat-Zinn entwickelte Anfang der 1980er Jahre das Mindfulness-based Stress Reduction Programm (MBSR, deutsch achtsamkeitsbasierte Stressreduktion) und wandte dieses im klinischen Bereich an. Es konnten bei den Patienten Rückgänge bei Symptomen wie Bluthochdruck, Psoriasis und Fibromyalgie nachgewiesen werden. Zudem verbesserten sich chronische Schmerzzustände und Patienten berichteten allgemein über ein gesteigertes Wohlbefinden (Kabat-Zinn, 1982).

Von ihrer ursprünglichen Anwendung im Bereich der Medizin hat sich das Training der Achtsamkeit in verschiedene Bereiche wie Psychologie, Gesundheitsförderung, Neurowissenschaften, Wirtschaft, Bildung und Erziehung, und Militär ausgebreitet (Meikelejohn et. al, 2012). Achtsamkeitstraining bzw. Achtsamkeitsinterventionsmaßnahmen sind auch Forschungsgegenstand der Sportpsychologie. Aktuell wird eine Studie durchgeführt, in welcher die Auswirkungen eines wissenschaftlich bewährten psychologischen Trainings für eine Gruppe von Profisportlern und eine Gruppe von Hobbysportlern mit den Auswirkungen eines Achtsamkeitsinterventionsprogrammes verglichen wird (Röthlin et. al, 2016).

5.3 Aufbau gängiger MBSR Trainings

Achtsamkeitsbasierte Stressreduktion (MBSR) wurde von Kabat-Zinn in den 1980er Jahren entwickelt. Dieses Programm basiert auf einem intensiven Training von Achtsamkeitsmeditation. Es wurde in einem verhaltensmedizinischen Kontext für Patienten mit chronischen Schmerzen und stressbedingten Krankheiten entwickelt. Für gewöhnlich wird das Programm über einen Zeitraum von 8 Wochen in einer Gruppe durchgeführt. Die wöchentliche Kursdauer beträgt 2,5 bis 3 Stunden. Zusätzlich zur wöchentlichen Einheit wird meist in der sechsten Kurswoche eine ganztägige Intensiveinheit absolviert. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dazu ermutigt die gelernten Übungen auch zu Hause zu praktizieren. Zu diesem Zweck werden sie vom Kursleiter bzw. der Kursleiterin aufgefordert, sich selbst gegenüber die Verpflichtung einzugehen, zumindest 45 Minuten an sechs Tagen die Woche zu üben. Es ist angedacht, dass in einem Kurs bis zu 30 Menschen mit unterschiedlichen

Voraussetzungen und Bedürfnissen teilnehmen. Die acht Kurstermine werden erfahrungsorientiert gestaltet. Es wird ein erheblicher Teil der Kurszeiten für achtsamkeitsbasierte Übungen und Gruppendiskussionen über die gemachten Erfahrungen reserviert. Eine Vielzahl verschiedener Achtsamkeitsübungen wird unterrichtet. Didaktisch aufbereitete Information über Stress wird vermittelt (Baer, 2014).

5.3.1 Übungen eines MBSR-Trainings

Rosinenübung

Diese Übung ist die erste achtsamkeitsbasierte Meditationsübung welche in einem Kurs gewöhnlich nach einer Vorstellungsrunde durchgeführt wird. Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden dafür jeweils einige Rosinen ausgehändigt. Sie werden dazu aufgefordert eine Rosine auszuwählen und diese in einer Art und Weise zu betrachten, als ob sie diese zum ersten Mal sehen würden. Mit Interesse und Neugierde. Der Kursleiter oder die Kursleiterin führt durch einen langsamen Prozess, in welchem es darum geht alle Aspekte einer Rosine beim Betrachten und Essen dieser zu beobachten. Im ersten Schritt werden das Aussehen sowie die Struktur der Rosine betrachtet. Anschließend geht es darum festzustellen, wie sich die Rosine zwischen den Fingern anfühlt und wie sie riecht. Im nächsten Schritt wird die Rosine in den Mund geführt. Dabei werden die Körperreaktionen und Körperempfindungen beobachtet. Die Rosine wird im Mund gefühlt, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden aufgefordert auf die Rosine zu beißen, sie zu kauen und zu schlucken. In der Anleitung der Übung wird darauf hingewiesen, auftretende Gedanken und Emotionen in einer nicht-urteilenden Art und Weise wahrzunehmen und mit der Aufmerksamkeit zur Rosine zurückzukehren.

Bei der Rosinenübung erleben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass sich die Erfahrungen verändern, wenn eine alltägliche, automatisierte Tätigkeit mit Achtsamkeit durchgeführt wird. Durch ein gesteigertes Bewusstsein von Erfahrungen kann der Handlungsspielraum bei Üben erweitert werden (Baer, 2014).

Body Scan

Diese Übung wird im Liegen oder Sitzen bei geschlossenen Augen für ca. 40 Minuten durchgeführt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben dabei die Augen geschlossen. Sie werden dazu angeleitet ihre Aufmerksamkeit Schritt für Schritt auf ihre Körperteile zu lenken. Begonnen wird in der Regel bei den Zehen eines Fußes, über Unterschenkel, Oberschenkel und Hüfte wird die Aufmerksamkeit Schritt für Schritt bis zu den Zehen des anderen Fußes gelenkt. Später auf den Bauch, Oberkörper bis zum Kopf. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden eingeladen mit ganzer Aufmerksamkeit, Neugierde und Offenheit die

Körperempfindungen in den jeweiligen Körperregionen wahrzunehmen, ohne zu versuchen diese zu verändern.

Im Gegensatz zu Entspannungstechniken wird nicht versucht aktiv eine Veränderung herbeizuführen. Körperempfindungen, ob positiv, negativ oder neutral konnotiert, sollen beobachtet und nicht bewertet werden. Werden Verspannungen oder Schmerzen wahrgenommen, so sollen diese so aufmerksam wie möglich betrachtet werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden darauf hingewiesen, dass der Geist während der Übung in der Regel abschweift. Erkennt man, dass die Gedanken nicht mehr bei den Körperempfindungen sind, so ist dies ein Moment der Achtsamkeit. Man solle dann wieder mit der Aufmerksamkeit zu den Körperregionen zurückkehren, ohne sich dabei selbst zu kritisieren.

Beim Body Scan werden verschiedene Fertigkeiten der Achtsamkeit trainiert. Es wird geübt die Aufmerksamkeit absichtsvoll zu lenken; wahrzunehmen, wenn man gedanklich abgelenkt ist und mit der Aufmerksamkeit in den gegenwärtigen Moment zurückzukehren; Erfahrungen gegenüber, unabhängig von ihrer Qualität, offen, neugierig, nicht urteilend und akzeptierend zu sein. Anzumerken ist, dass es bei dieser Übung nicht darum geht einen Entspannungszustand herzustellen. Dies kann ein angenehmer Nebeneffekt sein. Wenn kein Entspannungszustand eintritt, so nimmt der/die Teilnehmer/Teilnehmerin wahr, dass er/sie angespannt ist. Während dem Body Scan treten auch immer wieder Widerstände auf. Als Beispiele werden hier Schläfrigkeit oder Unruhe, gedankliche oder emotionale Ablenkung oder Schmerzen genannt. Treten diese Widerstände auf, so wird dies nicht als Scheitern gewertet. Es gilt auch diese Widerstände urteilsfrei wahrzunehmen. Die Aufgabe besteht darin alle momentanen Ereignisse, auch urteilende Gedanken, wahrzunehmen, mit Neugierde zu betrachten und mit der Aufmerksamkeit zu den Körperregionen zurückzukehren (Baer, 2014).

Sitzmeditation

Die Übenden sitzen bei dieser Aufgabe auf einem Sessel, einem Meditationskissen oder auf dem Boden. Der Körper sollte dabei vom Steißbein bis zur Schädeldecke aufrecht sein. Es gilt eine Haltung einzunehmen, welche von der Qualität her aufrecht jedoch auch entspannt ist. Wichtiger als die äußere Haltung sei jedoch die innere Haltung, so Kabat-Zinn (2013). Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dazu ermutigt eine Haltung einzunehmen, welche Würde ausstrahlt. Ein „Sitzen des Geistes“ steht im Zentrum der Bemühungen. Die Augen werden geschlossen oder der Blick nach vorne unten gerichtet. Um sich dem gegenwärtigen Moment zu nähern wird die Aufmerksamkeit auf den Atem, seinen Bewegungen und den Körperempfindungen, die von ihm ausgelöst werden, gerichtet. Wenn der Geist abgelenkt wird, wird versucht dies wahrzunehmen und mit der Aufmerksamkeit zum Atem zurückzukehren.

Nach einigen Minuten, in denen die Aufmerksamkeit auf den Atem gelenkt wird, kann diese auf die Empfindungen im Körper gelenkt werden. Diese sollen in einer Haltung des Nicht-Urteilens und der Akzeptanz beobachtet werden. Auch unangenehme Empfindungen sollen in dieser Art und Weise wahrgenommen werden. Dem Drang die Sitzposition zu verändern soll nicht sofort nachgegangen werden. Die Übenden sollen die Unannehmlichkeit in einer akzeptierenden Haltung beobachten. Wenn entschieden wird die Position zu verändern, soll dies in achtsamer Weise geschehen.

Der Drang, die Absicht die Position zu verändern, die Handlung der Positionsveränderung und die neu entstehenden Körperempfindungen sollen bewusst wahrgenommen werden. Während der Sitzmeditation können auch die Umgebungsgeräusche als Meditationsobjekt dienen. Die Qualität der Töne, die Lautstärke, die Dauer und die Dauer der Stille zwischen den Tönen können beobachtet werden, ohne darüber zu urteilen. Analog zur Beobachtung des Einströmens und Ausströmens des Atems, kann in einem nächsten Schritt auch das Kommen und Gehen von Gedanken und Emotionen und Impulsen beobachtet werden, ohne in diesen zu versinken.

Immer wieder werden Übende feststellen, dass sie sich unbewusst in Gedanken oder Emotionen vertieft haben oder Impulsen unachtsam gefolgt sind. Der Moment des Erkennens wird als achtsamer Moment erachtet. Die Übenden sind dazu aufgefordert mit ihrer Aufmerksamkeit wieder zum Meditationsobjekt zurückzukehren. Nach einigen Wochen des Übens kann die Aufmerksamkeit nach einer Periode der Atemmeditation auf alle Ereignisse gerichtet werden, welche sich im Moment ergeben. Dazu zählen Körperempfindungen, Gedanken, Emotionen, Impulse und Dränge, Klänge, Gerüche. Während der Kursdauer beträgt die Übungszeit für die Sitzmeditation jeweils 10 bis 45 Minuten (Baer, 2014; Kabat-Zinn, 2013).

Achtsames Yoga

In den MBSR-Kursen werden mit einer langsamen und behutsamen Herangehensweise Hatha Yoga Übungen ausgeführt. Dabei wird Achtsamkeit eingeübt, während der Körper bewegt und gestreckt wird, bzw. während eine bestimmte Körperhaltung eingenommen und gehalten wird. Atem und Körperempfindungen sollen im gegenwärtigen Moment wahrgenommen werden. In der Anleitung der Übungen wird vermittelt, dass es nicht darum geht sich auf körperlicher Ebene zu verbessern. Das einzige Ziel ist es die Achtsamkeit zu schulen und Körperempfindungen Moment für Moment wahrzunehmen. Die Verbesserung von Kraft und Beweglichkeit ist bloß eine Begleiterscheinung. Mit den achtsamen Körperübungen wird auch eingeübt den Körper zu akzeptieren wie dieser ist (Baer, 2014).

Gehmeditation

In der Gehmeditation werden dieselben Ziele wie in der Sitzmeditation verfolgt. Bei der Durchführung werden dazu die Hände vor oder hinter dem Körper verschränkt. Der Blick wird gerade nach vorne gerichtet. Die Aufmerksamkeit wird auf das Gehen gerichtet. Es besteht die Möglichkeit den Fokus auf das jeweilige Aufsetzen des Fußes zu richten. Eine andere Möglichkeit besteht darin, einzelne Segmente der Bewegung wie die Folge von Bewegung, Gewichtsverlagerung, Balance, Aufsetzen des Fußes und erneuter Bewegung zu beobachten. Der Körper kann auch als Ganzes wahrgenommen werden. Das Gewahrsein des Gehens kann mit dem Gewahrsein des Atems verbunden werden. Schweifen die Gedanken während der Übung ab, so soll dies wahrgenommen werden und die Aufmerksamkeit zur Übung zurückkehren. Bei der Gehmeditation geht es nicht darum ein örtliches Ziel zu erreichen. Die Übenden gehen in der Regel im Kreis oder in einer geraden Linie nach vor und zurück. Die Gehmeditation ist auch für Menschen geeignet, welche Schwierigkeiten mit der Sitzmeditation haben. Sie kann in beliebigem Tempo durchgeführt werden. Es besteht die Möglichkeit diese Form der Meditation in den Alltag einzubauen. So können zum Beispiel die letzten Schritte vor dem Betreten einer Klasse oder dem Büro in Achtsamkeit ausgeführt werden (Kabat-Zinn 2013).

Achtsamkeit im Alltag

Teilnehmerinnen und Teilnehmer von MBSR-Kursen werden dazu ermutigt alltägliche Handlungen mit Achtsamkeit durchzuführen. Dies kann das Zähneputzen, Duschen, Autofahren, Essen oder andere Handlungen betreffen. Eine weitere Aufgabe besteht darin während einer Woche angenehme Ereignisse in ein Formular einzutragen. Zu den Ereignissen werden dazugehörige Körperempfindungen, Gedanken und Emotionen benannt und niedergeschrieben. In einer anderen Woche wird diese Übung mit unangenehmen Ereignissen durchgeführt. Durch beide Übungen sollen gewöhnliche Verhaltensmuster die bei Annehmlichkeiten und Widrigkeiten auftreten sowie die Beziehung von Ereignissen, Körperempfindungen, Gedanken, Emotionen und Handlungen bewusster werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden zudem dazu ermutigt immer wieder im Alltag achtsam zu atmen. Dadurch wird das Selbstbewusstsein gesteigert und automatisierte, gesundheitsgefährdende Handlungen können verändert werden (Baer, 2014).

Gruppendiskussion

In jeder Kurseinheit wird auch ein Zeitraum für den Austausch von Erfahrungen reserviert. Die Kursleiterinnen und Kursleiter ermutigen die Übenden zu Hause oder während dem Kurs gemachte Erfahrungen so detailliert wie möglich wiederzugeben. Dabei soll eine neugierige, offene, interessierte nicht-urteilende und akzeptierende Haltung gegenüber den gemachten Erfahrungen gefördert und ein sicherer Rahmen für das Erzählen persönlicher Erfahrungen geschaffen werden. Kursleiterinnen und Kursleiter sollen dabei unterstützen

Körperempfindungen, Gedanken und Emotionen getrennt voneinander zu erkennen, zu benennen und diese achtsam zu betrachten.

