

Diplomarbeit zur Erreichung des FH-Diploms in Sozialer Arbeit HES-SO
HES-SO Wallis Bereich Gesundheit & Soziale Arbeit

Bewältigungsstrategien der Oberwalliser Primarlehrpersonen und Massnahmen der Gesundheitsförderung an Oberwalliser Primarschulen bei Stress und Burnout

Erarbeitet von:
Imhof Barbara, Hegdorn, 3904 Naters

Studiengang: Soziale Arbeit BB/04

Unter der Betreuung von:
Astrid Mattig

Naters, 05.12.2008

Zusammenfassung:

Die vorliegende Studie befasst sich mit der Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout an den Oberwalliser Primarschulen und der Bewältigungsstrategien der Oberwalliser Primarlehrpersonen bei Stress und Burnout.

Der theoretische Teil befasst sich mit Stress und Burnout und der Bewältigung von Stress und Burnout. Verschiedene Aspekte des Lehrerberufs werden näher angeschaut und es werden mögliche Massnahmen der Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout aufgeführt.

Die Untersuchung zeigt, dass mehr als ein Drittel der Lehrpersonen häufig gestresst ist. Von den Lehrpersonen werden vielfältige Bewältigungsstrategien angewendet. Aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien werden deutlich öfter angewendet als passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien. Von den weiblichen und männlichen Lehrpersonen werden unterschiedliche Bewältigungsstrategien angewendet, es zeigen sich jedoch keine grossen Unterschiede.

Von den Oberwalliser Primarschulen werden in der Mehrzahl keine oder nur einzelne Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet. Von den Massnahmen, die angewendet werden, überwiegen knapp die Massnahmen der Verhältnisprävention gegenüber den Massnahmen der Verhaltensprävention. Praktisch an allen Oberwalliser Primarschulen werden keine Strategien zur Gesundheitsförderung durchgeführt.

In der Schlussfolgerung werden Vorschläge und Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout für die Praxis aufgeführt.

Schlüsselwörter: Gesundheitsförderung, Stress, Burnout, Bewältigungsstrategien, Coping, Verhaltensprävention, Verhältnisprävention, Lehrpersonen

Wirklich, er war unentbehrlich!
Überall, wo was geschah
zu dem Wohle der Gemeinde,
er war tätig, er war da.

Schützenfest, Kasinobälle,
Pferderennen, Preisgericht,
Liedertafel, Spitzenprobe,
ohne ihn da ging es nicht.

Ohne ihn war nichts zu machen,
keine Stunde hatt' er frei.
Gestern, als sie ihn begruben,
war er richtig auch dabei.

Wilhelm Busch

Dank

Ich danke Astrid Mattig, meiner Begleiterin von der HES-SO für die Unterstützung bei der Erstellung meiner Diplomarbeit. Ich bedanke mich bei Diana und bei allen Mitarbeitern der Vereinigung emera, welche mir mit Rat und Tat zur Seite standen.

Zudem bedanke ich mich bei allen Lehrpersonen, welche mir den Fragebogen zurückschickten. Ich bedanke mich auch bei Eva-Maria Millius für das Expertengespräch.

Ganz besonders danke ich Christoph für das Korrekturlesen.

Ebenso danke ich meinem Partner und meinem Freundes- und Kollegenkreis, dass sie mich moralisch unterstützten und dass sie mir nicht nachtrugen, dass ich manchmal keine Zeit hatte.

1	EINLEITUNG	4
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	7
2.1	<i>Gesundheitsförderung</i>	7
2.1.1	Gesundheit – Krankheit.....	7
2.1.2	Psychische Gesundheit.....	8
2.1.3	Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention.....	8
2.2	<i>Stress</i>	10
2.2.1	Zusammenhang Stress – Burnout.....	10
2.2.2	Der Stressbegriff	10
2.2.3	Grundlegende Stressmodelle.....	11
2.2.3.1	Stress als Reaktion.....	11
2.2.3.2	Stress als Reiz.....	13
2.2.3.3	Stress als Transaktion	13
2.2.3.4	Modell der Salutogenese von Antonovsky	14
2.2.4	Stressbewältigung (Coping)	16
2.2.4.1	Bewältigungsstrategien nach Lazarus.....	16
2.2.4.2	Bewältigungsstrategien nach Pines, Aronson und Kafry.....	17
2.3	<i>Burnout – Syndrom.....</i>	18
2.3.1	Burnout Begriff	18
2.3.2	Burnout Definition	19
2.3.3	Erklärungsmodelle von Burnout	20
2.3.4	Verlauf und Symptomatik	20
2.3.5	Bewältigungsstrategien bei Burnout	23
2.3.5.1	Potsdamer Lehrerstudie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“.....	23
2.4	<i>Lehrerberuf.....</i>	26
2.4.1	Lehrerbelastungen	26
2.4.1.1	Belastungsfaktoren	27
2.4.1.2	Entlastende Faktoren	28
2.4.1.3	Burnout begünstigende Bedingungen.....	28
2.4.1.4	Teilzeitbeschäftigung	28
2.4.2	Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf	29
2.5	<i>Expertengespräch mit Eva-Maria Millius-Imboden</i>	31
2.6	<i>Stressmanagement und betriebliche Gesundheitsförderung</i>	33
2.6.1	Begriff	33
2.6.2	Massnahmen der Gesundheitsförderung	34
2.6.2.1	Verhältnisorientierte Massnahmen	35
2.6.2.2	Verhaltensorientierte Massnahmen	36
2.7	<i>Fazit.....</i>	37
3	METHODIK.....	38
3.1	<i>Fragestellung.....</i>	38
3.2	<i>Hauptthesen</i>	38
3.3	<i>Unterthesen.....</i>	38
3.4	<i>Zielsetzungen.....</i>	39
3.4.1	Theorie	39
3.4.2	Forschung.....	39
3.4.3	Erkenntnisse für die Praxis.....	39
3.5	<i>Forschungsvorgehen</i>	39
3.5.1	Ermittlungsbereich und Stichprobe	39
3.5.2	Entwicklung des Instruments	40
3.5.3	Durchführung der Datenerhebung.....	40
3.5.4	Ethische Überlegungen	40
3.5.5	Grenzen des Forschungsvorgehens	41

4	DATENANALYSE.....	42
4.1	<i>Allgemeine Daten</i>	43
4.1.1	Rücklaufquote der Fragebogen	43
4.1.2	Geschlechterverteilung.....	43
4.1.3	Altersverteilung.....	43
4.1.4	Berufserfahrung.....	44
4.1.5	Teilzeit	45
4.2	<i>Stresserleben.....</i>	46
4.2.1	Allgemeine Fragen zum Stresserleben	46
4.2.2	Stressverursachende Faktoren	48
4.3	<i>Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen</i>	54
4.3.1	Angewendete Bewältigungsstrategien	54
4.3.2	Häufigste Bewältigungsstrategien	76
4.3.3	Vergleich der aktiv direkten, aktiv indirekten, passiv direkten und passiv indirekten Bewältigungsstrategien	77
4.4	<i>Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout</i>	80
4.4.1	Von der Schule eingesetzte Massnahmen	81
4.4.2	Verhaltensprävention – Verhältnisprävention.....	85
4.4.3	Strategien zur betrieblichen Gesundheitsförderung	86
4.4.4	Weiterbildung zum Thema Stress und Burnout	88
4.5	<i>Bemerkungen der Lehrpersonen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung.....</i>	88
5	SYNTHESE	90
5.1	<i>Allgemeine Angaben.....</i>	90
5.1.1	Rücklaufquote	90
5.1.2	Geschlechterverteilung.....	90
5.1.3	Altersverteilung.....	90
5.1.4	Berufserfahrung.....	91
5.1.5	Teilzeit	91
5.2	<i>Stresserleben.....</i>	91
5.2.1	Allgemeine Fragen zum Stresserleben	91
5.2.2	Stressverursachende Faktoren	92
5.3	<i>Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen</i>	92
5.3.1	Haupthypothese 1	93
5.3.2	Unterhypothese 2	94
5.3.3	Unterhypothese 1	95
5.3.4	Unterhypothese 3	96
5.4	<i>Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout</i>	97
5.4.1	Haupthypothese 2 und Unterhypothese 4.....	97
5.4.2	Unterhypothese 6	98
5.4.3	Unterhypothese 5	99
5.4.4	Weiterbildung zum Thema Stress und Burnout	100
5.5	<i>Bemerkungen der Lehrpersonen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung.....</i>	101
5.6	<i>Diskussion der Hypothesen.....</i>	102
6	FOLGERUNGEN.....	104
6.1	<i>Zusammenfassung der Erkenntnisse.....</i>	104
6.2	<i>Stellungnahme zur Forschungsfrage</i>	105
6.3	<i>Vorschläge und Massnahmen für die Praxis</i>	106
6.3.1	Rückmeldung der Ergebnisse	106
6.3.2	Ausbildung	107
6.3.3	Massnahmen auf institutioneller Ebene	107
6.3.4	Gesundheitsfördernde Strategien	107
6.3.5	Verhältnisorientierte Massnahmen.....	108
6.3.6	Verhaltensorientierte Massnahmen	109

6.4	<i>Weitere Fragestellungen.....</i>	<i>110</i>
6.5	<i>Persönliche Stellungnahme</i>	<i>111</i>
7	BIBLIOGRAPHIE	113
8	ANHANGVERZEICHNIS	118

1 EINLEITUNG

Immer mehr Menschen leiden an psychischen Störungen. Gemäss der schweizerischen Gesundheitsbefragung durch das Bundesamt für Statistik (BfS) im Jahre 2002 (Calmonte, 2005) weist rund 20% der Bevölkerung eine schlechte psychische Ausgeglichenheit auf. Personen mit einer schlechten psychischen Ausgeglichenheit fühlen sich gemäss Calmonte oft niedergeschlagen und gereizt, selten ruhig und ausgeglichen. Vor allem die Jungen (15- bis 24-jährig) fühlen sich unausgeglichen und angespannt. In der Zeitspanne eines Jahres haben laut der Studie des Bundesamts für Statistik (BfS) 3% der Männer und 6% der Frauen wegen einer psychischen Störung einen Arzt konsultiert.

Ich arbeite bei der Vereinigung emera¹ als Sozialarbeiterin in Ausbildung und berate psychisch, körperlich und geistig behinderte Menschen. Bei meiner Arbeit werde ich regelmässig mit dem Thema psychische Gesundheit konfrontiert. Es gibt immer mehr Menschen, die eine Anmeldung bei der Invalidenversicherung (IV)² aufgrund einer psychischen Störung machen. In den Diskussionen um die fünfte Revision³ der Invalidenversicherung (IV) wurde deutlich, dass sich eine Eingliederung zurück in den ersten Arbeitsmarkt als äusserst schwierig erweist. Überhaupt ist mir in der Diskussion rund um die fünfte IV – Revision aufgefallen, dass sich die Massnahmen in erster Linie auf die schon erkrankten Personen beziehen und nicht darauf zielen, zu verhindern, dass die Menschen überhaupt krank werden. Im Rahmen der fünften IV – Revision ist keine Gesundheitsförderung vorgesehen.

Die psychische Gesundheit kann in den verschiedensten Bereichen gefördert werden. Die World Health Organisation (WHO) empfiehlt in ihrem Europäischen Aktionsplan für die psychische Gesundheit (WHO, 2005) Massnahmen in folgenden Bereichen: in der Gesundheitspolitik, in der Unterstützung und Aufklärung von Eltern ab der Schwangerschaft, bei Kindern und Jugendlichen, bei älteren Menschen, bei der Ernährung, am Arbeitsplatz und bei der Sensibilisierung der Bevölkerung.

Für meine Forschungsarbeit habe ich den Bereich der Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout am Arbeitsplatz ausgewählt. Gesellschaftliche Veränderungen und Veränderungen der Arbeitsbedingungen (Automatisierung, Informatisierung, Produktionserhöhung) haben zu vermehrten psychosozialen Belastungen der Arbeitnehmenden geführt. Gemäss der schweizerischen Gesundheitsbefragung durch das Bundesamt für Statistik (BfS) im Jahr 2002 (Calmonte, 2005) leiden 44% der erwerbstätigen Personen unter starker nervlicher Anspannung am Arbeitsplatz.

¹ Die Vereinigung emera ist eine kantonale Vereinigung mit dem Ziel, die Lebensqualität von körperlich, geistig und psychisch behinderten Menschen zu verbessern. Die Vereinigung emera arbeitet nicht gewinnorientiert. Der Hauptsitz der Vereinigung emera ist in Sitten. Die Vereinigung emera arbeitet in den Bereichen Sozialberatung, Animationsdienst, Beschäftigung und Wohnen. Die Sozialberatung der Vereinigung emera arbeitet im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen und im Auftrag des Kantons Wallis. Die Sozialberatung der Vereinigung emera bietet Menschen in der Situation einer Behinderung kostenlos ambulante Beratungs- und Begleitleistungen an. Weitere Informationen zu der Vereinigung emera unter www.emera.ch.

² Die Invalidenversicherung (IV) ist eine staatliche, obligatorische Versicherung. Die IV ist im Art. 111 und 112 der Bundesverfassung verankert und sie ist Teil des schweizerischen Sozialversicherungsnetzes. Ziel der Invalidenversicherung ist es, Menschen, welche invalid werden oder Menschen mit einer lang andauernden Krankheit, mit Eingliederungsmassnahmen oder mit Geldleistungen die Existenzgrundlage zu sichern. Nähere Informationen zu der Invalidenversicherung sind unter www.avs.ai.ch zu finden.

³ Die 5. IV-Revision trat am 01. Januar 2008 in Kraft. Die wichtigsten Änderungen der IV-Revision umfassen die Verbesserung der Integration und die Förderung der Eingliederung und verschiedene Sparmassnahmen zur finanziellen Gesundung der IV. Instrumente zur Verbesserung der Integration und Eingliederung sind die Früherfassung, um Personen, die ihre Arbeit aufgrund von Unfall oder Krankheit unterbrechen und für eine Invalidität gefährdet sind, so früh als möglich zu erfassen. Mit einer Frühintervention kann die IV möglichst rasch eingreifen, damit die gefährdete Person den Arbeitsplatz behalten kann oder an einem anderen Arbeitsplatz eingegliedert werden kann. Mit Integrationsmassnahmen soll eine berufliche Eingliederung durchgeführt werden. Sie richten sich an Menschen mit einer (vorwiegend) psychischen Störung, die mindestens 50% Arbeitsunfähig sind (seit sechs Monaten oder länger). Weitere Informationen zur 5. IV-Revision sind unter www.avs.ai.ch zu finden.

Auch ich erlebe bei meiner Arbeit als Sozialarbeiterin in Ausbildung immer wieder, wie wichtig psychische Gesundheit am Arbeitsplatz ist. Durch psychische Anspannung geraten wir unter Stress, dies kann negative Folgen für die Gesundheit haben. Die Folgen von negativem Stress kann ich an mir selber, bei meinen Mitarbeitern⁴ und auch bei meiner Klientel erkennen.

Das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) veröffentlichte 2003 eine Studie zum Thema „Die Kosten des Stresses in der Schweiz“ (Ramaciotti & Perriard, 2003). In der Studie werden die Kosten des Stresses in der Schweiz auf etwas mehr als vier Milliarden Schweizer Franken geschätzt. Auch die WHO Europe (2003) ist der Meinung, dass der Stressbewältigung eine besondere Bedeutung zukommt. Die durch Stress verursachten Störungen in Europa nehmen eine immer wichtigere Rolle ein: *„According to a recent calculation, stress-related conditions count for more than half of all disability in a northern European country. Life expectancy has in one decade decreased by 10 years in some Member States, much due to stress and conditions related to mental ill.“* (WHO Europe, 2003, S.1)

„Gestresst sein“ ist in unserer Arbeitswelt heute ein gängiger Begriff. Meistens wird Stress als eine Belastung von Aussen verstanden, im Sinne von zu viel Arbeit oder Zeitdruck. Inwieweit das Stresserleben mit unseren eigenen Bewältigungsstrategien zusammenhängt, möchte ich im Theorieteil dieser Arbeit darstellen.

Stress hat nicht nur negative Aspekte, sondern auch einige positive. Stress kann ein Input für Wachstum und Entwicklung sein. Gemäss Aldwin (1994) kann die erfolgreiche Bewältigung von Stress als die Manifestation einer lebenslangen Suche nach Grösse und Erkenntnis angesehen werden. Für diese Arbeit werde ich mich jedoch ausschliesslich auf die negativen Auswirkungen von Stress und Burnout konzentrieren.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout an den Oberwalliser Primarschulen und der Bewältigung⁵ von Stress und Burnout von Lehrpersonen. Die Forschungsarbeit beschränkt sich auf die Lehrpersonen der Oberwalliser Primarschulen. Gemäss einer Expertenbefragung zur psychischen Gesundheit (Illes & Abel, 2002), lassen sich bei Lehrpersonen überdurchschnittlich häufig die typischen Stresssyndrome wie Burnout, psychosomatische Beschwerden oder Erschöpfungsdepressionen beobachten. Pruessner (2004) zitiert verschiedene Studien aus den USA und Europa, wonach 15 – 50% der Lehrer von psychosomatischen Erkrankungen betroffen sind.

Zu meinem Bekanntenkreis zählen verschiedene Lehrpersonen und ich kann beobachten, dass diese oft unter grossem Druck stehen. Am Abend und an den Wochenenden müssen sie häufig Vor- und Nachbereitungsarbeiten durchführen.

Lehrpersonen sind im Zusammenhang mit Burnout immer wieder ein Thema der Medien. Ich denke, dass die Lehrpersonen durch diese Diskussionen für das Thema Stress und Burnout sensibilisiert und so auch offen gegenüber meiner Studie sind. Ich wollte die Studie nicht bei den Professionellen der Sozialen Arbeit im Oberwallis durchführen, da ich selber als Sozialarbeiterin in Ausbildung arbeite. Das Oberwallis ist klein und übersichtlich, die Professionellen der Sozialen Arbeit kennen einander. Ich hätte hier den Datenschutz als ein Problem erachtet. Die Mitarbeiter der Oberwalliser Sozialdienste und die Strukturen sind mir sehr gut bekannt, unter diesen Umständen, wäre es für die Probanden schwierig gewesen, den Fragebogen wahrheitsgetreu auszufüllen.

Gemäss Burisch (2006) sind vor allem Mitarbeiter der Sozial- und Dienstleistungsberufe wie beispielsweise Krankenpfleger, Therapeuten, Professionelle der Sozialen Arbeit oder Lehrpersonen von Burnout betroffen. Gemäss Pschyrembel (2002) kann vor allem bei der Arbeit in Berufen mit oder am Menschen eine Diskrepanz zwischen Erwartungen und

⁴ Aus Gründen der Lesbarkeit verwende ich in der gesamten Arbeit die männliche Form, welche jeweils auch für die weibliche Form gilt.

⁵ Von einigen Autoren wird der Begriff Bewältigungsstrategie verwendet, von anderen der englische Begriff Coping. In der vorliegenden Arbeit wird sowohl der deutsche Begriff Bewältigungsstrategie wie auch der englische Begriff Coping verwendet, welche dasselbe bedeuten.

Realität entstehen, was zu einem Burnout führen kann (vgl. Kapitel 2.3.1 Burnout Begriff). Aus diesem Grund denke ich, kann man die Situation der Lehrpersonen durchaus mit denjenigen der Professionellen der Sozialen Arbeit vergleichen, Schlüsse daraus ziehen und Massnahmen für die Soziale Arbeit daraus ableiten.

Im theoretischen Teil dieser Arbeit werde ich Begriffe, welche in Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen definieren und begründen. Da Gesundheitsförderung ein zentrales Thema dieser Arbeit ist, werde ich einige Begriffe rund um die Gesundheitsförderung näher betrachten.

Im Weiteren werden die Begriffe Stress und Burnout differenzierter angeschaut. Hier werde ich den Zusammenhang zwischen Burnout und Stress aufzeigen und anhand verschiedener Erklärungsmodelle den Zusammenhang zwischen der individuellen Bewertung und der Bewältigung von Stress und Burnout aufzeigen.

Da die vorliegende Forschung bei Lehrpersonen durchgeführt wird, werde ich die Besonderheiten des Lehrerberufes näher anschauen. Danach werde ich die möglichen Massnahmen bei Stress und Burnout in der betrieblichen Gesundheitsförderung aufführen.

Der empirische Teil dieser Arbeit umfasst die Methodik, die Datenanalyse und die Synthese. In der Methodik wird die Fragestellung und die Hypothesen aufgeführt und das Vorgehen für die vorliegende Untersuchung beschrieben. Die Datenanalyse beinhaltet eine Beschreibung der Resultate der Forschung. In der Synthese werden die Ergebnisse der Studie zur Theorie in Bezug gesetzt und diskutiert. Die Darstellung der Synthese ist entsprechend der Hypothesen strukturiert. Die Hypothesen werden in der Synthese verifiziert.

Im letzten Teil werden die Ergebnisse zusammengefasst, die Grenzen dieser Studie werden aufgezeigt und es werden mögliche Massnahmen für die Praxis aufgeführt. Im Weiteren werden Fragestellungen, die sich aus dieser Forschung ergeben formuliert. Die Arbeit wird mit einer persönlichen Stellungnahme abgeschlossen.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1 Gesundheitsförderung

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Mass an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können. In diesem Sinne ist Gesundheit als ein wesentlicher Bestandteil des alltäglichen Lebens zu verstehen und nicht als vorrangiges Lebensziel [...] Die sich verändernden Lebens-, Arbeits- und Freizeitbedingungen haben entscheidenden Einfluss auf die Gesundheit. Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Arbeit, die Arbeitsbedingungen und die Freizeit organisiert, sollte eine Quelle der Gesundheit und nicht der Krankheit sein. Gesundheitsförderung schafft sichere, anregende, befriedigende und angenehme Arbeits- und Lebensbedingungen.“ Ottawa-Charta (1986, zit. in WHO EUROPA, 2006)

In diesem Kapitel werden die Begriffe Gesundheit, Krankheit, psychische Gesundheit und Gesundheitsförderung definiert. Als wichtige Grundlage für diese Arbeit im Zusammenhang mit dem Verständnis von Gesundheit, aber auch im Zusammenhang mit Stressbewältigung steht das Modell der Salutogenese von Antonovsky, welches im Kapitel 2.2.3.4 vorgestellt wird.

2.1.1 Gesundheit – Krankheit

Das Wort *gesund* geht auf das Germanische *[ga]sunda* zurück, was „stark“ oder „kräftig“ bedeutet (Hill Rice, 2005).

Das Klinische Wörterbuch Pschyrembel (2002) beschreibt Gesundheit im weiteren Sinn gemäss der Definition der WHO als Zustand völligen körperlichen, geistigen, seelischen und sozialen Wohlbefindens. Im engeren Sinn wird Gesundheit als das subjektive Empfinden des Fehlens körperlicher, geistiger und seelischer Störungen bzw. als ein Zustand, in dem Erkrankungen und pathologische Veränderungen nicht nachgewiesen werden können.

Unter dem Begriff Gesundheit verstand man bis vor etwa 200 Jahren eine positive Grundstimmung von Körper, Geist und Gemüt. Danach entdeckte die Medizin die Bekämpfung von Krankheiten mit Hilfe von Medikamenten. Gesundheit wurde zunehmend mit der Abwesenheit von Krankheit gleichgesetzt (Benner & Wrubel, 1997).

Gemäss Benner und Wrubel wird Gesundheit heute vermehrt als grundlegende Ressource eines jeden Menschen angesehen, die unabhängig davon existiert, ob man erkrankt ist oder nicht. Gesundheit wird nicht nur als biologischer Zustand gesehen, sondern auch als geistiger und spiritueller Zustand.

Antonovsky (1979, zit. in Horsburgh, 2005) beschreibt in seinem Modell der Salutogenese die Begriffe Gesundheit und Krankheit nicht als unterschiedliche Zustände, sondern als Positionen auf einem Gesundheits/Krankheitskontinuum mit den zwei Polen absolute Gesundheit und absolute Krankheit, wobei die Begriffe absolute Gesundheit und absolute Krankheit in der Realität niemals vorkommen.

Hurrelmann (2003) definiert Gesundheit als Gleichgewicht von Risikofaktoren und Schutzfaktoren. Dieses Gleichgewicht stellt sich ein, wenn der Mensch sowohl die inneren

(körperlichen und psychischen) als auch die äusseren (sozialen und materiellen) Anforderungen bewältigt.

Dementsprechend definiert Hurrelmann Krankheit als das Stadium des Ungleichgewichts eben dieser Risiko- und Schutzfaktoren.

Es fällt auf, dass Gesundheit im Allgemeinen unterschiedlich definiert wird. Gesundheit hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sich auch gegenseitig beeinflussen können. Gesundheit umfasst sowohl den Körper wie auch die Psyche. Die Grenze Gesundheit – Krankheit verläuft fließend und wird vom einzelnen Menschen subjektiv wahrgenommen.

2.1.2 Psychische Gesundheit

Das Psychologisches Wörterbuch Dorsch (1994) definiert psychische Gesundheit nach Becker (1982, zit. in Dorsch Psychologisches Wörterbuch, 1994, S. 289) folgendermassen:

„Überwiegen der protektiven, kompensatorischen Anteile und der Umweltstabilisierungen im individuellen System einer Persönlichkeit gegenüber den konstitutionellen Vulnerabilitäten und den Umweltbelastungen“.

Gemäss dem Mental Health Report der WHO (zit. in Nationale Gesundheitspolitik der Schweiz, 2004) ist die psychische Gesundheit das Resultat komplexer dynamischer Interaktionen zwischen biologischen, psychologischen, sozio-ökonomischen, sozio-kulturellen und institutionellen Faktoren. Die psychische Gesundheit wird demnach durch uns selbst (individuelle Persönlichkeit) und durch die Umwelt und das Umfeld beeinflusst.

Psychische Gesundheit kann gemäss der Nationalen Gesundheitspolitik der Schweiz (2004) als lebenslanger Prozess verstanden werden. Sie umfasst die Kunst, seine eigenen Grenzen und Schwächen zu kennen, zu akzeptieren und mit ihnen umzugehen. In jeder Lebensphase gilt es andere psychische Hindernisse zu bewältigen. Während der Erwerbszeit als Erwachsener ist es die Herausforderung, eine Balance zwischen der Arbeit, den Verpflichtungen gegenüber der älteren und jüngeren Generation, der Beziehung und der eigenen Erholungszeit zu schaffen.

2.1.3 Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention

In Hurrelmann (2003) wird Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention wie folgt unterschieden:

- *Gesundheitsförderung:* Gesundheitsgewinn durch die Verbesserung der Bedingungen für die Gesundheit (Wohn- und Lebensumwelt, Bildung, Arbeitsbedingungen, soziale Integration).
- *Krankheitsprävention:* Gesundheitsgewinn durch Bekämpfen der Risikofaktoren für Krankheit. Krankheitsprävention wirkt auf der persönlichen Ebene des Gesundheitsverhalten jedes einzelnen (Lebensgewohnheiten, Risikoverhalten, Bildung).

Krankheitsprävention wird gemäss Hurrelmann im Weiteren unterteilt in:

- *Primäre Prävention:* Im Vorfeld der Krankheit, um das Auftreten möglichst ganz zu vermeiden. Die primäre Prävention spricht Risikogruppen oder die ganze Bevölkerung an.
- *Sekundäre Prävention:* Um das Ausmass und die Ausbreitung der Krankheit zu reduzieren. Die sekundäre Prävention spricht Menschen an, die bereits eindeutige Anzeichen der Krankheit aufweisen.
- *Tertiäre Prävention:* Um die Schwere einer Krankheit zu reduzieren. Die tertiäre Prävention spricht Menschen an, die bereits im vorgerückten Stadium erkrankt sind.

Die Begriffe „Primäre Prävention“ und „Gesundheitsförderung“ werden oft gleichgestellt. Gemäss Noack (1996, zit. in Hurrelmann 2003) wäre es sinnvoll auf eine Integration der beiden Begriffe hin zu arbeiten und Krankheitsrisiken abzubauen und Gesundheitsressourcen aufzubauen.

Ich bin der Meinung, dass beides notwendig ist, Gesundheitsressourcen aufbauen und auch Krankheitsrisiken abbauen. Die Begriffe gehen Hand in Hand und oftmals ist damit ein und dasselbe gemeint. Ich werde in meiner Arbeit vorwiegend den Begriff Gesundheitsförderung verwenden, da ich diesen Begriff positiver empfinde. Ich denke, Gesundheitsförderung spricht eher die Ressourcen an und gibt den Menschen die Verantwortung für ihre Gesundheit zurück.

2.2 Stress

In diesem Kapitel werden die Zusammenhänge zwischen Stress und Burnout aufgezeigt und der Stressbegriff wird näher angeschaut. Zur Erklärung von Stress werden die theoretischen Modelle von Selye, Lazarus und Antonovsky betrachtet. Im Anschluss daran gehe ich auf die Bewältigung von Stress ein.

2.2.1 Zusammenhang Stress – Burnout

Gemäss Barth (1992, zit. in Meidinger & Enders, 1997) erklärt die psychologische Stressforschung, warum manche Menschen unter ähnlichen Bedingungen ausbrennen und andere nicht. Demnach ist Burnout die Folge von unangemessenen Bewertungen und Bewältigungsstrategien (Barth 1992, zit. in Meidinger & Enders, 1997, S.11): *„Burnout kann als die letzte Stufe in einem Prozess nicht-erfolgreicher Versuche, mit negativen Stressbedingungen fertig zu werden, verstanden werden. Burnout ist dann nicht das Ergebnis von Stress, sondern von unbewältigtem sozialem Stress.“*

Burisch (2006) beschreibt Burnout als die Folge von Stress zweiter Ordnung. Stress erster Ordnung nennt Burisch psychischen Stress, der durch Bedrohung oder Herausforderung verursacht wird. Wird nun die Erfahrung gemacht, den Stress erster Ordnung nicht bewältigen zu können, entsteht Stress zweiter Ordnung. Das Erlebnis der tatsächlichen Hilflosigkeit bei der Verfolgung eines Zieles, vor allem wenn es sich mehrmals wiederholt, wirkt bei Personen, die über keine angemessenen Bewältigungsstrategien verfügen, lähmend.

Sowohl Barth als auch Burisch beschreiben Burnout als eine Folge von unangemessen bewältigtem Stress. Stress ist somit eng mit der Entstehung von Burnout verbunden. Dauerhafte Überbelastung, Überforderung oder Misserfolgserlebnisse lösen Stressreaktionen aus. Burnout ist die letzte Stufe in einem langen Prozess.

In der Fragestellung werde ich die Begriffe Burnout und Stress verwenden, da der Begriff Burnout im Lehrerberuf je länger, je häufiger anzutreffen ist. Burnout ist eine der Folgen von unbewältigtem Stress, es gibt jedoch klare Abgrenzungen zu anderen Folgeerkrankungen von Dauerstress wie beispielsweise Depressionen.

Weitere typische psychosomatische Erkrankungen bei Lehrpersonen sind gemäss Hillert und Schmitz (2004) Depressionen oder die „Innere Kündigung“. Depressionen lassen sich von Burnout unterscheiden, da bei einer Depression die ganze Person und alle Situationen betroffen sind, ein Burnout betrifft nur die Arbeit. Bei einer „Inneren Kündigung“ werden die Idealvorstellungen an den Beruf aufgegeben, bei einem Burnout wird bis am Schluss daran festgehalten. Auf diese weiteren Folgeerkrankungen von Stress kann ich nicht näher eingehen, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

Bei den Massnahmen zur Gesundheitsförderung lassen sich Stress und Burnout nicht immer genau trennen, da oft dieselben Massnahmen eingesetzt werden.

2.2.2 Der Stressbegriff

Der Begriff „Stress“ wird seit den 1930er Jahren in der medizinischen Fachliteratur verwendet. In der Umgangssprache wird der Begriff seit Ende der 70er Jahre verwendet (Lyon, 2005).

In der Gesellschaft wird Stress nicht nur als negativ angesehen. Stress hat auch die Funktion zu zeigen, dass man genügend Leistung erbringt: Wer keinen Stress hat, schöpft seine Möglichkeiten und Grenzen nicht vollständig aus. Keinen Stress zu haben, kann

negativ bewertet werden. Stress wird jedoch nicht als Überforderung dargestellt, um nicht als schwach angesehen zu werden (Schmidt, 2004).

Laut dem Klinischen Wörterbuch Pschyrembel (2002) ist Stress (engl. Stress Druck, Belastung, Spannung) die Bezeichnung für Reaktionen des Organismus auf verschiedene unspezifische Reize (Infektionen, Verletzung, Verbrennung, Strahleneinwirkung, emotionale Belastung u. a. Stressfaktoren). Stress wird unterschieden in Eustress und Distress. Eustress ist die kurzdauernde physiologische Anpassung an alltägliche Anforderungen, die (geistig und körperlich) anregend und leistungssteigernd wirken. Distress entsteht durch ungenügende Anpassung des Körpers an Belastungen oder infolge Abweichung zwischen Anforderungen und subjektivem Bewältigungsverhalten.

Unter Stress verstehen Allenspach und Brechbühler (2005) die Reaktion unseres Körpers und unserer Psyche auf eine besondere Beanspruchung. Nicht jeder Mensch reagiert auf dieselbe Beanspruchung mit Stress und auch die Reaktionen jedes Menschen auf Stress sind unterschiedlich. Was für den einen schon Stress bedeutet, ist für den anderen noch gut zu bewältigen. Entscheidend ist die subjektive Einschätzung der betroffenen Person. Eine Belastung ist nicht einfach ein Stressor, sondern er wird durch die individuelle Bewertung zum Stressor.

Stress wird also subjektiv empfunden. Kahn et al. (1964, zit. in Burisch, 2006) beschreiben folgende Einflussfaktoren für das Empfinden von Stress:

- Die Stresstoleranz jedes Menschen ist verschieden.
- Es sind nicht alle Menschen gleich anfällig für spezifische Stressoren.
- Nicht jeder Mensch empfindet spezifische Gefühlslagen wie z. B. Angst, Ärger oder schlechtes Gewissen gleich.
- Die Art und Wirksamkeit der benutzten Coping-Strategien sind individuell unterschiedlich.

Stress kann als positiv (Eustress) oder negativ (Distress) empfunden werden. Eustress fördert und entwickelt uns. Sind wir jedoch während einer längeren Zeit negativem Stress ausgesetzt, kann uns dies krank machen (Allenspach & Brechbühler, 2005).

2.2.3 Grundlegende Stressmodelle

In der Psychologie, der Medizin und Soziologie kann man zur Erklärung des Begriffs Stress drei Stressmodelle unterscheiden. Stress kann erklärt werden als Reaktion, als Reiz oder als Transaktion (Lyon, 2005).

Im Folgenden werde ich auf den reaktionsbasierten Ansatz von Hans Selye näher eingehen, da Selye als Pionier in der Stressforschung angesehen wird.

Auf den reizzentrierten Ansatz werde ich nur kurz eingehen, weil ich ihn nicht als relevant für die vorliegende Arbeit ansehe.

Im Weiteren werde ich auf die transaktionale Stresstheorie von Lazarus eingehen, da Lazarus in seiner Theorie die Stressbewältigung mit einbezieht.

Da das Thema Stress in dieser Forschungsarbeit vorwiegend unter dem Aspekt der Gesundheit betrachtet wird, wird Stress auch aus gesundheitspsychologischer Perspektive mit dem Modell der Salutogenese von Antonovsky differenzierter betrachtet.

2.2.3.1 Stress als Reaktion

Der reaktionsbezogene Ansatz wurde von Hans Selye⁶ begründet. Gemäss Burisch (2006) gilt Hans Selye als der Begründer der neueren physiologischen Stressforschung. Selye

⁶ Selye Hans, österreichisch – kanadischer Mediziner, wurde 1907 in Wien geboren. Ab 1934 war Hans Selye in Montreal als Professor tätig, wo er 1982 verstarb. Selye begründete im Rahmen der Hormonforschung die Lehre vom Anpassungs- und Adaptionssyndrom (AAS) für durch Stress hervorgerufene Reaktionen des Körpers (Brockhaus, 1991).

definiert Stress 1936 in der Zeitschrift Nature als „*die unspezifische Reaktion des Körpers auf jene Anforderungen, die an ihn gestellt werden*“ (1975; 1977, Selye zit. in Burisch, 2006, S. 85). Selye nannte es das Allgemeine Anpassungssyndrom (AAS). Gemäss Lyon (2005) basiert die Theorie von Selye auf folgenden Gedanken:

- Die Stressreaktion (das Allgemeine Anpassungssyndrom AAS) stellt eine Abwehrmassnahme dar, die von der Natur des Stressors unabhängig ist.
- Das AAS läuft in drei klar umrissenen Phasen ab: Alarmphase, Widerstandsphase und Erschöpfungsphase.
- Ein intensiv verlaufendes und länger andauerndes AAS kann zu Erkrankungen führen, den so genannten Adaptionskrankheiten.

Selye unterscheidet die drei Stadien Alarm, Resistenz und Erschöpfung folgendermassen (Hill Rice, 2005 / Burisch, 2006):

Alarm

Die Alarmreaktion wird durch eine Beanspruchung ausgelöst, die die momentan verfügbaren Ressourcen übersteigt. Bestimmte Zellen des Hypothalamus werden in Alarmbereitschaft versetzt. Das autonome Nervensystem wird stimuliert. Der Hypothalamus aktiviert auf hormonalem und neuronalem Weg Nebennierenrinde und –mark. Die Hormone Adrenalin und Noradrenalin werden ausgeschüttet. Dadurch wird der Blutdruck erhöht und der Puls beschleunigt. Die Zucker- und Fettreserven des Körpers werden angegriffen um die Muskulatur, deren Tonus erhöht ist, mit Energie zu versorgen. Der Körper ist auf die Alarmsituation eingestellt, die Verdauungs- und Sexualfunktion sind vermindert, die Immunabwehr ist geschwächt und die Blutgerinnungsfähigkeit ist erhöht. Gleichzeitig ist die kognitive Leistungsfähigkeit herabgesetzt.

Resistenzphase

Handelt es sich um kurzzeitigen Stress, dann erholt sich der Körper und die Körperfunktionen normalisieren sich. Gibt es jedoch keine Entwarnung, geht der Stress in die Widerstandsphase über. Die Widerstandsfähigkeit gegenüber dem Stressor ist grösser, die Alarmreaktion kann schneller ausgelöst werden. Die Immunabwehr bleibt jedoch geschwächt. Daraus können folgende weitere Nebenwirkungen auftreten: beschleunigte Arteriosklerose, erhöhte Thrombosengefahr, belasteter Kreislauf und somit erhöhtes Infarktrisiko, erhöhte Magensäureproduktion und Darmverkrampfungen, was zu Magen- und Darmgeschwüren führt, dauerhaft beeinträchtigte Sexualfunktionen und Konzentrations- und Lernschwierigkeiten. Selbstverständlich treten nicht alle dieser Störungen auf. Das hängt davon ab, welche Organe schon vorgeschädigt sind. Falls die Erholungsphasen zwischen den Widerstandsphasen genügend gross sind, können diese auch unbeschädigt überstanden werden.

Erschöpfungsphase

Die Erschöpfungsphase tritt ein, wenn die Stress-Situation genügend lange und intensiv anhält. Der hohe Spiegel an zirkulierendem Cortisol beginnt sich schädlich auf Kreislauf, Verdauungssystem, Immunsystem und andere Systeme auszuwirken. Die Symptome sind denen der Alarmreaktion erstaunlich ähnlich, schwächen jedoch nicht mehr ab. Die Folge können gravierende gesundheitliche Schäden oder der Tod sein.

Gemäss Hill Rice (2006) ist die Theorie von Selye von anderen Wissenschaftlern kritisiert worden, da die Stressdefinition und die Theorie des AAS die Kognition, die Wahrnehmung und die subjektive Interpretation des Reizes nicht betrachten. Ich führe seine Theorie in meiner Arbeit auf, da Selye als Pionier in der Stressforschung gilt und um Stress aus medizinischer und physiologischer Sicht darzustellen.

2.2.3.2 Stress als Reiz

Die reizorientierte Stresstheorie wurde in den 60er-Jahren entwickelt. Nach Lyon (2005) behandelt diese Theorie „Lebensereignisse“, wie beispielsweise Tod, Heirat oder Berufswechsel als Stressoren, auf die wir reagieren. Im Gegensatz dazu, ist die Reaktionstheorie von Selye unabhängig von der Art des Stressors. Selye stellt Stress aus medizinischer und physiologischer Sicht dar.

Die Idee der Reiztheorie ist die Annahme, dass ein Übermass an Lebensereignissen die Anfälligkeit für Krankheiten erhöht. Lyon (2005, S. 29f) kritisiert die reizorientierte Stresstheorie, da sie auf Annahmen basiert, die an sich schon problematisch sind:

- *„Lebensereignisse sind normierbar und erfordern den gleichen Aufwand an Neuadaptierungen.“*
- *Jede Veränderung ist belastend, unabhängig davon, ob sie gewünscht wird oder nicht.*
- *Es gibt eine allgemeine Schwelle für den Aufwand an physischer und psychischer Anpassung. Die Überschreitung dieser Schwelle führt zur Krankheit.“*

In den 70er- und frühen 80er-Jahren spielte die reizorientierte Stresstheorie eine wichtige Rolle in der Stressforschung. Sie konnte jedoch als Erklärung zwischen Lebensstress und Krankheit nicht bestätigt werden.

2.2.3.3 Stress als Transaktion

Eine transaktionale Sichtweise zeigt auf, dass die Person und die Umwelt nicht unabhängig von Stress und Coping sind, sondern einander gegenseitig beeinflussen. Wie eine Person Stress bewältigt, kann durchaus die Umwelt verändern und kann einen Einfluss darauf haben, wie andere Personen mit dem Problem umgehen (Aldwin, 1994).

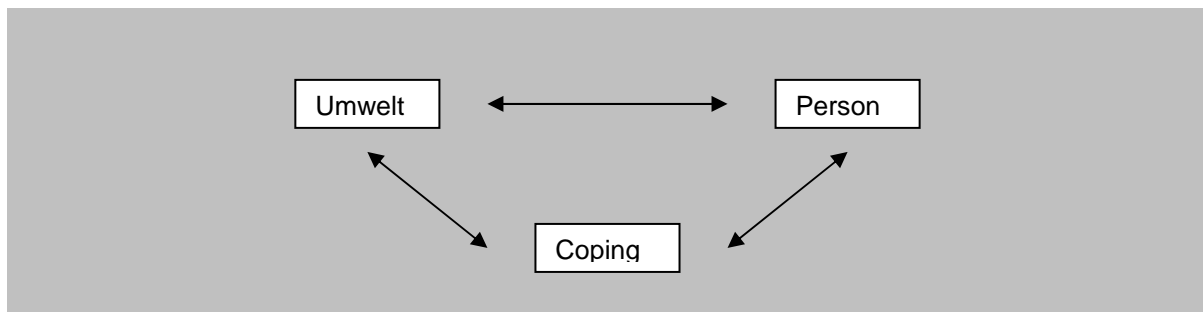


Abb. 1: Transaktionales Modell von Bewältigung (Aldwin, 1994, S. 7)

In den 60er-Jahren entwickelte und testete der Sozial- und Persönlichkeitspsychologe Richard S. Lazarus⁷ ein transaktionales Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984 zit. in Lyon, 2005). Das transaktionale Stressmodell von Lazarus wird im Folgenden näher angeschaut.

Der Grundgedanke des Ansatzes von Lazarus (2005) ist die Annahme, dass nicht die Stresssituation von Bedeutung ist, sondern dass Stress das Ergebnis einer Transaktion zwischen Person und Umwelt ist. Ein wesentlicher Faktor bei der Transaktion zwischen Person und Umwelt ist die Bewertung.

„Die zentrale Prämisse der Bewertungstheorie besteht darin, dass Menschen (aber auch infrahumane Lebewesen) ihre Beziehung zur Umwelt ständig im Hinblick auf die

⁷ Richard S. Lazarus, geboren 1922 in New York. Er studierte Psychologie und Soziologie am City College of New York. Lazarus dissertierte 1947 an der Universität of Pittsburgh. Er arbeitete als Professor in Pittsburgh bis 1957. Er zog nach Berkeley, CA, und arbeitete an der Universität of California in Berkley. Lazarus starb 2002 in Californien (Hyman, 2002).

Implikationen beurteilen, die sich daraus für ihr Wohlbefinden ergeben“ (Lazarus, 2005, S. 235).

Um eine Situation zu bewältigen, wollen die Menschen diese einerseits so realistisch wie möglich bewerten, andererseits wollen sie die Situation so positiv wie möglich sehen, um nicht die Zuversicht verlieren zu müssen. Bewertung ist also ein Kompromiss zwischen dem Leben wie es ist und wie man es gerne hätte. Die erfolgreiche Bewältigung hängt von beiden Aspekten ab.

Die Bewertung ist nach Lazarus der wichtigste Verbindungspunkt zwischen Person und Umwelt. Lazarus hebt drei Formen des Bewertens hervor, das primäre Bewerten (primary-appraisal), das sekundäre Bewerten (secondary-appraisal) und das Neubewerten.

Primary-appraisal: Hier wird bewertet, ob das Geschehen den Wertvorstellungen, Zielverpflichtungen und Überzeugungen einer Person entspricht und ob es für die Person selber, die Welt und die Situation von Bedeutung ist. Falls das Geschehen für das Wohlbefinden einer Person nicht von Bedeutung ist, hat sich die Angelegenheit erledigt. In der Primärbewertung wird also entschieden, ob man Massnahmen ergreifen muss. Die wichtigsten Bewertungsvarianten sind die Bedrohungsbewertung und die Herausforderungsbewertung. Die Bedrohungsbewertung bezieht sich auf ein Ereignis, durch welches in der Vergangenheit bereits ein Schaden entstanden ist und löst die Sekundärbewertung aus. Die Herausforderungsbewertung ist dem Eustress ähnlich, ein Ereignis, das bereits erfolgreich bewältigt wurde. Hier wird von der Person keine Gefahr wahrgenommen.

Secondary-appraisal: Hier wird überprüft, welche Bewältigungsstrategien gewählt werden können um die belastende Transaktion zu bewältigen.

Neubewerten: In der Neubewertung werden bisherige Primär- und Sekundärbewertungen überprüft, verändert und neu bewertet. Was ursprünglich als bedrohlich erschien und bewältigt wurde, wird neu vielleicht als Herausforderung angesehen.

Gemäss Burisch (2006) lässt sich anhand der Bedrohungsbewertung, die subjektiv und individuell vorgenommen wird, erklären, warum unter äusserlich ähnlichen Bedingungen manche Menschen in einen Burnout-Prozess geraten und andere nicht. Auch die individuell eingesetzten Coping-Strategien weisen in diese Richtung.

Gemäss dem Konzept von Lazarus hängt es von der subjektiven Bewertung einer Person ab, ob eine bestimmte Situation Stress auslöst. Die Ausgangslage wird eingeschätzt (primary appraisal), danach werden die eigenen Ressourcen und Copingstrategien (secondary appraisal) zur Bewältigung der Situation überprüft.

2.2.3.4 Modell der Salutogenese von Antonovsky

Gemäss Horsburgh (2005) untersuchte Antonovsky⁸ die Frage, wieso manche Menschen trotz hoher Stressbelastung gesund bleiben und wieso andere schon bei geringer Belastung krank werden.

Der israelische Medizinsoziologe Aaron Antonovsky führt dazu den Begriff Salutogenese als Wortneuschöpfung von lateinisch salus: gesund und griechisch Genese: Entstehung ein (Horsburgh, 2005).

⁸ Aaron Antonovsky wurde 1923 in Brooklyn, USA geboren. Antonovsky studierte Soziologie an der Yale-Universität. 1960 emigrierte er nach Israel. Hier arbeitete er am Institut für angewandte Sozialforschung in Jerusalem. Er interessierte sich besonders für die Medizinsoziologie. Seine Arbeiten zur sozialen Ungleichheit hinsichtlich Krankheit und Tod, zeigten, dass auch in industrialisierten Gesellschaften soziale Ungleichheit weiter besteht. Bekannt ist Antonovsky vor allem auch durch seine Auseinandersetzung mit der Stressforschung. Neben den Risikofaktoren, bezieht er auch die „Widerstandsressourcen“ gegen Stressoren mit ein. Antonovsky war mehrfach als Gastprofessor im Ausland tätig. Er verstarb 1994 in Jerusalem (Schüffel et al., 1998).

Nach Horsburgh beschreibt die Salutogenese Kräfte, die dem Menschen helfen sollen, Gesundheit zu entwickeln. Diese Kräfte helfen dem Menschen mit den Belastungen des Lebens erfolgreich umzugehen.

Entscheidend in der Theorie von Antonovsky ist gemäss Horsburgh, wie die Stressoren bewältigt werden. Die Fähigkeit eines Menschen, die Stressoren positiv zu bewältigen, hängt von den „generalisierten Widerstandsressourcen“ und dem „Kohärenzsinn“ (sense of coherence) eines Menschen ab.

Menschen mit einem ausgeprägten Kohärenzsinn verfügen über Ressourcen um den verschiedenen Anforderungen zu begegnen.

„Der Kohärenzsinn ('sense of coherence') ist eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Umfang man ein generalisiertes, überdauerndes, jedoch dynamisches Gefühl des Vertrauens besitzt, dass (1) die Ereignisse in der eigenen inneren und äusseren Umwelt im Lebenslauf strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind; dass (2) Ressourcen verfügbar sind, um den aus diesen Ereignissen stammenden Anforderungen zu entsprechen und dass (3) diese Anforderungen herausfordernd sowie eines Einsatzes und Engagements wert sind.“ (Antonovsky, 1987, zit. in Schmid, 2003, S. 59)

Antonovsky definiert eine generalisierte Widerstandsressource als *„jene Eigenschaft einer Person, einer Gruppe oder eines Umfelds, die zum erfolgreichen Umgang mit Spannung beitragen kann“* (Antonovsky, 1979, zit. in Horsburgh, 2005 S. 213).

Generalisierte Widerstandsressourcen sind nach Antonovsky (1979, zit. in Horsburgh, 2005):

- materielle Ressourcen
- Wissen und Intelligenz
- Ich-Identität
- rationale, flexible und vorausschauende Bewältigungsstrategien
- sozialer Rückhalt
- Verantwortung und Verbundenheit im Hinblick auf die eigenen kulturellen Wurzeln
- kulturelle Stabilität
- von der eigenen Kultur angebotene Rituale und Antworten
- Religion und Philosophie
- präventive Orientierung hinsichtlich Gesundheit
- genetische und konstitutionelle generalisierte Widerstandsressourcen
- der Gesundheitszustand des Individuums

Gemäss Schmid (2003) bezieht sich Antonovski bereits in den 80er Jahren auf das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Launier. Er bezeichnet kognitives Bewerten und Coping als Schlüsselkompetenzen, da Stressoren im menschlichen Leben überall präsent sind.

