



LEUPHANA
UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften
Institut für Psychologie

**Stärkung der personalen Ressourcen
durch emotionszentrierte Selbstreflexion
und kollegiale Supervision?**

**Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von
Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung)**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt der

Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften

von

Birgit Többen

geboren am 27. November 1959 in Hannover

Verteidigung der Arbeit in Lüneburg, den 07.07.2008

Gutachter:

Prof. Dr. Bernhard Sieland

Prof. Dr. Wolfgang Schulz

Prof. Dr. Maria-Eleonora Karstens

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Stärkung personaler Ressourcen von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als Hilfe zur Bewältigung von Anforderungen im beruflichen und privaten Feld	8
2.1	Anforderungen an Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im beruflichen und privaten Feld	8
2.1.1	Das Berufsbild der Erzieherin und Sozialassistentin	8
2.1.2	Besondere Belastungen im Erzieherinnen- / Sozialassistentinnenberuf und ihre Folgen für die Gesundheit	10
2.1.3	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Erzieherinnen	15
	Emotionsarbeit als zentrale Anforderung im Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenberuf und als protektiver Faktor und Ziel professioneller Elementarerziehung.....	17
2.2	Personale, soziale und organisationale Ressourcen zur qualitäts- und gesundheitsgerechten Bewältigung der Anforderungen	20
2.2.1	Ressourcen im Erzieherinnen- / Sozialassistentinnenberuf - zwischen Anspruch und Realität	20
2.2.2	Die Ausbildung zur Sozialassistentin / zur Erzieherin	22
2.2.3	Gesundheitsförderung für (sozial-) pädagogische Berufsgruppen	25
2.2.3.1	Verhaltens- und Verhältnisprävention	26
2.2.3.1.1	Das Gesundheitsmodell und das Person-Job-Fit-Modell (PJF) als Grundlagen der Arbeit.....	26
2.2.3.1.2	Arbeits- und Gesundheitsschutz zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention.....	27
2.2.3.2	Verhaltensprävention im Sinne des salutogenetischen Ansatzes	29
2.2.3.3	Personale Ressourcen.....	31
2.2.3.3.1	Erlebte Selbstwirksamkeitserwartung	31
2.2.3.3.2	Handlungsorientierung.....	36
2.2.3.3.3	Selbstregulation	38
2.2.3.3.4	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster	40
2.2.3.4	Emotionale Kompetenz und Emotionsregulation als Leistungsvoraussetzung und Erziehungsziel von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen	43
2.3	Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als personale Leistungsvoraussetzungen.....	50
2.3.1	Beschreibung und Erläuterung der Methode „Emotionszentrierte Selbstreflexion“	51
2.3.2	Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als Hilfe zur Bewältigung privater und beruflicher Anforderungen	53
2.3.3	Der Erfolg der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision in wechselseitiger Abhängigkeit mit dem Vorhandensein und dem Aufbau personaler Ressourcen sowie der Reflexionskompetenz, dem Reflexionsverhalten und dem Reflexionsstil	60
2.3.4	Mögliche Risiken der „Emotionszentrierten Selbstreflexionen“ und ihre Reduktion durch kollegiale Supervision	62
2.4	Zusammenfassung und Ausblick auf die Untersuchungsfragen	65

3	Fragestellung und Ableitung der Hypothesen	68
3.1	Fragestellung	68
3.2	Hypothesen.....	70
4	Methode	72
4.1	Darstellung der Variablen und Untersuchungsdesign	72
4.2	Durchführung der Untersuchung	76
4.3	Beschreibung der Stichprobe.....	77
4.3.1	Teilnehmergruppen, Gruppengröße und Dropoutrate.....	77
4.3.2	Altersverteilung zwischen den Stichproben.....	79
4.3.3	Wöchentliche Arbeitszeit.....	80
4.3.4	Sicherheit in der Berufswahl	80
4.3.5	Tagebucherfahrungen.....	81
4.3.6	Einstellungen zur Reflexion.....	81
4.3.7	Bevorzugte Reflexionsformen	81
4.4	Instrumentarium und Auswertungsverfahren	83
4.4.1	Allgemeine Selbstwirksamkeit (WIRKALL_r)	84
4.4.2	Erzieher-/ Sozialassistentinnenselbstwirksamkeitserwartung (WIRK-ES).....	84
4.4.3	Handlungs- und Lageorientierung (HAKEMP-90)	85
4.4.4	Selbstregulation (REG)	86
4.4.5	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	86
4.4.6	Weitere Erhebungsinstrumente.....	87
4.4.6.1	Codeseite.....	87
4.4.6.2	Abschlussbilanz	87
4.5	Statistische und qualitative Auswertung	87
5	Ergebnisse.....	89
5.1	Deskription der erhobenen Variablen / Potentialanalyse	89
5.1.1	Vergleich der erhobenen personalen Ressourcen mit den Normwerten der untersuchten Variablen.....	90
5.1.2	Vergleich zwischen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen.....	94
5.1.3	Vergleichbarkeit der Experimental- und Kontrollgruppe in Bezug auf die erhobenen Variablen	96
5.1.4	Eignung der Skalen zur Eignungsanalyse.....	97
5.1.5	Analyse des Reflexionsverhaltens, -stils und der Reflexionsinhalte der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen	99
5.1.6	Korrelationen zwischen den Skalen	108
5.1.7	Korrelationen zwischen erprobten und neu eingeführten Skalen	111
5.1.8	Zusammenhänge zwischen den erhobenen personalen Ressourcen und dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten und der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz.....	115

5.2	Trainingswirkungsanalyse	119
5.2.1	Generelle Trainingseffekte	119
5.2.2	Differenzielle Trainingseffekte	136
6	Diskussion	174
7	Ausblick	189
8	Literatur	192
	Internetadressen	208

Übersicht der Anhänge A – C (DVD)

Anhang A

Inhalt:

- 1 Instrumentarium
- 2 Formblätter zur Durchführung der Selbstreflexionen
- 3 Tabellen zur Stichprobe (Auswertung der Codeseite)
- 4 Ergebnistabellen der Prä- und Postmessungen
- 4.1 Skalen (Experimental- und Kontrollgruppe, Erzieherinnenexperimental- und -kontrollgruppe, Sozialassistentinnenexperimental- und kontrollgruppe)
- 4.2 AVEM (Experimental- und Kontrollgruppe, Erzieherinnenexperimental- und -kontrollgruppe, Sozialassistentinnenexperimental- und kontrollgruppe)
- 4.3 Abschlussbilanz
- 4.4 Qualitative Auswertung
- 4.5 Ergebnistabellen der Korrelationsrechnungen
- 5 Material zur qualitativen Auswertung der Emotionstagebücher

Anhang B

Inhalt:

- 1 Ergebnistabellen und Abbildungen zur Wirkanalyse
- 2 Gruppenbildung für geringe und hohe Merkmalsausprägungen

Anhang C

Anmerkung:

Anhang C konnte in der Online-Publikation nicht veröffentlicht werden. Spezielle Daten, auf die es Textweise gibt, können bei der Verfasserin angefragt werden (birgit.toebben@web.de).

Inhalt:

Berechnungsdateien und Datentabellen für Mittelwerte, Standardabweichungen, Differenzen, Korrelationen, Erfolgsraten, Effektstärken, Nettoeffekte, T-Tests, Varianzanalysen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Häufigkeit der AVEM-Muster für Erzieherinnen und Leiterinnen (Buch & Frieling, 2001, S. 36)	17
Tabelle 2:	Zuordnung der Variablen der emotionszentrierten Selbstreflexion zu den Kompetenzbereichen der Sozialassistentinnen- und Erzieherinnenausbildung	24
Tabelle 3:	Arbeits- und Gesundheitsschutz im Erzieherinnenberuf zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention (übertragen aus Rudow, 1997, S. 57).....	27
Tabelle 4:	Leitlinien für Gesundheitsförderung gemäß Ottawa-Charta und ihre Bedeutung für aktives Handeln in pädagogischen Berufsfeldern (Barkholz & Wille, 2000, S. 171).....	28
Tabelle 5:	Funktionen der Reflexionsschritte	52
Tabelle 6:	Abhängige und unabhängige Variablen	72
Tabelle 7:	Gegenüberstellung von Aufwand und Nutzen für die Teilnehmerinnen	75
Tabelle 8:	Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen.....	79
Tabelle 9:	Übersicht über alle in der Untersuchung eingesetzten psychometrischen Skalen	83
Tabelle 10:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Eichstichproben und der Gesamtstichprobe der BBS V im Vergleich (Skalen) (N= 373) mit T-Werten des Mittelwertvergleichs	91
Tabelle 11:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Eichstichproben und der Gesamtstichprobe der.....	91
Tabelle 12:	Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prämessung für die Gesamtgruppen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen.....	95
Tabelle 13:	Kennzahlen zur praktischen Relevanz im Überblick (nach Astleitner, 2003, S. 51)	122
Tabelle 14:	Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Gesamtgruppe).....	124
Tabelle 15:	Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Gesamtgruppe).....	124
Tabelle 16:	Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Gesamtgruppe).....	127
Tabelle 17:	Nettoerfolgsraten und -effektstärken für die einzelnen Skalen (R - O).....	133
Tabelle 18:	Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Erzieherinnen)	142
Tabelle 19:	Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Sozialassistentinnen).....	143
Tabelle 20:	Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Teilnehmerinnen - Muster G).....	147
Tabelle 21:	Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Teilnehmerinnen - Muster G).....	147
Tabelle 22:	Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Muster G und S	153
Tabelle 23:	Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Muster A und B	154
Tabelle 24:	Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Gruppen „Gefühle reflektiert“ und „Gefühle eher nicht reflektiert“	160
Tabelle 25:	Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Gruppen „Mehr positive Gefühle reflektiert“ und „Mehr negative Gefühle reflektiert“	162
Tabelle 26:	Merkmalsausprägungen mit günstiger Entwicklung bzw. geringerer Verschlechterung der Experimentalgruppe hinsichtlich des Musters G	168
Tabelle 27:	Merkmalsausprägungen, bei denen sich kaum Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe gezeigt haben	169
Tabelle 28:	Merkmalsausprägungen mit günstigerer Entwicklung der Kontrollgruppe.....	171

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Überblick über die zu stärkenden personalen Ressourcen durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision und ihre vermuteten Zusammenhangsmuster	7
Abbildung 2: Belastungsfaktoren des Personals in Kindertageseinrichtungen (N= 1885) (Fuchs-Rechlin, 2007a, S. 6)	12
Abbildung 3: Rangreihe der aktuellen Beschwerden (Seibt et al., 2004. Zitiert nach: Khan, 2006)	12
Abbildung 4: Diagnose- und Interventionsschwerpunkte zur Gesundheits- und Leistungsförderung im Kontext der Work-Life-Balance (vgl. Sieland, 2006a)	14
Abbildung 5: Erzieherinnengesundheit – Multikausales Bedingungsgefüge (übertragen nach Weber, 2002, S. 32).....	26
Abbildung 6: Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse (Schwarzer, 1996. Zitiert nach Schmitz, 2002, S. 208).....	33
Abbildung 7: Emotionale Kompetenz (von Salisch, 2002a).	44
Abbildung 8: Zentrale Persönlichkeitsvariablen für die qualitäts- und gesundheitsgerechte Arbeit von Erzieherinnen	50
Abbildung 9: Reflexionsschema nach Sieland (2000a) – leicht abgeändert von der Verfasserin	51
Abbildung 10: Drei Lernformen nach Argyris und Schön (1999).....	56
Abbildung 11: Die emotionszentrierte Selbstreflexion als Grundlage für Veränderungen der Selbstwirksamkeit	58
Abbildung 12: Wechselseitige Zusammenhänge zwischen der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ und den personalen Ressourcen als Grundlage für Veränderungen der Selbstwirksamkeit.....	61
Abbildung 13: Schematische Darstellung des Ablaufs der Untersuchung über 7 Wochen	73
Abbildung 14: Übersicht über die Stichprobengruppen.....	78
Abbildung 15: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prämessung für die Gesamtgruppe	92
Abbildung 16: AVEM – Musterzugehörigkeit im Vergleich	93
Abbildung 17: Korrelationen der personalen Ressourcen ($\geq .2$ auf dem 0.01 Signifikanzniveau) - Prätestwerte der Gesamtstichprobe.....	109
Abbildung 18: Korrelationen der Skalen der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit (WIN1K, WIN2K, WIN1B, WIN2B und der weiteren personalen Ressourcen ($\geq .19$ auf dem 0.01 Signifikanzniveau) - Prätestwerte der Gesamtstichprobe.....	113
Abbildung 19: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“	125
Abbildung 20: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“	125
Abbildung 21: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Gesundes Muster= 25,1).....	126
Abbildung 22: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“	126
Abbildung 23: Hoch signifikante Interaktion der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) (F= 6,777)	134
Abbildung 24: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Selbstregulation“ (Erzieherinnen)	141
Abbildung 25: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Erzieherinnen)	141
Abbildung 26: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Verausgabebereitschaft“ (F= 6,33) (Teilnehmerinnen - Muster G)	148

Abbildung 27: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Teilnehmerinnen - Muster G).....	149
Abbildung 28: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Offensive Problembewältigung“ (Teilnehmerinnen - Muster G)	149
Abbildung 29: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ (Teilnehmerinnen - Muster G).....	149
Abbildung 30: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Teilnehmerinnen - Muster G).....	150
Abbildung 31: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der Skala „Selbstregulation“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Gefühle eher nicht reflektiert“= Gruppe 0).....	159
Abbildung 32 Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Gefühle eher nicht reflektiert“= Gruppe 0).....	159
Abbildung 33: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Gefühle eher nicht reflektiert“= Gruppe 0).....	160
Abbildung 34: Hoch signifikante Interaktion der Skala „Selbstregulation“ (F= 6,447) („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Mehr negative als positive Gefühle reflektiert“ = Gruppe 0)	162

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mir in der Zeit der Entstehung der Arbeit hilfreich zur Seite standen.

Da sind zuallererst meine Professoren und Gutachter. Herrn Prof. Dr. Bernhard Sieland danke ich ganz besonders, dass er mich über die Jahre in vollem Umfang bei der Planung und Durchführung der Untersuchung sowie bei der Niederschrift der vorliegenden Arbeit begleitet und unterstützt hat. Herrn Prof. Dr. Wolfgang Schulz und Frau Prof. Dr. Maria-Eleonora Karstens danke ich für ihre Bereitschaft, sich mit meiner Arbeit zu beschäftigen sowie für ihre wertvollen Anregungen und methodische Hilfen. Herrn Dr. Peter Mnich danke ich ebenfalls ganz herzlich für seine Hilfe und seine tatkräftige Unterstützung bei der Datenaufbereitung und der statistischen Auswertung. Nicht zuletzt sei hier auch noch Prof. Dr. Johannes Mayr genannt, der mir hilfreiche Anregungen für meine Arbeit gab.

Ganz besonderer Dank gilt natürlich auch meinen Kolleginnen und Kollegen, die sich bereit erklärt haben, mit ihren Klassen das Projekt zu unterstützen, und den Schülerinnen und Schülern, die mit ihrer Teilnahme das Projekt überhaupt erst möglich gemacht haben. Genau so gilt mein Dank der Schulleitung der BBS VII (jetzt: BBS V) und der Bezirksregierung Braunschweig (jetzt: Landesschulbehörde, Standort Braunschweig), dass sie die Durchführung dieses Projektes genehmigt haben.

Ebenfalls danken möchte ich den drei Studentinnen des Fachbereichs für Erziehungswissenschaften, die mich bei der qualitativen Auswertung unterstützt haben, und Herrn Oliver Kley für seine Hilfe bei der AVEM-Online-Diagnose.

Großer Dank gilt auch meinem Schwager Friedrich-Wilhelm Herweg, meinem Freund Dr. Ullrich Jahn und Herrn Helmut Heyse, die sich bereit erklärten, die Arbeit orthografisch zu prüfen bzw. Anregungen zur Darstellung gegeben haben. Vielen Dank auch meiner Schwester Carola Herweg und meiner Kollegin Sabine Herrmann, die mir bei EDV-Problemen und Formatierungsfragen hilfreich zur Seite standen.

Ein ganz herzlicher Dank gilt auch meiner Familie für den familiären Rückhalt, den ich in dieser Zeit hatte. Ich danke meinem Lebensgefährten Herrn Axel Hoffheinz für die anregenden Gespräche und seine soziale Unterstützung und meinen drei Kindern Tobias, Mark und Lena für ihr Verständnis und die Geduld, die sie mit mir hatten.

Zusammenfassung

Für den eiligen Leser folgt an dieser Stelle zunächst eine Zusammenfassung über die gesamte Arbeit.

Das Ziel dieser Arbeit war es, ein Lernarrangement (=Modul) zur Gesundheitsförderung durch „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ zu entwickeln, zu erproben und hinsichtlich seiner Effekte auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit angehender Sozialassistentinnen und Erzieherinnen zu überprüfen.

Gesundheit und Leistungsfähigkeit werden hier nach einer ganzheitlich-biopsychosozialen Auffassung als ein multikausales Bedingungsgefüge konzipiert. Zwischen Anforderungen im beruflichen und privaten Bereich, gesellschaftlichem Kontext und persönlichen Ressourcen bestehen komplexe Interaktionen. Langfristig sollten alle Anforderungen, Belastungen und Ressourcen im Gleichgewicht sein, damit die psychische und physische Gesundheit sowie die persönliche Leistungsfähigkeit erhalten bleiben. Die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Personen werden als mehr oder weniger gute Passung zwischen ihren externen und internen Anforderungen und ihren externen und internen Ressourcen verstanden (Becker, 2003).

Bei einem objektiven oder subjektiv empfundenen Ungleichgewicht zwischen Belastung und Belastbarkeit kommt es zu einer hohen Beanspruchung im Sinne eines krankheitsfördernden negativen Stresses. Untersuchungen in der jüngeren Vergangenheit zeigten, dass Menschen in psychosozialen und pädagogischen Berufen in ihrem Berufsalltag besonderen Belastungen ausgesetzt sind. Es werden an sie hohe Anforderungen bei geringem Einfluss auf die Zielerreichung gestellt. Die hohe Beanspruchung durch den Beruf geht zudem mit zum Teil ungünstigen Arbeitshaltungen und Erlebensmustern einher, die ihrerseits die Arbeitsqualität der Betroffenen in wichtigen Gebieten einschränken.

Mit dieser Untersuchung wurden erstmalig **gesundheits- und leistungsrelevante Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen** angehender Sozialassistentinnen und Erzieherinnen erhoben, die als Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der beruflichen und privaten Anforderungen von besonderer Bedeutung sind. Damit ist die Arbeit ein Beitrag zur Verhaltensprävention im Sinne des salutogenetischen Ansatzes (vgl. Antonovsky, 1999).

Schmitz (1999) konnte z.B. zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung ein solcher protektiver Faktor gegenüber beruflichem Stress und Burnout ist. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden diese und weitere personale Ressourcen, wie Handlungsorientierung (Kuhl, 1990), Selbstregulation (Schwarzer, 1999), emotionale Kompetenz und gesunde arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 2003) dargestellt und ihre bereits bekannten bzw. vermuteten wechselseitigen Zusammenhänge erläutert.

Um auch die berufsspezifische Selbstwirksamkeit der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen in diese Untersuchung mit aufnehmen zu können, wurde für diese Berufsgruppe ein Instrument zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit in Anlehnung an ein Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium entwickelt und hinsichtlich seiner Korrelationen zu den bereits erprobten Skalen überprüft.

Außerdem wurde der Frage nachgegangen, welche Skalen zur Erhebung der personalen Ressourcen interindividuelle Unterschiede gut und auch stabil abbilden, so dass sie als Eignungsanalyse eingesetzt werden könnten. Darüber hinaus wurden die zum Teil in der Forschung bzw. in der Theorie postulierten Zusammenhänge zwischen den Variablen „Erlebte Selbstwirksamkeit“, „Selbstregulation“, „Handlungs- und Lageorientierung“ und „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“, „bevorzugter Reflexionsstil“, „Reflexionsverhalten“ und „Reflexionsinhalte“ untersucht.

Berufstätigen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen fehlen erfahrungsgemäß häufig die zeitlichen und finanziellen Möglichkeiten, um Fortbildungen zur Diagnose und Förderung ihrer Leistungs- und Gesundheitsqualität zu besuchen oder sich an gesundheitsförderlichen Maßnahmen zu beteiligen - wenn sie denn überhaupt angeboten werden. Deshalb wurde in dieser Untersuchung **ein Trainingsmodul zum gesundheitsförderlichen Umgang mit sich selbst und den beruflichen Anforderungen** bereits in der Ausbildung von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen eingesetzt und erprobt.

Es handelt sich um das Trainingsmodul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“. Das Modul setzt sich zusammen aus dem Erlernen einer professionellen Reflexionsmethode, der „Emotionszentrierten Selbstreflexion“, einerseits und einer regelmäßig stattfindenden kollegialen Supervision mit einem kritischen Freund andererseits.

Damit leistet diese Arbeit einen Klärungsbeitrag zu folgenden Fragen:

- Welche Beziehung besteht zwischen den erhobenen Indikatoren für qualitäts- und gesundheitsdienliche Ressourcen?
- Welche Skalen zur Erhebung der personalen Ressourcen bilden interindividuelle Unterschiede gut und stabil ab, so dass sie zur Eignungsanalyse genutzt werden können?
- Über welche gesundheitsdienlichen Ressourcen verfügen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen während ihrer Ausbildung?
- Welche Differenzen zeigen sich zwischen den Gruppen der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen?
- Welche Effekte hat das konzipierte Training auf diese Variablen?
- Welche Veränderungen zeigen angehende Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im Laufe ihrer praktischen Ausbildung und durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision in den o. g. Variablen und welche Unterschiede bestehen diesbezüglich zwischen
 - Sozialassistentinnen und Erzieherinnen
 - Männern und Frauen sowie
 - Angehörigen der unterschiedlichen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster?
- Wie stellen sich das Reflexionsverhalten und die Reflexionskompetenz der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen bei der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision überhaupt dar?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Persönlichkeitsvariablen und zwischen den Persönlichkeits- und den Verhaltensvariablen „Reflexionsverhalten“ und „Reflexionsstil“?
- Wie wird der Nutzen dieser Methoden subjektiv beurteilt und wie ist die Akzeptanz gegenüber der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision?

Methode:

Die Interventionsstudie folgte einem Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design und beinhaltete eine Eingangs- und Abschlussdiagnostik, die eine individuelle Rückmeldung über persönliche Ressourcen und den individuellen Zugewinn möglich machten. Die Untersuchung wurde an einer berufsbildenden Schule in Braunschweig durchgeführt. Es haben sich insgesamt 483 Schülerinnen und Schüler an der Untersuchung beteiligt. Am Ende lagen 373 auswertbare Datensätze für die statistische Auswertung vor. Die Selbstreflexionen der 207 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Experimentalgruppe wurden ebenfalls einer qualitativen Auswertung unterzogen.

Ergebnisse:

Die erhobenen **Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen** der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen unterstreichen die Relevanz einer frühzeitigen Intervention zur Stärkung personaler Ressourcen. Bei den Sozialassistentinnen und Erzieherinnen zeigten sich Defizite hinsichtlich der drei Bereiche der arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebensmuster: „Berufliches Engagement“, „Erlebte Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Belastungen“ und „Emotionen, die die Berufsausübung begleiten“ (Schaarschmidt & Fischer, 1996a). Der Bereich der „Erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen“ bedarf offensichtlich besonderer Beachtung. Dies gilt auch für den Bereich „Emotionen“, dem die Dimensionen „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ zuzuordnen sind.

Defizite bei den personalen Ressourcen zeigten sich vor allem in der „Selbstregulation“ und „Handlungsorientierung“. Hinsichtlich des berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens ist zwar erfreulich festzustellen, dass die Werte zum Belastungsempfinden geringer ausfielen als die zum Kompetenzerleben; allerdings wurden bei durchschnittlich 30 Prozent der Antworten für Belastungsempfinden die beiden höchsten Stufen angegeben. Auffällig ist auch der zum Teil große Range: Er weist darauf hin, dass einige Erzieherinnen und Sozialassistentinnen nur über besonders gering ausgeprägte personale Ressourcen verfügen. Hier ist dann zu klären, ob spezielle Trainingsmaßnahmen Erfolg versprechend sind oder ob die Eignungsfrage diskutiert werden sollte.

Während das Belastungsempfinden und die Distanzierungsfähigkeit bei den Erzieherinnen eher ungünstigere Ausprägungen als bei den Sozialassistentinnen aufwiesen, hatten sie im Hinblick auf ihr Kompetenzerleben und den AVEM-Dimensionen „Verausgabungsbereitschaft“, „Perfektionsstreben“, „Offensive Problemlösefähigkeit“, „Erfolgserleben im Beruf“ und „Lebenszufriedenheit“ signifikant bessere Werte. Offensichtlich findet während und durch die Ausbildung zum einen eine sinnvolle Selektion statt und / oder es ergeben sich allein durch die Ausbildung bzw. durch die altersspezifische Entwicklung und die damit verbundenen Lebenserfahrungen günstige Entwicklungen. Allerdings können diese angesichts der Daten, die bisher von den in der Praxis tätigen Erzieherinnen erhoben wurden, noch nicht als ausreichend betrachtet werden.

Die postulierten Zusammenhänge zwischen den personalen Ressourcen konnten weitgehend bestätigt werden. Die erhobenen Korrelationen der neu eingeführten Skalen zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit zu den anderen personalen Ressourcen lassen das In-

strument als geeignet erscheinen, Aussagen über die berufsspezifische Selbstwirksamkeit zu treffen.

Mit den erhobenen Variablen ließen sich interindividuelle Unterschiede weitgehend gut und stabil abbilden, so dass sie zukünftig als Analyse für Berufseignungsentscheidungen eingesetzt werden könnten. Zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit und der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster müssen allerdings bereits erste Berufserfahrungen vorliegen, damit die Fragebögen bearbeitet werden können.

Die Ergebnisse zum Nachweis der **generellen und differenziellen Wirksamkeit des Trainings** belegen, dass sich Veränderungen hinsichtlich der Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen für die einzelnen Gruppen ergeben haben. Allerdings zeigten sich im Hinblick auf viele der untersuchten Variablen keine eindeutigen Effekte für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Bei der Experimentalgruppe zeichnete sich für einzelne Variablen ein positiver Trend ab; eine trainingsinduzierte negative Entwicklung konnte nicht festgestellt werden. Die Häufigkeit des gesundheitsförderlichen Musters im AVEM (Muster G) war nach der Intervention leicht angestiegen. Die Erfolge sind wahrscheinlich auf einzelne besonders erfolgreiche Teilnehmerinnen oder Teilnehmergruppen zurückzuführen. In den Kompetenzskalen hatte sich allerdings auch die Kontrollgruppe signifikant verbessert. Zu diesem positiven Ergebnis scheinen auch hier einige besonders erfolgreiche Teilnehmerinnen beigetragen zu haben.

Die Gründe, warum sich für die Experimentalgruppe keine deutlicheren Effekte ergeben haben, könnten sehr vielfältig sein. Zum Beispiel könnten die Reflexionen durch die Aktivierung mentaler Modelle kurzfristig zu mehr Stress und mehr Problembewusstsein geführt haben, oder es stellten sich möglicherweise paradoxe Effekte ein, d. h. es wurden durch die Sensibilisierung Dinge gesehen, die vorher nicht beachtet wurden. Vielleicht müsste aber auch das Training vorab noch intensiviert oder insgesamt die Dauer der Maßnahme verlängert werden. Es stellt sich auch die Frage, ob sich messbare Veränderungen überhaupt schon unmittelbar nach der Maßnahme einstellen und ob bei einer Durchführung im Klassenverband davon ausgegangen werden kann, dass sich alle Teilnehmerinnen wirklich auf die Selbstreflexionen einlassen.

In Folgeuntersuchungen könnte somit geprüft werden, ob sich zum Beispiel durch eine Verlängerung der Reflexionsphase oder durch ein intensiviertes Vorabtraining bzw. in einer weiteren Follow-up Messung andere oder mehr Effekte nachweisen lassen.

Im Hinblick auf die **Reflexionspraxis** ergab die Auswertung, dass Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, die es vorziehen, auch private Probleme zu reflektieren, sich - zumindest kurzfristig - nicht als erfolgreicher erweisen als die, die nur berufliche Fragen reflektieren. Es haben zwar mehr Teilnehmerinnen, die privat reflektiert haben, ihren Status quo halten können. Dafür haben sich aber auch einzelne Teilnehmerinnen dieser Gruppe eher ungünstig entwickelt. Dieses Ergebnis lässt sich erklären mit dem „Systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modell“ (SAR-Modell) von Becker (1993). Wer auch private Inhalte reflektiert, könnte dort auch mehr Probleme haben und damit per se belasteter sein. Dieses Ergebnis spricht auch dafür, dass berufliche und private Anforderungen gleichermaßen die berufliche Selbstwirksamkeit belasten. Hier diente die Selbstreflexion allenfalls als Motivierungsschub, sich auf die Lösung der Probleme zu konzentrieren. Sie war aber kein Ersatz für die Lösung der Probleme oder die Bewältigung der Anforderungen. Diese müssten vielmehr in professionellen Lerngemeinschaften unter Peers (Intervision) konsequent erarbeitet werden.

Die Ergebnisse zur qualitativen Auswertung des Reflexionsverhaltens, des Reflexionsstils und der Reflexionsinhalte der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen zeigten, dass einige in Teilbereichen noch erhebliche Defizite haben, und sie einer sehr intensiven Begleitung und Übung bedürfen. Zusammenhänge zwischen den erhobenen Personen- und den Verhaltensmerkmalen ließen sich in Ansätzen, wenn auch nicht im erwarteten Umfang, nachweisen.

Generell ist die **Nutzenbeurteilung und Akzeptanz** als positiv zu betrachten. Die Kombination von schriftlicher Reflexion und kollegialer Supervision wurde von den meisten als die Methode der Wahl betrachtet.

Eine **differenzierte Betrachtung einzelner Teilnehmergruppen** erschien lohnenswert. Die Teilnehmerinnen, die dem gesundheitsförderlichen Muster zuzurechnen sind, profitierten offensichtlich am ehesten von der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“, und zwar in der Weise, dass negative Entwicklungen weitgehend verhindert oder abgemildert werden konnten. Offensichtlich profitieren kompetente und gesunde Menschen von der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision, wenn bzw. weil sie die Aufgabenstel-

lung einhalten, vollständig und korrekt arbeiten, sich mehr auf positive Gefühle konzentrieren, Handlungspläne ableiten und umsetzen, Veränderungen in ihrem Reflexionsverhalten wahrnehmen und außerdem nicht zu sehr durch private Dinge belastet sind. Beim Muster G ergaben sich deutliche Unterschiede in der Entwicklung zugunsten der Reflektierenden, wenn sie den folgenden Merkmalsgruppen zuzuordnen waren: geringe Werte bei der Skala „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“, hohe Werte bei den Skalen „Selbstregulation“, „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ sowie geringe oder hohe Werte bei allen Belastungsskalen. Als günstig hat sich auch erwiesen, wenn die Teilnehmerinnen im Unterricht bei den Reflexionen eng begleitet wurden.

Angesichts der Änderungen bei den Persönlichkeits- und Verhaltensdaten wurde deutlich, dass es sich bei der praktischen Ausbildung um sehr sensible Zeiten für die Schülerinnen handelt, in der sie vielfältigen Änderungen und Einflüssen ausgesetzt sind, und dass sie noch eine große Variabilität mitbringen.

Aus diesen Ergebnissen ließen sich die folgenden **Schlussfolgerungen** ziehen:

- Schon zu Beginn der Ausbildung sollten angehende Sozialassistentinnen und Erzieherinnen die Passung zwischen den künftigen Berufsanforderungen und ihrem individuellen Leistungsprofil selbst diagnostizieren.
- Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sollten schon in der Ausbildung mit differenziellen Maßnahmen begleitet werden, damit sie sich in eine für sie und ihre Berufsaufgaben günstige Richtung entwickeln können.
- Gezielte Selbstreflexionen emotionsrelevanter Tagesereignisse und kollegiale Supervision sollten als ein Modul in Aus- und Fortbildung zur Steigerung der emotionalen Kompetenz, der Reflexionsfähigkeit und der kollegialen Supervision implementiert und intensiv trainiert werden. Dafür sollte ein Gesamtkonzept entwickelt werden, das gelungene Aspekte und die Anregungen dieser Untersuchung aufgreift.
- Vor dem Einsatz der Selbstreflexionen ist es sinnvoll, den derzeitigen Belastungsgrad der Teilnehmerinnen zu prüfen.
- Die Instruktionen zur Einführung müssen sehr intensiv und die Begleitung sehr engmaschig erfolgen.
- Daneben muss angesichts mangelnder personaler Ressourcen von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen auch über weitere Maßnahmen zur Förderung ihrer Gesundheit und Leistungsfähigkeit nachgedacht werden. Es stellt sich besonders die Frage, wie und mit welchen

Maßnahmen Erzieherinnen mit ungünstigen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern besser erreicht werden können. Das gilt entsprechend für die bereits in der Praxis tätigen Pädagogen.

- Mit der Durchführung von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung sollte nicht erst beim Berufseinstieg, sondern bereits in der Kindheit begonnen werden. In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass gesunde arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster für den Umgang zum Beispiel mit neuen Herausforderungen von entscheidender Bedeutung sind. „Gesunde“ bleiben auch gesund, weil sie angebotene Hilfen zur Bewältigung annehmen und umsetzen können.

1 Einleitung

Ziel dieser Dissertation

Das Ziel dieser Dissertation ist es in erster Linie, ein Modul zur Gesundheitsförderung durch „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ theoriebasiert zu entwickeln, zu erproben und hinsichtlich seiner gesundheitsrelevanten Wirksamkeit zu überprüfen. Probanden sind Schülerinnen und Schüler¹ an Berufsfachschulen – Sozialassistentin/Sozialassistent – Schwerpunkt Sozialpädagogik und an Fachschulen - Sozialpädagogik -. Die Interventionsstudie folgt einem Vorher-Nachher-Kontrollgruppen-Design und beinhaltet eine Eingangs- und Abschlussdiagnostik, die eine individuelle Rückmeldung über persönliche Ressourcen und den individuellen Zugewinn möglich machen.

Das Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ setzt sich zusammen aus

- dem Erlernen einer professionellen Reflexionsmethode der „emotionszentrierten Selbstreflexion“ und
- einer regelmäßig stattfindenden kollegialen Supervision mit einem kritischen Freund.

Außerdem werden mit der vorliegenden Untersuchung erstmalig Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen angehender Sozialassistentinnen und Erzieherinnen erfasst: „Allgemeines Selbstwirksamkeitserleben“, „Berufsspezifisches Selbstwirksamkeitserleben“, „Selbstregulation“, „Handlungs- und Lageorientierung“ sowie arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Darüber hinaus werden ihr Reflexionsverhalten sowie ihr Reflexionsstil bei der emotionszentrierten Selbstreflexion einer genaueren Betrachtung unterzogen.

Mit dieser Interventionsstudie soll vor allem folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Über welche gesundheitsdienlichen Ressourcen verfügen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen während ihrer Ausbildung?
- Welche Differenzen zeigen sich zwischen den Gruppen der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen?
- Welche Wirkung haben die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision im Hinblick auf die o.g. Variablen?

¹ Aus Gründen der sprachlichen Vereinfachung wird im Folgenden weitgehend nur die weibliche Form gebraucht. Selbstverständlich sind immer Personen beiderlei Geschlechts gemeint.

- Welche Veränderungen zeigen angehende Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im Laufe ihrer praktischen Ausbildung und durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision in den o. g. Variablen und welche Unterschiede bestehen diesbezüglich zwischen
 - Sozialassistentinnen und Erzieherinnen
 - Männern und Frauen sowie
 - Angehörigen der unterschiedlichen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster?
- Wie stellen sich das Reflexionsverhalten und die Reflexionskompetenz der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen bei der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision überhaupt dar?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Persönlichkeitsvariablen und zwischen den Persönlichkeits- und den Verhaltensvariablen „Reflexionsverhalten“ und „Reflexionsstil“?
- Wie wird der Nutzen dieser Methoden subjektiv beurteilt und wie ist die Akzeptanz gegenüber der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision?

Die Auswertung der Datensätze der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen soll darüber hinaus hypothesengenerierend für den Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion bei Lehrkräften genutzt werden.

Relevanz für die Berufsgruppe der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen

Sozialassistentinnen und Erzieherinnen erleben in ihrer beruflichen Praxis täglich Stress und Stimmungsschwankungen durch äußere und innere Anlässe. Sie müssen z.B. täglich so viele Entscheidungen für das eigene Reagieren und Verhalten treffen, dass es für sie gar nicht möglich ist, bewusst alle Perspektiven und Entscheidungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Dies führt dazu, dass sie oft primär emotionsgesteuert handeln, unbewusst geleitet durch im Laufe ihres Lebens gebildete Verhaltens-, Erlebens- und Denkmuster. Damit sie aber ihre Aufgaben auch nach größerer Betroffenheit wieder konstruktiv erledigen können, bedarf es auf personaler Ebene einer guten Leistungsfähigkeit, eigenem Wohlbefinden und auf organisationaler Ebene guter Prozesse und Strukturen, die helfen, mit negativen Erfahrungen umzugehen. Im günstigen Fall existieren zum Beispiel professionelle Lerngemeinschaften. Es ist in jedem Fall wichtig, das eigene Erleben und Verhalten alleine und mit kritischen Freunden im jeweiligen Kontext zu reflektieren. Beides soll mit dem geplanten Modul ermöglicht werden.

Erhoffte Effekte

Die vorliegende Untersuchung zielt auf eine Steigerung der Professionalität durch Förderung der personalen Ressourcen mit Hilfe der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision. Die Abbildung 1 (s. Seite 7) gibt einen allgemeinen Überblick darüber, welche Ansätze hier verfolgt werden.

Training der Reflexionskompetenz

Mit Hilfe der Reflexionsmethode „Emotionszentrierte Selbstreflexion“ und ihrem problem- und lösungsorientierten Ansatz sollen Sozialassistentinnen und Erzieherinnen ihre Fähigkeit ausbauen, Ereignisse und Erfahrungen zu reflektieren und ggf. alternative Erlebens- und Verhaltensstrategien für künftige Situationen zu erarbeiten.

Sie bekommen einen Einblick in ihre Reflexionsgewohnheiten und sollen lernen, diese zu verbessern. Diese Form von professionellem, selbst gesteuertem Lernen ist eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Lernen und für die Supervisionsfähigkeit, die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in ihrer (sozial-) pädagogischen Praxis benötigen, um Probleme der täglichen Arbeit einer zielführenden und nebenwirkungsarmen Lösung zuzuführen. Die emotionszentrierte Selbstreflexion soll es ihnen ermöglichen, langfristig mit Blick auf die eigene Gesundheit und Leistungsfähigkeit sowie auf die ihrer Zielgruppen effektiver zu reagieren und nicht immer in dieselben „Fallen zu tappen“.

Steigerung personaler Ressourcen

Es wird erwartet, dass mit Hilfe der Selbstreflexion in Verbindung mit kollegialer Supervision die erlebte Selbstwirksamkeit als eine wesentliche personale Ressource gestärkt werden kann. Gleichzeitig sollten die Fähigkeit zur Selbstregulation und die Handlungsorientierung ausgebaut und „gesunde“ arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster gefördert werden. Im Sinne der Erregungstransfertheorie müsste sich das auch positiv auf ihre Handlungsregulation im Berufsfeld auswirken.

Ein Erfolg der Selbstreflexion würde sich durch eine Zunahme dieser Ressourcen zeigen, wobei die Entwicklung der einzelnen Ressourcen nicht unbedingt zeitgleich und gleich intensiv erfolgen muss. Wenn es aber einen Zusammenhang zwischen diesen Ressourcen gibt, so kann möglicherweise die Stärkung zunächst einer Ressource in der Folge auch zu einer Steigerung der anderen führen. Sie bedingen sich alle gegenseitig und sind jeweils Voraussetzung füreinander. Als Erfolg wäre aber auch zu werten, wenn negative Entwicklungen, wie sie erste Erfahrungen in der beruflichen Praxis

mit sich bringen können, verhindert werden oder nicht in dem Maße stattfinden, wie dies ohne die Selbstreflexion der Fall wäre.

Training emotionaler Kompetenz

Hinsichtlich der emotionalen Kompetenz wird ebenfalls eine Steigerung vermutet. Viele Gründe sprechen dafür, dass sie als eine weitere gesundheitsdienliche Ressource in enger Wechselbeziehung zu den bereits genannten Ressourcen steht bzw. sie durch die emotionszentrierten Selbstreflexionen direkt trainiert wird. Vor allem das Bewusstmachen des eigenen emotionalen Zustandes und die gesteigerte Selbstwahrnehmung durch Selbstreflexion und Supervision könnten diesbezüglich hilfreich sein. Zu bedenken ist allerdings, dass möglicherweise aber auch genau das Gegenteil der Fall sein kann, dass nämlich das Bewusstmachen des eigenen emotionalen Zustandes dazu führt, Abwehrhaltungen einzunehmen, die der emotionalen Kompetenz eher hinderlich wären. Zum Beispiel könnte die Reflexion von emotionsrelevanten Ereignissen auch zur Überreflexion und damit auch zur Unfähigkeit führen, abzuschalten und zu agieren.

Hilfe zur Vermittlung von emotionaler Kompetenz

Des Weiteren sind Erzieherinnen und Sozialassistentinnen nicht nur für ihre eigene Gesundheit verantwortlich, sondern auch aufgefordert, den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen Wege zur effektiven Emotionsverarbeitung aufzuzeigen. Die „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ könnte also nicht nur Selbstschutzfunktionen im beruflichen und privaten Bereich durch eine Steigerung der emotional-sozialen Kompetenzen trainieren, sondern sie könnte ebenfalls zu einem Basistraining für die Erziehungsaufgaben in diesem Bereich werden. Die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen üben quasi für sich selbst wichtige Erziehungsziele für ihre Kinder und Jugendlichen.

Entlastung durch kompetenteren Umgang mit Belastungen im privaten Alltag

Die emotionszentrierte Selbstreflexion könnte ihnen auch im Privatleben zu Gute kommen, wenn die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen diese nutzen, um auch zusätzlich private emotionsrelevante Erfahrungen zu reflektieren. Sie würden auf diese Weise bereits den Einsatz der Selbstreflexionen auf verschiedenen Gebieten und damit den Situationstransfer üben. Sie könnten eine Schlüsselqualifikation erwerben, um ihre Vergangenheit zu reflektieren und ihre Zukunft konstruktiver zu planen und zu gestalten.

Förderung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit

Eine Steigerung der personalen Ressourcen hätte eine Verbesserung der Leistungsvoraussetzungen (s. Abb. 4, S. 14) sowie eine Verminderung des Erkrankungsrisikos (s. Abb. 5, S. 26) zur Folge, so dass die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen mit der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ selbst einen aktiven Beitrag für ihre eigene Gesundheitsförderung leisten dürften. Möglicherweise könnten damit pathogenen Entwicklungen in Richtung auf Suchterkrankungen und anderen psychischen und psychosomatischen Erkrankungen vorgebeugt werden; denn oft sind es gerade unbewältigte und nicht verarbeitete Emotionen, die diese auslösen. Es ist zu hoffen bzw. zu prüfen, ob mit der Verbesserung der Leistungsvoraussetzungen durch eine Steigerung der personalen Ressourcen auch eine Verbesserung der Leistungsfähigkeit einhergeht.

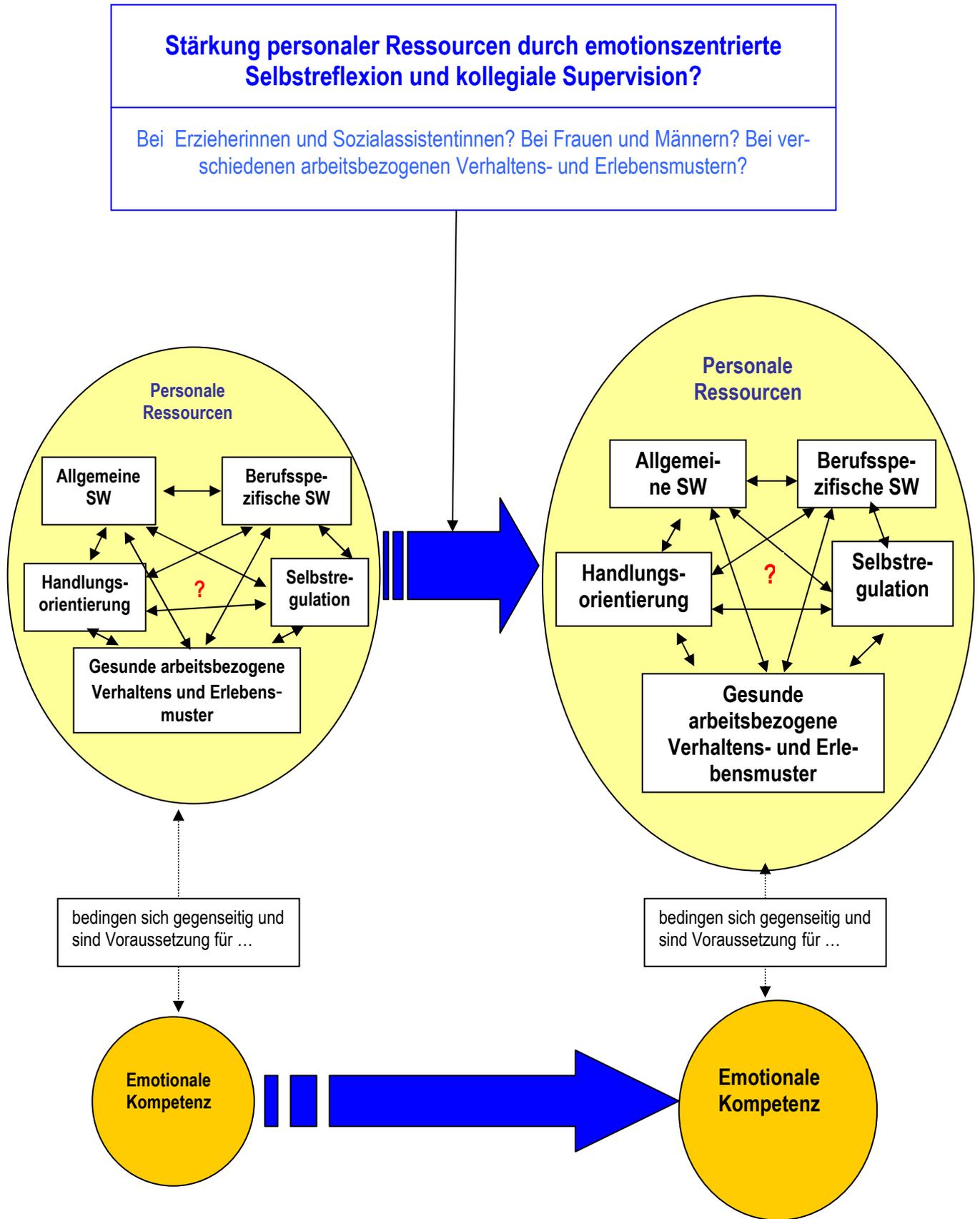
Längsschnittstudie zum Kompetenzerwerb

Mit dieser Forschungsarbeit zum Einsatz des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ soll als erste Längsschnittstudie bei Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in der Ausbildung ein Beitrag zur Förderung der Leistungsfähigkeit und Gesundheit für die nach den Lehrkräften zahlenmäßig größte Berufsgruppe des gesamten Bildungs-, Sozial- und Erziehungswesens geleistet werden, indem überprüft wird, ob diese Methode überhaupt bzw. bei welchen Untergruppen sie welche Erfolge zeitigt. Angesichts der Tatsache, dass diese Berufsgruppe in ihrem Berufsalltag erheblichen Belastungen ausgesetzt ist, aber in der Forschung bisher eher vernachlässigt wurde, sind entsprechende Forschungsarbeiten schon lange überfällig.

Die Einbeziehung einer Kontrollgruppe ermöglicht es, ausbildungsbedingte oder andere intervenierende Variablen zu kontrollieren. Da die emotionszentrierte Selbstreflexion möglicherweise unterschiedliche Wirkungen bei verschiedenen Zielgruppen (Sozialassistentinnen und Erzieherinnen, Männern und Frauen, unterschiedliche arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) haben kann, wird auch eine differenzielle Auswertung durchgeführt.

Mit Beginn dieser Untersuchung wurde auch versucht, Lehrkräfte dieser Schulformen in die Untersuchung mit einzubeziehen. Es wäre in diesem Zusammenhang interessant gewesen, die Wirkung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ bei Lehrkräften parallel mit zu prüfen. Gerade an Fach- und Berufsfachschulen im Fachbereich Sozialwesen wäre die Einbindung von Lehrkräften in doppeltem Sinne von besonderer Relevanz, da sie in Selbsterfahrung das durchführten und erprobten, was sie dann auch an ihre Schülerinnen und Schüler weitergäben und von ihnen in der beruflichen Praxis erwarteten. Diesen Lehrkräften fehlte es aber derzeit wegen vieler

Umstrukturierungen und neuer Herausforderungen im berufsbildenden Bereich (Umstrukturierung in Regionale Kompetenzzentren (ProReKo-Schulen), Einführung von umfassenden Qualitätsmanagementsystemen - EFQM -, Änderungen der Rahmenrichtlinien) an Zeit- und Kraftressourcen, um sie als Kooperationspartner für ein derart langandauerndes Projekt gewinnen zu können.



SW = Selbstwirksamkeit

Abbildung 1: Überblick über die zu stärkenden personalen Ressourcen durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision und ihre vermuteten Zusammenhangsmuster

2 Stärkung personaler Ressourcen von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als Hilfe zur Bewältigung von Anforderungen im beruflichen und privaten Feld

Im Folgenden geht es um drei Fragen: Wie sehen die beruflichen Anforderungen von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen aus? Welche Beziehungen bestehen zwischen diesen und den erhobenen Variablen in dieser Untersuchung? Wie ist das Training der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision vor diesem Hintergrund konzipiert?

2.1 Anforderungen an Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im beruflichen und privaten Feld

Wie sehen die beruflichen und privaten Anforderungen im Alltag einer Erzieherin und Sozialassistentin aus? Erst wenn diese Frage geklärt ist, kann man klären, welche Ressourcen dafür benötigt werden.

2.1.1 Das Berufsbild der Erzieherin und Sozialassistentin

Die Erzieherinnen sind nach den Lehrerinnen die zahlenmäßig größte Berufsgruppe des gesamten Bildungs-, Sozial-, und Erziehungswesens. Etwa 247.000 Erzieherinnen waren Mitte der 90er Jahre im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe erwerbstätig (Beher, 1999). Die im Herbst 2004 durchgeführte, groß angelegte Umfrage der Fachzeitschrift „kindergarten heute“ von Merz (2005) ergab ca. 370.000 Beschäftigte in ca. 47.000 Einrichtungen. Die Anzahl der zurzeit betreuten Kinder beläuft sich auf knapp drei Millionen Kinder im Alter von 0 bis 14 Jahren (Statistisches Bundesamt, 2007).

Der Beruf der Erzieherin ist ein Frauenberuf. Der Anteil an Männern betrug nie mehr als sieben Prozent. Die Altersstruktur hat sich dagegen verändert. 1974 waren 40 Prozent der Erzieherinnen jünger als 25 Jahre und fast 37 Prozent zwischen 25 und 40 Jahren alt. 1990 waren fast zwei Drittel der Erzieherinnen zwischen 25 und 40 Jahren, und nicht einmal 20 Prozent waren unter 25 Jahre alt (Rauschenbach, 1996). Erhebungen des statistischen Bundesamtes (2005) belegen, dass mittlerweile mehr als die Hälfte aller praktizierenden Erzieherinnen in Deutschland über 40 Jahre alt ist. Es könnte sein, dass diese Altersverschiebung auch Konsequenzen für den Entwicklungsbedarf dieser Berufsgruppe hat. Schließlich kumulieren sich die täglichen Erlebnisse im Sinne des inzidentellen Lernens auch zu problematischen Erfahrungen, die eine korrektive Weiterbildung unverzichtbar erscheinen lassen (s. S. 55f). Außerdem liegt die Ausbildungszeit für diese Erzieherinnen schon längere Zeit zurück und die Anforderungen an eine Erzieherin heute haben sich durch eine veränderte

Kindheit und veränderte Rahmenbedingungen in der sozialpädagogischen Arbeit verändert. Oft sind es auch gerade ältere Erzieherinnen, die sich den Anforderungen des Kindertages nicht mehr ausreichend gewachsen fühlen oder sich sogar eine berufliche Veränderung wünschen.

Eine Erzieherin kann in den verschiedensten sozialpädagogischen Einrichtungen mit jeweils unterschiedlichen Konzepten arbeiten. Sie hat mit Kindern und Erwachsenen zu tun, die unterschiedliche Erwartungen an sie stellen und aus den verschiedensten Berufen kommen. Erhöhten Anforderungen ist sie zum Beispiel durch die Arbeit mit Einzel-, Scheidungs- und Problemkindern sowie Kindern, die teilweise sexuellen Missbrauch oder Gewalt erfahren haben, aber auch durch die Auswirkungen des erhöhten Medienkonsums der Kinder, die Eingliederung behinderter Kinder und die multikulturelle Erziehung in Kindertagesstätten ausgesetzt (Hansen & Schleicher, 1997).

Pausewang (1995) listet eine Vielzahl von Anforderungen an eine Erzieherin auf, die von Gruppenleitungsaufgaben, therapeutischen und heilbehandelnden Tätigkeiten, Verwaltungsaufgaben, Elternarbeit, Beratung, Fortbildung, Zusammenarbeit mit dem Träger sowie anderen Institutionen und Berufsgruppen bis hin zur Öffentlichkeitsarbeit reichen.

Die oben schon erwähnte Umfrage von Merz (2005), an der sich mehr als 2000 Erzieherinnen beteiligt haben, legte unter anderem offen, was Erzieherinnen in Zeiten des Umbruchs leisten:

- Sie nehmen die aufbrechenden gesellschaftlichen Strukturen und Schwierigkeiten in den Familien (...) täglich wahr und reagieren mit individueller Hilfe und Unterstützung.
 - Sie erfassen frühzeitig den insgesamt zunehmenden Förderbedarf bei einzelnen Kindern, bieten Unterstützung an und vermitteln helfende Dienste.
 - Sie leisten hohe integrative Arbeit im Hinblick auf interkulturelles Zusammenleben.
 - Sie stärken die Eltern als Experten für ihre Kinder und arbeiten eng mit ihnen zusammen (Erziehungspartnerschaft).
 - Sie managen ihre eigene Professionalisierung und entwickeln neue Formen von teamorientierter Zusammenarbeit mit gezieltem Blick auf die Erfüllung einer gemeinsamen Aufgabe.
 - Sie kämpfen gegen den Kostendruck und mit den vielfältigen Forderungen bei gleichzeitiger Sicherung der Qualität. – Und das alles mit großem Engagement und zusätzlichem, ehrenamtlichen Einsatz in der Sorge um das Wohl und die Bildung der ihnen anvertrauten Kinder. (Merz, 2005, S. 18.)
- ➔ Alle diese Aufgaben sind konfliktträchtig und damit emotionsrelevant.

In dieser Umfrage gaben die Erzieherinnen als vorrangige Arbeitsschwerpunkte u. a. an:

- die individuelle Betreuung von Kindern mit Auffälligkeiten,

- gezielte (Sprach-) Förderung der Kinder im Hinblick auf die Schule,
- die Umsetzung von Bildungsplänen,
- die konzeptionelle Erarbeitung eines Einrichtungsprofils,
- die Ausbildung von Praktikanten,
- die Eltern- und Familienbildung,
- die Betreuung und Förderung von Schulkindern und
- Vernetzungs- sowie Öffentlichkeitsarbeit.

Darüber hinaus sind sie ein hoch relevantes Frühwarnsystem für beginnende Fehlentwicklungen, dem in Zukunft noch größere Bedeutung beigemessen wird (Kindesvernachlässigung...).

Von einer Erzieherin wird erwartet, dass sie die Bedürfnisse der Kinder ganzheitlich befriedigen kann, die Kinder fordert, aber auch nicht überfordert. Ebenso soll sie mit ihrem ganzen Verhalten als Vorbild fungieren und ihr Verhalten daraufhin kontrollieren, welche Auswirkungen es auf die Kinder hat. Grüneberg & Hauser (1992) definieren die Grundfähigkeiten einer Erzieherin dahingehend, dass sie in der Lage sein muss zu beschreiben, zu beobachten, zu analysieren, zu planen, zu gestalten, zu kooperieren und zu reflektieren.

Die KMK – Rahmenvereinbarungen zur Arbeit der Erzieherin (vgl. Ebert, 2003a) zeichnen ebenfalls ein sehr differenziertes Bild dieses Berufsprofils.

Eine Sozialassistentin kann in allen Berufsfeldern einer Erzieherin als Zweitkraft beschäftigt werden, so dass für ihr Berufsbild die oben dargestellten Anforderungen bis auf wenige Einschränkungen ebenfalls gelten. Innerhalb der Gesamtverantwortung der Leiterin unterstützt eine Zweitkraft die Gruppenleiterin, der sie jeweils zugeordnet ist, in allen Aufgaben, insbesondere bei der pädagogischen Arbeit.

2.1.2 Besondere Belastungen im Erzieherinnen- / Sozialassistentinnenberuf und ihre Folgen für die Gesundheit

Der Beruf der Erzieherin wird in der Öffentlichkeit häufig unrealistisch eingeschätzt. So wird landläufig eher von einem „einfachen Beruf“ gesprochen. Für viele Menschen sind Erzieherinnen die „Kaffeetanten der Nation“, die mit Kindern basteln, spielen und singen (Hansen & Schleicher, 1997). Das eher geringe Ansehen in der Gesellschaft, die verhältnismäßig geringe Bezahlung und die fehlende Akzeptanz und Anerkennung für Männer in diesem Berufszweig stehen den hohen und vielseitigen Anforderungen an eine Erzieherin gegenüber.

Nicht erst seit der Pisa-Studie rückt das Wissen um die Bedeutung der vorschulischen Erziehung und Bildung in den Blickpunkt der Öffentlichkeit, und Eltern erhöhen die Erwartungshaltung an die Arbeit einer Erzieherin. Die Unfallkasse Hessen (2002) berichtet, dass zunehmend Klagen über belastende Arbeitsbedingungen von Seiten der Erzieherinnen vorliegen. Nach dem Gesundheitsbericht des Bundesverbandes der Betriebskrankenkassen (1994) weisen Erzieherinnen im Gesamtvergleich des öffentlichen Dienstes überdurchschnittlich hohe krankheitsbedingte Ausfallzeiten auf. Auf einer Fachtagung in Bad Hersfeld im Dezember 1999 zum Thema „Prävention in Kindertageseinrichtungen“ wurde deutlich, dass zwar ein großes Interesse an diesem Thema besteht, exakte wissenschaftliche Untersuchungen aber kaum vorhanden sind.

Daraufhin unterstützte die Unfallkasse Hessen eine Studie zum Thema „Anforderungen, Belastungen und Ressourcen“ des Instituts für Arbeitswissenschaft der Gesamthochschule Kassel. Als Belastungsfaktoren nannten die Erzieherinnen in dieser Untersuchung vor allem Lärm, gefolgt von der ungünstigen Körperhaltung bei der Berufsausübung (Buch & Frieling, 2001). Unter Zugrundelegung des Tätigkeits-Analyse-Verfahrens (TAI) von Frieling (Buch & Frieling, 2001) wurde in dieser Studie auch festgestellt, dass insbesondere Personalmangel, Zeitdruck, organisatorische Probleme, Kontaktüberschneidungen mit Kindern und Eltern sowie Situationen, die eine direkte Gefährdung des Kindes betreffen, die Erzieherinnen belasten. Eine Frankfurter Studie (Zapf et al, 1999) kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Bei einer Befragung des Bundesverbandes der Betriebskrankenkassen (BBK-BV) (1996) von 223 Kasseler Erzieherinnen gaben 62,8 Prozent ungünstige Körperhaltungen, 49,3 Prozent Kinderlärm, 48,9 Prozent die Betreuung schwieriger Kinder und 47,1 Prozent Stress als wichtigste Belastungsfaktoren an.

Eine groß angelegte Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1994) konnte den Personalmangel, die Gruppengröße und die zunehmende Zahl verhaltensauffälliger Kinder als Hauptursache für die Unzufriedenheit vieler Erzieherinnen ausmachen. Im Vergleich zu anderen Branchen kommen bei Erzieherinnen verstärkt die Faktoren Unsicherheit und Konzentrationsnotwendigkeit hinzu. Die emotionalen Anforderungen und Belastungen an Erzieherinnen sind überdurchschnittlich hoch.

Eine erst kürzlich veröffentlichte Befragung von Erzieherinnen im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007) unterstreicht die Bedeutung von Lärm sowie Zeit- und Personal-mangel als Belastungsfaktoren (s. Abb. 2, S. 12).

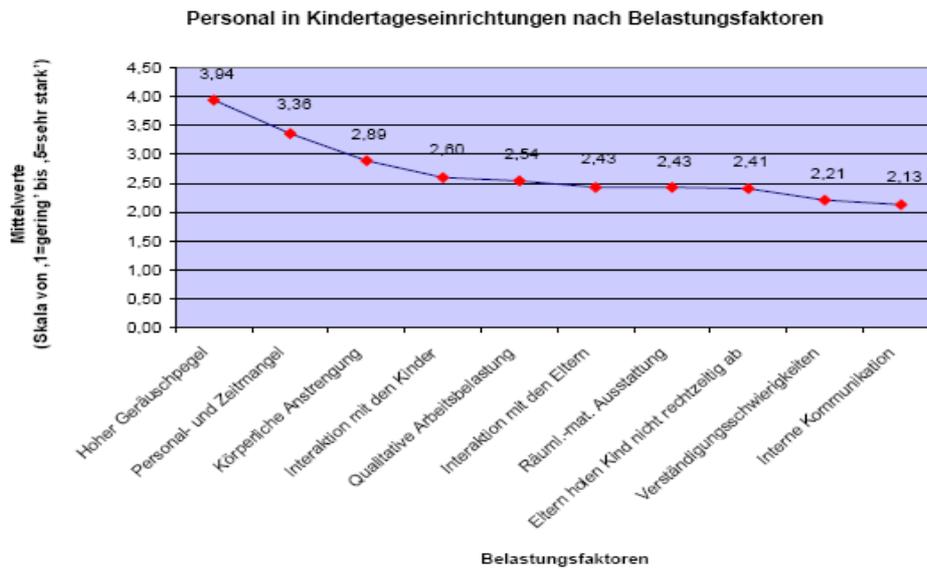


Abbildung 2: Belastungsfaktoren des Personals in Kindertageseinrichtungen (N= 1885) (Fuchs-Rechlin, 2007a, S. 6)

Möglicherweise in Folge der Belastungen treten negative Beanspruchungsreaktionen auf wie Rückenschmerzen, Erschöpfung und Kopfschmerzen (s. Abb. 3), wie eine Dresdner Studie (Seibt et al., 2004) nachweisen konnte.

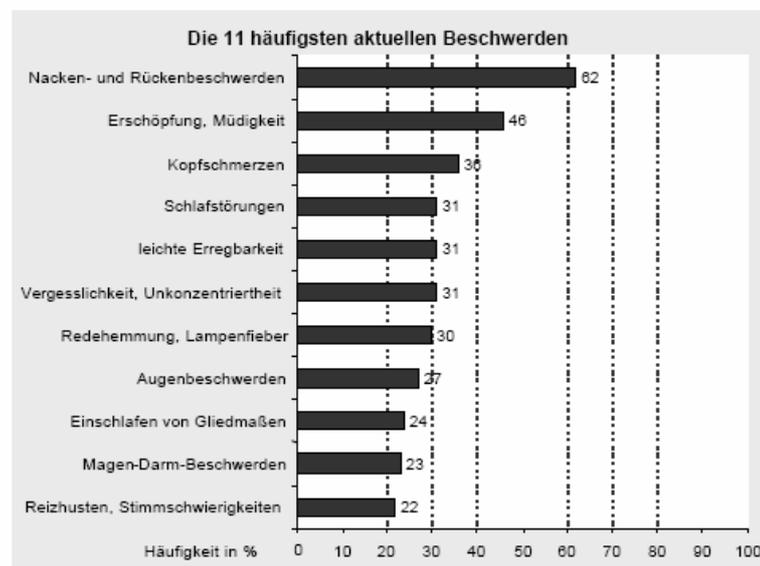


Abbildung 3: Rangreihe der aktuellen Beschwerden (Seibt et al., 2004. Zitiert nach: Khan, 2006)

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA, S. 192, 2002) hat in den Empfehlungen zur Gesundheitsförderung im Kindergarten postuliert, dass „Erzieherinnen und Erzieher befähigt werden (sollten), eine persönliche gesundheitsförderliche Haltung zu praktizieren. Damit sollten sie

als Modelle für Kinder und Eltern wirken können.“ Vergegenwärtigt man sich allerdings die Belastungen und die gesundheitliche Beanspruchung dieser Berufsgruppe, muss die Frage gestellt werden, wie ausgerechnet diese Berufsgruppe diese Vorbildfunktion ausfüllen soll. Nach Khan (2006) müssen Erzieherinnen zum einen dazu befähigt werden und zum anderen in einem verbesserten Arbeitsumfeld tätig sein, bevor sie Modell einer gesundheitsfördernden Haltung sein können.

Darüber hinaus gelten für Erzieherinnen viele Probleme, die auch bei Lehrkräften erforscht wurden, da sich die beruflichen Anforderungen in vielfacher Weise gleichen. Die Frage nach der Belastung im Lehrerberuf ist bereits - vor allem auch wegen der enorm großen Zahl von vorzeitig aus dem Dienst ausscheidenden Lehrkräften - in die Aufmerksamkeit der psychologisch-pädagogischen und medizinischen Forschung gerückt (siehe zum Beispiel Rudow, 1994; Ulich, 1996; Barth, 1997; Schaarschmidt, Kieschke und Fischer, 1999; Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) und Deutsche Angestelltenkrankenkasse (DAK), 2000; Lehr et al., 2001; Schaarschmidt und Fischer, 2001; Schaarschmidt und Fischer, 2003; Schaarschmidt, 2004a; Brägger und Posse, 2007). Es gibt vermehrt Untersuchungen über die schulischen Belastungsfaktoren, individuellen Ressourcen, Präventionsmöglichkeiten und Interventionsnotwendigkeiten. Nach Rudow (1994) besteht internationaler Konsens darüber, dass bei Lehrkräften gehäuft psychosomatische und psychische Störungen auftreten. Vermehrt werden bei ihnen Ängste, Depressionen, neurotisch-funktionelle Störungen und Burnout-Symptome diagnostiziert. Außerdem ist die Suchtproblematik der Lehrkräfte nicht unerheblich. Schon 1994 musste nach Tasseit davon ausgegangen werden, dass fünf Prozent der 700000 Lehrkräfte der Bundesrepublik alkoholkrank sind und etwa doppelt so viel als alkoholgefährdet gelten müssen. Im Rahmen des „Priener Lehrerprojektes“ (Lehr et al., 2001) wurden mehr als 160 Lehrkräfte befragt, die sich in stationärer psychotherapeutischer Behandlung befanden. Als spezifische Merkmale von Lehrkräften - in Unterscheidung zu Patienten aus anderen Berufsgruppen - zeigten sich die starke Gewichtung von Konflikten und Problemen bei der Arbeitsbewältigung sowie der erlebte Zusammenhang der beruflichen Arbeit mit der psychischen Erkrankung, bei gleichzeitig geringen Hoffnungen, die eigene berufliche Situation verändern zu können.

Die Quellen psychischer Beanspruchung kommen aber nicht nur aus dem beruflichen Kontext, sondern können auch aus dem privaten Rollenhaushalt kommen (Sieland, 2007). Berufstätige Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sind oft - allein schon durch die Doppelbelastung durch Arbeit und Familie - einer Mehrfachbelastung ausgesetzt. Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der berufstätigen Erzieherinnen älter als 40 Jahre alt sind, bedeutet, dass sie im privaten Bereich viele Aufgaben der mittleren Lebensphase zu bewältigen haben, zum Beispiel die Pflege von Angehörigen, die Be-

gleitung ihrer jugendlichen oder jungen erwachsenen Kinder, das Durchleben körperlicher Veränderungen und nicht selten auch das Er- und Durchleben von Trennungs- und Scheidungssituationen verbunden mit einer oft vollständigen Neuorientierung. Bei den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in der Ausbildung sind eher die eigene Identitätsfindung, die Partnersuche und die Loslösung vom Elternhaus wichtige Entwicklungsaufgaben im privaten Bereich. Die Abbildung 4 veranschaulicht den engen Zusammenhang und das Zusammenspiel von Berufs- und Privatleben. Sie verdeutlicht die Balance zwischen Berufs- und Privatleben und damit den potenziellen Beanspruchungsausgleich oder die Beanspruchungskumulation.

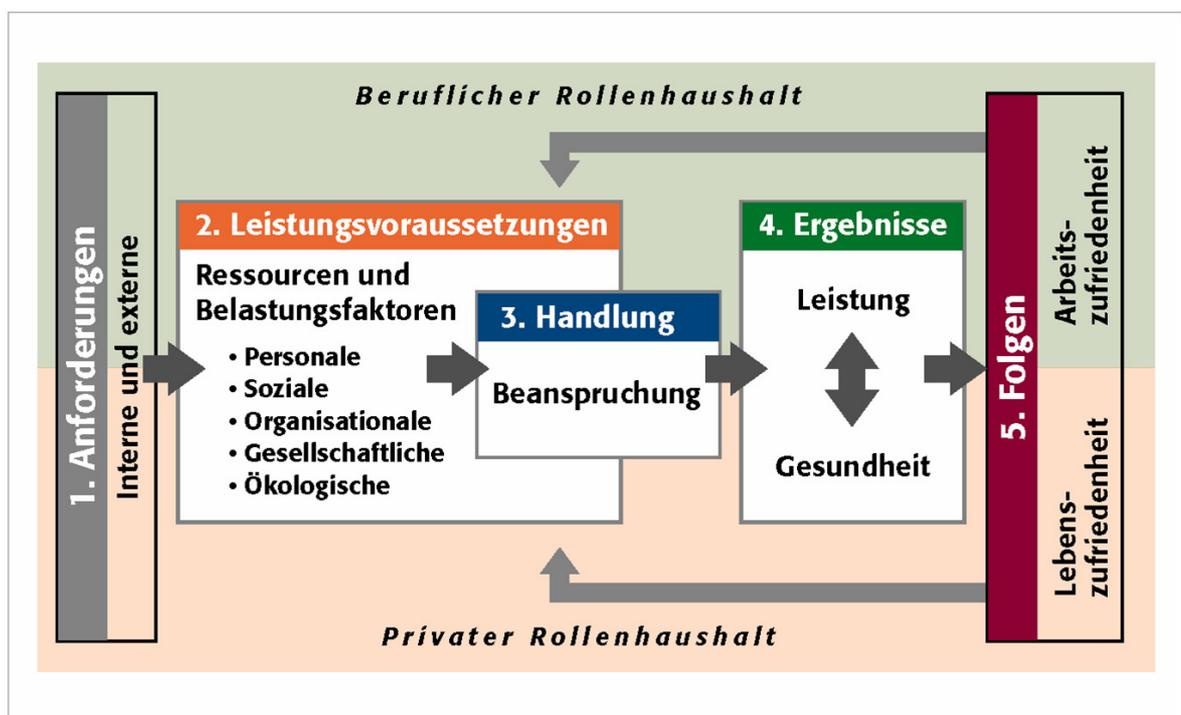


Abbildung 4: Diagnose- und Interventionsschwerpunkte zur Gesundheits- und Leistungsförderung im Kontext der Work-Life-Balance (vgl. Sieland, 2006a)

Es lässt sich also feststellen, dass das, was sich im Berufsleben auswirkt, nicht im Beruf entstanden sein muss. Dies wiederum bedeutet, dass Interventionen zur Gesundheitsförderung dann besonders hilfreich sind, wenn sie sowohl den privaten als auch den beruflichen Bereich berücksichtigen, wie das zum Beispiel bei der emotionszentrierten Selbstreflexion der Fall sein kann. Umgekehrt ist denkbar, dass mit wachsender Menge und Wichtigkeit von Fehlpassungen zwischen Anforderungen und Ressourcen gesundheitsförderliche Maßnahmen, wie zum Beispiel die der emotionszentrierten Selbstreflexion nicht nur nicht mehr ausreichen, sondern eine Überreflexion dieser Probleme fördert. Dann wäre diese Form der Selbstreflexion gleichwohl wichtig, um die Problemlage zu erkennen und die notwendigen intensiveren Maßnahmen einzuleiten.

Nach Kramis-Aebischer (1995) sind vor allem Menschen, die in helfenden Berufen arbeiten, also den psychosozialen Berufsgruppen angehören, und die besonders pflichtbewusst, aufopferungsvoll und engagiert sind, davon betroffen, Burnout-Symptome zu entwickeln. Damit wird die Notwendigkeit unterstrichen, dass auch für die in der Forschung wenig berücksichtigten Sozialassistentinnen und Erzieherinnen über entsprechende gesundheitsförderliche Aspekte nachgedacht und geforscht werden muss.

Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster von Erzieherinnen

Zur Erfassung der gesundheitlichen Situation von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen eignet sich ein von Schaarschmidt und Fischer (1996, 2001) entwickeltes diagnostisches Verfahren, der sogenannte „AVEM“ (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster), mit dessen Hilfe es möglich ist, persönlichkeitsrelevante Aspekte in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster mittels Selbsteinschätzung zu erfassen (s. auch Kap. 2.2.3.3.4 und Kap. 4.4). Mit dem AVEM werden elf Dimensionen erhoben, die für die Arbeits- und Gesundheitsqualität wichtig sind. Per Clusteranalyse konnten vier prägnante Muster arbeitsbezogenen Erlebens und Verhaltens definiert werden.

Das Muster G steht für ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit. Das berufliche Engagement dieser Personengruppe (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben) ist ausgeprägt. Trotz des Engagements bleibt aber die Distanzierungsfähigkeit erhalten, und es zeigen sich günstige Ausprägungen in all den Dimensionen, die die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen beschreiben (geringe Werte in der Resignationstendenz gegenüber Misserfolgen, hohe in der offensiven Problembewältigung und der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit). Hohe Werte finden sich in den Dimensionen, die positive Emotionen zum Ausdruck bringen (berufliches Erfolgserleben, Lebenszufriedenheit, Erleben sozialer Unterstützung (Schaarschmidt, 2002)).

Das Muster S verweist auf eine Schonungshaltung gegenüber der Arbeit. Es finden sich geringste Ausprägungen in den Engagementsdimensionen und die höchste in der Distanzierungsfähigkeit, und das aber bei einer geringen Resignationstendenz. Menschen dieses Typs sind ausgeglichen, zufrieden, erleben soziale Unterstützung und haben insgesamt ein positives Lebensgefühl.

Über eher gesundheitsbeeinträchtigende Verhaltens- und Erlebensweisen verfügen Personen der Risikomuster A (=Überengagement) und B (=Burnout). Probanden mit dem Risikomuster A zeigen

ein überhöhtes Engagement, das mit einer geringen Distanzierungsfähigkeit und einer verminderten Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen einhergeht (geringe Ausprägung in der Dimension der „inneren Ruhe und Ausgeglichenheit“, relativ hohe Resignationstendenz). Hinzu kommt, dass das erhöhte Engagement eher von negativen Emotionen begleitet wird. Anerkennung wird wenig erlebt.

Zum Bild des Risikomusters B gehören geringe Ausprägungen in den Dimensionen des Arbeitsengagements, insbesondere in der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit und im beruflichen Ehrgeiz. Das verminderte Engagement geht mit einer eingeschränkten Distanzierungsfähigkeit einher. Kritische Werte zeigen Menschen dieses Musters auch in den Dimensionen Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Situationen, Zufriedenheit und Wohlbefinden. Weiterhin kennzeichnen Resignation, Motivationseinschränkung und negative Emotionen dieses Risikomuster (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999; Schaarschmidt & Fischer, 2001).

Die Berufsgruppe der Erzieherinnen wurde im Jahre 2002 zur Normierung des AVEM neben vielen anderen Berufsgruppen in die Eichstichprobe aufgenommen (Schaarschmidt & Fischer, 2003). Ihre Musterzugehörigkeit gestaltet sich in den Mustern B und G ähnlich der der Lehrkräfte, die sich im Gruppenvergleich als die problematischste Berufsgruppe hinsichtlich ihrer AVEM – Werte darstellte. 29 Prozent der untersuchten 205 Erzieherinnen gehören danach dem Muster B, 13 Prozent dem Muster A, 42 Prozent dem Muster S und schließlich 16 Prozent dem Muster G an. Keine weitere untersuchte Berufsgruppe hatte einen derart geringen Anteil an Zugehörigkeit zum Muster G, und der hohe Anteil an Zugehörigkeit zum Muster S, der insbesondere für dieses Berufsfeld wohl kaum als wünschenswert bezeichnet werden kann, wurde nur noch von der Wiener Feuerwehr überboten (Schaarschmidt, 2004b). Damit zeichnet sich auch für die Erzieherinnen ein sehr bedenkliches Bild hinsichtlich ihrer arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster ab. Über alle Berufsgruppen hinweg schneiden die Frauen ungünstiger ab als die Männer, vor allem in den Dimensionen „Beruflicher Ehrgeiz“, „Offensive Problembewältigung“, „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und „Resignationstendenz“.

Außer dieser Untersuchung gibt es derzeit nach meinem Wissen nur eine entsprechende Untersuchung für die Berufsgruppe der Erzieherinnen. In der bereits erwähnten Kasseler Studie wurde mit 134 Erzieherinnen und 19 Leiterinnen auch eine persönlichkeitsdiagnostische Studie durchgeführt (Buch & Frieling, 2001). Die Studie ergab, dass die Erzieherinnen ihrer Arbeit eine überdurchschnittliche Bedeutsamkeit beimessen. Die Verausgabungsbereitschaft und der berufliche Ehrgeiz weisen dagegen nur durchschnittliche Werte auf. Dem beruflichen Engagement stehen eine ausgeprägte

Resignationstendenz und eine geringe offensive Problembewältigung gegenüber. Ebenfalls sind ein geringes Erfolgserleben im Beruf sowie eine generell geringe Lebenszufriedenheit festzustellen. Diese Diskrepanzen zwischen hoher subjektiver Bedeutsamkeit der Arbeit und der hohen Resignationstendenz sowie dem mangelnden Erfolgserleben stellen eine nicht unerhebliche Burnoutgefährdung dar. Ca. 28 Prozent lassen sich dem Risikomuster B und weniger als ein Prozent dem Risikomuster A zuordnen. Bemerkenswert ist, dass sich über 70 Prozent der Untersuchten keinem der Muster zuordnen ließen und die Muster G (Gesundheit) und S (ausgeprägte Schonungshaltung gegenüber Belastungen) gar nicht vorkamen (s. Tab. 1). Fast jede zweite Leiterin dieser kleinen Stichprobe war dem Risikomuster B zuzuordnen. Der Risikotyp B stellt also innerhalb des Personals offensichtlich die dominante Musterzuordnung dar. Das Gesundheitsrisiko ist für Personen dieses Musters am höchsten. Gleichzeitig sind diese Personen am wenigstens in der Lage, ihren breiten Handlungsspielraum zu nutzen.

Tabelle 1: Häufigkeit der AVEM-Muster für Erzieherinnen und Leiterinnen (Buch & Frieling, 2001, S. 36)

	Erzieherinnen		Leiterinnen	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Risikomuster A	1	0,8	0	0,0
Risikomuster B	37	27,6	9	47,4
Musterzuordnung	38	28,4	9	47,4
Unklare Musterzuordnung	96	71,6	10	52,6
N	134	100	19	100

Ressourcen und Risikofaktoren in diesem Bereich sind besonders entscheidend für eine zentrale berufliche Leistung: die Emotionsarbeit. Diese wird im folgenden Abschnitt genauer erläutert.

2.1.3 Emotionsarbeit als zentrale Anforderung im Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenberuf und als protektiver Faktor und Ziel professioneller Elementarerziehung

Wie können eigene und fremde Gefühle in der professionellen Interaktion so gestaltet werden, dass sie der Arbeitszufriedenheit sowie dem Interaktionszweck - in diesem Fall der Erziehungs- und Bildungsarbeit - dienen?

Eine zentrale Anforderung im Beruf der Erzieherinnen und der Sozialassistentinnen ist der professionelle Umgang mit Emotionen. Dies ergibt sich allein durch die Tatsache, dass diese Berufe vor allem durch den Kontakt mit anderen Menschen, die die unterschiedlichsten Erwartungen an die pädagogischen Fachkräfte herantragen, gekennzeichnet sind.

Zur Emotionsarbeit gehören nach Zapf (2002) sowohl die nach außen gezeigten Emotionen als auch das Management der inneren Gefühle. Emotionsarbeit wird am Arbeitsplatz bei direkten Kontakten relevant. Emotionsarbeit bedeutet nach Khan (2005) die Veränderung der eigenen Emotionen bei der Arbeit. Erzieherinnen müssen zum Beispiel ihre Emotionen fremdbestimmt (entsprechend den Regeln des Hauses) regulieren. Es sollen also erwünschte Emotionen hervorgerufen und gezeigt und unerwünschte unterdrückt werden. Das fällt sicher besonders schwer, wenn zum Beispiel eine Mutter eine Erzieherin persönlich für ein Problem mit ihrem Kind verantwortlich macht und sich verbal aggressiv verhält.

Emotionsarbeit heißt auch die Beachtung und Veränderung emotionaler Befindlichkeiten von Kindern, Eltern, Kolleginnen und Vorgesetzten, wenn zum Beispiel eine ärgerliche Mutter beruhigt und wieder positiv auf die Kita gestimmt werden muss. Der Ausdruck von Gefühlen wird selbst wiederum gezielt zur Beeinflussung anderer Personen eingesetzt. Es ergibt sich damit als emotionale Anforderung die Emotionsarbeit als Selbstregulation und als Arbeitsgegenstand. Gelingende Emotionsarbeit als personale Kompetenz ist die Basis für die im Erzieherberuf hoch strapazierte interaktionelle Kompetenz.

Zapf (2000) beschreibt vier Möglichkeiten, wie mit emotionalen Anforderungen im Beruf umgegangen wird:

- Es gibt zahlreiche Situationen, in denen die Arbeitnehmer bestimmte Emotionen tatsächlich spontan empfinden und ausdrücken können.
- Es gibt aber auch solche, in denen Emotionen gezeigt werden müssen, die in dem jeweiligen Moment nicht gefühlt werden. Dabei müssen die sichtbaren Aspekte von Emotionen (Gestik, Mimik, ...) gestaltet werden.
- Neben diesem „surface acting“ gibt es noch die Strategie des „deep acting“, bei der durch bestimmte meist kognitive Techniken versucht wird, die geforderte Emotion auch tatsächlich zu empfinden. Es muss also nicht nur das Ausdrucksverhalten reguliert werden, sondern auch das innere Gefühl. Hochschild (1983) sieht dabei eine große Gefahr, da dies zu einem Verlust der Fähigkeit führen könnte, authentische Gefühle zu empfinden.
- Eine vierte Möglichkeit, mit Emotionen umzugehen, besteht darin, diesen Anforderungen gar nicht nachzukommen und die erwartete Emotion nicht zu zeigen. Die jeweilige Person kann oder will in diesem Fall die erwünschte Emotion nicht zeigen oder empfinden.

Morris & Feldman (1996) gehen von vier Dimensionen der Emotionsarbeit aus, die das Ausmaß der Anstrengung bestimmen, das erforderlich ist, um die gewünschten Emotionen auszudrücken. Dazu zählen die Häufigkeit, angemessene Gefühle zu zeigen, die Aufmerksamkeit bezüglich des geforderten Emotionsausdrucks, die Vielfalt der zu zeigenden Emotionen und die emotionale Dissonanz.

Gemäß dem „Person-Environment-Fit“ (PE-Fit) Modell nach Caplan (1983) (s. Kap. 2.2.3.1.1) führt eine mangelnde Kongruenz von Person und Arbeitsumwelt (misfit) unter anderem zu physiologischen Stressreaktionen. So kommt es also dann zu negativen Auswirkungen der Emotionsarbeit, wenn die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person den emotionalen Anforderungen des Berufs nicht entsprechen. Aus handlungstheoretischer Sicht stellen die Regulationsmöglichkeiten, wie z. B. der Interaktionsspielraum einer Person, eine wichtige Ressource dar, die ihr das Gefühl gibt, nicht hilflos einer Situation ausgeliefert zu sein, sondern Einfluss nehmen zu können (Kahn & Byosiere, 1992). Das bedeutet, dass Emotionsarbeit für sich nicht unbedingt ein Stressor sein muss, sondern bei entsprechender Passung und Identifikation mit den beruflichen Anforderungen auch einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden und die erlebte emotionale Selbstwirksamkeit haben kann. Das Zeigen positiver Gefühle geht zum Beispiel mit einem erhöhten Gefühl persönlicher Leistungsfähigkeit und höherer Arbeitszufriedenheit einher (Grandey, 1998; Wharton, 1993).

Durch Emotionsarbeit können es Menschen auch schaffen, unangenehme Gefühle zu kontrollieren oder sogar abzuschwächen. Emotionsarbeit wird dabei zum individuellen Coping-Verhalten bei der Stressbewältigung (Smith & Kleinman, 1989). Einen hervorragenden Ansatz zum Training emotionaler Kompetenzen bietet Berking (2007).

Sieland (2008) zählt die selbstbezogene Lern- und Emotionsarbeit zu den elementaren Leistungsvoraussetzungen für Pädagogen. Daher fordert er auf diesem Gebiet eine qualifizierte und evaluierte Entwicklungsarbeit. Eine Frage, der in diesem Zusammenhang zum Beispiel nachgegangen werden sollte, ist, wie eigene Gefühle so gestaltet werden könnten, dass sie die Arbeitszufriedenheit nicht belasten und dem Erziehungs- und Bildungsauftrag dienlich sind. Auch wenn Sieland diese Aussagen zunächst nur auf Lehrkräfte bezieht, so sind sie im Hinblick auf die Emotionsarbeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen von eben so großer Relevanz. Dennoch wird bei den Erzieherinnen der alltäglichen Erlebnisverarbeitung als inzidentelle Lernarbeit weder in den Katalogen von Berufsaufgaben, im Berufsalltag durch Pflichtzeiten oder überprüfbare Materialien, noch in der Ausbildung besondere Beachtung geschenkt. Die Fähigkeit zur selbstbezogenen Emotionsarbeit zählt

noch nicht zu ihren zentralen fachlichen Qualifikationen und ihre Förderung oder Weiterentwicklung wird noch nicht angeregt oder durch das Bereitstellen von Ressourcen unterstützt.

Nach diesem Überblick über die Anforderungen im Erzieherinnenberuf stellt sich nun die Frage nach den dafür erforderlichen Ressourcen.

2.2 Personale, soziale und organisationale Ressourcen zur qualitäts- und gesundheitsgerechten Bewältigung der Anforderungen

Welche sind wesentliche personale, soziale und organisationale Ressourcen für die vielfältigen beruflichen und privaten Anforderungen im Alltag einer Erzieherin und Sozialassistentin? Erst wenn diese Frage geklärt ist, kann man Maßnahmen zum Aufbau und zur Entwicklung dieser Ressourcen ableiten.

2.2.1 Ressourcen im Erzieherinnen- / Sozialassistentinnenberuf - zwischen Anspruch und Realität

Gründe für erlebte Arbeitszufriedenheit: Eine zentrale Ressource ist zweifellos die erlebte Arbeitszufriedenheit. Nach Merz (2005) erleben Erzieherinnen die größte Zufriedenheit im täglichen Umgang mit einzelnen Kindern (37%) gefolgt von der Bewusstheit, an der ganzheitlichen Bildung und Erziehung von Kindern mitzuwirken (25 %), der Vielseitigkeit und Lebendigkeit des beruflichen Handelns (22%), der selbstständigen Gestaltung des Alltags mit Kindern (11%) und dem konstruktiven fachlichen Austausch mit Kollegen (2%).

Frank und Botzet (1998) konnten feststellen, dass Erzieherinnen vor allem die Kommunikation und die Möglichkeit zur Mitentscheidung in Arbeitsbelangen sowie die sozialen Aspekte ihrer Arbeit wie den der Hilfsbereitschaft von Kolleginnen oder das Verhältnis zur Vorgesetzten positiv beurteilen. Weitere Ressourcen stellen der große Handlungsspielraum, der sichere Arbeitsplatz und die Tatsache dar, dass sie Verantwortung tragen.

Fuchs (2007b) fand ebenfalls als wesentliche Ressourcen von Erzieherinnen die Vielseitigkeit ihrer Arbeit, ihre Handlungsspielräume und ihre Möglichkeit der Partizipation und Mitgestaltung des KiTa-Alltags.

Ansätze zur Steigerung der Arbeitszufriedenheit: Zapf (1999) ermittelte in einer Frankfurter Studie, was sich Erzieherinnen zur Verringerung ihrer Belastungen wünschen:

- Verbesserter Personalschlüssel (73 Prozent),
- Problembasiertes Lernen (49 Prozent), laufende Fortbildung (41 Prozent),
- Unterstützung (mehr Unterstützung durch Leitung und Träger: 36 Prozent; mehr fachliche Unterstützung: 32 Prozent),
- Verbesserte Ausstattung (28 Prozent) und Organisation, z. B. bessere Pausenregelung (27 Prozent).

Nach Fuchs (2007a) wünschen sich Erzieherinnen vor allem mehr gesellschaftliche Anerkennung für ihren Beruf sowie bessere Aufstiegs- und Verdienstmöglichkeiten. Bezüglich dieser Aspekte besteht erhebliche Unzufriedenheit seitens der Erzieherinnen.

Personale Kompetenzen zur Belastungs- und Emotionsregulation: Ein kompetenter Umgang mit Belastungen spielt für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen eine wesentliche Rolle. Das Anforderungs-Ressourcen-Modell nach Lazarus ist u. a. von Rudow (1994) weiterentwickelt und auf die spezielle Situation von Pädagogen zugeschnitten worden. Bei der Betrachtung der personalen Ressourcen lassen sich die drei Faktoren des Kohärenzgefühls von Aaron Antonovsky (1999) wieder entdecken: Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns, die Kontrollierbarkeit und die Bewältigbarkeit der Anforderungen sowie die Verstehbarkeit der Zusammenhänge. Passive und regressive Bewältigungsstrategien stehen dagegen im positiven Zusammenhang mit Burnout.

Von besonderer Bedeutung sollten auch solche personale Ressourcen sein, um deren Aufbau und Förderung es im Rahmen der emotionszentrierten Selbstreflexion gehen soll: Allgemeine und berufsspezifische Selbstwirksamkeit, Handlungsorientierung, Selbstregulation und gesunde arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster. Wichtig ist auch, ob die Erzieherinnen über entsprechende Kompetenzen zur Emotionsregulation verfügen (Berking, 2007).

Hilfsangebote: Hilfsangebote erfahren Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in der Ausbildung und im Beruf durch Internetforen (s. <http://www.erzieherinnenforum-nrw.de>, <http://www.erzieherinnenausbildung.de>), in denen kollegiales und multiprofessionelles Erfahrungswissen gesammelt und von allen Teilnehmerinnen genutzt werden kann. Dadurch können die Nutzerinnen Entlastung erfahren, ihre Flexibilität im Umgang mit Berufsproblemen steigern und damit die Qualität ihrer Arbeit verbessern. Die Vision ist, dass eine gegenseitige Unterstützung in einer professionellen Lerngemeinschaft stattfindet, individuelle Kräfte gestärkt und somit kollektive Selbstwirksamkeitserwartungen zur Veränderung von Situationen mobilisiert werden (Sieland & Wilharm, 2004).

Professionelle Netzwerke: Das Praxisbüro „Gesunde Schule“ widmet sich ganz aktuell auch dem Thema „Kita und Gesundheit“. Es wird versucht, ein Netzwerk von solchen Kindertagesstätten aufzubauen, die an dieser Thematik interessiert sind. Derzeit wird an organisationsbezogenen Reflexionskriterien gearbeitet. Gesundheitsrelevante Informationen können über dieses Netzwerk transportiert und in die Breite getragen werden.

Erste Erfahrungen einer Dresdener Studie mit Gesundheitszirkeln in Kindertagesstätten liegen vor. In diesen Zirkeln bearbeiten die Erzieherinnen mit externen, eigens dafür geschulten Moderatoren auf der Basis des Erfahrungswissens der Beschäftigten betriebliche Belastungsfaktoren und erfassen betriebliche Ressourcen. Ziel ist es, Lösungen für dringliche Probleme zu entwickeln und umzusetzen (Khan et. al., 2004).

Fortbildungsangebote: Es gibt kaum Fortbildungsmöglichkeiten zur Gesundheitsförderung der Erzieherinnen. Ein Blick in die Kataloge verschiedener Anbieter macht deutlich, dass Angebote zur Gesundheitsförderung für Erzieherinnen vor allem die Gesundheit ihres Klientels zum Inhalt haben, weniger die Person der Erzieherin selbst, abgesehen von einigen wenigen Angeboten zum Umgang mit Stress, zur Steigerung der sozialen Kompetenz oder dem Erlernen von Entspannungstechniken. Angebote zur Steigerung der emotionalen Kompetenz oder anderer personaler Ressourcen waren in den Katalogen nicht zu finden.

Die Erzieherinnen selbst geben auch Themen zur eigenen Gesundheit nicht als besondere Fortbildungswünsche an (Fuchs, 2007a). Das bedeutet, dass ihnen möglicherweise die Relevanz von Maßnahmen zur Verhaltensprävention noch nicht bewusst ist. Im Internet finden sich nur wenige Beiträge für diese Berufsgruppe zu Gesundheitsthemen wie „Die gesundheitliche Situation von Erzieherinnen oder Sozialassistentinnen“, „Gesundheitsförderung“ und / oder „Präventionsarbeit“.

Fragen wir nun, welchen Beitrag die Ausbildung an der Fach- oder Berufsfachschule aufgrund ihrer Rahmenrichtlinien und Struktur zum Abruf dieser Ressourcen und zum Aufbau personaler Ressourcen leistet bzw. leisten kann.

2.2.2 Die Ausbildung zur Sozialassistentin / zur Erzieherin

In Niedersachsen dauert die Ausbildung zur Sozialassistentin an der Berufsfachschule zwei Jahre und ermöglicht bei einem mindestens befriedigenden Notenprofil den Zugang zur zweijährigen Fachschule – Sozialpädagogik – mit dem Berufsziel „Erzieherin“. Den vielfältigen Anforderungen der Pra-

xis wurde – und wird immer noch – durch sich ständig ändernde Rahmenrichtlinien zu begegnen versucht. Ausbildungsfächern folgten Konzepte, dann Lernfelder (Niedersächsisches Kultusministerium, 2002), und seit 2004 werden die acht Lernfelder des berufsbezogenen Unterrichts der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen aus Bewertungsgründen wieder zu jeweils vier Fächern zusammengefasst.

Oberstes Ziel ist die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz, die sich in Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz sowie Methoden- und Lernkompetenz gliedert. Die Lernfelder repräsentieren die beruflichen Handlungsfelder. In ihnen sind Lernsituationen zu erarbeiten, die berufliche Problemsituationen aufnehmen und handlungsorientiert Problemlösungs- bzw. Lernprozesse ermöglichen. Ziele der Lernfeldorientierung sind vor allem, den Erwerb von Kompetenzen in berufsbezogenen und fächerübergreifenden Zusammenhängen zu fördern, handlungsorientierten Unterricht zu ermöglichen und die Verzahnung von Theorie und Praxis voranzutreiben. Offensichtlich schätzen Erzieherinnen tatsächlich die Fachschulausbildung aufgrund einer gelungenen Verbindung von Theorie und Praxis bzw. befürchten im Umkehrschluss, dass eine Hochschulausbildung zu theoretisch werden könne (Fuchs, 2007b). Eine ausführliche Darstellung der Erzieherinnenausbildung und des Lernfeldkonzepts ist den Artikeln von Ebert (2003a, 2003b, 2004) zu entnehmen.

Schon in den allgemeinen Vorbemerkungen der Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht an der „Berufsfachschule – Sozialassistentin / Sozialassistent – Schwerpunkt Sozialpädagogik“ wird ausgeführt, dass professionelles Arbeiten von den Sozialassistentinnen die ständige kritische Reflexion der eigenen Person bzw. grundlegender Werthaltungen und Menschenbilder im Handlungsvollzug erfordert. Im Lernfeld 1 „Lern- und Arbeitstechniken für das sozialpädagogische Handeln erwerben und berufliche Identität entwickeln“ wurde der Lerninhalt „Reflexion und Evaluation“ mit den Themen „Reflexionsmethoden“ und „Umgang mit Belastungen im Arbeitsleben“ aufgenommen. In den Hinweisen für den Unterricht wird angemerkt, dass eigenes Verhalten in konkreten Situationen durch die Anwendung verschiedener Methoden reflektiert werden soll (Niedersächsisches Kultusministerium, 2002a).

Die Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht an Fachschulen – Sozialpädagogik – betonen die Relevanz von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung und speziell zur Selbstreflexion und kollegialer Supervision in mehreren Lernfeldern der Ausbildung. Im Lernfeld 1 „Die berufliche Identität ausbauen und professionelle Perspektiven entwickeln“ wird zum Beispiel der Lerninhalt „Strategien zur Berufsbewältigung“ (Beratung und Supervision, Gesundheitsprävention und Stress-

bewältigung) vorgeschrieben. Auch das Lernfeld 2 „Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten“ mit dem Lerninhalt „Erziehung als pädagogische Beziehungsgestaltung“ und seinem Unterthema „Selbstreflexion des erzieherischen Handelns“ berücksichtigt diese Thematik (Niedersächsisches Kultusministerium, 2002b).

Die personalen Ressourcen, die durch die Selbstreflexionen gestärkt werden sollen (s. Tab. 2), sind vorwiegend den Personalkompetenzen zuzuordnen. Durch das Training der Selbstreflexionen und der kollegialen Supervision sollen aber auch die Fach-, Sozial- sowie Methoden- und Lernkompetenz gefördert werden.

Tabelle 2: Zuordnung der Variablen der emotionszentrierten Selbstreflexion zu den Kompetenzbereichen der Sozialassistentinnen- und Erzieherinnenausbildung

Kompetenzen	Ressourcen
Fachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Erproben eines professionellen Reflexionsstils • Erproben eines computergestützten Fragebogenverfahrens zur Selbstdiagnose
Personalkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine und berufliche Selbstwirksamkeit • Selbstregulation • Handlungsorientierung • Emotionale Kompetenz • „Gesunde“ Ausprägungen in den folgenden Dimensionen des AVEM: <ul style="list-style-type: none"> - Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit - Beruflicher Ehrgeiz - Verausgabungsbereitschaft - Perfektionsstreben - Distanzierungsfähigkeit - Resignationstendenz (bei Misserfolg) - Innere Ruhe/Ausgeglichenheit - Erfolgserleben im Beruf - Lebenszufriedenheit - Offensive Problembewältigung • Erkennen eigener Ressourcen, Reflexionsgewohnheiten und –muster • Hilfe zur Bewältigung privater und beruflicher Belastungssituationen
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • „Gesunde“ Ausprägungen in den folgenden Dimensionen des AVEM: <ul style="list-style-type: none"> - Erleben sozialer Unterstützung - Offensive Problembewältigung • Intensivierung des kollegialen Austausches
Methoden- und Lernkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionsfähigkeit • Kollegiale Supervision • „Emotionsarbeit“

Über die Voraussetzungen, die die Schülerinnen der Berufsfachschule und Fachschule hinsichtlich wesentlicher berufsbezogener Ressourcen mitbringen, ist noch nichts bekannt. Es gibt diesbezüglich nach bestem Wissen bisher – trotz aller Forderungen – noch keine Erhebungen. Es wäre also wichtig zu prüfen, mit welchen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern die Schülerinnen die Ausbildung antreten und welche Fähigkeiten sie hinsichtlich ihres allgemeinen und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens und ihrer Selbstregulation mitbringen. Es wäre auch von Relevanz, ein genaueres Bild über die Kompetenzen zu erhalten, über die sie zum Beispiel im Hinblick auf die Reflexion emotionsrelevanter Tagesereignisse oder im Hinblick auf die Wahrnehmung der eigenen Gefühle verfügen.

Auch wenn in den Richtlinien zumindest ansatzweise die Gesundheitsförderung aufgenommen wurde, bleibt außer Frage, dass sie gemessen an ihrer Relevanz noch viel zu wenig Berücksichtigung im Ausbildungsalltag findet. Noch immer steht die Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenzen weitgehend im Vordergrund. Vor allem die bereits berufstätigen Erzieherinnen, deren Ausbildung schon weiter zurückliegt, haben sich kaum mit diesen Inhalten auseinandergesetzt bzw. sie wieder vergessen, da sie kein fester Bestandteil in der sozialpädagogischen Arbeit sind. Deshalb soll nun der Frage nachgegangen werden: Welche spezifischen Maßnahmen zur Gesundheitsförderung könnten für pädagogische Berufsgruppen wirksam sein?

2.2.3 Gesundheitsförderung für (sozial-) pädagogische Berufsgruppen

In den nun folgenden Kapiteln soll der Frage nachgegangen werden, welche spezifischen Maßnahmen zur Gesundheitsförderung der pädagogischen Fachkräfte hilfreich sein könnten. Dabei soll kurz auf verhältnispräventive, aber vor allem auch auf Maßnahmen zur Verhaltensprävention im Sinne des salutogenetischen Ansatzes eingegangen werden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Stärkung der personalen Ressourcen. Diese sind wesentlich für einen gesundheitsförderlichen Umgang mit den Anforderungen des Berufes. Deshalb sollen solche personalen Ressourcen beschrieben werden, die im Zusammenhang mit der Durchführung der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision und für die praktische Arbeit der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen von besonderer Relevanz sein dürften. Besondere Beachtung finden abschließend auch die Ressource „emotionale Kompetenz“ und die Emotionsregulation, da sie sowohl Leistungsvoraussetzung als auch Erziehungsziel von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sind.

2.2.3.1 Verhaltens- und Verhältnisprävention

Welche Faktoren beeinflussen die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen? Wie lässt sich ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit erhalten und fördern?

2.2.3.1.1 Das Gesundheitsmodell und das Person-Job-Fit-Modell (PJF) als Grundlagen der Arbeit

Gesundheit und Leistungsfähigkeit werden unter Zugrundelegung einer ganzheitlich-biopsychosozialen Auffassung durch ein multikausales Bedingungsgefüge konzipiert. Die Abbildung 5 zeigt am Beispiel Erzieherinnengesundheit die komplexen Interaktionen zwischen berufsspezifischen Belastungen, gesellschaftlichem Kontext und persönlichen Ressourcen. Beeinflussende Faktoren sind außerdem exogene Unterstützungssysteme sowie endogene Bewältigungs- oder Copingstrategien (Weber, 2002). Um die Gesundheit von Personen zu beurteilen oder zu fördern, ist also an den relevanten Person-Umweltbezügen zu prüfen, wie sich der aktuelle Stand gestaltet und welche Hilfen möglich sind. Eingriffe auf der einen Seite würden Änderungen im gesamten Gefüge nach sich ziehen. So sollte zum Beispiel eine Steigerung der personellen Ressourcen mögliche Belastungen kompensieren und damit eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit nach sich ziehen bzw. das Erkrankungsrisiko mindern.

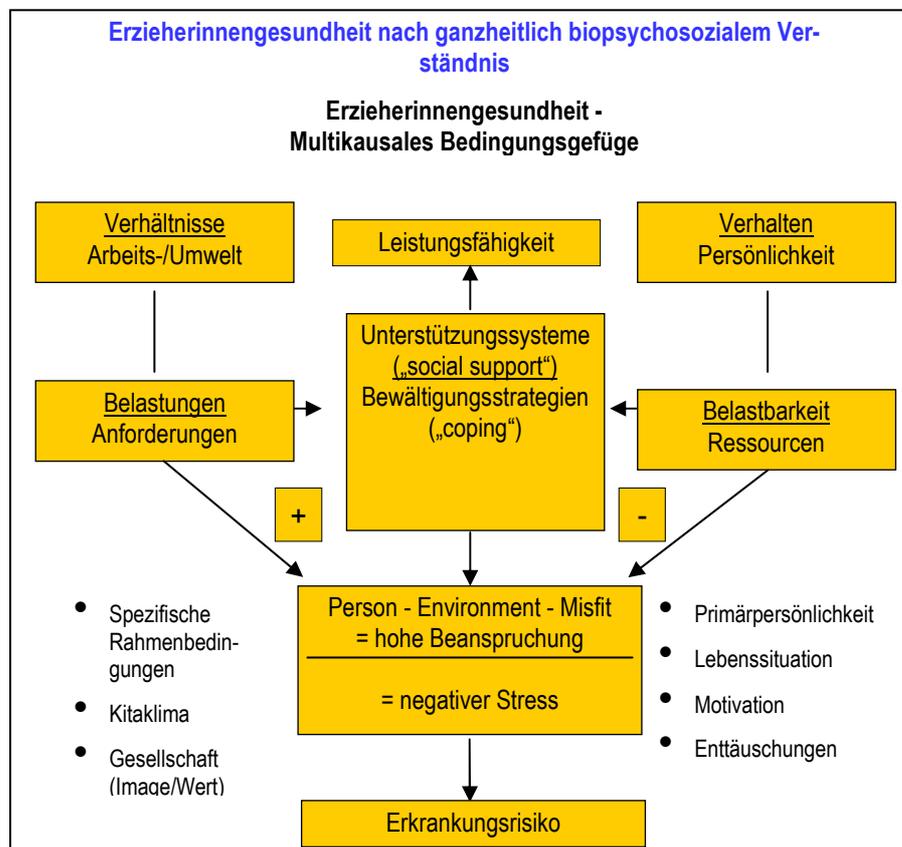


Abbildung 5: Erzieherinnengesundheit – Multikausales Bedingungsgefüge (übertragen nach Weber, 2002, S. 32)

Nach Weinert (1998) hat das konzeptionelle Modell des „Person-Job-Fit“ (PJF), also des Zusammenpassens von individueller Person und spezifischer Arbeitsumwelt, einen zentralen Stellenwert in der Diskussion über Arbeitszufriedenheit, Organisationsklima, Stressbelastung, Leistung, Motivation und ähnliche Themen eingenommen. Nach Caplan (1983), der in diesem Zusammenhang auch vom „Person-Environment-Fit“ (PE-Fit) Modell spricht, führt eine mangelnde Kongruenz von Person und Arbeitsumwelt (misfit) zu physiologischen Stressreaktionen, Arbeitsunzufriedenheit und negativer Gemüthsstimmung bis hin zu Depressionen. Die PJF-Theorie unterscheidet dabei zwei Arten von „Fit“: (1) eine Übereinstimmung zwischen den Erwartungen, Bedürfnissen und Werten der Person einerseits und den Umständen, Gelegenheiten und Chancen, mit denen die Umwelt diese Erwartungen, Bedürfnisse und Werte erfüllt, andererseits; (2) eine Übereinstimmung zwischen den Forderungen der Umwelt und den Fähigkeiten und Möglichkeiten der Person, diese zu erfüllen. Schließlich ist zwischen der objektivierbaren und der erlebten Passung zu unterscheiden.

Becker (2003) führt das systemische Anforderungs-Ressourcen-Modell (SAR-Modell) ein und will Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Personen verstanden wissen als mehr oder weniger gute Passung zwischen ihren externen und internen Anforderungen und ihren externen und internen Ressourcen.

2.2.3.1.2 Arbeits- und Gesundheitsschutz zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention

Bei Anwendung des PE-Fit-Modells auf den Beruf der Erzieherin wird deutlich, dass Arbeits- und Gesundheitsschutz auf verschiedenen Ebenen greifen kann und muss. Sowohl auf Umwelt- als auch auf Personenebene sind Präventions- und Interventionsmaßnahmen anzusetzen. Rudow (1997) gibt mit der Tabelle 3 einen Überblick über die vielen Bereiche, die in Bezug auf den Arbeits- und Gesundheitsschutz zu berücksichtigen sind:

Tabelle 3: Arbeits- und Gesundheitsschutz im Erzieherinnenberuf zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention (übertragen aus Rudow, 1997, S. 57)

Individuum	Organisation	Arbeitsstruktur
<ul style="list-style-type: none"> • Stressmanagement • Konfliktmanagement • Zeitmanagement • soziale Kompetenz • methodische Kompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> • Kitaautonomie • Führungsstil • Kommunikation/Kooperation • Gruppenarbeit • Beratung/Coaching • Weiterbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsaufgaben • Arbeitszeit • Arbeitsorganisation • Arbeitsplatz • Arbeitspause • Arbeitshygienische Bedingungen

Nach Barkholz und Wilke (2000) erfordert die praktische Gesundheitsförderung aktives Handeln auf fünf Ebenen. Die Tabelle 4 (S. 28) zeigt, wie die Autoren ausgehend von den Leitlinien der Ottawa-

Charta (Verabschiedung auf der 1. Internationalen Konferenz zur Gesundheitsförderung am 21. November 1986 in Ottawa – sie gilt bis heute als das zentrale Dokument der Gesundheitsförderung.) ihre Bedeutung für aktives Handeln in pädagogischen Berufsfeldern abgeleitet haben.

Tabelle 4: Leitlinien für Gesundheitsförderung gemäß Ottawa-Charta und ihre Bedeutung für aktives Handeln in pädagogischen Berufsfeldern (Barkholz & Wille, 2000, S. 171)

Leitlinien	Handlungsebenen	Aktives Handeln in pädagogischen Berufsfeldern
Gesundheitsförderliche Gesamtpolitik	Gesellschaft / Politik	Interesse und Aufmerksamkeit der politischen Entscheidungsträger wecken; Gesundheitsförderung in den Horizont von Politik bringen
Gesundheitsförderliche Lebenswelten schaffen	Lebenswelt / Umwelt	Öffnung und Vernetzung des pädagogischen Feldes, Nutzung öffentlicher Ressourcen
Neuorientierung des Gesundheitsdienstes	Organisation / Institution	Organisation entwickeln, Lernkultur und Arbeitsklima pflegen; dem pädagogischen Feld ein an Gesundheit orientiertes Profil geben
Unterstützung von Gemeinschaftsaktionen	Gruppen	Teamfähigkeit schaffen; Kommunikations- und Kooperationsformen wie „runde Tische“, Gesundheitsforen etc. schaffen
Persönliche Kompetenzen stärken	Personen	Persönlichkeitsstärkung; gesunde Lebensweisen aneignen, erproben, ermöglichen; das persönliche Gesundheitshandeln an der eigenen Biographie orientieren.

Abschließend sei hier auf die drei Qualitätsdimensionen nach Brägger und Posse (2007) verwiesen, die je nach Ausprägung Ursache für mehr oder weniger gute gesunde Personen und Organisationen sind: Gesundheit/Wohlbefinden, Leistung und Prozesse/Strukturen. Unter der URL <http://www.ni-bis.de/nli1/bibl/literaturlisten/gesundlist.pdf> [11.08.2006] findet sich eine weiterführende Literaturliste über Veröffentlichungen zum Thema „Gesundheitsförderung“.

