

Das Projekt „GAMMA - Gesundheit, Achtsamkeit und Mitgefühl im Schulalltag fördern“ in der Adolf-Glassbrenner Grundschule in Berlin-Kreuzberg sowie an der Universität Duisburg-Essen

- Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Datenanalyse -

Nils Altner & Bettina Adler

Abstract

Intervention: Aufbauend auf dem MBSR Programm (Mindfulness-based Stress Reduction) wurde an der AG Gesundheitsförderung und Prävention der Universität Duisburg-Essen ein 2 x 4 tägiges Weiterbildungsprogramm „GAMMA“ für PädagogInnen erarbeitet. Zusätzlich zu MBSR-Inhalten umfasst es Bausteine zu den Themen: (Selbst)Mitgefühl, authentische alters- und kindgemäße Vermittlung achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierter Übungen, Kommunikation im Team, sowie wertschätzende Kultur- und Organisationsentwicklung im Bildungskontext. In einem mixed-methods Design wurden die Wirkungen dieses Programms anhand der Daten von 38 teilnehmenden PädagogInnen evaluiert. T-Tests für die Veränderungen von vor (t1) zu nach (t2) der Intervention ergaben signifikante Anstiege der Mittelwerte für Achtsamkeit, Selbstmitgefühl, Emotionsregulation, Erholungsfähigkeit und Qualität der Arbeit im Team. Korrelationsanalysen zwischen den Veränderungen von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl und den anderen Variablen ergaben signifikante Korrelationen zwischen mehr Achtsamkeit und mehr Selbstmitgefühl mit einer besseren Emotionsregulation durch weniger Unterdrückung negativer Emotionen sowie mehr Achtsamkeit und mehr Selbstmitgefühl mit größerer Erholungsfähigkeit. Mehr Selbstmitgefühl korreliert dabei mit einem Zuwachs der Werte für kollegialen Zusammenhalt und mehr Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme im Team.

Ergebnisse: Qualitative Interviews in Form phänomenologischer Dialoge ergaben Hinweise auf folgende Effekte der GAMMA Weiterbildung: Die gemeinsame Praxis von Achtsamkeit und Mitgefühl 1. unterstützt PädagogInnen in einem ressourcen-fokussierten, selbst-wertschätzenden und verantwortlichen Bezug zu sich selbst, 2. stärkt die persönliche, vertrauensvolle und belastbare Beziehungsgestaltung im Team, 3. befähigt zur Integration von Achtsamkeits- und Mitgeföhlsübungen in den Schulalltag und fördert das einfühlsamere Eingehen auf die natürlichen Bedürfnisse der Kinder: nach rhythmisiertem Wechsel von Bewegung & Ruhe, nach fokussierter Sinnenwahrnehmung und Verbundensein sowie nach Partizipation und Verantwortungsübernahme. Sie stärkt eine Kultur des unterstützenden Miteinanders in der Schule. Diese Entwicklungen auf den Ebenen der Person und des Kollegiums fördern zudem einen friedlichen, toleranten und wertschätzenden Umgang auch mit Fremden.

Die Kinder wünschten sich aufgrund der positiven Erfahrungen von Stille und Selbstregulation die Schaffung eines Ortes der Stille. Dieser konnte auf dem Schulhof unter Mitwirkung der Kinder dauerhaft geschaffen werden.

Fazit: Im Kontext der aktuellen Covid-19 Pandemie findet unsere Untersuchung zusätzlich zu den bekannten gesundheitsfördernden Wirkungen gerade auch im respiratorischen System (Barrett et al., 2018) weitere Hinweise auf gesundheits-, bildungs- und verantwortungsfördernde Effekte achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierter Verfahren im Schulalltag.

Barrett B et al., (2018) Meditation or exercise for preventing acute respiratory infection (MEPARI-2): A randomized controlled trial. PLoS One 22;13(6).

1. Die Ausgangslage

SchülerInnen, LehrerInnen und ErzieherInnen im Kontext der Grundschule sowie der weiterführenden Schulen waren schon vor Ausbruch der Covid-19 Pandemie und sind aktuell umso mehr mit komplexen psychosozialen Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählen massive Planungsunsicherheiten sowie sich zum Teil sehr kurzfristig ändernde Hygienevorschriften. Schon länger sind als gesellschaftliche Herausforderungen spürbar:

- belastete, oft wenig unterstützende Familienstrukturen,
- unsichere frühe Bindungen zwischen Eltern und Kindern,
- traumatische und Fluchterfahrungen,
- Diversität und Inklusion,
- Bewegungsmangel, Fehlernährung,
- die zunehmende und häufig schon frühkindliche exzessive Exposition gegenüber digitalen Medien.

Besonders vulnerablen Grundschulkindern fällt es zunehmend schwer, sich auf die Lehrperson und die Lehrinhalte zu konzentrieren. *„Meine neuen Erstklässler nehmen mich kaum wahr, als wäre ich nicht interessant genug für sie, das habe ich so noch nicht erlebt“*, berichtet eine erfahrene Lehrerin im Herbst 2018 über ihre neue erste Klasse. Zugleich geben vor dem Hintergrund zunehmend vieler unbesetzter Stellen in den Schulen Daten der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zu den gesundheitsbedingten Frühpensionierungen von LehrerInnen Anlass zu Besorgnis. Danach stieg ihr Anteil an allen LehrerInnen-Pensionierungen in Deutschland von knapp 60 % in 2008 auf fast 80 % im Jahr 2018 (Korfmann & Onkelbach, 2018). Gerade im Kontext von Fragen der Rhythmisierung im schulischen Ganztags sowie vor dem Hintergrund der Digitalisierung der Bildung erscheint die gezielte Förderung gesundheitsfördernder Regulationskompetenzen unerlässlich.

2. Ziel des Fortbildungsprojekts GAMMA

Hier setzte das Projekt GAMMA an, indem es pilothaft in der Kreuzberger Adolf-Glassbrenner-Grundschule ein Schulungs- und Fortbildungsprogramm durchgeführt hat, um die Fähigkeiten der bewussten und empathischen Aufmerksamkeit sowie der Selbstregulation und Beziehungskompetenz bei PädagogInnen zu stärken. Untersuchungen zur Wirkung von achtsamkeitsbasierter Praxis seitens der LehrerInnen zeigen, dass davon mittelbar auch SchülerInnen und Schüler profitieren (Altner & Sauer, 2013). Gesundheitsfördernde Regulationskompetenzen der Erwachsenen wirken im engen Beziehungsgeflecht des Schulalltags natürlich auch auf die Kinder. So fand eine kanadische Studie physiologische Zusammenhänge zwischen den Stressbelastungen von LehrerInnen und Grundschulkindern (Oberle, Schonert-Reichl, 2016). Zu Synergien zwischen achtsamkeitsbasierten Interventionen bei PädagogInnen und GymnasialschülerInnen liegen Untersuchungen aus dem DFG Projekt „Muße“ von KollegInnen der Universität Freiburg vor (Gouda et al., 2016). Mit der Stärkung von achtsamer Selbstregulation und mitfühlender Beziehungs-gestaltung seitens der LehrerInnen und ErzieherInnen wachsen auch die Chancen auf gesundheitliche und soziale Teilhabe besonders bei vulnerablen Kindern, das legen diese Befunde nahe. Basierend auf den pädagogischen Konzepten vom Verkörperungsansatz und dem Lernen am Modell geht das Projekt GAMMA davon aus, dass, wenn die Regulations- und Beziehungsfähigkeiten von LehrerInnen und ErzieherInnen unterstützt werden, dies Gesundheit, Mitgefühl, Wertschätzung, Solidarität, Kooperation und Engagement in und zwischen den Berufsgruppen und damit mittelbar auch bei den Kindern stärkt. Daraus wurden positive Effekte auf den Erhalt und die Stärkung der gesundheits- und bildungsfördernden Schulkultur erwartet. Zudem bieten sich achtsamkeitsbasierte Verfahren und moderate Bewegung im Kontext der Covid-19 Pandemie für die verstärkte Nutzung im Schulalltag an, da ihre immunfördernden Wirkungen gerade im respiratorischen System nachweisbar sind (Rakel et al., 2013).

Das Kollegium der Adolf-Glassbrenner Grundschule befürwortete in der Schulkonferenz am 17. Januar 2019 das Projekt und benannte es im Rahmen des Schulvertrages mit der Schulaufsicht am 24. September 2019 als eine Maßnahme zur Erreichung der Entwicklungsziele der Schule. Der Berliner Bildungssenat stimmte der Datenerhebung zu.

3. Die Intervention

Mit dem Modellprojekt „GAMMA Berlin“ werden erstmals in Deutschland, aufbauend auf anglosächsischen und eigenen Vorarbeiten in einem NRW-Landesmodellprojekt die gesundheitlichen Potentiale einer vertieften achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierten Intervention gemeinsam mit dem Großteil der LehrerInnen und ErzieherInnen einer ganzen Schule modellhaft nutzbar gemacht und evaluiert. Dabei steht der Projektverbund von Schule (Schulleitung Herr Rahrbach und Herr Röhke) und Schulträger (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, Regionale Fortbildung im Verbund 2, Herr Beek und Frau Dohmke), dem Diakonischen Werk Berlin-Stadtmitte e.V. als Träger der Hortbetreuung (Hortleitung Herr Reichwaldt und Frau Carus), dem Verein „Achtsamkeit für Kinder und Jugendliche – AkiJu“ (Herr Gugel) sowie der Projektentwicklung und Evaluation seitens der AG Gesundheit und Prävention am Lehrstuhl und der Klinik für Naturheilkunde und Integrative Medizin an der Universität Duisburg-Essen/Kliniken Essen-Mitte (Dr. Altner und Frau Adler) für pädagogische Qualität, wissenschaftliche Evidenzbasierung sowie für substantielle Projekterfahrung. Die im Projekt unterrichtenden KursleiterInnen sind von der Zentrale Prüfstelle Prävention (ZPP) nach §20, SGB V im Bereich multimodale Stressbewältigung zertifiziert.

