



universität
wien

DIPLOMARBEIT

„Wie stressreich ist der Lehrberuf?
Subjektives Stressempfinden und objektive
Stressbelastung bei AHS-, NMS- und
HauptschullehrerInnen“

Verfasserin

Jasmin Schachtner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer.nat.)

Wien, Mai 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 445 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Biologie und Umweltkunde, Deutsch

Betreuerin / Betreuer:

A.o. Univ.-Prof. Mag.rer.nat. Mag.phil. Dr.rer.nat.
Sylvia Kirchengast

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mir bis zur Erstellung dieser Arbeit zur Seite gestanden sind.

Der größte Dank gilt meiner Familie und besonders meinen Eltern, die mir eine universitäre Ausbildung Studium überhaupt ermöglicht haben. Ich bedanke mich bei Ihnen für ihre langjährige moralische und finanzielle Unterstützung. Trotz so mancher Hindernisse sind sie mir fortwährend beigestanden und haben mich stets mit Liebe und Zuspruch in meinen Bestrebungen bekräftigt.

Bedanken möchte ich mich zudem bei meinen Freundinnen und Kolleginnen Doris, Elisabeth und Karina, die mir in meiner Studienzeit zur Seite gestanden sind. Egal, ob bei Prüfungsvorbereitungen oder anderen Schwierigkeiten, auf ihre freundschaftliche Hilfe konnte ich immer zählen. Sie haben nicht nur mein Studentenleben wesentlich bereichert und die gemeinsame Zeit mit ihnen wird mir unvergessen bleiben.

Großer Dank und Anerkennung sei auch Frau Univ.-Prof. MMag. Dr. Sylvia Kirchengast ausgesprochen, die mit sehr viel Engagement, guten Ideen und unermüdlichem Einsatz meine Diplomarbeit betreut hat. Sie machte es mir möglich über ein äußerst interessantes Thema zu schreiben und ihre kompetente Unterstützung brachte mir Mut und Zuversicht, wenn ich am verzweifeln war.

Zuletzt noch ein „Dankeschön“ an alle TeilnehmerInnen meiner empirischen Studie, die ebenfalls zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Herzlichen Dank!

Inhalt

Zusammenfassung	4
Abstract	5
1. „Stress“: eine Begriffsannäherung	6
1.1. Stress als Prozess.....	7
1.2. Das Stresssystem.....	8
1.3. Physiologische Stressreaktion.....	9
1.4. Kognitiv-transaktionale Stresstheorie	13
1.5. Dauerhafte Stresseinwirkung und Gesundheit	15
2. Stressbewältigung	17
2.1. Soziales Netzwerk und Social Support.....	18
2.2. Oxytocin als „Antistresshormon“	19
3. Stress im Lehrberuf	21
3.1. Stress im Lehrplan.....	21
3.2. Aufgaben und Belastungen im Lehrberuf	21
3.3. Burn-out bei Lehrern.....	25
4. Empirische Untersuchung unter LehrerInnen in Wien, Niederösterreich und Burgenland	27
4.1. Fragestellungen.....	27
4.2. Hypothesen	27
4.3. Material und Methode.....	28
4.3.1. Untersuchungsort, – zeitraum und Beschreibung der Stichprobe.....	28
4.3.2. Beschreibung des Fragebogens	28
4.3.3. Auswertung	31
4.4. Ergebnisse	31
4.4.1. Allgemeine Daten der ProbandInnen	31
4.4.2. Individuelle Stressdefinition und persönliches Stressgefühl.....	35
4.4.3. Berufsspezifische Stresssituationen	37
4.4.4. Häufigkeit des Stressgefühls.....	37
4.4.5. Somatische Auswirkungen von Stressbelastung	38
4.4.6. Psychische Auswirkungen von Stressbelastung	40
4.4.7. Gehörsturz und Burnout bei LehrerInnen.....	41
4.4.8. Individuelle Copingmethoden.....	42