Deutlich wird, dass die Passung zwischen Person und Anforderungen von entscheidender Bedeutung ist. Die Passung kann durch personennahe Intervention (Verhaltensprävention) und durch organisationale Interventionen zur Optimierung von Strukturen und Prozessen (Verhältnisprävention) verbessert werden.

Wenn im folgenden in erster Linie auf verhaltenspräventive Aspekte eingegangen wird, steht dennoch außer Frage, dass parallel natürlich auch im Bereich der Verhältnisprävention, also u. a. an der Organisationsentwicklung (z. B. Sieland, 2001; Schönwälder, 2000), gearbeitet und geforscht werden muss. Nicht zuletzt sind für die verhaltenspräventiven Maßnahmen auch strukturelle Voraussetzungen - zum Beispiel zeitliche Rahmenbedingungen - zu schaffen. Hier soll der Akzent auf die Förderung personaler Ressourcen gesetzt werden. Durch die Einbeziehung der kollegialen Supervision,

die Strukturen der Vereinzelung aufhebt, werden allerdings auch verhältnispräventive Strukturen und Prozesse berücksichtigt.

2.2.3.2 Verhaltensprävention im Sinne des salutogenetischen Ansatzes

Bei der Gesundheitsförderung von Erzieherinnen im Sinne des salutogenetischen Ansatzes nach Antonovsky (1999) geht es um den Aufbau und die Entwicklung personaler „salutogener Faktoren“ (Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit und Herstellbarkeit), damit die vorhandenen beruflichen Belastungen nicht zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen.

Arolt und Schaarschmidt (2001) halten es für unzureichend, sich bei Belastungsuntersuchungen auf die Identifizierung von Beeinträchtigungen und Schädigungen zu beschränken. Vielmehr sollte ihrer Meinung nach die Frage nach individuellen Ressourcen, Hilfen und Schutzfaktoren für die gesundheitsförderliche Bewältigung der Anforderungen in den Vordergrund treten. Es stellt sich die Frage nach geeigneten unspezifischen oder spezifischen Interventionsstrategien zur Verhaltensprävention. Der entscheidende Gedanke dabei ist, dass die betroffenen Menschen nicht als „Opfer“ der auf sie einwirkenden Belastungen gesehen werden und sie sich selbst auch nicht als „Opfer“ sehen sollten, sondern ihnen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Beanspruchungsverhältnisse zugesprochen wird.

Sieland (2002) beschreibt gesunde und leistungsfähige Pädagogen in der Weise, dass sie erreichbare Ziele formulieren und ihr Zielniveau flexibel den Möglichkeiten anpassen, Teilerfolge selbstwertdienlich verarbeiten und auf konstruktive Misserfolgsverarbeitung vorbereitet sind sowie über ein größeres Ausmaß an Selbstakzeptanz und Ich-Stärke verfügen. Ferner verwenden sie zum Beispiel effektive Methoden der Stressbewältigung, des Zeitmanagements und des Umgangs mit Humor.

Nach Grawe (zitiert nach Sieland 2007a) hängt erfolgreiche Entwicklungsarbeit von Personen von vier Faktoren ab: Gelingt es, ausreichende Ressourcen der Person zu aktivieren? Kann durch Klärungsarbeit ein ausreichendes Verständnis für die Istlage erreicht werden? Kann die subjektive Betroffenheit zwischen Panik und Resignation so optimiert werden, dass mit nachhaltiger Änderungsmotivation zu rechnen ist? Gelingt es, praktikable Lösungsvorschläge zu entwickeln?

Als geeignete Möglichkeiten, den beruflichen wie privaten Arbeitsalltag gesund zu bewältigen, bzw. einen gesunden Umgang mit Beanspruchungssituationen zu lernen, werden in der Literatur zum Beispiel Entspannungsübungen, autogenes Training, Sport, gesundes Ernährungsverhalten, Super-

vision sowie Trainings zur Stress- und Konfliktbewältigung, für ein sinnvolles Zeitmanagement oder zur Entwicklung sinnvoller Problemlösefähigkeiten genannt (z. B. Hillert, Pecho und Lehr, 2001).

Nach Arold und Schaarschmidt (2001) kommt auf der personenbezogenen Ebene ein breites Spektrum von präventiven Maßnahmen in Betracht. Gemeinsame Präventionsstrategien für die Risikomuster A und B sind die Förderung der Entspannungs-, Genuss- und Erholungsfähigkeit sowie der sozialen Unterstützung. Für die im Beruf stehenden Pädagogen mit dem Risikomuster A muss es vorrangig darum gehen, der Selbstüberforderungstendenz entgegenzuwirken. Sie müssten über ihre individuelle Arbeitsorganisation nachdenken, gegebenenfalls auch eine Relativierung des Stellenwertes ihrer Arbeit gegenüber anderen Seiten des Lebens vornehmen und die erforderliche Bereitschaft und Fähigkeit zum gelegentlichen Nein-Sagen entwickeln (Schaarschmidt, 2002). Als spezifische Maßnahmen für Personen des Musters B in Coaching- oder Therapieprozessen sind die Steigerung der Problemlösebewältigung und die Überwindung von Hoffnungslosigkeit und Resignation angezeigt. Hier ist auf die emotionale Stabilisierung, die Stärkung des Selbstvertrauens und neue Ziel- und Sinnfindungen hinzuwirken.

Um dem hohen Anteil des Risikomusters B bei Erzieherinnen und Leiterinnen begegnen zu können, kommen der Supervision, der beruflichen Weiterbildung und der Gestaltung der Beziehungen zur Stärkung des Willens und der Kraft zu mehr Eigeninitiative wichtige präventive Funktionen zu (Unfallkasse Hessen, 2002). Ebenfalls sollte die Entsprechung von Eignungs- und Anforderungsprofil bereits vor und während der Ausbildung mehr Berücksichtigung finden (s. a. Schaarschmidt, 2002). Das bedeutet, dass es sinnvoll wäre, Eignungsanalysen durchzuführen. Da es diese derzeit noch nicht gibt und auch gar keine geeigneten Instrumente dafür vorliegen, finden bei der Zulassung seitens der Schulen oft nur die Zeugnisnoten Berücksichtigung und die Bewerber müssen sich weitgehend auf ihre subjektive Eignungseinschätzung verlassen.

Außerdem wäre es hilfreich, wenn schon sehr frühzeitig, also bereits in der Ausbildung, mit entsprechenden Trainingsmaßnahmen für einen gesundheitsförderlichen Umgang mit sich selbst begonnen würde. Neuhaus und Schaarschmidt (2002) konnten für gezielte Trainingsprogramme bei Lehramtsstudierenden schon positive Effekte im Hinblick auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster nachweisen. Für Erzieherinnen und Sozialassistentinnen ist aber bisher nicht einmal bekannt, welche Ressourcen sie als Eingangsvoraussetzungen mitbringen. Entsprechend fehlt es an konkreten Überlegungen oder Maßnahmen, diese zu fördern bzw. berufsbegleitende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung in der Fläche zu initiieren.

Sieland (2000a) schlägt diagnosegeleitete Impulse zur Selbstentwicklung als eine am Individuum ansetzende Maßnahme zur Gesundheitsförderung vor. So könnte die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision geeignet sein, Pädagogen auf ihre beruflichen wie privaten Ressourcen und ihren Entwicklungsbedarf aufmerksam zu machen.

Wo die Passung zwischen Personenmerkmalen und Anforderungen der Berufstätigkeit kritisch wird, muss man versuchen, sie durch gezielte Maßnahmen in der Aus- und Fortbildung zu verbessern. Solche Bildungsmaßnahmen können sich nur auf eine Stärkung der personalen Ressourcen konzentrieren. Welche personalen Ressourcen wären also zu diagnostizieren und bei Bedarf gezielt zu fördern?

2.2.3.3 Personale Ressourcen

Im Folgenden werden vier Leistungsvoraussetzungen von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in ihrer Funktion sowie den zugehörigen Diagnoseverfahren erläutert. Diese Ressourcen sind wesentlich für die Bewältigung der praktischen Arbeit einer Erzieherin oder Sozialassistentin, da sie ein Bestandteil ihrer Leistungsvoraussetzungen sind (s. Abb. 4, S. 14). Sie werden möglicherweise durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision besonders angesprochen bzw. verstärkt, so dass sie für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz sind. In diesem Kontext soll nun empirisch geprüft werden, welche Ausprägung diese Ressourcen und Fähigkeiten zu Beginn und nach der Intervention zeigen. Außerdem wird zwischen diesen Ressourcen bzw. Fähigkeiten ein enger Zusammenhang vermutet, so dass ebenfalls geprüft werden soll, in welcher Beziehung diese Ressourcen zueinander stehen. Möglicherweise bestehen zusätzlich auch Zusammenhänge zwischen diesen Ressourcen und anderen Verhaltensvariablen der Teilnehmerinnen bei der emotionszentrierten Selbstreflexion. Als erste personale Ressource wird die „Erlebte Selbstwirksamkeit“ vorgestellt werden. Nach einer Definition folgen – wie bei allen beschriebenen personalen Ressourcen - die Darstellung ihrer Funktion, ihrer Messung und ihrer Trainierbarkeit durch die emotionszentrierte und kollegiale Supervision.

2.2.3.3.1 Erlebte Selbstwirksamkeitserwartung

Definition der Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung geht zurück auf Bandura (1994):

“Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes.” (<http://www.des.emory.edu/mfo/BanEncy.html>; 05.2007)

Handlungsleitend ist nicht die faktische Verfügbarkeit von Handlungsmustern, sondern die mehr oder weniger große subjektive Überzeugung, die Handlungsmuster aus eigener Kraft ausführen zu können. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es verschiedene Facetten von Selbstwirksamkeitserwartungen gibt. Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich durch drei zentrale Dimensionen beschreiben, die teilweise voneinander abhängig sind. Selbstwirksamkeitserwartungen können hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades, ihrer Breite oder Allgemeinheit und ihrer Stärke unterschieden werden.

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird als ein Aggregat über eine Vielzahl von Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedlicher Bereiche verstanden. Sie bringt die Zuversicht zum Ausdruck über Fähigkeiten und Fertigkeiten für viele Lebensbereiche zu verfügen und kann als stabile personale Coping-Ressource verstanden werden (Schwarzer, 1993). Von dieser allgemeinen sind rollen- und tätigkeitsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen zu unterscheiden.

Funktion der Selbstwirksamkeitserwartung

Die Selbstwirksamkeit versetzt nach Schwarzer (1992) Menschen je nach Ausprägung in die Lage, mit Erfolgserwartung und Kompetenzüberzeugung an schwierige Aufgaben heranzugehen. Der Grad der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst die Herangehensweise an neuartige, herausfordernde Situationen, er determiniert die Anstrengungsbereitschaft, die Ausdauer und die Verarbeitung von Misserfolgen.

Das Kontrollierbarkeitserleben wird durch Selbstwirksamkeitserwartungen erhöht (Bandura, 1997). Da selbstwirksame Menschen schwierigere Aufgaben eher als Herausforderung und weniger als Belastung erleben, hat die erlebte Selbstwirksamkeit auch Einfluss auf das körperliche Wohlbefinden bzw. das Anstrengungserleben. Diese Menschen erleben seltener Gefühle von Angst, Depression und Hilflosigkeit. Sie vermögen Handlungen detaillierter zu planen und sind somit weniger auf ungesundes Bewältigungsverhalten angewiesen (Satow, 1999).

Schmitz (1999) konnte zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung ein protektiver Faktor gegenüber beruflichem Stress und Burnout ist. Sie ist eine personale Ressource, die im Stressprozess zunächst die Einschätzung beruflicher Anforderungen und Probleme günstig beeinflusst und im weiteren Verlauf deren Bewältigung unterstützt.

Lehr et al. (2001) stellten fest, dass Selbstwirksamkeit mit Zufriedenheit mit dem beruflichen Erfolg und dem Leben allgemein einhergeht und sich positiv auf den Umgang mit Belastungen auswirkt. Nicht selbstwirksame Pädagogen betrachten die eigenen Kompetenzen zur Veränderung einer belastenden Situation als gering und erleben die Situation generell als wenig positiv veränderbar und resignieren eher. Personen, die in wesentlichen Lebensbereichen bzw. Berufsaufgaben über zu geringe Selbstwirksamkeitserwartungen verfügen, geraten deshalb schnell in eine Negativspirale. Entsprechende mentale Modelle regulieren u. a. die Wahrnehmung und Bewertung weiterer Erfahrungen. Am Ende können psychische Erkrankungen oder Erschöpfungszustände stehen.

Es ist nicht allein ausschlaggebend, ob jemand über die objektiven Fähigkeiten verfügt, um eine Handlung kompetent auszuführen. Es ist auch wichtig, subjektiv davon überzeugt zu sein, diese Fähigkeit zu besitzen (Schmitz, 2002). Das fördert die Bereitschaft, sich entsprechenden Situationen zu stellen und die Fähigkeiten abzurufen. Am Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse von Schwarzer (1996) verdeutlicht Schmitz (2002), dass bei allen Phasen einer Handlung Selbstwirksamkeitserwartungen einen wichtigen Einfluss nehmen (s. Abb. 6).

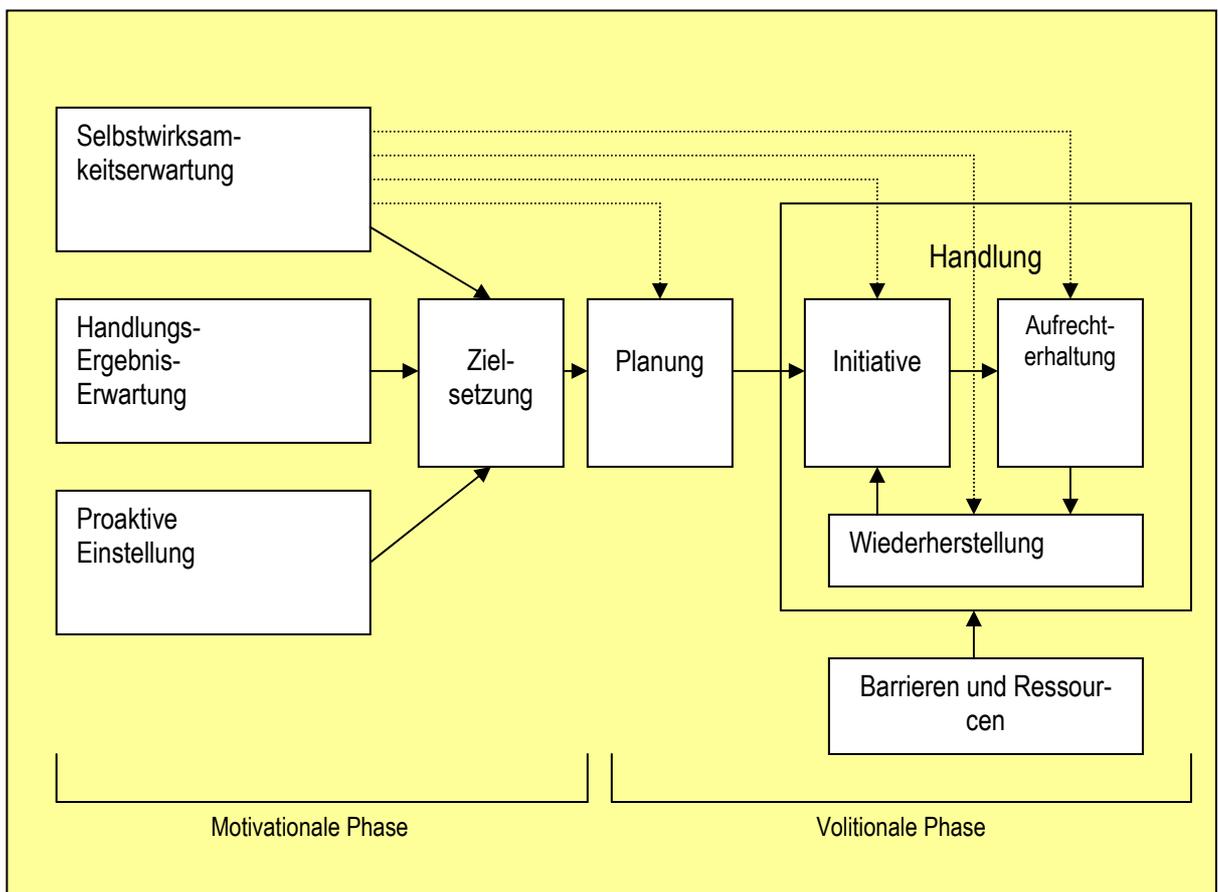


Abbildung 6: Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse (Schwarzer, 1996. Zitiert nach: Schmitz, 2002, S. 208)

Eine Handlung beginnt demnach damit, dass man sich ein Ziel setzt. Sehr selbstwirksame Menschen setzen sich eher hohe und anspruchsvolle Ziele. Einfluss auf die Zielsetzung haben neben der Selbstwirksamkeitserwartung auch die Handlungsergebnis-Erwartungen sowie eine proaktive Einstellung. Wenn Ziele dann doch nicht umgesetzt werden, liegt das teilweise daran, dass schon in der motivationalen Phase die nötige Überzeugung eigener Kompetenz fehlt. Es fehlt dann auch an der nötigen Motivation und Begeisterung. Pläne werden so unkonkret, dass es niemals zur Initiative kommt. Hinzu kommt, dass Handlungen auch nur dann aufrechterhalten werden können, wenn man sich sicher ist, dass man sich immer wieder motivieren kann, auch, wenn man Durststrecken überwinden muss. Dieser Prozess wird durch eine hohe (emotionale) Selbstwirksamkeitserwartung unterstützt.

Die Abbildung 6 (S. 33) zeigt, dass das Selbstwirksamkeitserleben mit praktisch allen Phasen der Handlungsregulation nach Schwarzer in Wechselwirkung steht. Damit entspricht es dem Teilkriterium der Handhabbarkeit im „Sense of Coherence“ nach Antonovsky (1987).

Messung der allgemeinen und spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung

Bandura (1997) hält eine möglichst spezifische Messung von Selbstwirksamkeitserwartungen für geeignet, um den größtmöglichen Gewinn bei der Vorhersage von Verhalten zu erzielen. Die engen Grenzen des Geltungsbereiches haben allerdings eine stark eingeschränkte Generalisierbarkeit der Befunde zur Folge. Schwarzer (1994) empfiehlt, neben spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen auch die allgemeine Selbstwirksamkeit zu erfassen. Zur Messung der allgemeinen (Schwarzer & Jerusalem, 1981 und 1999), der kollektiven und speziell der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (Schmitz, 1999) stehen differenzierte Skalen zur Verfügung.

Für die „Erzieherinnen-/ Sozialassistentinnenselbstwirksamkeitserwartung“ liegen noch keine Konzepte vor. Ihr professionelles Selbstwirksamkeitserleben könnte erfasst werden, indem nach ihrem Kompetenz- und Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen und im Hinblick auf den Umgang mit besondere Anforderungen und Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen gefragt wird. Wesentliche berufsspezifische Inhalte wären ihre allgemeinen Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, die Ichstärke, die emotionale Ausgeglichenheit, die Geduld sowie ihre physische und psychische Belastbarkeit und ihr Umgang mit besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten, wie zum Beispiel mit Problemkindern, Eltern, Mitarbeitern und der Tagesstättenleitung.

Trainierbarkeit durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision

Schmitz (1999) konnte zeigen, dass die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung steigerbar ist. Kognitive Voraussetzungen zum Erwerb von Selbstwirksamkeitserwartungen sind unter anderem die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und zur sozialen Wahrnehmung, das Verständnis von Erfolg und Misserfolg sowie die Fähigkeit zur korrekten Beurteilung von Handlungsergebnis-Kontingenzen. Nach Bandura (1997) kann Selbstwirksamkeit durch erfolgreiches Handeln, „stellvertretende Erfahrung“ (Modelllernen) und durch die verbale Überzeugung durch Dritte („Du kannst das!“) gewonnen werden. Damit erfolgreiches Handeln zu der Überzeugung führt, auch zukünftig Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können, müssen allerdings Erfolge auch wahrgenommen und internal attribuiert werden (Satow, 2000). Das passiert aber nicht unbedingt zwangsläufig und bewusst, sondern bedarf der Übung bzw. eines Trainings.

Das Training der „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ könnte zum einen helfen, die kognitiven Voraussetzungen zu trainieren, zum anderen aber auch zur Bestätigung erfolgreichen Handelns beitragen. Dies scheint vor allem deshalb wichtig, da sich die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in der Ausbildung durch das zum Teil erstmalige Erleben der beruflichen Praxis ohnehin sehr beansprucht fühlen dürften. Hoy und Woolfolk (1990) konnten zumindest für Lehrkräfte zeigen, dass sich die Lehrer-Selbstwirksamkeit nach der ersten Unterrichtserfahrung deutlich verringert hatte. Die Autoren erklärten dieses Phänomen damit, dass die angehenden Lehrkräfte ihre Fähigkeiten, zum Beispiel mit schwierigen Schülerinnen und Schülern fertig zu werden, nicht realistisch eingeschätzt haben und nun einen „Praxisschock“ erlebten. Diese Erklärung scheint plausibel, wenn man bedenkt, dass die wichtigste Quelle zum Erwerb von Kompetenzerwartung die eigene direkte Erfahrung darstellt. Diese Ergebnisse dürften auf Erzieherinnen und Sozialassistentinnen übertragbar sein.

Für die praktische Arbeit einer Erzieherin sind sowohl die allgemeine Selbstwirksamkeit als auch die Erzieherinnen-/ Sozialassistentinnenselbstwirksamkeitserwartung von besonderer Relevanz. Es ist zu prüfen, ob das geplante Training in emotionszentrierter Selbstreflexion durch ihren handlungs- und problemlöseorientierten Ansatz gerade diese personelle Ressource positiv beeinflusst, oder ob zumindest eventuelle negative Entwicklungen - ausgelöst durch die ersten beruflichen Erfahrungen - abgemildert werden können. Wenn die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen erleben, dass sich Situationen bewältigen lassen und sie sich dieses sowohl vor sich selbst als auch vor anderen positiv bewusst machen, könnten sie sich als selbstwirksam erleben.

Weiterhin ist zu prüfen, ob das geplante Training diese Personen ermutigt, sich nicht mit Situationen resignativ abzufinden, sondern ob es ihre Handlungsorientierung stärkt. Deshalb sollte das Konzept der Selbstwirksamkeit in enger Verbindung zum Konzept der Handlungsorientierung stehen, auf das im folgenden Kapitel näher eingegangen werden soll.

2.2.3.3.2 Handlungsorientierung

Definition

Das Konstrukt der Handlungs-/Lageorientierung betrifft die Fähigkeit, in Belastungssituationen einen reduzierten handlungsbahnenden Affekt herauf zu regulieren und in bedrohlichen Situationen einen negativen Affekt herab zu regulieren. Das Ausmaß der Handlungsorientierung differiert nicht nur zwischen verschiedenen Personen, sondern ist auch situationsabhängig.

Im beruflichen wie auch im privaten Alltag gibt es immer wieder Beispiele für plötzliche Beeinträchtigungen der Handlungsfähigkeit. Nach Kuhl (1994, 2001) erleben manche Menschen solche Einschränkungen häufiger als andere, besonders unter Belastung. Sie konzentrieren sich dann auf die eingetretene Lage und denken nicht an die Handlungsmöglichkeiten, die ihnen helfen und sie aus dieser Situation wieder herausbringen könnten. Dabei mangelt es oft nicht an den nötigen Kenntnissen und / oder an spezifischen Fähigkeiten; vielmehr ist das vorhandene Wissen nicht aktivierbar. Dafür sind unter anderem verhaltensbezogene Funktionen, wie zum Beispiel Zögern, Energiedefizite, Vergesslichkeit (implizite Ablehnung) oder erlebnisbezogene Funktionen, wie Grübeln, emotionale Perseveration und Überkontrolle verantwortlich zu machen.

Personen mit dieser Art von Handlungs lähmung werden als lageorientiert bezeichnet, während Menschen als handlungsorientiert eingestuft werden, die ihre Handlungskompetenz unter Belastung genauso gut wie oder sogar besser als unter entspannten Bedingungen ausschöpfen können. Untermauert werden diese Befunde durch die Experimente zur erlernten Hilflosigkeit. Sie haben gezeigt, dass es Menschen und Tieren besonders dann schwer fällt, komplexes Kontextwissen anzuwenden, wenn sie besonderen Belastungen ausgesetzt sind (Kuhl, 2001).

Funktion der Handlungsorientierung

In Anwendung des Modells selbstregulativer Zielerreichungsprozesse nach Schwarzer (1996) (s. Abb. 6, S. 33) dürfte eine ausgeprägte Handlungsorientierung vor allem für die motivationale Phase von Bedeutung sein. Eine Konzentration auf die eingetretene Lage und das „Vergessen“ von Handlungsmöglichkeiten bei Lageorientierten mindern die Selbstwirksamkeits- und die Handlungs-

Ergebnis-Erwartung. Dagegen sollten Handlungsorientierte vor allem Vorteile hinsichtlich einer adäquaten Zielsetzung und einer bewussten Planung ihres Handelns haben. Sie schaffen es, sich von unerreichbaren Zielen zu lösen, momentan nicht anstehende Absichten auf der bewussten Ebene zu „vergessen“, valide Überzeugungen über eigene Emotionen und Bedürfnisse aufrecht zu erhalten und fremde von eigenen Zielen zu unterscheiden (Kuhl, 1994).

Bildungs- und Erziehungsarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder erfordern eine adäquate Zielsetzung, Planung und eine zielgerichtete Vorgehensweise, die nicht durch das Festhalten an unerreichbaren Zielen oder durch frustrierende oder schockierende Erlebnisse in der sozialpädagogischen Arbeit beeinträchtigt werden dürfen. Handlungsorientierte Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sind auch in schwierigen und belastenden Situationen in der Lage, sich angemessen und zielführend zu verhalten und können dies auch ihren Kindern beibringen.

Messung der Handlungsorientierung

Der HAKEMP (Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv) von Kuhl (1990) eignet sich zur Erfassung des Grades der Handlungskontrolle nach Misserfolgserlebnissen (HOM), bei der Tätigkeitsausführung (HOT) sowie in Entscheidungs- und Handlungsplanungsprozessen (HOP).

Trainierbarkeit durch die emotionszentrierte und kollegiale Supervision

Kuhl (1994a) hat dargelegt, dass sich die relativen Anteile der Disposition zur Lageorientierung durch Lebenserfahrungen und persönliches Wachstum verändern können. Demnach müsste auch die emotionszentrierte Selbstreflexion Chancen bieten, die Handlungsorientierung positiv zu beeinflussen. Das Hinterfragen von Erlebtem, von Vorgehensweisen, Zielsetzungen und Bewertungen und vor allem das Suchen nach und Ausprobieren von Handlungsalternativen sollte dazu führen, dass Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im Umgang mit ihren beruflichen Anforderungen sicherer werden und sich selbst als kompetenter erleben. Unerreichbare oder unrealistische Zielsetzungen werden abgelöst durch solche, die bewältigbar sind. Dabei sollte sich ein größeres und vielseitigeres Handlungsrepertoire entwickeln. Darüber hinaus sollte sich ihr Stresslevel in schwierigen Situationen minimieren, so dass sie in der Lage sind, vorhandene Kompetenzen situationsadäquat abzurufen und einzusetzen.

Die Schwerpunktsetzung auf das Reflektieren emotionsrelevanter Erlebnisinhalte sollte sie vor allem darin üben, mit den in Belastungssituationen einhergehenden negativen Gefühlen konstruktiv umzugehen. Das Bewusstmachen positiver Gefühle kann Erzieherinnen und Sozialassistentinnen helfen,

selbstsicherer zu werden und ihre Arbeit und sich selbst auch zukünftig in einem positiveren Licht zu sehen. Dies wiederum sollte die handlungsorientierte Bewältigung kritischer Situationen begünstigen. Eine handlungsorientierte Bewältigung steht in engem Zusammenhang mit der Fähigkeit zur Selbstregulation, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.2.3.3.3 Selbstregulation

Definition

Selbstregulation wird im Sinne einer umfassenden Selbststeuerungskompetenz definiert. Selbstregulation bedeutet, dass eine zentrale Koordination der psychischen Makrosysteme wie Temperament, Emotion, Motivation, Aufmerksamkeit, Denken, Empfinden und Planen unter Berücksichtigung integrierter Selbstrepräsentationen (Fühlen und Selbstbehauptung) stattfindet. Neben der Selbstregulation gehört die Selbstkontrolle zu den Makrokomponenten der Selbststeuerungskompetenz (Kuhl, 2001). Einseitige Formen der Selbststeuerung können zustande kommen, wenn aufgrund der chronischen Fixierung eines der motivationalen Systeme eine der beiden Selbststeuerungskomponenten behindert wird, z. B. bei ständiger Dämpfung des Belohnungssystems. Dies kann zu Volitionshemmung und Lageorientierung führen (Kuhl, 2001).

Kanfer (1996) führt aus, dass der Beginn eines Selbstregulationsprozesses dadurch gekennzeichnet ist, dass eine Person über Zielperspektiven verfügt und keine Ziel führenden automatisierten Verhaltensketten existieren. Der Prozess der Selbstregulation, der permanent einer Bewertung unterzogen wird, verläuft in drei Phasen: Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbstbelohnung bzw. –be-
strafung.

Selbstregulation kann auf antizipierten, gegenwärtigen oder vergangenen Ereignissen basieren. In der prospektiven Selbstregulation überlegt eine Person ein zukünftiges Verhalten, in der retrospektiven Selbstregulation analysiert sie vergangenes Verhalten. Im Gegensatz zu diesen beiden intraindividuell ablaufenden Formen der Selbstregulation, die nur von kognitiven Prozessen gesteuert werden kann, wird bei der korrektiven Selbstregulation das bewertete Verhalten durch direktes physiologisches und externes Feedback gesteuert.

Funktion der Selbstregulation

Die Fähigkeit zur Selbstregulation spielt bei der Entwicklung von Zielen und Motiven eine wesentliche Rolle. Sie hilft ebenfalls, Initiative zur Umsetzung von Zielen und zur Aufrechterhaltung von Handlungen zu entwickeln. Damit sollte sie als intervenierende Variable sowohl für die motivationale

als auch für die volitionale Phase selbstregulativer Zielerreichungsprozesse in Betracht kommen (s. Abb. 6, S. 33).

Ausgeprägte generelle Selbstwirksamkeitserwartungen werden als Voraussetzung für eine erfolgreiche Selbstregulation angesehen, da sie die Prozesse der Zielsetzung, Planung und Handlungsausführung und der Interpretation von Handlungsergebnissen steuern (Satow, 2000). Außerdem reduziert sich die Stressbelastung insofern, als Anforderungen weniger als unkontrollierbar und damit als seelisch belastend, sondern als kontrollierbar und somit als Herausforderung betrachtet werden.

Messung der Selbstregulation

Eine Skala zur Messung der Selbstregulation wurde von Schwarzer (1999) entwickelt.

Trainierbarkeit durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision

Die Fähigkeit zur Selbstregulation kann und sollte trainiert werden. Sieland (2000b) gibt Beispiele für Modelle unter anderem zur Selbstregulation bei (Un-)Zufriedenheit und zur Führung eines fehlerfreundlichen Lebensstils.

Die emotionszentrierte Selbstreflexion müsste zumindest im Detail Einfluss nehmen können auf die psychischen Makrosysteme wie Emotion, Motivation, Aufmerksamkeit, Denken, Empfinden und Planen, die bei der Handlungsplanung und –durchführung zu koordinieren sind. Die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen werden über die Aufgabenstellung aufgefordert, ihre Aufmerksamkeit auf ihre Emotionen und ihr Empfinden zu lenken. Sie werden durch die Bearbeitung ihrer Reflexionen zum Nachdenken angeregt und auch zur Metareflexion aufgefordert. Gerade die Fokussierung auf emotionsrelevante Ereignisse ist hier wieder besonders bedeutsam, da so Gefühle und Stimmungen bewusst und damit beeinflussbar werden, die möglicherweise selbstregulativen Prozessen in belastenden Situationen im Wege stehen könnten. Außerdem leiten die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen konkrete Planungen und damit vielleicht neue Zielsetzungen aus ihren Überlegungen ab, die am Anfang neuer Handlungen stehen sollten. Der gesamte Prozess der Selbstregulation müsste also durch die Vorgehensweise bei der emotionszentrierten Selbstreflexion angeregt und damit einer bewussten Kontrolle zugänglich gemacht werden.

Die Intensität der Beeinflussbarkeit der selbstregulativen Prozesse ist vermutlich nicht nur von der jeweiligen Intervention oder Maßnahme selbst abhängig. Für die Selbstregulation wie für alle anderen personellen Ressourcen ist es darüber hinaus von entscheidender Bedeutung, von welchen Per-

sonen mit welchen Verhaltens- und Erlebensmustern die Selbstreflexionen durchgeführt werden. Es stellt sich daher die Frage, welche Verhaltens- und Erlebensmuster besonders günstige Voraussetzungen darstellen, damit eine solche Maßnahme Erfolg hat. Für einzelne Mustergruppen könnten die emotionszentrierten Selbstreflexionen auch wenig gewinnbringend, ja sogar eher kontraproduktiv sein.

2.2.3.3.4 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster

Definition

Wie in Kapitel 2.1.2 schon erwähnt, werden auf der Grundlage von elf wesentlichen Dimensionen vier Muster beruflichen Bewältigungsverhaltens G, S, A und B unterschieden. Eine weitere Differenzierung wird im Hinblick auf die persönlichen Merkmale des Arbeitsengagements, der Widerstandsfähigkeit und der arbeitsbezogenen Emotionen vorgenommen (Schaarschmidt, Kieschke & Fischer 1999, Schaarschmidt & Fischer 2001).

Funktion der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

Nach Schaarschmidt & Fischer (2001) wird mit der Orientierung an den Bewältigungsmustern die aktive Rolle des Menschen in seinem Verhältnis gegenüber den beruflichen Anforderungen betont. Die Bewältigungsmuster sind sowohl Folge als auch Voraussetzung der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen. Sie können in diesem doppelten Sinne als Indikatoren vorangegangener als auch zu erwartender Beanspruchung dienen und damit sowohl retrospektive als auch prognostische Aussagen unterstützen. Die Bewältigungsmuster erweisen sich als geeignet, Veränderungen der Beanspruchungsverhältnisse über die Zeit abzubilden. Damit werden Rückschlüsse auf gesundheits- und persönlichkeitsrelevante Einflussgrößen im Berufsalltag und auf die Effektivität von Interventionen möglich. Die Unterscheidung nach den beiden Risikomustern hilft, das globale Phänomen „Belastungserleben“ aufzulösen. Es können zwei sehr verschiedene Qualitäten negativer Beanspruchung auseinander gehalten werden, die auch unterschiedliche Inhalte und Formen der Intervention verlangen.

Da die jeweiligen Muster mit ihren unterschiedlichen Ausprägungen in den jeweiligen Dimensionen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeitserwartung und den anderen bisher aufgeführten personalen Ressourcen stehen dürften, muss geprüft werden, welchen Einfluss die jeweilige Musterzugehörigkeit auf die motivationale und volitionale Phase von Zielerreichungsprozessen (Schwarzer, 1996) hat. Zum Beispiel könnte die Zugehörigkeit zum Muster G mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, einer angemessenen Handlungs-Ergebniswartung und einer proakti-

ven Einstellung einhergehen, und damit die Zielsetzung, Planung und die Handlungsausführung positiv beeinflussen. Zur Initiierung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung von Handlungen stehen umfangreiche personale Ressourcen zur Verfügung. Bei den Personen mit den Risikomustern A und B zeigen sich vermehrt handlungshinderliche Faktoren. Zum Beispiel mangelt es ihnen an aktivem Problemlöseverhalten und am Erleben sozialer Unterstützung oder sie haben eine zu hohe Resignationstendenz. Ein Sonderfall könnte beim Muster S gegeben sein, d. h. das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse ist hier insofern kaum anwendbar, da zumindest im beruflichen Bereich für diese Menschen gilt, dass sie sich eher keine berufsbezogenen Ziele setzen und dementsprechend erst gar keine Handlungen initiieren. Als Barriere kommt hier sozusagen die innere Einstellung zum Beruf zum Tragen.

Messung der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster

Die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster können mit dem AVEM von Schaarschmidt & Fischer (1996b) erhoben werden. Dieser Fragebogen ist für vielfältige Fragestellungen im Kontext von Arbeit und Gesundheit einsetzbar.

Trainierbarkeit durch die emotionszentrierte und kollegiale Supervision

Neuhaus & Schaarschmidt (2002) konnten zeigen, dass sich der Anteil der beiden Risikomuster bei Lehramtsanwärtern durch umfangreiche Trainingsmaßnahmen zur Förderung der Problemlösekompetenz und der Entspannungsfähigkeit zugunsten höherer G- und S-Anteile verringern lässt. Vor allem konnte positiv Einfluss auf die Distanzierungsfähigkeit gegenüber Belastungen, die offensive Einstellung gegenüber Problemen, die Ausgeglichenheit, das Erfolgserleben und die Lebenszufriedenheit der Studierenden genommen werden. Einschränkend kommentierten die Autoren, dass eine Zunahme des Musters S nicht unbedingt als wünschenswert betrachtet werden könne und dass vor allem in der Zukunft noch die Nachhaltigkeit solcher Trainingsmaßnahmen zu evaluieren sei.

Für das Muster B lassen sich Interventionseffekte schwerer erzielen als für Personen des Musters A. Sie sind aber nicht ausgeschlossen. Außerdem sind Veränderungen zum Positiven wahrscheinlicher, wenn in einer Gruppe eine günstige Musterverteilung besteht. Ein vorherrschendes G-Muster z.B. schafft ein günstigeres Klima, in dem es dem Einzelnen leichter fällt, eine problematischere Musterkonstellation zu überwinden. Umgekehrt trägt eine Atmosphäre des „kollektiven Leidens“ dazu bei, das Risikomuster B noch tiefer zu verankern. Das bedeutet, dass immer auch das Wirken gruppenspezifischer Verhaltens- und Erlebensnormen auf der Grundlage der jeweils vorherrschenden Muster, z. B. bei der Beurteilung der Wirkung spezifischer Interventionen, zu bedenken ist.

Für die vorliegende Untersuchung ergibt sich durch die arbeitsbezogenen Musterkategorien mit den dazugehörigen Dimensionen die Chance, zunächst erst einmal die Ausgangssituation in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebnismuster der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen festzustellen. Dies ist wichtig, denn die Bewältigungsmuster sind – wie oben schon erwähnt – ja nicht nur Folge, sondern auch Voraussetzung der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen. Außerdem stellt die Zugehörigkeit zum Muster G eine personelle Ressource dar, die durch die emotionszentrierte Selbstreflexion angestrebt werden soll. Des Weiteren werden mit den arbeitsbezogenen Musterkategorien aber auch Aussagen zur differenziellen Wirksamkeit der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision bezogen auf die unterschiedlichen AVEM-Muster möglich. Ebenso wird es interessant sein zu prüfen, welche Zusammenhänge zwischen den jeweiligen Mustern und den bisher aufgeführten personellen Ressourcen bestehen.

Die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision könnte vor allem auf die Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“, „Resignationstendenz (bei Misserfolg)“, „Offensive Problembewältigung“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ positiv Einfluss nehmen. Ob die Selbstreflexionen auch in Bezug auf die Dimension „Innere Ruhe/Ausgeglichenheit“ kurzfristig zu besseren Ausprägungen führt, bleibt abzuwarten, denn möglicherweise könnte die Aufmerksamkeitslenkung auf emotionsrelevante Tagesereignisse zumindest kurzfristig auch gegenteilige Effekte haben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hier dargestellten Ressourcen für die vorliegende Untersuchung von besonderer Relevanz sind. Sie lassen sich alle in das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse nach Schwarzer (1996) einordnen und sollten in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Außerdem bestehen gute Chancen, dass ihre jeweiligen Ausprägungen durch die emotionszentrierten Selbstreflexionen und die kollegiale Supervision positiv zu beeinflussen sind.

Gegenstand der Selbstreflexionen sind emotionsrelevante Tagesereignisse. Hintergrund dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung ist die Tatsache, dass eine zentrale Anforderung im Beruf der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen die Emotionsarbeit darstellt (s. Kap. 2.1.3). Die Kompetenz, diese Emotionsarbeit bewältigen zu können, stellt eine wichtige Leistungsvoraussetzung für die tägliche Arbeit in der sozialpädagogischen Praxis dar und sollte nicht unabhängig von den anderen Persönlichkeitsvariablen sein. Der Umgang mit eigenen und fremden Emotionen wird damit zu einem wesentlichen Ziel in der Ausbildung. Ziel der Durchführung der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision ist es, die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen durch den bewussten Um-

gang mit den eigenen Gefühlen in ihrer emotionalen Kompetenz zu fördern. Deshalb soll im folgenden Kapitel dieser Themenkomplex mit seiner Relevanz für den einzelnen Menschen und für die pädagogische Arbeit noch einmal einer ausführlichen Betrachtung unterzogen werden.

2.2.3.4 Emotionale Kompetenz und Emotionsregulation als Leistungsvoraussetzung und Erziehungsziel von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Um sich der komplexen und für diese Untersuchung besonders relevanten Thematik der emotionalen Kompetenz zu nähern, soll in den folgenden Kapiteln zunächst der Begriff der emotionalen Kompetenz erklärt und neuere Erkenntnisse aus der Hirnforschung zur emotionalen Kompetenz dargelegt werden. Es folgen Erläuterungen zur Funktion sowie zur Bedeutung der Gefühle und der emotionalen Kompetenz für den Menschen. Als ein Teilgebiet der Funktion der emotionalen Kompetenz soll anschließend die Emotionsregulation als wesentlicher Aspekt zur Bewältigung beruflicher und privater Anforderungen dargestellt werden. Abschließend werden Überlegungen zur Trainierbarkeit emotionaler Kompetenz allgemein und durch die emotionszentrierte Selbstreflexion angestellt.

Definition

Nach Saarni (1999, 2005) werden die emotionale und soziale Kompetenz definiert als Demonstration von Selbstwirksamkeit in solchen Interaktionen, welche Emotionen hervorrufen. Dazu gehört die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand, das Verständnis der eigenen Emotionen und der Gefühlszustände anderer, die Fähigkeit, Gefühle anderer richtig zu interpretieren, Gefühle in Worte fassen zu können und die Emotionsregulation, also die Regulierung des eigenen subjektiven Erlebens und Auslebens von Gefühlen sowie die Handhabung des eigenen Gefühlsausdrucks anderen gegenüber. Dabei muss der innere emotionale Zustand nicht notwendigerweise dem nach außen hin gezeigten Ausdruck entsprechen.

Für Goleman (1996a) gehört vor allem die Empathie zur emotionalen Kompetenz. Die Fähigkeit, mit Emotionen anderer umzugehen, hilft im Umgang mit Beziehungen und ist Voraussetzung für soziale Kompetenz. Damit ist sie auch die Grundlage von Beliebtheit, Führung und interpersonaler Effektivität. Je offener jemand für eigene Emotionen ist, desto besser kann er auch die Gefühle anderer deuten. Um die eigenen Emotionen zu kennen, bedarf es nach Goleman (1996b) der Selbstwahrnehmung (s. Abb. 7, S. 44). Das Erkennen eines Gefühls, während es auftritt, ist die Grundlage für emotionale Kompetenz. Die Fähigkeit, seine Gefühle laufend zu beobachten, ist entscheidend für die psychologische Einsicht und das Verstehen seiner selbst. So ist man seinen Gefühlen nicht ausgeliefert und erfasst klarer, was man über persönliche Entscheidungen wirklich denkt.

Alle Konzepte der emotionalen Kompetenz beruhen nach Salisch (2002) auf folgenden Fähigkeiten, die wiederum vielfältig miteinander verknüpft sind: der Aufmerksamkeit der Person für ihre eigene emotionale Befindlichkeit, ihrer Empathie mit ihren Mitmenschen, ihrer Fähigkeit, befriedigende zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen und ihrem konstruktiven Umgang mit belastenden oder sozial problematischen Gefühlen sowie der Fähigkeit einer Person, ihr Gefühlsleben mit ihrer Motivation so in Einklang zu bringen, dass Erschöpfung verhindert und ihre Motivation zu weiteren Leistungen möglicherweise sogar noch angeregt wird. Die Abbildung 7 (von Salisch, 2002a) macht die vielen Facetten emotionaler Kompetenz auf anschauliche Weise deutlich und setzt die von Saarni (1999) und Goleman (1997) verwendeten Begrifflichkeiten in Beziehung zueinander.

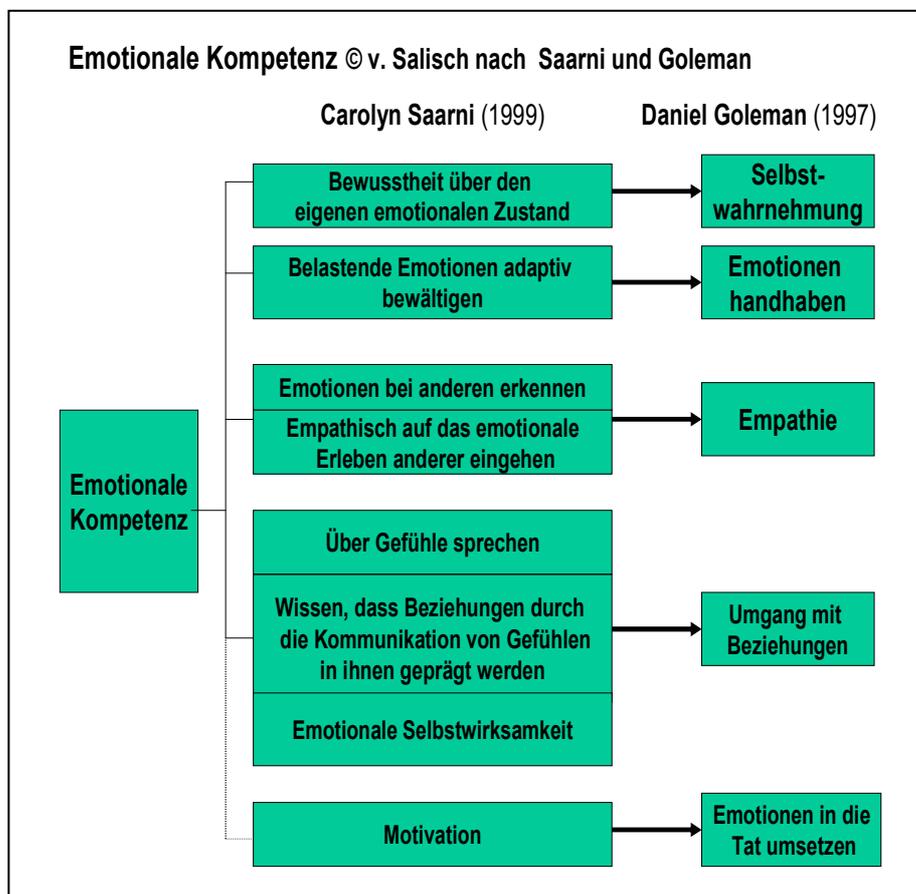


Abbildung 7: Emotionale Kompetenz (von Salisch, 2002a).

Erkenntnisse aus der Hirnforschung zur emotionalen Kompetenz

Nach Pfeffer (2005) und Berking (2007) ist das emotionale Gehirn am rationalen Denken genauso beteiligt wie das denkende Gehirn. In dem Wechselspiel von Gefühl und Rationalität lenkt das emotionale Vermögen, mit der rationalen Seite in enger Beziehung stehend, die momentanen Entscheidungen. Umgekehrt spielt das denkende Gehirn eine leitende Rolle bei unseren Emotionen. Von der Wirkungsweise von limbischem System und Neokortex, Mandelkern und Präfrontallappen hängt die

Steuerung unseres Gefühlslebens ab und damit auch, über wie viel emotionale Kompetenz wir verfügen.

Der präfrontale Kortex arbeitet, wenn jemand intensiven Gefühlen ausgesetzt ist, aber sein Gefühl unterdrückt oder zügelt, um sich effektiver mit der Situation auseinander zu setzen. Das neokortikale Hirnareal bringt eine analytische oder angemessenere Reaktion in unsere Impulse, in dem es die Amygdala und andere limbische Bereiche dämpft. An emotionalen Entgleisungen sind also vermutlich zwei Vorgänge beteiligt, nämlich die Auslösung der Amygdala und das Ausbleiben der Aktivierung der neokortikalen Prozesse, die eine emotionale Reaktion abschwächen. In Angstsituationen beispielsweise ist bei stark dominierenden Angstgefühlen die Fähigkeit zum kreativen Problemlösen so eingeschränkt, dass nur noch bereits bekannte Routinen, die ja nicht immer die besten sind, als Handlungsalternativen eingesetzt werden können. Grund dafür kann nach Goleman (1996a) sein, dass bei emotionalen Reaktionen von der Amygdala eine rasche Reaktion ausgelöst wird, noch bevor die kortikalen Zentren ganz verstanden haben, was vor sich geht. In der Folge von Situationen, die eine Bedrohung für unsere Grundbedürfnisse oder Ziele darstellen, können die körperlichen Reaktionen selbst als bedrohlich empfunden werden und damit die Amygdala zusätzlich und erneut aktivieren. Dieser Kreislauf oder sogar Teufelskreis kann nur dadurch unterbrochen werden, wenn in der Amygdala wieder solche Signale empfangen werden, die in der Vergangenheit mit „Sicherheit“ assoziiert waren (Berking, 2007). Als effektives Mittel haben sich zur Reduzierung des inneren Arousal zum Beispiel Muskel- und Atementspannungen bewährt, da sie den Teufelskreis durchbrechen können, der sich durch die Aktivierung der Amygdala und den durch sie ausgelösten körperlichen und mentalen Reaktionen bilden kann. Ein zu hohes Erregungsniveau kann ebenfalls verhindert werden, wenn möglichst früh Hinweisreize auf emotionale Erregung erkannt und mit neuen Verhaltensweisen verknüpft werden.

Weitere Studien belegen, dass das Gehirn zwei Gedächtnissysteme hat, eines für normale Informationen und eines für emotionsgeladene Informationen, und dass solche Informationen, die eine emotionale Erregung auslösen, sehr viel besser erinnert werden können (Goleman, 1996a). Der Amygdala-Bereich ist offensichtlich der Speicher emotionaler Erinnerungen. Als ein solcher Speicher prüft er eine neue Erfahrung und vergleicht das jetzige Geschehen mit früheren Erlebnissen. Er geht beim Vergleichen assoziativ vor. Ähnelt die gegenwärtige Situation auch nur in einem wichtigen Element der Vergangenheit, kommt es vor, dass er eine Übereinstimmung meldet. Er veranlasst dann sofort, auf die Gegenwart in einer Weise zu reagieren, die vor langer Zeit mit Gedanken, Emotionen und Reaktionen eingepägt wurde.

Zu der Ungenauigkeit des emotionalen Gehirns vor allem in Stresssituationen kommt die Tatsache hinzu, dass viele mächtige emotionale Erinnerungen auf die ersten Lebensjahre zurückgehen, auf die Beziehung von Kleinkindern und ihren Betreuern. Andere Hirnstrukturen, speziell der Hippocampus, der für narrative Erinnerungen wichtig ist, und der Neokortex als Sitz des rationalen Denkens sind in diesem Lebensabschnitt noch nicht voll entwickelt. Emotionale Erlebnisse werden also für das Gefühlsleben gespeichert, ohne dass das Kleinkind bereits Worte für seine emotionalen Erinnerungen hat. Werden später diese emotionalen Erinnerungen durch Ereignisse wachgerufen, so finden sich auch keine passenden artikulierten Gedanken für die Reaktion, die den Menschen überkommen. Sie haben die Gefühle, aber nicht die Worte für die Erinnerungen, die sie formten.

Diese Erkenntnisse aus der Hirnforschung belegen, wie wichtig eine intensive bewusste immer wieder neue Aufmerksamkeitslenkung auf emotionsrelevante Tagesereignisse ist, und zwar auch oder vor allem auch auf solche, für die wir über Jahre Routinen ausgebildet haben. Dieses Ziel wird unter anderem durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision angestrebt.

Funktion der emotionalen Kompetenz

Emotionale Kompetenz ist nach Sieland (2006b) in allen Lebensbereichen im Umgang mit sich selbst und in der Interaktion mit Mitmenschen hoch bedeutsam und führt zu laufenden inzidentellen Lernprozessen. Deshalb müssen solche Erfahrungen kritisch reflektiert und zum Gegenstand lebenslangen korrektiven Lernens für Pädagoginnen wie für ihre Zielgruppen werden.

Bedeutung positiver und negativer Gefühle

Nach Ernst (2006) sind Gefühle die Grundlage unserer Existenz und geben dem Leben Farbe und Richtung. Gefühle sind verkörperte Informationen. Sie aktivieren das Denken und Handeln. Das weite Spektrum menschlicher Gefühle spielt eine maßgebliche Rolle für das Überleben der Spezies Mensch. Das menschliche Gehirn entwickelte sich in sehr langen Zeiträumen, in denen es vor allem als Gefahrensensor funktionieren musste. Der Mensch überlebte, weil er sich auf das konzentriert hat, was schief laufen kann, nicht auf das, was gut geht.

(Evolutions-)Psychologen betonen die heute wichtigere Funktion der angenehmen Gefühle. Positive Gefühle erweitern das Spektrum der Denk- und Handlungsalternativen. Sie machen den Menschen offener, freier, integrativer, freundlich, versöhnlich, neugierig und erweitern den Wahrnehmungshorizont. Fredrickson (2005) konnte in zahlreichen Experimenten nachweisen, dass Menschen unter dem Einfluss angenehmer Gefühle wacher, aufmerksamer und als Folge davon auch klüger werden. Bei

der Lösung abstrakter Intelligenzaufgaben zum Beispiel neigten positiv gestimmte Versuchspersonen deutlich mehr dazu, die globalen gegenüber den partikularen Eigenschaften der Objekte zu sehen.

Positive Gefühle haben für den Menschen auch einen nachhaltigen Nutzen: Sie begünstigen den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen und Bindungen, die nicht nur in Krisenzeiten nützlich sind. Sie ermöglichen und fördern das Lernen, die Kreativität und alle anderen Intelligenzleistungen, die Problemlösungen auf höherem Niveau erlauben. Sie wirken sich positiv auf die Gesundheit aus, da sie Stressreaktionen mildern und wie ein Puffer gegenüber zukünftigem Stress wirken. Schließlich verbessern sie die Qualität psychischer Fähigkeiten wie Resilienz, Zielgerichtetheit und Optimismus.

Negative Gefühle haben aber auch ihren Stellenwert. Sie sind ein notwendiges Korrektiv, um nicht blind zu werden für die Realitäten des Lebens. Etwas Unglück ist funktional. Negative Gefühle werden gebraucht, um Probleme besser lösen zu können (Ernst, 2006).

Emotionen und Stimmungen sind auch für den therapeutischen Prozess von Bedeutung. Beispielsweise wird die Bereitschaft eines Klienten, Risiken einzugehen (Isen & Patrick, 1983), oder seine Meinung bezüglich der eigenen Gesundheit (Salovey & Birnbaum, 1989) durch Stimmungen beeinflussbar. In schlechter, negativer Stimmung lenken Personen ihre Aufmerksamkeit eher auf sich selbst (Kanfer & Hagermann, 1981), verringern ihre Selbsteinschätzung (Hagerman, 1982; Smith, 1987) und ertragen Schmerz wesentlich schlechter (Roll, 1990). Dies macht die Bedeutung der Konzentration auf positive Erinnerungen und positive Erfahrungen deutlich.

Bedeutung der Emotionsregulation zur Bewältigung beruflicher und privater Anforderungen

Mitmansgruber (2003) stellt fest, dass die aktive intentionale Regulation von Emotionen in der Emotionsforschung bisher ein sehr vernachlässigtes Thema ist. Anregungen zur Emotionsregulation entspringen vor allem der Bewältigungsforschung als Teilgebiet der Stressforschung. Die Diskussion von Frijda (1986) ist eine der ersten Arbeiten, die sich auf der Basis der Emotionstheorien mit der Regulation von Emotionen auseinandersetzen. Zentraler Unterschied und wesentliche Erweiterung zu den stresspsychologischen Modellen ist die Betonung der verschiedenen Facetten emotionaler Erfahrung. Emotionen werden als Synchronisation einer kognitiven, motivationalen, einer behavioralen und einer physiologischen Komponente unterschieden. Jede dieser Komponenten kann in der Regulation verändert werden. Eines der differenziertesten emotionspsychologischen Modelle mit klarem Bezug zur Regulation ist der Zugang von Roseman (1996, 2001). Bei seinem Modell kommt

den Bewertungen eine besondere Bedeutung bei der Wahl der Bewältigungsstrategien zu (s. auch McCrae, 1984).

Eines der wesentlichen Ergebnisse der Coping-Forschung ist die Unterscheidung von Bewältigungsreaktionen in problemzentrierte und emotionszentrierte Bewältigung. Die problemzentrierte Bewältigung zielt darauf ab, direkt die belastenden Bedingungen in der Umwelt anzugehen (problem-focused coping) während bei der emotionszentrierten Bewältigung die Bewertung einer Situation (und damit die emotionale Reaktion auf die Belastung) intrapsychisch so verändert wird, dass sie vorteilhafter wahrgenommen werden kann (emotion-focused coping). Ob eine Differenzierung von Bewältigungsstrategien tatsächlich in der Form haltbar ist, erscheint fragwürdig, da es bei der emotions- und problemzentrierten Bewältigung offensichtlich Überschneidungen gibt. So korreliert zum Beispiel die Strategie „Positive Umbewertung“, die in der Regel als eine Form der emotionszentrierten Bewältigung betrachtet wird, stark mit der problemzentrierten Bewältigung. Laux & Weber (1991, 1993) halten wegen dieser Überschneidungen auch die Einbeziehung der Intention oder der Ziele des Bewältigungsverhaltens für unabdingbar. Vor allem die Kenntnis des aktuellen Fokus einer Person in der Bewältigung, wenn mehrere Ziele aktuell sind, ist unerlässlich, um den Bewältigungsprozess zu verstehen.

Die Relevanz der Fähigkeit zur Emotionsregulation nicht nur zur Bewältigung beruflicher Anforderungen belegen zum Beispiel aktuelle empirische Befunde, die Berking (2007) in Bezug auf Emotionsregulationsdefizite bei psychischen Störungen zusammengestellt hat. Bei Patienten, die unter psychischen Störungen leiden, sind oft störungsübergreifende Emotionsregulationsschwierigkeiten gegeben. Diese spielen bei der Aufrechterhaltung der Störung eine wichtige Rolle.

Durch die Entwicklung der emotionalen Kompetenz wird nach Kamps (2000) die Fähigkeit ausgebaut, sich mit belastenden Situationen nicht resignativ abzufinden, sondern sich neugierig, selbstbestimmt und in Kooperation mit anderen für die Verwirklichung von Verhältnissen einzusetzen, die das eigene und das Wohl anderer sicher stellen oder wieder herstellen. Grundlage dieser Fähigkeit sei u. a. die erlebte Selbstwirksamkeit und das Vertrauen auf die Hilfe und Unterstützung durch andere. Mit seiner Aussage wird die wechselseitige Beziehung der emotionalen Kompetenz zu den anderen personalen Ressourcen deutlich. Eine Steigerung der emotionalen Kompetenz sollte somit Voraussetzung aber auch Folge einer Steigerung der personalen Ressourcen „Allgemeine und berufsspezifische Selbstwirksamkeit“, „Handlungsorientierung“, „Selbstregulation“ und „Gesunde arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ sein. Die Ausführungen zur emotionalen Kompetenz belegen ihre

Relevanz für die Arbeit einer Erzieherin und Sozialassistentin und machen deutlich, dass sie mit den Phasen und allen Aspekten selbstregulativer Zielerreichungsprozesse in engem Zusammenhang steht.

Viele weitere Literaturhinweise zum Thema Kognition und Emotion finden sich bei Mitmansgruber (2003) und unter der URL <http://www.psychologie.uni-trier.de/personen/afischbach/projekte.htm> [05.03.2003].

Trainierbarkeit emotionaler Kompetenz

Emotionsregulationskompetenzen können trainiert werden. Interventionen zu ihrer Verbesserung können eine ganze Reihe von psychischen Störungen positiv beeinflussen. Als wirksam haben sich nach Berking (2007) vor allem solche Therapieprogramme erwiesen, die die folgenden Elemente berücksichtigen: Emotionen regulieren, aversive Gefühle akzeptieren und aushalten können, sowie „Achtsamkeit“ als zentrale Regulationsstrategie anwenden. Als weitere wesentliche trainierbare Fähigkeiten zur Steigerung der emotionalen Kompetenz nennt Berking (2007), Gefühle klar erkennen und benennen zu können, in der Lage zu sein, sich für das Erreichen wichtiger Ziele auch mit unangenehmen Emotionen konfrontieren zu können, zu verstehen, warum gerade diese Gefühle ausgelöst wurden, und die eigenen Emotionen gezielt in eine gewünschte Richtung beeinflussen zu können.

Seine Untersuchung hinsichtlich der Wichtigkeit dieser Kompetenzen führte zu der Schlussfolgerung, dass es die eine Bewältigungskompetenz, die immer allen anderen überlegen ist, nicht gibt. Eher sei es hilfreich, ein verhältnismäßig breites Repertoire an Regulationsstrategien zur Verfügung zu haben, um aus diesem situationsadäquat auswählen zu können. Seine Befunde unterstützen auch die These, dass die Strategien „Akzeptanz“ und „Toleranz“ sowie „Aktives positives Verändern“ der eigenen Gefühle besonders wichtige Kompetenzen sind, die deshalb nicht nur im Rahmen einer Therapie systematisch erfasst und gezielt gestärkt werden sollten.

Auch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision könnte einen Beitrag zur Steigerung der emotionalen Kompetenz leisten. Durch sie werden Jugendliche und Erwachsene aufgefordert, sich mit ihren Gefühlen auseinander zu setzen. Intensiviert und relativiert wird die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen durch den Austausch mit einem kritischen Freund, wie im Kapitel 2.3 ausführlicher dargestellt werden wird. Die Abbildung 7 (S. 44) von v. Salisch (2002a) macht auf anschauliche Weise deutlich, wie durch das Bewusstmachen des eigenen emotionalen

Zustandes positiv Einfluss auf die emotionale Kompetenz genommen wird. Demzufolge könnte sich emotionszentrierte Selbstreflexion prinzipiell auf viele Bereiche beziehen und dort positive Effekte erzielen.

2.3 Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als personale Leistungsvoraussetzungen

In Kapitel 2.1 wurden die Berufsanforderungen an Erzieherinnen beschrieben. Im Kapitel 2.2 wurden zentrale Persönlichkeitsvariablen erläutert, die für die qualitäts- und gesundheitsgerechte Arbeit von Erzieherinnen wichtig sind (s. Abb. 8). Die genannten Persönlichkeitsvariablen können verstanden werden

- a) als Leistungsvoraussetzungen für eine qualitätsgerechte Praxis,
- b) als Leistungsfolgen und damit als Effekte der Praxis.

Alle Variablen ließen sich in das Modell selbstregulatorischer Zielerreichungsprozesse nach Schwarzer (1996) integrieren. Empirisch stellt sich nun die Frage, wie diese Merkmale in der vorliegenden Stichprobe verteilt sein werden und welche Zusammenhänge sich zwischen diesen Variablen ermitteln lassen.

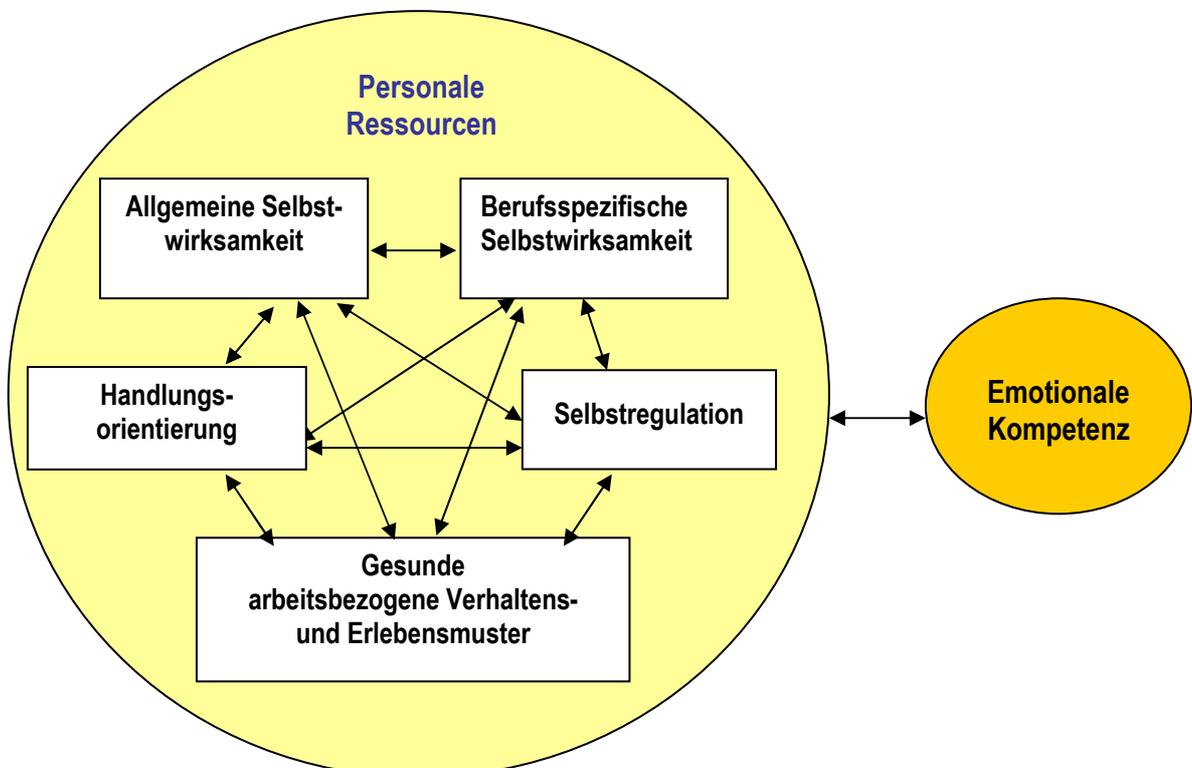


Abbildung 8: Zentrale Persönlichkeitsvariablen für die qualitäts- und gesundheitsgerechte Arbeit von Erzieherinnen

Solche Persönlichkeitsvariablen können nicht direkt verändert werden. Eine korrigierende Praxis könnte allerdings langfristig hilfreich sein. Es bleibt empirisch zu prüfen, ob die Selbstreflexionen in Verbindung mit kollegialer Supervision eine reflektiertere Berufspraxis ermöglicht und damit eventuell auch die oben genannten Persönlichkeitsvariablen beeinflusst. Hier soll nun zunächst die emotionale Selbstreflexion und kollegiale Supervision als personale Leistungsvoraussetzungen und trainierbare Verhaltensstrategien dargestellt und ihre Relevanz zur Bewältigung privater und beruflicher Anordnungen dargelegt werden. Anschließend werden problematische Aspekte der Methode reflektiert und Folgerungen für das Untersuchungsdesign abgeleitet.

2.3.1 Beschreibung und Erläuterung der Methode „Emotionszentrierte Selbstreflexion“

Die emotionszentrierte Selbstreflexion setzt bewusst den Schwerpunkt auf die Reflexion beruflicher emotionsrelevanter Ereignisse oder Erfahrungen und beinhaltet eine professionelle Vorgehensweise. Selbstreflexion heißt, Vergangenes so zu reflektieren, dass man Konsequenzen für die Zukunft ziehen kann. Emotionszentriert bedeutet, die täglichen Höhen und Tiefen zu reflektieren und daraus Handlungskonsequenzen zu ziehen. Kollegial wiederum meint, die Reflexion mit anderen zu besprechen, um blinde Flecke zu erkennen. Reflexion wird dann professionell, wenn sie an Metareflexion gebunden ist und regelmäßig praxisbegleitend kurz- und langfristige Effekte reflektiert werden. Das bedeutet auch, konsequent der Frage nachzugehen, ob die Reflexionen Handlungskonsequenzen zur Folge haben oder ob sich partielle Unfähigkeiten entdecken lassen, aus den eigenen Erfahrungen zu lernen (Sieland, 1983).

Sieland (2000a) hat für Tagebuchaufzeichnungen von emotionsrelevanten Ereignissen ein Reflexionsschema entwickelt (s. Abb. 9 u. Anhang A, 2.2, Beispiel zur Einführung s. Anhang A, 2.3).

1. Habe ich den Vorsatz meiner letzten Selbstreflexion erfüllt? Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/>	
2. Reflexionsinhalt / Situationsdarstellung eines emotionsrelevanten Tagesereignisses	3. Reflexionsleitende Fragen
5. Weiterführende Reflexion	4. Ergänzende Fragen
6. Neuer Vorsatz / Handlungsplan:	

Abbildung 9: Reflexionsschema nach Sieland (2000a) – leicht abgeändert von der Verfasserin

Dieses Reflexionsschema bildet die Grundlage für ein so genanntes Emotionstagebuch, in dem Pädagogen ihre beruflichen Erfahrungen über einen längeren Zeitraum reflektieren können. Eine erste Voruntersuchung dazu wurde von Schmidt (2002) im Rahmen einer Examensarbeit mit 19 Lehramtsanwärterinnen an der Universität Lüneburg durchgeführt und stützt mit ihren Ergebnissen die Hypothese, dass das Emotionstagebuch zum gezielten Training einer handlungsleitenden Selbstreflexion geeignet ist.

Das Reflexionsschema sieht ein Vorgehen in sechs Schritten vor, denen jeweils ganz spezifische Funktionen zugrunde liegen (s. Tab. 5), um ein handlungsleitendes, problem- und lösungsorientiertes Reflektieren zu gewährleisten.

Tabelle 5: Funktionen der Reflexionsschritte

Vorgehen	Funktionen
1. Beantwortung der „Testfrage“, ob der Vorsatz der letzten Selbstreflexion erfüllt wurde.	- Bestätigung für vollständige Handlung - Anregung und Aufforderung
2. Tagesreflexion	- Lenkung der Aufmerksamkeit auf ein emotionsrelevantes Tagesereignis und seine (positive) Bewusstmachung
3. Ermitteln der reflexionsleitenden Fragen	- Reflexionsanalyse (Unter Berücksichtigung welcher Fragenkategorien schreibe und reflektiere ich normalerweise?)
4. Ausweitung reflexionsleitender Fragen	- Erweiterung der Reflexionskompetenz - Bewusstmachen weiterer Reflexionskategorien
5. Weiterführende Reflexion	- Erweiterung der Reflexion durch die Aufnahme neuer Impulse und Ideen mit Hilfe der ergänzenden Fragen
6. Ableiten von Handlungskonsequenzen	- Aktives Problemlösen, Veränderung des Ist-Zustandes, Sichern von Erfolgserlebnissen, Handlungsorientierung, Selbstwirksamkeitserleben

Selbstverständlich sind diese für berufliches Handeln konzipierten Vorgehensweisen auch auf die Reflexion privater Erfahrungen übertrag- und anwendbar. Inwiefern können nun diese Reflexionen helfen, private und berufliche Anforderungen besser zu bewältigen?

2.3.2 Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als Hilfe zur Bewältigung privater und beruflicher Anforderungen

Selbstreflexionen können helfen, eigene Besinnungsgewohnheiten zu erkennen

Menschen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Besinnungsgewohnheiten. Das heißt, es gibt bevorzugte und vernachlässigte Besinnungsformen, -themen, -ziele, -perspektiven und -ergebnisse. So können sich Besinnungsthemen z. B. um Sach-, Personen- und / oder Selbstbesinnungen drehen, oder die „Besinnungsthemen“ können selbst einer Analyse unterzogen werden. Besinnungsziele können von Beschreibungen, Erklärungen, Bewertungen bis hin zur Kontrolle eigener Gedanken, Gefühle und Handlungen differieren. Besinnungen können sich auf unterschiedliche Zeitspannen beziehen oder eher vergangenheits-, gegenwarts- oder zukunftsbezogen sein.

Diese Besinnungsgewohnheiten sind Menschen selten tatsächlich bewusst. Viele Gedanken, Gefühle und Handlungen laufen „automatisiert“ ab, ohne dass dem Menschen seine Grundmuster bekannt wären. Das birgt Chancen und Gefahren zugleich. Es hilft einerseits, Lebensvollzüge zu vereinfachen, andererseits kann es im ungünstigen Fall zu tragischen Verzerrungen führen und ungünstige mentale Modelle verfestigen, die wenig handlungsleitend und in letzter Konsequenz auch wenig gesundheitsförderlich sind. Durch Reflexion können eigene typische Erklärungstendenzen erkannt werden. Zum Beispiel kann eine ausschließlich kausale Sichtweise sehr belastend sein. Werden ergänzend systembezogene Aspekte in die Betrachtung mit einbezogen, kann man zu weniger emotional belasteten und damit auch zu einer adäquateren Einschätzung von Situationen kommen. Sieland (2000a) sieht Tagebuchaufzeichnungen als Mittel zu wirksamer Selbstbesinnung. Schon nach mehreren Wochen können manche Personen, die Tagebuch führen, ihre Besinnungsgewohnheiten überprüfen und gezielt verbessern (s. a. Heckt, 2001 und Tausch, 2001).

Selbstreflexionen können helfen, die eigene Reflexions- und Besinnungsfähigkeit zu entwickeln und diese verfügbar zu haben

Nach Bochnik und Gärtner-Huth (1984) fehlt es Personen oft an der Übung effektiv zu reflektieren. Viele neigen zur Überreflexion mancher Themen oder zur Vernachlässigung wichtiger Reflexionsfragen. Einen Sachverhalt zu durchschauen und das Netz seiner Bedingungen sichtbar zu machen, hilft sehr dabei, eine Fülle von Anregungen abzuleiten, was man in der jeweiligen Situation anders machen könnte. Dabei muss nicht nur über die Eliminierung von Übeln nachgedacht werden. In vielen Fällen lassen sich Verbesserungen auch durch die Betonung von Stärken und die Berücksichtigung von ohnehin in Systemen ablaufenden Prozessen erreichen (Altrichter & Posch, 1998). Genauso wenig sollte man sich mit nur einer Idee begnügen und zumindest bei der Sammlung von Hand-

lungsalternativen nicht immer gleich an deren Durchführbarkeit denken. Das Sammeln von Ideen und Möglichkeiten ermöglicht allein schon eine Konzentration auf innere Stärken und gibt Hoffnung. Wenn Handlungspläne zwar formuliert, aber nicht umgesetzt werden, ist eine Überprüfung der Gründe dafür in jedem Fall lohnenswert, damit nicht permanent die wichtigen Selbstwirksamkeitserfahrungen ausbleiben. Eine Ursache liegt oft in der Tatsache, dass die Handlungspläne so unkonkret formuliert werden, dass eine sofortige Realisierung oder Abprüfung gar nicht möglich ist. Hier könnte schnell Abhilfe geschaffen werden.

Wird die Fähigkeit zu handlungsleitender Selbstreflexion immer wieder an konfliktarmen Gebieten erprobt, wird man sie in kritischen Lebenssituationen eher nutzen können. Ohne spezielle Übungen und Vorerfahrungen neigen viele dazu, erst unter Zeit- und Problemdruck bzw. ausschließlich retrospektiv Erlebnisse zu verarbeiten. Die positiven Effekte einer bewussten Erlebnisverarbeitung zu einem Zeitpunkt, in dem die handlungsleitenden Kognitionen noch hinreichend Alternativen zulassen, werden nicht erfahren (Sieland, 1983). Mit der Reflexion von beruflichen und privaten Erfahrungen wird zusätzlich der Situationstransfer beim Reflektieren geübt.

Selbstreflexionen können helfen, eigene mentale Modelle zu verändern

Mentale Modelle bilden den subjektiven Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Prognose-, Planungs- und Handlungsspielraum einer Person. Sie sind die Grundlage unserer Handlungssteuerung. Mentale Modelle helfen, Komplexität zu reduzieren und erleichtern die Orientierung und Handlungsauswahl. (Sieland, 2000b). Problematisch wird es dann, wenn die mentalen Modelle beschränkt oder verzerrt sind. Eine Person muss, wenn sie gesund bleiben will, für ihre Transaktionen mit der Umwelt ihre kognitiven Schemata häufig akkomodieren. Sonst kommt es zur ungewollten Wiederholung unerwünschter Erfahrungen.

Eine Aktivierung mentaler Modelle mit der Möglichkeit, sie partiell zu verändern, kann aufgrund von Erfahrungen, Gesprächen, Fragebögen, aber auch durch Selbstreflexionen erfolgen. Veränderungen in ihren mentalen Modellen können Personen z. B. in den Zielkomponenten, Handlungsschritten und Folgeerwartungen vornehmen. Entsprechend wird sich in der Folge der subjektive Wahrnehmungs-, Bewertungs-, Prognose-, Planungs- und Handlungsspielraum dieser Personen ändern. So können Menschen z. B. ihr Gesundheitshandeln auf die Stärkung oder bessere Nutzung ihrer Ressourcen oder auf die Neubewertung ihrer Anforderungen konzentrieren.

Selbstreflexionen können helfen, Klärungsarbeit zu leisten und unangemessene Reaktionen zu verhindern

Der „reflecting practioner“ nach Altrichter und Posch (1998; Schön 1983, 1987) weist darauf hin, dass der erste Eindruck oder die erste Beschreibung einer Situation nicht den Kern einer Sache treffen muss, auch dann nicht, wenn die Geschichte erst einmal einigermaßen stimmig klingt, weil sich der erste Eindruck in der Regel auf gewohnte Erklärungen und altbewährte Vorurteile stützt. Die Qualität des ersten Eindrucks sei dahingehend zu überprüfen, ob dieser vorliegende Informationen vernachlässigt, mehrdeutige oder vage Begriffe enthält, an der Oberfläche bleibt und ob eine eventuelle Erklärung überhaupt mit konkurrierenden Erklärungsmustern konfrontiert wurde.

Altrichter und Posch (1998) schlagen vor, durch Aktionsforschung die raschen ersten Eindrücke einer genaueren Prüfung zu unterziehen. Dadurch macht sich der „Forscher“ zusätzliches Wissen zugänglich und integriert sie in seine Überlegungen. Damit wird der erste Eindruck einer Anfrage ausgesetzt, kritisiert und gegebenenfalls weiterentwickelt und verändert. Vor allem durch das Einführen von Änderungen, durch die Erprobung neuer Handlungen und die Beobachtung ihrer Resultate vertiefte sich die Sichtweise der Situation, in der wir stehen. Kann jemand eigenes Handlungswissen ordnen, verbal formulieren, sich von seiner Handlung zeitweise distanzieren und über sie reflektieren, wird Wissen analysierbar und reorganisierbar (Schön, 1983, 1987). Zudem seien gerade pädagogische Praxissituationen sehr komplex, unsicher, einzigartig und durch Wert- und Interessenkonflikte gekennzeichnet. Pädagogische Praxis finde eben nicht in einem Umfeld statt, das durch unzweifelhafte Ziele und stabile institutionelle Kontexte charakterisiert ist. Das Problem selbst muss oft erst einmal durch einen Klärungs- und Definitionsprozess deutlich werden.

Das Problem der informellen Lernprozesse, die sich durch die Flut der zu verarbeitenden Alltagserfahrungen in der pädagogischen Praxis ergeben, ist, dass sie einen konservativen Charakter haben, das heißt, sie festigen die bisherigen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, wie an dem folgenden Beispiel einer Studentin gezeigt werden soll (Sieland & Heyse, 2009):

„Eine Studentin hielt die erste Unterrichtsstunde ihres allgemeinen Schulpraktikums. Sie bat die Kinder der ersten Klasse, sich auf ihre Sitzmatten in den Kreis zu setzen. Ein Schüler brachte – entgegen der Bitte – seinen Stuhl mit. Ohne zu fragen, warum er nicht sein Sitzkissen benutzte, befahl sie ihm mit wachsender Lautstärke, sein Sitzkissen zu benutzen oder zurück zum Schülertisch zu gehen. Nach einer Eskalation der Lautstärke ging der Schüler zu seinem Platz und die restlichen Mitschüler waren sehr betroffen. Bei der Besprechung sagte die Studentin: „Die Stunde wäre mir beinahe entglitten, als der Junge vor aller Augen meine Autorität in den Dreck ziehen und Arbeitsanweisungen verweigern wollte. Aber ich habe es mit Entschiedenheit geregelt. Es ist noch mal gut gegangen!“ Auf Nachfrage erfuhren wir, dass der Junge schmerzhaft Rückenprobleme hatte! Die Mentorin hatte als Krankheitsvertretung eine andere Klasse unterrichtet.

Sie hat vermutlich unbewusst in der Interaktion mit dem Schüler u. a. Folgendes gelernt:

- a) Situationsauffassungen → mal wieder ein Fall von Arbeitsverweigerung
- b) Personenauffassung → Fritz ist ein Störenfried
- c) emotionale Aufladung → Störenfriede nerven nicht nur mich, sondern stören die Klasse
- d) einseitige Ursachenzuschreibung → wenn alle folgen, ist er das Problem
- e) Erwartungsbildung → der macht das auch künftig, da muss ich auf der Hut sein
- f) Standardskripte als Lösungsstrategie → mit Störenfrieden mache ich kurzen Prozess⁴⁴ (Sieland & Heyse, 2009)

Argyris und Schön (1999) beschreiben solche Lernprozesse als Anpassungslernen (= Ein-Kreis-Lernen) (s. Abb. 10).

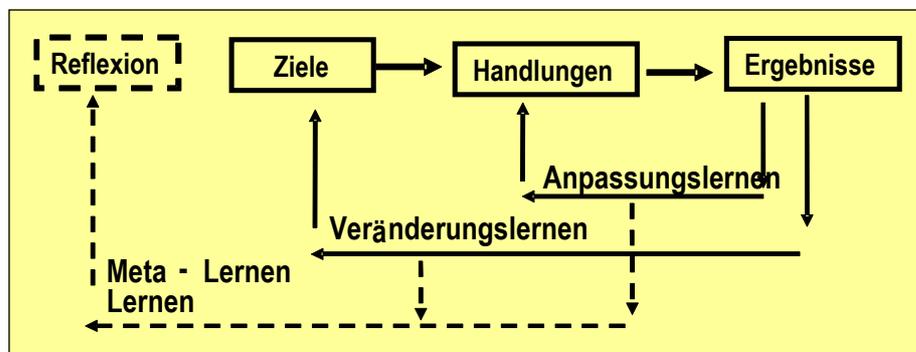


Abbildung 10: Drei Lernformen nach Argyris und Schön (1999)

Der Akteur konzentriert sich als Lerner unreflektiert auf die gewünschten Ergebnisse, z.B. den Unterrichtsplan zu realisieren, und variiert seine Handlungen so lange, bis dies erreicht ist. Dabei ignoriert der Lerner die potenziellen Nebenwirkungen seiner Methoden und orientiert sich vorwiegend am emotionalen Befriedigungseffekt der Ergebnisse.

Die Gefahren des Anpassungslernens sind aber nicht auf das inzidentelle Lernen aus der eigenen Handlungspraxis beschränkt. Alle Lern- und Beratungsprozesse, in denen sich der Lerner einem Pädagogen mit Bewertungsvollmacht gegenüber sieht, der zum Beispiel seine eigene Karriere substantiell beeinflussen kann, sind vor diesem Hintergrund riskant. In solchen Fällen sind abhängige Lerner in der Gefahr, den Wunsch des Pädagogen bzw. seine Zufriedenheit als fixes Ergebnis zu verfolgen und ihre Handlungen mit dem Ziel, ihre Karriereaussichten zu verbessern, entsprechend anzupassen. Während die dabei erworbenen Verhaltensmuster vermutlich nur in Anwesenheit des Bewerter gezeigt werden, sind die dabei erworbenen Denk- und Lösungsmuster offenbar sehr nachhaltig für den Akteur wie das obige Beispiel zeigt.

Im Gegensatz dazu kommt es im Veränderungslernen (= Zwei-Kreis-Lernen) zu einer Problematisierung (= Verunsicherung) des Akteurs und Lerner, weil er die Ambivalenz seiner Zielfestlegung und die potenziellen Nebenwirkungen seiner Handlungsmuster problematisiert. Dieser Reflexionsprozess wird nur möglich, wenn der Akteur und Lerner sich mit Ko-Konstruktionen seiner Peers über seine Handlungen verständigt. Dies geschieht z.B. in emotionszentrierter Selbstreflexion und kollegialer Supervision. Altrichter und Posch (1998) bezeichnen Personen, die ihre Erfahrungen laufend mit kritischen Freunden überprüfen, als „reflektierende Praktiker“.

Jede Erzieherin und jede Sozialassistentin analysiert und bewertet Situationen u. a. vor dem Hintergrund ihrer Geschichte und ihrer Kompetenzen. Entsprechend vielfältig sind die Reaktionen auf erlebte Situationen. Nicht immer gelingt dabei eine Reaktion, die auch bei Beachtung vieler Perspektiven noch als sinnvoll betrachtet werden würde. Manchmal kann es sogar dazu kommen, dass sie sich aufgrund der eigenen zwangsläufig eingeschränkten Wahrnehmung in Sackgassen verrennen und keine Lösungsalternativen mehr sehen. Wenn sie sich in die Enge getrieben fühlen, treten auch unangemessene Reaktionen auf, vor allem dann, wenn von außen Kritik an der eigenen Vorgehensweise geäußert wird. Sie bauen einen Schutzwall auf und verharren in ihrer eingeschränkten Sichtweise, werden damit aber letztendlich den komplexen Anforderungen nicht gerecht. Die selbstregulatorischen Kräfte werden beeinträchtigt. Hier können Selbstreflexionen zum Beispiel dadurch helfen, dass die Reflektierenden zu einer distanzierteren und differenzierteren Betrachtung der Situation und den sie begleitenden Emotionen geführt werden.

Selbstreflexionen können helfen, Gedanken und Erfahrungen differenziert zu verarbeiten, und sind Grundlage für Veränderungen der themenbezogenen Selbstwirksamkeit

Gefühlsbetonte Erfahrungen sind immer schon Lernimpulse, mit der Gefahr, das Falsche zu lernen (vgl. Sieland, 2006b). Sie müssen professionell nachreflektiert werden, um die Lernergebnisse zu überprüfen und die Handlungsstrategien abzuwägen.

Wegen der Betroffenheit und etwaiger ungünstiger Reflexionsgewohnheiten sollte dies durch kollegiale Supervision korrigiert werden. Erfahrungen können somit in neuem Licht gesehen werden. Menschen können ihre Erfahrungen durch Selbstreflexion mit emotionalem und zeitlichem Abstand auswerten, ihnen Wichtigkeit verleihen oder entziehen, ihre Handlungsmöglichkeiten gedanklich prüfen und besser nutzen. Dies kann zu einer Veränderung der mit der Situation einhergehenden Gefühle führen (Sieland, 2000a). Die eigene Situations- und Erlebnisauffassung wird überprüft durch emotionsentlastetes nachträgliches Reflektieren. Veränderte Kausal- und Kontrollattributionen sowie ver-

änderte Lösungen bewirken eine positive oder negative Veränderung der themenbezogenen Selbstwirksamkeit (s. Abb. 11).

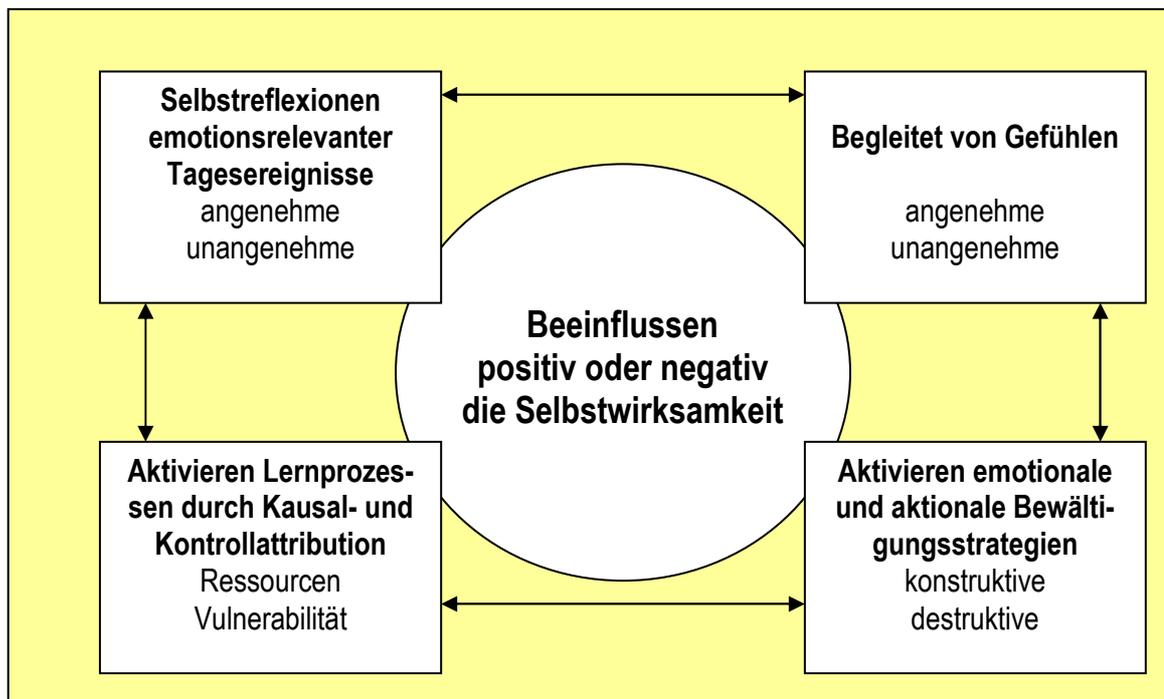


Abbildung 11: Die emotionszentrierte Selbstreflexion als Grundlage für Veränderungen der Selbstwirksamkeit

Selbstreflexionen können helfen im Umgang mit negativen Gefühlen

Durch Selbstreflexion können die Reflektierenden lernen, negative Emotionen nicht als etwas ausschließlich Aversives und Bedrohliches zu bewerten, sondern als eine zu bewältigende Herausforderung zu sehen. Wenn Menschen überzeugt würden, dass sie mit problematischen Emotionen konstruktiv umgehen können, wüchse ihre emotionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Sie lernten, sich überhaupt emotionsrelevanten Situationen auszusetzen und gäben sich so die Chance, die eigenen emotionalen Kompetenzen zu trainieren und Erfolgserlebnisse verbuchen zu können. Sie lernten Achtsamkeit gegenüber ihren eigenen emotionalen Reaktionen und dass sie diese nicht innerlich vermeiden müssen. Und vor allem könnten sie erfahren, dass sie das eigene Erleben mit nebenwirkungsfreien Mitteln positiv beeinflussen können oder aber dass sie in der Lage sind, unangenehme Emotionen zu akzeptieren und auszuhalten, wenn sich diese nicht so einfach ändern lassen. Damit würden mit der emotionszentrierten Selbstreflexion auch die Lernziele erreicht, die Berking (2007) mit seinem Training emotionaler Kompetenzen anstrebt.

Selbstreflexionen können helfen, Stress zu vermeiden und beugen psychischen Schwierigkeiten vor

Selbstreflexionen dienen auch der Stressvermeidung. Nach Ellis (1993) liegt die Hauptursache von psychischen Schwierigkeiten und Stress in irrationalen Denkmustern. Hierzu zählen Vereinfachungen, vorschnelle Verallgemeinerungen, falsche Annahmen, fehlerhafte Schlussfolgerungen und dogmatische Glaubenssätze. Durch sie können äußere Ereignisse zu bestimmten negativen Gefühlsreaktionen führen. Die Folgen sind Ärger, Enttäuschung und Berufsverdruss. Diese Vorgänge könnten durch Selbstreflexion bewusst gemacht werden.

Selbstreflexionen können helfen, Bedürfnisse nach Katharsis und Selbstklärung zu befriedigen

Viele junge Menschen, vor allem Mädchen, führen in ihrer Pubertät ein Tagebuch. Im Erwachsenenalter trifft das aber nur noch für wenige Menschen zu (Fischer, 1997, Oerter & Montada, 1998, Winterhager - Schmid, 1997). Seiffge-Krenke (2002) stellt fest, dass sich offenbar die Motive, ein Tagebuch zu führen, mit dem Alter ändern. In Tagebuchstudien fand sie heraus, dass die Möglichkeit der Katharsis ein immer wichtiger werdendes Schreibmotiv ist. Der gefahrlose Ausdruck von Emotionen in Form des Schreibens könnte also mit zunehmendem Alter immer mehr an Bedeutung gewinnen. Noch wichtiger als die Möglichkeit der Katharsis ist nach ihrer Studie bei Erwachsenen das Bedürfnis nach Selbstklärung. Beiden Bedürfnissen könnte durch die Selbstreflexionen entsprochen werden.

Selbstreflexionen können der eigenen Fortbildung dienen und sind Grundlage lernender Organisationen

Ein reflektierender Praktiker kann sich durch die Erforschung und Veränderung eigener Praxis professionell fortbilden (Elliott, 1984). Dass die Kunst des Reflektierens nicht nur für den Einzelnen von privatem oder beruflichem Nutzen, sondern auch für die Entwicklung von Organisationen anwendbar ist, wird zum Beispiel daran deutlich, dass Schön in Analogie zu dem Konzept des „Reflective Practitioner“ auch das Konzept des „Lernens von Organisationen“ entwickelt hat (Argyris & Schön, 1996).

Besonders hilfreich ist es, sich in schwierigen oder festgefahrenen Situationen in der Reflexion Fragen zu stellen, die noch nicht gestellt wurden (Andersen, 1996). Die angemessenen ungewöhnlichen Fragen sind die besten Beiträge zur Bearbeitung festgefahrener Systeme. Menschen oder Gruppen, die sich in etwas festgefahren haben, stellen sich immer wieder dieselben Fragen. Ziel ist es, Menschen oder Organisationen dazu anzuregen, sich neue Fragen zu stellen und sich somit weiter zu entwickeln (vgl. auch Bateson, 1972).

Selbstreflexionen können helfen beim Aufbau personaler Ressourcen

Die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision strebt also eine gezielte, bewusste und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen an, die helfen könnte, negative Emotionen zu kontrollieren und anstrengungsarm zu regulieren. Sie könnte ferner Personen das Gefühl vermitteln, Situationen oder ihren mit diesen Situationen verbundenen Gefühlen nicht hilflos ausgeliefert zu sein. Der Mensch kann andere Perspektiven erfahren oder vielleicht erleben, dass er Kreisläufe durchbrechen kann, denen er sich hilflos ausgeliefert glaubt. Dies scheint für Pädagogen besonders wichtig zu sein, da sie permanent aufgefordert sind, erzieherische Entscheidungen zu treffen und Konfliktsituationen zu meistern (Jackson, 1968; Tausch, 1958: in Kretschmann, 2001). Es würden sich dann Perspektiven im Sinne einer immer wachsenden Spirale und nicht eines aussichtslosen Laufes im Hamsterrad auftun (Neumann et al., 1998).

Außerdem werden positive Gefühle und erfolgreiche Erfahrungen bewusst gemacht und dadurch in ihrer Wirkung verstärkt. Wenn Erzieherinnen und Sozialassistentinnen also emotionsrelevante Erlebnisinhalte reflektieren und sich diese auch noch im Austausch mit anderen bewusst machen, könnten sie so ihre emotionalen und sozialen Kompetenzen fördern sowie ihre personalen Ressourcen steigern und dürften damit einen aktiven Beitrag für ihre Leistungsfähigkeit und Gesundheitsförderung leisten.

2.3.3 Der Erfolg der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision in wechselseitiger Abhängigkeit mit dem Vorhandensein und dem Aufbau personaler Ressourcen sowie der Reflexionskompetenz, dem Reflexionsverhalten und dem Reflexionsstil

Der Erfolg der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision hängt davon ab, welches Niveau der Reflexionskompetenz, des Reflexionsstils und der Reflexionspraxis die Personen mitbringen (s. Abb. 12, S. 61).

Zum Beispiel könnten diejenigen, die in ihren Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Handlungsalternativen stellen, sich positiver entwickeln als solche, die lediglich Fragen zur Situationsbeschreibung und nach Ursachen stellen. Die Vermutung geht davon aus, dass Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, die nach ihren Gefühlen fragen, ihre Emotionen regulieren lernen. Diejenigen, die regelmäßig Fragen zur Bewertung einbeziehen, kontrollieren gezielter ihr Bewältigungsverhalten und leisten damit auch einen Beitrag zu ihrer Gefühlsregulation. Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, die regelmäßig nach Alternativen

fragen, eignen sich ein größeres Handlungsrepertoire an. Eine Kontrolle der Verwirklichung dieser Handlungspläne führt zu einem Erfolgserleben, das zu einem positiveren Selbstbild beitragen könnte. Zur Verwirklichung von Handlungsplänen verhilft auch ein regelmäßiges Fragen nach Zielen und Effekten. Auf diese Weise werden mehr positive Erfolge wahrgenommen, was sich wiederum positiv auf die erlebte Selbstwirksamkeit auswirken könnte. Dagegen verbleiben vermutlich diejenigen, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und nach Ursachen stellen, bei der Dokumentation und der Ursachenforschung stehen. Damit wären sie eher lageorientiert und steigern vermutlich auch nicht ihr Selbstwirksamkeitserleben.

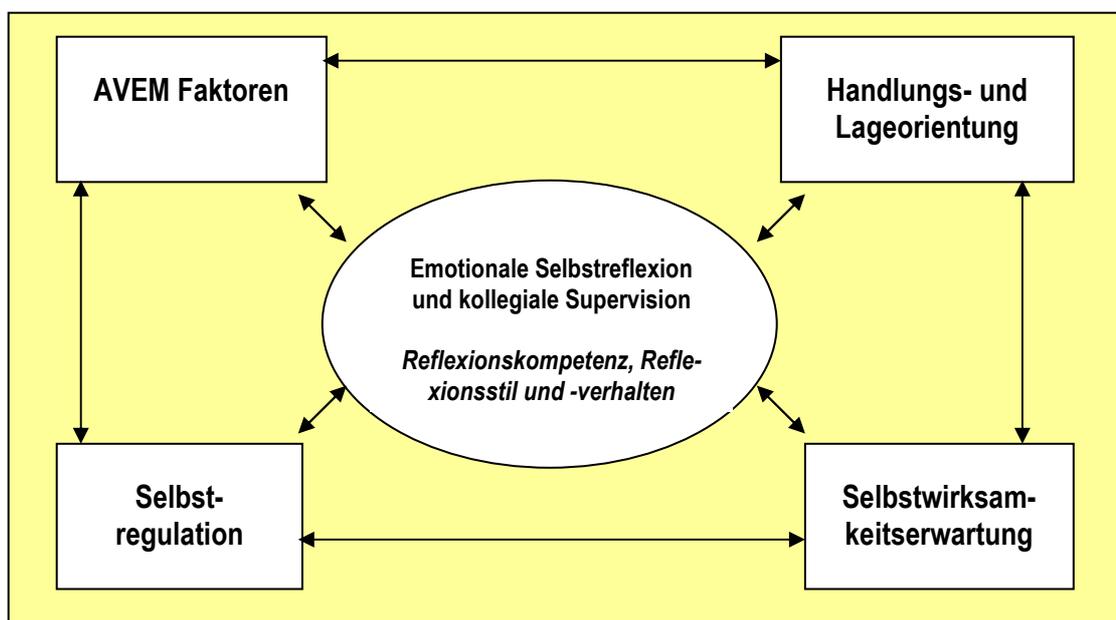


Abbildung 12: Wechselseitige Zusammenhänge zwischen der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ und den personalen Ressourcen als Grundlage für Veränderungen der Selbstwirksamkeit

Ebenso könnte von Bedeutung sein, ob die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen ihre Gefühle überhaupt reflektieren und wenn ja, ob sie sich eher mit positiven oder negativen Gefühlen auseinandersetzen. Nicht zuletzt könnte auch die Einstellung zur Reflexion, die sich in der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz dieser Methode gegenüber ausdrücken dürfte, eine Rolle spielen.

Bringen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen schon gute Eingangsvoraussetzungen durch das Vorhandensein ausgeprägter personaler Ressourcen mit, so sollte es ihnen ebenfalls leichter möglich sein, sich positiv zu entwickeln bzw. mit schwierigen Situationen besser umzugehen. Bei solchen Voraussetzungen können negative Entwicklungen vermutlich weitgehend verhindert werden. Ihnen könnte es zum Beispiel eher gelingen, differenziert zu reflektieren. Sie können negative Erfahrungen

möglicherweise eher aushalten und selbstwertdienlich verarbeiten. Außerdem könnten sich in der Folge positive Ausprägungen im Hinblick auf eine Ressource auch positiv auf andere personale Ressourcen auswirken (s. Abb. 12, S. 61).

Über die Voraussetzungen, die die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen hier mitbringen, liegen noch keine gesicherten Erkenntnisse vor.

2.3.4 Mögliche Risiken der „Emotionszentrierten Selbstreflexionen“ und ihre Reduktion durch kollegiale Supervision

Wenn eigene Verzerrungen oder eingeschränkte Sichtweisen durch die Selbstreflexion erkannt werden, kann das unterschiedliche Folgen haben. Personen unterscheiden sich darin, wie sie eigene „Unzulänglichkeiten“ annehmen. Das Aktivieren bestehender mentaler Modelle kann sogar erheblichen Stress verursachen. Deshalb müssen Überlegungen für ein verantwortliches und verantwortbares Vorgehen bei der Initiierung von Selbstreflexionen angestellt werden, da diese Aufmerksamkeitslenkung einen bedeutsamen Eingriff in das Leben einer Person darstellen kann. Die Reflektierenden könnten sich zum Beispiel einem erheblichen Stress ausgesetzt sehen, wenn durch die Selbstreflexionen Gefühle bewusst gemacht werden, die bisher aus den verschiedensten Gründen vermieden wurden. Dieses Risiko steigt, wenn sie zugleich wenig fähig sind, ihr Anspannungslevel auszuhalten bzw. zu regulieren.

Mit der zusätzlichen Reflexion privater Erfahrungen wird die Aufmerksamkeit gleichzeitig auf private und auf berufliche emotionsrelevante Ereignisse gelenkt. Dies könnte zumindest vorübergehend zu einer Überforderung der Reflektierenden führen. Ein Zugewinn personaler Ressourcen wäre dann nicht garantiert oder stellt sich möglicherweise dann erst zu einem späteren Zeitpunkt ein. Zumindest kurzfristig würden sich in diesem Fall keine messbaren Erfolge einstellen; es könnte sogar zu einer erlebten Verschlechterung der Befindlichkeit kommen.

Insbesondere burnoutgefährdete oder eher depressive Personen könnten dazu neigen, sich vor allem mit negativen Tageserlebnissen auseinander zu setzen. Dadurch würde eine Intensivierung negativer Denkmuster angeregt und dem gewünschten Effekt entgegen gearbeitet. Deshalb muss per „Aufgabenstellung“ schon der Fokus auch auf positive emotionsrelevante Tagesereignisse oder Erfolg vermittelnde Erfahrungen gelenkt werden. Dies müsste einen positiven Einfluss auf die Stimmungen und Emotionen der jeweiligen Personen haben, was sich wiederum positiv auf die erlebte Selbstwirksamkeit auswirken dürfte (vgl. Abb. 11, S. 58).

Auch die kollegiale Supervision kann helfen, die Gefahren destruktiver Selbstreflexionen zu korrigieren, da ein „unbeteiligter Dritter“ beispielsweise eine zu starke Selbstaufmerksamkeit, eine fehlerhafte einseitige Ursachenzuschreibung und Hilflosigkeitsvermutungen besser erkennen kann.

Die kollegiale Supervision bietet noch weitere Vorteile: Positive Tagesereignisse können nach Sieland (2000a) durch den Austausch in der kollegialen Supervision noch einmal durchlebt und damit verstärkt werden. Das Reden über negative Erlebnisse kann diese je nach Reaktion der Gesprächspartner entdramatisieren. Ganz nebenbei wird durch den vertrauensvollen Austausch und durch die erlebte Offenheit die Grundlage für ein lebendiges soziales Stützsystem geschaffen und kollegiale Supervision angebahnt. Diese Erfahrung ist schon deshalb sinnvoll, weil geleitete Supervision für Erzieherinnen noch nicht flächendeckend angeboten, geschweige denn bezahlt wird. Der Vorteil der kollegialen Supervision ist, dass sie, wenn sie einmal beherrscht wird, mit wenig Zeitaufwand immer und jederzeit Anwendung finden kann. Die Funktion, die Möglichkeiten und die positiven Effekte von und durch Supervision und kollegiale Beratung sind in der Literatur hinreichend belegt (s. z. B. Schmelzer, 1997; Altrichter und Posch 1998; Tacke, 1999; Pallasch, Mutzeck & Reimers, 2002; Schlee, 2004; Sieland, 2007).

Um eine möglichst gute Beziehung und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den „kritischen Freunden“ zu gewährleisten, sollten bei der kollegialen Supervision die jeweiligen Tandems selbst gewählt sein. Wenn es an der Erfahrung fehlt, längerfristig und vertiefend mit einander zu reflektieren, kann ein Leitfaden helfen, vertieft in das Reflexionsgespräch einzusteigen, und handlungsleitendes Reflektieren unterstützen. In diesem sollten die Reflektierenden angehalten werden, zunächst mit ihrem „kritischen Freund“ über die Inhalte zu sprechen, die sie im Zusammenhang mit der gezielten Selbstreflexion am meisten bewegen. Dann sollten sie sich gegenseitig immer erst über das positive und danach über das negative Ereignis berichten. Dann kann sich noch ein Fragenkatalog anschließen, der an solche Aspekte erinnert, über die noch nicht gesprochen wurde:

- Wie ist es mir bei der Reflexion ergangen?
- Was fiel mir eher leicht, was machte mir Schwierigkeiten?
- Habe ich Fragen zu den Ereignisbeschreibungen finden können?
- Welche Art von Fragen stelle ich? Wonach frage ich häufiger? Gibt es Unterschiede zu den Fragen, die sich mein kritischer Freund stellt? Können wir uns gegenseitig noch zusätzliche Fragen zu den geschilderten Fragen anbieten?
- Habe ich Handlungsalternativen gefunden? Habe ich schon versucht, sie tatsächlich umzusetzen?

- Wenn ja, wie habe ich es geschafft, diese zu verwirklichen?
- Wenn nein, was hat mich daran gehindert, meine gefassten Entschlüsse umzusetzen?
- Was nehme ich mir in Bezug auf die gezielte Selbstreflexion für die nächste Woche ganz besonders vor?

Ich gehe aus den o. g. Gründen davon aus, dass ein regelmäßiger Austausch mit dem kritischen Freund helfen kann, die Qualität der emotionszentrierten Selbstreflexion zu steigern. Eine Optimierung der Reflexionstiefe kann angeregt werden durch Metareflexion, initiiert zum Beispiel durch eine Zwischen- und Abschlussbilanz, in der unter anderem dazu aufgefordert wird, über die bisherigen Reflexionen nachzudenken und das eigene Nutzungsverhalten einzuschätzen. Ebenso helfen Rückmeldungen von Außenstehenden bzw. Ausbildern, die sie positiv bestärken bzw. die ihnen Anregungen für die weitere Arbeit geben können. All diese Aspekte wurden deshalb in das Untersuchungsdesign (s. Kap. 4) aufgenommen.

Ein Problem bleibt dennoch. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Probanden die emotionszentrierte Selbstreflexion für geeignet halten, um mit sich selbst gesundheitsförderlicher umzugehen. Der damit verbundene Zeitaufwand kann als zu groß oder die Methode selbst als wenig effektiv eingeschätzt werden. Soll sie auf Dauer eingesetzt werden, ist also auch methodisch besonders auf eine praktische und zeitökonomische Verträglichkeit zu achten.

2.4 Zusammenfassung und Ausblick auf die Untersuchungsfragen

Bisher bleibt festzuhalten:

1. Es gibt bisher keine gesicherten Erkenntnisse darüber ...

- welche Beziehung zwischen den Indikatoren für qualitäts- und gesundheitsdienliche Ressourcen besteht.
- über welche gesundheitsdienlichen Ressourcen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen verfügen.
- welches Reflexionsverhalten und welche Reflexionskompetenz angehende Erzieherinnen und Sozialassistentinnen zeigen, ob diese beispielsweise überhaupt eigene positive und / oder negative Gefühle benennen und diese in einem weiteren Schritt auch noch hinterfragen können.
- welche Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeits- und den Verhaltensvariablen „Reflexionsverhalten“ und „Reflexionsstil“ bestehen.
- ob und in wieweit auf die personellen Ressourcen „Selbstwirksamkeitserwartung“, „Handlungsorientierung“, „Selbstregulation“ und die (gesunden) arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision positiv Einfluss genommen werden kann.

2. Es wird erwartet, dass ...

- die personalen Ressourcen eng mit einander korrelieren, d. h. auch, dass Veränderungen einer personalen Ressource veränderte Ausprägungen der anderen Ressourcen nach sich ziehen (s. Abb. 12, S. 61).
- die Persönlichkeits- und die Verhaltensvariablen „Reflexionsverhalten“ und „Reflexionsstil“ sich wechselseitig beeinflussen können, d. h. zum Beispiel, dass günstige Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die personalen Ressourcen auch die Selbstreflexionen positiv beeinflussen können und umgekehrt (s. Abb. 12, S. 61).
- durch die „Emotionale Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ auf die personalen Ressourcen positiv Einfluss genommen werden kann.

3. Ferner soll geprüft werden,

- ob bzw. in wieweit die zusätzliche Reflexion privater Reflexionsinhalte zur Steigerung personaler Ressourcen beiträgt.
- ob sich durch eine differenzielle Auswertung neue Hypothesen darüber aufstellen lassen,
 - ob Personen mit bestimmten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern, Männer oder Frauen beziehungsweise Erzieherinnen oder Sozialassistentinnen einen besonderen Nutzen von der emotionszentrierten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision haben (s. Abb. 12, S. 61).
 - ob angehende Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, die ihre Gefühle reflektieren und auch mehr positive als negative Gefühle reflektieren, günstigere Veränderungswerte haben als die, die dieses jeweils nicht tun.
 - ob diejenigen, die in ihren Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Handlungsalternativen stellen, günstigere Veränderungswerte in den oben genannten Skalen haben als solche, die lediglich Fragen zur Situationsbeschreibung und nach Ursachen stellen.
 - ob Teilnehmerinnen mit besonders geringen oder hohen Merkmalsausprägungen in Bezug auf die erhobenen Variablen von den Selbstreflexionen in besonderer Weise profitieren.
- wie hoch die Akzeptanz gegenüber dieser Methode ist und ob diese Einfluss auf die Wirksamkeit hat.

4. Nicht zuletzt ist von besonderem Interesse, ...

- ob sich substanzielle Korrelationen zwischen erprobten und den neu eingeführten Skalen zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnen zeigen.
- ob die verwendeten Skalen die interindividuellen Unterschiede so gut und stabil abbilden, dass sie zukünftig für Eignungsanalysen von Sozialassistentinnen und Erzieherinnen genutzt werden könnten.
- welche Folgerungen sich aus der Reflexionsanalyse für den Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion bzw. die Berufsausbildung angehender Erzieherinnen ergeben.