Durch die geleiteten Gruppendiskussionen sollen Übende auch in einem mitfühlenden und freundlichen Umgang mit sich selbst gefördert werden. Erfahrungen, welche als Hindernisse wahrgenommen werden, sind von besonderer Bedeutung in den Diskussionen. Hindernisse, von denen immer wieder berichtet werden, sind zum Beispiel Müdigkeit oder Ruhelosigkeit, Lärm in der Umgebung, gedankliches Abschweifen oder negative Gedanken über Achtsamkeit wie die Beurteilung der Übungszeit als verschwendete Zeit. Diesen Erfahrungen soll mit einer offenen, nicht-urteilenden und akzeptierenden Haltung begegnet werden. Kursleiterinnen und Kursleiter sollen dazu ermutigen diese Erfahrungen wahrzunehmen, sie nicht verändern zu wollen und mit der Aufmerksamkeit so gut wie möglich zur Übung zurückzukehren. In den Gruppendiskussionen wird zudem mitgeteilt, dass eine Praxis der Achtsamkeit keine Passivität oder Hilflosigkeit impliziert. Wenn Schmerz erfahren wird, sollen Praktizierende ihre Position verändern. Bei Schwitzen kann ein Fenster geöffnet oder Kleidung ausgezogen werden. Trampelt zur Übungszeit der Nachbar oberhalb der Wohnung kann dieser gebeten werden dies zu unterlassen oder die Übungszeit verschoben werden. Wichtig dabei ist, die Entscheidungen zu diesen Handlungen achtsam bzw. bewusst zu treffen (Baer, 2014).

Hausübungen

Für den Erfolg von Achtsamkeitstraining ist die Durchführung von Übungen zu Hause wichtig. Durch die Integration von achtsamkeitsbasierten Übungen in den Alltag können achtsamkeitsbasierte Fertigkeiten rascher erlernt und gefestigt werden. Gewohnheiten können leichter verändert und der Handlungsspielraum erweitert werden. Für das Üben zu Hause werden in der Regel 50 bis 60 Minuten empfohlen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dazu ermutigt die Übungen unabhängig von der Stimmung an 6 Tagen in der Woche zu praktizieren und ihr Urteil über die Effektivität am Ende des achtwöchigen Kurses zu fällen (Baer, 2014).

Beobachtung von angenehmen und unangenehmen Erfahrungen

In der Regel werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in der zweiten Kurswoche dazu ermutigt angenehme Erfahrungen in ein vorgefertigtes Dokument einzutragen. Jeden Tag soll mindestens eine Erfahrung eingetragen werden. Zu den Erfahrungen sollen Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen, welche mit den Erfahrungen assoziiert werden, eingetragen werden. Viele der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berichten darüber, dass sie durch diese Übung mehr Klarheit in der Unterscheidung von Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen gewinnen.

Diese Fertigkeiten sind wichtig um später auch bei herausfordernden Ereignissen, welche zu einer Stressreaktion führen, die Ursachen und die individuellen Reaktionen schneller erkennen und zuordnen zu können. In der dritten Übungswoche werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu ermutigt unangenehme Erfahrungen in ein vorgefertigtes Dokument einzutragen. Wie bei den angenehmen Erfahrungen sollen auch diesbezüglich assoziierte Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen notiert werden. Durch diese beiden Übungen wird den Praktizierenden meist eine Tendenz bewusst Erfahrungen in Angenehme und Unangenehme zu kategorisieren. Meist wird versucht sich an angenehme Erfahrungen zu klammern und unangenehme Erfahrungen zu verdrängen. Durch das Üben soll gelernt werden das Anhaften an und den Widerwillen gegenüber Erfahrungen bzw. das Verdrängen dieser zu beobachten und den Handlungsspielraum zu erweitern (Baer, 2014).

3-Minuten Atemraumübung

Diese Übung soll Praktizierenden ermöglichen während des Kurses und den Hausübungen erlernte Fähigkeiten im täglichen Leben einzusetzen. Angedacht ist, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Anwendung dieser Übung automatisierte Handlungen und Reaktionen während eines hektischen Tages oder einem herausfordernden Erlebnis zu jeder Zeit unterbrechen und Bewusstsein für den gegenwärtigen Moment wiederherstellen können. Die Übung besteht aus drei Teilen. Diese werden jeweils für eine Minute ausgeführt.

Im ersten Teil wird die Aufmerksamkeit auf die internalen Erfahrungen gelenkt, welche im gegenwärtigen Moment gemacht werden. Alle Körpererfahrungen, Gedanken und Emotionen, die im gegenwärtigen Moment auftreten werden in einer nicht-urteilenden und akzeptierenden Haltung beobachtet. Im zweiten Teil der Übung wird die Aufmerksamkeit für eine Minute auf den Atem gelenkt. Mit voller Konzentration sollen die Bewegung und die Empfindungen des Atems bei jeder Ein- und Ausatmung beobachtet werden. Im dritten Teil wird die Aufmerksamkeit auf den ganzen Körper ausgeweitet. Auch Körperhaltung und Mimik werden beobachtet. Dies geschieht wieder in einer nicht-urteilenden und akzeptierenden Haltung.

Diese Übung wird für gewöhnlich in der dritten Übungswoche eingeführt. Die Praktizierenden werden dazu ermutigt die Übung täglich durchzuführen. Im späteren Kursverlauf werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu angehalten diese Übung immer dann auszuführen, wenn sie sich von Gefühlen überwältigt oder gestresst fühlen. In arbeitsintensiven Phasen wird es nicht immer möglich sein sich drei Minuten Zeit für die Übung zu nehmen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden dazu angeregt in diesen Fällen zumindest für kurze Zeit die Aufmerksamkeit auf innere Erfahrungen, den Körper und den Atem zu lenken. Zweck der Übung ist den Praktizierenden den Unterschied zwischen einer automatisierten Antwort auf Anforderungen und einer bewusst gesteuerten Reaktion aufzuzeigen, und den Handlungsspielraum der Praktizierenden zu erweitern. In manchen Situationen kann diese

bewusst gesteuerte Reaktion aus einem Akzeptieren einer unabwendbaren, unangenehmen Erfahrung bestehen während in anderen Situationen die Reaktion dahingehend besteht, die Situation durch eine aktive Handlung zu verändern. Womöglich gesundheitsschädigende automatisierte Verhaltensweisen sollen durch bewusste Verhaltenseisen ersetzt werden (Baer, 2014).

Meditation über schwierige Erfahrungen

In der fünften Übungswoche wird das Erforschen schwieriger Situationen geübt. Zu diesem Zweck werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten an eine schwierige Situation oder ein Problem zu denken. Dabei auftretende körperliche Empfindungen und Gefühle sollen mit einer sanften, offenen und freundlichen Haltung wahrgenommen werden. Jeglicher Versuch sich diesen Gefühlen zu widersetzen oder sie zu verdrängen soll bemerkt werden. Eine gewöhnliche Reaktion ist schwierige oder schmerzhaft Gefühle zu vermeiden. Mit dieser Übung soll der genannten Reaktion entgegengewirkt werden. Praktizierende erfahren in dieser Übung, dass sie Schwierigkeiten benennen, ihnen begegnen und mit ihnen arbeiten können. Gesundheitsschädliche Auswirkungen von Vermeidungs- und Verdrängungsmechanismen können erkannt werden. Teilnehmerinnen und Teilnehmer können zudem erkennen, ob sie negativen Erfahrungen eher mit Feindseligkeit oder mit Freundlichkeit begegnen. Ersteres kann einen Umgang mit diesen Erfahrungen natürlich erschweren (Baer, 2014).

5.4 Achtsamkeitsinterventionen und ihre Auswirkungen auf die Gesundheit

In diesem Kapitel werden empirische Ergebnisse zu Achtsamkeitsinterventionen bei gesunden Menschen erörtert. In einer ausführlichen Meta-Analyse (Hegewisch, 2015) zur Wirkung von Achtsamkeitsinterventionen auf Gesundheit und Wohlbefinden konnten die positiven Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden früherer Untersuchungen bestätigt werden. In obig genannte Untersuchung wurden 79 randomisierte kontrollierte Studien mit 5188 Teilnehmerinnen und Teilnehmern inkludiert. Als Effektmaße wurden dabei die Effektstärken Achtsamkeit sowie psychische Gesundheit und Wohlbefinden (PGuW) berechnet.

In den Behandlungsgruppen konnte ein signifikanter Anstieg für Gesundheit und Wohlbefinden von $g = 0,59$ festgestellt werden. Ein Anstieg der Achtsamkeit konnte in allen Behandlungsgruppen festgestellt und mit einem signifikanten Effekt von $g = 0,55$ nachgewiesen werden. Die Effektivität von Achtsamkeitsinterventionen konnte durch diese Studie abermals bestätigt werden, wodurch ein Einsatz von Achtsamkeitsintervention nicht nur im klinischen Kontext, sondern auch als gesundheitsfördernde Maßnahme gerechtfertigt wird. Es konnte gezeigt werden, dass Achtsamkeit durch Achtsamkeitsinterventionen geübt werden kann.

In einer qualitativ hochwertigen und ausführlichen Meta-Analyse (de Vibe, Bjorndal, Tipton, Hammerstrom & Kowalski, 2012), welche 26 randomisierte kontrollierte Studien mit 1456 teilnehmenden Personen inkludiert, konnten ebenso positive Effekte von Achtsamkeitsinterventionen bei Erwachsenen festgestellt werden. Die positiven Effekte wurden für Angst ($g = 0,53$), Depression ($g = 0,54$) und Stress/Leid ($g = 0,56$) nachgewiesen. Bei mentaler Gesundheit konnte ein Effekt von $g = 0,53$ nachgewiesen werden. Zudem konnte bei folgenden Parametern weitere positive Effekte nachgewiesen werden: Persönlichkeitsentwicklung ($g = 0,50$), Lebensqualität ($g = 0,57$), Achtsamkeit ($g = 0,70$), körperliche Gesundheit ($g = 0,31$).

Khoury, Sharma, Rush und Fournier (2015) konnten bei gesunden Probanden ebenso positive Effekte nachweisen. In ihrer Metaanalyse untersuchten sie 29 Studien mit insgesamt 2668 Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die positiven Effekte konnten sowohl innerhalb von Gruppen wie auch in Gruppenvergleichen nachgewiesen werden. Eine starke Reduktion von Stress konnte dabei bei 15 Studien festgestellt werden, welche die Veränderungen innerhalb von Gruppen zu verschiedenen Zeitpunkten untersuchten. Bei neun Studien, die Interventionsgruppen mit Nichtinterventionsgruppen verglichen, konnte ebenso eine starke Reduktion von Stress festgestellt werden. In knapp der Hälfte der untersuchten Studien gab es eine gültige Messung der Parameter Achtsamkeit und/oder Mitgefühl. Bei Teilnehmerinnen und Teilnehmer von MBSR Interventionen konnten beide Parameter betreffend positive Effekte nachgewiesen werden. Zudem wurde ein Zusammenhang zwischen der Steigerung von Achtsamkeit und Mitgefühl und einer Verbesserung bei Depressionen, Angstzuständen und Leid festgestellt werden. In allen untersuchten Studien konnte eine Steigerung der Lebenszufriedenheit festgestellt werden.

5.5 Neurowissenschaftliche Untersuchungen zur Achtsamkeitspraxis

Das Interesse an neurowissenschaftlichen Untersuchungen über Achtsamkeitsmeditation, welche unter anderem mit bildgebenden Verfahren durchgeführt werden, ist in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich gestiegen. Tang, Hölzl & Michael (2015) geben in einer systematischen Übersichtsarbeit Einblick in den aktuellen Forschungsstand. Sie beschreiben die Neurowissenschaft der Achtsamkeitsmeditation als relativ junges Forschungsfeld. Dies bedingt auch Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Forschungsarbeiten. Viele der publizierten Forschungsergebnisse wurden noch nicht wiederholt und es gibt nur wenige Längsschnittstudien mit kleinem Stichprobenumfang. Die Ergebnisse sind daher noch mit Vorsicht zu interpretieren und weiterführende Studien werden empfohlen.

Tang, Hölzl & Michael interpretieren die Ergebnisse ihrer Übersichtsarbeit dahingehend, dass es durch Achtsamkeitsmeditation zu großflächigen Veränderungen des neuronalen Netzwerkes im Gehirn kommt. Das sei darauf zurückzuführen, dass bei Ausübung einer

Achtsamkeitspraxis unterschiedliche mentale Funktionen, welche vielfältige und komplexe Netzwerke im Gehirn nutzen, aktiviert werden. Bei den von ihnen untersuchten Studien konnten Veränderungen unter anderem in folgenden Bereichen des Gehirns festgestellt werden (siehe Abbildung 4): Aufmerksamkeitskontrolle (anteriorer cingulärer Cortex, Striatum); Emotionskontrolle (Regionen des präfrontalen Cortex, limbisches System, Striatum); Selbstbewusstsein (Insula, medialer präfrontaler Cortex, posteriorer cingulärer Cortex, Precuneus).

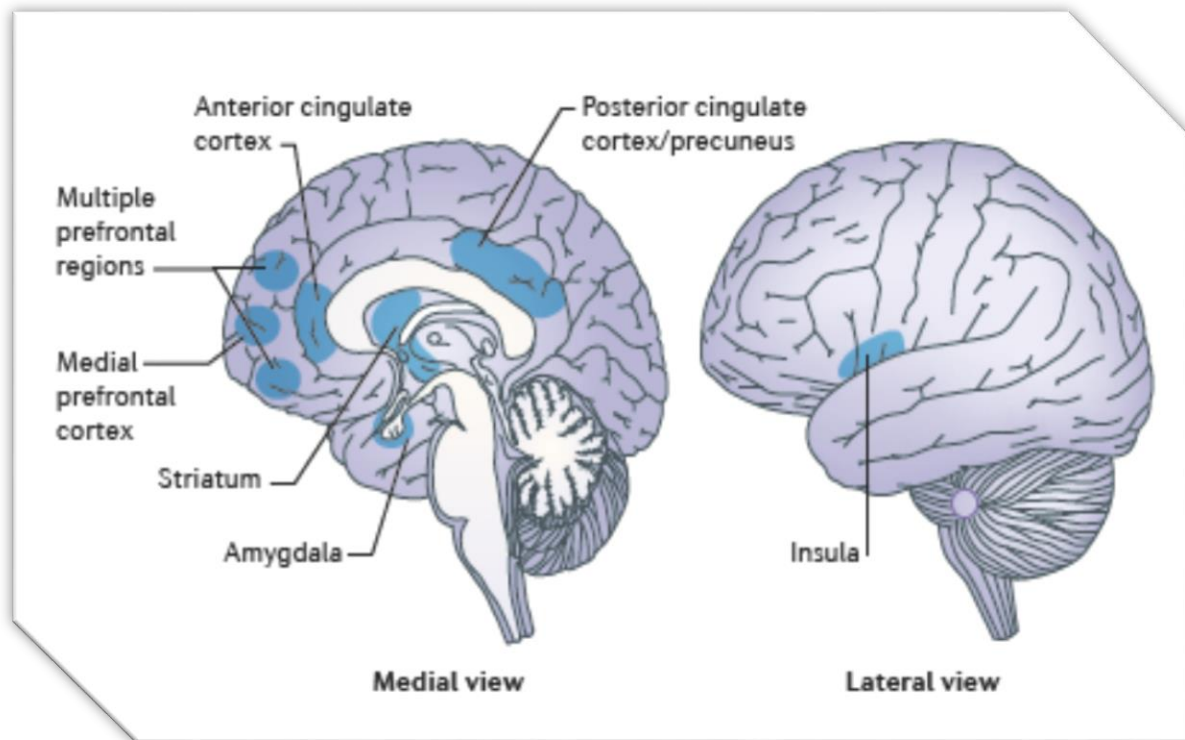


Abb. 9.: beteiligte Gehirnbereiche bei Achtsamkeitsmeditation (Tang, Hölzl, Posner, 2015, S. 217)

Bei zwölf von ihnen untersuchten Studien wurden die größten strukturellen Veränderungen im Hirnoberflächengewebe und in der tiefen Gehirnsubstanz festgestellt. Um genauere Aussagen darüber zu treffen, was diese Veränderungen im Gehirn bedeuten, braucht es jedoch weitere Untersuchungen, welche den Zusammenhang zwischen den vielfach festgestellten Verbesserungen der Emotionsregulation sowie kognitiven und sozialen Funktionen (Bishop et. al, 2004; Hegewisch, 2015; Rechtschaffen, 2016) und den Veränderungen im Gehirn überprüfen. Zukünftige Studien sollten bisherige Ergebnisse bestätigen und erklären, wie Veränderungen in der neuronalen Struktur in Verbindung mit Veränderungen des Wohlbefindens und des Verhaltens stehen, so Tang, Hölzl und Michael (2015).

