

Wie vorbildlich müssen sich Lehrer verhalten?

Impulse der sozial-kognitiven Lerntheorie von A. Bandura für Lehrerbildung und Schule

Erscheint in: Friedrich Jahresheft 2002

„Richtet Euch nach meinen Worten und nicht nach meiner Praxis.“ Hinter dieser selbstkritischen Bemerkung steckt die ernste Frage: Wie selbstdiszipliniert müssen DozentInnen und LehrerInnen vorleben, was sie lehren wollen bzw. von anderen erwarten? Die Vorbildfunktion von LehrerInnen wird oft überschätzt, wenn man die Eigenaktivität des Lerners ignoriert. Im Folgenden möchte ich in drei Schritten über die Möglichkeiten und Grenzen der Vorbildwirkung in Lehrerbildung und Schule reflektieren. Zuerst werden zentrale Begriffe und Prozesse sowie Untersuchungsergebnisse der sozial-kognitiven Theorie von Bandura dargestellt. Im zweiten Teil geht es um häufige Missverständnisse und defizitäre Umsetzungen in die Praxis. Im dritten Teil möchte ich Anregungen für neue Formen der Umsetzung des Modelllerns für Lehrerbildung und Schule beschreiben.

Fast alle Lehrer haben vom Beobachtungslernen gehört, viele haben es sogar als Prüfungsthema gewählt. Dennoch verändern sich ihre Alltagstheorien über die Wirkungen von Vorbildern kaum. Sie unterschätzen die Aktivitäten des Lernenden. Hier aber liegt Banduras besondere Leistung. Der lernende Beobachter entscheidet, ob er mehr auf die schöne Schrift der Lehrerin oder auf ihre tolle Jeans achtet, und was er davon umsetzen möchte. Er ist ein aktiver Bewerter, der seine Vorerfahrungen bei der Abspeicherung des Wahrgenommenen nutzt und sich dabei nur begrenzt von stellvertretenden Verstärkungen und Bestrafungen beeinflussen lässt.

Umgekehrt unterschätzen m. E. manche DozentInnen in der Lehrerbildung ihre Vorbildwirkung (vgl. Zimmerman, 1989), denn: Künftige Lehrer lehren, wie sie gelehrt wurden, und nicht, wie man ihnen empfohlen hat zu lehren! Die erlebte Praxis ist vermutlich lernwirksamer als anders lautende verbale Empfehlungen.

1. Grundzüge der sozial-kognitiven Lerntheorie von A. Bandura

Das Hauptwerk von Albert Bandura (1986) „Social foundations of thought and action“ wird als Jahrhundert-Werk der Psychologie mehr gelobt als gelesen.

Banduras Ziel war die Überwindung der behavioristischen Lerntheorien. Es ging ihm um komplexe Lerninhalte, z.B. um den Erwerb von Werten, Einstellungen, um die Übernahme von geschlechtsrollenspezifischen, helfenden oder aggressiven Erlebens- und Verhaltensmustern. Trainings zur Selbstsicherheit und Kommunikation, zur Ärger-, Angst- und Stressbewältigung basieren auf seinen Arbeiten. Seine Theorie konzentriert sich auf die kognitiven Bedingungen und Prozesse im beobachtenden Lerner. In der **Aufnahmephase** lenkt der mehr oder weniger motivierte Beobachter seine Aufmerk-

samkeit auf bestimmte Merkmale (s)eines Modells und entwickelt über Speicherungs- und Bewertungsprozesse ein mentales Modell der Erlebnisverarbeitung und Handlungssteuerung als Lernergebnis. Zwischen dem beobachtenden Lerner und seinem Modell gelten die allgemeinen Regeln der Kommunikation. Wenn der Beobachter nicht auf Empfang schaltet oder die Botschaft ablehnend bzw. ungenau dekodiert, speichert er mentale Muster, die der Sender nicht intendiert hat. Schaltet der Beobachter andererseits auf Empfang, so sendet das Modell, ob es will oder nicht.