4.4.9.	Berufsbezogene Stressvermeidung	44
4.4.10.	Mittelwertverteilung des standardisierten Stresstests (TICS)	44
4.4.11.	Zusammenhänge mit dem TICS.....	46
4.4.11.1.	Altersgruppe und TICS	46
4.4.11.2.	Geschlecht und TICS.....	48
4.4.11.3.	Berufsjahre und TICS	50
4.4.11.4.	Anzahl der Fächer und TICS	52
4.4.11.5.	Fächerkombination und TICS	55
4.4.11.6.	Häufigkeit des Stressgefühls und TICS	56
4.4.11.7.	Persönliches Stressgefühl und TICS	58
4.4.11.8.	Stressresistenz und TICS	58
4.4.11.9.	Burn-out und TICS.....	58
4.4.11.10.	Gehörsturz und TICS.....	59
4.4.11.11.	Psychologische Betreuung und TICS	59
4.4.11.12.	Medikamenteneinnahme und TICS	60
4.4.11.13.	Einschätzung vom Umfeld und TICS	60
4.4.11.14.	Sabbatical und TICS.....	60
5.	Diskussion	62
6.	Ausblick	67
7.	Quellenverzeichnis.....	68
8.	Abbildungsverzeichnis:	69
9.	Tabellenverzeichnis:	70

Anhang: Datenerhebungsbogen, Lebenslauf

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit behandelt das Thema Stress mit besonderer Berücksichtigung auf den Lehrberuf, wobei vor allem die berufsspezifischen Stressoren und Belastungsfaktoren der Lehrenden ins Visier genommen werden. Dies ist jedoch keine komparative Untersuchung und zeigt nicht ob Lehrkräfte mehr oder weniger gestresst sind als andere Berufsgruppen.

Es soll herausgefunden werden, ob Lehrpersonen wirklich, wie oft auch in den Medien behauptet wird, ein erhöhtes Stresserleben aufweisen und wie häufig dies gegebenenfalls der Fall ist. Außerdem soll untersucht werden, welche Einflüsse dafür ausschlaggebend sind und den Stress verursachen bzw. welche Zusammenhänge sich beispielsweise in Bezug auf Geschlecht, Berufspraxis oder Alter ergeben.

Eine Befragung von über 160 Lehrkräften im Alter von 23 bis 61 Jahren fand an acht verschiedenen Schulen statt, wobei sich auch die Schultypen unterschiedlich gestalteten. Der Fragebogen umfasste personen- und berufsbezogene Angaben, die mit einem standardisierten Stresstest, dem Trier Inventar zum chronischen Stress (TICS), verknüpft wurden. Die erhobenen Daten wurden mit dem Programm SPSS ausgewertet.

Generell konnte bei der Testgruppe tatsächlich ein erhöhtes Stressempfinden nachgewiesen werden, wobei vor allem das Arbeiten mit einer hohen SchülerInnenanzahl den ProbandInnen Stress bereitet. Einige Lehrkräfte weisen persönliche Erfahrungen mit Burnout oder Gehörsturz auf und manche müssen medikamentös behandelt werden um stressige Zeiten erträglich zu machen.

Eine aktive Kontaktaufnahme, und somit das Zurückgreifen auf das soziale Netzwerk, passiert bei nur 37,5% der Befragten. Noch weniger (10%) Lehrpersonen nehmen professionelle Hilfe in Form von einem Psychologen/einer Psychologin oder einem Arzt/einer Ärztin in Anspruch. Frauen fühlen sich hierbei prinzipiell häufiger sozial Überlastet als ihre männlichen Kollegen. Um den Belastungen zu entgehen bevorzugen die meisten TeilnehmerInnen das Schlafen.

Die Studie zeigt aber auch, dass die ältere Generation der über 30-Jährigen allgemein unzufriedener mit der Arbeit ist als ihre jüngeren Berufsgenossen, wobei sich mit einer längeren Berufspraxis (über 30 Jahre) auch das generelle Stresserleben häuft. Hingegen weisen die Art des Unterrichtsfaches und die Fächeranzahl keinen Unterschied in Bezug auf das Stressempfinden auf.

Abstract

This thesis focuses on stress, especially regarding teachers, with special interest on job-related stressors and load factors. As this study is not comparative, it does not show whether teachers are more stressed than any other occupational group.

