

Professionsbezogene Selbstreflexion durch körpertherapeutische Erfahrungen – Eine qualitative Studie mit Sportstudierenden

Uta Czyrnick-Leber & Nils Ukley

1. Einleitung

Professionelles Sportlehrer:innenhandeln zeichnet sich u.a. dadurch aus, Ungewissheiten, Widersprüchlichkeiten und Scheiternsanfälligkeiten in der beruflichen Praxis anzunehmen und durch die Nutzung eigener Ressourcen angemessen mit ihnen umgehen zu können (Ukley, 2021). In der Praxis zeigt sich jedoch, dass diesem hohen Anspruch häufig nur eingeschränkt entsprochen werden kann. Dies ist durchaus mit Sorge zu betrachten, da Lehrkräfte im Vergleich zu anderen Berufsgruppen höheren gesundheitlichen Risiken ausgesetzt zu sein scheinen (Bogaert et al., 2014). Sowohl psychische Belastungen als auch physische – im Sinne eines körperlichen Unwohlseins – treten dabei zunehmend in Erscheinung (Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Scheuch et al., 2015; Schonfeld et al., 2017) und die subjektiv wahrgenommenen Belastungen der Lehrkräfte nehmen weiter zu (De Simone et al., 2016). Ein Mangel an Unterstützung seitens der Kolleg:innen kann die Belastungen verstärken (Kovess-Masféty et al., 2007), während sich umgekehrt eine positiv wahrgenommene Schulkultur entlastend auswirkt (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Die größte Gefahr für gesundheitliche Risiken liegt in der problematischen Konstellation aus hohen beruflichen Belastungen bei geringer sozialer Unterstützung (Borelli et al., 2014). In der Folge kommt es häufig zu einer mangelnden Distanzierungsfähigkeit vom schulischen Alltag, die, vollzieht sie sich unbemerkt, langfristig mit psychosozialen und psychosomatischen – und damit körperlichen – Risiken einhergehen kann. Schaarschmidt und Kieschke (2013, S. 95) raten Lehrkräften in diesem Zusammenhang dringend, „unter dem Aspekt psychischer Gesundheit die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion zu entwickeln.“

Vor diesem Hintergrund scheint es äußerst lohnenswert, angehenden Lehrkräften bereits zu Beginn ihres Professionalisierungsprozesses neben den Settings der formalen Kompetenzvermittlung auch solche Lernformate als Reflexionsanlässe anzubieten, die es ihnen ermöglichen, persönliche

Ressourcen im Umgang mit Anforderungen bereits vor Eintritt in das Berufsleben zu erkennen und weiter auszubilden (Fischer et al., 2017). Die Studierenden sollen frühzeitig für psychische und psychosomatische Risiken sensibilisiert werden, um einen im Sinne der Gesunderhaltung reflexiven Umgang mit belastenden Situationen zu finden (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Konkret können sie in hierzu geeigneten Praxisveranstaltungen über eine differenzierte Wahrnehmung körpereigener Vorgänge angeleitet werden, Stressreaktionen des Körpers auf belastende Situationen zu reflektieren und diese mit eigenen Ressourcen (besser) zu bewältigen.

Um diese jenseits von Fachlichkeit verankerten Ziele in der universitären Lehre erreichen zu können, sind Bedingungen auf drei Ebenen wesentlich: Auf einer *strukturellen* Ebene muss eine Lehrveranstaltung frei von Sanktionen sein, um ohne äußeren Druck (neue) Erfahrungen ermöglichen zu können (Freytag et al., 2019; Klinge, 2019). Auf einer *inhaltlichen* Ebene muss die Veranstaltung an den Bedürfnissen aber auch Stärken der Studierenden ansetzen sowie prozessorientiert und resultatoffen gestaltet werden (Fischer et al., 2017; Freytag et al., 2019). Mit Blick auf die *soziale* Ebene muss diese Veranstaltung von einer Lehrkraft geleitet werden, die ihre eigenen Ansprüche und Vorstellungen an die Veranstaltung anpasst und Lernprozesse unterstützt, anstatt diese zu lenken (Fischer et al., 2017; Freytag et al., 2019). Und schließlich kann eine solche Lehrveranstaltung nur dann gewinnbringend sein, wenn auch die Studierenden offen und flexibel gegenüber den Seminarinhalten sind und die *Bereitschaft* haben, *sich auf Neues einzulassen* und eine gewisse Selbstständigkeit mitbringen (Fischer et al., 2017; Freytag et al., 2019).