In der **Ausführungsphase** gelten die Prozesse der Handlungsregulation: Der Akteur nutzt die erworbenen Muster in erfolgswahrscheinlichen Situationen und optimiert selbstregulativ die Passung zwischen mentalem Modell, praktischer Ausführung und Situationsanforderungen. Die professionelle Umsetzung des Beobachtungslernens beginnt also nicht mit Modellangeboten sondern umgekehrt: Die erlebte Verhaltensunsicherheit in Anwendungssituationen motiviert den Akteur nach geeigneten Modellen zu suchen und deren Vorgaben zu erproben.

Vier Effekte des Beobachtungslernens sind nach Bandura zu unterscheiden. Im pädagogischen Kontext sind sie mal erwünscht, mal unerwünscht und durch verschiedene Methoden zu beeinflussen.

- Vom **modellierenden Lerneffekt** spricht man, wenn eine Person durch Beobachtung völlig neue Einstellungen, Gedanken, Erlebens- und Verhaltensmuster erlernt, wenn z.B. ein zaghafter Schüler nach Wahrnehmung eines Modells beginnt, sich zum ersten Mal zu wehren.
- Vom **hemmenden Lerneffekt** spricht man, wenn die Beobachtung akzeptierter Modelle beim Lerner dazu führt, Erlebens- und Verhaltensweisen, über die er verfügt, seltener einzusetzen, wenn z.B. ein aggressiver Lehrer auf Beschimpfungen verzichten soll.
- Vom **enthemmenden Lerneffekt** spricht man, wenn der Lerner durch seine Beobachtungen verfügbare Erlebens- und Verhaltensweisen künftig häufiger bzw. in der aktuellen Beobachtungssituation sofort zeigt als „Mitreißeffekt“, wenn z.B. schweigende Zuschauer ihre innere Solidarität mit einem Aggressionsopfer äußern lernen sollen.
- Von **Kontra-Imitation** spricht Halisch (1996) schließlich, wenn die Beobachtung des Modells beim Lernenden Widerstand und gegenteilige Reaktionen hervorruft, wenn

z.B. ein demonstrativ übereifriger Lehrer bei seinen KollegInnen die Reaktion auslöst: „Bloß nicht so, wie der es vormacht.“

Untersuchungsergebnisse über Einflussfaktoren auf Effekte des Modelllernens

In vielen Untersuchungen (vgl. Halisch, 1996) wurden Bedingungsfaktoren für Beobachtungslernen erforscht. Da sie für die professionelle Anwendung von Beobachtungslernen wichtig sind, sollen sie ausführlicher behandelt werden. Wegen der komplexen Wechselwirkungen zwischen den Bedingungsfaktoren, beginnen die Erläuterungen immer mit dem Zusatz: „Unter sonst gleichen Bedingungen...“.

- **Merkmale des Verhaltens:** Unter sonst gleichen Bedingungen sollte das zu lernende Verhalten aus der Sicht des Beobachters auffällig sein, um gut erkannt zu werden sowie eine mittlere Komplexität und Neuigkeit haben, um Neugier und Aufmerksamkeit zu aktivieren.
- **Merkmale des Beobachters:** Unter sonst gleichen Bedingungen ist für den Lernerfolg des Beobachters seine positive Einstellung zur Modellperson und dem wahrgenommenen Verhaltensausschnitt eben so ausschlaggebend wie seine aktuelle Wahrnehmungskapazität und seine Wertvorstellungen, Interessen, Vorerfahrungen usw.. Wenn sich der Beobachter wesentlich inkompetenter als das Modell erlebt, oder wenn seine Wertvorstellungen denen des Modells widersprechen, reduziert sich die Wahrscheinlichkeit, dass er beobachtete Verhaltensweisen anwendet. Selbstunsichere Beobachter neigen stärker dazu, sich an Vorbildern zu orientieren. Ganz allgemein werden Modelle in Situationen nachgeahmt, solange sich Beobachter verhaltensunsicher fühlen. Mit wachsender Routine werden übernommene Verhaltensmuster dann individuumspezifischer.
- **Merkmale des Modells.** Hier ist die Befundlage besonders komplex. Unter sonst gleichen Bedingungen gilt: Freundliche Modelle begünstigen bei kleinen Kindern die Nachahmung des Gezeigten. Zeigt bzw. verlangt das Modell allerdings unangenehme Verhaltensweisen (Verzicht auf Bonbons) so haben freundliche Modelle weniger Einfluss auf die spätere Verhaltenspraxis, vermutlich weil die Kinder von ihnen keine Strafe fürchten. Allgemein werden Verhaltensweisen eines Modells eher übernommen, wenn der Beobachter die Tüchtigkeit und Kompetenz, Alter, Geschlecht, Status, Rasse des Modells positiv bewertet. Man vermutet, dass der Beobachter bei der Umsetzung mit positiven Handlungskonsequenzen rechnet. Erscheint dem Be-

obachter sein Modell jedoch sehr viel kompetenter als er selbst, so reduziert das seine Bereitschaft, das beobachtete Muster zu erproben bis hin zu Effekten der Kontraimitation im Sinne von: So gut wie der kann ich oder will ich nicht sein!