The aim is to figure out whether teachers have, in fact, more experiences concerning stress and how often these experiences appear. Therefore, the effects causing the feeling of being stressed have to be figured out. Besides, the coherence of stress and sex, age or practical experience, for example, is worked out too.

More than 160 teachers at the age of 23 to 61 were asked. The questionnaire included personal and occupational questions, which were connected to a standardized stress-test called "Trier Inventar zum chronischen Stress (TICS)". The data was analysed with the computer programme SPSS 15.0 for Windows.

In general, the participants show a high stress – level especially while teaching in classes with a high amount of pupils. Some teachers mentioned that they had personal experiences with burnout and sudden deafness and a few of them have to be on medication to overcome stressful times.

Only 37.5 per cent of the participants profit from a personal social network. Only a small proportion of about 10 per cent is under medical treatment or sees a psychologist. Women feel more socially overburdened than their male fellows. Most of the interviewed people use sleeping to escape from stress.

The survey also displayed that older teachers, from the age of 30 upwards, are more unsatisfied with their work than the younger generation; a longer practical experience thereby causes a more frequent experience of stress. On the other hand, the type and amount of subjects do not have a direct impact on feeling stressed.

1. „Stress“: eine Begriffsannäherung

„Stress“ wird heutzutage in vielen Lebenslagen und Situationen gebraucht. Wenn es mal stressig zugeht, legen wir ein anderes Verhalten an den Tag als üblich. Oft wird dieser Begriff als Entschuldigung für ein Versagen, eine Verspätung oder Ähnliches vorgeschoben. Auf der anderen Seite kann Stress unsere Leistungen fördern und gesteckte Ziele werden mit Bravur erreicht. Dieses Wort wird also auf unterschiedlichste Art in den verschiedensten Situationen angewendet und so häufig „Stress“ auch ausgesprochen wird, so schwierig ist es eine genaue Definition dafür zu finden.

Meist wird Stress in Verbindung mit psychosozialer Belastung gebracht, was für das menschliche Wohlbefinden hinderlich wirkt. Dabei sind jedoch nicht nur Konflikte mit anderen Menschen oder Emotionen wie Angst und Wut sondern auch physikalische, chemische sowie biologische Prozesse im Körper mit einzubeziehen. Im Zusammenhang mit Stress geht es also nicht nur um die Psyche, auch somatische Schädigungen und Beeinträchtigungen sind hierbei in Betracht zu ziehen (Rensing et al. 2006). Der Psychologe Richard Lazarus, der als Begründer der neueren Stressforschung angesehen wird (Schwarzer 2000), postulierte in den 80er Jahren Stress wie folgt:

„The definition of stress [...] emphasizes the relationship between the person and the environment, which takes into account characteristics of the person [...] and the nature of the environmental event.“ (Lazarus & Folkman 1984, pp. 21)

Es steht also die Beziehung zwischen Person und Umwelt im Fokus der Stressdefinition, wobei auch der individuelle Charakter als auch der Typus des Ereignisses im Umfeld mit einbezogen werden. Der Autor Kurt Biener veröffentlicht neun Jahre später hierzu eine allgemein gehaltene Definition, die der von Lazarus ähnelt:

„Unter Streß [sic!] versteht man die unspezifische Reaktion des Organismus gegenüber Anforderungen oder bestimmten Beanspruchungen. [...] Streß [sic!] ist ein Ungleichgewicht im Kontext einer Individuum-Umwelt-Transaktion“ (Biener 1993, pp. 170).

Hennig und Keller wiederum drücken Stress wie folgt aus:

„Stress [!] ist ein Muster psychophysischer Reaktionen auf äußere und innere Belastungen (Stressoren).“ (Hennig/Keller 1995, pp. 17)