Die generalisierten Widerstandsressourcen und der Kohärenzsinn stehen gemäss Horsburgh in einer rekursiven Beziehung zueinander. Die Widerstandsressourcen tragen zur Ausbildung des Kohärenzsinn bei, dieser wiederum erleichtert die Mobilisierung der Widerstandsressourcen zur Bewältigung einer schwierigen Situation. Bei einem starken Kohärenzgefühl wird ein Reiz eher als Nichtstressor angesehen. Bei einem wirklich relevanten Stressor nimmt die Person mit einem starken Kohärenzgefühl eher die Bewältigung eines Problems in Angriff. Meist entwickeln die Personen mit einem starken Kohärenzgefühl auch reichhaltige Widerstandsressourcen, die sowohl helfen, den Stress zu bewältigen, wie auch mit den emotionalen Aspekten zu Recht zu kommen.

Im Salutogenesemodell ist der Kohärenzsinn ein ausserordentlich wichtiges Kriterium dafür, ob sich ein Mensch auf dem Gesundheit/Krankheit-Kontinuum Richtung Gesundheit bewegt (vgl. Kapitel 2.1.1 Gesundheit - Krankheit).

In seinem Modell der Salutogenese zeigt Antonovsky, dass der Schlüssel zur Bewältigung von Stress in einem starken Kohärenzsinn liegt. Durch das Konzept der generalisierten Widerstandsressourcen wird erkennbar, welchen Einfluss kulturelle, historische, psychosoziale, spirituelle und biologische Faktoren auf unsere Stressbewältigung haben. Bereits in der Kindheit werden somit die Grundlagen für unser Bewältigungsverhalten gelegt. Auf die Stress- und Burnoutbewältigung am Arbeitsplatz bezogen, steht die Salutogenese für die Stärkung der Ressourcen und für die Entwicklung und Aktivierung von fachlichen, pädagogischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen um den beruflichen Auftrag zu erfüllen (Hillert & Schmitz, 2004).

2.2.4 Stressbewältigung (Coping)

Durch Stress erfahren wir eine Störung, Bewältigung ist die Anstrengung, diese Störung zu meistern. Nachfolgend werde ich auf den Begriff der Bewältigung näher eingehen. Anschliessend werde ich verschiedene Typen von Bewältigungsstrategien aufführen.

Gemäss dem Klinischen Wörterbuch Pschyrembel (2002, S. 315) wird Coping (engl.: to cope, fertig werden mit) beschrieben als *„Verhalten zur Bewältigung schwieriger Situationen“*.

Lazarus und Folkmann (Lazarus, 2005, S. 239f) definieren Bewältigung folgendermassen: *„Wir definieren Bewältigung als fortwährend sich wandelnde kognitive und verhaltensbezogene Anstrengung zur Handhabung bestimmter externer und/oder interner Anforderungen, die vom Betroffenen als seine Ressourcen belastend oder überlastend bewertet werden.“*

Gemäss Hill Rice (2005) definieren Lazarus und Folkmann Bewältigung somit eindeutig als Prozess und nicht als eine vorliegende Kompetenz oder als ein Resultat. In der Definition von Lazarus und Folkmann werden die Anforderungen „gehandhabt“, was nicht automatisch heisst, dass diese auch gemeistert werden.

In Bezug auf den Stellenwert der Stressbewältigung folgern Schneewind und Ruppert (1995, zit. in Weiss, 1999, S. 34) *„dass es in gewisser Hinsicht...sogar wichtiger ist, etwas über die Bewältigungsstrategien zu wissen als über den Stress selbst, da erst die Art und Weise, wie man sich bei stressreichen, belastenden oder gar bedrohenden Ereignissen und Situationen verhält, die Folgen von Stress bestimmt“*.

2.2.4.1 Bewältigungsstrategien nach Lazarus

Bewältigungsstrategien gliedert Lazarus gemäss Hill Rice (2005) in problemfokussierte Bewältigungsstrategien und in emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien.

Problemfokussierte Bewältigungsstrategien sind vergleichbar mit Taktiken zur Problemlösung. Das Problem wird definiert, es werden Alternativlösungen gesucht, verschiedene Massnahmen werden verglichen oder es werden sich neue Kompetenzen angeeignet. Problemfokussierte Bewältigungsstrategien können nach aussen gerichtet sein um die Umwelt anzupassen oder auch nach innen um sich selbst entsprechend anzupassen.

Emotionsfokussierte Bewältigungsstrategien dienen dazu, die emotionale Belastung zu verringern. Die emotionale Belastung kann unter anderem vermindert werden durch Distanzierung, Beschuldigung, Verniedlichung, körperliche Betätigung, Meditation oder durch sozialen Rückhalt.

Pines, Aronson und Kafry (1985, zit. in Meidinger & Enders, 1997) fügen diesem Konzept noch die aktiven und passiven Bewältigungsstrategien hinzu.

2.2.4.2 Bewältigungsstrategien nach Pines, Aronson und Kafry

Pines (1989, zit. in Meidinger & Enders, 1997) unterscheidet zwischen direkten und indirekten Bewältigungsstrategien. Direkte Bewältigungsstrategien richten sich direkt gegen die Stressfaktoren, indirekte Bewältigungsstrategien versuchen das Verhalten der Person zu verändern.

	aktiv	passiv
direkt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ die stresshafte Situation verändern ▪ bestimmte Stressfaktoren beeinflussen ▪ eine positive Einstellung einnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ die stresshaften Elemente der Situation ignorieren ▪ die stresshaften Elemente der Situation vermeiden ▪ die Situation verlassen
indirekt	<ul style="list-style-type: none"> ▪ über den Stress sprechen ▪ Selbstveränderung ▪ andere Tätigkeit aufnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ trinken ▪ krank werden ▪ zusammenbrechen

Abb 2: Vier Typen von Bewältigungsstrategien einschliesslich möglicher Verhaltensweisen für jeden Typ (nach Pines, Aronson & Kafry, 1985, zit. in Meidinger & Enders, 1997, S. 69)

2.3 Burnout – Syndrom

Um das Phänomen Burnout zu erklären werde ich im folgenden Kapitel den Begriff und die Definition von Burnout betrachten. Im Weiteren gebe ich einen Überblick über mögliche Erklärungsmodelle von Burnout, den Verlauf und die Symptomatik. Unter der Thematik der Bewältigungsstrategien bei Burnout werde ich auf die Studienreihe von Schaarschmidt und Fischer „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ (Schaarschmidt, 2004a) näher eingehen.

2.3.1 Burnout Begriff

Burnout wird als Syndrom bezeichnet. Syndrom beschreibt nach dem Klinischen Wörterbuch Pschyrembel (2002) eine Gruppe von Krankheitszeichen, die für ein bestimmtes Krankheitsbild mit meist einheitlicher Ätiologie⁹, aber unbekannter Pathogenese¹⁰ charakteristisch sind.

Gemäss dem Klinischen Wörterbuch Pschyrembel (2002) stammt der Begriff Burnout von dem englischen „to burn“ brennen und „out“ aus. Unter Burnout versteht man Ausbrennen, Durchbrennen; ein Zustand emotionaler Erschöpfung, eine reduzierte Leistungsfähigkeit und eventuell Depersonalisation infolge Diskrepanz zwischen Erwartungen und Realität bei Personen, die Arbeit mit oder am Menschen ausführen (z. B. Krankenschwestern, Ärzte, Sozialarbeiter, Lehrer). Gemäss Pschyrembel beschreibt Burnout den Endzustand eines Prozesses von idealistischer Begeisterung über Desillusionierung; Frustration und Apathie. Die Symptomatik von Burnout sind psychosomatische Erkrankungen, Depression, Aggressivität und erhöhte Suchtgefahr.

Um was es sich bei Burnout genau handelt, darüber sind sich die Experten nicht einig. Gemäss Hillert und Schmitz (2004) wurde Burnout von der WHO bisher nicht als Diagnose in den Diagnoserichtlinien ICD-10¹¹ aufgenommen, jedoch als Zusatzcodierung unter Z73.0 „Faktoren, die den Gesundheitszustand beeinflussen und zur Inanspruchnahme von Gesundheitsdiensten führen“ aufgeführt.

Burnout ist jedoch keine Erscheinung unserer heutigen Zeit. Schon Thomas Mann¹² beschrieb in seinem Roman „Buddenbrooks“ (1901, zit. in Burisch, 2006) in der Figur des Senators Thomas Buddenbrooks eine Person mit Burnout-Zügen. Graham Green¹³ beschreibt in „A burnt out case“ (1960, zit. in Bamberg, Ducki & Metz, 1998) die geistige Erschöpfung und Desillusionierung eines Architekten.

In den 70er Jahren wurde der Begriff Burnout erstmals von dem Psychoanalytiker Herbert Freudenberger¹⁴ (1974, zit. in Burisch, 2006) gebraucht. Er bezeichnete damit den psychischen und physischen Abbau von meist ehrenamtlichen Mitarbeitern „alternativer“ Hilfsorganisationen wie Frauenhäusern oder therapeutischen Wohngemeinschaften. In den 80er Jahren breitete sich der Begriff rasch aus und man bezeichnete damit den Erschöpfungszustand, der bei Menschen, die in helfenden Berufen tätig sind, entsteht.

Heute wird davon ausgegangen, dass nicht nur Sozialtätige an Burnout erkranken, sondern dass alle Erwerbstätigen betroffen sein können. Entgegen den ersten Annahmen ist nicht

⁹ Krankheitsursache

¹⁰ Krankheitsentstehung

¹¹ Die ICD-10 (International Classification of Diseases, Injuries and Related Health Problems), Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, wurde von der WHO erstellt (DIMDI, 2008).

¹² Thomas Mann, Schriftsteller, wurde 1875 in Lübeck, D, geboren. Von 1933 – 1942 lebte er in Frankreich und in der Schweiz, von 1942 – 1952 in Kalifornien, USA. Danach kehrte er in die Schweiz zurück, wo er 1955 in Kilchberg b. Zürich verstarb. Thomas Mann erhielt 1929 den Nobelpreis für Literatur (Brockhaus, 1991).

¹³ Graham Greene, britischer Schriftsteller wurde 1904 in England geboren und ist 1991 in Vevey, Schweiz, gestorben. Graham Greene gilt als der Autor mit Weltruf, welcher die meisten Nominierungen für den Literaturnobelpreis erhielt. Den Nobelpreis hat er jedoch nie erhalten (wikipedia, 2008).

¹⁴ Herbert Freudenberger wurde 1926 in Frankfurt geboren. Freudenberger, ein Jude, floh im Alter von 12 Jahren alleine über Zürich, Amsterdam und Paris nach New York. Trotz einer schwierigen Kindheit in New York studierte er Psychologie und doktorierte an der New York University. Freudenberger starb 1999 in Mount Vernon, N.Y. (Martin, 1999).

das Engagement ein entscheidender Faktor, sondern eher inkonkret-idealistische Motive (im Sinne von „ich wollte die Welt verändern“, „ich wollte etwas verbessern“). Im Zentrum stehen Ziele und Wünsche, die nicht erreicht werden können, was zu Misserfolgserlebnissen und Frustrationen führt. Die anfänglichen Erwartungen werden permanent enttäuscht. Es entsteht ein Ungleichgewicht zwischen Geben und Empfangen. Um doch noch zu einem Erfolg zu kommen, werden die Anstrengungen immer verzweifelter, bis ein Erschöpfungszustand eintritt (Hillert & Schmitz, 2004 / Burisch, 2006).

Gemäss Pfiffner und Weber (2008) wird das Burnout-Syndrom heute zunehmend als ein soziales Problem in der westlichen Gesellschaft erkannt. Meistens wird Burnout als Problem der Einzelperson angesehen und nicht als Problem der Gesellschaft. Rahmenbedingungen, welche die Entstehung von Burnout begünstigen, stehen nicht zur Debatte.

2.3.2 Burnout Definition

Ein grosses Hindernis für die fundierte Erforschung von Burnout ist gemäss Schmidt (2004) das fehlen einer überzeugenden Definition.

Burnout wird von der Burnout-Forscherin Christina Maslach¹⁵ (zit. in Schmitz, 2004, S. 53) wie folgt definiert: *„Burnout is a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who do ‘people work’ of some kind.“*

Folgende drei Dimensionen sind in der Definition von Maslach (2001, zit. in Schmitz, 2004) zentral:

- Die emotionale Erschöpfung: der Betroffene fühlt sich emotional ausgezehrt, was mit Empfindungen des Ausgelaugtseins und der Überbeanspruchung einhergeht.
- Die Depersonalisation bezeichnet die Versachlichung von menschlichen Beziehungen, die durch gefühllose und abgestumpfte Reaktionen gegenüber Mitmenschen charakterisiert ist.
- Die reduzierte Leistungsfähigkeit: das Erleben der eigenen Nützlichkeit ist stark beeinträchtigt. Dies ist mit Gefühlen der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins verbunden.

Schaufeli und Enzmann (1998, zit. in Burisch, 2006, S.19) beschreiben Burnout als einen Prozess und schlagen folgende Arbeitsdefinition vor:

„Burnout ist ein dauerhafter, negativer, arbeitsbezogener Seelenzustand „normaler“ Individuen. Er ist in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet, begleitet von Unruhe und Anspannung (distress), einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung disfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit. Diese psychische Verfassung entwickelt sich nach und nach, kann dem betroffenen Menschen aber lange unbemerkt bleiben. Sie resultiert aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität. Burnout erhält sich wegen ungünstiger Bewältigungsstrategien, die mit dem Syndrom zusammenhängen, oft selbst aufrecht.“

Bei Maslach wird Burnout als Folge emotionaler Beanspruchung interpretiert, die im Kontakt zu anderen Menschen entsteht. Gemäss Schmitz (2004) ist die Burnoutdefinition von Maslach deswegen heute teilweise umstritten. Die Burnoutdefinition von Maslach ist jedoch insofern von Bedeutung, da Christina Maslach ein Messinstrument für Burnout entwickelte, das auf der Definition beruht. Das Maslach Burnout Inventory (MBI) nach Maslach und Jackson (1981, zit. in Hillert & Schmitz, 2004) ist ein wissenschaftlich validiertes Testinstrument zur Messung von Burnout. Das MBI widerspiegelt die drei Kennzeichen der

¹⁵ Christina Maslach arbeitet als Professorin für Psychologie an der Berkeley University of California. Sie studierte 1967 Social Relations am Harvard-Radcliffe College und 1971 Psychologie an der Stanford Universität. Sie arbeitete an zahlreichen Forschungen im Feld der Gesundheits- und Sozialpsychologie. Vor allem bekannt wurde Christina Maslach mit ihren Forschungsarbeiten zu Burnout und als Autor des Maslach Burnout Inventory (MBI) (University of California – Berkeley, 2008).

Definition von Burnout nach Maslach, die emotionale Erschöpfung, die Leistungseinschränkung und die Depersonalisierung. Das MBI ist Grundlage der meisten wissenschaftlichen Studien zu Burnout.

Die Definition von Schaufeli und Enzmann (1998, zit. in Burisch, 2006) habe ich ausgewählt, da sie Burnout als einen Prozess beschreiben und da sie beschreiben, dass sich Burnout aufgrund von ungünstigen Bewältigungsstrategien aufrechterhält.

2.3.3 Erklärungsmodelle von Burnout

Schaufeli und Enzmann (1998, zit. in Burisch, 2006, S. 147) machen folgende Feststellung betreffend einer Burnout-Theorie: *„Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie, wie Kurt Lewin (1945, S.129) konstatiert hat. Leider gibt es aber keine „gute Theorie“ für Burnout, und wahrscheinlich wird es nie eine geben.“*

Die Ursachen der Entstehung von Burnout lassen sich über die folgenden Schwerpunkte definieren (Hillert & Schmitz, 2004 / Pfiffner & Weber, 2008):

- **Individuenbezogene Ansätze:** Ursachen und Risiken liegen in den Merkmalen der Person
- **Arbeits- und Organisationsbezogene Ansätze:** Bezug auf stresstheoretische Konzepte, als Determinanten gelten Arbeitsbelastungen, Rollenstress, mangelnde soziale Unterstützung oder Zeitdruck
- **Sozialpsychologische, soziologisch-sozialwissenschaftliche Ansätze:** Gesellschaftliche Prozesse sind für die Burnoutentstehung von Bedeutung

Gemäss Burisch (2006) findet Burnout berufsübergreifend statt, hängt aber gleichzeitig mit dem Individuum zusammen. Jeder Mensch hat seine eigene Biographie, sein eigenes Muster und ausbrennen hängt mit diesen Individualitäten zusammen. Burnout kann individuell durch fast alles ausgelöst werden, was nicht bewältigt werden kann. Burnout hat also einerseits berufsbedingt und andererseits individualitätsbedingt verschiedene Ursachen. Burisch sieht einen Integrationsversuch einer Burnout-Theorie deshalb nur auf allgemeiner Ebene, die unspezifisch ist gegenüber Klasse, Rasse, Geschlecht, Beruf etc. Burisch sieht Burnout in Gang gesetzt durch Autonomieeinbussen in gestörten Auseinandersetzungen des Menschen mit seiner Umwelt und das Scheitern bei ihrer Bewältigung.

In der Diskussion um Burnout kommt man immer wieder auf die Frage, ob die „Schuld“ an Burnout in der Person oder in den Lebensumständen zu suchen ist. Gemäss Burisch (2006) hängt beides zusammen, es gibt sowohl Arbeitsbedingungen, welche über kurz oder lang, selbst den Stabilsten zermürben und es gibt Arbeitsbedingungen, unter welchen Burnout nicht auftritt. Und es gibt Menschen, die aufgrund ihrer Persönlichkeit zum Ausbrennen prädestiniert sind und solche, welche widerstandsfähiger sind. Burisch (2006, S. 198) betont *„dass stets zwei Komponenten zusammentreffen müssen, die einzeln genommen notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen sind: ein Misfit von gefährdetem Individuum und gefährdenden Umweltbedingungen.“*

Eine „Persönlichkeit des Ausbrenners“ gibt es gemäss Burisch wahrscheinlich nicht. Es lassen sich jedoch verschiedene „Typen“ unterscheiden, wie von Schaarschmidt und Fischer in einer empirischen Studie festgestellt wurde (vgl. Kapitel 2.3.5.1 Potsdamer Lehrerstudie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“).

2.3.4 Verlauf und Symptomatik

Eine eindeutige Definition von Burnout fehlt zwar, der Zugang lässt sich jedoch über den Verlauf und die Symptomatik machen.

Burnout ist meist ein schleichend einsetzender, langwieriger Prozess, der in Phasen abläuft. Die Phasen sind durch verschiedene Symptome gekennzeichnet, die nicht alle vorhanden

sein müssen. Die Beschreibungen der Phasen von Burnout und der Symptome variieren zwischen den verschiedenen Autoren, sind sich jedoch ziemlich ähnlich (Schmitz, 2004 / Burisch 2006).

Burisch (2006) gliedert die Symptome in sieben Oberkategorien, die den Verlauf von Burnout kennzeichnen:

1. Warnsymptome der Anfangsphase

Hier steht in erster Linie ein überhöhter Energieeinsatz im Vordergrund. Unrealistische Ansprüche an sich selber und die Situation führen zu Misserfolgen. Die Betroffenen erschöpfen sich immer mehr.

Beispiele für die Warnsymptome sind:

- Hyperaktivität
- freiwillige unbezahlte Mehrarbeit
- Gefühl der Unentbehrlichkeit
- Verleugnung der eigenen Bedürfnisse
- Verdrängung von Misserfolgen und Enttäuschungen
- nicht abschalten können
- Energiemangel
- Erschöpfung

2. Reduziertes Engagement

Nach anfänglichem Enthusiasmus führen der überhöhte Energieeinsatz und die daraus entstehende Erschöpfung zum emotionalen, kognitiven und verhaltensmässigen Rückzug.

Beispiele für ein reduziertes Engagement sind:

- Desillusionierung
- Verlust positiver Gefühle gegenüber Klienten
- Meidung von Kontakt mit Klienten und Kollegen
- Verschiebung des Schwergewichts von Hilfe auf Beaufsichtigen
- Schuldzuweisung für Probleme an Klienten
- höhere Akzeptanz von Kontrollmitteln wie Strafe
- Dehumanisierung¹⁶
- Kälte
- Verlust von Empathie
- Widerstand täglich zur Arbeit zu gehen
- Tagträumen
- Fehlzeiten

3. Emotionale Reaktionen; Schuldzuweisung

Die Desillusionierung, das Aufgeben der Ziele ist ein schmerzlicher Prozess. Um das zu vermeiden, suchen die Betroffenen bei sich selber oder im Umfeld nach den Schuldigen. Die starke Frustration der Betroffenen wird vom Umfeld deutlich als störend wahrgenommen. Die Reaktionen der Betroffenen können entweder depressiv oder aggressiv sein.

Beispiele für emotionale Reaktionen:

- Schuldgefühle
- reduzierte Selbstachtung
- Selbstmitleid
- Humorlosigkeit
- unbestimmte Angst und Nervosität

¹⁶ Im Unterschied zu „Depersonalisierung“ ist mit „Dehumanisierung“ nicht eine Entfremdung des Menschen von der Welt und sich gemeint, sondern eine unpersönliche, entmenslichende Wahrnehmung der Klienten, Schüler oder Mitarbeiter.

- abrupte Stimmungsschwankungen
- Bitterkeit
- Abstumpfung
- Ruhelosigkeit
- Vorwürfe an andere
- Negativismus
- häufige Konflikte mit anderen

4. Abbau

Es kommt zum Abbau der kognitiven Leistungsfähigkeit, der Motivation und der Kreativität.

Beispiele für den Abbau sind:

- Konzentrations- und Gedächtnisschwäche
- Unfähigkeit zu komplexen Aufgaben
- verringerte Initiative
- Dienst nach Vorschrift
- verringerte Phantasie
- verringerte Flexibilität

5. Verflachung

Der Abbau hat Auswirkungen auch auf das private Leben. Es kommt zu einer Verflachung des emotionalen, sozialen und geistigen Lebens. Einsamkeit ist die Folge.

Beispiele für die Verflachung sind:

- Gleichgültigkeit
- Meidung informeller Kontakte
- die persönliche Anteilnahme sinkt
- Aufgabe von Hobbys

6. Psychosomatische Reaktionen

Auch der Körper reagiert auf die psychischen Belastungen. Schon in der Anfangsphase kann es zu psychosomatischen Reaktionen kommen.

Beispiele:

- Schwächung der Immunreaktion
- Schlafstörungen
- Sexuelle Probleme
- Herzklopfen
- Muskelverspannungen
- Kopfschmerzen
- veränderte Essgewohnheiten
- mehr Alkohol, Kaffee, Tabak, Süssigkeiten, andere Drogen

7. Verzweiflung

„Existenzielle Verzweiflung ist das terminale Burnout-Stadium“ (Raddaz & Peschers, 2007, S. 16). Gemäss Burisch (2006) hat das Leben seinen Sinn verloren.

Beispiele für die Verzweiflung sind:

- Negative Einstellung zum Leben
- Hoffnungslosigkeit
- Gefühl der Sinnlosigkeit
- Selbstmordabsichten
- Existenzielle Verzweiflung

2.3.5 Bewältigungsstrategien bei Burnout

Typisch für Burnout ist gemäss Hillert und Schmitz (2004) der defensive Umgang mit der empfundenen Arbeitsbelastung. Wenn die berufliche Belastung die Ressourcen übersteigen, werden passiv-defensive Copingstrategien eingesetzt. Die Folgen sind Apathie, Zynismus, „innerer Rückzug“ und emotionale Distanzierung. Burisch (2006) beschreibt den Burnout-Prozess als eine Sequenz nicht erfolgreicher Coping-Versuche, die in fixierte Arbeitsunzufriedenheit mündet.

Gemäss Barth (1992, zit. in Meidinger & Enders, 1997) neigen Lehrpersonen mit einem Burnout eher zu inaktiven Bewältigungsstrategien. Sie versuchen weniger die Stresssituation oder die eigene Reaktion zu verändern, sondern sie versuchen die Belastung zu verdrängen. Anhand des Schemas von Pines (vgl. Kapitel 2.2.4.2 Bewältigungsstrategien nach Pines, Aronson und Kafry) benutzen die Lehrpersonen mit einem Burnoutsyndrom die direkt-inaktiven und die indirekt-inaktiven Bewältigungsstrategien.

Schaufeli und Enzmann (1998, zit. in Burisch, 2006) schreiben in ihrer Definition, dass sich Burnout wegen ungünstigen Bewältigungsstrategien selbst aufrecht hält (vgl. Kapitel 2.3.2 Definition).

Schaarschmidt und Fischer (1996; 2001; 2003 zit. in Schaarschmidt, 2004a) zeigen anhand einer Studienreihe, wie die persönlichen Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf in vier typische Muster unterteilt werden können und wo die Risikofaktoren liegen. Nachfolgend werde ich auf die Studienreihe von Schaarschmidt und Fischer näher eingehen.

2.3.5.1 Potsdamer Lehrerstudie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“

In einer Studienreihe von Schaarschmidt und Fischer (1996, 2001, 2003 zit. in Schaarschmidt, 2004a) wurden über 7000 Lehrer aus ganz Deutschland (sowie als Vergleichsstichprobe 5000 Personen aus anderen Berufen) in Bezug auf das Belastungserleben und Belastungsbewältigen untersucht. Die Studie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ wurde am Institut für Psychologie der Universität Potsdam durchgeführt.

Gemäss Schaarschmidt und Kieschke (2007) führt hohes Arbeitsengagement bei hoher Belastbarkeit zu Erfolgserlebnissen und ist kaum gesundheitsgefährdend. Ein hohes Arbeitsengagement bei geringer Belastbarkeit kann jedoch zu wiederholten Misserfolgen führen und kann somit auch eine Gesundheitsgefahr darstellen.

Mit dem diagnostischen Instrument AVEM (Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster) erfassten und beurteilten Schaarschmidt und Fischer individuelle Verhaltens- und Erlebensweisen gegenüber der Arbeit unter dem Gesundheitsaspekt. Das AVEM ist ein ressourcenorientiertes Verfahren. Gefragt wird nach Haltungen, Einstellungen, Kompetenzen und Gefühlen und nicht nach den Belastungssymptomen. Gemäss Schaarschmidt und Fischer sind die Menschen nicht einfach Opfer ihrer Belastungen sondern sie gestalten sich ihr Belastungserleben durch das Einbringen ihrer individuellen Ressourcen und Verhaltensweisen selber mit. Massgebend für Schaarschmidt und Fischer ist ein positives Gesundheitsverständnis, wie das „Salutogenesekonzept“ von Antonovsky (Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

Die Grundlage für das AVEM bilden 11 ausgewiesene Dimensionen von Verhaltens- und Erlebensweisen (Schaarschmidt, 2004a):

- subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit
- beruflicher Ehrgeiz
- Verausgabungsbereitschaft
- Perfektionsstreben
- Distanzierungsfähigkeit
- Resignationstendenz bei Misserfolgen

- offensive Problembewältigung
- innere Ruhe und Ausgeglichenheit
- Erfolgserleben im Beruf
- Lebenszufriedenheit
- Erleben sozialer Unterstützung

Durch Selbsteinschätzung mittels AVEM unterscheiden Schaarschmidt und Fischer vier Muster von beruflichem Bewältigungsverhalten. Je nach Zugehörigkeit zum Typ ist jemand mehr oder weniger gefährdet für Burnout.

Die vier Muster lassen sich wie folgt beschreiben (Schaarschmidt & Kietschke, 2007 / Schaarschmidt, 2004b):

Muster G

Dieses Muster entspricht am ehesten dem Gesundheitsideal. Es weist ein deutliches, aber nicht exzessives Engagement gegenüber der Arbeit aus. Es ist gekennzeichnet durch einen hohen beruflichen Ehrgeiz, eine mittlere Verausgabungsbereitschaft, eine deutliche Distanzierungsfähigkeit, Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und eine offensive Problembewältigung.

Muster S

Das Verhältnis gegenüber Arbeit wird durch Schonung charakterisiert. Typisch sind eine geringe Bedeutsamkeit der Arbeit und ein geringer beruflicher Ehrgeiz, jedoch die am stärksten ausgeprägte Distanzierungsfähigkeit und eine niedrige Resignationstendenz. Das Muster S ist gekennzeichnet durch eine relativ hohe Ausprägung der inneren Ruhe und Ausgeglichenheit, eine hohe Lebenszufriedenheit und das Erleben sozialer Unterstützung. Dieses Muster ist in der Regel nicht gesundheitsgefährdend.

Risikomuster A

Das Risikomuster A zeigt ein überhöhtes Engagement, jedoch ohne positives Lebensgefühl. Das Muster weist eine grosse Ausprägung in der Bedeutsamkeit der Arbeit, eine hohe Verausgabungsbereitschaft und Perfektionsstreben aus und eine niedrige Distanzierungsfähigkeit gegenüber dem Beruf. Es besteht ein Risiko der Selbstüberforderung. Lehrer dieses Typs haben ein sehr hohes Engagement gegenüber ihrem Beruf, sie sind jedoch den Belastungen nicht gewachsen. Es besteht die Gefahr zum Übergang ins Risikomuster B.

Risikomuster B

Bei diesem Muster sind dauernde Überforderung, Erschöpfung und Resignation typisch. Ein geringes Arbeitsengagement, eingeschränkte Distanzierungsfähigkeit und negative Emotionen, sowie eine geringe Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen kennzeichnen das Muster B. Das Muster B entspricht den Symptomen eines Burnout-Prozesses (es kann jedoch nicht in allen Fällen einem Burnout gleichgesetzt werden).

Gemäss Schaarschmidt und Kietsche (2007) lassen sich zur Untersuchung der ersten Etappe des Projektes (2000 - 2003, Untersuchung bei 7693 Lehrpersonen in elf deutschen Bundesländern) folgende Aussagen machen:

- Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen besteht für die Lehrpersonen das grösste Gesundheitsproblem. Lehrpersonen weisen im Vergleich die höchsten Anteile der Risikomuster vor.
- Bei dem Vergleich nach Regionen treten übergreifend kritische Musterverteilungen auf.

- Ein Vergleich nach Berufsalter zeigt eine Verschlechterung der Beanspruchung mit höherem Berufsalter. Es lässt sich hier eine differenzierte Entwicklung zwischen Risikomuster A und B feststellen. Risikomuster A zeigt eine kontinuierliche Zunahme, Risikomuster B zeigt einen Anstieg bis ins mittlere Berufsalter und danach eine Verringerung. Es dürften vor allem die Lehrpersonen des Risikomusters B sein, die frühzeitig aus dem Beruf aussteigen.
- Der Vergleich zwischen Frauen und Männern zeigt für die Frauen ein ungünstigeres Bild. Die Frauen sind sowohl in der Risikogruppe A, sowie in der Risikogruppe B häufiger vertreten.

In der Stichprobe verteilen sich die 4 Typen wie folgt:

Typ G:	17%
Typ S:	23%
Risikotyp A:	30%
Risikotyp B:	29%

Bei der zweiten Untersuchung (7846 Lehrpersonen in acht deutschen Bundesländern) zwischen 2004 und 2006 konnten die Ergebnisse der ersten Erhebung bestätigt werden. Die Musterverteilung stimmte weitgehend überein.

In ihrer Studie zeigen Schaarschmidt und Fischer, dass nicht alle Lehrpersonen dieselben Bewältigungsstrategien anwenden und dass nicht alle Bewältigungsstrategien gleich hilfreich sind. Im Rahmen meiner Diplomarbeit führe ich keine Wirksamkeitsstudie durch, ich frage jedoch die Lehrpersonen, welche Bewältigungsstrategien sie als wirksam empfinden.

2.4 Lehrerberuf

In diesem Kapitel gehe ich näher auf den Lehrerberuf ein. Im Besonderen werde ich die belastenden und auch die entlastenden Faktoren im Lehrerberuf betrachten. Im Weiteren gehe ich auf die Bedingungen ein, welche ein Burnout begünstigen können. Anschliessend werden die besonderen Aspekte der Teilzeitarbeit dargestellt.

Wie bereits dargelegt wurde, stehen die Bewältigungsstrategien in einem engen Zusammenhang mit Burnout und Stress (vgl. Kapitel 2.2.4 Stressbewältigung und 2.3.5 Bewältigungsstrategien bei Burnout). In diesem Kapitel werde ich auf die Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf eingehen und Konzepte für zweckmässiges Coping aufzeigen.

Gemäss Pfiffner und Weber (2008) gilt der Lehrerberuf als stark burnoutgefährdet. Rund die Hälfte aller Lehrpersonen ist einmal während ihres Berufslebens von Burnout-Symptomen betroffen, wobei ein Viertel in beträchtlichem Ausmass daran leidet (Bundesamt für Statistik, 1999, zit. in Pfiffner & Weber, 2008).

Gemäss der neusten Studie des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) von 2006 (Strittmatter, 2007a) zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen, ist die Berufszufriedenheit der Lehrer im Allgemeinen immer noch recht hoch. Rund 70% der Lehrerinnen und Lehrer in der Schweiz sind mit ihrem Beruf zufrieden oder sehr zufrieden. Verbessert hat sich gemäss der Studie das Arbeitsklima in den Schulen. Unzufrieden sind die Lehrer mit den Karrieremöglichkeiten, der Seriosität von Schulreformen, der Verlässlichkeit der Anstellungs- und Arbeitsbedingungen, mit dem administrativen Aufwand sowie mit dem Gleichgewicht zwischen Beruf und Erholung.

Nach Zemp (2007), Zentralpräsident des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH), werden auch in vielen anderen Berufen hohe Anforderungen an die Arbeitnehmenden gestellt. Es gibt allerdings Bedingungen im Lehrerberuf, die besondere Anforderungen an das Coping-Verhalten stellen. Auf diese besonderen Belastungen gehe ich in den folgenden Kapiteln, 2.4.1 Lehrbelastungen und 2.4.2 Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf, ein.

2.4.1 Lehrbelastungen

Lehrer werden auf verschiedenen Ebenen gefordert. Neben dem Fachwissen stellt der Lehrerberuf gemäss Heyse (2004) hohe Anforderungen im sozio-kommunikativen, im emotionalen und im motivationalen Bereich. Die psychosoziale Beanspruchung ist typisch für Berufe im Umgang mit anderen Menschen. Nach Schaarschmidt und Kieschke (2007) beschäftigen die Lehrpersonen Gedanken und Gefühle, die aus zwischenmenschlichen Beziehungen entstehen intensiver, als solche aus sachbezogenen Aufgaben. Dies erschwert die Distanzierung vom Berufsalltag. Gemäss Thora (2004) lässt sich festhalten, dass bei Lehrpersonen Überbelastungen häufig sind, die sich über mehrere Jahre entwickeln. Oft wird auch die eigene Person, ihre Grenzen und Bedürfnisse zuwenig wahrgenommen. Obwohl sich Symptome wie Kopfschmerzen, Magen-Darm-Probleme oder Erschöpfung zeigen, wird auf die Signale des Körpers nicht geachtet.

Heyse (2004) spricht hier von der „psychischen Beanspruchung“. Diese ist abhängig vom subjektiven Erleben von Anforderungen und Belastungen. Gemäss Heyse zeigen die Erfahrungen, dass nicht alle Lehrpersonen gleichermassen unter den Bedingungen leiden, die an einer Schule herrschen. Ob diese als Herausforderung, Beeinträchtigung oder gar als Bedrohung empfunden werden, hängt von der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung und den individuellen Bewältigungsstrategien ab. Das Konzept der „psychischen Beanspruchung“ von Heyse lehnt sich hier an das transaktionale Modell von Lazarus (vgl. Kapitel 2.2.3.3 Stress als Transaktion).

Die Ursachen für das Belastungserleben bei Lehrpersonen beeinträchtigen mehrere Bereiche (Kretschmann, 2004): die Arbeitsbedingungen, die Lebensumstände, die psychische Befindlichkeit und die individuellen Bewältigungsstrategien. Diese Belastungsbereiche stehen miteinander in einer Wechselwirkung. Wenn man bereits gesundheitlich belastet ist, reagiert man empfindlicher auf die Arbeitsbelastung. Der dadurch entstandene Stress wiederum belastet die Gesundheit.

Die hohen Belastungen im Lehrerberuf sind jedoch nicht mit einer generellen Berufsunzufriedenheit der Lehrpersonen gleichzusetzen. Massgebend für das psychische Wohlbefinden ist die Art und Weise, wie mit den Belastungen umgegangen wird und welche Bewältigungsstrategien zur Verfügung stehen. Schaarschmidt und Fischer haben dies in ihrer Studienreihe aufgezeigt (vgl. Kapitel 2.3.5.1 Potsdamer Lehrerstudie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“). Auch hoch belastete Lehrpersonen sind in ihrem Beruf zufrieden, wenn sie das Gefühl haben, etwas zu erreichen (Hillert & Schmitz, 2004 / Kretschmann, 2001).

2.4.1.1 Belastungsfaktoren

Folgende Faktoren werden von den Lehrpersonen als besonders belastend wahrgenommen (Kretschmann, 2004):

- grosse Klassen
- hohe Stundenzahl
- ungeeignete Räume, unzulängliche Ausstattung
- unrealistische Lehrplanvorgaben
- schwierige Schüler
- schwierige Eltern
- Konflikte mit der Schulleitung
- Konflikte im Kollegium
- fehlende fachliche und soziale Unterstützung

Gemäss einer Untersuchung von Wendt (2001, zit. in Hillert & Schmitz, 2004) stellt der schwierige und konfliktgeladene Umgang mit Schülern den grössten Belastungsfaktor für die Lehrpersonen dar. Auch Schaarschmidt (2004b) nennt auf der Grundlage einer Tätigkeitsanalyse, die im Vorfeld der Potsdamer Lehrerstudie durchgeführt wurde, als grössten Belastungsfaktor für die Lehrpersonen den Umgang mit schwierigen Schülern. Als sehr belastend werden auch die Klassengrösse und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden genannt.

Anhand einer Zusammenstellung des Lehrerinnen- und Lehrervereins Oberwallis LVO (2006) lässt sich feststellen, dass die Arbeitsbelastung der Primarlehrpersonen in den letzten 15 Jahren massiv zugenommen hat. Folgende Schwerpunkte werden genannt:

- Integration fremdsprachiger und lernschwacher Kinder sowie Begabungsförderung
- Zunahme der erzieherischen Arbeiten
- Zusammenarbeit mit Institutionen auf allen Ebenen
- Fächervielfalt
- umfangreichere Lehrmittel

Gemäss LVO ist die Höhe der wöchentlichen Unterrichtszeit der Primarlehrer im Wallis im kantonalen Vergleich die höchste der Schweiz. Die Lehrerarbeitszeiten können nicht mit „normalen“ Regelarbeitszeiten verglichen werden, sie gleichen eher einem „freien Beruf“. Darin liegen positive, als auch negative Aspekte. Einerseits kann ein grosser Teil der Arbeitszeit frei gestaltet werden. Andererseits können auch Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement und der Arbeitsorganisation entstehen, eine ungleichmässige Verteilung

der Arbeitslast während der Woche und am Wochenende. Es kann eine Tendenz zur Selbstausbeutung entstehen.

Während bei den Untersuchungen in Deutschland der Umgang mit schwierigen Schülern und grosse Klassen bei den Belastungsfaktoren im Vordergrund stehen, steht bei den Oberwalliser Primarlehrpersonen vor allem die Arbeitsbelastung im Vordergrund.

2.4.1.2 Entlastende Faktoren

In der Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt und Fischer (Schaarschmidt, 2004b) wurden folgende Faktoren als entlastend genannt:

- Aussprachemöglichkeiten mit einem nahe stehenden Menschen
- Entspannung in der Freizeit und privater Ausgleich
- Günstiges soziales Klima an der Schule (im Team und Unterstützung von der Schulleitung)

Als wichtigster Faktor wird das Erleben sozialer Unterstützung genannt, um mit den Belastungen der Arbeit zurechtzukommen.

Ein positives Klima im Team und Unterstützung durch die Schulleitung gehen gemäss der Studie vielfach Hand in Hand. Ein kooperativer und unterstützender Führungsstil wirkt positiv auf das Team. Hier betont Schaarschmidt die Wichtigkeit der Schulleitungen bei der Schaffung eines gesundheitsfördernden Klimas an der Schule.

2.4.1.3 Burnout begünstigende Bedingungen

Jacobshagen und Strittmatter (2007) stellen fest, dass diffuse und widersprüchliche Erwartungen der Lehrpersonen zu den stärksten Stressoren gehören. Wie bereits in der Begriffsklärung zu Burnout (Kapitel 2.3.1 Burnout Begriff) festgestellt wurde, können diese unklaren Erwartungen häufig zu wiederholten Misserfolgen führen, was ein Burnout begünstigt. Es entsteht ein Missverhältnis zwischen Geben und Empfangen. Nach Schaarschmidt und Kieschke (2007) wird das bei folgenden Ebenen der Lehreraarbeit deutlich:

Die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung, besonders die Lehrer-Schüler Beziehung. Lehrpersonen erhalten selten ein positives Feedback von den Schülern für ihr Engagement im Unterricht. Im Gegenteil, schwierige Schüler stören den Unterricht und machen die Anstrengungen für einen guten Unterricht zunichte. Auch von den Eltern erhalten die Lehrpersonen nicht die erwartete Unterstützung.

Die Ebene der Institution Schule. Reglemente und Vorschriften behindern die Lehrpersonen in ihrer Gestaltungsfreiheit. Dazu kommen die dauernden Reformen. Auf dieser Grundlage lassen sich keine beruflichen Ziele über längere Zeit verfolgen.

Eine wichtige Rolle spielt auch die Lehrerausbildung. Gemäss Schaarschmidt und Kieschke (2007, S.38) trägt *„die Ausbildung nicht immer dazu bei, realitätsangemessene Haltungen und Einstellungen in Bezug auf den Berufsalltag zu schaffen.“*

Schaarschmidt und Kieschke betonen, dass auch die Interaktion von Lehrperson und Situation betrachtet werden muss. Lehrpersonen sind nicht nur Opfer von belastenden Bedingungen. Die Lehrpersonen beeinflussen die Situation, je nachdem wie sie sich verhalten und wie sie die belastenden Umstände bewältigen.

2.4.1.4 Teilzeitbeschäftigung

Ein grosser Teil der Lehrer arbeitet in Teilzeit. Nach Schaarschmidt (2004b) sind dies oftmals Frauen, die aus familiären Gründen Teilzeit arbeiten. Es wird auch Teilzeit gearbeitet um sich zu entlasten. In der Potsdamer Studie untersuchten Schaarschmidt und Fischer unter anderem, ob sich die Beanspruchungsverhältnisse bei Teilzeit Arbeitenden günstiger darstellen als bei Vollzeitbeschäftigten. Aus der Studie ging deutlich hervor, dass die

Musterverteilung bei den Teilzeitarbeitenden sogar noch problematischer ist. Das Gesundheitsmuster G ist klar verringert und das Risikomuster B ist klar stärker vertreten (vgl. Kapitel 2.3.5.1 Potsdamer Lehrstudie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“).

Hier wird deutlich, dass alleine mit der Verringerung der Stundenzahl noch keine Verbesserung der Beanspruchungsverhältnisse erreicht werden kann. Mögliche Gründe sind nach Schaarschmidt, dass sich die emotionale Belastung nicht verringert. Zusätzlich ergeben sich weniger Kontakte im Team, welche für die emotionale Stärkung wichtig sind. Ein weiterer Grund sind die zusätzlichen Aufgaben wie ausserschulische Verpflichtungen oder Konferenzen. Vielfach bringt nun die Teilzeitarbeit nicht die erhoffte Entlastung, sondern nur weniger Lohn.

2.4.2 Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf

Ungünstige Bewältigungsstrategien können den durch die schlechten Arbeitsbedingungen ausgelösten Stress verschlimmern. Folgende Bedingungen im Lehrerberuf stellen besonders hohe Anforderungen an das Bewältigungsverhalten (Kretschmann, 2004):

- die Vielfalt der Arbeiten
- das hohe Konfliktpotenzial durch die Zusammenarbeit mit Personen unterschiedlicher Interessenlagen
- die zwei Arbeitsplätze: die Schule und das Vor- und Nachbereiten zuhause
- der Zielkonflikt in der Familie / Freizeit
- die idealistisch überhöhte Erwartungen der Gesellschaft an den Lehrerberuf

Gemäss Krause und Dorsemagen (2007) können die Bewältigungsstrategien in die emotionsorientierte und in problemorientierte Strategien eingeteilt werden (vgl. 2.2.4.1 Bewältigungsstrategien nach Lazarus). In einer Studie von Bhagat (1995, zit. in Krause & Dorsemagen, 2007) werden die problemorientierten Bewältigungsstrategien als effektiver bezeichnet als die Emotionsorientierten. Gemäss der Studie lässt sich jedoch auch feststellen, dass die Lehrpersonen vorwiegend die emotionsorientierten Strategien wie „sich sportlich betätigen“ oder „Probleme verdrängen“ anwenden.

Laut einer Umfrage (Kretschmann 2004) an Lehrerfortbildungsveranstaltungen nehmen die Spitzenplätze unter den entlastenden Bewältigungsstrategien die Erholungszeiten wie Ferien und Wochenende, sowie das „soziale Netz“ (Familie, Partnerschaft und Freunde) ein. Bei den aktiv zu betreibenden Bewältigungsstrategien werden gemäss Kretschmann nur die „gesunde Ernährung/gesunde Lebensführung“ als Ausgleichsstrategie von einer grösseren Anzahl von Lehrpersonen genannt und mit einigem Abstand „regelmässige Sport und Fitnessübungen“. Entspannungsübungen werden von den befragten Lehrpersonen kaum genutzt.

Gemäss Strittmatter (2007b) vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) ist es für die einzelnen Lehrpersonen wichtig ihre Balance zwischen pädagogischem Idealismus und schulischer Realität zu finden. Damit sie die Balance in den belastenden Situationen finden, ist entsprechendes Coping notwendig. Der LCH nennt folgende Strategien:

- Kompetenz steigern um in künftigen Belastungssituationen besser zu reagieren (z. B. durch Coaching, Weiterbildung oder Fitness).
- Die eigenen Ansprüche realistisch anpassen (Latte tiefer setzen, Perfektion reduzieren).
- Unterstützungsnetze knüpfen und nützen (Team, Berufskollegen, Vorgesetzte, Angehörige, Freunde).
- Probleme umdeuten, nicht jede Problemsituation entwickelt sich zum Schlimmsten, manche Probleme lösen sich von alleine.
- Felder der Zufriedenheit aufsuchen. Die belastende Situation verlassen und Ruhe und Ausgeglichenheit erleben (z.B. bei Weiterbildungen, Familie, Hobbys).

- Rollenklarheit schaffen und stressende Strukturen abbauen. Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten überprüfen.
- Probleme mit anderen teilen.
- Falls das Coping nicht mehr funktioniert, die Situation verlassen.

2.5 Expertengespräch mit Eva-Maria Millius-Imboden

Das Expertengespräch habe ich mit Eva-Maria Millius-Imboden¹⁷ geführt. Ich habe Eva-Maria Millius-Imboden angefragt, da sie unter anderem als Beraterin für die Lehrerinnen und Lehrer des Oberwallis tätig ist. Zudem ist Millius-Imboden selber ausgebildete Primarlehrerin und kennt den Lehrerberuf somit sehr gut. Das Gespräch habe ich am 08. März 2008 im Büro von Eva-Maria Millius geführt. Das Gespräch dauerte etwa 55 Minuten. Das Interview habe ich aufgezeichnet und im Anschluss sinngemäss transkribiert. Die Aufzeichnung auf CD und die Transkription sind im Anhang A dieser Arbeit zu finden. Das Interview habe ich in drei Themenbereiche gegliedert: Fragen zu Stress und Burnout im Allgemeinen, Fragen zu Stress und Burnout in Bezug auf Lehrpersonen und Fragen zur Bewältigung von Stress und Burnout. Im Folgenden fasse ich die wichtigsten Aussagen kurz zusammen.

Eva-Maria Millius-Imboden führt ein Büro für Beratung und Supervision in Brig. Seit drei Jahren hat sie das Mandat als Lehrerinnen- und Lehrerberaterin für das Oberwallis. Das Mandat wird vom Departement für Erziehung, Kultur und Sport (DEKS) des Kantons Wallis an ein unabhängiges Büro vergeben. Millius-Imboden arbeitet losgelöst vom DEKS, somit ist auch Diskretion und Anonymität gewährleistet. Als Millius-Imboden vor drei Jahren mit der Lehrerinnen- und Lehrerberatung angefangen hat, war nur die erste Sitzung bei der Beratung für die Lehrpersonen kostenlos, mittlerweile sind die drei ersten Sitzungen für die Lehrpersonen kostenlos. Die ersten drei Sitzungen werden vom Kanton Wallis subventioniert.

Das Angebot wird von Lehrpersonen immer wieder in Anspruch genommen, sie wird jedoch nicht von Anfragen überschwemmt. Mögliche Gründe für die Zurückhaltung der Lehrpersonen sieht Millius-Imboden unter anderem in der Struktur der Lehrperson. Damit eine Lehrperson ein Coaching aufsucht, braucht es schon recht viel Druck. Lehrpersonen sind es gewohnt sich selber zu organisieren, so ist es vielfach für diese schwierig sich Hilfe zu holen. Als weitere mögliche Gründe nennt Millius-Imboden die Angst davor, dass der Datenschutz nicht gewährleistet ist oder die Annahme, dass es zuviel kostet. Eine verbesserte Information der Lehrpersonen wäre hier bestimmt hilfreich. Und im Unterschied zu anderen Landesteilen in der Schweiz, funktioniert im Oberwallis das soziale Gefüge noch sehr gut. Der Austausch mit Kollegen klappt sehr gut, man braucht nicht unbedingt eine Beratung. Ein weiterer Grund sieht Millius-Imboden darin, dass das Angebot eher defizitorientiert vermittelt wird und wer gibt schon gerne zu, dass er ein Defizit hat?

In der Beratung werden verschiedene Themen angesprochen. Etwa, ich habe keine Zeit mehr für mich, ich habe keine Freizeit mehr oder ich kann nicht mehr schlafen. Oft fühlen sich die Lehrpersonen alleine beim Bewältigen von schwierigen Situationen. Im Oberwallis sind Lehrpersonen oft Einzelkämpfer und es geht einzelnen Lehrpersonen schlecht, ohne dass es das Team bemerkt.

Bei Lehrpersonen die bereits ein Burnout haben, reicht eine Beratung nicht. Hier ist eine Therapie notwendig. Wenn jemand jedoch burnoutgefährdet ist, dann funktioniert eine Supervision recht gut.

Der Lehrerberuf ist stress- und burnoutgefährdet, schon aufgrund der Struktur des Berufes. Einerseits müssen die Lehrpersonen die Klasse führen, andererseits müssen sie sich führen lassen. Die Lehrpersonen befinden sich in einer Sandwichposition. Hierzu kommen noch die Eltern, auch diese haben Erwartungen und wollen mitreden.