- **Merkmale der Beobachtungs- bzw. Lernsituation:** Unter sonst gleichen Bedingungen ist es günstig, wenn der Beobachter vorab weiß, dass er das beobachtete Verhalten übernehmen soll bzw. für eigene Problemsituationen übernehmen kann. Darüber hinaus begünstigt die begleitende Verbalisierung des Vorbildverhaltens und der laufenden Emotionen die Anwendung des Gelernten. Die verbalen Beschreibungen durch das Vorbild, den lernenden Beobachter oder dritte Personen sorgen dafür, dass der lernende Beobachter bildlich und symbolisch codierte Modelle entwickelt. In der Aufnahme phase gilt also die Empfehlung: Handeln statt zuviel reden aber dennoch sparsam beim Handeln reden!

Begünstigend für die spätere Anwendung wirken sich auch Handlungsfolgen für das Modell aus. Dabei beeindruckt stellvertretende Bestrafung wie beim Struwwelpeter die Beobachter stärker als stellvertretende Verstärkung. Dieser Effekt wird allerdings reduziert, wenn das Vorbild auf die Strafe gleichgültig oder ärgerlich reagiert. Insgesamt begünstigen Selbstkommentare, Selbstverstärkungen und Äußerungen des Wohlbefindens durch das Vorbild den Lerneffekt auf Seiten des Beobachters. Wenn Modelle sich anders verhalten als sie reden, bevorzugen die Beobachter in Anwendungssituationen die Verhaltensweisen, die ihnen weniger Bedürfnisverzicht abverlangen.

- **Die Merkmale der Anwendungssituation:** Unter sonst gleichen Bedingungen wird das beobachtete Verhalten bevorzugt in Situationen angewendet, in denen der Beobachter positive Handlungsfolgen erwartet. Die direkte Verstärkung der Anwendung des Gelernten ist für weitere Anwendungen förderlich. Gezielte Aufforderungen oder die Anwesenheit des Vorbildes erhöhen die Auftrittswahrscheinlichkeit. Je unklarer für den Beobachter eine Anwendungssituation und ihre Folgen sind oder je stärker er emotional verunsichert ist, um so eher neigt er dazu, sich am Modellverhalten zu orientieren.

2. Konsequenzen für die pädagogische Praxis:

Was können LehrerInnen von dieser Theorie lernen? Was wird zu häufig ignoriert?

- Zum Modell können nur solche erwünschten und unerwünschten Erlebens- und Verhaltensausschnitte werden, die an einer realen Person oder in Texten bzw. audio-visuellen Medien beobachtbar sind, und nicht verdeckte Gedanken, Einstellungen oder Handlungsbegründungen.
- Zum Vorbild im Sinne Banduras wird man nicht, weil man etwas demonstrieren möchte. LehrerInnen sind zunächst nur **Modellangebote**. Sie werden zum Modell, wenn Beobachter ihre selektive Wahrnehmung auf sie lenken. Das geschieht um so eher, wenn die Beobachter bei eigener Verhaltensunsicherheit Orientierung suchen und die Modellperson wertschätzen.
- Die Bewertungen des beobachtenden Lerners beeinflussen seine Aufmerksamkeit, die Art der Speicherung und seine Bereitschaft zur Anwendung des Gelernten.

Beim professionellen Einsatz des Beobachtungslernens ist folgendes zu berücksichtigen.

Modelle, die von Schülern geschätzt und als ähnlich erlebt werden, haben eine größere Chance, beobachtet und nachgeahmt zu werden. Der Einsatz von Schülermodellen ist daher nicht nur im Sportunterricht zu empfehlen.