Resultierend aus diesen genannten Definitionen ist erkennbar, dass der Begriff „Stress“ einen sehr weit greifenden, abstrakten Begriff darstellt, dessen Vielschichtigkeit nur schwer exakt zu definieren ist. Es gilt sich also mit der Komplexität dieses Wortes zufrieden zu geben oder für sich selbst eine genaue Begriffserklärung zu finden. Jedoch sollte hierbei bedacht werden, dass Stress den gesamten Organismus beeinflusst und nicht nur auf körperlicher sondern auch psychischer Ebene seine Wirkung ausübt. Somit ist es wichtig, Stress nicht nur als emotionale Belastung anzusehen, auch die Haut, die Muskeln sowie Organe werden angegriffen. Es leidet also der gesamte Körper darunter. Welche Form von Ballast es auch ist, jeder und jede reagiert anders auf Stresssituationen und es wird individuell damit umgegangen. Zudem gibt es zwei Stressformen. Einerseits den so genannten Eustress, der als positiver, leistungssteigernder Stress angesehen wird und andererseits den Distress/Dysstress, der als negativ und leistungseinschränkend gilt (Biener 1993). In weiterer Folge ist jedoch stets die zweite Stressform, mit dessen Negativfolgen zu berücksichtigen.

Außerdem ist Stress nicht ausschließlich als punktuelles, kurzfristiges Ereignis anzusehen, sondern als einen Entwicklungsgang der sehr diverse Ausgangs- und Endpunkte vorzuweisen vermag. Dies soll nun im Folgenden näher zum Ausdruck gebracht werden.

1.1. Stress als Prozess

Laut Ralf Schwarzer handelt es sich bei Stress um einen *„Prozeß [sic!], der sowohl von situativen als auch von personalen Merkmalen wechselseitig bestimmt wird“* (Schwarzer 1993, pp. 11). Wir Menschen müssen uns also anpassen, wobei einige unserer Persönlichkeitsmerkmale förderlich, andere wiederum hinderlich erscheinen.

Als Individuum muss man sich gezwungenermaßen mit der Umwelt auseinandersetzen. Hierbei werden sowohl Erkenntnisse erworben und bestimmte Kompetenzen aufgebaut aber auch gewisse Umweltgegebenheiten werden aus einer anderen Perspektive betrachtet. Demnach ist Stress die Basis für ein psychisches

Reifen. Dabei muss nochmal betont werden, dass Stress als Herausforderung aber auch als Bedrohung angesehen werden kann (Schwarzer 1993). Bei dieser Erläuterung steht eher die psychologische Seite im Vordergrund. Es darf aber nicht vergessen werden, dass der gesamte Körper von Stressprozessen betroffen ist. Für Rainer Schandry besteht der Stressprozess aus drei Teilen:

1. „einer Interaktion des Individuums mit seinem Reizumfeld, die durch Anforderungscharakter gekennzeichnet ist;
 2. einem oder mehreren Bewältigungsversuchen im Umgang mit dieser Situation;
 3. einer Auslenkung aus der Balance körperlicher und psychischer Funktionen als Ergebnis dieser Anstrengungen des Individuums“
- (Schandry 2006, pp. 333)

Der Komplex „Stress“ umfasst also mehreren Komponenten, wodurch sich ein gewisses, allgemeines System festlegen lässt.

1.2. Das Stresssystem

Fakt ist nun, dass langanhaltender negativer Stress, also der Dysstress, belastend ist und eine Störung und Gefahr für den gesamten Organismus darstellt. Das Stresssystem selbst besteht aus dem Stressor (Stressstimulus), worauf der Stresszustand eintritt und nach dem eine Stressreaktion stattfindet.

Die Abbildung 1 zeigt dieses System in vereinfachter Form. Der Stressor ist demnach der Stress auslösende Faktor. Nach Erreichen des Stresszustandes erfolgt eine Reaktion darauf, welche erfolgreich oder nicht erfolgreich vonstattengehen kann. Eine positiv erfolgte Reaktion hat eine Minderung oder sogar Eliminierung des Stresses zur Folge, während bei einem Misserfolg dieser