Die Veranstaltung „Körpertherapeutische Verfahren“ an der Universität Bielefeld versteht sich als eine solche professionalisierende Lehrveranstaltung. Konkret setzt sie sich aus Übungen zur Körperwahrnehmung, Lektionen der Feldenkrais-Methode sowie tanztherapeutischen Angeboten zusammen. Der vorliegende Beitrag lotet aus, inwiefern Studierende durch neue Erfahrungen auf der körperbezogenen Ebene sowie den damit einhergehenden angeleiteten selbstreflexiven Auseinandersetzungen persönliche Ressourcen erkennen und nutzen können.

2. Inhaltliche Ausgestaltung der Veranstaltung „Körperorientierte Therapien“

Das Praxisseminar findet jeweils als Blockveranstaltung statt, um ein prozessorientiertes Arbeiten zu ermöglichen und eine regelmäßige Anwesen-

heit der Teilnehmenden zu generieren. Darüber hinaus wird ein spiegelfreier Raum gewählt, der abseits der gewohnten Sport- und Gymnastikhallen liegt. Der Kurs ist als Wahlpflichtveranstaltung angelegt, sodass von einer grundlegenden Offenheit der Teilnehmenden ausgegangen werden kann. Zwei Wochen vor Beginn findet ein Organisationstermin statt, um Erwartungen der Studierenden entgegenzunehmen und vorbereitende Literatur zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden werden die praktischen Inhalte der Veranstaltung skizziert, wobei Spiele und Übungen zum Kennenlernen, zur Aktivierung und zur Erschaffung einer bewertungsfreien und wertschätzenden Atmosphäre sowie Wahrnehmungsübungen nicht explizit aufgeführt werden.

Körpertherapeutischen Verfahren ist gemein, dass sie die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden für ihre Gesunderhaltung voraussetzen und vermitteln (Hanna, 1990; Herzog, 2016; Steinmüller, 2001). Klient:innen werden angeleitet, die im Laufe ihres Lebens belastenden Situationen mit bereits vorhandenen oder noch zu entdeckenden Ressourcen zu bewältigen. Obgleich diese Ressourcen ganz vielfältiger Natur sein können, wird die Aufmerksamkeit zunächst auf den Körper gelenkt. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zugrunde, dass Veränderungen auf der Bewegungsebene auf die gesamte Persönlichkeit wirken und in der körpertherapeutischen Arbeit Bewusstes und Unbewusstes zusammengeführt werden. Zwei körpertherapeutische Verfahren, die sich dieser Umgangsform gezielt bedienen, sind die Feldenkrais-Methode und die Tanztherapie.

2.1 Feldenkrais-Lektionen

Moshé Feldenkrais versteht mit der nach ihm benannten Methode den Menschen als ein „lernendes Selbst“ (Herzog, 2016, S. 37) und „Feldenkrais-Lektionen [entsprechend] als Angebote, sich lernend zu verändern.“ (Steinmüller, 2001, S. 129). Klient:innen, die sich auf diese Methode einlassen, richten ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf körperliche Vorgänge, denen sie mittels ihrer Sinne nachspüren (Feldenkrais, 1976). Es gilt, sich der Bewegungsqualität zuzuwenden mit dem Ziel, „daß einer lernt, aus allem was er tun mag, allmählich jede überflüssige Bewegung wegzulassen, alles also, was Bewegung erschwert, hindert, stört oder ihr zuwiderläuft“ (Feldenkrais, 1976, S. 91). Über verbale Anweisungen werden komplexe Bewegungen zunächst isoliert, um auf diesem Weg differenziert (motorische) Gewohnheiten zu erkennen. Nachfolgend werden

bewusst alternative Bewegungen ausprobiert, diese wiederum kinästhetisch rückgemeldet, um daraufhin Entscheidungen zu treffen, ob die alternativ ausgeführten Bewegungen adaptiert werden sollen (Coogan, 2016). Abschließend werden die isolierten Bewegungen wieder zusammengefügt.