Im Zeitraum September 2019 bis März 2020 wurden 32 von 50 LehrerInnen und ErzieherInnen der Glassbrenner-Grundschule in einem 52stündigen partizipativen und auf den konkreten Schulalltag bezogenen viermoduligen Präsenzformat und weiteren ca. 90 Stunden Selbststudium/Umsetzungspraxis von TrainerInnen der AG Gesundheit und Prävention der Universität Duisburg-Essen geschult. Mathias Gugel vom Verein AKiJu assistierte und begann einen Begleitprozess der Umsetzung im Schulalltag, der bis heute anhält. Gemäß der forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien für fragebogen- und interviewbasierte Datenerhebungen im schulischen Kontext war die Teilnahme an den Befragungen komplett freigestellt und wurde anonymisiert durchgeführt. 23 Personen reichten auswertbare Fragebögen zu beiden Befragungszeitpunkten ein und 20 Personen nahmen an Interviews teil. Parallel zur GAMMA-Fortbildung in Berlin führten wir von August 2019 bis Februar 2020 dasselbe Programm in Essen mit weiteren 24 Teilnehmenden durch. Wir begleiteten es ebenfalls auf freiwilliger Basis mit denselben Fragebögen und luden auch hier nach Abschluss der Fortbildung zu Interviews ein. Der Return lag in dieser Gruppe bei 16 kompletten Datensätzen und acht Interviews. Anders als in Berlin kamen die TeilnehmerInnen in Essen aus unterschiedlichen Schulen und Einrichtungen. Erst mit der Auswertung der Daten einer Stichprobe von insgesamt 39 Personen war eine statistische Power der Daten erreicht, um aussagekräftige Korrelationen der durch die Fragebögen ermittelten Kompetenzveränderungen berechnen zu können. Das Fortbildungskurrikulum sowie die drei HauptreferentInnen entsprachen in Essen dem Kurs in Berlin.

Die GAMMA-TrainerInnen sind zertifizierte MBSR-KursleiterInnen, denn das Curriculum der GAMMA Intervention basiert auf dem umfangreich erforschten und als Präventionsprogramm für „multimodale Stressbewältigung“ von der ZPP anerkannten MBSR Programm (Mindfulness-based Stress Reduction). Zusätzlich dazu wurde das GAMMA-Curriculum erweitert um Bausteine zu den Themen:

- (Selbst)Mitgeföhls,
- authentische alters- und kindgemäße Vermittlung achtsamkeits- und mitgeföhlsbasierter Übungen,

- Kommunikation im Team,
- Wertschätzende Kultur- und Organisationsentwicklung im Bildungskontext.

Die vermittelten Lerninhalte behandelten aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zu Gesundheit, Stress und Stressbewältigung, Wahrnehmung, Achtsamkeit, Mitgefühl, zu erfahrungs- und beziehungs-basiertem Lehren und Lernen, zur Didaktik der Vermittlung von Achtsamkeit und Mitgefühl, zur Hirnentwicklung, Kommunikation, Verkörperung, Beziehungsgestaltung und Organisationsentwicklung. Die theoretischen Inputs dazu wurden immer lernendenzentriert verknüpft mit aktuellen Themen aus der pädagogischen Praxis der Teilnehmenden.

4. Die Evaluationsinstrumente

Um die Wirkungen der GAMMA-Fortbildung zu erheben, wurden vor und nach dem Kurszeitraum quantitative Daten mit mittels validierter Fragebögen erhoben und nach Ende des Kurses qualitative Daten in Tiefeninterviews gesammelt. Die Wirksamkeitsstudie verwendete damit ein mixed-methods Design. Mittels online über die Studienplattform UNIpark der Universität Duisburg-Essen verfügbare Fragebögen wurden Daten bzgl. individueller Effekte der Weiterbildung auf die Ausprägung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl sowie auf das Stressempfinden und die Fähigkeit zur Erholungsfähigkeit und Emotionsregulation erhoben. Zusätzlich sollen mithilfe einer Teamdiagnose auf Basis des Fragebogens zur Arbeit im Team (FAT) Effekte auf organisationaler Ebene untersucht werden.

Umgesetzt wurde ein Pretest-Posttest-Design mit zwei Messzeitpunkten. Der Erhebung liegen folgende validierte Fragebögen in deutscher Fassung zugrunde:

- Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS) (Ströhle et al., 2010)
- Self-Compassion Scale (SCS-D) (Hupfeld & Ruffieux, 2011)
- Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS) (Schulz et al., 2003)
- Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) (Abler & Kessler, 2009))
- Fragebogen zur Erfassung von Erholungserfahrungen (REQ) (Sonnentag & Fritz, 2007)
- Fragebogen zur Arbeit im Team (FAT) (Kauffeld, 2004)

Diese Instrumente wurden ausgewählt aufgrund der Hypothese, dass die Intervention zu einer Förderung von Achtsamkeit (KIMS) und Selbstmitgefühl (SCS) bei den PädagogInnen führt. Wenn diese Eigenschaften zunehmen, sollte sich das positiv auf die Emotionsregulation (ERQ), die Erholungsfähigkeit (REQ) auswirken, so unsere Vermutung. Und wenn diese beiden Fähigkeiten der persönlichen Stressbewältigung gestärkt werden, dann, so die nächste Hypothese, bewirkt dies bei gleichbleibender Stressbelastung eine Reduzierung des wahrgenommenen chronischen Stresses (TICS). Weiter vermuteten wir positive Effekte auf die wahrgenommene Qualität der Teamarbeit (FAT).

In einer Stichprobe von 1200 LehrerInnen fanden wir in einer zurückliegenden Untersuchung Zusammenhänge zwischen Achtsamkeitspraxis, Gesundheit und schülerorientiertem Unterrichtsstil (Altner & Sauer, 2013). Da bekannt ist, dass zwischen emotionaler Regulationsfähigkeit von Lehrkräften und der Qualität ihres Unterrichts ein systematischer Zusammenhang besteht (Seiz et al., 2015), liegt nahe zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler der Glassbrenner-Schule indirekt und nachhaltig von der Intervention mit den PädagogInnen profitieren. Um zu überprüfen, ob diese Effekte sich mittels Fragebögen abbilden lassen, planten wir Veränderungen im Wohlbefinden der Kinder zu erheben. Diese sollten von den Kindern selbst sowie von ihren Eltern eingeschätzt werden. Vor und nach der Intervention baten wir Eltern und Kinder dafür, den Fragebogen Kid-KINDL R (Ravens-Sieberer & Bullinger, 1998) für 7 bis 13jährige Kinder auszufüllen.

Wir luden die Eltern ein, die ebenfalls über die UNIpark-Plattform der Universität verfügbaren online-Fragebögen gemeinsam mit ihren Kindern auszufüllen. Die über die Schulleitung an die Eltern weitergeleiteten Informationen, Erinnerungen und Bitten dazu führten aber leider nicht zum gewünschten Erfolg. So konnten wir keine Daten zu den mittelbaren Wirkungen auf die Kinder erheben. In Nachfolgeprojekten sollten daher Mittel für die Durchführung von Elternveranstaltungen und für Incentives budgetiert werden.

Ebenfalls geplant war ein Kontrollgruppendesign der Evaluation unter Einbeziehung der KollegInnen, die nicht an der Intervention teilnahmen. Trotz erheblicher Bemühungen gelang es auch hier leider nicht, ausreichend viele dieser KollegInnen für die Teilnahme an der Befragung zu gewinnen. Damit ist der Vergleich der quantitativen Datenentwicklung mit denen einer Kontrollgruppe nicht möglich. Um auszuschließen, dass die in der Interventionsgruppe gemessenen Veränderungen auf anderen Faktoren als der GAMMA-Fortbildung beruhen, wurde daher in den qualitativen Interviews besonders und durch konkrete Beispiele vertieft nach der 1st person-Perspektive der durch GAMMA entstandenen Veränderungen gefragt.