In ihrer systematischen Übersichtsarbeit stellten sie fest, dass es vermehrt Belege für Veränderungen bezüglich der funktionalen Eigenschaften des Gehirns in Verbindung mit einer Meditationspraxis gibt. Solche Veränderungen konnten in Bezug zur Aufmerksamkeit durch

die Anwendung von attention network tests (ANT) festgestellt werden. Aufmerksamkeit wird in der Forschung (Petersen & Posner, 2012) oft in die drei folgenden Bereiche unterteilt: Alarmbereitschaft (Bereitschaft für einen bevorstehenden Stimulus); Fokussierung (Selektion spezifischer Information von vielfältigen Stimuli); Konfliktüberwachung (Beobachtung und Schlussfolgerung bei Konflikten in den Einschätzungen verschiedener neutraler Gehirnregionen).

Tang, Hölzl und Michael (2015) führen an, dass in mehreren qualitativ hochwertigen Studien eine Verbesserung der Konfliktüberwachung festgestellt werden konnte. Sie weisen jedoch auch auf wenige Studien hin, welche keine Verbesserung der Konfliktüberwachung durch ein MBSR-Training aufzeigten. Eine gesteigerte Alarmbereitschaft konnte in Studien nachgewiesen werden, welche die Veränderungen durch ein Achtsamkeitsmeditationstraining über einen längeren Zeitraum untersuchten. Nach kürzeren Interventionen (1 Woche) konnten keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden. Eine verbesserte Fokussierung konnte bei einigen Untersuchungen nachgewiesen werden, welche die Effekte eines längeren Trainings überprüften (zum Beispiel über einen Zeitraum von drei Monaten).

Als Beispiel wurde eine Untersuchung von MacLean et al (2010) angeführt. In dieser konnte eine Steigerung bei der Fokussierung auf ein bewegliches Ziel im Vergleich zu einer Kontrollgruppe nachgewiesen werden. Zudem beinhaltet die systematische Übersichtsarbeit von Tang, Hölzl und Michael (2015) Hinweise auf eine Vielzahl von Forschungsarbeiten, welche durch Magnetresonanzbildgebung neuronale Plastizität in jenen Gehirnregionen, die für die Aufmerksamkeitskontrolle zuständig sind, nachweisen konnten. Neuronale Plastizität ist ein neurophysiologischer Mechanismus für Lernprozesse und Gedächtnisleistungen. Die Gehirnregion mit den größten Übereinstimmungen bei der Feststellung neuronaler Plastizität ist der anterior cinguläre Cortex. Ergänzend berichten sie über Studien, welche im dorsolateralen, präfrontalen Cortex stärkere neuronale Plastizität bei Durchführung von Achtsamkeitsmeditation im Gegensatz zu Kontrollgruppen nachweisen konnten.

Neurowissenschaftliche Ergebnisse zur Emotionsregulation

Emotionsregulation bezieht sich auf Strategien, die beeinflussen, welche Emotionen auftreten, wie lange diese andauern und auf ihre Akzentuierung bzw. auf den Einfluss, die Änderung oder Unterdrückung auf bereits bestehender Emotionen (Barlow, 2012). Achtsamkeitstraining beeinflusst eine Reihe von Prozessen der Emotionsregulation. Nachgewiesen ist, dass die Fähigkeit der Aufmerksamkeitslenkung trainiert wird. Zum einen die Aufmerksamkeitslenkung hin zu mentalen Prozessen und auftretenden Emotionen, zum anderen auch weg von emotionalen Stimuli (wird unter anderem durch die Haltung der Akzeptanz erreicht). Zudem wird die Fähigkeit der kognitiven Neubewertung trainiert. Typische Muster der Bewertung eigener Emotionen können erkannt und Neueinschätzungen vorgenommen werden. Hinzu

kommt, dass die Steuerung der Reaktion auf Emotionen verbessert wird (Kabat-Zinn, 2013, Tang, Hölzl & Michael 2015).

Tang, Hölzl und Michael (2015) verweisen auf eine Vielzahl von empirischen Studien, welche von Verbesserungen im Bereich der Emotionsregulation berichten. In ihrer Übersichtsarbeit sind sie auf Studien gestoßen, welche über eine Reduktion von emotionalen Störungen durch unangenehme Stimuli, von sinkender physischer Reaktion auf Stressoren und einer erleichterten Rückkehr zu einem ruhigen Gemütszustand, über abnehmende Problemen bei der Emotionsregulation (durch Befragung erhoben), von abnehmender Frequenz und Intensität negativer Effekte von Emotionen und über verbesserte positive Gemütszustände berichten. In den von den Autoren untersuchten neurowissenschaftlichen Studien zu den Effekten in Bezug zur Emotionsregulation, stellt die Meditationserfahrung der Probanden einen entscheidenden Faktor dar. Die aktivierten Gehirnregionen von sehr erfahrenen Versuchsteilnehmern unterscheiden sich von jenen weniger geübten. Tang, Hölzl und Michael (2015) setzen die Ergebnisse in Verbindung mit der Annahme, dass bei Achtsamkeitsmeditation eine aktive kognitive Regulation stattfindet. Anfänger müssen dabei gewohnte Reaktionsmuster in Bezug zu ihren Emotionen verändern. Aus diesem Grund zeigt sich bei Anfängern eine stärkere Reaktion im präfrontalen Kortex. Meditationserfahrende Probanden, welche eine akzeptierende Haltung verinnerlicht haben, zeigen weniger Aktivität im präfrontalen Kortex und stärkere Aktivitäten in anderen Regionen.

Zudem verweisen die Autoren auf eine Vielzahl von Studien, welche bei Anfängern eine verstärkte Aktivität in Bereichen, die für Aufmerksamkeitskontrolle und mentale Anstrengung zuständig sind, berichten. Eine verbesserte Emotionskontrolle konnte auch von mit Angstzuständen betroffenen Patienten in einer Längsschnittstudie nachgewiesen werden. Ferner berichten die Autoren von Studien, welche eine verstärkte Aktivität in Gehirnregionen, die für Belohnung und Motivation zuständig sind, nachweisen konnten. Die Autoren machen außerdem auf eine Vielzahl von Studien aufmerksam, welche eine Veränderung der Gehirnstrukturen in den für Emotionsregulation zuständigen Bereichen nachweisen konnten.

Neurowissenschaftliche Ergebnisse zum Selbstbewusstsein

In Bezug auf das Selbstbewusstsein verweisen Tang, Hölzl und Michael (2015) auf empirische Studien, welche ein positiveres Selbstbild bei Probanden, gesteigerte Selbstwertschätzung, größerer Akzeptanz sich selbst gegenüber und Arten von Selbstkonzepten mit weniger pathologischen Symptomen nachweisen konnten. Auf neurowissenschaftlicher Ebene hat es in Bezug zum Selbstbewusstsein noch wenige Untersuchungen gegeben. Die Autoren berichten von drei Studien, welche Veränderungen in für selbstbezogene Prozesse zuständigen Gehirnregionen nachweisen konnten.

Auf weitere neurowissenschaftlichen Ergebnisse einer Achtsamkeitspraxis verweisen Fox et. al (2014). Sie führten eine Metaanalyse mit 21 Studien und ca. 300 Probanden durch. Die Studien wandten bildgebende Verfahren an, um morphologische Veränderungen im Gehirn festzustellen. Verlässliche morphologische Veränderungen konnten dabei im linken rostrolateralen prefrontalen Cortex, mittig im cingulären Cortex, in der Inselrinde anterior, im somatomotorischen Cortex, im linken Gyrus inferior und im Hippocampus nachgewiesen werden. Hölzl et. al (2011) konnten mit bildgebenden Verfahren einen Zusammenhang zwischen Stressreduktion und Emotionsregulation durch MBSR, sowie morphologischen Veränderungen im Gehirn feststellen.

5.6 Achtsamkeit und ihre pädagogische Bedeutung

Die positiven Auswirkungen einer Achtsamkeitspraxis in Bezug zu Stress, zu psychischer Gesundheit und Wohlbefinden sowie zu physischer Gesundheit wurden vielfach belegt (Fox et. al, 2014; Hegewisch, 2015; Kabat-Zinn, 2003; Khoury et. al, 2015; Tang, Hölzel, & Posner, 2015; Vibe et. al, 2012; Zarbock, Ammann & Ringer, 2012). In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen inwiefern Achtsamkeit eine pädagogische Relevanz aufweist. Dazu wird der Blick erneut auf die in Kapitel 1.3 zusammengefassten Problemstellungen der Ausgangssituation geworfen.

Die Adoleszenz stellt eine besonders vulnerable Lebensphase dar. Schülerinnen und Schüler müssen mit zunehmenden Alter immer öfter eine Antwort im Umgang mit Stress finden. Die Veränderung der Arbeitswelt mit ihren positiven und negativen Konsequenzen, eine zunehmende Digitalisierung, Schnelllebigkeit und zunehmender Zeitdruck erfordern einen kompetenten Umgang, um ein Gleichgewicht zwischen Belastungen und Ressourcen aufrechterhalten zu können. Stress und seine Folgen stellen ein zunehmendes gesellschaftliches Problem dar, wodurch Gesundheitssysteme belastet und die Produktivität der Volkswirtschaft eingeschränkt werden. Gesundheitsförderung darf sich nicht auf körperliche Betätigung beschränken. Wenn sich im 20. Jahrhundert ein Verständnis dafür gebildet hat, dass sich der Mensch körperlich betätigen und Sport betreiben sollte, um bis ins hohe Alter die Möglichkeit zu einem gesunden und glücklichen Leben zu haben, so wird im 21. Jahrhundert ein Verständnis dafür entstehen müssen, dass sich der Mensch auch im Umgang mit Emotionen und Belastungen bilden muss. Der Mensch im 21. Jahrhundert wird lernen müssen Psychohygiene zu betreiben (Stelzig, 2008).

Achtsamkeit wird als eine Lebenskompetenz begriffen (Nakamura, 2013). Lebenskompetenzen werden von der Servicestelle für Gesundheit an Österreichs Schulen folgendermaßen beschrieben: „Sich selbst gut kennen und einschätzen können, mit anderen gut zurechtkommen, mit Stress oder Konflikten auf vielfältige Weise und kreativ umgehen können“ (GIVE, 2017). Kula und Walter (2012) beziehen sich in ihrer Übersetzung der WHO-

Definition von Lebenskompetenzen unter anderem auch auf den Umgang mit Gefühlen und Stress, sowie Bewältigungskompetenzen. Zudem verweisen sie auf Empathie, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstwahrnehmung (vgl. Kapitel 3.4).

Nachfolgend wird eine Reihe von Kompetenzen erläutert, welche durch eine Achtsamkeitspraxis entwickelt werden können. Die Möglichkeit diese Kompetenzen durch Achtsamkeitsinterventionen zu entwickeln belegen die Relevanz der Achtsamkeit im schulischen Kontext. Wird Bildung im Sinne von Humboldt gedacht. Also auf eine Art und Weise, die das reflektierte Verhältnis zu sich selbst berücksichtigt, und somit weiter denkt als das bloße Vermitteln von Kompetenzen und das Erreichen von Bildungszielen, so wird eine Praxis der Achtsamkeit mit dem enormen psychologischen Entwicklungspotenzial des Menschen in Verbindung gebracht. Sie wird als Werkzeug der persönlichen Entwicklung angesehen, das ermöglicht, destruktive Gedankenmuster zu durchbrechen und konstruktives Denken, Fühlen und Handeln zu implementieren (Nakamura, 2013).

Achtsamkeit und Selbstregulation

Selbstregulation wird als Prozess verstanden, durch welchen Stabilität, Funktionsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit von Systemen gegenüber Veränderungen aufrecht erhalten bleiben (Shapiro et. al, 2006). Grundlage für die Selbstregulation sind Feedbackschleifen, welche Teile eines Systems verbinden. Diese werden durch Achtsamkeitspraxis gestärkt (Geist, 2010; Shapiro & Schwartz, 2000). Nakamura (2013) verbindet Selbstregulation mit einer Impulskontrolle, die dazu führt, Gewohnheiten weniger ausgeliefert zu sein. Zudem setzt sie die Fähigkeit bewusst zu handeln in Bezug zur Selbstregulation.

Das absichtsvolle Kultivieren von nicht-urteilender Aufmerksamkeit auf innerpsychische Prozesse, Gedanken, Emotionen und Handlungen wirkt sich positiv auf die Fähigkeit zur Selbstregulation aus. Entscheidend für die Selbstregulation ist unter anderem die Selbstreflexionsfähigkeit. Durch das Praktizieren von Achtsamkeit gelingt es diese innerpsychischen Prozesse und eigene Handlungen mit einer gewissen inneren Distanz zu betrachten. Einem Übenden/einer Übenden steht mehr Information, also auch jene, die ansonsten vielleicht zu unangenehm erscheint, um sie einer Prüfung zu unterziehen, zur Verfügung. Vermeidungsverhalten kann reduziert werden. Zudem können gesundheitsschädliche Verhaltensweisen erkannt und unterbrochen werden. Der Einfluss bestimmter Emotionen und Gedanken bzw. das Ausgesetztsein gegenüber dieser wird durch den obig beschriebenen Perspektivenwechsel reduziert. Durch das nicht-urteilende Betrachten von Emotionen und Gedanken gelingt es einen Schritt zurück zu machen, mehr Information aufzunehmen, den Handlungsspielraum zu erweitern und Emotionen und Gedanken einer förderlichen Verarbeitung zugänglich zu machen (Geist, 2010; Nakamura, 2013; Shapiro et. al, 2006).