2.2 Tanztherapeutische Angebote

Auch tanztherapeutische Angebote zielen auf die Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmenden ab und fordern zu einer Selbstfürsorge auf (Coogan, 2016). Inhalte werden dergestalt gewählt, dass persönliche Ressourcen aktiviert werden, mit denen dann gearbeitet wird (Willke, 2011). Der Tanz an sich fungiert in einem tanztherapeutischen Kontext als Interventionsmedium mit dem Ziel, eben diese Ressourcen zu entdecken und ggf. ein Problembewusstsein anzuregen. Die Teilnehmenden sind dabei zunächst aufgefordert, sich losgelöst von ästhetisch normativen Rahmungen auszuprobieren, denn es geht um ihr „aktuelles Bewegungsmuster in seinen expressiven und kommunikativen Qualitäten“ (Bender, 2021, S. 15). Ist dieser Zustand erreicht, schauen sich die Anleitenden in einem intersubjektiven Dialog mit den Teilnehmenden deren Bewegungsverhalten an. Anschließend wird gemeinsam explorativ geforscht, wie die Bewegungsmuster modifiziert werden können (Bender, 2021). Dies schließt auch mit ein, durch die neuen Erfahrungen auf der körperbezogenen Bewegungsebene Ressourcen als solche zu erkennen und mit diesen belastende Situationen leichter bewältigen zu können (Willke, 2011).

Vor dem Hintergrund der eingangs beschriebenen Reflexionsnotwendigkeiten adressiert der Beitrag zwei Fragestellungen: (1) Welche Gelingensfaktoren sind aus Sicht der Studierenden wesentlich für selbstreflexive Prozesse? (2) Inwiefern können diese selbstreflexiven Prozesse durch neue körperliche Erfahrungen in der Veranstaltung angebahnt werden?

3. Methode

Die Datenbasis lieferten 107 Briefe, die als *transmedialer Quergang* von Sportstudierenden im Rahmen von wahlverpflichtenden Schwerpunkt-fachkursen „Körpertherapeutische Verfahren“ von 2015-2023 in anonymisierter Form geschrieben wurden. Durch die Verschriftlichung wurde eine reflexive Auseinandersetzung mit dem Erlebten initiiert und ein Zugang zu den

persönlichen Gedanken der Studierenden ermöglicht. Die Studierenden wurden aufgefordert, das im Seminar Erlebte entlang der einzelnen Angebote einer vertrauten Person zu schreiben. Wie in qualitativen inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren grundsätzlich üblich, wurde das Datenmaterial zunächst strukturiert (Ruin & Zimlich, 2021). Als deduktiv hergeleitete Analysekriterien wurden die oben genannten Gelingensbedingungen auf struktureller, inhaltlicher und sozialer Ebene genutzt. Darüber hinaus wurden Textstellen identifiziert, die auf eine Offenheit der Teilnehmenden für Neues schließen lassen. Aufgrund der Offenheit der Reflexionsaufgabe sowie der Fülle und Komplexität des Datenmaterials fand eine Orientierung an Häufigkeiten statt (Mayring, 2015). Als weitere Kategorien wurde anschließend die Anbahnung von Reflexionsprozessen mit Blick auf 1. eine Ressourcenerkennung und Stärkungen sowie 2. eine Sensibilisierung des Problembewusstseins gegenüber belastenden Situationen der Auswertung der Briefe zugrunde gelegt. Durch eine induktive Ausdifferenzierung des Materials konnte durch die Kategorie *Selbstregulationsmöglichkeiten entdecken* ein aktiver Umgang mit auftretenden Belastungen als neues (körperbezogenes) Wissen generiert werden (Ruin & Zimlich, 2021).

4. Ergebnisse

4.1 Gelingensbedingungen

4.1.1 Strukturelle Ebene

Nahezu alle Studierende schrieben in ihren Briefen, dass sie die Veranstaltung als frei von Sanktionen und ohne äußeren Druck erlebt hätten. Dies betraf vornehmlich die Freiheit, an einzelnen Praxisangeboten (nicht) teilzunehmen.

„Die Kursleitung hat zu Beginn des Kurses und auch vor fast jeder Übung gesagt, dass man nichts machen muss, was man nicht möchte und man sich auch immer aus den Übungen rausziehen kann, wenn es einem zu viel wird“ (SoSe 2021, P3).