Qualitative Daten wurden in Form von freiwilligen Interviews mit an der Fortbildung teilnehmenden LehrerInnen und ErzieherInnen nach Abschluss der Intervention erhoben. Dabei wurden die geltenden Richtlinien zum Datenschutz eingehalten. Die qualitativen Interviews fanden in Form von „Phänomenologischen Dialogen“ statt. Diese von unserer Arbeitsgruppe entwickelte Form der qualitativen Datenerhebung dient der Untersuchung von Phänomenen der inneren Erfahrung und Entwicklung der Befragten (Altner & Adler, 2021). Dabei ging sie achtsamkeits- und mitgeföhlsbasiert vor, indem während des Gesprächs immer wieder empathisch Bezüge zur aktuell verkörperten Erfahrung im Zusammenhang mit den GAMMA-Inhalten thematisiert wurden. Eine befragte Lehrerin teilte z.B. mit, dass sie im Verlauf der GAMMA-Fortbildung ihr Verhältnis zu selbst verändert habe. Um dies genauer zu ergründen, wurde sie von der Dialogpartnerin gebeten, sich ihr Selbst-Verhältnis zu vergegenwärtigen und zu beschreiben, welche Körperempfindungen sie damit verbindet. Die Lehrerin benennt als jahrzehntealtes Muster Nackenschmerzen und Sauersein sich selbst gegenüber, wenn sie eigenen Ansprüchen nicht genüge. Durch empathisch einführende in diesen von ihr beschriebenen gewohnten Zustand und durch phänomenologisch leibbezogene Exploration des noch vorsprachlich unausgedrückten neuen Selbstbezugs kann die fragende Person die befragte bei der Bewusstwerdung noch vorbewusster Erfahrungen unterstützen. Dabei klammert sie eigene Vorerfahrungen und Vorurteile aus. So unterstützt, fand die Lehrerin durch das in Sprache Bringen ihrer alten und neuen Körper- und emotionalen Empfindungen dann zu einem starken Ausdruck für ihr neues Verhältnis zu sich, wenn sie sagte *„Ich kann mir selbst jetzt eine gute Mutter sein“*.

Die innovative Einbeziehung der Perspektiven der sogenannten ersten Person (Befragte) und der zweiten Person (Fragende) in den Prozess der Erkenntnisgewinnung ergänzt und erweitert die herkömmliche Datengewinnung aus der dritten Perspektive der anonymen Forscherin mittels Fragebögen. Das dabei hier verwendete qualitative Forschungsinstrument des Phänomenologischen Dialogs gründet in einer sokratisch-pädagogischen Grundhaltung indem es

- auch auf Selbsterkenntnis und Bildung der befragten Person zielt,
- auf verkörperter Introspektion und Sprachschöpfung beruht
- und das Format des vertrauensvollen, achtsamen und empathischen Dialogs nutzt.

Relevante Passagen der Gespräche wurden transkribiert und aus den einzelnen Beschreibungen Themencluster gebildet. Diese wurden dann zu übergeordneten Themenaussagen reduziert. Die Gespräche dauerten circa 30 Minuten und wurden per Telefon von Frau Adler, Herrn Gugel und Dr. Altner geführt.

5. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Datenanalysen

5.1 Die Teilnehmenden

| Anzahl der Personen in Berlin | Geschlecht | Berufe | Altersspanne | durchschn. Alter |
|-------------------------------|--------------------------------------|---|--------------|------------------|
| 50 Gesamtkollegium | 18 Männer, 31 Frauen, 1 divers | 35 PädagogInnen, 15 ErzieherInnen, | 24-64 | 46,9 |
| 32 Tn an der GAMMA Gruppe | 23 weiblich, 9 männlich | 19 Pädagoginnen, 4 Lehrer 7 Erzieherinnen 2 Erzieher | 33-61 | 47,1 |
| 1 drop out | weiblich | Lehrerin | | 46 |
| 23 Fragebogen-AntworteInnen | 15 weiblich, 8 männlich | 11 Pädagoginnen, 5 Lehrer 4 Erzieherinnen 2 Erzieher | 24-61 | 48,6 |
| 20 Interviewte | 13 weiblich, 7 männlich | 9 Pädagoginnen, 5 Lehrer 4 Erzieherinnen 2 Erzieher | 36-64 | 48,7 |

| Anzahl der Personen in Essen | Geschlecht | Berufe | Altersspanne | Durchschnittsalter |
|--------------------------------|---------------------------|--|--------------|--------------------|
| 24 Tn der Essener GAMMA Gruppe | 21 weiblich 3 männlich | 18 Pädagoginnen 2 Lehrer 1 Psychologin 1 Gerontologe 1 Personalleiterin 1 Therapeutin | 31-69 | 48,2 |
| 16 Fragebogen-AntworteInnen | 15 weiblich 1 männlich | 16 PädagogInnen | 38-69 | 51,2 |
| 8 Interviewte | 7 weiblich, 1 männlich | 8 PädagogInnen | 34-56 | 47,5 |

Die vorliegende Auswertung berücksichtigt aus promotionsrechtlichen Gründen nur die Gespräche mit den Berliner KollegInnen. Die Ergebnisse der acht Interviews mit Teilnehmenden der Essener GAMMA-Gruppe werden in Bettina Adlers Dissertation veröffentlicht.

5.2 Feasibility

Ein Aspekt der qualitativen Gespräche nach der GAMMA-Fortbildung bezog sich auf die Passung des Fortbildungsangebotes. Durch die Auswertung der qualitativen Daten aus den Reflexionsgesprächen wurde v.a. deutlich, dass alle interviewten PädagogInnen und ErzieherInnen die in dem halben Jahr gemeinsam erarbeiteten theoretischen Inhalte, die gemeinsam erlebten praktischen Wahrnehmungs- und Regulationsübungen sowie den vertrauensvollen Austausch in der Gruppe als sehr bereichernd erlebten. Sie wurden als alltagstauglich, praxisrelevant und gut übertragbar auf die Arbeit mit den Kindern eingeschätzt. In beiden Gruppen wurde das persönlich einander besser Kennenlernen und das daraus erwachsene Vertrauen gewertschätzt. In der Berliner Gruppe wurde darüberhinaus berichtet, dass auf dieser Basis die gemeinsame Vision von einer guten Schule gestärkt werden konnte. Die gemeinsame Teilnahme von LehrerInnen und ErzieherInnen an einer Fortbildung wurde als Novum erlebt und von den Teilnehmenden als sehr bereichernd beschrieben.

5.3 Qualitativ ermittelte Kompetenzveränderungen und ihr Zusammenwirken

Für ein Verständnis des Zusammenwirkens der Kompetenzen, die die PädagogInnen durch die GAMMA-Fortbildung v.a. im Schulalltag stärken konnten, führten wir 20 Tiefeninterviews in Form von phänomenologischen Dialogen durch. Diesen Reflexionsgesprächen lagen folgende Leitfragen zugrunde:

1. Was dich in der GAMMA-Fortbildung besonders berührt und bewegt?
2. Wechselst du in deinem Alltag bewusst in den Zustand der mitfühlenden Achtsamkeit?
3. Wie bringst du Achtsamkeit und Mitgefühl in deine Arbeit ein?
4. Wie erlebst du dich im Umgang mit Menschen, die dir fremd erscheinen, weil sie eine andere Sprache sprechen als du oder weil sie aus einer anderen Kultur oder Schicht kommen? Nimmst du da Veränderungen in dir wahr seit den Beginn von GAMMA?
6. Welche Wünsche hast du?

Bei der Auswertung der Gesprächsprotokolle ergab die Zusammenschau der Antworten auf die Frage: „Was hat dich besonders berührt und bewegt?“, dass alle interviewten PädagogInnen die in dem halben Jahr gemeinsam erarbeiteten theoretischen Inhalte, die gemeinsam erlebten praktischen Wahrnehmungs- und Regulationsübungen sowie den vertrauensvollen Austausch in der Gruppe als sehr bereichernd erlebten. Sie wurden als alltagstauglich, praxisrelevant und gut übertragbar auf die Arbeit mit den Kindern eingeschätzt. Ganz besonders schätzten die KollegInnen die gewachsene persönliche Nähe und Vertrautheit auch über die professionellen Grenzen zwischen LehrerInnen und ErzieherInnen hinweg.

Folgende Übersicht stellt Beispielaussagen dar, deren Zuordnung zu Themenclustern und zu überindividuell verallgemeinerbaren Aussagen über weitere Entwicklungen, die die PädagogInnen der GAMMA-Fortbildung zugeschrieben haben. Die Clusterung und Verallgemeinerung wurde vom Erstautor auf der Basis der Gesprächsmitschnitte vorgenommen. Eine Inter-Rater-Reliability wurde durch Rückversicherung mit den beiden anderen Interviewern angestrebt. Beide stimmten der vorliegenden Interpretation zu.

Die persönliche Ebene

| Beispielaussagen | Themencluster | überindividuelle Entwicklung |
|--|---|--|
| <i>Ich nehme mich bewusster wahr, z.B. „Mein Kopf braucht jetzt mal Ruhe“.</i> | mehr Selbstwahrnehmung & Selbstregulation im Alltag | Unterstützung eines ressourcenfokussierten, selbstwertschätzenden und verantwortlichen Bezugs zum Selbst |
| <i>Ich merke jetzt, wenn ich anfangen, mich innerlich hochzuspulen, dass z.B. mein Puls hochgeht. Und dann innehalten und mich an dem erfreuen, was ich gerade mache. Dann kann ich aus dem Hamsterrad aussteigen.</i> | | |
| <i>Drei mal in vier Wochen konnte ich mich aus stressigen Situationen rausnehmen. Ich bin kurz rausgegangen um runterzukommen, hab tief durchgeatmet und konnte dann mit viel weniger Druck sprechen und handeln. Wer mich kennt, weiß, was das für'n Schritt is! (Alle lachen.)</i> | | |
| <i>Meine eigene Feinsinnigkeit, Sensibilität und Kompetenzen beim Zuhören und Spiegeln von Beobachtungen haben mich überrascht und berührt.</i> | bewusster Positives & Schönes erleben. | |
| <i>...mich immer mal an besonders schöne</i> | | |

| | | |
|--|---|--|
| <i>Momente zu erinnern. Dann gehe ich richtig in die Situation wieder rein und spüre die Wärme und das Strahlen. Damit stärke ich mein Zentrum für Freude im Gehirn, habe ich im Kurs gelernt, und das spüre ich auch wirklich ganz deutlich!</i> | | |
| <i>Mein Körper sagt mir, da stimmt was nicht. Ich hab dann Nackenschmerzen. Ich spüre, wenn mir was nicht gut tut und gucke dann, wie ich handle. Und wenn ich es nicht schaffe, was zu sagen, brauche ich im Nachhinein nicht sauer auf mich zu sein, sondern sage, ist ok, ist so, nächstes Mal mache ich es anders... Mir selbst eine gute Mutter sein.</i> | Mehr Selbstmitgefühl und bewusst freundliche Selbstfürsorge stärken das Wohlbefinden. | |
| <i>Nach meinen Qigong-Übungen ich bin stolz. Es ist ein Erfolg, dass ich was für mich gemacht habe. Dann ist meine Grundstimmung besser. Ich merke es auch körperlich, der Kreislauf und der Kopf ist klarer. Ich kann Emotionen und Kognitives besser auseinander halten und besser die Perspektive wechseln.</i> | | |