Achtsamkeit und Emotionsregulation

Emotionsregulation wird als Prozess beschrieben, in welchem ein Individuum beeinflusst welche Emotionen es hat, wann es diese hat, wie es diese erlebt und ausdrückt (Gross, 2002). Es handelt sich dabei also um eine Fähigkeit durch welche man Emotionen steuern kann und ihnen nicht ohnmächtig ausgeliefert ist. Shapiro et. al (2006) beschreiben die Wirkmechanismen einer Achtsamkeitspraxis dahingehend, dass die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität in Bezug auf Kognition, Emotion und Verhalten gesteigert werden kann. Eine Achtsamkeitspraxis ermöglicht es eigene Emotionen, Gedanken und Verhaltensmuster bewusster wahrzunehmen. Durch eine gewisse innere Distanz, welche durch das Nicht-Bewerten entsteht, können auch unangenehme Emotionen dem Bewusstsein zugeführt werden. Gross (2002) führt an, dass die Unterdrückung von Emotionen negative Auswirkungen hat. Durch die Unterdrückung würden diese nur oberflächlich reduziert, jedoch im Gedächtnis gespeichert.

Das Üben des Nicht-Reagierens und der Akzeptanz ermöglicht eine verstärkte Impulskontrolle. Gewohnte Antworten auf Emotionen können durch erhöhte Selbstreflexionsfähigkeit und Impulskontrolle einer Prüfung unterzogen und abgeändert, gesundheitsfördernden Verhaltensweisen können implementiert werden. Durch die akzeptierende, nicht-wertende Betrachtung einer Situation und den damit einhergehenden Gedanken und Emotionen, kann es zu einem Unterbrechen von automatisierten Abläufen kommen. Anschließend kann es zu einer Neubewertung der Ausgangssituation und in einem weiteren Schritt zu einer emotionalen Erleichterung kommen (Kabat-Zinn, 2003; Shapiro et. al, 2006).

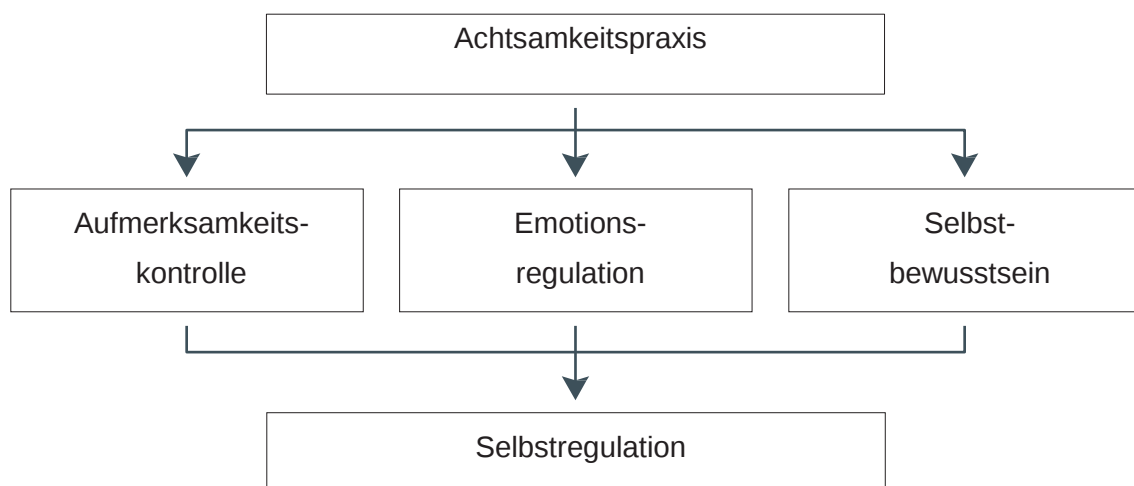


Abb. 10.: Wirkmechanismen (modifiziert nach Tang, Hölzl & Posner, 2015, S. 214)

Achtsamkeit und Aufmerksamkeitskontrolle

Tang, Hölzl und Posner (2015) berichten in ihrem umfangreichen und qualitativ hochwertigen Review von einer großen Anzahl an Studien, die eine verbesserte Aufmerksamkeitskontrolle durch eine Achtsamkeitspraxis nachweisen konnten. Wie in Abbildung 8 dargestellt, beeinflussen sich Aufmerksamkeitskontrolle, Emotionskontrolle und Selbstbewusstsein gegenseitig.

Im Verlauf der Achtsamkeitspraxis wird die Aufmerksamkeit auf gegenwärtige Erfahrungen in Bezug auf Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen gelenkt. Während der Praxis wird es immer wieder passieren, dass die Aufmerksamkeit abschweift. Diese wird beharrlich zum Meditationsobjekt zurückgeführt. Dadurch wird die Fähigkeit trainiert zwischen Aufmerksamkeitsobjekten zu wechseln. Zudem wird die Fähigkeit gestärkt, die Aufmerksamkeit länger bei einem Objekt zu belassen. Durch die Selbstregulation der Aufmerksamkeit können Gedanken, Gefühle und Körperempfindungen im Zeitpunkt des Entstehens wahrgenommen werden, ohne sich in einem Nachdenken oder Grübeln zu verlieren (Bishop et. al, 2004).

Achtsamkeit und Selbstbewusstsein/Selbstwahrnehmung

Die Achtsamkeitspraxis zielt darauf ab, Achtsamkeit im Alltag zu kultivieren und sich automatisierter Reaktionsmuster und Verhaltensweisen bewusst zu werden. Durch das Training der Achtsamkeit sollen Stressoren und Stressreaktionen schneller erkannt werden. Im Zuge der Ausübung wird geübt, Gedanken, Emotionen, Körperempfindungen und Handlungen bewusster wahrzunehmen und zu regulieren (Kabat-Zinn, 2013).

5.7 Zusammenfassende Beurteilung

In Kapitel 1.2 dieser Arbeit wurde folgende Forschungsfrage gestellt: Inwiefern ist ein Training der Achtsamkeit geeignet, um Schülerinnen und Schüler die Kompetenz zu vermitteln, mit Stress angemessen umzugehen und inwiefern können sie dadurch befähigt werden, auch in emotional schwierigen Situationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten?

Die in den Kapiteln 5.4, 5.5, und 5.6 dargelegten Ergebnisse lassen darauf schließen, dass sich eine Achtsamkeitspraxis eignet um Bewältigungskompetenzen in der Schule zu vermitteln. Die Wirksamkeit von Achtsamkeitsinterventionen konnte durch eine Vielzahl von Studien sowohl durch Erhebung mittels Befragungen und Beobachtung, wie auch durch bildgebende Verfahren und ANT belegt werden. Dabei wurden positive Effekte nicht nur in Bezug auf Stressbewältigung festgestellt. Auch in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden wurden positive Effekte nachgewiesen (Fox et. al, 2014; Hegewisch, 2015; Kabat-Zinn, 2003; Khoury et. al, 2015; Tang, Hölzel, & Posner, 2015; Vibe et. al, 2012; Zarbock, Ammann &

Ringer, 2012). Achtsamkeit wird als eine Lebenskompetenz verstanden, und in Bezug zum psychologischen Entwicklungspotential des Menschen gesetzt. Durch diese Kompetenz ist es möglich konstruktives Denken, Fühlen und Handeln zu kultivieren und destruktive Gedankenmuster zu verändern. (Nakamura, 2013). Das Praktizieren von Achtsamkeit führt in der Regel zu einer verbesserten Aufmerksamkeitskontrolle und Emotionskontrolle. Zudem wird das Selbstbewusstsein gestärkt. Erhöhte Aufmerksamkeits- und Emotionskontrolle und ein gesteigertes Selbstbewusstsein führen wiederum zu einer verbesserten Selbstregulationsfähigkeit (Tang, Hölzel, & Posner, 2015). Der erste Teil der Forschungsfrage kann positiv beantwortet werden. Achtsamkeitstraining scheint sich dazu zu eignen, damit Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erlangen, um angemessen mit Stress umzugehen. Beim Vergleich bestehender Achtsamkeitsprogramme mit anderen Stressbewältigungsprogrammen ist jedoch festzustellen, dass auf Problemlösungskompetenzen und die Aktivierung sozialer Ressourcen kaum Bezug genommen wird.

Der zweite Teil der Forschungsfrage fußt auf einer Formulierung in den Lehrplänen für Bewegung und Sport in der Sekundarstufe II. Dort heißt es, dass Schülerinnen und Schüler „Maßnahmen um in emotional schwierigen Situationen die eigene Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten“ (BMB, 2016b, S. 9, 13, 25) erlernen sollen. Die in den Kapitel 5.4 – 5.6 dargelegten Ergebnisse zeigen, dass sich durch Achtsamkeitsintervention die Fähigkeit zur Emotionsregulation, und in Folge dessen auch die Fähigkeit der Selbstregulation, in der Regel verbessert. Schülerinnen und Schüler können durch ein Achtsamkeitstraining die Fähigkeit erlernen, mit emotional schwierigen Situationen besser umzugehen. Nach sechsmonatiger Beschäftigung mit dem Thema Stress wird die Formulierung in den Lehrplänen vom Autor durchaus vorsichtig wahrgenommen. Es ist mittlerweile gesichert, dass Stress zu den wichtigsten gesundheitlichen Risiken für Menschen in westlich geprägten Ländern zählt. Stress wird unter anderem mit perfektionistischen Leistungsansprüchen in Verbindung gesetzt (Kaluza, 2011, 2012). Es ist zu hinterfragen, ob diese Formulierung nicht auch eine strukturelle Maßnahme darstellen kann, durch welche Stress bereits bei Jugendlichen in der Schule erzeugt wird. Natürlich ist es wichtig die eigene Leistungsfähigkeit in schwierigen Situationen kurzfristig aufrechterhalten zu können. Die Aufrechterhaltung der eigenen Leistungsfähigkeit in emotional schwierigen Situationen zu trainieren kann jedoch auch dazu führen, dass ein Vermeidungsverhalten eingeübt wird. Vermeidungsverhalten kann bewirken, dass ein Spannungszustand im Individuum aufrecht bleibt. In weiterer Folge kann dies zu schwerwiegenden gesundheitlichen Problemen führen (Kaluza, 2011, 2012; Shapiro et. al, 2006). Zielführend erscheint es Schülerinnen und Schüler auch Kompetenzen zu vermitteln, um in emotional schwierigen Situationen, gut für sich selbst und andere, Sorge tragen zu

können. Dies wiederum kann durch Achtsamkeitsinterventionen im schulischen Kontext erreicht werden.

6 Achtsamkeitsbasiertes Konzept zur modularen Vermittlung von Bewältigungskompetenzen

Auch wenn der Kompetenzbegriff im Bildungsbereich inflationär verwendet wird und ein wahrer Kompetenzdschungel entstanden ist, soll sich dieses Konzept an den in den neuen und kompetenzorientierten Lehrplänen für Bewegung und Sport der Sekundarstufe zwei festgelegten Kompetenzen orientieren. Für jedes Modul werden die zu erwerbenden Kompetenzen genannt.

Beim Verständnis von Kompetenz schließt diese Arbeit an das Verständnis des Bundesministeriums für Bildung an. Das Ministerium bezieht sich dabei auf ihrer Homepage (BMB, 2017) auf Franz Weinert. Der Begriff Kompetenzen wird von ihm folgendermaßen definiert:

Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2003, S.27f)

Bei der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Achtsamkeit sei an dieser Stelle vor allem auf den zweiten Teil der Definition verwiesen. Es wird erachtet, dass eine motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeiten um Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können, nur durch intrinsische Motivation erreicht werden kann. Von einer Bewertung durch Lehrkräfte, einer Notenvergabe und der damit einhergehenden Vergabe von Bildungs- und Lebenschancen soll im Bereich der Stressbewältigung und insbesondere auch im Bereich der Achtsamkeit verzichtet werden.

Die Motivation bei Schülern und Schülerinnen soll durch Wissbegier, Emotionen und Gefühle geweckt und gestärkt werden. Im ersten Modul soll daher der Nutzen von Bewältigungskompetenzen im Fokus stehen. Der Wert von Lebenskompetenzen soll erarbeitet und hervorgehoben werden. Zudem sollen persönliche und soziale Kompetenzen im Umgang mit Herausforderungen im schulischen, beruflichen und privaten Kontext thematisiert werden. Gesundheitsförderung und eine gesundheitsfördernde Lebensgestaltung sollen thematisiert werden.

Die Bewegungszeit in der Schule und die Wochenstundenanzahl des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport in Österreich sind begrenzt. Darauf soll beim achtsamkeitsbasierten

Stressbewältigungstraining im Unterrichtsfach Bewegung und Sport Rücksicht genommen werden. Die einzelnen Module sollen daher durchschnittlich nicht mehr als 30 Minuten in Anspruch nehmen. Sie dienen als niederschwelliger Einstieg und als Grundlage eines Achtsamkeitstrainings. Es wird empfohlen einzelne Übungen fortlaufend zu wiederholen. Bei der Erstellung des Konzeptes wurde auf Methoden und Elemente der Achtsamkeitspraxis zurückgegriffen. Diese wurden durch Methoden und Elemente gängiger Stressbewältigungsprogramme ergänzt.

Handbuch zum achtsamkeitsbasierten Stressbewältigungstraining im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Übersicht:

Modul 1 Lebenskompetenzen erwerben
Modul 2 Eigene Grenzen wahrnehmen und erfahren
Modul 3 Der Atemanker
Modul 4 Achtsame Körperübungen
Modul 5 Impulskontrolle und Problemlösung

Modul 1

Lebenskompetenzen erwerben

1. Einheit: Impulsstunde mit Theorie und Praxis

Einstieg:

Ziel des Einstiegs ist es die intrinsische Motivation bei Schülerinnen und Schülern zu wecken und zu stärken. Dazu werden die von der WHO definierten Lebenskompetenzen in einem Schüler/innen-Lehrer/innen-Gespräch erörtert und Bezüge zur eigenen Lebensführung hergestellt (Schüler/innen-orientierung).

Die Definition für Lebenskompetenzen der WHO (1994) lautet:

„Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life“ (S. 1).

Die 10 von der WHO (1994) festgelegten Lebenskompetenzen sind:

Tabelle 1: Lebenskompetenzen

Decision making	Self-awareness
Problem solving	Creative thinking
Critical thinking	Empathy
Effective communication	Coping with emotions
Interpersonal relationship skills	Coping with stress

Eine Übersetzung von Kula und Walter (2012) für Lebenskompetenzen lautet folgendermaßen: „Die Fähigkeit, durchdachte Entscheidungen treffen und Probleme lösen zu können, kreatives und kritisches Denkvermögen, Kommunikations- und Bindungsfähigkeit, Fertigkeiten der Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Empathie, Fähigkeiten zum Umgang mit Gefühlen und Stress sowie zu deren Bewältigung“ (S. 229).

Theorieteil:

Kompetenzerwerb

- Die Lernenden können mindestens drei Lebenskompetenzen benennen
- Die Lernenden verstehen, dass Stress individuell erlebt wird, die gleiche Situation bei unterschiedlichen Menschen zu unterschiedlichen Reaktionen führt
- Die Lernenden können über eigene Stresserlebnisse reflektieren

- Die Lernenden verstehen, dass eigene Bewertungen Auswirkungen auf das Stresserleben haben

Die Stressforschung beschäftigt sich „mit der Bedeutung von sozioemotionalen Belastungserfahrungen für die körperliche und soziale Gesundheit“ (Kaluza, 2011, S.12)

Heinrichs, Stächele und Domes (2015) verstehen Stress als Ergebnis einer Bedrohung der physiologischen und/oder psychologischen Unversehrtheit eines Menschen. Diese Bedrohung bewirkt eine Reaktion auf physiologischer, behavioraler, emotionaler und kognitiver Ebene. Entscheidend ob wir Stress erleben oder nicht ist die individuelle Bewertung einer Situation, sowie die uns zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen (Klauer, 2012).