„Mir hat es sehr gut gefallen, dass die Dozentin uns vor und nach jeder Einheit Zeit gegeben hat, kurz darüber nachzudenken, was wir empfinden, wo unsere Grenzen sind und ob wir an der Einheit [weiter] teilnehmen möchten“ (SoSe 2021, P5).

Neben der Möglichkeit, nicht alle Bewegungsangebote (weiter) mitmachen zu müssen, empfanden die Studierenden auch die sich stets anschließenden Gesprächsrunden als entlastend *„da uns stets freigestellt wurde, ob wir unsere Empfindungen mitteilen wollten oder nicht“* (SoSe 2015, P 3).

4.1.2 Inhaltliche Ebene

Die Briefe gaben mit Blick auf die Gelingensbedingungen auf einer inhaltlichen Ebene nur zu geringen Anteilen explizit Auskünfte, was einer Überschneidung mit der Kategorie *Persönliche Ressourcen erkennen und stärken* geschuldet sein könnte. Gleichwohl wurden die Bewegungsangebote als eine Möglichkeit erkannt, durch eigene Ressourcen eine geschützte Atmosphäre mitgestalten zu können.

„Bei den Vertrauensübungen am Sonntag war es schön zu erfahren, dass es mir nicht sonderlich schwer fällt, anderen zu vertrauen und dass andere auch mir gut vertrauen können“ (SoSe 2015, P3).

4.1.3 Soziale Ebene

Auf der sozialen Ebene bewerteten die Studierenden *eine kompetente Leitung* als Grundvoraussetzungen für ihre Selbsterfahrungen. Die Kompetenzen bezogen sie dabei zum einen auf die inhaltliche Ausgestaltung, denn *„die Übungen waren sorgfältig organisiert, findig und wohl aufgebaut“* (SoSe 2017, P1), sodass *„die meisten bereit für diese Erfahrungen waren“* (SoSe 2022, P2) und *„auch die Zeitdauer für die einzelnen Schritte [...] sehr angemessen [war]“* (SoSe 2017, P6). Insgesamt waren es *„Übungen, die [...] das Vertrauen innerhalb der Gruppe nochmals gestärkt haben“* (SoSe 2023, P14).

Zum anderen bescheinigten sie der Leitung ein Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Reaktionen der Teilnehmenden. So hat die Leitung *„uns darauf vorbereitet, dass wir noch Auswirkungen am Abend davon bemerken könnten“* (SoSe 2017, P9). Diese interaktive Haltung zog sich dann auch durch die gesamte Veranstaltung, denn *„als erstes fragte uns unsere Dozentin, wie es uns nach unserem gestrigen Tag ging. Das fand ich schon ziemlich fürsorglich und verantwortungsbewusst [...]“* (SoSe 2017, P 15). Weiterhin habe die Dozentin *„immer auf das Befinden [...] aller Teilnehmenden geachtet, [...] viele Reflexionsmöglichkeiten geboten“* und stand *„bei aufkommenden Gefühlen als Gesprächspartnerin bereit“* (SoSe 2023, P5).

Dabei wurde die als vertrauensvoll und unterstützend wahrgenommene Beziehung von Kursleitung und –teilnehmenden auch auf weitere mögliche Settings übertragen.

„Auch wenn sich im weiteren universitären Kontext weitere Kontakte ergeben, habe ich so viel Vertrauen in die Seminarleiterin, dass mit dem gewonnen Wissen achtsam und diskret umgegangen wird“ (SoSe 2023, P5).

4.1.4 Offenheit der Teilnehmenden für Neues

Mit Blick auf die Zusammensetzung des Kurses bewerteten die Studierenden *„das gegenseitige Vertrauen [als] sehr schön und dass jeder das Programm angenommen hat“ (SoSe 2017, P4)*. Ebenso bescheinigten sie eine sich positiv entwickelnde *Gruppendynamik* bei Interaktionen als Voraussetzung für selbstreflexive Prozesse, denn *„die Gruppe hat mir die ganze Zeit über das Gefühl gegeben, ich selbst sein zu können. Und da sich jeder auf die Übungen eingelassen hat, kam ich mir so gut wie nie merkwürdig vor“ (SoSe 2023, P 12)*.