Die Team-Ebene

| Beispielaussagen | Themencuster | überindividuelle Entwicklung |
|---|---|--|
| <i>Wir konnten unsere Emotionen zeigen, Verbundenheit spüren. Dadurch ist die Akzeptanz zwischen den beiden Berufsgruppen gewachsen. Häufig habe ich Bestätigung der eigenen Erfahrung durch den Austausch mit KollegInnen erlebt. Das ist eine Bestätigung im "gemeinsamen Menschsein" und gibt noch Anregungen für ne neue Sicht.</i> | gewachsenes persönliches Vertrauen durch besseres einander Kennen | Stärkung einer persönlichen, vertrauensvollen und belastbaren Beziehungsgestaltung im Team |
| <i>Wir konnten neue Seiten kennenlernen v.a. von weniger "nahen" KollegInnen. Ich habe Offenheit erlebt, Persönliches zu teilen auch Verletzlichkeit zu zeigen.</i> | | |
| <i>Es ist ein Gemeinschaftsgefühl entstanden, da man in diesem Rahmen (Raum bekommen) tiefer gehen konnte.</i> | Gemeinschaftsgefühl fördert wertschätzenden Umgang | |
| <i>Die Offenheit, das Vertrauensverhältnis und die Vertraulichkeit aus der Fortbildung strahlt nun auch ins Lehrerzimmer aus: Weniger Gerede über Dritte. Vorsichtigeres, bewussteres Sprechen über Dritte --> bessere Stimmung im Lehrerzimmer. Stärkeres "Wir-Gefühl" weniger "Gejammer und Gemecker"</i> | | |

| | | |
|--|---|--|
| <i>Ich erlebe mehr Bewusstheit und Vertrauen zu KollegInnen und mehr Mut auch Unangenehmes mit "meckernden KollegInnen" offensiv anzusprechen.</i> | Der Umgang mit Schwierigkeiten ist konstruktiver, Freundlichkeit und gegenseitige Unterstützung nehmen zu | |
| <i>Wir haben jetzt mehr bewusste Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft im Team</i> | | |
| <i>In der Coronakrise haben wir Kolleginnen mit chronischen Erkrankungen angeboten, zuhause bleiben zu können. Ein gutes Gefühl und Dankbarkeit waren spürbar.</i> | | |

Zur Arbeit mit den Kindern

| Beispielaussagen | Themenccluster | überindividuelle Entwicklung |
|---|--|--|
| <i>Ich schaue mir die Kinder jetzt genauer an zu Beginn der Stunde. "Was ist jetzt wesentlich?" frage ich auf persönlicher Ebene. Ich bin für sie da, nehme mir die Zeit für sie. Das ... öffnet eine Tür in unserer Beziehung.</i> | mehr bewusste Selbstreflektion des eigenen Verhaltens und empathischere Einfühlung in die Kinder | mehr einfühlerendes Eingehen auf die natürlichen Bedürfnisse der Kinder: - nach rhythmisiertem Wechsel von Bewegung & Ruhe, - nach fokussierter Sinnenwahrnehmung und Verbundensein, - nach Partizipation und Verantwortungsübernahme |
| <i>Ich bin mir bewusster geworden für meine eigene Kommunikation. Ich will zu Kindern z.B. nicht mehr "Schnuppi" sagen.</i> | | |
| <i>Ich bin jetzt sensibilisierter dafür, was die Klasse gerade braucht. Bsp.: Zu Beginn der Sportstunde war die Klasse von einem vorherigen Konflikt aufgebracht und wild. Da habe ich eine zehminütige Achtsamkeitsübung mit ihnen gemacht, wo sie ihren Körper & Atem spürten und Geräusche wahrgenommen haben. Danach herrschte eine viel ruhigere Atmosphäre und wir konnten einen besonnenen Austausch über den Konflikt führen.</i> | Kinder erfahren und üben lassen, wie sie sich selbst regulieren können | |
| <i>Ich biete mehr Bewegungspausen zwischendurch an, Atemübungen und Yoga.</i> | mehr Rhythmisierung von Sitzen und Bewegen, von lautem Reden und Stille | |
| <i>Als Erzieherin und Lehrerin haben wir gemeinsam eine stille Frühstückspause eingeführt. Von erst fünf haben wir die inzwischen auf 10 Minuten erweitert. Die ersten drei Minuten sind die Kinder aufgefordert, still ihr Frühstück zu essen. Da machen alle gerne mit! Und sind auch nach den drei Minuten weiter sehr gern still. das ist sehr schön!</i> | | |
| <i>Mit den Kindern mit Hörstörungen mache ich</i> | | |

| | | |
|--|--|--|
| <i>Hörübungen, Richtungshören z. B. das mögen sie sehr: wie lange hört ihr die Klangschale? Oder sie haben die Augen geschlossen und tippen einander an und raten, wer es war. Das stärkt die Verbundenheit.</i> | Lernen mit allen Sinnen stärken, Verbundenheit der Kinder fördern und sie partizipativ mitgestalten lassen | |
| <i>Ich möchte es auch etablieren, dass die Kinder zwischendurch Übungen mal selber anleiten.</i> | | |

Die Ebene der Organisation, Leitung- und Schulkultur sowie Wünsche

| Beispielaussagen | Themencenter | überindividuelle Entwicklung |
|---|---|---|
| <i>Es beginnt immer bei mir, wenn ich ruhiger bin, wirkt sich das auf meine KollegInnen und die Kinder aus.</i> | Erfahrung: die eigene verkörperte achtsame & mitfühlende Haltung stärkt das System Schule. | Erfahrung und Wunsch: eine gemeinsame Praxis von achtsamen & mitfühlendem Sein & Handeln stärkt eine Kultur des unterstützenden Miteinanders in der Schule. Dabei sind Kontinuität und Absprache wichtig. |
| <i>Aus dem nun umfassenderen Verständnis für die KollegInnen kann ich jetzt Gespräche "personengerechter" führen und dabei dennoch authentisch bleiben.</i> | | |
| <i>Zu Beginn von Teamsitzungen bauen wir ne gemeinsame Übung ein oder einen Austausch zum Anleiten von Übungen.</i> | Praxis und Wunsch: bewusst achtsames & mitfühlendes Handeln gemeinsam und in Absprache miteinander kultivieren! | |
| <i>Man muss es immer wieder bewusst machen, wenn wir nicht gemeinsam weiter daran arbeiten, dann geht es vermutlich wieder verloren, so wie die Kinder die Malfolgen wiederholen müssen. Die aktuelle Corona-Situation ist ja auch ein tolles Übungsfeld.</i> | | |
| <i>Die Kinder haben auch schon mal gesagt, „Wir hatten heute schon dreimal Yoga. Können wir nicht was Anderes machen?“. Da brauchen wir mehr Absprache untereinander im Kollegium.</i> | | |

Über den Umgang mit Fremdem

| Beispielaussagen | Themencenter | überindividuelle Entwicklung |
|--|--|-------------------------------------|
| <i>Ich bring ja als Lehrperson meine eigenen Bindungserfahrungen ein und das muss ich trennen. Da muss ich überlegen, was macht mich denn aus. Die Kinder übertragen ihre Bindungserfahrungen auf andere Menschen, auch Lehrpersonen. Wenn Kinder aggressiv sind, ist es wahrscheinlich so ähnlich zuhause die Atmosphäre.</i> | eigene Prägungen und Vorurteile bewusster wahrnehmen | |

| | | |
|--|--|--|
| <i>Achtsamkeit ist das Konstrukt, um Vorurteile bei mir wahrzunehmen und da brauche ich nicht mit mir böse sein. Das Urteil brauche ich vielleicht, aber wahrscheinlich ist es nicht die Wahrheit. Und das immer wieder üben, was hat das mit mir zu tun? Vielleicht fühle ich mich zum Beispiel sicherer dadurch.</i> | | Wertschätzende Selbstreflektion, persönlich miteinander vertraut sein und achtsam mitfühlende Selbstregulation stärken den friedlichen, toleranten und wertschätzenden Umgang mit Fremdem und Fremden. |
| <i>Ich kann irritierende Situationen mit Fremden jetzt noch mehr auf die "leichte Schulter nehmen" und nicht allzu schwer nehmen.</i> | mehr Toleranz, Akzeptanz und Selbstregulation | |
| <i>Manchmal verstehen sich die Kulturen untereinander auch nicht. Das einzige, was man da machen kann, ist tief durchatmen.</i> | | |
| <i>Manche Kollegen sprechen nicht nett über Kinder, da braucht es Input. Kinder sind nicht einfach nur so böse. Sie machen Dinge z.B. um Aufmerksamkeit zu bekommen. Man muss gucken, warum sie das machen.</i> | mehr Einfühlung, Perspektivwechsel und Verständnis ggü. Kindern & KollegInnen | |
| <i>Ich erlebe im Team jetzt weniger Vorverurteilung, mehr Gelassenheit, mehr in den Anderen hineinversetzen.</i> | | |
| <i>Einander besser kennen und miteinander persönlich vertraut sein stärkt die Wertschätzung.</i> | Der persönlichere Bezug untereinander stärkt eine Kultur der Wertschätzung und des Vertrauens. | |
| <i>Es wird viel wertschätzender übereinander gesprochen, auch über KollegInnen, die nicht dabei sind. In Konfliktsituationen sehen KollegInnen einander als Menschen mehr als zuvor, auch wenn sie einander vorher kaum kannten. Jetzt gibt es eine persönliche Ebene der Vertrautheit und des Vertrauens.</i> | | |