Die Abbildung 12 (s. S. 61) fasst einen Teil der empirischen Fragestellung dieser Arbeit zusammen. Es gilt also wesentliche Lücken zu schließen, um mehr Kenntnisse über das vorhandene oder eben auch zu entwickelnde Potential von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in der Ausbildung zu gewinnen. Nach den bisherigen Ausführungen könnte die emotionszentrierte Selbstreflexion, die

kollegial supervidiert wird, die Gesundheit und Arbeitsqualität der Erzieherinnen unter zwei Aspekten fördern: sie leistet durch das Training professioneller Kompetenzen einen präventiven Beitrag, eignet sich aber auch zum Stressabbau und wirkt damit korrektiv. Wenn sich durch die emotionszentrierte Selbstreflexion die personalen Ressourcen bewusst machen und steigern lassen, müsste sich dieses wiederum positiv auf den Umgang mit beruflichen und privaten Anforderungen und Belastungen (s. Abb. 5, S. 26) und damit auch auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit und in der Folge auf die Berufs- und Lebenszufriedenheit auswirken (s. Abb. 4, S. 14).

3 Fragestellung und Ableitung der Hypothesen

Da dies die erste Untersuchung mit dieser Methode und diesen Variablen ist, soll sie sowohl hypothesengenerierend als auch hypothesenprüfend genutzt werden. Mit Hilfe der Ergebnisse der hypothesengenerierenden Empirie könnte dann in Folgeuntersuchungen ein Prüfungsdesign konzipiert werden.

Zunächst werden die einzelnen Fragestellungen zu den erhobenen Merkmalsausprägungen in Bezug auf die personalen Ressourcen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen dargestellt (Skalen zur Selbstwirksamkeit, Selbstregulation und Handlungsorientierung sowie AVE-M-Dimensionen und -muster). Es folgen die Fragestellungen zu den Zusammenhangsmustern der verschiedenen im theoretischen Teil dieser Dissertation beschriebenen Konstrukte und zur Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“. Abschließend folgt die Darstellung der Forschungshypothesen zu den Fragestellungen II und III. Für alle Hypothesen gilt, dass grundsätzlich zwei Wirkrichtungen zu unterscheiden sind:

- ➔ *Das Training der emotionszentrierten Selbstreflexion verbessert die Persönlichkeitswerte.*
- ➔ *Die Persönlichkeitswerte sagen die Qualität der Reflexion voraus, was in der Folge bedeuten würde, dass Schülerinnen mit ungünstigen Werten besonders viel Training in der Selbstreflexion bekommen müssten.*

3.1 Fragestellung

- I. **Merkmalsausprägungen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in Bezug auf die erhobenen personalen Ressourcen**
 - (1) Liegen die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im Normbereich im Hinblick auf ihre personalen Ressourcen?
 - (2) Bilden die verwendeten Skalen der Messinstrumente die interindividuellen Unterschiede im Hinblick auf die personalen Ressourcen so gut und stabil ab, dass sie zukünftig für Eignungsanalysen von Sozialassistentinnen und Erzieherinnen genutzt werden könnten?
 - (3) Welche Folgerungen ergeben sich aus der Reflexionsanalyse für den Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion bzw. die Berufsausbildung angehender Erzieherinnen?
- II. **Zusammenhangsmuster zwischen den erhobenen personalen Ressourcen sowie dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten und der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz**
 - (1) Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den erhobenen personalen Ressourcen?

- (2) Zeigen sich substanzielle Korrelationen zwischen erprobten und den neu eingeführten Skalen zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnen?
- (3) Welche Zusammenhänge gibt es zwischen den erhobenen personalen Ressourcen einerseits und dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten und der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz andererseits?

III. Generelle und differenzielle Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ in Bezug auf die personalen Ressourcen

- (1.1) Lassen sich Einflüsse des Moduls auf die personalen Ressourcen in der erwarteten Richtung feststellen?
- (1.2) Wird dieser Einfluss verstärkt oder gemindert, wenn neben beruflichen zusätzlich auch private Erlebnisinhalte reflektiert werden?
- (2) Welchen Einfluss haben auf die Wirksamkeit
 - (2.1) **unterschiedliche Populationsgruppen?**
 - Schülerinnen an Berufsfachschulen - Sozialassistentin/Sozialassistent - Schwerpunkt Sozialpädagogik und an Fachschulen - Sozialpädagogik - (teilnehmende Populationen),
 - Frauen / Männer,
 - Verschiedene arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster (Muster G, S, A und B).
 - (2.2) **unterschiedliche Verhaltensmerkmale?**
 - Teilnehmerinnen, die den Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion eher positiv / eher negativ bewerten,
 - Teilnehmerinnen, die dem Aufwand im Verhältnis zum subjektiv empfundenen Nutzen akzeptierend / nicht akzeptierend gegenüber stehen,
 - Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektieren / eher nicht reflektieren,
 - Teilnehmerinnen, die mehr positive als negative Gefühle reflektieren,
 - Teilnehmerinnen, die in ihren Tagebüchern häufig nach Gefühlen, Bewertungen, Zielen oder Effekten und / oder nach Alternativen fragen und solchen, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder nach Ursachen stellen.
 - (2.3) **unterschiedliche Merkmalsausprägungen?**
 - Teilnehmerinnen, die günstige Werte in den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“, der „Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit“, der „Selbstregulation“ und der Handlungs- und Lageorientierung aufweisen oder eher ungünstige Werte haben.

3.2 Hypothesen

Im Folgenden werden die Forschungshypothesen vorgestellt. Die jeweilig zu verwerfenden H_0 -Hypothesen wurden nicht gesondert formuliert, da für alle jeweils gilt, dass sich die in den Hypothesen vermuteten Änderungen, Wirkungen, Zusammenhänge oder Unterschiede nicht zeigen werden.

I. Zusammenhangsmuster zwischen den erhobenen personalen Ressourcen sowie dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten und der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz

- H1:** Günstige Werte in den Skalen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung gehen einher mit günstigen Werten in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, der Handlungs- und Lageorientierung und der Selbstregulation (s. Forschungsfrage II / 1).
- H2:** Günstige Werte in den Skalen der Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung gehen einher mit günstigen Werten in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung der Handlungs- und Lageorientierung und der Selbstregulation (s. Forschungsfrage II / 2).
- H3:** Teilnehmerinnen mit günstigen Werten in Bezug auf die erhobenen personalen Ressourcen haben einen Reflexionsstil, ein Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalte, die sich dadurch auszeichnen, dass:
- alles vollständig abgegeben wird und die Tagebücher korrekt bearbeitet sind,
 - die Handlungspläne oft oder immer umgesetzt werden,
 - Gefühle reflektiert werden,
 - private Reflexionsinhalte reflektiert werden,
 - in den Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, nach Ursachen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen gestellt werden,
 - bei den Fragen eher viele Reflexionskategorien berücksichtigt werden,
 - möglichst viele Nutzungskategorien Anwendung finden (Gefühlsregulation, Ursachenforschung, Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens sowie Entwicklung und Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen),
 - die Akzeptanz gegenüber dem Modul positiv ist, was sich dadurch ausdrückt, dass der Nutzen positiv gewertet und der Aufwand im Vergleich zum Nutzen als akzeptabel betrachtet wird (s. Forschungsfrage II / 3).

II. Generelle und differenzielle Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“

H4: Nach der Durchführung des Moduls zeigen sich positive Veränderungen in Form von günstigen Werten im Hinblick auf die erhobenen Variablen (s. Forschungsfrage III / 1.1).

H5: Bei Teilnehmerinnen, die zusätzlich private Reflexionsinhalte reflektieren, zeigen sich gegenüber den Teilnehmerinnen, die nur berufliche Inhalte reflektiert haben, mehr positive Veränderungen (s. Forschungsfrage III / 1.2).

H6: Es gibt unterschiedliche Wirkungsintensitäten bei Anwendung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ bei

- **unterschiedlichen Populationsgruppen** (s. Forschungsfrage III, 2.1)
 - Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen - Sozialassistentin/Sozialassistent - Schwerpunkt Sozialpädagogik und an Fachschulen - Sozialpädagogik - (teilnehmende Populationen) (**H6a**),
 - Frauen / Männern (**H6b**),
 - verschiedene arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster (**H6c**),
- **Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen Verhaltensmerkmalen** (s. Forschungsfrage III, 2.2)
 - Teilnehmerinnen, die den Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion eher positiv / eher negativ bewerten (**H6d**),
 - Teilnehmerinnen, die dem Aufwand im Verhältnis zum subjektiv empfundenen Nutzen akzeptierend / nicht akzeptierend gegenüber stehen (**H6e**),
 - Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektieren / eher nicht reflektieren (**H6f**),
 - Teilnehmerinnen, die mehr positive als negative Gefühle reflektieren (**H6g**),
 - Teilnehmerinnen, die in ihren Tagebüchern häufig nach Gefühlen, Bewertungen, Zielen oder Effekten und / oder nach Alternativen fragen und solchen, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder nach Ursachen stellen (**H6h**).
- **Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen** (s. Forschungsfrage III, 2.3)
 - Teilnehmerinnen, die günstige Werte in den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“, der „Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit“, der „Selbstregulation“ und der „Handlungs- und Lageorientierung“ aufweisen oder eher ungünstige Werte haben (**H6i**).

4 Methode

Nun geht es darum, den Versuchsplan, die Stichprobe, das Instrumentarium und die Auswertungsverfahren darzustellen.

4.1 Darstellung der Variablen und Untersuchungsdesign

Abhängige und unabhängige Variablen (AV / UV)

Die Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die AV und UV der geplanten Untersuchung:

Tabelle 6: Abhängige und unabhängige Variablen

UV	AV
Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision über wichtige berufliche Reflexionsinhalte (Ggf. auch über private Reflexionsinhalte*)	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung Handlungs- und Lageorientierung Selbstregulation Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (Skalen s. Messinstrumente)
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung Handlungs- und Lageorientierung Selbstregulation Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (Skalen s. Messinstrumente)	Reflexionskompetenz Reflexionsstil Reflexionsverhalten

*) Da die Untersuchung in Rahmen des Schulunterrichts stattfindet, kann die Reflexion privater Tagesereignisse nur angeregt, aber nicht von den Schülerinnen verlangt werden.

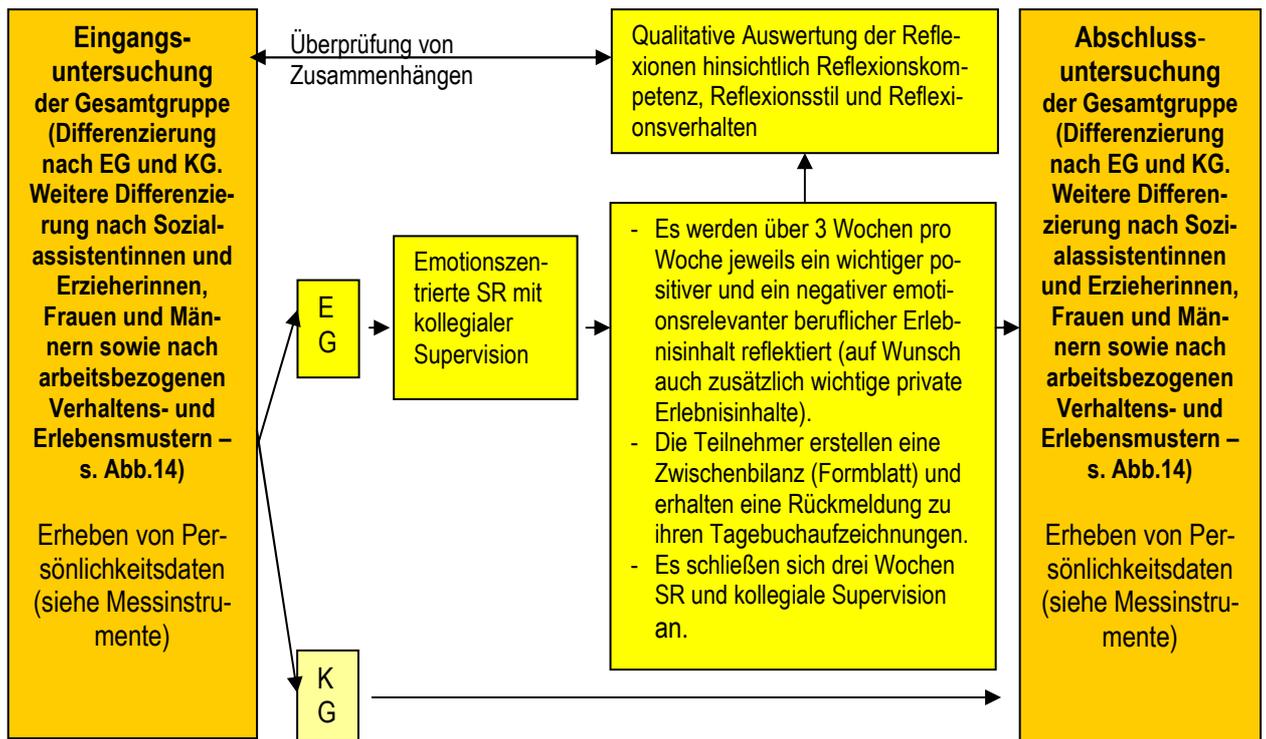
Untersuchungsdesign

Zur Überprüfung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ wurde ein quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung gewählt. Einen Überblick über den Ablauf der Untersuchung gibt die Abbildung 13 (S. 73).

Die Untersuchung wurde mit natürlichen Gruppen durchgeführt. Da das Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ in Schulen im Rahmen von Unterricht nur klassenweise realisiert werden kann, musste auf eine strikte Randomisierung verzichtet werden. Alle Teilnehmerinnen wurden klassenweise zu Beginn über Art und Ziel des Forschungsvorhabens informiert. Sie

wurden auch über die Theorie der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und über die gesundheitliche Situation von Personen in psychosozialen Berufsgruppen aufgeklärt. Da die Teilnahme an Fragebogenerhebungen an Schulen freiwillig sein muss, und es bei Minderjährigen der Zustimmung der Eltern bedarf, wurden die entsprechenden Einverständniserklärungen eingeholt.

Die Auswahl der Klassen erfolgte durch die Ansprache der Klassenlehrkräfte, die gebeten wurden, sich an der Untersuchung mit ihren Klassen zu beteiligen. Neben der Experimentalgruppe wurde auch eine Kontrollgruppe einbezogen, um die interne Validität der Untersuchung zu verbessern. Externe zeitliche Einflüsse, Reifungsprozesse oder zum Beispiel Testübungseffekte wurden dadurch kontrolliert. Die Zuordnung der Schülerinnen in Experimental- und Kontrollgruppe erfolgte klassenweise. Die jeweiligen Schülerinnen waren mir weitgehend nicht bekannt, so dass hier von einer Zufallsauswahl ausgegangen werden kann. Eine Vergleichbarkeit von Kontroll- und Experimentalgruppe wurde durch die Erhebung von Persönlichkeitsdaten (s. Codeseite) und durch die Erhebungen der Prämessung abgesichert (vgl. Bortz & Döring, 1995).



EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe, SR = Selbstreflexion

Abbildung 13: Schematische Darstellung des Ablaufs der Untersuchung über 7 Wochen

Während die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe nur an der Eingangs- und Abschlussuntersuchung teilnahmen, bestand für die der Experimentalgruppe das Projekt aus folgenden Schritten:

1. Theoretische Einführung in die emotionszentrierte Selbstreflexion / Erklären des Ablaufs und des Verfahrens.
2. Eingangsdiagnose (Anonymisierung, Erheben von Persönlichkeitsdaten).
3. Drei Wochen Training: Zwei mal pro Woche ein Emotionstagebuch nach vorgegebenem Schema führen, in dem sie sich jeweils ungefähr 15 Minuten mit einem positiven oder negativen emotionsrelevanten beruflichen Ereignis auseinandersetzen und daraus Folgen für sich ziehen. Auf Wunsch können die Teilnehmerinnen die gezielte Selbstreflexion auch zusätzlich für wichtige private emotionsrelevante Tagesereignisse nutzen. Am Ende jeder Woche sprechen sie über ihre Aufzeichnungen mit einem kritischen Freund (anderer Tagebuchschreiber), der ebenfalls eine Alltagsfreude bzw. einen Alltagsstressor reflektiert hat.*) Sie tauschen sich wechselseitig aus und teilen sich gegenseitig ihre Aufzeichnungen und Fragen mit. Sie erhalten zu ihrer Unterstützung einen Fragenkatalog für die wöchentlich stattfindende kollegiale Supervision (s. Anhang A, 2.4).
4. Nach Abschluss des dreiwöchigen Trainings erstellen die Teilnehmerinnen eine Zwischenbilanz (Formblatt – s. Anhang A, 2.5), geben ihre Tagebücher ab, erhalten nach einer Woche eine Rückmeldung und Anregungen zu ihren bzw. für ihre Tagebuchaufzeichnungen und setzen dann das Training fort.
5. Drei Wochen Training: Wieder zweimal pro Woche das Emotionstagebuch führen (s. o.). Am Ende jeder Woche sprechen sie wieder mit einem kritischen Freund über ihre Aufzeichnungen (s. o.).
6. Abschlussbilanz (Formblatt – s. Anhang A, 1.6.2) und Abschlussdiagnose / Abgabe sämtlicher Tagebuchaufzeichnungen.

*) Anmerkung: Um eine gute Beziehung und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den kritischen Freunden zu gewährleisten, wurden die Tandems durch spontane Sympathiewahlen der Teilnehmer gebildet. Bei einer ungeraden Teilnehmerzahl wurde statt eines Tandems eine Dreiergruppe eingerichtet.

Die Eingangs- und Ausgangsmessungen erfolgten - soweit möglich - über Online-Diagnosen, damit die Schülerinnen zumindest in Teilbereichen eine sofortige Rückmeldung über ihre persönlichen Potentiale und ihren Zugewinn durch die emotionszentrierte Selbstreflexion erhielten. Dies wurde deshalb für sinnvoll erachtet, da das subjektive Beanspruchungserleben den objektiven Beanspruchungsdiagnosen entsprechen oder unrealistisch dramatisiert bzw. verharmlost sein kann. Es ist deshalb lohnenswert, den Teilnehmerinnen die Möglichkeit einzuräumen, ihre subjektive Einschätzung der Ressourcen und Risiken mit den objektivierbaren Diagnosen kritisch zu vergleichen (vgl. Sieland, 2006a).

Schülerinnen in der Fach- und Berufsfachschule fehlt oft noch die Erfahrung, längerfristig mit einander zu reflektieren. Deshalb bekamen sie auch noch einen Leitfaden (s. Anhang A, 2.4), der ihnen helfen sollte, vertieft in ein Gespräch einzusteigen. In diesem wurden sie angehalten, zunächst mit ihrem „kritischen Freund“ über die Inhalte zu sprechen, die sie im Zusammenhang mit der gezielten Selbstreflexion am meisten bewegt haben. Dann sollten sie sich gegenseitig immer erst über das positive und danach das negative Ereignis berichten. Es schloss sich noch ein Fragenkatalog an, der sie an solche Aspekte erinnern sollte, über die noch nicht gesprochen wurde (s. Kap. 2.3.4).

Der Austausch mit dem kritischen Tandempartner sollte helfen, die Qualität der emotionszentrierten Selbstreflexion zu steigern. Eine weitere Hilfe zur Intensivierung und Steigerung der Reflexionstiefe wurde durch die Zwischenbilanz nach drei Wochen Reflexionszeit (siehe Ablauf der Untersuchung) angeregt, die eine Metareflexion ermöglichte. Nach Abgabe dieser Zwischenbilanzen und der Tagebücher erhielten die Reflektierenden außerdem noch eine Zwischenrückmeldung, die sie positiv bestärken bzw. Anregungen für die weitere Arbeit geben sollte.

Eine Gegenüberstellung von direktem Aufwand und unmittelbarem potenziellem Nutzen für die Teilnehmerinnen zeigt die Tabelle 7.

Tabelle 7: Gegenüberstellung von Aufwand und Nutzen für die Teilnehmerinnen

Aufwand / Aufgaben	Nutzen
2x ca. 50 Minuten Fragebogen	Direkte Rückmeldung über ihre persönlichen Potentiale, die sie mit denen vertrauter Mitschülerinnen vergleichen und die sie sich positiv bewusst machen können
6 Wochen je 2 x Tagebuch über ein positives und ein negatives emotionsrelevantes Ereignis	Gründliches Verarbeiten von Erlebnissen statt Verdrängung
Analyse des eigenen Reflexionsstils	Erkennen eigener Stärken und Schwächen beim Problemlösen
Vergleich mit dem Reflexionsstil einer vertrauten Mitschülerin / gegenseitiger Austausch	Wechselseitige „Befruchtung“

Sämtliche Vorteile, die sich für die Schülerinnen durch die Teilnahme an diesem Projekt ergaben bzw. zu erhoffen waren, wurden bereits in den Kapiteln 2.2.2 und 2.3.2 dargestellt.

4.2 Durchführung der Untersuchung

Bei der Planung der Untersuchung wurde zunächst die Schulleitung der Berufsbildenden Schulen (BBS) VII in Braunschweig (jetzt BBS V) informiert und ihr Einverständnis zur Durchführung eingeholt. Im November 2002 wurde die Genehmigung zur Durchführung dieser wissenschaftlichen Untersuchung bei der Bezirksregierung Braunschweig (heute: Landesschulbehörde – Standort Braunschweig) beantragt. Die Genehmigung erfolgte mit Schreiben an die Universität Lüneburg vom 25.11.2002.

Nach erfolgter Genehmigung wurde die Gesamtkonferenz der BBS VII über das Vorhaben informiert und ihr Einverständnis eingeholt. Viele Kolleginnen und Kollegen erklärten ihr Interesse und ihr Einverständnis, mit ihren Klassen an diesem Reflexionsprojekt teilzunehmen und diese wissenschaftliche Untersuchung zu unterstützen.

Nach Klärung der organisatorischen Voraussetzungen wurde Anfang Januar 2003 mit einer Sozialassistentenunterstufenklasse ein Vorversuch durchgeführt, um sicher zu gehen, dass das Verfahren durchführbar und verständlich ist. Parallel dazu wurden weitere Klassenlehrkräfte angesprochen mit der Bitte um Teilnahme ihrer Klassen entweder als Kontroll- oder Experimentalgruppe. Ein Zeitplan zur Erfassung ausreichend vieler Klassen wurde erstellt. Das Projekt „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ wurde jeweils begleitend zur „Praktischen Ausbildung“ oder zur intensiven Projektarbeit angeboten. Deshalb wurden die Praxiszeiten in die Zeitplanung aufgenommen.

Rahmenbedingungen:

Die Praktische Ausbildung an der BBS VII war folgendermaßen organisiert:

Sozialassistenten-Unterstufe:	Theorieblock bis zu den Herbstferien, 4 Wochen Praxis im Block, danach 3 Tage Lernort Schule / 2 Tage Lernort Praxis.
Sozialassistenten-Oberstufe:	2 Wochen Einführungspraktikum, danach 2 Tage Lernort Schule / 3 Tage Lernort Praxis, am Ende des Schuljahres 3 Wochen Vertiefungspraktikum / praktische Prüfungen.
Erzieher-Unterstufe:	8 Wochen „Praktische Ausbildung“ im Laufe des Schuljahres (2 Klassen nach den Herbstferien / 2 Klassen nach den Weihnachtsferien).
Erzieher-Oberstufe:	12 Wochen „Praktische Ausbildung“ am Ende des Schuljahres.

In den Sozialassistentenklassen erfolgten die Erhebungen jeweils erst einige Wochen nach dem Einführungspraktikum, damit schon von praktischen Berufserfahrungen ausgegangen werden konnte. Die Selbstreflexionen fanden dann begleitend zu der wöchentlichen Praxis statt. Der Austausch mit dem kritischen Freund konnte in die Unterrichtszeit integriert werden. In den Erzieherklassen wurden die Selbstreflexionen vor allem im Rahmen ihrer Blockpraktika durchgeführt. Die Untersuchungen erstreckten sich insgesamt über einen Zeitraum von zwei Jahren, um zu einer ausreichend großen Stichprobe zu kommen. Da für die Organisation und Durchführung des Projekts eine enge Zusammenarbeit mit den Klassenlehrkräften erforderlich war, sollte die Untersuchung nicht auf weitere Schulen ausgedehnt werden.

4.3 Beschreibung der Stichprobe

Zur Beschreibung der Stichprobe wurden auch die Daten der Codeseite (s. Kapitel 4.4.6.1) herangezogen. Für eine bessere Vergleichbarkeit wurden vorwiegend Prozentwerte ermittelt. Sämtliche Auswertungstabellen der erhobenen Daten dieser Codeseite für die Sozialassistentinnen und Erzieherinnen der Experimental- und der Kontrollgruppe sowie für die Gesamtgruppe finden sich im Anhang A 3. Hier geht es zunächst um die Vergleichbarkeit von Experimental- und Kontrollgruppen.

4.3.1 Teilnehmergruppen, Gruppengröße und Dropoutrate

An der Untersuchung haben 483 Schülerinnen und Schüler der BBS VII Braunschweig teilgenommen. Die Selbstreflexionen wurden in acht Berufsfachschulklassen (BFS) und vier Fachschulklassen (FSP) durchgeführt. Als Kontrollgruppe dienten ebenfalls acht BFS- und vier FSP-Klassen. Damit wurden nahezu alle Klassen der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen von zwei Ausbildungsjahrgängen erfasst (s. Tab. 2 und 3, Anhang A, 3.1.1 und 3.1.2), so dass die erhobenen Daten für die Schülerinnen an der BBS VII als repräsentativ betrachtet werden können. Die Kontrollgruppe und die Experimentalgruppe wurden für die differenzielle Auswertung der Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ jeweils noch einmal in die Gruppen „Frauen / Männer“, „Sozialassistentinnen / Erzieherinnen“ und „Muster G / Muster S / Muster A / Muster B“ geteilt (s. Abb. 14, S. 78).

Die Stichprobe der Sozialassistentinnen umfasste 129 Teilnehmerinnen für die Experimentalgruppe (47 Drop out) und 108 für die Kontrollgruppe (47 Drop out). Die Stichprobe der Erzieherinnen umfasste für die Experimentalgruppe 78 (6 Drop out) und für die Kontrollgruppe 58 (10 Drop out) Teilnehmerinnen. Das ergab also eine Gesamtstichprobe mit einem $N = 207$ (53 Drop out) für die Experimentalgruppe und einem $N = 166$ (57 Drop out) für die Kontrollgruppe. Eine genaue Übersicht über die Teilnahme ist den Tabellen 2 – 4 im Anhang A, 3.1 zu entnehmen.

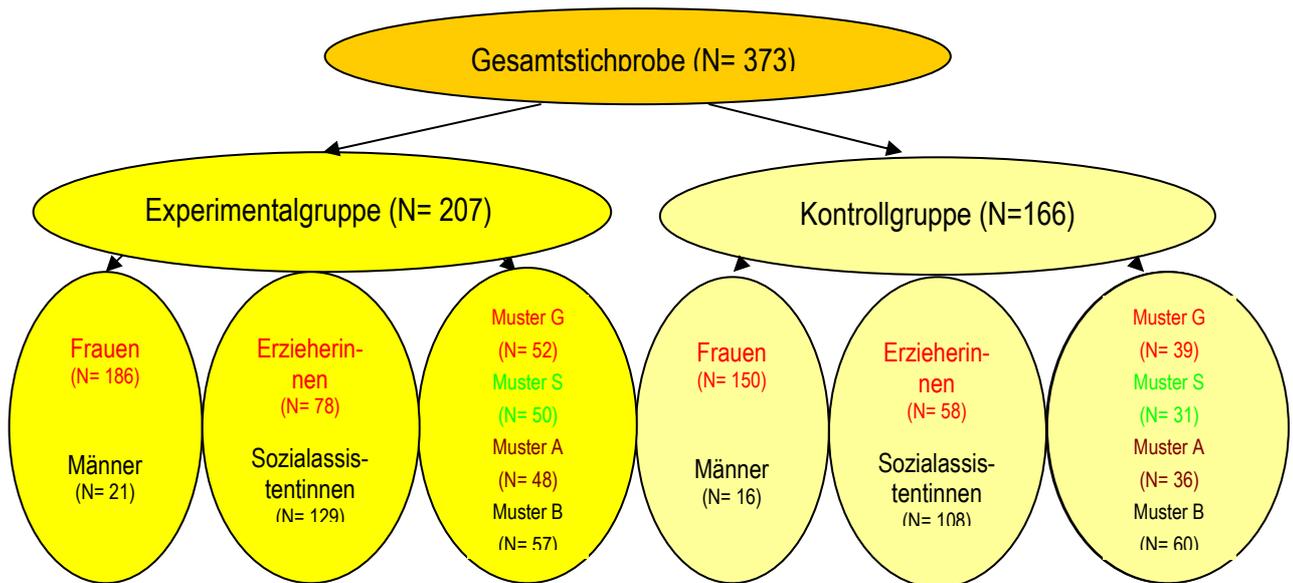


Abbildung 14: Übersicht über die Stichprobengruppen

20 Prozent der Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe und 25 Prozent der Kontrollgruppe haben am Projekt nicht bis zum Ende oder nur unvollständig teilgenommen. Auf eine detaillierte Drop out Analyse wurde in der vorliegenden Untersuchung verzichtet, da sie wegen der Anonymisierung nicht oder kaum möglich war. Teilnehmerinnen, die an einem Teil der Untersuchung (Prä- oder Postmessung, Reflexionen) nicht oder nicht vollständig teilgenommen, ihre Fragebögen nicht oder nicht vollständig abgegeben oder weniger als sechs Tagebücher geschrieben / abgegeben haben, wurden aus der Untersuchung herausgenommen. Von fünf Sozialassistentinnen und zwei Erzieherinnen wurden zwar die Tagebücher geschrieben, es lagen diese aber zur Auswertung nicht mehr vor. Da sie ansonsten aber vollständig an der Untersuchung teilgenommen haben, gingen ihre Daten dennoch in die Auswertung ein.

Die Gründe für eine nicht vollständige Teilnahme waren sehr vielfältig. Auffällig ist die hohe Dropoutquote der Sozialassistentinnen gegenüber der der Erzieherinnen. Es ist zu vermuten, dass die Gründe darin zu finden sind, dass sich bei den Sozialassistentinnen viele ihrer Berufswahl noch gar nicht sicher sind und die Ausbildung abbrechen. Außerdem gibt es in den BFS-Klassen noch sehr viel mehr Defizite, was das Arbeitsverhalten angeht. Ein solches Projekt vollständig mit all seinen Komponenten durchzuführen, verlangt aber schon eine hohe Zuverlässigkeit über einen relativ langen Zeitraum. Über diese verfügen aber noch nicht alle BFS-Schülerinnen. Natürlich haben auch Krankheiten der Schülerinnen während der Reflexionsphase dazu geführt (das gilt auch für die Erzieherinnen), dass sie an der Untersuchung nicht vollständig teilnehmen konnten.

Bei genauer Betrachtung der Tabellen zur Teilnahme fallen auch einzelne Klassen mit einer besonders hohen Dropoutquote auf. Hier könnten als beeinflussende Variablen auch Aspekte, die die Person der beteiligten Lehrkraft, wie zum Beispiel Klassenführung, Engagement und Interesse, und / oder die allgemeine Situation in der Klasse betreffen, wie zum Beispiel das Klassenklima, die Atmosphäre oder Lernmotivation, eine Rolle gespielt haben. Angesichts des geringen Ausfalls in vielen Klassen kann aber auch positiv festgestellt werden, dass die meisten Lehrkräfte und Klassen diese Untersuchung mit großem Engagement getragen und unterstützt haben.

Da überwiegend Frauen den Beruf der Sozialassistentin oder der Erzieherin wählen, betrug der Anteil der männlichen Teilnehmer für die Experimentalgruppe nur 21 und für die Kontrollgruppe nur 16 Personen. Private Reflexionsinhalte reflektierten 94 Teilnehmerinnen, das ist fast die Hälfte der Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe. Hinsichtlich der hier aufgeführten Teilnehmergruppen und Kriterien können angesichts der jeweiligen Stichprobengröße die Experimental- und Kontrollgruppe als vergleichbar betrachtet werden. Ausgenommen hier ist die Vergleichbarkeit der Männer- und Frauengruppen, da die Stichprobengröße der Männer sehr viel geringer als die der Frauen ausfiel.

4.3.2 Altersverteilung zwischen den Stichproben

Die Teilnehmerinnen der Untersuchung waren zwischen 16 und 50 Jahren alt. Die genaue Altersverteilung ist der Tabelle 5 im Anhang A, 3.2 zu entnehmen. Die Altersgruppe der 16- bis 20- Jährigen war am häufigsten vertreten. Das Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen lag bei ca. 19 Jahren (Die genaue Berechnung des Durchschnittsalters war nicht möglich, da die Teilnehmerinnen nicht ihr genaues Alter angaben, sondern sich Altersgruppen zuordneten.). Das Durchschnittsalter der Sozialassistentinnen war in der Kontroll- und Experimentalgruppe gleich (s. Tab. 8), während das Durchschnittsalter der Erzieherinnen in der Experimentalgruppe fast ein Jahr über dem der Kontrollgruppe lag.

Tabelle 8: Durchschnittsalter der Teilnehmerinnen

Durchschnittsalter			
Experimentalgruppe	Durchschnittsalter in Jahren	Kontrollgruppe	Durchschnittsalter in Jahren
EG BFS (N = 129)	18,7	KG BFS (N = 108)	18,7
EG FSP (N = 78)	21,4	KG FSP (N = 58)	20,5
EG Gesamt (N = 207)	19,6	KG Gesamt (N = 166)	19,1
Gesamt		19,4	
EG = Experimentalgruppe, KG = Kontrollgruppe, BFS = Berufsfachschule, FSP = Fachschule			

Da aber die Sozialassistentinnen die zahlenmäßig größere Gruppe bildeten, reduzierte sich der Altersunterschied für die Gesamtexperimental- und -kontrollgruppe auf ein halbes Jahr, so dass von einer Vergleichbarkeit in Bezug auf das Kriterium „Alter“ ausgegangen und Alterseffekte weitgehend ausgeschlossen werden können.

4.3.3 Wöchentliche Arbeitszeit

Die wöchentliche Arbeitszeit der Schülerinnen in der sozialpädagogischen Praxis lag bei der überwiegenden Mehrheit - vor allem bei den Sozialassistentinnen - unter 20 Stunden, da ihre praktische Ausbildung im dualen Ausbildungssystem nur 13 Stunden pro Woche beträgt. Fand das Reflexionsprojekt im Rahmen eines Praktikums statt, lag die wöchentliche Arbeitszeit entsprechend höher. Bei den Erzieherinnen lag die wöchentliche Arbeitszeit nur dann unter 20 Stunden, wenn das Reflexionsprojekt im Rahmen von Projektarbeit stattfand. Da diejenigen, die weniger als 20 Stunden arbeiteten, auch durch die Schulausbildung zumindest zeitlich beansprucht waren, sollte sich dieser Faktor auch bei den anderen Gruppen keinesfalls begünstigend auf das Ergebnis ausgewirkt haben, so dass in Bezug auf die wöchentliche Arbeitszeit in jedem Fall von einer Vergleichbarkeit der Stichproben ausgegangen werden konnte.

4.3.4 Sicherheit in der Berufswahl

Die Sicherheit in der Berufswahl wurde mit den zwei Antwortoptionen „eher unsicher“ (= 0 – 80% Sicherheit) und „eher sicher“ (= 80 – 100% Sicherheit) erfragt. 80 Prozent der Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe und 75 Prozent der Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe waren sich ihrer Berufswahl sicher (s. Tab. 6, Anhang A, 3.3).

Als Gründe für Sicherheit in der Berufswahl wurden sehr oft Gründe wie „Spaß mit Kindern zu arbeiten“, „Kontakt mit Menschen“ und „gut mit Kindern umgehen können“ genannt. Gründe für Unsicherheit waren dagegen häufiger die Vorstellung, ein Leben lang diesen Beruf ausüben zu müssen oder Gefühle von Überforderung oder Stress.

Erwartungsgemäß fand sich bei den Sozialassistentinnen eine geringere Quote von Teilnehmerinnen, die sich ihrer Berufswahl sicher waren (68%). Es blieben aber auch immer noch zwölf Prozent bei den Erzieherinnen, die sich ihrer Berufswahl nicht sicher waren, obwohl sich die meisten Erzieherinnen zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits am Ende von vier Jahren Ausbildung befanden. Der Unterschied von fünf Prozent hinsichtlich der Sicherheit in der Berufswahl für die Gesamtexperimental- und -kontrollgruppe dürfte kaum Effekte auf das Ergebnis der Untersuchung gehabt haben.

Die höhere Abbrecherquote der Schülerinnen der Berufsfachschule im Vergleich zu den Schülerinnen der Fachschule sowohl in Bezug auf die Ausbildung als auch im Hinblick auf die durchgeführte Untersuchung (siehe Erläuterungen zum Drop out – S. 78) lässt sich offensichtlich u. a. dadurch erklären, dass die Sicherheit in der Berufswahl bei den Schülerinnen der Berufsfachschule noch nicht in dem Maße vorhanden war wie bei den angehenden Erzieherinnen.

4.3.5 Tagebucherfahrungen

Es wurde in der Eingangsuntersuchung auch danach gefragt, ob bereits Tagebucherfahrungen vorhanden waren (s. Tab. 7, Anhang A, 3.4). 61 Prozent der Teilnehmerinnen verfügten schon über Tagebucherfahrungen. Die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe verfügten zu einem höheren Anteil über entsprechende Erfahrungen als die Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe; die Differenz beträgt zwölf Prozent. Die Variable „Tagebucherfahrung“ könnte deshalb für einige Ergebnisse als konfundierende Variable von Bedeutung gewesen sein.

4.3.6 Einstellungen zur Reflexion

Die Teilnehmerinnen wurden durch drei Items auch nach ihrer persönlichen Einstellung zur Reflexion über persönliche Erlebnisse gefragt (Beispielitem: „Es hat mir schon einmal geholfen, dass ich über Erlebnisse gründlich nachgedacht habe.“ mit den Antwortoptionen „stimmt“ bzw. „stimmt nicht“). Diese Befragung ergab, dass ca. 90 Prozent der Teilnehmerinnen der Reflexion positiv gegenüber standen (s. Tab. 8 – 10, Anhang A, 3.5). Erwartungsgemäß war die Quote der Erzieherinnen mit ca. 95 Prozent höher als die der Sozialassistentinnen (ca. 90%). Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe einer Schulform gab es nicht. Es konnte also davon ausgegangen werden, dass sich die Teilnehmerinnen der Kontroll- und Experimentalgruppen hinsichtlich der Einstellung zur Reflexion kaum unterscheiden und somit war auch bei diesem Kriterium wieder von einer Vergleichbarkeit der Gruppen auszugehen.

4.3.7 Bevorzugte Reflexionsformen

Die Teilnehmerinnen wurden außerdem danach gefragt, wie in den letzten zwei Wochen reflektiert wurde mit den Antwortoptionen „durch Nachdenken“, „mit Notizen“, „im Gespräch mit Vertrauten“ bzw. „gar nicht“. Die am häufigsten praktizierte Reflexionsform war das Nachdenken (97%). Die Werte für die einzelnen Gruppen lagen zwischen 96 und 98 Prozent. Das Gespräch mit Vertrauten stand mit 87 Prozent an zweiter Stelle. Auch hier gab es zwischen den Gruppen nur geringe Unterschiede. 58 Prozent der Teilnehmerinnen reflektierten, indem sie sich Notizen machten. Die Gruppen der Erzieherinnen hatten gegenüber den Sozialassistentinnengruppen hier allerdings einen Vorsprung von ca. 20 Prozent. Zwischen null und fünf Prozent lag der Anteil der Teilnehmerinnen, die in den

jeweiligen Gruppen angegeben haben, gar nicht zu reflektieren. Immerhin gaben insgesamt 13 Teilnehmerinnen (4%) an, in den letzten 14 Tagen gar nicht reflektiert zu haben und das, obwohl sie alle in sozialpädagogischen Einrichtungen tätig waren (s. Tab. 11, Anhang A, 3.6). In jedem Fall konnte auch hier davon ausgegangen werden, dass es zwischen den Gruppen in Bezug auf die bevorzugten Reflexionsformen keine nennenswerten Unterschiede gab.

4.4 Instrumentarium und Auswertungsverfahren

Nach der Beschreibung des Designs und der Stichprobe folgt nun die Übersicht über alle in der Untersuchung eingesetzten psychometrischen Skalen sowie eine kurze Beschreibung der eingesetzten Messinstrumente. Der vollständige Wortlaut aller Skalen und Items finden sich im Anhang A, 1.

In Tabelle 9 sind alle Variablen und ihre Instrumente aufgeführt. Insgesamt wurden von den Schülerinnen neben der Codeseite bei der Eingangsuntersuchung und der Abschlussbilanz bei der Abschlussuntersuchung 132 Items zur Erhebung ihrer Persönlichkeitsdaten aufgenommen.

Tabelle 9: Übersicht über alle in der Untersuchung eingesetzten psychometrischen Skalen

Abhängige Variable	Fragebogen	Items	Skalen
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	WIRKALL_r (Jerusalem & Schwarzer, 1999)	10	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung	WIRK-ES (in Anlehnung an Rauin, Kohler & Becker, 1994)	10	Kompetenz- und Belastungserleben in Bezug auf <ul style="list-style-type: none"> • Berufsspezifische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen • Besondere Anforderungen und Schwierigkeiten
Handlungs- und Lageorientierung	HAKEMP-90 (Kuhl, 1990)	36	Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen Grad der Entscheidungs- und Handlungsplanung Handlungsorientierung bei (erfolgreicher) Tätigkeitsausführung
Selbstregulation	REG (Schwarzer, 1999)	10	Selbstregulation
Verhaltens- und Erlebensmuster	AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996b)	66	Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit Beruflicher Ehrgeiz Verausgabungsbereitschaft Perfektionsstreben Distanzierungsfähigkeit Resignationstendenz (bei Misserfolg) Offensive Problembewältigung Innere Ruhe/Ausgeglichenheit Erfolgserleben im Beruf Lebenszufriedenheit Erleben sozialer Unterstützung
Gesamtzahl der Items:		132	

4.4.1 Allgemeine Selbstwirksamkeit (WIRKALL_r)

In Deutschland wird 1981 eine Allgemeine Selbstwirksamkeitsskala von Schwarzer und Jerusalem entwickelt, getestet und schließlich 1999 revidiert. Sie umfasst 10 Items und wurde bereits in zahlreichen Studien eingesetzt. Das Antwortformat ist vierstufig: stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4). Die Punktwerte für die einzelnen Items werden zu einer Gesamtscore aufaddiert (WALL). Mit einem Punktwert von 10 – 26 Punkten gehören Probanden zu den unteren 25 Prozent, bei einem Punktwert von 27 - 33 zu den mittleren 50 Prozent und mit einem Punktwert von 34 – 40 Punkten zu den oberen 25 Prozent der Normstichprobe. Der Mittelwert der Eichstichprobe liegt bei: 29,28 (Schwarzer und Jerusalem, 1999).

4.4.2 Erzieher-/ Sozialassistentinnenselbstwirksamkeitserwartung (WIRK-ES)

Da es noch kein Messinstrument zur Erfassung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen gab, sollte ersatzweise nach ihrem Kompetenz- und Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen und im Hinblick auf den Umgang mit besonderen Anforderungen und Schwierigkeiten in verschiedenen berufsspezifischen Bereichen gefragt werden (s. Kap. 2.2.3.3.1).

Als Vorlage wurde das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (BEIL; Rauin, Kohler & Becker, 1994) genutzt. Es enthält zentrale Berufsanforderungen an Pädagoginnen, und die Probanden werden aufgefordert zu beschreiben, wie belastend sie diese erleben bzw. erwarten. Das Instrument wurde auf eine akzeptable Länge von zehn Items gekürzt und auf die spezielle berufliche Situation der Erzieherinnen und Erzieher hin verändert. Bei der Kürzung wurde vor allem darauf geachtet, dass die für den Berufsalltag von Erzieherinnen wesentlichen Aspekte (s.o.) bestehen blieben und gleichzeitig solche gestrichen wurden, die für die Erzieherinnen nicht so relevant sind, wie beispielsweise Items, die sich mit der „Stimme“, der „Politischen Unabhängigkeit“, dem „Dienstort“ oder der „Schulhierarchie“ befassen. Mit einem fünfstufigen Antwortformat von „gar nicht“, „kaum“, „mittelmäßig“, „ziemlich“, „außerordentlich“ werden das eigene Kompetenzerleben und das Belastungserleben eingeschätzt.

Die Punktwerte für die ersten sechs Items werden zu zwei Zwischenscores „**Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen**“ (WIN1B) und „**Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen**“ (WIN1K), und die Punktwerte für die letzten vier Items werden zu den Zwischenscores „**Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten**“ (WIN2B) und „**Kompe-**

tenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (WIN2K) addiert. Mit dieser Differenzierung können die unterschiedlichen Facetten des berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens differenziert erfasst werden. Die Summe der jeweiligen Zwischenscores bilden die Gesamtscores (WINB / WINK). Außerdem wird die Anzahl der Urteile 4 und 5 für Belastung (WBCNT) gesondert ausgewiesen.

4.4.3 Handlungs- und Lageorientierung (HAKEMP-90)

Der HAKEMP (Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv) von Kuhl (1990) erfasst den Grad der Handlungskontrolle nach **Misserfolgserlebnissen (HOM)**, bei der **Tätigkeitsausführung (HOT)** sowie in **Entscheidungs- und Handlungsplanungsprozessen (HOP)**. Die Fassung des HAKEMP-90 ist gegenüber der bisherigen Fassung (HAKEMP 88) gekürzt und enthält zahlreiche Itemrevisionen.

Die **HOM-Skala** betrifft die Vorhersage von generalisierten Leistungsdefiziten nach Misserfolg („gelernte Hilflosigkeit“). Die **HOP-Skala** macht Aussagen über den Zusammenhang zwischen dem Grad der Intention zur Ausführung von (freiwilligen) Aktivitäten und dem Ausmaß der tatsächlichen Ausführung. Die **HOT-Skala** misst das Ausmaß, in dem eine Person einer Tätigkeit nachgeht, ohne dass die Aufmerksamkeit von der Tätigkeitsausführung abgelenkt wird.

Die drei Skalen HOM, HOT und HOP umfassen je 12 Situationsbeschreibungen, denen jeweils zwei Antwortalternativen folgen, von denen die eine Alternative handlungsorientiertes und die andere Alternative lageorientiertes Verhalten erfasst. Für die Berechnung werden die gewählten handlungsorientierten Antwortalternativen jeder Skala aufsummiert. Es ergeben sich damit pro Skala Werte zwischen 0 und 12. Für die jeweiligen Skalen ergeben sich nach den Normen folgende Zuordnungen:

HOM = 5 – 12 / 0 – 4 = LOM (Lageorientierung nach Misserfolg),

HOP = 6 – 12 / 0 – 5 = LOP (Lageorientierung bei der Handlungsplanung) und

HOT = 10 – 12 / 0 – 9 = LOT (Lageorientierung bei der Tätigkeitsausführung).

Die Mittelwerte der Normstichprobe liegen für die HOM-Skala bei 4,9, für die HOP-Skala bei 5 und für die HOT-Skala bei 9.

Da die drei Skalen zum Teil mit unterschiedlichen Verhaltenskennwerten korrelieren, sollen die Kennwerte für die drei Skalen getrennt berechnet werden. Eine Zusammenfassung zu einem Gesamtwert ist allenfalls für HOM und HOP sinnvoll. HOT soll nicht mit HOM oder HOP zusammenge-

fasst werden, da es eine relativ eigenständige Komponente der Handlungskontrolle misst. Der HA-KEMP kann auch schon bei Schülerinnen und Schülern ab zwölf Jahren angewendet werden.

4.4.4 Selbstregulation (REG)

Die Skala zur Selbstregulation (Schwarzer, 1999) soll erfassen, ob schwierige Handlungen auch dann aufrecht erhalten werden, wenn Einflüsse auftreten, die die Motivation und die Aufmerksamkeit beeinträchtigen. Die Skala umfasst 10 Items mit vierstufigem Antwortformat: stimmt nicht (1) – stimmt kaum (2) – stimmt eher (3) – stimmt genau (4). Die Punktwerte werden zu einem Gesamtwert addiert. Nach Schwarzer & Jerusalem (1999) liegen der Mittelwert bei 30,41 und die Standardabweichung bei 4,03.

4.4.5 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Der AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996b) dient der Erfassung relativ stabiler Verhaltens- und Erlebensmerkmale, die als persönliche Ressourcen bzw. Risikofaktoren gesundheitsförderlich bzw. -gefährdend in die Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen eingehen.

Im Einzelnen werden Selbsteinschätzungen zu elf faktorenanalytisch gewonnenen Dimensionen mit je sechs Items erhoben: „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Beruflicher Ehrgeiz“, „Verausgabebereitschaft“, „Perfektionsstreben“, „Distanzierungsfähigkeit“, „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „Offensive Problembewältigung“, „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“, „Erleben sozialer Unterstützung“. Die Stellungnahmen werden auf einer fünfstufigen Skala verlangt (von „trifft völlig zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“).

Das Zueinander dieser Dimensionen wird in vier arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern ausgedrückt: Muster G (Gesundheit), S (Schonung), A (Risiko i. S. der Selbstüberforderung) und B (Risiko i. S. von Resignation und Depression). Für jede Person wird die Ähnlichkeit ihres Profils mit diesen vier Referenzmustern ermittelt. Auf Musterebene schlagen sich Veränderungen über die Zeit oder nach Interventionen in der Regel in Akzentverlagerungen, kaum aber in völlig anderen Musterzuordnungen nieder. Die mittleren Rohwerte der elf AVEM-Dimensionen finden sich im Anhang A, 1.5.2.

4.4.6 Weitere Erhebungsinstrumente

4.4.6.1 Codeseite

Mit der Codeseite (siehe Anhang A, 1.6.1) wurden zur Anonymisierung der Teilnehmerinnen persönliche Codes nach einem vorgegebenen Schema festgelegt, das es Teilnehmerinnen und Teilnehmern bei Vergessen erlaubte, ihren Code zu rekonstruieren.

Darüber hinaus wurden personenbezogene Daten wie Geschlecht, Altersgruppe, wöchentliche Arbeitszeit, die Sicherheit der Berufswahl (eher unsicher = 0 – 80% Sicherheit, eher sicher = 80 – 100% Sicherheit), bisherige Tagebucherfahrungen sowie die Reflexionspraxis der vergangenen Wochen erhoben.

Mit der Erhebung dieser Daten konnten diese Variablen, die möglicherweise einen moderierenden Effekt auf das Untersuchungsergebnis haben können, kontrolliert werden.

4.4.6.2 Abschlussbilanz

Zur Auswertung der individuellen Rückmeldungen der einzelnen Teilnehmerinnen wurde ein Abschlussbilanzbogen (s. Anhang A, 1.6.2) entwickelt, um das Nutzungsverhalten und die individuellen Einschätzungen der Teilnehmer zur emotionszentrierten Selbstreflexion und zur kollegialen Supervision systematisch und strukturiert zu erfassen (Nutzenbeurteilung und Akzeptanz).

Die zweiseitige Abschlussbilanz konnte zur Auswertung eingelesen und per Computer ausgewertet werden.

4.5 Statistische und qualitative Auswertung

Für alle **statistischen Auswertungen** gilt gleichermaßen, dass sie über die Programme SPSS – Version 13 – und / oder Excel (Windows XP) erfolgten. Alle relevanten Ergebnisse und Berechnungen sind den Tabellen im Kapitel 5 (Ergebnisse) bzw. dem Anhang A, 3 bis 5, dem Anhang B und dem Anhang C dieser Arbeit zu entnehmen. Wegen des breiten Variablensatzes und der vielfältigen Fragestellungen wurde für eine bessere Lesbarkeit die Darstellung der gewählten statistischen Verfahren entgegen dem üblichen Vorgehen dem jeweiligen Ergebnisteil vorangestellt.

Zusätzlich zur Auswertung der quantitativen Daten erfolgte eine **qualitative Auswertung** der einzelnen Selbstreflexionen (= Emotionstagebuch), um Aussagen zum Reflexionsverhalten und Reflexionsstil der Teilnehmerinnen möglich zu machen. Nach Strauss & Corbin (1996) und Fischer (1997)

sollten Texte in der qualitativen Sozialforschung bevorzugt in einem Team ausgewertet werden, damit möglichst viele Lesarten und Deutungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden und keine subjektive Sichtweise von nur einer Person vertieft wird. Bei der Auswertung der Selbstreflexionen sollte deshalb vor allem bei der Kategorisierung der gestellten Fragen und der beschriebenen Gefühle auch zu zweit bzw. in einem Team gearbeitet werden und zumindest stichprobenartig eine Kontrolle der Zuordnungen zur Konsensvalidierung stattfinden.

Die qualitative Auswertung der Emotionstagebücher bestand darin, die Vollständigkeit der Angaben in den Emotionstagebüchern zu überprüfen, die Situationsbeschreibungen dahingehend auszuwerten, ob, und wenn ja, welche Gefühle benannt und reflektiert wurden, sowie die Fragestellungen der Teilnehmerinnen zu kategorisieren (Fragen nach Gefühlen – positiv / negativ, Fragen nach Ursachen oder Gründen, Fragen zur Einschätzung und Bewertung, Fragen nach Zielen und Effekten sowie Fragen nach Handlungsalternativen oder Lösungen), zu zählen und diese Ergebnisse in eine vorbereitete Exceltabelle einzutragen. Die Einteilung dieser Kategorien wurde vorgenommen in Anlehnung an ähnliche Untersuchungen, in denen das Emotionstagebuch als Forschungsinstrument eingesetzt wurde (vgl. Sieland, 1989 & Schmidt, 2002). Außerdem wurden die in den Reflexionen benannten positiven und negativen Gefühle der Teilnehmerinnen kategorisiert und ihre Anzahl ermittelt. Negative Gefühle sollten hier verstanden werden als solche Gefühle, die in erster Linie auf den Menschen belastend, schmerzhaft oder bedrohlich wirken. Es bleibt außer Frage, dass solche Gefühle auch positive Aspekte für den einzelnen Menschen haben können (z. B. Gefühle wie Angst, Liebeskummer oder das „schlechte Gewissen“).

Die Auswertung wurde zunächst von zwei wissenschaftlichen Hilfskräften der Uni Lüneburg (Studentinnen für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen - Sozialpädagogik im 2. und 7. Semester) mit Hilfe einer genauen Anleitung durchgeführt. Sie haben in Absprache mit der Verfasserin einen großen Teil der Selbstreflexionen gemeinsam ausgewertet. Fertiggestellt wurde die Auswertung von einer Praktikantin des Institutes für Psychologie (Studentin für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen – Sozialpädagogik). Zur Konsensvalidierung hat sie zudem stichprobenartige Kontrollen der Zuordnungen der beiden ersten Hilfskräfte vorgenommen. Außerdem überprüfte sie eine Aufstellung über Beispielfragen und Sätze (s. Tab. 79 - 83, Anhang A, 5.1 und 5.2), in wieweit sie mit den Einschätzungen der beiden ersten Auswerterinnen konform ging. Sowohl im Hinblick auf die stichprobenartigen Kontrollen als auch bei den Beispielsätzen ergab sich eine hundertprozentige Übereinstimmung.

5 Ergebnisse

Die folgende Darstellung der Ergebnisse orientiert sich jeweils an folgendem Schema.

1. Fragestellung und deren Bedeutsamkeit
2. Statistisches Verfahren
3. Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation
4. Hervorheben besonderer Einzelergebnisse
5. Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung.

Die jeweils vollständigen Ergebnistabellen sind dem Anhang A, 4 und 5 und Anhang B zu entnehmen. Die Datentabellen und Berechnungen finden sich im Anhang C.

5.1 Deskription der erhobenen Variablen / Potentialanalyse

In diesem ersten Ergebnisteil soll den folgenden Themen / Fragen nachgegangen werden:

Ergebnisse zu den erhobenen Personen- und Verhaltensvariablen

- Liegen die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen im Normbereich im Hinblick auf die erhobenen Variablen?
- Welche Unterschiede bestehen zwischen den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen?
- Wie gut sind die Kontroll- und Experimentalgruppen in Bezug auf die erhobenen Variablen vergleichbar?
- Welche Skalen bilden interindividuelle Unterschiede gut und stabil ab, so dass sie geeignet sind, als Eignungsanalyse genutzt zu werden?
- Welches Reflexionsverhalten und welchen Reflexionsstil zeigen bzw. welche Reflexionsinhalte reflektieren die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, und welche Folgerungen ergeben sich für den Einsatz der „Emotionszentrierten Selbstreflexion“ bzw. die Berufsausbildung angehende Erzieherinnen?

Korrelationen der Personen- und Verhaltensvariablen

- Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den personalen Ressourcen? Welche Skalen zeigen die höchsten Interkorrelationen und sollten für die weitere Analyse besonders berücksichtigt werden?
- Zeigen sich substanzielle Korrelationen zwischen den bereits erprobten Skalen zur Messung der personalen Ressourcen und den neu eingeführten Skalen zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit?

- Welche Korrelationen gibt es zwischen den erhobenen personalen Ressourcen einerseits und dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten und der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz andererseits?

5.1.1 Vergleich der erhobenen personalen Ressourcen mit den Normwerten der untersuchten Variablen

Fragestellung: Liegen die Stichproben im Normbereich im Hinblick auf die erhobenen Variablen?

Bedeutsamkeit

Die Klärung dieser Frage ist erforderlich, um die erhobenen Potentiale und Entwicklungsbedarfe von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in der Ausbildung einschätzen zu können. Für die Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit gibt es keine Vergleichswerte, da der Fragenbogen eigens für diese Untersuchung entwickelt wurde (s. Instrumentarium, Kap. 4.4.2), so dass ein Vergleich mit stichprobenspezifischen Normwerten bisher nicht möglich war.

Statistisches Verfahren

Zur Überprüfung, ob sich die Gruppen signifikant von der Normstichprobe unterscheiden, wurden Mittelwerte und Standardabweichungen für die untersuchten Gruppen (Prämessung) sowie T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Für die Skala „Selbstregulation“ ließ sich die Stichprobengröße der Eichstichprobe nicht ermitteln, so dass bei der T-Test-Berechnung von einem Schätzwert von $N = 300$ ausgegangen wurde (s. Anhang C, 1).

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Die Tabellen 10 und 11 (S. 91) zeigen im Vergleich die Mittelwerte und Standardabweichungen der Eichstichprobe sowie der untersuchten Stichprobe an der BBS V ($N = 373$) in Braunschweig für die untersuchten Variablen sowie die T-Werte des Mittelwertvergleichs. Die T-Tests ergaben, dass sich die Stichprobe dieser Untersuchung von der Eichstichprobe in allen untersuchten Variablen hoch signifikant ($p < 0,01$) unterscheidet, auch dann, wenn die Unterschiede bei einzelnen Variablen augenscheinlich nur sehr gering ausfielen. Die Zugehörigkeit zu den AVEM-Mustern wird in Prozenten angegeben. Die Werte der Stichprobe der BBS V und der Eichstichprobe sind bei den AVEM-Mustern nicht direkt vergleichbar, da den Prozentwerten der Stichprobe der BBS V die der „tendenziellen Zugehörigkeit“ zugrunde liegen. Nur insgesamt 78 von 373 Teilnehmerinnen ließen sich sicher ($p \geq .95$) einem Muster zuordnen (s. Anhang A, 4.2.4). Deshalb wurden hier bei der Auswer-

tung die tendenziellen Musterzugehörigkeiten berücksichtigt, bei denen alle Teilnehmerinnen dem Muster zugeordnet werden, zu dem sie angesichts ihrer prozentualen Musteranteile zu den Ausprägungen G, S, A und B am meisten tendieren (Normstichprobe: $p \geq 0.95$).

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eichstichproben und der Gesamtstichprobe der BBS V im Vergleich (Skalen) (N= 373) mit T-Werten des Mittelwertvergleichs

Skalen	M / s der Eichstichprobe	M / s der Gesamtstichprobe BBS V	T-Werte
HOM	4,9 / 0,49	5,09 / 1,56	-2,67
HOP	5 / 0,5	6,27 / 1,64	-17,15
HOT	9 / 0,9	6,28 / 1,37	36,46
SREG	30,41 / 4,03	27,03 / 4,34	10,32
WALL	29,28 / 4	28,56 / 3,94	3,15

M = Mittelwert, s = Standardabweichung, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 11: Mittelwerte und Standardabweichungen der Eichstichproben und der Gesamtstichprobe der BBS V im Vergleich (AVEM) (N= 373) mit T-Werten des Mittelwertvergleichs

AVEM	M / s der Eichstichprobe	M / s der Gesamtstichprobe BBS V	T-Werte	AVEM	M / s der Eichstichprobe	M / s der Gesamtstichprobe BBS V	T-Werte
SB	17,0 / 5,03	17,3 / 4,5	-10,03	ER	22,8 / 3,82	20,09 / 4,17	-19,38
BE	18,7 / 4,9	21,3 / 4,32	-14,43	LZ	22,0 / 4,13	20,18 / 4,59	-17,33
VA	19,3 / 4,53	18,04 / 3,91	-13,10	SU	22,6 / 4,35	23,82 / 4,56	-20,47
PS	22,4 / 4,31	21,16 / 4,21	-18,05	p für Muster G	0,16¹⁾	0,26	
DF	16,08 / 5,16	18,98 / 4,30	-10,83	p für Muster S	0,42¹⁾	0,22	
RS	16,3 / 4,63	18,12 / 4,72	-11,47	p für Muster A	0,13¹⁾	0,23	
OP	22,4 / 3,85	21,08 / 4,03	-20,39	p für Muster B	0,29¹⁾	0,30	
IR	19,5 / 4,52	19,43 / 3,98	-14,51				

M = Mittelwert, s = Standardabweichung, SB = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, BE= Beruflicher Ehrgeiz, VA = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, DF = Distanzierungsfähigkeit, RS = Resignationstendenz bei Misserfolgen, OP = Offensive Problembewältigung, IR = Innere Ruhe / Ausgeglichenheit, ER = Erfolgserleben im Beruf, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung, p = Wahrscheinlichkeit,

¹⁾ = Prozentangaben entsprechend der Eichstichprobe (Erzieherinnen)

Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

- Die Schülergruppe der BBS V zeigte verglichen mit der Eichstichprobe deutlich geringere Werte bei den Variablen „**Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung**“, „**Selbstregulation**“, „**Resignationstendenz**“, „**Offensive Problembewältigung**“, „**Erfolgserleben im Beruf**“ und „**Lebenszufriedenheit**“. Die große Streuung in der Stichprobe der BBS V weist auf die Notwendigkeit hin, dass je nach Diagnose differenziell vorgegangen werden sollte.
- Deutlich günstigere Werte hatten die Schülerinnen an der BBS V im Vergleich zur Eichstichprobe in Bezug auf die Variablen „**Distanzierungsfähigkeit**“, „**Beruflicher Ehrgeiz**“ und „**Erleben sozialer Unterstützung**“ (vgl. Tab. 11; Anhang A, 1.5.2 u. 4.2).

- Im Hinblick auf die **arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster** ergab sich eine **tendenzielle Musterverteilung** wie sie Abbildung 15 zeigt. Von den 373 befragten Teilnehmerinnen gehörten danach tendenziell 24 Prozent dem Muster G, 22 Prozent dem Muster S, 23 Prozent dem Muster A und 31 Prozent dem Muster B an. Damit sind also mehr als die Hälfte aller Teilnehmerinnen eher ungesunden Mustern zuzuordnen, und nur ein Viertel der Teilnehmerinnen tendierte zum Muster G, das für die Gesundheit und den Arbeitsbereich als besonders günstig und vorteilhaft einzustufen ist.

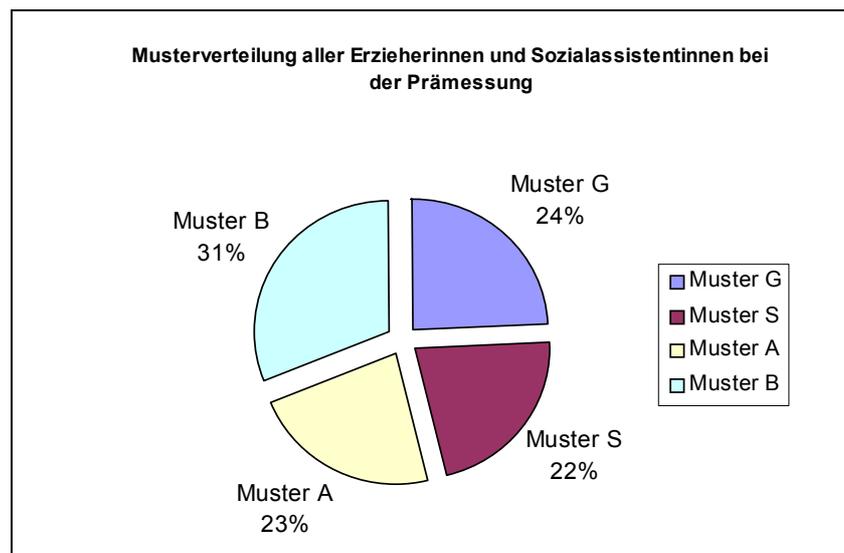


Abbildung 15: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prämessung für die Gesamtgruppe (N= 373)

- Ein Vergleich mit den Werten der Eichstichprobe zeigt (s. Tab. 11, S. 91 u. Abb. 16, S. 93), dass diese nur noch mit 16 Prozent dem Muster G, dafür aber mit 42 Prozent dem Muster S angehört. Das Muster S gehört zwar in der Perspektive von Gesundheitsaspekten nicht zu den Risikomustern, kann aber angesichts der Nachteile für die betreuten Kinder und Jugendlichen in sozialpädagogischen Einrichtungen kaum als Vorteil für die Eichstichprobe gewertet werden. Die hier untersuchte Gruppe zeigte also hinsichtlich ihrer Musterzugehörigkeit zu den Mustern G und S im Vergleich zur Normierungsstichprobe der Erzieherinnen noch wesentlich günstigere Werte. In Bezug auf das Muster A hatten sie dagegen einen um 10 Prozent höheren Anteil. Im Vergleich zu den Lehramtsanwärtern der Eichstichprobe hatten die Schülerinnen an der BBS V insgesamt auch die ungünstigeren Werte (s. Abb. 16, S. 93).

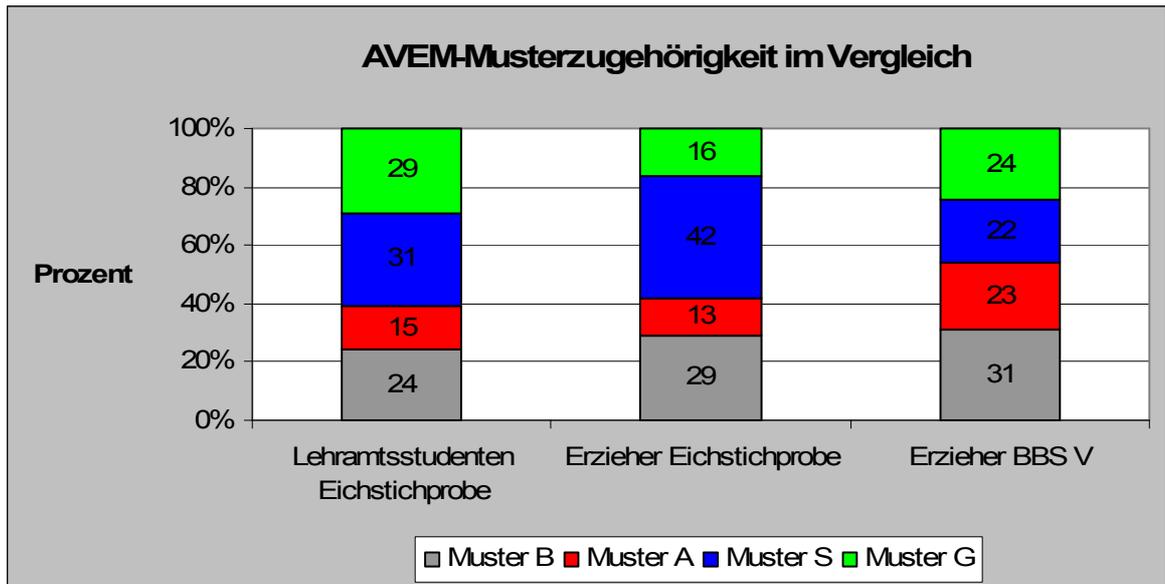


Abbildung 16: AVEM – Musterzugehörigkeit im Vergleich

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Die Ergebnisse der Erhebung der Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen machen deutlich, dass es wichtig ist, diagnosegeleitet bedarfsorientierte Präventionsarbeit zu leisten und Gesundheitsförderung schon in der Ausbildung zu intensivieren. Die Ergebnisse weisen Parallelen zu dem von Neuhaus und Schaarschmidt (2002) dokumentierten ungünstigen Bewältigungsverhalten bei Lehramtsstudierenden auf. Außerdem werden mit den ungünstigen Ergebnissen hinsichtlich der AVEM-Dimensionen „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „Offensive Problembewältigung“, „Erfolgerleben im Beruf“ und „Lebenszufriedenheit“ die Ergebnisse der Studie von Buch und Frieling (2001) repliziert. Eine Ausbildung mit Professionalisierungsanspruch sollte solche Ergebnisse nicht ignorieren.

Bei der Skala „**Selbstregulation**“ lagen die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sogar drei Punktwerte unter dem Mittelwert der Normstichprobe. Hier scheint es besonderen Entwicklungsbedarf zu geben. Für die drei Skalen „**Handlungskontrolle nach Misserfolgerlebnissen (HOM)**, bei der **Tätigkeitsausführung**“ (HOT) sowie in **Entscheidungs- und Handlungsplanungsprozessen (HOP)**“ ergaben sich für alle Gruppen Mittelwerte im Bereich der Lageorientierung oder im unteren Bereich der Handlungsorientierung (s. Kap. 4.4.3). Auch wenn die hier untersuchte Stichprobe bei der HOM- und HOP-Skala noch leicht bessere Werte als die Eichstichprobe hatte (s. Tab. 11, S. 91), kann noch nicht von einem zufriedenstellenden Ergebnis ausgegangen werden, da die meisten Schülerinnen damit doch eher den Lageorientierten zuzuordnen sind. Praxissituationen erfordern in der Regel ein schnelles Eingreifen und Handeln. Gerade aber bei der Tätigkeitsausführung zeigten

sich bei den Schülerinnen die größten Defizite. Dies könnte mit noch fehlender Erfahrung, mangelndem Selbstwertgefühl und dem noch geringen Erfolgserleben in der beruflichen Praxis in Zusammenhang stehen. Auch die deutlich geringeren Werte dieser Stichprobe im Hinblick auf die Skala „Selbstregulation“ könnten hier eine Rolle spielen.

5.1.2 Vergleich zwischen Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Fragestellung: Welche Unterschiede bestehen zwischen den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen?

Bedeutsamkeit

Sollten sich bereits statistisch signifikante Unterschiede zwischen diesen Ausbildungsstufen zeigen, könnte zumindest von einer Variabilität in Bezug auf diese Variablen ausgegangen werden oder im günstigen Fall auch von einem „sinnvollen“ Selektionsprozess.

Statistisches Verfahren

Zur Prüfung der Unterschiede wurden Mittelwerte und Standardabweichungen der Prätestwerte für die untersuchten Gruppen sowie T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen dieser Stichprobe unterschieden sich **signifikant** hinsichtlich ihrer **Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit** und den AVEM-Dimensionen **„Verausgabungsbereitschaft“**, **„Perfektionsstreben“**, **„Distanzierungsfähigkeit“**, **„Offensive Problembewältigung“**, **„Erfolgserleben im Beruf“** und **„Lebenszufriedenheit“**. Die Erzieherinnen hatten in allen Kompetenz- und Belastungsskalen und allen oben genannten AVEM-Dimensionen die signifikant höheren Werte als die Sozialassistentinnen, ausgenommen der AVEM-Dimension **„Distanzierungsfähigkeit“** (s. Tab. 18, Anhang A, 4.1.7 und Tab. 26, Anhang 4.2.5; T-Werte, s. Anhang C, 2 und 3).

Bei den AVEM-Dimensionen sind die Unterschiede insofern interessant, als es sich dabei um solche handelt, die sich auch im Vergleich zwischen der Gesamt- und der Eichstichprobe als relevant herausgestellt haben. Damit könnte sich ein Trend schon zu Ausbildungszeiten abzeichnen, der die weitere Entwicklung im „Berufsalltag“ in Ansätzen widerspiegelt. Dies gilt allerdings nur für die o. g. AVEM-Dimensionen, nicht für die Musterzugehörigkeit und die anderen erhobenen Variablen.

Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

- Der Fragebogen zur **Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit** lieferte in Bezug auf die Fragestellung folgende relevante Ergebnisse:
 - Das Kompetenzerleben wurde von allen Gruppen immer höher eingeschätzt als das Belastungsempfinden.
 - Die Erzieherinnen schätzten ihr Kompetenzerleben geringfügig, aber hoch signifikant günstiger ein (durchschnittlich 37 von max. 50 Punkten) als die Sozialassistentinnen (36 P.).
 - Dagegen war das Belastungsempfinden der Sozialassistentinnen signifikant jeweils um einen Punkt bzw. zwei Punkte schwächer ausgeprägt (29 von 50 P.) als bei den Erzieherinnen (30 / 31 P.) (s. Tab. 18, Anhang 4.1.7).
 - Die Urteile „ziemlich belastend“ oder „außerordentlich belastend“ von allen Teilnehmerinnen bei 10 Items dreimal vergeben. Hier besteht diagnosegeleiteter Bildungsbedarf.

- Die Gruppen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen unterschieden sich insofern, dass die Erzieherinnen im Hinblick auf das **Muster G** und vor allem im Hinblick auf das **Muster B** günstigere Werte aufzeigten. Während die Sozialassistentinnen mit 20 Prozent dem Muster G und mit 35 Prozent dem Muster B angehörten, waren es bei den Erzieherinnen immerhin schon 32 Prozent, die zum Muster G tendierten, und nur noch 25 Prozent, die dem Muster B zuzuordnen waren. Eine genaue Übersicht über die prozentuale Verteilung der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen hinsichtlich ihrer tendenziellen Musterzugehörigkeit bei der Prämessung gibt Tabelle 12.

Tabelle 12: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prämessung für die Gesamtgruppen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prämessung		
	Erzieherinnen (N = 136)	Sozialassistentinnen (N = 237)
Muster G	32 %	20 %
Muster S	19 %	23 %
Muster A	24 %	22 %
Muster B	24 %	35 %

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Im Hinblick auf das berufsspezifische Selbstwirksamkeitserleben der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen ist erfreulich festzustellen, dass die Werte zum Belastungsempfinden bei beiden Gruppen geringer ausfielen als die des Kompetenzerlebens. Wenn aber bei zehn Antwortmöglichkeiten durch-

schnittlich dreimal die zwei höchsten Stufen für Belastungsempfinden angekreuzt wurden, so lässt sich daraus nur der Schluss ziehen, dass hier gezielter Ausbildungsbedarf besteht.

Bis auf die Skalen zum Belastungsempfinden, bei denen die Sozialassistentinnen signifikant geringere Werte hatten, haben die Erzieherinnen jeweils die höheren bzw. günstigeren Werte hinsichtlich der erhobenen Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen erreichen können. Dies gilt vor allem im Hinblick auf die tendenzielle Musterzugehörigkeit zum Muster G, für alle Skalen des Kompetenzerlebens sowie auch für viele AVEM-Dimensionen (s. Tab. 18, Anhang A, 4.1.7 und Tab. 26, Anhang 4.2.5).

Unter dem Vorbehalt, dass es sich bei den hier einbezogenen Daten um eine Querschnitts- und nicht um eine Längsschnittanalyse handelt, könnte die Hypothese für Folgeuntersuchungen aufgestellt werden, dass sich allein durch die Ausbildung bzw. durch das „Älter werden“ offensichtlich schon günstige Entwicklungen bei den Schülerinnen vollziehen oder ein entsprechender Selektionsprozess stattfindet. Welche Faktoren hier tatsächlich eine Rolle spielen könnten, wäre in weiteren Längsschnittstudien zu klären.

5.1.3 Vergleichbarkeit der Experimental- und Kontrollgruppe in Bezug auf die erhobenen Variablen

Fragestellung: Ist eine Vergleichbarkeit der Stichproben in Bezug auf die erhobenen Variablen gegeben?

Bedeutsamkeit

Da es sich bei der Experimental- und Kontrollgruppe um natürliche, nicht randomisierte Gruppen handelte, musste deren Vergleichbarkeit mit Blick auf die Variablen geprüft werden, die nach der Intervention erneut verglichen und auf Interventionseffekte untersucht werden sollen.

Statistisches Verfahren

Für die statistische Prüfung, ob sich die Gruppen signifikant voneinander unterscheiden, wurden T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Für die große Mehrheit der Skalen der einzelnen Fragebögen gilt, dass sich die Mittelwerte der Prämessung der Experimental- und der Kontrollgruppen der Erzieherinnen und die der Sozialassistentinnen nicht signifikant unterschieden (s. Tab. 18, Anhang A, 4.1.7 und Tab. 26, Anhang 4.2.5; T-Werte, s. Anhang C, 2 und 3).

Einzigste Ausnahmen bildeten die Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen“ bei der Erzieherinnenkontroll- und –experimentalgruppe und die AVEM-Dimension „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ bei der Sozialassistentinnenkontroll- und –experimentalgruppe. Hier könnten eventuell klassenspezifische Aspekte eine Rolle gespielt haben. Da es sich aber jeweils nur um eine Skala oder AVEM-Dimension handelte und sich diese Unterschiede bei der Gesamtexperimental- und Kontrollgruppe nicht mehr zeigten, sollten diese Unterschiede insgesamt zu vernachlässigen sein.

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Die Ergebnisse der Erhebung der Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen haben ergeben, dass sich die Experimental- und die Kontrollgruppen in Bezug auf die untersuchten Variablen weitestgehend nicht wesentlich unterschieden, so dass von einer vergleichbaren Ausgangssituation aller Gruppen ausgegangen werden konnte.

5.1.4 Eignung der Skalen zur Eignungsanalyse

Fragestellung: Welche Skalen bilden interindividuelle Unterschiede gut und stabil ab, so dass sie als Eignungsanalysen genutzt werden können?

Bedeutsamkeit

Sollten die in dieser Untersuchung verwendeten Variablen ein gutes Differenzierungsvermögen besitzen und gleichzeitig - gemessen an und im Vergleich mit der Kontrollgruppe - zeitlich stabil sein, so könnte von ihrer entwicklungspsychologischen Stabilität ausgegangen und mit ihrer Hilfe Aussagen in Bezug auf wesentliche berufsbezogene Aspekte getroffen werden. Lassen sich interindividuelle Unterschiede also durch die verwendeten Skalen gut und stabil abbilden, so könnten sie zukünftig als Eignungsdiagnosen für Berufseignungsentscheidungen eingesetzt werden.

Statistisches Verfahren

Zur Bearbeitung der oben genannten Fragestellung wurden Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minimal- und Maximalwerte der untersuchten Variablen sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe bestimmt (s. Tab. 19, Anhang A, 4.1.8 und Tab. 27, Anhang 4.2.6). Außerdem wurden T-Tests gerechnet, um signifikante Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Prä- und Postabfrage zu ermitteln (T- Werte s. Anhang C, 4 - 6). Zusätzlich wurden exemplarisch auch die Minimal- und Maximalwerte der Präabfrage der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenexperimentalgruppe erhoben, um zu überprüfen, ob sich der Range dieser Gruppen im Hinblick auf die erhobenen Variablen unterscheidet.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Die Minimal- und Maximalwerte für die untersuchten Gruppen belegen mit ihrem jeweils großen Range, dass sich alle benutzten Variablen dazu eignen, interindividuelle Unterschiede abzubilden. Zwischen den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen gab es hinsichtlich des Ranges kaum Unterschiede.

Statistisch signifikante Veränderungen über die Zeit ergaben sich für die Kontroll- und / oder Experimentalgruppe nur für die Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ sowie für die AVEM-Dimensionen „Perfektionsstreben“, „Erleben sozialer Unterstützung“ und „Lebenszufriedenheit“. Wenn diese Veränderungen auch statistisch signifikant sind, so sind die Mittelwerte im Vergleich dennoch nicht so abweichend voneinander, als dass sie die Eignung dieser Variablen für eine Eignungsdiagnose in Frage stellten.

Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

Besonders auffällig erscheint der jeweils große Range bei nahezu allen Skalen und AVEM - Dimensionen. So reicht zum Beispiel der Range bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ von 15 bis 37, so dass es offensichtlich Teilnehmerinnen mit einer sehr geringen, aber auch solche mit einer sehr hohen Selbstwirksamkeitserwartung gab. Der Range von 1 – 11 bei den Skalen der Handlungs- und Lageorientierung belegt, dass auch in Bezug auf diese Skalen sehr geringe Werte vorlagen, also extrem Lageorientierte unter den Teilnehmerinnen waren.

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Mit den erhobenen Variablen lassen sich interindividuelle Unterschiede gut und relativ stabil abbilden, so dass sie zukünftig als Eignungsdiagnosen für Berufseignungsentscheidungen eingesetzt werden könnten. Zu bedenken ist allerdings, dass zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit und der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster erste Berufserfahrungen vorliegen müssen, damit die Fragebögen bearbeitet werden können.

Angesichts der großen interindividuellen Unterschiede stellt sich die Frage, bei welchen spezifischen Merkmalsausprägungen, welche Maßnahmen zur Gesundheitsförderung besonders geeignet sind. Konkret bezogen auf diese Untersuchung bedeutet dies, dass der Frage nachgegangen werden sollte, ob es Merkmalsausprägungen gibt, für die sich die emotionale Selbstreflexion und kollegiale Supervision als besonders wirksam erweist.

5.1.5 Analyse des Reflexionsverhaltens, -stils und der Reflexionsinhalte der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Fragestellung: Welches Reflexionsverhalten und welchen Reflexionsstil zeigten bzw. welche Inhalte reflektierten die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, und welche Folgerungen ergeben sich für den Einsatz der „Emotionszentrierten Selbstreflexion“ bzw. die Berufsausbildung angehender Sozialassistentinnen und Erzieherinnen?

Bedeutsamkeit

Wenn sich die Reflexionskompetenz und das Reflexionsniveau angehender Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sowie das Reflexionsverhalten als defizitär erweisen, würde dies auf mangelnde Fähigkeiten hinweisen, Erfahrungen professionell zu verarbeiten. Dann müsste die Ausbildung mit Blick auf das Leitziel des reflektierenden Praktikers (s. S. 55f) gezielt reagieren. Die Schülerinnen müssten dann nicht nur zu intensiver Reflexion angehalten, sondern noch intensiver bei der emotionszentrierten Selbstreflexion begleitet werden. Reflexionsdefizite könnten auch erklären, warum sich wiederholte Erfahrungen - Erfolge wie Misserfolge - nicht systematisch in den zuzuordnenden Persönlichkeitsvariablen niederschlagen.

Statistisches Verfahren

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurden zunächst die Codeseite und die Abschlussbilanzen ausgewertet. Diese Auswertung erfolgte weitgehend über die Berechnung von Mittelwerten, Standardabweichungen, Häufigkeiten und Prozentwerten. Außerdem wurden die Emotionstagebücher einer qualitativen Auswertung unterzogen (s. Kap. 4.5). Sämtliche Ergebnistabellen finden sich im Anhang A, 3 – 5.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Reflexionsverhalten

Hinsichtlich ihres Reflexionsverhaltens ist zu bemerken, dass die überwiegende Mehrheit (160 von 200) derjenigen, die an der Prä- und Postmessung teilgenommen haben und deren Tagebuchaufzeichnungen in der qualitativen Auswertung berücksichtigt werden konnten, auch sämtliche Aufgabenstellungen erfüllt und alle zwölf Tagebuchaufzeichnungen abgegeben haben (s. Tab. 54, Anhang A, 4.4.1.1).

Das Stellen von weiterführenden Fragen gelang nur noch gut der Hälfte (130 von 200, s. Tab. 56, Anhang A, 4.4.1.3) regelmäßig. Gründe dafür könnten in mangelnder Sorgfalt und / oder geringerer

Motivation, aber auch darin liegen, dass sie bei diesen etwas schwierigeren Reflexionsaufgaben schon überfordert waren. Der Range von 0 – 144 entwickelter Fragen im Rahmen der zwölf Selbstreflexionen stützt die oben genannte These, dass mit unterschiedlicher Sorgfalt und Motivation gearbeitet wurde und das Reflexionsniveau der Teilnehmerinnen entsprechend stark differierte. Denkbar ist allerdings auch, dass hier der folgende Effekt eine Rolle spielte, nämlich, dass bei emotional aufgeladenen Inhalten viele Personen dazu neigen, entscheidende Fragen immer wieder zu übersehen und automatische Denkabläufe zu reproduzieren. Das wiederum bedeutet, dass auf jeden Fall Reflexionen als Pflichtübung einzuführen sind.

Wie bei den zuletzt genannten Aspekten auch, gab es bei den weiterführenden Reflexionen erst recht Unterschiede zwischen den Sozialassistentinnen und den Erzieherinnen (s. Tab. 57, Anhang A, 4.4.1.4). Während die Erzieherinnen zu 71 Prozent immer und zu 18 Prozent manchmal weiterführend reflektierten, taten dies von den Sozialassistentinnen nur 40 Prozent immer und 37 Prozent manchmal. Elf Prozent der Erzieherinnen und 23 Prozent der Sozialassistentinnen ließen diesen Reflexionsteil komplett weg. Gründe dafür könnten wieder in der Motivation zur Reflexion und natürlich auch im unterschiedlichen Reflexionsniveau der Teilnehmerinnen zu finden sein. Einige werden das Reflexionsprinzip wahrscheinlich auch nicht verstanden haben.

Der Aufforderung, Handlungspläne zu entwickeln und umzusetzen, sind eher die Erzieherinnen nachgekommen (s. Tab. 58 und 59, Anhang A, 4.4.1.5 und 4.4.1.6). Knapp die Hälfte der Sozialassistentinnen hat in ihren Tagebüchern gar nicht angekreuzt, ob sie ihre Handlungspläne umgesetzt haben, so dass unklar ist, ob sie das Reflexionsprinzip wirklich verstanden, oder ob sie sich möglicherweise nur davor gescheut haben, immer wieder ein „Nein“ anzukreuzen.

Konsequent richtig haben 84 Prozent der Erzieherinnen und nur die Hälfte der Sozialassistentinnen die Tagebücher bearbeitet (s. Tab. 60, Anhang A, 4.4.1.7). Weitere 34 Prozent der Sozialassistentinnen haben aber zumindest manchmal noch alle Vorgaben erfüllt und dem Schema entsprechend vollständig reflektiert. Alles komplett richtig und vollständig zu bearbeiten und ihre Tagebücher dann auch noch vollzählig abzugeben, ist nur einem Viertel der Teilnehmer gelungen (s. Tab. 61, Anhang A, 4.4.1.8). Die Erzieherinnen waren den Sozialassistentinnen hier wieder deutlich überlegen.

Aufgrund der günstigeren Werte der Erzieherinnen bei der Prämessung sind die besseren Kompetenzen bei der Bewältigung der formalen Aufgaben plausibel. Die Sozialassistentinnen brauchen offensichtlich noch sehr viel mehr Stützung und Anleitung bei der Bewältigung der Reflexionsaufga-

ben. Vielleicht fehlte ihnen hier auch manchmal die Unterstützung durch die jeweiligen Klassenlehrkräfte.

Reflexion privater Tagesereignisse

Private Tagesereignisse beschäftigten die Schülerinnen mindestens genauso wie schulische und berufliche Anforderungen oder Angelegenheiten. Sie wurden von knapp der Hälfte der Teilnehmerinnen (freiwillig) reflektiert, von den Erzieherinnen noch mehr als von den Sozialassistentinnen (s. Tab. 43, Anhang A, 4.3.3.1). Dieses Ergebnis ist insofern bemerkenswert, als deutlich wird, dass sich die Schülerinnen auch privat so sehr mit emotionsrelevanten Tagesereignissen auseinander zu setzen haben, dass ihnen die einseitige Konzentration auf berufliche Angelegenheiten gar nicht möglich zu sein scheint. Es stellt sich zudem die Frage, ob nicht möglicherweise außerschulische Variablen sehr viel mehr Einfluss auf die Entwicklung der Schülerinnen haben, wenn so viele von ihnen das Bedürfnis hatten, über private Ereignisse zu reflektieren.

Fragenkategorien der Teilnehmerinnen

Die meisten Teilnehmerinnen stellten ihrer **subjektiven Einschätzung** nach häufig Fragen nach Ursachen (58%, N = 119), gefolgt von Fragen nach negativen Gefühlen (41%, N= 84), nach Alternativen (30%, N= 61), nach positiven Gefühlen (27%, N= 55) und Fragen nach Zielen oder Effekten (24%; N= 49). Das Schlusslicht bildeten die Fragen zur Bewertung mit 13 Prozent (N= 26) (s. Tab. 47 – 48, Anhang A, 4.3.4).

Auch nach der objektiveren **qualitativen Auswertung** zeigten sich besondere Auffälligkeiten dahingehend, dass einzelne Fragenkategorien besonders bevorzugt und andere dagegen sehr vernachlässigt wurden. Spitzenreiter waren die Fragen nach den Ursachen und Gründen für Verhalten (31%, s. Tab. 66, Anhang A, 4.4.2.4). Es folgten in der Häufigkeit die Fragen nach Einschätzungen bzw. zur Bewertung (29%). Fragen nach Handlungsalternativen und zur Situationsbeschreibung machten jeweils 13 Prozent der Fragen aus. Fragen nach negativen Gefühlen (6%), nach positiven Gefühlen (4%) und nach Zielen oder Effekten (3%) wurden eher selten gestellt. Bemerkenswert ist noch das Ergebnis, dass 16 Teilnehmerinnen gar keine und 20 Teilnehmerinnen lediglich eine Frage nach Handlungsalternativen gestellt haben (s. Anhang A, 4.4.2.4 und Anhang C, 00).

Wie sind diese Ergebnisse zu interpretieren?

Zunächst erstaunen diese Ergebnisse nicht angesichts der Werte der Prämessung zum Beispiel in Bezug auf die Handlungs- und Lageorientierung der Teilnehmerinnen. Der Blick wird wenig nach

vorn gerichtet. Die Teilnehmerinnen bleiben dabei stehen, nach Ursachen zu fragen. Die Fokussierung der Teilnehmerinnen auf die Frage „Warum?“ verhindert aber oft eine weiterführende Auseinandersetzung, die durch Fragen nach Zielen, Handlungsalternativen oder bei Fragen zur Bewertung gegeben wäre. Dies gibt zu der Vermutung Anlass, dass viele Mitglieder der Experimental- und Kontrollgruppe ihre Erfahrungen oft nicht in Handlungskonsequenzen umsetzen können. Die Autorinnen sind offenbar vorrangig an Klärungsarbeit und weniger an neuer Handlungsorientierung interessiert.

Untersuchungen zur Tagebuchforschung im Jugendalter von Seiffge-Krenke (2002) ergaben, dass ein wesentliches Motiv für den Schreibbeginn von Tagebüchern in der Zunahme des Bedürfnisses nach Selbstklärung und Selbsterziehung liegt, das auch die Regulation von Emotionen und insbesondere die Klärung von Ursachen für Affekte enthält. Ein Grund für die bevorzugte Frage nach Ursachen könnte also darin gelegen haben, dass möglicherweise gerade diese Fragen besonders in dieser Altersphase gestellt werden. Gleichwohl ist die Reflexion der Handlungskonsequenzen für reflektierende Praktiker unverzichtbar und muss deshalb besonders trainiert werden.

Häufiger stellten die Teilnehmerinnen auch Fragen zur Bewertung. Viele Fragen zur Bewertung waren jedoch nur auf die Tätigkeitsausführung konzentriert. Und was macht es für einen Sinn, wenn viele Fragen zur Bewertung gestellt, diese aber nicht in einen Zusammenhang mit Zielsetzungen gebracht werden? Hinzu kommt, dass die vorwiegend kausale Betrachtung von Ereignissen oder Situationen zudem sehr belastend sein kann und eine adäquate Einschätzung verhindert, da u. a. systembezogene Aspekte unbeachtet bleiben.

Es ist überhaupt sehr kritisch zu bewerten, wenn sich Teilnehmerinnen keine Fragen nach Zielen stellen. Nach dem Handlungsregulationsmodell von Schwarzer (1996) gehört zu den Vorstufen einer Handlung die Bildung von Zielsetzungen. Dieser wurde aber kaum Beachtung geschenkt. Das heißt nach dem Handlungsregulationsmodell, dass es bereits in der motivationalen Phase erhebliche Defizite gab. Selbstwirksamkeitserfahrungen bleiben dann aus. Hier könnte die Lageorientierung vieler Teilnehmerinnen und ihre Zugehörigkeit zum Schonungsmuster oder zu den Risikomustern A und B eine wesentliche Rolle gespielt haben.

Wenn Laux & Weber (1993) betonen, dass Bewältigungsintentionen von Situationsregulation, Emotionsregulation, Regulation des Selbst bis zur Regulation von Interaktionen und Beziehungen reichen und auch diese Ziele nicht unabhängig voneinander seien und oft zeitgleich von Personen verfolgt würden, ist es wichtig für eine Person, ihren aktuellen Fokus in der Bewältigung zu kennen, beson-

ders dann, wenn mehrere Ziele aktuell sind. Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, damit sie den Bewältigungsprozess verstehen kann. Wenn nun Erzieherinnen und Sozialassistentinnen nicht nach Zielen fragen, wie sollen sie dann reflektiert und begründet Strategien entwickeln und überhaupt ihre eigene Handlungsweise verstehen und Handlungskompetenz entwickeln können? Die Schülerinnen sind offenbar Ausführende und nicht Gestaltende, die ihren privaten und beruflichen Aktivitäten eine Richtung geben.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass einige Teilnehmerinnen einige sehr wesentliche Fragenkomplexe vernachlässigt haben. Die Metareflexion, initiiert durch die Zwischenreflexion, und der Austausch mit dem kritischen Freund sollten hier den Teilnehmerinnen Unterstützung und Hilfe sein. Mit der Zwischenbilanz waren die Teilnehmerinnen selbst dazu aufgefordert, einzuschätzen, welche Fragenkategorien sie berücksichtigt bzw. eher vernachlässigt haben. Außerdem wurden sie in der Zwischenrückmeldung noch einmal explizit dazu ermuntert, die von ihnen vernachlässigten Fragenkategorien mit in ihr Fragenrepertoire aufzunehmen. Viele Teilnehmerinnen haben dann doch noch im Laufe ihrer Reflexionen mehrere Fragenkategorien berücksichtigt. Die unterstützenden Maßnahmen sind aber im Hinblick auf die oben dargestellten Ergebnisse offensichtlich noch zu intensivieren. Deshalb sollten die Selbstreflexionen möglichst auch schon sehr früh im Rahmen der Ausbildung eingesetzt werden, um schon frühzeitig positiv Einfluss auf das Reflexionsniveau der angehenden Sozialassistentinnen und Erzieherinnen zu nehmen.

Entwicklung von Handlungsplänen

94 Prozent der Sozialassistentinnen und 99 Prozent der Erzieherinnen haben Handlungspläne entwickelt. (s. Tab. 58, Anhang A, 4.4.1.5) Das kann zunächst erst mal als Erfolg der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision gewertet werden. Das bedeutet im Gegenzug aber auch, dass dieses sechs Prozent der Sozialassistentinnen noch nicht gelungen ist. Hier gilt es wieder Überlegungen anzustellen, wie den Schülerinnen diesbezüglich geholfen werden kann. Offensichtlich reichte diesen Schülerinnen der kritische Freund als Hilfe nicht aus, und Fragen an die Lehrkraft oder an mich – dieses Angebot bestand jederzeit für die Teilnehmerinnen – wurden diesbezüglich nicht gestellt. Vielleicht könnten hier die Schülerinnen schon beim Reflexionsauftrag noch verbindlicher darauf hingewiesen werden, dass im Falle eines Problems die begleitende Lehrkraft einzuschalten ist. Außerdem müsste auch sichergestellt werden, dass die Schülerinnen keine Bewertungsangst haben, wenn sie sich mit Fragen an die Lehrkraft wenden, und dass sie die Bedeutung der Übung für ihr berufliches wie privates Leben klar erkannt haben.

Hier könnte möglicherweise auch in der Form Hilfe zur Selbsthilfe gegeben werden, indem im Unterricht die Nutzung von Erzieherinnen-Online-Foren geübt und trainiert wird. Die Sozialassistentinnen können hier erfahren, wie durch eine große Lerngemeinschaft vom Erfahrungswissen anderer profitiert werden kann. Für das berufsspezifische Selbstwirksamkeitserleben könnten viele positive Erfahrungen gemacht werden. Angesichts der vielen Ängste von Berufsanfängern erscheint dieses anonym zu nutzende Beratungsforum als besonders geeignet.

Umsetzung der Handlungspläne

Für die Umsetzung der Handlungsalternativen muss - vor allem wieder für die Sozialassistentinnen - nach Unterstützungsmöglichkeiten gesucht werden, denn nur 53 Prozent aller Teilnehmerinnen (N= 105 von 200) gaben an, oft oder immer ihre Handlungspläne auch tatsächlich erprobt zu haben (s. Tab. 59, Anhang A, 4.4.1.6).

Eine Hilfe, die Handlungspläne auch tatsächlich umzusetzen, war durch das vorgegebene Reflexionsschema auf der Tagebuchseite gegeben, das gleich zu Beginn die Frage enthielt: „Habe ich den Vorsatz meiner letzten Selbstreflexion erfüllt?“ Eine weitere Hilfe erhielten die Teilnehmerinnen noch durch die Rückmeldung zur Zwischenbilanz, in der sie ggf. noch einmal explizit darin bestärkt bzw. daran erinnert wurden, ihre Handlungspläne umzusetzen. Ebenso wurden sie – wenn erforderlich – darauf hingewiesen, Handlungspläne so konkret zu formulieren, dass sie tatsächlich umsetzbar werden. Mit dieser Vorgehensweise fand schon eine erhebliche Unterstützung statt. Da aber offensichtlich noch eine Intensivierung erforderlich ist, sollte darüber nachgedacht werden, ob beim Austausch mit dem kritischen Freund hier ein weiterer Schwerpunkt gesetzt oder auch das begleitende Unterrichtsgespräch diesbezüglich intensiviert werden sollte.

Rolle, in der reflektiert wurde

Sehr viel mehr Erzieherinnen (23%) als Sozialassistentinnen (2%) erklärten in der Abschlussbilanz, nicht nur aus der Rolle der Praktikantin und Schülerin, sondern auch schon aus der Rolle der Kollegin reflektiert zu haben. Dies zeigt, dass sich im Rahmen der Ausbildung schon bei einigen ein Rollenwechsel vollzieht. Ein Grund für diese Rollenerweiterung könnte im höheren Kompetenzerleben der Erzieherinnen liegen.

Nutzungsverhalten vor und nach der Zwischenbilanz

32 Prozent der Teilnehmerinnen (N= 64 von 200) gaben an, dass sie seit der Zwischenbilanz ihr Nutzungsverhalten geändert hätten (s. Tab. 53, Anhang A, 4.3.4.7). Damit wird deutlich, dass die

durch die Zwischenbilanz angeregte Metareflexion und die schriftliche Rückmeldung, die die Teilnehmerinnen erhielten, offensichtlich eine wichtige Rolle im Rahmen des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ gespielt haben.

Reflexionsthemen

Für zwei Drittel der Teilnehmerinnen (N= 135 von 205) gab es Ereignisse, Themen oder Personen, die sie immer wieder beschäftigten (s. Tab. 52, Anhang A, 4.3.4.6). Es scheint deshalb umso wichtiger, den Schülerinnen Hilfen an die Hand zu geben, wie sie Lösungen und Handlungsalternativen finden und umsetzen können, damit die Gedanken nicht immer wieder um dieselben Themen kreisen. Die handlungsleitende Selbstreflexion, aber auch die damit verbundene Anregung zur Metareflexion durch die Zwischen- und Abschlussbilanz geben Anstöße zur Veränderung.

Reflexion von Gefühlen

Hinsichtlich der prozentualen Häufigkeit der Fragen nach positiven oder negativen Gefühlen unterschieden sich bemerkenswerter Weise die Erzieherinnen kaum von den Sozialassistenten (s. Tab. 65, Anhang A, 4.4.2.3). Die qualitative Auswertung der Tagebücher zeigte aber auch, dass die Erzieherinnen in den Situationsdarstellungen ihrer Tagebücher wesentlich weniger Gefühle benannt haben als die Sozialassistentinnen (s. Tab. 63, Anhang A, 4.4.2.1 und Tab. 65, Anhang A, 4.4.2.3). Die Gründe dafür, dass die Sozialassistentinnen sehr viel mehr Gefühle in ihren Situationsbeschreibungen benannten als sie Fragen danach aufwarfen, könnten darin zu finden sein, dass sie möglicherweise noch nicht in dem Maße in der Lage sind, ihren Gefühlen in der Reflexion Aufmerksamkeit zu schenken und sich mit diesen vertiefend auseinander zu setzen. Dies könnte auf der anderen Seite aber auch bedeuten, dass Erzieherinnen erst bei der Reflexion beginnen, sich mit ihren Gefühlen auseinander zu setzen und sie sich diese erst dann vergegenwärtigen. Hier wäre es interessant zu prüfen, welche Gründe dafür verantwortlich sein könnten. Gibt es möglicherweise diesbezüglich Lernprozesse in der sozialpädagogischen Arbeit, die dazu führen, den eigenen Gefühlen zunächst keinen Raum zu geben? Erweist sich die Beachtung der eigenen Gefühle etwa als hinderlich in der Arbeit mit Kindern?

Wenn Teilnehmerinnen insgesamt nur wenige Gefühle reflektiert haben, berücksichtigten sie meistens entweder nur positive oder nur negative Gefühle. (s. Tab. 63, Anhang A, 4.4.2.2). Mehr als die Hälfte der Erzieherinnen hat gar keine, nur eine oder lediglich zwei positive Emotionen benannt (s. Tab. 64, Anhang A, 4.4.2.2). Das trifft auch für fünf Prozent der Sozialassistentinnen zu. Teilnehmerinnen, die überwiegend bis ausschließlich negative Emotionen reflektieren, sollten also noch mehr

dazu angehalten werden, auch positive Emotionen zu reflektieren, um ihr Ressourcenbewusstsein zu stärken.

Die Schülerinnen reflektierten vor allem Gefühle wie Freude, Zufriedenheit, Stolz, Ärger, Distress, Unwohlfühlen und Unsicherheit (s. Tab. 62, Anhang A, 4.4.2.1). Bei den Erzieherinnen sind bei den positiven Gefühlen „Freude / Spaß“ und „Wohlfühlen“ die Spitzenreiter, während bei den Sozialassistentinnen die Gefühle „Freude / Spaß“, „Zufriedenheit“ und „Stolz“ zum Thema gemacht wurden. Bei den negativen Gefühlen waren bei den Erzieherinnen „Distress“ und „Angst“ die am häufigsten genannten Gefühle, während die Sozialassistentinnen am häufigsten „Unzufriedenheit“, „Ärger“, „Distress“, „Angst“ und „Unwohlfühlen“ reflektierten.

Nutzungsverhalten unter Berücksichtigung bereits vorhandener Tagebucheinfahrungen

Hinsichtlich der Anzahl der berücksichtigten Fragenkategorien unterschieden sich die Gruppen solcher Teilnehmerinnen, die tagebucheinfahren waren und solcher, die noch keine Tagebucheinfahrungen hatten, nicht wesentlich (s. Tab. 70, Anhang A, 4.4.2.7). Hinsichtlich ihres Nutzungsverhaltens zeigte sich aber, dass die Teilnehmerinnen mit Tagebucheinfahrungen die Selbstreflexionen noch mehr zur Entwicklung von Handlungsplänen und zur Ursachenforschung nutzten (s. Tab. 71 u. Abb. 1, Anhang A, 4.4.2.8). Bei fast allen weiteren Kategorien lagen die Unterschiede, wenn auch nur geringfügig, ebenfalls zugunsten der Teilnehmerinnen mit Tagebucheinfahrungen. Angesichts des Vorteils für diese Teilnehmerinnen, der sich hinsichtlich der Kompetenz, Handlungspläne zu entwickeln, abzeichnete, könnte die Hypothese aufgestellt werden, dass Tagebuchaufzeichnungen, auch wenn sie nicht begleitet werden, in jedem Fall von Nutzen sind. Es könnte aber auch so sein, dass die Motivation dieser Personen zum Tagebuchschriften daraus resultierte, dass sie die Absicht hatten, Handlungskonsequenzen zu finden.

Ein Vergleich der **subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen mit den objektiven Daten der qualitativen Auswertung zum Nutzungsverhalten** wurde vorgenommen. Die Übereinstimmungen und Unterschiede haben für die Gruppen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in gleicher Weise Gültigkeit. Nur in Einzelaspekten gelingt die Metareflexion der angehenden Erzieherinnen und Sozialassistentinnen. Insgesamt scheint es diesbezüglich noch viel Entwicklungsbedarf zu geben und damit eine stärkere Begleitung notwendig zu sein. Ganz wichtig erscheint an dieser Stelle, dass den Schülerinnen auch individuelle Rückmeldungen gegeben werden, damit sie erfahren, an welcher Stelle sie sich in ihrer Einschätzung irren und welche Fragenkategorien sie weitgehend unberücksichtigt lassen. Wenn sie die Art der Fragenkategorien selbst nicht

immer richtig einschätzen, können sie auch ihren individuellen Änderungsbedarf nicht in allen Punkten selbstständig ermitteln.

Wenn viele Teilnehmerinnen nach der ersten Gelegenheit zur Metareflexion schon Änderungen in ihrem Reflexionsverhalten vornehmen, viele auch am Ende des Reflexionsprojektes feststellen, dass sich ihr Reflexionsverhalten durch diese Selbstreflexionen geändert hat und sie auch angemessene Vorsätze für weiteres Reflektieren in den Abschlussbilanzen treffen, nämlich solche Nutzungsmöglichkeiten noch mehr zu erschließen, die sie bisher vernachlässigt haben, so kann davon ausgegangen werden, dass mit der Durchführung der Selbstreflexionen ein wichtiger Schritt zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit, aber auch der Fähigkeit zur Metareflexion gemacht worden ist bzw. initiiert werden kann.

Konsequenzen in Bezug auf die Fragestellung

Nach diesen Ergebnissen scheint es wesentlich, die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen sehr eng bei der Durchführung der emotionszentrierten Selbstreflexion zu begleiten und sie auch allgemein im Rahmen ihrer Ausbildung intensiv in ihrer Fähigkeit zur Reflexion und zur Metareflexion zu schulen, um weitere Entwicklungsmöglichkeiten für sie zu eröffnen. Hier wäre ergänzend zu überlegen, ob die Tagebuchaufzeichnungen anonym im Netz vorgenommen werden sollten, so dass die Begleitung einerseits von den Mitschülerinnen und zusätzlich von erfahrenen Betreuern - anonym und ohne Zensuredruck auszulösen - durchgeführt werden kann. Mit einer noch intensiveren Begleitung und Schulung der Reflexionsfähigkeit ließe sich vermutlich auch die Wirksamkeit von Maßnahmen zum Beispiel zur Gesundheitsförderung erhöhen und damit ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit steigern.

Noch offen ist die Frage, in welchem Zusammenhang das Reflexionsverhalten und der Reflexionsstil zu den erhobenen personalen Ressourcen stehen. Dieser Frage wird in Kapitel 5.1.8 noch intensiv nachgegangen werden. Zuvor muss die Korrelation zwischen den Skalen geklärt werden.

5.1.6 Korrelationen zwischen den Skalen

Fragestellung: Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen den erhobenen personalen Ressourcen? Welche Skalen zeigen die höchsten Interkorrelationen und sollten für die weitere Analyse besonders berücksichtigt werden?

Bedeutsamkeit

Hier sollte das Ziel verfolgt werden, die Zusammenhänge zwischen den erhobenen personalen Ressourcen zu ermitteln und in der Folge solche Variablen herauszufiltern, die hohe Interkorrelationen aufweisen, um sie im weiteren Verlauf zusammenzufassen und besonders zu berücksichtigen. Es wurden die Zusammenhänge der folgenden Variablen untersucht: Allgemeine Selbstwirksamkeit, Erzieherinnen-/ Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit, Selbstregulation, Handlungs- und Lageorientierung (Skalen) sowie AVEM-Dimensionen und Muster.

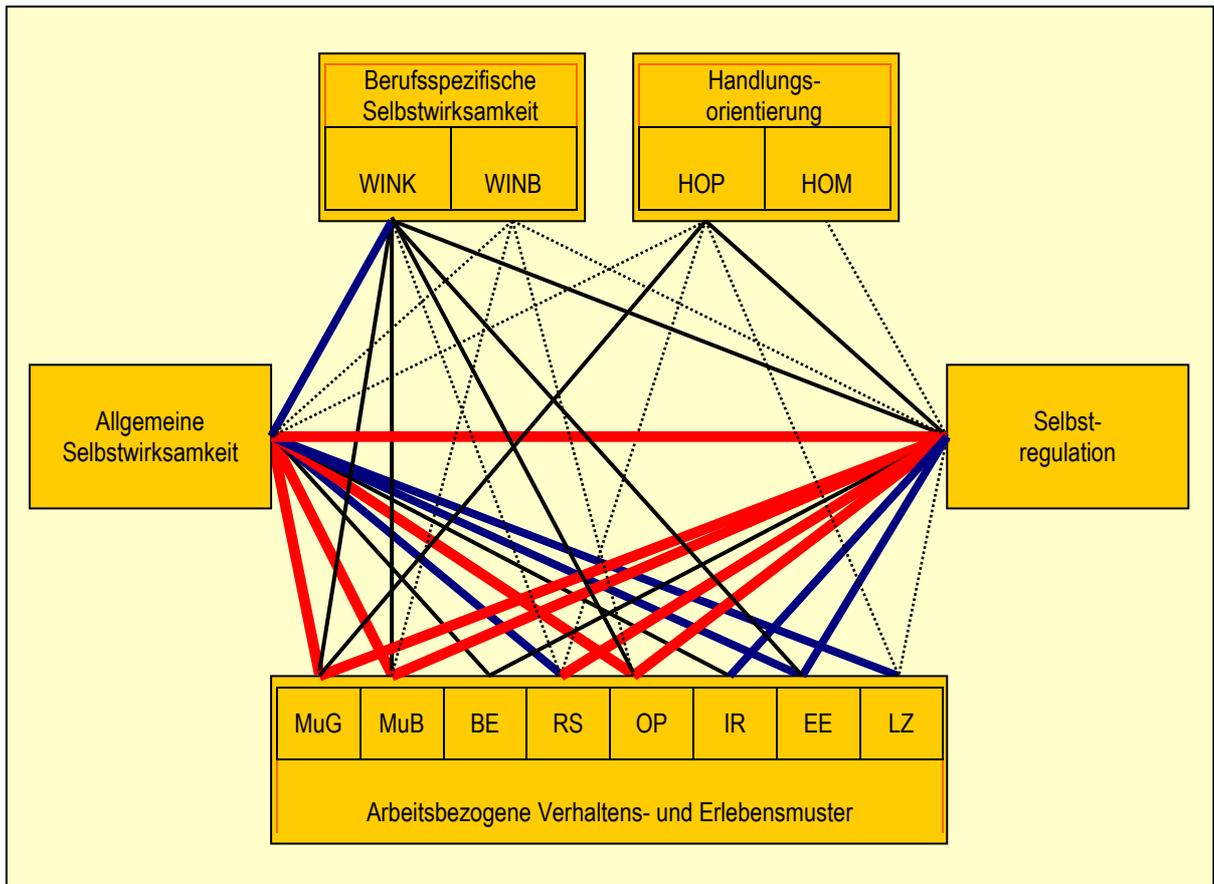
Statistisches Verfahren

Zusammenhänge zwischen den Skalen wurden wieder über Korrelationsrechnungen nach Pearson's R für Intervallskalen berechnet.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Die zu den personalen Ressourcen postulierten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten der erlebten Selbstwirksamkeit, der Selbstregulation, der Handlungs- und Lageorientierung und der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster haben sich weitgehend bestätigt.