¹⁷ Eva-Maria Millius-Imboden führt in Brig ein Büro für Beratung und Supervision. Ihr Arbeitsbereich umfasst Supervisionen für Einzelpersonen, Gruppen und Teams, Coaching für Personen mit Führungsaufgaben, Seminare zu Kommunikation und Konfliktmanagement und Moderation von Projekten, Workshops und Gruppenprozessen. Erfahrung hat Millius-Imboden im Schul- und Bildungsbereich, in der Sozialen Arbeit, in der Verwaltung und im Profit- und Nonprofitbereich. Aus- und Weiterbildungen von Millius-Imboden umfassen die Ausbildung als Primarlehrerin, Weiterbildung als Ausbilderin FA, Supervision EGIS und Master of Arts (M.A.) in Expressive Arts in Beratung, Coaching und Supervision. Weitere Informationen zu Eva-Maria Millius und Ihrer Arbeit sind unter www.millius-imboden.ch zu finden.

Ein weiterer Grund sind die dauernden Reformen. Die Lehrpersonen müssen sich immer wieder auf Neues einstellen. Und die Lehrpersonen bekommen ganz allgemein wenig Wertschätzung für ihre Arbeit.

Auch stehen die Lehrpersonen oft im Rampenlicht. Wenn es Schwierigkeiten in einer Klasse gibt, wird das sofort mit ihrer Person in Verbindung gebracht. Dies greift sehr schnell das Selbstwertgefühl an.

Zudem haben Lehrpersonen oft eine soziale Einstellung. Sie denken an das Wohl des Kindes anstatt einmal Nein zu sagen. Auch bei der Arbeitszeit kennen die Lehrpersonen dieses Problem. Es kann nicht immer alles zu 100% vorbereitet und erledigt sein, ansonsten werden die Lehrpersonen nie fertig.

Ursache für Stress bei den Lehrpersonen sieht Millius-Imboden in der fließenden Arbeitszeit, die Abgrenzung zwischen Arbeitszeit und Freizeit ist nicht klar geregelt. Als Lehrperson muss man jederzeit verfügbar sein, auch wenn man nicht in der Schule ist. Auch war die Stressbewältigung in der Lehrerausbildung früher kein Thema. Sie denkt, dass sich das in der heutigen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule geändert hat. Im Gegensatz zur bisherigen Lehrerausbildung sind gemäss Millius-Imboden Supervisionen an der Pädagogischen Hochschule in Brig jetzt auch ein Thema. Im Unterschied zu der Ausbildung in der Sozialen Arbeit werden die Supervisionen an der Pädagogischen Hochschule intern durchgeführt.

Für Millius-Imboden steht der arbeitsbedingte Stress mit den Bewältigungsstrategien der betroffenen Personen in Zusammenhang. Es gibt einerseits Lehrpersonen, die sehr engagiert sind und gute Strategien haben um sich zu entlasten und andererseits auch Lehrpersonen, die gar keine Strategien haben.

Die strukturellen Bedingungen erachtet Millius-Imboden für ganz wichtig. Auch der Arbeitgeber trägt eine Verantwortung für die Gesundheit seiner Mitarbeiter.

Gemäss Millius-Imboden werden im Kanton Wallis nicht viele Massnahmen ergriffen. In der Lehrerfortbildung wird etwas zum Thema Stress und Burnout angeboten. Es fehlt jedoch auch an den Rahmenbedingungen. Millius-Imboden ist der Meinung, dass es für die Lehrpersonen schon wieder belastend ist, wenn sie etwas in ihrer Freizeit machen müssen. Stress war lange kein Thema und wird erst jetzt zum Thema, da Lehrpersonen auch krankgeschrieben werden. Das wiederum kostet den Staat viel mehr.

Mögliche Massnahmen sind Teams, die untereinander besser funktionieren und die einander entlasten, sowie das Durchführen von internen Fallbesprechungen. Es wäre ausserdem wichtig den Stress innerhalb der Schule zu einem Thema zu machen um so den Lehrpersonen zu signalisieren, dass man die Gefährdung innerhalb der Schule wahrnimmt. Um die Lehrpersonen in ihrem Selbstwert zu stärken und um die Lehrpersonen in ihrer Arbeit zu bestätigen, fände es Millius-Imboden sinnvoll wenn regelmässige Mitarbeitergespräche durchgeführt würden.

Für Millius-Imboden hat Stress und Burnout viel mit der Einstellung zur Arbeit zu tun und damit, welchen Stellenwert die Arbeit in unserer Gesellschaft hat. „Gestresst sein“ ist ein Bestandteil unseres heutigen Lebens.

Die Aussagen von Millius-Imboden bestätigen die zum Lehrerberuf erarbeitete Theorie (vgl. Kapitel 2.4 Lehrerberuf). Millius-Imboden als Fachfrau zu Lehrpersonen im Oberwallis konnte mir zusätzliche nähere Informationen zum Lehrerberuf und zur Situation im Oberwallis vermitteln.

2.6 Stressmanagement und betriebliche Gesundheitsförderung

In diesem Kapitel werden der Begriff der betrieblichen Gesundheitsförderung und mögliche Massnahmen zur Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz bei Stress und Burnout angeschaut.

2.6.1 Begriff

Das europäische Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung ENWHP (2005, S. 2) definiert Gesundheitsförderung folgendermassen:

„Betriebliche Gesundheitsförderung (BGF) umfasst alle gemeinsamen Massnahmen von Arbeitgebern, Arbeitnehmern und Gesellschaft zur Verbesserung von Gesundheit und Wohlbefinden am Arbeitsplatz.“

Gemäss Bamberg, Ducki und Metz (1998) geht Gesundheitsförderung über Prävention hinaus. Sie befähigt die Mitarbeiter selbst aktiv für die Förderung ihrer Gesundheit einzutreten. Betriebliche Gesundheitsförderung setzt somit Mitbestimmung der Beschäftigten voraus. Die Mitarbeiter werden befähigt und aufgefordert selber aktiv für ihre Gesundheit einzutreten.

Von der WHO geforderte Kriterien für die Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt (WHO Charta, 1986, zit. in Bamberg, Ducki & Metz, 1998) sind die Schaffung konsistenter Anforderungsstrukturen, abwechslungsreiche Aufgaben, die Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsspielräume und die Stärkung der sozialen Unterstützung. Das europäische Netzwerk für betriebliche Gesundheitsförderung ENWHP (2005) nennt hier die Ansätze: Verbesserung der Arbeitsorganisation, Förderung der aktiven Mitarbeiterbeteiligung und Stärkung der persönlichen Kompetenzen.

Sowohl die WHO, die ENWHP und auch Bamberg sehen die Gesundheitsförderung in Betrieben als Möglichkeit, die Mitarbeiter selber Verantwortung für ihre Gesundheit übernehmen zu lassen. Durch die gesundheitsfördernden Massnahmen schaffen die Betriebe den Rahmen für die Mitarbeiter, innerhalb dessen sie ihre Verantwortung auch wahrnehmen können.

Einer der Gründe, wieso sich Gesundheitsförderung in Betrieben lohnt, ist der betriebswirtschaftliche Aspekt (z. B. können die Kosten für krankheitsbedingte Ausfälle gesenkt werden). Hier kann der Betrieb selbst direkt von den eingesetzten Massnahmen profitieren. Gemäss Studien der WHO Europe (2004) ist in verschiedenen europäischen Ländern Stress die Hauptursache für Absenzen am Arbeitsplatz. Ein weiterer Pluspunkt der Gesundheitsförderung ist der volkswirtschaftliche Nutzen, indem die Versicherungssysteme langfristig entlastet werden (Bamberg, Ducki & Metz, 1998).

Neben den materiellen Folgen von Stress und Burnout sind noch die immateriellen Effekte zu beachten. Pfiffner und Weber (2008) nennen hier die Beeinträchtigung des Privat- und Familienlebens, die psychosomatischen Gesundheitsschäden sowie eine allgemeine Verschlimmerung der Lebenssituation der betroffenen Personen.

Häufig sieht man jedoch nur die unmittelbaren Kosten und die gesundheitsfördernden Massnahmen scheinen teuer. Gemäss Udris (2003, zit. in Shantinath, 2003b) erscheinen die Massnahmen teuer, wenn man das Personal ausschliesslich als Kostenfaktor betrachtet. Sieht man das Personal als Investitionsfaktor, überwiegen die langfristigen Vorteile. Udris (2003, zit. in Shantinath, 2003b, S. 2) spricht von unterschiedlichen Denkweisen: *„Das Personal entweder als Kosten oder Investition zu betrachten, setzt unterschiedliche Denkweisen oder Strategien voraus. Darin enthalten ist auch der Gegensatz einer kurz- oder langfristigen Betrachtungsweise des Problems.“*

2.6.2 Massnahmen der Gesundheitsförderung

Nach Arold (2004, S. 104) haben Massnahmen der Gesundheitsförderung folgendes Ziel: „Es gilt, die Kompetenzen für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen zu erweitern, die Widerstandskraft gegenüber den Belastungen des beruflichen Alltags zu erhöhen, die Motivation zu fördern und das Wohlbefinden zu steigern“.

Man unterscheidet zwischen verhältnisorientierten Massnahmen und verhaltensorientierten Massnahmen. Verhältnisorientierte Massnahmen betreffen die Struktur und die Arbeitsorganisation, verhaltensorientierte Massnahmen betreffen die Person (Kretschmann, 2004).

Gemäss Kretschmann sollten die beiden Massnahmen nicht als Gegensatz verstanden werden: Veränderungen in der Arbeitsorganisation zeigen nur dann Wirkung, wenn auch die Menschen ihr Verhalten ändern.

Gemäss Raddatz und Peschers (2007) wird die Problematik häufig individualisiert. Institutionen und Schulen sehen ein Burnout-Syndrom einzelner Mitarbeiter nicht als Warnsignal für strukturelle Probleme. Singuläre Massnahmen machen gemäss Raddatz und Peschers in der Burnout Prävention wenig Sinn. Es sind längerfristige Massnahmen, die einen Prozess darstellen, auf individueller und struktureller Ebene notwendig. Abb. 3 stellt diesen Ansatz nach Maslach und Leiter (2001, zit. in Raddatz & Peschers, 2007, S. 24) dar.

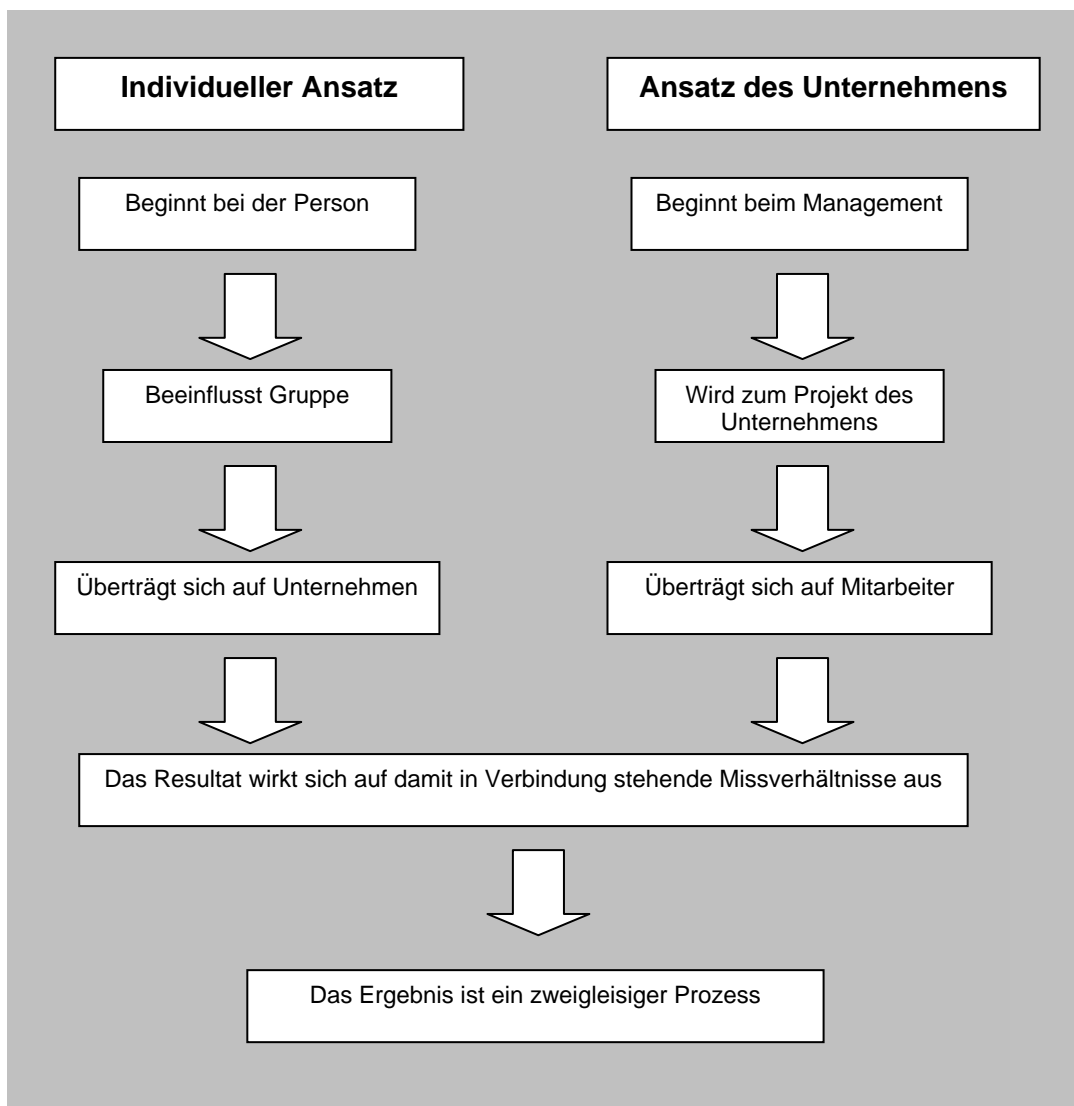


Abb.3: Sich ergänzende Ansätze der Burnoutprävention
(Maslach & Leitner 2001, zit. in Raddatz & Peschers, 2007, S. 24)

2.6.2.1 Verhältnisorientierte Massnahmen

Verhältnisorientierte Massnahmen sind langfristige Strategien im personalen, interpersonalen, situativen und strukturellen Bereich. Diese Massnahmen werden in erster Linie von Personen eingesetzt, die Einfluss auf die Gestaltung der Arbeitsbedingungen haben; das sind vor allem vorgesetzte Personen, Behörden und Politiker (Allenspach & Brechbühler, 2005).

Burisch (2006) und Hillert und Schmitz (2004) empfehlen folgende verhältnisorientierte Massnahmen bei Stress und Burnout:

Mitarbeiterbefragungen:

Mitarbeitergespräche und Befragungen anhand von anonymen Fragebögen. Für einen Erfolg müssen die Ergebnisse der Befragung aktiv in Veränderungen umgesetzt werden. Mitarbeiterbefragungen sind auch sinnvoll um die Themen Burnout und Stress zu enttabuisieren.

Arbeitsgestaltung im weiteren Sinn:

Hier gehören Job Enlargement¹⁸, Job Enrichment¹⁹, Job Rotation²⁰, Rollenklärung und Arbeitszirkel dazu.

Arbeitszeitgestaltung:

Die Gewährung von Sabbatmonaten, von Teilzeitarbeit und die Verhinderung von exzessiven Überstunden.

Management-Entwicklung:

Empfehlungen und Weiterbildungen für die Führungsebene in Bezug auf Stress und Burnout.

Qualitäts- und Gesundheitszirkel:

Die Schule bildet eine Arbeitsgruppe aus Lehrkräften, Mitgliedern der Schulleitung, Personalvertretern und anderen wichtigen Gruppen im Kollegium. Mit Unterstützung eines externen Moderators oder selbstgesteuert untersucht die Gruppe ob es in der Schule Möglichkeiten gibt, wie gesundheitsbelastende Arbeitsbedingungen positiv verändert werden können und die Gesundheit gefördert werden kann.

Bezogen auf den Lehrerberuf werden von Schaarschmidt (2004a) folgende Forderungen gestellt:

- Erhöhung der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung (vor allem der Eltern) an Bildung und Erziehung
- Abbau der Bürokratisierung
- mehr Selbstbestimmung in der Lehreraufgabe
- Verjüngung der Lehrerschaft
- berufliche Alternativen für Lehrer, die den Anforderungen der Schule nicht mehr gewachsen sind
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen

Ich erachte die verhältnisorientierten Massnahmen als sehr wichtig. Durch das Einsetzen von Massnahmen zu Stress und Burnout können die Lehrpersonen erkennen, dass sie von der Schulleitung ernst genommen werden. Diese Massnahmen schaffen auch die Grundlage, auf denen sich die Lehrpersonen mit verhaltensorientierten Massnahmen (vgl. Kapitel 2.6.2.2 Verhaltensorientierte Massnahmen) gegen Stress und Burnout schützen können.

¹⁸ Arbeitsbereich erweitern

¹⁹ Bereichern der Arbeit

²⁰ Turnusgemässer Wechsel in der Arbeit

2.6.2.2 Verhaltensorientierte Massnahmen

Verhaltensorientierte Massnahmen setzen beim Einzelnen an. Hier wird am Verhalten und der Einstellung der Person zum Beruf und zum Leben gearbeitet und es werden Veränderungen herbeigeführt. Es bedeutet, eigene Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu entwickeln um die beruflichen Anforderungen zu bewältigen (Hillert & Schmitz, 2004).

Verhaltensorientierte Massnahmen bei Stress und Burnout nach Burisch (2006) und Allenspach und Brechbühler (2005):

Didaktisches Stressmanagement:

Unter diese Kategorie fällt die gesamte Ratgeberliteratur.

Selbst-Aufmerksamkeit:

Z. B. das Führen eines Stress-Tagebuches. Dies kann für die eigene Psychohygiene von Bedeutung sein.

Gesunde Lebensweise:

Ernährung und Bewegung.

Ansätze an Kognition und Verhalten:

Therapien wie kognitive Verhaltenstherapie oder „Stress-Impfung“ in Einzel- oder Gruppentherapie.

Entspannungsmethoden:

Z. B. Muskelrelaxion, autogenes Training, Atemtechniken, Meditation. Gemäss Burisch sind Entspannungsmethoden als flankierende Massnahmen oft notwendig.

Coaching und Beratung:

Hierunter fallen Prozesse, die von einem Profi durchgeführt werden und die Probleme mit Dritten (Klienten / Schüler und Kollegen) betreffen.

Neben den verhältnisorientierten Massnahmen erachte ich auch die verhaltensorientierten Massnahmen als sehr wichtig. Es ist notwendig, dass sich die Lehrpersonen ihres eigenen Gesundheitsverhaltens bewusst sind und hier auch Verantwortung für die eigene Gesundheit übernehmen. Durch die verhaltensorientierten Massnahmen wird das Verhalten bei Stress reflektiert und es können Möglichkeiten gefunden werden um sich vor einem Burnout zu schützen.

2.7 Fazit

Burisch (2006) zieht eine ernüchternde Bilanz betreffend der Ansätze zur Burnout-Bekämpfung. Es scheint kein allgemeines Rezept zu geben. Die meisten Interventionen sind eher allgemein gehalten und es gibt nur wenige gut geplante Studien, die die Wirksamkeit der Massnahmen aufzeigen. Auch werden in erster Linie verhaltensorientierte Massnahmen und weniger verhältnisorientierte Massnahmen eingesetzt. Hierzu fügt Burisch noch an, dass sich gemäss einer umfangreichen Metaanalyse von van der Klink et al. (2001, zit. in Burisch, 2006), die organisationsbezogenen Massnahmen als praktisch wirkungslos erwiesen.

Auch gemäss Allensbach und Brechbühler (2005) werden beinahe ausschliesslich personenbezogene Massnahmen im Stressmanagement angeboten. Bei Programmen, die von Beschäftigten und Forschern initiiert werden, stehen jedoch die Arbeitsbedingungen als Stressoren an erster Stelle und es werden verhaltens- und verhältnisorientierte Massnahmen vorgeschlagen.

In einer Machbarkeitsstudie im Auftrag des Schweizer Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO) und der Föderation der Schweizer Psychologinnen und Psychologen FSP (Shantinath, 2003a), wurde festgestellt, dass der Berufsstress als eine persönliche Angelegenheit des Mitarbeiters angesehen wird, der in seiner alleinigen Verantwortung liegt. Gemäss der Studie scheint dies ein Ausdruck der weit verbreiteten Ansicht zu sein, dass Stress ein Zeichen der persönlichen Schwäche ist. Gemäss der Studie wird auch in Medienberichten häufig die Meinung vertreten, wonach beruflicher Stress gut und leistungsfördernd ist.

Ein Grund dafür ist sicher, dass die verhaltensbezogenen Massnahmen kostengünstiger und einfacher umzusetzen sind. Die verhältnisbezogenen Massnahmen erfordern Strategien und Analysen, was aufwändiger ist. Ich denke, dass es beides braucht. Gesundheitsförderung heisst Verantwortung für sein persönliches Stressverhalten zu übernehmen. Dies wiederum ist nur möglich, wenn auch die Rahmenbedingungen stimmen.

Für Bamberg, Ducki und Metz (1998) ist Gesundheitsförderung in Betrieben ein mehrjähriges Projekt. Das Thema Gesundheit sollte nicht nur präventiv und punktuell behandelt werden, sondern sollte bei allen betrieblichen Entscheidungen berücksichtigt werden.

Ich würde sogar noch einen Schritt weiter gehen und vorschlagen, dass die Gesundheitsförderung kein mehrjähriges Projekt, sondern ein fester Bestandteil der Unternehmenskultur sein sollte. Zudem sollten die Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout die Gesamtgesellschaft betreffen.

Mir ist aufgefallen, dass die Grundhaltung des Menschen für die Bewältigung von Stress wichtig ist (vgl. Kapitel 2.2.3.4 Modell der Salutogenese von Antonovsky, Kapitel 2.3.5.1 Potsdamer Lehrerstudie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“). Diese Grundhaltung wird uns teilweise in unserer Kindheit schon mitgegeben. Deshalb ist Gesundheitsförderung nicht nur eine interne Angelegenheit der Schulen, Institutionen und Betriebe, sondern auch der Gesellschaft und der Politik.

Eine offene Thematisierung von Stress und Burnout an den Schulen und in der Gesellschaft ist dringend notwendig. Die Begriffe werden enttabuisiert und die Menschen für Stress und Burnout sensibilisiert. Sie erkennen, wie wichtig eine regelmässige Reflektion der eigenen Situation ist und sie lernen auf die Signale ihres Körpers zu achten.

3 METHODIK

Im folgenden Kapitel werden als Erstes die Fragestellung, die Hypothesen und die Zielsetzungen dieser Studie aufgeführt. Im Weiteren werden der Ermittlungsbereich und die Stichprobe, die Entwicklung des Instruments, die Durchführung der Datenerhebung, ethische Überlegungen und die Grenzen des Forschungsvorgehens beschrieben.

3.1 Fragestellung

Welche Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet?

Welche Massnahmen der Gesundheitsförderung werden an den Oberwalliser Primarschulen zur Vermeidung von Stress und Burnout eingesetzt?

3.2 Haupthypothesen

1 Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen wenden vielfältige Bewältigungsstrategien an.

2 Oberwalliser Primarschulen wenden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an.

3.3 Unterhypothesen

1 Aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen öfter angewendet als passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien.

2 Von den Lehrern werden nicht dieselben Bewältigungsstrategien bei Stress und Burnout angewendet wie von den Lehrerinnen.

3 Lehrpersonen, die Teilzeit arbeiten, sehen dies als Teil ihrer Bewältigungsstrategien.

4 Oberwalliser Primarschulen ergreifen einzelne Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout.

5 Von den Oberwalliser Primarschulen werden keine Strategien zur Gesundheitsförderung angewendet.

6 Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout an den Oberwalliser Primarschulen werden in erster Linie auf der persönlichen Ebene (Verhaltensprävention) und weniger auf der strukturellen und organisatorischen Ebene (Verhältnisprävention) eingesetzt.

3.4 Zielsetzungen

3.4.1 Theorie

- Mit Hilfe der theoretischen Grundlagen aufzeigen, wie Stress und Burnout entstehen.
- Aufzeigen, welche Bewältigungsstrategien die Lehrpersonen bei Stress und Burnout einsetzen.
- Mögliche Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout beschreiben.
- Die speziellen Zusammenhänge von Stress, Burnout und dem Lehrerberuf erläutern.

3.4.2 Forschung

- Bewältigungsstrategien, welche von den Lehrpersonen zur Verhinderung von Stress und Burnout eingesetzt werden, vergleichen und auswerten.
- Massnahmen zur Gesundheitsförderung von Stress und Burnout, welche von den Primarschulen eingesetzt werden, auswerten.

3.4.3 Erkenntnisse für die Praxis

- Aus den Resultaten der Untersuchung Erkenntnisse zur Optimierung der Massnahmen bei der Gesundheitsförderung von Stress und Burnout ableiten.
- Meine eigene Wahrnehmung in Bezug auf Stress und Burnout im Arbeitsalltag stärken.
- Aus den Ergebnissen Erkenntnisse und Massnahmen für die soziale Arbeit ableiten.

3.5 Forschungsvorgehen

3.5.1 Ermittlungsbereich und Stichprobe

Die vorliegende Forschung ist auf die Lehrpersonen der Oberwalliser Primarschulen beschränkt. Es wurde eine geschichtete Stichprobe²¹ gewählt. Da es praktisch in jeder Gemeinde im Oberwallis eine Primarschule hat, hätte eine Vollerhebung den Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt.

Damit die Repräsentativität für den Forschungsbereich „Oberwalliser Primarschulen“ gewährt ist, wurden jeweils drei bis vier Primarschulen pro Bezirk ausgewählt und darauf geachtet, dass sowohl grössere und kleinere Gemeinden als auch Berg- und Talgemeinden vertreten sind.

Gleichzeitig wurde von einer weiteren Studentin der HES-SO im Rahmen einer Diplomarbeit zum Thema Ernährung und Bewegung in Schulen eine Erhebung in den Oberwalliser Primarschulen durchgeführt. Da Lehrpersonen oft für Datenerhebungen angefragt werden, wurden die Auswahl der Schulen und die Planung der Datenerhebung zusammen abgesprochen.

²¹ Gemäss Beller (2004) wird für eine geschichtete Stichprobe die Population nach einem für die Untersuchung relevanten Merkmal in Gruppen aufgeteilt. Innerhalb dieser Gruppe wählt man eine Zufallsstichprobe aus, welche im Verhältnis von der Grösse, proportional zur Gruppengrösse ist.

3.5.2 Entwicklung des Instruments

Um die Fragen dieser Studie zu beantworten, wurde eine quantitative Untersuchung durchgeführt. Die Daten wurden mit Hilfe eines Fragebogens erhoben. Der Fragebogen wurde mit Hilfe des Computerprogramms Sphinx²², welches an der HES-SO installiert ist, erstellt.

Die Lehrpersonen werden neben ihrer pädagogischen Tätigkeit mit erheblichen administrativen Aufgaben belastet. Um die Lehrpersonen nicht noch zusätzlich zu strapazieren und um den Rücklauf der Fragebögen zu erhöhen, wurde ein einfacher Fragebogen mit geschlossenen Antworten erstellt. Für ergänzende Bemerkungen der Lehrpersonen wurde eine offene Frage formuliert.

Der Fragebogen wurde auf der Grundlage der Theorie und anhand der Hypothesen zusammengestellt. Zum Testen des Instruments wurden mehrere Pretests durchgeführt: mit Studenten an der HES-SO (November 2007) und mit Mitarbeitern der Vereinigung emera (Januar 2008). Ein weiterer Pretest konnte bei Lehrpersonen an der OMS St. Ursula in Brig durchgeführt werden (März 2008). Anhand dieser Pretests konnten einige Veränderungen vorgenommen werden.

Es war wichtig das Expertengespräch vor der Fertigstellung des Fragebogens durchzuführen, um eventuelle zusätzliche Informationen der Expertin Eva-Maria Millius-Imboden in dem Fragebogen berücksichtigen zu können.

3.5.3 Durchführung der Datenerhebung

Für die Clusterprobe wurden 22 Primarschulen im Oberwallis ausgewählt. Die Fragebögen wurden nach Rücksprache mit dem Schulpräsidenten, dem Schulleiter oder einer zuständigen Lehrperson verschickt. Die Anfrage wurde mehrheitlich mit Interesse aufgenommen und die angefragten Personen waren gerne bereit den Fragebogen an die Primarschullehrer weiterzuleiten. Sie konnten jedoch nicht garantieren, ob die Lehrpersonen den Fragebogen ausfüllen würden.

Die Fragebögen konnten nur an wenige Schulen nicht verschickt werden. Die Primarschule Visp nimmt keine Fragebögen mehr an, da sie überschwemmt werden von Anfragen. Als Vertreter der grossen Talgemeinden konnte Naters ausgewählt werden. Eine weitere Primarschule hat auf die telefonische Anfrage hin mitgeteilt, dass sie den Fragebogen nicht ausfüllen möchte.

Die Fragebögen mit Begleitbrief und Rückantwortcouvert wurden am 18. und am 23. April 2008 verschickt. Für diese Studie wurden insgesamt 100 Fragebögen verschickt. Es wurde jeweils ein Fragebogen pro Primarlehrperson an der jeweiligen Schule verschickt. Somit wurde an manche Schulen nur ein Fragebogen verschickt, an andere jedoch bis zu zwanzig.

3.5.4 Ethische Überlegungen

Da es sich bei der Umfrage zum Thema Stress und Burnout unter anderem um Fragen zur Gesundheit handelt, welche relativ heikel sind, wurde dem Datenschutz besondere Beachtung geschenkt. Beim Thema Stress und Burnout handelt es sich zudem um ein Tabuthema. Vielfach wird immer noch angenommen, dass eine Lehrperson, die unter Stress und Burnout leidet, ihrer Aufgabe nicht gewachsen ist.

Im Vorfeld der Datenerhebung wurde eine Orientierungsschule angefragt, einen kleinen Pretest durchzuführen. Dies wurde von den angefragten Lehrpersonen abgelehnt mit der Begründung, dass der Datenschutz zu wenig gewährt sei. Diese Rückmeldung zeigt deutlich,

²² Computerprogramm zur Erstellung von Fragebögen und zur Auswertung von Daten

wie wichtig ein sorgsamer Umgang mit den Daten ist. Um den Datenschutz zu gewährleisten wurde eine anonyme Befragung durchgeführt. Jedem Fragebogen wurde ein frankiertes Rückantwortkuvert beigelegt, damit der Absender anonym bleibt. Im Begleitschreiben wurde nochmals besonders auf den Umstand hingewiesen, dass die Befragung absolut anonym ist. In dem Begleitschreiben zum Fragebogen wurden die Lehrpersonen ausserdem auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, sich über die Ergebnisse der Studie zu informieren. Den interessierten Personen werde ich die Studie per Mail zukommen lassen. Falls das Interesse vorhanden ist, werde ich den Lehrpersonen die Forschungsarbeit in einem Vortrag vorstellen.

3.5.5 Grenzen des Forschungsvorgehens

Die vorliegende Forschungsarbeit beschränkt sich auf ausgewählte Primarschulen des Oberwallis. Sie bezieht sich auf die Fragebögen, welche von den Lehrpersonen zurückgeschickt wurden. Die Arbeit liefert somit einen kleinen Einblick in die Situation der Lehrpersonen der Oberwalliser Primarschulen in Bezug auf das Thema Stress und Burnout. Es wird alleine die Sicht der Lehrpersonen zu diesem Thema dargestellt. Die Schulleitungen wurden nicht befragt.

Einige Primarschulen sind in der Umfrage stärker vertreten, da manche Primarschulen mehr Lehrpersonen beschäftigen. Da die Umfrage anonym durchgeführt wurde, lässt sich nicht sagen, welche Primarlehrpersonen welcher Schulen geantwortet haben.

Der Fragebogen mit geschlossenen Fragen ermöglicht eine grösstmögliche Anonymität, dadurch können mehr Lehrpersonen erreicht werden.

Es muss festgehalten werden, dass die Forschende in der Auslegung der erlangten Daten nie ganz objektiv sein kann.

4 DATENANALYSE

Die erhobenen Daten wurden mit Hilfe des SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Computerprogramms, welches an der HES-SO installiert ist, ausgewertet. Das SPSS Programm ist eines der meistgenutzten Programme für die Datenanalyse in den Sozialwissenschaften. Mit Hilfe des SPSS lassen sich verschiedenste Statistiken und Diagramme erstellen. Für die vorliegende Studie wurden Deskriptive Statistiken, Häufigkeiten, Kreuztabellen und Diagramme erstellt. Das SPSS Programm wurde benutzt, da es recht benutzerfreundlich ist und gute Möglichkeiten bietet um die ausgewerteten Daten darzustellen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten Studie aufgeführt. Die Darstellung der Ergebnisse ist entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit und der Hypothesen strukturiert. Die Hypothesen werden in der Synthese (Kapitel 5) überprüft.

Als Erstes werden die Rücklaufquote und die allgemeinen Daten der Lehrpersonen aufgeführt.

Danach folgen die Angaben zum allgemeinen Stresserleben und die stressverursachenden Faktoren.

An dritter Stelle folgen die Ergebnisse betreffend Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen. Diese Ergebnisse beziehen sich auf die Haupthypothese 1 und die Unterhypothesen 1, 2 und 3.

An vierter Stelle folgen die Ergebnisse betreffend der von den Primarschulen eingesetzten Massnahmen. Diese Resultate beziehen sich auf die Haupthypothese 2 und die Unterhypothesen 4, 5 und 6.

Der Fragebogen beinhaltete eine offene Frage. Diese Frage gab den Lehrpersonen die Möglichkeit zusätzliche Bemerkungen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung an der Schule zu äussern. Einige Lehrpersonen nutzten diese Möglichkeit und die Antworten werden zum Schluss aufgeführt.

Die Mittelwerte und weitere Informationen zu den Ergebnissen sind in der Deskriptiven Statistik (Anhang D, Tabelle 1) aufgeführt. Zu einigen Fragen wurden anstelle der Tabellen Diagramme eingefügt. Die entsprechenden Tabellen werden als zusätzliche Information im Anhang D (Tabellen 2 – 42) aufgeführt.

Um zwei oder mehrere skalierte Fragen miteinander zu vergleichen werden in der vorliegenden Forschungsarbeit die Mittelwerte zu jeder Frage berechnet und anschliessend die Mittelwerte miteinander verglichen. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden keine Signifikanztests bezüglich der Mittelwertsunterschiede durchgeführt, es hätte den Rahmen dieser Diplomarbeit gesprengt. Ich habe mich auf eine beschreibende Statistik beschränkt.

Die Fragebögen waren nicht alle vollständig ausgefüllt. Bei einigen Fragebögen wurden einzelne oder mehrere Fragen nicht ausgefüllt. Es ist nicht ersichtlich, aus welchem Grund einzelne oder mehrere Fragen nicht ausgefüllt wurden. Gründe können sein, dass die Frage nicht verstanden wurde, dass keine der Antwortmöglichkeiten passend war, dass die Frage vergessen wurde, etc. Die Fragen welche nicht beantwortet wurden, werden in der Auswertung nicht berücksichtigt.

4.1 Allgemeine Daten

4.1.1 Rücklaufquote der Fragebogen

Von 100 verschickten Fragebogen wurden 59 Fragebögen rechtzeitig und ausreichend ausgefüllt zurückgeschickt.

4.1.2 Geschlechterverteilung

Von den insgesamt 59 teilnehmenden Lehrpersonen waren 37 weiblich und 22 männlich. Dies entspricht einem Verhältnis von 63 zu 37 Prozent.

4.1.3 Altersverteilung

Die Frage wurde von 1 Person nicht ausgefüllt (N=59).

Das Alter der teilnehmenden Lehrpersonen reicht von 24 bis zu 62 Jahren. Zusätzliche Tabellen mit den Informationen zum Jahrgang und zur Verteilung von Jahrgang und Geschlecht, sind im Anhang D (Tabelle 2 und 3) zu finden.

Die Altersverteilung der Stichprobe aufgeteilt nach Altersgruppen zeigt sich wie folgt:

Altersverteilung

Alter	Anzahl Lehrpersonen	Prozent
bis 29 Jahre	9	15.3%
30 – 39 Jahre	13	22.1%
40 – 49 Jahre	9	15.3%
50 – 59 Jahre	26	44.2%
Ab 60 Jahre	1	1.7%

Tabelle 1: Altersverteilung (N=59)

Die Verteilung zeigt, dass die Altersgruppe der 50 – 59jährigen am stärksten vertreten ist.

Altersverteilung nach Geschlecht

Alter	Weibliche Lehrpersonen	Männliche Lehrpersonen
bis 29 Jahre	9	
30 – 39 Jahre	10	3
40 – 49 Jahre	5	4
50 – 59 Jahre	12	15
Ab 60 Jahre	1	

Tabelle 2: Altersverteilung nach Geschlecht (N=59)

Der Vergleich zwischen den Altersgruppen und den Geschlechtern zeigt, dass keine männlichen Lehrpersonen in der jüngsten Altersgruppe vertreten sind. In der Altersgruppe der 30 – 39jährigen sind 3 Männer vertreten (10 Frauen). In der Altersgruppe der 40 – 49jährigen sind 5 Frauen vertreten und 4 Männer. In der Altersgruppe der über 50jährigen sind die Männer mit 15 Lehrpersonen stärker vertreten als die Frauen mit 12 Lehrpersonen. Anhand dieser Statistik lässt sich feststellen, dass die weiblichen Lehrpersonen, die an dieser Studie teilnahmen, im Durchschnitt jünger sind als die männlichen Lehrpersonen.

Verteilung nach Geschlecht und Jahrgang

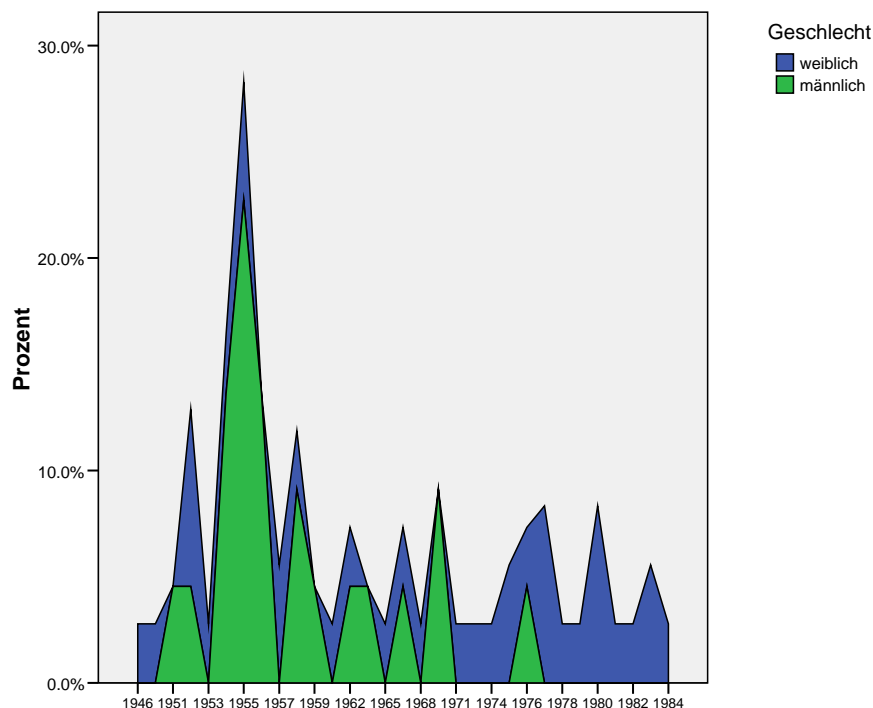


Abb.4: Verteilung nach Geschlecht und Jahrgang (N=59), weiblich N=37, männlich N=22

4.1.4 Berufserfahrung

Die Berufserfahrung der Lehrpersonen verteilt sich auf die befragten Lehrpersonen folgendermassen:

Berufserfahrung

Anzahl Jahre	Anzahl Lehrpersonen	Prozent
1 – 5	6	10.2%
6 – 10	10	16.9%
11 – 20	17	28.9%
21 – 30	14	23.7%
31 – 39	12	20.3%

Tabelle 3: Berufserfahrung (N=59)

Die Frage nach den Anzahl Jahren in der jetzigen Arbeitsstelle wurde wie folgt beantwortet:

Anzahl Jahre an jetziger Arbeitsstelle

Anzahl Jahre	Anzahl Lehrpersonen	Prozent
1 – 5	13	22%
6 – 10	18	30.5%
11 – 20	11	18.7%
21 – 30	7	11.9%
31 – 39	10	16.9%

Tabelle 4: Anzahl Jahre an jetziger Arbeitsstelle (N=59)

4.1.5 Teilzeit

Arbeiten Sie Teilzeit?

Von den befragten Personen arbeiten 39% (23 von 59 Personen) Teilzeit, was etwas mehr als einem Drittel entspricht.

Arbeitspensum		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	10%	1	1.7	4.3	4.3
	20%	1	1.7	4.3	8.7
	33%	1	1.7	4.3	13.1
	40%	2	3.4	8.7	21.8
	50%	3	5.1	13.0	34.8
	65%	2	3.4	8.7	43.5
	75%	3	5.1	13.0	56.7
	80%	5	8.5	21.7	78.2
	85%	1	1.7	4.3	82.6
	90%	4	6.8	17.4	100.0
	Gesamt	23	39.0	100.0	
Fehlend	System	36	61.0		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 5: Teilzeit (N=59)

Aus der Tabelle „Teilzeit“ ist ersichtlich wie viele Lehrpersonen (Häufigkeit) Teilzeit arbeiten und wie viel Prozent sie arbeiten (Arbeitspensum). Die Lehrpersonen arbeiten zwischen 10 – 90%. Die Mehrheit der teilzeitarbeitenden Lehrpersonen arbeitet zwischen 50 – 90%.

Würden Sie gerne Teilzeit arbeiten?

Auf die Frage „Würden Sie gerne Teilzeit arbeiten, wenn Sie könnten?“ antworteten 30.3% (10 von 33 Lehrpersonen) mit Ja und 69.7% (23 von 33 Lehrpersonen) mit Nein. 26 Personen haben die Frage nicht beantwortet. Von den 26 Personen, welche die Frage nicht beantworteten, arbeiten 23 bereits Teilzeit.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	10	16.9	30.3	30.3
	nein	23	39.0	69.7	100.0
	Gesamt	33	55.9	100.0	
Fehlend	System	26	44.1		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 6: Würden Sie gerne Teilzeit arbeiten (N=59)

Zu dieser Frage hat eine Lehrperson folgende Bemerkung hinzugefügt:

„Ich würde gerne weniger arbeiten. Eine Kollegin, welche Teilzeit arbeitet, hat mir abgeraten zu reduzieren. Sie hat gemeint, dass ich dann weniger verdienen würde um immer noch gleichviel zu arbeiten.“

Kreuztabelle: Arbeiten Sie Teilzeit * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Arbeiten sie	ja	20	3	23
Teilzeit	nein	17	19	36
Gesamt		37	22	59

Tabelle 7: Kreuztabelle: Arbeiten Sie Teilzeit * Geschlecht (N=59)

In der Kreuztabelle wird die Frage „Arbeiten Sie Teilzeit“ mit dem Geschlecht verglichen. Es ist ersichtlich wie viele Frauen und wie viele Männer Teilzeit arbeiten. Zu beachten ist, dass mehr Frauen an der Studie teilgenommen haben als Männer.

Im Geschlechtervergleich wird ersichtlich, dass 20 Frauen und 3 Männer Teilzeit arbeiten. Es arbeiten deutlich mehr Frauen Teilzeit als Männer. Bei den Frauen arbeitet mehr als Hälfte Teilzeit (20 von 37 Lehrerinnen).

4.2 Stresserleben

Im Folgenden werden die allgemeinen Fragen zum Stresserleben aufgeführt. Anschliessend wird aufgeführt, wie häufig die stressverursachenden Faktoren auftreten. Im Weiteren wird die Häufigkeit der stressverursachenden Faktoren miteinander verglichen.

4.2.1 Allgemeine Fragen zum Stresserleben

Die Fragen zum allgemeinen Stresserleben konnten mit „nie“, „selten“, „häufig“ oder „immer“ beantwortet werden. Die Fragen zum allgemeinen Stresserleben werden mit Hilfe von Diagrammen veranschaulicht. Weitere Informationen sind aus den Tabellen zu den jeweiligen Fragen ersichtlich, welche im Anhang D (Tabellen 4 – 7) zu finden sind.

Sind Sie oft gestresst?

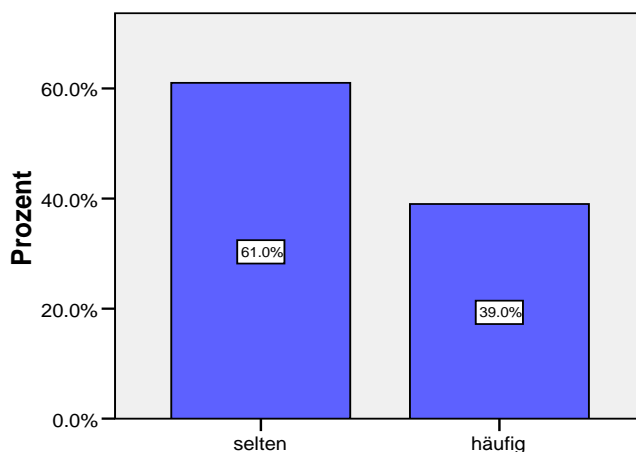


Abb. 5: Sind Sie oft gestresst? (N=59)

Die Frage „Sind Sie ein Mensch der häufig gestresst ist“, wurde von 61% der Lehrpersonen (36 von 59 Personen) mit „selten“ und von 39% (23 von 59 Personen) mit „häufig“ beantwortet. Die Frage wurde von keiner Person mit „nie“ oder mit „immer“ beantwortet. Aus der Statistik ist ersichtlich, dass mehr als ein Drittel der befragten Personen häufig gestresst sind.

Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch Stress beeinträchtigt?

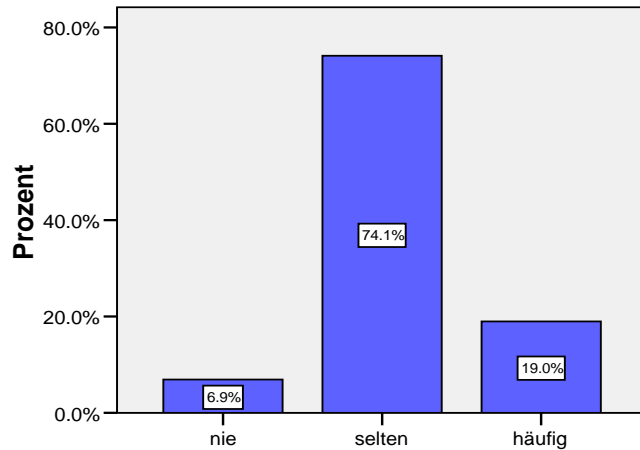


Abb 6: Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch Stress beeinträchtigt? (N=59)

Die Frage „Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch Stress beeinträchtigt“, wurde von insgesamt 58 Probanden beantwortet (N=59). 6.9% der Lehrpersonen (4 von 58 Personen) antworteten mit „nie“, 74.1% (43 von 58 Personen) mit „selten“ und 19% (11 von 58 Personen) mit „häufig“. Die Frage wurde von keiner Person mit „immer“ beantwortet. Bei über 80% der Probanden wird die Arbeit nie oder selten durch Stress beeinträchtigt.

Negative Auswirkungen auf die Gesundheit

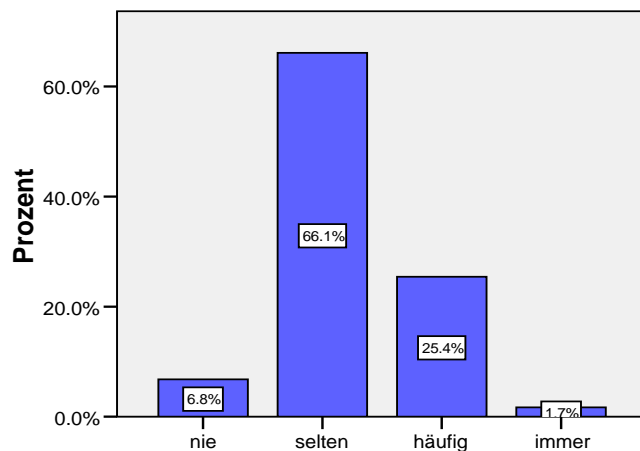


Abb. 7: Negative Auswirkungen auf die Gesundheit (N=59)

Die Frage nach negativen Auswirkungen durch Stress auf die Gesundheit wurde von 6.8% der Lehrpersonen (4 von 59 Personen) mit „nie“, von 66.1% (39 von 59 Personen) mit „selten“, von 25.4% (15 von 59 Personen) mit „häufig“ und von 1.7% (1 Person) mit „immer“ beantwortet.

Die Mehrheit der Lehrpersonen erlebt nie oder selten negative gesundheitliche Auswirkung durch Stress. Etwas mehr als ein Viertel der Lehrpersonen erleben bei Stress häufig oder immer negative Auswirkungen auf die Gesundheit.

Können Sie Ihren Stress bewältigen?

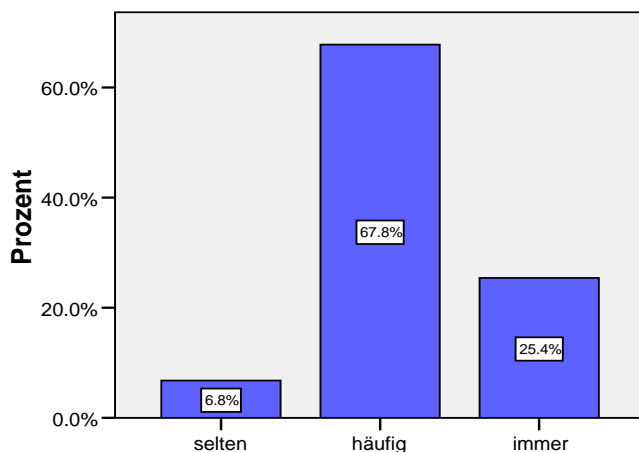


Abb. 8: Können Sie Ihren Stress bewältigen (N=59)

Die Frage „Können Sie Ihren Stress bewältigen“ wurde von 6,8 % der Lehrpersonen (4 von 59 Personen) mit „selten“ beantwortet, von 67,8 % (40 von 59 Personen) mit „häufig“ und von 25,4% (15 von 59 Personen) mit „immer“. Die Frage wurde von keiner Person mit „nie“ beantwortet.

Die Mehrzahl der Lehrpersonen (93,2%) kann ihren Stress häufig oder immer bewältigen.

4.2.2 Stressverursachende Faktoren

Die Probanden wurden gefragt, welche Faktoren bei ihnen Stress auslösen. Die Fragen konnten mit „stimmt nicht“, „stimmt wenig“, „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“ beantwortet werden. Unter der Rubrik „andere“ konnten weitere stressverursachende Faktoren aufgelistet werden.