Sich auf alle Angebote einzulassen gelang jedoch nicht allen Teilnehmenden gleichermaßen, wobei diese Studierenden das Nicht-Einlassen sich selbst zuschreiben konnten und nicht die Kursleitung oder die anderen Teilnehmenden in der Verantwortung sahen. *„Ich konnte nicht wirklich loslassen, [...] sondern war durchgehend mit der Bewertung meiner eigenen ‘Leistung’ beschäftigt“ (SoSe 2020, P3)*. Solche Selbstzuschreibungen zeugen besonders dann von einer hohen Reflexionskompetenz, wenn beispielsweise erkannt wurde, dass *„[ich] angespannt bin, wenn ich nicht weiß, was auf mich zukommt und ich es nicht kontrollieren kann“ (SoSe 2022, P4)*.

Gleichwohl war es dann eben auch diese Freiwilligkeit, in der sich die meisten Studierenden dergestalt angenommen fühlen konnten, dass sie die Atmosphäre als wertschätzend erlebten und sich dadurch wieder ein Stück weit öffnen konnten. Die Offenheit der Studierenden sowie die wertschätzende Atmosphäre führten bei nahezu allen dazu, dass sie *„zu keinem Zeitpunkt das Gefühl [hatten], komisch angeguckt zu werden“ (SoSe 2022, P 6)* oder darüber nachdachten, *„wie ich aussehe oder wie mich andere Menschen wahrnehmen“ (SoSe 2018, P9)*. Stattdessen verbreitete sich ein Gefühl von Sicherheit in der Gruppe, mit dem sich die Einzelnen vor den anderen Kursteilnehmender öffnen konnten. *„Dadurch, dass alle mitgemacht haben [...], hatte ich das Gefühl von Sicherheit und es hat angefangen Spaß zu*

machen“ (SoSe 2021, P3). Eine teilnehmende Person bilanzierte „Nie war ich Teil einer Gruppe, die mir so viel Sicherheit gegeben hat“ (SoSe 2021, P1).

Auf Basis dieser wertschätzenden und Sicherheit spendenden Atmosphäre konnten die Studierenden gezielt in die Lage versetzt werden, selbstreflexive Prozesse mit Blick auf ihre persönlichen Ressourcen anzubahnen, ein Problembewusstsein zu aktivieren sowie Selbstregulationsmöglichkeiten zu entdecken.

4.2 Selbstreflexive Prozesse

4.2.1 Persönliche Ressourcen erkennen und stärken

Durch die angeleiteten Übungen konnten die Studierenden persönliche Ressourcen auf einer physischen Ebene aufspüren, diese auf einer psychischen Ebene auf ganz unterschiedliche Weise verarbeiteten und allesamt als (Selbst-)Hilfe zur Förderung emotionaler Stabilität reflektieren.

„Ich habe an dem Wochenende gemerkt, dass ich mich in meinem Körper wohl fühle und meinen Körper gut kenne und dadurch meine Grenzen für mich gut selbst einschätzen kann“ (SoSe 2015, P9).

„Richte ich von nun an meine Gedanken auf das Hier und Jetzt, dann kann ich mit Sicherheit von dieser Energiequelle profitieren – ich muss mich nur darauf einlassen und aufhören, zukunftsorientiert zu denken. Du kennst mich ja. Was ich mitnehme: Achtsamkeit im Hier und Jetzt, um positive Energien wahrzunehmen“ (SoSe 2020, P1).

„Die Erfahrung, dass Sport als Auspowern nicht nur das Einzige ist, was mir und anderen körperlich zur Emotionsregulation oder Stressreduktion zur Verfügung steht, ist mir jetzt bewusster“ (SoSe 2019, P3).

4.2.2 Problembewusstsein aktivieren

In vielen Briefen wurde eine Problemaktivierung durch die Auseinandersetzung mit den Seminarinhalten reflektiert, wie beispielsweise ein fehlendes Durchsetzungsvermögen und eine geringe Selbstbehauptung.

„Jedoch hat mir das nochmal vor Augen geführt, dass ich dazu neige, anderen den Vortritt zu lassen und mich mit meinen eigenen Bedürfnissen zurückstelle. Auch als ich versucht habe, konsequenter zu sein, habe ich

das irgendwie nicht richtig hinbekommen. Das war mir irgendwie auch bewusst, aber dass das immer noch so ein Thema bei mir ist und sich in solchen Aufgaben bemerkbar macht, war auf der einen Seite 'schön' nochmal bewusst zu merken. Auf der anderen Seite hat es mich ein bisschen erschrocken“ (SoSe 2020, P7).