Zusammenfassend lassen sich folgende überindividuell verallgemeinerbare qualitative Aussagen zu den von den GesprächspartnerInnen beschriebenen Kompetenzentwicklungen treffen:

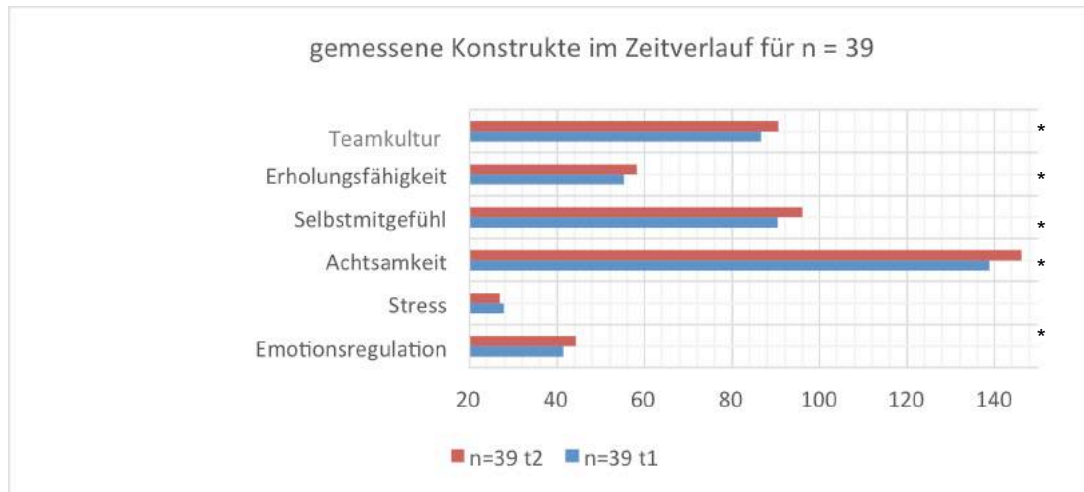
1. Die GAMMA-Fortbildung unterstützt einen ressourcen-fokussierten, selbst-wertschätzenden und verantwortlichen Bezug zum Selbst.
2. Sie stärkt eine persönliche, vertrauensvolle und belastbare Beziehungsgestaltung im Team.
3. Nach der GAMMA-Fortbildung berichten die PädagogInnen darüber, dass sie einführender eingehen auf die natürlichen Bedürfnisse der Kinder:
 - nach einem rhythmisierten Wechsel von Bewegung & Ruhe,
 - nach fokussierter Sinneswahrnehmung und Verbundensein,
 - nach Partizipation und Verantwortungsübernahme.

4. Die interviewten PädagogInnen berichten, dass im Verlauf der GAMMA-Fortbildung durch den Zuwachs an Achtsamkeit und Mitgefühl eine Kultur des unterstützenden Miteinanders in der Schule wächst. Kontinuität und Absprachen sind dabei wichtig.

5. Im Gespräch beschreiben sie, wie die in der GAMMA-Fortbildung eingeübte und gestärkte wertschätzende Selbstreflexion, das persönlich miteinander vertraut Sein und die achtsam mitfühlende Selbstregulation einen friedlichen, toleranten und wertschätzenden Umgang mit Fremden stärken.

5.4 Quantitativ ermittelte Veränderungen in den gemessenen Konstrukten vor (t1) und nach der Intervention (t2)

Im ersten Schritt der Datenanalyse wurde für alle in der Fragebogenbatterie enthaltenen Konstrukte bezogen auf die Gesamtscores ein t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt, um zu prüfen, ob zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt statistisch signifikante Veränderungen beobachtbar sind. Das abgebildete Säulendiagramm und die Tabelle verdeutlichen, dass die Ausprägungen der Werte außer für Stresserleben vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt signifikant stiegen.



* $p < .05$ bei statistisch signifikanten Wertänderungen

Diesem Diagramm liegen folgende Berechnungsergebnisse mit 2-seitigen t-Tests zugrunde:

| | | Mittelwert | Std.-Abweichung | N | Sig. (2-seitig) |
|---------------------|---------------------------------------|------------|-----------------|----|-----------------|
| Team-Kultur | FAT gesamt MZP 2 - FAT gesamt MZP 1 | 3,89744 | 10,76983 | 38 | ,030* |
| Erholungs-fähigkeit | REQ gesamt MZP 2 - REQ gesamt MZP 1 | 2,92308 | 8,65534 | 38 | ,042* |
| Selbst-mitgefühl | SCS gesamt MZP 2 - SCS gesamt MZP 1 | 5,58974 | 14,20289 | 38 | ,019* |
| Achtsamkeit | KIMS gesamt MZP 2 - KIMS gesamt MZP 1 | 7,43590 | 15,64709 | 38 | ,005* |
| Stress | TICS gesamt MZP 2 - TICS gesamt MZP 1 | -,97436 | 7,92560 | 38 | ,447 |
| Emotions-regulation | ERQ gesamt MZP 2 - ERQ gesamt MZP 1 | 2,89744 | 8,67481 | 38 | ,044* |

* $p < .05$ = statistisch signifikant

Das Ergebnis deutet auf einen signifikanten Zuwachs an Kompetenzen für die Zusammenarbeit im Team, für Erholungsfähigkeit, Selbstmitgefühl, Achtsamkeit und Emotionsregulation hin. Das Stresserleben verringerte sich, allerdings nicht statistisch signifikant.

Der Erhebungszeitpunkt t2 lag in der Essener Gruppe im Februar 2020 und damit vor Beginn der Corona-Pandemie. In Berlin fiel die zweite Befragung im März 2020 direkt nach den Beginn der Pandemie. Zu der Zeit prägten große Verunsicherungen der Schulalltag, was möglicherweise als Stressbelastung erlebt wurde. Tatsächlich stieg in der Berliner Gruppe der Wert für die Stressbelastung leicht an, blieb allerdings unterhalb des Signifikanzniveaus. Die Veränderungen aller anderen Werte erreichten in der erweiterten Gruppe im Zeitverlauf von t1 zu t2 statistische Signifikanz. D.h. diese Kompetenzzunahmen sind damit mit hoher Wahrscheinlichkeit Effekte der GAMMA-Fortbildung.

5.5 Korrelationen der Variablen untereinander

Bei der Untersuchung statistisch signifikanter Zusammenhänge zwischen den Veränderungswerten der einzelnen Fragebogenkonstrukte fanden wir Korrelationen zwischen:

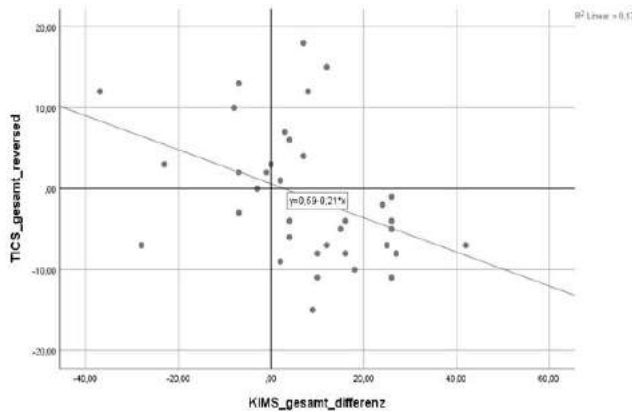
- Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit Stresserleben
- Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit den beiden Einzelaspekten der Emotionsregulation: 1. Neubewertung und 2. Suppression
- Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit Erholungsfähigkeit
- Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit den vier Einzelaspekten der Arbeit im Team: 1. der Zielorientierung, 2. der Aufgabenbewältigung, 3. dem kollegialem Zusammenhalt und 4. der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme im Team

Die Korrelationsberechnungen im Einzelnen zeigen folgende statistisch signifikante Zusammenhänge:

5.5.1 Zusammenhang zwischen Änderungen von Selbstmitgefühl, Achtsamkeit und Stresserleben

| | | SCS_gesamt_ differenz | KIMS_gesamt differenz |
|------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| TICS_gesamt_ differenz | Korrelation nach Pearson | -,246 | -,415 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,131 | ,009* |
| | N | 39 | 39 |

*Die Korrelation zwischen mehr Achtsamkeit und weniger Stress ist mit $p=,009$ statistisch signifikant.



Streudiagramm 1:
Zuwächse in Achtsamkeit (KIMS)
korrelieren signifikant mit Abnahmen
im Stresserleben (TICS) $p=,009$.