Die Häufigkeiten und die entsprechenden Prozente zu den stressverursachenden Faktoren werden nachfolgend aufgelistet.

Stress durch hohe Stundenzahl

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	15	25.4	25.9	25.9
	stimmt wenig	10	16.9	17.2	43.1
	stimmt ziemlich	26	44.1	44.8	87.9
	stimmt sehr	7	11.9	12.1	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 8: Stress durch hohe Stundenzahl (N=59)

Die Frage wurde von einer Person nicht beantwortet (N=59). 44,8% der Lehrpersonen (26 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt ziemlich“, 12,1% (7 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt sehr“ und 43,1% (25 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt nicht“ oder „stimmt wenig“.

Stress durch Arbeitsmenge

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	6	10.2	10.5	10.5
	stimmt wenig	11	18.6	19.3	29.8
	stimmt ziemlich	31	52.5	54.4	84.2
	stimmt sehr	9	15.3	15.8	100.0
	Gesamt	57	96.6	100.0	
Fehlend	System	2	3.4		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 9: Stress durch Arbeitsmenge (N=59)

Die Frage wurde von zwei Personen nicht beantwortet (N=59). Für die Mehrzahl der Lehrpersonen wird Stress „ziemlich“ oder „sehr“ durch die Arbeitsmenge ausgelöst. 54.4% der Lehrpersonen (31 von 57 Personen) antworteten mit „stimmt ziemlich“ und 15.8% der Lehrpersonen (9 von 57 Personen) mit „stimmt sehr“. 29.8% der Lehrpersonen (17 von 57 Personen) antworteten mit „stimmt nicht“ oder mit „stimmt wenig“.

Stress durch grosse Klassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	16	27.1	27.6	27.6
	stimmt wenig	9	15.3	15.5	43.1
	stimmt ziemlich	22	37.3	37.9	81.0
	stimmt sehr	11	18.6	19.0	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 10: Stress durch grosse Klassen (N=59)

Die Frage wurde von einer Person nicht beantwortet (N=59). Für etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen wird Stress durch grosse Klassen ausgelöst. 56.9% (33 von 58 Personen) beantworteten die Frage mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“. Für 27.6 % (16 von 58 Personen) wird Stress nicht durch grosse Klassen ausgelöst. 15.5% (9 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt wenig“.

Stress durch Zeitdruck

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1.7	1.7	1.7
	stimmt wenig	21	35.6	36.2	37.9
	stimmt ziemlich	25	42.4	43.1	81.0
	stimmt sehr	11	18.6	19.0	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 11: Stress durch Zeitdruck (N=59)

Eine Person hat die Frage nicht beantwortet (N=59). Für die Mehrheit der Lehrpersonen wird Stress durch Zeitdruck ausgelöst. 62.1% der Probanden (36 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“. 36.2% (21 von 58 Personen) der Probanden antworteten mit „stimmt wenig“ und 1 Person mit „stimmt nicht“.

Stress durch eigenen Perfektionismus

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	9	15.3	15.3	15.3
	stimmt wenig	16	27.1	27.1	42.4
	stimmt ziemlich	19	32.2	32.2	74.6
	stimmt sehr	15	25.4	25.4	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 12: Stress durch eigenen Perfektionismus (N=59)

Für die Mehrzahl der Lehrpersonen wird Stress durch den eigenen Perfektionismus ausgelöst. 57.6% (34 von 59 Personen) beantworteten die Frage mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“. 42.4% der Lehrpersonen (25 von 59 Personen) beantworteten die Frage mit „stimmt nicht“ oder mit „stimmt wenig“.

Stress durch Überforderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	24	40.7	41.4	41.4
	stimmt wenig	32	54.2	55.2	96.6
	stimmt ziemlich	2	3.4	3.4	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 13: Stress durch Überforderung (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=59). Nur wenige Lehrpersonen erleben Stress durch Überforderung. 2 Personen (3.4%) beantworteten die Frage mit „stimmt ziemlich“. Die restlichen Lehrpersonen, 96.6% (56 von 58 Personen), antworteten mit „stimmt wenig“ oder mit „stimmt nicht“.

Stress durch langweilige Arbeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	43	72.9	74.1	74.1
	stimmt wenig	13	22.0	22.4	96.6
	stimmt ziemlich	2	3.4	3.4	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 14: Stress durch langweilige Arbeit (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=58). Bei der Mehrheit der Lehrpersonen wird Stress nicht oder wenig durch langweilige Arbeit ausgelöst. 96.6% (56 von 58 Personen) beantworteten die Frage mit „stimmt nicht“ oder „stimmt wenig“. 2 Personen beantworteten die Frage mit „stimmt ziemlich“.

Stress durch zu viel Routine

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	42	71.2	71.2	71.2
	stimmt wenig	12	20.3	20.3	91.5
	stimmt ziemlich	5	8.5	8.5	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 15: Stress durch zu viel Routine (N=59)

Für 71.2% der Lehrpersonen (42 von 59) wird Stress nicht durch Routine ausgelöst. 20.3% (12 von 59 Personen) antworteten mit „stimmt wenig“ und 8.5% (5 von 59 Personen) mit „stimmt ziemlich“.

Stress durch schwierige Schüler

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	6	10.2	10.3	10.3
	stimmt wenig	13	22.0	22.4	32.8
	stimmt ziemlich	22	37.3	37.9	70.7
	stimmt sehr	17	28.8	29.3	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
	Gesamt	59	100.0		

Tabelle 16: Stress durch schwierige Schüler (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=59). Die Frage wurde von der Mehrheit der Lehrpersonen, 67.2% (39 von 58 Personen) mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“ beantwortet. 32.8% der Lehrpersonen antworteten mit „stimmt nicht“ oder mit „stimmt wenig“.

Stress durch mangelnde Unterstützung Vorgesetzter

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	21	35.6	35.6	35.6
	stimmt wenig	17	28.8	28.8	64.4
	stimmt ziemlich	15	25.4	25.4	89.8
	stimmt sehr	6	10.2	10.2	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 17: Stress durch mangelnde Unterstützung Vorgesetzter (N=59)

Für 35.6% (21 von 59 Personen) wird Stress nicht durch mangelnde Unterstützung von Vorgesetzten ausgelöst. 28.8% (17 von 59 Personen) antworteten mit „stimmt wenig“. Für 35.6% (21 von 59 Personen) wird Stress „ziemlich“ oder „sehr“ durch mangelnde Unterstützung von Vorgesetzten ausgelöst.

Stress durch Spannungen und Konflikte im Team

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	29	49.2	49.2	49.2
	stimmt wenig	19	32.2	32.2	81.4
	stimmt ziemlich	8	13.6	13.6	94.9
	stimmt sehr	3	5.1	5.1	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 18: Stress durch Spannungen und Konflikte im Team (N=59)

Für die Mehrzahl der Antwortenden, 49.2% (29 von 59 Personen), wird Stress nicht durch Spannungen und Konflikte im Team ausgelöst. 32.2% (19 von 59 Personen) beantworteten die Frage mit „stimmt wenig“. 18.7% (11 von 59 Personen) beantworteten die Frage mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“. Somit wird bei weniger als einem Fünftel der Lehrpersonen Stress durch Spannungen und Konflikte im Team ausgelöst.

Stress durch schlechte strukturelle Rahmenbedingungen seitens der Schule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	21	35.6	35.6	35.6
	stimmt wenig	25	42.4	42.4	78.0
	stimmt ziemlich	10	16.9	16.9	94.9
	stimmt sehr	3	5.1	5.1	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 19: Stress durch schlechte strukturelle Rahmenbedingungen seitens der Schule (N=59)

Die Mehrzahl der Probanden empfindet keinen Stress durch schlechte strukturelle Rahmenbedingungen seitens der Schule. 78% der Antwortenden (46 von 59 Personen) antworteten mit „stimmt nicht“ oder mit „stimmt wenig“. 22% (13 von 59 Personen) empfinden Stress durch schlechte strukturelle Rahmenbedingungen seitens der Schule.

Stress durch schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	26	44.1	44.1	44.1
	stimmt wenig	23	39.0	39.0	83.1
	stimmt ziemlich	6	10.2	10.2	93.2
	stimmt sehr	4	6.8	6.8	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 20: Stress durch schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern (N=59)

Bei 44.1% (26 von 59 Personen) wird kein Stress durch die schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern ausgelöst, bei 39% (23 von 59 Personen) wird dadurch wenig Stress ausgelöst. Nur bei 17% (10 von 59 Personen) wird durch die Zusammenarbeit mit den Eltern „ziemlich“ oder „sehr“ Stress ausgelöst.

Stress wegen Image des Lehrerberufes

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	17	28.8	28.8	28.8
	stimmt wenig	23	39.0	39.0	67.8
	stimmt ziemlich	12	20.3	20.3	88.1
	stimmt sehr	7	11.9	11.9	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 21: Stress wegen Image des Lehrerberufes (N=59)

Das Image des Lehrerberufes empfinden 67.8% der Lehrpersonen (40 von 59 Personen) „nicht“ oder „wenig“ als Stressor. 32.2% der Lehrpersonen (19 von 59 Personen) empfinden das Image des Lehrerberufes als „ziemlichen“ oder „grossen“ Stressor.

Die Lehrpersonen hatten die Gelegenheit, weitere Stressoren aufzulisten. Von 7 Lehrpersonen wurden zusätzlich folgende stressauslösende Faktoren genannt:

- „Berufliche Ungewissheit, Rückgang der Schülerzahlen“
- „Zeitaufwand bis bestehende Hilfsmassnahmen greifen“
- „persönliche / private Probleme“
- „häufiger Ortswechsel innerhalb eines Tages (pädagogische Schülerhilfe)“
- „Unzufriedenheit mit der beruflichen Situation“
- „Mehrstufenklassen“
- „zu wenig klare Lernziele, keine zeitgemässen Lehrmittel“

Vergleich der stressauslösenden Faktoren

Die Mittelwerte aus den Antworten zu den stressauslösenden Faktoren werden berechnet und miteinander verglichen. Für die Berechnung des Mittelwertes werden den Antwortmöglichkeiten folgende Werte zugeordnet: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt sehr“. Je höher der Mittelwert bei einer Antwort ausfällt, desto häufiger wurde dem Faktor als stressauslösend zugestimmt.

Der Mittelwert ist in der Deskriptiven Statistik im Anhang D (Tabelle 1) ersichtlich.

Es ergibt sich folgende Reihenfolge (der Mittelwert ist in Klammer), beginnend mit dem grössten stressauslösenden Faktor:

1. Schwierige Schüler (2.86)
2. Zeitdruck (2.79)
3. Arbeitsmenge (2.75)
4. Perfektionismus (2.68)
5. Grosse Klassen (2.48)
6. Hohe Stundenzahl (2.43)
7. Image des Lehrerberufes (2.15)
8. Mangelnde Unterstützung Vorgesetzter (2.10)
9. Rahmenbedingungen seitens der Schule (1.92)
10. Schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern (1.80)
11. Spannungen und Konflikte im Team (1.75)
12. Überforderung (1.62)
13. Zu viel Routine (1.37)
14. Langweilige Arbeit (1.29)

4.3 Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen

Im Folgenden werden die Resultate zum Bewältigungsverhalten der Lehrpersonen aufgeführt. Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob sie zustimmen die aufgeführten Bewältigungsstrategien bei arbeitsbedingtem Stress anzuwenden. In einer Zusatzfrage hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit aufzuführen, welche der genannten Bewältigungsstrategien sie am häufigsten anwenden.

Zuerst werden die Resultate der Zustimmung zu den Bewältigungsstrategien aufgeführt, im Anschluss daran, die Resultate der Zusatzfrage nach der am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategie. Die Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien und die Häufigkeit der angewendeten Bewältigungsstrategien werden im Folgenden jeweils auch im Geschlechtervergleich dargestellt.

Die hier ausgewerteten Bewältigungsstrategien bilden die Indikatoren um die Haupthypothese 1 *„Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen wenden vielfältige Bewältigungsstrategien an“* und die Unterhypothese 2 *„Lehrer wenden nicht dieselben Bewältigungsstrategien bei Stress und Burnout an wie die Lehrerinnen“* zu überprüfen. Die Überprüfung der Haupthypothese 1 und der Unterhypothese 2 erfolgt anhand der Frage nach der Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien. Die Frage nach der am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategie ist als Zusatzinformation gedacht.

Indikator um die Unterhypothese 3 *„Lehrpersonen die Teilzeit arbeiten, sehen dies als Teil ihrer Bewältigungsstrategie“* zu überprüfen bildet die in diesem Kapitel ausgewertete Bewältigungsstrategie „Teilzeit arbeiten“.

Die in Kapitel 4.3.1 ausgewerteten Bewältigungsstrategien werden unterteilt in aktiv direkte, aktiv indirekte, passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien. Die so unterteilten Bewältigungsstrategien werden anhand des Mittelwertes miteinander verglichen. Sie bilden die Indikatoren für die Unterhypothese 1 *„Aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen öfter angewendet als passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien“*. Die Überprüfung der Unterhypothese 1 erfolgt anhand der Frage nach der Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien. Die Frage nach der am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategie ist als Zusatzinformation gedacht.

4.3.1 Angewendete Bewältigungsstrategien

Die Probanden wurden gefragt, welche Bewältigungsstrategien sie bei arbeitsbedingtem Stress anwenden. 15 Fragen mit ausgesuchten Bewältigungsstrategien konnten mit „stimmt nicht“, „stimmt wenig“, „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“ beantwortet werden. Unter der Rubrik „andere“ konnten weitere Bewältigungsstrategien aufgezählt werden. Für die Berechnung des Mittelwertes wurden den Antwortmöglichkeiten folgende Werte zugeordnet: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt sehr“.

Die Häufigkeiten und die entsprechenden Prozente zu den jeweiligen Bewältigungsstrategien werden anhand einer Tabelle dargestellt. Die jeweilige Bewältigungsstrategie wird zusätzlich anhand eines Balkendiagramms im Vergleich der Geschlechter dargestellt. Die ergänzenden Tabellen zu den Balkendiagrammen sind im Anhang D (Tabellen 8 – 24) ersichtlich. Aus dem Balkendiagramm sind die Antworten der Lehrpersonen im Geschlechtervergleich ersichtlich. Zu beachten ist, dass mehr Frauen an der Studie teilgenommen haben als Männer. Im Balkendiagramm wird die Häufigkeit dargestellt, es ist ersichtlich wie viele Frauen und wie viele Männer jeweils mit „stimmt nicht“, „stimmt wenig“, „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“ geantwortet haben. Um die Antworten der Männer mit den Antworten der Frauen zu vergleichen, ist die anschliessende Tabelle mit den Mittelwerten günstiger. Es werden die Mittelwerte zu den Antworten der Frauen und zu den Antworten der Männer dargestellt. Für die Berechnung des Mittelwertes wird den Antworten folgender Wert

zugeordnet: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt sehr“. Je höher der Mittelwert, desto höher ist im Durchschnitt die Zustimmung zu der angewendeten Bewältigungsstrategie.

Bewältigungsstrategie: Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt wenig	4	6.8	6.9	6.9
	stimmt ziemlich	30	50.8	51.7	58.6
	stimmt sehr	24	40.7	41.4	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 22: Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen(N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=59). 93.1% der Lehrpersonen (54 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt ziemlich“ und „stimmt sehr“ bei der Bewältigungsstrategie „Überblick über die Arbeit“. 6.8% (4 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt wenig“.

Geschlechtervergleich: Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen

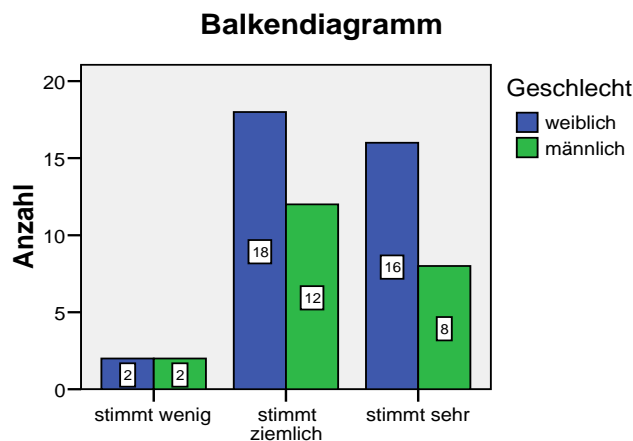


Abb. 9: Geschlechtervergleich: Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Bewältigungsstrategie „Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen“ hat bei 2 Frauen und bei 2 Männern wenig Zustimmung gefunden. Die Mehrheit der weiblichen Lehrpersonen (34 von 36 Personen) und die Mehrheit der männlichen Lehrpersonen (20 von 22 Personen) stimmen „ziemlich“ oder „sehr“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	3.39	36	.599
männlich	3.27	22	.631
Insgesamt	3.34	58	.608

Tabelle 23: Geschlechtervergleich: Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen (N=59)

Die Mehrzahl der weiblichen und der männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, sich einen Überblick über die Arbeit zu verschaffen. Die Zustimmung fällt bei den Lehrerinnen etwas höher aus als bei den Lehrern.

Bewältigungsstrategie: Gespräche suchen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	1	1.7	1.7	1.7
	stimmt wenig	15	25.4	25.4	27.1
	stimmt ziemlich	25	42.4	42.4	69.5
	stimmt sehr	18	30.5	30.5	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 24: Gespräche suchen (N=59)

27,1% der Lehrpersonen (16 von 59 Personen) suchen „nicht“ oder „wenig“ Gespräche um Stress bei der Arbeit zu bewältigen. 42,4% (25 von 59 Personen) haben mit „stimmt ziemlich“ geantwortet, 30,5% (18 von 59 Personen) haben mit „stimmt sehr“ geantwortet.

Geschlechtervergleich: Gespräche suchen

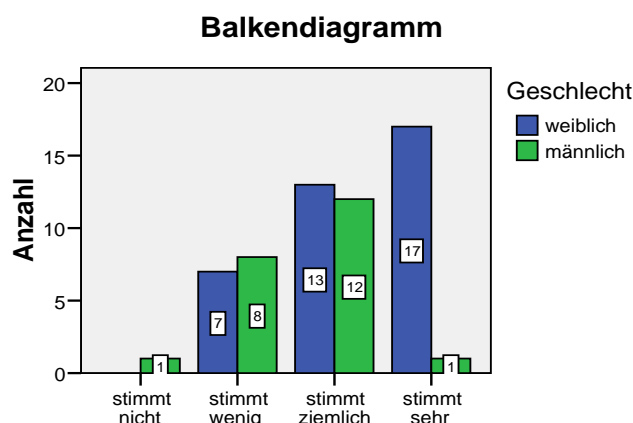


Abb. 10: Geschlechtervergleich: Gespräche suchen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Bewältigungsstrategie „Gespräche suchen“ findet bei 7 Frauen „wenig“ Zustimmung. 17 Frauen stimmten der Bewältigungsstrategie „Gespräche suchen „sehr“ zu und 13 Frauen „ziemlich“. Die Mehrheit der männlichen Lehrpersonen stimmten „ziemlich“ zu (12 von 22 Personen), 8 Lehrpersonen stimmten „wenig“ zu und je eine Lehrperson stimmt „nicht“ oder „sehr“ zu. Der grösste Unterschied in der Zustimmung bei den Geschlechtern ist bei „stimmt

sehr“ auszumachen. Die Mehrheit der Frauen antworteten mit „stimmt sehr“ im Gegensatz zu den Männern, hier antwortete 1 Person mit „stimmt sehr“.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Gespräche suchen“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standardabweichung
weiblich	3.27	37	.769
männlich	2.59	22	.666
Insgesamt	3.02	59	.799

Tabelle 25: Geschlechtervergleich: Gespräche suchen (N=59)

Gespräche sind bei den weiblichen und den männlichen Lehrpersonen hilfreich bei Stress. Die Zustimmung ist bei den Lehrerinnen mit einem Mittelwert von 3.27 höher als bei den Lehrern mit einem Mittelwert von 2.59.

Bewältigungsstrategie: Sich durch Ziele motivieren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt wenig	5	8.5	8.6	8.6
	stimmt ziemlich	37	62.7	63.8	72.4
	stimmt sehr	16	27.1	27.6	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 26: Sich durch Ziele motivieren (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=58). 8.6% der Lehrpersonen (5 von 58 Personen) motivieren sich „wenig“, indem sie sich Ziele vor Augen führen. Die Mehrheit, 91.4% der Lehrpersonen (53 von 58 Personen), motivieren sich bei Stress, indem sie sich Ziele vor Augen führen.

Geschlechtervergleich: Sich durch Ziele motivieren

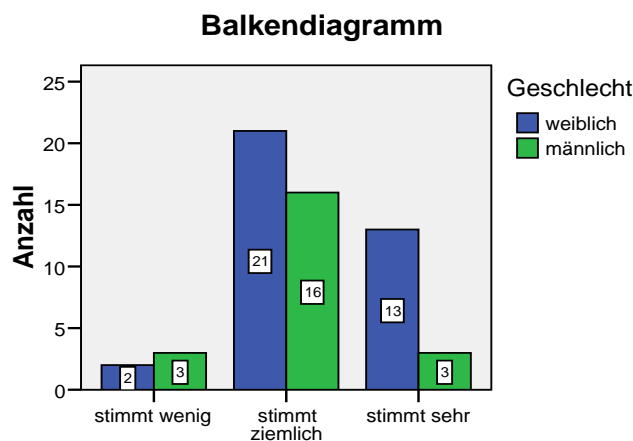


Abb. 11: Geschlechtervergleich: Sich durch Ziele motivieren (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen (21 von 36 Personen) und der männlichen (16 von 22 Personen) Lehrpersonen antworteten mit „stimmt ziemlich“. Im Unterschied zu den männlichen Lehrpersonen, wo 3 Personen mit „stimmt sehr“ antworteten, stimmen 13 weibliche Lehrpersonen der Bewältigungsstrategie „Sich durch Ziele motivieren“ „sehr“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Sich durch Ziele motivieren“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	3.31	36	.577
männlich	3.00	22	.535
Insgesamt	3.19	58	.576

Tabelle 27: Geschlechtervergleich: Sich durch Ziele motivieren (N=59)

Die Zustimmung sich bei Stress durch Ziele zu motivieren ist sowohl bei den männlichen, wie auch bei den weiblichen Lehrpersonen gross. Die Zustimmung im Vergleich der Mittelwerte ist bei den weiblichen Lehrpersonen mit 3.31 etwas höher als bei den männlichen Lehrpersonen mit 3.00.

Bewältigungsstrategie: Sich entspannen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	3.4	3.4	3.4
	stimmt wenig	17	28.8	29.3	32.8
	stimmt ziemlich	19	32.2	32.8	65.5
	stimmt sehr	20	33.9	34.5	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 28: Sich entspannen (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=58). 32.7% der Antwortenden (19 von 58 Personen) entspannen sich „nicht“ oder „wenig“ im Sinne einer Bewältigungsstrategie. Etwa zwei Drittel der Probanden (67.3%) nutzen die Bewältigungsstrategie „Sich entspannen“ „ziemlich“ oder „sehr“.

Geschlechtervergleich: Sich entspannen

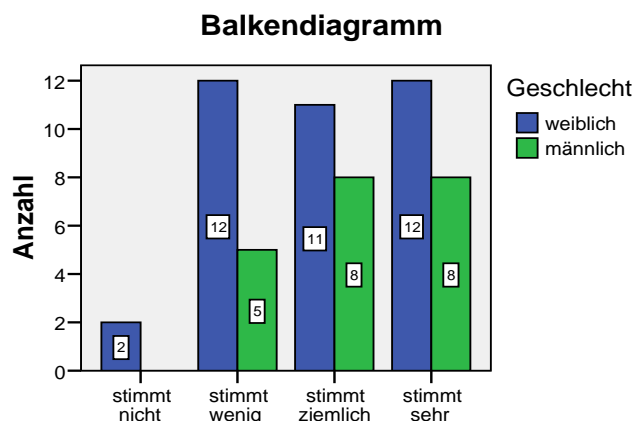


Abb. 12: Geschlechtervergleich: Sich entspannen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der männlichen Lehrpersonen (16 von 21 Personen) stimmte der Bewältigungsstrategie „Sich entspannen“ „ziemlich“ oder „sehr“ zu. Auch die Mehrheit der weiblichen Lehrpersonen stimmte der Bewältigungsstrategie „Sich entspannen“ „sehr“ oder „ziemlich“ zu. Im Gegensatz zu den Männern stimmten bei den Frauen mehr als ein Drittel (14 von 36 Personen) „nicht“ oder „wenig“ zu, bei den Männern waren es etwa ein Viertel (5 von 21 Personen).

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Sich entspannen“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	2.89	37	.936
männlich	3.14	21	.793
Insgesamt	2.98	58	.888

Tabelle 29: Geschlechtervergleich: Sich entspannen (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, sich bei Stress zu entspannen. Die Zustimmung im Mittelwert ist bei den männlichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 3.14 etwas höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 2.89.

Bewältigungsstrategie: Dampf ablassen beim Sport

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	7	11.9	12.1	12.1
	stimmt wenig	15	25.4	25.9	37.9
	stimmt ziemlich	14	23.7	24.1	62.1
	stimmt sehr	22	37.3	37.9	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 30: Dampf ablassen beim Sport (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=58). Von 38% der Lehrpersonen (22 von 58 Personen) wird Sport als Bewältigungsstrategie „nicht“ oder „wenig“ genutzt. Von 62% der Lehrpersonen (36 von 58 Personen) wird Sport „ziemlich“ oder „sehr“ als Bewältigungsstrategie eingesetzt.

Geschlechtervergleich: Dampf ablassen beim Sport

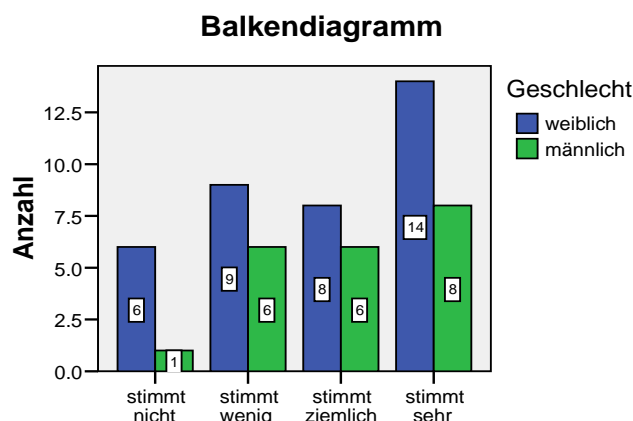


Abb. 13: Geschlechtervergleich: Dampf ablassen beim Sport (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der männlichen (14 von 21 Personen) und der weiblichen (22 von 37 Personen) Lehrpersonen stimmte „sehr“ oder „ziemlich“ zu, beim Sport Dampf abzulassen. 7 männliche und 15 weibliche Lehrpersonen stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Sport“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	2.81	37	1.126
männlich	3.00	21	.949
Insgesamt	2.88	58	1.061

Tabelle 31: Geschlechtervergleich: Dampf ablassen beim Sport (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, bei Stress Sport zu treiben. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 3 etwas höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit 2.88.

Bewältigungsstrategie: Sich einem Hobby widmen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	3	5.1	5.1	5.1
	stimmt wenig	12	20.3	20.3	25.4
	stimmt ziemlich	21	35.6	35.6	61.0
	stimmt sehr	23	39.0	39.0	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 32: Sich einem Hobby widmen (N=59)

25.4% der Antwortenden (15 von 59 Personen) widmen sich „nicht“ oder „wenig“ einem Hobby im Sinne einer Bewältigungsstrategie. 35.6% der Antwortenden (21 von 58 Personen) antworteten mit „stimmt ziemlich“ und die Mehrzahl der Antwortenden, 39% (23 von 59 Personen) antworteten mit „stimmt sehr“ auf die Bewältigungsstrategie „Hobby“.

Geschlechtervergleich: Sich einem Hobby widmen

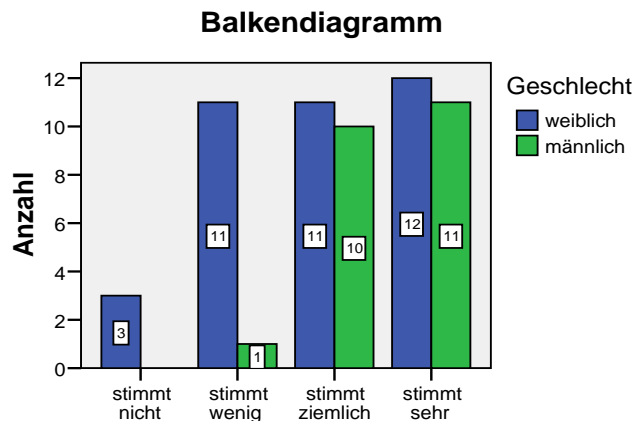


Abb. 14: Geschlechtervergleich: Sich einem Hobby widmen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der männlichen Lehrpersonen (21 von 22 Personen) stimmte „ziemlich“ oder „sehr“ zu, ein Hobby als Bewältigungsstrategie auszuüben. Auch die Mehrheit der Frauen (23 von 37 Personen) stimmte „ziemlich“ oder „sehr“ zu. Im Gegensatz zu den männlichen Lehrpersonen, stimmten mehr als ein Drittel der weiblichen Lehrpersonen „wenig“ oder „nicht“ zu. Bei den männlichen Lehrpersonen stimmte 1 Person „wenig“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Hobby“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	2.86	37	.976
männlich	3.45	22	.596
Insgesamt	3.08	59	.896

Tabelle 33: Geschlechtervergleich: Sich einem Hobby widmen (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, sich bei Stress einem Hobby zu widmen. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 3.45 deutlich höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit 2.86.

Bewältigungsstrategie: Sich etwas gönnen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	3	5.1	5.1	5.1
	stimmt wenig	21	35.6	35.6	40.7
	stimmt ziemlich	18	30.5	30.5	71.2
	stimmt sehr	17	28.8	28.8	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 34: Sich etwas gönnen (N=59)

Die Bewältigungsstrategie „Sich etwas gönnen“ wird von 40.7% der Lehrpersonen (24 von 59 Personen) „nicht“ oder „wenig“ angewendet. 59.3% der Lehrpersonen (35 von 59 Personen) wenden die Bewältigungsstrategie „ziemlich“ oder „sehr“ an.

Geschlechtervergleich: Sich etwas gönnen

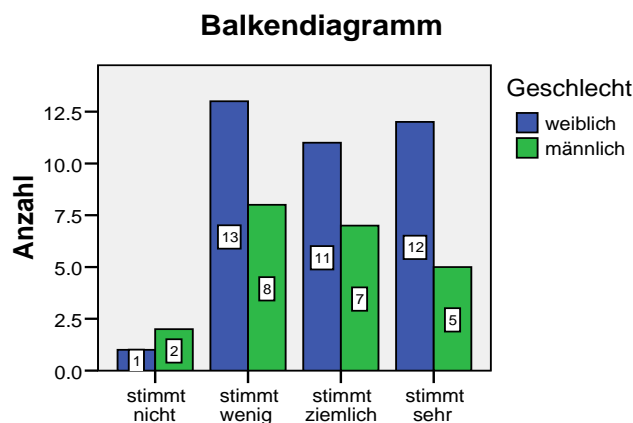


Abb. 15: Geschlechtervergleich: Sich etwas gönnen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen Lehrpersonen (23 von 37 Personen) stimmt zu, sich bei Stress etwas zu gönnen. 10 von 37 weiblichen Lehrpersonen stimmen „wenig“ oder „nicht“ zu. Bei den männlichen Lehrpersonen stimmen 12 von 22 Antwortenden zu und 10 von 22 Antwortenden „nicht“ oder „wenig“ zu. Die weiblichen Lehrpersonen stimmen im Gegensatz zu den männlichen Lehrpersonen mehr zu.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Sich etwas gönnen“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	2.92	37	.894
männlich	2.68	22	.945
Insgesamt	2.83	59	.913

Tabelle 35: Geschlechtervergleich: Sich etwas gönnen (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, sich bei Stress etwas zu gönnen. Die Zustimmung ist bei den weiblichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 2.92 etwas höher als bei den männlichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 2.68.

Bewältigungsstrategie: Krank werden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	37	62.7	62.7	62.7
	stimmt wenig	17	28.8	28.8	91.5
	stimmt ziemlich	4	6.8	6.8	98.3
	stimmt sehr	1	1.7	1.7	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 36: Krank werden (N=59)

Die Bewältigungsstrategie „Krank werden“ wird von der Mehrzahl der Antwortenden, 62.7% (37 von 59 Personen), nicht angewendet. 28.8% antworteten (17 von 59 Personen) mit „stimmt wenig“, 6.8 % (4 Personen) mit „stimmt ziemlich“, 1.7% (1 Person) mit „stimmt sehr“.

Geschlechtervergleich: Krank werden

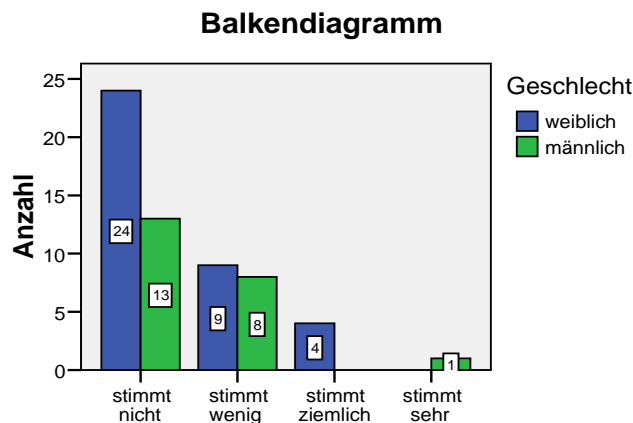


Abb. 16: Geschlechtervergleich: Krank werden (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen Lehrpersonen (33 von 37 Personen) stimmt „nicht“ oder „wenig“ zu, bei Stress krank zu werden. 4 weibliche Lehrpersonen stimmten „ziemlich“ zu. Bei den männlichen Antwortenden stimmten die meisten (21 von 22 Personen) „nicht“ oder „wenig“ zu. 1 männliche Lehrperson antwortete mit „stimmt sehr“.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Krank werden“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	1.46	37	.691
männlich	1.50	22	.740
Insgesamt	1.47	59	.704

Tabelle 37 Geschlechtervergleich: Krank werden (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie nicht hilfreich ist, bei Stress krank zu werden. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 1.50 knapp höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit 1.46.

Bewältigungsstrategie: Medikamente konsumieren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	54	91.5	91.5	91.5
	stimmt wenig	3	5.1	5.1	96.6
	stimmt sehr	2	3.4	3.4	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 38: Medikamente konsumieren (N=59)

91.5% der Lehrpersonen (54 von 59 Personen) konsumieren bei Stress keine Medikamente. 5.1% (3 von 59 Personen) konsumieren wenige Medikamente und 3.4% (2 von 59 Personen) stimmen „sehr“ zu, Medikamente zu konsumieren.

Geschlechtervergleich: Medikamente konsumieren

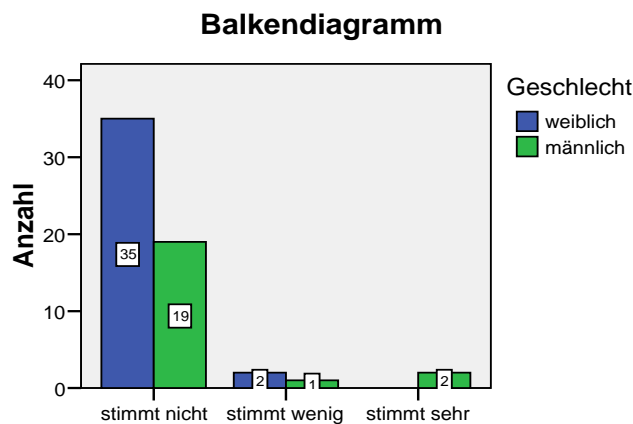


Abb. 17: Geschlechtervergleich: Medikamente konsumieren (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen (35 von 37 Personen) und der männlichen (19 von 22 Personen) stimmten „nicht“ zu, Medikamente bei Stress zu konsumieren. Bei den Frauen stimmten 2 Lehrpersonen „wenig“ zu, bei den Männern stimmten 2 Lehrpersonen „sehr“ und 1 Lehrperson „wenig“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Medikamente konsumieren“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standardabweichung
weiblich	1.05	37	.229
männlich	1.32	22	.894
Insgesamt	1.15	59	.582

Tabelle 39: Geschlechtervergleich: Medikamente konsumieren (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie nicht hilfreich ist, bei Stress Medikamente zu konsumieren. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 1.32 etwas höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit 1.05.

Bewältigungsstrategie: Die stresshafte Situation verlassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	18	30.5	30.5	30.5
	stimmt wenig	26	44.1	44.1	74.6
	stimmt ziemlich	12	20.3	20.3	94.9
	stimmt sehr	3	5.1	5.1	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 40: Die stresshafte Situation verlassen (N=59)

74.6% der antwortenden Lehrpersonen (44 von 59 Personen) verlassen „nicht“ oder „wenig“ die stresshafte Situation. 25.4% der antwortenden Lehrpersonen (15 von 59 Personen) verlassen „ziemlich“ oder „sehr“ oft die stresshafte Situation.

Geschlechtervergleich: Die stresshafte Situation verlassen

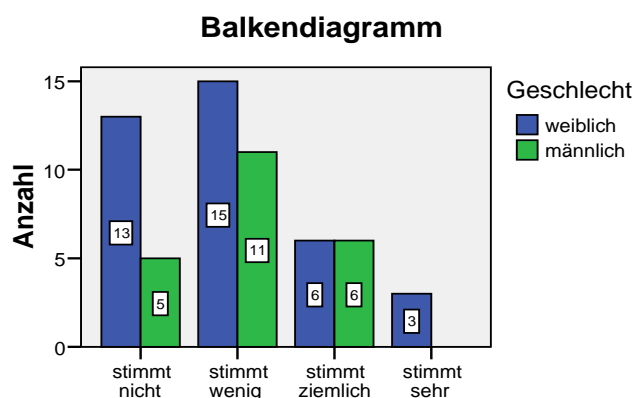


Abb. 18: Geschlechtervergleich: Die stresshafte Situation verlassen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

28 von 37 weiblichen Lehrpersonen stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu, die stresshafte Situation zu verlassen. Etwa ein Viertel der weiblichen Lehrpersonen (9 von 37 Personen) stimmten „ziemlich“ oder „sehr“ zu. Bei den männlichen Lehrpersonen stimmten 16 von 22 Antwortenden „nicht“ oder „wenig“ zu, die stresshafte Situation zu verlassen. Etwas weniger als ein Drittel der männlichen Lehrpersonen (6 von 22 Personen) stimmten „ziemlich“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Stresshafte Situation verlassen“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	1.97	37	.928
männlich	2.05	22	.722
Insgesamt	2.00	59	.851

Tabelle 41: Geschlechtervergleich: Die stresshafte Situation verlassen (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie wenig hilfreich ist, die stresshafte Situation zu verlassen. Die Zustimmung ist bei den männlichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 2.05 etwas höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 1.97.

Bewältigungsstrategie: Die stresshaften Elemente vermeiden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	6	10.2	10.2	10.2
	stimmt wenig	25	42.4	42.4	52.5
	stimmt ziemlich	20	33.9	33.9	86.4
	stimmt sehr	8	13.6	13.6	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 42: Die stresshaften Elemente vermeiden (N=59)

Die Bewältigungsstrategie „Stresshafte Elemente vermeiden“ wird von etwas mehr als der Hälfte der Probanden, 52.6% (31 von 59 Personen), „nicht“ oder „wenig“ angewendet. Die andere Hälfte, 47.5% der Antwortenden (28 von 59 Personen), wenden die Bewältigungsstrategie „ziemlich“ oder „sehr“ an.

Geschlechtervergleich: Die stresshaften Elemente vermeiden

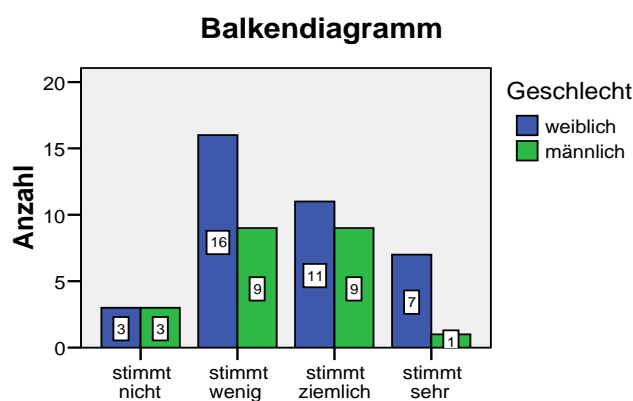


Abb. 19: Geschlechtervergleich: Die stresshaften Elemente vermeiden (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Etwas mehr als die Hälfte der weiblichen Lehrpersonen (19 von 37 Personen) stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu, die stresshaften Elemente zu vermeiden. 18 von 37 weiblichen Lehrpersonen stimmten „ziemlich“ oder „sehr“ zu. 12 von 22 männlichen Lehrpersonen stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu, 10 von 22 männlichen Lehrpersonen stimmten „sehr“ oder „ziemlich“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Stresshafte Elemente vermeiden“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	2.59	37	.896
männlich	2.36	22	.790
Insgesamt	2.51	59	.858

Tabelle 43: Geschlechtervergleich: Die stresshaften Elemente vermeiden (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie eher wenig hilfreich ist, die stresshaften Elemente der Situation zu vermeiden. Die Zustimmung bei den weiblichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 2.59 höher als bei den männlichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 2.36.

Bewältigungsstrategie: Zu wissen, dass Sie die Situation meistern

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt wenig	7	11.9	11.9	11.9
	stimmt ziemlich	33	55.9	55.9	67.8
	stimmt sehr	19	32.2	32.2	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 44: Zu wissen, dass Sie die Situation meistern (N=59)

Nur 11.9% der Lehrpersonen (7 von 59 Personen) antworteten mit „stimmt wenig“. Die Mehrzahl der Lehrpersonen, 55.9% (33 von 59 Personen) antwortete mit „stimmt ziemlich“, 32.2% der Lehrpersonen (19 von 59 Personen) antworteten mit „stimmt sehr“.

Geschlechtervergleich: Zu wissen, dass Sie die Situation meistern

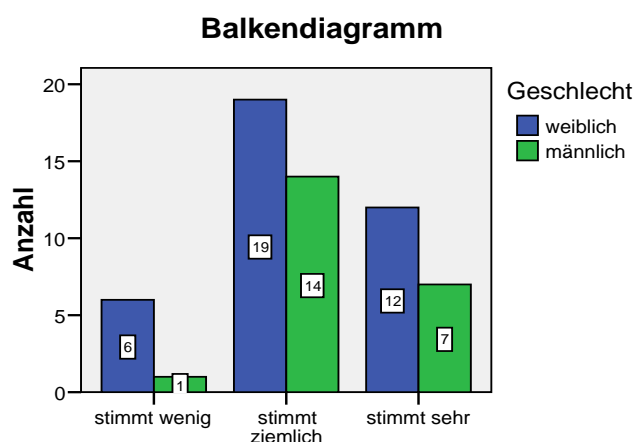


Abb. 20: Geschlechtervergleich: Zu wissen, dass Sie die Situation meistern (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Bis auf 1 Lehrperson stimmten die männlichen Lehrpersonen (21 von 22 Personen) „ziemlich“ oder „sehr“ zu, dass es ihnen bei Stress hilft, zu wissen, dass sie die Situation meistern. Bei den weiblichen Lehrpersonen stimmten 31 von 37 Personen zu. 6 von 37 weiblichen Lehrpersonen stimmten „wenig“ zu, dass es ihnen hilft, zu wissen, dass sie die Situation meistern.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Zu wissen, dass Sie die Situation meistern“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	3.16	37	.688
männlich	3.27	22	.550
Insgesamt	3.20	59	.637

Tabelle 45: Geschlechtervergleich: Zu wissen, dass Sie die Situation meistern (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, zu wissen, dass sie die Situation meistern. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 3.27 etwas höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 3.16.

Bewältigungsstrategie: Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	2	3.4	3.4	3.4
	stimmt wenig	5	8.5	8.5	11.9
	stimmt ziemlich	35	59.3	59.3	71.2
	stimmt sehr	17	28.8	28.8	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 46: Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist (N=59)

Die Mehrzahl der Antwortenden, 88.1% (52 von 59 Personen), wenden die Bewältigungsstrategie „Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist“ „ziemlich“ und „sehr“ an. 3.4% der Lehrpersonen (2 von 59 Personen) wenden die Bewältigungsstrategie „nicht“ an und 8.5% der Lehrpersonen (fünf von 59 Personen) wenden die Bewältigungsstrategie „wenig“ an.

Geschlechtervergleich: Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist

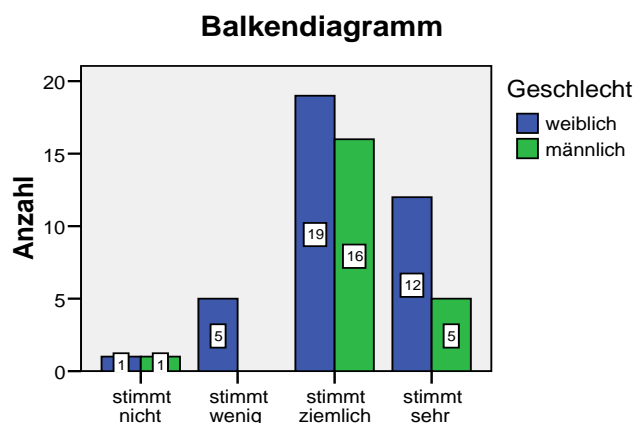


Abb. 21: Geschlechtervergleich: Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen (31 von 37 Personen) und der männlichen (21 von 22 Personen) Lehrpersonen stimmt „ziemlich“ oder „sehr“ zu, dass es hilfreich ist, zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist. Bei den Frauen stimmten 5 Lehrpersonen „wenig“ und 1 Lehrperson „nicht“ zu, bei den Männern stimmte 1 Lehrperson „nicht“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Zu wissen, dass die Belastung vorübergehen ist“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	3.14	37	.751
männlich	3.14	22	.640
Insgesamt	3.14	59	.706

Tabelle 47: Geschlechtervergleich: Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist. Die Zustimmung bei den weiblichen und den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 3.14 gleich.

Bewältigungsstrategie: Sich von anderen Personen zurückziehen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	23	39.0	39.0	39.0
	stimmt wenig	22	37.3	37.3	76.3
	stimmt ziemlich	12	20.3	20.3	96.6
	stimmt sehr	2	3.4	3.4	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 48: Sich von anderen Personen zurückziehen (N=59)

76.3% der Probanden (45 von 59 Personen) ziehen sich „nicht“ oder „wenig“ von anderen Personen zurück, wenn Sie Stress während der Arbeit erleben. 23.7% der Probanden (14 von 59 Personen) ziehen sich „ziemlich“ oder „sehr“ von anderen Personen zurück.

Geschlechtervergleich: Sich von anderen Personen zurückziehen

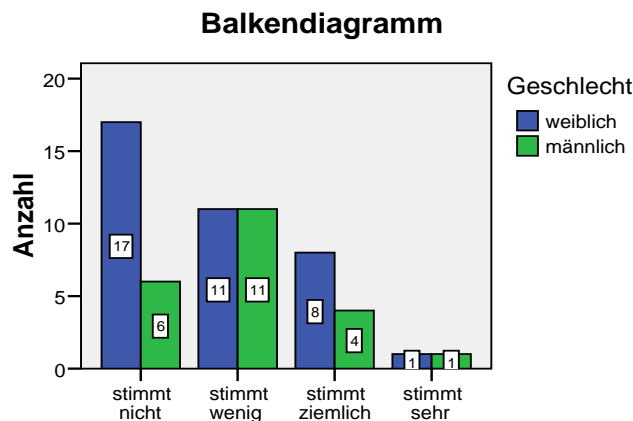


Abb. 22: Geschlechtervergleich: Sich von anderen Personen zurückziehen (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen Lehrpersonen (28 von 37 Personen) stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu sich bei Stress zurückzuziehen. 8 Lehrerinnen stimmten „ziemlich“ zu und 1 Lehrerin stimmte „sehr“ zu. Bei den männlichen Lehrpersonen stimmten 17 von 22 Personen „nicht“ oder „wenig“ zu, 4 männliche Lehrpersonen stimmten „ziemlich“ zu und 1 Lehrperson stimmte „sehr“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter der Bewältigungsstrategie „Sich zurückziehen“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	1.81	37	.877
männlich	2.00	22	.816
Insgesamt	1.88	59	.853

Tabelle 49: Geschlechtervergleich: Sich von anderen Personen zurückziehen (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie nicht hilfreich ist, sich bei Stress von anderen Personen zurückzuziehen. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 2 höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 1.81.

Bewältigungsstrategie: Vermehrt Genussmittel konsumieren

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	30	50.8	50.8	50.8
	stimmt wenig	19	32.2	32.2	83.1
	stimmt ziemlich	5	8.5	8.5	91.5
	stimmt sehr	5	8.5	8.5	100.0
	Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 50: Vermehrt Genussmittel konsumieren (N=59)

90% der Antwortenden (49 von 59 Personen) konsumieren „nicht“ oder „wenig“ Genussmittel wenn sie Stress während der Arbeit erleben. 10% (10 von 59 Personen) konsumieren „ziemlich“ oder „sehr“ Genussmittel wenn sie Stress während der Arbeit erleben.

Geschlechtervergleich: Vermehrt Genussmittel konsumieren

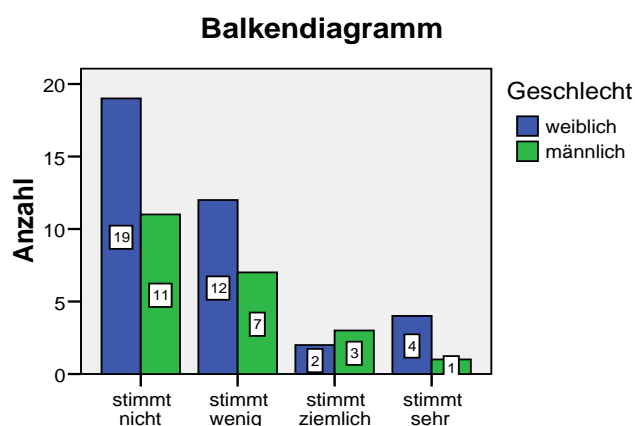


Abb. 23: Geschlechtervergleich: Vermehrt Genussmittel konsumieren (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrheit der weiblichen (31 von 37 Personen) und der männlichen (18 von 22 Personen) stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu, bei Stress vermehrt Genussmittel zu konsumieren. Im Gegensatz zu den männlichen Lehrpersonen stimmten bei den weiblichen Lehrpersonen 4 Personen „sehr“ zu, bei den männlichen Lehrpersonen stimmte 1 Person „sehr“ zu.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Vermehrt Genussmittel konsumieren“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standardabweichung
weiblich	1.76	37	.983
männlich	1.73	22	.883
Insgesamt	1.75	59	.939

Tabelle 51: Geschlechtervergleich: Vermehrt Genussmittel konsumieren (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie nicht hilfreich ist, bei Stress vermehrt Genussmittel zu konsumieren. Die Zustimmung bei den weiblichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 1.76 etwas höher als bei den männlichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 1.73.