Die Studierenden beschrieben leiblich erfahrene Zusammenhänge zwischen physischer und psychischer Dimension, zwischen Bewusstem und Unbewusstem. So kann eine körperliche Reaktion ein Problembewusstsein schärfen, wie in dem folgenden Briefausschnitt zu erkennen ist.

„Feldenkrais: Ehrlich gesagt, sind es ganz komische Bewegungen und zwischendurch wusste ich gar nicht, was das alles bewirken soll. Doch nach einer Weile habe ich meine rechte Mandel gespürt und habe schon gemerkt, wie ich emotionaler wurde. Trotzdem habe ich mich am Ende der Übung sehr stabil gefühlt. Als ich dann aber erzählen wollte, kamen die Tränen nur so herausgeschossen. Nach einer kurzen Zeit war ich dann aber wieder stabil. Dass meine Mandeln reagieren ist mir nicht neu, jedoch so schnelle Wechsel der Emotionen habe ich selten“ (SoSe 2019, P1).

4.2.3 Selbstregulationsmöglichkeiten entdecken

Einzelne Studierende entdeckten die praktischen Übungen als eine (neue) Möglichkeit, sich durch den bewussten Einsatz eigener Ressourcen – im Sinne einer Selbstberuhigung – (emotional) zu regulieren und mit (früheren) belastenden Erfahrungen selbstfürsorglicher umgehen zu können.

„Bei Partnerübungen mit geschlossenen Augen hatte ich keine Probleme, aber alleine habe ich mich total schrecklich gefühlt. Alleine zu sein ist momentan einfach total schrecklich. Auch im Alltag sind für mich die Momente, die zwar selten sind, am schlimmsten, in denen ich alleine bin, z.B. wenn ich morgens mit dem Auto zur Uni fahre oder später wieder zurück, kommt bei mir oft eine ähnliche Unruhe auf und ich fühle mich unwohl, spüre einen Druck auf der Brust und Stechen im Brustbereich. Wenn ich das auf einer Skala einordnen sollte, wobei 1 wäre, dass es mir gut geht und 10, dass ich es kaum aushalte, würde ich sagen, dass es an dem Tag kurz vor einer 8 war und dann wieder besser geworden ist. Der Rest des Tages verlief für mich ruhig und durch die Wahrnehmungsübungen kam ich mehr zu mir. Am nächsten Tag kam diese Unruhe bei einer Einzelübung mit geschlossenen Augen auch ganz kurz wieder auf, aber mir

gelang es ganz schnell, meine Aufmerksamkeit auf die Übung zu lenken, sodass das Gefühl schnell verschwand. Am Ende des Wochenendes habe ich das Gefühl gehabt, mehr in mir selbst zu sein und die Fahrt alleine mit dem Auto nach Hause war auch ganz entspannt“ (SoSe 2019, P10).

Während dieser Brief Aufschluss darüber gibt, dass eine fokussierte Wahrnehmung auf den Körper dabei helfen kann, sich selbst zu regulieren, spürte eine andere Teilnehmerin, dass ihr leichte Bewegungen halfen, um ins Gleichgewicht zu kommen.