Ein hohes Selbstwirksamkeitserleben sollte einhergehen mit hohen Werten bei der Handlungsorientierung, der Selbstregulation und „gesunden“ arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. Entsprechend sollte ein geringes Selbstwirksamkeitserleben mit Lageorientierung und geringen Werten bei der Selbstregulation und dem Risikomuster B korrelieren. Wenn es auch überwiegend nur geringe Korrelationen sind oder solche, die im unteren Bereich für mittlere Korrelationen liegen, so sind diese aber alle im Sinne prognostizierten Hypothesenrichtung positiv oder negativ. Die Abbildung 17 (S. 109) zeigt solche personalen Ressourcen, die hoch signifikante Korrelationen aufweisen, die größer als $r = .2$ sind und damit weitgehend zumindest hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz (Astleitner, 2003; s. Tab. 13, S. 122) im mittleren Bereich liegen oder als groß zu bezeichnen sind (s. a. Tab. 74 – 77, Anhang A, 4.5.1 – 4.5.4; und Kapitel 5.1.7).



Stärke der Korrelationen: = .019 - .23; — = .24 - .33; — = .34 - .43; — = .44 - .53

WINK= Kompetenzerleben (Gesamt), WINB= Belastungserleben (Gesamt), HOP= Handlungsorientierung bei Planungsprozessen, HOM= Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, MuG= Muster G, MuB= Muster B, BE= Beruflicher Ehrgeiz, RS= Resignationstendenz, OP= Offensive Problembewältigung, IR= Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, EE= Erfolgserleben im Beruf, LZ= Lebenszufriedenheit

Abbildung 17: Korrelationen der personalen Ressourcen ($\geq .2$ auf dem 0.01 Signifikanzniveau) - Prätestwerte der Gesamtstichprobe

Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

- (Hoch-) Signifikante mittlere und große Korrelationen hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz fanden sich zwischen der Skala der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ einerseits und den Skalen zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit (WINB, $r = .2$; WINK, $r = .36$), der Skala „Selbstregulation“ ($r = .5$), allen AVEM-Dimensionen ($r = .17 - .54$) (ausgenommen der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“) sowie der Wahrscheinlichkeit, den Mustern G ($r = .44$) und B ($r = .48$) anzugehören, andererseits. Zu dem Muster B und zu den Belastungsskalen besteht erwartungsgemäß ein negativer Zusammenhang.
- Die höchsten Korrelationen mit den Kompetenzskalen der Erzieher- und Sozialassistenten-selbstwirksamkeit zeigten die Skalen „Selbstregulation“, „Resignationstendenz bei Misserfolgen“, „Offensive Problembewältigung“, „Erfolgserleben im Beruf“ sowie die Wahrscheinlichkeit der Zu-

gehörigkeit zu den Mustern G und B. Angesichts der Korrelationen der Selbstwirksamkeitsskalen zu den Mustern B und G scheinen diese in besonderer Weise mit dem Selbstwirksamkeitserleben in Zusammenhang zu stehen (s. Tab. 77, Anhang 4.5.4).

- Für die Skala „Selbstregulation“ ergab sich ein vergleichbares Interkorrelationsmuster wie bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit.“ Vor allem zu solchen Skalen und AVEM-Dimensionen, zu denen auch die Skalen der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit Korrelationen aufwiesen, zeigten sich hoch signifikante mittlere Korrelationen ($r = 0.35 - 0.5$) (s. Abb. 17, S. 109).
- Insgesamt eher wenige Korrelationen fanden sich für die Skalen der Handlungsorientierung. Aus der Abbildung 17 (S. 109) geht hervor, dass es zwischen den Skalen zur Messung der Handlungs- und Lageorientierung und den Skalen der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit keine Korrelationen gab, die größer als $r = .2$ waren.
- Keine nennenswerten Zusammenhänge ergaben sich zwischen den Skalen der allgemeinen und der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit und der Wahrscheinlichkeit, dem Muster A oder S anzugehören.

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Die zu den personalen Ressourcen postulierten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten der erlebten Selbstwirksamkeit, der Selbstregulation, der Handlungs- und Lageorientierung und der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster haben sich weitgehend bestätigt.

Die Korrelationen der Selbstwirksamkeitsskalen zu den Mustern B und G belegen, dass auch diese im Gegensatz zu den Mustern A und S in besonderer Weise mit dem Selbstwirksamkeitserleben im Zusammenhang stehen. Die Korrelationen zwischen den Kompetenzskalen zur Messung des berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserlebens und den Skalen „Allgemeine Selbstwirksamkeit“, „Selbstregulation“ sowie den AVEM-Dimensionen „Offensive Problembewältigung“ und „Resignationstendenz“ und den Mustern B und G lassen den Schluss zu, dass diese für die Gesundheit von Menschen von besonderer Bedeutung sind. Dagegen weisen die AVEM-Dimensionen „Beruflicher Ehrgeiz“, „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ und „Lebenszufriedenheit“ eher wenige Korrelationen zu anderen personalen Ressourcen auf.

Das Belastungserleben ist für die Gesundheit von Menschen offensichtlich auch nicht so entscheidend wie das Kompetenzerleben (s. Skalen WINK und WINB, Abb. 17, S. 109). Dieses Ergebnis erscheint interessant. Relevant für die eigene Gesunderhaltung und damit für die Eignung für den

Beruf der Erzieherin ist demnach nicht, wie belastet sich jemand fühlt, sondern vor allem, wie kompetent er sich im Hinblick auf die Bewältigung von beruflichen Anforderungen bzw. im Hinblick auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen erlebt.

Für eine offensive Problembewältigung sind nach den gefundenen Korrelationen das allgemeine und berufsspezifische Selbstwirksamkeitserleben sowie günstige Werte in Bezug auf die Skala „Selbstregulation“ wichtiger als höhere Werte im Hinblick auf die Skalen zur Handlungsorientierung. Dieses Ergebnis überrascht ebenfalls und bedürfte weiterer Analysen, denn nach der Theorie (s. Kap. 2.2) und der Einbettung des Konstruktes der „Handlungs- und Lageorientierung“ in das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse nach Schwarzer (1996) sollte eine handlungsorientierte Vorgehensweise doch ebenfalls eine offensive Problembewältigung begünstigen.

Angesichts der vielen Interkorrelationen zwischen den Personenvariablen kann davon ausgegangen werden, dass die gewählten Variablen für die weitere Analyse wesentlich sind.

Die Forschungshypothese H1, dass günstige Werte in den Skalen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung mit günstigen Werten in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, die Handlungs- und Lageorientierung und die Selbstregulation einher gehen, kann demnach vorerst beibehalten und damit ihre H_0 verworfen werden.

5.1.7 Korrelationen zwischen erprobten und neu eingeführten Skalen

Fragestellung: Zeigen sich substanzielle Korrelationen zwischen den erprobten Skalen zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeit, der Handlungs- und Lageorientierung, der Selbstregulation sowie den AVEM-Dimensionen und Mustern und den neu eingeführten Skalen zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit?

Bedeutsamkeit

Sollten sich Korrelationen zwischen den erprobten und den neu eingeführten Skalen zur Messung der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit zeigen - die den Korrelationen der Skala der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ ähnlich sind -, so würde dies bedeuten, dass sich diese als ebenso geeignet für die Diagnose und Veränderungsmessung wie die erprobten Skalen erweisen. Damit sollten sie sich auch im Hinblick auf zukünftige Eignungsanalysen zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit eignen.

Statistisches Verfahren

Die Zusammenhänge zwischen den neu eingeführten Skalen der Erzieher- / Sozialassistenten selbstwirksamkeitserwartung und den bereits erprobten Skalen zur Messung der personalen Ressourcen wurden über Korrelationsrechnungen nach Pearson's R für Intervallskalen berechnet. Den Korrelationsrechnungen wurden die Werte der Prämessung aller Teilnehmerinnen der Experimental- und Kontrollgruppe zugrunde gelegt.

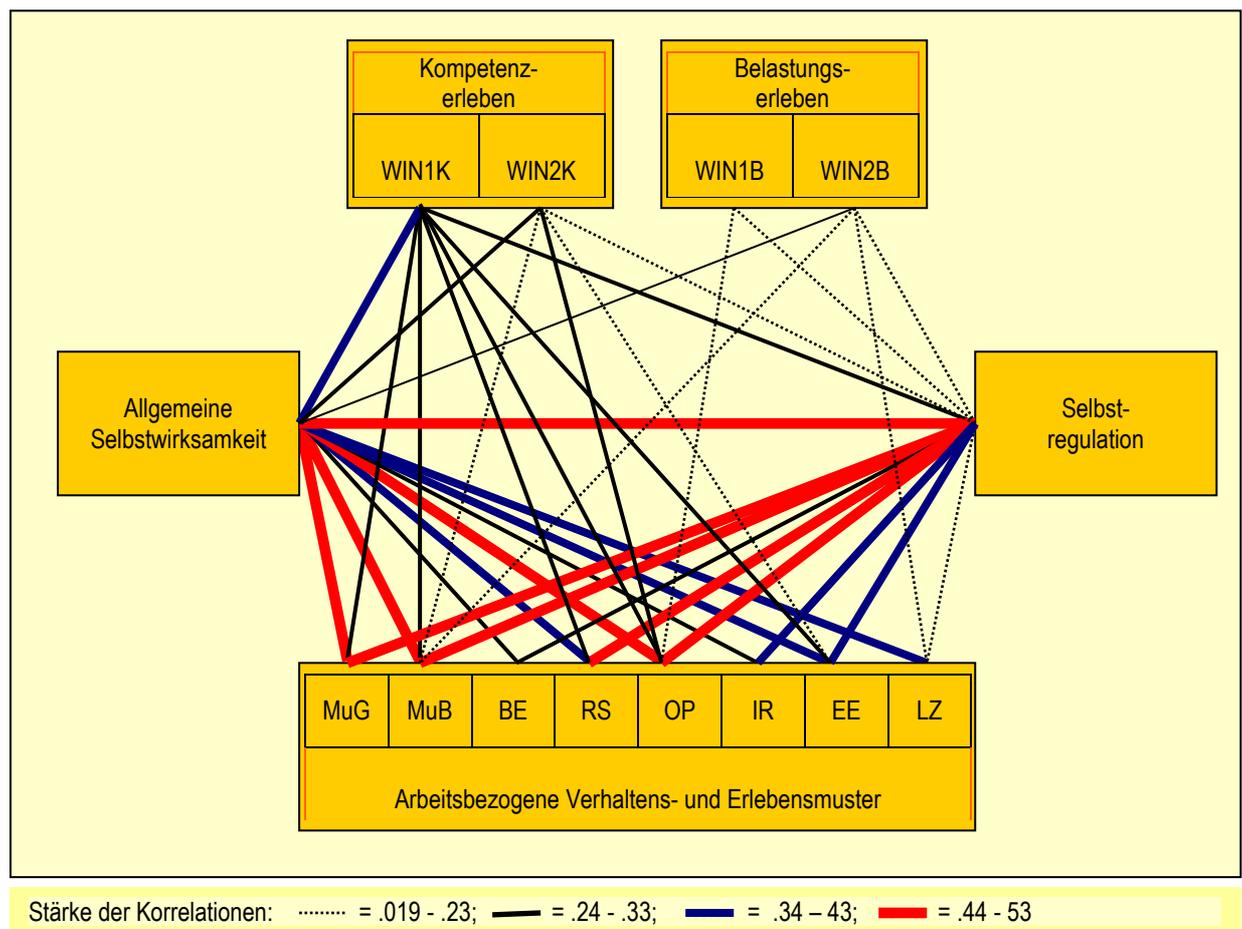
Bei der Bewertung der positiven und negativen Korrelationen ist zu berücksichtigen, dass hohe Werte bei der Prämessung nur bei den Skalen „Beruflicher Ehrgeiz“, „Distanzierungsfähigkeit“, „Offensive Problembewältigung“, „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“, „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ günstige Werte im Sinne des „gesunden Musters“ bedeuten. Bei der Skala „Resignationstendenz bei Misserfolgen“ sind es hingegen besonders niedrige Werte. Bei den Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Verausgabebereitschaft“ und „Perfektionsstreben“ weisen hohe Werte eher eine Zugehörigkeit zum Muster A aus. Bei den Belastungsskalen bedeuten hohe Werte ungünstige, bei den Kompetenzskalen dagegen günstige Werte.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Die Korrelationsrechnungen lieferten die folgenden Ergebnisse (s. Abb. 18, S. 113, und Tab. 78, Anhang, 4.5.5):

- Für nahezu alle berufsspezifischen Selbstwirksamkeitsskalen (WINK, WINB, WIN1K, WIN2K, WIN1B, WIN2B) haben sich unter Zugrundelegung der Kennzahlen zur praktischen Relevanz (Astleitner, 2003; s. Tab. 13, S. 122) erwartungsgemäß signifikante oder hoch signifikante geringe bzw. mittlere Korrelationen mit den bereits erprobten Skalen „Allgemeine Selbstwirksamkeit“, „Selbstregulation“, Resignationstendenz bei Misserfolgen“, „Offensive Problembewältigung“, „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ und der Wahrscheinlichkeit, dem Muster B oder G anzugehören, ergeben.
- Für die Skala zur Messung des Kompetenzerlebens in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen fanden sich die meisten signifikanten Korrelationen mit den oben genannten personalen Ressourcen ($r = .14 - .35$). Zu den Belastungsskalen gab es dagegen nur Korrelationen, die über eine Stärke von $r = .21$ nicht hinausgingen. Mit einigen Belastungsskalen korrelierten schwach, aber in der erwarteten Richtung, die AVEM-Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ sowie die Zugehörigkeit zum Muster S.

- Keine oder kaum Zusammenhänge fanden sich zwischen den Skalen zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit und zur Wahrscheinlichkeit, dem Muster A anzugehören, den AVEM-Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Verausgabungsbereitschaft“ und „Perfektionsstreben“, sowie den Skalen „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung und nach Misserfolgserfahrungen“. Damit scheinen solche Variablen, die vor allem beim Muster A sehr ausgeprägt sind, eher unabhängig von der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit zu sein.



WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, MuG= Muster G, MuB= Muster B, BE= Beruflicher Ehrgeiz, RS= Resignationstendenz, OP= Offensive Problembewältigung, IR= Innere Ruhe und Ausgeglichenheit, EE= Erfolgserleben im Beruf, LZ= Lebenszufriedenheit

Abbildung 18: Korrelationen der Skalen der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit (WIN1K, WIN2K, WIN1B, WIN2B) und der weiteren personalen Ressourcen ($\geq .19$ auf dem 0.01 Signifikanzniveau) - Prätestwerte der Gesamtstichprobe (N= 373)

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung.

Diese Ergebnisse lassen das entwickelte Instrument geeignet erscheinen, die berufsspezifische Selbstwirksamkeit der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen zu erfassen. Das belegen die vielen geringen und mittleren Zusammenhänge der Kompetenzskalen zu den Skalen der „Allgemeinen

Selbstwirksamkeit“ und der „Selbstregulation“ sowie zu den AVEM – Dimensionen, die gerade bei den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen einer besonderen Aufmerksamkeit bedürfen, wie die der „Resignationstendenz“, der „Offensiven Problembewältigung“ und der „Lebenszufriedenheit“. Vor allem auch die mittleren Zusammenhänge zur Wahrscheinlichkeit, dem Muster G oder B anzugehören, erscheinen wesentlich. Fast sämtliche Korrelationen wurden auf dem 0,01 Niveau signifikant. Die Belastungsskalen sind im Vergleich zu den Kompetenzskalen in Bezug auf die Gesundheitsaspekte eher nicht so wesentlich, zumindest weisen sie wesentlich weniger und nur geringere Zusammenhänge zu ihnen auf.

Für weiterführende Untersuchungen:

Von besonderem Interesse wäre es noch, Korrelationen zwischen den Werten der Kompetenzskalen und den Schulnoten an der Fach- oder Berufsfachschule zu rechnen, um zu überprüfen, ob das subjektiv eingeschätzte Kompetenzerleben auch tatsächlich mit guten Leistungen im Rahmen der Berufsausbildung einher geht. Denkbar wäre ja auch, dass sich vielleicht solche Schülerinnen, die objektiv nicht so kompetent sind, selbst als wesentlich kompetenter einschätzen und angesichts eines eher geringer ausgeprägten Problembewusstseins sich selbst auch als weniger belastet erleben. Umgekehrt könnten kompetentere Schülerinnen die Komplexität einer Problemstellung eher erfassen und somit diese auch als belastender erleben. Diese Rechnungen waren aber angesichts der in dieser Untersuchung zu gewährleistenden Anonymität leider nicht durchführbar.

Die H_0 der Forschungshypothese H2, die besagt, dass günstige Werte in den Skalen der Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung einher gehen mit günstigen Werten in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster, der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung der Handlungs- und Lageorientierung und der Selbstregulation, kann nicht verworfen werden. Dies ist aber nur dadurch begründet, dass nicht zu allen der genannten Variablen nennenswerte Korrelationen gefunden wurden. Bei vielen wesentlichen gesundheitsdienlichen Ressourcen zeigten sich jedoch die in der Hypothese erwarteten Zusammenhänge zu den Kompetenzskalen zur Messung der Erzieher- / und Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung.

5.1.8 Zusammenhänge zwischen den erhobenen personalen Ressourcen und dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten und der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz

Fragestellung: Welche Korrelationen gibt es zwischen den erhobenen personalen Ressourcen einerseits und dem bevorzugten Reflexionsstil, dem Reflexionsverhalten, den Reflexionsinhalten sowie der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz andererseits?

Bedeutsamkeit

Wenn sich enge Zusammenhänge zwischen den personalen Ressourcen und den Reflexionsgewohnheiten zeigen lassen, könnte dies auf die Trainierbarkeit von Reflexionsgewohnheiten hinweisen. Außerdem könnten in der Folge Personen mit ungünstigen Werten für solche Trainings gezielt ausgewählt werden.

Hintergrund dieser Analyse ist die Vermutung, dass Teilnehmerinnen mit günstigen Werten in den Skalen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung, der Handlungs- und Lageorientierung und der Selbstregulation sowie in Bezug auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster einen Reflexionsstil, ein Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalte haben, die sich dadurch auszeichnen, dass:

- alles vollständig abgegeben wird *) und die Tagebücher korrekt bearbeitet sind,
- die Handlungspläne oft oder immer umgesetzt werden *),
- Gefühle reflektiert werden*),
- private Reflexionsinhalte reflektiert werden*),
- in den Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, nach Ursachen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen gestellt werden*),
- bei den Fragen eher viele Reflexionskategorien berücksichtigt werden,
- möglichst viele Nutzungskategorien Anwendung finden (Gefühlsregulation, Ursachenforschung, Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens sowie Entwicklung und Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen) *),
- die Akzeptanz gegenüber dem Modul positiv ist, was sich dadurch ausdrückt, dass der Nutzen positiv gewertet und der Aufwand im Vergleich zum erlebten Nutzen als akzeptabel betrachtet wird *).

*) Dummyvariablen (für die Optionen „gegeben“ oder „nicht gegeben“) - kein Intervallskalenniveau

Statistisches Verfahren

Zusammenhänge zwischen den Personen- und Verhaltensvariablen wurden wieder über Korrelationsrechnungen nach Pearson's R für Intervallskalen berechnet. Zur Berechnung der Korrelationen zwischen den Personenvariablen einerseits und dem Reflexionsstil und -verhalten andererseits wurden die Werte der Prämessung und die Ergebnisse aus der qualitativen Auswertung und denen der Abschlussbilanzen zugrunde gelegt. Bei einigen Daten war kein Intervallskalenniveau gegeben, sondern es konnte nur mit Dummyvariablen gearbeitet werden, da es lediglich die Optionen „Ja / Nein“ gab.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Zusammenhänge zwischen den Personen- und Verhaltensvariablen zeigt die Tabelle 78, Anhang A, 4.5.5 (s. auch Anhang C, 11). Bei allen signifikanten Zusammenhängen handelte es sich um geringe oder mittlere Korrelationen ($r = .15 - .23$), wenn man die Kennzahlen für die praktische Signifikanz nach Astleitner (2003) zugrunde legt (s. Tab. 13, S. 122). Für die folgende Auswertung sollen aber nur solche berücksichtigt werden, deren Korrelation mindestens $r = .2$ betrug. Danach lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

- Nur für fünf **Skalen** haben sich jeweils eine signifikante Korrelation mit den Verhaltensvariablen ergeben und zwar für die Skalen „Kompetenzerleben (Gesamt)“, „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“, und „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ sowie für die AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ und das AVEM-Muster G.
- Ausgehend von den **Verhaltensvariablen** gab es zu den Variablen „Alles vollständig abgegeben“, „Anzahl Nutzungskategorien“ zwei signifikante Zusammenhänge. Zur Variable „Bewertung des Nutzens“ konnte noch ein hoch signifikanter Zusammenhang zur Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ in der erwarteten Richtung festgestellt werden.
- Nach den Korrelationsrechnungen gibt es also eine schwache Tendenz dahingehend, dass Teilnehmerinnen mit einem hohen Kompetenzerleben die Tagebücher vollständig bearbeiten konnten. Vielfältig und vielseitig genutzt haben die Selbstreflexionen erwartungsgemäß vor allem solche Teilnehmerinnen, die dem Muster G angehörten und eine geringe Resignationstendenz hatten. Der Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion wurde von solchen Teilnehmerinnen eher negativ bewertet, deren Werte bei der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ hoch waren.

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Die H_0 der Forschungshypothese H3, die aussagt, dass Teilnehmerinnen mit günstigen Werten in Bezug auf die erhobenen personalen Ressourcen einen Reflexionsstil, ein Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalte haben, die sich dadurch auszeichnen, dass:

- alles vollständig abgegeben wird und die Tagebücher korrekt bearbeitet sind,
- die Handlungspläne oft oder immer umgesetzt werden,
- Gefühle reflektiert werden,
- private Reflexionsinhalte reflektiert werden,
- in den Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen gestellt werden,
- bei den Fragen eher viele Reflexionskategorien berücksichtigt werden,
- mehr Reflexionskategorien berücksichtigt werden,
- möglichst viele Nutzungskategorien Anwendung finden (Gefühlsregulation, Ursachenforschung, Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens sowie Entwicklung und Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen) und
- die Akzeptanz gegenüber dem Modul positiv ist, was sich dadurch ausdrückt, dass der Nutzen positiv gewertet und der Aufwand im Vergleich zum Nutzen als akzeptabel betrachtet wird, kann nicht verworfen werden, da sich nicht alle postulierten Zusammenhänge zwischen den Personen- und Verhaltensvariablen nachweisen ließen. Für alle signifikanten Zusammenhänge gilt allerdings, dass sie zumindest der Hypothesenrichtung entsprechen.

Für weiterführende Untersuchungen:

In Folgeuntersuchungen könnte also den Hypothesen nachgegangen werden, ob sich zumindest in Ansätzen anhand verschiedener Personenmerkmale bestimmte Verhaltensvariablen in Bezug auf die Selbstreflexionen und deren Beurteilung vorhersagen lassen. Umgekehrt müsste auch durch eine intensive Begleitung der Reflexionen positiv Einfluss auf einige Persönlichkeitsvariablen genommen werden können. Zum Beispiel korreliert ja eine hohe Anzahl von Nutzungskategorien bei den Selbstreflexionen mit einer geringen Resignationstendenz nach Misserfolgen bzw. einer Zugehörigkeit zum Muster G. Personen mit ungünstigen Werten in den Skalen „Kompetenzerleben (Gesamt)“, „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“, „Belastungserleben (Gesamt)“ und „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ oder auch einer Zugehörigkeit zum Muster A könnten gezielt für diese Trainings ausgewählt und intensiv bei den Reflexionen begleitet werden. Es wäre dann zu prüfen, ob sie durch diese Begleitung bei den Reflexionen im Aufbau ihrer personalen Ressourcen gefördert werden können.

Nun stellt sich die erst einmal die Frage, welche Wirkung das Training der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision auf die personalen Ressourcen hat.

5.2 Trainingswirkungsanalyse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Erprobung der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ dargestellt. Für die Gesamtgruppe und ausgewählte Untergruppen wurde auch die Nutzenbeurteilung und Akzeptanz in die Ergebnisdarstellung aufgenommen. Zur besseren Übersicht und Lesbarkeit werden hier nur Ergebnisse für solche Skalen dargestellt, bei denen sich Effekte ergeben haben. Die vollständigen Ergebnistabellen sind im Anhang A, 4.1 und 4.2 (Ergebnisse der Prä- und Postmessung für die erhobenen Variablen) sowie im Anhang C, 12 (Nettoeffekte, Effektstärken, Erfolgsraten) zu finden. Da je nach Effektstärkenberechnung und Skala die Vorzeichen bei den Nettoeffekten unterschiedlich zu deuten sind, wird in den Tabellen in der Spalte rechts neben den Nettoeffekten angegeben, für welche Gruppe diese Effekte jeweils positiv ausgefallen sind. Ausnahme sind die Musterzugehörigkeiten. Hier gilt nur für das Muster G, dass ein zugewiesener Effekt positiv zu werten ist. In die Abbildungen wurde bei den AVEM-Dimensionen für eine bessere Orientierung auch der mittlere Rohwert für das gesunde Muster der Eichstichprobe aufgenommen (s. Anhang A, 1.5.2, Tab. 1).

5.2.1 Generelle Trainingseffekte

Fragestellung: Lassen sich Einflüsse des Moduls auf die genannten Variablen in der erwarteten Richtung feststellen? (generelle Wirksamkeit)

Bedeutsamkeit

Mit der Wirksamkeitsanalyse wird festgestellt, ob es trotz der Vielfalt der Einflüsse, denen Schülerinnen im Rahmen ihrer praktischen Ausbildung ausgesetzt sind, tatsächlich möglich ist, für die Gesamtheit der Stichprobe Trainingseffekte in Bezug auf die verschiedenen Variablen nachzuweisen. Für den Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion ist es auch wichtig, dass die Durchführenden den Nutzen der Maßnahme subjektiv positiv bewerten und den Aufwand im Verhältnis zum erlebten Nutzen als akzeptabel betrachten, denn nur so kann davon ausgegangen werden, dass die Methode auch nach ihrer Einführung eigenständig weiter eingesetzt und genutzt wird.

Statistisches Verfahren

Effektstärken: Zur Überprüfung der generellen Wirksamkeit wurden für alle Skalen zur Erfassung der allgemeinen und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung, der Handlungs- und Lageorientierung, der Selbstregulation sowie der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster Effektstärken (Nettoeffekte) gerechnet (s. Anhang C, 03). Die Berechnung basiert auf den Mittelwertsdifferenzen der Experimental- und Kontrollgruppe.

Es wurde zunächst die gängigste Form der Berechnung von Effektstärken

$$ES1 = (M1 - M2) / S_{(M1 + M2)/2}$$

(ES1 = Effektstärke, M1 = Mittelwert der Prätestwerte, M2 = Mittelwert der Posttestwerte, S = Mittlere Standardabweichung der Prä- und Posttestwerte)

verwendet (Astleitner, 2003). M1 und M2 sind dabei die Mittelwerte der jeweiligen Gruppe und S steht für die mittlere Standardabweichung der Messwerte zu beiden Messzeitpunkten. ES1 gibt also Auskunft darüber, um wie viele Einheiten der Standardabweichung der Mittelwert der einen Gruppe oberhalb oder unterhalb des Mittelwerts der anderen Gruppe liegt. Der Vorteil dieser Berechnungsform liegt darin, dass sie die Prätestwerte in die Berechnung einbezieht. Cohen (1977) hat Effektstärken von 0.2 als schwach, von 0.5 als mittel und von 0.8 und größer als stark hinsichtlich ihrer statistischen Relevanz definiert.

Nettoeffekte: Zur Berechnung des „Netto-Effektes“ wurde die Differenz der Effektstärken der Experimental- und der Kontrollgruppe gebildet (Rossi & Freeman, 1992). Die Berechnung des Nettoeffektes erfolgte jeweils über

$$ES1_E = (M1_E - M2_E) / S_E$$

$$ES1_K = (M1_K - M2_K) / S_K$$

$$\text{Nettoeffekt} = ES1_E - ES1_K$$

(E = Experimentalgruppe, K = Kontrollgruppe, ES1 = Effektstärke, M1 = Mittelwert der Prätestwerte, M2 = Mittelwert der Posttestwerte, S = Mittlere Standardabweichung der Prä- und Posttestwerte).

Bei dieser Effektstärkenmetrik bedeutet 0 keine Veränderung, negative Werte bedeuten eine Verbesserung und positive Werte eine Verschlechterung, wenn sich günstige Werte durch höhere Werte in den Skalen abbilden. Das gilt zum Beispiel für die Skalen, die das Kompetenzerleben erfassen. Bei solchen Skalen, bei denen geringere Werte eine günstige Veränderung bedeuten, kehrt sich die Interpretation der Effektstärken um. Dies ist zum Beispiel bei den Skalen der Fall, die das Belastungserleben messen.

Effektstärkenberechnungen nach dieser Formel haben den Nachteil, dass sie keine Informationen über den Ausgangszustand in den einzelnen Maßen enthalten. Werden nur geringe oder keine Effekte erzielt, so kann der Grund darin liegen, dass die Teilnehmerinnen von Anfang an in dem jeweiligen Maß in einem „gesunden“ Bereich lagen, so dass gar keine Veränderung zu erwarten war.

Die Effektstärken wurden deshalb zusätzlich auch nach der folgenden Formel gerechnet:

$$ES2 = (M2_E - M2_K) / S_{K2}$$

(E = Experimentalgruppe, K = Kontrollgruppe, ES2 = Effektstärke, M2 = Mittelwert der Posttestwerte, S_{K2} = Mittlere Standardabweichung der Posttestwerte der Kontrollgruppe)

Werden die Effektstärken nach dieser Formel gerechnet, bleiben die Ausgangswerte unberücksichtigt und es wird ein direkter Vergleich der Mittelwerte zum zweiten Messzeitpunkt möglich. Das bedeutet, dass der jeweilige „Endstand“ der Gruppen in Beziehung gesetzt wird. Voraussetzung für die Anwendung dieses Verfahrens ist, dass sich die beiden Gruppen zum ersten Messzeitpunkt nicht wesentlich unterscheiden. Bei der Berechnung der Effektstärken nach dieser Formel bedeutet 0 wieder keine Veränderung, positive Werte bedeuten eine positivere Entwicklung für die Experimentalgruppe und negative Werte eine Verschlechterung, wenn sich günstige Werte durch höhere Werte in den Skalen abbilden. Bei solchen Skalen, bei denen geringere Werte eine günstige Veränderung bedeuten, kehrt sich die Interpretation der Effektstärken um.

Der Vorteil der Anwendung beider Berechnungsformen liegt darin, dass sich ihre Ergebnisse gegenseitig „kontrollieren“ bzw. relativieren. Werden zum Beispiel Effekte nach ES1 erzielt, nach ES2 aber nicht, so kann der Grund darin liegen, dass die jeweilige Vergleichsgruppe von vornherein die besseren Werte hatte, und die Experimentalgruppe hier nur „Rückstände“ aufgeholt hat.

Statistisch signifikante Unterschiede der Mittelwertsdifferenzen wurden über **T-Tests** (s. Anhang C) ermittelt. Stellten sich signifikante Veränderungen ein, die sich bei der Kontrollgruppe jeweils nicht ergeben haben oder umgekehrt, bzw. hatten sich signifikante, aber gegenläufige Entwicklungen für beide Gruppen ergeben, wurden **Varianzanalysen** (s. Anhang C) gerechnet, um eventuelle Interaktionseffekte auf Signifikanz zu prüfen.

Für den AVEM wurden zusätzlich die **prozentualen Häufigkeiten** der tendenziellen Musterzugehörigkeit ausgewiesen. Es wurde hier auf die tendenzielle Musterzugehörigkeit zurückgegriffen, da sich jeweils nur ein Viertel oder ein Fünftel der Teilnehmerinnen einer Gruppe mit einer Wahrscheinlichkeit von mehr als 95 Prozent einem Muster zuordnen ließen.

Neben der statistischen Signifikanz fand in der Auswertung auch die **praktische Relevanz** der Befunde Beachtung. Die praktische Relevanz ist ein wichtiges Maß in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, denn für sich genommen sagt der Hinweis auf die statistische Signifikanz noch nichts über die praktische Bedeutsamkeit eines Befundes aus. Umgekehrt nutzen auch Befunde nicht viel,

wenn nicht sicher gestellt ist, dass die Ergebnisse nicht zufällig zustande kamen. Altrichter (2003) schlägt vor, das Konzept der statistischen Signifikanz mit dem der praktischen Relevanz zu verbinden. Als Verfahren zur Messung der praktischen Bedeutsamkeit werden die Berechnung von Korrelationen zwischen Prädiktor mit Kriterium und von Effektstärken (ES) sowie der Binominal Effect Size Display (BESD) von Rosenthal (1994) beschrieben, der angibt, um wie viel Prozent eine Gruppe mehr Erfolge erzielt hat als eine andere Gruppe. Die Tabelle 13 zeigt im Überblick, wie die Kennzahlen der einzelnen Verfahren zur praktischen Signifikanz zusammenhängen, und enthält Vorschläge, ab welchen Grenzen Effekte als gering, mittel bzw. groß bezeichnet werden können.

Tabelle 13: Kennzahlen zur praktischen Relevanz im Überblick (nach Astleitner, 2003, S. 51)

Praktische Signifikanz	Korrelation Prädiktor mit Kriterium	Effektstärke bei Vergleich der Mittelwerte von G1 und G2	BESD-Erfolgsraten G1 : G2
gering	0.05	0.1	47 : 52
	0.10	0.2	45 : 55
mittel	0.15	0.3	42 : 57
	0.20	0.4	40 : 60
	0.24	0.5	38 : 62
	0.29	0.6	35 : 64
	0.33	0.7	33 : 66
groß	0.37	0.8	31 : 68
	0.41	0.9	29 : 70
	0.45	1.0	27 : 72
	0.60	1.5	20 : 80
	0.71	2.0	14 : 85
	0.78	2.5	11 : 89
	0.83	3.0	08 : 91

Astleitner (1997) weist alternativ ebenso auf die Möglichkeit hin, **Erfolgsraten** (ER) zu berechnen. Auch dieses Verfahren wurde in der Wirksamkeitsanalyse angewandt (s. Anhang C, 03). Erfolgsraten werden berechnet, nachdem die abhängige Variable hinsichtlich Erfolg und Misserfolg dichotomisiert und mit den Daten einer ebenso dichotomen unabhängigen Variable gekreuzt wurde. Zur Festlegung eines Erfolges dienen Bezugsnormen, die sozial, individuell oder kriteriumsorientiert bestimmt werden können. Bei einer individuellen Bezugsnorm zum Beispiel, die auch in der vorliegenden Untersuchung angewendet wurde, werden vergangene Leistungen derselben Person oder Gruppe als Standard herangezogen. Ein Erfolg ist dann gegeben, wenn man gleich gut oder besser als bei vergangenen Leistungserhebungen abschneidet. Individuelle Standards haben sich unter lern- und motivationspsychologischen Gesichtspunkten als besonders wirksam heraus gestellt (Astleitner, 2003).

Der Vorteil der Erfolgsraten ist, dass sie einerseits sehr sensibel Erfolge abbilden. Andererseits ist anhand dieser Daten genau abzulesen, bei wie vielen Teilnehmerinnen sich Erfolge bzw. keine nega-

tiven Veränderungen eingestellt haben. Da geringe Effektstärken auch in dem besonders erfolgreichen Abschneiden einzelner „Ausreißer“ begründet sein kann, können diese durch die Erfolgsraten noch einmal kontrolliert und ggf. bekräftigt, relativiert oder in Frage gestellt werden. Wenn sich also die Ergebnisse der Erfolgsratenberechnung von denen der Effektstärkenberechnung unterscheiden, so kann dieses zum Beispiel daran liegen, dass bei der änderungssensitiveren Form der Erfolgsratenberechnung die kleinen Einzelerfolge vieler Teilnehmerinnen, die ihren Status quo halten oder verbessern konnten, mehr zum Tragen kommen.

Sind die Ergebnisse von Erfolgsraten- und Effektstärkenberechnung nicht einheitlich oder sogar widersprüchlich bei Betrachtung der einzelnen Gruppen, so kann dieses umgekehrt aber auch bedeuten, dass die positiven Effekte bei der Effektstärkenberechnung mehr auf einzelne oder mehrere besonders erfolgreiche Teilnehmerinnen zurückzuführen sind.

Zu bedenken ist, dass praktische Relevanz relativ ist. Sie hängt davon ab, wie eine Wissenschaft Effektstärken einordnet bzw. gewichtet und sie somit als praktisch relevant bezeichnet. Die Beurteilung der praktischen Relevanz hängt auch davon ab, welche Effekte in der Vergangenheit im jeweiligen Forschungsfeld gefunden wurden. Gab es also zum Beispiel in der Vergangenheit nur schwache Effekte, so kann bereits ein mittlerer Effekt als relevant beurteilt werden. Ein wichtiger Faktor ist auch die Veränderbarkeit der abhängigen Variablen. Viele Persönlichkeitsvariablen, wie zum Beispiel die Variable „Einstellungen“, sind relativ stabil und können nur schwer verändert werden. Hier können schon geringe Effekte als relevant angesehen werden.

Ebenso müssen bei der Beurteilung der praktischen Relevanz auch **Kosten-Nutzen-Überlegungen** einbezogen werden. Das bedeutet, dass es möglich sein muss, den Effekt mit einem vertretbaren Aufwand wiederholt zu realisieren (Astleitner, 2003).

Der Nutzenbeurteilung wurden die Angaben der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen zugrunde gelegt. Es wurden **Häufigkeiten und Prozentwerte** und bei der differenziellen Auswertung auch **Mittelwerte** gebildet.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Sowohl für die Experimental- als auch für die Kontrollgruppe haben sich nur einige geringe Effekte ergeben (s. Tab. 14 und 15, S. 124; Anhang C, 12). Dies erstaunt insofern nicht, als die bisherigen Reflexionsgewohnheiten über viele Jahre aufgebaut wurden, während das korrektive Training nur

wenige Wochen dauern konnte. Für die Teilnehmerinnen beider Gruppen gilt natürlich, dass sie während der Erprobung des Trainings weiterhin auch gewohnheitsmäßig zwar nicht unbedingt schriftlich, aber doch spontan reflektiert haben.

Tabelle 14: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Gesamtgruppe)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOT	1,49		-0,12	GE für E	0,11	GE für E
REG	5,36		-0,00		0,19	GE für E
WALL	0,56		0,10	GE für K	-0,03	
WIN2K	7,72	GE für E	0,22	GE für K*)	-0,17	GE für K
WINK	9,08	GE für E	0,12	GE für K	-0,10	GE für K
WINB	-12,46	GE für K	0,03		-0,06	

HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), ER = Erfolgsraten, E = Experimentalgruppe, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

Tabelle 15: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Gesamtgruppe)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Beruflicher Ehrgeiz	5,7		-0,10	GE für E	0,05	
Perfektionsstreben	1		-0,04	*)**)	-0,17	GE für K
Resignationstendenz bei Misserfolgen	1,1		-0,03		-0,14	GE für K
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-2,3		0,13	GE für K	0,01	
Erfolgserleben im Beruf	-1,2		-0,01		0,16	GE für E
Lebenszufriedenheit	-0,5		-0,06	*)	-0,03	
Erleben sozialer Unterstützung	1,1		-0,11	GE für E*)	0,01	
p für Muster G			-0,12	GE für E	0,11	GE für E
p für Muster S			0,10	GE für K	-0,02	
p für Muster A			0,13	GE für K	-0,07	

ER = Erfolgsraten, E = Experimentalgruppe, K = Kontrollgruppe, p = Wahrscheinlichkeit, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

In keinem Fall konnte eine Gruppe Effekte nach allen drei Berechnungsformen erreichen, so dass eine Interpretation der Ergebnisse nur sehr differenziert und mit aller Vorsicht erfolgen konnte. Ein einheitliches Ergebnis zumindest im Hinblick auf die beiden Effektstärkenberechnungsformen gab es

für die Experimentalgruppe nur in Bezug auf die positiven Effekte bei der Skala „Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung“ und der Wahrscheinlichkeit, dem Muster G anzugehören. Bei der Skala „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“ Fall ergaben sich die Effekte allerdings nur dadurch, dass sich die Experimentalgruppe in Bezug auf diese Skala weniger verschlechtert hat als die Kontrollgruppe. Diese Mittelwertsdifferenzen der Experimental- und Kontrollgruppe wurden auch nicht signifikant.

Signifikant über die zwei Messzeitpunkte wurden die Mittelwertsunterschiede der Kontrollgruppe hinsichtlich der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (+0,52; $T = -2,817$) (s. Abb. 19) sowie den AVEM-Dimensionen „Erleben sozialer Unterstützung“ (-0,76; $T = 2,967$) (s. Abb. 20) und „Lebenszufriedenheit“ (+0,58; $T = -2,425$) (s. Abb. 21, S. 126). Dem Erfolg hinsichtlich ihres Kompetenzerlebens und ihrer Lebenszufriedenheit steht die negative Entwicklung dieser Gruppe in Bezug auf ihr Erleben sozialer Unterstützung gegenüber (Mittelwerte s. Anhang A, 4.1 und 4.2; T-Tests s. Anhang C, 4,5 und 6). Die **Interaktionen** wurden jeweils nicht signifikant (s. Anhang C, 13).

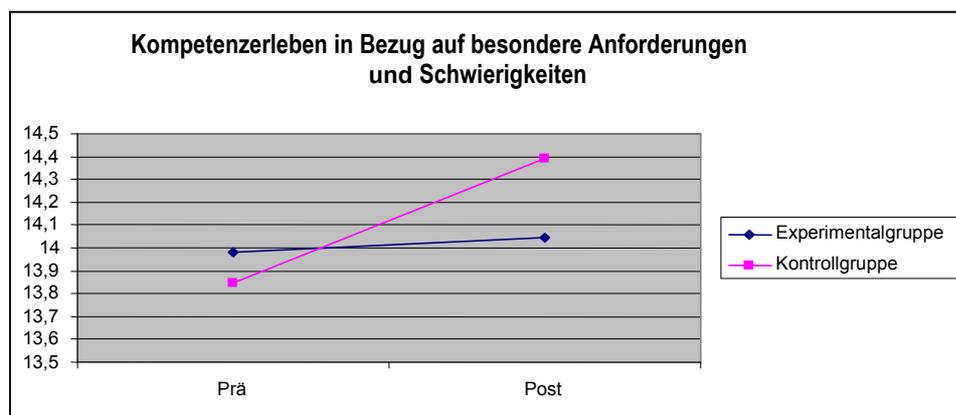


Abbildung 19: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“

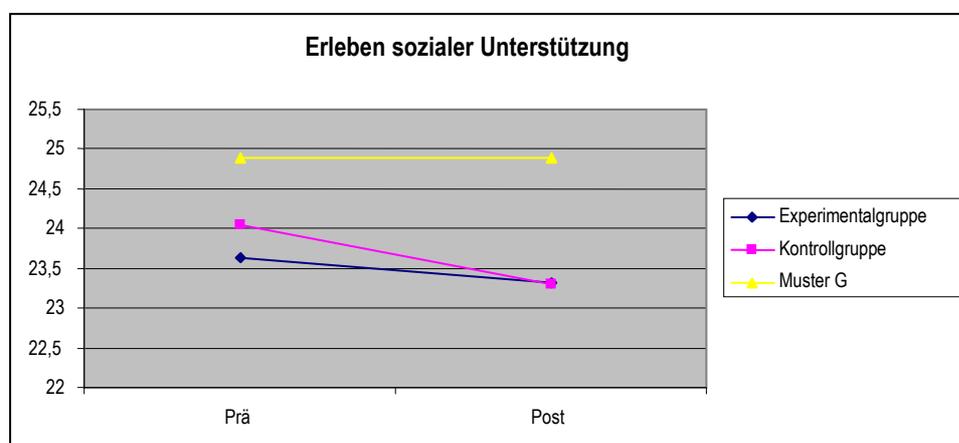


Abbildung 20: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“

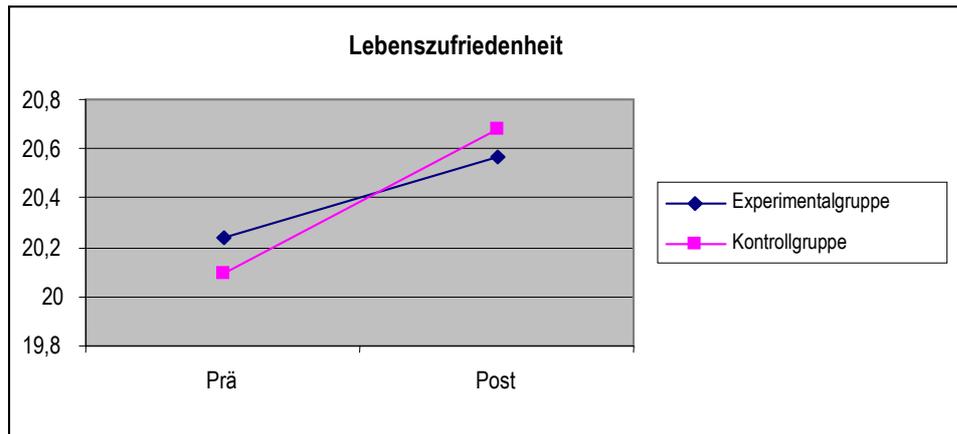


Abbildung 21: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Gesundes Muster= 25,1)

Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

- Keine Gruppe hat sich im Hinblick auf die Skala der allgemeinen Selbstwirksamkeit verändert. Dies Ergebnis erstaunt insofern kaum, da der Mittelwert der Prämessung nur geringfügig (wenn auch signifikant) unter dem Durchschnittswert der Eichstichprobe lag und dieses Konstrukt relativ stabil ist. Punktuelle Erfahrungen werden kaum die allgemeine Selbstwirksamkeit modifizieren können.
- Beide Gruppen haben sich bei der Skala „Perfektionsstreben“ **signifikant** vom Muster G entfernt ($T = 2,347$ Kontrollgruppe / $T = 2,152$ Experimentalgruppe) (s. Abb. 22), so dass es sich hier um eine Entwicklung zu handeln scheint, der andere beeinflussende Variablen zugrunde lagen. Die Korrelationsberechnungen zeigten auch, dass diese Skala eher unabhängig von den anderen Skalen ist. Eine Abnahme des Perfektionsstrebens ergab sich ebenfalls bei Lehramtsstudierenden nach der Durchführung von Trainingsmaßnahmen zur Förderung der Problemlösekompetenzen und der Entspannungsfähigkeit (Neuhaus & Schaarschmidt, 2002). Offensichtlich darf sich jemand, der experimentieren will, nicht durch zu viel Perfektionsstreben blockieren.

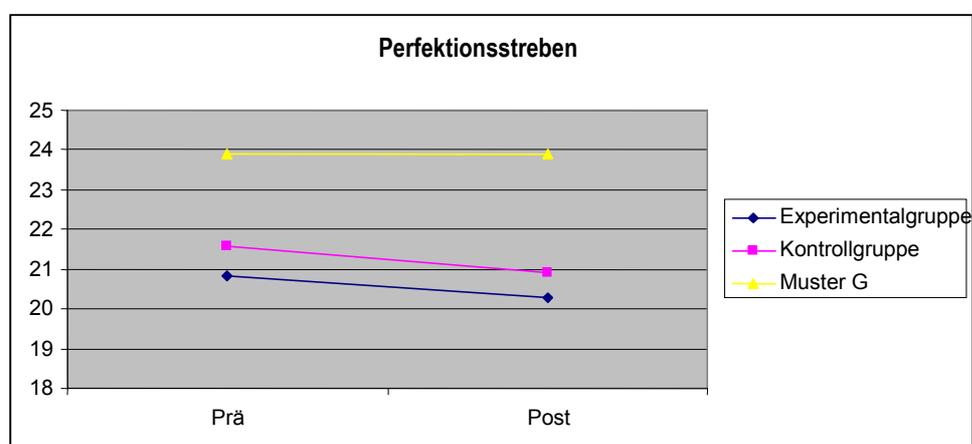


Abbildung 22: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“

- Aus den unterschiedlichen Ergebnissen der **Erfolgsraten- und Effektstärkenberechnung** der Kontrollgruppe für die Skalen „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ und „Kompetenzerleben (Gesamt)“ lässt sich folgern, dass es vermutlich sehr erfolgreiche Teilnehmerinnen in der Kontrollgruppe gab, dass aber insgesamt mehr Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe ihren Status quo halten oder ihn geringfügig verbessern konnten.
- Die **Erfolgsraten** haben bei den Skalen einen Range von 48 bis 67 Prozent und bei den AVEM-Dimensionen von 63 bis 74 Prozent. Die günstigeren Erfolgsraten für die AVEM-Dimensionen gegenüber den Skalen zeichnen sich auch bei Betrachtung der differenziellen Auswertungen ab. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass im Rahmen der praktischen Ausbildung eher auf die arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster als auf die erhobenen Persönlichkeitsvariablen positiv Einfluss genommen wird, bzw. letztere wesentlich stabiler sind. Das würde bedeuten, dass die Persönlichkeitsvariablen zu Zielvariablen erklärt werden sollten, die ggf. einer gezielten Intervention bedürfen. Es macht wenig Sinn, Schülerinnen einfach länger in der Ausbildung verweilen zu lassen, um hier Effekte zu haben.
- Hinsichtlich der **AVEM-Musterzugehörigkeit** (s. Tab. 16) gab es insgesamt nur geringe Veränderungen. Für die Experimentalgruppe gab es drei Veränderungen in gewünschter Richtung, und beim Muster B haben sich keine Veränderungen gezeigt. Demnach hatte die Experimentalgruppe hier also auch keine Verschlechterungen zu verzeichnen. Beim Muster G konnte sie sich um drei Prozent steigern. Dagegen hatte die Kontrollgruppe drei unerwünschte Veränderungen im Hinblick auf die tendenzielle Musterverteilung. Allerdings sank ihre Zugehörigkeit zum Risikomuster B um drei Prozent.

Tabelle 16: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Gesamtgruppe)

Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung				
	Experimentalgruppe (prä) (N = 207)	Experimentalgruppe (post) (N = 207)	Kontrollgruppe (prä) (N = 166)	Kontrollgruppe (post) (N = 166)
Muster G	25%	28%	26 %	24 %
Muster S	23%	22%	20 %	23 %
Muster A	23%	22%	22 %	24 %
Muster B	28%	28%	32 %	29 %

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung

Positiv für die Experimentalgruppe festzustellen bleibt also, dass sich für einzelne Teilnehmerinnen ein positiver Trend abzeichnete und dass eine negative Entwicklung für die meisten Teilnehmerinnen nicht oder nicht in bedeutsamem Maße stattgefunden hat. Ebenfalls gilt für die Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe, dass ihre Wahrscheinlichkeit für das Muster G leicht angestiegen ist, während

sie sich für die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe leicht verringert hat. Überhaupt gab es für die Experimentalgruppe hinsichtlich ihrer tendenziellen Musterzugehörigkeit keine Verschlechterungen. Hinsichtlich der Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ konnte eine negative Entwicklung in dem Maße, wie sie bei der Kontrollgruppe stattgefunden hat, verhindert werden. Andererseits gab es aber auch signifikant günstige Entwicklungen in der Kontrollgruppe – vor allem im Hinblick auf das Kompetenzerleben einiger Teilnehmerinnen.

Die H₀ der Forschungshypothese H4, dass sich positive Veränderungen in Form von günstigen Werten in den Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen nach der Durchführung der Maßnahme ergeben, muss angesichts der Effekte in beiden Gruppen beibehalten werden. Das Training bewirkt mit Blick auf die ausgesuchten Variablen keine bemerkenswerten Effekte. Aber angesichts dieser Ergebnisse erscheint eine differenzierte Auswertung für die einzelnen Sub- und Merkmalsgruppen lohnenswert.

Nutzenbeurteilung und Akzeptanz

Die Akzeptanz gegenüber dem Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ entspricht der einer realistischen Erwartungshaltung. Nach Sieland (2006b) muss immer damit gerechnet werden, dass auch gesundheitsdienliche Interventionen zunächst Widerstände einzelner oder vieler Beteiligter hervorrufen, da jede Veränderung als beanspruchungsrelevant erlebt wird. Wenn Schülerinnen in der Berufsausbildung mit (zusätzlichen) Aufgaben konfrontiert werden, so stehen sie diesen auch nie alle positiv gegenüber. Immerhin hielten aber 60 Prozent der Schülerinnen (bei anonymer Beantwortung) das Verhältnis von Aufwand und Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision für angemessen. Der Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision wurde von etwa der Hälfte der Teilnehmerinnen mit „Mittel“ bewertet und sogar 30 Prozent bewerteten den Nutzen mit „Gut“.

Drei Viertel der Teilnehmerinnen hielten die Reflexionen negativer Erfahrungen für wirkungsvoller als die positiver Gefühle. Damit steht ihre subjektive Einschätzung konträr den quantitativ erhobenen Daten der Wirksamkeitsanalyse gegenüber, die ergab, dass die Reflexion positiver Gefühle eher günstigere Effekte zeitigt (s. Kap. 5.2.2).

Die Reflexionsvorlieben wurden von den Teilnehmerinnen unterschiedlich beurteilt. Die Hälfte der Teilnehmerinnen hielt die Kombination von Aufzeichnungen und Reden mit dem kritischen Freund für eine sinnvolle Herangehensweise. Ungefähr ein Drittel betrachtete den Austausch mit dem kritischen Freund als gewinnbringender gegenüber den Alternativen „Aufzeichnungen“ und „Reden inklusive

Aufzeichnungen“. Die Kooperation mit der kritischen Freundin / dem kritischen Freund wurde von 75 Prozent der Teilnehmerinnen mit „gut“ oder „sehr gut“ bewertet. Ein Gesamtmittelwert von 2,0 lässt den Schluss zu, dass der Austausch insgesamt sehr positiv erlebt wurde. Damit haben die Schülerinnen eine für ihre berufliche Praxis sehr wesentliche und wichtige Erfahrung machen können (s. Ergebnistabellen, Anhang A, 4.3). Auch wenn das Gespräch nicht bei allen unbedingt zu effektiveren Handlungsstrategien geführt haben muss, so könnte es doch zumindest eine unmittelbare Entlastung bewirkt haben und damit als gewinnbringend erlebt worden sein.

Ein Drittel der Teilnehmerinnen gab an, nach Durchführung der emotionszentrierten Selbstreflexion deutliche Unterschiede zu bisherigen Reflexionsgewohnheiten festzustellen. Für dieses Drittel war damit in jedem Fall ein subjektiver Nutzen gegeben. Diesbezüglich unterschieden sich die Erzieherinnen nicht von den Sozialassistentinnen. Viele der Teilnehmerinnen schrieben, dass sich ihre Reflexionsgewohnheiten dahingehend verändert hätten, dass sie nun intensiver, tiefergehender, bewusster und differenzierter reflektieren würden. Folgende Änderungen wurden von den Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen zum Beispiel genannt:

- *Ich beschäftige mich intensiver mit den Reflexionen.*
- *Ich denke intensiver über mich, meine Gefühle und meine Handlungsweisen nach.*
- *Ich setze mich intensiver mir Erlebnissen und Gefühlen auseinander.*
- *Ich reflektiere sorgfältiger.*
- *Ich habe versucht, meine Fragestellungen noch klarer zu formulieren und auch versucht Gefühle zu äußern.*
- *Man denkt intensiver über „getane“ Sachen nach.*
- *Ich beschäftige mich mehr mit privaten Auseinandersetzungen.*
- *Man hinterfragt mehr und sucht nach Lösungsmöglichkeiten.*
- *Positives zu reflektieren.*
- *Mehr Aufwand und viel intensiver.*
- *Ich überlege immer mehr, ich beschäftige mich mehr damit.*
- *Man denkt über den Tag genauer nach.*
- *Man reflektiert Ereignisse genauer.*
- *Intensiver, regelmäßiger, tut gut.*
- *Tiefergehende Reflexionen.*
- *Ich sehe Dinge an mir, die ich vorher nicht gemerkt habe.*
- *Ich bin viel ruhiger gegenüber meinen Mitmenschen.*
- *Ich setze mich mehr mit den Hintergründen und Verhaltensweisen auseinander. Mir wird manches bewusst, warum es passiert,*
- *Ich überlege genau, bevor ich was mache.*
- *Ich habe gemerkt, dass ich mit meinem Reflexionspartner sehr gut reflektieren kann, vor allem, wenn ich nach dem vorgegebenen Zettel / Fragen gehe.*
- *Ich setze mich viel mehr mit positiven und negativen Dingen auseinander und versuche auch, so gut es geht, meine neuen Vorsätze umzusetzen. Was mir bis jetzt relativ gut gelungen ist.*
- *Die Reflexionen fallen mir nun leichter und werden intensiver.*
- *Ich reflektiere gewissenhafter und produktiver.*

- *Ich denke differenzierter nach.*
- *Ich denke gezielter nach.*
- *Ich denke mehr über mein Verhalten nach.*
- *Ich reflektiere jetzt gezielter, stelle genauere Fragen.*
- *Ich nehme die Sache ernster.*
- *Ich bin einigen Mitschülern gegenüber offener geworden.*
- *Dadurch kann ich mich etwas besser einschätzen in manchen Situationen.*
- *Ich denke öfter nach, wenn ich etwas tue.*
- *Ich habe einige Vorsätze erfüllt.*
- *Ich schreibe meine Zielsetzungen auf.*
- *Ich habe besser drauf geachtet.*
- *Ich kann mit negativen Situationen besser umgehen.*
- *Ich habe bemerkt, dass ich mit einigen Umständen besser umgehen kann.*
- *Ich achte auf die kleinen Dinge mehr.*
- *Ich denke viel intensiver über die Tage nach und das Reflektieren hilft mir.*
- *Ich fühle mich sicherer, was ich tue.*

Diese Zitate aus den Abschlussbilanzen geben den positiven Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion auf sehr anschauliche Weise wieder. Sie dokumentieren sehr gut den vielseitigen Nutzen, den die Teilnehmerinnen durch die Selbstreflexion und die kollegiale Supervision haben können. Bei den offenen Fragen in der Abschlussbilanz gaben die Tagebuchsreiber auf die Frage, welche Hoffnungen durch das Projekt „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ erfüllt wurden, zum Beispiel die folgenden Antworten:

- *Mehr über die Gefühle / Ereignisse reden.*
- *Ich konnte mich mit Kollegen besser austauschen, weil es strukturierter war.*
- *Dass man noch mehr Tipps zum Reflektieren bekommt.*
- *Dass ich intensiver reflektiere.*
- *Tieferes Reflektieren.*
- *Dass ich mich intensiver mit Reflexionen auseinander gesetzt habe.*
- *Es hat mir geholfen, regelmäßig zu reflektieren.*
- *Ich kann besser mit Reflexionsfragen umgehen und sie effektiv beantworten.*
- *Dass sich in einigen Situationen mein Verhalten geändert hat.*
- *Mir mein Verhalten zu verdeutlichen.*
- *Dass man tiefer in sich hinein geht.*
- *Mein eigenes Verhalten beobachtet, Fehlverhalten erkannt.*
- *Dass ich die Ursachen besser reflektieren kann und Lösungen finde.*
- *Besseres Verständnis für Ereignisse.*
- *Ich habe mich mehr mit den Situationen auseinander gesetzt.*
- *Dass man sich oft hinterfragen kann.*
- *Dass ich etwas selbstbewusster geworden bin.*
- *Dass ich mich mehr in der Arbeit finde.*
- *Mehr über mich und meine Eigenschaften zu erfahren.*
- *Ich wurde als Gesprächspartner respektiert.*
- *Ich bin in den Reflexionen besser geworden.*
- *Dass man auch als Praktikantin Dinge ändern kann.*
- *Die Problembewältigung wurde so etwas leichter, da man über vieles nachgedacht hat.*
- *Entwicklung von Handlungsplänen.*

- *Ich habe über Handlungsalternativen nachgedacht und konnte diese erfolgreich erproben.*
- *Ich komme mit Stresssituationen besser zurecht.*
- *Ich habe mein eigenes Verhalten verbessert.*
- *Ohne dieses Projekt hätte ich nicht so viel und intensiv reflektiert.*
- *Ich habe mich über mich selbst gefreut, dass ich sie regelmäßig durchgeführt habe.*
- *Dass meine Gefühlsbewältigung schriftlich und sehr gut festgehalten worden ist.*
- *Ich habe Verhaltensweisen durch meine intensive Reflexion gefunden und kann besser mit Gefühlsregungen umgehen.*
- *Meine Gefühle zu bewältigen.*
- *Man war motiviert, sich mit verschiedenen Ereignissen auseinander zu setzen.*
- *Mir wurde klar, dass ich ein sehr gutes Verhältnis zu meiner Familie, Gemeinde und zu meinen Freunden habe.*

Es standen Anmerkungen im Vordergrund, die sich auf die Verbesserung der Reflexionsfähigkeit sowie auf die Problem- und Gefühlsbewältigung beziehen. Ebenso haben die Teilnehmerinnen positiv hervorgehoben, dass sie erfolgreich Handlungspläne entwickeln und erproben konnten.

Kritische Kommentare gab es vor allem zu dem erhöhten Zeitaufwand durch das Schreiben der Reflexionen, einem zu geringen erfahrbaren Nutzen, aber auch in Bezug auf eigene „Unzulänglichkeiten“. Die Teilnehmerinnen nannten bei den Befürchtungen, die tatsächlich eingetreten seien, zum Beispiel die folgenden:

- *Dass es doch ein hoher Aufwand gewesen ist.*
- *Hoher Arbeitsaufwand, wenig Nutzen.*
- *Zu viel Aufwand und Arbeit.*
- *Dass die Reflexionen Freizeit beanspruchen.*
- *Dass es mir wieder nichts nützt.*
- *Dass es mir nicht viel gebacht hat.*
- *Dass es mir an manchen Tagen schwer fällt, mich für ein Ereignis, das ich reflektieren will, zu entscheiden oder mir keine Situation einfällt.*
- *Dass mein Reflexionsverhalten nachlässt (manchmal habe ich es fast vergessen.)*
- *Die ganze Sache nicht ernst genug genommen.*
- *Dass ich viel mehr negative Sachen sehe, als positive.*
- *Mein kritischer Freund war leider total unkritisch und immer tief betroffen.*

Diese persönlichen Aussagen der Teilnehmerinnen machen deutlich, dass zunächst ein intensives Training im Hinblick auf gelungene Reflexionen erforderlich ist, damit die günstigen Wirkungen dieser Reflexionsmethode von ihnen erkannt und für sie wahrscheinlicher werden. Zum Beispiel könnten auch mit Hilfe von Musterbeispielen für gelungene Reflexionen Modellierungseffekte genutzt werden.

Fragestellung: Wird dieser Einfluss verstärkt oder gemindert, wenn neben beruflichen zusätzlich auch private Erlebnisinhalte reflektiert werden? (generelle Wirksamkeit bei zusätzlicher Reflexion privater Erlebnisinhalte)

Bedeutsamkeit

Hier sind zwei Wirkvarianten denkbar: wer auch private Inhalte reflektiert, übt variantenreicher und erzielt damit mehr Effekte. Es ist aber auch möglich, dass derjenige, der Privates reflektiert, auch dort mehr belastet ist. Damit wäre eine geringere Änderungschance gegeben. Durch die Bearbeitung dieser Fragestellung würde dann also dem Einfluss der Belastung durch das Vorhandensein intensiver privater emotionaler Erlebnisinhalte bzw. der Entlastung durch das Reflektieren auf die Wirksamkeit nachgegangen werden.

Statistisches Verfahren

Die Experimentalgruppe wurde zur Überprüfung dieser Fragestellung noch ein weiteres Mal geteilt in solche Teilnehmerinnen, die zusätzlich auch private Reflexionsinhalte berücksichtigt, und solche, die sich auf berufliche Inhalte beschränkt haben. Dabei handelte es sich aber nicht um eine Zufallsauswahl, da es den Teilnehmerinnen freigestellt war (sein musste), ob sie auch private Inhalte reflektieren möchten. Das bedeutete für die Auswertung und Interpretation, dass von zwei abhängigen Stichproben auszugehen war und nicht ganz genau bestimmt werden konnte, worauf letztendlich mögliche Effekte zurückzuführen sind.

Es wurden zunächst die Nettoeffekte und die Nettoerfolgsraten nach den beschriebenen Verfahren für die Gruppen der Teilnehmerinnen mit und ohne private Reflexionsinhalte ermittelt. Anschließend wurde der Nettoeffekt der Gruppe der Teilnehmerinnen ohne private Reflexionsinhalte von dem Nettoeffekt derer, die private Reflexionsinhalte reflektiert haben, subtrahiert. Da je nach Effektstärkenberechnung und Skala die Vorzeichen bei den Nettoeffekten unterschiedlich zu deuten sind, wird wieder in einer Spalte rechts neben den Nettoeffekten angegeben, für welche Gruppe diese Effekte jeweils positiv zu werten sind. Ausnahme sind hier wieder die Musterzugehörigkeiten. Es gilt nur wieder für das Muster G, dass ein zugewiesener Effekt positiv zu werten ist. Auf signifikante Veränderungswerte für die Kontrollgruppe wird in der Folge nicht mehr eingegangen werden, da sie bereits bei der Auswertung zur generellen Wirksamkeit berücksichtigt wurden.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung mit Interpretation

Die Ergebnisdarstellung (s. Tab. 17 sowie Tab. 1, Anhang B, 1.1; Anhang C, 12, 14 und 15) liefert sehr unterschiedliche Bilder je nach Berechnungsform: Nach den Nettoerfolgsraten hat nur die Gruppe, die auch private Reflexionsinhalte reflektiert hat (Gruppe R, N= 96), geringe oder mittlere Effekte zu verzeichnen, und zwar bei fast allen Skalen und bei den AVE-M-Dimensionen „Verausgabungsbereitschaft“ und „Beruflicher Ehrgeiz“. Auf der anderen Seite zeichneten sich nach der Effektstärkenberechnung geringe oder mittlere Effekte für die Gruppe ab, die nur berufliche Inhalte reflektiert hat (Gruppe O, N= 111), vor allem im Hinblick auf die Kompetenzskalen der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit.

Tabelle 17: Nettoerfolgsraten und -effektstärken für die einzelnen Skalen (R - O)

Skalen	Differenz der ER (R-K) – (O-K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1; NE1= NE (R) – NE (O)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2; NE2 = ES2(R) – ES2(O)	Effekte nach ES2
HOM	8,25	GE für R	0,10	GE für O	-0,04	
HOP	7,26	GE für R	0,21	GE für O	-0,13	GE für O
HOT	12,70	GE für R	0,26	GE für O	0,06	
SREG	4,19		0,10	GE für O**)	-0,08	
WIN1K	8,52	GE für R	0,35	ME für O***)	-0,22	GE für O
WIN1B	-6,03		0,16	GE für R	0,08	
WIN2K	11,31	GE für R	0,39	ME für O* ¹)**)	-0,28	GE für O
WIN2B	-4,21		0,16	GE für R***)	0,15	
WINK	17,47	ME für R	0,41	ME für O***)	-0,26	GE für O
WINB	-6,96		0,18	GE für R	0,15	GE für O
WBCNT	-7,09	GE für O	0,14	GE für O	0,06	

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, R = Gruppe mit privaten Reflexionsinhalten, O = Gruppe ohne private Reflexionsinhalte, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz bei K, *¹) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (O), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (R), ***)¹) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (R) auf dem 0,01 Niveau

Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

- **Signifikant** wurden die Mittelwertsdifferenzen der Gruppe (R) (s. Anhang C, 14 und 15) für die Skalen „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (-0,87; T= 3,059) (s. Abb. 1, Anhang B, 1.1), „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (-1,21; T= 2,726) (s. Abb. 23, S. 134) und „Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierig-

keiten“ (-0,66; T= 2,028) (s. Abb. 4, Anhang B, 1.1). Allerdings handelt es sich nur beim Belastungsempfinden um eine für die Teilnehmerinnen günstige Entwicklung. Signifikante und für die Gruppe (O) positive Veränderungen ergaben sich für die Skalen „Selbstregulation“ (+0,62; T= -2,03) (s. Abb. 5, Anhang B, 1.1) und „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (+0,48; T= -2,001) (s. Abb. 2, Anhang B, 1.1). Die **Interaktionen** der Kompetenzskalen wurden ebenfalls alle signifikant (s. Anhang C, 14).

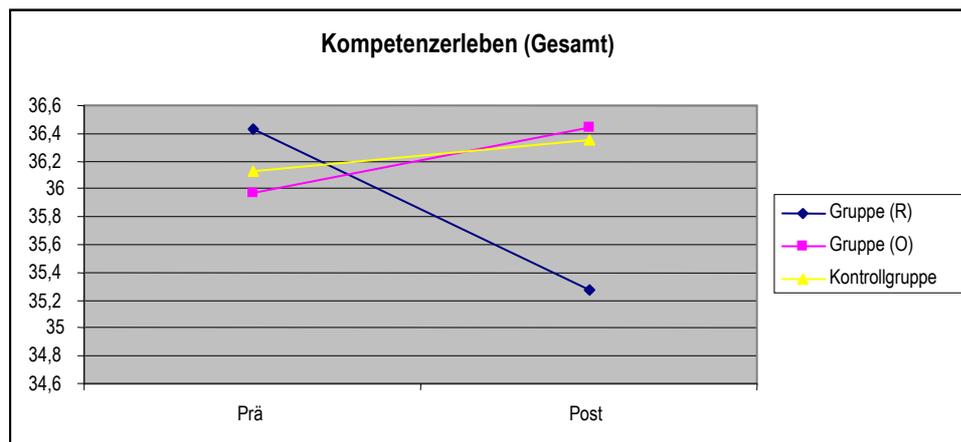


Abbildung 23: Hoch signifikante Interaktion der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) (F= 6,777)

- Hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, einem bestimmten **AVEM-Muster** anzugehören, gab es zwischen den beiden Gruppen kaum Unterschiede. Die Teilnehmerinnen, die nur berufliche Inhalte reflektiert haben, konnten im Hinblick auf die Zugehörigkeit zum Muster G nach der ES1-Berechnung einen geringen Effekt erzielen. Im Endresultat gehörten aber mehr Teilnehmerinnen, die auch privat reflektiert haben, tendenziell dem gesunden Muster an (29% gegenüber 26%).

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung.

Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass einerseits mehr Teilnehmerinnen, die privat reflektiert haben, ihren alten Status quo gehalten haben. Andererseits haben sich aber auch einzelne Teilnehmerinnen dieser Gruppe eher ungünstig entwickelt. Demgegenüber stehen einige Teilnehmerinnen der Gruppe, die nur beruflich reflektiert hat, die sich vor allem in den Werten für ihre Selbstregulation und ihr berufsspezifisches Kompetenzerleben sehr positiv entwickeln konnten.

Interessant ist, dass sich die positiven Entwicklungen der Kontrollgruppe und der Gruppe, die nur beruflich reflektiert hat, im Gegensatz zur Gruppe, die auch privat reflektiert hat, hinsichtlich ihres Kompetenzerlebens sehr ähneln (s. Abb. 1 und 2, Anhang B, 1.1). Dies macht deutlich, welchen Einfluss die Konzentration auf private Angelegenheiten - zumindest kurzfristig - auf das berufsspezi-

fische Selbstwirksamkeitserleben haben kann. Dies könnte auch das schlechte Abschneiden der Experimentalgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe in Bezug auf die Kompetenzskalen erklären.

Es scheint so zu sein, dass viele Menschen, die es vorziehen, auch private Inhalte zu reflektieren, dies deshalb tun, weil sie durch die privaten Angelegenheiten, die sie reflektieren, sehr belastet sind. Viele von ihnen schafften es aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit Themen, die sie bewegen, ihren Stand zu halten oder sich geringfügig zu verbessern. Einige von ihnen nahmen aber zunächst auch eine sehr ungünstige Entwicklung. Hier könnten akute Inkongruenzerfahrungen eine Rolle gespielt haben. Da die Distanzierungsfähigkeit der Personen, die Berufliches und Privates reflektierten, etwas, allerdings signifikant, geringer ausgeprägt war, als bei denen, die nur Berufliches reflektierten (-,45; $T = -13,78$), könnte das erklären, dass sie auch Privates „reflektieren mussten“.

Nach Berking (2007) können Gefühle, die trotz vorliegender Vermeidungstendenzen ins Bewusstsein dringen und für die keine erfolgreichen Handlungsrouinen zur Verfügung stehen, das Erleben von Kontrollverlust und dadurch eine massive Ausschüttung von Stresshormonen auslösen. Je länger dann dieser erhöhte Spiegel von Stresshormonen anhält, desto mehr wird die Hemmung von negativen Emotionen oder problematischen Verhaltensweisen gestört. Damit können pre-pathologische Reaktionsmuster ungehemmt auftreten. Wenn diese kurzfristig den bedrohlichen Zustand unkontrollierten Stresses reduzieren (also auch das Belastungsempfinden verringern), werden sie noch selektiv verstärkt. Problematisch daran ist, dass hier keine bewusste Verarbeitung stattfindet und deshalb möglicherweise das Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben eher sinkt. Dies könnte auch bei den privat Reflektierenden der Fall gewesen sein. Um diesen Effekten entgegen zu wirken, wäre sicherlich für die Teilnehmerinnen die Vermittlung erfolgreicher Strategien zur positiven Beeinflussung von emotionalen Reaktionen hilfreich gewesen wären.

Die Reflexionspraxis müsste demnach also viel stärker unter einem Belastungsaspekt gesehen werden. Personen, die Privates reflektieren und nicht so belastet sind, profitieren mehr, andere kommen damit scheinbar eher in die Falle der Überreflexion. Beides belegt zwar die Wirksamkeit der Selbstreflexion, zeigt aber auch, dass man mit spezifischen Indikationen und Kontraindikationen arbeiten müsste.

Bestätigt wird durch diese Ergebnisse aber in jedem Fall die These, dass private und berufliche Belastungen in wechselseitiger Abhängigkeit stehen bzw. dass das, was sich im Berufsleben auswirkt, nicht im Beruf entstanden sein muss (s. Abb. 4, S. 14).

Die H_0 der Forschungshypothese H_5 , dass Teilnehmerinnen, die zusätzlich private Reflexionsinhalte reflektieren, mehr positive Veränderungen zeigen als Teilnehmerinnen, die dieses nicht getan haben, muss angesichts der vorliegenden Ergebnisse beibehalten werden.

5.2.2 Differenzielle Trainingseffekte

Fragestellung: Welche Stichproben mit welchen Merkmalsausprägungen profitieren am meisten / am wenigsten?

Bedeutsamkeit

Hier geht es um die Frage einer differenziellen Indikation. Es werden die Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ für die folgenden Untergruppen bzw. mit den folgenden Verhaltens- und Merkmalsausprägungen vorgestellt:

1. Schülerinnen und Schüler an Fachschulen - Sozialpädagogik - (**Erzieherinnen**) und an Berufsfachschulen – Sozialassistentin/Sozialassistent – Schwerpunkt Sozialpädagogik (**Sozialassistentinnen**): Wie bereits dargestellt, bestanden zwischen den Gruppenmittelwerten der Prätestwerte in Bezug auf die erhobenen Variablen signifikante Unterschiede zwischen diesen Gruppen. Unterschiede in der Wirksamkeit würden helfen, einen geeigneten Ausbildungszeitraum für die „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ zu finden.
2. **Frauen und Männer**: Unterschiede in der Wirksamkeit würden bedeuten, dass in Folgeuntersuchungen über geschlechtsspezifische Vorgehensweisen nachzudenken ist.
3. Die Gruppen nach der tendenziellen Musterzuordnung der arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmuster (**Muster G, S, A und B**): Alle vier AVEM-Muster waren in den untersuchten Gruppen zu einem hohen Anteil vertreten. Unterschiede in der Wirksamkeit würden belegen, dass überusterspezifische Interventionsstrategien nachzudenken ist bzw. geben Hinweise darauf, ob sich die eingesetzten Erhebungsinstrumente zur Eignungsanalyse eignen.
4. Teilnehmerinnen, die den **Nutzen** der emotionszentrierten Selbstreflexion **eher positiv / eher negativ bewerten**: 65 Teilnehmerinnen haben den Nutzen des Moduls „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ mit „Hoch“ oder „Sehr hoch“ bewertet, 99 mit „Mittel“, und 40 haben die Antwortoption „Gering“ oder „Kein Nutzen“ gewählt. Die 99 Teilnehmerinnen, die in der Selbstreflexion und der kollegialen Supervision einen mittleren Nutzen sahen, wurden für eine bessere Kontrastbildung bei dieser Auswertung nicht berücksichtigt. Unterschiede in der Wirksamkeit würden die Bedeutung belegen, die einer positiven Nutzenbeurteilung seitens der

- Durchführenden zukommt bzw. welche Auswirkungen eventuelle Widerstände auf den Erfolg der Maßnahme haben.
5. Teilnehmerinnen, die dem **Aufwand im Verhältnis zum subjektiv empfundenen Nutzen akzeptierend / nicht akzeptierend gegenüber stehen**: 114 Teilnehmerinnen hielten den Aufwand im Verhältnis zum erlebten Nutzen für akzeptabel, 82 dagegen für eher nicht angemessen. Unterschiede in der Wirksamkeit würden auch die Bedeutung belegen, die der Akzeptanz gegenüber dem Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ seitens der Durchführenden zukommt bzw. welche Auswirkungen eventuelle Widerstände auf den Erfolg der Maßnahme haben.
 6. Teilnehmerinnen, die ihre **Gefühle reflektieren / eher nicht reflektieren**: Nach den Ergebnissen der qualitativen Auswertung der Selbstreflexionen haben 98 Teilnehmerinnen häufiger nach ihren positiven und / oder negativen Gefühlen gefragt, während 109 solche Fragestellungen selten oder gar nicht angewandt haben. Unterschiede in der Wirksamkeit würden die Relevanz der Reflexion eigener Gefühle belegen.
 7. Teilnehmerinnen, die **mehr positive als negative Gefühle reflektieren**: 91 Teilnehmerinnen haben mehr Fragen nach negativen Gefühlen gestellt, und 40 Teilnehmerinnen stellten mehr Fragen nach positiven als nach negativen Gefühlen. Unterschiede in der Wirksamkeit würden auch Erkenntnisse dahingehend liefern, wie die Schwerpunktsetzung im Hinblick auf die Reflexion von Gefühlen sein sollte. Damit würden auch Aussagen darüber möglich, wie die Aufgabenstellung der emotionszentrierten Selbstreflexion zu werten bzw. möglicherweise neu zu formulieren oder wie intensiv auch auf deren Einhaltung zu achten ist.
 8. Teilnehmerinnen, die in ihren Tagebüchern häufig **Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen oder Effekten und / oder nach Alternativen und solchen, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder Ursachen stellen**: 90 Teilnehmerinnen haben mindestens drei der Kategorien „Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen stellen“ berücksichtigt, während 45 Teilnehmerinnen maximal eine dieser Kategorien berücksichtigt und ansonsten - wenn überhaupt - nur Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder nach Ursachen gestellt haben. Unterschiede in der Wirksamkeit würden die Bedeutung eines hohen Reflexionsniveaus heraus stellen.
 9. Teilnehmerinnen, die günstige Werte in den Skalen der **„Allgemeinen Selbstwirksamkeit“**, der **„Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit“**, der **„Selbstregulation“** und **„Handlungs- und Lageorientierung“** und die, die eher ungünstige Werte haben: Die Minimal- und Maximalwerte für die untersuchten Gruppen belegen, dass es innerhalb der Gruppen für alle

Variablen große interindividuelle Unterschiede gab. Unterschiede in der Wirksamkeit würden wieder belegen, dass über spezifische Interventionsstrategien nachzudenken ist.

Diese ausgewählten Skalen oder Gruppen zeigten eine hohe interindividuelle Differenzierungsfähigkeit bzw. haben eine besondere Relevanz für weitere Anwendungen. Für die Gruppen 1 – 3 wurden zusätzlich - wegen ihrer Relevanz für den weiteren Einsatz der Selbstreflexionen - deren Nutzungsbeurteilung und Akzeptanz ermittelt und hier dargestellt. Für die Gruppen 4 – 5 ging es darum, die Auswirkungen bzw. die Zusammenhänge von verbaler Beurteilung auf die Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion festzustellen. Bei den Gruppen 6 – 8 wurden ausgewählte Aspekte des Reflexionsstils und der Reflexionskompetenz hinsichtlich ihrer Relevanz im Hinblick auf die Wirksamkeit überprüft. Mit den Gruppen, die unter 9 zusammengefasst wurden, sollten schließlich - wie auch schon bei den AVEM-Mustern - ausgewählte Merkmalsausprägungen ermittelt werden, für die sich möglicherweise besondere Wirkeffekte der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision nachweisen lassen.

Hinweis für den Leser: Für das Gesamtverständnis ist es nicht erforderlich, die Ergebnisse für alle Merkmalsgruppen zu kennen. Da die einzelnen Unterpunkte in sich geschlossene Kapitel sind, kann sich der Leser ggf. die für ihn interessanten Untergruppen auswählen.

Statistisches Verfahren

Zur Ermittlung der Gruppen mit spezifischen Merkmalsausprägungen wurden **Mittelwerte, Minimal- und Maximalwerte, T-Tests und Häufigkeiten** gerechnet. Die qualitative Auswertung der Emotionsstagebücher in Bezug auf die Bildung der Gruppen für die differenzielle Wirkanalyse bestand darin, auszuzählen, welche und wie viele Gefühle benannt und reflektiert wurden, sowie die Fragestellungen der Teilnehmerinnen zu kategorisieren und dann auszuzählen.

Statistisch signifikante Unterschiede der Mittelwertsdifferenzen wurden für die einzelnen Merkmalsgruppen über **T-Tests** ermittelt. Stellten sich für einzelne Sub- oder Merkmalsgruppen signifikante Veränderungen ein, die sich bei der Kontrollgruppe jeweils nicht ergeben haben (oder umgekehrt), bzw. haben sich signifikante, aber gegenläufige Entwicklungen für beide Gruppen ergeben, so wurde mit Hilfe von **Varianzanalysen** ebenfalls geprüft, ob es sich um einen signifikanten Interaktionseffekt handelt.

Um Aussagen über die differenzielle Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ zu treffen, wurden die **Nettoeffekte** aus den Werten der jeweiligen Untergruppen der Experimentalgruppe und Kontrollgruppe jeweils analog den folgenden Gleichungen berechnet:

$$ES1_{E-Mann} = M1_{E-Mann} - M2_{E-Mann} / SE (M1_{E-Mann} + M2_{E-Mann})/2$$

$$ES1_{K-Mann} = M1_{K-Mann} - M2_{K-Mann} / SK (M1_{K-Mann} + M2_{K-Mann})/2$$

$$\text{Nettoeffekt 1} = ES1_{E-Mann} - ES1_{K-Mann}$$

(E = Experimentalgruppe, K = Kontrollgruppe, ES1 = Effektstärke, M1 = Mittelwert der Prätestwerte, M2 = Mittelwert der Posttestwerte, S_E = Mittlere Standardabweichung der Prä- und Posttestwerte der Experimentalgruppe, S_K = Mittlere Standardabweichung der Prä- und Posttestwerte der Kontrollgruppe)

Für die differenzielle Wirksamkeitsanalyse verschiedener Merkmalsausprägungen innerhalb der Experimentalgruppe (Gruppen 4 - 8) wurden die Nettoeffekte wie folgt berechnet:

$$ES1_1 = M1_{E1} - M2_{E1} / S_{E1} (M1_{E1} + M2_{E1})/2$$

$$ES1_0 = M2_{E0} - M2_{E0} / S_{E0} (M1_{E0} + M2_{E0})/2$$

$$ES1_K = M1_K - M2_K / S_K (M1_K + M2_K)/2$$

$$\text{Nettoeffekt 1} = ES1_1 - ES1_K$$

$$\text{Nettoeffekt 2} = ES1_0 - ES1_K$$

$$\text{Nettoeffekt des Merkmals} = \text{Nettoeffekt 1} - \text{Nettoeffekt 2}$$

(E = Experimentalgruppe, K= Kontrollgruppe, $ES1_1$ = Effektstärke der Experimentalgruppe mit entsprechendem Merkmal, $ES1_0$ = Effektstärke der Experimentalgruppe ohne entsprechendes Merkmal, $ES1_K$ = Effektstärke der Kontrollgruppe, M1 = Mittelwert der Prätestwerte, M2= Mittelwert der Posttestwerte, S = Mittlere Standardabweichung der Prä- und Posttestwerte)

Entsprechend wurden für alle Subgruppen und Merkmale auch die Effektstärken bzw. Nettoeffekte nach der Formel ES2 berechnet. Bei den Gruppen 4 – 8 (s. S. 136f) wurde jeweils die gesamte Kontrollgruppe als Vergleichsgruppe gewählt, da in Bezug auf diese Subgruppen keine Differenzierung der Kontrollgruppe möglich war. Im Unterschied dazu konnte bei allen anderen Gruppen auch die Kontrollgruppe in die entsprechenden Subgruppen geteilt werden. Da je nach Effektstärkenberechnung und Skala die Vorzeichen bei den Nettoeffekten unterschiedlich zu deuten sind (s. o.), wurde in den Tabellen im Ergebnisteil bzw. im Anhang für den Leser gesondert vermerkt, für welche Gruppe die jeweiligen Effekte positiv zu werten sind (Berechnungen des Nettoeffektes: s. Anhang C, 03). Für die AVEM-Muster gilt, dass die Effekte jeweils eine Steigerung bzw. eine geringere Abnahme für die jeweilige Gruppe bedeuten. Dies ist bei den Mustern S, A und B eher nicht positiv zu werten.

Der **Nutzenbeurteilung** wurden die Angaben der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen zugrunde gelegt. Es wurden Häufigkeiten und Prozentwerte und bei der differenziellen Auswertung auch die Mittelwerte für einige Fragestellungen ermittelt. Sämtliche Auswertungstabellen dazu finden sich im Anhang 4.3.1.

Zusammenfassende Trendergebnisdarstellung und Hervorheben besonderer Einzelergebnisse

Die folgenden Unterkapitel sind jeweils so gegliedert, dass für die einzelnen Untergruppen zunächst eine zusammenfassende Trendergebnisdarstellung, anschließend besondere Einzelergebnisse im Hinblick auf signifikante Mittelwertsdifferenzen, Effektsstärken und Erfolgsraten sowie der tendenziellen Musterzuordnung und abschließend die Ergebnisse in Bezug auf die jeweilige Hypothese dargestellt werden.

1a) Erzieherinnen

Für die Erzieherinnen gilt, dass sich vor allem für die Kontrollgruppe einige positive Veränderungen gezeigt haben. Nach der Effektstärkenberechnung haben sich bei fast allen Skalen – ausgenommen die Skalen zur Handlungs- und Lageorientierung - geringe oder sogar mittlere Effekte für die Kontrollgruppe der Erzieherinnen ergeben. Nach der Erfolgsratenberechnung zeichneten sich aber auch geringe und bei den Skalen „Selbstregulation“ und „Kompetenzerleben (Gesamt)“ sogar mittlere Effekte für die Experimentalgruppe ab (s. Tab. 2 und 3, Anhang B, 1.2, Anhang C, 16 und 17). Offensichtlich gab es in der Kontrollgruppe einige sehr leistungsstarke Erzieherinnen, die sich in besonderem Maße, vor allem in ihrem allgemeinen und berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserleben und in ihrer Selbstregulationsfähigkeit, entwickelt haben. Offensichtlich kommt für die erfolgreicherer Erzieherinnen schon die Praktikumsphase an sich als positiver Wirkfaktor in Betracht. In der Experimentalgruppe dagegen konnten deutlich mehr Teilnehmerinnen zumindest ihren alten Stand wahren, wie die Effekte bei den Erfolgsraten belegen. Dies Ergebnis wird auch dadurch bestätigt, dass die Experimentalgruppe kaum Verschlechterungen in ihren Durchschnittswerten zu verbuchen hat.

- **Signifikant** wurden die Mittelwertsdifferenzen der Kontrollgruppe für die Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ (+0,86; T= -2,05) (s. Abb. 7, Anhang B, 1.2), der „Selbstregulation“ (+1,68; T= -3,78) (s. Abb. 24, S. 141), des „Kompetenzerlebens in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (+0,91; T= -2,98) (s. Abb. 8, Anhang B, 1.2) und des „Kompetenzerlebens (Gesamt)“ (+1,44; T= -2,61) (s. Abb. 25, S. 141) sowie die der AVEM-Dimensionen „Perfektionsstreben“ (-1,14; T= 2,49) (s. Abb. 10, Anhang B, 1.2) und „Lebenszufriedenheit“

(+1,26; $T = -3,2$) (s. Abb. 11, Anhang B, 1.2). Die Veränderung in Bezug auf die Skala „Perfektionsstreben“ bedeutet allerdings eine Verschlechterung, da sich die Kontrollgruppe hier dem Wert des „Musters B“ angenähert hat. Es wurde nur die **Interaktion** der Mittelwertsdifferenzen der Experimental- und Kontrollgruppe für die Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ signifikant ($F = 3,93$) (s. Anhang C, 16).

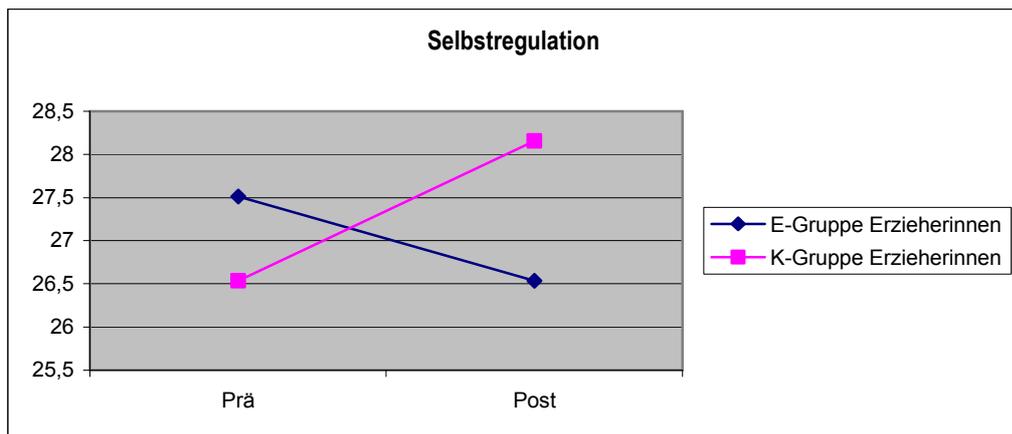


Abbildung 24: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Selbstregulation“ (Erzieherinnen)

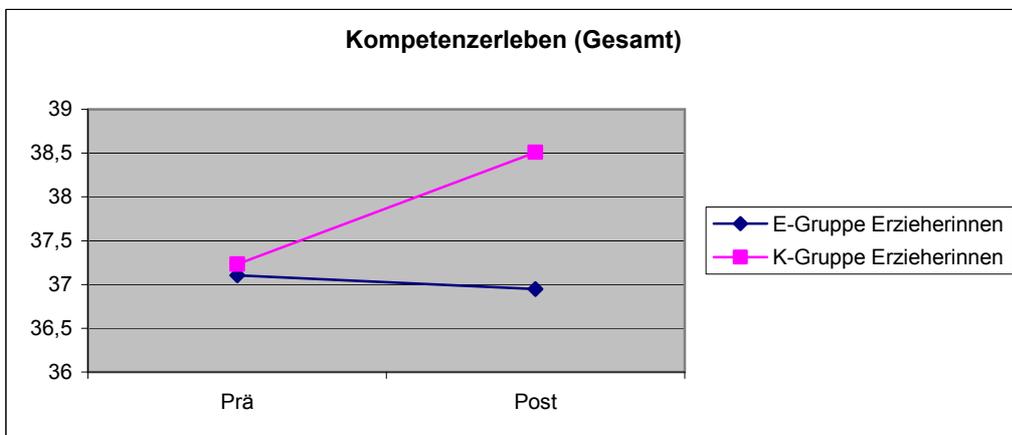


Abbildung 25: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Erzieherinnen)

Über die Gründe für diese besonders positive Entwicklung einzelner Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe kann hier nur spekuliert werden. Sie bedürfen einer eingehenderen Untersuchung. Eine Vermutung für die im Vergleich ungünstigere Entwicklung der Experimentalgruppe ist, dass die Gründe darin zu finden sind, dass insgesamt 53 Prozent der Erzieherinnen der Experimentalgruppe private Reflexionsinhalte reflektiert haben. Wie sich bereits bei der generellen Wirkkanalyse gezeigt hat, gab es bei einigen Teilnehmerinnen, die auch privat reflektiert haben, negative Entwicklungen hinsichtlich ihres berufsspezifischen Kompetenzerlebens, so dass die Mittelwerte

der Experimentalgruppe insgesamt nicht so positiv ausfielen wie bei der Kontrollgruppe. Erhöhte Praxis ist vielleicht auch schon an sich anstrengend. Wenn dann noch die gezielte und bisher nicht in der Weise gewohnte und nicht geübte Reflexion dazu kommt, steigert sich möglicherweise die Sensibilität für Ist-Soll-Diskrepanzen.

- Nach den **Erfolgsraten** war die Experimentalgruppe der Kontrollgruppe fast immer überlegen, d. h., dass in Bezug auf die Skalen mehr Teilnehmerinnen ihren alten Stand halten oder sich geringfügig verbessern konnten. Schon den alten Stand zu bewahren, ist angesichts der Praxiserfahrung, die diese Schülerinnen gemacht haben, nicht selbstverständlich, werden sie doch zunehmend mit den Realitäten ihres kurz bevorstehenden Berufslebens konfrontiert (Praxischock).
- Besonders viele Veränderungen gab es hinsichtlich der **tendenziellen Musterzuordnung** der Erzieherinnengruppen (s. Tab. 18). Interessant ist die gegenläufige Entwicklung beim Muster S. Während in der Experimentalgruppe hier eine Abnahme von sieben Prozent zu verzeichnen ist, ergab sich in der Kontrollgruppe eine Zunahme um neun Prozent.

Tabelle 18: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Erzieherinnen)

Prozentuale Musterverteilung der Erzieherinnen beim AVEM bei der Prä- und Postmessung				
	Experimental- gruppe (prä) (N = 78)	Experimental- gruppe (post) (N = 78)	Kontrollgruppe (prä) (N = 58)	Kontrollgruppe (post) (N = 58)
Muster G	32%	29%	33%	33%
Muster S	24%	17%	12%	21%
Muster A	22%	35%	28%	31%
Muster B	22%	19%	28%	16%

Beim Muster B verringerte sich der Anteil der Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe um drei Prozent, während er sich beim Muster A um dreizehn Prozent steigerte. Die Zugehörigkeit der Kontrollgruppe zum Muster B hat sich sogar um zwölf Prozent reduziert. Da der prozentuale Anteil der Kontrollgruppe in Bezug auf das Muster G nicht angestiegen ist, scheinen diese Teilnehmerinnen mehr zum Schonungsmuster übergegangen zu sein. Mit der starken Zunahme beim Muster S hat sich die Kontrollgruppe den Werten der Erzieherinnen der AVEM-Normstichprobe angenähert. Dies dürfte nicht unbedingt positiv zu werten sein.

Die Veränderungen in der prozentualen Verteilung sind wahrscheinlich nur auf geringfügige Veränderungen der Teilnehmerinnen in den einzelnen AVEM-Dimensionen zurückzuführen, da die Experimental- und die Kontrollgruppe bei der Erfolgsraten- und Effektstärkenberechnung hier immer nur geringe Effekte zu verzeichnen hatten. Dennoch wird angesichts dieser Veränderun-

gen in der tendenziellen Musterverteilung der Erzieherinnengruppen beim AVEM die These gestützt, dass bei den Erzieherinnen diesbezüglich noch eine große Variabilität gegeben ist.

1b) Sozialassistentinnen (N= 237)

Für die Experimentalgruppe der Sozialassistentinnen haben sich mehr positive Effekte als bei der Experimentalgruppe der Erzieherinnen gezeigt. Bei den Sozialassistentinnen fanden sich vor allem aber im Vergleich mit den Erzieherinnen weniger negative Veränderungen, wie sie vergleichsweise in der jeweiligen Kontrollgruppe stattgefunden haben (s. Tab. 5 und 6, Anhang B, 1.3).

Besonders positiv hervorzuheben ist, dass sich für sie die Wahrscheinlichkeit erhöht hatte, dem gesunden Muster anzugehören (s. Tab. 19). Mittelwertsdifferenzen, die für die Kontrollgruppe signifikant wurden, bedeuteten in fast allen Fällen eine Verschlechterung. Bei den Sozialassistentinnen der Experimentalgruppe war dieses nur bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ der Fall (s. Abb. 12 – 16, Anhang B, 1.3). Das bedeutet, dass offensichtlich negative Entwicklungen für die Experimentalgruppe weitgehend verhindert werden konnten, zumindest wurden sie nicht signifikant. Die Interaktionen der genannten Mittelwertsdifferenzen wurden ebenfalls nicht signifikant (s. Anhang C, 16).

Tabelle 19: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Sozialassistentinnen)

Prozentuale Musterverteilung der Sozialassistentinnen beim AVEM bei der Prä- und Postmessung				
	Experimentalgruppe (prä) (N = 129)	Experimentalgruppe (post) (N = 129)	Kontrollgruppe (prä) (N = 108)	Kontrollgruppe (post) (N = 108)
Muster G	21%	26%	19 %	19 %
Muster S	24%	26%	22 %	24 %
Muster A	24%	16%	19 %	19 %
Muster B	31%	33%	41 %	38 %

- Für die Kontrollgruppe wurden die Mittelwertsunterschiede im Vorher-Nachher-Vergleich **signifikant** für die Skalen „Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung“ (-0,51; T= 2,68), für die Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (-0,71; T= 2,37) und „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (+0,94; T= -2,29) sowie die für die AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (-0,86; T= 2,55). Wie bereits angedeutet, bedeuteten diese Mittelwertsunterschiede jeweils eine Verschlechterung der Ausgangssituation (s. Abb. 12 – 16, Anhang B, 1.3).

- **Die prozentuale Musterverteilung des AVEM** bei der Prä- und Postmessung (s. Tab. 19) bestätigt die positive Entwicklung der Experimentalgruppe der Sozialassistentinnen. Die Musterzugehörigkeit zum Muster A hat sich um acht Prozent verringert, die zum Muster G um fünf Prozent gesteigert. Die Kontrollgruppe zeigte bei der Zugehörigkeit zum Muster G keine und auch bei den anderen Mustern keine oder nur geringfügige Veränderungen.
- Da es bei den Gruppen der Sozialassistentinnen kaum Effekte bei den **Erfolgsraten** gab, kann davon ausgegangen werden, dass sich immer da, wo sich Effekte nach der **Effektstärkenberechnung ES1** abzeichneten, in der jeweiligen Gruppe die Teilnehmerinnen weniger ungünstig entwickelt haben oder einige besonders erfolgreich waren. Da überwiegend die Sozialassistentinnen der Experimentalgruppe Effekte auf ihrer Seite hatten (zum Beispiel bei den Skalen „Selbstregulation“, „Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung“ und „Belastungserleben“ sowie der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“), könnte an dieser Stelle von einem Erfolg der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision ausgegangen werden.

Die Gründe dafür, dass sich bei den Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe der Sozialassistentinnen gegenüber den Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe deutlichere und günstigere Effekte abzeichneten als das bei den Erzieherinnen der Fall war, könnten darin zu finden sein, dass sich die Schülerinnen in der Berufsfachschule – Sozialassistent/Sozialassistentin - noch in einer Altersgruppe befinden, in der ihre Persönlichkeit und ihr Erleben im Hinblick auf die untersuchten Skalen durch eine solche Maßnahme noch eher beeinflussbar sind. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die Reflexionen der Sozialassistentinnen noch mehr im Unterricht begleitet werden konnten als bei den Erzieherinnen, da ihre praktische Ausbildung im dualen System stattfand. Das bedeutete, dass die Reflexionen und der Austausch mit dem kritischen Freund besser durch eine Lehrkraft begleitet, gelenkt und „kontrolliert“ werden konnten. Angesichts des „typischen Schülerverhaltens“, das sich dadurch auszeichnet, dass nicht mehr als nötig und nur das erledigt wird, was die Lehrkraft kontrolliert, muss davon ausgegangen werden, dass nicht alle Erzieherinnen sich in der Weise und vor allem regelmäßig mit den Selbstreflexionen befasst haben wie das bei den Sozialassistentinnen der Fall war.

2a) Frauen (N= 336)

Bei der Subgruppe der Frauen ergab sich angesichts der überwiegenden Mehrheit der Frauen in der Gesamtstichprobe erwartungsgemäß auch ein ähnliches Bild wie bei der Gesamtgruppe. Es gab nur geringe Effekte und kein einheitliches Bild für die Experimental- oder Kontrollgruppe hinsichtlich der

Effekte bei den einzelnen Skalen und AVEM-Dimensionen. Bei den Kompetenzskalen entwickelten sich vor allem die Frauen der Kontrollgruppe positiver als die der Experimentalgruppe (s. Tab. 8 und 9 sowie Abb. 17 – 20, Anhang B, 1.4).

- Wie bei der Gesamtstichprobe haben sich die Frauen der Kontrollgruppe in ihren Mittelwerten im Hinblick auf die Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ **signifikant** verbessert (+0,63, $T = -3,19$) (s. Abb. 18, Anhang B, 1.4). Hier konnte auch ein signifikanter **Interaktionseffekt** nachgewiesen werden ($F = 4,93$) (s. Anhang C, 19). Bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ haben sich die Frauen der Kontrollgruppe dagegen **signifikant** verschlechtert (-0,81, $T = 3,03$) (s. Abb. 20, Anhang B, 1.4). Bei dieser differenziellen Wirkanalyse ergab sich aber auch, dass sich die Frauen der Experimentalgruppe im Hinblick auf die Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (-0,54, $T = 2,48$) (s. Abb. 17, Anhang B, 1.4) **signifikant** verschlechtert haben.
- Bei der **tendenziellen Musterzugehörigkeit** zum Muster G zeigten die Frauen der Experimentalgruppe günstige Effekte. Sie konnten ihren Anteil an Zugehörigkeit zum Muster G vom 26 auf 29 Prozent erhöhen, während die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe einen Verlust von 27 auf 23 Prozent zu verbuchen hatten (s. Anhang C, 19).

2b) Männer (N= 37)

Es gab auch in Bezug auf diese Subgruppe kein eindeutiges Bild, das die eine oder der andere Gruppe überlegen erscheinen lassen würde. Die Teilnehmer der Experimentalgruppe haben bei mehr Skalen und die der Kontrollgruppe bei mehr AVEM-Dimensionen einen geringen oder mittleren Effekt zu verzeichnen. Die Ergebnisse der Subgruppen der Männer sind aber angesichts der jeweils nur geringen Gruppengröße von 21 Personen bei der Experimental- und 16 Personen bei der Kontrollgruppe nicht sehr aussagekräftig.

- Es wurde insgesamt nur eine Mittelwertsdifferenz **signifikant** und zwar für die Kontrollgruppe die der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (+2,5; $T = -4,18$) (s. Abb. 21, Anhang B, 1.5). Für diese AVEM-Dimension konnte ebenfalls eine signifikante **Interaktion** von Kontroll- und Experimentalgruppe nachgewiesen werden ($F = 6,31$).
- Bei den AVEM-Dimensionen „Offensive Problembewältigung“, „Erleben sozialer Unterstützung“ und „Lebenszufriedenheit“ ergaben sich für die Kontrollgruppe geringe oder mittlere **Effekte** für alle Berechnungsformen. Bei einigen AVEM-Dimensionen („Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Beruflicher Ehrgeiz“, und „Perfektionsstreben“) hatten die Männer der Kontrollgruppe auch von vornherein eine günstigere Ausgangssituation als die der Experimentalgruppe (s. Nettoeffek-

te nach der ES2-Berechnung in Tab. 11, Anhang B, 1.5). Möglicherweise sind gerade diese Variablen eine besonders günstige Ausgangsbasis für eine positive Entwicklung im Rahmen der praktischen Ausbildung bzw. verhindern nachteilige Entwicklungen durch die ersten Erfahrungen in der beruflichen Praxis.

- Die unterschiedlichen und zum Teil gegensätzlichen Ergebnisse bei der **Effektstärken- und Erfolgsratenberechnung** im Hinblick auf die Kompetenzskalen und die Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ für die Experimental- und Kontrollgruppe der Männer (s. Tab. 10 und 11 sowie Abb. 21, Anhang B, 1.5) sind schwer zu bewerten. In den einzelnen Gruppen scheint es jeweils besonders erfolgreiche Personen gegeben zu haben, die insgesamt für das positive Abschneiden der jeweiligen Gruppe verantwortlich sind. Worauf letztlich die Entwicklungen zurückzuführen sind, ist schwierig zu belegen. Für die Kontrollgruppe spricht insgesamt der hohe Zugewinn bei der **tendenziellen Musterzugehörigkeit** zum Muster G von 18 auf 33 Prozent.

Bei Betrachtung der Ergebnisse für die Gruppen der Männer und der der Frauen bringt die Differenzierung nach Männern und Frauen angesichts der geringen Stichprobengröße der Männer und der Tatsache, dass überhaupt nur eine Mittelwertsdifferenz für die Männer signifikant wurde, keinen neuen Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“. In Folgeuntersuchungen müsste geprüft werden, ob sich die Tendenzen, die sich bei der Effektstärken- und Erfolgsratenberechnung abzeichneten, replizieren lassen. Bei dieser Untersuchung scheinen doch einzelne Teilnehmer einen besonders starken Einfluss auf die Ergebnisse der Effektstärkenberechnung gehabt zu haben.

3a) Teilnehmerinnen mit einer tendenziellen Zugehörigkeit zum Muster G (N= 91)

Die Ergebnisse zu den Gruppen der tendenziellen Zugehörigkeit zum Muster G sprechen für den Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision für Teilnehmerinnen, die diesem Muster zuzuordnen sind. Fast alle Effekte sind auf Seiten der Experimentalgruppe. Die Tabellen 20 und 21 (S. 147) zeigen, dass sich insgesamt relativ viele geringe, aber auch mittlere Effekte bei der Auswertung ergeben haben.

Tabelle 20: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Teilnehmerinnen - Muster G)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	1,28		-0,09		0,18	GE für E
HOT	6,41		-0,16	GE für E	0,10	GE für E
SREG	-15,12	GE für K	-0,35	ME für E	0,38	ME für E
WALL	-0,53		-0,05		0,30	ME für E
WIN1K	-8,17	GE für K	-0,11	GE für E	0,08	
WIN1B	13,35	GE für E	-0,18	GE für K	-0,04	
WIN2K	8,95	GE für E	0,08		-0,16	GE für K
WIN2B	8,42	GE für E	-0,25	GE für K	0,02	
WINB	2,82		-0,18	GE für K	-0,04	
WBCNT	9,62	GE für E	-0,23	GE für K	-0,02	

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt,

Tabelle 21: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Teilnehmerinnen - Muster G)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	8,97	GE für E	-0,17	GE für K	0,08	
Beruflicher Ehrgeiz	-2,56		-0,19	GE für K *)	0,23	GE für K
Verausgabungsbereitschaft	14,10	GE für E	-0,54	ME für E *)	0,29	GE für E
Perfektionsstreben	5,13		-0,37	ME für E *)	-0,06	
Distanzierungsfähigkeit	1,28		-0,25	GE für K	-0,14	GE für E
Resignationstendenz bei Misserfolgen	6,41		-0,05		-0,14	GE für E
Offensive Problembewältigung	-1,92		-0,31	ME für E *)	0,23	GE für E
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	2,56		0,13	GE für K	-0,16	GE für K
Erfolgsereben im Beruf	-5,77		-0,16	GE für E *)	0,36	ME für E
Lebenszufriedenheit	21,79	GE für E	-0,14	GE für E	0,12	GE für E
Erleben sozialer Unterstützung	3,21		0,04	*) **)	-0,03	
p für Muster G			-0,60	ME für E	0,28	GE für E
p für Muster S			0,47	ME für K	-0,37	ME für K
p für Muster A			0,10	GE für K	0,01	
p für Muster B			0,11	GE für K	0,01	

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, p = Wahrscheinlichkeit, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E, **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E auf dem 0,01 Niveau
Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

- Erwähnenswert sind vor allem die mittleren **Effekte** der Experimentalgruppe im Hinblick auf die Skala „Selbstregulation“ (E= +0,53; K= -0,79), die AVEM-Dimensionen „Verausgabungsbereitschaft“ (E= -0,33; K= -1,44; T für K= 2,79), „Perfektionsstreben“ (E= -0,46; K= -1,56; T für K= 2,95), und „Offensive Problembewältigung“ (E= -0,64; K= -1,77; T für K= 3,01), sowie die Wahrscheinlichkeit, dem Muster G anzugehören. Diese Effekte bedeuten allerdings in aller Regel keine Verbesserung, sondern eine geringere Verschlechterung, als sie in der Kontrollgruppe stattgefunden hat. Die Mittelwertsdifferenzen der genannten AVEM-Dimensionen sowie die der Skalen „Erfolgs erleben im Beruf“ (K= -1,23; T= 2,68) und „Beruflicher Ehrgeiz“ (K= -1,33; T= 2,53) wurden für die Kontrollgruppe alle **signifikant** (s. Tab. 20 und 21 (S. 147) u. die Abb. 26 – 30 (S. 148f); Anhang C, 21). Die signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Experimental- und Kontrollgruppe bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (E= -0,64; K= -1,77; T für K= 3,2; T für E= 4,04) bedeuteten für beide Gruppen eine Annäherung an den Mittelwert des Musters G (s. Abb. 30, S. 150). Die **Interaktion** mit der Experimentalgruppe im Hinblick auf die AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ wurde ebenfalls signifikant (F= 6,33).
- Die Kontrollgruppe hat geringe Effekte nach der **Effektstärkenberechnung (ES1)** im Hinblick auf ihr Belastungsempfinden zu verzeichnen. Diese Effekte könnten mit der Zunahme der Wahrscheinlichkeit, dem Muster S anzugehören, von neun auf 22 Prozent in Zusammenhang stehen.