Bewältigungsstrategie: Teilzeit arbeiten

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
stimmt nicht	35	59.3	59.3	59.3
stimmt wenig	5	8.5	8.5	67.8
stimmt ziemlich	8	13.6	13.6	81.4
stimmt sehr	11	18.6	18.6	100.0
Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 52: Teilzeit arbeiten (N=59)

Die Mehrzahl der Antwortenden, 59.3% (35 von 59 Personen), wendet Teilzeitarbeit nicht als Bewältigungsstrategie an. 8.5% der Antwortenden (5 von 59 Personen) stimmen „wenig“ zu, Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie anzuwenden. 13.6% (8 von 59 Personen) stimmen „ziemlich“ zu, Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie anzuwenden und 18.6% (11 von 59 Personen) stimmen „sehr“ zu, Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie anzuwenden.

In der folgenden Kreuztabelle wird die Frage „Arbeiten Sie Teilzeit“ mit der Frage „Wenden Sie Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie an“ verglichen. Aus der Kreuztabelle ist ersichtlich, wie die Lehrpersonen, die Teilzeit arbeiten, antworteten und wie Lehrpersonen, welche nicht Teilzeit arbeiten, antworteten.

		Arbeiten sie Teilzeit		
		ja	nein	Gesamt
BS: Teilzeit arbeiten	stimmt nicht	3	32	35
	stimmt wenig	3	2	5
	stimmt ziemlich	6	2	8
	stimmt sehr	11	0	11
Gesamt		23	36	59

Tabelle 53 Kreuztabelle: Arbeiten sie Teilzeit * Teilzeit als Bewältigungsstrategie (N=59)

23 Lehrpersonen arbeiten Teilzeit. Davon sehen 11 Lehrpersonen Teilzeitarbeit „sehr“ als Bewältigungsstrategie, 6 als „ziemlich“, je 3 als „wenig“ oder „nicht“. Von den 36 Lehrpersonen die nicht Teilzeit arbeiten, sehen je 2 Lehrpersonen die Teilzeitarbeit „wenig“ oder „ziemlich“ als Bewältigungsstrategie, die restlichen 32 sehen die Teilzeitarbeit „nicht“ als Bewältigungsstrategie.

Geschlechtervergleich: Teilzeit

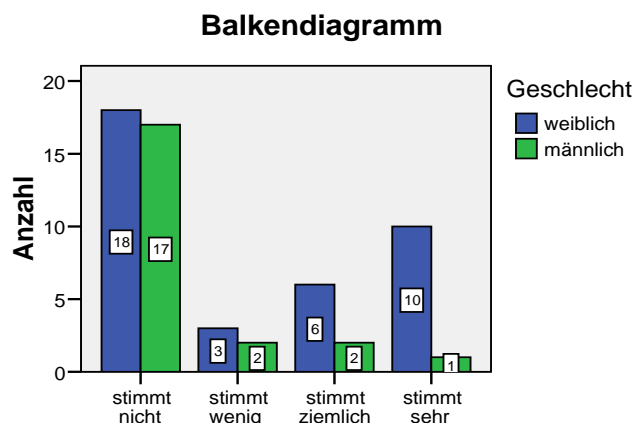


Abb. 24: Geschlechtervergleich: Teilzeit (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

16 von 37 weiblichen Lehrpersonen stimmten „sehr“ oder „ziemlich“ zu, die Bewältigungsstrategie „Teilzeit“ anzuwenden. Bei den männlichen Lehrpersonen stimmten 3 von 22 Personen „sehr“ oder „ziemlich“ zu, Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie anzuwenden.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Teilzeit arbeiten“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard- abweichung
weiblich	2.22	37	1.315
männlich	1.41	22	.854
Insgesamt	1.92	59	1.222

Tabelle 54: Geschlechtervergleich: Teilzeit arbeiten (N=59)

Die weiblichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie hilfreich ist, Teilzeit zu arbeiten. Die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie nicht hilfreich ist, Teilzeit zu arbeiten. Die Zustimmung bei den weiblichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 2.22 deutlich höher als bei den männlichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 1.41.

Bewältigungsstrategie: Sich mit der Situation abfinden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	stimmt nicht	18	30.5	31.0	31.0
	stimmt wenig	21	35.6	36.2	67.2
	stimmt ziemlich	13	22.0	22.4	89.7
	stimmt sehr	6	10.2	10.3	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 55: Sich mit der Situation abfinden (N=59)

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=58). Die Mehrzahl der Antwortenden, 67.2% (39 von 58 Personen) wendet die Bewältigungsstrategie „Sich mit der Situation abfinden“ „nicht“ oder „wenig“ an. 22.4% (13 von 58 Personen) wenden die Bewältigungsstrategie „ziemlich“ an und 10.3% (6 von 58 Personen) wenden die Bewältigungsstrategie „sehr“ an.

Geschlechtervergleich: Sich mit der Situation abfinden

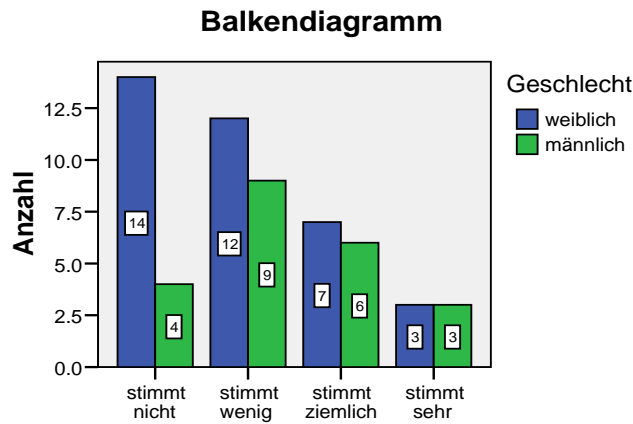


Abb. 25: Geschlechtervergleich: Sich mit der Situation abfinden (N=59)
weiblich N=37, männlich N=22

Die Mehrzahl der weiblichen Lehrpersonen (26 von 36 Personen) stimmten „nicht“ oder „wenig“ zu, dass sie sich bei Stress mit der Situation abfinden. Bei den männlichen Lehrpersonen stimmten 13 von 22 Personen „nicht“ oder „wenig“ zu. Bei den weiblichen Lehrpersonen stimmen deutlich mehr als die Hälfte nicht zu, bei den männlichen Lehrpersonen wenig mehr als die Hälfte.

Der Vergleich der Geschlechter bei der Bewältigungsstrategie „Sich mit der Situation abfinden“ ergibt im Mittelwert folgendes Resultat:

Geschlecht	Mittelwert	N	Standard-abweichung
weiblich	1.97	36	.971
männlich	2.36	22	.953
Insgesamt	2.12	58	.975

Tabelle 56: Geschlechtervergleich: Sich mit der Situation abfinden (N=59)

Die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen antworteten, dass es für sie eher wenig hilfreich ist, sich bei Stress mit der Situation abzufinden. Die Zustimmung bei den männlichen Lehrpersonen ist mit einem Mittelwert von 2.36 höher als bei den weiblichen Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 1.97.

Vergleich der angewendeten Bewältigungsstrategien

Im Folgenden wird die Zustimmung zu den Bewältigungsstrategien, welche die Lehrpersonen bei Stress anwenden, miteinander verglichen. Der Vergleich erfolgt unabhängig vom Geschlecht. Für den Vergleich werden die Mittelwerte aus den Antworten zu den angewendeten Bewältigungsstrategien berechnet. Für die Berechnung des Mittelwertes wird den Antwortmöglichkeiten folgender Wert zugeordnet: 1 = „stimmt nicht“, 2 = „stimmt wenig“, 3 = „stimmt ziemlich“, 4 = „stimmt sehr“. Der Mittelwert ist in der Deskriptiven Statistik im Anhang F „Zusätzliche Tabellen“ ersichtlich. Je höher der Mittelwert, desto höher ist im Durchschnitt die Zustimmung zu der angewendeten Bewältigungsstrategie.

Es ergibt sich folgende Reihenfolge (Mittelwert in Klammer), beginnend mit der höchsten Zustimmung für die Bewältigungsstrategie:

1. Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen (3.35)
2. Sich motivieren, indem Sie sich Ziele vor Augen führen (3.2)
3. Zu wissen, dass Sie die Situation meistern können (3.18)
4. Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist (3.11)
5. Sich einem Hobby widmen (3.09)
6. Gespräche suchen (3.02)
7. Sich entspannen (2.98)
8. Dampf ablassen beim Sport (2.91)
9. Sich etwas gönnen (2.85)
10. Die stresshaften Elemente der Situation vermeiden (2.51)
11. Sich mit der Situation abfinden (2.13)
12. Die stresshafte Situation verlassen (2.02)
13. Teilzeit arbeiten (1.95)
14. Sich von anderen Personen zurückziehen (1.87)
15. Vermehrt Genussmittel konsumieren (1.69)
16. Krank werden (1.45)
17. Medikamente konsumieren (1.16)

Geschlechtervergleich: Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien

Im Folgenden wird die Zustimmung zu den Bewältigungsstrategien, welche die Lehrpersonen bei Stress anwenden, im Geschlechtervergleich dargestellt.

In der folgenden Abbildung ist die Reihenfolge der Zustimmung hinsichtlich der angewendeten Bewältigungsstrategien im Geschlechtervergleich (Mittelwert in Klammern) ersichtlich. Die Linien heben die Bewältigungsstrategien mit den grössten Unterschieden in der Zustimmung hervor.

Weibliche Lehrpersonen	Männliche Lehrpersonen
1. Überblick über Arbeit (3.39)	1. Hobby (3.45)
2. Motivieren durch Ziele (3.31)	2. Überblick über Arbeit (3.27)
3. Gespräche (3.27)	2. Situation meistern (3.27)
4. Situation meistern (3.16)	4. Sich entspannen (3.14)
5. Belastung ist vorübergehend (3.14)	4. Belastung ist vorübergehend (3.14)
6. Sich etwas gönnen (2.92)	6. Motivieren durch Ziele (3.00)
7. Sich entspannen (2.89)	6. Sport (3.00)
8. Hobby (2.86)	8. Sich etwas gönnen (2.68)
9. Sport (2.81)	9. Gespräche (2.59)
10. Stresshafte Elemente vermeiden (2.59)	10. Stresshafte Elemente vermeiden (2.36)
11. Teilzeit arbeiten (2.22)	10. Mit Situation abfinden (2.36)
12. Stresshafte Situation verlassen (1.97)	12. Stresshafte Situation verlassen (2.05)
13. Mit Situation abfinden (1.97)	13. Zurückziehen (2.00)
14. Zurückziehen (1.81)	14. Genussmittel konsumieren (1.73)
15. Genussmittel konsumieren (1.76)	15. Krank werden (1.50)
16. Krank werden (1.46)	16. Teilzeit arbeiten (1.41)
17. Medikamente konsumieren (1.05)	17. Medikamente konsumieren (1.32)

Abb. 26: Geschlechtervergleich: Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien

Die grössten Unterschiede bei der Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien zeigen sich bei den Bewältigungsstrategien „Hobby“, „Sich motivieren durch Ziele“, „Gespräche führen“ und „Teilzeit arbeiten“.

Weitere Bewältigungsstrategien

Unter der Frage 39 hatten die Probanden die Möglichkeit weitere Bewältigungsstrategien aufzulisten. Folgende Bewältigungsstrategien wurden genannt:

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Supervision	1	1.7	16.7	16.7
	Gleichgültigkeit	1	1.7	16.7	33.3
	Atemübungen, Körperbewegungen	1	1.7	16.7	50.0
	Arbeit nacheinander erledigen	1	1.7	16.7	66.7
	Musik hören, Beten, Atmen	1	1.7	16.7	83.3
	genügend Schlaf	1	1.7	16.7	100.0
	Gesamt	6	10.2	100.0	
Fehlend	System	53	89.8		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 57: Weitere Bewältigungsstrategien (N=59)

Diese Möglichkeit wurde von insgesamt 6 Probanden genutzt. Aufgelistet wurden Supervision, Gleichgültigkeit, Arbeit nacheinander erledigen, genügend Schlafen. Von einer Person wurden drei mögliche weitere Bewältigungsstrategien aufgelistet: Musik hören, Beten und Atmen.

4.3.2 Häufigste Bewältigungsstrategien

Im Anschluss an die Frage, welche Bewältigungsstrategien sie anwenden, konnten die Lehrpersonen in einer Zusatzfrage angeben, welche der oben genannten Bewältigungsstrategien sie am häufigsten anwenden. Die Probanden hatten die Möglichkeit bis zu drei Bewältigungsstrategien aufzulisten. Die detaillierten Tabellen zu dieser Frage sind im Anhang D (Tabellen 25 – 32) ersichtlich.

48 Lehrpersonen haben die Frage beantwortet. Davon haben 41 Lehrpersonen die zwei häufigsten Bewältigungsstrategien aufgeführt und 39 Lehrpersonen haben die drei häufigsten Bewältigungsstrategien aufgeführt.

Die Reihenfolge der am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategien sieht folgendermassen aus (Klammer: Anzahl Nennungen):

1. Dampf ablassen beim Sport (17)
2. Sich motivieren, indem Sie sich Ziele vor Augen halten (16)
3. Sich einem Hobby widmen (16)
4. Gespräche führen (15)
5. Sich entspannen (14)
6. Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen (13)
7. Sich etwas gönnen (11)
8. Zu wissen, dass Sie die Situation meistern (5)
9. Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist (5)
10. Genussmittel konsumieren (4)
11. Sich mit der Situation abfinden (3)

Je einmal genannt wurden folgende Bewältigungsstrategien:

- Sich zurückziehen
- Teilzeit arbeiten
- Atemübungen, Körperbewegungen
- Arbeit nacheinander erledigen
- Stress verlassen
- Stresselemente vermeiden
- Supervision

Im Geschlechtervergleich werden von den weiblichen bzw. den männlichen Lehrpersonen folgende drei Bewältigungsstrategien am häufigsten angewendet (Klammer: Anzahl Nennungen):

Weibliche Lehrpersonen

1. Sich motivieren (13)
2. Gespräche suchen (12)
3. Sport (10)

Männliche Lehrpersonen

1. Hobby (8)
2. Sport (7)
3. Entspannen (7)

4.3.3 Vergleich der aktiv direkten, aktiv indirekten, passiv direkten und passiv indirekten Bewältigungsstrategien

Die in Kapitel 4.2.3.1 ausgewerteten Bewältigungsstrategien (Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien) werden unterteilt in aktiv direkte, aktiv indirekte, passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien. Die Zustimmung zu der angewendeten Bewältigungsstrategie wird anhand des Mittelwertes verglichen.

Aktiv direkte Bewältigungsstrategien

Zu den aktiv direkten Bewältigungsstrategien zählen folgende Bewältigungsstrategien:

- Überblick über die Arbeit verschaffen
- Sich motivieren durch Ziele
- Zu wissen, dass Sie die Situation meistern
- Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist
- Teilzeit arbeiten

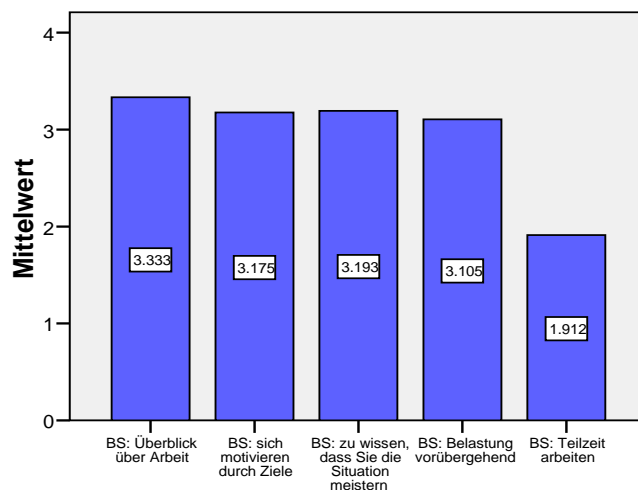


Abb.27: Aktiv direkte Bewältigungsstrategien (N=59)

Der Vergleich der Mittelwerte der aktiv direkten Bewältigungsstrategien ergibt folgendes Bild:

- | | |
|--|-------|
| ▪ Überblick über die Arbeit verschaffen: | 3.34 |
| ▪ Zu wissen, dass Sie die Situation meistern: | 3.20 |
| ▪ Sich motivieren durch Ziele: | 3.19 |
| ▪ Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist: | 3.14 |
| ▪ Teilzeit arbeiten: | 1.92 |
| ▪ Durchschnitt der Mittelwerte: | 2.958 |

Mit Ausnahme von „Teilzeit arbeiten“ werden die aktiv direkten Bewältigungsstrategien im Durchschnitt beim Erleben von Stress während der Arbeit ziemlich häufig angewendet. Der Durchschnitt der Mittelwerte ohne die Bewältigungsstrategie „Teilzeit arbeiten“ ergibt 3.217, was höher ist als der Durchschnitt mit „Teilzeit arbeiten“. Ein Mittelwert von über 3 bedeutet, dass die Antwort der Lehrpersonen im Durchschnitt zwischen „stimmt ziemlich“ und „stimmt sehr“ liegt.

Aktiv indirekte Bewältigungsstrategien

Zu den aktiv indirekten Bewältigungsstrategien zählen folgende Bewältigungsstrategien:

- Gespräche suchen
- Sich entspannen
- Sport
- Hobbys
- Sich etwas gönnen

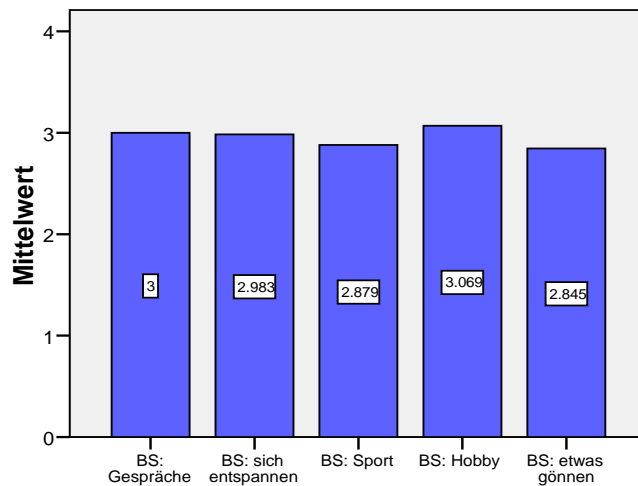


Abb. 28: Aktiv indirekte Bewältigungsstrategien (N=59)

Der Vergleich der Mittelwerte der aktiv indirekten Bewältigungsstrategien ergibt folgendes Bild:

- Hobbys: 3.069
- Gespräche suchen: 3
- Sich entspannen: 2.983
- Sport: 2.879
- Sich etwas gönnen: 2.845
- Durchschnitt der Mittelwerte: 2.955

Die Mittelwerte der aktiv indirekten Bewältigungsstrategien liegen recht nahe beieinander. Im Durchschnitt werden die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien angewendet, der Durchschnitt liegt knapp unter „stimmt ziemlich“.

Passiv direkte Bewältigungsstrategien

Zu den passiv direkten Bewältigungsstrategien zählen folgende Bewältigungsstrategien:

- Die stresshafte Situation verlassen
- Die stresshaften Elemente vermeiden
- Sich mit der Situation abfinden

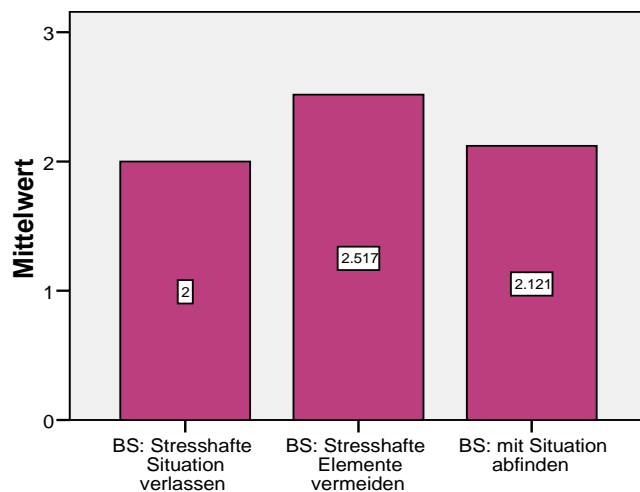


Abb. 29: Passiv direkte Bewältigungsstrategien (N=59)

Der Vergleich der Mittelwerte der passiv direkten Bewältigungsstrategien ergibt folgendes Bild:

Die stresshaften Elemente vermeiden:	2.517
Sich mit der Situation abfinden:	2.121
Die stresshafte Situation verlassen:	2

Durchschnitt der Mittelwerte:	2.212
-------------------------------	-------

Die passiv direkten Bewältigungsstrategien werden angewendet, aber eher wenig. Der Durchschnitt der Mittelwerte liegt etwas über „stimmt wenig“.

Passiv indirekte Bewältigungsstrategien

Zu den passiv indirekten Bewältigungsstrategien zählen folgende Bewältigungsstrategien:

- Krank werden
- Medikamente konsumieren
- Sich von anderen Personen zurückziehen
- Genussmittel konsumieren

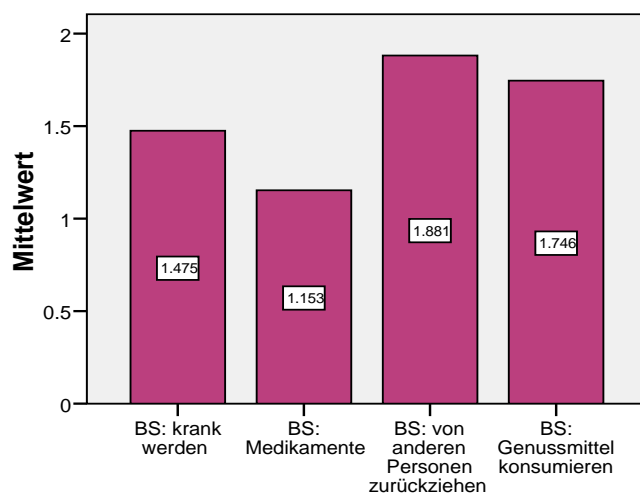


Abb. 30: Passiv indirekte Bewältigungsstrategien

Der Vergleich der Mittelwerte der passiv indirekten Bewältigungsstrategien ergibt folgendes Bild:

▪ Sich von anderen Personen zurückziehen:	1.881
▪ Genussmittel konsumieren:	1.746
▪ Krank werden:	1.475
▪ Medikamente konsumieren:	1.153
▪ Durchschnitt der Mittelwerte:	1.563

Die passiv indirekten Bewältigungsstrategien werden im Durchschnitt „nicht“ oder „wenig“ angewendet.

Vergleich der aktiv direkten, aktiv indirekten, passiv direkten und passiv indirekten Bewältigungsstrategien

Der Vergleich der Mittelwerte der aktiv direkten, aktiv indirekten, passiv direkten und passiv indirekten Bewältigungsstrategien ergibt folgende Reihenfolge (Klammer: Durchschnitt der Mittelwerte) in der Zustimmung der Anwendung.

1. Aktiv direkte Bewältigungsstrategien	(2.958)
2. Aktiv indirekte Bewältigungsstrategien	(2.955)
3. Passiv direkte Bewältigungsstrategien	(2.212)
4. Passiv indirekte Bewältigungsstrategien	(1.563)

Die Zustimmung bei der Anwendung der aktiven Bewältigungsstrategien ist eindeutig grösser als die Zustimmung bei den passiven Bewältigungsstrategien, wobei jeweils auch die direkten Bewältigungsstrategien eine grössere Zustimmung haben als die passiven. Bei den aktiven Bewältigungsstrategien ist der Unterschied jedoch klein.

Passiv indirekte Bewältigungsstrategien haben deutlich am wenigsten Zustimmung. Der Durchschnitt 1.563 liegt zwischen „stimmt nicht“ und „stimmt wenig“. Im Gegensatz zu den passiv direkten Bewältigungsstrategien, welcher etwas über „stimmt wenig“ liegt.

4.4 Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout

Nachfolgend werden die von der Schule eingesetzten Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout aufgeführt. Die eingesetzten Massnahmen bilden die Indikatoren zur Überprüfung der Haupthypothese 2 *„Oberwalliser Primarschulen wenden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an“*.

Die ausgewerteten Massnahmen werden anhand der Theorie (vgl. Kapitel 2.6.2 Massnahmen der Gesundheitsförderung) unterteilt in Massnahmen der Verhaltensprävention und in Massnahmen der Verhältnisprävention und miteinander verglichen. Diese bilden die Indikatoren zur Überprüfung der Unterhypothese 6 *„Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout an den Oberwalliser Primarschulen werden in erster Linie auf der persönlichen Ebene (Verhaltensprävention) und weniger auf der strukturellen und organisatorischen Ebene (Verhältnisprävention) eingesetzt“*.

Anschliessend werden die Fragen zu den Strategien der Gesundheitsförderung ausgewertet. Diese Fragen bilden die Indikatoren zur Überprüfung der Unterhypothese 4 *„Oberwalliser Primarschulen ergreifen einzelne Massnahmen zur Gesundheitsförderung“* und der Unterhypothese 5 *„Oberwalliser Primarschulen verfolgen keine Strategien zur Gesundheitsförderung durch“*.

Es werden die Antworten der Lehrpersonen zu möglichen Weiterbildungen zu Stress und Burnout aufgeführt und zum Schluss folgen ergänzende Bemerkungen der Lehrpersonen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung.

4.4.1 Von der Schule eingesetzte Massnahmen

Die Lehrpersonen wurden gefragt, welche Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an der Schule eingesetzt werden. Die Frage konnte mit „Ja“ oder mit „Nein“ beantwortet werden. Es waren 10 Massnahmen zum Ankreuzen aufgelistet und es stand zusätzlich die Rubrik „andere“ zur Verfügung, wo weitere Massnahmen aufgeführt werden konnten.

Zwei Lehrpersonen haben die Fragen nicht beantwortet mit der Bemerkung „Weiss nicht“. Auch weitere Lehrpersonen haben nicht alle Fragen zu den Massnahmen beantwortet. Es ist nicht ersichtlich aus welchem Grund diese Lehrpersonen die Fragen nicht beantwortet haben. Die Fragen welche nicht beantwortet wurden, werden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Es ist zu beachten, dass jeweils zwischen 3 – 8 Lehrpersonen die Frage nicht beantwortet haben.

Nachfolgend wird aufgeführt ob die Massnahmen von der Schule eingesetzt werden oder nicht.

Massnahmen: Öffentlichkeitsarbeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	15	25.4	27.8	27.8
	nein	39	66.1	72.2	100.0
	Gesamt	54	91.5	100.0	
Fehlend	System	5	8.5		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 58: Massnahmen: Öffentlichkeitsarbeit (N=59)

Die Frage wurde von 5 Lehrpersonen nicht beantwortet (N=59). Die Mehrzahl der Schulen wenden die Massnahme „Öffentlichkeitsarbeit“ zur Vermeidung von Stress und Burnout nicht an, 72.2% (39 von 54 Personen).

Massnahmen: Teambuildingmassnahmen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	22	37.3	40.0	40.0
	nein	33	55.9	60.0	100.0
	Gesamt	55	93.2	100.0	
Fehlend	System	4	6.8		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 59: Massnahmen: Teambuildingmassnahmen (N=59)

Die Frage wurde von 4 Lehrpersonen nicht beantwortet (N=59). 60% der Lehrpersonen (33 von 55 Personen) antworteten mit „Nein“ auf die Frage nach Teambuildingmassnahmen an ihrer Schule.

Massnahmen: Weiterbildung für Entspannungsmethoden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	13	22.0	24.5	24.5
	nein	40	67.8	75.5	100.0
	Gesamt	53	89.8	100.0	
Fehlend	System	6	10.2		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 60: Massnahmen: Weiterbildung für Entspannungsmethoden (N=59)

Die Frage wurde von 6 Personen nicht beantwortet (N=59). Die Mehrzahl der Lehrpersonen, 75.5% (40 von 53 Personen), antwortete mit „Nein“ auf die Frage ob Entspannungsmethoden als Massnahme gegen Stress und Burnout an ihrer Schule angewendet werden.

Massnahmen: Möglichkeit zum Coaching / Supervision

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	26	44.1	49.1	49.1
	nein	27	45.8	50.9	100.0
	Gesamt	53	89.8	100.0	
Fehlend	System	6	10.2		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 61: Massnahmen: Möglichkeit zum Coaching / Supervision (N=59)

Die Frage wurde von 6 Personen nicht beantwortet (N=59). 50.9% der Probanden (27 von 53 Personen) antworteten, dass Coaching / Supervision nicht als Massnahme gegen Stress und Burnout an ihrer Schule eingesetzt wird.

Massnahmen: Teilzeitarbeitsstellen schaffen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	25	42.4	49.0	49.0
	nein	26	44.1	51.0	100.0
	Gesamt	51	86.4	100.0	
Fehlend	System	8	13.6		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 62: Massnahmen: Teilzeitarbeitsstellen schaffen (N=59)

Die Frage wurde von 8 Personen nicht beantwortet (N=59). Die Frage wurde recht ausgeglichen beantwortet. 49% (25 von 51 Personen) antworteten mit „Ja“ und 51% (26 von 51 Personen) antworteten mit „Nein“ auf die Frage.

Massnahmen: Zusätzliches Personal einstellen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	7	11.9	13.0	13.0
	nein	47	79.7	87.0	100.0
	Gesamt	54	91.5	100.0	
Fehlend	System	5	8.5		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 63: Massnahmen: Zusätzliches Personal einstellen (N=59)

Die Frage wurde von 5 Personen nicht beantwortet (N=54). Die Frage, ob als Massnahme gegen Stress und Burnout zusätzliches Personal eingestellt wird, beantworteten 87% der Probanden (47 von 54 Personen) mit „Nein“.

1 Lehrperson vermerkte zusätzlich, dass dies in den Zuständigkeitsbereich des Staates fällt.

Massnahmen: Entlastung bei administrativen Aufgaben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	20	33.9	35.7	35.7
	nein	36	61.0	64.3	100.0
	Gesamt	56	94.9	100.0	
Fehlend	System	3	5.1		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 64: Massnahmen: Entlastung bei administrativen Aufgaben (N=59)

Die Frage wurde von 3 Personen nicht beantwortet (N=56). 64.3% (36 von 56 Personen) der Lehrpersonen werden als Massnahme bei Stress und Burnout nicht bei der Administration entlastet.

Massnahmen: Kleinere Klassen bilden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	12	20.3	21.8	21.8
	nein	43	72.9	78.2	100.0
	Gesamt	55	93.2	100.0	
Fehlend	System	4	6.8		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 65: Massnahmen: Kleinere Klassen bilden (N=59)

Die Frage wurde von 4 Personen nicht beantwortet (N=59). Die Frage nach der Massnahme „Kleinere Klassen“ wird von 78.2% (43 von 55 Personen) mit „Nein“ beantwortet.

1 Lehrperson vermerkte zusätzlich, dass dies in den Zuständigkeitsbereich des Staates fällt.

Massnahmen: Weiterbildung für Stressmanagement

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	15	25.4	27.8	27.8
	nein	39	66.1	72.2	100.0
	Gesamt	54	91.5	100.0	
Fehlend	System	5	8.5		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 66: Massnahmen: Weiterbildung für Stressmanagement (N=59)

Die Frage wurde von 5 Personen nicht beantwortet (N=59). Die Frage nach der Massnahme „Weiterbildung“ zur Vermeidung von Stress und Burnout wurde von 27.8% (15 von 54 Personen) mit „Ja“ beantwortet. Die Mehrzahl, 72.2% (39 von 54 Personen), antwortete mit „Nein“.

Massnahmen: Mehr Selbstbestimmung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	30	50.8	55.6	55.6
	nein	24	40.7	44.4	100.0
	Gesamt	54	91.5	100.0	
Fehlend	System	5	8.5		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 67: Massnahmen: Mehr Selbstbestimmung (N=59)

Die Frage wurde von 5 Personen nicht beantwortet (N=54). Als Massnahme bei Stress und Burnout können 55.6% der Probanden (30 von 54 Personen) „Mehr Selbstbestimmung bei der Planung“ anwenden.

Unter der Rubrik „andere“ konnten die Probanden weitere Massnahmen aufführen, die an ihrer Schule angewendet werden. Folgende Massnahmen wurden genannt:

„Lehrer sollen ihre Probleme selber lösen“.

Diese Antwort wurde von 2 Probanden aufgeführt.

„Hole selber Hilfe: Mediation, Gespräche“.

Diese Antwort wurde von 1 Person genannt.

Alle 3 aufgeführten Antworten sagen aus, dass die Lehrpersonen sich selber helfen müssen.

Aus der folgenden Zusammenstellung ist ersichtlich, wie viel Prozent der Lehrpersonen mit „Ja“ auf die Frage, ob die Massnahme an ihrer Schule gegen Stress und Burnout angewendet wird, geantwortet haben. Die Zusammenstellung beginnt mit der Massnahme, die am meisten angewendet wird und endet mit der Massnahme, die am wenigsten angewendet wird.

1. mehr Selbstbestimmung	56%
2. Teilzeitarbeitsstellen schaffen	49%
3. Coaching / Supervision	49%
4. Teambildungsmassnahmen	40%
5. Entlastung bei der Administration	36%
6. Weiterbildung für Entspannungsmethoden	25%
7. Weiterbildung für Stressmanagement	28%
8. Öffentlichkeitsarbeit	28%
9. kleinere Klassen bilden	22%
10. zusätzliches Personal einstellen	13%

4.4.2 Verhaltensprävention – Verhältnisprävention

Die im Kapitel 4.4.1 besprochenen eingesetzten Massnahmen gegen Stress und Burnout werden unterteilt in Massnahmen der Verhaltensprävention und in Massnahmen der Verhältnisprävention und miteinander verglichen. Der Vergleich wird anhand der Anzahl Prozent der Primarschulen, welche die Massnahmen anwenden, durchgeführt. Es ist zu beachten, dass 3 Massnahmen zur Verhaltensprävention aufgeführt sind, bei den Massnahmen zur Verhältnisprävention sind 7 Massnahmen aufgeführt.

Massnahmen der Verhaltensprävention:

Zu den Massnahmen der Verhaltensprävention zählen „Coaching/Supervision“, „Weiterbildung für Stressmanagement“ und „Entspannungsmethoden“.

Der Vergleich der eingesetzten Massnahmen zur Verhaltensprävention ergibt folgendes Bild:

▪ Coaching / Supervision	49%
▪ Weiterbildung für Stressmanagement	28%
▪ Entspannungsmethoden	25%
▪ Durchschnitt	34%

Die Anzahl Prozent zeigt an, wie viele Prozent der Primarschulen die entsprechende Massnahme anwenden.

Im Durchschnitt werden an 34% der Oberwalliser Primarschulen Massnahmen der Verhaltensprävention angewendet.

Massnahmen zur Verhältnisprävention

Zu den Massnahmen der Verhältnisprävention zählen „Teilzeitarbeitsstellen schaffen“, „Zusätzliches Personal einstellen“, „Entlastung bei der Administration“, „Kleinere Klassen bilden“, „Mehr Selbstbestimmung“, „Öffentlichkeitsarbeit“ und „Teambuildingmassnahmen“. Der Vergleich der eingesetzten Massnahmen der Verhältnisprävention in Prozent ergibt folgendes Bild:

▪ mehr Selbstbestimmung	56%
▪ Schaffen von Teilzeitarbeitsstellen	49%
▪ Teambuildingmassnahmen	40%
▪ Entlastung bei der Administration	36%
▪ Öffentlichkeitsarbeit	28%
▪ kleinere Klassen bilden	22%
▪ zusätzliches Personal einstellen	13%
▪ Durchschnitt	34.85%

Im Durchschnitt werden an 34.85% der Oberwalliser Primarschulen Massnahmen der Verhältnisprävention angewendet.

Vergleich Verhaltensprävention – Verhältnisprävention

Der Vergleich der eingesetzten Massnahmen der Verhaltensprävention und der Verhältnisprävention fällt knapp zugunsten der Verhältnisprävention aus. Die Massnahmen der Verhaltensprävention werden im Durchschnitt von 34% und die Massnahmen der Verhältnisprävention werden im Durchschnitt von 34.85% der Oberwalliser Primarschulen eingesetzt.

4.4.3 Strategien zur betrieblichen Gesundheitsförderung

Den Probanden wurden Fragen zu Strategien der betrieblichen Gesundheitsförderung gestellt. Die Fragen konnten mit „Ja“, „Nein“ oder „Weiss nicht“ beantwortet werden.

Existiert eine Unternehmensleitlinie zur Gesundheitsförderung?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ja	2	3.4	3.4	3.4
nein	32	54.2	55.2	58.6
weiss nicht	24	40.7	41.4	100.0
Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend System	1	1.7		
Gesamt	59	100.0		

Tabelle 68: Existiert eine Unternehmensleitlinie zur Gesundheitsförderung? (N=59)

Die Probanden wurden gefragt, ob eine Unternehmensleitlinie zur Gesundheitsförderung an ihrer Schule existiert. Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=59). 2 Personen (3.4%) beantworteten die Frage mit „Ja“. 55.2% (32 von 58 Personen) antworteten mit „Nein“ und 41.4% (24 von 58 Personen) mit „Weiss nicht“.

Stützen sich die Massnahmen auf Fakten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	2	3.4	3.6	3.6
	nein	35	59.3	62.5	66.1
	weiss nicht	19	32.2	33.9	100.0
	Gesamt	56	94.9	100.0	
Fehlend	System	3	5.1		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 69: Stützen sich die Massnahmen auf Fakten (N=59)

Den Probanden wurde die Frage gestellt, ob sich die Massnahmen der Gesundheitsförderung an ihrer Schule auf Fakten (Mitarbeiterbefragungen, Statistiken) stützen. Die Frage wurde von 3 Personen nicht beantwortet (N=59). 2 Personen beantworteten diese Frage mit „Ja“. 62.5% (35 von 56 Personen) antworteten mit „Nein“ und 33.9% (19 von 56 Personen) antworteten mit „Weiss nicht“.

Massnahmen regelmässig überprüfen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	2	3.4	3.6	3.6
	nein	37	62.7	67.3	70.9
	weiss nicht	16	27.1	29.1	100.0
	Gesamt	55	93.2	100.0	
Fehlend	System	4	6.8		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 70: Massnahmen regelmässig überprüfen(N=59)

Die Lehrpersonen wurden gefragt, ob die eingesetzten Massnahmen der Gesundheitsförderung regelmässig überprüft werden. Die Frage wurde von 4 Personen nicht beantwortet (N=55). Auch diese Frage wurde wiederum von 2 Personen mit „Ja“ beantwortet. 67.3% der Probanden (37 von 55 Personen) antworteten mit „Nein“ und 29.1% (16 von 55 Personen) mit „Weiss nicht“.

4.4.4 Weiterbildung zum Thema Stress und Burnout

In dieser Rubrik konnten die Probanden auswählen, welche Themen sie bei einer Weiterbildung vertiefen würden. Zur Auswahl standen 10 Vorschläge, davon konnten die wichtigsten 3 angekreuzt werden. Unter der Rubrik „andere“ konnten weitere Vorschläge aufgeführt werden. Diese Möglichkeit wurde von keiner Person genutzt.

Die Frage wurde von 1 Person nicht beantwortet (N=59).

Die Tabellen zu den entsprechenden Weiterbildungen sind im Anhang D (Tabellen 33 – 42) aufgeführt.

Im Vergleich ergibt dies folgende Rangliste der gewünschten Weiterbildungen (Anzahl Nennungen in Klammer):

- | | | |
|----|---|--------|
| 1 | Balance zwischen Beruf und Privatleben | (N=39) |
| 2 | Entspannungsmethoden | (N=33) |
| 3 | Bewältigungsstrategien entwickeln | (N=29) |
| 4 | Strategien zu zwischenmenschlichen Themen | (N=20) |
| 5 | Verbesserung der Arbeitsorganisation | (N=16) |
| 6 | Checklisten für Stressniveau | (N=10) |
| 7 | Coaching / Supervision | (N=8) |
| 8 | Umfassende Gesundheitsförderung | (N=7) |
| 9 | Teambildung | (N=5) |
| 10 | Umgang mit Führungsstilen | (N=5) |

Eindeutig an der Spitze liegt „Balance zwischen Beruf und Privatleben“ mit 67.2% (39 von 58 Personen) Zustimmung. An zweiter Stelle liegt „Bewältigungsstrategien entwickeln“ mit immerhin noch 50% (29 von 58 Personen) Zustimmung. Diese zwei Weiterbildungen wurden recht deutlich von mindestens der Hälfte der Lehrpersonen ausgewählt.

Nur von einer Minderheit ausgewählt wurden die Weiterbildungen „Coaching / Supervision“ mit 13.8% Zustimmung, „Umfassende Gesundheitsförderung“, mit 12.1% Zustimmung, „Umgang mit Führungsstilen“ mit 8.6% Zustimmung und „Teambildung“ mit 8.6% Zustimmung.

4.5 Bemerkungen der Lehrpersonen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung

Am Schluss des Fragebogens hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit, Gedanken zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung zu äussern. Die Möglichkeit wurde von einigen Lehrpersonen genutzt. Die Bemerkungen werden nachfolgend zitiert.

„In unserem Beruf ist das ein Tabu-Thema. Würde man sich äussern, würde man sicher schnell als „nicht-belastbar“ gelten. Da sich niemand äussert, wird es verschwiegen. Ich kenne auch keine Stelle, wo man ohne Bedenken über diese Situationen reden könnte. Ich persönlich würde mich auch nicht an einen Vorgesetzten wenden, aus Angst die Stelle zu verlieren oder eben als „nicht-belastbar“ zu gelten.“

„Burnout vermeiden: Eine Entlastung von drei Stunden ab Alter 58 wäre gut.“

„Ist an unserer Schule nicht thematisiert.“

„Lehrpersonen sind in der Gestaltung des Unterrichts frei. Sie müssen sich an die Lehrpläne und die Vorgaben des Staates halten. Das kann sowohl entlasten wie auch einengen.“

„Es werden viel zu viele Aufgaben an uns Lehrpersonen angetragen. Wenig Unterstützung von den Eltern. Schüler sind nicht gewohnt, sich an Grenzen zu halten.“

„Es fehlt der Wille oder das Geld von „oben“.“

„Ich finde es wichtig, dass wir in der Selbstwahrnehmung geschult werden und zur Situation stehen können. Es braucht grosses Vertrauen in Schuldirektoren, Behörden etc. um die allfälligen Probleme mitzuteilen.“

„Der Staat Wallis sollte sich diesem Problem endlich annehmen.“

„Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrern fördern und schmackhaft machen. Austausch von Ideen und Arbeitsblättern.“

„Für mich ist es wichtig, bei Konflikten zu sprechen und nicht zu schweigen, damit es sich nicht anstaut.“

„Mediatoren wären auch in der Primarschule wichtig.“

„Als Lehrperson ist man einfach oft ein Einzelkämpfer. Das ist sehr belastend und führt oft zu Stresszuständen.“

5 SYNTHESE

In diesem Kapitel werden die Resultate der vorliegenden Studie diskutiert. Die Erkenntnisse werden mit den Aussagen aus der Theorie und mit Erkenntnissen aus der beruflichen Praxis verglichen und die aufgestellten Hypothesen werden überprüft.

Die Darstellung der Synthese ist entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit und der Hypothesen strukturiert.

Als Erstes wird auf die Rücklaufquote und die allgemeinen Angaben der Lehrpersonen eingegangen.

Als Zweites werden die Angaben zum Stresserleben diskutiert. Die allgemeinen Fragen und die Fragen zum Stresserleben stehen nicht in einem direkten Zusammenhang mit den Hypothesen, die Fragen waren als Einstiegsfragen gedacht.

An dritter Stelle werden die Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen diskutiert. Dies bezieht sich auf die Haupthypothese 1 und die Unterhypothesen 1, 2 und 3.

Anschliessend werden die von der Primarschule eingesetzten Massnahmen diskutiert. Diese Resultate beziehen sich auf die Haupthypothese 2 und die Unterhypothesen 4, 5 und 6.

Am Schluss werden die Weiterbildungen, für die sich Lehrpersonen interessieren und die aufgeführten Bemerkungen der Lehrpersonen diskutiert. Diese beiden Fragen stehen nicht in einem direkten Zusammenhang mit einer Hypothese, sie sind als Ausblick gedacht.

5.1 Allgemeine Angaben

Im Folgenden werden die Rücklaufquote und die Fragen zur Geschlechterverteilung, zur Altersverteilung, zur Berufserfahrung und zur Teilzeit besprochen.

5.1.1 Rücklaufquote

Von 100 verschickten Fragebogen habe ich 59 ausreichend ausgefüllt und rechtzeitig zurückerhalten. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 59%. Eine Rücklaufquote von über 50% kann als gut bezeichnet werden. Diekmann (207, S.517) schreibt, dass „wer einen Fragebogen samt freundlichem Anschreiben ohne weitere Massnahmen verschickt, wird selten Rücklaufquoten von über 20% erzielen“. Ich denke, die hohe Rücklaufquote zeigt das grosse Interesse der Lehrpersonen an diesem Thema.

5.1.2 Geschlechterverteilung

Die Mehrheit der antwortenden Lehrpersonen ist weiblich. Es antworteten 63% Frauen und nur 37% Männer. Es kann angenommen werden, dass in den Primarschulen mehr weibliche als männliche Lehrpersonen arbeiten.

5.1.3 Altersverteilung

Die Altersverteilung zeigt, dass die Gruppe der 50 – 59jährigen am häufigsten antwortete. In den jüngeren Altersgruppen sind die Lehrpersonen relativ gleichmässig verteilt. Älter als 60 Jahre ist nur eine Lehrperson.

Nimmt man hier noch die Geschlechterverteilung hinzu, wird deutlich, dass die Frauen vor allem in den jüngeren Altersgruppen vertreten sind. In der Altersgruppe der über 50jährigen sind die Männer hingegen stärker vertreten.

Dass die Frauen in der Altersgruppe der über 50jährigen weniger vertreten sind, kann damit zu tun haben, dass die Frauen oft bei der Gründung einer Familie aus dem Beruf

ausscheiden, und dass es bei der Generation der heute über 50jährigen Frauen noch weniger Wiedereinsteigerinnen als in den folgenden Generationen hat.

Dass die Männer in den jüngeren Altersgruppen kaum vertreten sind, könnte darauf schliessen lassen, dass der Beruf des Primarlehrers an Attraktivität bei den Männern verloren hat. Gründe könnten die mangelnden Karrierechancen, der Lohn oder das Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit sein.

Dass nur eine Person älter als 60 Jahre ist, könnte darauf schliessen lassen, dass sich Lehrpersonen öfter frùhpensionieren lassen. Es ist jedoch auch möglich, dass diese Lehrpersonen den Fragebogen nicht ausgefüllt haben.

5.1.4 Berufserfahrung

Die Mehrheit der Lehrpersonen verfügt über eine grosse Berufserfahrung. Nur sechs Lehrpersonen verfügen über weniger als sechs Jahre Berufserfahrung. Man kann annehmen, dass der Beruf des Lehrers im Allgemeinen gerne ausgeführt wird, ansonsten wären die Lehrpersonen nicht so lange in diesem Beruf geblieben.

5.1.5 Teilzeit

Mehr als ein Drittel der befragten Personen arbeiten Teilzeit. Das ist eine recht hohe Anzahl von Teilzeitarbeitenden. In der Mehrzahl arbeiten die Frauen Teilzeit. Dies kann mit dem klassischen Rollenbild zu tun haben. Viele Lehrerinnen arbeiten wahrscheinlich Teilzeit, da sie neben dem Beruf zuhause noch in der Kinderbetreuung und im Haushalt arbeiten. Diese Tatsache ist sicher auch darauf zurückzuführen, dass es im Lehrerberuf gut möglich ist Teilzeit zu arbeiten. Auch die Arbeitszeiten sind attraktiv für Frauen mit einer Doppelbelastung, ein Teil der Arbeit kann zuhause erledigt werden. Dass so viele Lehrpersonen Teilzeit arbeiten kann jedoch auch darauf zurückzuführen sein, dass vielfach nur Teilzeitarbeitsstellen zu besetzen sind.

Von den Lehrpersonen die nicht Teilzeit arbeiten, würde ein Drittel Teilzeit arbeiten wenn sie könnten. Dass sie nicht Teilzeit arbeiten, kann aus strukturellen, finanziellen oder sonstigen Gründen sein.

5.2 Stresserleben

Im Folgenden werden die allgemeinen Fragen zum Stresserleben und die stressverursachenden Faktoren diskutiert. Die Fragen zum Stresserleben waren als Einstiegsfragen gedacht, um die Lehrpersonen für das Thema Stress und Burnout zu sensibilisieren. Sie stehen in keinem Zusammenhang mit den Hypothesen.

5.2.1 Allgemeine Fragen zum Stresserleben

Die Mehrzahl der Lehrpersonen ist selten gestresst. Mehr als ein Drittel der Lehrpersonen sind jedoch häufig gestresst. Ich denke, das ist eine recht hohe Zahl. Gemäss der schweizerischen Gesundheitsbefragung durch das Bundesamt für Statistik (BfS) (Calmonte, 2005) leiden 44% der erwerbstätigen Personen unter starker nervlicher Anspannung am Arbeitsplatz. Die Resultate der vorliegenden Studie liegen nicht viel unter dem Wert der Befragung durch das BfS (vgl. Kapitel 1 Einleitung).

Bei der Mehrzahl der Lehrpersonen wird die Qualität ihrer Arbeit nicht durch Stress beeinträchtigt.

Negative Auswirkungen auf die Gesundheit durch Stress erleben etwas mehr als ein Viertel der Lehrpersonen häufig. Auch dies ist eine hohe Anzahl von Lehrpersonen die betroffen sind. Gemäss Hans Selye (zit. in Burisch, 2006) kann Stress zu gravierenden gesundheitlichen Schäden führen. Die betroffenen Personen befinden sich bereits in der Erschöpfungsphase, die eintritt, wenn der Stress genügend lange und intensiv anhält (vgl. Kapitel 2.2.3.1 Stress als Reaktion). Es besteht die Gefahr, dass die betroffenen

Lehrpersonen an psychosomatischen Störungen oder Burnout erkranken. Preussner (2004) zitiert verschiedene Studien, wonach 15 – 50% der Lehrpersonen von psychosomatischen Erkrankungen betroffen sind (vgl. Kapitel 1 Einleitung). Es ist eine hohe Zahl von Oberwalliser Lehrpersonen, die negative Auswirkungen auf die Gesundheit durch Stress erleben, der Vergleich mit anderen Studien (vgl. Kapitel 1 Einleitung) zeigt, dass sie damit im Durchschnitt liegen.