„Nach einigen Partnerübungen haben wir Feldenkrais gemacht. Ich hatte kaum eine Vorstellung, was wir genau machen werden, habe aber schnell eine tiefe Entspannung erlebt. Auch die Ausgangslagen haben sich bei mir verändert. Es fühlte sich alles symmetrischer an. Danach konnte ich deutlich spüren, dass die Übung etwas mit mir gemacht hat. Ich habe mich wie benommen gefühlt. Anders als nach einer tiefen Meditation. Außerdem konnte ich meinen Rücken spüren und mein Kopf schmerzte. Ich musste direkt an meine Nebennieren denken und wünschte, dass diese Methode mich vielleicht in meiner Genesung unterstützen kann. Ich konnte richtig entspannen, indem ich beschäftigt war und mich leicht bewegen konnte. Jedenfalls ist mir wieder deutlich geworden, dass ich einen Gang runterschalten darf. Dass ich die Dinge nicht immer mit 200% und Willenskraft übers Knie brechen muss. Das weiß ich schon so lange und habe mich auch schon so viel damit befasst, aber ich denke, es ist nicht verinnerlicht. Feldenkrais wäre eine gute Möglichkeit, die Dinge wirklich mal in meinen Körper zu bringen. Sie zu integrieren und Veränderungen im Innen zu schaffen. Meine Weiblichkeit zu stärken und wieder mehr in den Fluss, in die Weichheit und in meine 'natürliche Kraft' zu kommen. Eine nachfolgende Übung hat mir gezeigt, dass all das in mir ist. Bei der Übung haben meine Partnerin und ich uns gegenseitig unsere Arme zur Musik führen sollen. Ich habe mich am Wohlsten in der Position der Führenden gefühlt. Und trotz dieser führenden Position habe ich mich losgelöst gefühlt. Ich denke, dass ich eine gute Intuition und einen Zugang zu Menschen habe, wenn ich loslasse und mich öffne. Bei der Übung habe ich mich sehr verbunden und fast wie eine Person gefühlt. Ich war wie abgeschnitten von der Außenwelt und nur bei meiner Partnerin. Das, was mir in meinem Alltag vielleicht manchmal zur Last fällt, dass ich mich in den anderen verliere, wurde für mich dort zu einer Ressource“ (SoSe 2020, P12).

5. Diskussion

In diesem Beitrag konnte gezeigt werden, dass Studierende innerhalb einer wertschätzenden und Sicherheit spendenden Atmosphäre in der Lage sind, persönliche Ressourcen zur Bewältigung psychischer Belastungen in einer den Körper fokussierenden, selbstreflexiven Auseinandersetzung bewusst wahrzunehmen. Diese Ressourcen konnten als Teil professioneller Kompetenz erkannt werden (Fischer et al., 2017). Die Studierenden entdeckten zum einen den Körper selbst als Ressource. Zum anderen erkannten sie die Körperwahrnehmung aktivierenden Bewegungen als Selbstregulationsmethode. Eine *Achtsamkeit im Hier und Jetzt* wurde über das Seminar hinaus als eine Methode angenommen, um (zumindest zwischenzeitlich) in Distanz zu situativen Belastungen im (beruflichen) Alltag treten zu können. Darüber hinaus konnten die Studierenden körperliche Reaktionen mit einem Problembewusstsein in Zusammenhang bringen und ihre Kompetenzen zur Selbsteinschätzung bezüglich ihrer eigenen Grenzen verbessern. Insbesondere erkannten und entwickelten sie die Kompetenz, sich sensibel und rücksichtsvoll sowohl – im Sinne einer Selbstfürsorge – sich selbst, als auch anderen und deren Gefühlen gegenüber zu zeigen (Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Damit erwiesen sich Mitverantwortung und Förderung einer sozialen Unterstützung als wesentliche Voraussetzung für die Gesunderhaltung (Borelli et al., 2014; Schaarschmidt & Kieschke, 2013). Es zeigt sich, dass die Studierenden schon in ihrer ersten Ausbildungsphase dahingehend sensibilisiert werden konnten, durch „das Einbringen ihrer Ressourcen gesundheitliche Entwicklungschancen im Beruf aktiv mit[zu]gestalten“ (Schaarschmidt & Kieschke, 2013, S. 81).

Die Stärke der Datenerhebung, dass sich die Studierenden durch eine Briefform gänzlich anonym öffnen konnten, beinhaltet zugleich eine Limitation. Denn auf diesem Weg konnten keine Angaben zu geschlechtsbezogenen Unterschieden gemacht werden, die, wie aus den Studien von Schaarschmidt und Kieschke (2013), Kovess-Masféty et al., (2007) und Bogaert et al. (2014) hervorgeht, hoch bedeutsam sind. Diesen Studien zufolge reagieren Frauen psychisch und körperlich sensibler als Männer auf belastende Situationen. Darüber hinaus muss kritisch angemerkt werden, dass das eigene Vorwissen der Dozentin (und Erstautorin) in die Datenauswertung eingegangen sein könnte (Ruin & Zimlich, 2021). Gleichwohl zeigen die Ergebnisse, dass es sich lohnt, schon früh an den Ressourcen des Körpers anzusetzen, um mit diesen auf einer psychischen Ebene belastende Situationen leichter bewältigen zu können. So können sie – vor

dem Hintergrund unbedingt notwendiger Strategien zur Begegnung der psychisch-mentalenen wie auch der physisch-körperlichen Anforderungen und Belastungen – zu ihrer Professionalisierung beitragen.