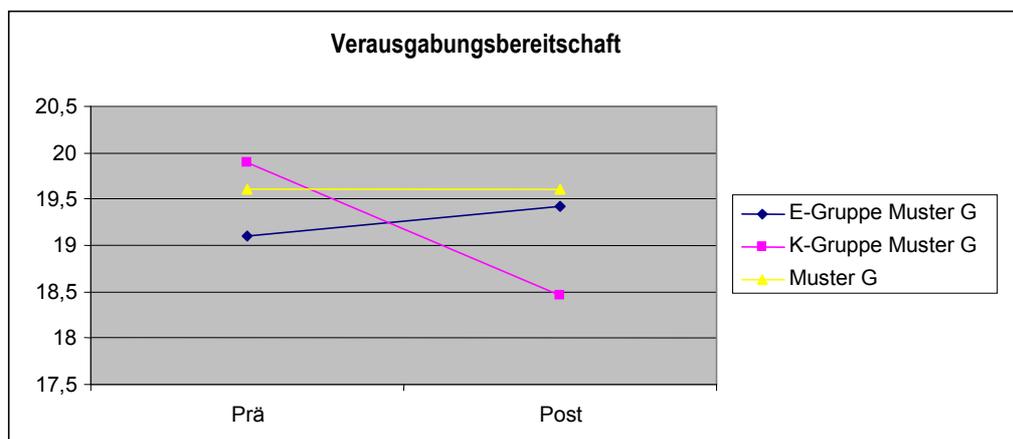


Abbildung 26: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (F= 6,33) (Teilnehmerinnen - Muster G)

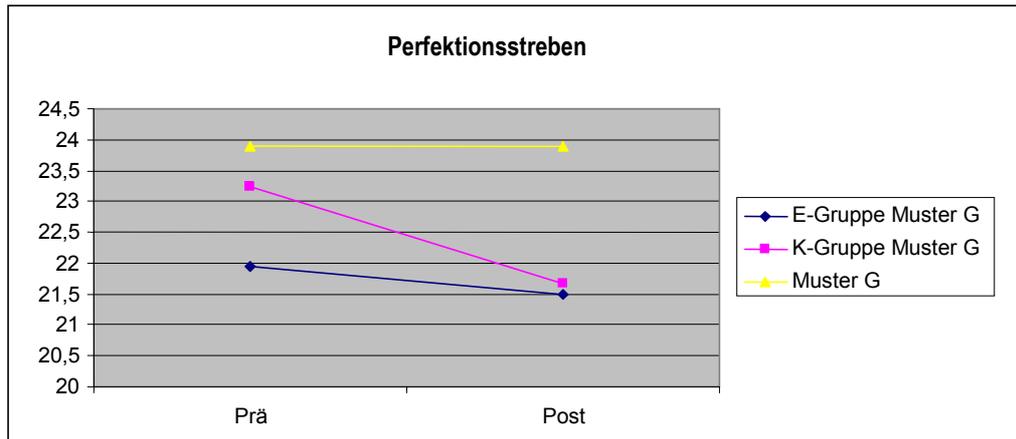


Abbildung 27: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

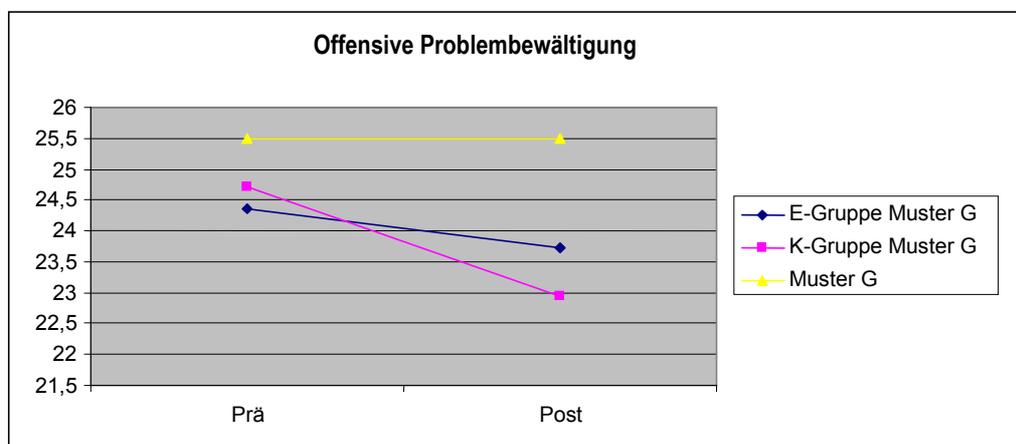


Abbildung 28: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Offensive Problembewältigung“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

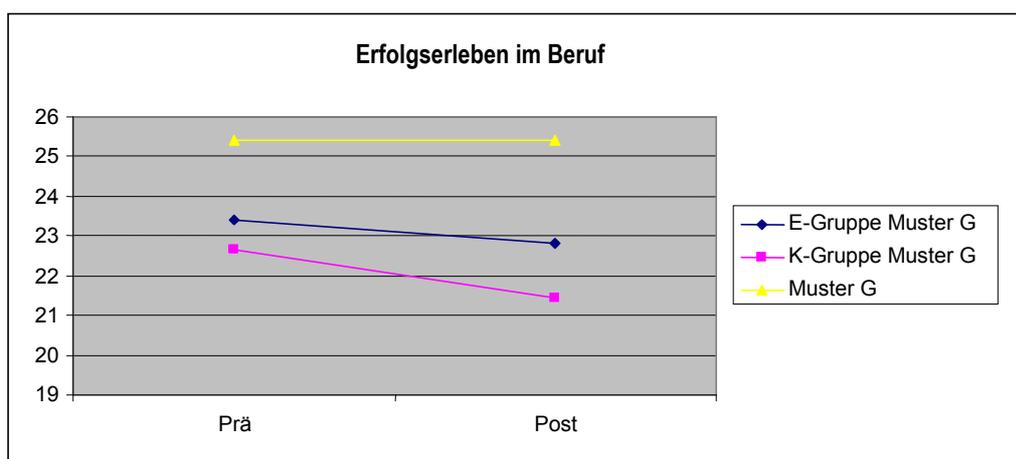


Abbildung 29: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

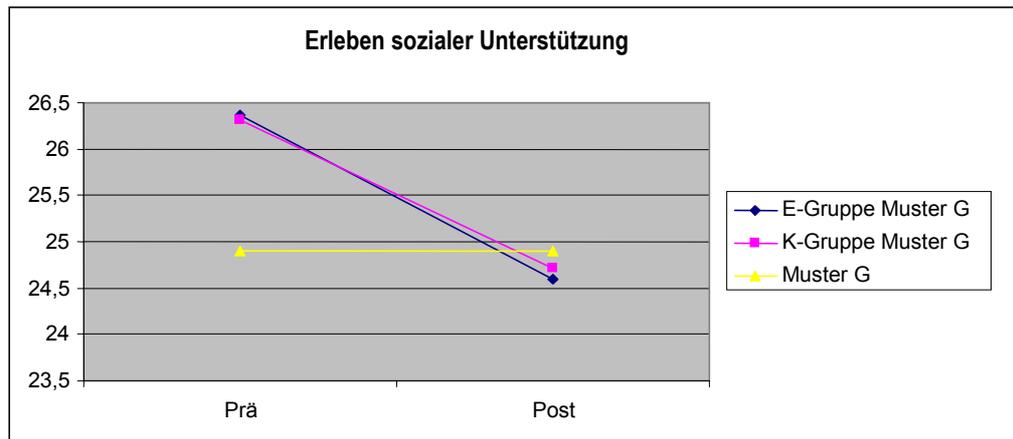


Abbildung 30: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Sozialassistentinnen und Erzieherinnen, die dem Muster G angehören, von der Teilnahme an dem Projekt „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ dahingehend profitiert haben, dass sie eher ihren gesunden Status wahren konnten. Auf die Musterentwicklung wird am Ende dieses Unterkapitels noch gesondert eingegangen werden. Hier sei nur erwähnt, dass die Experimentalgruppe hinsichtlich der Musterzugehörigkeit zum Muster G einen mittleren Effekt für sich verbuchen kann. Beide Gruppen haben sich diesbezüglich verschlechtert, allerdings war die Abnahme in der Experimentalgruppe nicht so drastisch wie in der Kontrollgruppe (s. Tab. 21, S. 147 sowie Tab. 22 und 23, S. 153 u. 154).

3b) Teilnehmerinnen mit einer tendenziellen Zugehörigkeit zum Muster S (N= 81)

Die Auswertung für die Gruppen des Musters S ergab kein einheitliches Bild für die Experimental- oder die Kontrollgruppe. Beide haben in den einzelnen Dimensionen Veränderungen und geringe Effekte erzielen können (s. Tab. 14 und 15, Anhang B, 1.7), zum Teil aber nur deshalb, weil sich die jeweilige Gruppe weniger ungünstig entwickelt hat.

- Mittlere **Effekte** erreichte die Kontrollgruppe für die Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ und die Experimentalgruppe für die Skalen „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“, „Belastungserleben (Gesamt)“ und „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ sowie für die AVEM-Skalen „Beruflicher Ehrgeiz“ und „Erfolgserleben im Beruf“. Die Mittelwertsdifferenzen der Kontrollgruppe wurden für die Skala „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (K= +1,52; T= -2,55) und die AVEM-Dimensionen „Verausgabungsbereitschaft“ (K= +1,58; T= -3,04) und „Distanzierungsfähigkeit“ (K= -1,42; T= 2,54) (s. Abb. 28 – 32, Anhang B, 1.7) **signifikant**. Allerdings bedeutete die signifi-

kante Veränderung der Skala „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ wieder eine Verschlechterung der Ausgangswerte. Die **Interaktion** mit der Experimentalgruppe wurde ebenfalls signifikant ($F= 4,17$) (s. Anhang C, 20).

- Für die Experimentalgruppe wurden die Mittelwertsdifferenzen für die AVEM-Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ ($E= +1,12$; $T= 2,15$), „Beruflicher Ehrgeiz“ ($E= +1,22$; $T= -2,31$) und „Distanzierungsfähigkeit“ ($E= -1,6$; $T= 3,04$) **signifikant**. Die Veränderungen bedeuten in allen Fällen eine Annäherung an das Muster G (s. Abb. 28 – 32, Anhang B, 1.7) und sind damit positiv zu werten.
- Einen mittleren Effekt hat die Kontrollgruppe im Hinblick auf ihre prozentualen Anteile zum **Muster B** zu verzeichnen, dagegen erreichte die Experimentalgruppe diesbezüglich einen geringen Effekt in Bezug auf das Muster G.

Für die Experimentalgruppe sind demnach nur die Veränderungen im Hinblick auf die AVEM-Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“, „Beruflicher Ehrgeiz“ und „Distanzierungsfähigkeit“ positiv zu werten. Es ist aber angesichts dieser uneinheitlichen Ergebnisse und der vielen auch ungünstigen Entwicklungen eher davon auszugehen, dass sich die Teilnehmerinnen, die dem AVEM-Muster S angehören, insgesamt weniger auf Ausbildungsinhalte - egal, in welcher Form sie ihnen präsentiert werden - einlassen und deshalb durch gezielte Interventionen weniger zu erreichen sind.

3c) Teilnehmerinnen mit einer tendenziellen Zugehörigkeit zum Muster A (N= 84)

Auch beim Muster A ergab sich kein einheitliches Bild für die Experimental- oder die Kontrollgruppe (s. Tab. 16 und 17, Anhang B, 1.8). Beide Gruppen haben in Bezug auf die einzelnen Skalen, die einzelnen AVEM-Dimensionen und hinsichtlich ihrer tendenziellen Musterzugehörigkeit Effekte erzielen können. Es ergaben sich auch einige signifikante Mittelwertsdifferenzen, die allerdings nicht immer günstige Veränderungen bedeuteten.

- **Signifikant** wurden die Mittelwertsdifferenzen für die Experimentalgruppe hinsichtlich der AVEM-Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ ($E= -1,17$; $T= 2,33$), „Verausgabungsbereitschaft“ ($E= -1,88$; $T= 2,38$), „Perfektionsstreben“ ($E= -1,37$; $T= 3,32$) sowie „Distanzierungsfähigkeit“ ($E= +1,17$; $T= -2,11$) und für die Kontrollgruppe die der AVEM-Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ ($K= -2,03$; $T= 3,08$), „Distanzierungsfähigkeit“ ($K= +1,5$; $T= -2,5$), „Lebenszufriedenheit“ ($K= +1,11$; $T= -2,19$) und „Erleben sozialer Unterstützung“ ($K= -1,28$; $T= 2,18$) (s. Abb. 33 – 38, Anhang B, 1.8). Die Kontrollgruppe hat sich dabei wie die Experimentalgruppe bei der Dimension „Perfektionsstreben“ und zusätzlich auch bei der Dimension „Erleben sozialer

Unterstützung“ weiter von den Werten des gesunden Muster entfernt. Die Veränderungen im Hinblick auf die AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ betreffen also beide Gruppen gleichermaßen, so dass hier auch Rückmeldeeffekte durch die Praxis eine Rolle gespielt haben könnten. Da der Aspekt der sozialen Unterstützung normaler Weise im Rahmen der praktischen Arbeit kaum Gegenstand der Ausbildung ist, haben sich die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe auch in dieser Hinsicht negativ entwickelt. Soziale Netze werden zu wenig geknüpft und verstärkt. Hier konnte der kollegiale Austausch möglicherweise entsprechende Effekte bei den Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe des Musters A verhindern helfen.

- Mittlere **Effekte** erreichte die Kontrollgruppe nach der Effektstärkenberechnung für die Skalen „Selbstregulation“, „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ und „Kompetenzerleben (Gesamt)“ sowie für die AVEM-Dimensionen „Offensive Problembewältigung“ und „Lebenszufriedenheit“. Die Experimentalgruppe hat dem nur mittlere Effekte bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ und bei der Erfolgsratenberechnung bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ entgegen zu setzen.
- Hinsichtlich der prozentualen Anteile zum **Muster G** hat die Kontrollgruppe einen geringen Effekt erreichen können (s. Tab. 17, Anhang B, 1.8). Die Experimentalgruppe dagegen hat in Bezug auf ihre prozentualen Anteile zum Muster S eine Zunahme von elf Prozent zu verzeichnen (s. Tab. 29, S. 159).

Die „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ scheint im Hinblick auf Teilnehmerinnen mit einer Zugehörigkeit zum Muster A wenig Vorteile zu bringen. Insgesamt zeigt sich allerdings wieder angesichts der vielen Veränderungen eine große Variabilität für beide Gruppen.

3d) Teilnehmerinnen mit einer tendenziellen Zugehörigkeit zum Muster B (N= 117)

Die Kontroll- und Experimentalgruppe haben beide im Hinblick auf die verschiedenen Skalen und AVEM-Dimensionen vorwiegend geringe Effekte erzielen können (s. Tab. 18 und 19, Anhang B, 1.9 sowie Anhang C, 21), so dass sich für die Teilnehmerinnen des Musters B auch keine besonderen Effekte der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision nachweisen lassen. Das entspricht der Theorie, nach der Personen des Musters B wenige Veränderungschancen haben (s. Kap. 2.2.3.3.4).

- Die Experimentalgruppe hat sich in ihrem allgemeinen Selbstwirksamkeitserleben **signifikant** verbessert ($E = +1$; $T = -2,27$). Beide Gruppen haben sich auch bei den AVEM-Dimensionen „Er-

folgs erleben im Beruf“ ($K= +1,18$; $T= -2,24$; $E= +1$; $T= -2,33$) und „Lebenszufriedenheit“ ($K= +1,15$; $T= -3,0$; $E= +1,33$; $T= -2,4$) signifikant positiv entwickelt. Außerdem gab es für die Kontrollgruppe signifikant positive Entwicklungen im Hinblick auf die AVEM-Dimensionen „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ ($K= +0,87$; $T= -2,1$), „Verausgabungsbereitschaft“ ($K= +0,72$; $T= -2,3$) und „Resignationstendenz bei Misserfolgen“ ($K= -1,43$; $T= 3,0$) (s. Abb. 39 – 44, Anhang B, 1.9). Die **Interaktion** bei der AVEM-Dimension Verausgabungsbereitschaft wurde ebenfalls signifikant ($F= 3,96$, s. Anhang C, 20).

- Die Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe haben sich hinsichtlich ihrer prozentualen Anteile zum **Muster G** von zwei auf zehn Prozent (Kontrollgruppe: Steigerung um sechs Prozent) entwickelt. Dafür hatte die Kontrollgruppe eine größere Abnahme hinsichtlich ihres prozentualen Anteils zum Muster B (25 Prozent – Experimentalgruppe: Abnahme um 18 Prozent). Allerdings führten diese Abnahmen der Kontrollgruppe eher zu einer Steigerung ihrer prozentualen Anteile im Hinblick auf die Muster S und A (s. Tab. 22 und 23, S. 153 und 154).

Von der günstigen Entwicklung der Werte in Bezug auf das Muster G und der Verbesserung des allgemeinen Selbstwirksamkeitserlebens abgesehen, scheint die „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ auch für die Teilnehmerinnen mit einer Zugehörigkeit zum Muster B wenig Vorteile zu bringen. Angesichts der Effekte auch für die Kontrollgruppe können die positiven Entwicklungen der Experimentalgruppe nicht zweifelsfrei der Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ zugeschrieben werden.

Abschließend folgt in den Tabellen 22 und 23 noch einmal eine **Gesamtübersicht über die Entwicklung für die einzelnen AVEM-Gruppen** hinsichtlich ihrer Wahrscheinlichkeit, den jeweiligen Mustern anzugehören.

Tabelle 22: Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Muster G und S

Vergleich der AVEM-Musterentwicklung								
	Experimentalgruppe Muster G		Kontrollgruppe Muster G		Experimentalgruppe Muster S		Kontrollgruppe Muster S	
	Prä	Post	Prä	Post	Prä	Post	Prä	Post
p für Muster G	0,76	0,58	0,80	0,49	0,13	0,27	0,16	0,27
p für Muster S	0,09	0,12	0,09	0,22	0,72	0,50	0,75	0,50
p für Muster A	0,13	0,21	0,11	0,21	0,03	0,10	0,02	0,06
p für Muster B	0,02	0,09	0,01	0,09	0,12	0,13	0,07	0,17

Tabelle 23: Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Muster A und B

Vergleich der AVEM-Musterentwicklung								
	Experimentalgruppe Muster A		Kontrollgruppe Muster A		Experimentalgruppe Muster B		Kontrollgruppe Muster B	
	Prä	Post	Prä	Post	Prä	Post	Prä	Post
p für Muster G	0,13	0,16	0,15	0,22	0,02	0,10	0,02	0,08
p für Muster S	0,02	0,13	0,03	0,04	0,09	0,15	0,10	0,20
p für Muster A	0,72	0,47	0,72	0,52	0,10	0,13	0,09	0,19
p für Muster B	0,13	0,24	0,12	0,21	0,80	0,62	0,78	0,53

Für das Muster G fällt die drastische Abnahme der Anteile für das gesunde Muster auf. Für die Experimentalgruppe verringerten sich diese Anteile um 18 Prozent und für die Kontrollgruppe sogar um 31 Prozent. In beiden Gruppen des Musters G haben die Muster A-Anteile um ca. 10 Prozent zugenommen. Die Kontrollgruppe hat bei den Muster-S-Anteilen zudem noch einen Zuwachs um 13 Prozent. **Zusammenfassend kann für die Muster G, S, A und B** festgestellt werden, dass sich für alle Muster - ausgenommen das Muster A - geringe oder mittlere Effekte für die Experimentalgruppe hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, dem Muster G anzugehören, ergeben haben.

Interessant an den Ergebnissen zur tendenziellen Musterzugehörigkeit ist, dass sich bei allen Schülerinnen offensichtlich im Rahmen der praktischen Ausbildung noch viele Änderungen hinsichtlich der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster ergeben haben. Die praktische Ausbildung stellt demnach eine sehr sensible Ausbildungsphase dar, die es intensiv zu begleiten gilt, vor allem, wenn man betrachtet, dass sich die gesunden Anteile der Schülerinnen des Musters G noch so drastisch negativ entwickeln können. Aber auch bei den Mustern S, A und B haben sich die Anteile der eigenen Musterzugehörigkeit jeweils am stärksten reduziert, was für eine hohe Variabilität spricht. Das gilt für alle Gruppen gleichermaßen.

Unter Einbeziehung der Ergebnisse der Effektstärkenberechnung lässt sich folgern, dass offensichtlich durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und die kollegiale Supervision negative Entwicklungen beim gesunden Muster abgeschwächt und bei den Teilnehmerinnen des Musters B eine Abnahme der Wahrscheinlichkeit, dem Muster B anzugehören, bewirkt werden kann. Die Abnahme der Muster B-Anteile geht mit einem Zugewinn bei den G-Anteilen des Musters B einher (s. Tab. 23).

Es liegt somit die Vermutung nahe, dass vor allem die Teilnehmerinnen des Musters G von der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ profitieren und zwar in der Weise,

dass negative Entwicklungen, die sich für die arbeitsbezogenen Arbeits- und Erlebensmuster und die anderen Persönlichkeitsskalen durch die Auseinandersetzung mit der beruflichen Praxis ergeben, abgemildert werden können. Das bekannte und vielfach in der Literatur behandelte Phänomen „Praxischock“ kann demnach vor allem beim gesunden Muster abgepuffert werden. Vertiefende bzw. weiterführende Überlegungen zu der Frage, welche Konsequenzen das eher ungünstige Abschneiden bzw. die geringere Erreichbarkeit der Muster A, B und S durch diese Maßnahme hat oder haben sollte, werden in der Abschlussdiskussion und im Kapitel „Ausblick“ angestellt.

Die H_0 der Forschungshypothesen H6a-c, die besagen, dass es unterschiedliche Wirkungsintensitäten gibt bei Anwendung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ bei Schülerinnen an Berufsfachschulen – Sozialassistentin/Sozialassistent – Schwerpunkt Sozialpädagogik und an Fachschulen - Sozialpädagogik -, bei Frauen und Männern, bei den verschiedenen Verhaltens- und Erlebensmustern können in Anbetracht der Ergebnisse verworfen werden, da es unterschiedliche Wirkungsintensitäten bei den einzelnen Gruppen gibt.

4) Teilnehmerinnen, die den Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion eher positiv (N= 65) / eher negativ bewerten (N= 40)

Ein Vergleich der Teilnehmerinnen, die den Nutzen des Moduls „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ positiv bewerten, mit denen, die dieses eher nicht tun, liefert ein erstaunliches Ergebnis. Die Teilnehmerinnen mit einer positiven Einschätzung hatten nicht unbedingt die günstigeren Veränderungswerte.

- **Signifikant** wurde die Mittelwertsdifferenz für die Gruppe, deren Teilnehmerinnen den Nutzen der emotionszentrierten Selbstreflexion positiv bewerten, nur hinsichtlich der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ (-0,78; T= 2,23, s. Anhang C, 22). Hier hat sich diese Gruppe geringfügig verbessert, sich damit aber nur dem von vornherein besseren Ausgangswert der Teilnehmerinnen angenähert, die wenig Nutzen in der Selbstreflexion sahen. Die Teilnehmerinnen, die den Reflexionen eher keinen oder nur einen geringen Nutzen zugeschrieben haben, konnten sich im Hinblick auf die Skala „Selbstregulation“ (+1,18; T= -2,37) und den AVEM-Dimensionen „Resignationstendenz“ (-1,3; T= 2,13) und „Lebenszufriedenheit“ (+1,27; T= -2,34) signifikant verbessern (s. Tab. 20 - 21 und Abb. 45 - 49, Anhang B, 1.10 sowie Anhang C, 22). Bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (-1,02; T= 2,36) haben sie sich allerdings signifikant vom gesunden Muster entfernt. Die **Interaktionen** dieser Gruppen wurden in Bezug

auf die Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ ($F= 4,8$) und die AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ ($F= 4,581$) signifikant (s. Anhang C, 22).

- Die **Effektstärkenberechnungen** lieferten ein interessantes Ergebnis. Für die Kompetenz- und Belastungsskalen lagen je nach Gruppe gegensätzliche Ergebnisse vor. Bei den Teilnehmerinnen, die nur einen geringen oder keinen Nutzen in der Selbstreflexion gesehen haben, lag von vornherein ein signifikant geringeres Belastungsempfinden vor ($WINB= 28,0$ gegenüber $WINB= 31,3$ bei der Vergleichsgruppe; $T= -13,91$). Ihr Kompetenzerleben hat sich dafür gegenüber der Vergleichsgruppe günstiger entwickelt ($WINK= +1,6$). Umgekehrt war dieses bei den Teilnehmerinnen, die einen hohen Nutzen in den Selbstreflexionen sahen. Diese hatten in der Ausgangssituation ein signifikant höheres Kompetenzerleben ($WINK= 37,1$ gegenüber $WINK= 35,6$ bei der Vergleichsgruppe; $T= -34,71$) und konnten ihr Belastungsempfinden in Bezug auf alle Skalen reduzieren (z. B. $WINB= -1,3$). Die Mittelwertsdifferenzen wurden allerdings nicht signifikant, ausgenommen die für die oben schon erwähnte Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ zugunsten der Experimentalgruppe. Vor allem die Ergebnisse zu den arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern erstaunen, denn lediglich bei der Skala „Verausgabebereitschaft“ konnten die Teilnehmerinnen, die den Nutzen positiv bewerten, Effekte für sich verbuchen. Ansonsten schneidet bei nahezu allen Dimensionen die Vergleichsgruppe besser ab. Auch hinsichtlich der **Musterzugehörigkeit** liegen die Effekte beim Muster G und beim Muster B zugunsten der Teilnehmerinnen, die nur einen geringen oder keinen Nutzen in den Selbstreflexionen sahen.

Diese Ergebnisse überraschen angesichts der Effekte bei den Kompetenzskalen und der positiven Entwicklung im Hinblick auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster bei den Teilnehmerinnen, die selbst keinen oder nur wenig Nutzen in den Selbstreflexionen sahen. Sie lassen den Schluss zu, dass der Erfolg einer Maßnahme nicht davon abhängig sein muss, wie Teilnehmerinnen subjektiv den Nutzen einer Maßnahme bewerten.

Möglich ist natürlich auch, dass die Teilnehmerinnen, die einen sehr hohen Nutzen in der emotionszentrierten Selbstreflexion sahen, durch die Beschäftigung mit sich selbst besonders angesprochen wurden und demzufolge durch diese Reflexionen innerlich sehr aufgewühlt waren und / oder insgesamt einfach mehr Problembewusstsein entwickelt haben. Vielleicht gibt es hier auch Überschneidungen mit den Teilnehmerinnen, die private Inhalte reflektiert haben. Wie bereits erläutert, scheint dieser Aspekt zunächst für einige Teilnehmerinnen keine günstigen Werte zuzulassen, weil diese Menschen privat möglicherweise sehr belastet sind, so dass sie sich deshalb nicht sofort positiv im Sinne der Dimensionen der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster entwickeln können.

Jede Professionalisierung und speziell die über die Selbstreflexion ist zunächst mit dem Entdecken von nebenwirkungsreichen Handlungen (= Destabilisierung) verbunden. Sie führt über eine Verunsicherung erst mittelfristig zu einer neuen Sicherheit, denn der unbewussten Inkompetenz folgt zunächst die bewusste Inkompetenz. Diese kann zu bewusster Kompetenz geführt werden und dann letztlich in unbewusste Kompetenz übergehen. Das bedeutet, dass solche Prozesse der Professionalisierung längerfristig realisiert werden müssen, um nach dem „Auftauen“ auch die Veränderung und die Stabilisierung des erfolgreichen Handelns sicherzustellen.

Die H_0 der Forschungshypothese H6d, nach der es je nach Nutzenbeurteilung unterschiedliche Wirkungsintensitäten gibt, kann demnach verworfen werden.

5) Teilnehmerinnen, die dem Aufwand im Verhältnis zum subjektiv empfundenen Nutzen akzeptierend (N= 114) / nicht akzeptierend gegenüber stehen (N= 82)

Ein zwar nicht so eindeutiges, aber ähnliches Bild wie bei den Gruppen der Nutzenbeurteilung zeichnet sich beim Vergleich der Teilnehmerinnen ab, die den Aufwand im Verhältnis zum erwähnten Nutzen für akzeptabel hielten (1) gegenüber denjenigen, die diesem nicht akzeptierend gegenüber standen (0). Wieder waren es nicht unbedingt die Teilnehmerinnen, die dem Aufwand des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ im Verhältnis zum erlebten Nutzen akzeptierend gegenüberstanden, die die günstigeren Veränderungswerte hatten (s. Tab. 22 und 23, Anhang B, 1.11; Anhang C, 23).

- Die Teilnehmerinnen, die dem Aufwand im Verhältnis zum Nutzen akzeptierend gegenüber standen, konnten geringfügig in Bezug auf einzelne Skalen mehr profitieren und „Rückstände“ aufholen. Allerdings wurde für sie wieder nur die Mittelwertsdifferenz der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ (-0,47; T= 1,99) **signifikant** (s. Abb. 51, Anhang B, 1.11) und belegt diesbezüglich eine positive Entwicklung. Günstige **Effekte** für diese Gruppe gibt es dagegen bei den Ergebnissen zum AVEM kaum noch. Bei der Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ liegt sie zwar mit ihrem Postwert noch günstiger als die Vergleichsgruppe, sie hat sich aber gegenüber ihrem Prätestwert signifikant verschlechtert (-0,62; T= 2,29) (s. Abb. 52 und 55, Anhang B, 1.11; Anhang C, 23). Das war auch bei der Dimension „Perfektionsstreben“ der Fall (-1,15; T= T= 3,17) (s. Abb. 53, Anhang B, 1.11). Bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ haben sich die beiden Gruppen in jeweils unterschiedliche Richtungen entwickelt, sich dabei aber in et-

wa in gleicher Weise in ihren Postwerten vom gesunden Muster entfernt (Gruppe 0= +0,71; T= -2,04; Gruppe 1= -0,27) (s. Abb. 52, Anhang B, 1.11).

- In allen anderen Dimensionen hat ausschließlich die Gruppe, die dem Aufwand eher ablehnend gegenüber stand, geringe oder auch mittlere **Effekte** erreichen können. Bei der AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ (+0,99; T= 2,79) und der Skala „Selbstregulation“ (+0,92; T= 2,29) hat diese Gruppe sich **signifikant** verbessert (s. Abb. 50 und 54, Anhang B, 1.11; Anhang C, 23). In sechs von elf AVEM-Dimensionen lag sie auch nach der ES2-Berechnung näher an den Werten des gesunden Musters als die Vergleichsgruppe. Signifikant wurden die **Interaktionen** bei den AVEM-Dimensionen, „Perfektionsstreben“ (F= 8,723), „Beruflicher Ehrgeiz“, (F= 4,359) und „Erfolgserleben im Beruf“ (F= 8,073, s. Anhang C, 23)

Es war demnach für die Entwicklung der Teilnehmerinnen und für die Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ nicht von Bedeutung, ob die Teilnehmerinnen der Reflexionsaufgabe akzeptierend gegenüber standen oder nicht. Möglicherweise trauten sich auch gerade diejenigen, die „positive Werte“ haben, kritische Aussagen zu machen, weil sie über ein entsprechendes Selbstbewusstsein verfügten. Ob sie dabei die Wirkungen von Maßnahmen, wie die der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision für und auf sich selbst immer richtig einschätzen konnten, sei hier dahin gestellt.

Die H_0 der Forschungshypothese H6e, nach der es je nach Akzeptanz unterschiedliche Wirkungsin- tensitäten gibt, kann demnach verworfen werden.

6) Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektieren (N= 98) / eher nicht reflektieren (N= 109)

Beim Vergleich der Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektiert haben mit denen, die dieses nicht oder nur vernachlässigbar getan haben, wird deutlich, dass das Reflektieren von Gefühlen vor allem in Bezug auf die Selbstregulation (+0,83; T= -2,44), die Resignationstendenz bei Misserfolgen (-0,93; T= 2,36) und die Lebenszufriedenheit (+0,81; T= -2,74) besondere Vorteile bringt. Bei diesen **signifi- kant** gewordenen Mittelwertsdifferenzen für die Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektiert haben, wurde auch eine Überlegenheit gegenüber der Gesamtkontrollgruppe deutlich (s. Abb. 31 – 33, S.159f; Tab. 24 u. 25, Anhang B, 1.12; Anhang C, 24).

- Für die Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektiert haben, ergaben sich auch geringe **Effekte** gegenüber der Vergleichsgruppe bei den Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“, „Offensive

Problembewältigung“, „Erfolgs erleben im Beruf“, und „Erleben sozialer Unterstützung“ sowie bei den Skalen „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen“ und „Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“. Für fast alle AVEM-Dimensionen, bei denen sich Effekte gezeigt haben, gilt, dass diese auch zugunsten der Teilnehmerinnen sind, die ihre Gefühle reflektiert haben. Hinsichtlich ihres Erlebens sozialer Unterstützung konnten sie sogar einen mittleren Effekt erzielen. Sie haben aber nicht nur im Endresultat den besseren Wert, sondern haben sich auch zwischen der Prä- und Postmessung günstiger als die Vergleichsgruppe entwickelt.

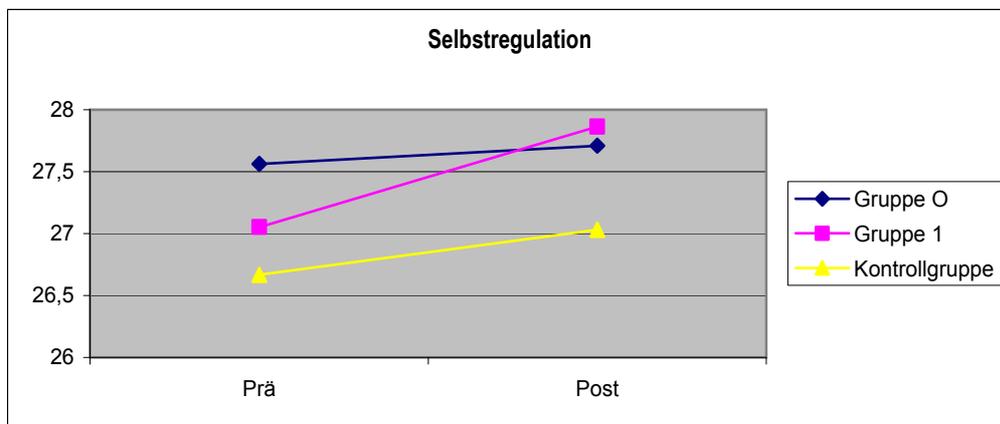


Abbildung 31: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der Skala „Selbstregulation“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0)

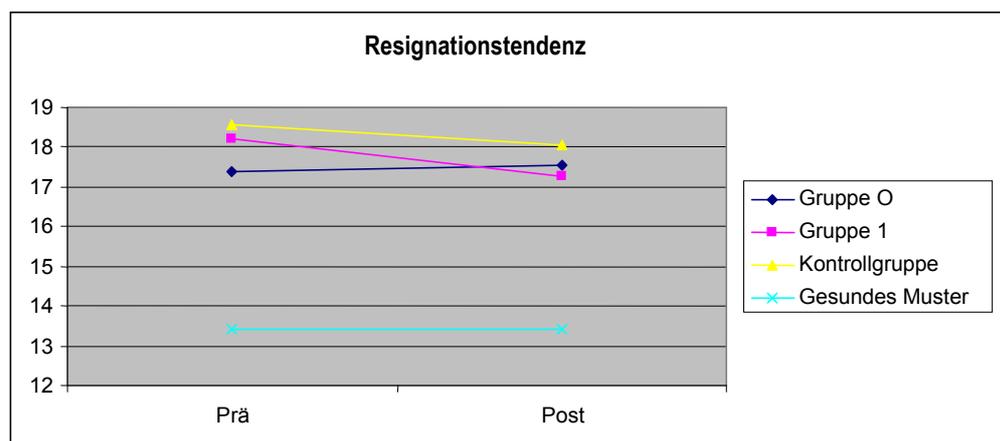


Abbildung 32 Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0)

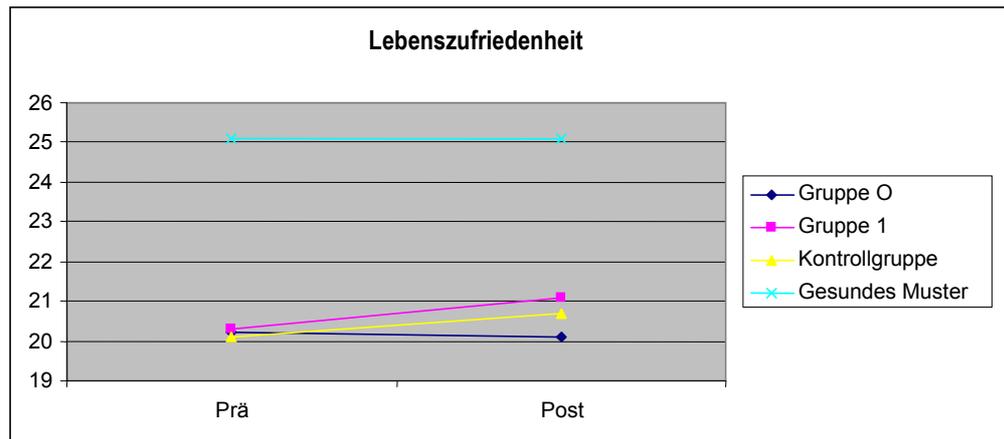


Abbildung 33: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0)

Bei Betrachtung der prozentualen Anteile der **tendenziellen Musterzugehörigkeit** fällt auf, dass diejenigen, die ihre Gefühle reflektierten, gegenüber der Vergleichsgruppe in der Ausgangssituation eher dem Muster G und B angehörten. Das Muster A war bei dieser Gruppe um zehn Prozent weniger vertreten. Diese Teilnehmerinnen haben sich, wenn auch nur geringfügig, in eine für sie günstige Richtung entwickelt (s. Tab. 24). Im Vergleich zu dieser Gruppe gehörten insgesamt mehr Teilnehmerinnen der Gruppe, die ihre Gefühle nicht reflektierten, den Mustern S und A an.

Tabelle 24: Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Gruppen „Gefühle reflektiert“ und „Gefühle eher nicht reflektiert“

Vergleich der AVEM-Musterentwicklung						
	Gruppe: Gefühle reflektiert (N= 109)		Gruppe: Gefühle eher nicht reflek- tiert (N= 98)		Kontrollgruppe (N= 166)	
	Prä	Post	Prä	Post	Prä	Post
p für Muster G	,27	,31	,24	,25	,26	,24
p für Muster S	,22	,20	,24	,24	,20	,23
p für Muster A	,18	,19	,28	,25	,22	,24
p für Muster B	,33	,30	,25	,26	,32	,29

Mit diesen Ergebnissen wird bestätigt, dass die Aufmerksamkeitslenkung auf eigene Gefühle und ihre Reflexion von besonderer Relevanz für einen gesundheitsförderlichen Umgang mit sich selbst und mit berufsbedingten Belastungen ist (s. Kap. 2.2.3.4). Konsequenz für den Einsatz des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ sollte also sein, dass die Teilnehmerinnen noch mehr dahingehend instruiert und begleitet werden, vor allem nach ihren Gefühlen zu

fragen und diese wirklich zu reflektieren, weil sich vor allem dadurch eine Reihe von positiven Effekten für ihre Gesundheit im Umgang mit berufsbedingten Belastungen ergeben.

Die H_0 der Forschungshypothese H6f, dass es unterschiedliche Wirkungsintensitäten gibt, je nachdem, ob Gefühle reflektiert werden oder nicht, kann verworfen werden. Es liegen zwar nicht für alle Skalen gleichermaßen Effekte für die Teilnehmerinnen vor, die ihre Gefühle reflektiert haben. Es gibt aber vor allem bei den arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebensmustern günstige Effekte über alle Berechnungsformen für diese Teilnehmerinnen.

7) Teilnehmerinnen, die mehr positive Gefühle reflektieren (N= 40), und die, die mehr negative Gefühle reflektieren (N= 91)

Ein Vergleich der Teilnehmerinnen, die mehr positive Gefühle reflektieren, mit denen, die die Reflexion negativer Gefühle bevorzugen, zeigt die klare Überlegenheit derjenigen, die sich bevorzugt mit ihren positiven Gefühlen auseinander setzen. Sie erreichten weitgehend die günstigeren Veränderungswerte bzw. negative Entwicklungen blieben aus und zwar vor allem in Bezug auf die AVEM-Dimensionen, ihre arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und die Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“, der „Selbstregulation“ und der „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen und bei der Tätigkeitsausführung“ (s. Abb. 34, S. 162; Tab. 26 u. 27 und Abb. 59 - 61, Anhang B, 1.13; Anhang C, 25).

- Bereits die Ausgangssituation gestaltete sich für solche Teilnehmerinnen, die vorwiegend positive Gefühle reflektierten, schon etwas günstiger, vor allem was ihre Lebenszufriedenheit (21,6 gegenüber 19,7) und ihre offensive Problembewältigung (21,8 gegenüber 20,7) betrifft. Dies wird auch durch die mittleren **Effekte** bei der ES2-Berechnung belegt, die keine Entsprechung bei der ES1-Berechnung haben. Die mittleren Effekte dieser Teilnehmerinnen nach der ES2-Berechnung bei der Skala „Selbstregulation“ und der AVEM-Dimension „Resignationstendenz nach Misserfolgen“ korrespondierten mit einem mittleren bzw. geringen Effekt auch nach der ES1-Berechnung, so dass hier eine günstigere Entwicklung belegt wird. Einen weiteren mittleren Effekt nach der ES2-Berechnung hatte diese Gruppe noch bei der Skala „Verausgabungsbereitschaft“. **Signifikant** wurden für diese Gruppe die Mittelwertsdifferenzen für die Skala „Selbstregulation“ (+1,55; T= -2,91) und die AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ (+1,02; T= -2,32). Hoch signifikant wurde auch die **Interaktion** bei der Skala „Selbstregulation“ (F= 6,447; s. Abb. 34, S. 162 und Anhang C, 25).

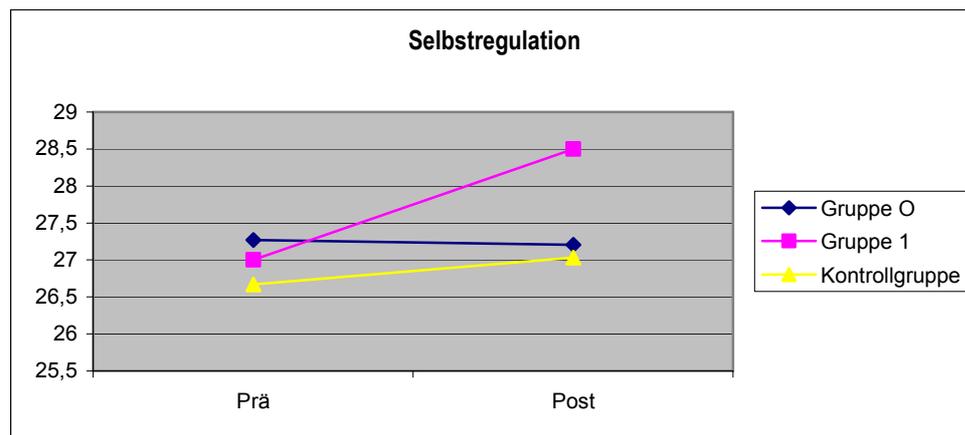


Abbildung 34: Hoch signifikante Interaktion der Skala „Selbstregulation“ ($F=6,447$) („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1, „Mehr negative als positive Gefühle reflektiert“ = Gruppe 0)

- Interessanterweise profitierten nach der **Effektstärkenberechnung** aber auch die Teilnehmerinnen, die mehr Fragen nach negativen als nach positiven Gefühle stellten, und zwar im Hinblick auf ihr berufsspezifisches Selbstwirksamkeitserleben. (Allerdings wurden diese Differenzen für keine der Gruppen signifikant.) In Bezug auf die Kompetenzskalen haben sie vor allem deshalb geringe Effekte nach der Effektstärkenberechnung erreicht, weil sie im Vergleich zu den Teilnehmerinnen, die mehr positive Gefühle reflektiert haben, ihren alten Status quo eher halten konnten.
- Hinsichtlich der **Zugehörigkeit zum gesunden Muster** haben die Teilnehmerinnen, die mehr nach ihren positiven Gefühlen fragten, ebenfalls geringe Effekte zu verzeichnen. Schon in der Ausgangssituation zeigten sich Unterschiede. 31 Prozent dieser Teilnehmerinnen gehörten bereits tendenziell dem gesunden Muster an (s. Tab. 25).

Tabelle 25: Musterentwicklung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung für die Gruppen „Mehr positive Gefühle reflektiert“ und „Mehr negative Gefühle reflektiert“

Vergleich der AVEM-Musterentwicklung						
	Gruppe: Mehr positive Gefühle reflektiert (N= 40)		Gruppe: Mehr negative Gefühle reflektiert (N= 91)		Kontrollgruppe (N= 166)	
	Prä	Post	Prä	Post	Prä	Post
p für Muster G	,31	,39	,25	,27	,26	,24
p für Muster S	,21	,18	,19	,21	,20	,23
p für Muster A	,21	,19	,24	,21	,22	,24
p für Muster B	,27	,24	,32	,31	,32	,29

Bei den Teilnehmerinnen der Vergleichsgruppe war dies nur bei 25 Prozent und bei denen der Kontrollgruppe nur bei 26 Prozent der Fall. Während die Teilnehmerinnen der Gruppe, die bevorzugt

positive Gefühle reflektiert hat, ihren Anteil auf 39 Prozent erhöhen konnten, blieben die Teilnehmerinnen der Vergleichsgruppe nahezu unverändert bei 27 Prozent, und der Anteil der Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe, die zum Muster G tendierten, sank auf 24 Prozent. In Bezug auf das Muster B blieb der Stand für die Vergleichsgruppe gleich, während diejenigen, die bevorzugt positive Gefühle reflektiert haben, einen geringen Rückgang um drei Prozent zu verzeichnen hatten.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich also folgern, dass es in jedem Fall sinnvoll ist - wie bei der emotionszentrierten Selbstreflexion geschehen -, die Teilnehmerinnen durch die Aufgabenstellung aufzufordern, sich wöchentlich sowohl mit einem positiven als auch mit einem negativen Ereignis auseinander zu setzen. Damit ist zumindest sichergestellt, dass auch positive Ereignisse reflektiert und sich positiv bewusst gemacht werden. Die Lenkung auf positive Gefühle erscheint aufgrund der vorliegenden Ergebnisse besonders sinnvoll, weil offensichtlich Menschen, die sich mehr auf Positives konzentrieren, gesünder sind und sich weiterhin „gesünder“ entwickeln (s. Kap. 2.2.3.4).

Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Auseinandersetzung mit negativen Erfahrungen vor allem für das berufsspezifische Selbstwirksamkeitserleben ebenso von Vorteil ist. Es scheint also eine Fokussierung auf bzw. die Auseinandersetzung mit negativen Gefühlen bedeutsam zu sein. Negative Gefühle sind nun einmal ein Teil unseres Lebens, und sie sind als solche zu betrachten und zu akzeptieren. Nach Berking (2007) ist nicht zuletzt der Kampf gegen diese Gefühle sogar oft ein zentraler aufrechterhaltender Mechanismus im Störungsgeschehen. Diese Tatsache bestätigt auch noch einmal positiv die Aufgabenstellung, im Rahmen der Selbstreflexionen positive und negative emotionsrelevante Ereignisse zu berücksichtigen.

Da diese Aufgabenstellung allerdings noch nicht von allen Teilnehmerinnen erfüllt wurde, sollte eine Konsequenz für den Einsatz des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ sein, dass die Teilnehmerinnen noch mehr dahingehend instruiert und begleitet werden, gleichermaßen nach ihren positiven und negativen Gefühlen zu fragen.

Die H_0 der Forschungshypothese H6g, dass es unterschiedliche Wirkintensitäten gibt bei den Teilnehmerinnen, je nach dem, ob sie mehr positive oder mehr negative Gefühle reflektieren, kann angesichts der vorliegenden Ergebnisse verworfen werden. Es zeigt sich ein deutlicher Trend dahingehend, dass sich Teilnehmerinnen, die mehr positive Gefühle reflektieren, in Bezug auf ihre arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster und bei den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“,

der „Selbstregulation“ und der „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen und bei der Tätigkeitsausführung“ positiv entwickeln bzw. dass negative Entwicklungen ausbleiben.

8) Teilnehmerinnen, die in ihren Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen oder Effekten und / oder nach Alternativen stellen (N= 90) und solche, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder Ursachen stellen (N= 45)

Ein Vergleich der Gruppen von Teilnehmerinnen, die in ihren Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und / oder nach Alternativen stellen und solchen, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder nach Ursachen stellen, ergab, dass sich in Bezug auf die AVEM-Dimensionen und die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster klare Vorteile für die Teilnehmerinnen zeigten, die häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen stellten. **Signifikante** Mittelwertsdifferenzen zugunsten dieser Teilnehmerinnen ergaben sich für die AVEM-Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“ (-0,81; T= 2,12), „Erfolgserleben im Beruf“ (+0,79; T= -2,18) und „Lebenszufriedenheit“ (+0,97; T= -2,52) (s. Tab. 28 - 29 u. Abb. 62 - 65, Anhang B, 1.14; Anhang C, 26). Diese Ergebnisse entsprechen der Theorie des Veränderungslernens nach Argyris (s. S. 56f).

- Sowohl nach der **ES1- als auch nach der ES2-Berechnung** hatten die Teilnehmerinnen, die mehr Fragenkategorien berücksichtigten, die besseren Ergebnisse im Vergleich mit denjenigen, die weitgehend nur Fragen zur Situationsbeschreibung und nach Ursachen stellten, in den Dimensionen „Beruflicher Ehrgeiz“ und „Erfolgserleben im Beruf“ sowie in der Wahrscheinlichkeit, dem gesunden Muster anzugehören. Ebenso wies diese Gruppe der vielseitiger Reflektierenden nach der Effektstärkenberechnung (ES1) eine etwas günstigere Entwicklung bei den Skalen „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“, „Selbstregulation“ und „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ auf.
- Für andere Skalen, insbesondere die der „Erzieher- und Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung“ sowie der „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen und bei Entscheidungs- und Planungsprozessen“, gilt aber, dass diejenigen, die weitgehend nur Fragen nach Ursachen und zur Situationsbeschreibung stellten, geringe und sogar auch mittlere Effekte zu verzeichnen hatten. Die Mittelwertsdifferenz für die Skala „Handlungsorientierung in Entscheidungs- und Planungsprozessen“ (+0,62; T= -2,07) wurde für diese Gruppe **signifikant**. In Bezug auf diese Skala wurde auch die **Interaktion** mit der Vergleichsgruppe signifikant (F= 4,318). Offensichtlich verhalten sich Menschen, die nicht vielseitig fragen, in Entscheidungs- und Planungsprozessen

sen eher handlungsorientierter. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie nicht lange abwägen, welches die für sie günstige Lösung oder Handlungsstrategie sein könnte.

- Bei der Postmessung gehörten 31 Prozent der Teilnehmerinnen, die mehr Fragenkategorien berücksichtigten (Ausgangssituation = 27 Prozent), und 22 Prozent der Teilnehmerinnen der Vergleichsgruppe (Ausgangssituation = 23 Prozent) tendenziell dem **Muster G** an.

An diesen Ergebnissen erstaunt zunächst, dass auch einige Effekte in Bezug auf die erhobenen Skalen zugunsten der Gruppe ausfallen, die weniger niveauvoll reflektiert hat. Diese Teilnehmerinnen verfügten über wenig Vielfalt im Hinblick auf ihre Fragen und reflektierten eher auch auf geringem Niveau, weil sie vorwiegend nur nach Ursachen fragten und / oder Fragen zur näheren Situationsbeschreibung stellten. Und dennoch sollen sie zum Beispiel in Bezug auf ihre Selbstregulation die Kompetenteren sein? Als Erklärung könnte die folgende Hypothese dienen: Da zum Beispiel bei den Kompetenz- und Belastungsskalen die Daten auf subjektiven Einschätzungen der Teilnehmerinnen basieren, könnte ein Grund für die günstigen Ergebnisse darin zu finden sein, dass das Problembewusstsein der Teilnehmerinnen, die nicht so niveauvoll reflektieren können, nicht so ausgeprägt war und sie deshalb zum Beispiel sich selbst ein geringeres Belastungsempfinden und ein höheres Kompetenzerleben zugeschrieben haben bzw. ungünstige Entwicklungen in diesen Bereichen bei sich gar nicht wahrgenommen oder bemerkt haben. Die kompetent Fragenden sahen sich und die verschiedenen Situationen in den Fragebögen möglicherweise viel kritischer und komplizierter und problematisierten sie mehr, so dass sie in der Folge ihre Kompetenz zur Bewältigung geringer einschätzten.

Die These, dass diejenigen, die vorwiegend nach Ursachen und Situationen fragten, ein eher unkritisches Antwortverhalten hatten, das die subjektiven Einschätzungen zum Kompetenz- und Belastungserleben beeinflusst haben könnte, wird dadurch noch gestützt, dass diese Teilnehmerinnen auch günstigere Werte bei der Skala „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ hatten. Erhörend kommt ebenfalls hinzu, dass mehr von ihnen dem Muster S angehörten.

Bei Betrachtung der Ergebnisse im Hinblick auf die AVEM-Dimensionen und der Musterzugehörigkeit derjenigen, die niveauvoller reflektierten, scheint aber in jedem Fall das Reflektieren, das möglichst viele Reflexionskategorien berücksichtigt, für die Entwicklung von gesunden arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern günstig zu sein. Wenn Schülerinnen dieses nicht können, brauchen sie an dieser Stelle viel Unterstützung. Dieser Tatsache trug schon die intensive Begleitung der Teilnehmerinnen bei der Durchführung der Selbstreflexionen zum Beispiel in Form der Zwischenbilanz

mit einer persönlichen Rückmeldung Rechnung, die sie unter anderem dazu aufforderte, zukünftig noch nicht berücksichtigte Fragenkategorien aufzunehmen. Da aber nur 90 von den insgesamt 207 Teilnehmerinnen vier oder mehr Reflexionskategorien berücksichtigt haben und immerhin 45 zu denen gehörten, die maximal eine dieser Kategorien berücksichtigt und ansonsten - wenn überhaupt - nur Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder nach Ursachen gestellt haben, ist allerdings zu überlegen, ob die getroffenen Maßnahmen ausreichend waren. Die Qualität muss trainiert werden, nur diese wirkt. Reflexion an sich kann - wie Argyris sagt - zu Anpassungslernen führen.

Die H_0 der Forschungshypothese H6h, dass Teilnehmerinnen, die in ihren Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen stellen, andere Veränderungswerte zeigen als Teilnehmerinnen, die vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und / oder nach Ursachen stellen, kann angesichts dieser Ergebnisse auch verworfen werden.

9) Extremgruppenvergleich: Teilnehmerinnen, die günstige Werte in den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“, der „Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit“, der „Selbstregulation“ und „Handlungs- und Lageorientierung“ aufweisen oder eher ungünstige Werte haben

Um die Gruppen mit spezifischen Merkmalsausprägungen in Bezug auf die personalen Ressourcen zu bilden, wurden jeweils ca. 50 Teilnehmerinnen mit den niedrigsten oder höchsten Werten zu einer Gruppe zusammengefasst und diese dann bei den Auswertungen in Kontroll- und Experimentalgruppe geteilt. Die gewählten Ranges für die jeweils hohen und niedrigen Merkmalsausprägungen sind dem Anhang B, 2 zu entnehmen. Für Teilnehmerinnen der Experimental- und der Kontrollgruppe mit geringen bzw. hohen Merkmalsausprägungen wurden signifikante Mittelwertsveränderungen für die einzelnen Skalen und die Veränderungen hinsichtlich der tendenziellen Musterentwicklung in Bezug auf das Muster G ermittelt und in der Tabelle 30, Anhang B, 2 zusammengefasst (Sämtliche Berechnungen finden sich im Anhang C, 01 und 02).

Deutlich wurde, dass es Merkmalsausprägungen gab, für die der Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion bedeutsam war, aber auch solche, bei denen sich die Entwicklung der Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe nicht wesentlich von der der Kontrollgruppe unterschied oder sich die Kontrollgruppe sogar günstiger entwickelte. Möglicherweise spielten hier auch Aspekte der Identifikation mit dem Modul und den Berufsanforderungen eine Rolle. Gesunde, die sich mit den Berufsanforderungen identifizieren, könnten Maßnahmen zur Professionalisierung wie zum Beispiel die der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision wichtig finden und lassen sich deshalb intensiv auf diese Erfahrungen ein. Belastete könnten spüren, dass sie es eher nötig haben. Vielleicht hatten sie ursprünglich auch mal den Beruf gewählt, weil sie ihn zunächst einfach einschätzten. Folgende Ergebnisse lieferte nun der Extremgruppenvergleich:

- **Merkmalsausprägungen mit günstigen Entwicklungen für die Experimentalgruppe**

Beim Muster G ergaben sich deutliche Unterschiede in der Entwicklung um mindestens fünf Prozent bis zu ca. 17 Prozent jeweils zugunsten der Experimentalgruppe bei den folgenden Merkmalsausprägungen (s. Tab. 26, S. 168):

- Geringe Werte bei der Skala „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“
- Hohe Werte bei den Skalen „Selbstregulation“, „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“.
- Geringe oder hohe Werte bei allen Belastungsskalen.

Tabelle 26: Merkmalsausprägungen mit günstiger Entwicklung bzw. geringerer Verschlechterung der Experimentalgruppe hinsichtlich des Musters G

Merkm al	N von EG / KG	Signifikant E	Hoch Signifikant E	Mus- ter G prä	Mus- ter G post	Signikant K	Hoch Signikant K	Mus- ter G prä	Mus- ter G post
lhot	54/47	PS - VB-	HOT+ WIN2B+ WBCNT+ OP-	,22	,32		HOT+	,29	,21
hreg	32/24	SREG- WIN2K-		,47	,46	BE+ SU-	SREG- OP-	,60	,46
hwall	31/17	WIN2B-	WALL-	,53	,52	WIN1K-	WALL-	,48	,37
hwin1k	43/32		WIN1K- WINK	,43	,45		WIN1K-	,38	,31
lwin1b	42/22	WINK- WBCNT-	WIN1K- WIN1B- WINB-	,40	,43		WIN1B-	,39	,28
hwin1b	30/24	WIN1B+ WINB+ LZ+	WBCNT+	,22	,31	HOT+ WINB+ BE+ PS - SU-	WIN1B+ WBCNT+	,36	,27
lwin2b	45/23		WIN1B- WIN2B- WINB- WBCNT-	,36	,35	OP- RT- SU-		,32	,23
hwin2b	47/33		WIN2B+ WINB+ WBCNT+ EE+	,21	,28	WIN2B+ WINB+ WBCNT+		,22	,24
lwinb	38/13	WIN2B-	WINB- WIN1B- WBCNT-	,42	,44	SU- OP-		,50	,35
hwinb	29/21		WINB+ WIN1B + WIN2B+ WBCNT+	,21	,32	SU-	WINB+ WIN1B+ WBCNT+	,35	,28

K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, l = geringe Ausprägung, h = hohe Ausprägung, - = negative Entwicklung, + = positive Entwicklung, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung, BE= Beruflicher Ehrgeiz, VB = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, RT = Resignationstendenz bei Misserfolgen, OP = Offensive Problembewältigung, EE = Erfolgserleben im Beruf, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung.

 = Günstigere Entwicklung für K

Demnach scheinen also nicht nur diejenigen mit ausgeprägten Ressourcen zum Beispiel hinsichtlich der Kompetenz- und Belastungsskalen oder den Skalen „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „Selbstregulation“ von der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision in Bezug auf das Muster G zu profitieren, sondern auch die hoch Belasteten (s. Tab. 26; Gesamttabelle s. Anhang B, 2). Die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe dieser Merkmalsausprägungen hatten zwar auch einige signifikante günstige Mittelwertsdifferenzen bei einzelnen Variablen, allerdings zeichnete sich immer eine positivere Entwicklung in Bezug auf das Muster G für die Teilnehmerinnen der Experimentalgruppe ab.

- **Merkmalsausprägungen ohne bzw. nur sehr geringen Unterschieden in der Entwicklung zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe**

Für einige Skalen ließen sich bei Betrachtung der Gruppen mit geringen und hohen Merkmalsausprägungen kaum Unterschiede in der Entwicklung zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe ausmachen (s. Tab. 27). Das gilt für die Merkmalsgruppen

- Geringe und hohe Werte bei den Skalen „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen“ und „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“
- Geringe Werte bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“
- Hohe Werte bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“.

Tabelle 27: Merkmalsausprägungen, bei denen sich kaum Unterschiede zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe gezeigt haben

Merkmalsausprägung	N von EG / KG	Signifikant E	Hoch Signifikant E	Muster G prä	Muster G post	Signifikant K	Hoch Signifikant K	Muster G prä	Muster G post
lhom	32/20	RS+	SREG+ HOM+	,29	,29	SREG+ SU-	HOM+	,27	,29
hhom	42/21	PS- SU+	HOM-	,28	,30	WALL-	HOM- WIN2B+	,41	,42
lwall	26/26	OP+ VB-	WALL+	,02	,08		WALL+	,05	,07
lwin2k	49/41		WIN2K+ IR- VA-	,21	,19	HOT- WALL+ IR+	WIN2K+ WINK+	,17	,14
hwin2k	50/30	WIN2B+	WIN2K- WINK-	,25	,28	WIN1k- LZ+ SU-	WIN2K- WINK-	,26	,24
hwink	41/31	WINK-	WIN1K-	,25	,28		WIN1K- WINK- BE-	,26	,24

K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, l = geringe Ausprägung, h = hohe Ausprägung, - = negative Entwicklung, + = positive Entwicklung, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), BE = Beruflicher Ehrgeiz, VB = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, OP = Offensive Problembewältigung, IR = Innere Ruhe / Ausgeglichenheit, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung.

Interessant ist, dass es in Bezug auf zwei Skalen völlig unerheblich zu sein scheint, ob das Merkmal eher gering oder hoch ausgeprägt ist. Im Fall einer geringen Ausprägung werden oder können möglicherweise akute Hilfen nicht angenommen werden. Ist das Merkmal dagegen besonders ausgeprägt, kommen diese Schülerinnen offensichtlich in jedem Fall mit den schwierigen Praxissituationen zurecht, da sie bei hoher Kompetenz und Handlungsorientierung auch ohne spezielle Maßnahmen in der Lage sind, die an sie gestellten Anforderungen zu bewältigen und ihren alten Status quo zu halten.

Außerdem wird die Relevanz eines hohen Selbstwirksamkeitserlebens durch dieses Ergebnis bestätigt, denn wie Tabelle 27 (S. 174) zu entnehmen ist, gab es nur wenig Veränderungen in den Gruppen mit geringem Selbstwirksamkeitserleben, und ihre Werte im Hinblick auf die tendenzielle Zugehörigkeit zum Muster G lagen und blieben noch unter 10 Prozent.

- **Merkmalsausprägungen mit ungünstigen Entwicklungen der Experimental- und Kontrollgruppe**

Schülerinnen der Experimental- und Kontrollgruppe entwickelten sich eher ungünstig in Bezug auf die jeweilige Skala und in Bezug auf das Muster G, wenn sie

- hohe Werte bei den Skalen „Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen“ und „Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung“ hatten (s. Tab. 30, Anhang B, 2).

Nach der Theorie, dass die Reflexion zunächst Handlungssicherheit destabilisiert, ist dieser Effekt für die Experimentalgruppe erwartbar. Warum auch die Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe sich gleichermaßen ungünstig entwickelt haben, bedürfte einer weiteren Prüfung. Möglicherweise spielen hier auch wieder Rückmeldeeffekte durch die Praxis eine Rolle, denn es finden im Rahmen der Praktika in jedem Fall mündliche (und zum Teil auch schriftliche) Reflexionen in den Praxisstellen und durch die betreuenden Lehrkräfte statt.

- **Merkmalsausprägungen mit günstigen Entwicklungen für die Kontrollgruppe**

Positive Entwicklungen bzw. eine geringere Verschlechterung zeigten sich in der Kontrollgruppe bei geringen Merkmalsausprägungen in den Skalen

- „Selbstregulation“, „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“, „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ und „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (s. Tab. 28, S. 171).

Im Umkehrschluss ließe sich also folgern, dass sich für diesen Teilnehmerkreis die Selbstreflexionen an sich oder in der praktizierten Form so nicht geeignet haben. Für diesen Teilnehmerkreis müssten noch Überlegungen zu spezifischen Hilfen angestellt werden, denn zum Beispiel die Teilnehmerinnen mit einem sehr geringen Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen haben sich in fünf von sieben Skalen zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit signifikant oder sogar hoch signifikant verschlechtert. Angesichts der positiveren Entwicklungen bei der Kontrollgruppe ist wohl damit zu rechnen, dass sich bei diesen Merk-

malsausprägungen die laufende Erfahrung ohne emotionszentrierte Selbstreflexion besonders günstig auswirkt.

Tabelle 28: Merkmalsausprägungen mit günstigerer Entwicklung der Kontrollgruppe

Merkmalsausprägung	N von EG / KG	Signifikant E	Hoch Signifikant E	Muster G prä	Muster G post	Signifikant K	Hoch Signifikant K	Muster G prä	Muster G post
lsreg	27/27	WALL+	SREG+	,0425	,0901	HOT-LZ+	WALL+ SREG+ IR+	,0621	,1657
lwin1k	30/28			,1413	,1565	HOT-REG+	WALL+ WIN1K+ WIN2K- WINK+	,1449	,1584
lwin1b	42/22	WINK- WBCNT-	WIN1K- WIN1B- WINB-	,3976	,4255		WIN1B-	,3898	,2784
lwink	27/23	WINK+ PS-		,1854	,1734		WALL+ WIN2K+ WINK+	,1581	,1399

K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, l = geringe Ausprägung, h = hohe Ausprägung, - = negative Entwicklung, + = positive Entwicklung, REG = Selbstregulation, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), PS = Perfektionsstreben, IR = Innere Ruhe / Ausgeglichenheit, LZ = Lebenszufriedenheit.

Die H_0 der Forschungshypothese H6i, dass es je nach Merkmalsausprägung unterschiedliche Wirkungsintensitäten gibt, kann angesichts dieser Ergebnisse verworfen werden.

Differenzielle Nutzenbeurteilung und Akzeptanz

Hinsichtlich der Nutzenbeurteilung und Akzeptanz (Tabellen s. Anhang A, 4.3.2) gab es bei Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, bei Menschen mit verschiedenen Verhaltens- und Erlebensmustern bzw. zwischen den Geschlechtern kaum Unterschiede.

Die Kombination von Reden und Aufzeichnungen wurde von allen Gruppen mehrheitlich als die Methode der Wahl bzw. als am besten geeignet betrachtet. Auffällig ist, dass aber noch relativ viele Teilnehmerinnen, vor allem solche, die dem Schonungsmuster (37%), dem Muster B (40%) oder der Gruppe der Frauen (36%) zuzuordnen waren, das mündliche Reflektieren bevorzugten. Bei den Erzieherinnen und auch bei den Sozialassistentinnen stand jeweils das Reden an zweiter Stelle. Prozentual gesehen waren es aber noch mehr Sozialassistentinnen als Erzieherinnen, die das Reden bevorzugten. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass die Sozialassistentinnen ungeübter im Schreiben sind und ihnen das Schreiben damit schwerer fällt. Ausschließlich schriftlich zu reflektieren wurde von den Teilnehmerinnen aller Gruppen am wenigsten gewünscht.

Bei den Antwortoptionen zu den erfragten Aspekten „Aufwand“ und „Nutzen“ hatten jeweils die Antwortoptionen „mittlerer Aufwand“ und „mittlerer Nutzen“ die höchsten Prozentzahlen. Der Aufwand wurde von den Erzieherinnen etwas höher als von den Sozialassistentinnen eingeschätzt. Dafür könnte das unterschiedliche Setting der Durchführung verantwortlich gewesen sein. Während die Sozialassistentinnen im Rahmen ihrer Unterrichtszeit Gelegenheit zur kollegialen Supervision hatten, mussten sich die Erzieherinnen, da sie ihre praktische Ausbildung im Block absolvierten, außerhalb der Schule und zu selbstständig verabredeten Zeiten treffen. Die Begleitung und „Kontrolle“ im Rahmen von Unterricht scheint - auch angesichts der Ergebnisse zur differenziellen Wirksamkeit - die geeignetere Form der Durchführung zu sein.

Konsequenzen mit Blick auf die Fragestellung.

Zur differenziellen Wirksamkeit lässt sich abschließend feststellen, dass offensichtlich die Sozialassistentinnen und die Teilnehmerinnen mit der Musterzugehörigkeit zum Muster G am ehesten von der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ profitierten, und zwar in der Weise, dass negative Entwicklungen weitgehend verhindert oder abgemildert werden konnten. Als günstige Faktoren könnte sich damit das insgesamt jüngere Alter der Sozialassistentinnen, die intensive Begleitung der Selbstreflexionen im Unterricht - ermöglicht durch die duale Organisation der praktischen Ausbildung bei den Sozialassistentinnen im Gegensatz zum Praxisblock bei den Erzieherinnen - und eine gesunde Basis bezogen auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster herausstellen. Die Wirkungsanalyse bezogen auf die Merkmalsausprägungen bestätigte die Ergebnisse insofern, als sich hohe Werte bei den Skalen „Selbstregulation“, „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ als günstige Faktoren herausstellten, was die Entwicklung gesunder Verhaltens- und Erlebensmuster durch die emotionszentrierte Selbstreflexion betrifft.

Mit dieser „gesunden Basis“ geht möglicherweise eine Kompetenz einher, die es den Teilnehmerinnen ermöglichte, sich mit Hilfe der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision“ mit zunächst belastenden Bedingungen so konstruktiv auseinander zu setzen, dass die eigene Handlungskompetenz nicht beeinträchtigt wurde. Als günstig erwiesen sich auch ein besonders hohes und ein besonders geringes Belastungsempfinden für eine positive Einflussnahme. Aber auch die Teilnehmerinnen, die bei der Tätigkeitsausführung eher lageorientiert waren, profitierten von der Selbstreflexion.

Günstigere Entwicklungen nahmen solche Teilnehmerinnen, die ihre Gefühle reflektiert und dabei die Reflexion positiver Gefühle bevorzugt haben. Als positives Verhaltensmerkmal hat sich auch herausgestellt, wenn die Teilnehmerinnen möglichst viele Reflexionskategorien berücksichtigt und nicht nur Fragen zur Situation oder nach Ursachen gestellt haben. Nicht von Bedeutung für den Erfolg war, ob die Teilnehmerinnen den Nutzen positiv einschätzten bzw. dem Aufwand im Verhältnis zum erfahrenen Nutzen akzeptierend gegenüber standen.

6 Diskussion

Ausprägung personeller Ressourcen bei Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Die vorliegende Untersuchung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Personen- und Verhaltensmerkmale zusammenführt. Die erhobenen Daten zu den Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen dieser Studie machen deutlich, dass es in jedem Fall wichtig ist, Präventionsarbeit zu leisten und Gesundheitsförderung schon in der Ausbildung zu intensivieren.

Bei den Sozialassistentinnen und Erzieherinnen in der Ausbildung zeigten sich Defizite in Bezug auf ihre Fähigkeit zur Selbstregulation, zur Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, ihr berufliches Engagement, ihre erlebte Widerstandskraft gegenüber den beruflichen Belastungen und ihren Emotionen, die ihre Berufsausübung begleiten. Der Bereich der erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen, der durch die AVEM-Dimensionen „Distanzierungsfähigkeit“, „Resignationstendenz bei Misserfolg“, „Offensive Problembewältigung“ sowie „Innere Ruhe und Ausgeglichenheit“ repräsentiert wird, bedarf wie auch der der Emotionen, dem die Dimensionen „Erfolgserleben im Beruf“, „Lebenszufriedenheit“ und „Erleben sozialer Unterstützung“ zuzuordnen sind, besonderer Beachtung. Dass die Sozialassistentinnen und Erzieherinnen hier Defizite zeigen, ist insofern besonders problematisch, weil in ihnen in sehr unmittelbarer Weise gesundheitsrelevante Aspekte zum Ausdruck kommen. Im Hinblick auf die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster ergab sich eine tendenzielle Musterverteilung, nach der mehr als die Hälfte aller Schülerinnen eher ungesunden Mustern und nur ein Viertel der Schülerinnen dem Muster G zuzuordnen sind. Ressourcen dagegen zeichneten sich ab in Bezug auf die Variablen „Distanzierungsfähigkeit“, „Beruflicher Ehrgeiz“ und „Erleben sozialer Unterstützung“. Die Gesamtlage ist damit insgesamt als ernst zu betrachten und erfordert Konsequenzen.

Die Gruppen der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen unterschieden sich insofern, dass die Erzieherinnen ihr Kompetenzerleben immer höher eingeschätzt haben als die Sozialassistentinnen. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass sie schon über mehr Berufspraxis verfügen. Dagegen war das Belastungsempfinden der Sozialassistentinnen signifikant schwächer ausgeprägt. Die Erzieherinnen zeigten im Hinblick auf das Muster G und vor allem im Hinblick auf das Muster B günstigere Werte. Signifikant unterschieden sich die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen auch hinsichtlich der AVEM-Dimensionen „Verausgabungsbereitschaft“, „Perfektionsstreben“, Distanzierungsfähigkeit“, „Offensive Problembewältigung“, „Erfolgserleben im Beruf“ und „Lebenszufriedenheit“. Es zeichnet sich damit schon zu Ausbildungszeiten ein Trend ab, der die weitere Entwicklung im „Berufsalltag“ in Ansätzen widerspiegelt.

Angesichts der noch nicht zufriedenzustellenden Werte für die Erzieherinnen und Sozialassistentinnen dieser Untersuchung und der Daten, die bisher aus der Praxis der Erzieherinnen vorliegen (s. Kap. 2), stellt sich in jedem Fall die Frage, mit welchen spezifischen Maßnahmen hier unterstützend eingegriffen kann, vor allem auch, um eventuellen negativen Entwicklungen vorzubeugen. Ein solcher Versuch stellte die Durchführung und Erprobung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ dar. Die Analyse des Reflexionsstils und des Reflexionsverhaltens zeigte, dass es insgesamt notwendig ist, angehende Erzieherinnen und Sozialassistentinnen allgemein im Rahmen ihrer Ausbildung intensiv in ihrer Fähigkeit zur Reflexion und zur Metareflexion zu schulen, um weitere Entwicklungsmöglichkeiten zur Förderung ihrer Arbeits- und Gesundheitsqualität für sie zu eröffnen.

Eignung und Einsetzbarkeit der Messinstrumente als Eignungsanalyse

Es hat sich gezeigt, dass die bei dieser Untersuchung erhobenen Variablen interindividuelle Unterschiede gut und relativ stabil abbilden, so dass sie zukünftig auch als Eignungsanalyse für Berufseignungsentscheidungen eingesetzt werden könnten, vor allem dann, wenn erste Praxiserfahrungen im Berufsfeld vorliegen.

Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit wurde das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (BEIL; Rauin, Kohler & Becker, 1994) gekürzt und auf die spezielle Situation der Erzieherinnen und Erzieher hin verändert. Dieses Instrument zur Messung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeit hat sich angesichts seiner signifikanten Korrelationen zum Beispiel zu den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ und der „Selbstregulation“ sowie den AVEM-Dimensionen „Resignationstendenz“, „Offensive Problembewältigung“ und „Lebenszufriedenheit“ als geeignet erwiesen, das Kompetenz- und Belastungserleben von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen zu messen. Die Relevanz dieser Skalen für die personalen Ressourcen wurde somit ebenso bestätigt. Bedeutsam ist hier auch die Tatsache, dass es signifikante Zusammenhänge zu den Mustern B und G gab. Gerade diese Variablen bedürfen - wie sich in der Ressourcenanalyse gezeigt hat - bei den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen einer besonderen Aufmerksamkeit. Es wäre noch zu prüfen, ob sich diese neue Skala im Zuge erster Praktika als änderungssensitiv erweist. Außerdem wäre es wünschenswert, wenn in Folgeuntersuchungen ebenso die Schulnoten der Teilnehmerinnen erhoben würden, um feststellen zu können, in wieweit gute Schulnoten in der praktischen Ausbildung bzw. im

berufsbezogenen Unterricht an der Fach- und Berufsfachschule mit einem hohen berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserleben korrelieren.

Interkorrelationen zwischen den Variablen

Die zu den personalen Ressourcen postulierten Zusammenhänge haben sich weitgehend bestätigt. Vor allem die Skalen zur Messung der allgemeinen und berufsspezifischen Selbstwirksamkeit sowie der Selbstregulation, fast alle AVE-M-Dimensionen und die AVE-M-Muster G und B korrelierten signifikant miteinander. Weniger häufig fanden sich Korrelationen der erhobenen personalen Ressourcen zu den Mustern S und A, den Skalen „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen und bei der Tätigkeitsausführung“ sowie der AVE-M-Dimension „Perfektionsstreben“.

Es ließen sich – wenn auch nicht im erwarteten Umfang - viele Zusammenhänge zwischen den Verhaltens- und Personenvariablen nachweisen, d. h. dass günstige Werte in Bezug auf die erhobenen personalen Ressourcen mit einem eher niveauvolleren Reflexionsstil und einem zuverlässigeren Reflexionsverhalten einhergehen. Dies könnte auf die Trainierbarkeit von Reflexionsgewohnheiten hinweisen.

In Folgeuntersuchungen könnte auch der Hypothese nachgegangen werden, ob durch eine sehr intensive Begleitung der Reflexionen positiv Einfluss auf einige Persönlichkeitsvariablen genommen werden kann. Zum Beispiel korrelierte ja eine hohe Anzahl von Nutzungskategorien bei den Selbstreflexionen mit einer geringen Resignationstendenz nach Misserfolgen bzw. einer Zugehörigkeit zum Muster G.

Es könnten in der Folge auch Personen mit ungünstigen Werten zum Beispiel in den Skalen „Kompetenzerleben (Gesamt)“, „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“, „Belastungserleben (Gesamt) und „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ oder auch einer Zugehörigkeit zum Muster A gezielt für diese Trainings ausgewählt und besonders intensiv bei den Reflexionen begleitet werden, denn diese Skalen wiesen einige Korrelationen zu den Verhaltensvariablen auf. Es wäre dann zu prüfen, ob sie durch dieses Training im Aufbau ihrer personalen Ressourcen gefördert werden können.

Generelle Wirksamkeit des Moduls

Die Ergebnisse zum Nachweis der generellen und differenziellen Wirksamkeit der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision belegen, dass sich Veränderungen hinsichtlich der

Personen- und Verhaltensvariablen für die untersuchten Gruppen ergeben haben. Das ist zunächst erst einmal – angesichts der beschriebenen Ausgangssituation – positiv zu werten. Veränderungen als solche in einem geschützten Rahmen sollten immer erst einmal positiv gewertet werden, denn jede Veränderung kann Positives bewirken. Es findet eine Neu- und Umorientierung statt.

Positiv war für die Experimentalgruppe vor allem festzustellen, dass eine negative Entwicklung weitgehend nicht stattgefunden hat, die aufgrund der erhöhten Selbstaufmerksamkeit durch die Reflexionen durchaus möglich gewesen wäre. Christ, von Dick & Wagner (2004) kamen hinsichtlich der Lehrkräfte in der Ausbildung zu dem Ergebnis, dass diese bei ihren ersten praktischen Erfahrungen auch mit einer Vielzahl von belastenden Situationen konfrontiert sind und dies bei einem hohen Anteil mit Belastungsempfindungen, körperlichen Beschwerden und vermindertem psychischem Wohlbefinden einhergeht. Dem konnte bei den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen offenbar entgegengewirkt werden. Bei ihnen war sogar die Wahrscheinlichkeit für das Muster „G“ leicht angestiegen. Allerdings gab es vor allem auch im Hinblick auf das Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten einige sehr erfolgreiche Teilnehmerinnen in der Kontrollgruppe. Menschen, die es vorzogen, auch private Inhalte zu reflektieren, entwickelten sich – zumindest kurzfristig – hinsichtlich ihrer personalen Ressourcen nicht so positiv wie diejenigen, die nur beruflich reflektierten.

Überlegungen dazu, warum sich nicht deutlichere Effekte für die Experimentalgruppe ergeben haben bzw. wie gleichzeitig die Effektivität der Selbstreflexionen gesteigert werden könnte, sollen die folgenden Fragestellungen zum Ausdruck bringen:

- Reicht die Dauer der Maßnahme aus, damit sich tatsächlich Veränderungen in „harten Daten“ zeigen?
- Kann eine solche Maßnahme schon nach so kurzer Zeit Wirkung zeigen, wenn die Ausgangssituation im Hinblick auf die personalen Ressourcen so ist, wie sie in diesem Fall gegeben war?
- Stellen sich messbare Veränderungen überhaupt schon unmittelbar nach der Maßnahme ein?
- Muss das Training vorab intensiver sein, damit die Maßnahme überhaupt wirksam werden kann?
- Führen die Reflexionen nicht möglicherweise durch die Aktivierung mentaler Modelle kurzfristig zu mehr Stress und mehr Problembewusstsein?
- Gibt es möglicherweise paradoxe Effekte, d. h. werden durch die Sensibilisierung Dinge gesehen, die vorher nicht beachtet wurden?
- Macht sich die Tatsache, dass zwölf Prozent mehr Teilnehmerinnen der Kontrollgruppe tagebucherfahren sind, als konfundierende Variable bemerkbar?

- Kann bei einer Durchführung im Klassenverband davon ausgegangen werden, dass sich alle Teilnehmerinnen wirklich auf die Selbstreflexionen einlassen?
- Haben nicht möglicherweise andere Variablen sehr viel mehr Einfluss, wenn so viele Schülerinnen das Bedürfnis haben, über private Ereignisse zu reflektieren?
- Gibt es spezielle Merkmalsausprägungen oder Gruppen, für die sich die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision als besonders wirksam erweist?

In Folgeuntersuchungen könnte somit geprüft werden, ob sich zum Beispiel durch eine Verlängerung der Reflexionsphase oder durch ein intensiviertes Vorabtraining bzw. in einer weiteren Follow-up Messung andere oder mehr Effekte nachweisen lassen. Auf die Frage, ob sich möglicherweise für spezielle Merkmalsausprägungen oder Gruppen besondere Effekte nachweisen lassen, wurde im Rahmen der differenziellen Wirkungsanalyse eingegangen.

Differenzielle Wirksamkeit des Moduls

Die Ergebnisse hinsichtlich der differenziellen Wirksamkeit für die teilnehmenden Subgruppen lieferten interessante Ergebnisse. Das Geschlecht schien für den Erfolg der Maßnahmen eher nicht von Bedeutung zu sein, so dass ein Nachdenken über frauen- oder mänderspezifische Aspekte der Vorgehensweise zunächst nicht erforderlich zu sein scheint. Möglicherweise weisen Frauen und Männer mit der Berufsentscheidung „Erzieherin“ oder „Erzieher“ schon relativ viele Gemeinsamkeiten auf, die sie gleichermaßen empfänglich für Maßnahmen zur Gesundheitsförderung machen. Andere Aspekte könnten hier von höherer Relevanz sein.

Dafür sprechen auch die Aussagen von Faltermaier (2007), der angesichts seiner Auseinandersetzung mit den Perspektiven einer geschlechtersensiblen Gesundheitsförderungsforschung auf die Gefahr hinweist, Frauen und Männer als homogene Gruppen zu begreifen und die gravierenden Unterschiede innerhalb dieser Gruppen zu vernachlässigen. Schließlich verweise das Geschlecht nicht allein auf biologische Unterschiede. Spezifische Lebenslagen und Sozialisationsbedingungen, geschlechtsspezifische konstruierte soziale Umwelten, psychische Dispositionen und Lebensweisen formen und bringen in der Interaktion eine sehr breit gefächerte Vielfalt in die Geschlechtergruppen. Eine geschlechtersensible Gesundheitsförderung könnte durch eine Forschung vorangetrieben werden, die die Bedingungen für die Entstehung von Gesundheit und Krankheit bei Frauen und Männern besser verstehen hilft. Ansätze dazu gibt es meines Wissens aber bisher speziell für Erzieherinnen und Erzieher noch gar nicht. Hier besteht dringender Handlungsbedarf.

Für die Wirksamkeit spielten andere Faktoren eine wesentlichere Rolle. Die Experimentalgruppe der Sozialassistentinnen hatte gegenüber der Kontrollgruppe mehr Effekte auf ihrer Seite als die der Erzieherinnen. Als günstige Faktoren für die Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ haben sich damit möglicherweise das insgesamt jüngere Alter der Sozialassistentinnen und die intensivere Begleitung der Selbstreflexionen im Unterricht - ermöglicht durch die duale Organisation der praktischen Ausbildung bei den Sozialassistentinnen im Gegensatz zum Praxisblock bei den Erzieherinnen – erwiesen.

Es gab außerdem spezifische Merkmalsausprägungen in Bezug auf einzelne Variablen, bei denen sich vor allem in Bezug auf das Muster G günstige Entwicklungen ergaben. Dies gilt für die Merkmalsausprägungen: geringe Werte bei der Skala „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“, hohe Werte bei den Skalen „Selbstregulation“, „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ und „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ sowie geringe oder hohe Werte bei allen Belastungsskalen.

Für die Teilnehmerinnen der Muster G, S, A und B lässt sich feststellen, dass sich für alle Muster – ausgenommen das Muster A – geringe oder mittlere Effekte für die Experimentalgruppe hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, dem Muster G anzugehören, ergeben haben. Vor allem die Teilnehmerinnen des Musters G scheinen von der „Emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Beratung“ profitiert zu haben, zum Teil auch in der Weise, dass negative Entwicklungen abgemildert werden konnten. Für die Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ könnte damit also eine gesunde Basis bezogen auf die erhobenen personalen Ressourcen von Bedeutung sein. Offensichtlich hilft die emotionszentrierte Selbstreflexion aber auch Menschen, die sich beruflich sehr belastet fühlen. Damit werden die Aussagen zur Einordnung der Musterzugehörigkeit in das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse (Schwarzer, 1996) (s. Kap. 2.2.3.3.4) bestätigt, denn danach sollte sich zum Beispiel eine Zugehörigkeit zum Muster G in vielfältiger Weise günstig auf die motivationale und volitionale Phase von Zielerreichungsprozessen auswirken.

Diese Ergebnisse bestätigen ebenfalls die Ausführungen von Schaarschmidt & Fischer (2001), die auf den Einfluss persönlicher Voraussetzungen bei der Wirkung von Arbeitsaufgaben und beruflichen Tätigkeitsmerkmalen und auf die Rückwirkung der Muster hingewiesen haben. Demnach kann von Personen des Musters G erwartet werden, dass sie Potentiale für sich ausschöpfen und höheren Anforderungen mit Kompetenzgefühl und psychischer Widerstandskraft begegnen und auf fordernde

Arbeitsinhalte und Handlungsspielräume, die ihnen u. a. Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten bieten, Wert legen.

Gestützt werden diese Ergebnisse auch durch die Untersuchung von Christ, von Dick & Wagner (2004) bei Lehramtsanwärtern. Sie fanden u. a. folgende Faktoren, die den Zusammenhang zwischen Belastungsausmaß und psychischem Wohlbefinden bzw. körperlichen Beschwerden beeinflussen: Es ist von Bedeutung, dass belastende Situationen als Herausforderung eingeschätzt werden. Menschen, die dieses tun, haben u. a. auch höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Wer über höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügt, verwendet auch mehr adaptive Bewältigungsstrategien, fühlt sich weniger belastet und gibt ein besseres psychisches Wohlbefinden an. Zu einem geringeren Belastungsempfinden führt nach Befragung der Referendare auch eine aktive Veränderung der belastenden Situationen. Vermeiden oder Ausweichen muss in diesem Sinne also als kontraproduktiv gewertet werden. Referendare mit einem hohen Ausmaß an sozialer Unterstützung bewerten belastende Situationen eher als herausfordernd und geben auch höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen an.

Schaarschmidt & Fischer (2001) haben auch noch darauf hingewiesen, dass ein vorherrschendes G-Muster für Einzelne ein günstigeres Klima schafft, eine problematische Musterkonstellation zu überwinden, während eine Atmosphäre des kollektiven Leidens dazu beiträgt, das Muster B tiefer zu verankern. Angesichts der Tatsache, dass insgesamt mehr als die Hälfte der Schülerinnen ungesunden Mustern zuzuordnen waren, erstaunt dann auch nicht, dass sich für die Gesamtgruppe wenig Effekte nachweisen ließen. Möglicherweise kam es wegen der ungünstigen Musterzugehörigkeit auch vermehrt zu Regressionseffekten, die sich negativ auf die Entwicklung personaler Ressourcen ausgewirkt haben dürften. Es stellt sich damit weiterhin die Frage, wie die Menschen mit den Mustern A, B und vor allem auch dem Muster S besser erreicht werden können und welche Maßnahmen ihnen helfen. Hier bedarf es also weiterer intensiver Forschung, die sich allerdings nicht unbedingt einfach gestalten dürfte, denn zum Beispiel die aktuelle Umfrage bei Erzieherinnen im Auftrag der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft „Wie geht’s im Job?“ (2007) hatte nur einen Rücklauf von ca. 40 Prozent. Ursache dafür könnte sein, dass sich vor allem wieder Erzieherinnen mit einer Zugehörigkeit zum Mustern S nicht an der Befragung beteiligt haben. Das aber würde bedeuten, dass wieder nur die Daten der Erzieherinnen mit einer Zugehörigkeit zu anderen Mustern in die Auswertung und weitere Analyse eingingen. Wie sollen für eine Gruppe aber Maßnahmen entwickelt werden, wenn ihre Mitglieder nicht oder nur schwer zu erreichen sind?

Für eine verbesserte Wirksamkeit der emotionszentrierten Selbstreflexion auch für Menschen dieser AVEM-Muster geben noch die folgenden Ergebnisse dieser Untersuchung in Bezug auf die Verhaltensvariablen erste Hinweise. Hinsichtlich des Reflexionsverhaltens, der Reflexionsinhalte und des Reflexionsstils waren offensichtlich diejenigen Schülerinnen erfolgreich, die ihre Gefühle reflektiert und dabei die Reflexion positiver Gefühle bevorzugt haben, und die in ihren Tagebüchern häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und/oder nach Alternativen stellten. Es handelte sich angesichts der Ergebnisse der Korrelationsrechnungen bei diesen Schülerinnen um oft schon in der Ausgangssituation kompetentere und „gesündere“ Schülerinnen, die sich innerhalb der Zeitspanne zwischen Prä- und Postmessung günstiger als ihre jeweiligen Vergleichsteilnehmerinnen entwickeln bzw. ihren alten Status quo eher halten konnten. Angesichts ihrer Kompetenz haben sie möglicherweise auch die ganze Aufgabenstellung besser begriffen und für sich umgesetzt.

Es könnte aber auch sein, dass sie unabhängig von der Maßnahme viele dieser positiven Entwicklungen machen konnten. Hier kämen als konfundierende Variable die besonderen Kompetenzen und die günstigere Ausgangsposition dieser Teilnehmerinnen in Betracht. Interessant wäre es, in weiteren Untersuchungen zu prüfen, ob sich bei noch gezielterer Herbeiführung einer breitgefächerten Nutzung der Selbstreflexionen bzw. einer noch intensiveren Anleitung diese positiven Entwicklungen für mehr Schülerinnen erzielen lassen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde deutlich, dass es sich bei den Zeiten der praktischen Ausbildung um sehr sensible Zeiten handelt, in denen die Schülerinnen vielfältigen Änderungen und Einflüssen ausgesetzt sind. Angesichts der Änderungen bei den Persönlichkeits- und Verhaltensdaten wurde aber auch deutlich, dass die Schülerinnen noch eine große Variabilität mitbringen, so dass es wichtig ist, sie mit entsprechenden Maßnahmen zu begleiten, damit sie sich in eine für sie günstige Richtung entwickeln können. Die Tatsache, dass es nicht allen gelungen ist, die Aufgabenstellung der Selbstreflexion korrekt und richtig umzusetzen, zeigt, dass die Instruktionen zur Einführung sehr intensiv und auch die Begleitung sehr engmaschig erfolgen müssen.

Nutzenbeurteilung und Akzeptanz (= soziale Validität)

Generell ist die Nutzenbeurteilung und Akzeptanz als positiv zu betrachten. Die Kombination von schriftlicher Reflexion und kollegialer Supervision wurde von den meisten als die Methode der Wahl betrachtet. Durch das subjektive Bejahen der Methode und die Akzeptanz gegenüber dem Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ wurde zumindest die Grundlage für eine eigenständige Weiterführung gelegt. Bei den Ergebnissen zur differenziellen Nutzenbeurteilung

und Akzeptanz wurde deutlich, dass mehr Männer das Schreiben dem Reden vorziehen, als das bei den Frauen der Fall ist. Angesichts der Anforderungen ihres zukünftigen Berufsfeldes sollte das Reden aber keinesfalls in den Hintergrund gedrängt werden.

Kritik und Verbesserungsvorschläge zur Durchführung der emotionszentrierten Selbstreflexion als Beitrag zu einer kompetenzorientierten Ausbildung von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen

Mit der Durchführung der Selbstreflexionen im Rahmen dieser Untersuchung wurde ein wichtiger Schritt zur Entwicklung der Reflexionsfähigkeit, aber auch der Fähigkeit zur Metareflexion gemacht. Den angehenden Erzieherinnen und Sozialassistentinnen wurden vielfältige Kompetenzen vermittelt, die ihr Reflexionsniveau anheben sollten, verbunden mit einer offenen Haltung gegenüber anderen Meinungen und Ansichten. Erzieherinnen und Sozialassistentinnen, die über gute personale Ressourcen verfügten, konnten sich diese auch in Belastungssituationen, wie sie die praktische Ausbildung oftmals für sie darstellt, bewahren.

Folgende Aspekte zum Aufbau und zur Durchführung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ haben sich als besonders positiv erwiesen:

- die Kombination von schriftlicher Reflexion und mündlichem Austausch;
- der grundsätzlich handlungsorientierte Aufbau des Reflexionsschemas, mit dessen Hilfe die Fragekompetenz und Reflexionskompetenz sowie die Handlungskompetenz der Schülerinnen gefördert werden konnten;
- das Reflexionsschema, das gleich zu Beginn die Frage stellt: „Habe ich den Vorsatz meiner letzten Selbstreflexion erfüllt?“, denn durch die Beantwortung dieser Frage erfuhren die Schülerinnen entweder Bestätigung oder indirekt die Aufforderung, ihre Handlungspläne hinsichtlich ihrer Formulierungen zu überdenken und auch tatsächlich umzusetzen;
- die vorgenommene Lenkung, sowohl positive als auch negative Tagesereignisse zu reflektieren, denn beides ist für die Entwicklung emotionaler Kompetenz und die eigene Gesunderhaltung von Bedeutung;
- die Zwischen- und Abschlussbilanz als Hilfe zur Metareflexion und zur Veränderung der eigenen Reflexionsgewohnheiten;
- die individuelle Rückmeldung zur Zwischenbilanz, weil die Schülerinnen damit eine intensive Begleitung und fast immer Anerkennung erfahren und Informationen darüber erhalten haben, an welcher Stelle sie sich in ihrer Einschätzung irrten bzw. welche Fragenkategorien sie weitgehend unberücksichtigt ließen. Da die Schülerinnen selbst nicht immer die Art der Fragenkategorien

richtig einschätzten, konnten sie auch ihren individuellen Änderungsbedarf nicht in allen Punkten selbstständig ermitteln;

- der Austausch mit dem kritischen Freund, da unter anderem erkannt wurde, dass Reflexionen und der Austausch mit anderen über das eigene Arbeitsverhalten und emotionsrelevante Ereignisse wichtig sind.

Oftmals wurde von den Teilnehmerinnen auch positiv hervorgehoben, dass durch die emotionszentrierten Selbstreflexionen und vor allem durch die kollegiale Supervision Praxis in den Unterricht integriert und damit auch eine Verzahnung von Theorie und Praxis erfahren wurde.

Bei der Beurteilung eines Programms spielt nach Mittag & Jerusalem (1997) auch die Kosten-Effizienz-Analyse eine Rolle, die sowohl eine Kosten-Nutzen- als auch eine Kosten-Effektivitäts-Analyse beinhalten kann. Angesichts der Tatsache, dass die Durchführung der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision in Schulklassen ohne monetäre Aufwendungen möglich und mit den Rahmenrichtlinien für den Unterricht angehender Sozialassistentinnen und Erzieherinnen kompatibel ist und außerdem auch noch von Lehrkräften im Rahmen ihres Unterrichts bzw. ihrer Unterrichtsvor- und -nachbereitung begleitet werden kann, ist der Einsatz der emotionszentrierten Selbstreflexion absolut zu befürworten. Allerdings sollte eine Qualitätsanalyse und eine Supervision, wie etwa bei Internetreflexionen, die durch Fachleute kommentiert wird, möglich sein.

Die positiven Wirkungen der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision könnte genau so auch für die Berufsgruppe der Lehrerinnen und Lehrer erfahrbar gemacht werden. Es wäre gezielt zu prüfen, ob bei ihnen ähnliche Effekte zu erzielen sind wie bei der hier untersuchten Gruppe. In dieser Untersuchung hat sich aber gezeigt, dass es schwierig ist, Lehrkräfte für ein so umfangreiches Projekt zu gewinnen. Deshalb sollte angestrebt werden, dieses Modul schon in ihre Ausbildung zu integrieren.

Abschließend folgen noch **Anregungen für Maßnahmen zur Ergänzung des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“**, die möglicherweise ihren Erfolg noch erhöhen könnten, weil durch sie zum Beispiel die Reflexionskompetenz der Erzieherinnen und Sozialassistentinnen gefördert und auch der Umgang mit emotional belastenden Erfahrungen trainiert werden könnten:

- Begleitende Unterrichtsgespräche zu Themen wie „Reflexionsschema“, „Aufgabenstellung“, „Reflexions- und weiterführende Fragen“ etc. werden intensiviert.

- Das Reflexionsschema wird dahingehend verändert, dass konkret die Frage nach Zielsetzungen aufgenommen wird, und zwar sowohl bei den reflexionsleitenden als auch bei den weiterführenden Fragestellungen.
- Es wird ein umfassendes Training zum Stellen von weiterführenden Fragen durchgeführt (Beispiele siehe Sieland, 1983; Ehinger & Henning, 1997).
- Die Teilnehmerinnen werden aufgefordert, zum Beispiel hinsichtlich ihrer Bewertungen eine Metaebene im Rahmen der kollegialen Supervision einzunehmen und ihre eigenen Bewertungen dahingehend zu überprüfen, wie und was gewertet wurde bzw. zu welchen weiterführenden Reflexionen die Bewertungsfragen führten.
- Tagebuchereignisse der Klasse werden anonym vorgestellt, diskutiert und bearbeitet. Dabei wird ein besonderer Fokus darauf gerichtet, ob wirklich auch Gefühle benannt und hinterfragt wurden.
- Die Schülerinnen werden hinsichtlich ihrer Kommunikationsfähigkeit, Wahrnehmung und Gesprächsführung noch besser auf ihre Rolle als kritischer Freund vorbereitet.
- Der Austauschpartner wechselt nach einem vorher festgelegten Zeitraum.
- Es erfolgt eine gezielte Schwerpunktsetzung beim Austausch mit dem kritischen Freund zum Beispiel im Hinblick auf die Entwicklung und Umsetzung der Handlungspläne.
- Die Eingangs- und Abschlussdiagnostik wird dahingehend ergänzt, dass zusätzlich der Fragebogen von Schmitz und von Salisch (2002) zur Erfassung emotionaler Kompetenz eingesetzt wird, der sich dazu eignet, durch Selbsteinschätzung den Entwicklungsbedarf im Bereich emotionaler Kompetenz auszumachen und gezielt anzugehen. Damit würde auch noch mehr der Fokus auf die Bewältigung emotionsrelevanter Erfahrungen gelenkt.
- Es können andere sinnvolle Ergänzungen eingebracht werden, zum Beispiel das *Inventar zur Selbstkommunikation für Erwachsene* (Tönnies, 1982), durch das die Schülerinnen dahingehend sensibilisiert würden, ob sie eher ihre Selbstzufriedenheit, ihre Selbstermutigung und ihre positiven Gefühle oder eher ihre Selbstunzufriedenheit, ihre Selbstentmutigung und ihre negativen Gefühle fördern.
- Erfolgreiche Strategien zur positiven Beeinflussung von emotionalen Reaktionen werden trainiert (Berking, 2007).
- Mit den Teilnehmerinnen werden begleitend Entspannungstechniken geübt, um ihnen Möglichkeiten zu geben, ihre Anspannung zu reduzieren, wenn Gefühle oder Erfahrungen als zu belastend empfunden werden.
- Das Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ wird möglichst früh und zu einem günstigen Zeitpunkt, also am Anfang der Ausbildung eingeführt.

- Die Maßnahme wird ausbildungsbegleitend eingesetzt bzw. als ständiger Bestandteil der Ausbildung, so dass die Schülerinnen das Vorgehen sehr viel länger üben und lernen, sich Ziele zu setzen, mehr nach vorn zu schauen und aktives Problemlöseverhalten zu entwickeln.
- Das Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ wird im Laufe der Ausbildung ein weiteres Mal durchgeführt.
- Um eine bessere Begleitung zu gewährleisten, wird es im Rahmen einer dualen Organisation der praktischen Ausbildung eingesetzt.
- Es wird ein Arbeits- oder Begleitheft für Lehrkräfte und Schülerinnen entwickelt, das wichtige „Durchführungsbestimmungen“ und markante Beispiele enthält.

Inwieweit allerdings die genannten Maßnahmen tatsächlich dazu beitragen, die personalen Ressourcen angehender Erzieherinnen und Sozialassistentinnen zu verbessern, bedarf in Folgeuntersuchungen einer erneuten Prüfung.

Methodenkritik

Die eingesetzten Verfahren zur Datenerhebung haben sich als sinnvoll erwiesen, um mehr über die vorhandenen Potentiale und personalen Ressourcen von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen zu erfahren und um die Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ evaluieren zu können. Die mit den eingesetzten Fragebögen erhobenen Ressourcen sind als Voraussetzung für die Gesundheit und Leistungsfähigkeit von pädagogischen Fachkräften von besonderer Relevanz. Sie lassen sich alle in das Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse nach Schwarzer (1996) einordnen und sollten in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander stehen. Außerdem bestanden gute Chancen, dass ihre jeweiligen Ausprägungen durch die emotionszentrierten Selbstreflexionen und die kollegiale Supervision positiv zu beeinflussen sind.

Als besonders positiv hat sich für die Teilnehmerinnen die Online-Diagnose, die beim AVEM möglich war, herausgestellt, da sie nach Durchführung der Befragung sofort ihre Ergebnisse einsehen konnten. Es hätte noch zusätzlich der Fragebogen von Schmitz und von Salisch (2002) zur Erfassung emotionaler Kompetenz eingesetzt werden können, der sich dazu eignet, durch Selbsteinschätzung den Entwicklungsbedarf im Bereich emotionaler Kompetenz auszumachen und gezielt anzugehen. Dieser Fragebogen war mir allerdings zu Beginn der Untersuchung noch nicht bekannt.

Die eingesetzten Fragebögen und ebenfalls die qualitative Auswertung lieferten eine Fülle von Daten, die selbst mit dieser Arbeit noch nicht abschließend ausgewertet wurden. Die Vielzahl der Fra-

gebögen wurde deshalb eingesetzt, um überhaupt erst mal einen Eindruck über die personalen Ressourcen angehender Erzieherinnen, ihre wechselseitigen Zusammenhänge und ihre Veränderbarkeit und Beeinflussbarkeit zu erhalten. Die Erhebung dieser umfassenden Daten sollte helfen, hypothesengenerierend für Folgeuntersuchungen Licht in diese bisher weitgehend in der Forschung noch vernachlässigte Thematik zu bringen.

Die vielen Daten haben natürlich zu einem erheblichen Aufwand in der Auswertung geführt und die Darstellung der Ergebnisse erschwert. Trotz Reduktion wird der Leserin oder dem Leser eine Vielzahl von Informationen angeboten. Da die einzelnen Kapitel der Ergebnisdarstellung aber in sich abgeschlossen sind, steht es jedem frei, sich besonders den Ergebnissen zuzuwenden, die ihn besonders interessieren. Trotz dieser differenzierten Auswertung bieten die noch vorhandenen Daten aber auch noch viel Potential für Folgeuntersuchungen.

Die verwendeten statistischen Verfahren haben sich als geeignet erwiesen, um die Ziele dieser Untersuchung zu erreichen. Die beiden Formen der Effektstärkenberechnung im Zusammenhang mit der Erfolgsratenberechnung einzusetzen, war schon deshalb sinnvoll, weil es mit ihnen möglich war, die jeweiligen Ergebnisse genau zu prüfen und ggf. zu relativieren, und damit zu genaueren und differenzierteren Aussagen zu kommen. Allerdings haben diese verschiedenen Berechnungsformen bei der Fülle der Daten auch wieder zu einem erheblichen Aufwand in der Auswertung und zu Problemen in der übersichtlichen Ergebnisdarstellung geführt. Ohne sie wäre es aber zu wenig aussagekräftigen Ergebnissen und damit zu einer ungenauen Auswertung gekommen, so dass letztlich nicht auf sie verzichtet werden konnte. Die eingesetzten T-Tests und Varianzanalysen zum Signifikanznachweis von Mittelwertsunterschieden und –differenzen bzw. von Interaktionen waren ebenfalls notwendig, um Aussagen über Potentiale von Gruppen bzw. Veränderungen machen zu können. Mit Hilfe dieser Verfahren wurde im Rahmen dieser Untersuchung die generelle und differenzielle Wirksamkeit des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ nachgewiesen.

Auch bei der differenziellen Wirksamkeitsanalyse wurde jede Gruppe separat hinsichtlich ihrer Veränderungen im Vergleich zur jeweiligen Kontroll- oder Vergleichsgruppe betrachtet. Daran anschließend wurde geprüft, bei welchen Gruppen sich mehr Effekte oder signifikante Mittelwertsdifferenzen gezeigt haben, um Aussagen darüber machen zu können, bei welchen Gruppen die emotionszentrierte Selbstreflexion welche Erfolge zeitigt. Zusätzlich wäre mit Hilfe von Varianzanalysen auch noch ein direkter Vergleich einzelner Gruppen – zum Beispiel der Sozialassistentinnen mit den Erzieherinnen oder der Muster G, S, A und B – möglich gewesen. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde

zunächst aber der oben beschriebenen Vorgehensweise der Vorzug gegeben, da die Betrachtung der Entwicklung der einzelnen Gruppen im Vordergrund stand. In Folgeuntersuchungen wäre aber auch noch der direkte Vergleich anhand der vorliegenden Daten möglich.

Da die Untersuchung an einer Schule in einem relativ kurzen Zeitraum (zwei Jahre) mit fast allen Klassen der jeweiligen Jahrgänge durchgeführt wurde, kann von einem repräsentativen Querschnitt bei der vorliegenden Stichprobe - zumindest dieser Schule – ausgegangen werden.

Die Untersuchung war als Vorher-Nachher-Kontrollgruppendesign angelegt. Eine solche Evaluationsstudie ist ohne Kontrollgruppendesign gar nicht durchführbar. Zum einen gab es gerade bei dieser Untersuchung sehr viele intervenierende Variablen, die es zu kontrollieren galt. Auf der anderen Seite waren mit Hilfe der Kontrollgruppe aber auch mögliche negative Wirkungen des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ auszumachen. Schließlich können „negativen Wirkungen“ ja auch schon den Beginn der (positiven) Wirkungsphase bedeuten, wenn sie zum Beispiel daraus resultieren, dass alte Denkgewohnheiten destabilisiert werden.

Die Daten der Kontrollgruppe konnten zusätzlich für die Ermittlung der personalen Ressourcen angehender Erzieherinnen und Sozialassistentinnen und ihrer Zusammenhänge sinnvoll genutzt werden.

Ein Problem dieser Untersuchung war es, dass eine für eine Wirkungsanalyse wichtige Nachfolgeuntersuchung nicht möglich war, da die Schülerinnen nach der Ausbildung die Schule verlassen haben und nicht mehr zur Verfügung standen. Effekte, die sich möglicherweise erst langfristig durch die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision einstellen, konnten also nicht erfasst werden. Von langfristigen Auswirkungen muss angesichts der ermittelten Zusammenhangsmuster zwischen den einzelnen Variablen ausgegangen werden.

Ein grundsätzliches Problem einer solchen Wirkungsanalyse ist, dass eigentlich nur die Daten von den Teilnehmerinnen eingehen dürften, die an dem Projekt in qualitätsvoller Form teilgenommen und das „Ganze nicht nur abgesehen haben“, denn nur bei entsprechender Teilnahme kann das Modul auch wirken. Wer wenig reflektiert hat, kommt eher in die Nähe des Anpassungslernens. Eine solche „Auslese“ ist natürlich im Rahmen einer solchen Untersuchung nicht möglich. Andererseits gibt es im Rahmen von Unterricht immer solche Schülerinnen, die sich nicht wirklich beteiligen und damit das Ergebnis verfälschen.

Bei der Einordnung und Interpretation der Ergebnisse ist zu bedenken, dass diese Untersuchung nur mit Schülerinnen und Schülern einer Schule durchgeführt wurde. Schulen sind aber sehr heterogene Organisationen mit unterschiedlichen Arbeitsweisen, Schwerpunkten und Profilen. Denkbar wäre deshalb, diese Untersuchung auch an anderen berufsbildenden Schulen und solchen mit anderer Trägerschaft durchzuführen, um zu überprüfen, ob es Unterschiede zwischen den Erzieherinnen und Sozialassistentinnen in Schulen privater und öffentlicher Trägerschaft gibt, und ob möglicherweise durch eine noch stärkere Betonung von Persönlichkeitsbildung und der Stärkung der Personalkompetenz die Wirksamkeit der Maßnahme verbessert werden könnte.

Ebenso wurden bei dieser Untersuchung noch nicht der Ausländeranteil und eventuell vorangegangene Ausbildungen erfasst, und es gab auch keine Skalen, die die Krisenerfahrung der Teilnehmerinnen dokumentierten bzw. die die Erkenntnisse durch diese Krisen für die eigene Person erfassten. Angesichts der Bedeutung, die Krisen für die Persönlichkeitsbildung haben bzw. haben können, wäre über eine Aufnahme dieser Aspekte ebenfalls nachzudenken.

Interessant wäre es noch gewesen, die erhobenen Persönlichkeits- und Verhaltensvariablen in Verbindung mit den Schulnoten der Schülerinnen zu bringen, um Zusammenhänge zum Beispiel für die Entwicklung zukünftiger Eignungsanalysen zu ermitteln. Dies war aber wegen der erforderlichen Anonymisierung der Schülerdaten nicht möglich.

7 Ausblick

Es hat sich erwiesen, dass es sinnvoll ist, die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision in die Ausbildung von Sozialassistentinnen und Erzieherinnen zu implementieren. Wünschenswert wäre in jedem Fall, in Nachfolgearbeiten ein Gesamtkonzept zum Einsatz des Moduls „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ zu entwickeln, das gelungene Aspekte und die Anregungen dieser Untersuchung aufgreift.

Gezielte Selbstreflexionen emotionsrelevanter Tagesereignisse könnten als ein Modul in Aus- und Fortbildung zur Steigerung der emotionalen Kompetenz, der Reflexionsfähigkeit und der kollegialen Supervision implementiert werden. Das Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ könnte unterstützend in Gesundheitszirkeln in Kindertagesstätten und anderen sozialpädagogischen Einrichtungen sowie bei der Begleitung und Wiedereingliederung von psychosomatisch erkrankten Erzieherinnen oder Lehrkräften Anwendung finden. Es könnte damit zu einem wesentlichen Bestandteil für die Psychoprophylaxe und die Förderung der Arbeitsqualität werden und auch einen Beitrag sowohl zur primären, zur sekundären als auch zur tertiären Prävention leisten. Es könnte ebenfalls als Mittel zur kollegialen Verständigung und als Ausgangsmaterial für eine Supervision oder Beratung dienen.