Die Modellperson sollte in Wort und Bild glaubwürdig und eindeutig den Lerninhalt demonstrieren. Zur Prägnanz gehört auch das Bemühen, durch begleitende Verbalisation das Wesentliche, was beobachtet werden soll, nochmals zu kommentieren. Die Lernmotivation des Beobachters lässt sich am besten aus einem selbst erlebten Anwendungsproblem entwickeln.

Planvolles Modelling sollte auch die Analyse des Beobachteten sowie die Art der Speicherung und Bewertung durch den Lerner prüfen. Am meisten vernachlässigt wird m. E. die Vorbereitung und Einbeziehung geeigneter Anwendungssituationen sowie die Analyse der Erfahrungen des Lerners dabei, um das übertragene Handlungsmuster gegebenenfalls zu optimieren. Prototyp einer theoriegeleiteten Anwendung von Beobachtungslernen sind z.B. Gruppentrainings zur Förderung sozialer Kompetenzen (vgl. Lubit 2001; Krause 2001).

3. Impulse für die Anwendung der sozialkognitiven Lerntheorie in Lehrerbildung und Schule

Mut zu Unvollkommenheit und Selbstverantwortung: Engagierte Lehrer leiden nicht selten unter eigenen oder fremden Ansprüchen, sich immer vorbildlich verhalten zu müssen, um ungewolltes Modelllernen zu vermeiden. Das Ideal, auf allen Gebieten im Sinne des kategorischen Imperativs vorbildhaft zu leben, überfordert Lehrer und Eltern vgl. Sader (1996, 75). Auch der relative Anspruch, sie sollten vorbildhafter sein als andere Personengruppen, ist zwar verständlich aber mit Blick auf die Komplexität der Lebenspraxis nur begrenzt einzulösen. Mit wachsendem Alter sollten vielmehr Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf ihre Selbstverantwortung verwiesen werden, wenn Sie eigenes Fehlverhalten mit dem schlechten Vorbild anderer entschuldigen wollen, oder wenn sie von anderen besseres Verhalten erwarten als sie selbst zeigen.

Positive Grundhaltungen zu Personen und Themen vorleben: Neben dem offensichtlich unerwünschten Verhalten potentieller Modelle scheint es m. E. viel wichtiger, auf die Eindeutigkeit und Glaubwürdigkeit professioneller Pädagogen zu achten. Ein depressiver oder gestresster Pädagoge kann kaum ermutigend wirken. Er ist die beste Antireklame für seine Erziehungs- und Unterrichtsziele (vgl. Sieland, 2000a,b). Lernen kann man leichter von denen, die lachen können und ihre Sache lieben. So weist Reißland (2001) auf die Bedeutung von Humor als Erziehungsmethode und -ziel in der Schule hin und stellt ein Humortraining für Lehrer vor. Ohne Haltungen vorzuleben, ist die Demonstration von Verhaltensmustern vermutlich nicht effektiv.

Nur eine persönliche Grundaussage vorleben: Weniger ist mehr! PädagogInnen sollten überlegen, welche Grundbotschaft sie vor allem modellhaft vorleben möchten. Dies könnte der Kern ihres individuellen Lehrerleitbildes werden. Im Weiteren sollten sie im Gespräch mit SchülerInnen, KollegInnen oder Eltern klären, ob die intendierte Botschaft auch bei ihnen ankommt. Erst wenn LehrerInnen ihre pädagogische Grundbotschaft im Diskurs mit KollegInnen geklärt haben, kann man daran gehen, gemeinsame Schulprogramme zu entwickeln, die diese Bezeichnung verdienen.

Gemeinsam Grundbotschaften definieren und vorleben: Schließlich sollte man überlegen, ob sich nicht verschiedene Personen in der Schule auf ein Monatsthema einigen können, das modellhaft vorgelebt werden soll (vgl. Sieland, 1999). Auf diese Weise könnte man die Zahl und Varianz der Modelle für verschiedene Beobachter erhöhen. So

könnte man z.B. per Regel das Klagen im Lehrerzimmer an zwei Tagen durch bewusst positive Äußerungen zu ersetzen versuchen und so vielleicht positive Mitreißeffekte auslösen.