In der vorliegenden Studie wurde bei den Fragen zum Stresserleben deutlich, dass nicht alle Lehrpersonen gleich gestresst sind. Gemäss Heyse (2004) ist die „psychische Beanspruchung“ abhängig vom subjektiven Erleben von Anforderungen und Belastungen. Es leiden nicht alle Lehrpersonen gleichermassen unter den Arbeitsbedingungen. Ob diese als Stress empfunden werden hängt vom subjektiven Wahrnehmen und Bewerten der Situation ab (vgl. Kapitel 2.4.1 Lehrerbelastungen).

5.2.2 Stressverursachende Faktoren

Schwierige Schüler sind eindeutig der grösste stressauslösende Faktor der vorliegenden Studie. Als grosse Stressfaktoren werden im Weiteren der Zeitdruck und die Arbeitsmenge angesehen. Die Ergebnisse dieser Studie entsprechen den angeführten Studien von Schaarschmidt (2004b) und Wendt (zit. in Hillert & Schmitz, 2004). Als sehr belastend werden von Schaarschmidt und Wendt auch die Klassengrösse und die hohe Stundenzahl genannt (vgl. Kapitel 2.4.1.1 Belastungsfaktoren). In dieser Untersuchung werden grosse Klassen und hohe Stundenzahl erst an fünfter und sechster Stelle genannt. Dass grosse Klassen erst an fünfter Stelle genannt werden, kann damit zusammenhängen, dass es aufgrund der kleinen Schülerzahlen in vielen Oberwalliser Gemeinden nur kleine Klassen hat.

Stress durch hohe Stundenzahl wird erst an sechster Stelle genannt. Gemäss dem Lehrerinnen- und Lehrerverein Oberwallis LVO (2006) ist die wöchentliche Unterrichtszeit der Primarlehrer im Wallis im kantonalen Vergleich die höchste der Schweiz. Hingegen wird vom LVO darauf hingewiesen, dass die Arbeitsbelastung der Lehrpersonen massiv zugenommen hat. Diese Tatsache erklärt die stressverursachenden Faktoren Zeitdruck und Arbeitsmenge, welche an zweiter und dritter Stelle genannt werden (vgl. Kapitel 2.4.1.1 Belastungsfaktoren).

Am wenigsten genannt wurden die stressauslösende Faktoren „Spannungen und Konflikte im Team“, „Überforderung“, „Zu viel Routine“ und „Langweilige Arbeit“. Dass Spannungen und Konflikte im Team nicht zu den grössten stressauslösenden Faktoren zählen, kann darauf zurückzuführen sein, dass es in den meisten Oberwalliser Gemeinden nicht allzu grosse Primarschulen hat und somit auch eher kleine Lehrerteams. Die Zusammenarbeit in kleineren Teams funktioniert meistens besser. Anhand der beruflichen Praxis kann Millius-Imboden beobachten, dass Lehrpersonen als Einzelkämpfer gelten, sie sind es gewohnt, sich selber zu organisieren (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch mit Eva-Maria Millius-Imboden).

Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass der Lehrerberuf für die Oberwalliser Primarlehrer weder eintönig noch langweilig ist.

5.3 Bewältigungsstrategien der Lehrpersonen

Im Folgenden wird auf die von den Lehrpersonen angewendeten Bewältigungsstrategien eingegangen (Haupthypothese 1). Die angewendeten Bewältigungsstrategien werden im Geschlechtervergleich (Unterhypothese 2) und im Vergleich zwischen aktiven und passiven Bewältigungsstrategien diskutiert (Unterhypothese 1). Anschliessend wird die Bewältigungsstrategie „Teilzeitarbeit“ näher betrachtet (Unterhypothese 3).

5.3.1 Haupthypothese 1

Haupthypothese 1: Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen wenden vielfältige Bewältigungsstrategien an.

Bedingungen zur Verifizierung der Haupthypothese 1:

Indikatoren zur Überprüfung der Haupthypothese 1 sind die aufgeführten Bewältigungsstrategien zur Frage „Wenn Sie Stress während der Arbeit erleben, dann wenden Sie folgende Bewältigungsstrategien an“. Die Hypothese wird bestätigt, wenn die Mehrzahl der Lehrpersonen bei mindestens 5 (von 17) der Bewältigungsstrategien zustimmen (sie antworteten mit „stimmt ziemlich“ oder „stimmt sehr“).

Anhand der vorliegenden Studie wird ersichtlich, dass von den Lehrpersonen vielfältige Bewältigungsstrategien angewendet werden. Bei der Frage nach der Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien werden am häufigsten folgende Bewältigungsstrategien genannt: „Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen“, „Sich durch Ziele motivieren“, „Zu wissen, dass Sie die Situation meistern“ und „Zu wissen, dass die Belastung vorübergehend ist“.

Kahn et al. (1964 zit. in Burisch, 2006) beschreiben, dass die Art und Wirksamkeit der benutzten Coping-Strategien individuell unterschiedlich ist (vgl. Kapitel 2.2.2 Der Stressbegriff). Auch Schaarschmidt und Fischer (Schaarschmidt, 2004) zeigen in ihrer Lehrerstudie, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwenden (vgl. Kapitel 2.3.5.1 Potsdamer Lehrerstudie). Eva-Maria Milius-Imboden hat als Lehrerberaterin die Erfahrung gemacht, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Strategien anwenden (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch).

Bei der Zusatzfrage, welche der Bewältigungsstrategien am häufigsten angewendet werden ergibt sich ein anderes Bild. Am häufigsten angewendet werden „Sport“, „Sich motivieren durch Ziele“, die Beschäftigung mit einem Hobby und Gespräche führen.

Als entlastende Faktoren im Lehrerberuf werden von Schaarschmidt und Fischer (Schaarschmidt, 2004b) die folgenden Faktoren genannt: Aussprachemöglichkeiten mit einem nahen Menschen, Entspannung in der Freizeit, privater Ausgleich und ein günstiges soziales Klima an der Schule (vgl. Kapitel 2.4.1.2 Entlastende Faktoren). In der vorliegenden Studie werden unter den am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategien mit Sport, Hobbys und Entspannen ebenfalls Bewältigungsstrategien genannt, die unter „Entspannung in der Freizeit und privater Ausgleich“ fallen. Im Weiteren wird „Gespräche führen“ ebenfalls bereits an vierter Stelle genannt. In der Studie von Schaarschmidt und Fischer wird im Gegensatz zur Vorliegenden Studie als wichtigster Faktor „das Erleben sozialer Unterstützung“ genannt.

Gemäss Kretschmann (2004) wurden an einer Lehrerfortbildung als entlastende Bewältigungsstrategien am häufigsten die Erholungszeiten (Ferien, Wochenenden) sowie das soziale Netz genannt. Die aktiven Bewältigungsstrategien wie Sport oder Entspannung wurden eher wenig genannt (vgl. Kapitel 2.4.2 Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf), im Gegensatz zur vorliegenden Studie, wo am häufigsten Sport genannt wurde. Es ist zu beachten, dass bei der vorliegenden Studie „Wochenende und Ferien“ nicht als Bewältigungsstrategie aufgeführt war. Hobby, Sport und Entspannung, welche häufig genannt wurden, können jedoch durchaus als Erholungszeit angesehen werden.

Die Haupthypothese 1 „Von den Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen werden vielfältige Bewältigungsstrategien angewendet“ kann verifiziert werden. Die Bedingungen zur Verifizierung der Hypothese sind erfüllt. 9 von 17 Bewältigungsstrategien werden von der Mehrzahl der Lehrpersonen angewendet.

5.3.2 Unterhypothese 2

Unterhypothese 2: Von den Lehrern werden nicht dieselben Bewältigungsstrategien bei Stress und Burnout angewendet wie von den Lehrerinnen.

Bedingungen zur Verifizierung der Unterhypothese 2:

Indikatoren zur Überprüfung der Haupthypothese 1 sind die aufgeführten Bewältigungsstrategien zur Frage „Wenn Sie Stress während der Arbeit erleben, dann wenden Sie folgende Bewältigungsstrategien an“, im Geschlechtervergleich.

Die Unterhypothese 2 kann verifiziert werden, wenn beim Vergleich der angewendeten Bewältigungsstrategien zwischen den Lehrern und Lehrerinnen bei mindesten 5 (von 17) Bewältigungsstrategien in der Reihenfolge, bei der Zustimmung zur Anwendung der Bewältigungsstrategien, ein Abstand von mindestens 3 Reihen besteht (vergl. dazu Abb. 26: Geschlechtervergleich: Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien).

Im Geschlechtervergleich wird deutlich, dass sowohl die weiblichen wie auch die männlichen Lehrpersonen vielfältige Bewältigungsstrategien anwenden, jedoch nicht dieselben. Bei den männlichen Lehrpersonen an erster Stelle der angewendeten Bewältigungsstrategien ist das Ausüben eines Hobbys. Bei den weiblichen Lehrpersonen an erster Stelle der angewendeten Bewältigungsstrategien liegt „Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen“.

Bei der Zusatzfrage nach den am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategie ist bei den weiblichen Lehrpersonen an erster Stelle „Sich motivieren“ und an zweiter Stelle „Gespräche suchen“. Bei den männlichen Lehrpersonen ist hier an erster Stelle das Ausüben eines Hobbys und an zweiter Stelle das Ausüben von Sport. Aus meiner Erfahrung der Praxis, ist es typisch, dass die Frauen eher Gespräche suchen und dass die Männer sich eher einem Hobby widmen oder Sport treiben.

Trotz der Unterschiede in der Reihenfolge bei den angewendeten Bewältigungsstrategien zwischen den weiblichen und männlichen Lehrpersonen sind die Unterschiede mehrheitlich klein.

Gemäss Schaarschmidt und Kietsche (2007) weisen die weiblichen Lehrpersonen in der Potsdamer Lehrerstudie die ungünstigeren Bewältigungsmuster auf (vgl. Kapitel 2.3.5.1 Potsdamer Lehrerstudie). In der vorliegenden Studie wenden die weiblichen und die männlichen Lehrpersonen unterschiedliche Bewältigungsstrategien an, es überwiegen jedoch sowohl bei den weiblichen, wie bei den männlichen Lehrpersonen die günstigen Bewältigungsstrategien. Das Resultat von Schaarschmidt konnte nicht bestätigt werden.

Die Unterhypothese 2 „Von den Lehrern werden nicht dieselben Bewältigungsstrategien bei Stress und Burnout angewendet wie von den Lehrerinnen“ kann nicht bestätigt werden. Die Bedingungen zur Verifizierung der Hypothese sind nicht erfüllt. Bei 4 Bewältigungsstrategien besteht im Vergleich der Reihenfolgen zwischen den Lehrern und den Lehrerinnen ein Unterschied von mindestens 3 Reihen.

5.3.3 Unterhypothese 1

Unterhypothese 1: Aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen öfter angewendet als passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien.

Bedingungen zur Verifizierung der Unterhypothese 1:

Indikatoren zur Überprüfung der Unterhypothese 1 sind die aufgeführten Bewältigungsstrategien zur Frage „Wenn Sie Stress während der Arbeit erleben, dann wenden Sie folgende Bewältigungsstrategien an“. Die Bewältigungsstrategien werden unterteilt in aktiv direkte, aktiv indirekte, passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien.

Die Unterhypothese 1 kann verifiziert werden, wenn beim Vergleich der Mittelwerte die Zustimmung bei den aktiv direkten und aktiv indirekten Bewältigungsstrategien grösser ist als die Zustimmung bei den passiv direkten und passiv indirekten Bewältigungsstrategien.

Die Bewältigungsstrategien wurden nach Pines, Aronson und Kafry (1985 zit. in Meidinger & Enders, 1987) zusätzlich unterschieden in aktiv direkte, aktiv indirekte und passiv direkte und in passiv indirekte Bewältigungsstrategien (vgl. Kapitel 2.2.4.2 Bewältigungsstrategien nach Pines, Aronson & Kafry).

Mit Ausnahme von „Teilzeit arbeiten“ ist in der vorliegenden Studie die Zustimmung bei den aktiv direkten Bewältigungsstrategien sehr hoch. Ich denke, das Problem bei Teilzeitarbeit liegt darin, dass man es nicht nach Bedarf anwenden kann oder nicht. Entweder arbeitet man Teilzeit oder eben nicht. Teilzeitarbeit kommt aus verschiedenen Gründen nicht für alle Lehrpersonen in Frage, aus wirtschaftlichen oder strukturellen Gründen zum Beispiel. Weitere Aspekte der Bewältigungsstrategie „Teilzeitarbeit“ werden im folgenden Kapitel 5.3.4 diskutiert.

Auch die Zustimmung der Lehrpersonen bei den aktiv indirekten Bewältigungsstrategien ist recht hoch. Anton Strittmatter (2007b) vom Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) empfiehlt folgende Coping-Strategien um die Balance in den belastenden Situationen zu finden: Kompetenz steigern, die eigenen Ansprüche realistisch anpassen, Unterstützungsnetze knüpfen, Probleme umdeuten, Felder der Zufriedenheit aufsuchen, Rollenklarheit schaffen. Die angewendeten aktiv direkten und die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien dieser Studie passen zu den von Strittmatter genannten Coping-Strategien und können somit als entlastende Bewältigungsstrategien angesehen werden.

Die passiv direkten Bewältigungsstrategien werden angewendet, aber eher wenig. Die passiv indirekten Bewältigungsstrategien werden nur von wenigen Lehrpersonen angewendet. Gemäss Hillert und Schmitz (2004) ist für Burnout der defensive Umgang mit der Arbeitsbelastung typisch. Gemäss Barth (1992 zit. in Meidinger & Enders, 1997) neigen Lehrpersonen mit einem Burnout eher zu den passiven Bewältigungsstrategien. Sie versuchen nicht, die Stresssituation oder die eigene Reaktion zu verändern, sondern sie versuchen die Belastung zu verdrängen (vgl. Kapitel 2.3.5 Bewältigungsstrategien bei Burnout). Die passiven Bewältigungsstrategien zählen also zu den ungünstigen Bewältigungsstrategien, welche Burnout und Stress aufrechterhalten.

Macht man den Vergleich zu der Zusatzfrage der am häufigsten angewendeten Bewältigungsstrategien, werden am häufigsten die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien angewendet; am zweithäufigsten die aktiv direkten Bewältigungsstrategien. Dies im Gegensatz zur der Frage nach der Zustimmung zu den angewendeten Bewältigungsstrategien: hier wurden am meisten die aktiv direkten Bewältigungsstrategien genannt. Die passiv direkten und die passiv indirekten Bewältigungsstrategien werden deutlich weniger angewendet.

Gemäss Krause und Dorsemagen (2007) sind die problemorientierten (direkten) Bewältigungsstrategien wirksamer als die emotionsorientierten (indirekten) Bewältigungsstrategien. Am wirksamsten sind somit die aktiv direkten

Bewältigungsstrategien, die sich direkt gegen das Problem wenden. Gemäss Krause und Dorsenmagen werden von den Lehrpersonen am häufigsten die emotionsorientierten (indirekten) Bewältigungsstrategien angewendet. Dies entspricht der vorliegenden Studie, wo Sport als aktiv indirekte Bewältigungsstrategie am häufigsten angewendet wird (vgl. Kapitel 2.4.2 Bewältigungsstrategien im Lehrerberuf).

Dass die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien von den Lehrpersonen häufiger angewendet werden als die aktiv direkten Bewältigungsstrategien, kann mit den stressverursachenden Faktoren zusammenhängen. Damit man mit den aktiv direkten Bewältigungsstrategien einen Erfolg haben kann, muss das Problem auch veränderbar sein. Oftmals sind die Strukturen für die einzelnen Lehrpersonen nicht veränderbar und somit das Problem auch nicht. Hier wird dann als nächster logischer Schritt die aktiv indirekte Bewältigungsstrategie angewendet, indem man die eigene emotionale Belastung verringert. Ein weiterer Grund kann sein, dass man die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien wie Sport oder Gespräche auch dann anwendet, wenn keine stresshafte Situation vorliegt. Man kann dies als Prävention machen oder weil es Spass macht.

Gemäss der vorliegenden Studie werden in erster Linie günstige Bewältigungsstrategien angewendet. Die ungünstigen (passiven) Bewältigungsstrategien werden auch angewendet, jedoch deutlich weniger. Man kann vermuten, dass beim Ausfüllen des Fragebogens die ungünstigen passiven Bewältigungsstrategien verdrängt wurden und eher die aktiven Bewältigungsstrategien aufgeführt wurden. Es ist auch möglich, dass die Lehrpersonen bei den günstigen (aktiven) Bewältigungsstrategien eher zustimmen, da diese sozial erwünscht sind und die Lehrpersonen somit gut dastehen.

Die Unterhypothese 1 „Aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen öfter angewendet als passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien“ kann eindeutig verifiziert werden. Die Bedingungen zur Verifizierung der Hypothese sind erfüllt.

5.3.4 Unterhypothese 3

Unterhypothese 3: Lehrpersonen, die Teilzeit arbeiten, sehen dies als Teil ihrer Bewältigungsstrategien.

Bedingungen zur Verifizierung der Unterhypothese 3:

Indikator zur Überprüfung der Unterhypothese 3 ist die Bewältigungsstrategie „Teilzeit arbeiten“.

Die Unterhypothese 3 kann verifiziert werden, wenn die Mehrzahl der Lehrpersonen, welche Teilzeit arbeiten, der Bewältigungsstrategie „Teilzeit arbeiten“ zustimmten (mit „stimmt ziemlich“ oder mit „stimmt sehr“ antworteten).

In der vorliegenden Studie sehen von den Lehrpersonen die Teilzeit arbeiten mehr als die Hälfte der Lehrpersonen Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie an. Von den Lehrpersonen die nicht Teilzeit arbeiten sehen nur wenige Lehrpersonen die Teilzeitarbeit als Bewältigungsstrategie.

Nur wenige Lehrpersonen die Teilzeit arbeiten sehen Teilzeit nicht als Bewältigungsstrategie, sie arbeiten aus anderen Gründen Teilzeit. Nicht alle Lehrpersonen die Teilzeit arbeiten empfinden die Teilzeitarbeit demnach als Bewältigungsstrategie. Dies kann sowohl daran liegen, dass damit nicht die gewünschte Entlastung erzielt wird, oder auch, dass es sich um Personen handelt, welche aus strukturellen Gründen Teilzeit arbeiten.

In der Potsdamer Lehrerstudie untersuchten Schaarschmidt und Fischer (Schaarschmidt, 2004b), ob die Beanspruchung bei Teilzeitarbeitenden günstiger ist als bei Vollzeitarbeitenden. Aus der Studie ging deutlich hervor, dass die Musterverteilung bei den Teilzeitarbeitenden sogar noch problematischer ist. Gemäss Schaarschmidt ist ein möglicher

Grund, dass sich die emotionale Belastung nicht verringert. Zusätzlich ergeben sich weniger Kontakte im Team, welche für die emotionale Stärkung wichtig sind. Ein weiterer Grund sind die ausserschulischen Aufgaben, welche trotz der Stundenreduktion oftmals nicht weniger werden (vgl. Kapitel 2.4.1.4 Teilzeitbeschäftigung). Der Zusammenhang zwischen den angewendeten Bewältigungsstrategien und ob eine Lehrperson Teilzeit arbeitet, wurde in der vorliegenden Studie nicht untersucht.

Dass jedoch mit Teilzeitarbeit oft nicht die gewünschte Entlastung erzielt wird, zeigt folgende Bemerkung einer Probandin: *„Ich würde gerne weniger arbeiten. Eine Kollegin, welche Teilzeit arbeitet, hat mir abgeraten zu reduzieren. Sie hat gemeint, dass ich dann weniger verdienen würde um immer noch gleichviel zu arbeiten.“* So gesehen, hat die Teilzeitarbeit sogar einen doppelt negativen Aspekt: Die gewünschte Entlastung findet nicht statt und gleichzeitig verdient man noch weniger.

Die Unterhypothese 3 „Lehrpersonen, die Teilzeit arbeiten, sehen dies als Teil ihrer Bewältigungsstrategien“ kann somit bestätigt werden. Die Bedingungen zur Verifikation der Hypothese wurden erfüllt.

5.4 Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout

Im Folgenden werden die von den Schulen eingesetzten Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout diskutiert. Die Massnahmen werden in Massnahmen zur Verhaltensprävention und in Massnahmen zur Verhältnisprävention unterteilt und verglichen. Es werden die von den Schulen eingesetzten Strategien zur Gesundheitsförderung diskutiert und anschliessend Themen für Weiterbildungen zu Stress und Burnout angeschaut.

5.4.1 Haupthypothese 2 und Unterhypothese 4

Haupthypothese 2: Oberwalliser Primarschulen wenden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an.

Unterhypothese 4: Oberwalliser Primarschulen ergreifen einzelne Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout.

Bedingungen zur Verifizierung der Haupthypothese 2 und der Unterhypothese 4:

Als Indikatoren zur Überprüfung der Haupthypothese 2 und der Unterhypothese 4 gelten die ausgewählten Massnahmen zur Gesundheitsförderung (die Lehrpersonen konnten die Anwendung der Massnahmen an der Schule bejahen oder verneinen).

Die Haupthypothese 2 und die Unterhypothese 4 werden verifiziert, wenn mindestens die Hälfte der ausgewählten Massnahmen zur Gesundheitsförderung zu mindestens 50% bejaht wird.

Bis auf „mehr Selbstbestimmung“ werden an den Oberwalliser Primarschulen in der Mehrzahl keine Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet.

Die Massnahmen „Teilzeitarbeitsstellen schaffen“ und „Coaching / Supervision“ werden an fast der Hälfte der Schulen angewendet. Die Möglichkeit der Supervision bei der Lehrerinnen- und Lehrerberaterin Eva-Maria Millius-Imboden würde allen Lehrpersonen offen stehen. Wie Millius-Imboden im Experteninterview feststellte, kann es hier an der fehlenden Kommunikation liegen (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch). Dass es teilweise an der fehlenden Kommunikation liegen könnte, zeigt auch die Tatsache, dass zwei Lehrpersonen die Frage nicht beantwortet haben, jedoch die Bemerkung: „weiss nicht“ hinzufügten. Bei den meisten Massnahmen kann ein „weiss nicht“ als nein angeschaut werden, denn was nützt ein Angebot zur Supervision, wenn die Lehrpersonen keine Kenntnis davon haben.

Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die Frage mit „Nein“ beantwortet wurde, da die Supervision bei Eva-Maria Millius-Imboden über den Kanton angeboten wird und nicht von der Schule. Im Fragebogen wurde nicht explizit darauf hingewiesen.

Gemäss der vorliegenden Studie werden an der Mehrzahl der Schulen keine oder nur einzelne Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet. Dies machen auch die zusätzlichen Bemerkungen deutlich, die von einigen Lehrpersonen aufgeführt wurden: „Lehrer sollen sich selber helfen“.

Sowohl die WHO (zit. in Bamberg, Ducki & Metz, 1998) wie auch Bamberg, Ducki und Metz (1998) sehen die Gesundheitsförderung in Betrieben als Möglichkeit, die Mitarbeiter selber Verantwortung für ihre Gesundheit übernehmen zu lassen. Durch die gesundheitsfördernden Massnahmen wird der Rahmen geschaffen, innerhalb dessen diese ihre Verantwortung wahrnehmen können. Von den eingesetzten Massnahmen profitiert auch der Betrieb. Gemäss der WHO Europa (2004) ist Stress die Hauptursache für Absenzen am Arbeitsplatz (vgl. Kapitel 2.6 Stressmanagement und Gesundheitsförderung).

Wie bei den Fragen zum Stresserleben festgestellt wurde, sind 39% der Lehrpersonen häufig gestresst, bei 19% der Lehrpersonen wird die Qualität der Arbeit durch Stress beeinträchtigt und 27% der Lehrpersonen erleben durch Stress häufig negative Auswirkungen auf die Gesundheit. In Anbetracht dieser Feststellungen, wäre es für die Oberwalliser Primarschulen sicher auch betriebswirtschaftlich von Vorteil, wenn vermehrt Gesundheitsfördernde Massnahmen angewendet würden. Im Expertengespräch spricht Millius-Imboden davon, dass Stress erst jetzt langsam zu einem Thema wird, da die Lehrpersonen auch krankgeschrieben werden (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch).

Die Haupthypothese 2 „Von den Oberwalliser Primarschulen werden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet“ und die Unterhypothese 4 „Oberwalliser Primarschulen wenden einzelne Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout an“ muss falsifiziert werden. Die Bedingungen zur Erfüllung der Haupthypothese 2 und der Unterhypothese 4 sind nicht erfüllt. Einzig die Massnahme „mehr Selbstbestimmung“ wird von der Mehrzahl der Primarschulen angewendet.

5.4.2 Unterhypothese 6

Unterhypothese 6: Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout an den Oberwalliser Primarschulen werden in erster Linie auf der persönlichen Ebene (Verhaltensprävention) und weniger auf der strukturellen und organisatorischen Ebene (Verhältnisprävention) eingesetzt.

Bedingungen zur Verifizierung der Unterhypothese :

Als Indikatoren zur Überprüfung der Unterhypothese 6 gelten die ausgewählten Massnahmen zur Gesundheitsförderung, welche im methodischen Vorgehen in Massnahmen der Verhaltensprävention und in Massnahmen der Verhältnisprävention unterteilt wurden.

Die Unterhypothese 6 kann verifiziert werden, wenn im Durchschnitt mehr Massnahmen der Verhaltensprävention angewendet werden, als Massnahmen der Verhältnisprävention.

Gemäss der vorliegenden Studie lässt sich feststellen, dass im Durchschnitt von den Oberwalliser Primarschulen knapp mehr Massnahmen der Verhältnisprävention als der Verhaltensprävention eingesetzt werden.

Gemäss Burisch (2006) werden in erster Linie verhaltensorientierte Massnahmen und weniger verhältnisorientierte Massnahmen eingesetzt (vgl. Kapitel 2.7 Fazit). Das Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) und die Föderation der Psychologinnen und Psychologen FSP (Sacchi, 2003) stellen in einer Studie fest, dass der Berufsstress in erster Linie als eine persönliche Angelegenheit des Mitarbeiters angesehen wird und dass dies den Schluss zulässt, dass eher Massnahmen der Verhaltensprävention angewendet werden, da diese beim Verhalten des Einzelnen ansetzen. Im Gegensatz zu diesen Aussagen, werden in der vorliegenden Studie mehr Massnahmen der Verhältnisprävention angewendet. Ein Grund kann sein, dass die Schulen von den Lehrpersonen erwarten, dass sie die

Massnahmen der Verhaltensprävention wie beispielsweise Entspannungsübungen oder das führen eines Stresstagebuches, von sich aus anwenden, da die Schulen Stress, wie von Sacchi (2003) beschrieben, als persönliche Angelegenheit des Mitarbeiters sehen.

Bei den Massnahmen zur Verhältnisprävention wurde an erster Stelle „Mehr Selbstbestimmung“ genannt. Hier ist zu beachten, dass dies bereits im Zusammenhang mit der Struktur des Lehrerberufes stehen kann, da Lehrpersonen einen grossen Teil ihrer Arbeit selber einteilen und bestimmen können. Erkenntnisse aus der beruflichen Praxis zeigen gemäss Millius-Imboden, dass diese „nicht geregelte“ Arbeitszeit auch Ursache für Stress bei den Lehrpersonen sein können, da dadurch zuviel gearbeitet wird und die Erholungszeit zu kurz kommt (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch mit Eva-Maria Millius-Imboden). Andererseits wird von Schaarschmidt (2004a) zu den Massnahmen der Gesundheitsförderung die Forderung nach „mehr Selbstbestimmung in der Lehrarbeit“ gestellt (vgl. Kapitel 2.6.2.1 Verhältnisorientierte Massnahmen). Die Bemerkung einer Lehrperson bringt diese „Sandwichposition“ der „Selbstbestimmung“ zum Ausdruck: *„Lehrpersonen sind in der Gestaltung des Unterrichts frei. Sie müssen sich an die Lehrpläne und die Vorgaben des Staates halten. Das kann sowohl entlasten wie auch einengen.“*

Von den Oberwalliser Primarschulen werden nur wenige Massnahmen eingesetzt und diese beinhalten (fast) gleichermassen Massnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention. Gemäss Kretschmann (2004) sollten die beiden Massnahmen nicht als Gegensatz verstanden werden, sondern sie stehen miteinander in Beziehung: Veränderungen in der Arbeitsorganisation zeigen nur dann Wirkung, wenn auch die Menschen ihr Verhalten ändern (vgl. 2.6.1 Interventionsstrategien). Hier sind die Oberwalliser Primarschulen auf dem richtigen Weg, den es werden auf beiden Ebenen Massnahmen eingesetzt, es könnte jedoch deutlich mehr gemacht werden.

Die Unterhypothese 6 „die eingesetzten Massnahmen beinhalten eher Verhaltensprävention und nicht Verhältnisprävention“ muss falsifiziert werden. Es werden mehr Massnahmen der Verhältnisprävention eingesetzt.

5.4.3 Unterhypothese 5

Unterhypothese 5: Oberwalliser Primarschulen führen keine Strategien zur Gesundheitsförderung durch.

Bedingungen zur Verifizierung der Unterhypothese 5:

Indikatoren zur Überprüfung der Unterhypothese 5 bilden die ausgewählten Strategien zur Gesundheitsförderung: Eine schriftliche Unternehmensleitlinie zur betrieblichen Gesundheitsförderung, die Erhebung von Fakten zur Gesundheitsförderung, die regelmässige Überprüfung der Gesundheitsförderung.

Die Hypothese kann verifiziert werden, wenn von der Mehrzahl der Lehrpersonen mindestens zwei der drei ausgewählten Strategien verneint werden (Antwort mit „Nein“ oder „Weiss nicht“).

Singuläre Massnahmen der Gesundheitsförderung machen gemäss Raddatz und Peschers (2007) wenig Sinn. Es braucht längerfristige Massnahmen, die einen Prozess darstellen. Auch Maslach und Leiter (2001 zit. in Raddatz & Peschers, 2007) beschreibt einen zweigleisigen Prozess, welcher bei der Person und gleichzeitig beim Management beginnt (vgl. Kapitel 2.6.2 Interventionsstrategien). Bamberg, Ducki und Metz (1998) sehen Gesundheitsförderung als ein mehrjähriges Projekt in Betrieben. Das Thema Gesundheit sollte nicht nur punktuell behandelt werden, sondern in allen betrieblichen Entscheiden mitberücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.7 Fazit).

Burisch (2006) zieht eine ernüchternde Bilanz. Es werden vereinzelt Interventionen getroffen, diese sind jedoch mehrheitlich allgemein gehalten, es fehlt an Strategien. Es gibt nur wenige Studien, welche die Wirksamkeit der Massnahmen aufzeigen.

Auch an den Oberwalliser Primarschulen sieht die Situation ähnlich aus. Gemäss der vorliegenden Studie werden an praktisch allen Oberwalliser Primarschulen keine Strategien zur Gesundheitsförderung angewendet. Mit der Ausnahme von zwei Lehrpersonen wurde die Frage mit „Nein“ oder mit „weiss nicht“ beantwortet. Die Antwort „weiss nicht“ wird als Verneinung angeschaut, da Strategien zur Gesundheitsförderung keinen Sinn machen, wenn die Mitarbeiter nicht informiert sind. Ob es sich um zwei verschiedene Primarschulen handelt, welche die Strategie zur Gesundheitsförderung anwenden, oder ob die beiden Lehrpersonen an derselben Schule tätig sind, lässt sich anhand dieser Studie nicht sagen. Eine grössere Offenheit der Schulen und der Behörden gegenüber dem Thema wäre hier sehr hilfreich. Dass wenigstens eine oder zwei Primarschulen bereits Strategien zur Gesundheitsförderung anwenden, lässt hoffen. Falls sich das System bewährt, könnten weitere Schulen dem Beispiel folgen. Vor allem auch, da jetzt doch vermehrt auf die Problematik aufmerksam gemacht wird, wie mit der Studie des SECO (Ramaciotti & Perriard, 2003) zu den Kosten des Stresses in der Schweiz.

Die Unterhypothese 5 „an den Primarschulen werden keine Strategien zur Gesundheitsförderung durchgeführt“ kann verifiziert werden, da nur an einer oder zwei Primarschulen Strategien zur Gesundheitsförderung durchgeführt werden.

5.4.4 Weiterbildung zum Thema Stress und Burnout

Die Lehrpersonen wurden befragt, welche Weiterbildungen sie sich zum Thema Stress und Burnout wünschen. Die Frage ist nicht auf eine Hypothese bezogen. Die Frage ist als Ausblick in die Zukunft gedacht und sie liefert Erkenntnisse für die Praxis.

Eindeutig am häufigsten gewünscht von den Lehrpersonen wurde „Balance zwischen Beruf und Privatleben“. Dies kann mit der Struktur des Lehrerberufes in Zusammenhang stehen. Der Beruf und das Privatleben fliessen häufig ineinander über. An den Wochenenden, in den Ferien und an den Abenden muss zuhause vor- und nachbereitet werden. Häufig trifft man Schüler und Eltern in der Freizeit an. Das Trennen von Privatleben und Arbeit ist im Lehrerberuf nicht einfach. Das kann ein grosser Stressfaktor sein, da man nicht abschalten kann. Dass hier ein Manko für die Lehrpersonen besteht geht auch aus der neusten Studie des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) (Strittmatter, 2007a) hervor. Gemäss der Studie des LCH sind die Lehrpersonen unter anderem unzufrieden mit dem Gleichgewicht zwischen Beruf und Privatleben (vgl. Kapitel 2.4 Lehrerberuf).

Der Lehrerinnen und Lehrerverein Oberwallis (LVO) spricht von einem „freien Beruf“. Darin liegen sowohl positive, wie auch negative Aspekte. Einerseits kann ein grosser Teil der Arbeitszeit frei gestaltet werden, andererseits können Probleme mit dem Zeitmanagement und der Arbeitsorganisation entstehen. Es kann eine Tendenz zur Selbstausbeutung entstehen (vgl. Kapitel 2.4.1.1 Belastungsfaktoren). Dies liegt gemäss Millius-Imboden (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch) auch an der sozialen Einstellung der Lehrpersonen. Sie denken an das Wohl des Kindes, statt einmal „Nein“ zu sagen.

An zweiter Stelle genannt wurden „Entspannungsübungen“. Entspannungsübungen gehören zu den aktiven Bewältigungsstrategien und werden wahrscheinlich auch jene Lehrpersonen am meisten ansprechen, welche Sport als hilfreichste Bewältigungsstrategie ansehen.

An dritter Stelle wurde genannt „Bewältigungsstrategien entwickeln“. Dies widerspiegelt deutlich die positive Einstellung der Lehrpersonen zum Thema Stress und Burnout. Die Lehrpersonen wollen Verantwortung übernehmen und Ressourcen aufbauen um mit den Belastungen des Lebens erfolgreich umzugehen. Dies steht ganz im Sinne der Salutogenese nach Antonovsky, welche für die Stärkung der Ressourcen und die Entwicklung und Aktivierung von fachlichen, pädagogischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen steht (Hillert & Schmitz, 2004, vgl. Kapitel 2.2.3.4 Modell der Salutogenese von Antonovsky).

Grosses Interesse zeigen die Lehrpersonen für „Strategien zu zwischenmenschlichen Themen“. Dies kann damit in Zusammenhang stehen, dass der Umgang mit schwierigen Schülern der grösste Stressfaktor für die Lehrpersonen ist. Dagegen zeigen die Lehrpersonen wenig Interesse für „Teambildung“ und „Umgang mit Führungsstilen“. Auch

dies kann in Zusammenhang mit den Stressfaktoren stehen: „Mangelnde Unterstützung Vorgesetzter“ und „Spannungen und Konflikte im Team“ sind für die Lehrpersonen keine grossen Stressfaktoren. Gemäss Millius-Imboden (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch) sind die Lehrpersonen oft Einzelkämpfer. Aus diesem Grund ist es möglich, dass die Teamarbeit im Lehrerberuf keinen grossen Stellenwert einnimmt.

Das Interesse der Lehrpersonen für bestimmte Weiterbildungen widerspiegelt deutlich die Problembereiche des Lehrerberufes in Bezug auf Stress. Der Vergleich zwischen den Stressfaktoren und den Interessen der Lehrpersonen für Weiterbildungen zum Thema Stress macht deutlich, dass Strategien und Mitarbeiterbefragungen zur Gesundheitsförderung durchaus Sinn machen. Auch Burisch (2006) und Hillert und Schmitz (2004) weisen darauf hin, dass Mitarbeiterbefragungen für die Gesundheitsförderung massgebend sind (vgl. Kapitel 2.6.2.1 Verhältnisorientierte Massnahmen).

5.5 Bemerkungen der Lehrpersonen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung

Am Schluss des Fragebogens hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit weitere Bemerkungen zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung zu äussern. Diese Möglichkeit wurde von 12 Lehrpersonen genutzt. Dass diese Möglichkeit so gut genutzt wurde, zeigt, dass die Thematik bei den Lehrpersonen aktuell ist.

Lehrpersonen bemerken, dass Stress ein Tabu-Thema an den Schulen ist und dass man als „nicht-belastbar“ gelten würde, falls man sich dazu äussern würde. Schmidt (2004) spricht davon, dass es als negativ bewertet werden kann, keinen Stress zu haben (vgl. Kapitel 2.2.2 Der Stressbegriff). Auch für Millius hat Stress und Burnout viel mit dem Denken unserer Gesellschaft zu tun, mit dem Stellenwert den die Arbeit in unserer Arbeit einnimmt (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch).

Eine Enttabuisierung des Themas auf gesamtgesellschaftlicher Ebene wäre dringend notwendig. Die Brisanz des Themas machen auch folgende Bemerkungen deutlich:

„Es fehlt der Wille oder das Geld von oben.“

„Der Staat Wallis sollte sich endlich diesem Thema annehmen.“

„Mediatoren wäre auch in der Primarschule wichtig.“

Im Weiteren werden besondere Aspekte des Lehrerberufes angesprochen. *„Als Lehrperson ist man einfach oft ein Einzelkämpfer. Das ist sehr belastend und führt oft zu Stresszuständen.“* Auch Milius spricht im Expertengespräch (2008) von der Lehrperson als Einzelkämpfer. Oftmals geht es einzelnen Lehrpersonen schlecht, ohne dass es das Team bemerkt (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch).

Ein weiterer Aspekt des Lehrerberufes ist die Sandwichposition. Einerseits müssen sie die Klasse führen, andererseits werden sie von oben geführt (Milius, 2008, vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch). Dies bringt auch eine Lehrperson mit der Bemerkung *„Lehrpersonen sind in der Gestaltung des Unterrichtes frei. Sie müssen sich an die Lehrpläne und die Vorgaben des Staates halten. Das kann sowohl entlasten wie auch einengen“* zum Ausdruck.

Dass es den Lehrpersonen ein grosses Anliegen ist, die eigene Verantwortung für die Gesundheit auch wahrzunehmen, zeigt folgende Bemerkung: *„Ich finde es wichtig, dass wir in der Selbstwahrnehmung geschult werden und zur Situation stehen können...“* Hurrelmann (2003) spricht bei der Gesundheitsförderung, von einem Gesundheitsgewinn durch die Steigerung der Bedingungen für die Gesundheit. (vgl. Kapitel 2.1.3 Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention). Eine verbesserte Selbstwahrnehmung fördert die Ressourcen der Lehrpersonen.

5.6 Diskussion der Hypothesen

Es folgt eine Zusammenfassung der Diskussion der Hypothesen.

Hauptthesen:

- | | |
|---|--|
| 1 | Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen wenden vielfältige Bewältigungsstrategien an. |
|---|--|

Die Hauptthese 1 trifft zu, da an den Oberwalliser Primarschulen von den Lehrpersonen vielfältige Bewältigungsstrategien angewendet werden.

- | | |
|---|--|
| 2 | Oberwalliser Primarschulen wenden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an. |
|---|--|

Die Hauptthese 2 kann nicht verifiziert werden, da weniger als die Hälfte der Oberwalliser Primarschulen wenden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an.

Unterthesen:

- | | |
|---|---|
| 1 | Aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen öfter angewendet als passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien. |
|---|---|

Die befragten Lehrpersonen bestätigen die Unterthese 1. Die aktiv direkten und die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien werden eindeutig öfter angewendet als die passiv direkten und die passiv indirekten Bewältigungsstrategien.

- | | |
|---|--|
| 2 | Von den Lehrern werden nicht dieselben Bewältigungsstrategien bei Stress und Burnout angewendet wie von den Lehrerinnen. |
|---|--|

Die Unterthese 2 kann nicht bestätigt werden. Im Vergleich der Bewältigungsstrategien werden von den weiblichen und den männlichen Lehrpersonen nur bei 4 Bewältigungsstrategien grosse Unterschiede bei der Zustimmung zu der Anwendung festgestellt.

- | | |
|---|--|
| 3 | Lehrpersonen, die Teilzeit arbeiten, sehen dies als Teil ihrer Bewältigungsstrategien. |
|---|--|

Die Unterthese 3 wird von den befragten Lehrpersonen bestätigt. Teilzeitarbeit wird von der Mehrzahl der Lehrpersonen welche Teilzeit arbeiten als Bewältigungsstrategie angesehen.

- | | |
|---|---|
| 4 | Oberwalliser Primarschulen ergreifen einzelne Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout. |
|---|---|

Die Hauptthese 2 kann nicht verifiziert werden, weniger als die Hälfte der Oberwalliser Primarschulen wenden Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout an. Es werden nur von einigen Primarschulen einzelne Massnahmen zur Gesundheitsförderung durchgeführt.

- | | |
|---|---|
| 5 | Von den Oberwalliser Primarschulen werden keine Strategien zur Gesundheitsförderung angewendet. |
|---|---|

Die Unterhypothese 5 kann bestätigt werden. Es werden nur von einer oder zwei Oberwalliser Primarschulen Strategien zur Gesundheitsförderung durchgeführt.

6	Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout werden in erster Linie auf der persönlichen Ebene (Verhaltensprävention) und weniger auf der strukturellen und organisatorischen Ebene (Verhältnisprävention) eingesetzt.
---	--

Die Unterhypothese 6 muss falsifiziert werden. Von den Oberwalliser Primarschulen werden knapp mehr Massnahmen der Verhältnisprävention eingesetzt.

6 FOLGERUNGEN

Es folgt die Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse, hier werden auch die Grenzen der Forschungsarbeit aufgezeigt. Nach einer Stellungnahme zur Forschungsfrage werden Vorschläge und Massnahmen für die Praxis aufgeführt. Weiter werden Fragestellungen vorgeschlagen, welche im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht geklärt werden konnten, jedoch Anregung zu weiteren Forschungsarbeiten geben könnten. Die Arbeit wird mit einer persönlichen Stellungnahme abgeschlossen.

6.1 Zusammenfassung der Erkenntnisse

Die Mehrzahl der befragten Lehrpersonen ist selten gestresst. Mehr als ein Drittel der Lehrpersonen ist jedoch häufig gestresst. Dies entspricht den Studien, welche von Pruessner (2004) zitiert werden, wonach 15 – 50% der Lehrpersonen von psychosomatischen Erkrankungen betroffen sind (vgl. Kapitel 1 Einleitung). Negative Auswirkungen auf die Gesundheit durch Stress erleben in der vorliegenden Studie etwas mehr als ein Viertel der Lehrpersonen häufig. Die Erkenntnisse zum Stresserleben werden in der vorliegenden Arbeit nicht in Zusammenhang mit dem Bewältigungsverhalten gebracht.

Schwierige Schüler sind eindeutig der wichtigste stressauslösende Faktor der vorliegenden Studie. Als grosse Stressfaktoren werden im Weiteren der Zeitdruck und die Arbeitsmenge angesehen. Auch bei Schaarschmidt (2004b) und Wendt (zit. in Hillert & Schmitz, 2004) werden schwierige Schüler als grössten Belastungsfaktor genannt.

Stress durch hohe Stundenzahl wird in der vorliegenden Studie erst an sechster Stelle genannt, obwohl gemäss dem Lehrerinnen- und Lehrerverein Oberwallis LVO (2006), die wöchentliche Unterrichtszeit der Primarlehrer im Wallis im kantonalen Vergleich die höchste der Schweiz ist. Am wenigsten genannt wurden „Spannungen und Konflikte im Team“, „Überforderung“, „Zu viel Routine“ und „Langweilige Arbeit“.

Anhand der vorliegenden Studie wird ersichtlich, dass von den Lehrpersonen vielfältige Bewältigungsstrategien angewendet werden. Die grösste Zustimmung fanden die Bewältigungsstrategien „Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen“, „Sich durch Ziele motivieren“ und „Zu wissen dass Sie die Situation meistern“. Das entspricht den Aussagen von Kahn et al. (1964, zit. in Burisch, 2006) und Schaarschmidt und Fischer (Schaarschmidt, 2004), wonach Lehrpersonen unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwenden.

Unterscheidet man die Bewältigungsstrategien in aktiv direkte, aktiv indirekte, passiv direkte und passiv indirekte Bewältigungsstrategien, fanden die aktiv direkten Bewältigungsstrategien die grösste Zustimmung, gefolgt von den aktiv indirekten Bewältigungsstrategien. Deutlich weniger angewendet werden die passiv direkten Bewältigungsstrategien. Die passiv indirekten Bewältigungsstrategien werden nur von wenigen Lehrpersonen angewendet.

Im Gegensatz zu der Frage nach der Zustimmung zu den Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen häufiger die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien wie „Sport“ oder „Hobby“ angewendet als die aktiv direkten Bewältigungsstrategien. Dieser Unterschied könnte mit den stressverursachenden Faktoren zusammenhängen. Damit man mit den aktiv direkten Bewältigungsstrategien Erfolg haben kann, muss das Problem auch veränderbar sein. Oftmals sind die Strukturen für die einzelnen Lehrpersonen nicht veränderbar und somit das Problem auch nicht. Deshalb werden die aktiv indirekten Bewältigungsstrategien angewendet, indem man die eigene emotionale Belastung verringert. Der Grund für diesen Unterschied konnte mit der vorliegenden Studie jedoch nicht herausgefunden werden. Um diese Frage zu erörtern würde sich sicher eine qualitative Studie eignen.

Von den weiblichen und den männlichen Lehrpersonen werden unterschiedliche Bewältigungsstrategien angewendet. Im Geschlechtervergleich hat es jedoch nur bei 4 Bewältigungsstrategien grosse Unterschiede in der Zustimmung zur Anwendung. Es überwiegen sowohl bei den weiblichen, wie auch bei den männlichen Lehrpersonen die günstigen Bewältigungsstrategien. Dies im Gegensatz zu der Potsdamer Lehrerstudie, wo die weiblichen Lehrpersonen die ungünstigeren Bewältigungsmuster aufweisen (Schaarschmidt & Kietsche, 2007).

In der vorliegenden Studie sehen nur wenige Lehrpersonen die Teilzeit arbeiten, „Teilzeit“ nicht als Bewältigungsstrategie. Schaarschmidt (2004b) stellt anhand der Potsdamer Lehrerstudie fest, dass die Musterverteilung der Bewältigungsstrategien bei den Teilzeitarbeitenden noch problematischer ist. In der vorliegenden Studie wurde der Zusammenhang zwischen den angewendeten Bewältigungsstrategien und dem Aspekt „Teilzeitarbeit“ nicht untersucht.

Gemäss der vorliegenden Studie werden an den Oberwalliser Primarschulen in der Mehrzahl keine oder nur einzelne Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet. Unterteilt man die angewendeten Massnahmen in Verhaltens- und Verhältnisprävention, lässt sich feststellen, dass knapp mehr Massnahmen der Verhältnisprävention angewendet werden, als Massnahmen der Verhaltensprävention. Gemäss Burisch (2006) und Sacchi (2003) werden jedoch in der Regel eher Massnahmen der Verhaltensprävention als Massnahmen der Verhältnisprävention eingesetzt. Es kann sein, dass die Schulen keine Weiterbildungen zur Verhaltensprävention anbieten, da von den Lehrpersonen erwartet wird, dass diese sich mit Massnahmen der Verhaltensprävention selber helfen. In der vorliegenden Arbeit wurden ausschliesslich die Lehrpersonen befragt. Die Schulleitungen wurden nicht befragt. Es ist nicht ersichtlich, aus welchen Gründen die Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout nicht eingesetzt werden. Eine weitere Grenze dieser Studie sehe ich darin, dass eine quantitative Studie durchgeführt wurde. Durch eine qualitative Studie hätten vertiefte Erkenntnisse über die Situation der Lehrpersonen gewonnen werden können.

Praktisch an allen Oberwalliser Primarschulen werden keine Strategien zur Gesundheitsförderung angewendet. Singuläre Massnahmen machen jedoch gemäss Raddaz und Peschers (2007) wenig Sinn. Bamberg, Ducki und Metz (1998) sehen Gesundheitsförderung als ein mehrjähriges Projekt.

Als mögliche Weiterbildung wurde von den Lehrpersonen am häufigsten „Balance zwischen Beruf und Privatleben“ gewünscht. Im Weiteren wurden häufig genannt „Entspannungsübungen“ und „Bewältigungsstrategien entwickeln“. Das Interesse der Lehrpersonen für bestimmte Weiterbildungen widerspiegelt deutlich die Problembereiche des Lehrerberufes in Bezug auf Stress. Dass die Lehrpersonen unzufrieden mit dem Gleichgewicht zwischen Beruf und Privatleben sind, geht auch aus der Studie des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) (Strittmatter 2007a) hervor.

6.2 Stellungnahme zur Forschungsfrage

Mit Hilfe der Datenerhebung können die Forschungsfragen wie folgt beantwortet werden.

Welche Bewältigungsstrategien werden von den Lehrpersonen an den Oberwalliser Primarschulen zur Vermeidung von Stress und Burnout angewendet?

Von den Lehrpersonen der Oberwalliser Primarschulen werden vielfältige Bewältigungsstrategien angewendet. Es werden in erster Linie aktiv direkte und aktiv indirekte Bewältigungsstrategien angewendet. Es werden wenige passiv direkte Bewältigungsstrategien angewendet. Die passiv indirekten Bewältigungsstrategien werden nur von einzelnen Lehrpersonen angewendet.

Welche Massnahmen der Gesundheitsförderung werden an den Oberwalliser Primarschulen zur Vermeidung von Stress und Burnout eingesetzt?

Von den Oberwalliser Primarschulen werden wenige Massnahmen der Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout eingesetzt. Vergleicht man die eingesetzten Massnahmen nach den Kriterien der Verhaltens- und Verhältnisprävention werden knapp mehr Massnahmen der Verhältnisprävention angewendet. Bei den Massnahmen zur Verhältnisprävention wird am häufigsten die Massnahme „Mehr Selbstbestimmung“ eingesetzt, gefolgt von „schaffen von Teilzeitarbeitsstellen“. Bei den Massnahmen zur Verhaltensprävention wird die Massnahme „Coaching/Supervision“ am häufigsten genannt.