Neben der Implementierung der emotionszentrierten Selbstreflexion in die Ausbildung von Sozialassistentinnen und Erzieherinnen muss angesichts mangelnder personaler Ressourcen auch über weitere Maßnahmen zu ihrer Verbesserung nachgedacht werden.

Von zentraler Bedeutung ist, dass die Schülerinnen zum selbstständigen und kooperativen lebenslangen Lernen geführt werden. Schon zu Beginn der Ausbildung sollten sie die Passung zwischen den künftigen Berufsanforderungen und ihrem individuellen Eignungsprofil selbst diagnostizieren, ihren Qualifikationsprozess planen und Fortschritte bzw. Stagnation selbst bewerten. Dazu könnten Potentialdiagnosen, aber auch verpflichtende Selbstberichte über Aktivitäten zur eigenen Gesundheitsförderung gehören (vgl. Sieland 2004). Angesichts des unvermeidlichen inzidentellen Lernens (=Anpassungslernen nach Argyris) ist aber auch kontrollierte Selbstreflexion ein Muss, so dass immer auch das kooperative Lernen und die kollegiale Supervision Anwendung finden sollte.

Hilfe zur Selbsthilfe könnte ihnen zum Beispiel auch durch eine intensivere Arbeit mit den Erzieherinnen-Online-Foren im Unterricht gegeben werden. Ebenso muss im Rahmen der Ausbildung sehr viel Wert auf die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen gelegt werden. Der derzeit im berufsbil-

denden Bereich praktizierte Lernfeldansatz könnte möglicherweise schon ein Schritt in diese Richtung sein, da hier die Kompetenz der Schülerinnen ernst genommen und ihre berufliche Handlungskompetenz in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wird.

Es stellt sich ebenfalls die Frage, wie Menschen mit den arbeitsbezogenen Mustern A und B, aber auch mit dem Muster S besser erreicht werden können. Es müssten Überlegungen dazu angestellt werden, welche Maßnahmen für diese Gruppen greifen bzw. wie das Modul „Emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ geändert werden sollte, um auch die personalen Ressourcen dieser Teilnehmerinnen zu fördern. Auch wenn das Muster S zu den gesunden Mustern zählt, wäre aus gesellschaftlicher Sicht die Verringerung des Musters S genauso wünschenswert wie die Verringerung des Musters A und B aus Sicht der Betroffenen.

Ebenso sollten Überlegungen dazu angestellt werden, wie zunehmend auch die bereits in der sozialpädagogischen Praxis tätigen Erzieherinnen erreicht und diese überhaupt für gesundheitsförderliche Maßnahmen motiviert werden könnten. Hier sind nicht nur die Berufsverbände und die Politiker gefragt, entsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Auch die Führungskräfte in Kindertagesstätten sind diesbezüglich in der Fürsorge für ihre Mitarbeiter in der Verantwortung. Hier könnte analog den Empfehlungen für Schulleitungen von Sieland (2006a) vorgegangen werden.

Besonders wichtig wäre es, zunächst die Gesundheitsförderung für die Leiterinnen der Kindertagesstätten selbst voranzutreiben und entsprechende Maßnahmen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Wenn es stimmen sollte, dass noch jede zweite Leiterin selbst dem Muster B angehört (s. Kap. 2.1.2), kann hier wenig Initiative und schon gar kein Vorbildverhalten für die Mitarbeiter erwartet werden. Möglicherweise rührt auch der hohe Anteil des Musters B bei den Leiterinnen aus dem hohen Anteil des Musters S bei den Mitarbeiterinnen. Dies alles macht die Relevanz deutlich, bereits in der Ausbildung den Schwerpunkt auf die Gesundheitsförderung zu legen.

Hinsichtlich der Fortbildungssituation gilt, dass offensichtlich die eigentlichen Bedürfnisse der jeweiligen Berufsgruppe nicht ausreichend erfasst werden. Obwohl 80 Prozent der Pädagogen in ihrem Alltag über Stressoren im Beziehungsbereich klagen, liegen die Fortbildungsangebote zu 80 Prozent im fachwissenschaftlich-didaktischen und nur zu 20 Prozent im pädagogisch-psychologischen Bereich (Hennig und Keller, 1995). Entsprechendes gilt auch für Erzieherinnen. Hier besteht Änderungsbedarf.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass gesunde arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster für den Umgang zum Beispiel mit neuen Herausforderungen von entscheidender Bedeutung sind. „Gesunde“ bleiben auch gesund, weil sie angebotene Hilfen zur Bewältigung annehmen und umsetzen können. Der Grundstein für Selbstwirksamkeitserfahrungen und emotionale Kompetenz wird aber schon sehr viel früher gelegt, so dass schon in frühester Kindheit entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden sollten. Dazu können der Kindergarten und die Schule einen entscheidenden Beitrag leisten. Ein Unterrichtsfach in der Schule, wie „Gesundheitserziehung“, in dem auch Themen wie „Stressbewältigung“, „Umgang mit Konflikt- und Problemsituationen“, „Entspannung“ usw. mit den Kindern bearbeitet, erfahren und entsprechende Techniken geübt werden, ist auch in Deutschland lange überfällig. In einem solchen Fach ließe sich die emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision sehr gut implementieren, um die Reflexions- und Handlungskompetenz und damit auch die Gesundheit und Leistungsfähigkeit schon in der Kindheit zu fördern. Angesichts der aktuellen Diskussion zu Themen wie „Gesunde Schule“ und „Gesundheitsmanagement an Schulen“ wird hoffentlich ein Boden bereitet, der auch diesen Aspekten Rechnung trägt.

8 Literatur

- Altrichter, H. (2001). The Reflektive Practitioner. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 56–60.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Andersen, T. (Hrsg.) (1996). *Das reflektierende Team – Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1998). Vertrauen das gesund erhält. Warum manche Menschen dem Stress trotzen. In: *Psychologie heute*, 2, 51-57.
- Antonovsky, A. (1999). Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. In: BZgA (Hrsg.), *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Bd. 6. Köln.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organisational Learning II. Theory, Method and Practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley. Zitiert nach: Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Argyris, C. & Schön, D. (1999). *Die lernende Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Arold, H. & Schaarschmidt, U. (2001). Beanspruchungsmuster bei Lehrerinnen und Lehrern. In: *Vorbereitende Texte für das Symposium: Lehrbelastung – Lehrergesundheit beim Deutschen Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie vom 1.-4. Nov. 2001 in Bonn*, S. 3-9.
- Astleitner, H. (1997). Die Relevanz des BESD (Binominal Effect Size Display) für die Beschreibung der praktischen Signifikanz von (erziehungs)wissenschaftlichen Forschungsergebnissen. *Empirische Pädagogik*, 11, 497-518. Zitiert nach: Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 48-53.
- Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 48-53.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- URL: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> [25.11.2007].
- Bandura (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Barkholz, U. et al. (1998). *Gesundheitsförderung in der Schule – Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen*. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Barth, A. R., (1997). *Burnout bei Lehrern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine. Deutsch: *Ökologie des Geistes*, Frankfurt: Suhrkamp, 1981. Zitiert nach: T. Andersen (Hrsg.) (1996), *Das reflektierende Team – Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Becker, P. (2003). Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (4. Aufl., S. 13-15). Schwabenheim a. d. Selz: Fachverlag Peter Sabo.
- Behr, K. (1999). *Das Berufsbild der ErzieherInnen: Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Berking, M. (2007). *Training emotionaler Kompetenzen. TEK, Manual für Kursleiter*. Berlin: Springer.
- Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW) & der Deutschen Angestelltenkrankenkasse (DAK) (2000). *Stressmonitoring. Stress bei Fachschul-, Berufsschul- und Werklehrer/innen. Ergebnisse einer BGW-DAK-Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen*. Hamburg: BGW.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1996). The biopsychological model of arousal regulation. In M. Zander (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Bd. 28, S. 1-51). San Diego, CA: Academic Press. Zitiert nach: Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Bochnik, H. J. & Gärtner – Huth, C. (1984). *Besinnungstherapie*. Zitiert nach: Sieland, B. (1989). *Autobiographie als Diagnose- und Interventionsinstrument – Personale Entwicklungskontrolle durch Selbst- und Metareflexion*. Braunschweiger Arbeiten. Seminar für Psychologie der TU Braunschweig.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2.Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Brägger, G. & Posse, N. (Hrsg.) (2007). *Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES). Wie Schulen durch eine integrierte Gesundheits- und Qualitätsförderung besser werden können*. Bern: H.E.P. Verlag. Zitiert nach: Sieland, B. (2007): *Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 206–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Buch, M. & Frieling, E. (2001). Belastungs- und Beanspruchungsoptimierung in Kindertagesstätten. Institut für Arbeitswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.), Unveröffentlichtes Manuskript. Zitiert nach: Unfallkasse Hessen, Hrsg. (2002). *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten*. Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen, Bd. 7.
- Bundesverband der Betriebskrankenkassen (1994). Gesundheitsbericht der BKK Stadt Kassel: Unveröffentlichtes Manuskript, Essen. Zitiert nach: Unfallkasse Hessen (Hrsg.) (2002), *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten* (Bd. 7). Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen.
- Bundesverband der Betriebskrankenkassen (1996). Unveröffentlichte Fragebogenaktion zur Vorbereitung eines Gesundheitszirkels in der Stadt Kassel. Zitiert nach: Unfallkasse Hessen (Hrsg.) (2002), *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten* (Bd. 7). Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), (2002). In: Kahn, A. (2006). *Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Kita*. URL: www.luk-nrw.de/downloads/Vortrag-Khan.pdf. [26.11.2006].
- Caplan, R. D. (1983). Person-Environment Fit. Past, Present, and Future. Zitiert nach: Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Lehrbuch Arbeitspsychologie* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Christ, O., van Dick, R. & Wagner, U. (2004) Belastung und Beanspruchung bei Lehrern in der Ausbildung. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern - Ursachen Folgen Lösungen*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. New York: Academic Press. Zitiert nach: Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 48-53.
- Ebert, S. (2003a). Die Erzieherinnen-Ausbildung (1). In: *kindergarten heute*, 10, 6-15.
- Ebert, S. (2003b). Die Erzieherinnen-Ausbildung (1). In: *kindergarten heute*, 11-12, 6-15.
- Ebert, S. (2004). Die Erzieherinnen-Ausbildung (1). In: *kindergarten heute*, 1, 20-29.
- Ehinger, W. / Henning, C. (1997). *Praxis der Lehrersupervision* (2.Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. Zitiert nach: K. R. Scherer & P. Ekman (Hrsg.), *Approaches of emotion* (pp. 319-344). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Elliott, J. (1984). Improving the Quality of Teaching through Action Research. In: FORUM 26, 3, 74-77. Zitiert nach: Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellis, A. (1993). *Die rational-emotive Therapie*. München: Pfeiffer.

- Ernst, H. (2006). Freude, schöner Götterfunken: Warum positive Gefühle so wichtig sind. *Psychologie heute*, 1, 20-27.
- Faltermaier, T. (2007). Perspektiven einer geschlechtersensiblen Gesundheitsförderungsforschung. In: Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e. V. (Hrsg.), *Impulse* 54, 9-10.
- Fischer, D. (1997). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 693-703). Weinheim, München: Juventa.
- Fuchs-Rechlin, K. (2007a). GEW-Kita-Studie: Wie geht's im Job? URL: http://www.gew.de/GEW-Kita-Studie_Wie_gehts_im_Job.html [10.11.2007].
- Fuchs-Rechlin, K. (2007b). GEW-Kita-Studie: Wie geht's im Job? Der Erzieherinnenberuf zwischen Stabilität und Wandel. URL: http://www.gew.de/Binaries/Binary27773/Schilling-Praesentation_Erzieherinnenstudie-PK.pdf [10.11.2007].
- Folkman, S. (1992). Making the case for coping. In: B. N. Carpenter (Hrsg.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 31-46). Westport: Praeger. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Frank, H. und Botzet, M. (1998). *Regionalfallstudie "Arbeit und Gesundheit von Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen"*. ISO-Institut. Landes-Arbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland e.V. (LAGS).
- Frederickson, B. (2005). What good are positive emotions? Vortrag auf der 113. Jahrestagung der American Psychological Association 2005 in Washington, D. C. Zitiert nach: Ernst, H. (2006). Freude, schöner Götterfunken: Warum positive Gefühle so wichtig sind. *Psychologie heute*, 1, 20-27.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, New England: Cambridge University Press. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1994). *Umfrage zu den Arbeitsbedingungen. Erzieher/-innen*. Wiesbaden.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2007). *Wie geht's im Job? KiTa Studie der GEW*. Frankfurt.
- Goleman, D. (1996a). *Emotionale Intelligenz (Aus dem Amerikanischen von Friedrich Gries)*. München, Wien: Carl Hanser Verlag.
- Goleman, D. (1996b). Interview mit Daniel Goleman. In: *Der Spiegel*, 6, 127–130.

- Goleman, D. (1997). *Emotionale Intelligenz*. München: dtv. Zitiert nach: Salisch, M. v. (2002a). *Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Vergleich verschiedener Modelle und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung*. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 31-50). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grandey, A. (1998). *Emotional labor: A concept and its correlates*. Paper presented at the 1st Conference on Emotions in Organizational Life, 7.8. - 8.8.98, San Diego, CA. Zitiert nach: Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- Grüneberg, L. & Hauser, P. (1992). *Erziehen als Beruf – Eine Praxis- und Methodenlehre*. Köln, München: Stam.
- Hagerman, S. M. (1982). *Current concerns and depression: The role of task salience and motivation*. Unpublished masters thesis. University of Illinois, Urbana, Illinois. Zitiert nach: Heckhausen, H. (1996). *Intentionsgeleitetes Handeln*. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Hansen, S. & Schleicher, S. (1997). *Theorie der Sozialpflege für die Berufsfachschule – Sozialpflege*. Köln: Stam.
- Heckhausen, H. (1996). *Intentionsgeleitetes Handeln*. In: Kuhl, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Heckt, H. (2001). *Bericht vom Kongress „Schulwirklichkeit und Wissenschaft“*. URL: <http://www.lbsp.de/aktuell/schulwirklichkeit.htm> [10.05.2005].
- Hennig, C. & Keller, G. (1995). *Anti-Streß-Programm für Lehrer*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Heyse, H. (2001). *Vorbereitende Texte für das Symposium: Lehrerbeltung – Lehrergesundheit beim Deutschen Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie vom 1.-4. Nov. 2001 in Bonn*, S. 1.
- Hillert, A. & Schmitz, E. (Hrsg.) (2004). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern - Ursachen Folgen Lösungen*. Stuttgart, New York: Schattauer.
- Hillert, A., Pecho, L. & Lehr, D. (2001). *Psychosomatisch erkrankte Lehrerinnen in stationärer psychotherapeutisch-medizinischer Behandlung (Tertiäre Prävention)*. In: *Vorbereitende Texte für das Symposium: Lehrerbeltung – Lehrergesundheit beim Deutschen Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie vom 1.-4. Nov. 2001 in Bonn*, S. 10-12.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feelings*. Berkeley, CA.: University Press. Zitiert nach: Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout*

- und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- Hoy, W. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Isen, A. & Patrick, R. (1983). The effect of positive feelings on risk-taking: When the chips are down. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 194-202. Zitiert nach: Heckhausen, H. (1996). Intentionseleitetes Handeln. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Jackson, P.W. (1968). Life in Classrooms. Zitiert nach: R. Kretschmann (Hrsg.) (2000). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981, revidiert 1999). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r)*. In: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Kahn, R. L. & Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. In: M. D Dunette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 571-650). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. Zitiert nach: Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- Kamps, W. (2000). Emotionale Bildung durch Themenzentrierte Interaktion. In: P. Paulus & G. Brückner (Hrsg.), *Wege zu einer gesünderen Schule* (S. 87-102). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Kanfer, F. H. & Hagermann, S. (1981). The role of self-regulation. In: L. P. Rehm (Ed.), *Behavior therapy for depression: Present status and future directions*. New York: Academic Press, 143-179. Nachdruck in F. Halisch & J. Kuhl (Eds.) (1987), *Motivation, Intention, Volition* (S. 293-307). New York. Springer. Zitiert nach: Heckhausen, H. (1996). Intentionseleitetes Handeln. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Kanfer, F. H. (1996). Die Motivierung von Klienten aus der Sicht des Selbstregulationsmodells. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 909-920). Göttingen: Hogrefe.
- Khan, A. et. al. (2004). Zitiert nach: Khan, A. (2006). *Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Kita*. URL: www.luK-nrw.de/downloads/Vortrag-Khan.pdf [26.11.2006].

- Khan, A. (2005). *Betriebliche Gesundheitsförderung für Beschäftigte im Elementarbereich - Belastungen, Ressourcen, Interventionsmöglichkeiten*. Netzwerk für gesunde Beschäftigte in Kindertagesstätten. URL: www.learn-line.nrw.de [26.11.2006].
- Khan, A. (2006). *Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Kita*.
URL: www.luK-nrw.de/downloads/Vortrag-Khan.pdf [26.11.2006].
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern: Haupt.
- Kretschmann, R. (Hrsg.) (2000). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kretschmann, R. (2002). Wie man vorbeugt, wie man schützt. Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer. *Pädagogik 7-8*, 14-20.
- Kuhl, J. (1990). *Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv (HAKEMP-90)*. Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (1994a). *Handlungs- und Lageorientierung*. Forschungsberichte Nr. 96, Januar 1994. Osnabrück: Selbstverlag der Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (1994b). Action and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.). *Volition and personality: Action versus state orientation* (pp. 47-59). Göttingen, Germany: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. (1990). Stress und Stressbewältigung. Zitiert nach: Barkholz, U. et al. (1998). *Gesundheitsförderung in der Schule – Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen*. Hrsg.: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Lazarus, R. S. (1999a). Stress and emotion. A new synthesis. New York. Springer. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Lazarus, R. S. (1999b). The cognition-emotion debate: a bit of history. In: Dalgleish, T. & Power, M. (eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 3-19). Chichester: Wiley. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Lux, L. & Weber, H. (1991). Presentation of self in coping with anger and anxiety: an intentional approach. *Anxiety Research*, 3, 233-255. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.

- Lux, L. & Weber, H. (1993). Emotionsbewältigung und Selbstdarstellung. Stuttgart: Kohlhammer.
Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Lehr, D., van Dick, R. & Hillert, A. (2001). Die Hoffnung stirbt zuletzt – Dienstunfähigkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: *HLZ – Zeitschrift der GEW Hessen für Erziehung, Bildung, Forschung*, 10 – 11, 26-27. URL:
http://www.gew-hessen.de/publik/hlz-2001/hlz_10112001/hlz1011g_2001.htm [20.09.2003].
- McClelland, J. L., McNaughton, B. L. & O'Reilly, R. C. (1995). Why there are complementary learning systems in the hippocampus and neocortex: Insights from the successes and failures of connectionist models of learning and memory. *Psychological Review*, 102, 419-457. Zitiert nach: Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- McCrae, R. R. (1984). Situational determinants of coping responses: Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 919–928. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- McEwen, B. S. & Sapolsky, R. M. (1995). Stress and cognitive function. *Current Opinion in Neurobiology*, 5, 205-216. Zitiert nach: Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Merz, C. (2005). Erzieherin in Deutschland: Zwischen Kind und Bildungsplänen. In: *kindergarten heute* 3, 6-19.
- Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1997). Evaluation von Präventionsprogrammen. In: R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie: ein Lehrbuch* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 595-612). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Morris, J. A. & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labor. *Academy of Management Journal*, 21 (4), 989-1010. Zitiert nach: Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- Neuhaus, K. & Schaarschmidt, U. (2002). Belastungsbewältigung bei Lehramtsstudierenden. In: *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung* 2, 40-49.
- Neumann, H., Sieland, B. & Zirfas-Steinacker, D. (1998). Gesundheitsförderung – Wege zur Selbst- und Schulentwicklung. In: *Beispiele – In Niedersachsen Schule machen*, 4, 8-11.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2002a) (Hrsg.). *Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Berufsfachschule – Sozialassistentin/Sozialassistent – Schwerpunkt Sozialpädagogik*. Hannover.
URL: <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/soziala.pdf> [05.03.2003]
- Niedersächsisches Kultusministerium (2002b) (Hrsg.). *Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Fachschule – Sozialpädagogik* -. Hannover.
URL: <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fssozp.pdf> [05.03.2003]
- Oerter, R. & Montada, L. (1998) (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pallasch, W., Mutzeck, W. & Reimers, H. (2002) (Hrsg.). *Beratung – Training – Supervision. Eine Bestandsaufnahme über Konzepte zum Erwerb von Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim, München: Juventa.
- Pausewang, F. (1995). *Ziele suchen – Wege finden*. Berlin: Cornelsen.
- Perrez, M. & Reicherts, M. (1992). Stress, coping and health. A situation-behavior approach. Theory, methods, applications. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2005). Meine Gefühle – deine Gefühle. Emotionale Kompetenz: Die eigenen Gefühle und die der anderen wahrnehmen und konstruktiv mit ihnen umgehen. In: *klein & groß 10*, 9-14.
- Rauschenbach, T. et al. (1996). *Die Erzieherin; Ausbildung und Arbeitsmarkt* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. In: *Pädagogik 11/94*, 34-39.
- Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- Rißland, B. & Sieland, B. (2001). *Zweiter Zwischenbericht zum Projekt „Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“*. Universität Lüneburg Fachbereich I, Institut für Psychologie.
- Roemer, L. & Borkovec, T. (1993). Worry: Unwanted cognitive activity that controls unwanted somatic experience. In: D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 220-238). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Roll, C. N. (1990). Effects of mood and perceived control on the tolerance of pain. Unpublished Honors Thesis. Champaign, IL: Department of Psychology, University of Illinois. Zitiert nach: Heck-

- hausen, H. (1996). Intentionsgelitetes Handeln. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Roseman, I. J. (1996). Why these appraisals? Anchoring appraisal models to research on emotional behavior and related response systems. In N. H. Frijda (Ed), *Proceedings of the Ninth International Conference of the International Society for Research on emotions* (pp. 106-110). Toronto: ISRE. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. K. R. Scherer, A. Schorr & t. Johnstone (eds.), *Appraisal processes in emotion* (pp. 68-91). New York: Oxford University Press. Zitiert nach: Mitmansgruber, H. (2003). *Kognition und Emotion – Die Regulation von Gefühlen im Alltag bei psychischen Störungen*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric measures of effect size. In H. Cooper & L. V. Hedges (Eds.), *The handbook of research synthesis* (pp. 231-244). New York: Russell Sage of Foundation. Zitiert nach: Astleitner, H. (2003). Praktische Signifikanz. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 48-53.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation*. Beverly Hills: Sage. Zitiert nach: Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2.Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1997). Personalpflege im Lehrerberuf – Stressmanagementkurse und Gesundheitszirkel. In: S. Buchen et al. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung* (Bd. 1, S. 301–323). Weinheim: Juventa.
- Saarni, C. (1999). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In: M. v. Salisch (Hrsg.) (2002), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3-30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Saarni, C. (2005). Zitiert nach: Schneewind, J. (2005). Alle Gefühle haben ihren Grund. *klein & groß* 10, 7-8.
- Salisch, M. v. (2002a). Emotionale Kompetenz entwickeln: Hintergründe, Vergleich verschiedener Modelle und Bedeutung für Entwicklung und Erziehung. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 31-50). Stuttgart: Kohlhammer.

- Salisch, M. v. (Hrsg.) (2002b). *Emotionale Kompetenz entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Salovey, P. & Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-551. Zitiert nach: Heckhausen, H. (1996). Intentionsgelenktes Handeln. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Satow, L. (1999). Zur Bedeutung des Unterrichtsklimas für die Entwicklung schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 171-179.
- Satow, L. (2002). *Klassenklima und Selbstwirksamkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I*. URL: <http://darwin.inf.fu-berlin.de/2000/9/> [13.04.2006].
- Schaarschmidt, U. (2002). Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. *Pädagogik* 7-8, 8-13.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2004a). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands*. Weinheim: Beltz
- Schaarschmidt, U. (2004b). Die Beanspruchung von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern - Ursachen Folgen Lösungen* (S. 97-109). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996a). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Wien: Eigenverlag.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996b). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt/M. Computerversion im Rahmen des Wiener Testsystems: Mödling.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003). *AVEM – Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 46, 4, 244–268.
- Schlee, J. (2004). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmelzer, D. (1997). *Verhaltenstherapeutische Supervision*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schmidt, S. (2002). *Selbstreflexion durch Tagebuchaufzeichnungen*. Unveröffentlichte Examensarbeit an der Universität Lüneburg.

- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* Dissertationsschrift – Berlin: Freie Universität Berlin. URL: <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html> [13.08.2002].
- Schmitz, G. S. (2002). Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In: M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 207-225). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitz, G. S. & Salisch, M. v. (2002). Emotionale Selbstwirksamkeit. URL: http://web.fu-berlin.de/skalen/Emotionale_Selbstwirksamkeit/hauptteil_emotionale_selbstwirksamkeit.htm [26.02.2006].
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schneewind, J. (2005). Alle Gefühle haben ihren Grund. *klein & groß* 10, 7-8.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith. Zitiert nach: Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass: San Francisco. Zitiert nach: Altrichter, H. (2001). *The Reflektive Practitioner. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2, 56–60.
- Schönwälder, H.-G. (2000). *Die Arbeitslast der Lehrerinnen und Lehrer*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH: Essen.
- Schwarz, N. & Clore, G. L. (1988). How do I feel about it? The information function of mood. In K. Fiedler & I. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe. Zitiert nach: Heckhausen, H. (1996). Intentionengeleitetes Handeln. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In: R. Schwarzer (Hrsg.), *Self-efficacy: Thought control of action* (S. 217-242). Washington, D.C.: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe. Zitiert nach: Schmitz, G. S. (2002). Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für emotional kompetentes Verhalten. In: M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 207-225). Stuttgart: Kohlhammer

- Schwarzer, R. (1999). *Selbstregulation (REG)*. In: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin. URL: <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/skalen.htm> [07.08.2002].
- Schwarzer, R. & Renner, B. (1997). Risikoeinschätzung und Optimismus. In: R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie: ein Lehrbuch* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 43-66). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR)*. In: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Seibt, R. et al. (2004). In: Kahn, A. (2006). *Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz Kita*. URL: www.luk-nrw.de/downloads/Vortrag-Khan.pdf [26.11.2006].
- Seiffge-Krenke, I. (2002). Emotionale Kompetenzen im Jugendalter: Ressourcen und Gefährdungen. In: M. von Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 51-72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sieland, B. (1983). *Reflexion als bewußte Erlebnisverarbeitung*. Braunschweiger Arbeiten. Heft 1983/4. Seminar für Psychologie der TU Braunschweig.
- Sieland, B. (1989). *Autobiographie als Diagnose- und Interventionsinstrument – Personale Entwicklungskontrolle durch Selbst- und Metareflexion*. Braunschweiger Arbeiten. Heft 1989/1). Seminar für Psychologie der TU Braunschweig.
- Sieland, B. (2000a). *Hast du heute schon gelebt? Impulse zur Selbstentwicklung*. Lüneburg: Ed. Erlebnispädagogik.
- Sieland, B. (2000b). Mentale Modelle für gesundheitsbezogenes Handeln. In: P. Paulus & G. Brückner (Hrsg.), *Wege zu einer gesünderen Schule* (S. 65-78). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Sieland, B. (2001). Konzept zur Personalentwicklung an Schulen in Niedersachsen. In: *Vorbereitende Texte für das Symposium: Lehrerbelastung – Lehrergesundheit beim Deutschen Psychologentag und 21. Kongress für angewandte Psychologie vom 1.-4. Nov. 2001 in Bonn*, S. 22–27.
- Sieland, B. (2002). Verhaltensprävention – ein unverzichtbarer Schritt. Wie können Pädagogen ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit fördern? *Pädagogik* 8, 22-28.

- Sieland, B. (2004). Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In: A. Hillert & E. Schmitz (Hrsg.), *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern - Ursachen Folgen Lösungen* (S. 143-160). Stuttgart, New York: Schattauer.
- Sieland, B. (2006a): Gute und gesunde Lehrer will jeder! – Wie Sie die Leistungsvoraussetzungen Ihrer Kollegen verbessern können. In: H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (Februar 2006; Führung und Personalmanagement C6.3, S. 1-19). Berlin: Raabeverlag.
- Sieland, B. (2006b). Emotionsarbeit als Kernkompetenz für Lehrer, Schulpsychologen und Schüler. In: E. Mittag, E. Sticker & K. Kuhlmann (Hrsg.), *Leistung – Lust und Last. Impulse für eine Schule zwischen Aufbruch und Widerstand. Kongressbericht der 17. Bundeskonferenz für Schulpsychologie 2006 in Köln* (S. 492–497). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Sieland, B. (2007). Wie gehen Lehrkräfte mit Belastungen um? Belastungsregulierung zwischen Entwicklungsbedarf und Änderungsresistenz. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 206–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sieland, B. (2008). Lehrkräfte als Experten für die eigene Lern- und Emotionsarbeit. In: K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (im Druck).
- Sieland, B. und Heyse, H. (2009). Selbstmanagement durch kooperatives Lernen. KESS-Handbuch für Moderatoren, Trainer und planvolle Eigeninitiative. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht (im Druck).
- Sieland, B. & Wilharm, A. (2004). *Das Erzieherinnenforum als virtuelle Lerngemeinschaft*. URL: <http://www.erzieherinnenforum-nrw.de> [20.12.2006].
- Smith, J. R. (1987). Content Dimension of the Velten Mood induction procedure: Multiple routs to negative mood. Unpublished Ph. D. dissertation. Champaign, IL: University of Illinois. Zitiert nach: Heckhausen, H. (1996). Intentionsgelitetes Handeln. In: J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Serie 4: Motivation und Emotion* (Bd. 4, S. 818-845). Göttingen: Hogrefe.
- Smith, M. L. & Glass, G. V. (1977). Meta-analysis of psychotherapy outcome studies. *American psychologist*, 32, 752-760. Zitiert nach: Weisz, J. R., Weiss, B., Alicke, M. D. & Klotz, M. L. (1987) Effectiveness of psychotherapy with children and adolescents: A meta-analysis for clinicians. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 542-549.

- Smith, A. C. & Kleinman, S. (1989). Managing Emotions in Medical school: Students contacts with the Living and the Dead. *Social Psychology Quarterly*, 52 (1), 56–69. Zitiert nach: Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- Statistisches Bundesamt (2005). Zitiert nach: Merz, C. (2005). Erzieherin in Deutschland: Zwischen Kind und Bildungsplänen. *kindergarten heute*, 3, 6-19.
- Statistisches Bundesamt (2007). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Kindertageseinrichtungen am 15.03.2006. Revidierte Ergebnisse*. Wiesbaden.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tacke, M. (1999). Supervision als Retterin im Schulalltag? *Schulverwaltung NI.*, 3, 70-73.
- Tasseit, S. (1994). Zum Wohl, Herr Lehrer. Wer ist zuständig für alkoholgefährdete Lehrer? *Sucht-Report*, 6, 48-51.
- Tausch, A. (1958). Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts; eine empirische Untersuchung. Zitiert nach: R. Kretschmann (Hrsg.) (2000), *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Tausch, R. (2001). *Bericht vom Kongress „Schulwirklichkeit und Wissenschaft“*. URL: <http://www.lbsp.de/aktuell/schulwirklichkeit.htm> [10.05.2005].
- Thomae, H. (1988). Das Individuum und seine Welt. Zitiert nach: Sieland, B. (2000b). Mentale Modelle für gesundheitsbezogenes Handeln. In: P. Paulus & G. Brückner (Hrsg.), *Wege zu einer gesünderen Schule* (S. 65-78). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Tönnies, S. (1982). *Inventar zur Selbstkommunikation für Erwachsene*. Weinheim: Beltz.
- Ulich, K. (1996). *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.
- Unfallkasse Hessen, Hrsg. (2002). *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten* (Bd. 7). Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen.
- Weber, A. (2002). Lehrgesundheit – Herausforderung für ein interdisziplinäres Präventionskonzept. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V. (Hrsg.), *Arbeitsbelastung in der Schule* (S. 31-36). München: BLLV-Landesgeschäftsstelle.
- Weinert, A. B. (1998): *Organisationspsychologie – Ein Lehrbuch* (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Wharton, A. (1993). The affective consequences of service Work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations*, 20, 205-232.
- Winterhager- Schmid, L. (1997). Jugendtagebuchforschung. In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 27-48). Weinheim, München: Juventa.
- Zapf, D., Holz, M. & Vondran, E. (1999): Anforderungen, Belastungen und Ressourcen in den Frankfurter Kindertagesstätten. Untersuchungsbericht an das Stadtschulamt: Unveröffentlichtes Manuskript, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main. Zitiert nach: Unfallkasse Hessen (Hrsg.) (2002), *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten* (Bd. 7). Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen.
- Zapf, D. (2000). Organisationen und Emotion. In: J. H. Otto, H. A. Euler & H. Mandl. (Hrsg.), *Emotionspsychologie. Ein Handbuch* (S. 567-575). Weinheim: PVU.
- Zapf, D. (2002, in Druck). Emotion Work and Well Being. A Review of the Literature. Human Resource Management. Zitiert nach: Retzlaff, J. (2002). *Emotionsarbeit und die Effekte auf Burnout und Arbeitszufriedenheit sowie die Bedeutung von Ressourcen im Lehrerberuf*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.

Internetadressen

- <http://www.bsieland.de/downloads.php> [13.03.2008]
- <http://www.cct-germany.de/> [13.03.2008]
- <http://darwin.inf.fu-berlin.de/2000/9/> [13.04.2006]
- <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/29/index.html> [13.08.2002]
- <http://www.erzieherinnenausbildung.de/forenstartseite.htm> [20.12.2006]
- <http://www.erzieherinnenforum-nrw.de> [20.12.2006]
- <http://www.erzieherin-online.de/beruf/berufsbild.php> [26.11.2006]
- <http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen/skalen.htm>. [07.08.2002]
- <http://gesundheit-nds.de/arbeitschwerpunkte/uebersicht/gesundheitsfoerderungundschule.php>
[19.10.2006]
- http://www.gew.de/Binaries/Binary27753/GEW-Kitastudie_komplett.pdf [10.11.2007]
- http://www.gew.de/Binaries/Binary27773/Schilling-Praesentation_Erzieherinnenstudie-PK.pdf
[10.11.2007]
- http://www.gew.de/GEW-Kita-Studie_Wie_gehts_im_Job.html [10.11.2007]
- <http://www.gesundheit-nds.de/netzwerke/uebersicht/> [10.01.2007]
- <http://www.gesundheit-nds.de/SUG/index.html> [19.12.2006]
- <http://www.luk-nrw.de/downloads/Vortrag-Khan.pdf> [26.11.2006]
- <http://www.lbsp.de/aktuell/schulwirklichkeit.htm> [10.05.2005]
- <http://www.lehrerforum.uni-lueneburg.de/> [16.08.2006]
- <http://lehrergesundheit.bildung-rp.de> [10.05.2007]
- <http://lehrergesundheit.uni-lueneburg.de/> [10.08.2003]
- <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fssozp.pdf> [05.03.2003]
- <http://www.nibis.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/soziala.pdf> [05.03.2003]
- <http://www.nibis.de/nli1/bibl/literaturlisten/gesundlist.pdf> [11.08.2006]
- <http://online.nibis.de/suchtns/forum/upload/public/beckmann/lehrergesundheit.xls> [05.03.2003]
- <http://psychologie.uni-lueneburg.de/umfrage/> [08.06.2002]
- <http://www.psychologie.uni-trier.de/personen/afischbach/projekte.htm> [05.03.2003]
- <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/268/html/surfstat/t.htm> [10.08.2007]
- <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen/doku.pdf> [05.08.2002]
- <http://de.wikipedia.org/wiki/T-Test> [10.08.2007]

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Birgit Többen, geb. Assing, geb. am 27.11.1959 in Hannover;
3 Kinder (12, 17 und 20 Jahre alt)

Berufstätigkeit

- Seit 01.03.1983 Lehrtätigkeit an der Berufsbildenden Schule VII (BBS VII) der Stadt Braunschweig (jetzt: BBS V) als Lehrkraft i. A., Jugendleiterin (1985); Fachlehrerin (1987), Studienrätin (2001) und Oberstudienrätin (2004)
- Seit 01.08.2000 Beauftragte für Suchtprävention und schulische Gesundheitsförderung bei der Bezirksregierung Braunschweig (jetzt: Landesschulbehörde - Standort Braunschweig)

Schule / Ausbildung

- 1995 - 1999 Studium der Psychologie an der TU – Braunschweig
- 1982 - 1983 Berufspraktikum in der Tagesförderstätte der Gemeinnützigen Gesellschaft zur Förderung Körperbehinderter e. V. in Hannover
- 1979 - 1982 Studium an der Fachhochschule Hildesheim/Holzminde
- Fachbereich Sozialwesen
- 1978 - 1979 Berufspraktikum in einer Vorklasse der heilpädagogischen Sonderschule der Lobetalarbeit e. V. in Celle
- 1976 - 1978 Zweijährige Fachschule für Sozialpädagogik in der Lobetalarbeit e. V. in Celle
- 1975 - 1976 Vorpraktikum in einer Heimgruppe mit mehrfach behinderten Kindern der Lobetalarbeit e. V. in Celle
- 1969 - 1975 Gymnasium Bad Nenndorf



Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften
Institut für Psychologie

Anhang A

der Dissertation

Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision?

**Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von
Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung)**

vorgelegt der

Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften

von

Birgit Többen

geboren am 27. November 1959 in Hannover

Gutachter:

Prof. Dr. Bernhard Sieland

Prof. Dr. Wolfgang Schulz

Prof. Dr. Maria-Eleonora Karstens

Inhaltsverzeichnis	Seite
1 Instrumentarium	1
1.1 Allgemeine Selbstwirksamkeit (WirkALL_r)	1
1.2 Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung (WIRK-ES)	2
1.3 Handlungs- und Lageorientierung (HAKEMP-90)	4
1.4 Selbstregulation (REG)	7
1.5 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)	8
1.5.1 Fragebogen	8
1.5.2 Mittlere Rohwerte in den elf AVEM - Dimensionen	12
1.6 Weitere Erhebungsinstrumente	13
1.6.1 Codeseite (Többen / Sieland, 2002)	13
1.6.2 Abschlussbilanz (Többen / Sieland, 2002)	14
2 Formblätter zur Durchführung der Selbstreflexionen	16
2.1 Informationsschreiben für die Teilnehmerinnen	16
2.2 Tagebuchblatt für die emotionszentrierte Selbstreflexion	18
2.3 Muster - Tagebuchblatt zur Einführung	19
2.4 Fragenkatalog für die kollegiale Supervision	20
2.5 Formblatt für die Zwischenbilanz	21
3 Tabellen zur Stichprobe (Auswertung der Codeseite).....	23
3.1 Übersicht über die Teilnahme	23
3.1.1 Übersicht über die Teilnahme der BFS – Klassen (Sozialassistentinnen)	23
3.1.2 Übersicht über die Teilnahme der FSP– Klassen (Erzieherinnen)	23
3.1.3 Gesamtübersicht über die Teilnahme der FSP- und BFS - Klassen	24
3.2 Altersverteilung	24
3.3 Sicherheit in der Berufswahl	25
3.4 Tagebucheinfahrungen	25
3.5 Einstellungen zur Reflexion	26
3.6 Bevorzugte Reflexionsformen	27

4	Ergebnistabellen	28
4.1	Skalen.....	28
4.1.1	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Experimentalgruppe.....	28
4.1.2	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Kontrollgruppe	29
4.1.3	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimentalgruppe	30
4.1.4	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenkontrollgruppe	31
4.1.5	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimentalgruppe	32
4.1.6	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenkontrollgruppe	33
4.1.7	Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (Skalen)	34
4.1.8	Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (Skalen)	35
4.2	AVEM.....	36
4.2.1	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Experimental- und die Kontrollgruppe.....	36
4.2.2	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimental- und - kontrollgruppe	38
4.2.3	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimental- und - kontrollgruppe	39
4.2.4	Ergebnisse der Prä- und Postmessungen hinsichtlich der Musterzugehörigkeit für die Erzieherinnen- und Sozialassistentinnengruppen	40
4.2.5	Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (AVEM).....	41
4.2.6	Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (AVEM)	42
4.3	Abschlussbilanz	43
4.3.1	Generelle Nutzenbeurteilung und Akzeptanz.....	43
4.3.1.1	Beurteilung des Nutzens	43
4.3.1.2	Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse	43
4.3.1.3	Beurteilung der schriftlichen Reflexion und des kollegialen Austausches	43
4.3.1.4	Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision	44
4.3.1.5	Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand.....	44
4.3.2	Differenzielle Nutzenbeurteilung und Akzeptanz.....	44
4.3.2.1	Bewertung des Nutzens.....	44
4.3.2.2	Bewertung der Reflexion positiver und negativer Erlebnisinhalte	45
4.3.2.3	Bewertung des Schreibens der Reflexionen und der kollegialen Supervision	46
4.3.2.4	Einschätzung des Aufwandes.....	46
4.3.2.5	Akzeptanz in Bezug auf den Aufwand im Verhältnis zum erlebten Nutzen.....	47
4.3.3	Reflexionsverhalten	48
4.3.3.1	Reflexion privater Tagesereignisse.....	48
4.3.3.2	Finden von Handlungsalternativen.....	48
4.3.3.3	Erproben von Handlungsalternativen.....	48
4.3.3.4	Anzahl verwirklichter Handlungsalternativen	49
4.3.4	Bevorzugter Reflexionsstil	49
4.3.4.1	Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen (Häufigkeiten)	49
4.3.4.2	Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen (in Prozent).....	50
4.3.4.3	Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen (Häufigkeiten)	50
4.3.4.4	Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen (in Prozent)	51
4.3.4.5	Veränderte Rollen nach der Zwischenbilanz.....	51
4.3.4.6	Häufigkeit von mehrmals zu reflektierenden Ereignissen, Themen oder Personen.....	51

4.3.4.7	Verändertes Nutzungsverhalten nach der Zwischenbilanz	51
4.4	Qualitative Auswertung	52
4.4.1	Reflexionsverhalten	52
4.4.1.1	Vollständige Abgabe der Tagebuchaufzeichnungen	52
4.4.1.2	Korrekte reflexionsleitende Fragen	52
4.4.1.3	Entwicklung weiterführender Fragen.....	52
4.4.1.4	Weiterführende Reflexionen	53
4.4.1.5	Ableitung von Handlungsplänen	53
4.4.1.6	Umsetzung von Handlungsplänen	53
4.4.1.7	Korrekte Umsetzung der Tagebuchführung	54
4.4.1.8	Vollständige Abgabe und in allen Punkten korrekte und vollständige Bearbeitung der Tagebücher.....	54
4.4.2	Reflexionsstil.....	55
4.4.2.1	Absolute Häufigkeiten reflektierter Gefühle.....	55
4.4.2.2	Anzahl reflektierter (positiver und negativer) Gefühle der einzelnen Schülerinnen und Schüler ..	56
4.4.2.3	Anzahl positive / negative Gefühle.....	58
4.4.2.4	Häufigkeit verschiedener Fragenkategorien	58
4.4.2.5	Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien der Teilnehmerinnen	58
4.4.2.6	Bevorzugte und vernachlässigte Fragen.....	59
4.4.2.7	Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen	60
4.4.2.8	Nutzungsverhalten von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen.....	60
4.4.2.9	Rangfolge bevorzugter Fragenkategorien und häufig gestellter Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen (Mehrfachnennungen möglich)	61
4.4.2.10	Bevorzugte Fragenkategorien und häufig gestellte Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen in Prozent (Mehrfachnennungen möglich)	62
4.5	Ergebnistabellen der Korrelationsrechnungen	63
4.5.1	Korrelationen der Variablen mit der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“	63
4.5.2	Korrelationen der Variablen mit den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ und der „Selbstregulation“	64
4.5.3	Korrelationen der AVEM – Variablen mit den Skalen des HAKEMP-90.....	65
4.5.4	Korrelationen der Kompetenz- und Belastungsskalen der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit mit den bereits erprobten Skalen.....	66
4.5.5	Signifikante Korrelationen der Prämessung mit den Verhaltensvariablen hinsichtlich Reflexionsstil, Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalten	67
5	Material zur qualitativen Auswertung der Emotionstagebücher	68
5.1	Beispielsätze für Gefühle	68
5.1.1	Positive Gefühle.....	68
5.1.2	Negative Gefühle	69
5.2	Beispiele für Fragenkategorien	71

Tabellenverzeichnis	Seite
Tabelle 1: Mittlere Rohwerte in den 11 AVEM-Skalen (gesamt und differenziert nach den 4 Clustern, n = 1589; 1996) (aus: Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2002). AVEM – Manual, 2. Auflage, S. 20)	12
Tabelle 2: Übersicht über die Teilnahme der BFS – Klassen (Sozialassistentinnen).....	23
Tabelle 3: Übersicht über die Teilnahme der FSP– Klassen (Erzieherinnen)	23
Tabelle 4: Gesamtübersicht über die Teilnahme der FSP- und BFS- Klassen (Erzieherinnen und Sozialassistentinnen)	24
Tabelle 5: Altersverteilung	24
Tabelle 6: Sicherheit in der Berufswahl	25
Tabelle 7: Tagebucheinfahrungen.....	25
Tabelle 8: Einstellung zur Reflexion (1)	26
Tabelle 9: Einstellung zur Reflexion (2)	26
Tabelle 10: Einstellung zur Reflexion (3)	27
Tabelle 11: Bevorzugte Reflexionsformen der Teilnehmerinnen	27
Tabelle 12: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Experimentalgruppe (Skalen).....	28
Tabelle 13: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Kontrollgruppe (Skalen)	29
Tabelle 14: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimentalgruppe (Skalen).....	30
Tabelle 15: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenkontrollgruppe (Skalen) ...	31
Tabelle 16: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimentalgruppe (Skalen)	32
Tabelle 17: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenkontrollgruppe (Skalen)	33
Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (Skalen)	34
Tabelle 19: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (Skalen).....	35
Tabelle 20 (a – f): Ergebnisse der Prä- und Postmessung (AVEM) für die Experimental- und die Kontrollgruppe.....	36
Tabelle 21: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimentalgruppe	38
Tabelle 22: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenkontrollgruppe	38
Tabelle 23: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimentalgruppe.....	39
Tabelle 24: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenkontrollgruppe.....	39
Tabelle 25: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen hinsichtlich der Musterzugehörigkeit für die Erzieherinnen- und Sozialassistentinnengruppen	40
Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (AVEM)	41
Tabelle 27: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (AVEM)	42
Tabelle 28: Beurteilung des Nutzens der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision	43
Tabelle 29: Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse	43
Tabelle 30: Beurteilung der schriftlichen Reflexion und des kollegialen Austausches	43
Tabelle 31: Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision	44
Tabelle 32: Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand.....	44
Tabelle 33: Beurteilung des Nutzens der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer.....	44

Tabelle 34: Beurteilung des Nutzens der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM.....	45
Tabelle 35: Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer	45
Tabelle 36: Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM	45
Tabelle 37: Beurteilung der Reflexion und des kollegialen Austausches durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer	46
Tabelle 38: Beurteilung der Reflexion und des kollegialen Austausches nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM	46
Tabelle 39: Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer.....	46
Tabelle 40: Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM.....	47
Tabelle 41: Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer	47
Tabelle 42: Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM	47
Tabelle 43: Reflexion privater Tagesereignisse	48
Tabelle 44: Finden von Handlungsalternativen.....	48
Tabelle 45: Erproben von Handlungsalternativen	48
Tabelle 46: Anzahl verwirklichter Handlungsalternativen.....	49
Tabelle 47: Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen.....	49
Tabelle 48: Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen (in Prozent)	50
Tabelle 49: Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen	50
Tabelle 50: Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen (in Prozent)	51
Tabelle 51: Veränderte Rollen nach der Zwischenbilanz.....	51
Tabelle 52: Häufigkeit von mehrmals zu reflektierenden Ereignissen, Themen oder Personen	51
Tabelle 53: Verändertes Nutzungsverhalten nach der Zwischenbilanz	51
Tabelle 54: Vollständige Abgabe der Tagebuchaufzeichnungen	52
Tabelle 55: Korrekte reflexionsleitende Fragen	52
Tabelle 56: Entwicklung weiterführender Fragen.....	52
Tabelle 57: Weiterführende Reflexionen.....	53
Tabelle 58: Ableitung von Handlungsplänen	53
Tabelle 59: Umsetzung der Handlungspläne	53
Tabelle 60: Korrekte Umsetzung der Tagebuchführung	54
Tabelle 61: Vollständige Abgabe und in allen Punkten korrekte und vollständige Bearbeitung der Tagebücher.....	54
Tabelle 62: Absolute Häufigkeiten reflektierter Gefühle.....	55
Tabelle 63: Anzahl der genannten positiven und / oder negativen Gefühle der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen und der Gesamtgruppe	56
Tabelle 64: Anzahl reflektierter (positiver und negativer) Gefühle der einzelnen Schülerinnen und Schüler.....	57
Tabelle 65: Anzahl positive / negative Gefühle	58
Tabelle 66: Absolute Häufigkeiten von Fragen aus den jeweiligen Fragenkategorien.....	58
Tabelle 67: Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien	58
Tabelle 68: Bevorzugte Fragenkategorien (Mehrfachnennungen möglich)	59
Tabelle 69: Vernachlässigte Fragenkategorien (Mehrfachnennungen möglich)	59
Tabelle 70: Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen.....	60
Tabelle 71: Nutzungsverhalten von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen	60

Tabelle 72: Rangfolge bevorzugter Fragenkategorien und häufig gestellter Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen (Mehrfachnennungen möglich)	61
Tabelle 73: Bevorzugte Fragenkategorien und häufig gestellte Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen in Prozent (Mehrfachnennungen möglich)	62
Tabelle 74: Korrelationen der Variablen mit der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (Prätestwerte)	63
Tabelle 75: Korrelationen der Variablen mit den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ und der „Selbstregulation (Prätestwerte).....	64
Tabelle 76: Korrelationen der AVEM – Variablen mit den Skalen des HAKEMP-90 (Prätestwerte)	65
Tabelle 77: Korrelationen der Kompetenz- und Belastungsskalen der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit mit den bereits erprobten Skalen.....	66
Tabelle 78: Signifikante Korrelationen der Prämessung mit den Verhaltensvariablen hinsichtlich Reflexionsstil, Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalten	67
Tabelle 79: Beispielsätze für positive Gefühle	68
Tabelle 80: Beispielsätze für negative Gefühle (1)	69
Tabelle 81: Beispielsätze für negative Gefühle (2)	69
Tabelle 82: Beispielsätze für negative Gefühle (3)	70
Tabelle 83: Beispielfragen für die jeweiligen Fragenkategorien.....	71

Abbildungsverzeichnis**Seite**

Abbildung 1: Nutzungsverhalten der Teilnehmerinnen mit und ohne Tagebucheinfahrungen (in Prozent)	61
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1 Instrumentarium

Im Anhang 1 finden sich alle in der Untersuchung verwendeten Skalen. Eine Kurzbeschreibung aller Skalen findet sich im Kapitel 5 (Instrumentarium und Auswertungsverfahren) der Dissertation. Dort werden ebenfalls die Autoren genannt. Die Quellen für nähere bzw. weitere Informationen zu den verwendeten Skalen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

1.1 Allgemeine Selbstwirksamkeit (WirkALL_r) (Jerusalem und Schwarzer, 1981 (revidiert 1999))

	stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klar kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r)
Jerusalem & Schwarzer, 1981 (revidiert 1999)

1.2 Erzieher- / Sozialassistentenselbstwirksamkeitserwartung (WIRK-ES)

(Eigene Fassung in Anlehnung an das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (Rauin, Kohler & Becker, 1994))

Und jetzt noch ein allerletzter Fragebogen!

Anleitung zum Fragebogen

Lesen Sie bitte alle Abschnitte sorgfältig durch. In jedem Abschnitt wird eine besondere Anforderung oder Belastung des Erzieherinnen-/Sozialassistentinnenberufs dargestellt. Der besseren Lesbarkeit wegen, wird im folgenden nur von Erzieherinnen die Rede sein, obwohl beide Berufsgruppen und natürlich auch männliche Personen gemeint sind. Stellen Sie sich bitte vor, Sie seien bereits in der sozialpädagogischen Praxis tätig.

Bitte beantworten Sie zu den jeweiligen Abschnitten die folgenden Fragen:

Kompetenz: Wie fähig sind Sie zur Zeit, diese Ressourcen und Aufgaben zu verwirklichen?

Belastung: Wie stark belastet, bzw. wie stark wird Sie persönlich der geschilderte Sachverhalt belasten?

A. Allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen

1. Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit: Erzieherinnen haben es stets mit Menschen zu tun, mit Kindern, Kollegen, Eltern und Vorgesetzten. Anders als im privaten Bereich können sich Erzieherinnen ihre Gesprächspartner im Beruf nur selten aussuchen. Dies erfordert von ihnen die grundsätzliche Bereitschaft und auch die Fähigkeit, immer wieder auf andere Menschen zuzugehen und auf sie einzugehen, ihnen zuzuhören und sich auch mit ihnen auseinander zu setzen.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

2. Ichstärke: In der sozialpädagogischen Praxis geht es oftmals nicht nur darum, freundlich auf andere Menschen einzugehen und ihnen bei Problemen zu helfen, sondern es ist immer wieder notwendig, Kindern oder Jugendlichen gegenüber auf berechtigten Forderungen zu bestehen oder sich von den Wünschen mancher Eltern klar abzugrenzen. Dies erfordert aber ein beträchtliches Maß an Ichstärke und auch die Fähigkeit, mit verschiedenen Erwartungen von unterschiedlichen Seiten umzugehen.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

3. Emotionale Ausgeglichenheit: Kinder und Jugendliche wünschen sich Erzieherinnen, die jeden Tag und jede Stunde gleichermaßen freundlich, geduldig, fröhlich, kreativ, berechenbar und witzig sind. An einigen Tagen wird es vielen Erzieherinnen vermutlich nicht so schwer fallen, diesen Erwartungen ein Stück weit zu entsprechen, doch an vielen anderen Tagen und Wochen, an denen vielleicht private Tiefen, gesundheitliche Beeinträchtigungen oder Ärgernisse mit Vorgesetzten bestehen, wird es wahrscheinlich schwierig und für manche auch unmöglich sein, die notwendige emotionale Ausgeglichenheit in sich zu spüren. Fehlt diese Ausgeglichenheit aber weitgehend oder ganz, dann kann die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen zu einer fast unerträglichen Mühe werden.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

4. Geduld: Erzieherinnen benötigen für ihre berufliche Tätigkeit außerordentlich viel Geduld. So müssen sie sich tagtäglich um das noch mangelnde Sozialverhalten der Kinder bemühen, über Tage und Wochen hinweg immer wieder auf dieselben Regeln hinweisen oder mit den vielen Verhaltensauffälligkeiten einzelner Kinder umgehen. Es ist sicher leicht einsichtig, dass es am Ende eines anstrengenden Arbeitstages oder in den hektischen Phasen kurz vor Weihnachten oder vor anderen Festen bzw. vor dem Ende eines Kindergartenjahres schwierig werden kann, allen Kindern oder Jugendlichen gegenüber geduldig zu bleiben.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

5. Modellverhalten: Soziales Lernen vollzieht sich in starkem Maße über das Lernen am Modell. Kinder und Jugendliche orientieren sich sehr am Modell ihrer Erzieherin. Diese ständige Verpflichtung, sich vorbildlich zu zeigen, kann sehr anstrengend werden. Dies gilt in besonderer Weise für jene Erzieherinnen, die in jenem Ort, in dem sie arbeiten, auch wohnen. Sie werden vor allem in kleineren Gemeinden häufig selbst in ihrer Freizeit daraufhin

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

6. Physische und psychische Belastbarkeit: Die Arbeit in der sozialpädagogischen Praxis ist eine sehr anstrengende Tätigkeit, und so sind viele Erzieherinnen am Ende eines Arbeitstages ganz einfach erschöpft. Die ihnen ständig abverlangte Konzentration, die Gleichzeitigkeit verschiedener Forderungen, Wünsche und Notwendigkeiten, der Umgang mit Problemkindern und -gruppen u.a.m. führen zu verschiedenen psychischen und physischen Reaktionen, beispielsweise zu einer erhöhten Puls- und Atemfrequenz, zu einer Dämpfung der Abwehrreaktionen oder zu der Tatsache, dass der Adrenalinspiegel bei Erzieherinnen manchmal erheblich höher ist als bei Führerscheinprüflingen. Um mit diesem Stress dreißig oder vierzig Arbeitsjahre zurechtzukommen, bedarf es sicher einer besonderen Belastbarkeit.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

B. Besondere Anforderungen und Schwierigkeiten in verschiedenen Bereichen

1. Problemkinder: In praktisch jeder Kinder- oder Jugendlichengruppe gibt es einige Kinder oder Jugendliche, die Schwierigkeiten haben, sich an vereinbarte Regeln zu halten und mit ihren Mitmenschen einen freundlichen Umgang zu pflegen. Diese Kinder können sich häufig kaum zurücknehmen, sind nicht in der Lage stillzusitzen oder zeigen sich aggressiv. Sie stören oftmals den Gruppenablauf oder geplante Aktivitäten bzw. beschimpfen oder provozieren bewusst die anderen Kinder oder die Erzieherinnen. Und doch sind es oftmals gerade diese Kinder oder Jugendliche, die in besonderer Weise des Verständnisses, der Hilfe und des Engagements ihrer Erzieherinnen bedürfen.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

2. Eltern: Erzieherinnen haben es auf der einen Seite mit desinteressierten Eltern zu tun, die an einer Zusammenarbeit oder am Leben ihres Kindes im Kindergarten, Heim oder Jugendzentrum kaum interessiert sind, und sie müssen sich auf der anderen Seite mit hochmotivierten, pädagogisch vorgebildeten und redgewandten Eltern auseinandersetzen, die vielleicht die eigene Arbeit ständig hinterfragen, kritisieren und nach ihrer Vorstellung verändern möchten. Anders als im privaten Bereich kann dann ein unliebsamer Kontakt nicht einfach unterbrochen werden, sondern muss im Interesse des jeweiligen Kindes und Jugendlichen in der Regel aufrechterhalten bzw. neu geknüpft werden.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

3. Mitarbeiter: So wie es Mitarbeiterteams gibt, die sich tolerant, offen und hilfsbereit zeigen, so gibt es auch Teams, in denen das Gegenteil der Fall ist, die sich also nicht in die Karten sehen lassen, auf einen Gedankenaustausch keinen Wert legen, die Arbeit der anderen argwöhnisch verfolgen und nach Arbeitsschluss so schnell wie möglich das Weite suchen, so dass die gut gemeinten Kooperationsbemühungen einzelner ergebnislos bleiben. Ähnlich problematisch zeigen sich manchmal auch kleinere, fest eingespielte Teams, die sich durch neue, engagierte Kolleginnen und Kollegen gestört sehen und entsprechend reagieren.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

4. Tagesstättenleitung: Natürlich gibt es Tagesstättenleitungen, die sich um ihre Institution, die darin arbeitenden Erzieherinnen und Kinder kümmern und die ernsthaft um die Lösung pädagogischer und didaktischer Probleme bemüht sind. Es gibt aber genauso Tagesstättenleiter, die angstbesetzt auf die rechtliche Absicherung ihrer eigenen Stellung bedacht sind, die Dienstbesprechungen zur Selbstdarstellung missbrauchen, endlose Monologe halten, sich in Nebensächlichkeiten verlieren und versuchen, dem Träger durch vorausseilenden Gehorsam zu imponieren.

Kompetenz: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich
Belastung: gar nicht kaum mittelmäßig ziemlich außerordentlich

Fragebogen für Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (Selbstwirksamkeitserleben) - WIRK-ESin Anlehnung an das Berufseignungsinventar für das Lehramtsstudium (Beil)Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. In Pädagogik 11/94 S. 34-39

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

1.3 Handlungs- und Lageorientierung (HAKEMP-90) (Kuhl, 1990)

Ihr Code:

Bitte kreuzen Sie zu jeder Frage immer diejenige der beiden Antwortmöglichkeiten (a oder b) auf dem Antwortbogen an, die für Sie eher zutrifft. Wenn Sie den Fragebogen am Computer beantworten, klicken Sie bitte die gewählte Antwortmöglichkeit mit der Maus an, und schreiben Sie ein "x". Das "x" erscheint dann vor dem gewählten Kästchen.

1. Wenn ich etwas Wertvolles verloren habe und jede Suche vergeblich war, dann

- a) kann ich mich schlecht auf etwas anderes konzentrieren.
 b) denke ich nicht mehr lange darüber nach.

2. Wenn ich weiß, dass etwas bald erledigt werden muss, dann

- a) muss ich mir oft einen Ruck geben, um den Anfang zu kriegen.
 b) fällt es mir leicht, es schnell hinter mich zu bringen.

3. Wenn ich ein neues, interessantes Spiel gelernt habe, dann

- a) habe ich bald auch wieder genug davon und tue etwas anderes.
 b) bleibe ich lange in das Spiel vertieft.

4. Wenn ich vier Wochen lang an einer Sache gearbeitet habe und dann doch alles misslungen ist, dann

- a) dauert es lange, bis ich mich damit abfinde.
 b) denke ich nicht mehr lange darüber nach.

5. Wenn ich nichts Besonderes vorhabe und Langeweile habe, dann

- a) kann ich mich manchmal nicht entscheiden, was ich tun soll.
 b) habe ich meist rasch eine neue Beschäftigung.

6. Wenn ich für etwas mir Wichtiges arbeite, dann

- a) unterbreche ich gern zwischendurch, um etwas anderes zu tun.
 b) gehe ich so in der Arbeit auf, dass ich lange Zeit dabei bleibe.

7. Wenn ich bei einem Wettkampf öfter hintereinander verloren habe, dann

- a) denke ich bald nicht mehr daran.
 b) geht mir das noch eine ganze Weile durch den Kopf.

8. Wenn ich ein schwieriges Problem angehen will, dann

- a) kommt mir die Sache vorher wie ein Berg vor.
 b) überlege ich, wie ich die Sache auf eine einigermaßen angenehme Weise hinter mich bringen kann.

9. Wenn ich einen interessanten Film sehe, dann

- a) bin ich meist so vertieft, dass ich gar nicht auf den Gedanken komme zu unterbrechen.
 b) habe ich zwischendurch trotzdem manchmal Lust, zu unterbrechen und etwas anderes zu machen.

10. Wenn mir ein neues Gerät versehentlich auf den Boden gefallen und nicht mehr zu reparieren ist, dann

- a) finde ich mich rasch mit der Sache ab.
 b) komme ich nicht so schnell darüber hinweg.

11. Wenn ich ein schwieriges Problem lösen muss, dann

- a) lege ich meist sofort los.
 b) gehen mir zuerst andere Dinge durch den Kopf, bevor ich mich richtig an die Aufgabe heranmache.

- 12. Wenn ich mich lange Zeit mit einer interessanten Sache beschäftige, dann**
- a) denke ich manchmal darüber nach, ob diese Beschäftigung auch wirklich nützlich ist.
 - b) gehe ich meist so in der Sache auf, dass ich gar nicht daran denke, wie sinnvoll sie ist.
- 13. Wenn ich jemanden, mit dem ich etwas Wichtiges besprechen muss, wiederholt nicht zu Hause antreffe, dann**
- a) geht mir das oft durch den Kopf, auch wenn ich mich schon mit etwas anderem beschäftige.
 - b) blende ich das aus, bis die nächste Gelegenheit kommt, ihn zu treffen.
- 14. Wenn ich vor der Frage stehe, was ich in einigen freien Stunden tun soll, dann**
- a) überlege ich manchmal eine Weile, bis ich mich entscheiden kann.
 - b) entscheide ich mich meist ohne Schwierigkeit für eine der möglichen Beschäftigungen.
- 15. Wenn ich einen interessanten Artikel in der Zeitung lese, dann**
- a) bin ich meist sehr in das Lesen vertieft und lese den Artikel zu Ende.
 - b) wechsele ich trotzdem oft zu einem anderen Artikel, bevor ich ihn ganzgelesen habe.
- 16. Wenn ich nach einem Einkauf zu Hause merke, dass ich zu viel bezahlt habe, aber das Geld nicht mehr zurückbekomme,**
- a) fällt es mir schwer, mich auf irgend etwas anderes zu konzentrieren.
 - b) fällt es mir leicht, die Sache auszublenden
- 17. Wenn ich eigentlich zu Hause arbeiten müsste, dann**
- a) fällt es mir oft schwer, mich an die Arbeit zu machen.
 - b) fange ich meist ohne weiteres an.
- 18. Auf einer Urlaubsreise, die mir recht gut gefällt,**
- a) habe ich nach einiger Zeit Lust, etwas ganz anderes zu machen.
 - b) kommt mir bis zum Schluss nicht der Gedanke, etwas anderes zumachen.
- 19. Wenn meine Arbeit als völlig unzureichend bezeichnet wird, dann**
- a) lasse ich mich davon nicht lange beirren.
 - b) bin ich zuerst wie gelähmt.
- 20. Wenn ich sehr viele wichtige Dinge zu erledigen habe, dann**
- a) überlege ich oft, wo ich anfangen soll.
 - b) fällt es mir leicht, einen Plan zu machen und ihn auszuführen.
- 21. Wenn ich mit einem Nachbarn über ein interessantes Thema rede, dann**
- a) entwickelt sich leicht ein ausgedehntes Gespräch.
 - b) habe ich bald wieder Lust, etwas anderes zu tun.
- 22. Wenn ich mich verfare (z. B. mit dem Auto, mit dem Bus usw.) und eine wichtige Verabredung verpasse, dann**
- a) kann ich mich zuerst schlecht aufrufen, irgend etwas anderes anzupacken.
 - b) lasse ich die Sache erst mal auf sich beruhen und wende mich ohne Schwierigkeiten anderen Dingen zu.
- 23. Wenn ich zu zwei Dingen große Lust habe, die ich aber nicht beide machen kann, dann**
- a) beginne ich schnell mit einer Sache und denke gar nicht mehr an die andere.
 - b) fällt es mir nicht so leicht, von einer der beiden Sachen ganz Abstand zu nehmen.

- 24. Wenn ich mit einer interessanten Arbeit beschäftigt bin, dann**
- a) suche ich mir zwischendurch gern eine andere Arbeit.
 - b) könnte ich unentwegt weitermachen.
- 25. Wenn mir etwas ganz Wichtiges immer wieder nicht gelingen will, dann**
- a) verliere ich allmählich den Mut.
 - b) vergesse ich es zunächst einmal und beschäftige mich mit anderen Dingen.
- 26. Wenn ich etwas Wichtiges, aber Unangenehmes zu erledigen habe, dann**
- a) lege ich meist sofort los.
 - b) kann es eine Weile dauern, bis ich mich dazu aufraffe.
- 27. Wenn ich mich auf einer Party mit jemandem über ein interessantes Thema unterhalte, dann**
- a) kann ich mich für lange Zeit in das Thema vertiefen.
 - b) wechsele ich nach einiger Zeit gern zu einem anderen Thema.
- 28. Wenn mich etwas traurig macht, dann**
- a) fällt es mir schwer, irgend etwas anderes zu tun.
 - b) fällt es mir leicht, mich durch andere Dinge abzulenken.
- 29. Wenn ich vorhabe, eine umfassende Arbeit zu erledigen, dann**
- a) denke ich manchmal zu lange nach, womit ich anfangen soll.
 - b) habe ich keine Probleme loszulegen.
- 30. Wenn ich bei einem Spiel viel besser abgeschnitten habe als die übrigen Spieler, dann**
- a) habe ich Lust, mit dem Spiel aufzuhören.
 - b) möchte ich am liebsten gleich weiterspielen.
- 31. Wenn einmal sehr viele Dinge am selben Tag misslingen, dann**
- a) weiß ich manchmal nichts mit mir anzufangen.
 - b) bleibe ich fast genauso tatkräftig, als wäre nichts passiert.
- 32. Wenn ich vor einer langweiligen Aufgabe stehe, dann**
- a) habe ich meist keine Probleme, mich an die Arbeit zu machen.
 - b) bin ich manchmal wie gelähmt.
- 33. Wenn ich etwas Interessantes lese, dann**
- a) beschäftige ich mich zwischendurch zur Abwechslung auch mit anderen Dingen.
 - b) bleibe ich oft sehr lange dabei.
- 34. Wenn ich meinen ganzen Ehrgeiz darin gesetzt habe, eine bestimmte Arbeit gut zu verrichten und es geht schief, dann**
- a) kann ich die Sache auf sich beruhen lassen und mich anderen Dingen zuwenden.
 - b) fällt es mir schwer, überhaupt noch etwas zu tun.
- 35. Wenn ich unbedingt einer lästigen Pflicht nachgehen muß, dann**
- a) bringe ich die Sachen ohne Schwierigkeiten hinter mich.
 - b) fällt es mir schwer, damit anzufangen.
- 36. Wenn ich versuche, etwas Neues zu lernen, das mich sehr interessiert, dann**
- a) vertiefe ich mich für lange Zeit in diese Sache.
 - b) unterbreche ich gern nach einiger Zeit, um mich anderen Dingen zuzuwenden.

1.4 Selbstregulation (REG) (Schwarzer, 1999)

	<i>stimmt nicht</i>	<i>stimmt kaum</i>	<i>stimmt eher</i>	<i>stimmt genau</i>
1. Ich kann mich lange auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, dass ich bald wieder weitermachen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wenn bei einem Thema eine sachliche Haltung nötig ist, kann ich meine Gefühle unter Kontrolle bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir schieben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich kann es verhindern, dass meine Gedanken ständig von der Aufgabe abschweifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Selbstregulation (REG), Schwarzer, 1999

1.5 Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) (Schaarschmidt & Fischer, 1995)

1.5.1 Fragebogen

Anmerkung: Die Teilnehmerinnen haben den AVEM online bearbeitet (siehe Kapitel 5.5).

trifft auf keinen Fall zu	trifft kaum zu	trifft manchmal zu	trifft oft zu	trifft vollkommen zu
1	2	3	4	5

- | | | | | | | | |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. | Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 2. | Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 3. | Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 4. | Meine Arbeit soll stets ohne Fehl und Tadel sein. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 5. | Zum Feierabend ist die Arbeit für mich vergessen. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 6. | Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 7. | Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 8. | Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 9. | Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 10. | Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 11. | Mein Partner /meine Partnerin ¹ zeigt Verständnis für meine Arbeit. bzw. die Person, zu der die engste persönliche Bindung besteht. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |
| 12. | Die Arbeit ist mein Ein und Alles. | <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; height: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | |

13. Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
14. Bei der Arbeit kenne ich keine Schonung.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
15. Ich kontrolliere lieber noch dreimal nach, als dass ich fehlerhafte Arbeitsergebnisse abliefere.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
16. Auch in der Freizeit beschäftigen mich viele Arbeitsprobleme.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
17. Misserfolge kann ich nur schwer verkraften.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
18. Wenn mir etwas nicht gelingt, sage ich mir: Jetzt erst recht!

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
19. Ich bin ein ruheloser Mensch.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
20. In meiner bisherigen Berufslaufbahn habe ich mehr Erfolge als Enttäuschungen erlebt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
21. Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
22. Meine Familie interessiert sich nur wenig für meine Arbeitsprobleme.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
23. Ich könnte auch ohne meine Arbeit ganz glücklich sein.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
24. Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
25. Ich arbeite wohl mehr als ich sollte.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
26. Bei meiner Arbeit habe ich den Ehrgeiz, keinerlei Fehler zu machen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
27. Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
28. Berufliche Fehlschläge können mich leicht entmutigen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
29. Misserfolge werfen mich nicht um, sondern veranlassen mich zu noch stärkerer Anstrengung.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30. Ich glaube, dass ich ziemlich hektisch bin.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
31. Wirkliche berufliche Erfolge sind mir bisher versagt geblieben.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
32. Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
33. Von meinem Partner/ meiner Partnerin² wünschte ich mir mehr Rücksichtnahme auf meine beruflichen Aufgaben und Probleme.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
34. Ich brauche die Arbeit wie die Luft zum Atmen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
35. Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
36. Ich neige dazu, über meine Kräfte hinaus zu arbeiten.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
37. Was immer ich tue, es muss perfekt sein.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
38. Feierabend ist Feierabend, da verschwende ich keinen Gedanken mehr an die Arbeit.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
39. Wenn ich in der Arbeit erfolglos bin, deprimiert mich das sehr.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
40. Ich bin mir sicher, dass ich auch die künftigen Anforderungen des Lebens gut bewältigen kann.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
41. Ich glaube, ich bin ein ruhender Pol in meinem Umfeld.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
42. In meiner beruflichen Entwicklung ist mir bisher fast alles gelungen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
43. Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
44. Bei meiner Familie finde ich jede Unterstützung.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
45. Ich wüsste nicht, wie ich ohne Arbeit leben sollte.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

² bzw. die Person, zu der die engste persönliche Bindung besteht

46. Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
47. Mein Tagesablauf ist durch chronischen Zeitmangel bestimmt.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
48. Für mich ist die Arbeit erst dann getan, wenn ich rundum mit dem Ergebnis zufrieden bin.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
49. Arbeitsprobleme beschäftigen mich eigentlich den ganzen Tag.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | |
50. Ich verliere leicht den Mut, wenn ich trotz Anstrengung keinen Erfolg habe.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
51. Ein Misserfolg kann bei mir neue Kräfte wecken.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
52. Ich kann mich in fast allen Situationen ruhig und bedächtig verhalten.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
53. Mein bisheriges Leben ist durch beruflichen Erfolg gekennzeichnet.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
54. Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
55. Manchmal wünschte ich mir mehr Unterstützung durch die Menschen meiner Umgebung.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
56. Es gibt Wichtigeres im Leben als die Arbeit.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
57. Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
58. In der Arbeit verausgabe ich mich stark.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
59. Es widerstrebt mir, wenn ich eine Arbeit abschließen muss, obwohl sie noch verbessert werden könnte.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
60. Meine Gedanken kreisen fast nur um die Arbeit.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
61. Wenn ich irgendwo versagt habe, kann mich das ziemlich mutlos machen.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
62. Wenn mir etwas nicht gelingt, bleibe ich hartnäckig und strenge mich um so mehr an.
- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

63. Hektik und Aufregung um mich herum lassen mich kalt.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
64. Meine beruflichen Leistungen können sich sehen lassen.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
65. Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
66. Wenn ich mal Rat und Hilfe brauche, ist immer jemand da.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

AVEM © U. Schaarschmidt & A. Fischer, 1996

1.5.2 Mittlere Rohwerte in den elf AVEM - Dimensionen

Tabelle 1: Mittlere Rohwerte in den 11 AVEM-Skalen (gesamt und differenziert nach den 4 Clustern, n = 1589; 1996) (aus: Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2002). AVEM – Manual, 2. Auflage, S. 20)

	Gesamt	Cluster 1 (Muster G)	Cluster 2 (Muster S)	Cluster 3 (Risikomuster A)	Cluster 4 (Risikomuster B)	signifikante Unterschiede
AVEM-Skala	M_g (s_g)	M_{cl1} (s_{cl1})	M_{cl2} (s_{cl2})	M_{cl3} (s_{cl3})	M_{cl4} (s_{cl4})	zwischen den Clustern $p < .05$
1. Bedeutsamkeit der Arbeit	17.0 (5.03)	17.9 (4.15)	12.5 (3.53)	20.9 (3.80)	14.6 (3.82)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
2. Beruflicher Ehrgeiz	18.7 (4.90)	21.6 (4.27)	15.1 (3.84)	20.5 (4.15)	15.8 (3.68)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
3. Verausgabungsbereitschaft	19.3 (4.53)	19.6 (3.47)	14.8 (3.42)	22.5 (3.56)	18.4 (3.82)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
4. Perfektionsstreben	22.4 (4.31)	23.9 (3.49)	19.0 (4.26)	24.3 (3.45)	20.9 (3.87)	1-2, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
5. Distanzierungsfähigkeit	16.8 (5.16)	18.2 (4.10)	21.9 (3.71)	13.2 (3.95)	15.6 (4.34)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
6. Resignations-tendenz	16.3 (4.63)	13.4 (3.56)	14.0 (3.36)	17.7 (4.16)	20.1 (3.95)	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
7. Offens. Problembewältigung	22.4 (3.85)	25.5 (2.89)	21.5 (2.93)	22.8 (3.22)	18.8 (3.21)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
8. Innere Ruhe/ Ausgeglichenheit	19.5 (4.52)	22.5 (3.57)	21.5 (3.67)	17.8 (3.88)	16.2 (3.94)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
9. Erfolgserleben im Beruf	22.8 (3.82)	25.4 (2.95)	22.1 (3.49)	23.1 (3.11)	19.6 (3.52)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
10. Lebenszufriedenheit	22.0 (4.13)	25.1 (2.94)	23.0 (3.36)	21.1 (3.28)	18.2 (3.80)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
11. Erleben sozialer Unterstützung	22.6 (4.35)	24.9 (3.47)	23.1 (3.83)	21.4 (4.38)	21.0 (4.52)	1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4

Anmerkungen. M: arithmetisches Mittel, s: Standardabweichung

1.6 Weitere Erhebungsinstrumente

1.6.1 Codeseite (Többen / Sieland, 2002)

Um Ihre Angaben anonym bearbeiten zu können, erstellen Sie zunächst Ihren persönlichen Code:

Ihr Code:	Klasse: z. B. EU2, SO3, ...: Der erste Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter: Der letzte Buchstabe der Vornamens Ihrer Mutter: Der zweite Buchstabe Ihres Vornamens: Der dritte Buchstabe Ihres Geburtsmonats: Der dritte Buchstabe Ihres Geburtsortes:
	Ihr Code: _____
AVEM-Kennung:	_____
Rückmeldungen an folgende E-mail-Adresse:	_____

Bitte geben Sie folgende Informationen zu Ihrer Person an:

1. Geschlecht: männlich weiblich
2. Alter: 16 – 20 Jahre 21 – 25 Jahre 26 – 30 Jahre
 31 – 40 Jahre 41 – 50 Jahre 51 – 65 Jahre
3. Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie? bis 20 Std. 21 – 40 Std./Wo
4. Haben Sie bereits Tagebuecherfahrungen? ja nein
 - Es hat mir schon einmal geholfen, dass ich über Erlebnisse gründlich nachgedacht habe. stimmt stimmt nicht
 - Es hat mir schon einmal geschadet, dass ich über ein Erlebnis nicht gründlich nachgedacht habe. stimmt stimmt nicht
 - Nachdenken über sich selbst schadet mehr als es nutzt. stimmt stimmt nicht.
5. Wie haben Sie in den letzten zwei Wochen reflektiert?
 - a) durch Nachdenken ja nein
 - b) mit Notizen ja nein
 - c) im Gespräch mit Vertrauten ja nein
 - d) gar nicht

Nur für Schülerinnen und Schüler:

6. Wie sicher sind Sie sich Ihrer Berufswahl? eher unsicher (0 – 80% Sicherheit)
 eher sicher (80 – 100% Sicherheit)
7. Geben Sie bitte zwei Gründe dafür an, warum Sie in Ihrer Berufswahl unsicher oder sicher sind!

Bitte kontrollieren Sie noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben!

1.6.2 Abschlussbilanz (Többen / Sieland, 2002)

FRAGEN ZUR ABSCHLUSSBILANZ

Bitte entsprechend ankreuzen oder ausfüllen!

Mein Code: _____

Merke ich deutliche Unterschiede zu bisherigen Reflexionsgewohnheiten, seit ich das Tagebuch führe? ja nein

Falls ja, welche?

Welche Fragen habe ich mir beim Emotionstagebuch selten, manchmal oder häufig gestellt?

- | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Fragen nach positiven Gefühlen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach negativen Gefühlen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Ursachen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Bewertung | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Zielen/Effekten | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Alternativen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach ... | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |

Welche Fragen habe ich selten, manchmal oder häufig übersehen / ausgelassen?

- | | | | |
|--------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| Fragen nach positiven Gefühlen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach negativen Gefühlen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Ursachen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Bewertung | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Zielen/Effekten | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach Alternativen | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |
| Fragen nach ... | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> manchmal | <input type="checkbox"/> häufig |

Habe ich Handlungsalternativen gefunden? ja neinHabe ich Handlungsalternativen erprobt? ja neinWie viele Handlungsalternativen habe ich bereits verwirklicht? (Anzahl)

Welche Handlungsalternativen will ich in den kommenden Tagen / in Zukunft angehen?

In welcher Rolle habe ich vorwiegend reflektiert (z. B. Schülerin, Praktikantin, Lehrkraft, Freundin, Kollegin, Vorgesetzte, Kind, ...)?

Habe ich meine Rolle(n) seit der Zwischenbilanz verändert? ja neinWerden Gemeinsamkeiten / Unterschiede an den einzelnen Tagen deutlich? ja nein

Falls ja, welche?

Gibt es Ereignisse / Themen / Personen, die mich immer wieder beschäftigen? ja nein

Falls ja, welche?

Wozu habe ich die Selbstreflexionen überwiegend genutzt?

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| zur Dokumentation von Ereignissen <input type="checkbox"/> | zur Entwicklung von Handlungsplänen <input type="checkbox"/> |
| zur Gefühlsbewältigung <input type="checkbox"/> | zur Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen <input type="checkbox"/> |
| zur Ursachenforschung <input type="checkbox"/> | |
| zur Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wozu sollte ich die Selbstreflexionen mehr nutzen?

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| zur Dokumentation von Ereignissen <input type="checkbox"/> | zur Entwicklung von Handlungsplänen <input type="checkbox"/> |
| zur Gefühlsbewältigung <input type="checkbox"/> | zur Kontrolle der Verwirklichung
von Handlungsplänen <input type="checkbox"/> |
| zur Ursachenforschung <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| zur Kontrolle des eigenen
Bewältigungsverhaltens <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Gab es Änderungen in meinem Nutzungsverhalten seit der Zwischenbilanz? ja nein

Was will ich in zukünftigen Reflexionen noch mehr berücksichtigen?

Hat mir die Reflexion positiver oder negativer Erlebnisinhalte mehr gebracht?

- Reflexion positiver Erlebnisse Reflexion negativer Erlebnisse

Haben mir die Aufzeichnungen oder das Reden über die Aufzeichnungen mit der kritischen Freundin / dem kritischen Freund mehr gebracht, oder ist für mich nur beides zusammen eine sinnvolle Herangehensweise?

- Aufzeichnungen Reden über die Aufzeichnungen beides zusammen

Wie beurteile ich die Kooperation mit meiner kritischen Freundin / meinem kritischen Freund?

- Kooperation:* sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

Wie beurteile ich den Nutzen der gezielten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision insgesamt?

- Nutzen:* sehr hoch hoch mittel gering kein

Wie beurteile ich den Aufwand der gezielten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision insgesamt?

- Aufwand:* sehr hoch hoch mittel gering kein

Stehen für mich bisher Aufwand und Nutzen in einem akzeptablen Verhältnis? ja nein

Wie viele Tagesereignisse wurden bisher reflektiert? (Anzahl)

Wurden auch private Tagesereignisse reflektiert? ja nein

Sie haben in der Zwischenbilanz Ihre Hoffnungen und Befürchtungen zum Projekt "Gezielte Selbstreflexion und kollegiale Supervision" dargestellt. Geben Sie bitte abschließend an:

welche Hoffnungen wurden erfüllt?

welche Befürchtungen sind tatsächlich eingetreten?

Was Sie sonst noch los werden wollen / müssen ...

Vielen Dank für die Mitarbeit!

2 Formblätter zur Durchführung der Selbstreflexionen

2.1 Informationsschreiben für die Teilnehmerinnen

Informationen für die Teilnehmer am Projekt:

Professionelle Reflexion durch gezielte Selbstreflexion und kollegiale Supervision

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

täglich erleben Sie Stress und Stimmungsschwankungen durch äußere und innere Anlässe, z. B. durch das Zusammentreffen mit sympathischen und unsympathischen Personen oder das Erleben von angenehmen oder unangenehmen Situationen, die nicht selten ein spontanes Reagieren erforderlich machen. Oft genug müssen Sie sich immer wieder mit denselben Personen oder Situationen auseinandersetzen, und immer wieder haben Sie dann ein ähnliches, oft unangenehmes Gefühl. Manchmal fühlen Sie sich durch ein Erlebnis so betroffen, dass wenigstens ein „ungutes Gefühl“ für den Rest des Tages oder bis zum nächsten Zusammentreffen mit der jeweiligen Person zurückbleibt.

Täglich gilt es oft so viele Entscheidungen für das eigene Reagieren und Verhalten zu treffen, dass es in der Regel gar nicht möglich ist, bewusst alle Perspektiven und Entscheidungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Dies führt dazu, dass Sie oft aus dem „Bauch heraus“ handeln, unbewusst geleitet durch sich im Laufe Ihres Lebens gebildete Verhaltens-, Erlebens- und Denkmuster. Damit Sie aber Ihre Aufgaben auch nach größerer Betroffenheit wieder konstruktiv erledigen können, ist es wichtig, das eigene Verhalten im jeweiligen Kontext zu reflektieren.

Mit Hilfe der Reflexionsmethode „gezielte Selbstreflexion“ bekommen Sie einen Einblick in Ihre Reflexionsgewohnheiten und können diese verbessern. Sie können Ihre Fähigkeit ausbauen, relevante Erfahrungen, die Ihnen gefühlsmäßig nahe gehen, handlungsleitend zu reflektieren. Diese Form von professionellem selbst gesteuertem Lernen ist eine wichtige Voraussetzung für kooperatives Lernen und für die Supervisionsfähigkeit, die Sie in Ihrer (sozial-) pädagogischen Praxis benötigen, um Ihr eigenes Handeln zu reflektieren und mit Stress angemessen umgehen zu können. Die gezielte Selbstreflexion ermöglicht es Ihnen, langfristig effektiver zu reagieren und nicht immer in dieselben Fallen zu tappen.

Ebenso kommt Ihnen diese Kompetenz aber auch im Privatleben zu Gute. Sie können eine Schlüsselqualifikation erwerben, um Ihre Vergangenheit zu reflektieren und Ihre Zukunft konstruktiver planen und gestalten zu können.

Im Rahmen dieses Projektes wird professionelle Reflexion in Form der gezielten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision angewandt, welche sich wechselseitig ergänzen. Der Zeitaufwand ist beträchtlich, sie werden aber direkt privat und beruflich davon profitieren können. Gleichzeitig unterstützen Sie mit Ihrer Mitarbeit eine wissenschaftliche Untersuchung, deren Ziel es ist, einen Beitrag zur Gesundheitsförderung von Lehrkräften, Erziehern und Sozialassistenten zu leisten, in dem sie die Wirksamkeit der gezielten Selbstreflexion evaluiert und versucht, Vorhersagen des Nutzens der gezielten Selbstreflexion für bestimmte Personengruppen möglich zu machen.

Grundsätzlich sollen berufliche emotionsrelevante Tagesereignisse reflektiert werden. Sollten Sie durch private Ereignisse zur Zeit sehr belastet sein und erscheint Ihnen eine gezielte Auseinandersetzung mit privaten Tagesereignissen wichtiger, so können Sie auch **zusätzlich** private Reflexionsinhalte reflektieren.

Die folgende Tabelle zeigt eine Gegenüberstellung von Aufwand und Nutzen für Sie als Teilnehmer:

Aufwand	Nutzen
Ca. 50 Minuten Fragebogen	Direkte Rückmeldung über ihre persönlichen Potentiale, die sie mit denen vertrauter Kolleginnen und Kollegen vergleichen und sich positiv bewusst machen können
6 Wochen je 2 x Tagebuch über ein relevantes Ereignis	Gründliches Verarbeiten von Erlebnissen statt Verdrängung
Analyse des eigenen Reflexionsstils	Erfahren eigener Reflexionsgewohnheiten und –muster Erkennen eigener Stärken und Schwächen beim Problemlösen
Am Ende jeder Woche Vergleich mit dem Reflexionsstil einer vertrauten Kollegin / eines vertrauten Kollegen	Wechselseitige „Befruchtung“ Intensivierung des kollegialen Austausches
	Hilfe zur Bewältigung privater und beruflicher Belastungssituationen Kennen lernen computergestützter Fragebogen für den eigenen Gesundheitscheck

Der Datenschutz ist gesichert. Die Durchführung dieser wissenschaftliche Untersuchung wurde von der Bezirksregierung Braunschweig mit Schreiben an die Universität Lüneburg vom 25.11.2002 genehmigt.

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit!

2.3 Muster - Tagebuchblatt zur Einführung

Handlungsleitende Selbstreflexion: Emotionstagebuch

Wähle dir ein berufliches emotionsrelevantes positives oder negatives Tagesereignis aus, und beschreibe es in Spalte 1. Beginne nach jedem Satz eine neue Zeile. Finde nun in Spalte 2 zu jedem Satz deines Textes aus Spalte 1 eine reflexionsleitende Frage. Überlege in Spalte 3, ob es noch ergänzende Fragen zu deinem Tagesereignis gibt. Führe deine Reflexion in Spalte 4 fort, und beziehe dabei die ergänzenden Fragen ein, so dass du einen Handlungsplan für die kommenden Tage entwirfst, der dir ein konstruktiveres Handeln in ähnlichen Situationen ermöglicht.

Ein Beispiel:

Mein Code: _____

Reflexionsinhalt: beruflich / privat
positiv / negativ

<p>2. Worüber ich heute reflektieren will, so dass ich für mich und Morgen etwas lernen kann: Datum/Ihr Text: Diese geplante Aktivität verlief fürchterlich. Ich hatte mich so gut vorbereitet und alles ist doch ganz anders gekommen. Mitten im Angebot ist mir fast der Atem weggeblieben, weil ich mit den Reaktionen der Kinder nicht mehr fertig wurde. Ich glaube, sie waren mit dem Thema überfordert, und außerdem habe ich einige Schritte nicht genügend erklärt. Und dann die Beobachtung durch die Lehrkraft...</p>	<p>2. Reflexionsleitende Fragen:</p> <p>Wie war es?</p> <p>Warum war es so?</p> <p>Was war schlimm? Warum war ich so?</p> <p>Warum waren die so?</p> <p>Was machte mich verrückt?</p>
<p>4. Weiterführende Reflexion: ...?</p>	<p>3. Ergänzende Fragen:</p> <p>War das wirklich so schlimm? Was kann ich besser/anders machen? Wie lösen andere das Problem? Was kann ich morgen tun?</p>
<p>Mein neuer Vorsatz: Ab sofort will ich ...</p>	

2.4 Fragenkatalog für die kollegiale Supervision

Fragen für die kollegiale Supervision

Sprechen Sie mit Ihrem „kritischen Freund“ zunächst über die Inhalte, die Sie im Zusammenhang mit der gezielten Selbstreflexion am meisten bewegen!

Erzählen Sie sich dann gegenseitig erst das positive und danach das negative Ereignis, das sie reflektiert haben.

Anschließend prüfen Sie anhand des folgenden Fragenkataloges, ob sie bei Ihrem Austausch über einzelne Punkte noch nicht gesprochen haben:

- Wie ist es mir bei der Reflexion ergangen?
- Was fiel mir eher leicht, was machte mir Schwierigkeiten?
- Habe ich Fragen zu den Ereignisbeschreibungen finden können?
- Welche Art von Fragen stelle ich? Wonach frage ich häufiger? Gibt es Unterschiede zu den Fragen, die sich mein kritischer Freund stellt? Können wir uns gegenseitig noch zusätzliche Fragen zu den geschilderten Fragen anbieten?
- Habe ich Handlungsalternativen gefunden? Habe ich schon versucht, sie tatsächlich umzusetzen?
 - Wenn ja, wie habe ich es geschafft, diese zu verwirklichen?
 - Wenn nein, was hat mich daran gehindert, meine gefassten Entschlüsse umzusetzen?
- Was nehme ich mir in Bezug auf die gezielte Selbstreflexion für die nächste Woche ganz besonders vor?

2.5 Formblatt für die Zwischenbilanz

Fragen zur Zwischenbilanz

Mein Code: _____

Bitte entsprechend ankreuzen oder ausfüllen!

- Merke ich deutliche Unterschiede zu bisherigen Reflexionsgewohnheiten, seit ich das Tagebuch führe? Nein Ja
- Wenn ja, welche Unterschiede sind das?

- Welche Fragen habe ich mir beim Emotionstagebuch häufig gestellt? Habe ich eher ...
 - positive Gefühle hinterfragt?
 - negative Gefühle hinterfragt?
 - nach Gründen für Verhalten gesucht?
 - Fragen zur Bewertung gestellt?
 - nach Zielen/Effekten gefragt?
 - nach Handlungsalternativen oder Lösungen gesucht?
 - ...

- Welche Fragen habe ich übersehen / ausgelassen? Habe ich eher Fragen nach/zur ... weggelassen?
 - positiven Gefühlen
 - negativen Gefühlen
 - Gründen für Verhalten
 - Bewertung
 - Zielen/Effekten
 - Handlungsalternativen oder Lösungen
 - ...

- Habe ich Handlungsalternativen gefunden? Ja Nein ...erprobt? Ja Nein
- Wie viele Handlungsalternativen habe ich bereits verwirklicht? Anzahl: _____
- Welche Handlungsalternativen will ich in den kommenden Tagen angehen?

- Täglich nehmen wir in verschiedenen Lebensbereichen und Gruppen, denen wir angehören, eine Vielzahl unterschiedlicher Rollen ein, z. B. die der Schülerin, Praktikantin, Lehrkraft, Freundin, Kollegin, Vorgesetzten, Kind oder Mutter usw.. Überprüfen Sie und beantworten Sie die folgende Frage!
Aus welcher Rolle heraus bzw. in welcher Rolle habe ich vorwiegend reflektiert?

- Werden Gemeinsamkeiten / Unterschiede an den einzelnen Tagen deutlich? Gibt es Ereignisse / Themen / Personen, die mich immer wieder beschäftigen? Welche sind das?

- Wozu habe ich die Selbstreflexionen überwiegend genutzt?
 - zur Dokumentation von Ereignissen
 - zur Gefühlsbewältigung
 - zur Ursachenforschung
 - zur Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens
 - zur Entwicklung von Handlungsplänen
 - zur Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen
 - ...

- Wozu sollte ich die Selbstreflexionen mehr nutzen?
 - zur Dokumentation von Ereignissen
 - zur Gefühlsbewältigung
 - zur Ursachenforschung
 - zur Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens
 - zur Entwicklung von Handlungsplänen
 - zur Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen
 - ...
 - Hat mir bisher die Reflexion positiver oder negativer Erlebnisinhalte mehr gebracht?
 - Haben mir bisher die Aufzeichnungen oder das Reden über die Aufzeichnungen mit der kritischen Freundin / dem kritischen Freund mehr gebracht, oder ist für mich nur beides zusammen eine sinnvolle Herangehensweise ?
 - Wie beurteile ich den Nutzen (N) der gezielten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision bisher insgesamt?
- | | | | | |
|------------------|-------------|-----------------|----------------|------------|
| 1 = sehr hoher N | 2 = hoher N | 3 = mittlerer N | 4 = geringer N | 5 = kein N |
| | | | | |
- Wie beurteile ich den Aufwand (AW) der gezielten Selbstreflexion und der kollegialen Supervision bisher insgesamt?
- | | | | | |
|-------------------|--------------|------------------|-----------------|-------------|
| 1 = sehr hoher AW | 2 = hoher AW | 3 = mittlerer AW | 4 = geringer AW | 5 = kein AW |
| | | | | |
- Stehen für mich bisher Aufwand und Nutzen in einem akzeptablen Verhältnis? Ja Nein
 - Wie viele Tagesereignisse wurden bisher reflektiert? Anzahl: _____
 - Wurden auch private Tagesereignisse reflektiert? Ja Nein
 - Was will ich in meinen weiteren Reflexionen noch mehr berücksichtigen?

Als Sie von dem Projekt „Gezielte Selbstreflexion und kollegiale Supervision“ gehört haben,

a) welche Hoffnungen und

b) welche Befürchtungen

hatten Sie?

- Welche Hoffnungen wurden erfüllt?
- Welche Befürchtungen sind tatsächlich eingetreten?

Was Sie sonst noch loswerden wollen / müssen...

3 Tabellen zur Stichprobe (Auswertung der Codeseite)

Für eine bessere Lesbarkeit wurden einige Tabellen zur Stichprobenbeschreibung (Kapitel 4.3) in den Anhang 3 aufgenommen. Verweise auf diese Tabellen befinden sich im Text.

3.1 Übersicht über die Teilnahme

3.1.1 Übersicht über die Teilnahme der BFS – Klassen (Sozialassistentinnen)

Tabelle 2: Übersicht über die Teilnahme der BFS – Klassen (Sozialassistentinnen)

Übersicht über die Teilnahme der BFS – Klassen (Sozialassistentinnen)						
Experimentalgruppe				Kontrollgruppe		
Klasse/ Jahr	Anzahl Gültige/ Gesamt	Davon PR	Männer	Klasse / Jahr	Anzahl Gültige/ Gesamt	Männer
SU5 2003	09 von 20	4	-	SU3 2003	14 von 16	1
SO1 2003	15 von 21	10	-	SU4 2003	14 von 17	2
SO4 2003	20 von 22	13	3	SO2 2003	15 von 23	1
SO6 2003	16 von 24	2	1	SO3 2003	04 von 18	-
SU1 2004	18 von 21	14	3	SO5 2003	13 von 18	2
SU2 2004	16 von 23	2	2	SU3 2004	16 von 22	1
SU5 2004	20 von 21	5	4	SU4 2004	17 von 22	4
SO6 2004	15 von 24	5	1	SU6 2004	15 von 19	2
Gesamt:	n = 129 von 176	55	14		n = 108 von 155	13
Drop out:	47				47	

PR = private Reflexionsinhalte, SU = Sozialassistentenunterstufe, SO = Sozialassistentenoberstufe

3.1.2 Übersicht über die Teilnahme der FSP– Klassen (Erzieherinnen)

Tabelle 3: Übersicht über die Teilnahme der FSP– Klassen (Erzieherinnen)

Übersicht über die Teilnahme der FSP - Klassen (Erzieherinnen)						
Experimentalgruppe				Kontrollgruppe		
Klasse/ Jahr	Anzahl Gültige/ Gesamt	Davon PR	Männer	Klasse / Jahr	Anzahl Gültige/ Gesamt	Männer
EO1 2003	13 von 17	5	2	EO3 2003	11 von 15	-
EO2 2003	19 von 19	5	1	EO4 2003	15 von 15	-
EU2 2004	24 von 25	20	2	EO2 2004	11 von 17	1
EO1 2004	22 von 23	12	2	EO3 2004	21 von 21	2
Gesamt:	n = 78 von 84	42	7		n = 58 von 68	3
Drop out:	6				10	

PR = private Reflexionsinhalte, EU = Erzieherunterstufe, EO = Erzieheroberstufe

3.1.3 Gesamtübersicht über die Teilnahme der FSP- und BFS - Klassen (Erzieherinnen und Sozialassistentinnen)

Tabelle 4: Gesamtübersicht über die Teilnahme der FSP- und BFS- Klassen (Erzieherinnen und Sozialassistentinnen)

Gesamtübersicht über die Teilnahme der FSP- und BFS- Klassen						
Experimentalgruppe				Kontrollgruppe		
Gültige Teilnahme	Drop out	Private Reflexionsinhalte	Männer	Gültige Teilnahme	Drop out	Männer
207	53	97	21	166	57	16

3.2 Altersverteilung

Tabelle 5: Altersverteilung

Altersverteilung										
	16 – 20 J.		21 – 25 J.		26 – 30 J.		31- 40 J.		41 – 50 J.	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. BFS (N= 129 – 1)	112	88%	14	11%	2	2%	-	0%	-	-
Exp. FSP (N= 78)	37	47%	36	46%	2	3%	2	3%	1	1%
Kontr. BFS (N= 108)	93	86%	14	13%	1	1%	-	0%	-	-
Kontr. FSP (N= 58 - 1)	35	61%	17	30%	4	7%	1	2%	-	-
Exp. Gesamt (N= 207)	149	72%	50	24%	4	2%	2	1%	1	0%
Kontr. Gesamt (N= 167)	128	77%	31	19%	5	3%	3	1%	-	-
Gesamt	277	74%	81	22	9	2%	6	1%	1	0%

Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, BFS = Berufsfachschule, FSP = Fachschule, J. = Jahre

3.3 Sicherheit in der Berufswahl

Tabelle 6 Sicherheit in der Berufswahl

Sicherheit in der Berufswahl				
	Eher sicher (80 – 100% Sicherheit)		Eher unsicher (0 – 80% Sicherheit)	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. Soz. (N= 129 - 1)	96	75%	32	25%
Exp. Erz. (N= 78)	69	88%	9	12%
Kontr. Soz. (N= 108)	73	68%	35	32%
Kontr. Erz. (N= 58)	51	88%	7	12%
Exp. Gesamt (N= 206)	165	80%	41	20%
Kontr. Gesamt (N= 166)	124	75%	42	25%
Gesamt (N= 372)	289	78%	83	22%
Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, Soz. = Sozialassistentinnen, Erz. = Erzieherinnen				

3.4 Tagebucheinfahrungen

Tabelle 7: Tagebucheinfahrungen

Tagebucheinfahrungen				
	Ja		Nein	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. Soz. (N= 129)	69	53%	60	47%
Exp. Erz. (N= 78)	47	60%	31	40%
Kontr. Soz. (N= 108)	70	65%	38	35%
Kontr. Erz. (N= 58)	43	74%	15	26%
Exp. Gesamt (N= 207)	116	56%	91	44%
Kontr. Gesamt (N= 166)	113	68%	53	32%
Gesamt (N= 373)	229	61%	144	39%
Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, Soz. = Sozialassistentinnen, Erz. = Erzieherinnen				

3.5 Einstellungen zur Reflexion

Item: „Es hat mit heute schon mal geholfen, dass ich über Erlebnisse gründlich nachgedacht habe.“

Tabelle 8: Einstellung zur Reflexion (1)

Einstellung zur Reflexion				
	Positiv		Negativ	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. Soz. (N= 129 - 1)	117	91%	11	9%
Exp. Erz. (N= 78 - 1)	73	95%	4	5%
Kontr. Soz. (N= 108 - 1)	97	91%	10	9%
Kontr. Erz. (N= 58)	55	95%	3	5%
Exp. Gesamt (N= 205)	190	93%	15	7%
Kontr. Gesamt (N= 165)	152	92%	13	8%
Gesamt (N= 370)	314	92%	56	8%
Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, Soz. = Sozialassistentinnen, Erz. = Erzieherinnen				

Item: „Es hat mit heute schon mal geschadet, dass ich über ein Erlebnis nicht gründlich nachgedacht habe.“

Tabelle 9: Einstellung zur Reflexion (2)

Einstellung zur Reflexion				
	Positiv		Negativ	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. Soz. (N= 129 - 1)	76	59%	52	41%
Exp. Erz. (N= 78 - 2)	55	72%	21	28%
Kontr. Soz. (N= 108 - 2)	64	60%	42	40%
Kontr. Erz. (N= 58 - 1)	29	51%	28	49%
Exp. Gesamt (N= 204)	131	64%	73	36%
Kontr. Gesamt (N= 163)	93	57%	70	43%
Gesamt (N= 367)	224	61%	143	39%
Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, Soz. = Sozialassistentinnen, Erz. = Erzieherinnen				

Item: „Nachdenken über sich schadet mehr als es nutzt.“

Tabelle 10: Einstellung zur Reflexion (3)

Einstellung zur Reflexion				
	Positiv		Negativ	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. Soz. (N= 129 - 1)	115	90%	13	10%
Exp. Erz. (N= 78 - 2)	71	93%	5	7%
Kontr. Soz. (N= 108- 2)	84	79%	22	21%
Kontr. Erz. (N= 58)	57	98%	1	2%
Exp. Gesamt (N= 204)	186	91%	18	9%
Kontr. Gesamt (N= 164)	141	86%	23	14%
Gesamt (N= 368)	327	89%	41	11%
Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, Soz. = Sozialassistentinnen, Erz. = Erzieherinnen				

3.6 Bevorzugte Reflexionsformen

Tabelle 11: Bevorzugte Reflexionsformen der Teilnehmerinnen

	Reflexionsverhalten							
	Durch Nachdenken		Mit Notizen		Im Gespräch mit Vertrauten		Gar nicht	
	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent	Anzahl	in Prozent
Exp. Soz. (N= 129)	118 von 121	98%	43 von 104	41%	105 von 123	85%	7 von 129	5%
Exp. Erz. (N= 78)	75 von 77	97%	48 von 64	75%	71 von 76	93%	2 von 78	3%
Kontr. Soz. (N= 108)	100 von 104	96%	52 von 92	57%	88 von 104	85%	4 von 108	4%
Kontr. Erz. (N= 58)	55 von 56	98%	38 von 50	76%	50 von 56	89%	0 von 56	0%
Exp. Gesamt (N= 207)	193 von 198	97%	91 von 168	54%	176 von 199	88%	9 von 207	4%
Kontr. Gesamt (N= 166)	155 von 160	97%	90 von 142	63%	138 von 160	86%	4 von 164	2%
Gesamt (N= 373)	348 von 358	97%	181 von 310	58%	314 von 359	87%	13 von 371	4%
Exp. = Experimentalgruppe, Kontr. = Kontrollgruppe, Soz. = Sozialassistentinnen, Erz. = Erzieherinnen								

4 Ergebnistabellen

Für eine bessere Lesbarkeit wurden einige Ergebnistabellen (Kapitel 6) in den Anhang 4 aufgenommen. Verweise auf diese Tabellen befinden sich im Text.

4.1 Skalen

4.1.1 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Experimentalgruppe

Tabelle 12: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Experimentalgruppe (Skalen)

Deskriptive Statistik					
Skalen (...2= Post)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
HOM	207	1,00	11,00	5,1787	1,62861
HOP	207	2,00	11,00	6,2850	1,69262
HOT	207	2,00	9,00	6,2754	1,29844
SREG	203	18,00	39,00	27,3251	4,17829
WALL	205	15,00	39,00	28,6585	3,98287
WIN1K	205	13,00	27,00	22,2049	2,44688
WIN1B	205	9,00	28,00	17,2195	4,12496
WIN2K	206	8,00	20,00	13,9806	1,98767
WIN2B	207	7,00	20,00	12,4444	2,73339
WINK	204	26,00	47,00	36,1863	3,90965
WINB	205	17,00	47,00	29,6927	6,31123
WBCNT	207	,00	10,00	2,8164	2,74218
HOM2	207	1,00	10,00	5,0966	1,70104
HOP2	207	1,00	11,00	6,3478	1,87854
HOT2	207	2,00	9,00	6,2126	1,32681
SREG2	202	18,00	40,00	27,7822	4,16716
WALL2	201	16,00	40,00	28,8607	3,91669
WIN1K2	206	6,00	30,00	21,8932	3,05850
WIN1B2	204	6,00	30,00	17,5882	4,18148
WIN2K2	199	4,00	20,00	14,0452	2,18419
WIN2B2	199	4,00	20,00	12,0402	2,72259
WINK2	199	10,00	50,00	35,8995	4,83568
WINB2	198	10,00	50,00	29,5960	6,36204
WBCNT2	207	,00	10,00	2,5411	2,82791
Gültige Werte (Listenweise)	181				

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
... 2 = Werte der Postmessung.