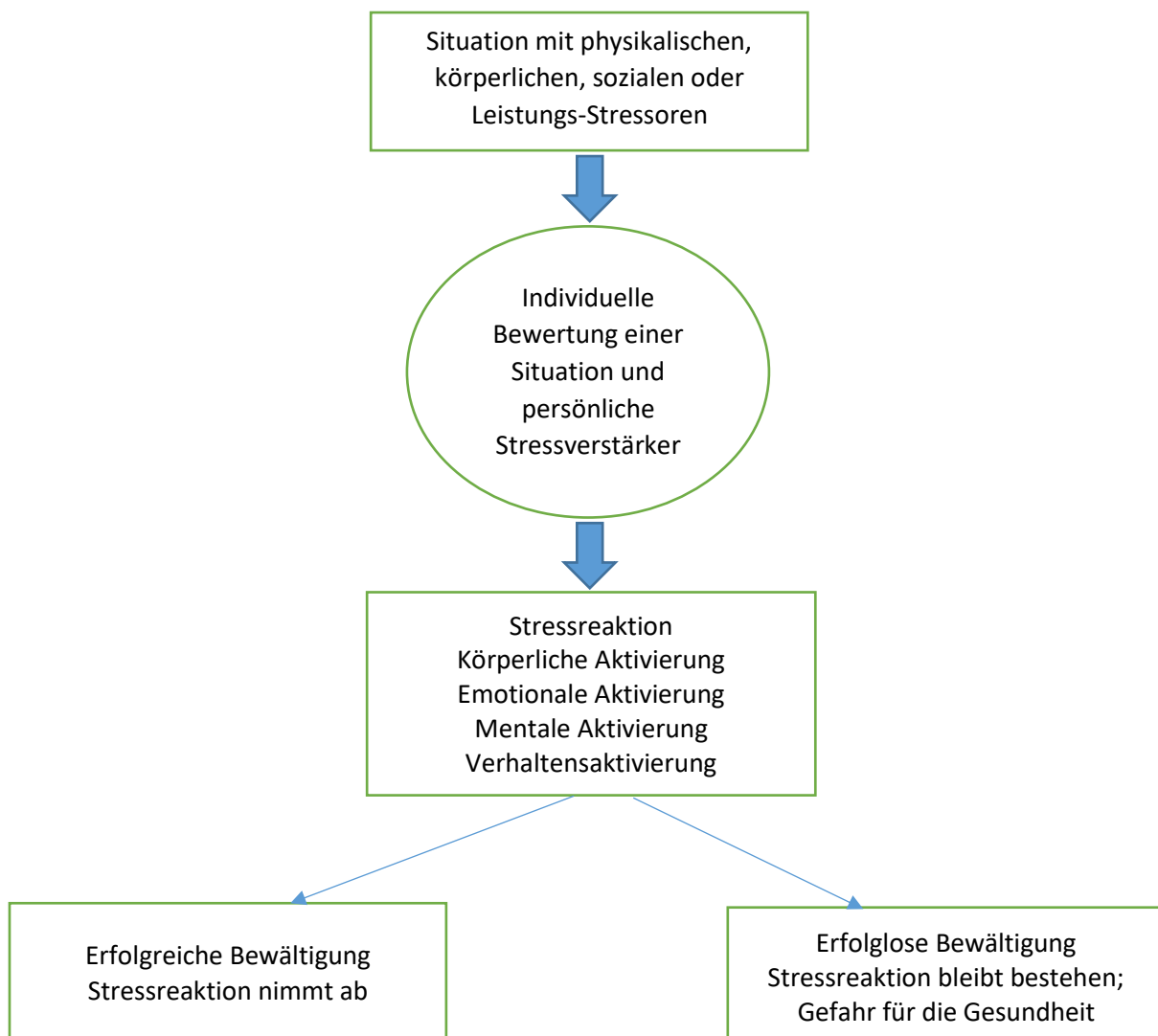


Abb. 11: Stressmodell (modifiziert nach Kaluza, 2011; Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014)

Anmerkung: Als persönliche Stressverstärker werden zum Beispiel Ungeduld, Perfektionismus, oder Selbstüberforderung identifiziert.

In einem Schüler/innen-Lehrer/innen-Gespräch sollen folgende Fragen diskutiert werden:

Wann erlebe ich mich im Stress?

Wie geht es mir, wenn ich den Eindruck habe zu wenig für eine Schularbeit gelernt zu haben?

Welche Körperempfindungen erlebe ich, wenn ich jemanden um eine Verabredung bitte?

Wann erlebe ich Menschen in meiner Umgebung im Stress (z.B. Eltern, Verwandte, Freunde, Lehrer/innen)?

Wie äußern sich diese Stressreaktionen auf körperlicher, emotionaler, mentaler und Verhaltensebene?

Kenne ich meine persönlichen Stressverstärker?

Praxisteil:

Der Body Scan - Forschen in eigener Sache und das Erlernen der Sprache des Körpers (Kabat-Zinn, 2013, Kaltwasser, 2016, Baer, 2014)

Kompetenzerwerb:

- Die Lernenden sollen die Aufmerksamkeit besser steuern können
- Die Lernenden können die Aufmerksamkeit auf das Erleben im gegenwärtigen Moment richten
- Die Lernenden können Körperwahrnehmungen benennen und den verschiedenen Körperregionen zuordnen
- Die Lernenden können Impulse besser kontrollieren
- Die Lernenden verstehen den Zusammenhang zwischen Gedanken und Reaktionen des Körpers (Vorstellung Zitrone, etc.)
- Durch die verbesserte Aufmerksamkeitssteuerung, Selbstwahrnehmung und Impulskontrolle sollen sich Lernende besser selbst regulieren können (Fähigkeit zur Selbstregulation)

Zitronenübung: Bei dieser Übung sollen die Lernenden die Zusammenhänge zwischen Gedanken und Körperreaktionen erfahren. Vor der Übung werden die Lernenden über ihre Meinungen zum Zusammenhang zwischen Gedanken und der Reaktion des Körpers darauf befragt. Anschließend werden Sie dazu ermutigt die Augen kurz zu schließen und sich eine Zitrone vorzustellen. Im nächsten Schritt findet in der Gruppe ein Austausch über die Körperempfindungen statt (Kaltwasser, 2016).

Beim Body Scan werden die Schüler/innen und Schüler durch die Regionen des eigenen Körpers geführt. Für den Body Scan sollten zu Beginn ca. 5-10 Minuten veranschlagt werden. Die Übung wird im Sitzen oder Liegen ausgeführt. Die Schüler/innen werden dazu eingeladen die Augen zu schließen. Körperempfindungen sollen mit ganzer Aufmerksamkeit, mit Neugierde und Offenheit wahrgenommen werden ohne zu versuchen diese zu verändern. Das

heißt es soll eine annehmende Haltung eingenommen werden. Entsteht im Körper ein Impuls einen Körperteil zu bewegen oder sich zu kratzen, so soll dieser Impuls bewusst wahrgenommen werden. Erst in einem zweiten Schritt wird dabei entschieden diesem Impuls zu folgen oder nicht. In der Regel werden die Lernenden erkennen, dass ihr Geist abschweift und sie mit ihrer Aufmerksamkeit irgendwann nicht mehr bei den Körperregionen sind. Dies ist ein wichtiger Teil der Übung. Die Lernenden sollen den Moment, in welchem sie erkennen, dass ihre Aufmerksamkeit abgeschweift ist, als achtsamen Moment wertschätzen und mit der Aufmerksamkeit zu den Körperregionen zurückkehren. Vor der Durchführung des Body Scan soll das Interesse der Lernenden geweckt und gestärkt werden. Die Lernenden für die Zusammenhänge zwischen Aufmerksamkeitskontrolle, Selbstwahrnehmung, Impuls und Emotionskontrolle und der Fähigkeit der Selbstregulation sensibilisiert werden. Es kann darauf verwiesen werden, dass diese Fähigkeiten auch im Profisport trainiert werden und dienlich sind um individuelle Höchstleistungen zu erzielen (Baer, 2014; Rechtschaffen, 2016).

Anleitung Body Scan:

Lege dich auf deinen Rücken. Wenn du magst, schließe deine Augen. Das wird dich dabei unterstützen deine Aufmerksamkeit besser zu lenken. Versuche deinen Atem so fließen zu lassen, wie er gerade fließen möchte. Lenke deine Aufmerksamkeit nun auf deine rechte Hand. Versuche jeden Finger einzeln wahrzunehmen. Kannst du die Hand auch als Ganzes wahrnehmen? Spür nun in deine linke Hand hinein. Versuch wieder jeden Finger einzeln wahrzunehmen. Nimm nun deine linke Hand als Ganzes wahr. Was kannst du jetzt in deiner linken Hand spüren? Spürt sie sich warm oder kalt an? Trocken oder nass? Weit oder eng? Versuche nun beide Hände gleichzeitig wahrzunehmen. Fühlen sich die beiden Hände gleich an, oder gibt es Unterschiede?

Lenke nun deine Aufmerksamkeit auf den rechten Fuß. Versuche jede Zehe einzeln wahrzunehmen, die Fußsohle, die Ferse, den Rist, den rechten Fuß als Ganzes. Richte deine Aufmerksamkeit nun auf den linken Fuß. Wie spüren sich die Zehen jetzt an. Wenn du merkst, dass du mit deinen Gedanken abgeschweift bist, kehre mit der Aufmerksamkeit wieder zu den Zehen im linken Fuß zurück. Wie spürt sich der linke Fuß als Ganzes an? Lenke nun deine Aufmerksamkeit auf deinen Oberkörper. Wie spürt sich das fließen des Atems jetzt an? Kannst du deinen Herzschlag wahrnehmen? Wie schnell schlägt dein Herz jetzt gerade? Spürt sich dein Brustkorb weit oder eng an? Lenke nun deine Aufmerksamkeit auf den Bauchraum. Wie spürt sich dein Bauch an der Oberfläche an. Wie spürt sich dein Bauch innen? Versuch nun deinen ganzen Körper für einige Augenblicke bewusst wahrzunehmen. Die Hände, die Füße den Bauch, den Brustraum. Wenn du bereit bist, dann öffne langsam wieder deine Augen.

Anmerkung zur Ausübung zu Hause:

Wenn du deine Fähigkeit zur Selbstregulation, die Aufmerksamkeitslenkung und Impulskontrolle sowie die Selbstwahrnehmung trainieren möchtest, kannst du diese Übung auch zu Hause zum Beispiel vor dem Schlafengehen durchführen. Du kannst die Übung auch im Sitzen, etwa im Bus, durchführen. Um Fortschritte zu erzielen wird ein beständiges Üben empfohlen. Unterstützend dazu ist sich eine fixe Zeit für diese Übung zu reservieren (Bear, 2014; Kabat-Zinn, 1990; Rechtschaffen, 2016)

Modul 2

Eigene Grenzen wahrnehmen und erfahren

Kompetenzerwerb:

- Die Lernenden kennen die Basisemotionen und soziale Emotionen und können diese benennen
- Die Lernenden können eigene Stressmuster wahrnehmen
- Die Lernenden können durch Atembeobachtung feststellen, ob sie tief oder flach atmen
- Die Lernenden können Warnsignale des Körpers erkennen
- Die Lernenden sollen Grenzen selbst einschätzen lernen

Einleitung:

Anknüpfen an das erste Modul. Wiederholung der Lebenskompetenzen und des Stressmodells. Die Ziele des zweiten Moduls werden den Lernenden genannt. Anschließend wird der Body Scan wiederholt (5 Minuten).

Praxisteil – die eigenen Grenzen erfahren:

Ziel des Praxisteils ist es, sich selbst in Belastungssituationen zu erleben. Dabei sollen die Lernenden Reaktionen des Körpers wahrnehmen (wie verändert sich die Atmung, Schwitzen, Puls, Zittern). Ein Bezug zu Alltagssituationen ist herzustellen. Zudem soll thematisiert werden, dass die Stressreaktion individuell unterschiedlich ist. Von jedem Lernenden sollen zwei bis drei der Übungen ausgeführt werden (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).

Rückwärts Fallen:

Bei dieser Übung lassen sich die Schülerinnen und Schüler rückwärts von einigen Kastenteilen fallen. Dazu werden ein Weichboden und eine Landematte aufgestellt. Die Anzahl der Kastenteile kann erhöht werden. Bei der Übung ist es verpflichtend die Arme vor der Brust zu verschränken und das Kinn zur Brust zu geben. Die Lernenden entscheiden selbst darüber, bei welcher Fallhöhe sie aussteigen (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).



Abb. 12.: Rückwärts fallen
(Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014, S. 13)

Platzangst – Gletscherspalte

Ein Weichboden wird mit Seilen an der Sprossenwand festgemacht. Ein zweiter Weichboden wird von drei bis vier Schülerinnen und Schülern dagegen gedrückt. Eine Schülerin oder ein Schüler versucht sich durch die Gletscherspalte zu bewegen und bestimmt dabei den Druck, der von den anderen Schülerinnen und Schülern ausgeübt wird (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).



Abb. 13.: Gletscherspalte
(Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014, S. 13)

Platzangst – der Tunnel

Zwei Langbänke kippen und parallel hinlegen. Ein Weichboden wird daraufgelegt. Die Lernenden haben die Aufgabe durch den Tunnel zu kriechen. Sie können entscheiden, ob eine andere Person auf den Weichboden sitzen, stehen, oder leicht springen darf. Bei Stopp muss die Person sofort von der Matte (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).



Abb. 14.: Gletscherspalte (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014, S. 13)

Höhenangst

Eine Schülerin oder ein Schüler hält sich an den Ringen fest und wird von zwei anderen Schülerinnen oder Schülern hochgezogen. Unterhalb der Ringe befinden sich 2 Weichböden. Die Person die hochgezogen wird entscheidet über Dauer und Höhe. Bei „Stopp“ wird die Person wieder hinuntergelassen oder springt in den Weichboden (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).

Bouldern (Spiderman)

Bei dieser Übung wird ein Weichboden zur Sprossenwand gelegt. Bei der Durchführung geht es darum eine 360 Grad Drehung an der Sprossenwand zu klettern. Hier dürfen die anderen Lernenden durch Tipps Hilfestellung leisten (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).



Abb. 15.: Spiderman (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014, S. 14)

Über und Unterzahl

Bei einem Ballspiel wird eine Überzahlsituation gespielt. Bei den Übungen in der Unterzahlmannschaft kann dadurch ein Frustrationserlebnis kreiert werden (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).

Reflexion:

Welche Körperwahrnehmungen konntet ihr bei der Durchführung der Übungen beobachten?

Hatte jemand feuchte Hände, einen flachen Atem, eine Blockade in Bezug auf das Handeln?

Welche Stressreaktionen konntet ihr auf körperlicher, mentaler und emotionaler Ebene wahrnehmen?

In welchen Situationen im Alltag habt ihr solche Reaktionen schon erlebt?