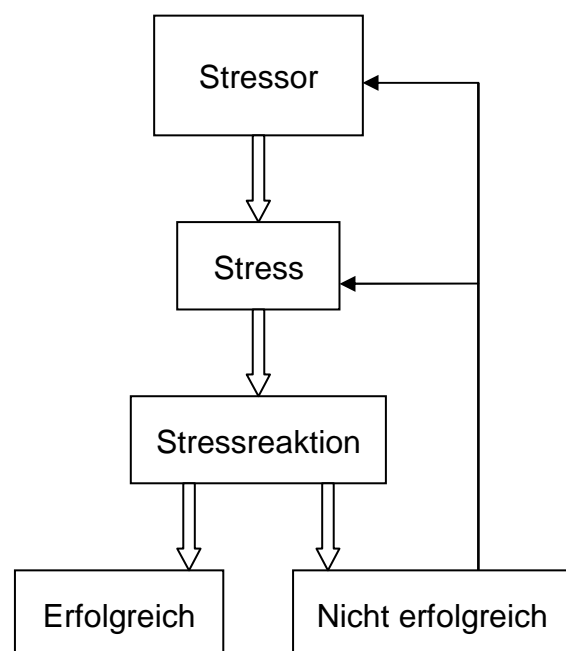


Abbildung 1: Stresssystem (nach Rensing 2006, pp. 6)

Stressantwort der Stresszustand – und vermutlich auch der Stressor – beibehalten beziehungsweise verstärkt wird (Rensing et al. 2006).

Das Ergebnis der Stressreaktion eliminiert, minimiert oder intensiviert also den Stresszustand, wobei auch die Dauer und Art der Einwirkung durch den Stressor zu beachten sind. Stressstimuli gibt es in großer Anzahl, sie können endogen oder exogen erfolgen und auf den unterschiedlichsten Ebenen - Gehirn, Psyche, Organe, Zellen - einwirken (Rensing et al. 2006). Dabei hat Stress für den Organismus dann gesundheitliche Folgen, wenn die Reaktionen darauf längerfristig ohne Erfolg bleiben (Schandry 2006).

Die Konsequenzen dieser langzeitlichen negativen Stresseinwirkung werden im Kapitel „Dauerhafte Stresseinwirkung und Gesundheit“ erläutert, wohingegen die genauen physiologischen Abläufe der Reaktion des Körpers auf eine Stresseinwirkung - einen Stressor – im Folgenden näher analysiert werden.

1.3. *Physiologische Stressreaktion*

In evolutionärer Hinsicht gilt die physiologische Stressreaktion, die Antwort auf einen Stressor, als eine sehr sinnvoll entwickelte Taktik. Es wird auf eine unmittelbar drohende Gefahr reagiert, wobei für die frühen Tiere und unsere Vorfahren vor allem „Fressfeinde“ bedrohlich waren. In solch brenzligen Momenten hat man entweder die Möglichkeit zur Flucht oder man rüstet sich zum Kampf um die Situation bewältigen zu können. So wurde am Beginn der Stressforschung diese Art der Reaktion auch auf physiologischer Ebene als „fight flight reaction“ (Kampf-Flucht-Reaktion) bezeichnet. Heutzutage erscheint eine offensive Kampf-Flucht-Reaktion doch eher inadäquat, weshalb sich aus dieser ursprünglichen Stressreaktion im Laufe der Evolution weitere Anpassungen und Verhaltensweisen entwickelt haben, die die Aktivität vieler Organsysteme im Organismus steigern. Für diese physiologischen Stressreaktionen ist die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-Achse (HPA-Achse) von zentraler Bedeutung (Schandry 2006).

Der Hypothalamus gilt als Steuerzentrum aller vegetativen sowie vieler endokrinen Abläufe im Körper und ist in der Lage das innere Milieu im Organismus zu regeln. Dies funktioniert über eine Steuerung der untergeordneten hormonellen, vegetativ- und somatisch-nervalen Systeme. Neurone dieses wichtigen Organes

können Hormone absondern (Neurosekretion), welche gleich nach der Bildung in den Nervenzellen ins Blut gelangen (Silbernagl/Despopoulos 1991).