Der negative Zusammenhang ist statistisch signifikant. Das bedeutet, **Verbesserungen der Werte für Achtsamkeit im Verlauf der GAMMA-Fortbildung gehen häufiger als zufällig mit Rückgängen der Werte für das Stresserleben einher, während die seltenen rückläufigen Werte für Achtsamkeit meist mit Zunahmen des Stresserlebens einhergehen.**

5.5.2 Veränderung der Emotionsregulation in ihren Einzelaspekten

Der Emotion Regulation Questionnaire (ERQ) basiert auf der Theorie von Gross & John (2003). Deren Modell differenziert zwei Formen der Emotionsregulation und zwar Neubewerten (Reappraisal) als bedingungs-fokussierte Strategie und Suppression als reaktions-fokussierte Strategie. Die Unterdrückung v.a. negativer Emotionen wird dabei als maladaptive Emotionsregulationsstrategie gewertet (Barlow, 2012). Das Zulassen und Neubewerten unangenehmer Gefühle oder auch die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf weniger belastende Inhalte gelten dagegen als funktionale und damit als wünschenswerte Regulationsstrategien. So kann die Fähigkeit der Rekontextualisierung einer negativen Gefühlswahrnehmung positives Verhalten auslösen und wird als förderlich für die psychische Gesundheit beurteilt. Die Verwendung von Reappraisal ist auch mit weniger negativen Symptomen wie Depressionen und Ängsten assoziiert als die Unterdrückung (Gross & John, 2003).

Für Veränderungen der Mittelwerte des Gesamtscores sowie der beiden Subskalen im Zeitverlauf ergaben die 2-seitigen t-Tests folgende Werte:

| | | Zeitpunkt 1 | | Zeitpunkt 2 | | t (38) | p < .05 |
|-----------------------------------|---------------|-------------|------|-------------|------|--------|--------------|
| | | M | SD | M | SD | | |
| Emo- tions- regu- lation | ERQ gesamt | 41.38 | 8.06 | 44.28 | 6.56 | 2.09 | .044* |
| | ERQ Supp. | 12.54 | 4.03 | 12.13 | 4.52 | -.52 | .609 |
| | ERQ Reapp. | 28.85 | 6.24 | 32.15 | 5.48 | 3.19 | .003* |

* signifikante Veränderung mit $p < .05$.

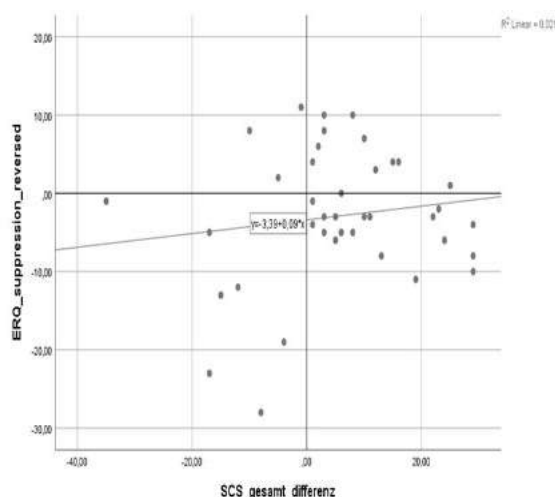
Die Zunahme des Gesamtscores für Emotionsregulation ist auf einen signifikanten Anstieg der Werte für „Reappraisal“ zurückzuführen. D.h. die Teilnehmerinnen geben nach der Fortbildung an, negative Emotionen häufiger in neuem, weniger leidvollen Licht zu sehen.

5.5.3 Zusammenhänge zwischen jeweils den Veränderungen der Werte für Selbstmitgefühl (SCS), Achtsamkeit (KIMS) und denen für die Einzeldimensionen des Konstrukts Emotions-regulation: 1. Neubewertung (reappraisal) und 2. Unterdrückung (suppression).

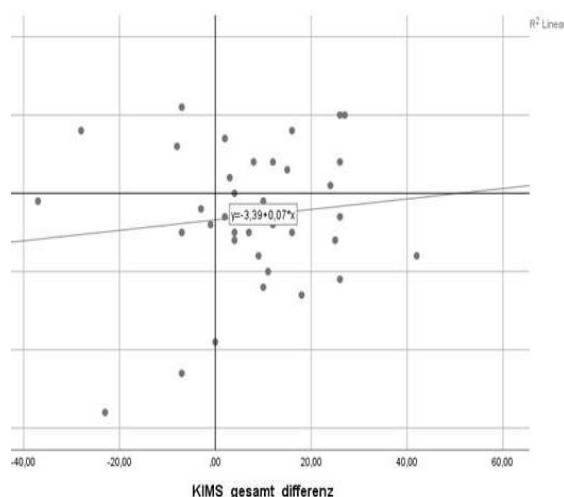
| | | SCS_gesamt_differenz | KIMS_gesamt_differenz |
|----------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|
| ERQ_reappraisal_Diff | Korrelation nach Pearson | ,210 | ,198 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,199 | ,227 |
| | N | 39 | 39 |
| ERQ_suppression_Diff | Korrelation nach Pearson | -,525 | -,469 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,001* | ,003* |
| | N | 39 | 39 |

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Die Zusammenhänge zwischen den Veränderungen für Selbstmitgefühl (SCS) und Reappraisal sowie zwischen Achtsamkeit (KIMS) und Reappraisal sind positiv (je mehr des einen, desto mehr auch des anderen) aber statistisch nicht signifikant. Der insgesamt signifikante Anstieg der Nutzung von Reappraisal scheint aufgrund dieser Daten neben zunehmender Achtsamkeit und steigendem Selbstmitgefühl weitere Ursachen zu haben. **Dagegen sind die Zusammenhänge zwischen den Veränderungen von Selbstmitgefühl und Achtsamkeit sowie von Suppression statistisch signifikant negativ. D.h. je größer der Zuwachs an Selbstmitgefühl, desto weniger wird die Unterdrückung unangenehmer Gefühle angewendet. Dasselbe gilt auch für Achtsamkeit.**



Streudiagramm 2: Zunahmen in Selbstmitgefühl (SCS) korrelieren signifikant mit der Abnahme der Unterdrückung negativer Emotionen (ERQ_sup).



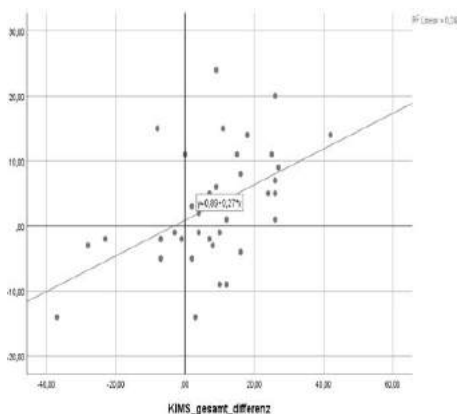
Streudiagramm 3: Zuwächse in Achtsamkeit (KIMS) korrelieren signifikant mit der Abnahme der Unterdrückung negativer Emotionen (ERQ_sup).

5.5.4 Zusammenhänge zwischen der Veränderung von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit der Entwicklung der Erholungsfähigkeit

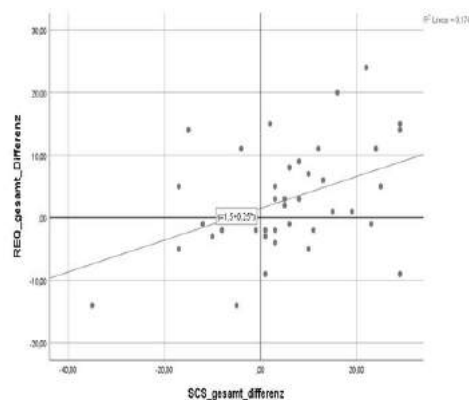
Erholungsfähigkeit in der Definition von Sonntag & Fritz (2007) umfasst das Ausmaß, sich in der Freizeit von Arbeitsinhalten zu distanzieren, Entspannungsaspekte sowie Maße für Selbstbestimmtheit und die Beschäftigung mit neuen Herausforderungen. Die Veränderung des Gesamtscores für Erholungsfähigkeit korreliert mit den Veränderungen von Achtsamkeit (KIMS) und Selbstmitgefühl (SCS) in folgendem Maße:

| | | KIMS_gesamt_differenz | SCS_gesamt_differenz |
|------------------------------|--------------------------|-----------------------|----------------------|
| REQ_ gesamt_ Differenz | Korrelation nach Pearson | ,495 | ,417 |
| | Signifikanz (2-seitig) | ,001* | ,008* |
| | N | 39 | 39 |

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.



Streudiagramm 4: Zuwächse in Achtsamkeit (KIMS) korrelieren signifikant mit der Zunahme der Erholungsfähigkeit (REQ) $p=,001$



Streudiagr. 5: Zuwächse in Selbstmitgefühl (SCS) korrelieren signifikant mit der Zunahme der Erholungsfähigkeit (REQ) $p=,008$

Es liegen damit positive und statistisch signifikante Zusammenhänge vor. **Je mehr sich die Werte für Achtsamkeit (KIMS) und Mitgefühl (SCS) bei den Teilnehmenden während der GAMMA Fortbildung entwickelten, desto mehr stiegen überzufällig auch ihre Werte für Erholungsfähigkeit.**

5.5.5 Die Entwicklung der Zusammenarbeit im Team

Der Fragebogen zur Arbeit im Team FAT von Kauffeld (2004) erfasst die Qualität der Teamarbeit in vier Dimensionen:

1. Zielorientierung - Die Ziele für die gemeinsame Arbeit sind konkret formuliert, erreichbar und werden möglichst von allen Teammitgliedern akzeptiert.
2. Aufgabenbewältigung - Arbeitsaufgaben werden sinnvoll gestellt, Prioritäten sind klar, Arbeitsprozesse werden zufriedenstellend koordiniert und Informationen fließen zeitgerecht.
3. Zusammenhalt – Das Miteinander ist gekennzeichnet von gegenseitigem Vertrauen, Respekt und Unterstützung.
4. Verantwortungsübernahme – Teammitglieder zeigen Engagement und die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme.