Literatur

- Bender, S. (2021). *Systemische Tanztherapie*. Ernst Reinhardt.
- Bogaert, I., De Martelaer, K., Deforche, B., Clarys, P., & Zinzen, E. (2014). Associations between different types of physical activity and teachers' perceived mental, physical, and work-related health. *BMC Public Health*, 14(1), 1-9.
- Borrelli, I., Benevene, P., Fiorilli, C., D'Amelio, F., & Pozzi, G. (2014). Working conditions and mental health in teachers: a preliminary study. *Occupational Medicine*, 64(7), 530-532.
- Coogan, J. (2016). *Tanz praktizieren: ein somatisch orientierter Ansatz*. Logos.
- De Simone, S., Cicotto, G., & Lampis, J. (2016). Occupational stress, job satisfaction and physical health in teachers. *European Review of Applied Psychology*, 66(2), 65-77.
- Feldenkrais, M. (1976). *Bewußtheit durch Bewegung*. Suhrkamp.
- Freytag, V., Mutschall, F., & Voss, C. (2019). Förderung einer experimentierenden Lernhaltung – Lehrer:innenhandeln in offenen gestalterischen Prozessen. In M. Hartmann, R. Laging, & C. Scheinert (Hrsg.), *Professionalisierung in der Sportlehrer:innenbildung: Konzepte und Forschungen im Rahmen der "Qualitätsoffensive Lehrerbildung"* (S. 84- 96). Schneider.
- Fischer, B., Holzamer A.-K., & Meier, S. (2017). Professionelle Entwicklung in der universitären (Sport-)Lehrerbildung. *Brennpunkte der Sportwissenschaft*, Bd. 39 (1. Auflage). Academia.
- Hanna, T. (1990). *Beweglich sein - ein Leben lang. Die heilsame Wirkung körperlicher Bewußtheit*. Kösel.
- Herzog, S. (2016). *Entwicklung von Selbststeuerungsprozessen am Beispiel der Feldenkrais-Methode*. Dissertation Hamburg.
- Klinge, A. (2019). Praktiken der Sportlehrer:innenbildung zwischen De- und Professionalisierung. In J. Bietz, P. Böcker, & M. Pott-Klindworth (Hrsg.), *Die Sache und die Bildung. Bewegung, Spiel und Sport im bildungstheoretischen Horizont von Lehrerbildung, Schule und Unterricht* (S. 241-254). Schneider.
- Kovess-Masféty, V., Rios-Seidel, C., & Sevilla-Dedieu, C. (2007). Teachers' mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1177-1192.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.
- Ruin, S., & Zimlich, M. (2021). Qualitative Inhaltsanalyse als qualitative sportpädagogische Forschung? Kritisch konstruktive Anmerkungen und Denkanstöße. *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung*, 9(1), 73-93.

- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.) *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Springer VS.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Teachers' health. *Deutsches Ärzteblatt International*, 112(20), 347.
- Schonfeld, I. S., Bianchi, R., & Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of job stress for the mental health of teachers. *Educator Stress: An occupational health perspective*, 55-75.
- Steinmüller, W. (2001). Die Feldenkrais-Methode. In W. Steinmüller, K. Schaefer, M. Fortwängler (Hrsg.), *Gesundheit – Lernen – Kreativität. Alexander-Technik, Eutonie Gerda Alexander und Feldenkrais als Methoden zur Gestaltung somatopsychischer Lernprozesse*, (S. 93-131). Huber.
- Ukley, N. (2021). Anforderungen und Antinomien des Lehrer:innenberufs: Forschen-des Lernen als Instrument der professionellen Begegnung im Rahmen der (Sport-) Lehrkräftebildung. *Die Materialwerkstatt. Zeitschrift für Konzepte und Arbeitsmaterialien für Lehrer:innenbildung und Unterricht*, 3(4), 32-39.
- Willke, E. (2011). Tanztherapie – eine kreative körpertherapeutische Form der Behandlung. *Forum Tanztherapie*, 31, 17-26.