Die HPA-Achse arbeitet mit dem System der Feed-forward-Stimulation sowie der Feed-back-Inhibierung. Wird das Corticotropin-Releasing-Hormon (CRH) vom Hypothalamus sezerniert, nimmt auch die Sekretion des von der Hypophyse gesteuerten Adrenocorticotropen Hormons (ACTH) zu. Das ACTH fördert die Ausschüttung des wichtigen Stresshormons Cortisol in der Nebennierenrinde. Der negative Rückkoppelungsmechanismus zum Hypothalamus sowie zur Hypophyse bewirkt in Ruhephasen einen geregelten Cortisolspiegel im Blut (Golenhofen 2000). Bei Stress jedoch steigt somit der Cortisolspiegel, welcher wiederum durch das negative Feedback die CRH- und ACTH-Ausschüttung hemmt (Blum et al. 2006). Die Illustration (siehe Abbildung 2) soll diesen Ablauf verständlicher machen.

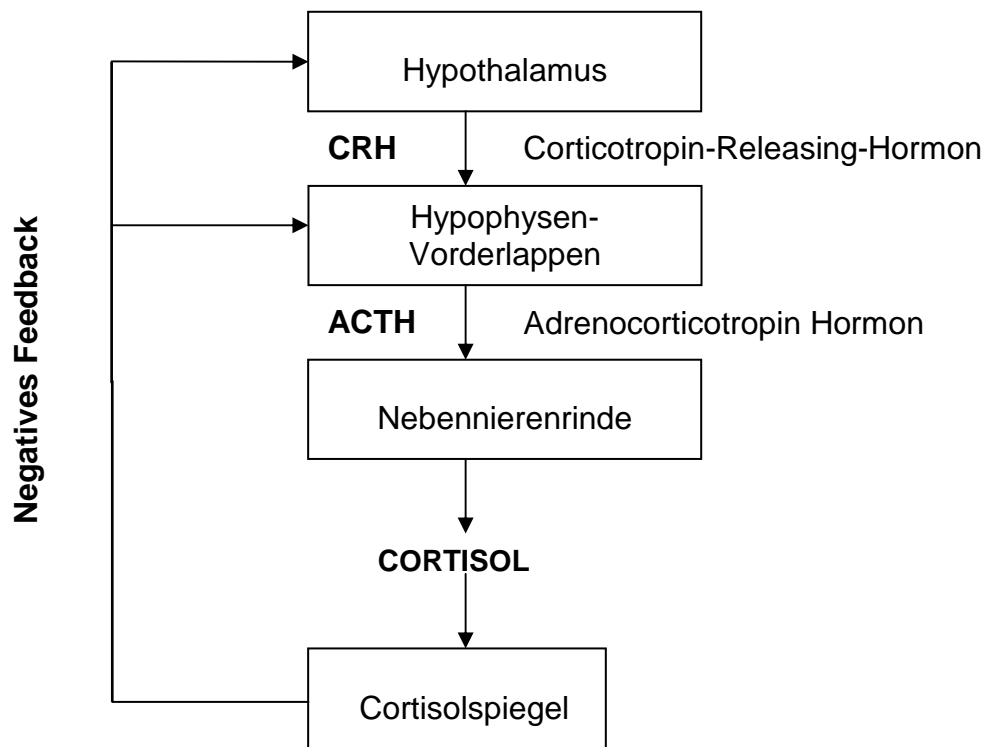


Abbildung 2: HPA-Achse

Das hormonelle arbeitet zusammen mit dem nervalen System (Sympathikus), denn beide stehen in engem Kontakt mit der HPA- Achse. Der Sympathikus gehört neben dem Parasympathikus und dem Darmnervensystem zu den Subsystemen des vegetativen Nervensystems. Das sympathische Nervensystem beeinflusst die inneren Organe in Zeiten höherer Anstrengungen, wie es beispielsweise bei vorübergehenden Stressbelastungen der Fall ist. Es kommt unter anderem zu

Anpassungen folgender Art: „Die Herzleistung wächst, der Blutdruck steigt, die Körpertemperatur erhöht sich, der Blutzuckerspiegel steigt an und die Pupillen erweitern sich.“ (Schandry 2006, pp. 159). Der Parasympathikus hingegen hat als Partner des sympathischen Nervensystems regenerative Aufgaben, da er eher in physisch ruhigeren Zeiten arbeitet. Allerdings ist nicht nur das Zusammenspiel dieser beiden Systeme für das Ergebnis in den Zielorten ausschlaggebend, die mitwirkenden Rezeptortypen sind ebenso von Bedeutung. Zudem ist es von äußerster Relevanz, dass die Wirkung des Sympathikus mittels Noradrenalin und Adrenalin auch wirklich funktioniert (Schandry 2006).