Veränderungen im Gesamtscore und in den Subskalenwerten für die Einzeldimensionen zeigten sich in den t-Tests bei gepaarten Stichproben in diesem Ausmaß:

| | Mittelwert | Std.- Abweichung | Sig. (2-seitig) |
|--------------------------------|------------|---------------------|-----------------|
| FAT gesamt 2 - FAT gesamt 1 | 3,89744 | 10,76983 | ,030* |
| FAT_Aufg 2 - FAT_Aufg 1 | ,43590 | 2,82652 | ,342 |
| FAT_Ziel 2 - FAT_Ziel 1 | ,53846 | 5,32544 | ,532 |
| FAT_Verant 2 - FAT_Verant 1 | 1,10256 | 4,50611 | ,135 |
| FAT_Zush 2 - FAT_Zush 1 | 1,82051 | 4,71767 | ,021* |

* p < .05 statistisch signifikant

Der Gesamtwert und die Werte der Subskalen weisen nach der Intervention durchgängig höhere Mittelwerte auf. Demnach wurden alle Dimensionen zum zweiten Messzeitpunkt positiver wahrgenommen. Statistisch signifikant verbessert hat sich dabei der Gesamtwert ($p = .030$) und die soziale Dimension des Zusammenhalts im Team ($p = .021$).

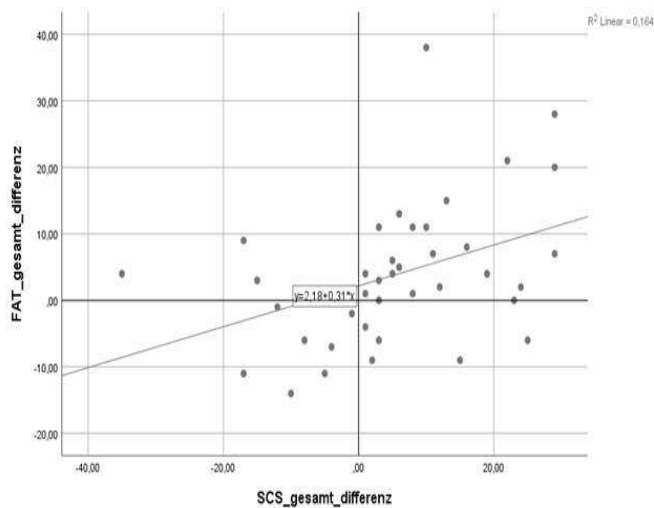
5.5.6 Zusammenhänge zwischen der Zunahme von Achtsamkeit und Selbstmitgefühl mit der Entwicklung der Zusammenarbeit im Team

Interessant erscheint die Frage nach Zusammenhängen zwischen den beiden Variablen Selbstmitgefühl (SCS) und Achtsamkeit (KIMS) mit den Subskalen des FAT Fragebogens. Folgende Korrelationswerte wurden berechnet:

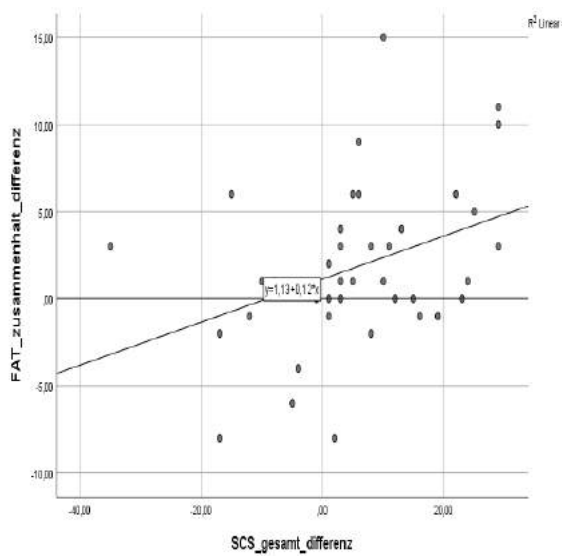
| | | FAT_ Zielorient Differenz | FAT_ Zushalt Diff | FAT_ Aufgabe Diff | FAT_ Verantwgtg Differenz | FAT_ gesamt Differenz |
|-----------------|-----------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| SCS_ gesamt | Korrelation nach Pearson | ,300 | ,372 | -,271 | ,394 | ,405 |
| Differenz | Signifikanz (2-seitig) | ,063 | ,020* | ,095 | ,013* | ,010* |
| | N | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 |
| KIMS_ gesamt | Korrelation nach Pearson | ,189 | ,165 | ,070 | ,268 | ,296 |
| Differenz | Signifikanz (2-seitig) | ,249 | ,316 | ,672 | ,099 | ,067 |
| | N | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 |

* p < .05 statistisch signifikant

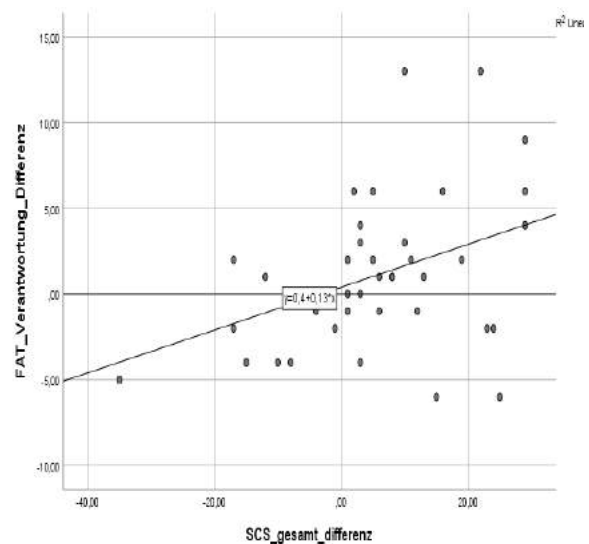
Grafisch ergeben sich folgende Einzelkorrelationen:



Streudiagramm 6: signifikanter Zusammenhang zwischen der Zunahme des FAT Gesamtscores und dem Selbstmitgefühl (SCS) ($p = .010$).



Streudiagramm 7: signifikanter Zusammenhang zwischen der Zunahme von Selbstmitgefühl und dem Zusammenhalt im Team ($p = .020$).



Streudiagramm 8: signifikanter Zusammenhang zwischen der Zunahme von Selbstmitgefühl und der Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung im Team ($p = .013$).

Der Entwicklung des Gesamtscores für Teamkultur zeigt eine signifikante Korrelation mit der Zunahme an Selbstmitgefühl ($p = .010$). Achtsamkeit und Selbstmitgefühl korrelieren positiv mit allen Subskalen des FAT. **Statistische Signifikanz erreichen dabei die Zusammenhänge zwischen mehr Selbstmitgefühl, steigendem Zusammenhalt im Team sowie der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme im Team.**

6. Zusammenfassung der qualitativ und quantitativ ermittelten Wirkungen auf die Erwachsenen

Die Ergebnisse aus beiden Evaluationszugängen bestätigen und ergänzen sich wie folgt:

| quantitativ ermittelte Veränderungen und Korrelationen mit Angaben der statistischen Signifikanz (p-Werte) | in phänomenologischen Gesprächen qualitativ erhobene Entwicklungen |
|--|--|
| <p>Im Verlauf der sechsmonatigen GAMMA-Fortbildung steigen die Werte für Achtsamkeit ($p=0,005$), Selbstmitgefühl ($p=0,019$), Emotionsregulation ($p=,044$), Erholungsfähigkeit ($p=,042$) und Zusammenarbeit im Team ($p=,030$). Mehr Achtsamkeit korreliert dabei mit weniger Stresserleben ($p=,009$).</p> | <p>Die GAMMA-Fortbildung unterstützt einen ressourcen-fokussierten, selbst-wertschätzenden und verantwortlichen Bezug zum Selbst. Sie stärkt eine persönliche, vertrauensvolle und belastbare Beziehungsgestaltung im Team.</p> |
| <p>Mehr Achtsamkeit ($p=,001$) & mehr Selbstmitgefühl ($p=,008$) korrelieren beide mit größerer Erholungsfähigkeit.</p> | <p>Mehr Selbstmitgefühl und bewusst freundliche Selbstfürsorge stärken das Wohlbefinden.</p> |
| <p>Mehr Achtsamkeit ($p=,001$) & mehr Selbstmitgefühl ($p=,003$) korrelieren beide mit einer besseren Emotionsregulation durch weniger Unterdrückung negativer Emotionen. Stattdessen geben die TeilnehmerInnen an, nach der Fortbildung negative Emotionen häufiger neu bewerten zu können ($p=,003$).</p> | <p>Mehr Selbstwahrnehmung & Selbstregulation im Alltag finden statt. Der Umgang mit Schwierigkeiten ist konstruktiver, Freundlichkeit und gegenseitige Unterstützung im Team nehmen zu. Positives & Schönes wird bewusster erlebt.</p> |
| | <p>Im Gespräch beschreiben die TeilnehmerInnen, wie die in der GAMMA-Fortbildung eingeübte und gestärkte wertschätzende Selbstreflexion, das persönlich miteinander vertraut Sein und die achtsam mitfühlende Selbstregulation einen friedlichen, toleranten und wertschätzenden Umgang auch mit Fremdem und Fremden stärken.</p> |
| <p>Mehr Selbstmitgefühl korreliert mit mehr kollegialem Zusammenhalt ($p=,020$) und mehr Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme im Team ($p=,013$).</p> | <p>Die interviewten PädagogInnen berichten, dass im Verlauf der GAMMA-Fortbildung durch den Zuwachs an Achtsamkeit und Mitgefühl eine Kultur des unterstützenden Miteinanders in der Schule wächst. Kontinuität und Absprachen werdend dabei als wichtig erachtet.</p> |
| | <p>Nach der GAMMA-Fortbildung berichten die PädagogInnen darüber, dass sie einführender eingehen auf die natürlichen Bedürfnisse der Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nach einem rhythmisierten Wechsel von Bewegung & Ruhe, - nach fokussierter Sinneswahrnehmung und Verbundensein, - nach Partizipation und Verantwortungsübernahme. |