Theorieteil Emotionen:

Wie in den Lehrplänen vorgesehen sollen Schülerinnen und Schüler Basisemotionen wahrnehmen und benennen können. In einem Lehrer/innen – Schüler/innen-gespräch soll geklärt werden, welche Emotionen die Lernenden bei der Durchführung der Übungen erlebt haben. Da im deutschen Sprachgebrauch das Wort „Fühlen“ sehr undifferenziert gebraucht wird, bietet dieses Gespräch die Möglichkeit Missverständnisse zu klären und das Erleben differenzierter zu betrachten:

- (1) Das Wort „Fühlen“ wird in Bezug zu Körperempfindungen gesetzt. „Mein Bauchgefühl hat mir gesagt, ich soll die Übung nicht machen“ oder „Ich hatte ein ungutes Gefühl“ sind Beispiele für die Verwendung des Wortes in Bezug zu Körperempfindungen.
- (2) Zudem wird der Begriff in Bezug zu Bewertungen gesetzt: „Mein Gefühl sagt mir, ich kann das nicht“; „Ich hatte das Gefühl, dass mich die anderen unterstützen oder drängen“; „Ich hatte das Gefühl, dass ich nicht stark genug bin für diese Übung“ (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012).

Anmerkung: Es geht bei der differenzierten Betrachtung des Erlebten nicht unbedingt darum, dass Schülerinnen und Schüler ihren Sprachgebrauch verändern, sondern um eine Bewusstmachung der Verwendung des Wortes „Fühlen“. Eine Möglichkeit auch den Sprachgebrauch zu verändern besteht darin das Wort „Eindruck“ anstatt „Fühlen“ zu verwenden.

Der Begriff Gefühle kann im Unterricht durch den aus dem Lateinischen kommenden Begriff Emotionen ersetzt werden. Basisemotionen Freude, Trauer, Ekel, Ärger, Angst, Überraschung sind jene Emotionen, welche in den verschiedenen Kulturen des Menschen im Gesicht nahezu deckungsgleich ausgedrückt werden. Soziale Emotionen sind hingegen stärker sozial, und in ihrem Ausdruck weniger genetisch bestimmt. Zu den sozialen Emotionen werden primär die Emotionen Mitgefühl, Scham, Eifersucht, Neid, Stolz, Verachtung, Schuld gezählt (Zarbock, Ammann & Ringer, 2012). Zur anschaulichen Vermittlung wird den Schülerinnen und Schülern folgendes Arbeitsblatt ausgeteilt:

Tabelle 2: *Basis- und soziale Emotionen* (modifiziert nach Zarbock, Ammann & Ringer, 2012, S. 135)

Emotion	Auslösende (Beziehungs-) Situation	Handlungstendenz
Angst	Eigene Bedrohung oder Bedrohung mir Nahestehender. Gefühl der Unterlegenheit	Tendenz zur Flucht zum Schutz
Ärger, Wut	Angriff auf mich oder mir Nahestehende. Dabei fühle ich mich überlegen oder gleich stark.	Tendenz zum Gegenangriff und zur Abwehr
Trauer	Verlust von etwas oder jemanden, dass/der mir wichtig ist.	Tendenz zum Rückzug und zur Neuorganisation wichtiger Beziehungen

Ekel	Das mir Nahekommen von etwas Unangenehmem, Widerlichem.	Tendenz zum Weg- oder Ausstoßen als Schutz vor Vergiftung und Schädigung
Freude	Bedürfnis- oder Wunschbefriedigung. Ich erhalte etwas Positives oder Gutes	Tendenz zum Genuss und zur Entspannung, auch zur Weiterführung oder Wiederholung der Handlung
Überraschung	Unvorhergesehenes passiert	Tendenz zur Hemmung gewohnter Handlungsabläufe. Innehalten und vertiefte Exploration.
Verachtung	Verstoß gegen mir/uns wichtigen Werten, Normen	Ausschluss anderer aus der Gruppe bis hin zur Anwendung von Gewalt
Schuld	Regelbruch oder Übertretung einer Norm durch mich selbst.	Tendenz zur Wiedergutmachung, um wieder in die soziale Gruppe aufgenommen zu werden, um Anschluss zu finden.
Scham	Dabei entspreche ich nicht meinen Ansprüchen und Wunschbildern.	Tendenz zum Verstecken und Klein machen um einer Kritik zu entgehen.
Stolz	Erhöhtes Selbstwertgefühl durch eine besondere Leistung von mir selbst oder von Menschen, mit denen ich mich identifiziere.	Tendenz zur Kundmachung sozialer Dominanz oder Höherstellung.
Neid und Eifersucht	Eine andere Person hat etwas, das ich nicht habe.	Unter anderem Tendenz das Objekt oder die Beziehung wegzunehmen oder zu zerstören. Ziel dabei ist Selbstversorgung.
Mitgefühl	Jemand oder etwas, der/das mir verbunden ist, leidet.	Tendenz zum Trösten oder aktiven Helfen.

Zudem werden Lernende darüber aufgeklärt, dass andere Gefühle die der Mensch erlebt im Zusammenhang mit erfüllten und unerfüllten Bedürfnissen stehen. Dazu werden für Diejenigen, die sich vertiefen möchten folgende Arbeitsblätter zur Lektüre in der unterrichtsfreien Zeit ausgeteilt:

Weiterführendes Material:

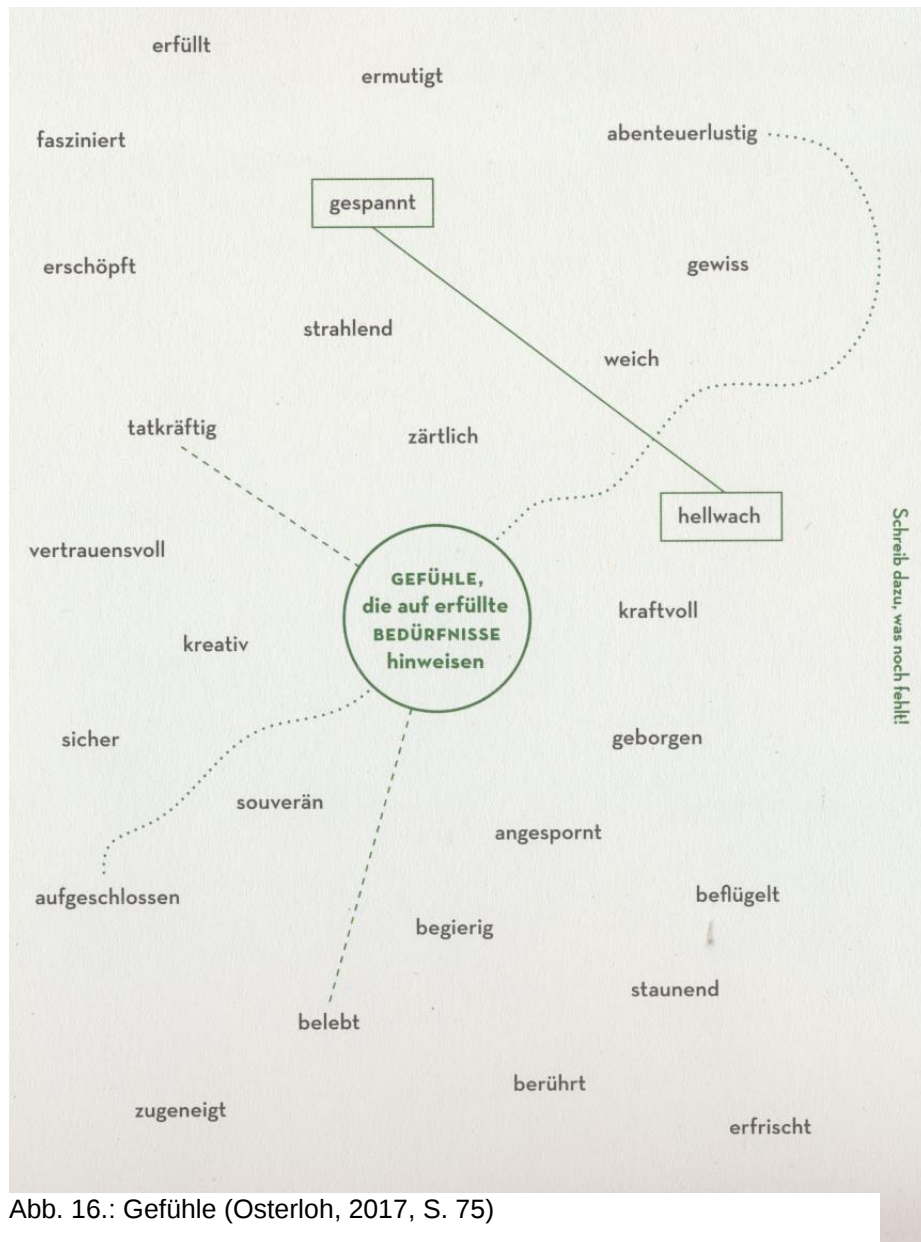


Abb. 16.: Gefühle (Osterloh, 2017, S. 75)



Abb. 17.: Bedürfnisse (Osterloh, 2017, S. 75)

Weiterführendes Material zu negativ konnotierten Gefühlen sind unter anderem im Buch „The toolbox is you“ (Osterloh, 2017) zu finden.

Modul 3

Der Atemanker

Kompetenzerwerb:

- Die Lernenden können durch Atembeobachtung feststellen, ob sie tief oder flach atmen
- Die Lernenden können durch Aufmerksamkeitskontrolle ihre Aufmerksamkeit immer wieder auf ein Objekt oder einen Vorgang (zum Beispiel Atem) richten bzw. zurückführen
- Die Lernenden können durch das Richten der Aufmerksamkeit auf den Atem Aktivierungszustände beruhigen
- Die Lernenden können den Atemanker dazu nutzen, Ängste zu bewältigen und ihre Aufmerksamkeit besser zu steuern
- Die Lernenden können den Atemanker dazu nutzen, Stresssituationen (z.B. Prüfungs- oder Vortragssituationen) eigenständig zu bewältigen
- Die Lernenden können ihre Konzentration länger aufrecht Erhalten
- Die Lernenden können sich selbst besser wahrnehmen
- Die Lernenden können sich selbst besser regulieren

Zu Beginn der Einheit soll das Interesse der Lernenden geweckt werden. Dies kann durch eine Erläuterung der Fähigkeiten und Fertigkeiten geschehen, die mit der regelmäßigen Durchführung von Achtsamkeitsübungen einhergehen. Wie bereits in Kapitel fünf erwähnt, führt das regelmäßige Praktizieren der Übungen zu einer verstärkten Aufmerksamkeit- und Emotionskontrolle, sowie zu einer verbesserten Selbstwahrnehmung. Dies wiederum führt zu einer Zunahme der Fähigkeit zur Selbstregulation. Durch eine erhöhte Selbstregulation können wiederum eigene Bedürfnisse leichter befriedigt werden. Zudem nehmen sich Personen mit einer stärker ausgeprägten Fähigkeit zur Selbstregulation ausgeglichener und zufriedener wahr (Nakamura, 2013, Rechtschaffen 2016).

Kurze Videos über die Funktion der Atmung finden sich unter

<http://www.unserkoerper.de/koerperreise3d/Lungenreise/> (abgerufen am 20.5.2017)

Praxis:

Beispiel für die Anleitung einer Atemmeditation für Schülerinnen und Schüler:

Zur Entwicklung von Achtsamkeit beginnen wir damit uns auf den Atem zu konzentrieren. Die Konzentration auf den Atem ist ein Hilfsmittel, um in emotional herausfordernden Situationen,

wie etwa einem Referat, oder einer intensiven Auseinandersetzung zur Ruhe zu kommen und innezuhalten bevor wir Handlungen setzen. Der Atemanker ist besonders hilfreich, da er immer und überall einsetzbar ist und immer und überall geübt werden kann. Er kann dich dabei unterstützen, bessere Leistungen im Sport zu erbringen, dich bei einer Schularbeit besser zu konzentrieren, oder leichter einzuschlafen. Unseren Geist kann man sich vorstellen, wie einen kleinen Hund, der verspielt ist und von einem Ort zum anderen springt. Unsere Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit sind Fähigkeiten die durch Training enorm verbessert werden können. Unser Geist weist die Eigenschaft auf sich selbst zu beruhigen, wenn wir uns auf unsere Wahrnehmungen im gegenwärtigen Moment konzentrieren, ohne über vergangenes oder zukünftiges nachzudenken. Dabei entsteht ein Zustand der Konzentration, durch welchen wir uns selbst besser regulieren können. Bei der Durchführung der Übung ist es äußerst hilfreich die Augen zu schließen. Durch das Ausschalten visueller Reize wird unser Konzentrationsvermögen gesteigert. Im Alltag kannst du die Übung auch bei geöffneten Augen durchführen.

Nimm eine aufrechte Körperhaltung ein, in einer Art als ob du Stolz und Würde ausstrahlen möchtest. Die Wirbelsäule soll dabei aufrecht sein, sodass der Atem frei fließen kann. Du kannst im Schneidersitz sitzen, oder eine zusammengerollte Matte unter dein Gesäß geben und auf den Unterschenkeln sitzen. Wenn du magst, dann schließ nun deine Augen. Nimm wahr, wie es im Raum ganz still wird. Erforsche nun, wo in deinem Körper dein Atem spürbar ist. Versuche den Atem nicht zu beeinflussen, sondern lasse ihn so fließen, wie er gerade ist. Du kannst zu Beginn eine Hand auf den Bauch legen, und fühlen wie sich das Heben und Senken der Bauchdecke anfühlt. Den Atem kannst du vielleicht auch an der Stelle wahrnehmen, wo die Luft an der Nase in deinen Körper fließt. Wenn du bemerkst, dass du mit deinen Gedanken abschweifst und dies merkst, so ist dies ein Moment in dem du aufmerksam bist. Führe deine Aufmerksamkeit dann wieder zum Atem zurück. Wo in deinem Körper kannst du das Fließen des Atems noch wahrnehmen? In diesem Moment, und in diesem, und diesem. Wir beenden nun die Übung. Öffne langsam wieder deine Augen (Kaltwasser, 2016; Rechtschaffen, 2016).

Gemeinsamer Erfahrungsaustausch

Bei der Einführung von Achtsamkeitsübungen gibt es oftmals Schülerinnen und Schüler, die etwas unruhig sind. Es wird empfohlen nicht sofort auf diese Störungen einzugehen, sondern die Schülerinnen und Schüler nach ihren Atemerfahrungen zu fragen. Mögliche Fragen sind etwa: Wie hast du deinen Atem wahrgenommen? Wie hat sich dein Brustraum angefühlt. Wie hat sich dieser beim Atmen verändert? Was hast du an deiner Nasenspitze wahrgenommen? Zudem kann nach den Erfahrungen in Bezug zur Aufmerksamkeit gefragt werden. Wie gut ist es dir gelungen mit der Aufmerksamkeit beim Atem zu bleiben? Hattest du Phasen, in welchen

du länger mit der Aufmerksamkeit bei deinen Gedanken warst? Ist es dir einmal gelungen deine Aufmerksamkeit wieder auf den Atem zurückzubringen? Anmerkung: Es ist normal, dass der Geist hin und wieder abschweift. Schülerinnen und Schülern soll dies unbedingt mitgeteilt werden.