Es tragen somit die endokrinen Botenstoffe Adrenalin sowie Noradrenalin wesentlich zur Stressreaktion bei, da sie einen funktionssteigernden Effekt hervorrufen. Im Nebennierenmark (NNM) führen elektrische Nervenimpulse zur Hormonbildung, welche schließlich ins Blut weitergegeben werden (Silbernagl/Despopoulos 1991). Diese Impulse werden vom Sympathikus gesteuert, der die Bildung von Adrenalin und Noradrenalin im NNM bewirkt (Golenhofen 2000). In Stresssituationen wird die Ausschüttung dieser Hormone beträchtlich gesteigert. Die Freisetzung des Adrenalins bewirkt die Mobilisierung chemischer Energie um die Glukoseaufnahme in den Zellen zu steigern, womit den Muskeln die nötigen Brennstoffe, wie Fettsäuren und Glukose, gewährleistet werden (Silbernagl/Despopoulos 1991). Während das Adrenalin energieliefernde Stoffe zur Verfügung stellt, wird dem Noradrenalin eine psychische Wirkung betreffend der Stressreaktion zugesprochen (Schandry 2006).

Die Hauptaufgabe der HPA-Achse bei der Stressreaktion besteht somit darin, die Ausschüttung von Glukokortikoiden – vor allem Cortisol - zu regulieren, welche wiederum Energie liefern und somit die Homöostase aufrechterhalten. Außerdem haben diese Glukokortikoide die Fähigkeit der Immunsuppression, wodurch beispielsweise Entzündungen gehemmt werden können. Diese Tatsache kann zwar im medizinischen Bereich von Nutzen sein, wenn der Glukokortikoidspiegel jedoch auf längere Zeit erhöht ist, kann es zu Schädigungen mehrerer Systeme im Körper kommen, wie beispielsweise Unfruchtbarkeit, erhöhter Blutdruck, Wachstumshemmungen oder Diabetes (Schandry 2003).

Zudem kann die HPA-Achse aufgrund verschiedener Einflüsse die Sekretion von Steroiden¹ abgleichen, womit eine gewisse Flexibilität in der Stressreaktion möglich ist (Blum et al. 2006). Außerdem werden vom Hypothalamus „fast alle vegetativen Funktionen wie z.B.: Nahrungsaufnahme und Sexualität kontrolliert und beeinflusst“ (Schandry 2006, pp. 346).

Das Zusammenspiel Stresssystem und Stressreaktion, wobei auch die psychologische Seite mit Gedächtnis und Wahrnehmung berücksichtigt wird, soll die Abbildung 2² unten illustrieren. Es ist hier zu erkennen, dass nicht nur externe Faktoren, wie mangelhafte Ernährung oder extreme Temperaturen auf den Organismus Stress ausüben, sondern auch Bakterien, Viren und Gifte, die im Körper fungieren, als Stressoren in Frage kommen. Die individuelle somatische Beschaffenheit sowie der subjektive, psychische Charakter der jeweiligen Person sind ausschlaggebend für das Funktionieren oder Misslingen der Stressreaktion.