7. Sichtbar gewordene Auswirkungen auf die SchülerInnen



Abb. ein Moment der Ruhe
zu Beginn der Stunde
Foto: R. Rölfke

Das Projekt GAMMA erreicht in der Berliner Grundschule alle ca. 430 Schülerinnen und Schüler mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache, denn ein Großteil der PädagogInnen setzt inzwischen Achtsamkeits- und Mitgeföhlübungen mit den Kindern um. So beginnt eine Kollegin ihre Stunden z.B. mit einer Phase der ruhigen Sammlung und Konzentration mittels einer Hörübung. Sie berichtet: *„Die SchülerInnen fragen mich zu Beginn der Stunde, wenn ich die Klangschaale mal vergessen habe, durch die Klasse wandern zu lassen – und ich bleibe da auch dabei“*. Die beabsichtigte Erhebung von Daten bei den Kindern war aufgrund zu geringer Rücklaufzahlen der Fragebögen in diesem Projekt nicht umsetzbar. In nächsten Projekten gilt es dafür mehr Ressourcen bereitzustellen, ebenso für die Erhebung von Vergleichsdaten in Kontrollgruppen. Jedoch führte die regelmäßige Einbeziehung von Achtsamkeits- und Mitgeföhlübungen in den Tagesablauf bei den Kindern zur Äußerung des Wunsches nach einem Ort der Stille, wo sie sich z.B. in den Pausen auch eigenständig in Ruhe begeben können. Dieser Wunsch wurde vom Kollegium und der Schulleitung aufgenommen. Dank der finanziellen Unterstützung durch den Berliner Senat konnte schon im Frühjahr 2020 trotz der Corona-

Einschränkungen unter Begleitung des Architektenbüros bauereignis.de dieser Ort der Stille auf dem Schulhof von den Kindern naturnah geplant und mitgebaut werden.

Fazit und Ausblick

Es spricht einiges dafür, dass das durch die GAMMA-Fortbildung angeregte und pädagogisch begleitete Angebot von Phasen der Stille, der Selbstwahrnehmung und Selbstregulation für die Kinder ihnen neue Referenzerfahrungen für die Befriedigung ihrer gesundheitsfördernden Bedürfnisse im Schulkontext ermöglichte. Dass Ruhe im Schulalltag gut tut, konnten sie erst erleben, als ihnen die LehrerInnen und ErzieherInnen mit den GAMMA-Übungen Gelegenheit dazu gaben. Die Wahrnehmung und Äußerung des Wunsches der Kinder nach mehr Ruhe kann damit als direktes Ergebnis der GAMMA-Fortbildung gewertet werden. Die Förderung der Selbstwirksamkeit der Kinder kann angesichts der hohen Reizdichte in der Großstadt und der zunehmenden Digitalisierung von Leben und Bildung nicht hoch genug geschätzt werden. Hier hat die Adolf-Glassbrenner Grundschule einen aktuellen Bildungsauftrag erkannt, bei dessen Umsetzung das Projekt GAMMA die KollegInnen substantiell unterstützen konnte.

Die wertschätzende Aufnahme des im Verlauf der GAMMA-Fortbildung entstandenen Wunsches der Kinder durch die PädagogInnen und ihr Engagement für die Finanzierung, Planung und Verwirklichung des Ortes der Stille auf dem Schulgelände spricht für die beachtlichen Fähigkeiten der Schulleitung und des Kollegiums für achtsame Empathie und Wertschätzung sowie für Engagement, Verantwortungsübernahme und Kreativität. Die ästhetisch ansprechende und ökologisch nachhaltige Verwirklichung des Ortes der Stille gemeinsam mit den Kindern mitten in Berlin-Kreuzberg ist Ausdruck der Wirkungen des Projekts über die ErzieherInnen, LehrerInnen und Kinder hinaus in den Stadtteil. In weiteren Projekten kann und sollte dieser Aspekt der Bildung für das Gemeinwohl weiter beachtet und entwickelt werden.

Essen im Oktober 2020

Nils Altner, Dr. phil. & Bettina Adler, M.A.
AG Gesundheit & Prävention
Klinik & Lehrstuhl für Naturheilkunde und Integrative Medizin
KEM | Evang. Kliniken Essen-Mitte/Universität Duisburg-Essen
Am Deimelsberg 34 a, 45276 Essen
Tel: +49 (0)201 9770 9815
nils.altner@uni-due.de



Im Namen aller am Projekt Beteiligten Kinder und Erwachsenen bedanken sich die Autorin und der Autor herzlich für die Unterstützung bei:



Diakonie
Diakonisches Werk
Berlin Stadtmitte e.V.

be  Berlin



achtsamkeit
gugel

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN
Offen im Denken



 Bauereignis

Literatur

- Abler B, Kessler H (2009) Emotion Regulation Questionnaire – Eine deutschsprachige Fassung des ERQ von Gross & John. *Diagnostica* 55:144-152.
- Altner N, Adler B (2021) Being really present as a teacher. Embodied presence and mindful phenomenological dialogues promote intra- and interpersonal development as well as cultural changes in educational settings. In: Roloff C, Iwers T (Hrsg.) *Sammelband zur Ringvorlesung „Forschen in eigener Sache-Achtsamkeit in der Pädagogik“*, Springer, in Vorbereitung.
- Altner N, Sauer S (2013) Achtsamkeitspraxis als Gesundheitsressource für LehrerInnen. In: Dauber H, Döring-Seipel E: *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund erhält*. Bd. 4, Kölner Reihe – Materialien zu Supervision und Beratung, Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Barnow S (2012) Emotionsregulation und Psychopathologie. Ein Überblick. *Psychologische Rundschau* (2012), 63, pp. 111-124. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000119>.
- Gouda S, Luong M T, Schmidt S, Bauer J (2016) "Students and Teachers Benefit from Mindfulness-Based Stress Reduction in a School-Embedded Pilot Study." *Front Psychol* 7: 590.
- Gross JJ & John OP (2003) Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Hupfeld, J. & Ruffieux, N. (2011). Validierung einer deutschen Version der Self-Compassion Scale (SCS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 40 (2), 115–123.
- Kauffeld S (2004) *FAT Fragebogen zur Arbeit im Team*. Manual. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kauffeld S. & Lehmann-Willenbrock N. (2008) *Tealdiagnose und Teamentwicklung*. In I. Jöns (Hrsg.), *Erfolgreiche Gruppenarbeit* (S. 29-41). Wiesbaden: Gabler.
- Korfmann M & Onkelbach C (2018) Nur noch jeder fünfte Lehrer arbeitet bis zur Altersgrenze. *WAZ plus*, 29.11.2018. – <https://www.waz.de/politik/nur-noch-jeder-fuenfte-lehrer-arbeitet-bis-zur-altersgrenze-id215902377.html> (Zugriff 6.12.2018).

- Oberle E & Schonert-Reichl K A (2016). "Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students." *Soc Sci Med* 159: 30-37.
- Rakel D, Mundt M, Ewers T, Fortney L, Zgierska A, Gassman M & Barrett B (2013) Value associated with mindfulness meditation and moderate exercise intervention in acute respiratory infection: The MEPARI Study. *Family Practice* 30(4): 390-397.
- Ravens-Sieberer U & Bullinger M (1998) News from the KINDL-Questionnaire – A new version for adolescents. *Quality of Life Research*, 7, 653.
- Seiz J, Voss T & Kunter M (2015). When Knowing Is Not Enough – The Relevance of Teachers' Cognitive and Emotional Resources for Classroom Management. *Frontline Learning Research* 3 (1), 55-77. DOI:10.14786/flr.v3i1.141
- Sonnentag S. & Fritz C. (2007) The Recovery Experience Questionnaire : Development and Validation of a Measure for Assessing Recuperation and Unwinding From Work. In: *Journal of Occupational Health Psychology*. 12(3), pp. 204-221. Available under: doi: 10.1037/1076-8998.12.3.204
- Schulz P, Schlotz W & Becker P (2003) *Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Ströhle G, Nachtigall C, Michalak J & Heidenreich T (2010) Die Erfassung von Achtsamkeit als mehrdimensionales Konstrukt. Die deutsche Version des Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (KIMS-D). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39 (1), 1-12. doi: 10.1026/1616-3443/a000001