6.3 Vorschläge und Massnahmen für die Praxis

Zum Thema der Stressbewältigung gibt es eine Vielzahl von Veröffentlichungen. Da Burnout eine der Folgen von unbewältigtem Stress ist, sind die Massnahmen zur Gesundheitsförderung im Bezug auf Stressbewältigung sowohl für Stress als auch für Burnout anwendbar.

Gemäss Burisch (2006) ist Burnout ein weit verbreitetes Problem in vielen sozialen Berufen. Dies betrifft auch die Berufe der Sozialen Arbeit. Die im Folgenden beschriebenen Massnahmen zur Gesundheitsförderung können so auch für die Berufe der Sozialen Arbeit geltend gemacht werden.

Die folgenden Vorschläge wurden auf der Grundlage der Resultate dieser Studie und des Expertengesprächs ausgewählt. Die Vorschläge wurden aus der wissenschaftlichen Literatur recherchiert.

6.3.1 Rückmeldung der Ergebnisse

Burisch (2006) und Hillert und Schmitz (2004) betonen, dass bei Mitarbeiterbefragungen die Rückmeldung ein wichtiger Punkt ist. Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich nicht um eine Mitarbeiterbefragung, sondern um eine anonyme Umfrage. Trotzdem ist es wichtig, die Lehrpersonen über die Ergebnisse der Umfrage zu informieren. Die Studie kann per Email an die Lehrpersonen und die Schuldirektionen geschickt werden. Falls dies gewünscht wird, kann die Studie an einem Vortrag den interessierten Lehrpersonen vorgestellt werden.

Da Stress und Burnout auch bei den Professionellen der Sozialen Arbeit ein Thema ist, kann die Studie im Rahmen einer Veranstaltung des Verbandes der Sozialen Arbeit Schweiz (avenir social) Sektion Wallis, vorgestellt werden.

Durch die Rückmeldung an die Lehrpersonen und durch das Vorstellen der Arbeit bei den Professionellen der Sozialen Arbeit, kann auf das Thema aufmerksam gemacht werden. Die Lehrpersonen und die Professionellen der Sozialen Arbeit werden für die Problematik sensibilisiert. Die meisten der im Folgenden aufgeführten Vorschläge für die Praxis können nicht von den Lehrpersonen oder den Professionellen der Sozialen Arbeit umgesetzt werden, sondern diese müssten mehrheitlich von den Vorgesetzten und von der Politik bewilligt und eingesetzt werden. Es ist jedoch immer hilfreich, wenn von verschiedenen Stellen auf die Problematik aufmerksam gemacht wird.

Die meisten, der im Kapitel 6.4.6 aufgeführten Massnahmen zur Verhaltensprävention, sind Vorschläge welche von den Lehrpersonen und den Professionellen der Sozialen Arbeit selber umgesetzt werden können. Hier liegt es an jedem Einzelnen, seine Verantwortung gegenüber der eigenen Gesundheit wahrzunehmen.

6.3.2 Ausbildung

Stressbewältigung, Psychohygiene und Abgrenzung sollten schon in der Ausbildung der Lehrpersonen ein Thema sein. Die zukünftigen Lehrpersonen sollten schon in der Ausbildung auf die Gefahren von Stress und Burnout hingewiesen werden. Es ist wichtig, dass die angehenden Lehrpersonen ein Werkzeug erhalten um die eigene Arbeit zu reflektieren. Die Integration einer externen Supervision (wie sie in der Ausbildung zur Sozialen Arbeit üblich ist) in die Ausbildung sensibilisiert die Studierenden für die Reflexion ihrer eigenen Arbeit. Sie erkennen, dass dies eine Strategie darstellt und dass eine Reflexion der eigenen Arbeit eine Selbstverständlichkeit ist und nicht erst bei einer Krise angewendet werden darf.

6.3.3 Massnahmen auf institutioneller Ebene

Eine Möglichkeit zur Entlastung der Schulen ist auch die Schulsozialarbeit. Die Schulen werden zunehmend durch Integrations- und Sozialisationsaufgaben belastet. Gemäss des Lehrerinnen- und Lehrervereins Oberwallis LVO (2006) lässt sich feststellen, dass die Arbeitsbelastung durch die Integration fremdsprachiger und lernschwacher Kinder und die Zunahme der erzieherischen Aufgaben bei den Lehrpersonen der Oberwalliser Primarschulen in den letzten Jahren zugenommen hat.

In diesem Bereich kann durch die Einführung einer Schulsozialarbeit eine Entlastung und Unterstützung der Lehrpersonen stattfinden. Die Schulsozialarbeit kann in folgenden Bereichen eingesetzt werden (Müller, 2005):

Niederschwellige Beratung in der Schule:

- Schülerberatung
- Lehrpersonenberatung
- Elternberatung

Mitarbeit in der Schulentwicklung:

- Mitarbeit in der Schulentwicklung
- Mitarbeit im Unterricht und bei Anlässen
- Schulspezifische Prävention

Gemäss eines interdisziplinären Forschungsprojektes der Hochschule für Soziale Arbeit Zürich und der Pädagogischen Hochschule Zürich in Bezug auf die Schulsozialarbeit (Müller, 2005) in den Jahren 2003 und 2004 erlebt die Schulsozialarbeit eine bedeutsame Entwicklung im Kanton Zürich. Gemäss der erwähnten Studie verfügen Ende 2006 mehr als die Hälfte der zürcherischen Schulgemeinden über eine Schulsozialarbeit.

Im Oberwallis sieht die Entwicklung leider etwas anders aus: bisher wird in den Gemeinden des Oberwallis noch keine Schulsozialarbeit eingesetzt.

Gemäss Schmid (2003) sind Vorschläge und Massnahmen auf der organisatorischen Ebene immer auch abhängig von den politischen, wirtschaftlichen und ideologischen Rahmenbedingungen. Weber (1998, zit. in Schmid, 2003) schlägt vor, Modelle der Gesundheitsförderung, wie sie im Wirtschaftsbereich bereits erfolgreich angewendet werden, für eine staatliche Institution wie die Schule zu überprüfen. Um den Staat auf die Dringlichkeit des Problems aufmerksam zu machen, ist es notwendig, dass die Schulkommissionen regelmässig Rückmeldung geben.

6.3.4 Gesundheitsfördernde Strategien

Es ist die Aufgabe eines Schulmanagements, eine Schulqualität und Schulkultur zu schaffen, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen (Smolka, 2000). Um eine solche Schulqualität zu erhalten, ist es notwendig gesundheitsfördernde Strategien zu entwickeln. Dass dies im Oberwallis möglich ist, sieht man daran, dass gemäss der vorliegenden Studie bereits in

einer oder zwei Oberwalliser Primarschulen Strategien zur Gesundheitsförderung angewendet werden. Dadurch, dass man Stress in der Gesundheitsförderung zum Thema macht, wird das Thema enttabuisiert.

Folgende Punkte sind dabei zu beachten (Shantinath, 2003b / Smolka, 2000)

Grundsätze

- Grundsätze entwickeln, welche den Mitarbeiter und nicht die Kosten in den Mittelpunkt stellen.
- Eine Personalpolitik betreiben, welche Gesundheitsförderungsziele verfolgen.

Strategien aufgrund von Fakten entwickeln und regelmässig überprüfen

- Eine Projektgruppe bilden, welche die Gesundheitsförderung plant und überwacht.
- Die Gesundheitsförderung auf Fakten wie Mitarbeiterbefragungen oder Statistiken (z. B. Anzahl Fehltage) aufbauen.
- Die Mitarbeiterbefragungen sorgfältig durchführen: Datenschutz beachten, schnelle Auswertungen, die Daten an die Mitarbeiter rückmelden.
- Aufgrund dieser Daten analysieren, welche Bedingungen Stress verursachen.
- Die Fakten liefern Daten, welche an die Behörden der Gemeinde und des Staates weitergeleitet werden können um auf die Problematik aufmerksam zu machen.
- Die Mitarbeiter ernst nehmen und in den Prozess mit einbeziehen.

Führung

- Gesundheitsförderung als Führungsaufgabe wahrnehmen.
- Die Mitarbeiter bei pädagogischen und organisatorischen Fragen mit einbeziehen.
- Regelmässige und umfassende Information der Mitarbeitenden.
- Gemeinsame Ziele entwickeln.
- Probleme und Schwierigkeiten in der Schule ernst nehmen und behutsam damit umgehen.
- Regelmässige Weiterbildung des Managements.

Massnahmen

- Betriebliche Gesundheitsförderung beinhaltet verhaltens- und verhältnisorientierte Massnahmen
- Die Auswahl der Massnahmen sollte sich auf eine vorgängig durchgeführte Bedarfsanalyse stützen.

6.3.5 Verhältnisorientierte Massnahmen

Verhältnisorientierte Massnahmen umfassen die Rahmenbedingungen des Berufes. Gemäss Kunz (2007) haben die Rahmenbedingungen einen grossen Einfluss auf unsere Gesundheit. Wenn die Arbeitsmenge permanent überfordert und wenn es an Unterstützung mangelt, dann nützen auch die Massnahmen auf der persönlichen Ebene nicht mehr.

Anhand dieser Studie lässt sich feststellen, dass „schwierige Schüler“ und die Arbeitsbelastung die grössten Stressfaktoren an den Oberwalliser Primarschulen sind. Auch der Lehrerinnen- und Lehrerverein Oberwallis LVO stellt fest, dass die Arbeitsbelastung der Primarlehrpersonen massiv zugenommen hat. Die Lehrpersonen können in der Administration entlastet werden, indem man Schulleitungen installiert.

Durch die Struktur des Lehrerberufes haben die Lehrpersonen grosse Freiheiten was die Gestaltung des Unterrichtes und was die Arbeitszeiten betrifft. Das wird auch aus der vorliegenden Studie ersichtlich, die Massnahme „Mehr Selbstbestimmung“ rangiert an erster Stelle unter den eingesetzten Massnahmen der Oberwalliser Primarschulen. Dies ist einerseits ein grosser Pluspunkt, denn die Erweiterung der Handlungs- und Entscheidungsspielräume zählt zu den Forderungen der WHO Charta (zit. in Bamberg, Ducki & Metz, 1998) für die Gesundheitsförderung in der Arbeitswelt.

Andererseits kann die grosse Selbstbestimmung auch einige Nachteile haben. Unklare Aufträge und unklare Zielvorstellungen können die Folge sein. Dies wiederum kann ein Burnout begünstigen. Jacobshagen und Strittmatter (2007) stellen fest, dass diffuse und widersprüchliche Erwartungen der Lehrpersonen zu den stärksten Stressoren gehören. Diesem Missstand können die Vorgesetzten entgegenwirken, indem sie klare Arbeitsaufträge erteilen und indem sie zusammen mit den Lehrpersonen Ziele entwickeln. Die Ziele sollten jeweils für die Gesamtschule definiert werden und zusätzlich sollten bei Mitarbeitergesprächen individuelle Ziele mit jedem Mitarbeiter erarbeitet werden. Diese persönlichen Ziele müssen realistisch und überprüfbar sein.

6.3.6 Verhaltensorientierte Massnahmen

Coaching / Supervision / Fallbesprechungen

Gemäss Kretschmann und Lange-Schmidt (2001) werden in der Supervision von den Lehrpersonen Anliegen aus dem beruflichen Alltag besprochen, erörtert und reflektiert. Gemeinsam werden Lösungsmöglichkeiten gesucht. Für eine Einzelsupervision haben die Lehrpersonen die Möglichkeit sich bei der Lehrer- und Lehrerinnenberaterin Eva-Maria Millius-Imboden zu melden (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch). Das ist jedoch schon ein recht grosser Schritt, der normalerweise von den Lehrpersonen erst wahrgenommen wird, wenn bereits ein Problem besteht.

Supervision sollte nicht nur als Massnahme für Lehrpersonen angesehen werden, welche bereits unter grossem Stress leiden oder bereits in einem Burnout-Prozess sind. Wichtig wären regelmässige Supervisionsgruppen und Fallbesprechungen innerhalb der Schule. Die Mitarbeiter im Team können sich gegenseitig unterstützen, sie können von den gegenseitigen Erfahrungen profitieren und sie merken, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine sind. Die Schule sollte den Rahmen und die Zeit für solche Massnahmen zur Verfügung stellen. Die Moderation der Supervision sollte gemäss Bauer (2004, zit. in Krumpholz-Reichel, 2004) von aussen kommen und systemische Gesichtspunkte in den Vordergrund stellen. Da dies jedoch oft auch ein finanzielles Problem darstellen kann, kann es auch möglich sein, die Fallbesprechungen mit einer internen Moderation durchzuführen. Hilfreich scheint mir hier ein konkretes Schema, nach welchem die Fallbesprechungen ablaufen.

Gemäss Millius-Imboden (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch) sind Supervisionen an der Pädagogischen Hochschule in Brig jetzt auch ein Thema. Im Gegensatz zu der Ausbildung in der Sozialen Arbeit werden die Supervisionen an der Pädagogischen Hochschule intern durchgeführt.

Weiterbildungen

Weiterbildungen zum Thema Stress und Burnout stärken die Kompetenzen und die Eigenverantwortung der Lehrpersonen. Die Weiterbildungen sollten jährlich stattfinden. Die Weiterbildungen sollten den Lehrpersonen auch die Möglichkeit zu einem Austausch unter den verschiedenen Schulen bieten. An den Weiterbildungen sind die Lehrpersonen gut erreichbar. Dadurch werden die Lehrpersonen in ihren Anliegen unterstützt und auch ernst genommen.

Anhand der Bedürfnisabklärung kann man herausfinden, welche Weiterbildungen besonders sinnvoll sind. Anhand dieser Studie wurden folgende Weiterbildungen von den Lehrpersonen besonders gewünscht: „Balance zwischen Beruf und Privatleben“, „Entspannungsmethoden“ und „Bewältigungsstrategien entwickeln“.

Balance zwischen Beruf und Privatleben:

Im Lehrerberuf lassen sich Privatleben und Schule oftmals nicht optimal voneinander abgrenzen. Oftmals muss zuhause vor- und nachbereitet werden. Es ist wichtig, dass sich die Lehrpersonen dazwischen auch Erholungszeiten gönnen. Und es ist wichtig, dass diese Erholungszeiten klar vom Beruf abgegrenzt werden. Folgende Strategien von Kretschmann und Lange-Schmidt (2001) können helfen, eine Distanz zwischen Beruf und Privatleben zu setzen:

- bewusst zu Hause ankommen: sich sammeln, einen Tee trinken, in einem Buch lesen
- sich umziehen: es ist ein äusseres und inneres Signal, dass ein anderer Abschnitt begonnen hat
- sich körperlich abreagieren (Stresshormone werden durch körperliche Betätigung abgebaut): mit dem Fahrrad nach Hause fahren, eine Runde joggen, ein Spaziergang
- Distanz zur Familie, damit man nicht gleich wieder gefordert wird
- Mentale Distanz: Probleme ruhen lassen, mit etwas Distanz sehen sie schon wieder anders aus
- Entspannungsübungen durchführen

Kretschmann und Lange betonen, dass es besonders wichtig ist, sich die Erholungszeiten auch zu **gestatten**. Gezielte Erholungszeiten schaffen einen Zeitgewinn.

Entspannungsmethoden:

Gemäss Kretschmann und Lange-Schmidt (2001) findet sich ein grosses Angebot an Entspannungsmethoden: Yoga, autogenes Training, Thai Chi oder progressive Muskelentspannung. Es lohnt sich verschiedene Entspannungsmethoden auszuprobieren um die für sich geeignete zu finden. Entspannungsübungen nützen nur, wenn man sie regelmässig ausübt und pflegt, auch in weniger stressigen Zeiten.

Bewältigungsstrategien entwickeln

Menschen können unterschiedlich auf Herausforderungen reagieren. Menschen können mit erfolgsmotivierten und optimistischen Bewältigungsstrategien reagieren oder sie können mit misserfolgsorientierten Bewältigungsstrategien reagieren. Menschen; die ungünstige Bewältigungsstrategien anwenden, stecken sich häufig unrealistische, hohe Ziele und erleben Enttäuschungen, da die Ziele nicht erfüllt werden. Sie sind schon lange vor einem Ereignis beunruhigt und sie sehen die Erfolge nicht mehr.

Um aus diesem Teufelskreis von Misserfolgen auszubrechen, ist es gemäss Kretschmann und Lange-Schmidt (2001) notwendig, sich realistische und konkrete Ziele zu setzen. Statt „Ich will ordentlicher werden“ folgende Formulierung verwenden: „Ich ordne jeden Freitagnachmittag die Papiere, die sich während der Woche angesammelt haben“.

Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen

Lehrpersonen sind Einzelkämpfer. Dies betont Milius-Imboden im Expertengespräch (vgl. Kapitel 2.5 Expertengespräch) und das wird auch von Lehrpersonen in dieser Studie geäussert. Hier wäre es wichtig den Austausch und die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen zu fördern.

Eine Möglichkeit sind die oben beschriebenen Fallbesprechungen und Supervision. Da es im Oberwallis oft Primarschulen mit sehr wenigen Lehrpersonen hat, wäre es notwendig, dass sich diese mit anderen Schulen zusammenschliessen um die oben besprochenen Fallbesprechungen durchzuführen.

6.4 Weitere Fragestellungen

Aus der vorliegenden Studie lassen sich weitere Fragestellungen ableiten.

- Innerhalb der vorliegenden Studie könnte man noch weitere Auswertungen vornehmen. Es wäre interessant den Zusammenhang zwischen den angewendeten Bewältigungsstrategien und den Daten zum allgemeinen Stresserleben genauer zu untersuchen.

- Man könnte denselben Fragebogen von Professionellen der Sozialen Arbeit im Oberwallis ausfüllen lassen und die Resultate miteinander vergleichen²³.
- Im Expertengespräch weist Millius-Imboden darauf hin, dass Lehrpersonen Einzelkämpfer sind. Auch von einer Lehrperson wird in der vorliegenden Studie davon gesprochen, dass die Lehrpersonen Einzelkämpfer sind. Diesen Aspekt des Lehrerberufes könnte man in einer weiterführenden Arbeit genauer anschauen. Es wäre auch interessant entsprechende Massnahmen zur Verminderung des Problems zu untersuchen.
- Die Anmerkungen der Lehrpersonen in der vorliegenden Studie haben gezeigt, dass man mit qualitativen Interviews noch vertiefter Erkenntnisse zu dem Thema gewinnen könnte.
- In der vorliegenden Studie wurde festgestellt, dass eine oder zwei Schulen eine Strategie zur Gesundheitsförderung anwenden. Es wäre interessant diese Projekte genauer anzuschauen und auszuwerten. Welche Massnahmen werden eingesetzt, mit welchem Erfolg? Welche Erfahrungen werden gemacht?

6.5 Persönliche Stellungnahme

Ich bin positiv überrascht, wie deutlich die Lehrpersonen die aktiven Bewältigungsstrategien den passiven Bewältigungsstrategien vorziehen. Das widerspiegelt eine positive Einstellung gegenüber dem Problem. Entweder versucht man das Problem selber zu lösen oder man versucht, die eigene emotionale Belastung zu verringern, indem man sich z. B. beim Sport abreagiert oder sich einem Hobby widmet. Das ist gleichzeitig eine gute Strategie um sich von der Arbeit abzugrenzen. Ich bin auch überrascht, dass Sport als die am häufigsten angewendete Strategie genannt wird. Ich persönlich wende zwar auch diese Bewältigungsstrategie am häufigsten an, überrascht bin ich trotzdem, da in meinem beruflichen Umfeld wenige Personen Sport treiben. Bei den Oberwalliser Primarlehrpersonen handelt es sich in der Mehrzahl um eine sportlich aktive Gruppe von Menschen.

Nachdem ich mich während längerer Zeit mit dem Lehrerberuf auseinandergesetzt habe, kann ich sehen, wie anspruchsvoll der Beruf ist und mit welchen Belastungen sich die Lehrpersonen plagen müssen. Es erstaunt mich deshalb nicht, dass Stress ein Problem im Lehrerberuf ist. Ich bin jedoch besorgt über die hohe Zahl der Lehrpersonen, die häufig gestresst sind und die Zahl der Lehrpersonen, die negative Auswirkungen auf ihre Gesundheit erleben. Wenn eine Lehrperson aufgrund von Stress negative Auswirkungen auf die Gesundheit erlebt, kann man davon ausgehen, dass sie schon seit längerer Zeit intensivem Stress ausgesetzt ist. Hier ist dringend Handlungsbedarf angesagt. Stress muss an den Schulen thematisiert werden, die Lehrpersonen müssen ernst genommen werden und sie müssen entsprechend unterstützt werden. Das ist jedoch nicht nur ein Thema, das die Schulen und die Lehrpersonen alleine betreffen, nein, es ist ein gesamtgesellschaftliches Problem. Wenn es in der Gesellschaft ein Thema ist, ist es auch in der Schule ein Thema. Jeder von uns kann also seinen Beitrag leisten, indem er am Arbeitsplatz, in der Familie, in der Politik Stress und dessen negativen Auswirkungen auf die Gesundheit zu einem Thema macht. Dazu kommt, dass Stress und Burnout am Arbeitsplatz nicht nur bei den Lehrpersonen negative Auswirkungen haben. Bei meiner Arbeit als Sozialarbeiterin kann ich immer wieder feststellen, dass Stress immer wieder ein Thema ist. Die hohe Arbeitsbelastung, schwierige Klienten, vorgegebene Strukturen und Gesetze, um nur einige der vielen Stressfaktoren zu nennen. Bei mir selber und bei Mitarbeitern kann ich feststellen, dass Stress nicht nur positive Auswirkungen hat.

²³ Zum Thema Stress bei den Professionellen der Sozialen Arbeit im Oberwallis wurde kürzlich an der HES-SO von Barbara Reich-Schwery folgende Studie fertiggestellt: „Was sind mögliche Stressfaktoren bei Sozialarbeitenden am Arbeitsplatz und wie äussern sie sich?“

Dass von den Oberwalliser Primarschulen nicht mehr Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout angewendet werden, hat mich nicht besonders überrascht. Gemäss Shabinath (2003a) wird Berufsstress als eine persönliche Angelegenheit des Mitarbeiters angesehen. Burish (2006) zieht eine ernüchternde Bilanz bezüglich der Burnoutbekämpfung (vgl. Kapitel 2.7 Fazit). Ich kann feststellen, dass auch in den Berufsfeldern der Sozialen Arbeit nur wenige Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout angewendet werden.

Die Gesundheitsförderung und die Prävention werden jedoch nicht nur an den Schulen und in den Institutionen der Sozialen Arbeit zu wenig beachtet. Es handelt sich hier um ein gesamtschweizerisches Problem. Die Ausgaben für die Gesundheitsförderung in der Schweiz machten im Jahr 2005 gerade mal 2,1 Prozent der gesamten Gesundheitskosten aus (Nientit, 2008). Gemäss einem neuen Gesetz soll sich das jetzt ändern. Gemäss dem Beschluss des Bundesrates sollen die Präventionsbemühungen in Zukunft auf nationaler Ebene geregelt werden. Gemäss dem neuen Gesetz sollen die Präventionsmassnahmen auch gegen nicht übertragbare Krankheiten wie Krebs, Diabetes und psychische Leiden möglich sein. Das Gesetz befindet sich noch bis Ende Oktober in der Vernehmlassung. Ich denke, dies ist doch ein kleiner positiver Ausblick zum Schluss. Es zeigt, dass der Bund gegenüber der Gesundheitsförderung offen ist. Die Institutionen und die Schulen können die Möglichkeit wahrnehmen und Projekte zur Gesundheitsförderung beim Staat eingeben. Es ist zu hoffen, dass die Gelegenheit ergriffen wird, denn Handlungsbedarf besteht.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit, sind die Resultate der vorliegenden Studie interessant, da ich denke, dass die Situation in der Sozialen Arbeit ähnlich ist. Auch die Soziale Arbeit ist ein emotional belastender Beruf, auch hier sind Stress, hohe Fallzahlen, schwierige Klienten und strukturelle Barrieren an der Tagesordnung. Besonders gut kann man auch in der Sozialen Arbeit beobachten, dass der Beruf aus Idealismus ergriffen wird und dass man „etwas Gutes tun möchte“. Häufig endet dieser Idealismus, gepaart mit der grossen Arbeitsbelastung in Erschöpfung und Frustration. Auch bei den Professionellen der Sozialen Arbeit wird erst reagiert, wenn es schon zu spät ist. Aus meiner Sicht werden in der Sozialen Arbeit in den meisten Institutionen im Oberwallis keine Strategien der Gesundheitsförderung durchgeführt, sondern wie bei den Primarschulen einzelne Massnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention durchgeführt. Vieles ist auch hier eine Kostenfrage, die längerfristigen Wirkungen der Massnahmen werden leider nicht berücksichtigt. Anhand dieser Studie kann man auch anderen Institutionen aufzeigen, wie wichtig Gesundheitsförderung im Bereich von Stress und Burnout ist. Für mich persönlich bedeutet es, dass ich achtsam sein muss, auf meinen Körper hören muss und meine Arbeitsweise und mein Arbeitsumfeld regelmässig reflektieren muss. Es bedeutet auch, dass ich im Team das Thema zur Sprache bringen kann und dass ich Massnahmen vorschlagen kann.

Ein Vorteil für mich als Sozialarbeiterin ist, dass Supervisionen bereits in der Ausbildung ein Thema sind. Ich konnte die Erfahrung machen, dass es sehr wertvoll ist, wenn man seine Arbeit regelmässig reflektiert. Auch interne Fallbesprechungen sind bei den Professionellen der Sozialen Arbeit eine Selbstverständlichkeit.

Ich bin weiterhin am Thema Gesundheitsförderung sehr interessiert. Hier gäbe es für mich im Bereich von Stress und Burnout bei den Lehrpersonen, den Professionellen der Sozialen Arbeit oder anderen Berufsgruppen, sowie im Bereich der Gesundheitsförderung allgemein noch viele interessante Fragen welche man erforschen könnte. Bei einer nächsten Studie würde ich mich jedoch im Vorfeld intensiver mit der Datenanalyse auseinandersetzen. Für die vorliegende Studie habe ich wohl verschiedene Pretests durchgeführt. Die Pretests habe ich jedoch nicht ausgewertet. Durch eine Analyse der Daten aus den Pretests hätte der Fragebogen effektiver angepasst werden können. Es hätten einige Unklarheiten und Doppelspurigkeiten in der Fragestellung und bei den Hypothesen verhindert werden können.

7 BIBLIOGRAPHIE

ALDWIN, Carolyn. *Stress, Coping, and Development. An Integrative Perspective*. New York: The Guilford Press, 1994

ALLENSPACH, Marcel. BRECHBÜHLER, Andrea. *Stress am Arbeitsplatz. Theoretische Grundlagen, Ursachen, Folgen und Prävention*. Bern: Hans Huber, 2005

AROLD, Helga. Beanspruchungsmuster und Interventionen. In: SCHAARSCHMIDT, Uwe (hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz, 2004

BAMBERG, Eva. DUCKI, Antje. METZ, Anna-Marie. *Handbuch Betriebliche Gesundheitsförderung. Arbeits- und organisationspsychologische Methoden und Konzepte*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 1998

BELLER, Sieghard. *Empirisch forschen lernen: Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps*. Bern: Hans Huber, 2004

BENNER, Patricia. WRUBEL, Judith. *Pflege, Stress und Bewältigung. Gelebte Erfahrung von Gesundheit und Krankheit*. Bern: Hans Huber, 1997

BROCKHAUS. Mann, Thomas. In: *Brockhaus Enzyklopädie*. Bd. 14. 19. vollständig überarb. Aufl. Mannheim: Brockhaus, 1991, S. 155 156

BROCKHAUS. Selye, Hans. In: *Brockhaus Enzyklopädie*. Bd. 20. 19. vollständig überarb. Aufl. Mannheim: Brockhaus, 1991, S. 113 - 114

BURISCH, Matthias. *Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. 3. überarbeitete Aufl. Heidelberg: Springer Medizin, 2006

CALMONTE, Roland. *Gesundheit und Gesundheitsverhalten in der Schweiz 1992-2002*. Schweizerische Gesundheitsbefragung. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 2005

DIEKMANN, Andreas. *Empirische Sozialforschung: Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 16. Aufl. Reineck bei Hamburg: Rowolt Taschenbuch, 2007

DORSCH, Friedrich. HÄCKER, Hartmut. STAPF, Kurt (hrsg.). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. 12. überarb. und erw. Aufl. Bern: Hans Huber, 1994

EUROPÄISCHES NETZWERK ZUR BETRIEBLICHEN GESUNDHEITSFÖRDERUNG ENWHP. Luxemburger Deklaration zur Betrieblichen Gesundheitsförderung. In: SVBGF. *Schweizerischer Verband für Betriebliche Gesundheitsförderung* [online]. 2005. <http://www.svbgef.ch/enwhp/index.html> (09.11.2007)

HEYSE, Helmut. *Lehrergesundheit – eine Herausforderung für Schulen und Schuladministration*. In: HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004

HORSBURGH, Martha. Salutogenese: Ursprünge der Gesundheit und Kohärenzgefühl. In: HILL RICE, Virginia (hrsg.). *Stress und Coping. Lehrbuch für Pflegepraxis- und Wissenschaft*. Bern: Huber, 2005

HILL RICE, Virginia (hrsg.). *Stress und Coping. Lehrbuch für Pflegepraxis- und Wissenschaft*. Bern: Huber, 2005

HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004

HURRELMANN, Klaus. *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. 5. Aufl. Weinheim und München: Juventa, 2003

HYMAN, Carol. Richard Lazarus, UC Berkeley psychology faculty member and influential researcher, dies at 80. In: *University of California Berkeley* [online]. Dezember 2002. http://berkeley.edu/news/media/releases/2002/12/04_lazarus.html (21.10.2008)

ILLES, Claudia. ABEL, Thomas. *Psychische Gesundheit. Eine qualitative Studie im Rahmen der Gesundheitspolitik Schweiz*. Bern: SGGP, 2002

JACOBESHAGEN, Nicola. STRITTMATTER, Anton. Der Psychologische Vertrag – von der Selbstverständlichkeit zur Fragilität. In: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. *Balancieren im Lehrerberuf*. Verlag LCH Bildung Schweiz, 2007

KRAUSE; Andreas. DORSEMAGEN; Cosima. Ergebnisse der Lehrerbelastrungsforschung: Orientierung im Forschungsdschungel. In: ROTHLAND; Martin (hrsg.) [et al.]. *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007

KRETSCHMANN, Rudolf (hrsg.) [et al.]. *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. 2. unveränderte Aufl. Weinheim: Beltz, 2001

KRETSCHMANN, Rudolf. LANGE-SCHMIDT, Ingrid. Stress – was ist das? In: KRETSCHMANN, Rudolf (hrsg.). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. 2. unveränderte Aufl. Weinheim: Beltz, 2001

KRETSCHMANN, Rudolf. Präventive Selbsthilfe von Lehrern: Stressmanagement, Zeitmanagement, berufsbezogene Supervision. In: HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004

KRUMPHOLZ-REICHEL, Anja. Ein Lehrer kann seine Schüler nicht einfach entlassen, wenn sie ihm nicht passen. *Psychologie Heute* [online]. Januar 2004, Nr. 1, S. 34. http://www.psychologie-heute.de/p1archiv/recherche/f_he/040134.htm (04.03.2008)

KUNZ, Haennes. Betriebliche Gesundheitsförderung in Schulen 1. In: Schweizer Netzwerk Gesundheitsfördernder Schulen. *Lehrergesundheit*. [online]. Januar 2007. <http://www.gesunde-schulen.ch/html/tools+13.html> (05.09.2008)

LAZARUS, Richard. Stress, Bewältigung und Emotionen: Entwicklung eines Modells. In: HILL RICE, Virginia (hrsg.). *Stress und Coping. Lehrbuch für Pflegepraxis- und Wissenschaft*. Bern: Huber, 2005

LEHRERINNEN UND LEHRERVEREIN OBERWALLIS LVO. Zur Arbeitssituation der Walliser Primarlehrer. In: *Lehrerinnen- und Lehrerverein Oberwallis LVO* [online]. März 2006. http://www.lvo-vs.ch/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=28&Itemid=40 (07.12.2007)

LYON, Brenda. Stress, Bewältigung und Gesundheit: Konzepte im Überblick. In: HILL RICE, Virginia (hrsg.). *Stress und Coping. Lehrbuch für Pflegepraxis- und Wissenschaft*. Bern: Huber, 2005

MARTIN, Douglas. Herbert Freudenberger, 73, Coiner of 'Burnout' Is Dead. *New York Times* [online]. 1999, 5. Dezember.

<http://query.nytimes.com/gst/fullpage.html?res=9E00EFDC123EF936A35751C1A96F958260> (23.10.2008)

MEIDINGER, Hermann. ENDERS, Christine. *Praxishilfen Schule. Burnout-Seminare für Lehrer*. Neuwied: Leuchterhand, 1997

MÜLLER, Stephan. Schulsozialarbeitsforschung im Kanton Zürich: Ergebnisse bisheriger Forschungen und aktuelle Perspektiven. *SozialAktuell*, Jg. 37, 2005, Nr. 13, S. 17-19

NATIONALE GESUNDHEITSPOLITIK SCHWEIZ (hrsg.). *Nationale Strategie zum Schutz, zur Förderung, Erhaltung und Wiederherstellung der psychischen Gesundheit der Bevölkerung in der Schweiz*. Bern: NGP, 2004

NIENTIT, Claudia. Gute Besserung. Prävention nützt: Ein neues Gesetz soll nun dafür sorgen, dass davon alle Schweizer profitieren können. In: *Sonntags Zeitung*. 7. September 2008, S. 17

PIFFNER, Manfred. WEBER, Stefan. Burnout – Jetzt zahlen alle! Nicht aber bei Anwendung des Verursacherprinzips. In: WALLIMANN, Isidor (hrsg.). *Sozialpolitik nach Verursacherprinzip*. Bern: Haupt, 2008

PRUESSNER, Jens C., Von der schulischen Belastung zum Symptom: psychosomatische Konzepte und deren neuroendokrinen Korrelate bei Lehrkräften. In: HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004

PSCHYREMBEL, Willibald (hrsg.). *Klinisches Wörterbuch*. 259. Aufl. Berlin: de Gruyter, 2002

RADDATZ, Gregor. PESCHERS, Bernd. *Burnoutprävention in der Pflegeausbildung*. Münschen: Urban und Fischer, 2007

RAMACIOTTI, Daniel. PERRIARD Julien. Die Kosten des Stresses in der Schweiz. In: Bundesverwaltung. *Staatssekretariat für Wirtschaft SECO* [online]. März 2003 http://www.seco.admin.ch/dokumentation/publikation/00008/00022/01511/index.html?lang=de&print_style=yes (11.10.2007)

SCHAARSCHMIDT, Uwe. Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differenzialpsychologischer Perspektive. In: HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004a

SCHAARSCHMIDT, Uwe (Hrsg.). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz, 2004b

SCHAARSCHMIDT, Uwe. KIESCHKE, Ulf (hrsg.). *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim und Basel: Beltz, 2007

SHANTINATH, Sacchi D., Psychisch Fit am Arbeitsplatz. Bericht über die Machbarkeitsstudie im Hinblick auf einen internetbasierten Ansatz zum Stressabbau und zur Stressprävention am Arbeitsplatz. In: SECO. FSP. *Stressnostress.ch* [online]. Januar 2003a. http://www.stressnostress.ch/stress-info/files/stress-Info_schlussbericht_d.pdf (19.11.2007)

SHANTINATH, Sacchi D., Stress am Arbeitsplatz: Informationen für Arbeitgeber und Manager. In: SECO. FSP. *Stressnostress.ch* [online]. Januar 2003b. http://www.stressnostress.ch/stress-info/files/1d_Interview_Prof_Udris.pdf (19.11.2007)

SCHMID, Andrea Christine. *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2003

SCHMIDT, Brinja. *Burnout in der Pflege. Risikofaktoren – Hintergründe – Selbsteinschätzung*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 2004

SCHMITZ, Edgar. Burnout: Befunde, Modelle und Grenzen eines populären Konzeptes. In: HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004

SCHÜFFEL, Wolfram (hrsg.) [et al]. *Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis*. Wiesbaden: Ullstein Medical, 1998

SMOLKA, Dieter. Ausgebrannt im Klassenzimmer. *Psychologie Heute* [online]. April 2000, Nr. 04, S. 38. http://www.psychologie-heute.de/p1archiv/recherche/f_he/000438.htm (04.03.2008)

STRITTMATTER, Anton. Dritte LCH-Studie zur Berufszufriedenheit der Lehrpersonen. *netzbef. bildung + gesundheit* [online]. Juni 2007a, Nr. 4, S. 3-4. <http://www.bildungundgesundheit.ch/dyn/1480.asp> (15.11.2007)

STRITTMATTER, Anton. Coping – mit Belastung gut zusammenwohnen. In: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. *Balancieren im Lehrerberuf*. Verlag LCH Bildung Schweiz, 2007b

THORA, Carl. Lehrer in ambulanter psychotherapeutischer Behandlung. In: HILLERT, Andreas. SCHMITZ, Edgar (hrsg.). *Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern*. Stuttgart: Schattauer, 2004

UNIVERSITY OF CALIFORNIA – BERKELEY. *Psychologie Department. Christina Maslach* [online]. Januar, 2008. URL: <http://psychology.berkeley.edu/faculty/profiles/cmaslach> (23.10.2008)

WEISS, Jochim. *Stressbewältigung und Gesundheit*. Bern: Hans Huber, 1999

WIKIPEDIA: Die freie Enzyklopedie. Graham Greene. In: WIKIPEDIA. *Die freie Enzyklopädie* [online]. Oktober, 2008. URL: http://de.wikipedia.org/wiki/Graham_Greene (23.10.2008)

WHO EUROPA. Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung, 1986. In: WHO. *World Health Organisation. Regional Office for Europe* [online]. April, 2006. http://www.euro.who.int/AboutWHO/Policy/20010827_2?language=German (23.10.2008)

WHO EUROPE. Mental health in the WHO European Region. Fact sheet EURO/03/03. In: WHO. *World Health Organisation. Regional Office for Europe* [online]. September, 2003. <http://www.euro.who.int/document/mediacentre/fs0303e.pdf> (19.11.2007)

WHO EUROPE. Press release EURO/14/04. WHO concerned about absence from work due to stress-related conditions. In: WHO. *World Health Organisation. Regional Office for Europe* [online]. October 2004. http://www.euro.who.int/mediacentre/PR/2004/20041004_1?PrinterFriendly=1& (19.11.2007)

WHO EUROPE. Europäischer Aktionsplan für psychische Gesundheit. In: WHO. *World Health Organisation. Regional Office for Europe* [online]. Januar 2005. <http://www.euro.who.int/document/mnh/gdoc07.pdf> (11.10.2007)

DIMDI. Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information. *ICD-10 internationale Klassifikation der Krankheiten* [online]. 2008. <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl2006/fr-icd.htm> (15.11.2007)

ZEMP. Beat W. Lehrerberuf – ein lebenslanger Balaceakt. In: LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer. *Balancieren im Lehrerberuf*. Verlag LCH Bildung Schweiz, 2007

8 ANHANGVERZEICHNIS

Anhang A: Expertengespräch

Anhang B: Fragebogen

Anhang C: Begleitschreiben zu Fragebogen

Anhang D: Zusätzliche Tabellen

Anhang A

Transkription Expertengespräch

mit Eva-Maria Millius-Imboden

Datum: 08.03.2008

Ort: Büro von Eva-Maria Millius-Imboden

Barbara Imhof:

Ich habe Fragen zu drei verschiedenen Themen ausgewählt. Als erstes zu Stress und Burnout allgemein, als zweites zu Stress und Burnout bei Lehrpersonen und als drittes zur Bewältigung von Stress und Burnout.

Sie arbeiten im Coaching mit verschiedenen Menschen. Werden Sie oft mit Stress und Burnout konfrontiert?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Das bezieht sich jetzt nicht nur auf Lehrpersonen?

Barbara Imhof:

Nein, einfach allgemein.

Eva-Maria Millius-Imboden:

Es wird vielfach nicht als erstes genannt. Es ist eher eine Situation die schwierig ist und später kann auch das Thema kommen.

Ich denke Burnout ist ein ähnlicher Begriff wie es zeitweise Mobbing war. Nachdem es öffentlicher geworden ist, dass man ein Burnout überhaupt haben kann. Vor zwei Jahren gab es einen Fall, als sich ein FDP Politiker öffentlich zum Burnout bekannte. Nach diesem Fall ist Burnout auch salonfähig geworden. Nachher hatte ich oft mit Menschen zu tun, die sagten, ich habe sicher ein Burnout. Der Begriff wurde recht schnell gebraucht. Ich bin gestresst, also habe ich ein Burnout. Ähnlich wie bei Mobbing, ich habe einen Konflikt, also werde ich gemoppt. Burnout ist auch schwierig zu erfassen, da er sich nicht bei jeder Person gleich äussert. Oft wird der Begriff ein wenig inflationär gebraucht.

Ich denke, Menschen die wirklich ein Burnout haben, da reicht ein Coaching nicht. Diese Menschen brauchen zuerst die Zeit um sich wirklich zu erholen. Sie müssen zuerst die körperlichen Ressourcen wieder aufbauen. Wenn jemand zu mir kommt mit einem Burnout muss ich diese weiterschicken, damit diese sich zuerst um die gesundheitlichen Aspekte auch kümmern. Ich kann keine Therapie machen und ich kann die Menschen auch nicht krankschreiben. Wenn jemand wirklich ein Burnout hat, braucht es eine Auszeit, ansonsten geht es nicht.

Wenn die Menschen jedoch merken ich könnte gefährdet sein, dann funktioniert das Coaching gut. Oder wenn jemand schon ein Burnout hinter sich hat und es begleitend oder präventiv macht, da er weiss, ich bin in diesem Bereich gefährdet.

Barbara Imhof:

Sehen Sie den Stress als gesundheitliches Problem in unserer Gesellschaft heute?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, ich denke schon. Was ich vor allem auch als bedenklich ansehe, ist, dass wenn wir keinen Stress haben, werden wir auch schräg angeschaut. Um etwas darzustellen, muss man auch gestresst sein. Zu unserem Leben gehört gestresst sein dazu. Das denke ich, ist mit ein Grund, wieso die Menschen es zu spät merken, dass sie an der Grenze sind.

Längerfristig finde ich Stress sehr gesundheitsschädigend. Junge Leute haben andere Strategien, können sich besser abgrenzen. Menschen gegen 50 zu, beissen sich manchmal wahnsinnig durch. Sie haben zu wenig Strategien um mit dem umzugehen, das ist unser Leben was will man anders.

Barbara Imhof

Wo sehen Sie den Zusammenhang zwischen Stress und Burnout?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Stress denke ich kann auch durchaus positiv sein. Wenn gar nichts ist, fehlt einem manchmal auch der Antrieb. Nicht mehr gut ist Stress, wenn man immer im roten Bereich ist, wenn er nicht mehr anregend ist sondern wenn jemand in seinen Begrenzungen, in seinem Unvermögen konfrontiert ist und immer merkt, ich bin zu spät. Hier kann es relativ schnell gehen, dass man in seinem Selbstwert angegriffen wird, ich kann nichts, ich bin nichts. Es reicht nicht um die Balance zu halten.

Barbara Imhof

Und dass man so in ein Burnout kommt?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Man strengt sich an, aber es geht nichts mehr. Die Misserfolge sind vorprogrammiert. Man nimmt nicht wahr, was könnte ich denn jetzt für mich machen, was tut mir gut. Das ist in diesem Moment kein Thema.

Barbara Imhof

Ihr seid Lehrerinnen und Lehrer Beraterin für das Oberwallis. Wird das Angebot von den Lehrpersonen wahrgenommen?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Hier muss ich ein wenig ausholen. Die Lehrerinnen und Lehrerberatung gibt es seit fünf Jahren. Am Anfang hat es Steiner Arnold gemacht. Es ist keine Stelle, es ist ein Mandat, das vom Erziehungsdepartement ausgeschrieben wird. Es ist ein Mandat, das an ein privates Büro übergeben wird. Es funktioniert so, kommt jemand, so kommt jemand, falls nicht, halt nicht. Arnold Steiner hat nach einem Jahr aufgehört, weil er Direktor geworden ist. Danach war die Beratung für ein Jahr vakant. Ich mache es jetzt seit drei Jahren. Wie gesagt, es ist ein Mandat, so ist es auch weg vom Erziehungsdepartement und gewährleistet so eine gewisse Diskretion. Am Anfang war auch nur eine Sitzung bezahlt und das war eindeutig zuwenig und das hat viele Lehrpersonen auch abgeschreckt. Jetzt sind die ersten drei Sitzungen für die Lehrperson gratis, möchte diese noch länger kommen, muss diese die Kosten selber übernehmen.

Das Angebot wird von den Lehrpersonen immer wieder in Anspruch genommen, ich werde jedoch nicht davon überschwemmt. Es wird eher zurückhaltend gebraucht. Die Personen die kommen, sind sehr offen, ich habe das Gefühl, die schätzen das auch. Aber ich überlege immer noch wieso es nicht mehr in Anspruch genommen wird. Es hat vielleicht mit der Struktur des Lehrers zu tun. Ich kann das sagen, da ich selber Lehrerin war. Damit ein Lehrer ein Coaching aufsucht braucht es schon viel Druck.

Barbara Imhof:

Das wäre schon meine nächste Frage, falls es nicht so oft in Anspruch genommen wird, welche möglichen Gründe gibt es dafür?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ein Teil ist sicher das. Andererseits sicher auch die Angst, dass der Datenschutz nicht gewährleistet ist. Oder falsche Vorstellungen die da sind, sie denken auch, soviel fehlt mir noch nicht, dass ich ein Coaching brauche. Einige denken es kostet zuviel, hier fehlt auch die Information. Viele haben das Gefühl, es muss schon recht viel passieren, damit sie ein

Coaching in Anspruch nehmen, präventiv ist es nicht notwendig. Lehrer sind es zudem gewohnt sich selber zu organisieren, das wird von ihnen auch tagtäglich verlangt. So ist es vielfach für diese schwierig zu sagen, so jetzt suche ich mir Hilfe. Und im Unterschied zu anderen Landesteilen, funktioniert hier das soziale Gefüge noch sehr gut. Es wird sehr viel mit Kollegen diskutiert, vielleicht nicht immer mit Teamkollegen. Aber man hat Menschen mit denen man sich austauschen kann und braucht nicht unbedingt eine Beratung. Und ich denke es hat vielleicht auch mit der Haltung von oben zu tun. Wie das Angebot kommuniziert wird. Es könnte mehr Selbstverständlichkeit haben. Es wird eher defizitorientiert vermittelt. Wer gibt schon zu, dass er ein Defizit hat? Wer in die Beratung geht dem fehlt schon etwas.

Barbara Imhof

Welche Themen werden in der Beratung vor allem angesprochen?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Themen die angesprochen werden, sind, ich habe keine Zeit mehr für mich, keine Freizeit oder ich kann nicht mehr schlafen. Ich sollte andauernd funktionieren. Dass sie sich alleine vorkommen beim Bewältigen von schwierigen Situationen, deshalb denke ich, holt man sich auch nicht die Unterstützung von Teamkollegen. Hier im Wallis ist es schon noch so, der Lehrer beschäftigt sich mit sich und seiner Klasse. Obwohl man auch hier weg will von „ich und meine Klasse“ hin zu „ich und unsere Schule“. Lehrer sind hier vielfach noch Einzelkämpfer und es geht Lehrern oftmals schlecht, ohne dass der Rest im Team weiss, dass es ihnen schlecht geht.

Barbara Imhof:

Sie meinen, dass Lehrer doch fest auf sich alleine gestellt sind?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, und das auch nicht so suchen. Und sie schätzen das auch, das in einem neutralen Raum einfach einmal zu sagen, mir macht das Mühe.

Einige Lehrer haben Probleme mit schwierigen Schülern, wobei dies nicht der grosse Teil ist, oder Probleme mit Behörden oder auch im Team. Jedoch nicht Probleme methodischer Art. Hier hätten sie auch andere Ansprechpersonen. Mehr wie schalte ich ab, wie suche ich mir einen Ausgleich, wie gehe ich damit um, wenn mich etwas beschäftigt. Ich werde nicht gesehen in meinem Job, ich bekomme keine Rückmeldungen oder wenn, nur negative. Meine Hypothese ist, dass sich Lehrer trotz vielfältigem Unterstützungsangebot, gleichwohl sehr alleine fühlen.

Barbara Imhof

Denken Sie, dass Lehrpersonen Stress und Burnout gefährdet sind, dadurch wie ihr Beruf ist?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, man verlangt von den Lehrpersonen dass sie ihre Klasse führen, andererseits müssen sie sich auch führen lassen. Das ist so seit der Reform in den Neunzigerjahren, zweitausend im Wallis. Das heisst, sie sind einerseits der Boss in ihren vier Wänden, andererseits haben sie einen Boss von oben. Eltern, gegenüber früher, mischen auch viel mehr mit. Das ist nicht nur negativ gemeint. Es wird eine Mitarbeit von den Eltern erwartet, diese haben aber auch viel höhere Erwartungen als früher und wollen auch mitreden.

Im Schulbereich wird immer gekämpft mit neuen Reformen, es werden neue Sachen eingeführt. Sie müssen sich immer wieder auf Neues einstellen. Wenn sie das nicht machen, geraten sie unter Druck. Und, es ist zwar nicht lehrerspezifisch, spielt jedoch auch hier eine grosse Rolle, Lehrer bekommen wenig Feedback. Das sollte sich mit der neuen Organisation jetzt ändern, dass sie auch ein Aussenfeedback bekommen und zwar ganz klar organisiert. Sie bekommen wenig Wertschätzung für ihre Arbeit.

Barbara Imhof:
Von den Eltern?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, aber auch von den Teamkollegen und den Vorgesetzten. Am ehesten noch von den Schülern. Aber es ist halt einfach nicht institutionalisiert.

Lehrpersonen stehen oft im Rampenlicht. Wenn eine Klasse nicht mehr zu führen ist, wird das mit ihrer Person in Verbindung gebracht. Dies greift sehr schnell das Selbstwertgefühl an. Lehrpersonen werden auch sehr schnell persönlich angegriffen.

Lehrer haben oft auch eine sehr soziale Einstellung. Sonst hätten sie bestimmt die Arbeit vielmals schon niedergelegt, aber sie denken an das Wohl des Kindes, hier wäre es manchmal gut nein zu sagen. Ein weiterer wichtiger Punkt, sie haben eine ganz grosse Freiheit in ihrer Arbeitszeit. Sie müssen jedoch auch sagen können, jetzt ist fertig, eigentlich ist ja nie fertig vorbereitet, aber sagen zu können, das reicht, auch wenn es nur 80% ist. Sich selber zu sagen, dass das genug ist. Dazu werden sie oftmals noch angegriffen, da sie viel Ferien und Freizeit haben. Aber wenn man sieht was sie zwischendurch arbeiten müssen, entspricht dies einem normalen Beruf.