4.1.2 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Kontrollgruppe

Tabelle 13: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Kontrollgruppe (Skalen)

Deskriptive Statistik					
Skalen (...2= Post)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
HOM	166	1,00	9,00	4,9819	1,45840
HOP	166	3,00	10,00	6,2590	1,57222
HOT	166	2,00	10,00	6,2952	1,45339
SREG	163	15,00	39,00	26,6687	4,51890
WALL	166	15,00	39,00	28,4337	3,92874
WIN1K	162	16,00	28,00	22,2778	2,56166
WIN1B	161	6,00	28,00	17,4534	4,02485
WIN2K	162	8,00	19,00	13,8457	1,97993
WIN2B	162	6,00	20,00	12,6790	2,29137
WINK	158	25,00	45,00	36,1329	4,06336
WINB	158	13,00	45,00	30,1899	5,73308
WBCNT	166	,00	10,00	2,8313	2,65293
HOM2	166	,00	9,00	4,9940	1,59733
HOP2	166	,00	11,00	6,2048	1,84397
HOT2	166	,00	10,00	6,0361	1,62142
SREG2	160	15,00	40,00	27,0312	4,01165
WALL2	163	12,00	40,00	28,9571	3,80440
WIN1K2	161	14,00	29,00	21,9565	2,98820
WIN1B2	161	8,00	28,00	17,7019	4,03089
WIN2K2	164	8,00	20,00	14,3902	2,02291
WIN2B2	162	5,00	19,00	12,2654	2,87589
WINK2	161	22,00	48,00	36,3540	4,53102
WINB2	159	14,00	47,00	29,9686	6,36289
WBCNT2	166	,00	10,00	2,6325	2,77498
Gültige Werte (Listenweise)	139				

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung; ... 2 = Werte der Postmessung

4.1.3 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimentalgruppe

Tabelle 14: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimentalgruppe (Skalen)

Deskriptive Statistik					
Skalen (...2= Post)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
HOM	78	2,00	9,00	5,4359	1,58393
HOP	78	2,00	10,00	6,1795	1,78554
HOT	78	2,00	9,00	6,2051	1,40831
SREG	76	18,00	39,00	27,5132	4,08083
WALL	78	15,00	37,00	29,0256	4,16845
WIN1K	78	13,00	27,00	22,5128	2,44282
WIN1B	77	9,00	28,00	17,4935	4,32138
WIN2K	77	8,00	19,00	14,5455	1,98379
WIN2B	78	7,00	18,00	12,7564	2,65401
WINK	77	26,00	45,00	37,1039	3,91214
WINB	77	17,00	44,00	30,2987	6,38268
WBCNT	78	,00	10,00	2,9615	2,81204
HOM2	78	2,00	10,00	5,5385	1,76320
HOP2	78	1,00	11,00	6,3974	1,88183
HOT2	78	3,00	9,00	6,4744	1,07781
SREG2	75	20,00	40,00	28,0667	4,29750
WALL2	75	16,00	38,00	29,4667	4,27227
WIN1K2	77	15,00	30,00	22,4805	3,07199
WIN1B2	76	8,00	30,00	17,6053	4,41838
WIN2K2	76	8,00	20,00	14,5658	2,44587
WIN2B2	75	4,00	19,00	12,2933	2,92137
WINK2	76	24,00	47,00	36,9474	4,98503
WINB2	75	15,00	43,00	29,7333	6,56225
WBCNT2	78	,00	10,00	2,8846	2,82834
Gültige Werte (Listenweise)	68				

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
... 2 = Werte der Postmessung

4.1.4 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenkontrollgruppe

Tabelle 15: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenkontrollgruppe (Skalen)

Deskriptive Statistik					
Skalen (...2= Post)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
HOM	58	1,00	9,00	4,8966	1,45927
HOP	58	4,00	10,00	6,5690	1,54593
HOT	58	2,00	9,00	6,0862	1,46640
SREG	58	15,00	39,00	26,5345	4,44544
WALL	58	17,00	39,00	29,1207	3,54459
WIN1K	57	16,00	28,00	23,0000	2,31455
WIN1B	56	9,00	28,00	18,4286	3,82745
WIN2K	57	9,00	18,00	14,1754	1,87200
WIN2B	57	9,00	17,00	13,0877	1,75541
WINK	56	26,00	45,00	37,2321	3,73675
WINB	56	18,00	43,00	31,5179	4,96896
WBCNT	58	,00	9,00	3,2069	2,58714
HOM2	58	2,00	8,00	5,1034	1,57491
HOP2	58	3,00	10,00	6,5517	1,78858
HOT2	58	1,00	10,00	6,2931	1,66500
SREG2	57	19,00	36,00	28,1579	3,60451
WALL2	58	22,00	38,00	29,9828	3,20357
WIN1K2	57	16,00	29,00	23,4561	2,65969
WIN1B2	57	8,00	28,00	17,5439	4,33042
WIN2K2	58	9,00	19,00	15,0690	2,10148
WIN2B2	57	5,00	19,00	12,5439	2,97652
WINK2	57	28,00	48,00	38,5088	4,23473
WINB2	56	15,00	47,00	30,1250	6,80658
WBCNT2	58	,00	10,00	2,9138	2,86714
Gültige Werte (Listenweise)	52				

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
... 2 = Werte der Postmessung

4.1.5 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimentalgruppe

Tabelle 16: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimentalgruppe (Skalen)

Deskriptive Statistik					
Skalen (...2= Post)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
HOM	129	1,00	11,00	5,0233	1,64157
HOP	129	2,00	11,00	6,3488	1,63770
HOT	129	2,00	9,00	6,3178	1,23101
SREG	127	18,00	37,00	27,2126	4,24756
WALL	127	18,00	39,00	28,4331	3,86394
WIN1K	127	16,00	27,00	22,0157	2,43970
WIN1B	128	9,00	27,00	17,0547	4,01044
WIN2K	129	8,00	20,00	13,6434	1,91947
WIN2B	129	7,00	20,00	12,2558	2,77342
WINK	127	26,00	47,00	35,6299	3,81684
WINB	128	17,00	47,00	29,3281	6,26465
WBCNT	129	,00	10,00	2,7287	2,70633
HOM2	129	1,00	9,00	4,8295	1,61111
HOP2	129	1,00	10,00	6,3178	1,88325
HOT2	129	2,00	9,00	6,0543	1,43783
SREG2	127	18,00	40,00	27,6142	4,09616
WALL2	126	21,00	40,00	28,5000	3,65896
WIN1K2	129	6,00	30,00	21,5426	3,00782
WIN1B2	128	6,00	30,00	17,5781	4,05204
WIN2K2	123	4,00	20,00	13,7236	1,94726
WIN2B2	124	4,00	20,00	11,8871	2,59521
WINK2	123	10,00	50,00	35,2520	4,64404
WINB2	123	10,00	50,00	29,5122	6,26252
WBCNT2	129	,00	10,00	2,3333	2,81828
Gültige Werte (Listenweise)	113				

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
... 2 = Werte der Postmessung

4.1.6 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenkontrollgruppe

Tabelle 17: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenkontrollgruppe (Skalen)

Deskriptive Statistik					
Skalen (...2= Post)	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
HOM	108	1,00	9,00	5,0278	1,46267
HOP	108	3,00	10,00	6,0926	1,56800
HOT	108	3,00	10,00	6,4074	1,44065
SREG	105	15,00	39,00	26,7429	4,57844
WALL	108	15,00	38,00	28,0648	4,08845
WIN1K	105	17,00	28,00	21,8857	2,61399
WIN1B	105	6,00	27,00	16,9333	4,04842
WIN2K	105	8,00	19,00	13,6667	2,02231
WIN2B	105	6,00	20,00	12,4571	2,51545
WINK	102	25,00	45,00	35,5294	4,12600
WINB	102	13,00	45,00	29,4608	6,01100
WBCNT	108	,00	10,00	2,6296	2,67768
HOM2	108	,00	9,00	4,9352	1,61345
HOP2	108	,00	11,00	6,0185	1,85443
HOT2	108	,00	10,00	5,8981	1,58816
SREG2	103	15,00	40,00	26,4078	4,10508
WALL2	105	12,00	40,00	28,3905	4,00119
WIN1K2	104	14,00	28,00	21,1346	2,84573
WIN1B2	104	8,00	27,00	17,7885	3,87592
WIN2K2	106	8,00	20,00	14,0189	1,88721
WIN2B2	105	6,00	19,00	12,1143	2,82269
WINK2	104	22,00	46,00	35,1731	4,26192
WINB2	103	14,00	45,00	29,8835	6,14099
WBCNT2	108	,00	10,00	2,4815	2,72572
Gültige Werte (Listenweise)	87				

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
... 2 = Werte der Postmessung

4.1.7 Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (Skalen)

Tabelle 18: Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (Skalen)

Skalen	M / s von E	M / s von K	M / s der Erz.E	M / s der Erz.K	M / s von Soz.E	M / s der Soz.K
HOM	5,18 / 1,63	4,98 / 1,46	5,43 / 1,58*)	4,90 / 1,46 *)	5,02 / 1,64	5,03 / 1,46
HOP	6,29 / 1,69	6,26 / 1,57	6,18 / 1,79	6,57 / 1,55	6,35 / 1,64	6,09 / 1,57
HOT	6,28 / 1,30	6,30 / 1,45	6,21 / 1,41	6,09 / 1,47	6,32 / 1,23	6,41 / 1,44
SREG	27,32 / 4,18	26,67 / 4,52	27,51 / 4,08	26,53 / 4,45	27,21 / 4,25	26,74 / 4,58
WALL	28,66 / 3,98	28,43 / 3,92	29,02 / 4,17	29,12 / 3,54	28,43 / 3,86	28,06 / 4,09
WIN1K	22,20 / 2,45	22,28 / 2,56	22,51 / 2,44**)	23 / 2,31**)	22,02 / 2,44**)	21,89 / 2,61**)
WIN1B	17,22 / 4,12	17,45 / 4,02	17,49 / 4,32*)	18,43 / 3,83*)	17,05 / 4,01*)	16,93 / 4,05*)
WIN2K	13,98 / 1,99	13,84 / 1,98	14,55 / 1,98**)	14,17 / 1,87**)	13,64 / 1,92**)	13,66 / 2,02**)
WIN2B	12,44 / 2,73	12,68 / 2,29	12,76 / 2,65*)	13,09 / 1,76*)	12,26 / 2,77*)	12,45 / 2,52*)
WINK	36,19 / 3,91	36,13 / 4,06	37,10 / 3,91**)	37,23 / 3,74**)	35,63 / 3,82**)	35,53 / 4,13**)
WINB	29,69 / 6,31	30,19 / 5,73	30,30 / 6,38*)	31,52 / 4,97*)	29,33 / 6,26*)	29,46 / 6,01*)
WBCNT	2,82 / 2,74	2,83 / 2,65	2,96 / 2,81	3,21 / 2,59	2,72 / 2,7	2,63 / 2,68

M = Mittelwert, s = Standardabweichung, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung; = Signifikante Unterschiede zwischen E und K, = Signifikante Unterschiede zwischen Erzieherinnen (E und K) und Sozialassistentinnen (E und K), *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,05 Niveau; **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,01 Niveau (T-Werte: s. Anhang C, 2 und 3)

4.1.8 Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (Skalen)

Tabelle 19: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (Skalen)

Skalen	M / s von E prä	Min. / Max. von E prä	M / s von E post	Min. / Max. von E post	M / s von K prä	Min. / Max. von K prä	M / s von K post	Min. / Max. von K post	Min. / Max. von Erz. E	Min. / Max. von Soz. E
HOM	5,18 / 1,63	1 / 11	5,10 / 1,70	1 / 10	4,98 / 1,46	1 / 9	4,99 / 1,59	0 / 9	2 / 9	1 / 11
HOP	6,29 / 1,69	2 / 11	6,35 / 1,88	1 / 11	6,26 / 1,57	3 / 10	6,20 / 1,84	0 / 11	2 / 10	2 / 11
HOT	6,28 / 1,30	2 / 9	6,21 / 1,33	2 / 9	6,30 / 1,45	2 / 10	6,04 / 1,62	0 / 10	2 / 9	2 / 9
SREG	27,32 / 4,18	18 / 39	27,78 / 4,17	18 / 40	26,67 / 4,52	15 / 39	27,03 / 4,01	15 / 40	18 / 39	18 / 37
WALL	28,66 / 3,98	15 / 39	28,86 / 3,92	16 / 40	28,43 / 3,92	15 / 39	28,95 / 3,80	12 / 40	15 / 37	18 / 39
WIN1K	22,20 / 2,45	13 / 27	21,89 / 3,06	6 / 30	22,28 / 2,56	16 / 28	21,96 / 2,99	14 / 29	13 / 27	16 / 27
WIN1B	17,22 / 4,12	9 / 28	17,59 / 4,18	6 / 30	17,45 / 4,02	6 / 28	17,70 / 4,03	8 / 28	9 / 28	9 / 27
WIN2K	13,98 / 1,99	8 / 20	14,04 / 2,18	4 / 20	13,84 / 1,98**)	8 / 19	14,39 / 2,02**)	8 / 20	8 / 19	8 / 20
WIN2B	12,44 / 2,73	7 / 20	12,04 / 2,72	4 / 20	12,68 / 2,29	6 / 20	12,26 / 2,87	5 / 19	7 / 18	7 / 20
WINK	36,19 / 3,91	26 / 47	35,89 / 4,84	10 / 50	36,13 / 4,06	25 / 45	36,35 / 4,53	22 / 48	26 / 45	26 / 47
WINB	29,69 / 6,31	17 / 47	29,59 / 6,36	10 / 50	30,19 / 5,73	13 / 45	29,97 / 6,36	14 / 47	17 / 44	17 / 47
WBCNT	2,82 / 2,74	0 / 10	2,54 / 2,83	0 / 10	2,83 / 2,65	0 / 10	2,63 / 2,77	0 / 10	0 / 10	0 / 10

M = Mittelwert, s = Standardabweichung, Min. = Minimaler Wert, Max = Maximaler Wert, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung, - = Signifikante Unterschiede zwischen prä und post, **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,01 Niveau

4.2 AVEM

4.2.1 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Experimental- und die Kontrollgruppe

Tabelle 20 (a – f): Ergebnisse der Prä- und Postmessung (AVEM) für die Experimental- und die Kontrollgruppe

```

stddev( ave_su( F5.4 ) 'Std.abw')
validn( ave_su( NEQUAL5.0 ))
mean( plg( F7.2 ))
stddev( plg( F5.4 ) 'Std.abw')
validn( plg( NEQUAL5.0 )).

```

		Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit			Beruflicher Ehrgeiz		
		Mittelwert	Std.abw	Gültige N	Mittelwert	Std.abw	Gültige N
1 Experimental	1 PRAE	17,15	4,4911	N=207	21,21	4,3812	N=207
	2 POST	17,09	4,3736	N=207	21,33	4,2925	N=207
	Gesamt	17,12	4,4275	N=414	21,27	4,3322	N=414
2 Kontroll	1 PRAE	17,48	4,5216	N=166	21,42	4,2500	N=166
	2 POST	17,28	4,1012	N=166	21,11	4,1712	N=166
	Gesamt	17,38	4,3111	N=332	21,27	4,2071	N=332

		Verausgabungsbereitschaft			Perfektionsstreben		
		Mittelwert	Std.abw	Gültige N	Mittelwert	Std.abw	Gültige N
1 Experimental	1 PRAE	18,08	3,8747	N=207	20,84	4,3334	N=207
	2 POST	18,03	4,2688	N=207	20,29	4,5068	N=207
	Gesamt	18,05	4,0716	N=414	20,56	4,4242	N=414
2 Kontroll	1 PRAE	17,99	3,9543	N=166	21,56	4,0354	N=166
	2 POST	18,15	3,6208	N=166	20,93	3,8132	N=166
	Gesamt	18,07	3,7864	N=332	21,24	3,9327	N=332

		Distanzierungsfähigkeit			Resignationstendenz (bei Mißerfolgen)		
		Mittelwert	Std.abw	Gültige N	Mittelwert	Std.abw	Gültige N
1 Experimental	1 PRAE	18,99	4,3197	N=207	17,77	4,6576	N=207
	2 POST	18,86	4,4374	N=207	17,42	4,9641	N=207
	Gesamt	18,93	4,3741	N=414	17,59	4,8107	N=414
2 Kontroll	1 PRAE	18,97	4,2929	N=166	18,56	4,7793	N=166
	2 POST	19,04	4,0853	N=166	18,07	4,5561	N=166
	Gesamt	19,00	4,1842	N=332	18,32	4,6684	N=332

		Offensive Problembewältigung			Innere Ruhe/Ausgeglichenheit		
		Mittelwert	Std.abw	Gültige N	Mittelwert	Std.abw	Gültige N
1 Experimental	1 PRAE	21,18	4,0906	N=207	19,69	3,8140	N=207
	2 POST	21,00	4,2524	N=207	19,49	4,0071	N=207
	Gesamt	21,09	4,1683	N=414	19,59	3,9082	N=414
2 Kontroll	1 PRAE	20,95	3,9586	N=166	19,11	4,1741	N=166
	2 POST	20,91	3,7865	N=166	19,45	4,3604	N=166
	Gesamt	20,93	3,8677	N=332	19,28	4,2651	N=332

		Erfolgsereben im Beruf			Lebenszufriedenheit		
		Mittelwert	Std.abw	Gültige N	Mittelwert	Std.abw	Gültige N
1 Experimental	1 PRAE	20,35	4,0763	N=207	20,24	4,6831	N=207
	2 POST	20,54	4,4870	N=207	20,57	4,6586	N=207
	Gesamt	20,44	4,2825	N=414	20,41	4,6681	N=414
2 Kontroll	1 PRAE	19,76	4,2841	N=166	20,10	4,4752	N=166
	2 POST	19,89	4,0157	N=166	20,68	4,1459	N=166
	Gesamt	19,82	4,1463	N=332	20,39	4,3171	N=332

		Erleben sozialer Unterstützung			p/Muster G Wahrscheinlichkeit		
		Mittelwert	Std.abw	Gültige N	Mittelwert	Std.abw	Gültige N
1 Experimental	1 PRAE	23,63	4,7070	N=207	,25	,3254	N=207
	2 POST	23,32	4,8766	N=207	,28	,3448	N=207
	Gesamt	23,48	4,7893	N=414	,27	,3351	N=414
2 Kontroll	1 PRAE	24,05	4,3697	N=166	,26	,3304	N=166
	2 POST	23,30	4,5730	N=166	,24	,3190	N=166
	Gesamt	23,67	4,4819	N=332	,25	,3243	N=332

4.2.2 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimental- und -kontrollgruppe

Tabelle 21: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenexperimentalgruppe

Erzieherinnenexperimentalgruppe

	1 PRAE				2 POST			
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	17,31	7	25	N=78	17,82	7	26	N=78
Beruflicher Ehrgeiz	21,77	10	30	N=78	22,13	8	30	N=78
Verausgabungsbereitschaft	18,78	8	28	N=78	19,04	7	29	N=78
Perfektionsstreben	21,54	12	30	N=78	21,47	11	30	N=78
Distanzierungsfähigkeit	17,83	8	28	N=78	18,10	10	29	N=78
Resignationstendenz (bei Mißerfolgen)	17,76	6	27	N=78	17,65	6	29	N=78
Offensive Problembewältigung	22,14	12	30	N=78	21,64	12	30	N=78
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	19,05	9	29	N=78	19,09	11	29	N=78
Erfolgerleben im Beruf	21,33	9	30	N=78	21,76	11	30	N=78
Lebenszufriedenheit	20,87	8	29	N=78	21,31	7	30	N=78
Erleben sozialer Unterstützung	23,76	7	30	N=78	23,35	11	30	N=78

Tabelle 22: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Erzieherinnenkontrollgruppe

Erzieherinnenkontrollgruppe

	1 PRAE				2 POST			
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	18,59	8	30	N=58	18,22	7	24	N=58
Beruflicher Ehrgeiz	21,78	15	30	N=58	21,64	14	29	N=58
Verausgabungsbereitschaft	18,91	12	29	N=58	18,52	9	27	N=58
Perfektionsstreben	22,31	8	30	N=58	21,17	12	29	N=58
Distanzierungsfähigkeit	18,72	7	29	N=58	18,84	9	29	N=58
Resignationstendenz (bei Mißerfolgen)	18,00	10	30	N=58	17,22	7	27	N=58
Offensive Problembewältigung	21,76	13	30	N=58	22,00	12	30	N=58
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	19,90	8	28	N=58	20,28	9	30	N=58
Erfolgerleben im Beruf	21,14	8	30	N=58	21,38	9	30	N=58
Lebenszufriedenheit	20,74	11	29	N=58	22,00	14	30	N=58
Erleben sozialer Unterstützung	24,59	14	30	N=58	24,02	16	30	N=58

4.2.3 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimental- und -kontrollgruppe

Tabelle 23: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenexperimentalgruppe

3 sae

	1 PRAE				2 POST			
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	17,06	6	28	N=129	16,64	6	27	N=129
Beruflicher Ehrgeiz	20,87	10	30	N=129	20,84	6	30	N=129
Verausgabungsbereitschaft	17,65	8	28	N=129	17,42	0	30	N=129
Perfektionsstreben	20,41	9	29	N=129	19,57	0	29	N=129
Distanzierungsfähigkeit	19,69	9	30	N=129	19,33	7	30	N=129
Resignationstendenz (Mißerfolgen)	17,78	8	29	N=129	17,27	0	30	N=129
Offensive Problembewältigung	20,60	12	30	N=129	20,60	0	30	N=129
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	20,07	12	30	N=129	19,74	10	29	N=129
Erfolgserleben im Beruf	19,75	7	30	N=129	19,81	6	30	N=129
Lebenszufriedenheit	19,86	9	30	N=129	20,12	6	30	N=129
Erleben sozialer Unterstützung	23,56	10	30	N=129	23,30	8	30	N=129

Tabelle 24: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen für die Sozialassistentinnenkontrollgruppe

4 sak

	1 PRAE				2 POST			
	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N	Mittelwert	Minimum	Maximum	Gültige N
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	16,88	7	28	N=108	16,77	6	26	N=108
Beruflicher Ehrgeiz	21,22	9	29	N=108	20,83	11	30	N=108
Verausgabungsbereitschaft	17,49	8	26	N=108	17,95	9	26	N=108
Perfektionsstreben	21,16	10	30	N=108	20,80	11	29	N=108
Distanzierungsfähigkeit	19,10	8	30	N=108	19,14	6	30	N=108
Resignationstendenz (Mißerfolgen)	18,86	9	29	N=108	18,53	6	30	N=108
Offensive Problembewältigung	20,52	12	30	N=108	20,32	6	30	N=108
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	18,69	8	30	N=108	19,01	7	30	N=108
Erfolgserleben im Beruf	19,02	9	29	N=108	19,08	7	28	N=108
Lebenszufriedenheit	19,75	8	29	N=108	19,97	8	28	N=108
Erleben sozialer Unterstützung	23,77	8	30	N=108	22,91	9	30	N=108

4.2.4 Ergebnisse der Prä- und Postmessungen hinsichtlich der Musterzugehörigkeit für die Erzieherinnen- und Sozialassistentinnengruppen

Tabelle 25: Ergebnisse der Prä- und Postmessungen hinsichtlich der Musterzugehörigkeit für die Erzieherinnen- und Sozialassistentinnengruppen

	Sichere Musterzuordnung $p \geq .95$							Tendenzielle Musterzuordnung				Gesamt
	Muster G		Muster S		Risiko muster A	Risiko muster B	Gesamt	Muster G	Muster S	Risiko muster A	Risiko muster B	
	$p \geq .95$	$p \geq .95$	$p \geq .95$	$p \geq .95$	$p \geq .95$							
ezE	PRAE	Anzahl	6	3	3	5	17	25	19	17	17	78
		Zeilen%	35,3%	17,6%	17,6%	29,4%	100,0%	32,1%	24,4%	21,8%	21,8%	100,0%
	POST	Anzahl	8	4	3	6	21	23	13	27	15	78
		Zeilen%	38,1%	19,0%	14,3%	28,6%	100,0%	29,5%	16,7%	34,6%	19,2%	100,0%
ezk	PRAE	Anzahl	5	1	2	2	10	19	7	16	16	58
		Zeilen%	50,0%	10,0%	20,0%	20,0%	100,0%	32,8%	12,1%	27,6%	27,6%	100,0%
	POST	Anzahl	3	2	2	1	8	19	12	18	9	58
		Zeilen%	37,5%	25,0%	25,0%	12,5%	100,0%	32,8%	20,7%	31,0%	15,5%	100,0%
sae	PRAE	Anzahl	8	3	3	11	25	27	31	31	40	129
		Zeilen%	32,0%	12,0%	12,0%	44,0%	100,0%	20,9%	24,0%	24,0%	31,0%	100,0%
	POST	Anzahl	7	5	3	11	26	33	33	21	42	129
		Zeilen%	26,9%	19,2%	11,5%	42,3%	100,0%	25,6%	25,6%	16,3%	32,6%	100,0%
sak	PRAE	Anzahl	5	5	2	12	24	20	24	20	44	108
		Zeilen%	20,8%	20,8%	8,3%	50,0%	100,0%	18,5%	22,2%	18,5%	40,7%	100,0%
	POST	Anzahl	4	6		7	17	21	26	20	41	108
		Zeilen%	23,5%	35,3%		41,2%	100,0%	19,4%	24,1%	18,5%	38,0%	100,0%

ezE = Erzieherinnenexperimentalgruppe

ezk = Erzieherinnenkontrollgruppe

sae = Sozialassistentinnenexperimentalgruppe

sak = Sozialassistentinnenkontrollgruppe

4.2.5 Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (AVEM)

Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (AVEM)

Tabelle 26: Mittelwerte und Standardabweichungen der untersuchten Gruppen (AVEM)

AVEM	M / s von E	M / s von K	M / s der Erz. E	M / s der Erz. K	M / s der Soz. E	M / s der Soz. K
SB	17,15 / 4,49	17,48 / 4,52	17,31 / 4,36	18,59 / 4,24	17,06 / 4,59	16,88 / 4,57
BE	21,21 / 4,38	21,42 / 4,25	21,77 / 4,44	21,78 / 4,01	20,87 / 4,32	21,22 / 4,38
VA	18,08 / 3,87	17,99 / 3,95	18,78 / 4,02**)	18,91 / 4,00**)	17,65 / 3,73**)	17,49 / 3,86**)
PS	20,84 / 4,33	21,56 / 4,03	21,54 / 4,76*)	22,31 / 3,92*)	20,41 / 4,01*)	21,16 / 4,06*)
DF	18,99 / 4,32	18,97 / 4,29	17,83 / 4,61**)	18,72 / 4,58**)	19,69 / 3,99**)	19,1 / 4,15**)
RS	17,77 / 4,65	18,56 / 4,78	17,76 / 4,74	18 / 4,66	17,78 / 4,63	18,86 / 4,83
OP	21,18 / 4,09	20,95 / 3,96	22,14 / 3,87**)	21,76 / 3,97**)	20,60 / 4,13**)	20,52 / 3,9**)
IR	19,69 / 3,81	19,11 / 4,17	19,05 / 3,82	19,9 / 4,43	20,07 / 3,78**)	18,69 / 3,99**)
ER	20,35 / 4,07	19,76 / 4,28	21,33 / 4,06**)	21,14 / 4,27**)	19,75 / 3,98**)	19,02 / 4,12**)
LZ	20,24 / 4,68	20,10 / 4,48	20,87 / 4,69*)	20,74 / 4,24*)	19,86 / 4,66*)	19,75 / 4,58*)
SU	23,63 / 4,71	24,05 / 4,36	23,76 / 4,99	24,59 / 3,78	23,56 / 4,55	23,77 / 4,65
p für Mu G	0,25	0,26	0,30	0,33	0,22	0,22
p für Mu S	0,23	0,20	0,21	0,17	0,24	0,22
p für Mu A	0,23	0,22	0,26	0,27	0,22	0,19
p für Mu B	0,28	0,32	0,23	0,23	0,32	0,37

M = Mittelwert, s = Standardabweichung, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, SB = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, BE = Beruflicher Ehrgeiz, VA = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, DF = Distanzierungsfähigkeit, RS = Resignationstendenz bei Misserfolgen, OP = Offensive Problembewältigung, IR = Innere Ruhe / Ausgeglichenheit, ER = Erfolgserleben im Beruf, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung, p = Wahrscheinlichkeit, p = Wahrscheinlichkeit, Mu = Muster, - = Signifikante Unterschiede zwischen E und K, - = Signifikante Unterschiede zwischen Erzieherinnen (E und K) und Sozialassistentinnen (E und K), *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,05 Niveau, **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,01 Niveau (T-Werte: s. Anhang C, 2 und 3)

4.2.6 Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (AVEM)

Tabelle 27: Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimal- und Maximalwerte der Experimental- und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich (AVEM)

AVEM	M / s von E prä	Min. / Max. von E prä	M / s von E post	Min. / Max. von E - post	M / s von K prä	Min. / Max. von K - prä	M / s von K post	Min. / Max. von K post	Min. / Max. von Erz. E	Min. / Max. von Soz. E
SB	17,15 / 4,49	6 / 28	17,09 / 4,37	6 / 27	17,48 / 4,52	8 / 30	17,28 / 4,10	6 / 26	7 / 25	6 / 28
BE	21,21 / 4,38	10 / 30	21,33 / 4,29	6 / 30	21,42 / 4,25	9 / 30	21,11 / 4,17	11 / 30	10 / 30	10 / 30
VA	18,08 / 3,87	8 / 28	18,03 / 4,27	6 / 30	17,99 / 3,95	8 / 29	18,15 / 3,62	9 / 27	8 / 28	8 / 28
PS	20,84 / 4,33*)	9 / 30	20,29 / 4,51*)	9 / 30	21,56 / 4,03*)	15 / 29	20,93 / 3,81*)	11 / 29	12 / 30	9 / 29
DF	18,99 / 4,32	8 / 30	18,86 / 4,44	7 / 30	18,97 / 4,29	15 / 29	19,04 / 4,09	6 / 30	8 / 28	9 / 30
RS	17,77 / 4,65	6 / 29	17,42 / 4,96	6 / 30	18,56 / 4,78	16 / 28	18,07 / 4,56	6 / 30	6 / 27	9 / 29
OP	21,18 / 4,09	12 / 30	21,00 / 4,25	11 / 30	20,95 / 3,96	6 / 28	20,91 / 3,79	6 / 30	12 / 30	12 / 30
IR	19,69 / 3,81	9 / 30	19,49 / 4,01	10 / 29	19,11 / 4,17	8 / 30	19,45 / 4,36	7 / 30	9 / 29	12 / 30
ER	20,35 / 4,07	7 / 30	20,54 / 4,49	6 / 30	19,76 / 4,28	6 / 30	19,89 / 4,02	7 / 30	9 / 30	7 / 30
LZ	20,24 / 4,68	8 / 30	20,57 / 4,65	6 / 30	20,10 / 4,48*)	8 / 30	20,68 / 4,15*)	8 / 29	8 / 29	9 / 30
SU	23,63 / 4,71	7 / 30	23,32 / 4,88	8 / 30	24,05 / 4,36**)	8 / 30	23,3 / 4,56**)	8 / 30	7 / 30	10 / 30
p für Mu G	0,25		0,28		0,26		0,24			
p für Mu S	0,23		0,22		0,20		0,23			
p für Mu A	0,23		0,22		0,22		0,24			
p für Mu B	0,28		0,28		0,32		0,29			

M = Mittelwert, s = Standardabweichung, Min. = Minimaler Wert, Max = Maximaler Wert, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, SB = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit, BE = Beruflicher Ehrgeiz, VA = Verausgabungsbereitschaft, PS = Perfektionsstreben, DF = Distanzierungsfähigkeit, RS = Resignationstendenz bei Misserfolgen, OP = Offensive Problembewältigung, IR = Innere Ruhe / Ausgeglichenheit, ER = Erfolgserleben im Beruf, LZ = Lebenszufriedenheit, SU = Erleben sozialer Unterstützung, p = Wahrscheinlichkeit, Mu = Muster, - = Signifikante Unterschiede zwischen prä und post *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,05 Niveau; **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz auf dem 0,01 Niveau

4.3 Abschlussbilanz

4.3.1 Generelle Nutzenbeurteilung und Akzeptanz

4.3.1.1 Beurteilung des Nutzens

Tabelle 28: Beurteilung des Nutzens der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Sehr hoch (1)	6	3%
Hoch (2)	59	29%
Mittel (3)	99	48%
Gering (4)	32	16%
Kein (5)	8	4%
Gesamt	205	100%

4.3.1.2 Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse

Tabelle 29: Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Reflexion positiver Erlebnisse (bevorzugt)	52	27%
Reflexion negativer Erlebnisse (bevorzugt)	140	73%
Gesamt	192	100%

4.3.1.3 Beurteilung der schriftlichen Reflexion und des kollegialen Austausches

Tabelle 30: Beurteilung der schriftlichen Reflexion und des kollegialen Austausches

	Häufigkeit	Gültige Prozente
Aufzeichnungen (bevorzugt)	32	16%
Reden (bevorzugt)	72	35%
Beides zusammen (bevorzugt)	101	49%
Gesamt	205	100%

4.3.1.4 Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision

Tabelle 31: Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision

	Häufigkeit	Gültige Pro- zente
Sehr hoch (1)	25	12%
Hoch (2)	59	29%
Mittel (3)	83	40%
Gering (4)	36	17%
Kein (5)	3	2%
Gesamt	206	100%

4.3.1.5 Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand

Tabelle 32: Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand

	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	114	58%
nein	81	42%
Gesamt	196	100%

4.3.2 Differenzielle Nutzenbeurteilung und Akzeptanz

4.3.2.1 Bewertung des Nutzens

Tabelle 33: Beurteilung des Nutzens der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Männer		Frauen	
	Häufigkeit	Gültige Pro- zente	Häufigkeit	Gültige Pro- zente	Häufigkeit	Gültige Pro- zente	Häufigkeit	Gültige Pro- zente
Sehr hoch (1)	5	7%	1	1%	-	-	6	3%
Hoch (2)	21	28%	38	30%	10	48%	49	27%
Mittel (3)	32	41%	67	52%	9	43%	90	49%
Gering (4)	17	22%	15	12%	2	9%	30	16%
Kein (5)	1	1%	7	55%	-	-	8	4%
Gesamt	76	100%	128	100%	21	100%	183	100%
Mittelwert	2,8		2,9		2,6		2,9	

Tabelle 34: Beurteilung des Nutzens der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM

	Muster G		Muster S		Muster A		Muster B	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente						
Sehr hoch (1)	3	6%	1	2%	-	-	2	4%
Hoch (2)	15	29%	12	25%	16	33%	16	30%
Mittel (3)	21	40%	24	49%	25	52%	29	53%
Gering (4)	12	23%	9	18%	5	10%	6	11%
Kein (5)	1	2%	3	6%	2	4%	2	4%
Gesamt	52	100%	49	100%	48	100%	55	100%
Mittelwert	2,9		3,0		2,9		2,8	

4.3.2.2 Bewertung der Reflexion positiver und negativer Erlebnisinhalte

Tabelle 35: Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Männer		Frauen	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
Reflexion positiver Erlebnisse	17	24%	35	29%	6	30%	46	27%
Reflexion negativer Erlebnisse	53	76%	87	71%	14	70%	126	73%
Gesamt	70	100%	122	100%	20	100%	172	100%

Tabelle 36: Beurteilung der Reflexion positiver oder negativer Erlebnisse nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM

	Muster G		Muster S		Muster A		Muster B	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente						
Reflexion positiver Erlebnisse	12	25%	17	40%	9	19%	14	26%
Reflexion negativer Erlebnisse	36	75%	26	61%	38	81%	40	74%
Gesamt	48	100%	43	100%	47	100%	54	100%

4.3.2.3 Bewertung des Schreibens der Reflexionen und der kollegialen Supervision

Tabelle 37: Beurteilung der Reflexion und des kollegialen Austausches durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Männer		Frauen	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
Aufzeichnungen	12	16%	20	16%	4	19%	28	15%
Reden	23	30%	49	38%	5	24%	67	36%
Beides zusammen	42	54%	59	46%	12	57%	89	48%
Gesamt	77	100%	122	100%	21	100%	184	100%

Tabelle 38: Beurteilung der Reflexion und des kollegialen Austausches nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM

	Muster G		Muster S		Muster A		Muster B	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente						
Aufzeichnungen	10	20%	7	14%	8	17%	7	12%
Reden	15	29%	18	37%	16	33%	23	40%
Beides zusammen	26	51%	24	49%	24	50%	27	47%
Gesamt	51	100%	49	100%	48	100%	57	100%

4.3.2.4 Einschätzung des Aufwandes

Tabelle 39: Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Männer		Frauen	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
Sehr hoch (1)	15	19 %	10	8%	3	14%	22	12%
Hoch (2)	25	32%	34	27%	5	24%	54	29%
Mittel (3)	21	27%	62	48%	7	33%	76	41%
Gering (4)	17	22%	19	15%	6	29%	30	16%
Kein (5)	-	-	3	2%	-	-	3	2%
Gesamt	78	100%	128	100%	21	100%	185	100%
Mittelwert	2,5		2,8		2,9		2,7	

Tabelle 40: Beurteilung des Aufwandes der emotionszentrierten Selbstreflexion und kollegialen Supervision nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM

	Muster G		Muster S		Muster A		Muster B	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente						
Sehr hoch (1)	7	14%	6	12%	5	10%	7	12%
Hoch (2)	17	33%	13	27%	16	33%	13	23%
Mittel (3)	17	33%	18	37%	23	48%	25	44%
Gering (4)	11	22%	11	22%	4	8%	10	18%
Kein (5)	-	-	1	2%	-	-	2	4%
Gesamt	52	100%	49	100%	48	100%	57	100%
Mittelwert	2,6		2,8		2,5		2,8	

4.3.2.5 Akzeptanz in Bezug auf den Aufwand im Verhältnis zum erlebten Nutzen

Tabelle 41: Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand durch die Erzieherinnen, Sozialassistentinnen, Frauen und Männer

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Männer		Frauen	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente	Häufigkeit	Gültige Pro-zente
ja	44	59%	70	58%	11	58%	103	58%
nein	31	42%	51	42%	8	42%	74	42%
Gesamt	75	100%	121	100%	19	100%	177	100%

Tabelle 42: Beurteilung des Nutzens im Verhältnis zum Aufwand nach der tendenziellen Musterzuordnung des AVEM

	Muster G		Muster S		Muster B		Muster A	
	Häufigkeit	Gültige Pro-zente						
ja	30	58%	25	57%	27	59%	32	59%
nein	22	42%	19	43%	19	41%	22	41%
Gesamt	52	100%	44	100%	46	100%	54	100%

4.3.3 Reflexionsverhalten

4.3.3.1 Reflexion privater Tagesereignisse

Tabelle 43: Reflexion privater Tagesereignisse

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	41	53%	53	41%	94	46%
nein	37	47%	75	59%	112	54%
Gesamt	78	100%	128	100%	206	100%

4.3.3.2 Finden von Handlungsalternativen

Tabelle 44: Finden von Handlungsalternativen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	75	96%	112	87,5%	187	91%
nein	3	4%	16	12,5%	19	9%
Gesamt	78	100%	128	100%	206	100%

4.3.3.3 Erproben von Handlungsalternativen

Tabelle 45: Erproben von Handlungsalternativen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	68	87%	91	71%	159	77%
nein	10	13%	37	29%	47	23%
Gesamt	78	100%	128	100%	206	100%

4.3.3.4 Anzahl verwirklichter Handlungsalternativen

Tabelle 46: Anzahl verwirklichter Handlungsalternativen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te
0	1	2%	9	9%	10	6%
1	2	3%	7	7%	9	5%
2	8	12%	16	16%	24	14%
3	8	12%	18	18%	26	15%
4	13	19%	15	15%	28	17%
5	7	10%	6	6%	13	8%
6	5	7%	13	13%	18	11%
7	6	9%	3	3%	9	5%
8	7	10%	6	6%	13	8%
9	4	6%	3	3%	7	4%
10	3	4%	2	2%	5	3%
11	1	2%	1	1%	2	1%
> 11	3	5%	3	3%	6	4%
Gesamt	68	100%	102	100%	170	100%
Mittelwert	5,58		4,86		5,15	

4.3.4 Bevorzugter Reflexionsstil

4.3.4.1 Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen (Häufigkeiten)

Tabelle 47: Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen

Fragen nach / zur ...	Erzieherinnen			Sozialassistentinnen			Gesamt		
	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Positiven Gefühlen	17	41	20	15	78	35	32	119	55
Negativen Gefühlen	6	37	34	12	67	50	18	104	84
Ursachen	3	23	51	15	45	68	18	68	119
Bewertung	31	35	11	60	49	15	91	84	26
Zielen / Effekten	25	32	11	48	50	28	73	82	49
Alternativen	16	35	25	29	62	36	45	97	61

4.3.4.2 Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen (in Prozent)

Tabelle 48: Anzahl selten, manchmal und häufig gestellter Fragen (in Prozent)

Fragen nach / zur ...	Erzieherinnen			Sozialassistentinnen			Gesamt		
	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Positiven Gefühlen	22%	53%	26%	12%	61%	27%	15%	58%	27%
Negativen Gefühlen	8%	48%	44%	9%	52%	39%	9%	50%	41%
Ursachen	4%	30%	66%	12%	35%	53%	9%	33%	58%
Bewertung	40%	46%	14%	48%	40%	12%	45%	42%	13%
Zielen / Effekten	31%	41%	27%	39%	40%	22%	36%	40%	24%
Alternativen	21%	46%	33%	23%	49%	28%	22%	48%	30%

4.3.4.3 Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen (Häufigkeiten)

Tabelle 49: Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen

Fragen nach / zur ...	Erzieherinnen			Sozialassistentinnen			Gesamt		
	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Positiven Gefühlen	34	24	18	45	60	20	79	84	38
Negativen Gefühlen	45	25	5	55	55	13	100	80	18
Ursachen	48	25	3	51	53	20	99	78	23
Bewertung	17	38	22	20	63	41	37	101	63
Zielen / Effekten	20	34	23	25	59	40	44	93	63
Alternativen	23	39	15	32	62	31	55	101	46

4.3.4.4 Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen (in Prozent)

Tabelle 50: Anzahl selten, manchmal und häufig ausgelassener Fragen (in Prozent)

Fragen nach / zur ...	Erzieherinnen			Sozialassistentinnen			Gesamt		
	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig	selten	manchmal	häufig
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Positiven Gefühlen	45	32	24	36	48	16	39%	41%	19%
Negativen Gefühlen	60	33	7	45	45	11	51%	40%	9%
Ursachen	63	33	4	41	43	16	50%	39%	11%
Bewertung	22	49	29	16	51	33	18%	50%	31%
Zielen / Effekten	26	44	30	22	48	33	22%	47%	31%
Alternativen	30	50	20	26	50	25	27%	50%	23%

4.3.4.5 Veränderte Rollen nach der Zwischenbilanz

Tabelle 51: Veränderte Rollen nach der Zwischenbilanz

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	26	34%	18	15%	44	22%
nein	51	66%	105	85%	156	78%
Gesamt	77	100%	123	100%	200	100%

4.3.4.6 Häufigkeit von mehrmals zu reflektierenden Ereignissen, Themen oder Personen

Tabelle 52: Häufigkeit von mehrmals zu reflektierenden Ereignissen, Themen oder Personen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	52	68%	83	65%	135	66%
nein	25	32%	45	35%	70	34%
Gesamt	77	100%	128	100%	205	100%

4.3.4.7 Verändertes Nutzungsverhalten nach der Zwischenbilanz

Tabelle 53: Verändertes Nutzungsverhalten nach der Zwischenbilanz

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	29	39%	35	28%	64	32%
nein	46	61%	90	72%	136	68%
Gesamt	75	100%	125	100%	200	100%

4.4 Qualitative Auswertung

4.4.1 Reflexionsverhalten

4.4.1.1 Vollständige Abgabe der Tagebuchaufzeichnungen

Tabelle 54: Vollständige Abgabe der Tagebuchaufzeichnungen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	61	80%	79	64%	140	70%
nein	15	20%	45	36%	60	30%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.2 Korrekte reflexionsleitende Fragen

Tabelle 55: Korrekte reflexionsleitende Fragen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	70	92%	119	96%	189	95%
nein	3	4%	2	2%	5	3%
manch- mal	3	4%	3	2%	6	3%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.3 Entwicklung weiterführender Fragen

Tabelle 56: Entwicklung weiterführender Fragen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente	Häufigkeit	Gültige Prozente
ja	52	68%	78	53%	130	65%
nein	6	8%	8	6%	24	7%
manch- mal	18	24%	38	31%	56	28%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.4 Weiterführende Reflexionen

Tabelle 57: Weiterführende Reflexionen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te
ja	54	71%	49	40%	103	52%
nein	8	11%	29	23%	37	19%
manch-mal	14	18%	46	37%	60	30%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.5 Ableitung von Handlungsplänen

Tabelle 58: Ableitung von Handlungsplänen

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te
ja	67	88%	70	56%	137	69%
nein	1	1%	8	6%	9	5%
manch-mal	8	11%	46	37%	54	27%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.6 Umsetzung von Handlungsplänen

Tabelle 59: Umsetzung der Handlungspläne

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te
Gar nicht / selten	13	17%	14	11%	27	14%
Oft / immer	53	70%	52	42%	105	53%
Keine Angabe	10	13%	58	47%	68	34%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.7 Korrekte Umsetzung der Tagebuchführung

Tabelle 60: Korrekte Umsetzung der Tagebuchführung

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te
ja	64	84%	62	50%	126	63%
nein	8	11%	20	16%	28	14%
manch-mal	4	5%	42	34%	46	23%
Gesamt	76	100%	124	100%	200	100%

4.4.1.8 Vollständige Abgabe und in allen Punkten korrekte und vollständige Bearbeitung der Tagebücher

Tabelle 61: Vollständige Abgabe und in allen Punkten korrekte und vollständige Bearbeitung der Tagebücher

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te	Häufigkeit	Gültige Prozen-te
ja	36%	47%	14	11%	50	25%
nein	40%	53%	110	89%	150	75%
Gesamt	76%	100%	124	100%	200	100%

4.4.2 Reflexionsstil

4.4.2.1 Absolute Häufigkeiten reflektierter Gefühle

Tabelle 62: Absolute Häufigkeiten reflektierter Gefühle

	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Häufigkeit	In Prozent	Häufigkeit	In Prozent	Häufigkeit	In Prozent
Freude / Spaß	102	22%	319	15%	421	16%
Zufriedenheit	14	3%	241	11%	255	10%
Stolz	17	4%	188	9%	205	8%
Wohlfühlen	44	10%	87	4%	131	5%
Erleichterung	2	0%	43	2%	45	2%
Glücklichsein	15	3%	39	2%	54	2%
Aufregung / Eustress	3	1%	16	1%	19	1%
Verliebt sein	0	0%	7	0%	7	0%
Unzufrieden- heit	9	4%	199	9%	208	8%
Ärger	12	3%	156	7%	168	7%
Unsicherheit	29	6%	124	6%	153	6%
Distress	49	11%	118	6%	167	7%
Unwohlfühlen	42	9%	103	5%	145	6%
Enttäuschung	14	3%	83	4%	97	4%
Genervt sein	4	1%	63	3%	67	3%
Hilflosigkeit	2	0%	57	3%	59	2%
Wut	17	4%	45	2%	62	2%
Angst	36	8%	37	2%	73	3%
Traurigkeit	20	4%	25	1%	45	2%
Geschockt sein	4	1%	22	1%	26	1%
Zweifel	1	0%	19	1%	20	1%
Langeweile	6	1%	18	1%	24	1%
Schlechtes Gewissen	5	0	17	1%	22	1%
Scham	1	0	13	1%	14	1%
Deprimiert sein	0	0%	11	1%	11	0%
Überforderung	6	1%	4	2%	55	2%
Liebeskummer	0	0	4	0%	4	0%
Eifersucht	0	0	1	0%	1	0%
Gesamt	454	100%	2104	100%	2513	100%

4.4.2.2 Anzahl reflektierter (positiver und negativer) Gefühle der einzelnen Schülerinnen und Schüler

Tabelle 63: Anzahl der genannten positiven und / oder negativen Gefühle der Sozialassistentinnen und Erzieherinnen und der Gesamtgruppe

Anzahl Gefüh- le	Erzieherinnen (N = 76)						Sozialassistentinnen (N = 124)						Gesamt (N = 200)					
	Anzahl			In Prozent			Anzahl			In Prozent			Anzahl			In Prozent		
	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-
0	15	12	8	20	16	11	-	-	-	-	-	-	15	12	8	8	6	4
1 - 5	51	46	29	67	61	38	35	19	4	28	15	3	86	65	33	41	33	17
6 - 10	9	17	26	12	22	34	66	65	14	53	12	2	75	82	40	38	41	20
11 - 15	0	0	11	0	0	14	22	27	34	18	22	27	22	27	45	11	14	23
16 - 20	0	1	1	0	1	1	1	12	42	1	10	34	1	13	43	1	7	22
> 20	0	0	1	0	0	1	0	1	30	0	1	24	0	1	25	0	0	13

+ = positive Gefühle, - = negative Gefühle, +- = positive und negative Gefühle

Tabelle 64: Anzahl reflektierter (positiver und negativer) Gefühle der einzelnen Schülerinnen und Schüler

Anzahl Gefüh- le	Erzieherinnen (N= 76)						Sozialassistentinnen (N= 124)						Gesamt (N= 200)					
	Anzahl			In Prozent			Anzahl			In Prozent			Anzahl			In Prozent		
	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-	+	-	+-
0	15	12	8	19,7	15,8	10,5	-	-	-	-	-	-	15	12	8	7,5	6	4
1	15	13	4	19,7	17,1	5,3	2	2	-	1,6	1,6	-	17	15	4	8,5	7,5	2
2	12	11	10	15,8	14,5	13,2	4	3	1	3,2	2,4	0,8	16	14	11	8	7	5,5
3	9	10	5	11,8	13,2	6,6	8	3	1	6,5	2,4	0,8	17	13	6	8,5	6,5	3
4	7	5	7	9,2	6,6	9,2	8	4	2	6,5	3,2	1,6	15	9	9	7,5	4,5	4,5
5	8	7	3	10,5	9,2	3,9	13	7	-	10,5	5,6	-	21	14	3	12	7,0	1,5
6	6	8	7	7,9	10,5	9,2	18	14	2	14,5	11,3	1,6	24	22	9	4	11	4,5
7	1	4	5	1,3	5,3	6,6	7	9	2	5,6	7,3	1,6	8	13	7	6,5	6,5	3,5
8	1	3	6	1,3	3,9	7,9	12	13	2	9,7	10,5	1,6	13	16	8	11,5	8	4
9	1	1	3	1,3	1,3	3,9	22	15	2	17,7	12,1	1,6	23	16	5	3,5	8	2,5
10		1	5		1,3	6,6	7	14	6	5,6	11,3	4,8	7	15	11	4,0	7,5	5,5
11			5			6,6	8	4	3	6,5	3,2	2,4	8	4	8	2,5	2	4
12			2			2,6	5	9	7	4	7,3	5,6	5	9	9	1,5	4,5	4,5
13			2			2,6	3	8	7	2,4	6,5	5,6	3	8	9	2,5	4	4,5
14			2			2,6	5	3	8	4	2,4	6,5	5	3	10	0,5	1,5	5
15							1	3	9	0,8	2,4	7,3	1	3	9	0,5	1,5	4,5
16			1			1,3	1	5	13	0,8	4,0	10,5	1	5	14	0,0	2,5	7
17								3	6		2,4	4,8	0	3	6	0,0	1,5	3
18		1			1,3			2	7		1,6	5,6	0	3	7	0,0	1,5	3,5
19								2	11		1,6	8,9	0	2	11	0,0	1	5,5
20									5			4	0	0	5	0,0	0,0	2,5
21			1			1,3			2			1,6	0	0	3	0,0	0,0	1,5
22								1	7		0,8	5,6	0	1	7	0,0	0,5	3,5
23									1			0,8	0	0	1	0,0		0,5
24									2			1,6	0	0	2	0,0		1
25									4			3,2	0	0	4	0		2
26									1			0,8	0	0	1			0,5
27									2			1,6	0	0	2			1
28									5			4,0	0	0	5			2,5
29									2			1,6	0	0	2			1
30									2			1,6	0	0	2			1
33									2			1,6	0					1

+ = positive Gefühle, - = negative Gefühle, +- = positive und negative Gefühle

4.4.2.3 Anzahl positive / negative Gefühle

Tabelle 65: Anzahl positive / negative Gefühle

	Erzieherinnen		Sozialassistentinnen		Gesamt	
	Häufigkeit	In Prozent	Häufigkeit	In Prozent	Häufigkeit	In Prozent
Positive Gefühle	197	43%	940	45%	1137	44%
Negative Gefühle	257	57%	1164	55%	2258	56%

4.4.2.4 Häufigkeit verschiedener Fragenkategorien

Tabelle 66: Absolute Häufigkeiten von Fragen aus den jeweiligen Fragenkategorien

	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent
PG	113	3%	221	4%	334	4%
NG	203	6%	332	6%	535	6%
UG	1310	36%	1451	28%	2761	31%
EB	1184	33%	1407	27%	1591	29%
ZE	108	3%	153	3%	261	3%
HL	405	11%	735	14%	1140	13%
SB	299	8%	886	17%	1185	13%
Andere	-	-	29	1%	29	0%
Gesamt	3622	100%	5214	100%	8836	100%

(Fragen nach positiven (PG), negativen Gefühlen (NG), Ursachen / Gründen für Verhalten (UG), Einschätzung / Bewertung (EB), Zielen / Effekten (ZE), Handlungsalternativen / Lösungen (HL), zur Situationsbeschreibung (SB))

4.4.2.5 Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien der Teilnehmerinnen

Tabelle 67: Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien

Anzahl Fragenkategorien	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent
0	1	1%	1	1%	2	1%
1	-	0%	2	2%	2	1%
2	-	0%	1	1%	1	1%
3	7	9%	1	1%	8	4%
4	9	12%	14	11%	23	12%
5	15	20%	29	23%	44	22%
6	24	32%	34	27%	58	29%
7	20	26%	42	34%	62	31%

(Fragenkategorien: Fragen nach positiven (PG), negativen Gefühlen (NG), Ursachen / Gründen für Verhalten (UG), Einschätzung / Bewertung (EB), Zielen / Effekten (ZE), Handlungsalternativen / Lösungen (HL), zur Situationsbeschreibung (SB))

4.4.2.6 Bevorzugte und vernachlässigte Fragen

Tabelle 68: Bevorzugte Fragenkategorien (Mehrfachnennungen möglich)

	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent
PG	19	25%	35	28%	54	27%
NG	29	38%	55	44%	84	42%
UG	72	95%	112	90%	184	92%
EB	70	92%	112	90%	182	91%
ZE	15	20%	21	17%	36	18%
HL	56	74%	83	67%	139	70%
SB	30	39%	79	64%	109	55%

(Fragen nach positiven (PG), negativen Gefühlen (NG), Ursachen / Gründen für Verhalten (UG), Einschätzung / Bewertung (EB), Zielen / Effekten (ZE), Handlungsalternativen / Lösungen (HL), zur Situationsbeschreibung (SB))

Tabelle 69: Vernachlässigte Fragenkategorien (Mehrfachnennungen möglich)

	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent
PG	58	76%	88	71%	146	73%
NG	47	62%	68	55%	115	58%
UG	4	5%	11	9%	15	8%
EB	6	8%	11	9%	17	9%
ZE	61	80%	102	82%	163	82%
HL	20	26%	40	32%	60	30%
SB	46	61%	43	35%	89	45%

(Fragen nach positiven (PG), negativen Gefühlen (NG), Ursachen / Gründen für Verhalten (UG), Einschätzung / Bewertung (EB), Zielen / Effekten (ZE), Handlungsalternativen / Lösungen (HL), zur Situationsbeschreibung (SB))

4.4.2.7 Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen

Tabelle 70: Anzahl berücksichtigter Fragenkategorien von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen

Anzahl Fragenkategorien	Teilnehmerinnen mit Tagebucherfahrung N = 110		Teilnehmerinnen ohne Tagebucherfahrung N = 90	
	Anzahl	In Prozent	Anzahl	In Prozent
0	-	-	2	2 %
1	1	1 %	1	1 %
2	-	-	1	1 %
3	4	4 %	4	4 %
4	12	11 %	11	12 %
5	25	23 %	19	21 %
6	35	32 %	23	26 %
7	33	30 %	29	32 %
Mittelwert	5,75		5,5	
(Möglichen Fragenkategorien waren: Fragen nach positiven und negativen Gefühlen, Ursachen / Gründen für Verhalten, Einschätzung / Bewertung, Zielen / Effekten, Handlungsalternativen / Lösungen, und zur Situationsbeschreibung				

4.4.2.8 Nutzungsverhalten von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen

Tabelle 71: Nutzungsverhalten von Teilnehmerinnen mit / ohne Tagebucherfahrungen

Zur	Teilnehmerinnen mit Tagebucherfahrung		Teilnehmerinnen ohne Tagebucherfahrung	
	Häufigkeit	In Prozent	Häufigkeit	In Prozent
Dokumentation von Ereignissen	79	68%	60	66%
Gefühlsbewältigung	47	41%	35	39%
Ursachenforschung	71	61%	49	54%
Kontrolle des eigenen Bewältigungsverhaltens	31	27%	25	28%
Entwicklung von Handlungsplänen	42	36%	25	28%
Kontrolle der Verwirklichung von Handlungsplänen	21	18%	15	17%

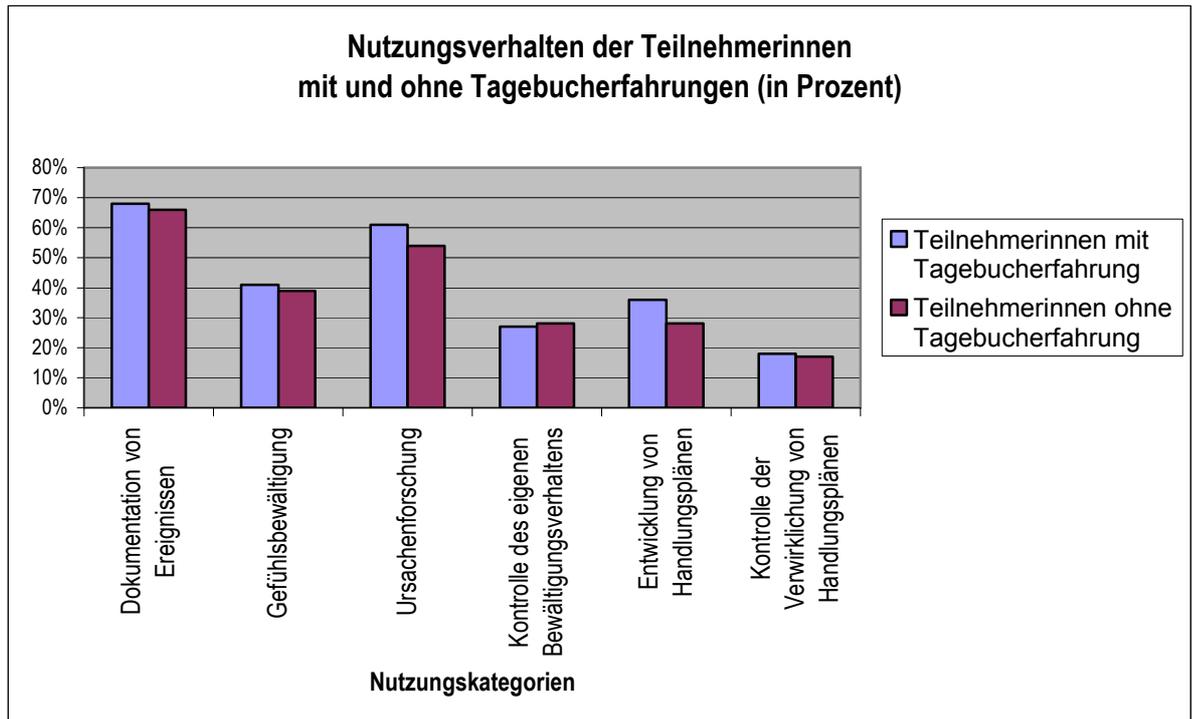


Abbildung 1: Nutzungsverhalten der Teilnehmerinnen mit und ohne Tagebucheferungen (in Prozent)

4.4.2.9 Rangfolge bevorzugter Fragenkategorien und häufig gestellter Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen (Mehrfachnennungen möglich)

Tabelle 72: Rangfolge bevorzugter Fragenkategorien und häufig gestellter Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen (Mehrfachnennungen möglich)

	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Abschlussbilanzen	Qualitative Auswertung	Abschlussbilanzen	Qualitative Auswertung	Abschlussbilanzen	Qualitative Auswertung
PG	5	5	4	5	4	5
NG	2	4	2	4	2	4
UG	1	1	1	1	1	1
EB	6	2	6	1	6	2
ZE	4	6	5	6	5	6
HL	3	3	3	3	3	3

(Fragen nach positiven (PG), negativen Gefühlen (NG), Ursachen / Gründen für Verhalten (UG), Einschätzung / Bewertung (EB), Zielen / Effekten (ZE), Handlungsalternativen / Lösungen (HL))

4.4.2.10 Bevorzugte Fragenkategorien und häufig gestellte Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen in Prozent (Mehrfachnennungen möglich)

Tabelle 73: Bevorzugte Fragenkategorien und häufig gestellte Fragen nach der subjektiven Einschätzung der Teilnehmerinnen in den Abschlussbilanzen in Prozent (Mehrfachnennungen möglich)

	Erzieherinnen (N = 76)		Sozialassistentinnen (N = 124)		Gesamt (N = 200)	
	Abschlussbilanzen (Prozente)	Qualitative Auswertung (Prozente)	Abschlussbilanzen (Prozente)	Qualitative Auswertung (Prozente)	Abschlussbilanzen (Prozente)	Qualitative Auswertung (Prozente)
PG	26%	25%	27%	28%	27%	27%
NG	44%	38%	39%	44%	41%	42%
UG	66%	95%	53%	90%	58%	92%
EB	14%	92%	12%	90%	13%	91%
ZE	27%	20%	22%	17%	24%	18%
HL	33%	74%	28%	67%	30%	70%

Fragen nach positiven (PG), negativen Gefühlen (NG), Ursachen / Gründen für Verhalten (UG), Einschätzung / Bewertung (EB), Zielen / Effekten (ZE), Handlungsalternativen / Lösungen (HL)

4.5 Ergebnistabellen der Korrelationsrechnungen

4.5.1 Korrelationen der Variablen mit der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“

Tabelle 74: Korrelationen der Variablen mit der Skala der Allgemeinen Selbstwirksamkeit (Prätestwerte)

Correlations		wall
sreg	Pearson Correlation	,505**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	364
hom	Pearson Correlation	,098
	Sig. (2-tailed)	,059
	N	371
hop	Pearson Correlation	,216**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
hot	Pearson Correlation	-,096
	Sig. (2-tailed)	,065
	N	371
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Pearson Correlation	,166**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	371
Beruflicher Ehrgeiz	Pearson Correlation	,251**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
Verausgabebereit- schaft	Pearson Correlation	,138**
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	371
Perfektionsstreben	Pearson Correlation	,058
	Sig. (2-tailed)	,265
	N	371
Distanzierungsfähigkeit	Pearson Correlation	,167**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	371
Resignationstendenz (bei Mißerfolgen)	Pearson Correlation	-,351**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
Offensive Problembewältigung	Pearson Correlation	,536**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Pearson Correlation	,205**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
Erfolgserleben im Beruf	Pearson Correlation	,379**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
Lebenszufriedenheit	Pearson Correlation	,353**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
Erleben sozialer Unterstützung	Pearson Correlation	,170**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	371
p/Muster G	Pearson Correlation	,439**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371
p/Muster S	Pearson Correlation	,085
	Sig. (2-tailed)	,104
	N	371
p/Risikomuster A	Pearson Correlation	,011
	Sig. (2-tailed)	,840
	N	371
p/Risikomuster B	Pearson Correlation	-,482**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	371

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation

4.5.2 Korrelationen der Variablen mit den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ und der „Selbstregulation“

Tabelle 75: Korrelationen der Variablen mit den Skalen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ und der „Selbstregulation (Prätestwerte)

		wall	sreg
hom	Pearson Correlation	,098	,210**
	Sig. (2-tailed)	,059	,000
	N	371	366
hop	Pearson Correlation	,216**	,237**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
hot	Pearson Correlation	-,096	-,034
	Sig. (2-tailed)	,065	,519
	N	371	366
ave_ba Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Pearson Correlation	,166**	,130*
	Sig. (2-tailed)	,001	,013
	N	371	366
ave_be Beruflicher Ehrgeiz	Pearson Correlation	,251**	,219**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
ave_vb Vorausgabungsberetsch aft	Pearson Correlation	,138**	,072
	Sig. (2-tailed)	,008	,171
	N	371	366
ave_ps Perfektionsstreben	Pearson Correlation	,058	,036
	Sig. (2-tailed)	,265	,490
	N	371	366
ave_df Distanzierungsfähigkeit	Pearson Correlation	,167**	,100
	Sig. (2-tailed)	,001	,056
	N	371	366
ave_rt Resignationstendenz (bei Mißerfolgen)	Pearson Correlation	-,351**	-,466**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
ave_op Offensive Problembewältigung	Pearson Correlation	,536**	,501**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
ave_ir Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Pearson Correlation	,205**	,406**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
ave_ee Erfolgserleben im Beruf	Pearson Correlation	,379**	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
ave_lz Lebenszufriedenheit	Pearson Correlation	,353**	,206**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
ave_su Erleben sozialer Unterstützung	Pearson Correlation	,170**	,135**
	Sig. (2-tailed)	,001	,010
	N	371	366
p1g p/Muster G Wahrscheinlichkeit	Pearson Correlation	,439**	,425**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366
p2s p/Muster S	Pearson Correlation	,085	,109*
	Sig. (2-tailed)	,104	,038
	N	371	366
p3a p/Risikomuster A	Pearson Correlation	,011	-,024
	Sig. (2-tailed)	,840	,651
	N	371	366
p4b p/Risikomuster B	Pearson Correlation	-,482**	-,459**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	371	366

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation

4.5.3 Korrelationen der AVEM – Variablen mit den Skalen des HAKEMP-90

Tabelle 76: Korrelationen der AVEM – Variablen mit den Skalen des HAKEMP-90 (Prätestwerte)

		Correlations		
		hom	hop	hot
ave_ba Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Pearson Correlation	,024	-,099	-,105*
	Sig. (2-tailed)	,642	,056	,043
	N	373	373	373
ave_be Beruflicher Ehrgeiz	Pearson Correlation	-,002	-,056	-,067
	Sig. (2-tailed)	,974	,277	,195
	N	373	373	373
ave_vb Verausgabungsbereitsch aft	Pearson Correlation	-,019	-,127*	-,131*
	Sig. (2-tailed)	,719	,014	,011
	N	373	373	373
ave_ps Perfektionsstreben	Pearson Correlation	-,068	-,065	-,008
	Sig. (2-tailed)	,189	,210	,880
	N	373	373	373
ave_df Distanzierungsfähigkeit	Pearson Correlation	,051	,204**	,076
	Sig. (2-tailed)	,327	,000	,141
	N	373	373	373
ave_rt Resignationstendenz (bei Mißerfolgen)	Pearson Correlation	-,193**	-,224**	,008
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,871
	N	373	373	373
ave_op Offensive Problembewältigung	Pearson Correlation	,088	,175**	-,153**
	Sig. (2-tailed)	,090	,001	,003
	N	373	373	373
ave_ir Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Pearson Correlation	,054	,163**	-,011
	Sig. (2-tailed)	,295	,002	,836
	N	373	373	373
ave_ee Erfolgserleben im Beruf	Pearson Correlation	-,030	,185**	-,046
	Sig. (2-tailed)	,567	,000	,374
	N	373	373	373
ave_lz Lebenszufriedenheit	Pearson Correlation	,043	,219**	,043
	Sig. (2-tailed)	,404	,000	,408
	N	373	373	373
ave_su Erleben sozialer Unterstützung	Pearson Correlation	-,010	,119*	,041
	Sig. (2-tailed)	,844	,021	,425
	N	373	373	373
p1g p/Muster G Wahrscheinlichkeit	Pearson Correlation	,082	,239**	,011
	Sig. (2-tailed)	,116	,000	,828
	N	373	373	373
p2s p/Muster S	Pearson Correlation	,033	,160**	,064
	Sig. (2-tailed)	,524	,002	,219
	N	373	373	373
p3a p/Risikomuster A	Pearson Correlation	-,057	-,202**	-,110*
	Sig. (2-tailed)	,272	,000	,034
	N	373	373	373
p4b p/Risikomuster B	Pearson Correlation	-,055	-,185**	,027
	Sig. (2-tailed)	,290	,000	,600
	N	373	373	373

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung

4.5.4 Korrelationen der Kompetenz- und Belastungsskalen der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit mit den bereits erprobten Skalen

Tabelle 77: Korrelationen der Kompetenz- und Belastungsskalen der Erzieherinnen- und Sozialassistentinnenselbstwirksamkeit mit den bereits erprobten Skalen

		Correlations						
		win1k	win1b	win2k	win2b	wink	winb	wbcnt
Allgemeine Selbstwirksamkeit	Pearson Correlation	,346**	-,165**	,268**	-,212**	,357**	-,197**	-,119*
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,022
	N	365	364	366	367	360	361	371
Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen	Pearson Correlation	,040	-,078	,080	-,110*	,070	-,095	-,079
	Sig. (2-tailed)	,450	,137	,127	,034	,187	,069	,129
	N	367	366	368	369	362	363	373
Handlungsorientierung bei Planungsprozessen	Pearson Correlation	,176**	-,048	,081	-,039	,149**	-,046	,030
	Sig. (2-tailed)	,001	,364	,121	,453	,004	,383	,566
	N	367	366	368	369	362	363	373
Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung	Pearson Correlation	-,043	-,045	-,096	-,045	-,075	-,053	-,076
	Sig. (2-tailed)	,415	,389	,065	,388	,153	,317	,143
	N	367	366	368	369	362	363	373
Selbstregulation	Pearson Correlation	,318**	-,203**	,194**	-,193**	,297**	-,218**	-,111*
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,034
	N	360	359	361	362	355	356	366
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	Pearson Correlation	,088	,019	,016	-,030	,065	-,003	,032
	Sig. (2-tailed)	,093	,711	,756	,569	,217	,949	,535
	N	367	366	368	369	362	363	373
Beruflicher Ehrgeiz	Pearson Correlation	,151**	-,046	,132*	-,032	,156**	-,049	,011
	Sig. (2-tailed)	,004	,376	,012	,536	,003	,353	,835
	N	367	366	368	369	362	363	373
Verausgabungs-bereitschaft	Pearson Correlation	,092	-,002	,094	,058	,105*	,016	,036
	Sig. (2-tailed)	,079	,967	,071	,262	,045	,763	,487
	N	367	366	368	369	362	363	373
Perfektionsstreben	Pearson Correlation	,078	-,015	,025	,089	,060	,022	,090
	Sig. (2-tailed)	,136	,776	,633	,087	,254	,682	,081
	N	367	366	368	369	362	363	373
Distanzierungsfähigkeit	Pearson Correlation	-,027	-,122*	-,018	-,171**	-,030	-,150**	-,162**
	Sig. (2-tailed)	,605	,020	,727	,001	,569	,004	,002
	N	367	366	368	369	362	363	373
Resignationstendenz (bei Misserfolgen)	Pearson Correlation	-,236**	,171**	-,155**	,178**	-,230**	,192**	,141**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,003	,001	,000	,000	,006
	N	367	366	368	369	362	363	373
Offensive Problembewältigung	Pearson Correlation	,295**	-,190**	,260**	-,165**	,321**	-,203**	-,086
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,098
	N	367	366	368	369	362	363	373
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Pearson Correlation	,177**	-,116*	-,004	-,073	,108*	-,110*	-,081
	Sig. (2-tailed)	,001	,027	,935	,161	,039	,036	,117
	N	367	366	368	369	362	363	373
Erfolgerleben im Beruf	Pearson Correlation	,319**	-,127*	,212**	-,167**	,304**	-,153**	-,087
	Sig. (2-tailed)	,000	,015	,000	,001	,000	,003	,092
	N	367	366	368	369	362	363	373
Lebenszufriedenheit	Pearson Correlation	,140**	-,133*	,076	-,189**	,127*	-,170**	-,132*
	Sig. (2-tailed)	,007	,011	,146	,000	,015	,001	,011
	N	367	366	368	369	362	363	373
Erleben sozialer Unterstützung	Pearson Correlation	,082	-,140**	,029	-,150**	,063	-,159**	-,113*
	Sig. (2-tailed)	,117	,007	,579	,004	,233	,002	,030
	N	367	366	368	369	362	363	373
p/Muster G	Pearson Correlation	,268**	-,151**	,151**	-,160**	,243**	-,172**	-,086
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,004	,002	,000	,001	,099
	N	367	366	368	369	362	363	373
p/Muster S	Pearson Correlation	,057	-,086	,079	-,118*	,077	-,104*	-,126*
	Sig. (2-tailed)	,274	,099	,131	,023	,142	,047	,015
	N	367	366	368	369	362	363	373
p/Risikomuster A	Pearson Correlation	,000	,043	-,002	,061	-,001	,050	,058
	Sig. (2-tailed)	,996	,411	,965	,244	,981	,341	,268
	N	367	366	368	369	362	363	373
p/Risikomuster B	Pearson Correlation	-,295**	,175**	-,202**	,195**	-,288**	,203**	,136**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,009
	N	367	366	368	369	362	363	373

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung

4.5.5 Signifikante Korrelationen der Prämessung mit den Verhaltensvariablen hinsichtlich Reflexionsstil, Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalten

Tabelle 78: Signifikante Korrelationen der Prämessung mit den Verhaltensvariablen hinsichtlich Reflexionsstil, Reflexionsverhalten und Reflexionsinhalten

		Reflexion privater R-inhalte	Alles Vollständig	Korrekte Tagebuchbe- arbeitung	Umsetzung der Handlungspläne	Reflexion von Gefühlen	Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL	Anzahl Fragen-kategorien	Anzahl Nutzungs-kategorien	Bewertung des Nutzens	Akzeptanz Aufwand - Nutzen
Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen	Pearson Correlation	-,053	,202 **	,024	,172	-,016	,086	,042	,017	-,095	-,014
	Sig. (2-tailed)	,447	,004	,736	,050	,825	,324	,554	,833	,178	,846
	N	205	198	198	131	205	133	198	159	202	194
Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten	Pearson Correlation	-,048	,173 *	-,002	,164	,024	,108	,031	,066	-,177 *	-,029
	Sig. (2-tailed)	,490	,014	,977	,062	,733	,214	,668	,409	,012	,685
	N	206	199	199	130	206	134	199	160	203	196
Kompetenzerleben (Gesamt)	Pearson Correlation	-,058	,226 **	,014	,192 *	,003	,108	,043	,043	-,150 *	-,029
	Sig. (2-tailed)	,408	,001	,843	,029	,968	,216	,544	,588	,034	,692
	N	204	197	197	130	204	132	197	159	201	194
Belastungsemfinden in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen	Pearson Correlation	-,109	-,185 **	-,166 *	-,042	,094	,016	-,074	-,072	-,197 **	-,046
	Sig. (2-tailed)	,119	,009	,019	,633	,181	,853	,301	,365	,005	,528
	N	205	198	198	130	205	134	198	158	202	194
Belastungsemfinden in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten	Pearson Correlation	-,129	-,131	-,083	-,196 *	,126	,109	,052	-,152	-,112	-,021
	Sig. (2-tailed)	,064	,065	,243	,025	,071	,208	,461	,055	,111	,766
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Belastungsemfinden (Gesamt)	Pearson Correlation	-,123	-,175 *	-,149 *	-,110	,112	,054	-,036	-,115	-,176 *	-,043
	Sig. (2-tailed)	,078	,014	,036	,213	,110	,535	,612	,152	,012	,548
	N	205	198	198	130	205	134	198	158	202	194
Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung	Pearson Correlation	-,098	-,142 *	-,138	-,036	,138 *	,129	,081	-,109	-,213 **	-,039
	Sig. (2-tailed)	,161	,045	,051	,679	,048	,136	,254	,168	,002	,590
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen	Pearson Correlation	-,029	,041	-,008	-,195 *	-,092	-,125	-,006	,142	-,078	,036
	Sig. (2-tailed)	,680	,562	,915	,025	,185	,148	,932	,074	,268	,616
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung	Pearson Correlation	-,161 *	-,013	,028	-,048	,000	-,009	-,109	-,036	-,042	,015
	Sig. (2-tailed)	,020	,851	,689	,586	,999	,917	,123	,653	,549	,831
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Vorausgabungsbereitschaft	Pearson Correlation	,024	,067	-,103	,076	-,132	-,083	-,004	,188 *	-,083	,081
	Sig. (2-tailed)	,736	,345	,148	,391	,059	,336	,959	,017	,237	,262
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Resignationstendenz (bei Misserfolgen)	Pearson Correlation	,043	-,082	-,068	-,090	,089	,057	,000	-,231 **	,032	-,016
	Sig. (2-tailed)	,536	,251	,337	,307	,202	,511	,998	,003	,646	,828
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Innere Ruhe/Ausgeglichenheit	Pearson Correlation	-,031	-,165 *	,039	-,003	-,062	-,126	-,039	-,023	,040	,017
	Sig. (2-tailed)	,658	,019	,586	,972	,378	,146	,580	,776	,570	,813
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Erfolgerleben im Beruf	Pearson Correlation	-,102	,101	,024	,112	,024	,080	,101	,199 *	,052	,019
	Sig. (2-tailed)	,146	,153	,733	,203	,736	,356	,156	,012	,458	,787
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
Lebenszufriedenheit	Pearson Correlation	-,016	,062	,035	,135	,009	,010	,140 *	,039	,001	,003
	Sig. (2-tailed)	,817	,384	,624	,125	,898	,905	,047	,627	,988	,964
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
p/Muster G	Pearson Correlation	-,068	-,062	-,025	-,044	,051	,058	,074	,210 **	-,038	-,024
	Sig. (2-tailed)	,332	,387	,721	,620	,467	,501	,296	,008	,587	,737
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196
p/Risikomuster A	Pearson Correlation	-,022	,069	,028	,081	-,161 *	-,186 *	-,009	-,023	-,007	,009
	Sig. (2-tailed)	,752	,334	,699	,360	,020	,031	,897	,772	,924	,904
	N	207	200	200	131	207	135	200	160	204	196

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

PG= Positive Gefühle, NG= Negative Gefühle, EB= Einschätzung und Bewertung, ZE= Ziele oder Effekte, HL= Handlungsalternativen oder Lösungen, p= Wahrscheinlichkeit

Anmerkung: Beim Lesen der Ergebnistabelle ist zu berücksichtigen, dass bei den Ursprungsdaten der Beurteilung des Nutzens geringe Werte bedeuteten, dass den Selbstreflexionen ein hoher Nutzen zugesprochen wurde.

5 Material zur qualitativen Auswertung der Emotionstagebücher

5.1 Beispielsätze für Gefühle

5.1.1 Positive Gefühle

Tabelle 79: Beispielsätze für positive Gefühle

Freude / Spaß	Glücklich sein	Erleichterung	Zufrieden	Wohlfühlen	Stolz	Aufregung/ Eustress
Ich freue mich, dass so viele Kinder da sind und hoffe es kommen immer mehr.	Ich war total glücklich und ließ das auch alle um mich herum spüren.	Ich hab dann ungefähr das gesagt, was ich mir vorgenommen hab, war dann erleichtert und zufrieden.	Ich bin sehr zufrieden.	Mir geht es heute richtig gut.	Ich war schon sehr stolz auf mich.	Ich war aufgeregt und habe einfach spontan gehandelt.
Wir verstanden uns sehr gut, und hatten gemeinsam viel Spaß.	Ich war glücklich, weil ich eine sehr gute Freundin traf.	Ich war erleichtert und froh.	Die Kinder waren konzentriert und ich war zufrieden mit dem Angebot	Ich habe mich danach viel besser gefühlt.	Ich war danach richtig stolz auf mich.	Ich war sehr aufgeregt, hatte aber ein sicheres Gefühl, weil ich gut vorbereitet war.

5.1.2 Negative Gefühle

Tabelle 80: Beispielsätze für negative Gefühle (1)

Ärger	Angst	Wut	Unzufriedenheit	Zweifel	Traurigkeit	Enttäuschung
Über das Verhalten der Jungen habe ich mich wirklich geärgert.	Ich habe Angst davor.	Ich wurde langsam wütend, denn die Kinder missachteten alle Regeln und begaben sich in Gefahr.	Vor allem kam sie schnell und ich konnte weder meine noch die Bedürfnisse der Kinder mitteilen, was mich sehr unzufrieden machte.	Aber trotzdem zweifelte ich dadurch an mir und wurde durch die Bemerkung der Praktikantin sehr depressiv.	Das hat mich sehr gekränkt.	Ich war total enttäuscht.
Ich war ziemlich ärgerlich.	Im Vorfeld hatte ich ein wenig Angst, dass zu wenig oder überhaupt keine Kinder erscheinen werden.	Ich wurde immer wütender auf die Nachfragen, z.B. wie was geschrieben werden muss, so dass ich auf einmal die Kontrolle verlor und ein Gruppenmitglied anschrie.	Ich war unzufrieden, weil ich das Gefühl hatte, wir sind nicht in der Lage, ein attraktives Angebot, was zum Kennen lernen ist, zu gestalten.		Ich fand es echt traurig, dass ich am Mittwoch an unserem letzten Projekttag nicht am Abschied teilnehmen konnte, weil ich krank war.	Ich war enttäuscht, dass meine Mühe unnütz war.

Tabelle 81: Beispielsätze für negative Gefühle (2)

Distress	Unwohlfühlen	Unsicherheit	Langeweile	Hilflosigkeit
Ich bin total gestresst.	Daher fühlte ich mich etwas unwohl.	Ich fühlte mich dabei sehr verunsichert.	Ich finde diesen Dienst total langweilig und mache ihn nicht gern.	Zuerst fühlte ich mich hilflos, da ich merkte, dass sie mich nicht ernstnahmen.
Dadurch bin ich immer sehr nervös und habe Angst etwas falsch zu machen.	Da ich den zweiten Tag im Praktikum bin, habe ich mich nicht sehr wohl gefühlt.	Es war so, weil mir alles neu war und ich dadurch unsicher war.	Ich habe mich ein wenig gelangweilt und ein schlechtes Gewissen gehabt, nichts zu tun zu haben, bzw. gedacht, ich müsse nun irgendetwas machen.	

Tabelle 82: Beispielsätze für negative Gefühle (3)

Genervt sein	Scham	Schlechtes Gewissen	Geschockt sein	Überforderung
Schlimm war es, dass ich genervt und gereizt auf meine Gruppenmitglieder reagierte.	Es war mir sehr peinlich.	Als mir dann aufgefallen ist, was ich vergessen habe, hatte ich ein sehr schlechtes Gewissen und es tat mir leid.	Darüber war ich total schockiert.	Ich habe mich teilweise etwas überfordert gefühlt, sie zusammen zu halten.
Ich habe nachgegeben und nach seinen Regeln gespielt, weil ich genervt und ärgerlich war.		Hatte danach ein schlechtes Gewissen.	Nachdem ich das so klar formulierte, ging es mir etwas besser, war aber trotzdem über das Verhalten ganz schön schockiert.	An diesem Tag fühlte ich mich mit der gesamten Situation überfordert.

5.2 Beispiele für Fragenkategorien

Tabelle 83: Beispielfragen für die jeweiligen Fragenkategorien

Negative Gefühle	Positive Gefühle	Ursachen / Gründe für Verhalten	Einschätzung / Bewertung	Ziele / Effekte	Handlungsalternativen / Lösungen	Zur Situationsbeschreibung
War mir das Gespräch unangenehm?	Warum habe mich gefreut, weil 2 Erzieherinnen nicht da waren?	Welche Gründe führten zur Situation?	Wie war es?	Wurden alle Ziele von mir erreicht?	Wie reagiere ich morgen auf so eine Situation?	Was war?
Was war traurig?	Warum haben die Vorbereitungen Spaß gemacht?	Warum hat M. das Spiel abgebrochen?	Was war nicht gut / schlimm in der Situation?	Was hat mir die Fortbildung gebracht?	Was kann ich daran ändern?	Was habe ich gemacht?
Was machte mich nervös?	Wieso habe ich ein gutes Gefühl?	Warum hatten manche Kinder mehr Angst als andere?	Hatten sie Spaß an dem Angebot?	Welchen Effekt hatte dieses Vertrauen auf mich?	Wie kann ich den Streß reduzieren?	Welche Fragen wurden geklärt?
Habe ich die Enttäuschung gezeigt?	Was machte mich glücklich?	Warum war es so?	Wie fand ich es?	Welches Ziel habe ich nun?	Wie kann ich Paul helfen, gelenkiger zu werden?	Was ist passiert?
<p>Anmerkung: Wenn die Frage gestellt wurde: „Wie habe ich mich gefühlt?“ wurde Bezug genommen auf die beschriebene Situation und die Frage. Dann wurde entsprechend den positiven oder negativen Gefühlen zugeordnet: Bsp: Ich freue mich total und kann es schon gar nicht mehr abwarten, dass er endlich morgen Abend hier ist. Frage: Wie fühle ich mich? Kategorie: Positive Gefühle</p>						



Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften
Institut für Psychologie

Anhang B

**Ergebnistabellen und Abbildungen zur Wirkanalyse
der Dissertation**

**Stärkung der personalen Ressourcen
durch emotionszentrierte Selbstreflexion
und kollegiale Supervision?**

**Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von
Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung)**

vorgelegt der
Fakultät für Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften

von

Birgit Többen
geboren am 27. November 1959 in Hannover

Gutachter:
Prof. Dr. Bernhard Sieland
Prof. Dr. Wolfgang Schulz
Prof. Dr. Maria-Eleonora Karstens

Inhaltsverzeichnis	Seite
1	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen (soweit nicht im Ergebnisteil enthalten) 1
1.1	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen, die auch private Reflexionsinhalte reflektiert hat (R) und die nur berufliche Inhalte reflektiert hat (O) 1
1.2	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Erzieherinnen 3
1.3	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Sozialassistentinnen 7
1.4	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Frauen 10
1.5	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Männer 12
1.6	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Teilnehmerinnen des AVEM-Musters G 14
1.7	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Teilnehmerinnen des AVEM-Musters S 18
1.8	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Teilnehmerinnen des AVEM-Musters A 21
1.9	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Teilnehmerinnen des AVEM-Musters B 25
1.10	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1) 29
1.11	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1) 32
1.12	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Gefühle reflektiert“ (0) und „Gefühle eher nicht reflektiert“ (1) 36
1.13	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Mehr positive Gefühle reflektiert“ (1) und „Mehr negative Gefühle reflektiert“ (0) 39

1.14	Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und / oder nach Alternativen gestellt“ (0) und „vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und oder Ursachen gestellt (1).....	42
2	Gruppenbildung für geringe und hohe Merkmalsausprägungen der erhobenen Variablen und Auswertungstabelle für Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe mit hohen bzw. geringen Merkmalsausprägungen bei einzelnen Variablen.....	45

Tabellenverzeichnis	Seite
Tabelle 1: Nettoerfolgsraten und -effektstärken für die AVEM-Dimensionen (R - O)	1
Tabelle 2: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Erzieherinnen).....	3
Tabelle 3: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Erzieherinnen).....	5
Tabelle 4: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Erzieherinnen).....	6
Tabelle 5: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Sozialassistentinnen)	7
Tabelle 6: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Sozialassistentinnen)	7
Tabelle 7: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Sozialassistentinnen)	9
Tabelle 8: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Frauen)	10
Tabelle 9: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Frauen)	10
Tabelle 10: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Männer).....	12
Tabelle 11: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Männer).....	13
Tabelle 12: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Muster G).....	14
Tabelle 13: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Muster G).....	15
Tabelle 14: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Muster S)	18
Tabelle 15: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Muster S)	19
Tabelle 16: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Muster A)	21
Tabelle 17: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Muster A)	22
Tabelle 18: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Muster B)	25
Tabelle 19: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Muster B)	26
Tabelle 20: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1) für die einzelnen Skalen	29
Tabelle 21: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1) für die AVEM-Dimensionen	30
Tabelle 22: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für der Gruppen „Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1) für die einzelnen Skalen	32
Tabelle 23: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1) für die AVEM-Dimensionen	33
Tabelle 24: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Keine Fragen nach negativen und / oder nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Fragen nach positiven und / oder negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die einzelnen Skalen	36
Tabelle 25: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Keine Fragen nach negativen und / oder nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Fragen nach positiven und / oder negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die AVEM-Dimensionen	37
Tabelle 26: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Mehr Fragen nach negativen als nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Mehr Fragen nach positiven als nach negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die einzelnen Skalen	39
Tabelle 27: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Mehr Fragen nach negativen als nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Mehr Fragen nach positiven als nach negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die AVEM-Dimensionen	40
Tabelle 28: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) und „Fragen nach SB und / oder UG“ (0) für die einzelnen Skalen.....	42

Tabelle 29: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) und „Fragen nach SB und / oder UG“ (0) für die AVEM-Dimensionen	43
Tabelle 30: Auswertungstabelle für Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe mit hohen bzw. geringen Merkmalsausprägungen bei einzelnen Variablen.....	46

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abbildung 1: Signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) (F= 5,275).....	1
Abbildung 2: Signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) (F= 6,063).....	2
Abbildung 3: Hoch signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) (F= 6,777)	2
Abbildung 4: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe R bei der Skala „Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O)	2
Abbildung 5: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe O bei der Skala „Selbstregulation“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O).....	3
Abbildung 6: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Selbstregulation“ (Erzieherinnen)	4
Abbildung 7: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ (Erzieherinnen)	4
Abbildung 8: Signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (F= 3,930) (Erzieherinnen)	4
Abbildung 9: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Erzieherinnen)	5
Abbildung 10: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM - Dimension „Perfektionsstreben“ (Erzieherinnen)	6
Abbildung 11: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Erzieherinnen).....	6
Abbildung 12: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“ (Sozialassistentinnen).....	8
Abbildung 13: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Sozialassistentinnen).....	8
Abbildung 14: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Sozialassistentinnen).....	8
Abbildung 15: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Sozialassistentinnen).....	9
Abbildung 16: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der „Erleben sozialer Unterstützung“ (Sozialassistentinnen).....	9
Abbildung 17: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Frauen).....	11
Abbildung 18: Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (F= 4,929) (Frauen).....	11
Abbildung 19: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Frauen)	11
Abbildung 20: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Frauen).....	12
Abbildung 21: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (F= 6,31) (Männer)	13
Abbildung 22: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ (Teilnehmerinnen - Muster G).....	15
Abbildung 23: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (F= 6,33) (Teilnehmerinnen - Muster G)	16

Abbildung 24: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Teilnehmerinnen - Muster G)	16
Abbildung 25: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Offensive Problembewältigung“ (Teilnehmerinnen - Muster G).....	16
Abbildung 26: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ (Teilnehmerinnen - Muster G)	17
Abbildung 27: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Teilnehmerinnen - Muster G).....	17
Abbildung 28: Signifikante Interaktion bei der Skala „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (F= 4,17) (Teilnehmerinnen - Muster S)	19
Abbildung 29: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Teilnehmerinnen - Muster S)	20
Abbildung 30: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ (Teilnehmerinnen - Muster S)	20
Abbildung 31: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (Teilnehmerinnen - Muster S).....	20
Abbildung 32: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ (Teilnehmerinnen - Muster S)	21
Abbildung 33: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Teilnehmerinnen - Muster A)	22
Abbildung 34: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (Teilnehmerinnen - Muster A).....	23
Abbildung 35: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Teilnehmerinnen - Muster A)	23
Abbildung 36: Signifikante Mittelwertsdifferenz für E und K bei der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ (Teilnehmerinnen - Muster A)	23
Abbildung 37: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Teilnehmerinnen - Muster A)	24
Abbildung 38: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Teilnehmerinnen - Muster A)	24
Abbildung 39: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ (Teilnehmerinnen - Muster B)	26
Abbildung 40: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Teilnehmerinnen - Muster B)	27
Abbildung 41: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (F= 3,956) (Teilnehmerinnen - Muster B).....	27
Abbildung 42: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ (Teilnehmerinnen - Muster B).....	27
Abbildung 43: Signifikante Mittelwertsdifferenz für E und K bei der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ (Teilnehmerinnen - Muster B).....	28
Abbildung 44: Signifikante Mittelwertsdifferenz für E und K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Teilnehmerinnen - Muster B)	28
Abbildung 45: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der Skala „Selbstregulation“ („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))	30
Abbildung 46: Signifikante Interaktion bei der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ (F= 4,8) („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1)).....	31
Abbildung 47: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1)).....	31

Abbildung 48: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ (F= 4,581) („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))	31
Abbildung 49: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))	32
Abbildung 50: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der Skala „Selbstregulation“ („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))	33
Abbildung 51: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))	34
Abbildung 52: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ (F= 4,359) („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))	34
Abbildung 53: Hoch signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (F= 8,723) („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))	34
Abbildung 54: Hoch signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ (F= 8,073) („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))	35
Abbildung 55: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 und der Kontrollgruppe bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))	35
Abbildung 56: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der Skala „Selbstregulation“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1 „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0))	37
Abbildung 57: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1 „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0))	38
Abbildung 58: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1 „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0))	38
Abbildung 59: Hoch signifikante Interaktion bei der Skala „Selbstregulation“ (F= 6,447) („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ (1), „mehr negative Fragen als positive Gefühle reflektiert“ (0))	40
Abbildung 60: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ (1), „mehr negative Fragen als positive Gefühle reflektiert“ (0))	41
Abbildung 61: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 und K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ (1), „mehr negative Fragen als positive Gefühle reflektiert“ (0))	41
Abbildung 62: Signifikante Interaktion bei der Skala „Handlungsorientierung in Entscheidungs- und Planungsprozessen“ (F= 4,318) („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))	43
Abbildung 63: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))	44
Abbildung 64: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))	44

Abbildung 65: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 und K bei der AVEM-Dimension
„Lebenszufriedenheit“ („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1)
bzw. „nach UG und SB“ (0))..... 44

1 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen (soweit nicht im Ergebnisteil enthalten)

1.1 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen, die auch private Reflexionsinhalte reflektiert hat (R; N= 96) und die nur berufliche Inhalte reflektiert hat (O; N= 111)

Tabelle 1: Nettoerfolgsraten und -effektstärken für die AVEM-Dimensionen (R - O)

AVEM	Differenz der ER (R-K) – (O-K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1; NE1= NE (R) – NE (O)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2; NE2 = ES2(R) – ES2(O)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	1,60		-0,06		0,19	GE für R
Beruflicher Ehrgeiz	20,55	ME für R	-0,07		0,11	GE für R
Verausgabungsbereitschaft	11,32	GE für R	-0,15	GE für R	0,12	GE für R
Perfektionsstreben	5,83		-0,19	GE für O*)	0,12	GE für O
Distanzierungsfähigkeit	5,35		0,14	GE für R	-0,27	GE für R
Resignationstendenz bei Misserfolgen	-6,25		-0,24	GE für O	0,17	GE für O
Erfolgserleben im Beruf	-3,41		-0,02		0,22	GE für R
Erleben sozialer Unterstützung	4,17		0,22	GE für O*1)	-0,20	GE für O
p für Muster G			0,16	GE für O	0,08	
p für Muster S			-0,05		-0,18	GE für O
p für Muster A			-0,16	GE für R	0,09	

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, R = Gruppe mit privaten Reflexionsinhalten, O = Gruppe ohne private Reflexionsinhalte, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *1) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

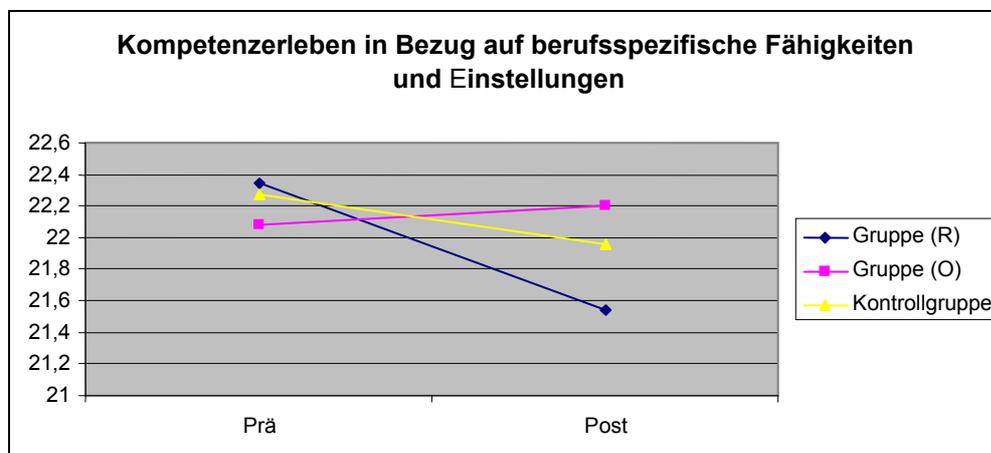


Abbildung 1: Signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) (F= 5,275)

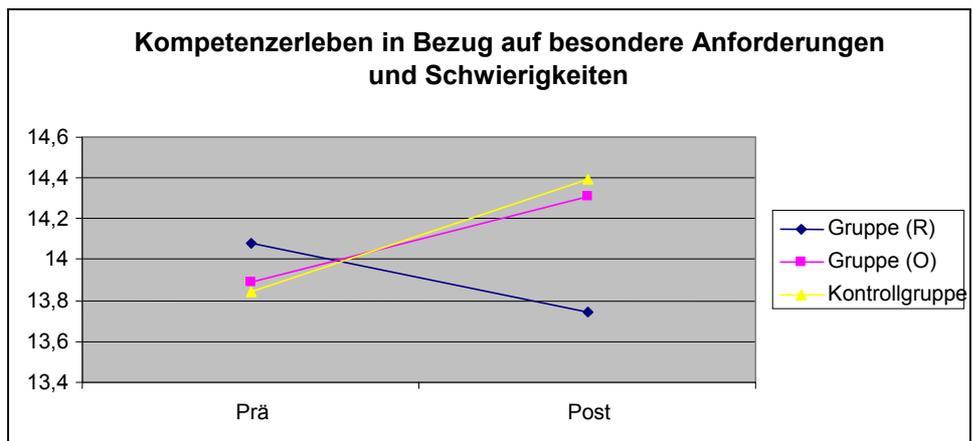


Abbildung 2: Signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) ($F = 6,063$)

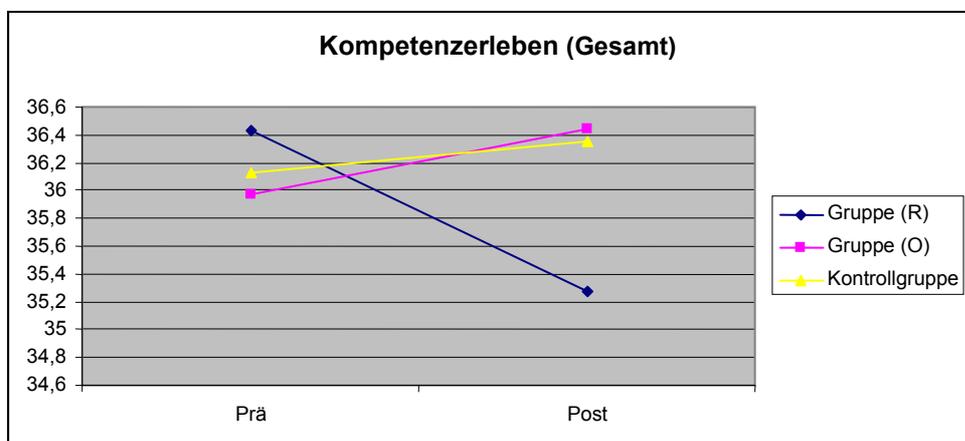


Abbildung 3: Hoch signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O) ($F = 6,777$)

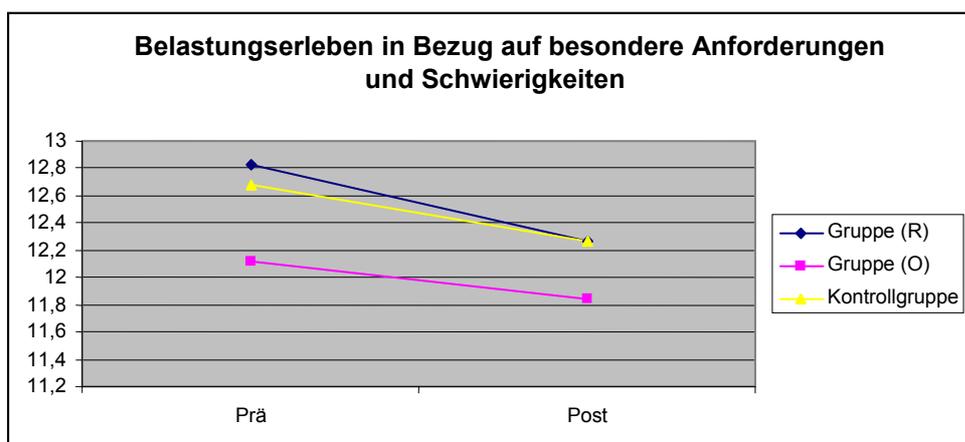


Abbildung 4: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe R bei der Skala „Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O)

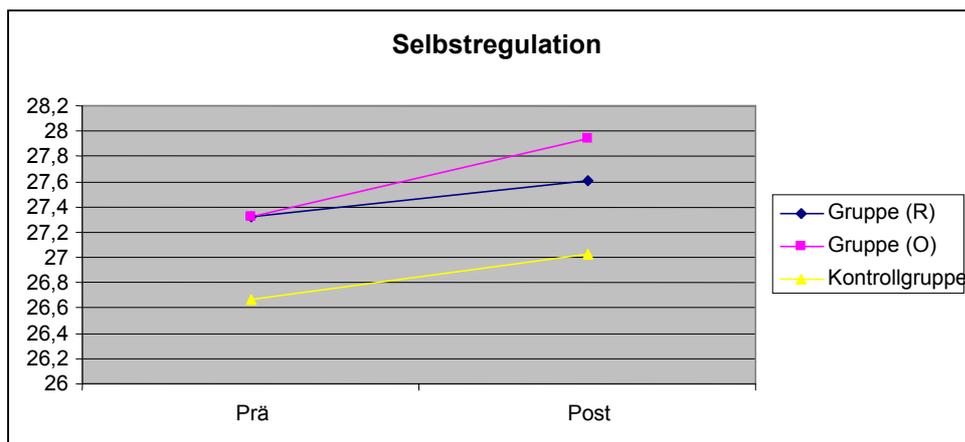


Abbildung 5: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe O bei der Skala „Selbstregulation“ (Auch private Reflexionsinhalte = R, Nur berufliche Reflexionsinhalte = O)

1.2 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Erzieherinnen

Tabelle 2: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Erzieherinnen)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	7,69	GE für E	0,08		0,28	GE für E
HOP	-5,65		-0,13	GE für E	-0,09	
HOT	6,37		-0,08		0,11	GE für E
SREG	18,02	ME für E	0,27	GE für K ^{*)}	-0,45	ME für K ^{*)}
WALL	1,05		0,16	GE für K ^{*)}	-0,16	GE für K ^{*)}
WIN1K	7,95	GE für E	0,25	GE für K	-0,37	ME für K
WIN1B	6,06		-0,21	GE für K	0,01	
WIN2K	14,81	GE für E	0,41	ME für K ^{*)}	-0,24	GE für K ^{*)}
WINK	19,51	ME für E	0,38	ME für K ^{*)}	-0,37	ME für K ^{*)}
WINB	-2,7		-0,15	GE für K	-0,06	
WBCNT	11,1	GE für E	-0,08		-0,01	

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, ^{*)} = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, ^{*)} = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

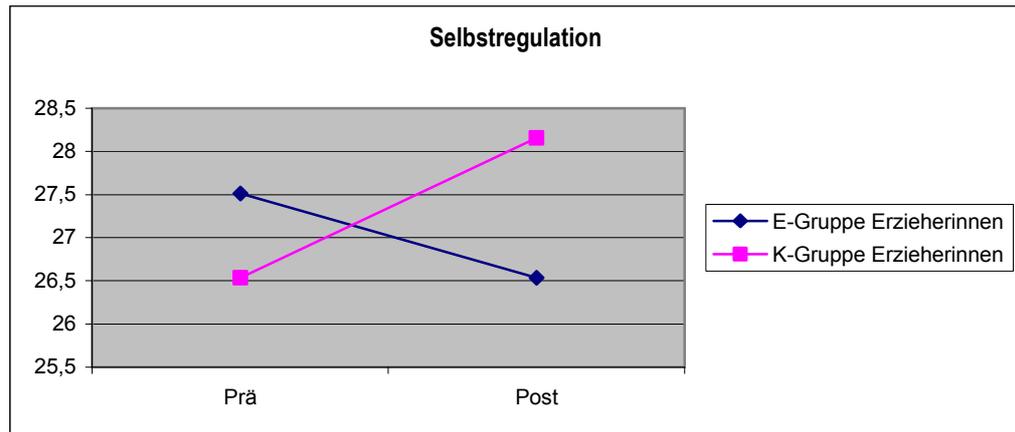


Abbildung 6: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Selbstregulation“ (Erzieherinnen)

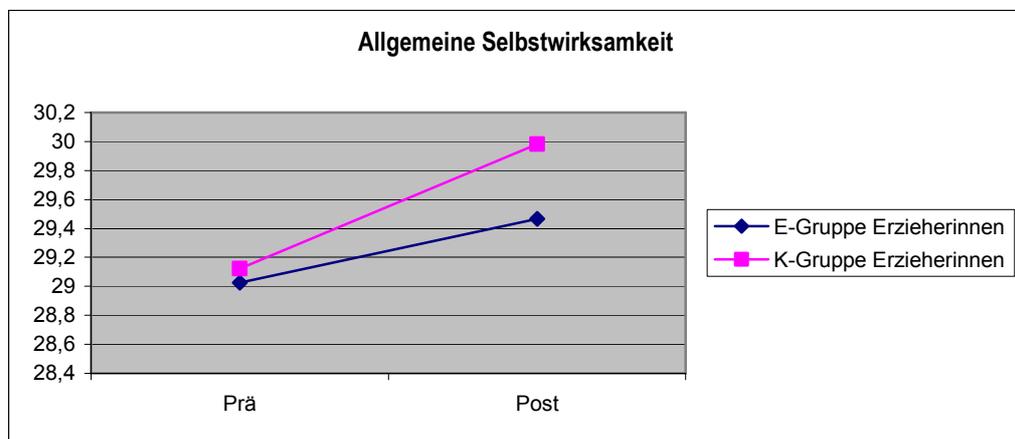


Abbildung 7: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ (Erzieherinnen)

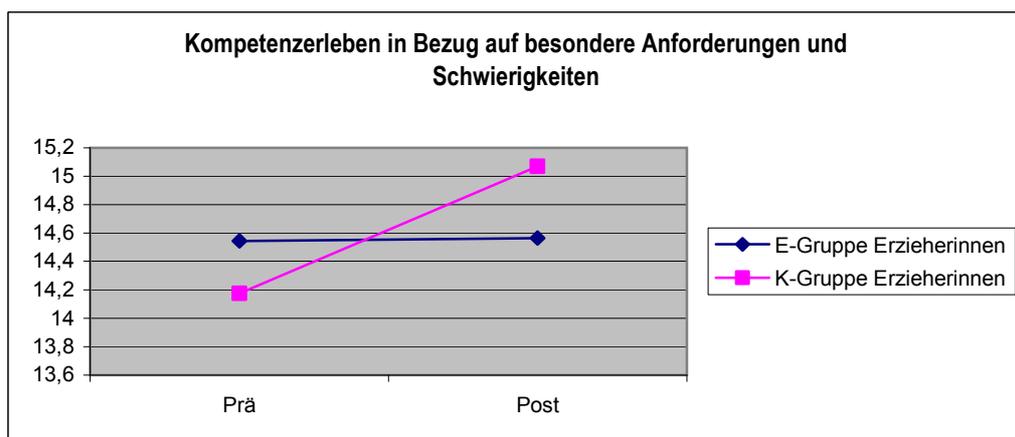


Abbildung 8: Signifikante Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ ($F= 3,930$) (Erzieherinnen)

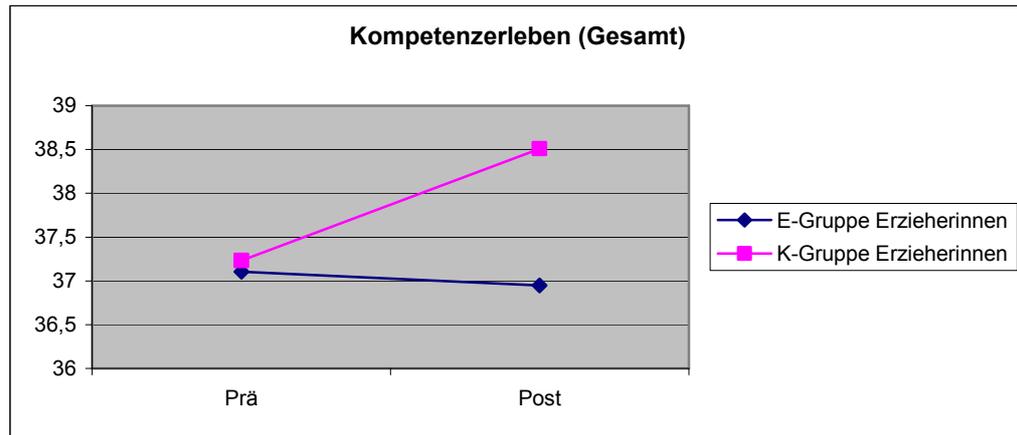


Abbildung 9: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben (Gesamt)“ (Erzieherinnen)

Tabelle 3: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Erzieherinnen)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-9,6	GE für K	-0,21	GE für E	-0,11	GE für E
Beruflicher Ehrgeiz	13,1	GE für E	-0,12	GE für K	0,12	GE für K
Verausgabungsbereitschaft	9,2	GE für E	-0,16	GE für E	0,13	GE für E
Perfektionsstreben	6,7		-0,27	GE für E*)	0,08	
Distanzierungsfähigkeit	-10,5	GE für K	-0,03		-0,20	GE für E
Resignationstendenz bei Misserfolgen	-0,6		-0,15	GE für K	0,10	GE für K
Offensive Problembewältigung	0,3		0,19	GE für K	-0,10	GE für K
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	5,8		0,08		-0,29	GE für K
Lebenszufriedenheit	-6,7		0,23	GE für K*)	-0,19	GE für K
Erleben sozialer Unterstützung	5,4		-0,06		-0,17	GE für K
p für Muster S			0,27	GE für K	-0,13	GE für K
p für Muster B			-0,17	GE für E	0,18	GE für E

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

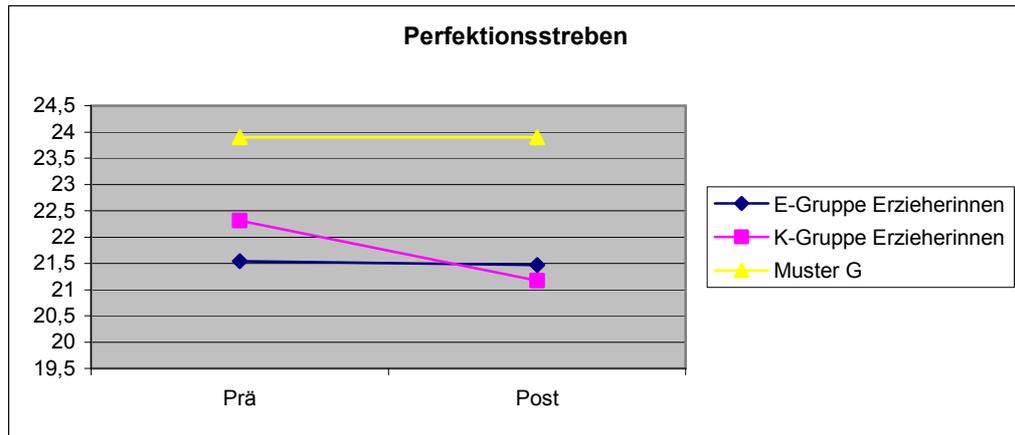


Abbildung 10: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM - Dimension „Perfektionsstreben“ (Erzieherinnen)

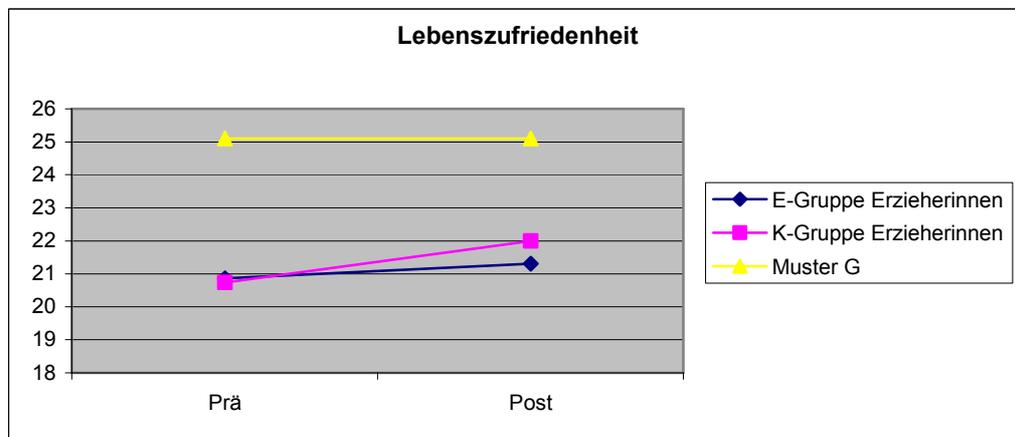


Abbildung 11: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Erzieherinnen)

Tabelle 4: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Erzieherinnen)

Prozentuale Musterverteilung der Erzieherinnen beim AVEM bei der Prä- und Postmessung				
	Experimentalgruppe (prä) (N = 78)	Experimentalgruppe (post) (N = 78)	Kontrollgruppe (prä) (N = 58)	Kontrollgruppe (post) (N = 58)
Muster G	32%	29%	33%	33%
Muster S	24%	17%	12%	21%
Muster A	22%	35%	28%	31%
Muster B	22%	19%	28%	16%

1.3 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Sozialassistentinnen

Tabelle 5: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Sozialassistentinnen)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOP	-3,6		-0,03		0,17	GE für E
HOT	-0,76		-0,14	GE für E *)	0,10	GE für E
SREG	-1,8		-0,17	GE für E	0,29	GE für E
WIN1K	-6,32		-0,08	*)	0,14	GE für E
WIN1B	-11,83	GE für K	0,10	GE für E *)	-0,05	
WIN2K	3,85		0,12	GE für K	-0,16	GE für K
WINB	-18,2	ME für K	0,13	GE für E	-0,06	

HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WINB = Belastungserleben (Gesamt);
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

Tabelle 6: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Sozialassistentinnen)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Verausgabungsbereitschaft	-3,7		0,18	GE für K	-0,15	GE für K
Perfektionsstreben	-2,4		0,11	GE für K**)	-0,33	ME für K
Resignationstendenz bei Misserfolgen	2,1		0,04		-0,27	GE für E
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-7	GE für K	0,16	GE für K	0,17	GE für E
Erfolgsereben im Beruf	-3,9		0,00		0,19	GE für E
Erleben sozialer Unterstützung	-1,6		-0,13	GE für E *)	0,08	
p für Muster G			-0,15	GE für E	0,17	GE für E
p für Muster A			0,23	GE für K	-0,12	GE für K