Modul 4

Achtsame Körperübungen

Kompetenzerwerb:

- Die Lernenden verbessern durch achtsame Körperübungen ihre Körperwahrnehmung und erlangen ein Gefühl von Zentriertheit und Sicherheit im Körper
- Die Lernenden können, durch ihre Aufmerksamkeitslenkung auf körperliche Erfahrungen im gegenwärtigen Moment, ihre Aufmerksamkeit länger aufrechterhalten und besser steuern
- Die Lernenden können physiologische Erfahrungen besser wahrnehmen und verstehen
- Durch die achtsamen Körperübungen können die Lernenden eigene Grenzen besser wahrnehmen

Die meisten der achtsamen Körperübungen stammen aus dem Yoga. Die Lernenden sollen in jeder Körperstellung eine Weile verweilen und dabei Moment für Moment den eigenen Körper, auftretende Emotionen und Gedanken wahrnehmen.

Praxis:

Wir beginnen im Stehen. Nimm deine Füße bewusst wahr. Verlagere dein Gewicht nun zuerst auf den linken, danach auf den rechten Fuß. Wie verändern sich dabei die Körperwahrnehmungen. Verlagere dein Gewicht nun und erzeuge durch die Gewichtsverlagerung eine kreisende Bewegung. Komme wieder in der Mitte zum Stehen und spüre der Übungen einige Atemzüge lang nach. Strecke nun beide Arme über den Körper ohne die Schultern zu heben. Senke den linken Arm wieder und stütze ihn mit der Hand am linken Oberschenkel. Beuge nun deinen Körper seitlich auf die linke Seite. Verweile einige Atemzüge in dieser Haltung und kehre danach wieder in die Mitte zurück. Spüre der Übung einige Atemzüge lang in einer aufrechten Haltung nach. Wiederhole die Übung danach auf der anderen Seite. Komme nun in den Vierfüßler-stand. Beginne deine Wirbelsäule beim Steißbein beginnend nach oben zu wölben. Atme dabei aus. Bei der Einatmung wölbe die Wirbelsäule, beginnend beim Steißbein, nach unten. Im Vierfüßler-stand strecke nun ein Bein nach hinten und den gegenüberliegenden Arm nach vorne. Versuche diagonal durch deinen Körper eine Streckung zu erzeugen. Verweile einige Atemzüge in dieser Position. Wiederhole die Übung

auf der anderen Seite. Komme nun in eine sitzende Haltung, bei welcher du die Beine ausstreckst. Beuge dich von der unteren Wirbelsäule ausgehend nach vorne. Jedoch nur so weit, dass du noch leicht atmen kannst. Verweile einige Sekunden und komme danach am Rücken zum Liegen. Hebe dein Becken an und bringe deine Oberarme hinter dem Körper zum Liegen. Nach einigen Atemzügen senke das Becken wieder. Bringe die Arme neben das Becken und hebe deine Beine bis zu einem Winkel von ca. 70 Grad. Verweile einige Atemzüge und wenn du den Impuls spürst, die Beine zu senken, dann verweile noch kurz und bringe die Beine danach zum Boden. Lege nun eine Hand auf den Bauch und eine Hand auf die Brust. Atme tief ein, halte den Atem kurz und atme danach tief aus. Führe diese Atemübung zwei Minuten lang aus. Danach lass den Atem frei fließen und nimm die Körperempfindungen bewusst wahr (Baer, 2014; Kabat-Zinn, 2013; Rechtschaffen 2016)

Modul 5

Impulskontrolle und Probleme lösen

Kompetenzerwerb:

- Die Lernenden können zwischen automatisierten Handlungen und einer Impulskontrolle unterscheiden
- Die Lernenden können eigene Impulse besser kontrollieren
- Die Lernenden kennen Abläufe einer systematischen Problemlösung
- Die Lernenden können Problemen lösungsorientiert gegenüberstehen

Einstieg Praxis:

Wiederholung der Atemmeditation

Theorieteil Impulskontrolle:

Gemeinsam mit den Lernenden wird nochmals ein Blick auf den Unterschied zwischen automatisierten Handlungen und bewusst gesetzter Handlungen geworfen. Zudem wird nochmals verdeutlicht, dass die verstärkte Aufmerksamkeitskontrolle, sowie die verbesserte Selbstwahrnehmung und eine akzeptierende Haltung, dazu befähigen Reize und Impulse bewusster wahrzunehmen. Durch Achtsamkeit entsteht so die Möglichkeit aus dem Autopiloten-Modus auszusteigen und Handlungen einer bewussten Ausführung zuzuführen (Tang, Hölzl & Posner, 2015). Zur Veranschaulichung im Unterricht kann Abbildung 18 herangezogen werden.

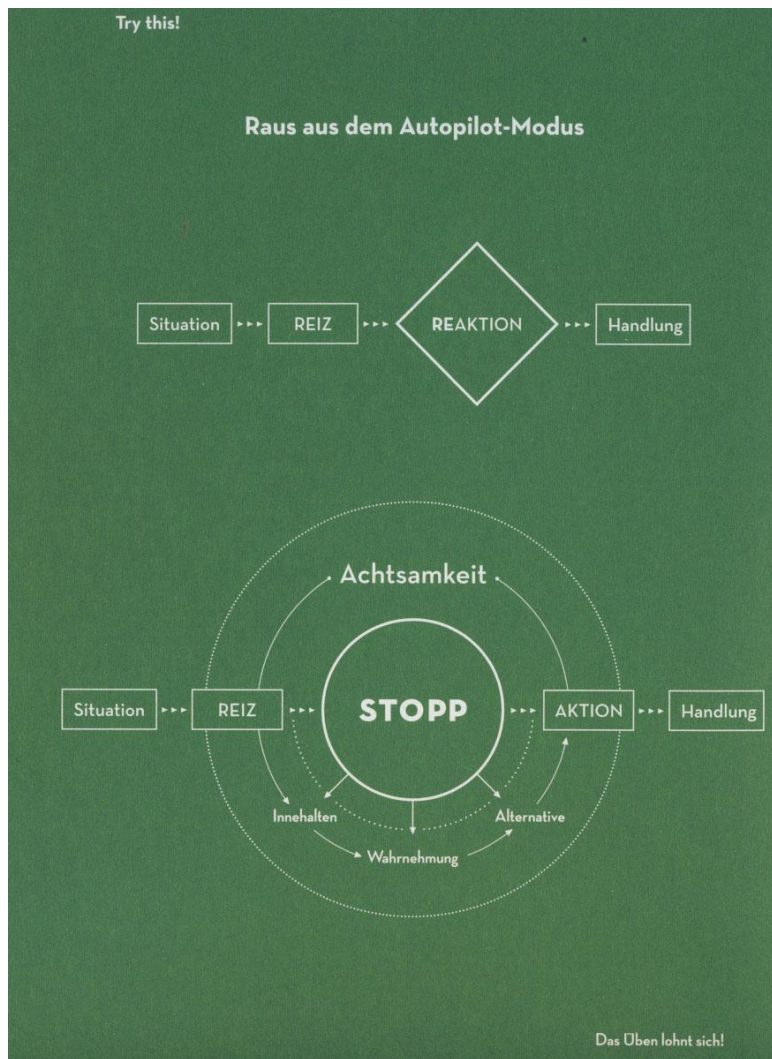


Abb. 18.: Autopilotenmodus (Osterloh, 2017, S. 70)

Theorieteil Probleme lösen:

Um Probleme zu lösen wird die 5-Schritte-Strategie vorgestellt (Beyer & Lohaus, 2005)

1. Um welches Problem handelt es sich. Wie äußert es sich und was soll durch die Problemlösung erreicht werden.
2. Alleine oder mit Unterstützung anderer sollen Lösungsmöglichkeiten gesammelt werden.
3. Die einzelnen Lösungen werden nun einer Prüfung unterzogen. Welche sind die Vor- und welche die Nachteile?
4. Das Vorgehen der Umsetzung wird geplant und ausprobiert.
5. Kontrolle: Wie bewerte/n ich/wir das Ergebnis. Wurden die Ziele erreicht? Was hat gut, was weniger gut funktioniert.

Praxisteil:

Balltransportkette:

Aufgabe für eine Kleingruppe (ca. 10 Personen): Die Gruppe hat zur Aufgabe den Fußball, unter Einhaltung der Fußballregeln, von einer Seite der Turnhalle zur anderen Seite zu befördern. Die Anzahl der erlaubten Bodenberührungen des Balles richtet sich nach der Anzahl der Personen in der Gruppe. Der Ball darf nicht zweimal hintereinander auf dem Boden aufkommen (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).

Gefährlicher Boden:

Aufgabe für eine Kleingruppe (ca. 10 Personen): Bei dieser Aufgabe müssen die Lernenden die Halle durchqueren. Der Boden darf dabei nicht berührt werden. Dabei können verschiedene Materialien wie Matten, Barren, usw. verwendet werden (Gerber, Hartmann, Lang, Lüthy & Brand, 2014).

Nach den Übungen wird gemeinsam reflektiert und darüber beraten, inwiefern der Einsatz des Problemlösemodells gelungen ist.

7 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Bewältigungskompetenz und ein angemessener, gesundheitsförderlicher Umgang mit dem Phänomen Stress ist eine Lebenskompetenz (WHO, 1994). Die HBSC-Studie von 2014 (Griebler, Winkler & Bengouh, 2016) zeigt, dass schon Kinder und Jugendliche mit belastenden Situationen und Lebensumständen zurechtkommen müssen. Gerade die Jugend ist eine besonders vulnerable Lebensphase, in welcher vielfältige Bewältigungsaufgaben zu bewerkstelligen sind. Leider werden, in besonderem Maße von Jugendlichen in Österreich, oft ungeeignete und gefährdende Wege zur Stressbewältigung bestritten. Im späteren Berufsleben sind Erwachsene nahezu unvermeidbar dem Phänomen Stress konfrontiert. Nahezu 80% der Erwerbstätigen in Österreich geben an, mit einem oder mehreren psychischen und physischen Risikofaktoren umgehen zu müssen (Biffel et. Al, 2011). Bis zum Tode ist der Mensch dazu gezwungen, mit kurz- und langfristigen Ungleichgewichten zwischen wahrgenommenen Anforderungen und eigenen Ressourcen, sowie mit der damit einhergehenden Bedrohung der psychologischen und/oder physiologischen Unversehrtheit umzugehen (Heinrichs, Stächele & Domes, 2015). Dementsprechend besteht eine pädagogische Notwendigkeit Schülerinnen und Schülern, durch ein durchdachtes und strukturiertes Vorgehen, Bewältigungskompetenzen mit auf ihren Lebensweg zu geben.

Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport stellt den Anspruch, eine tragende Rolle bei der Gestaltung von Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum einzunehmen. Zudem wird in diesem Unterrichtsfach, sowohl auf behavioraler, emotionaler, mentaler, und auf physischer

Ebene, an der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern gearbeitet. Aus diesen Gründen war es Ziel dieser Arbeit herauszufinden, inwiefern in den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport, der Sekundarstufe II, auf die Vermittlung von Bewältigungskonzepten eingegangen wird, und ob im Curriculum für dieses Unterrichtsfach, an der Universität Wien, Hinweise auf die Fähigkeit, Bewältigungskompetenzen zu vermitteln, zu finden sind. Zu diesem Zweck wurden die Lehrpläne und das Curriculum einer Analyse unterzogen. Diese zeigte, dass die Lehrpläne in der Sekundarstufe II an vielen Stellen auf Aspekte von Bewältigungskompetenzen Bezug nehmen, es jedoch keinen Verweis für eine stringente und konzeptuelle Vermittlung von Bewältigungskompetenzen gibt. Zudem werden die Elemente anerkannter Stressbewältigungsprogramme nicht vollständig abgedeckt.

Durch eine Aufnahme der Lebenskompetenz Stressbewältigung in die Lehrpläne der Sekundarstufe II, und einer konzeptuellen Vermittlung dieser, können eine Vielzahl von, auf in den Lehrplänen verwiesenen, Kompetenzen im psycho-physischen Bereich strukturiert und nachvollziehbar vermittelt werden. Damit würde das Unterrichtsfach seiner tragenden Rolle bei der Gestaltung von Schule als gesundheitsfördernden Lebensraum noch stärker gerecht werden. Hinsichtlich einer Berufsorientierung an der Sekundarstufe II, würde das Unterrichtsfach dadurch einen zusätzlichen Beitrag zur Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die Anforderungen der Berufswelt leisten. Die Vermittlung von Lebenskompetenzen hätte zur Folge, dass die Bedeutung des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport im Fächerkanon wieder stärker wahrgenommen würde. Dies könnte eine Wiederaufstockung der, für das Unterrichtsfach zur Verfügung gestellten, Wochenstundenzahl nach sich ziehen.

Bei der Analyse des Curriculums der Universität Wien konnte kein eindeutiger Hinweis darauf gefunden werden, dass angehende Lehrpersonen dazu befähigt werden, die Lebenskompetenz Stressbewältigung adäquat zu vermitteln. Es wird zwar auf Grundlagenwissen um psychophysische Regulation und sportpsychologisches Training verwiesen (Universität Wien, 2016), jedoch konnte daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass konzeptionelle Stressbewältigungsprogramme thematisiert werden. Aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Relevanz der Thematik, in Zusammenhang mit Digitalisierung, Schnelllebigkeit, steigenden Anforderungen im beruflichen und privaten Kontext und der Anforderung sich immer schneller auf gesellschaftliche, berufliche, technologische und umweltbezogene Veränderungen anpassen zu können, wird empfohlen das Vermitteln von Stressbewältigungskompetenzen im Curriculum der Universität Wien zu verankern.

Im nachfolgenden Teil dieser Untersuchung wurde die Frage erörtert, inwiefern sich ein Training der Achtsamkeit eignet, um Kompetenzen im Umgang mit Stress zu erlangen, und inwiefern Schülerinnen und Schüler dadurch befähigt werden können, auch in emotional schwierigen Situationen ihre Leistungsfähigkeit aufrecht zu erhalten. Im Zuge der Recherchearbeiten konnte eine Vielzahl an Metastudien (Kapitel 5.4, 5.5, 5.6) gefunden werden, welche die positiven Effekte von einem Training der Achtsamkeit nachweisen. Positive Effekte wurden nicht nur in Bezug zur Stressbewältigung, sondern auch in Bezug auf das allgemeine Wohlbefinden nachgewiesen. Die Wirkmechanismen einer Achtsamkeitspraxis wurden folgendermaßen beschrieben: Durch das Üben von Achtsamkeit kommt es zu einer Steigerung der Aufmerksamkeitskontrolle, der Emotionsregulation und der Selbstwahrnehmungsfähigkeiten. Diese Faktoren führen zu einer Verbesserung der Fähigkeit zur Selbstregulation (Tang, Hölzl & Posner, 2015). Ferner wird Achtsamkeit mit dem enormen psychologischen Entwicklungspotential des Menschen in Beziehung gesetzt. Achtsamkeit scheint auch eine Form des mentalen Trainings zu sein, durch welches kognitive Vulnerabilität vermindert und destruktive Gedankenmuster verändert werden können. Hinzu kommt, dass konstruktives Denken, Fühlen und Handeln kultiviert werden können (Nakamura, 2013).