Barbara Imhof:

Hat dies auch mit dem Bild des Lehrerberufes in der Gesellschaft zu tun?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Das Lehrerbild in der Öffentlichkeit ist nicht so wahnsinnig rosig. Alle meinen sie können in dem Beruf mitreden. Es ist ein Beruf wo man viel sieht. Lehrer werden sehr kritisiert. Zwar nicht so negativ wie die Polizisten, aber sie haben doch ein negatives Image. Gerade bei den Diskussionen um die gewaltbereiten Jugendlichen wird wieder auf die Schule geschaut. Es wird zwar auch Druck auf die Eltern gemacht aber doch mehr auf die Lehrerinnen und Lehrer. Die Arbeit von Lehrpersonen ist schon ein bisschen belastend.

Barbara Imhof:

Wo sehen Sie die Ursachen für Stress bei den Lehrpersonen?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Als Ursache für Stress bei Lehrpersonen sehe ich die fließenden Arbeitszeiten. Es wird vermittelt, dass man als Lehrperson jederzeit verfügbar sein muss. Wenn z. B. eine Lehrerin am Abend im Schulhaus vorbereitet, dann brennt dort Licht und man weiss, sie arbeitet für die Schule. Es gibt jedoch auch Lehrpersonen, die zuhause vorbereiten und dass sieht man halt nicht. Das erzeugt einen Stress, da man unter Beobachtung ist. Das hat sich jedoch heutzutage wahrscheinlich geändert.

Stressbewältigung war in der alten Ausbildung überhaupt kein Thema. Psychohygiene und Abgrenzung war sicher auch kein Thema. Ich denke, dass hat jedoch jetzt mit der PH (pädagogischen Hochschule) geändert. Ich denke, dass ist auch eine Ursache für Stress, früher hat man in der Ausbildung kein Werkzeug erhalten um die Arbeit zu reflektieren, um Abstand zu halten. Oder wie trage ich Sorge zu mir bevor es zu spät ist.

Barbara Imhof:

Und die Menge von der Arbeit? Ist das auch eine Ursache für Stress?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Doch, Lehrpersonen im Wallis haben eine höhere Arbeitszeit als die Lehrpersonen in der Deutschschweiz, also die Unterrichtszeit ist höher. Somit ist die Lehrperson schon länger beschäftigt im Unterricht, aber der Unterricht ist nur ein Teil der Arbeit. Vor- und

Nachbereiten, Elternkontakt, Teamentwicklung, das kommt alles dazu. Vor zwei Jahren kam schweizweit ein Bericht heraus über die Lehrerbeltung und der zeigt klar, die Lehrerbeltung wird nicht abnehmen. Was auch sehr belastet sind die Reformprojekte. Auf jeden Fall solange wie sie nicht greifen. Sobald sie greifen, kann es dann eine Entlastung sein, aber in der Projektphase ist die Belastung einfach noch höher.

Klar haben die Lehrpersonen lange Sommerferien, aber während dem Schuljahr haben sie kaum Zeit sich zu erholen. Und in den Ferien müssen sie noch Weiterbildungen machen und müssen Vor- und Nachbereiten. Es sind nicht einfach acht Wochen Ferien, die sie haben. Die zeitliche Beanspruchung ist doch recht hoch bei Lehrern denke ich.

Barbara Imhof:

Sehen Sie den arbeitsbedingten Stress als Problem der einzelnen Person?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Im letzten Jahr im Dezember hatte es eine schweizerische Tagung zum Thema „Balance im Lehrerberuf“. Hier wurde unter anderem auch aufgezeigt, es gibt verschiedene Typen von Menschen. Es gibt Typen, die sind sehr ausgeglichen, die kommen gar nicht gross in den Stress. Dann gibt es Lehrer die sehr engagiert sind und gute Strategien haben um sich zu entlasten und dann gibt es Lehrer die gar keine Strategien haben.

Dann hat es sicher mit der einzelnen Person auch zu tun. Je nachdem wo stehe ich in meinem Leben, bin ich privilegierter.

Andererseits sind die strukturellen Bedingungen auch ganz klar wichtig. Man kann der Lehrperson nicht einfach nur sagen „Stress ist dein Problem“. Es gibt auch Teams die Stress produzieren oder Schulen, die Art wie diese funktionieren. Man kann nicht sagen, wenn ein Lehrer Stress hat, liegt es nur an seiner Person.

25:47

Barbara Imhof:

Welche Massnahmen könnten die Schulen ergreifen um diese Situation zu verbessern?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Massnahmen wären Teams die untereinander besser funktionieren, nicht nur Informationen weitergeben, sondern auch indem man einander unterstützt wie man eine Klasse führt, quasi interventionsmässig. Man könnte Fallbesprechungen durchführen, dazu bräuchte es nicht einmal eine externe Person, die das leitet. Die Schule sollte einfach den Rahmen zur Verfügung stellen. Oftmals ist es ja so, dass wenn man als Team so etwas machen will, muss man das noch zusätzlich machen. Die Schule kann auch Teamtage zu dem Thema durchführen. Wie kann man Belastungen vermeiden? Man kann als Team interne Weiterbildungen besuchen, das wird an anderen Schulen schon angeboten. Den Lehrern aufzeigen, wo haben sie auch Unterstützung von den Behörden, wo wird es auch ernst genommen, es würde schon entlasten, dass die Behörden ernst nehmen, dass ihre Lehrpersonen am Anschlag sind. Es können Schulleitungen installiert werden, so dass die Lehrpersonen auch von administrativen Arbeiten entlastet werden. Dass man auch den Stress zum Thema macht, dass es nicht einfach das Problem einer einzelnen Person ist, sondern, dass man es auch als Gefährdung innerhalb der Schule wahrnimmt. Irgendeine Uni in Deutschland hat eine Plattform im Internet eingerichtet, wo man als Lehrperson Zugang hatte und wo man anonym eine Situation beschreiben konnte und wo man einen Erfahrungsaustausch mit anderen Lehrpersonen erfahren konnte. Auch dies ist entlastend. Dass man sich über belastende Situationen austauschen kann, ohne dass man das Gesicht dabei verliert.

Barbara Imhof:

Ist es schon quasi eine stigmatisierung der Situation?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, es wird vermittelt, dass man etwas falsch macht, wenn man gestresst ist. Wenn man mehr mit anderen in Kontakt wäre, könnte man auch von anderen erfahren, wie diese die Situation meistern. Ich könnte z. B. auch mal „fünf gerade sein lassen“.

Man müsste Lehrpersonen in ihrem Selbstwert stärken, weil ich denke, sie machen gute Arbeit. Regelmässig Rückmeldungen geben, im Sinne von Mitarbeitergesprächen, was gut läuft. Das würde für viele Lehrer entlastend wirken. Ich werde wahrgenommen, ich mache gute Arbeit, ich merke auch wo meine Stärken sind. Über solche Sachen wird, mit Ausnahmen, ganz wenig geredet.

Barbara Imhof:

Sollten Schulen häufiger Massnahmen ergreifen um die Lehrpersonen zu entlasten?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Im Kanton Wallis werden nicht zu viele Massnahmen ergriffen. Es wird in der Lehrerfortbildung so etwas angeboten. Die Sonderschullehrer haben von ihrem Verein aus mal eine Information zu dem Thema „in der Balance bleiben“ gemacht. Für Teamtage wird teilweise Zeit zur Verfügung gestellt, jedoch nicht gross. Ich denke solange die Lehrpersonen etwas in ihrer Freizeit machen müssen, ist es schon fast wieder belastend. Es wäre wirklich kein Luxus den Lehrern hier die entsprechenden Rahmenbedingungen zu schaffen. Es war lange auch kein Thema, und jetzt wird es ein Thema, da Lehrpersonen einfach nicht mehr können und auch krankgeschrieben werden. Und dass kostet den Staat viel mehr. Früher hatten die Menschen einen Herzinfarkt oder eine schwierige Krankheit. Aber das kam auch nicht einfach so, das war schon eine grosse Belastung. Ich denke hier sollte man schon handeln.

Barbara Imhof:

Ich habe noch ein paar Fragen zur Bewältigung vom Stress.

Sehen Sie einen Zusammenhang zwischen der Bewältigungsstrategie, die man selber anwendet und den Auswirkungen vom Stress?

Eva Maria Millius-Imboden:

Wie ist das jetzt genau gemeint?

Barbara Imhof:

Ob es eine Rolle spielt wie ich mit dem Stress umgehe? Ob es eine Rolle spielt wie ich meinen Stress bewältige.

Eva-Maria Millius-Imboden:

Das war an der Tagung vom letzten Jahr auch ein Thema. Man merkt eine Person hat ein Burnout und setzt zwei bis drei Monate aus und diese Person lernt nicht gewisse Strategien oder auch Distanz um mit diesem umzugehen, dann erholt sich diese Person zwar, sie geht jedoch zurück und dann ist es quasi absehbar dass sie wieder ein Burnout macht. Eine der Voraussetzungen ist, dass ich Strategien habe, um damit umzugehen und dass diese für mich stimmen. Und diese umsetzen kann und dass ich an die Wirksamkeit der Strategien glaube. Es macht viel aus, habe ich den Eindruck, dass ich etwas dazu beitrage. Wenn ich Strategien entwickle woran ich glaube, dann ist die Chance gross. Der Stress, die Anforderungen werden ja nicht kleiner. Aber dass ich mit dem Stress besser umgehen kann, das schon. Ich muss mir wie bewusst sein, wo sind meine Strategien, nützen diese überhaupt etwas. Jemand geht joggen und sonst jemand vielleicht meditieren. Aber wichtig ist, merke ich was mich belastet und merke ich auch was mir gut tut. So kann ich diese auch gezielt einsetzen und ich gebe mir so Raum.

Barbara Imhof:

Quasi mit der eigenen Einstellung und nicht nur welche Strategien ich anwende?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Es hat für mich viel, mit sich selber bewusst sein, wie ich funktioniere und wo ich mir meine Grenzen gebe. Wenn ich merke, nein es geht nicht mehr, dass ich mir Unterstützung hole in Körperarbeit. Dass muss keine Einzeltherapie sein, ich kann auch in einer Gruppe Yoga machen, wo ich eine Anleitung habe. Das muss ich selber merken. Und auch merken, nützt das oder braucht es bei mir etwas anderes.

Das ist was die Einzelperson tun kann, das heisst aber für mich nicht, dass es die Organisation entbindet auch etwas zu tun. Es muss auf beide Seiten etwas laufen, ansonsten kippt es. Es wäre fragwürdig, wenn ich in der Rolle als Beraterin mit den Lehrpersonen so arbeite, dass diese den Stress immer bessern bewältigen, aber auf der anderen Seite passiert nichts. Es ist ein Gleichgewicht, das zusammenspielen muss. Das ist in anderen Organisationen auch so, der Arbeitgeber trägt die Verantwortung an der Gesundheit der Mitarbeiter.

Manche können besser mit dem Stress umgehen, falls aber von der anderen Seite nichts passiert, dann...?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, es geht nicht, dass sich nur die Lehrpersonen fit machen. Die Organisation muss auch erkennen was investieren wir dafür.

Barbara Imhof:

Denken Sie, dass es Bewältigungsstrategien gibt für Lehrpersonen, die hilfreicher sind als andere?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Lehrpersonen sind so unterschiedlich wie Menschen eben sind. Und ich denke, am besten ist, wenn sie selber merken was hilfreich ist. Und das ist unterschiedlich. Es ist nicht eine Technik, die ich lernen kann. Es hat etwas mit dem persönlichen Gespür zu tun. Es ist vielfach so, dass die Lehrpersonen nicht wissen was ihnen überhaupt gut tut. Vielfach wenden sie Strategien an, die eher sogar das Gegenteil bewirken. Es hat mit Achtsamkeit zu tun. Mit Wahrnehmung gegenüber sich selber.

Barbara Imhof:

Sie meinen, sich überhaupt zuerst einmal achten, welche Strategien wende ich an, welche tun mir gut und welche weniger?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, wenn jemand joggen geht tut ihm das sehr gut. Jemand anders geht vielleicht auch joggen, das stresst diesen jedoch vielleicht nur, da es zu anstrengend ist. Mann muss merken, wo tanke ich Energie auf und wo entzieht es mir die Energie. Für mich hat es viel mit Wahrnehmung zu tun. Nehme ich mir die Zeit und nehme ich wahr was mir gut tut. Und das ist manchmal nicht so schnell zu sagen.

Barbara Imhof:

Und wenn jemand schlechtere Strategien anwendet, die ihm weniger gut tun, wie z. B. nur Fernsehschauen? Oder nach der Arbeit ein Bier trinken gehen?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, das ist ein gutes Beispiel mit dem Fernsehen. Das sagen ja viele Leute, da kann ich nur noch nach Hause und absitzen und fernsehen. Manchmal und für manche ist das auch gut. Aber dann gibt es andere die haben danach ein schlechtes Gewissen und sagen sich, jetzt

habe ich den ganzen Abend nichts Richtiges gemacht und ich sollte doch. Und es geht nun nicht darum, dass man diesen auch noch sagt, dass dies schlechte Strategien sind. Besser ist es zu erkennen, gibt es Zeiten, wo dies gut ist für mich und vielleicht auch Zeiten wo es weniger sinnvoll ist. Hier sollte man besser Lösungsorientiert arbeiten oder auch Ressourcenorientiert. Wo gibt es Momente die mir gut tun. Auch wenn ich abends ein Bier trinken gehe, kann mir das je nachdem mit wem ich gehe auch gut tun. Wenn ich jedoch jeden Abend in der Beiz sitze bis fertig ist, tut mir das weniger gut. Auch ein Film oder eine Sportsendung kann gut tun. Es ist einfach ganz unterschiedlich. Und sich auch nicht stressen lassen, jetzt müssen wir alle dasselbe tun.

Es wäre interessant innerhalb eines Teams zu hören, was sind für unterschiedliche Lösungsstrategien vorhanden. Dann können sich diese darüber austauschen und auch mal die Strategien der Teamkollegen anwenden.

Wie kann man die Lehrer sensibilisieren, dass sie sich bewusst werden ob sie gute Strategien anwenden oder nicht?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Was gut funktioniert weil es niederschwellig ist, ist im Bereich Veranstaltungen oder Weiterbildungen. Hier im Wallis gibt es zum Gegensatz zu anderen Kantonen keine Fortbildungspflicht, es wird jedoch empfohlen. Ein grosser Teil der Lehrpersonen nimmt das auch wahr und besucht während des Sommers die Fortbildungen. Hier wird so etwas auch angeboten. Hier ist für die Lehrpersonen eine gute Gelegenheit an so einer Weiterbildung teilzunehmen, hier outet man sich ja auch nicht, es ist im Sinne von profilaktisch, man kann sagen, das interessiert mich jetzt einmal. An einer Fortbildung sind Lehrer gut erreichbar, denke ich. Oder an der Tagung letztes Jahr in Bern, haben sich Lehrer aus der ganzen Schweiz getroffen. Hier war die Überlegung auch, was hat das mit mir zu tun, es war jedoch nicht auf die Einzelperson fokussiert sondern man konnte aus einer gewissen Distanz an das Thema gehen. Oder so wie ich das mal mit den Sonderschullehrern gemacht habe. Ohne auf das Einzelschicksal einzugehen, sondern ganz allgemein, was belastet mich. So eine Mischung aus theoretischem und persönlichem Erleben ohne wahnsinnig tief zu gehen. Ich denke jedoch, es ist wichtig die Lehrpersonen mal schon dafür zu sensibilisieren.

Der Kanton Bern hat eine lange Tradition in der Lehrerberatung, die längste in der Schweiz. Sie machen viel zu diesen Themen. Es wird auch gut besucht. Wenn ich dort teilnehme, heisst das noch nicht, ich habe ein Burnout und so wird man auch nicht schräg angeschaut. Es ist viel niederschwelliger als wenn ich sage, ich mache eine Beratung. Auf der Ebene der Information sind Lehrer gut abzuholen. Es darf einfach kein pädagogischer Fingerzeig dahinter sein, so wie, jetzt müsst ihr das auch noch machen.

An der Tagung in Bern hat mir eine Lehrperson gesagt: „Alles wird an uns abdelegiert und jetzt sind wir sogar noch selber schuld wenn wir krank werden.“ Ich denke, dass darf es dann nicht sein. Das wäre zu simpel zu sagen, Lehrpersonen sind selber schuld wenn sie krank werden. Die Verantwortung für sich trägt man in jedem Beruf. Es hat viel mit Sensibilisieren zu tun. Wichtig ist auch, dass die Lehrpersonen merken, dass es nicht nur an ihnen hängen bleibt. Sie interessieren sich selber für dieses Problem aber auch die Vorgesetzten interessieren sich dafür, es ist nicht nur ihr Problem.

Barbara Imhof:

Dass sie auch nicht alleine sind mit dem?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ja, genau. Hier erreicht man sie gut. Man erreicht sie auch gut in Supervisionen. Wobei hier, im Gegensatz zur Ausbildung in der Sozialen Arbeit wo es integriert ist, ist es in der Lehrerausbildung nicht integriert, was ich bedauere, aber nicht weil ich Supervisionen gebe. Sondern, das würde das Ganze schon viel niederschwelliger machen, so dass ich merke,

aha, Supervision ist nicht erst für wenn ich am letzten Zacken bin, sondern es ist ein Reflexionsinstrument, das präventiv eingesetzt wird.

Das ist bei Lehrpersonen nicht institutionalisiert, ich denke, da wäre gut möglich, mehr zu machen. Ich weiss, dass es hier in der PH teilweise auch so genannt wird, wie kann ich das sagen, es wird intern gemacht. Und das ist immer schwierig, wenn es die eigenen Leute sind, die einen nachher qualifizieren. Ich finde das gehört wie im Sozialen und in der Pflege zur Ausbildung, man weiss es gehört dazu, es ist eine der Möglichkeiten, es ist eine Strategie.

Barbara Imhof:

Welchen Beitrag kann jeder Einzelne leisten um sich vor Stress und den Folgen zu schützen?

Eva-Maria Millius-Imboden:

Anfangen würde es schon da, wenn ich bereit bin, und das ist nicht nur bei den Lehrern so, dass ich den Tanz um den Stress nicht immer mitmachen würde. Wo man auch Leuten begegnet die schaffen und man die fragt, wie geht's, sagen doch alle, ich bin grad im Stress. Man sollte doch auch mal sagen können mir geht es gut, ich bin überhaupt nicht im Stress. Man sollte das auch unterstützen und überhaupt auch wahrnehmen dass dies möglich ist. Sich auch immer wieder überlegen, was kann ich machen, damit es mir gut geht. Wenn man Lehrpersonen fragt, was hast du diese Woche gemacht für die Schule, können sie sofort sagen, was für Sitzungen, was für Vorbereitungsarbeiten etc. Wenn man sie fragt, was hast du für dich gemacht, dann hört man einen Moment überhaupt nichts mehr, wo ich denke, ja, man muss sich die Frechheit, den Raum nehmen und wenigstens einmal die Woche etwas für sich machen. Damit man merkt, doch ich brauche das. Aber hier brauchen die Leute auch Unterstützung. Das muss nicht immer fachliche Unterstützung sein. Das heisst, sich gegenseitig unterstützen, sich gegenseitig auch ernst nehmen. Das hat auch damit zu tun, wie man die Arbeit anschaut. Wenn man denkt, 100% Arbeit ist einfach besser, wenn man wertet. Jemand der viel arbeitet ist mehr wert. Das hat auch etwas mit der Einstellung zu tun. Das hat viel damit zu tun, wie man Arbeit wahrnimmt, was für ein Stellenwert hat die Arbeit.

Sich auch bewusst sein, was ist in meinem Leben wichtig. Es hat sicher auch Situationen im Leben, da kann man nicht auswählen ob man gestresst ist oder nicht. Das ist aber übergreifend, nicht nur bei den Lehrpersonen.

Bei Lehrern ist teilweise auch schwierig abzugrenzen, wo hört das Arbeiten auf und wo ist jetzt Freizeit. Sie haben zu Zeiten frei wo andere Personen arbeiten und wenn man sie dann in der Stadt bei einem Kaffee antrifft, heisst es bald einmal, ja musst du denn nicht arbeiten? Vielleicht sollten die Lehrpersonen auch einfach nicht so empfindlich sein und ruhig einmal sagen, ja ich mache jetzt mal Pause. Lehrer könnten frecher sein. Sie müssen wahnsinnig viel unter einen Hut bringen und könnten sich ruhig herausnehmen und sagen hier mache ich jetzt nichts mehr und hier reicht es jetzt auch. Meistens lernt man, die Arbeit ist dann fertig wenn alles gemacht ist.

Barbara Imhof:

Aber mit Elternarbeit, korrigieren, etc. wird man so ja nie fertig.

Eva-Maria Millius-Imboden:

Da hatte es in den neunziger Jahren, als es darum ging, was ist die Lehrerarbeitszeit, kann man das ausrechnen. Da hat es so Untersuchungen gegeben wo man aufschreiben musste, wie viel Zeit nimmt der Unterricht, wie viel Zeit das Vorbereiten. Damit man feststellen konnte, wie viel Prozent der Unterricht, die Teamarbeit etc. ausmacht. Da war hier mal eine Dozentin in einer Lehrerfortbildung, die hat uns gesagt, jetzt schreibt mal über eine gewisse Zeit die Stunden auf, die ihr Vorbereitet und schaut, ob das überhaupt stimmt. Die Lehrpersonen sollten sich auch mal bewusst sein, wie viel Zeit sie für was einsetzen. Wenn man 60% arbeitet und weniger Stunden hat, muss man auch nur für 60% vorbereiten. Und

auch mal sagen, so die 60% habe ich gemacht, jetzt ist fertig. Jetzt läuft es meistens umgekehrt, ich muss soviel vorbereiten, jetzt mach ich das. Stattdessen sollte man sich die Freiheit nehmen und sich, wenn man eine Woche Elterngespräche hat, halt auch mal sagen, jetzt bereite ich nichts mehr vor, ansonsten sitze ich die ganze Nacht noch dahinter. Die Lehrpersonen müssten wirtschaftlicher denken. Das bessert dann vielleicht mit den Jungen. Der Enthusiasmus den die Lehrpersonen mitbringen ist vielfach auch eine grosse Gefahr. Man sagt ausbrennen können nur solche, die auch brennen. Die Faulen, die werden auch nie ein Burnout haben. Auch die, welche sich selber gut schauen, kommen nicht in ein Burnout. Aber das ist auch in jedem Beruf so.

Barbara Imhof:

Das waren soweit meine Fragen. Vielleicht könnten Sie mir noch etwas hinzufügen, wovon sie denken, dass es noch wichtig für mich wäre.

Eva-Maria Millius-Imboden:

Ich habe noch einige Unterlagen von der Tagung, die ich Ihnen mitgeben könnte.

CD – ROM Expertengespräch

Anhang B

Fragebogen zu Stress und Burnout an Oberwalliser Primarschulen

Allgemeine Fragen

1. Wie viele Jahre sind Sie insgesamt als Lehrperson tätig?

2. Wie viele Jahre sind Sie an Ihrer jetzigen Arbeitsstelle tätig?

Allgemeine Fragen zu Stress

3. Würden Sie sich als Mensch bezeichnen, der oft gestresst ist?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Häufig ☐ Immer

4. Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch den Stress beeinträchtigt?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Häufig ☐ Immer

5. Hat Stress negative Auswirkungen auf Ihre Gesundheit?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Häufig ☐ Immer

6. Können Sie Ihren Stress bewältigen?

☐ Nie ☐ Selten ☐ Häufig ☐ Immer

Welche der folgenden Faktoren lösen bei Ihnen Stress aus?

7. Arbeitsmenge

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

8. Hohe Stundenzahl

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

9. Grosse Klassen

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

10. Zeitdruck

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

11. Mein Perfektionismus

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

12. Ich bin oft mit der Situation überfordert

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

13. Meine Arbeit ist langweilig

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

14. Zu viel Routine, keine Herausforderung

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

15. Schwierige Schüler

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

16. Mangelnde Unterstützung von meinen Vorgesetzten

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

17. Spannungen und Konflikte im Team

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

18. Schlechte strukturelle Rahmenbedingungen seitens der Schule

☐ stimmt nicht ☐ stimmt wenig ☐ stimmt ziemlich
☐ stimmt sehr

19. Schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
20. Image des Lehrerberufes in der Öffentlichkeit	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
21. Andere	<div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>

Wenn Sie Stress während der Arbeit erleben, dann wenden Sie folgende Bewältigungsstrategien an:

22. Sich einen Überblick über die Arbeit verschaffen . .	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
23. Gespräche suchen (im Team, mit dem Partner usw.)	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
24. Sich motivieren, indem Sie sich Ziele vor Augen führen	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
25. Sich entspannen	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
26. Dampf ablassen beim Sport	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
27. Sich einem Hobby widmen	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
28. Sich etwas gönnen	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
29. Krank werden	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
30. Medikamente konsumieren	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
31. Die Stresshafte Situation verlassen	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
32. Die stresshaften Elemente der Situation vermeiden	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
33. Zu wissen, dass Sie die Situation meistern können	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
34. Zu wissen, dass die Belastung nur vorübergehend ist	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
35. Sich von anderen Personen zurückziehen	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
36. Vermehrt Genussmittel konsumieren (z.B. Kaffee, Alkohol, Nikotin)	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr

37. Teilzeit arbeiten	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
38. Sich mit der Situation abfinden	<input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt wenig <input type="checkbox"/> stimmt ziemlich <input type="checkbox"/> stimmt sehr
39. Andere	
40. Welche der oben genannten Bewältigungsstrategien wenden Sie bei Stress am häufigsten an? (bitte Nr. der häufigsten drei aufführen)	

Von der Schule werden folgende Massnahmen zur Vermeidung von Stress und Burnout eingesetzt:

41. Schaffen von Teilzeitarbeitsstellen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
42. Zusätzliches Personal einstellen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
43. Entlastung bei administrativen Aufgaben	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
44. Kleinere Klassen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
45. Weiterbildung für persönliches Stressmanagement	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
46. Mehr Selbstbestimmung bei der Planung	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
47. Öffentlichkeitsarbeit, um das Ansehen des Berufes zu verbessern	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
48. Teambildungsmassnahmen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
49. Weiterbildung für Entspannungsmethoden	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
50. Möglichkeit zum Coaching / zur Supervision	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
51. Andere	

Welche Themen zu Stress und Burnout am Arbeitsplatz würden Sie anlässlich einer Weiterbildung zum Thema Stress und Burnout gerne vertiefen?

Kreuzen Sie bitte die drei wichtigsten an

52. Bewältigungsstrategien für Stress entwickeln	
53. Checklisten und Fragebogen, mit denen man sein Stressniveau messen kann	
54. Strategien zu zwischenmenschlichen Themen am Arbeitsplatz (z.B. Mobbing, Nein-Sagen, Umgang mit Konflikten)	
55. Balance zwischen Beruf und Privatleben	
56. Verbesserung der Arbeitsorganisation und des Arbeitsplatzes	

57. Umgang mit verschiedenen Führungsstilen	
58. Entspannungsmethoden	
59. Umfassende Gesundheitsförderung in der Schule .	
60. Teambildung	
61. Coaching / Supervision	
62. Andere	

An einigen Schulen werden Strategien zur Gesundheitsförderung eingesetzt. Welche der folgenden trifft auf Ihre Schule zu?

63. Existiert eine schriftliche Unternehmensleitlinie zur Betrieblichen Gesundheitsförderung an Ihrer Schule?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiss nicht
64. Stützten sich die Massnahmen der Gesundheitsförderung an Ihrer Schule auf Fakten (z.B. Fehlzeitenstatistik oder Mitarbeiterbefragung)? . . .	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiss nicht
65. Werden die eingesetzten Massnahmen der Gesundheitsförderung regelmässig überprüft? . . .	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Weiss nicht
66. Was Sie zum Thema Stress, Burnout und Gesundheitsförderung an der Schule noch sagen wollten? (Bitte nutzen Sie den freien Platz unten oder auf der Rückseite)	

Angaben für die Statistik

67. Ihr Geschlecht	<input type="checkbox"/> Weiblich <input type="checkbox"/> Männlich
68. Jahrgang	
69. Arbeiten Sie Teilzeit?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
70. Falls ja, wieviele Prozent arbeiten Sie?	
71. Falls nein, würden Sie gerne Teilzeit arbeiten, wenn Sie könnten?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein
72. Anmerkungen zum Fragebogen	

Anhang C

Imhof Barbara, Hegdorn, 3904 Naters
Tel. 079/ 471 00 84
e-mail: barbara.imhof@students.hevs.ch

Naters, April 2008

Lehrpersonen
der Oberwalliser Primarschulen

Fragebogen zu Bewältigungsstrategien und Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout am Arbeitsplatz

Guten Tag

Mein Name ist Barbara Imhof. Ich bin Studentin an der HES-SO in Visp im Studiengang Soziale Arbeit. Im Rahmen meiner Diplomarbeit erarbeite ich eine Studie zum Thema *Bewältigungsstrategien und Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout am Arbeitsplatz*.

Mit dieser Studie möchte ich erforschen, welche Bewältigungsstrategien Lehrpersonen bei Stress und Burnout einsetzen und welche Massnahmen zur Gesundheitsförderung bei Stress und Burnout von den Schulen getroffen werden.

Stress kann positiv (Eustress) oder negativ (Distress) empfunden werden. In dieser Arbeit befasse ich mich ausschliesslich mit negativem Stress. Dauerhafte Überlastungen und Überforderungen lösen Stressreaktionen aus. Burnout ist die letzte Stufe in einem langen Prozess von nicht bewältigtem Stress. Die Symptome sind vielfältig und können je nach Person verschieden sein. Von körperlichen Reaktionen wie Kopfschmerzen, Magenprobleme, Schlafstörungen bis zu psychischen Störungen wie Angst, Erschöpfung oder z. B. Suchtproblemen.

Dieser Fragebogen und die daraus gezogenen Resultate dienen ausschliesslich dem Zweck dieser Diplomarbeit. Ich verwende Ihre Angaben anonym und nach den Richtlinien des Datenschutzes.

Für das Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie ca. 15 Minuten. Ich bitte Sie, den Fragebogen bis spätestens 15. Mai 2008 an mich zurückzuschicken. Ein frankiertes Rückantwortkuvert liegt bei. Bitte schicken Sie Ihren Fragebogen ohne Absender, damit Ihre Anonymität gewährleistet ist.

Kontaktieren Sie mich, falls Sie Fragen haben. Ich bin gerne bereit, Sie nach Abschluss der Studie über die Resultate zu informieren.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Mitarbeit.

Freundliche Grüsse

Barbara Imhof

Anhang D

Zusätzliche Tabellen

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Jahre als Lehrperson	59	1	36	18.98	10.338
Jahre an jetziger Stelle	59	1	36	14.22	10.863
Sind Sie oft gestresst?	59	2	3	2.39	.492
Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch den Stress beeinträchtigt?	58	1	3	2.12	.498
Hat Stress negative Auswirkungen auf Ihre Gesundheit?	59	1	4	2.22	.589
Können Sie Ihren Stress bewältigen?	59	2	4	3.19	.541
Stress durch Arbeitsmenge	57	1	4	2.75	.851
Stress durch hohe Stundenzahl	58	1	4	2.43	1.011
Stress durch grosse Klassen	58	1	4	2.48	1.096
Stress durch Zeitdruck	58	1	4	2.79	.767
Stress durch Perfektionismus	59	1	4	2.68	1.025
Stress durch Überforderung	58	1	3	1.62	.557
Stress durch langweilige Arbeit	58	1	3	1.29	.530
Stress durch zu viel Routine	59	1	3	1.37	.641
Stress durch schwierige Schüler	58	1	4	2.86	.963
Stress durch mangelnde Unterstützung Vorgesetzter	59	1	4	2.10	1.012
Stress durch Spannungen und Konflikte im Team	59	1	4	1.75	.883
Stress durch schlechte strukturelle Rahmenbedingung seitens der Schule	59	1	4	1.92	.857
Stress durch schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern	59	1	4	1.80	.886

Stress wegen Image des Lehrerberufes	59	1	4	2.15	.979
Stress durch anderes	7	1	7	4.00	2.160
BS: Überblick über Arbeit	58	2	4	3.34	.608
BS: Gespräche	59	1	4	3.02	.799
BS: sich motivieren durch Ziele	58	2	4	3.19	.576
BS: sich entspannen	58	1	4	2.98	.888
BS: Sport	58	1	4	2.88	1.061
BS: Hobby	59	1	4	3.08	.896
BS: etwas gönnen	59	1	4	2.83	.913
BS: krank werden	59	1	4	1.47	.704
BS: Medikamente	59	1	4	1.15	.582
BS: Stresshafte Situation verlassen	59	1	4	2.00	.851
BS: Stresshafte Elemente vermeiden	59	1	4	2.51	.858
BS: zu wissen, dass Sie die Situation meistern	59	2	4	3.20	.637
BS: Belastung vorübergehend	59	1	4	3.14	.706
BS: von anderen Personen zurückziehen	59	1	4	1.88	.853
BS: Genussmittel konsumieren	59	1	4	1.75	.939
BS: Teilzeit arbeiten	59	1	4	1.92	1.222
BS: mit Situation abfinden	58	1	4	2.12	.975
BS: andere	6	1	6	3.50	1.871
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	48	22	38	25.29	3.730
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	41	22	41	27.29	4.833
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	39	23	39	28.97	4.682
Massnahmen: Teilzeitarbeitsstellen schaffen	51	1	2	1.51	.505
Massnahmen: Zusätzliches Personal	54	1	2	1.87	.339
Massnahmen: Entlastung bei Administration	56	1	2	1.64	.483
Massnahmen: Kleinerer Klassen	55	1	2	1.78	.417
Massnahmen: Weiterbildung	54	1	2	1.72	.452
Massnahmen: mehr Selbstbestimmung	54	1	2	1.44	.502
Massnahmen: Öffentlichkeitsarbeit	54	1	2	1.72	.452
Massnahmen: Teambildungsmassnahmen	55	1	2	1.60	.494
Massnahmen: Entspannungsmethoden	53	1	2	1.75	.434
Massnahmen: Coaching	53	1	2	1.51	.505

Massnahmen: andere	3	1	2	1.33	.577
Weiterbildung: BS entwickeln	58	1	2	1.50	.504
Weiterbildung: Checklisten für Stressniveau	58	1	2	1.83	.381
Weiterbildung: Strategien zu zwischenmenschlichen Themen	58	1	2	1.66	.479
Weiterbildung: Balance zwischen Beruf und Privatleben	58	1	2	1.33	.473
Weiterbildung: Verbesserung der Arbeitsorganisation	58	1	2	1.72	.451
Weiterbildung: Umgang mit Führungsstilen	58	1	2	1.91	.283
Weiterbildung: Entspannungsmethoden	58	1	2	1.43	.500
Weiterbildung: Umfassende Gesundheitsförderung	58	1	2	1.88	.329
Weiterbildung: Teambildung	58	1	2	1.91	.283
Weiterbildung: Coaching	58	1	2	1.86	.348
Weiterbildung: andere	0				
Existiert eine Unternehmensleitlinie zur Gesundheitsförderung	58	1	3	2.38	.557
Stützen sich die Massnahmen auf Fakten	56	1	3	2.30	.537
Massnahmen regelmässig überprüft	55	1	3	2.25	.517
Was sie noch sagen wollten	0				
Geschlecht	59	1	2	1.37	.488
Jahrgang	58	1946	1984	1964.41	11.126
Arbeiten sie teilzeit	59	1	2	1.61	.492
Prozent	23	1	85	25.00	30.166
Würden sie gerne Teilzeit arbeiten?	33	1	2	1.70	.467
Anmerkungen zum Fragebogen	0				
Gültige Werte (Listenweise)	0				

Tabelle 1: Deskriptive Statistik

Jahrgang

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1946	1	1.7	1.7	1.7
	1950	1	1.7	1.7	3.4
	1951	1	1.7	1.7	5.2
	1952	4	6.8	6.9	12.1
	1953	1	1.7	1.7	13.8
	1954	4	6.8	6.9	20.7
	1955	7	11.9	12.1	32.8
	1956	3	5.1	5.2	37.9
	1957	2	3.4	3.4	41.4
	1958	3	5.1	5.2	46.6
	1959	1	1.7	1.7	48.3
	1960	1	1.7	1.7	50.0
	1962	2	3.4	3.4	53.4
	1964	1	1.7	1.7	55.2
	1965	1	1.7	1.7	56.9
	1966	2	3.4	3.4	60.3
	1968	1	1.7	1.7	62.1
	1969	2	3.4	3.4	65.5
	1971	1	1.7	1.7	67.2
	1973	1	1.7	1.7	69.0
	1974	1	1.7	1.7	70.7
	1975	2	3.4	3.4	74.1
	1976	2	3.4	3.4	77.6
	1977	3	5.1	5.2	82.8
	1978	1	1.7	1.7	84.5
	1979	1	1.7	1.7	86.2
	1980	3	5.1	5.2	91.4
	1981	1	1.7	1.7	93.1
	1982	1	1.7	1.7	94.8
	1983	2	3.4	3.4	98.3
	1984	1	1.7	1.7	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 2: Jahrgang

Mittelwert des Alters ergibt 43.58 Jahre.

Jahrgang * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		
		weiblich	männlich	Gesamt
Jahrgang	1946	1	0	1
	1950	1	0	1
	1951	0	1	1
	1952	3	1	4
	1953	1	0	1
	1954	1	3	4
	1955	2	5	7
	1956	0	3	3
	1957	2	0	2
	1958	1	2	3
	1959	0	1	1
	1960	1	0	1
	1962	1	1	2
	1964	0	1	1
	1965	1	0	1
	1966	1	1	2
	1968	1	0	1
	1969	0	2	2
	1971	1	0	1
	1973	1	0	1
	1974	1	0	1
	1975	2	0	2
	1976	1	1	2
	1977	3	0	3
	1978	1	0	1
	1979	1	0	1
	1980	3	0	3
	1981	1	0	1
	1982	1	0	1
	1983	2	0	2
	1984	1	0	1
Gesamt		36	22	58

Tabelle 3: Jahrgang * Geschlecht Kreuztabelle

Sind Sie oft gestresst?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig selten	36	61.0	61.0	61.0
häufig	23	39.0	39.0	100.0
Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 4: Sind Sie oft gestresst?

Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch Stress beeinträchtigt?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nie	4	6.8	6.9	6.9
selten	43	72.9	74.1	81.0
häufig	11	18.6	19.0	100.0
Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend System	1	1.7		
Gesamt	59	100.0		

Tabelle 5: Wird die Qualität Ihrer Arbeit durch Stress beeinträchtigt?

Hat Stress negative Auswirkungen auf Ihre Gesundheit?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig nie	4	6.8	6.8	6.8
selten	39	66.1	66.1	72.9
häufig	15	25.4	25.4	98.3
immer	1	1.7	1.7	100.0
Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 6: Hat Stress negative Auswirkungen auf Ihre Gesundheit?

Können Sie Ihren Stress bewältigen?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig selten	4	6.8	6.8	6.8
häufig	40	67.8	67.8	74.6
immer	15	25.4	25.4	100.0
Gesamt	59	100.0	100.0	

Tabelle 7: Können Sie Ihren Stress bewältigen?

BS: Überblick über Arbeit * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Überblick über Arbeit	stimmt wenig	2	2	4
	stimmt ziemlich	18	12	30
	stimmt sehr	16	8	24
Gesamt		36	22	58

Tabelle 8: BS: Überblick über Arbeit * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Gespräche * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Gespräche	stimmt nicht	0	1	1
	stimmt wenig	7	8	15
	stimmt ziemlich	13	12	25
	stimmt sehr	17	1	18
Gesamt		37	22	59

Tabelle 9: BS: Gespräche * Geschlecht Kreuztabelle

BS: sich motivieren durch Ziele * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: sich motivieren durch Ziele	stimmt wenig	2	3	5
	stimmt ziemlich	21	16	37
	stimmt sehr	13	3	16
Gesamt		36	22	58

Tabelle 10: BS: sich motivieren durch Ziele * Geschlecht Kreuztabelle

BS: sich entspannen * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Sich entspannen	stimmt nicht	2	0	2
	stimmt wenig	12	5	17
	stimmt ziemlich	11	8	19
	stimmt sehr	12	8	20
Gesamt		37	21	58

Tabelle 11: BS: sich entspannen * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Sport * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Sport	stimmt nicht	6	1	7
	stimmt wenig	9	6	15
	stimmt ziemlich	8	6	14
	stimmt sehr	14	8	22
Gesamt		37	21	58

Tabelle 12: BS: Sport * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Hobby * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Hobby	stimmt nicht	3	0	3
	stimmt wenig	11	1	12
	stimmt ziemlich	11	10	21
	stimmt sehr	12	11	23
Gesamt		37	22	59

Tabelle 13: BS: Hobby * Geschlecht Kreuztabelle

BS: etwas gönnen * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: etwas gönnen	stimmt nicht	1	2	3
	stimmt wenig	13	8	21
	stimmt ziemlich	11	7	18
	stimmt sehr	12	5	17
Gesamt		37	22	59

Tabelle 14: BS: etwas gönnen * Geschlecht Kreuztabelle

BS: krank werden * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: krank werden	stimmt nicht	24	13	37
	stimmt wenig	9	8	17
	stimmt ziemlich	4	0	4
	stimmt sehr	0	1	1
Gesamt		37	22	59

Tabelle 15: BS: krank werden * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Medikamente * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Medikamente	stimmt nicht	35	19	54
	stimmt wenig	2	1	3
	stimmt sehr	0	2	2
Gesamt		37	22	59

Tabelle 16: BS: Medikamente * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Stresshafte Situation verlassen * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	Männlich	
BS: Stresshafte Situation verlassen	stimmt nicht	13	5	18
	stimmt wenig	15	11	26
	stimmt ziemlich	6	6	12
	stimmt sehr	3	0	3
Gesamt		37	22	59

Tabelle 17: BS: Stresshafte Situation verlassen * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Stresshafte Elemente vermeiden * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	Männlich	
BS: Stresshafte Elemente vermeiden	stimmt nicht	3	3	6
	stimmt wenig	16	9	25
	stimmt ziemlich	11	9	20
	stimmt sehr	7	1	8
Gesamt		37	22	59

Tabelle 18: BS: Stresshafte Elemente vermeiden * Geschlecht Kreuztabelle

BS: zu wissen, dass Sie die Situation meistern * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: zu wissen, dass Sie die Situation meistern	stimmt wenig	6	1	7
	stimmt ziemlich	19	14	33
	stimmt sehr	12	7	19
Gesamt		37	22	59

Tabelle 19: BS: zu wissen, dass Sie die Situation meistern * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Belastung vorübergehend * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Belastung vorübergehend	stimmt nicht	1	1	2
	stimmt wenig	5	0	5
	stimmt ziemlich	19	16	35
	stimmt sehr	12	5	17
Gesamt		37	22	59

Tabelle 20: BS: Belastung vorübergehend * Geschlecht Kreuztabelle

BS: von anderen Personen zurückziehen * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	Männlich	
BS: von anderen Personen zurückziehen	stimmt nicht	17	6	23
	stimmt wenig	11	11	22
	stimmt ziemlich	8	4	12
	stimmt sehr	1	1	2
Gesamt		37	22	59

Tabelle 21: BS: von anderen Personen zurückziehen * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Genussmittel konsumieren * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
BS: Genussmittel konsumieren	stimmt nicht	19	11	30
	stimmt wenig	12	7	19
	stimmt ziemlich	2	3	5
	stimmt sehr	4	1	5
Gesamt		37	22	59

Tabelle 22: BS: Genussmittel konsumieren * Geschlecht Kreuztabelle

BS: Teilzeit arbeiten * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		
		weiblich	männlich	Gesamt
BS: Teilzeit arbeiten	stimmt nicht	18	17	35
	stimmt wenig	3	2	5
	stimmt ziemlich	6	2	8
	stimmt sehr	10	1	11
Gesamt		37	22	59

Tabelle 23: BS: Teilzeit arbeiten * Geschlecht Kreuztabelle

BS: andere * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		
		weiblich	männlich	Gesamt
BS: andere	Supervision	1	0	1
	Gleichgültigkeit	0	1	1
	Atemübungen, Körperbewegungen	1	0	1
	Arbeit nacheinander erledigen	0	1	1
	Musik hören, Beten, Atmen	0	1	1
	genügend Schlaf	1	0	1
Gesamt		3	3	6

Tabelle 24: BS: andere * Geschlecht Kreuztabelle

Statistiken: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

		Antwort 1 Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	Antwort 2 Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	Antwort 3 Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?
N	Gültig	48	41	39
	Fehlend	11	18	20

Tabelle 25: Statistiken: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

Antwort 1: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Überblick	12	20.3	25.0	25.0
	Gespräche	5	8.5	10.4	35.4
	sich motivieren	7	11.9	14.6	50.0
	entspannen	6	10.2	12.5	62.5
	sport	6	10.2	12.5	75.0
	Hobby	6	10.2	12.5	87.5
	gönnen	2	3.4	4.2	91.7
	Situation meistern	1	1.7	2.1	93.8
	Genussmittel	2	3.4	4.2	97.9
	abfinden	1	1.7	2.1	100.0
	Gesamt	48	81.4	100.0	
Fehlend	System	11	18.6		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 26: Antwort 1: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

Antwort 2: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Überblick	1	1.7	2.4	2.4
	Gespräche	5	8.5	12.2	14.6
	sich motivieren	6	10.2	14.6	29.3
	entspannen	7	11.9	17.1	46.3
	sport	6	10.2	14.6	61.0
	Hobby	7	11.9	17.1	78.0
	gönnen	1	1.7	2.4	80.5
	Situation meistern	1	1.7	2.4	82.9
	vorübergehend	2	3.4	4.9	87.8
	zurückziehen	1	1.7	2.4	90.2
	Genussmittel	1	1.7	2.4	92.7
	Teilzeit arbeiten	1	1.7	2.4	95.1
	Atemübungen, Körperbewegungen	1	1.7	2.4	97.6
	Arbeit nacheinander erledigen	1	1.7	2.4	100.0
	Gesamt	41	69.5	100.0	
Fehlend	System	18	30.5		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 27: Antwort 2: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

Antwort 3: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Gespräche	5	8.5	12.8	12.8
	sich motivieren	3	5.1	7.7	20.5
	entspannen	1	1.7	2.6	23.1
	sport	5	8.5	12.8	35.9
	Hobby	3	5.1	7.7	43.6
	gönnen	8	13.6	20.5	64.1
	Stress verlassen	1	1.7	2.6	66.7
	Stresselemente vermeiden	1	1.7	2.6	69.2
	Situation meistern	3	5.1	7.7	76.9
	vorübergehend	5	8.5	12.8	89.7
	Genussmittel	1	1.7	2.6	92.3
	abfinden	2	3.4	5.1	97.4
	Supervision	1	1.7	2.6	100.0
	Gesamt	39	66.1	100.0	
Fehlend	System	20	33.9		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 28: Antwort 3: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?

Statistik: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? *Geschlecht

	Fälle					
	Gültig		Fehlend		Gesamt	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht	48	81.4%	11	18.6%	59	100.0%
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht	41	69.5%	18	30.5%	59	100.0%
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht	39	66.1%	20	33.9%	59	100.0%

Tabelle 29: Statistik: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? *Geschlecht

Antwort 1: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	Überblick	7	5	12
	Gespräche	5	0	5
	sich motivieren	6	1	7
	entspannen	3	3	6
	sport	3	3	6
	Hobby	4	2	6
	gönnen	1	1	2
	Situation meistern	1	0	1
	Genussmittel	1	1	2
	abfinden	1	0	1
Gesamt		32	16	48

Tabelle 30: Antwort 1: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht Kreuztabelle

Antwort 2: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	Männlich	
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	Überblick	1	0	1
	Gespräche	3	2	5
	sich motivieren	6	0	6
	entspannen	3	4	7
	sport	3	3	6
	Hobby	3	4	7
	gönnen	1	0	1
	Situation meistern	1	0	1
	vorübergehend	2	0	2
	zurückziehen	0	1	1
	Genussmittel	1	0	1
	Teilzeit arbeiten	1	0	1
	Atemübungen, Körperbewegungen	1	0	1
	Arbeit nacheinander erledigen	0	1	1
Gesamt		26	15	41

Tabelle 31: Antwort 2: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht Kreuztabelle

Antwort 3: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		weiblich	männlich	
Welche der BS wenden Sie am häufigsten an?	Gespräche	4	1	5
	sich motivieren	1	2	3
	entspannen	1	0	1
	sport	4	1	5
	Hobby	1	2	3
	gönnen	5	3	8
	Stress verlassen	0	1	1
	Stresselemente vermeiden	0	1	1
	Situation meistern	1	2	3
	vorübergehend	4	1	5
	Genussmittel	1	0	1
	abfinden	1	1	2
	Supervision	1	0	1
	Gesamt	24	15	39

Tabelle 32: Antwort 3: Welche der BS wenden Sie am häufigsten an? * Geschlecht Kreuztabelle

Weiterbildung: BS entwickeln

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	29	49.2	50.0	50.0
	nein	29	49.2	50.0	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 33: Weiterbildung: BS entwickeln

Weiterbildung: Checklisten für Stressniveau

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	10	16.9	17.2	17.2
	nein	48	81.4	82.8	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 34: Weiterbildung: Checklisten für Stressniveau

Weiterbildung: Strategien zu zwischenmenschlichen Themen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	20	33.9	34.5	34.5
	nein	38	64.4	65.5	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 35: Weiterbildung: Strategien zu zwischenmenschlichen Themen

Weiterbildung: Balance zwischen Beruf und Privatleben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	39	66.1	67.2	67.2
	nein	19	32.2	32.8	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 36: Weiterbildung: Balance zwischen Beruf und Privatleben

Weiterbildung: Verbesserung der Arbeitsorganisation

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	16	27.1	27.6	27.6
	nein	42	71.2	72.4	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 37: Weiterbildung: Verbesserung der Arbeitsorganisation

Weiterbildung: Umgang mit Führungsstilen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	5	8.5	8.6	8.6
	nein	53	89.8	91.4	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabell 38: Weiterbildung: Umgang mit Führungsstilen

Weiterbildung: Entspannungsmethoden

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	33	55.9	56.9	56.9
	nein	25	42.4	43.1	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 39: Weiterbildung: Entspannungsmethoden

Weiterbildung: Umfassende Gesundheitsförderung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	7	11.9	12.1	12.1
	nein	51	86.4	87.9	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 40: Weiterbildung: Umfassende Gesundheitsförderung

Weiterbildung: Teambildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	5	8.5	8.6	8.6
	nein	53	89.8	91.4	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 41: Weiterbildung: Teambildung

Weiterbildung: Coaching

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	ja	8	13.6	13.8	13.8
	nein	50	84.7	86.2	100.0
	Gesamt	58	98.3	100.0	
Fehlend	System	1	1.7		
Gesamt		59	100.0		

Tabelle 42: Weiterbildung: Coaching