Kontraimitation vermeiden: Da in der Schule alle Beteiligten zugleich potentielle Beobachter und Modelle sind, ist darauf zu achten, dass Personen mit konträren Auffassungen sich nicht in pharisäische Grabenkriege verwickeln und wechselseitige Kontraimitation fördern. Sehr aktive LehrerInnen geraten beim Umgang mit wenig engagierte KollegInnen, SchülerInnen oder Eltern in die Gefahr, die eigenen Haltungen so extrem zu demonstrieren, dass die Beobachter das Gegenteil bevorzugen! Gleichzeitig verschenken sie eigene Lernchancen, denn Überengagierte könnten vom Vorbild einer gesunden Rollendistanz lernen, wenn Sie diese Modelle in der Aufnahme phase nicht vorab verteufeln!

Für Problemsituationen gemeinsam hilfreiche Modelle entwickeln und erproben:

Die Lern- und Anwendungsmotivation eines Beobachters ist günstiger, wenn er für ein akutes Problem Lösungen sucht, als wenn ihm „Modelle auf Vorrat“ nach dem Stundenplan geboten werden. Gefühle der Entmutigung können nicht nur SchülerInnen vor einer Klassenarbeit sondern auch Lehrerinnen vor einer schwierigen Klasse empfinden. Dabei spielen Gedanken eine große Rolle wie die folgende Tabelle zeigt.

Gedanken →	→ Arten von Minderwertigkeitsgefühlen
„Ich schaffe das nicht!“	Unzulänglichkeit
„Andere haben es leichter!“	Ungerechtigkeit
„Andere sind besser, so werde ich nie! Wenn andere das merken!“	Unterlegenheit Scham
„Früher fiel es mir leichter - künftig wird es noch schwerer!“	Angst vor der Gegenwart, sich zurück sehen Angst vor der Zukunft
„Eigentlich möchte ich jetzt lieber...!“	Entfremdung

Hier könnte man das kreative Potential von Gruppen (z.B. Klassenrat oder kollegiale Supervision) nutzen, um ermutigende Gegengedanken zu finden.

Ähnlich einer Eigenblutspende für den Risikofall können LehrerInnen oder SchülerInnen auch selbst konstruktive Erlebens- und Verhaltensmodelle konzipieren, sich in Rollenspiel und Rollentausch aneignen und dann in geeigneten Situationen anwenden. Mit eigenen Grenzen und Teilniederlagen umgehen zu können, ist zweifellos ein wichtiges Bildungsziel, das von Lehrern modellhaft vorgelebt werden sollte (vgl. Sieland, 2001).

Solche Möglichkeiten zu kooperativem bzw. problemlösendem Modelllernen werden m. E. in Lehrerausbildung und Schule zu wenig genutzt.

Anwendung einfordern und verstärken: Wie das folgende Beispiel zeigt, muss das Vorgelebte aktiv vom Lerner eingefordert werden. Eltern können z.B. noch so gut helfendes Verhalten vorleben. Wenn sie im Gegenzug kein helfendes Verhalten vom Kind verlangen und unterlassene Hilfeleistungen keine Sanktionen nach sich ziehen, konterkarieren Sie ihre Erziehungsabsicht durch die eigene Verhaltenspraxis. Dann wirken die direkten Folgen für das Kind stärker als das Vorbildverhalten.

Anpassungseffekte vermeiden: Schüler, die sich von Lehrern oder Eltern abhängig fühlen, können Verhaltensmuster und Einstellungen vorübergehend übernehmen, ohne sie in ihrem Wertesystem zu verankern. Die Oberflächlichkeit der Anpassung muss den Betroffenen nicht einmal bewusst sein. Dennoch wird die Anwendungsbereitschaft jenseits der Abhängigkeit gering sein. Zur Identifikation mit dem Beobachtungsinhalt braucht man zusätzliche Strategien, etwa Bewertungsgespräche ohne Druck. Aus diesem Grund können z.B. auch AnwärterInnen wegen ihrer Abhängigkeit vom Urteil der Seminarleiter wohl erst nach der Festanstellung als Berufseinsteiger ein persönliches Lehrerleitbild entwickeln.