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

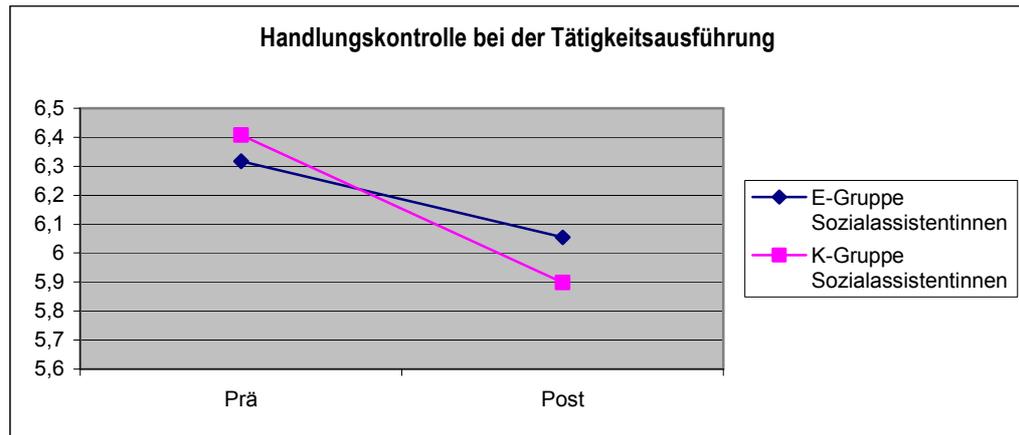


Abbildung 12: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Handlungsorientierung bei der Tätigkeitsausführung“ (Sozialassistentinnen)

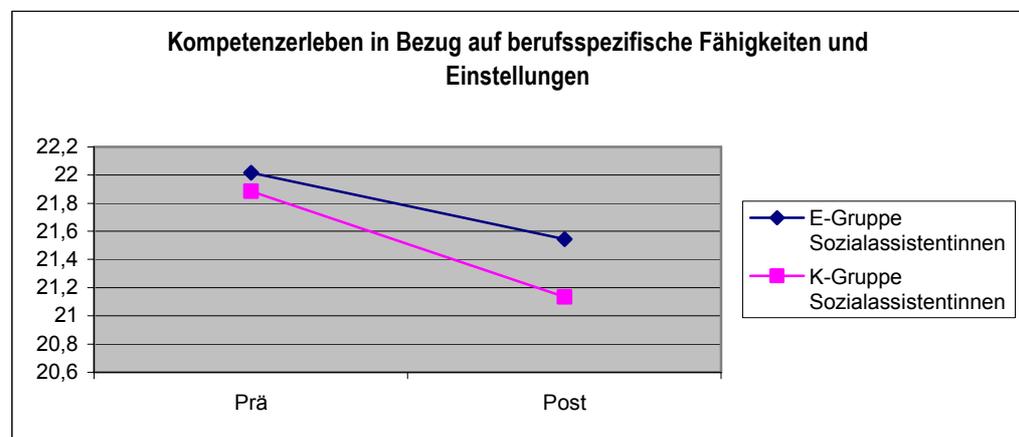


Abbildung 13: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Sozialassistentinnen)

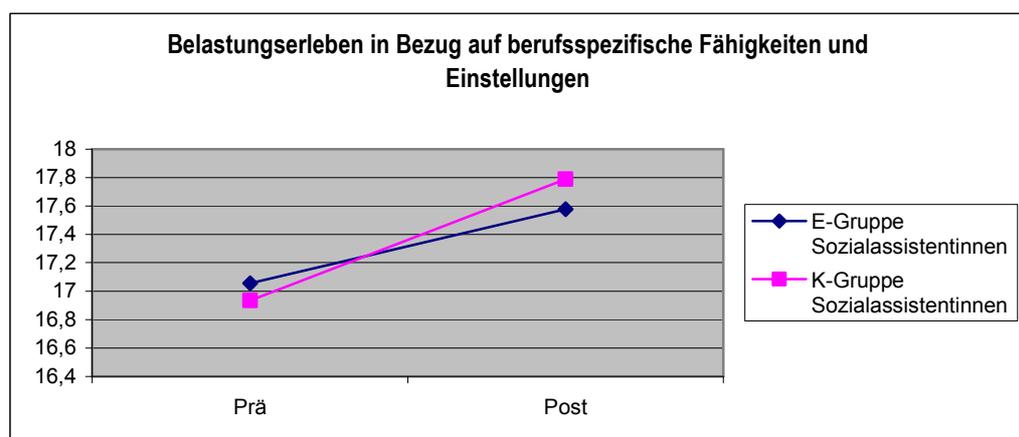


Abbildung 14: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der Skala „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Sozialassistentinnen)

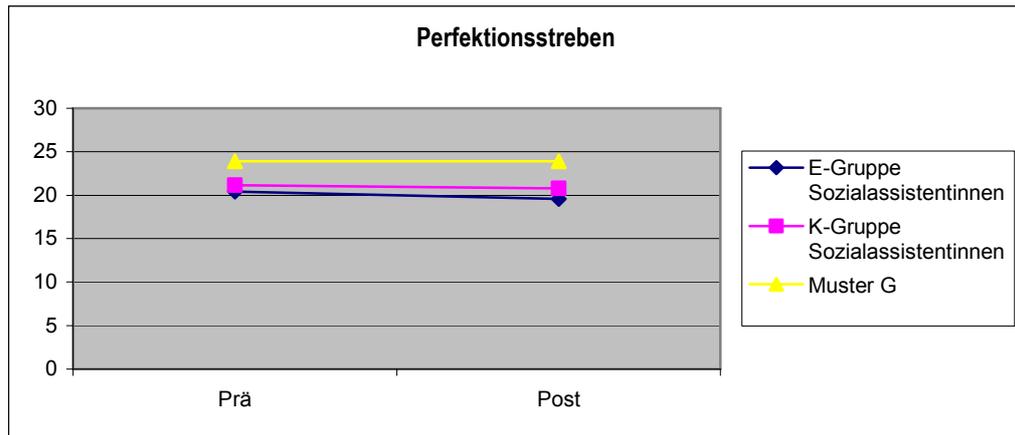


Abbildung 15: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Sozialassistentinnen)

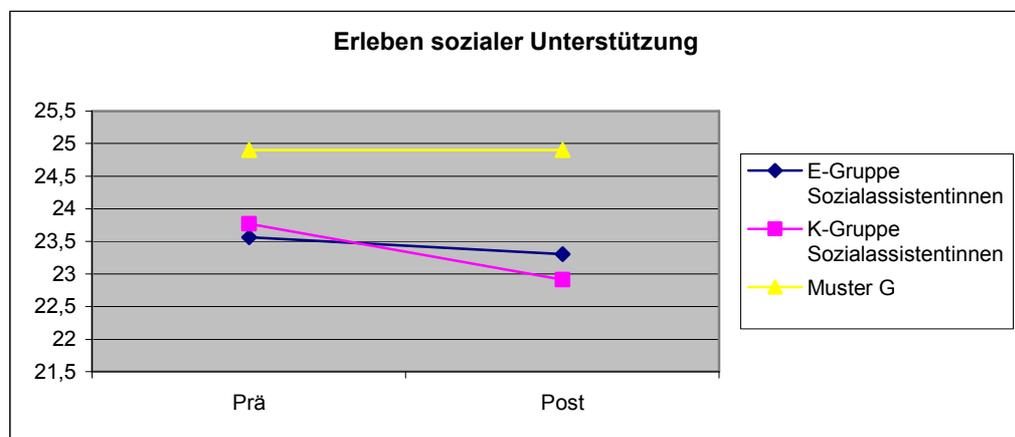


Abbildung 16: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der „Erleben sozialer Unterstützung“ (Sozialassistentinnen)

Tabelle 7: Prozentuale Musterverteilung beim AVEM bei der Prä- und Postmessung (Sozialassistentinnen)

Prozentuale Musterverteilung der Sozialassistentinnen beim AVEM bei der Prä- und Postmessung				
	Experimentalgruppe (prä) (N = 129)	Experimentalgruppe (post) (N = 129)	Kontrollgruppe (prä) (N = 108)	Kontrollgruppe (post) (N = 108)
Muster G	21%	26%	19 %	19 %
Muster S	24%	26%	22 %	24 %
Muster A	24%	16%	19 %	19 %
Muster B	31%	33%	41 %	38 %

1.4 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Frauen

Tabelle 8: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Frauen)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOT	2,82		-0,11	GE für E	0,04	
SREG	6,01		-0,03		0,21	GE für E
WIN1K	-1,7		0,12	GE für K **)	-0,06	
WIN1B	-7,14	GE für K	0,02		-0,07	
WIN2K	12,14	GE für E	0,29	GE für K *)	-0,20	GE für K
WINK	10,48	GE für E	0,22	GE für K	-0,14	GE für K
WINB	-10,83	GE für K	0,04		-0,09	

HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WINB = Belastungserleben (Gesamt), ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E

Tabelle 9: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Frauen)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Beruflicher Ehrgeiz	8,3	GE für E	-0,12	GE für E	0,10	GE für E
Perfektionsstreben	1,4		-0,04	*)	-0,10	GE für K
Distanzierungsfähigkeit	-3		0,09		-0,06	
Resignationstendenz bei Misserfolgen	0,9		-0,04		-0,14	GE für E
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-4,5		0,12	GE für K	0,05	
Erfolgserleben im Beruf	-1,9		-0,04		0,16	GE für E
Erleben sozialer Unterstützung	-1		-0,12	GE für E *)	0,02	
p für Muster G			-0,19	GE für E	0,18	GE für E
p für Muster S			0,24	GE für K	-0,09	
p für Muster A			0,12	GE für K	-0,05	
p für Muster B			-0,11	GE für E	-0,04	

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

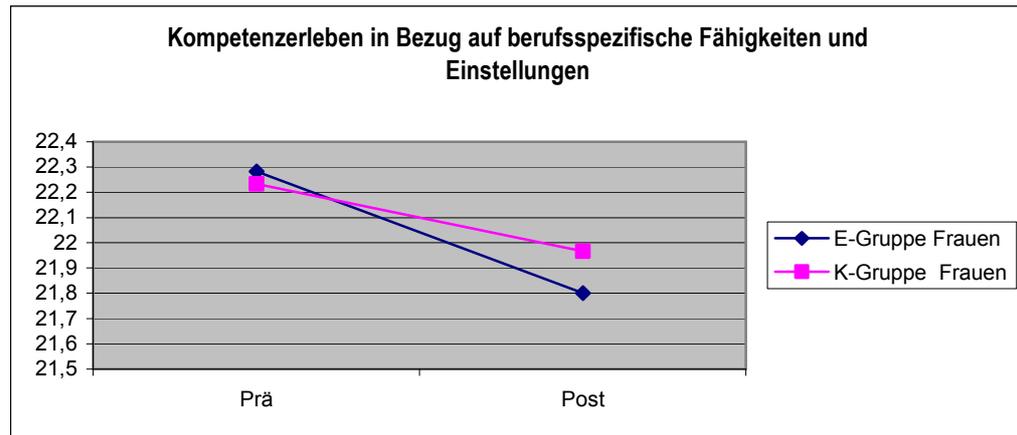


Abbildung 17: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (Frauen)

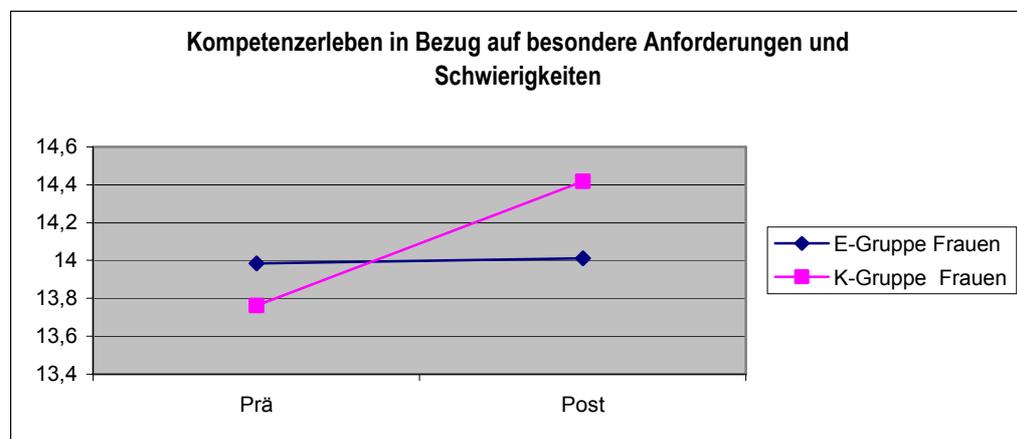


Abbildung 18: Interaktion bei der Skala „Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten“ ($F = 4,929$) (Frauen)

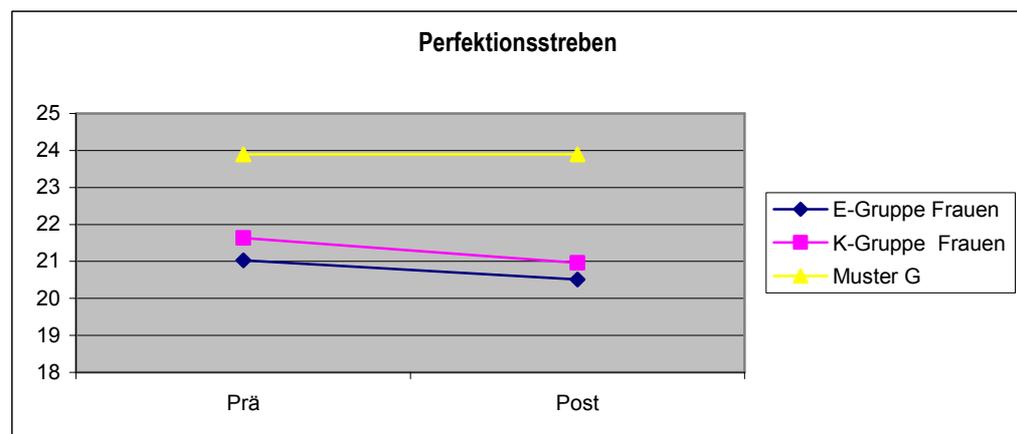


Abbildung 19: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Frauen)

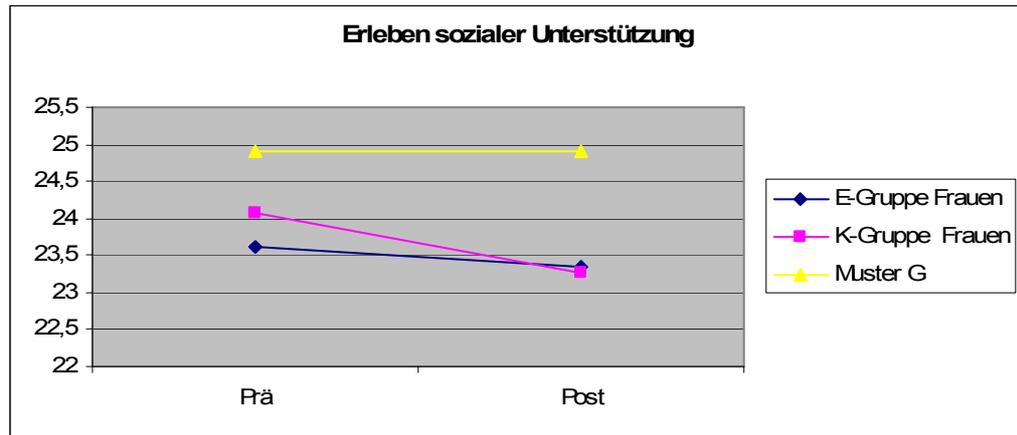


Abbildung 20: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Frauen)

1.5 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Männer

Tabelle 10: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Männer)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	10,42	GE für E	0,06		0,11	GE für E
HOP	-13,1	GE für K	-0,35	ME für E	0,22	GE für E
HOT	-10,12	GE für K	-0,24	GE für E	0,61	ME für E
SREG	-2,57		0,17	GE für K	0,04	
WALL	16,25	GE für E	0,67	ME für K	-0,28	GE für K
WIN1K	2,38		-0,69	ME für E	0,27	GE für E
WIN1B	8,33	GE für E	-0,29	GE für K	0,35	ME für K
WIN2K	-33,33	GrE für K	-0,63	ME für E	0,14	GE für E
WIN2B	3,33		0,28	GE für E	0,00	
WINK	-3,33		-0,79	ME für E	0,26	GE für E
WINB	-28,33	ME für K	-0,06		0,22	GE für K
WBCNT	5,65		-0,38	GE für K	0,30	ME für K

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
 ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt

Tabelle 11: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Männer)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-3,6		0,02		-0,32	ME für K
Beruflicher Ehrgeiz	-17,9	ME für K	0,06		-0,31	ME für K
Verausgabungsbereitschaft	-24,2	ME für K	0,01		-0,10	GE für K
Perfektionsstreben	-3,6		0,13		-0,53	ME für K
Distanzierungsfähigkeit	-13,1	GE für K	-0,39	ME	0,15	GE für E
Offensive Problembewältigung	-14,9	GE für K	0,33	ME für K	-0,42	ME für K
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	16,9	GE für E	0,23	GE für K	-0,35	ME für K
Erfolgs erleben im Beruf	5,6		0,30	ME für K	-0,05	
Lebenszufriedenheit	-36,7	GrE für K	0,61	ME für K ^{*)}	-0,47	ME für K
Erleben sozialer Unterstützung	-24,2	ME für K	0,13	GE für K	-0,10	GE für K
p für Muster G			0,59	ME für K	-0,37	GE für K
p für Muster S			-0,86	GrE für E	0,50	ME für E
p für Muster A			0,39	ME für K	-0,24	GE für K
p für Muster B			0,24	ME für K	0,11	GE für E

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, ^{*)} = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

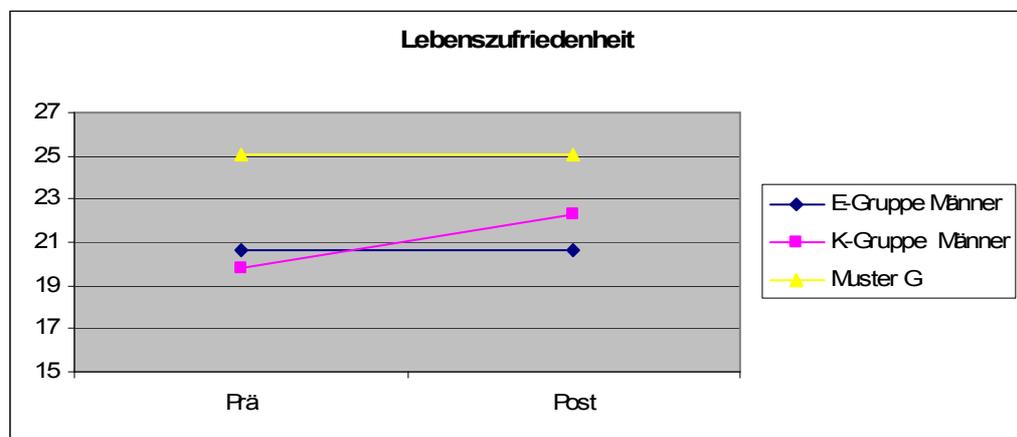


Abbildung 21: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (F= 6,31) (Männer)

1.6 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen für die Teilnehmerinnen des AVE-Musters G

Tabelle 12: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Teilnehmerinnen - Muster G)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	1,28		-0,09		0,18	GE für E
HOT	6,41		-0,16	GE für E	0,10	GE für E
SREG	-15,12	GE für K	-0,35	ME für E	0,38	ME für E
WALL	-0,53		-0,05		0,30	ME für E
WIN1K	-8,17	GE für K	-0,11	GE für E	0,08	
WIN1B	13,35	GE für E	-0,18	GE für K	-0,04	
WIN2K	8,95	GE für E	0,08		-0,16	GE für K
WIN2B	8,42	GE für E	-0,25	GE für K	0,02	
WINB	2,82		-0,18	GE für K	-0,04	
WBCNT	9,62	GE für E	-0,23	GE für K	-0,02	

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt

Tabelle 13: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Teilnehmerinnen - Muster G)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	8,97	GE für E	-0,17	GE für K	0,08	
Beruflicher Ehrgeiz	-2,56		-0,19	GE für K *)	0,23	GE für K
Verausgabungsbereitschaft	14,10	GE für E	-0,54	ME für E *)	0,29	GE für E
Perfektionsstreben	5,13		-0,37	ME für E *)	-0,06	
Distanzierungsfähigkeit	1,28		-0,25	GE für K	-0,14	GE für E
Resignationstendenz bei Misserfolgen	6,41		-0,05		-0,14	GE für E
Offensive Problembewältigung	-1,92		-0,31	ME für E *)	0,23	GE für E
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	2,56		0,13	GE für K	-0,16	GE für K
Erfolgserleben im Beruf	-5,77		-0,16	GE für E *)	0,36	ME für E
Lebenszufriedenheit	21,79	GE für E	-0,14	GE für E	0,12	GE für E
Erleben sozialer Unterstützung	3,21		0,04	*) **)	-0,03	
p für Muster G			-0,60	ME für E	0,28	GE für E
p für Muster S			0,47	ME für K	-0,37	ME für K
p für Muster A			0,10	GE für K	0,01	
p für Muster B			0,11	GE für K	0,01	

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E, **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

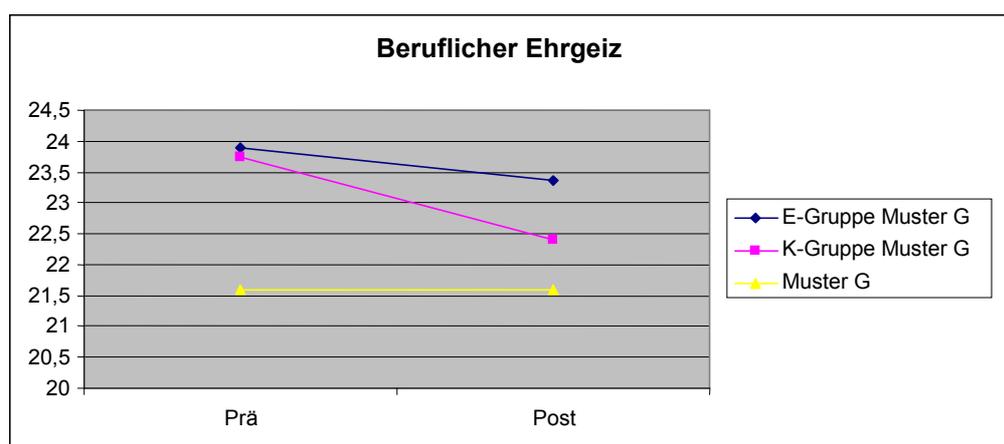


Abbildung 22: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

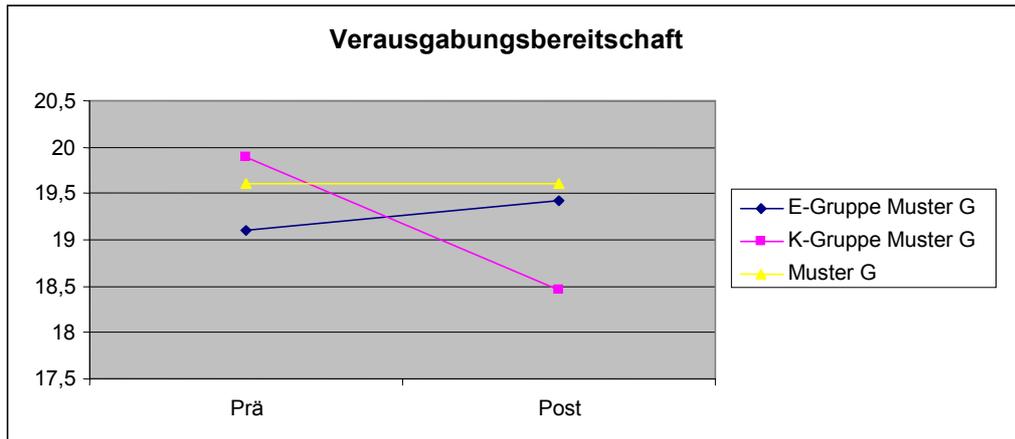


Abbildung 23: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ ($F= 6,33$) (Teilnehmerinnen - Muster G)

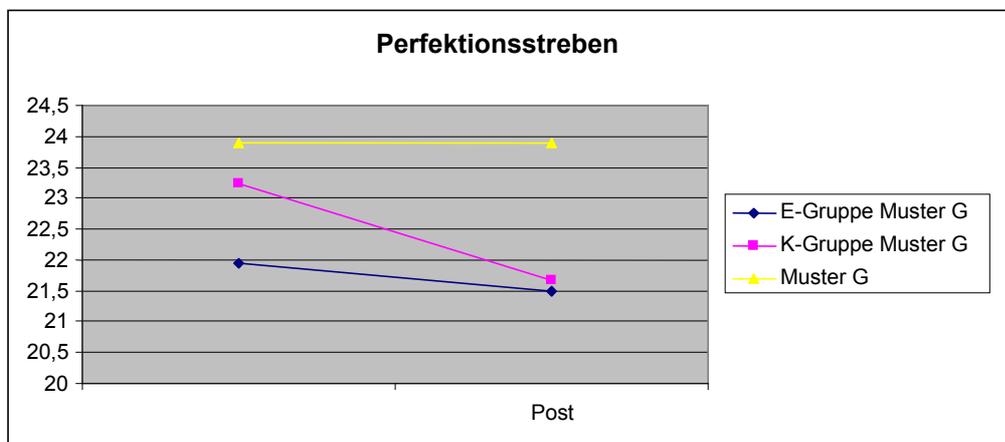


Abbildung 24: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

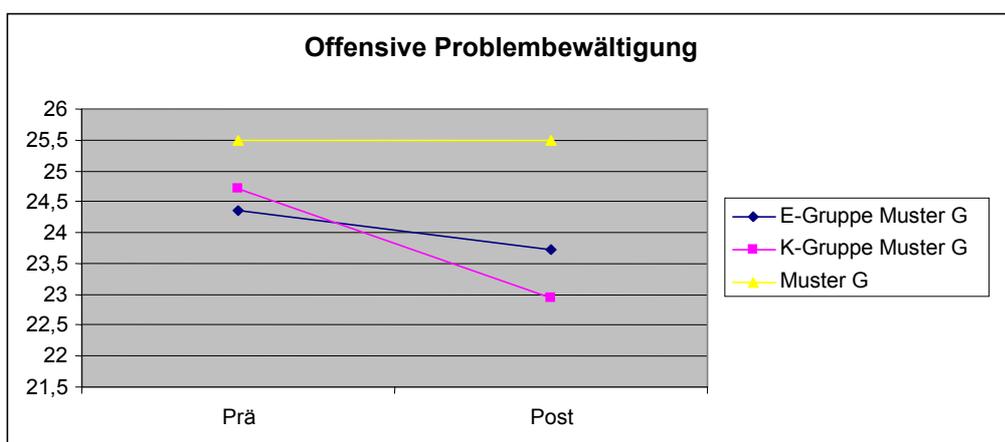


Abbildung 25: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Offensive Problembewältigung“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

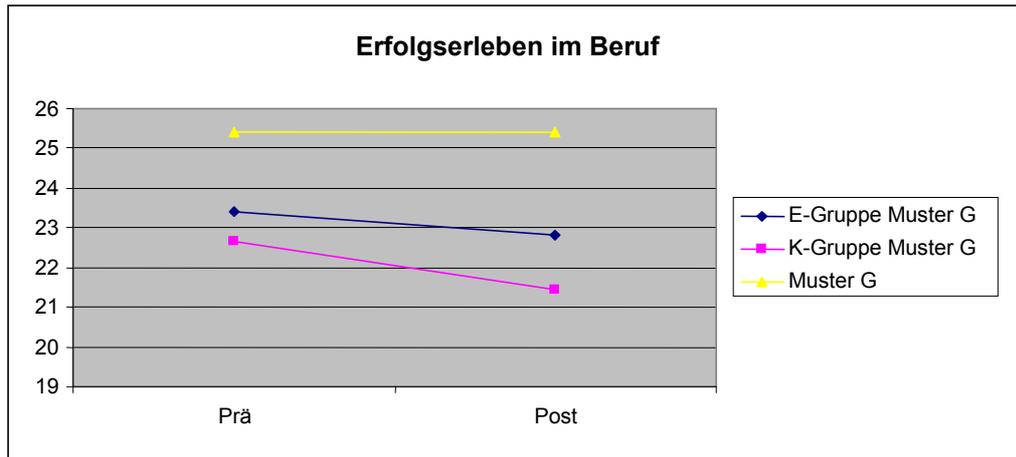


Abbildung 26: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

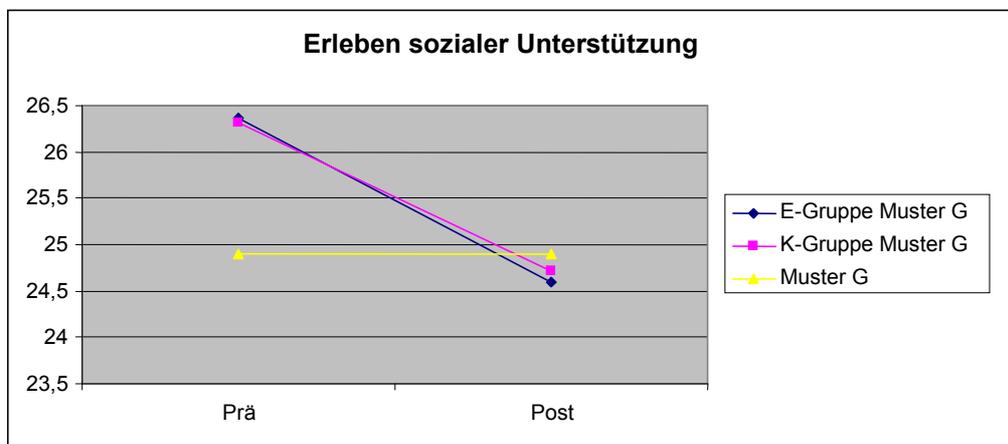


Abbildung 27: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Teilnehmerinnen - Muster G)

1.7 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen für die Teilnehmerinnen des AVEM-Musters S

Tabelle 14: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Teilnehmerinnen - Muster S)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	1,16		-0,13	GE für E	0,11	GE für E
HOP	-18,19	ME für K	-0,39	ME für E	0,21	GE für E
HOT	7,03	GE für E	-0,01		0,24	GE für E
SREG	6,07		0,07		0,11	GE für E
WALL	6,25		0,47	ME für K	-0,25	GE für K
WIN1K	-3,74		-0,06		-0,05	
WIN1B	-23,25	ME für K	0,38	ME für E *)	-0,22	GE für E
WIN2K	7,08	GE für E	0,27	GE für K	-0,13	GE für K
WIN2B	-8,75	GE für K	0,27	GE für E	-0,04	
WINK	11,25	GE für E	0,09		-0,10	GE für K
WINB	-40,50	ME für K	0,39	ME für E	-0,17	GE für E
WBCNT	-10,52	GE für K	0,36	ME für E	-0,15	GE für E

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K

Tabelle 15: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVE-M-Dimensionen (Teilnehmerinnen - Muster S)

AVE-M	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-6,65		-0,07	**)	-0,08	
Beruflicher Ehrgeiz	14,71	GE für E	-0,33	ME für E **)	0,08	
Verausgabungsbereitschaft	-13,42	GE für K	0,28	GE für K *)	-0,11	GE für K
Perfektionsstreben	-5,42		0,20	GE für K	-0,13	GE für K
Distanzierungsfähigkeit	3,03		-0,05	*)**)	0,05	
Resignationstendenz bei Misserfolgen	4,71		0,26	GE für E	-0,05	
Offensive Problembewältigung	-6,97		0,23	GE für K	-0,03	
Erfolgs erleben im Beruf	11,94	GE für E	-0,07		0,40	ME für E
Erleben sozialer Unterstützung	-11,42	GE für K	-0,20	GE für E	-0,16	GE für E
p für Muster G			-0,21	GE für E	0,00	
p für Muster S			-0,15	GE für E	0,00	
p für Muster A			-0,16	GE für E	0,43	ME für E
p für Muster B			0,56	ME für K	-0,16	GE für K

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E, **) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der E auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

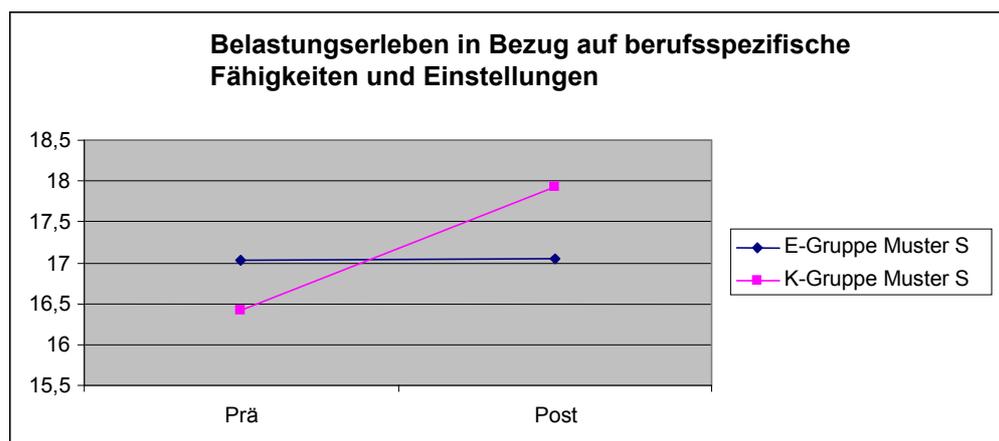


Abbildung 28: Signifikante Interaktion bei der Skala „Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen“ (F= 4,17) (Teilnehmerinnen - Muster S)

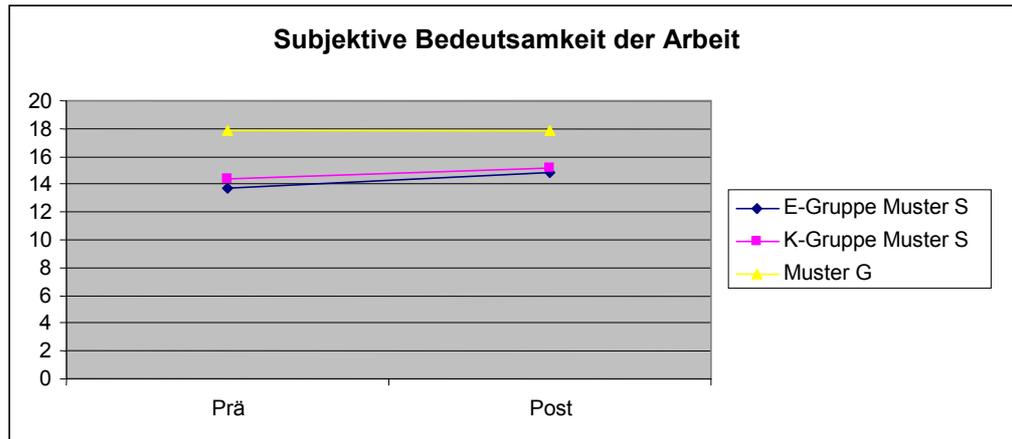


Abbildung 29: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Teilnehmerinnen - Muster S)

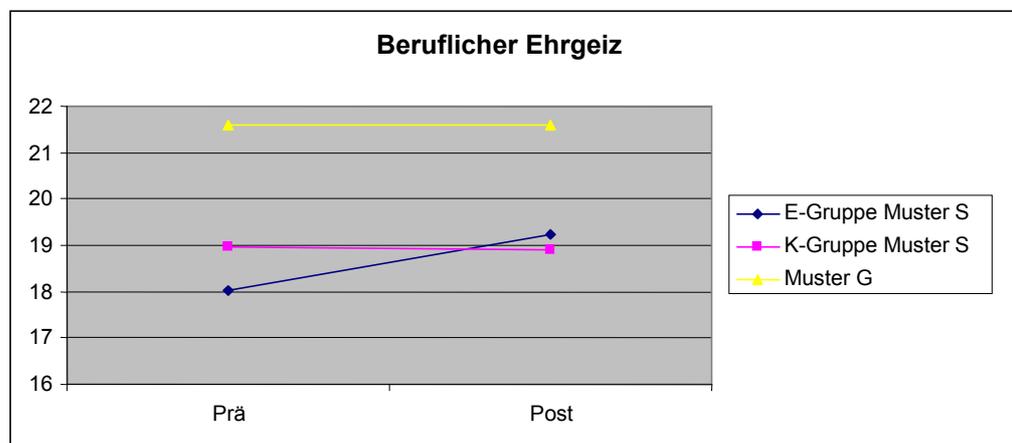


Abbildung 30: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ (Teilnehmerinnen - Muster S)

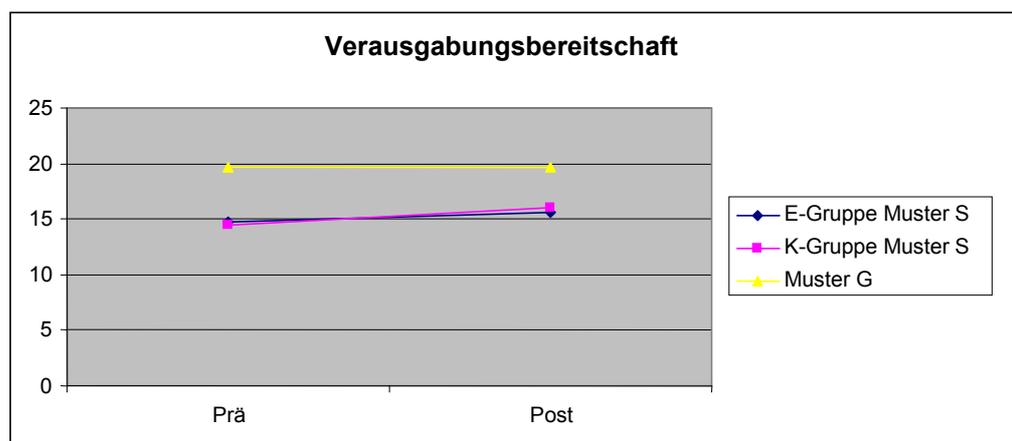


Abbildung 31: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (Teilnehmerinnen - Muster S)

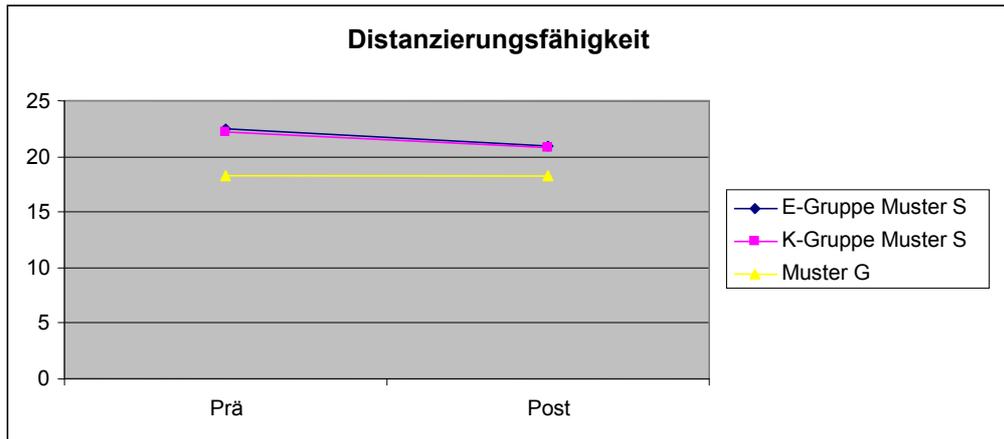


Abbildung 32: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ (Teilnehmerinnen - Muster S)

1.8 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen für die Teilnehmerinnen des AVEM-Musters A

Tabelle 16: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Teilnehmerinnen - Muster A)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	8,33	GE für E	0,17	GE für K	-0,09	
HOP	-2,08		-0,12	GE für E	0,10	GE für E
HOT	-4,86		-0,14	GE für E	0,00	
SREG	16,40	GE für E	0,33	ME für K	-0,40	ME für K
WALL	5,35		0,03		-0,29	GE für K
WIN1K	4,22		-0,06		-0,13	GE für K
WIN1B	7,64	GE für E	-0,26	GE für K	0,00	
WIN2K	19,60	ME für E	0,43	ME für K	-0,52	ME für K
WIN2B	-10,49	GE für K	-0,01		-0,07	
WINK	12,22	GE für E	0,12	GE für K	-0,35	ME für K
WINB	-7,11	GE für K	-0,13		0,01	
WBCNT	4,17		0,06		-0,09	

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
 ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt

Tabelle 17: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Teilnehmerinnen - Muster A)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	5,56		-0,29	GE für K *)**)	-0,01	
Beruflicher Ehrgeiz	0,00		0,13	GE für E	-0,17	GE für E
Verausgabungsbereitschaft	4,86		0,25	GE für E **)	-0,24	GE für E
Perfektionsstreben	-1,39		0,17	GE für K **)	-0,28	GE für K
Distanzierungsfähigkeit	-4,17		0,15	GE für K *)**)	-0,23	GE für K
Resignationstendenz bei Misserfolgen	-0,69		-0,07		-0,02	
Offensive Problembewältigung	-0,69		0,30	ME für K	-0,33	ME für K
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-8,33	GE für K	0,08		-0,08	
Erfolgserleben im Beruf	-4,86		0,00		-0,04	
Lebenszufriedenheit	-23,61	ME für K	0,33	ME für K *)	-0,25	GE für K
Erleben sozialer Unterstützung	4,86		-0,37	ME für E *)	-0,11	GE für E
p für Muster G			0,17	GE für K	-0,22	GE für K
p für Muster S			-0,25	GE für E	1,02	GrE für E
p für Muster A			0,24	GE für K	-0,16	GE für K
p für Muster B			-0,13	GE für E	0,11	GE für E

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

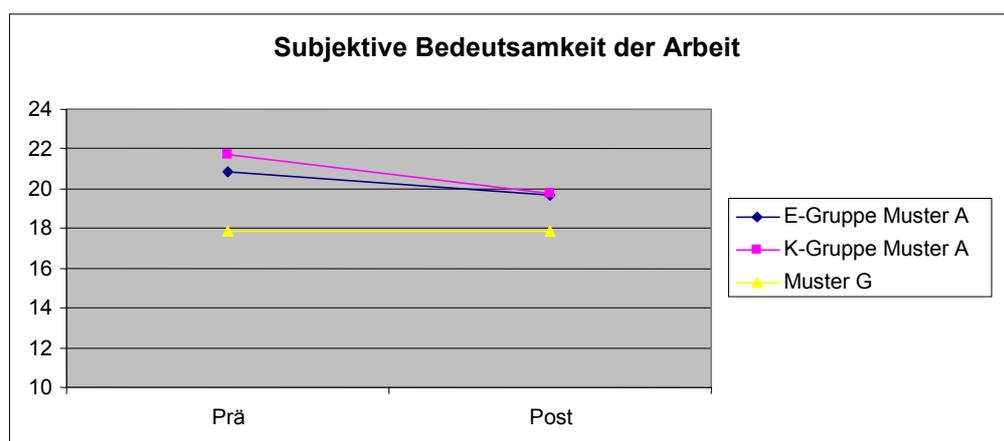


Abbildung 33: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E und K bei der AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Teilnehmerinnen - Muster A)

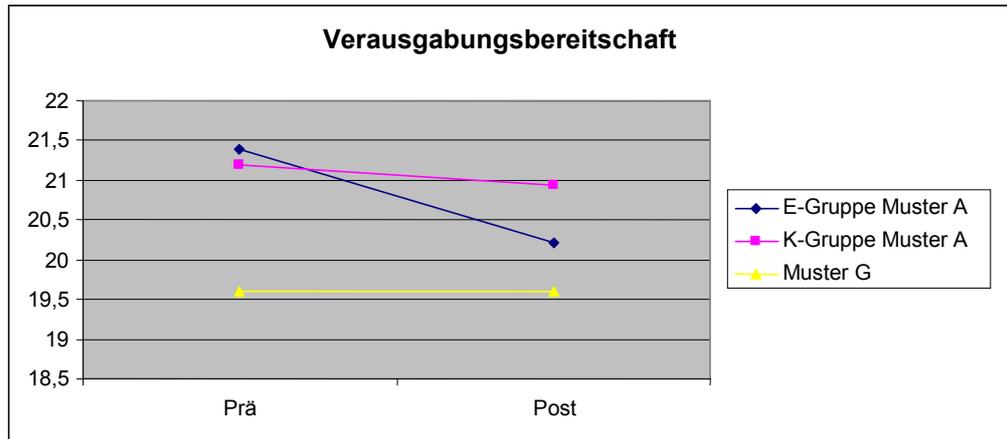


Abbildung 34: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Verausgabungsbereitschaft“ (Teilnehmerinnen - Muster A)

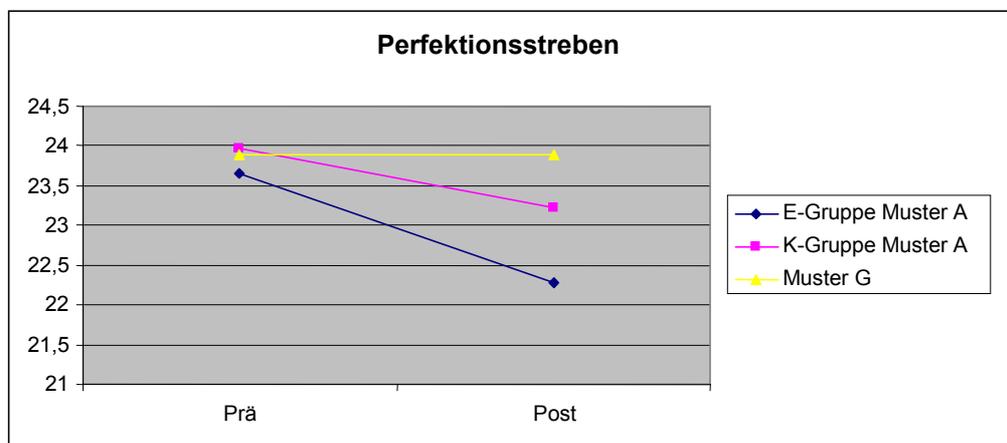


Abbildung 35: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ (Teilnehmerinnen - Muster A)

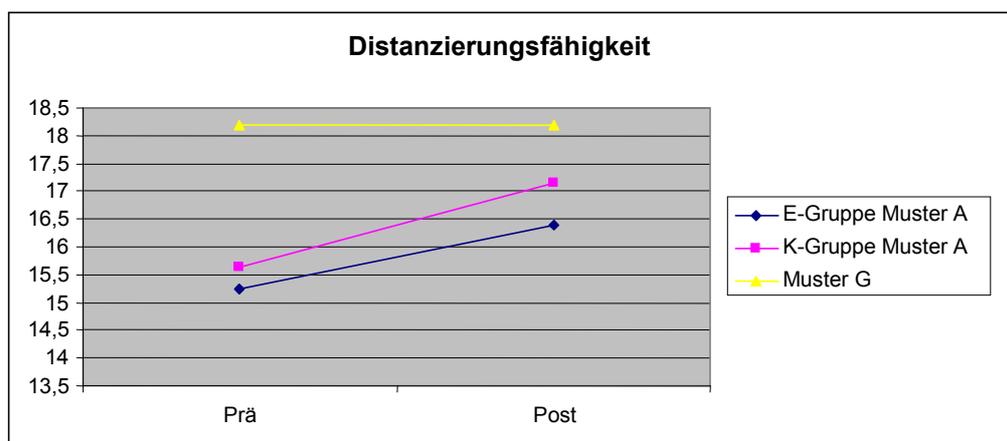


Abbildung 36: Signifikante Mittelwertsdifferenz für E und K bei der AVEM-Dimension „Distanzierungsfähigkeit“ (Teilnehmerinnen - Muster A)

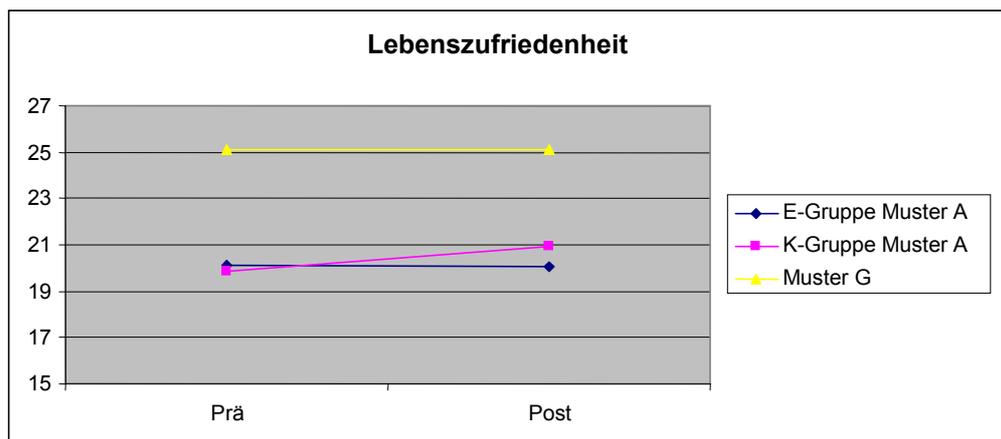


Abbildung 37: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Teilnehmerinnen - Muster A)

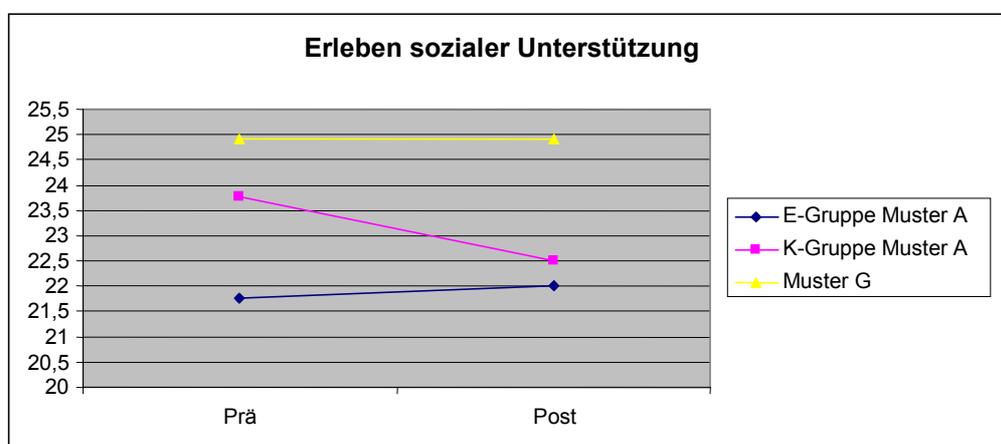


Abbildung 38: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ (Teilnehmerinnen - Muster A)

1.9 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen für die Teilnehmerinnen des AVE-Musters B

Tabelle 18: Erfolgsraten und Effektstärken für die einzelnen Skalen (Teilnehmerinnen - Muster B)

Skalen	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	-1,40		0,27	GE für K	0,01	
HOP	-5,53		0,11	GE für K	-0,06	
HOT	-3,60		-0,17	GE für E	0,12	GE für E
SREG	12,19	GE für E	-0,01		0,31	ME für E
WALL	-9,81	GE für K	-0,04	**)	-0,17	GE für K
WIN1K	2,38		0,25	GE für K	-0,13	GE für K
WIN1B	-19,71	ME für K	0,10	GE für E	0,17	GE für K
WIN2K	-1,60		0,18	GE für K	-0,04	
WIN2B	0,00		0,17	GE für E	-0,15	GE für E
WINK	11,56	GE für E	0,26	GE für K	-0,11	GE für K
WINB	-10,59	GE für K	0,12	GE für E	0,03	
WBCNT	2,63		0,07		0,14	GE für E

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E

Tabelle 19: Erfolgsraten und Effektstärken für die AVEM-Dimensionen (Teilnehmerinnen - Muster B)

AVEM	Differenz der ER (E - K)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-6,84		0,19	GE für K *)	-0,17	GE für K
Beruflicher Ehrgeiz	10,53	GE für E	-0,04		0,00	
Verausgabungsbereitschaft	-3,51		0,29	GE für K *)	-0,10	GE für K
Perfektionsstreben	1,49		-0,07		-0,22	GE für K
Distanzierungsfähigkeit	-13,51	GE für K	0,13	GE für E	-0,04	
Resignationstendenz bei Misserfolgen	-3,51		-0,15	GE für K *)	-0,08	
Offensive Problembewältigung	3,33		0,01		-0,14	GE für K
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-5,53		0,32	ME für K	0,05	
Erfolgs erleben im Beruf	-1,49		0,05	*)**)	-0,11	GE für K
Lebenszufriedenheit	1,67		-0,01	*)**)	-0,26	GE für K
p für Muster G			-0,16	GE für E	0,14	GE für E
p für Muster S			0,14	GE für K	-0,19	GE für K
p für Muster A			0,43	ME für K	-0,27	GE für K
p für Muster B			-0,36	ME für E	0,27	GE für E

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, GrE = Großer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der E

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

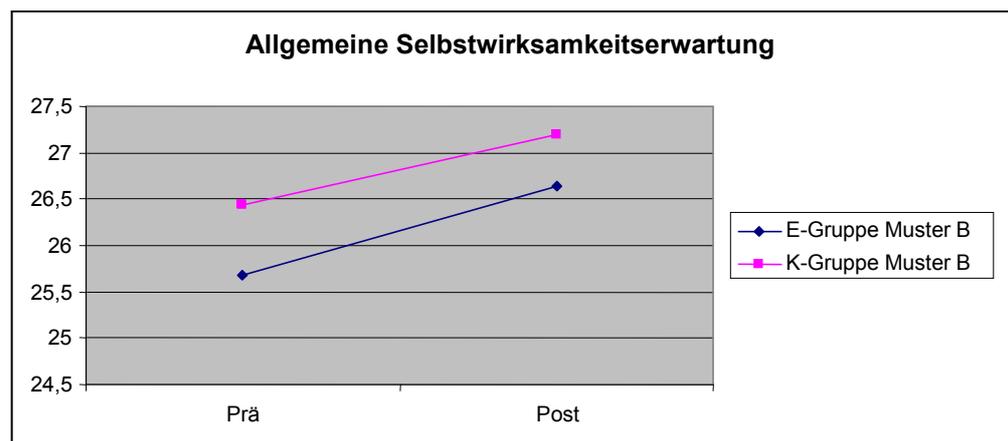


Abbildung 39: Signifikante Mittelwertsdifferenz der E bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ (Teilnehmerinnen - Muster B)

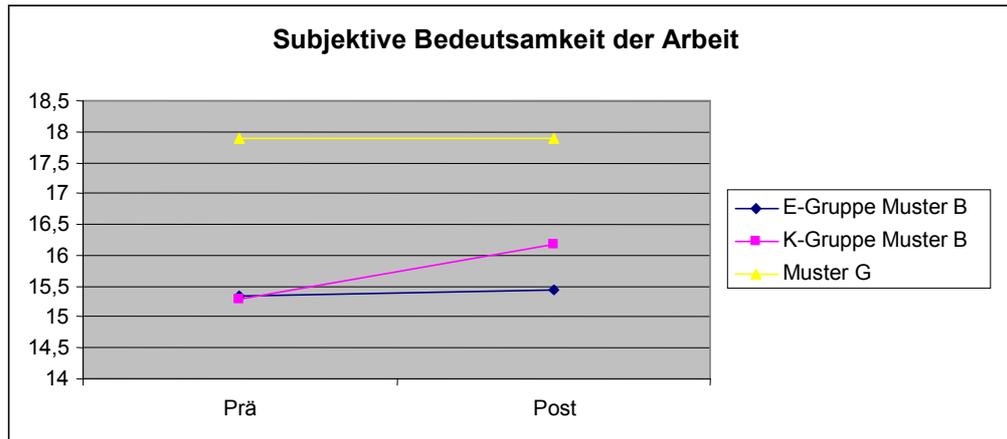


Abbildung 40: Signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit“ (Teilnehmerinnen - Muster B)

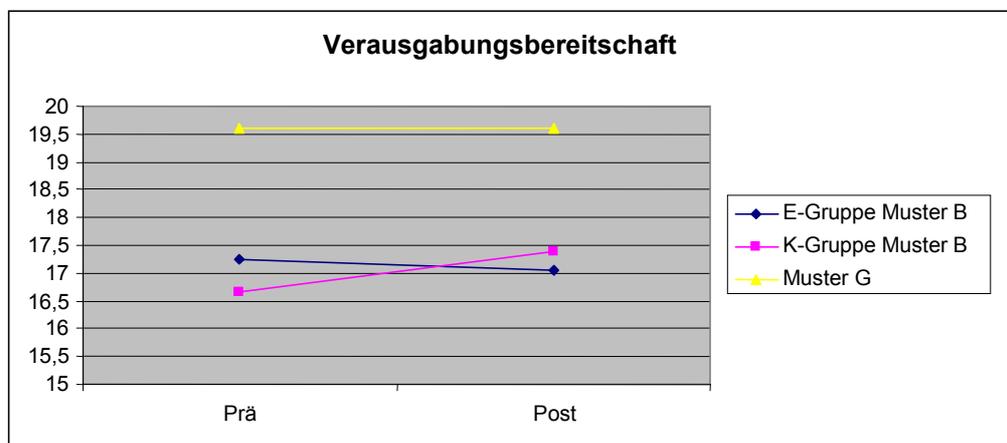


Abbildung 41: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Verausgabebereitschaft“ ($F= 3,956$) (Teilnehmerinnen - Muster B)

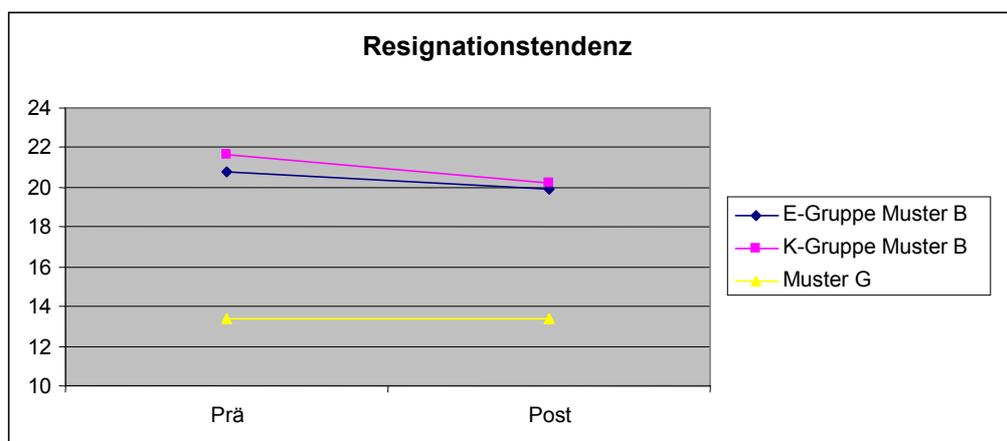


Abbildung 42: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ (Teilnehmerinnen - Muster B)

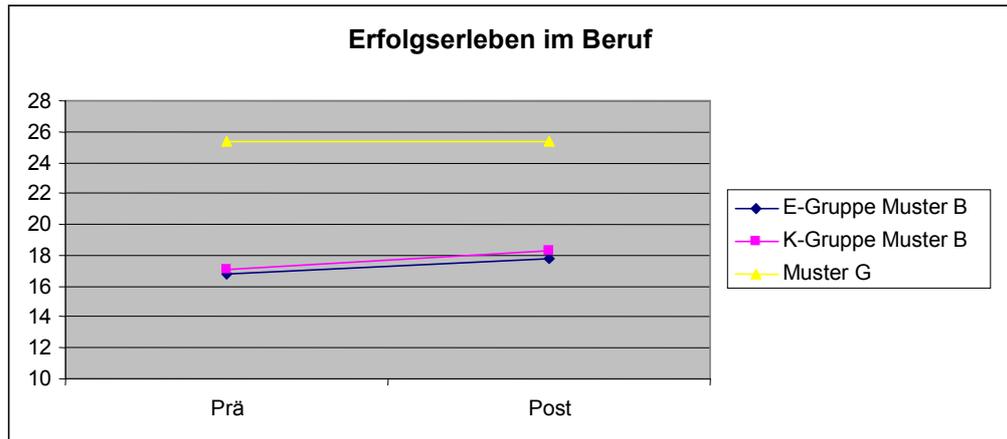


Abbildung 43: Signifikante Mittelwertsdifferenz für E und K bei der AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ (Teilnehmerinnen - Muster B)

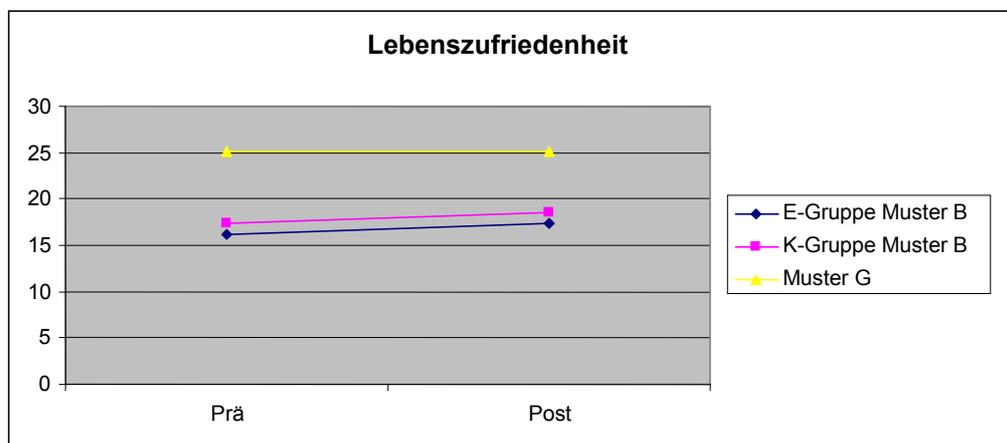


Abbildung 44: Signifikante Mittelwertsdifferenz für E und K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ (Teilnehmerinnen - Muster B)

1.10 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1)

Tabelle 20: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1) für die einzelnen Skalen

Skalen	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	5,58		-0,09		0,19	GE für 1
HOP	-2,50		0,04		0,22	GE für 1
SREG	15,22	GE für 1	0,21	GE für 0**)	-0,32	ME für 0
WIN1K	-0,38		0,13	GE für 0	0,08	
WIN1B	-14,10	GE für 0	0,40	ME für 1	0,11	GE für 0
WIN2K	5,15		0,22	GE für 0 * ₁)	0,22	GE für 1
WIN2B	-7,08		0,19	GE für 1	0,15	GE für 0
WINK	5,62		0,21	GE für 0	0,11	GE für 1
WINB	1,59		0,36	ME für 1	0,13	GE für 0
WBCNT	-4,62		0,44	ME für 1***)	0,18	GE für 0

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOP = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *₁) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Tabelle 21: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1) für die AVEM-Dimensionen

AVEM	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-1,15		0,08		0,27	GE für 1
Beruflicher Ehrgeiz	2,31		0,10	GE für 0	-0,11	GE für 0
Verausgabungsbereitschaft	10,38	GE für 1	-0,25	GE für 1**)	0,52	ME für 1
Distanzierungsfähigkeit	-12,88	GE für 0	-0,04		-0,35	ME für 1
Resignationstendenz bei Misserfolgen	-12,50	GE für 0	-0,35	ME für 0 **)	0,34	ME für 0
Offensive Problembewältigung	-12,50	GE für 0	0,05		-0,06	
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-2,88		0,18	GE für 0	-0,32	ME für 0
Erfolgserleben im Beruf	-3,46		0,19	GE für 0	-0,43	ME für 0
Lebenszufriedenheit	-18,46	GE für 0	0,25	GE für 0 *)**)	-0,31	ME für 0
Erleben sozialer Unterstützung	2,31		0,22	GE für 0 *)	-0,30	ME für 0
p für Muster G			0,20	GE für 0	-0,26	ME für 0
p für Muster S			0,01		-0,22	GE für 0
p für Muster A			0,03		0,10	GE für 1
p für Muster B			-0,26	GE für 1	0,36	GE für 1

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

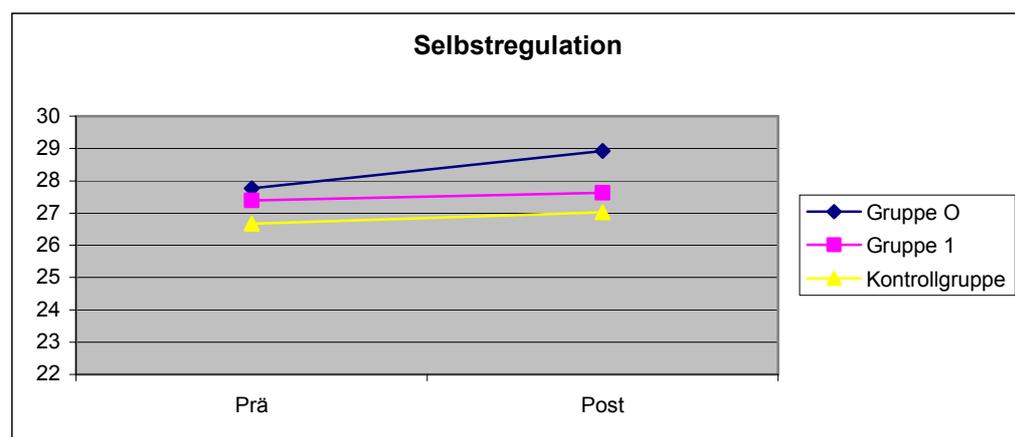


Abbildung 45: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der Skala „Selbstregulation“ („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))

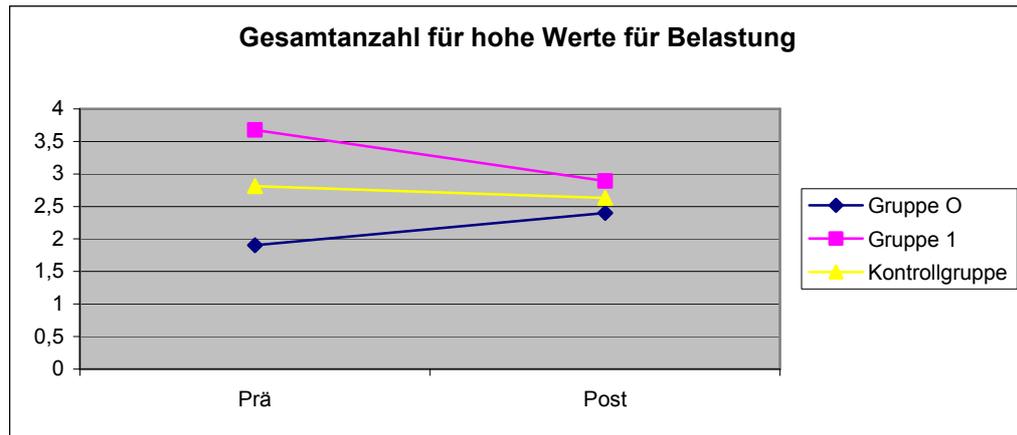


Abbildung 46: Signifikante Interaktion bei der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ ($F=4,8$) („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))

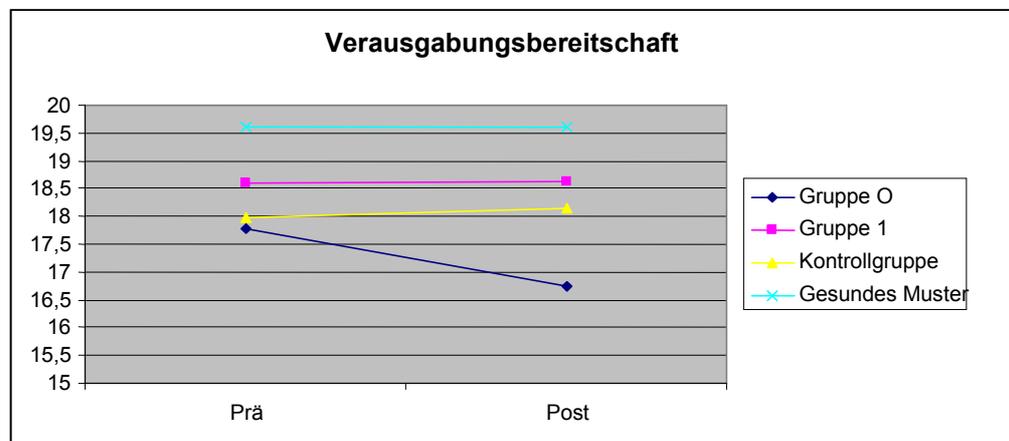


Abbildung 47: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der AVEM-Dimension „Verausgabebereitschaft“ („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))

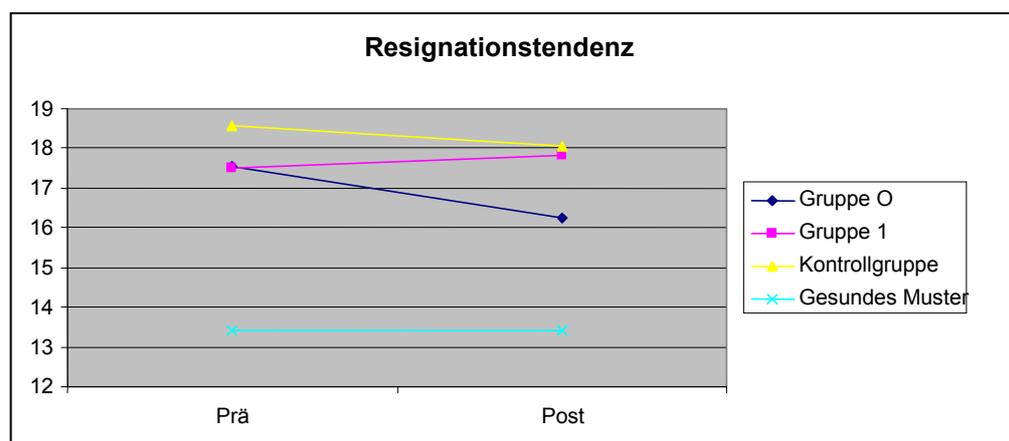


Abbildung 48: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ ($F=4,581$) („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))

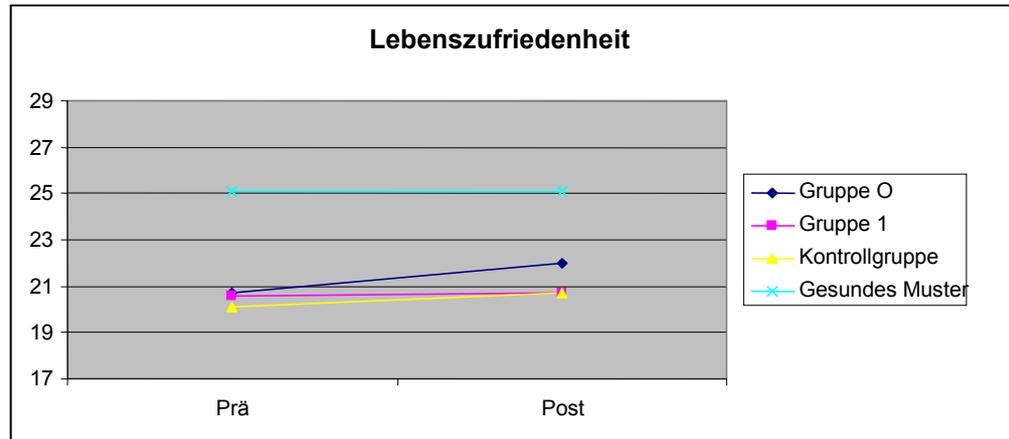


Abbildung 49: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Geringer oder kein Nutzen“ (0) und „Hoher oder sehr hoher Nutzen“ (1))

1.11 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1)

Tabelle 22: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für der Gruppen „Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1) für die einzelnen Skalen

Skalen	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	2,72		-0,15	GE für 1	0,08	
HOP	-9,03	GE für 0	-0,12	GE für 1	0,07	
HOT	0,47		-0,14	GE für 1	0,10	GE für 1
SREG	13,47	GE für 1	0,20	GE für 0**)	-0,24	GE für 0
WIN1K	-9,46	GE für 0	-0,06		0,09	
WIN1B	2,37		0,16	GE für 1	-0,07	
WBCNT	4,77		0,17	GE für 1 ***)	-0,09	

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
 ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Tabelle 23: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1) für die AVEM-Dimensionen

AVEM	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-0,90		0,26	GE für 0	-0,01	
Beruflicher Ehrgeiz	-3,68		0,23	GE für 0/1(**)+)	-0,29	GE für 0/1
Verausgabungsbereitschaft	-0,56		-0,03		-0,14	GE für 0
Perfektionsstreben	1,69		0,35	ME für 0*) ***)	-0,20	GE für 0
Distanzierungsfähigkeit	-8,60	GE für 0	-0,08		0,18	GE für 0
Offensive Problembewältigung	-5,86		0,10	GE für 0	0,00	
Erfolgserleben im Beruf	-12,49	GE für 0	0,33	ME für 0**1)	-0,39	ME für 0
Lebenszufriedenheit	-3,92		0,09	*)	-0,10	GE für 0
Erleben sozialer Unterstützung	11,49	GE für 1	0,10	GE für 0 *1) ***)	0,18	GE für 1
p für Muster G			0,11	GE für 0	-0,07	
p für Muster A			0,13	GE für 0	-0,14	GE für 0
p für Muster B			-0,18	GE für 1	0,17	GE für 1

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *1) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), **1) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0) auf dem 0,01 Niveau, ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1), ***1) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1) auf dem 0,01 Niveau, +) Beide Gruppen haben sich vom Mittelwert des gesunden Muster entfernt (s. Abbildung 52).

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

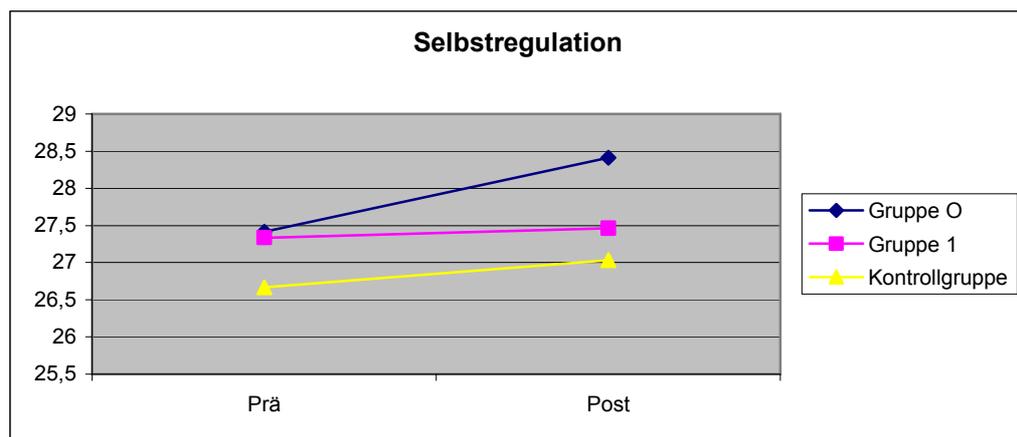


Abbildung 50: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 bei der Skala „Selbstregulation“ („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))

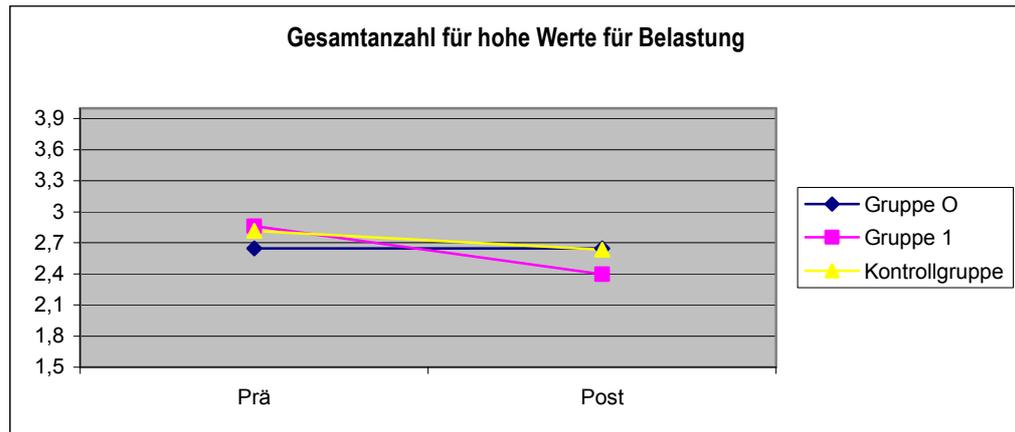


Abbildung 51: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der Skala „Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung“ („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))

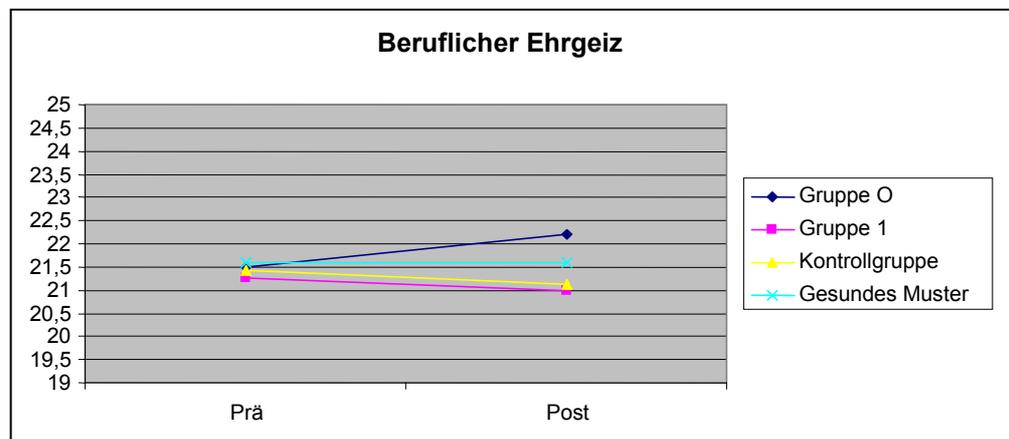


Abbildung 52: Signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Beruflicher Ehrgeiz“ ($F = 4,359$) („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))

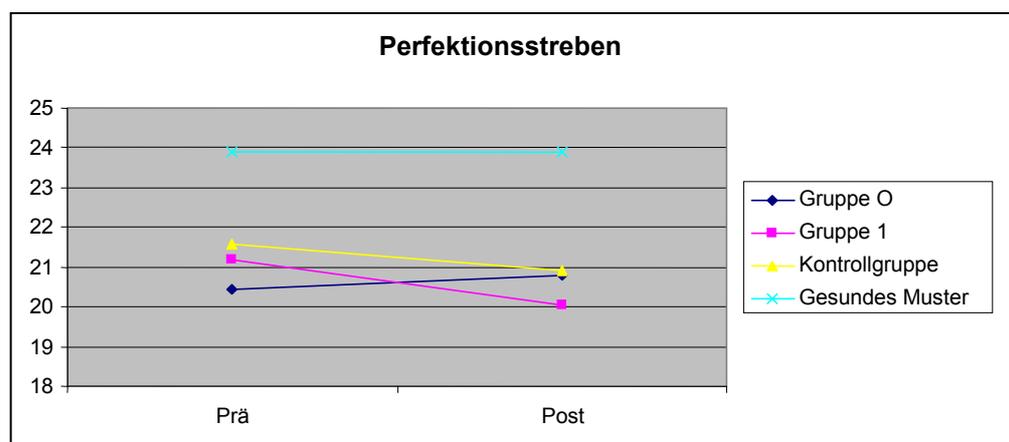


Abbildung 53: Hoch signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Perfektionsstreben“ ($F = 8,723$) („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))

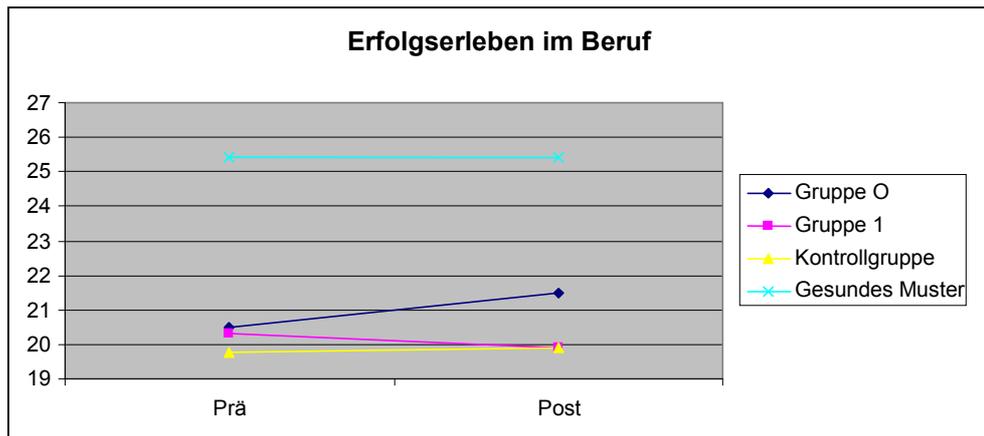


Abbildung 54: Hoch signifikante Interaktion bei der AVEM-Dimension „Erfolgserleben im Beruf“ ($F= 8,073$) („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))

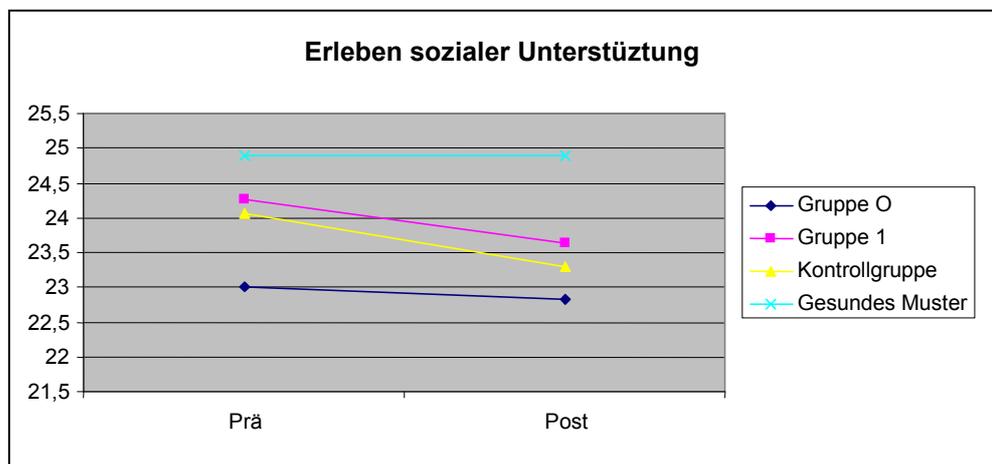


Abbildung 55: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 und der Kontrollgruppe bei der AVEM-Dimension „Erleben sozialer Unterstützung“ („Aufwand und Nutzen stehen nicht in akzeptablem Verhältnis“ (0) und „Aufwand und Nutzen stehen in akzeptablem Verhältnis“ (1))

1.12 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Gefühle reflektiert“ (0) und „Gefühle eher nicht reflektiert“ (1)

Tabelle 24: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Keine Fragen nach negativen und / oder nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Fragen nach positiven und / oder negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die einzelnen Skalen

Skalen	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	-9,73	GE für 0	-0,11	GE für 1	-0,08	
HOP	1,18		0,11	GE für 0	0,09	
SREG	-0,01		-0,15	GE für 1***)	0,04	
WIN1K	-3,76		0,14	GE für 0	-0,17	GE für 0
WIN1B	-0,52		-0,05		0,24	GE für 1
WIN2K	-14,22	GE für 0	-0,03	* ₁)	0,09	
WIN2B	-4,29		0,18	GE für 1	0,07	
WINK	-7,09	GE für 0	0,09		-0,09	
WINB	-1,48		0,04		0,18	GE für 0
WBCNT	-9,32	GE für 0	0,07		0,20	GE für 0

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOP = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *₁) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Tabelle 25: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Keine Fragen nach negativen und / oder nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Fragen nach positiven und / oder negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die AVEM-Dimensionen

AVEM	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	4,66		-0,04		-0,12	GE für 0
Verausgabungsbereitschaft	-6,96		0,01		-0,29	GE für 0
Distanzierungsfähigkeit	-1,25		0,19	GE für 1	-0,11	GE für 1
Resignationstendenz bei Misserfolgen	14,55	GE für 1	0,22	GE für 1***)	-0,06	
Offensive Problembewältigung	6,69		-0,18	GE für 1	0,10	GE für 1
Erfolgserleben im Beruf	9,65	GE für 1	-0,18	GE für 1	0,25	GE für 1
Lebenszufriedenheit	11,80	GE für 1	-0,19	GE für 1*)***)	0,24	GE für 1
Erleben sozialer Unterstützung	7,31	GE für 1	-0,17	GE für 1*)	0,40	ME für 1
p für Muster G			-0,09		0,20	GE für 1
p für Muster S			0,10	GE für 0	-0,16	GE für 0
p für Muster A			-0,12	GE für 1	-0,20	GE für 0
p für Muster B			0,11	GE für 0	0,13	GE für 1

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1), ***) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1) auf dem 0,01 Niveau

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

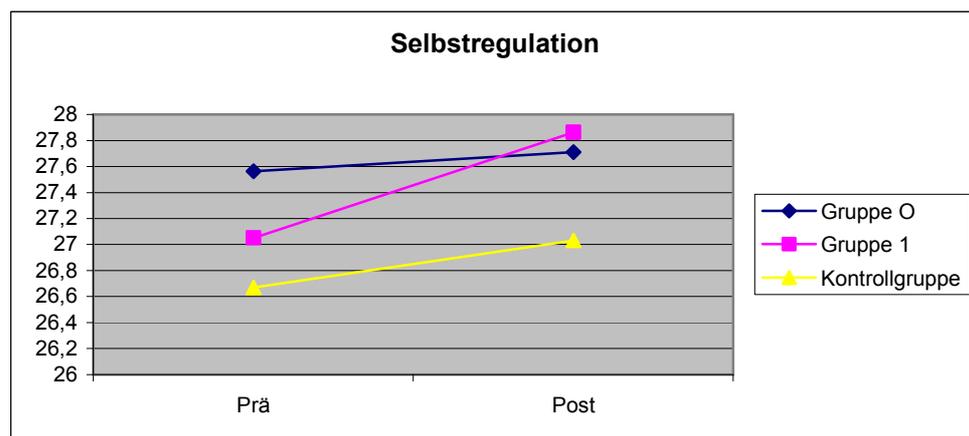


Abbildung 56: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der Skala „Selbstregulation“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1 „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0))

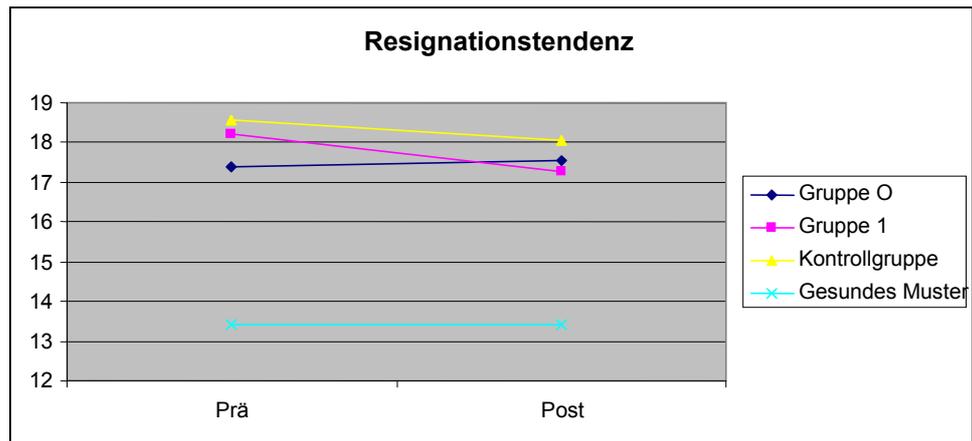


Abbildung 57: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Resignationstendenz“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1 „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0))

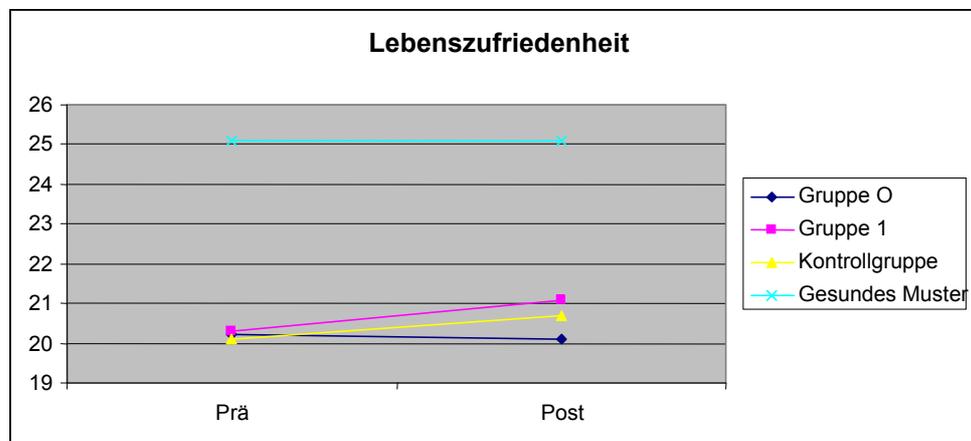


Abbildung 58: Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Gefühle reflektiert“ = Gruppe 1 „Gefühle eher nicht reflektiert“ = Gruppe 0))

1.13 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „Mehr positive Gefühle reflektiert“ (1) und „Mehr negative Gefühle reflektiert“ (0)

Tabelle 26: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Mehr Fragen nach negativen als nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Mehr Fragen nach positiven als nach negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die einzelnen Skalen

Skalen	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	-10,93	GE für 0	-0,23	GE für 1	-0,06	
HOT	-4,23		-0,25	GE für 1	0,10	GE für 1
SREG	-12,08	GE für 0	-0,38	ME für 1***)	0,32	ME für 1
WALL	-9,83		-0,17	GE für 1	0,25	GE für 1
WIN1K	8,06	GE für 1	0,24	GE für 0	-0,18	GE für 0
WIN2K	0,42		0,12	GE für 0 *)	-0,06	
WIN2B	-7,87	GE für 0	-0,03		0,19	GE für 0
WINK	3,54		0,19	GE für 0	-0,14	GE für 0
WINB	-11,23	GE für 0	-0,07		0,11	GE für 0

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Tabelle 27: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Mehr Fragen nach negativen als nach positiven Gefühlen gestellt“ (0) und „Mehr Fragen nach positiven als nach negativen Gefühlen gestellt“ (1) für die AVEM-Dimensionen

AVEM	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	10,77	GE für 1	-0,04		0,19	GE für 1
Beruflicher Ehrgeiz	3,57		-0,17	GE für 1	0,05	
Verausgabungsbereitschaft	3,27		-0,35	ME für 1	0,02	
Perfektionsstreben	-4,23		-0,12	GE für 1 *)	0,02	
Distanzierungsfähigkeit	11,26	GE für 1	-0,07		0,16	GE für 1
Resignationstendenz bei Misserfolgen	-2,83		0,21	GE für 1	-0,39	ME für 1
Offensive Problembewältigung	-4,84		-0,08		0,37	ME für 1
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-9,84	GE für 0	-0,02		0,12	GE für 1
Erfolgserleben im Beruf	1,87		-0,14	GE für 1 ***)	0,13	GE für 1
Lebenszufriedenheit	-2,34		0,07	*) **)	0,36	ME für 1
Erleben sozialer Unterstützung	4,37		0,16	GE für 0 *)	0,11	
p für Muster G			-0,17	GE für 1	0,38	GE für 1
p für Muster S			0,18	GE für 0	-0,10	GE für 0
p für Muster B			0,06		-0,20	GE für 0

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz bei K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0), ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

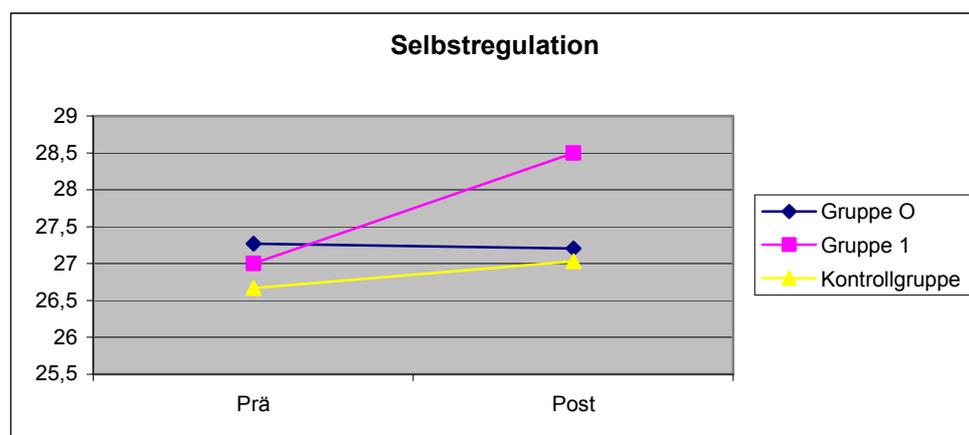


Abbildung 59: Hoch signifikante Interaktion bei der Skala „Selbstregulation“ ($F= 6,447$) („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ (1), „mehr negative Fragen als positive Gefühle reflektiert“ (0))

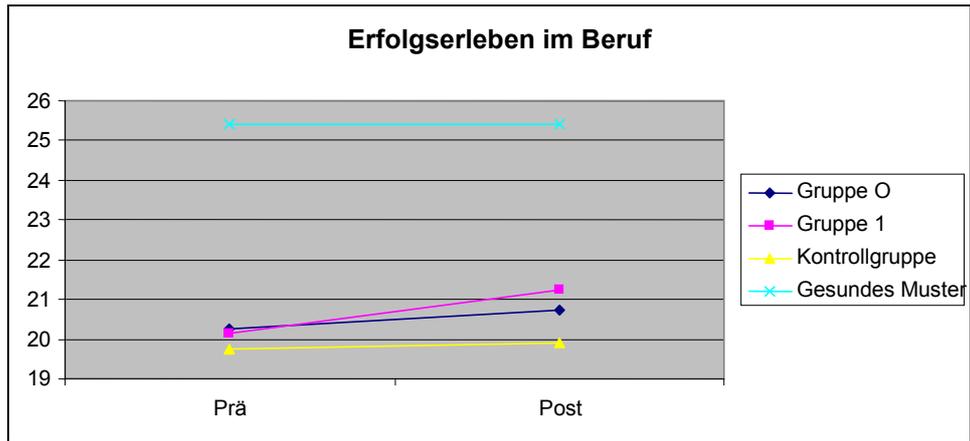


Abbildung 60: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Erfolgs erleben im Beruf“ („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ (1), „mehr negative Fragen als positive Gefühle reflektiert“ (0))

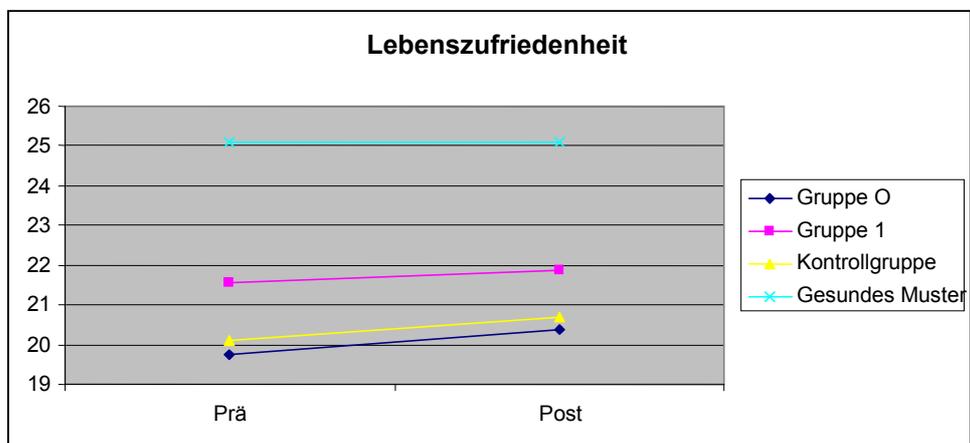


Abbildung 61: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 0 und K bei der AVEM-Dimension „Lebenszufriedenheit“ („Mehr positive als negative Gefühle reflektiert“ (1), „mehr negative Fragen als positive Gefühle reflektiert“ (0))

1.14 Ergebnistabellen und Abbildungen der Nettoerfolgsraten und signifikanten Mittelwertsdifferenzen der Gruppen „häufig Fragen nach Gefühlen, zur Bewertung, nach Zielen und Effekten und / oder nach Alternativen gestellt“ (0) und „vor allem Fragen zur Situationsbeschreibung und oder Ursachen gestellt (1)

Tabelle 28: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) und „Fragen nach SB und / oder UG“ (0) für die einzelnen Skalen

Skalen	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
HOM	2,22		0,15	GE für 0	-0,40	ME für 0
HOP	10,00	GE für 1	0,45	ME für 0**)	-0,16	GE für 0
HOT	-2,22		-0,15	GE für 1	0,09	
SREG	5,92		-0,11	GE für 1	-0,10	GE für 0
WALL	-15,10	GE für 0	-0,21	GE für 1	0,01	
WIN1K	-4,09		0,20	GE für 0	-0,04	
WIN1B	-4,29		-0,13	GE für 0	0,16	GE für 0
WIN2K	-14,14	GE für 0	-0,03	*)	0,26	GE für 1
WIN2B	-2,78		0,00		0,21	GE für 0
WINK	-2,13		0,13	GE für 0	0,07	
WINB	-5,32		-0,10	GE für 0	0,21	GE für 0
WBCNT	-4,44		-0,01		0,27	GE für 0

HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, SREG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt), WBCNT = Gesamtanzahl für hohe Werte für Belastung;
ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, ME = Mittlerer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, **) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (0)

Tabelle 29: Nettoerfolgsraten und -effektstärken (1-0) für die Gruppen „Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) und „Fragen nach SB und / oder UG“ (0) für die AVEM-Dimensionen

AVEM	Differenz der ER (1 - 0)	Effekte ER	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES1 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES1	Nettoeffekte bei Berechnung der Effektstärken nach ES2 (s. Kap. 5.2)	Effekte nach ES2
Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	-1,11		-0,05		-0,27	GE für 0
Beruflicher Ehrgeiz	0,00		-0,19	GE für 1	0,20	GE für 1
Verausgabungsbereitschaft	-7,78	GE für 0	-0,04		-0,14	GE für 0
Perfektionsstreben	-1,11		-0,00	*)	0,10	GE für 0
Distanzierungsfähigkeit	-2,22		0,22	GE für 1***)	-0,15	GE für 0
Offensive Problembewältigung	4,44		-0,14	GE für 0	0,14	GE für 1
Innere Ruhe / Ausgeglichenheit	-11,11	GE für 0	-0,05		-0,21	GE für 0
Erfolgserleben im Beruf	13,33	GE für 1	-0,25	GE für 1***)	0,43	ME für 1
Lebenszufriedenheit	8,89	GE für 0	0,11	GE für 1*)***)	0,09	
Erleben sozialer Unterstützung	-3,33		0,00	*)	0,31	ME für 1
p für Muster G			-0,15	GE für 1	0,28	GE für 1
p für Muster S			0,23	GE für 0	-0,28	GE für 0
p für Muster A			-0,13	GE für 1	-0,27	GE für 0
p für Muster B			0,04		0,22	GE für 1

ER = Erfolgsraten, K = Kontrollgruppe, GE = Geringer Effekt, *) = Signifikante Mittelwertsdifferenz bei K, *) = Hoch signifikante Mittelwertsdifferenz der K auf dem 0,01 Niveau, ***) = Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe (1)

Anmerkung: Einschätzung der Effektstärken und Erfolgsraten unter Beachtung der Entwicklung der Gruppen vom Ausgangswert zum gesunden Muster

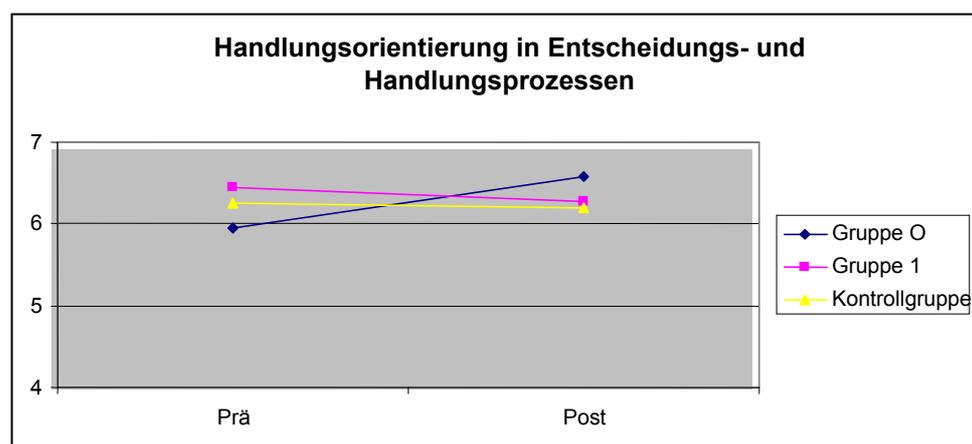


Abbildung 62: Signifikante Interaktion bei der Skala „Handlungsorientierung in Entscheidungs- und Planungsprozessen“ (F= 4,318) („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))

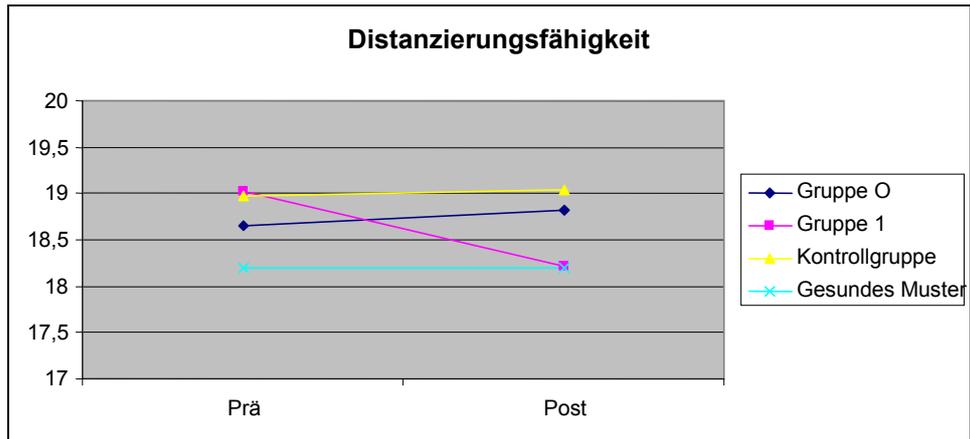


Abbildung 63: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Distanzierungs-fähigkeit“ („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))

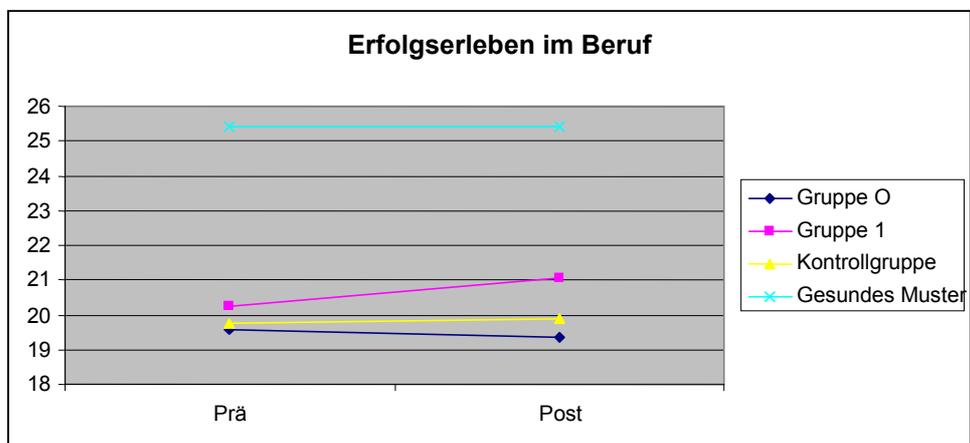


Abbildung 64: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 bei der AVEM-Dimension „Erfolgs-erleben im Beruf“ („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))

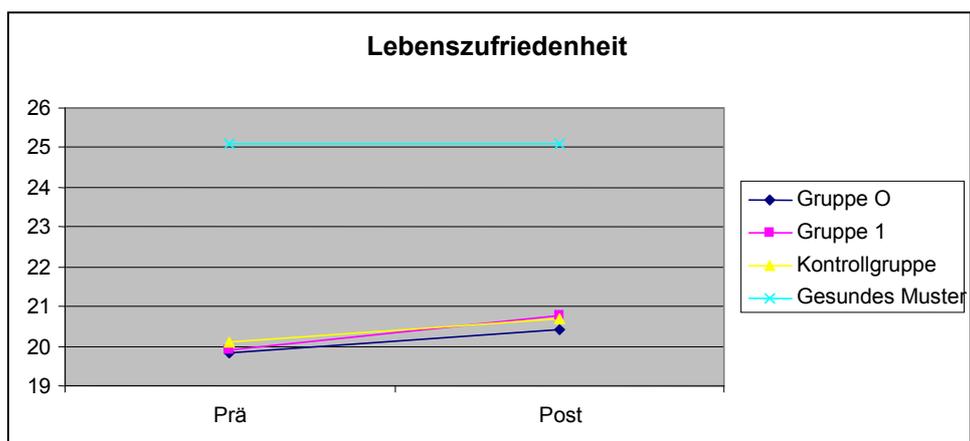


Abbildung 65: Signifikante Mittelwertsdifferenz der Gruppe 1 und K bei der AVEM-Dimension „Lebens-zufriedenheit“ („Häufig gestellte Fragen nach PG, NG, EB, ZE und HL“ (1) bzw. „nach UG und SB“ (0))

2 Gruppenbildung für geringe und hohe Merkmalsausprägungen der erhobenen Variablen und Auswertungstabelle für Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe mit hohen bzw. geringen Merkmalsausprägungen bei einzelnen Variablen

Den Gruppen für hohe und niedrige Merkmalsausprägungen liegen folgende Werte zugrunde:

Niedrige Werte HOM:	1 - 3
Hohe Werte HOM:	7 - 11
Niedrige Werte HOP:	2 - 4
Hohe Werte HOP:	8 - 11
Niedrige Werte HOT:	2 - 5
Hohe Werte HOT:	8 - 10
Niedrige Werte SREG:	15 - 22
Hohe Werte SREG:	32 - 39
Niedrige Werte WALL:	15 - 24
Hohe Werte WALL:	33 - 39
Niedrige Werte WIN1K:	13 - 19
Hohe Werte WIN1K:	25 - 28
Niedrige Werte WIN1B:	6 - 13
Hohe Werte WIN1B:	22 - 28
Niedrige Werte WIN2K:	8 - 12
Hohe Werte WIN2K:	16 - 20
Niedrige Werte WIN2B:	6 - 10
Hohe Werte WIN2B:	15 - 20
Niedrige Werte WINK:	25 - 31
Hohe Werte WINK:	40 - 47
Niedrige Werte WINB:	13 - 23
Hohe Werte WINB:	37 - 47

Tabelle 30: Auswertungstabelle für Vergleich von Experimental- und Kontrollgruppe mit hohen bzw. geringen Merkmalsausprägungen bei einzelnen Variablen

Merkmal	Anzahl EG / KG	Signifikant E	Hoch Signifikant E	Muster G prä	Muster G post	Signikant K	Hoch Signikant K	Muster G prä	Muster G post
lhom	32/20	RS+	SREG+ HOM+	,2911	,2911	SREG+ SU-	HOM+	,2671	,2857
hhom	42/21	PS- SU+	HOM-	,2829	0,299	Wall-	HOM- WIN2B+	,4133	,4212
lhop	28/22		HOP+	,1821	,1395	Wall+	HOP+	,1873	,1909
hhop	45/36		HOP- OP-	,3770	,3142		HOP-	,3928	,3172
lhot	54/47	PS - VB-	HOT+ WIN2B+ WBCNT+ OP-	,2247	,3153		HOT+	,2875	,2071
hhot	29/26		HOT-	,1753	,1499	WALL+	HOT-	,2305	,2113
lsreg	27/27	WALL+	SREG+	,0425	,0901	HOT- LZ+	WALL+ SREG+ IR+	,0621	,1657
hsreg	32/24	SREG- WIN2K-		,4690	,4615	BE+ SU-	SREG- OP-	,5997	,4555
llwall	26/26	OP+ VB-	WALL+	,0199	,0768		WALL+	,0526	,0671
hwall	31/17	WIN2B-	WALL-	,5272	,5190	WIN1K-	WALL-	,4762	,3693
lwin1k	30/28			,1413	,1565	HOT- REG+	WALL+ WIN1K+ WIN2K- WINK+	,1449	,1584
hwin1k	43/32		WIN1K- WINK	,4265	,4472		WIN1K-	,3753	,3082
lwin1b	42/22	WINK- WBCNT-	WIN1K- WIN1B- WINB-	,3976	,4255		WIN1B-	,3898	,2784
hwin1b	30/24	WIN1B+ WINB+ LZ+	WBCNT+	,2161	,3098	HOT+ WINB+ BE+ PS- SU-	WIN1B+ WBCNT+	,3555	,2723
lwin2k	49/41		WIN2K+ IR- VA-	,2080	,1947	HOT- WALL+ IR+	WIN2K+ WINK+	,1718	,1448
hwin2k	50/30	WIN2B+	WIN2K- WINK-	,2538	,2766	WIN1k- LZ+ SU-	WIN2K- WINK-	,2573	,2412
lwin2b	45/23		WIN1B- WIN2B- WINB- WBCNT-	,3636	,3462	OP- RT- SU-		,3173	,2345
hwin2b	47/33		WIN2B+ WINB+ WBCNT+ EE+	,2096	,2751	WIN2B+ WINB+ WBCNT+		,2166	,2389
lwink	27/23	WINK+ PS-		,1854	,1734		WALL+ WIN2K+ WINK+	,1581	,1399
hwink	41/31	WINK-	WIN1K-	,2538	,2766		WIN1K- WINK- BE-	,2573	,2412
lwinb	38/13	WIN2B-	WINB- WIN1B- WBCNT-	,4179	,4398	SU- OP-		,5009	,3523
hwinb	29/21		WINB+ WIN1B+ WIN2B+ WBCNT+	,2133	,3163	SU-	WINB+ WIN1B+ WBCNT+	,3501	,2766

K = Kontrollgruppe, E = Experimentalgruppe, l = geringe Ausprägung, h = Hohe Ausprägung, - = negative Entwicklung, + = positive Entwicklung, HOM = Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen, HOP = Handlungskontrolle in Entscheidungs- und Planungsprozessen, HOT = Handlungskontrolle bei der Tätigkeitsausführung, REG = Selbstregulation, WALL = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, WIN1K = Kompetenzerleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen WIN2K = Kompetenzerleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WIN1B = Belastungserleben in Bezug auf berufsspezifische Fähigkeiten und Einstellungen, WIN2B = Belastungserleben in Bezug auf besondere Anforderungen und Schwierigkeiten, WINK = Kompetenzerleben (Gesamt). WINB = Belastungserleben (Gesamt)