Bezüglich der Aufrechterhaltung der Leistungsfähigkeit in emotional schwierigen Situationen, kam es während dem Forschungsprozess zu einer Veränderung der Perspektive auf diesen Teil der Forschungsfrage. Stress wird in Verbindung mit perfektionistischen Leistungsansprüchen in unserer Gesellschaft gesetzt. Die Fähigkeit dazu zu erlangen, die eigene Leistungsfähigkeit in emotional schwierigen Situationen kurzfristig aufrecht zu erhalten, kann durchaus Sinn machen. Sie birgt jedoch auch die Gefahr, dass ein gesundheitsgefährdendes Vermeidungsverhalten eingeübt wird (Kaluza, 2011, 2012). Zielführender erscheint es, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlangen, um in emotional schwierigen Situationen für sich und andere Sorge tragen zu können. Diese Fähigkeit zur (Selbst-)Fürsorge kann wiederum durch eine Achtsamkeitspraxis im schulischen Kontext gestärkt werden.

Beim Vergleich von gängigen Bewältigungsprogrammen und achtsamkeitsbasierten Programmen wurde festgestellt, dass in den achtsamkeitsbasierten Programmen kaum bis gar kein Bezug zu Problemlösungsverhalten und Problemlösungsstrategien, und zur Aktivierung sozialer Ressourcen genommen wird. Für achtsamkeitsbasierte Stressbewältigungsprogramme im schulischen Kontext wird empfohlen diese Elemente zu inkludieren, da sie zu den Schlüsselkompetenzen im Umgang mit Stress gezählt werden (Klauer, 2012).

Schlussendlich konnte in dieser Untersuchung eine pädagogische Notwendigkeit festgestellt werden, die Lebenskompetenz Stressbewältigung in der Schule zu vermitteln. Aus obig

genannten Gründen eignet sich das Unterrichtsfach Bewegung und Sport, aufgrund seiner Alleinstellungsmerkmale, in besonderem Maße für die Vermittlung dieser Kompetenz, wenngleich es einer fächerübergreifenden Thematisierung bedarf. Achtsamkeitsbasierte Konzepte scheinen dazu geeignet zu sein, diese pädagogische Notwendigkeit zu bedienen und darüber hinaus eine Reihe positiver Effekte mit sich zu bringen. Eine Umsetzung und begleitende empirische Erhebungen können daher empfohlen werden.

Literatur

- Analayo (2007). *Sati in den Pali Lehrreden*. München: Buddhistische Gesellschaft München.
- Anderl, S. (2012). *Die pädagogische Begleitausbildung von Studierenden an der Universität Wien auf dem Prüfstand*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Baer, R. A. (2014). *Mindfulness-Based Treatment Approaches (Zweite Auflage)*: Academic Press.
- Barnow, S. (2012). Emotionsregulation und Psychopathologie. *Psychologische Rundschau*, 63, 111–124. Doi: 10.1026/0033-3042/a000119
- Beyer, A. & Lohaus, A. (2005). Stressbewältigung im Jugendalter: Entwicklung und Evaluation eines Präventionsprogramms. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 33-50.
- Biffel, G., Leoni, T., Mayrhuber, C., Rückert, E. (2011). *Psychische Belastungen der Arbeit und ihre Folgen. Endbericht*. Donau-Universität Krems. Department für Migration und Globalisierung. Krems/Wien.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen*. Aachen: Meyer & Meyer.
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2017). Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Zugriff am 27.5.2017 unter <https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2016a). Die gesundheitsfördernde Schule. Gesundheitsfördernde Maßnahmen des BMB im Kontext Rahmengesundheitsziele. Zugriff am 28.04.2017 unter <http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/DIE-GESUNDHEITSF%C3%96RDERNDE-SCHULE.pdf>
- BMB [Bundesministerium für Bildung] (2016b). Lehrplan Bewegung und Sport für 3-, 4- und 5-jährige Schulformen der Sekundarstufe II 2016 neu. Zugriff am 3.3.2017 unter http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/user_upload/COO_2026_100_2_1263913_LP_BESP.pdf
- BMGF [Bundesministerium für Gesundheit und Frauen] (2017). Gesundheitsförderung. Zugriff am 28.04.2017 unter http://www.bmgf.gv.at/home/Gesundheit_und_Gesundheitsfoerderung
- BMG [Bundesministerium für Gesundheit] (2015). Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2014. Zugriff am 20.02.2017 unter http://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/7/0/CH1444/CMS1427118828092/ge_sundheit_und_gesundheitsverhalten_oester_schuelerinnen_who-hbsc-survey_2014.pdf
- Danner, H. (1998). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik* (4. Auflage). München:

Ernst Reinhardt.

- De Vibe, M. D., Bjørndal, A., Tipton, E., Karianne, T. H., & Kowalski, K. (2012). Mindfulness based stress reduction (MBSR) for improving health, quality of life, and social functioning in adults. *Campbell Systematic Reviews*, 8(3), 1-127
- Ernst, S.; Esch, S.M.; Esch, T. (2009). Die Bedeutung achtsamkeitsbasierter Interventionen in der medizinischen und psychotherapeutischen Versorgung. *Forschende Komplementärmedizin* 16 (5), 296-303. doi: 10.1159/000235795.
- Felver, J.C., Celis-de Hoyos, C.E., Tezanos, K., Singh, N.N. (2016). A Systematic Review of Mindfulness-Based Interventions for Youth in School Settings. *Mindfulness*, 7 (1), 34-45.
- Fox, K.C.R., Nijeboer, S., Dixon, M.L., Floman, J.L., Ellamil, M., Rumak, S.P. (2014): Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews* 43, S. 48–73. DOI: 10.1016/j.neubiorev.2014.03.016.
- Fröhlich-Gildhoff, K & Rönna-Böse, M. (2013). Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule. *Frühe Bildung* 2 (4), S. 172-184. DOI: 10.1026/2191-9186/a000114
- Geist, A.-M. (2010). *Die Wirkung von Achtsamkeit auf gesundheitsbezogene Lebensqualität, Symptombelastung, Emotionsregulation und Kohärenzgefühl*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Gerber, M., Hartmann, T., Lang, C., Lüthy, M. & Brand, S. (2014) *Stressmanagement im Sportunterricht. Ein Trainingsprogramm in 6 Modulen. Trainingsmanual für Sportlehrkräfte an Berufsschulen*. Basel: Onlineprinters GmbH.
- Giesen, B. & Schmid, M. (1976). *Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie*. München: Goldmann.
- Give [Servicestelle Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen]. (2017). Lebenskompetenzen. Zugriff am 15.5.2017 unter <http://www.give.or.at/themen/lebenskompetenzen/>
- Griebler, R., Winkler, P., Bengouh, T., Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.). (2016) Österreichischer Kinder- und Jugendgesundheitsbericht. Zugriff am 13. Dezember 2016 unter <http://www.goeg.at/de/BerichtDetail/Oesterreichischer-Kinder-und-Jugendgesundheitsbericht.html>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hackauf, H. & Ohlbrecht, H. (2010). „Jugend und Gesundheit“ – ein Problemaufriss. In H. Hackauf & H. Ohlbrecht (Hrsg.), *Jugend und Gesundheit. Ein Forschungsüberblick* (S. 9-17). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- HOEV [Hauptverband der österreichischen Sozialversicherungsträger]. Statistisches Handbuch der österreichischen Sozialversicherung 2016. Zugriff am 02.05.2017 unter <https://www.sozialversicherung.at/cdscontent/load?contentid=10008.555191&version=1474454013>
- Hegewisch, U.J.C. (2015). *Achtsamkeitsinterventionen: Wirkung und moderierende Effekte im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit und Wohlbefinden – Systematischer Review und Meta-Analyse von RCTs*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Heinrichs, M., Stächele, T., & Domes, G. (2015). *Stress und Stressbewältigung* (Fortschritte der Psychotherapie, Bd. 58). Göttingen: Hogrefe

- Heidenreich, T., Ströhle, G. & Michalak, J. (2006). Achtsamkeit: Konzeptuelle Aspekte und Ergebnisse zum Freiburger Achtsamkeitsfragebogen. *Verhaltenstherapie* 16(1), 33-40.
- Hölzel, Britta K.; Carmody, James; Vangel, Mark; Congleton, Christina; Yerramsetti, Sita M.; Gard, Tim; Lazar, Sara W. (2011): Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. In: *Psychiatry Research: Neuroimaging* 191 (1), 36–43. DOI: 10.1016/j.pscychresns.2010.08.006.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry* 4, 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2013) *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*. München: Knaur
- Kaltwasser, V. (2016). *Praxisbuch Achtsamkeit in der Schule. Selbstregulation und Beziehungsfähigkeit als Basis von Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz
- Kaluza, G. (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin und Heidelberg: Springer
- Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenzbuch – Stress erkennen, verstehen, bewältigen*. Berlin und Heidelberg: Springer
- Klauer, T. (2012). Stressbewältigung. Grundlagen und Intervention. *Psychotherapeut*, 57, 263-278. DOI: 10.1007/s00278-012-0908-x
- Krauss-Hoffmann, P. (2011). *Gesundheitsförderung an allgemeinbildenden Schulen. Eine vergleichende Lehrplananalyse ausgewählter curricularer Ansätze zur Gesundheits- und Sicherheitserziehung in den Klassen 5-10*. Hamburg: Dr. Kovac
- Khoury, Bassam; Sharma, Manoj; Rush, Sarah E.; Fournier, Claude (2015): Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research* 78 (6), 519–528. DOI: 10.1016/j.jpsychores.2015.03.009.
- Kula, A. & Walter, U. (2015). Lebenskompetenz als zentrale Interventionskomponente bei Kids und Teens. *Public Health Forum*, 23(4), 228-230. DOI:10.1515/pubhef-2015-0081
- Lang, C., Feldmeth, A. K., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E., Pühse, U., & Gerber, M. (2017). Effects of a physical education-based coping training on adolescents' coping skills, stress perceptions and quality of sleep. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 213–230. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1176130>
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung (4. Auflage)*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lohaus, A. (2015). Stressprävention im Jugendalter. *Public Health Forum*, 18(4), pp. 32-33. DOI:10.1016/j.phf.2010.09.016
- MacLean, Katherine A.; Ferrer, Emilio; Aichele, Stephen R.; Bridwell, David A.; Zanesco, Anthony P.; Jacobs, Tonya L. et al. (2010): Intensive Meditation Training Improves Perceptual Discrimination and Sustained Attention. In: *Psychological Science* 21 (6), 829–839. DOI: 10.1177/0956797610371339.
- Mayring, P. (2002). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz

- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz
- Meilelejohn, J., Philipps, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Saltzman, A., (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Nakamura, Y. (2013). Achtsamkeit und Pädagogik. In M. Brunsting, Y. Nakamura & C. Simma (Hrsg.), *Achtsam und present – Achtsamkeit in Schule und Therapie* (S. 43-60). Bern: Haupt.
- Osterloh – Verein für Achtsamkeit (Hrsg.). (2017). *The toolbox is you*. Teisendorf: Gugler
- Petersen, Steven E.; Posner, Michael I. (2012): The attention system of the human brain: 20 years after. In: *Annual review of neuroscience* 35, 73–89. DOI: 10.1146/annurev-neuro-062111-150525.
- Porath, J. (2014). Individualisierung statt Geschlechterdifferenzierung – Lernaufgaben zur Förderung von Arbeits- und Berufsorientierung durch effektive Kommunikation. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 45 (3), S. 401-418. doi:10.1007/s11612-014-0259-x.
- Rechtschaffen D. (2016). *Die achtsame Schule. Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler*. Freiburg: Arbor
- Riedl, M. (2008). *Berufliche Handlungskompetenz und Sport. Konzept zur Kompetenzentwicklung und Gesundheitsförderung durch das Fach Sport an Berufsschulen*. Hamburg: Dr. Kovac
- Röthlin, P., Horvath, S., Birrer, D., Grosse Holtforth, M. (2016) Mindfulness Promotes the Ability to Deliver Performance in Highly Demanding Situations. *Mindfulness* 7 (3), S. 727-733. doi:10.1007/s12671-016-0512-1
- Schmatzberger, A. (2009). *Der Lehrplan im Kontext eines bildungspolitischen Diskurses*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Statistik Austria (2014). *Arbeitsunfälle und arbeitsbezogene Gesundheitsprobleme. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2013*. Wien
- Schmidt S. (2016). Eine systemische Perspektive auf die Praxis der Achtsamkeit. *Kontext - Zeitschrift für Systemische Therapie und Familientherapie* (4), S. 335-353. doi 10-13109-kont-2016-47-4-335.
- Shapiro, S.L., & Schwartz, G.E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Hrsg.) *Handbook of Self-Regulation*, (pp. 253–273). New York: Academic Press.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>.
- Stelzig, M. (2008). *Keine Angst vor dem Glück. Glückliche sein als Unterrichtsfach*. Salzburg: Ecowin
- Stumvoll, S. (2015). *Eine Analyse des australischen Health and Physical Education Curriculums und seine praktische Umsetzung an zwei ausgewählten Schulen in Brisbane, Queensland*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B.K., Posner, M.I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Neuroscience*, 16, 213–225.
- Universität Wien. (2016). *Mitteilungsblatt Stück 41. Curricula. 252.1. Änderung und Wiederverlautbarung des Teilcurriculums für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des gemeinsamen Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*.

Universität Wien. (2015) Mitteilungsblatt Stück 25, Nummer 157. Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien.

Weinert, F. (2003). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WHO [World Health Organization] (1986). Ottawa-charta zur Gesundheitsförderung. Zugriff am 12.04.2017 unter http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf?ua=1

WHO [World Health Organization] (1994). Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes. Genf: Autor.

WHO [World Health Organization] (1946). The WHO-Constitution. New York. Zugriff am 27.4.2017 unter http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

Yang, G., Lai, C. S. W., Cichon, J., Ma, L., Li, W., & Gan, W.-B. (2014). Sleep promotes branch-specific formation of dendritic spines after learning. *Science (New York, N.Y.)*, 344(6188), 1173–1178. <http://doi.org/10.1126/science.1249098>

Zarbock, G., Ammann, A. & Ringer, S. (2012). *Achtsamkeit für Psychotherapeuten und Berater*. Basel: Beltz.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6, 290-302.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schulbelastung der 11-, 13- und 15-jährigen Schüler/innen, nach Geschlecht, 2015	3
Abbildung 2: Raucherstatus der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schüler/innen, nach Alter und Geschlecht, 2015	4
Abbildung 3: Häufigkeit des Alkoholkonsums der 11-, 13-, 15- und 17-jährigen Schüler/innen nach Alter und Geschlecht, 2015	4
Abbildung 4: Hermeneutischer Zirkel I	9
Abbildung 5: Hermeneutischer Zirkel II	10
Abbildung 6: Die drei Ebenen des Stressgeschehens	13
Abbildung 7: Sechs zentrale Resilienzfactoren	52
Abbildung 8 Fünf-Elemente Zirkel der Achtsamkeit	60
Abbildung 9.: beteiligte Gehirnbereiche bei Achtsamkeitsmeditation	74
Abbildung 10.: Wirkmechanismen	79
Abbildung 11: Stressmodell	85
Abbildung 12.: Rückwärts fallen	89
Abbildung 13.: Gletscherspalte	89
Abbildung 14.: Gletscherspalte	89
Abbildung 15.: Spiderman	90
Abbildung 16.: Gefühle	93

Abbildung 17.: Bedürfnisse	94
Abbildung 18.: Autopilotenmodus	99
Tabellenverzeichnis	
Tabelle 1: Lebenskompetenzen	84
Tabelle 2: Basis- und soziale Emotionen	91f