Alle Interaktionspartner als potentielle Modelle und Beobachter verstehen:

Die Lerntheorie Banduras basiert auf einem Kommunikationsmodell, in dem beide Interaktionspartner sowohl senden als auch empfangen. Der Beobachter muss sich also nicht als Lernender definieren der Sender nicht als Modell. Entgegen dem üblichen Rollenklischee können also auch Lehrer von Vorgesetzten, KollegInnen, Eltern oder SchülerInnen lernen. Alle sollten daher auf ihre Verantwortung in beiden Rollen hingewiesen werden.

Anwendungsabsichten fördern und selbstregulative Anwendung reflektieren.

Entscheidend für die Anwendung des Gelernten ist es, mit dem Beobachter folgende Fragen zu klären: Wann, wo und wie willst Du einen Anwendungsversuch starten? Welche Erfolgsaussichten und negative Reaktionen der Umwelt sind zu erwarten? Wie können Anwendungserfahrungen zur besseren Flexibilität des mentalen Modells beitra-

gen? Wegen der Zeitknappheit wird m. E. in Erziehung, Unterricht, Beratung und Supervision die Reflexion von Anwendungsplänen und Anwendungserfahrungen sehr vernachlässigt.

Ich komme zum Schluss. Lehren wird heute als Lernberatung für Schüler oder Studenten verstanden. Diese sollen zu kooperativem und selbstgesteuertem lebenslangem Lernen befähigt werden. Banduras Theorie mit ihrem Fokus auf den Prozessen im Lerner ist damit hoch aktuell. Lernen ist für Bandura nicht Verhaltensänderung sondern die (eigenverantwortliche) Veränderung mentaler Modelle (Conceptual change). Dafür sind vorgelebte Praxisbeispiele in passenden Situationen wichtig. Weder Lehrer noch Schüler können von ihren Mitmenschen vorbildlicheres Verhalten verlangen, als sie selbst bieten. Für DozentInnen und LehrerInnen gilt: Man kann Verhalten am effektivsten ändern, in dem man bessere Alternativen vorlebt bzw. empfiehlt und nicht das unerwünschte Verhalten verbietet. Für den lernenden Beobachter gilt im Übrigen der Satz von Laotse: "Wenn Du einen Würdigen siehst, trachte ihm nachzueifern, wenn Du einen Unwürdigen siehst, prüfe dich in deinem Innern!"

Literatur:

- Bandura, A. (1986) „Social foundations of thought and action“. A social cognitive theory. Englewood Cliffs. New Jersey. Prentice Hall
- Halisch, F. (1996²) Beobachtungslernen und die Wirkung von Vorbildern. In: H. Spada (Hrsg.) Allgemeine Psychologie: Bern: Huber 373 - 402
- Krause, G. (2001). Transfereffekte nach Trainings sozialer Kompetenzen. In: Günter Krampen, Hermann Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation II: Neue Medien, Psychologiedidaktik und Evaluation in der psychologischen Haupt- und Nebenfachausbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Lubitz, I. (2001). Möglichkeiten einer praxisbezogenen Kurzvorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP). In: Günter Krampen , Hermann Zayer (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation III: Konzepte, empirische Befunde und Erfahrungsberichte zur psychologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH. (In Druck).
- Rißland, B. (2001). Humor als personale Kompetenz für Lehrer: Diagnostik und Training. In: C. Hanckel; B. Jötten & K. Seifried (Hrsg). Schule zwischen Realität und Vision Kongressbericht der 14. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2000. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, (im Druck).
- Sader, M. (1996). Beobachtungslernen in der Gruppe. In *Gruppendynamik*, 27. Jahrg. Hest 1 S, 67 - 83
- Sieland, B. (1999) Kooperative Entwicklungssteuerung durch Selbstmanagement in Studium und Schulen (KESS). In Christine Enders, Christoph Hanckel, Sabine Möley (Hrsg.). *Lebensraum – Lebenstraum – Lebenstrauma Schule*. Berichte aus der Schulpsychologie. Kongreßbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH (S. 122-131)
- Sieland, B. (2000²a). *Hast Du heute schon gelebt?* Übungen zur Selbstentwicklung für Einzelpersonen und kleine Gruppen. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.

- Sieland, B. (2000b). Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. In *Praxis Schule 5-10*. Heft 2/2000 (S. 35 – 40), Braunschweig: Westermann
- Sieland, B. (2001). Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? In Westermann Grundschule 3/2001 S. 36 - 39
- Zimmerman, B.J. (1989) A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81, 329-339