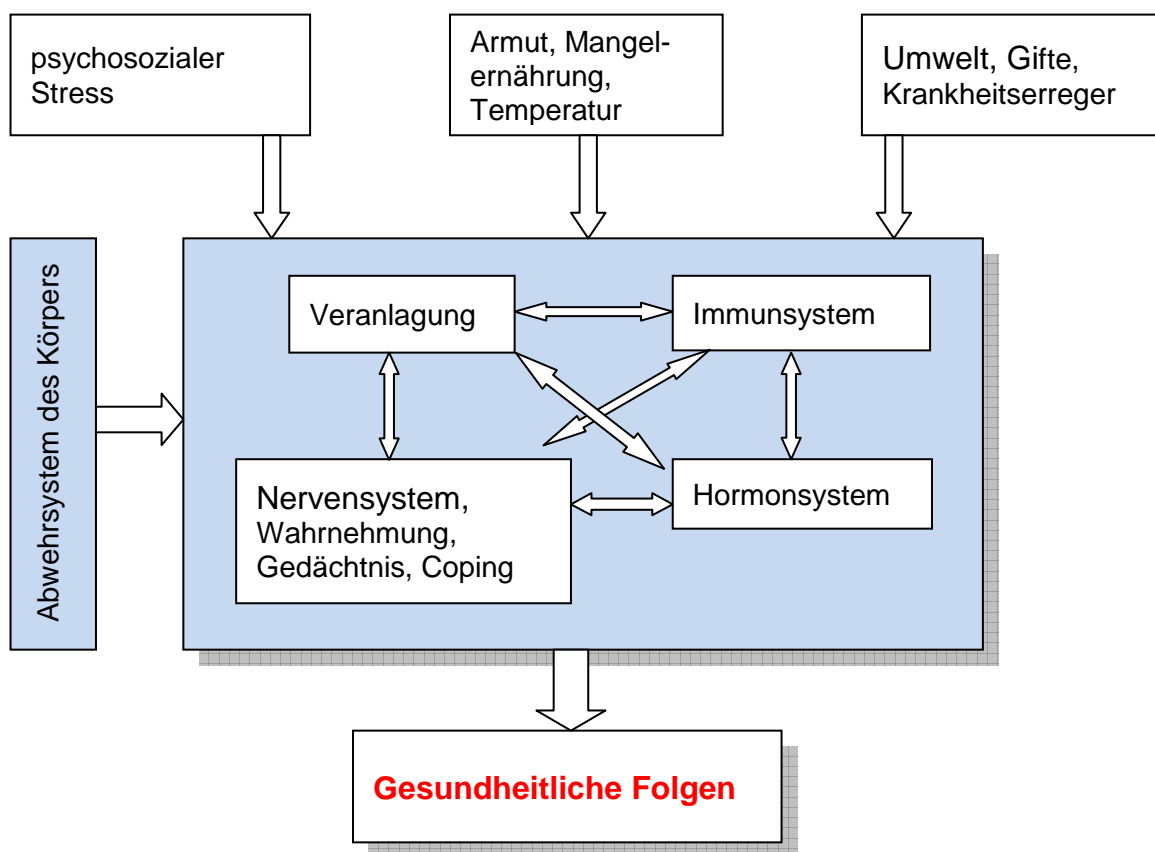


Abbildung 3: Stresssystem und Stressreaktion

¹ Steroide: Lipide. Das Steroid „Cholesterin“ ist relevanter Bauteil der tierischen Zellmembran sowie Ausgangsmolekül für die Steroidsynthese. Verschiedene Hormone sind ebenfalls aus Cholesterin hergestellte Steroide (Campbell 2003).

² www.neuro24.de/bilder13/stresso.jpg nachempfunden

Diese Perspektive der physiologischen Stressreaktion kann insofern goutiert werden, da diese eine gewisse Messbarkeit ermöglicht, indem beispielsweise Veränderungen der Adrenalin- oder Cortisolwerte verglichen werden können (Poschkamp 2008). Trotz dieser Tatsache findet in der Psychologie diese physiologische Antwort auf einen oder mehrere Stressoren, als Output des Stresses und generelle Reaktion des Lebewesens auf jegliche Umweltfaktoren, kaum mehr Anklang. Dieser somatischen Stressantwort steht nun die kognitiv-transaktional geprägte Stresstheorie gegenüber (Schwarzer 2000).

1.4. Kognitiv-transaktionale Stresstheorie

Das kognitiv-transaktionale Modell stellt die Basis derzeitiger psychologischer Stressforschung dar und dient auch in dieser Arbeit als Eckpfeiler zum besseren Verständnis von Stress und Stressbewältigung.

Diese Stresstheorie wurde in den sechziger Jahren von Richard Lazarus, einem Pionier in der Stressforschung, geprägt und wird seither weitläufig verwendet (Schwarzer 2000). Bei diesem Stressmodell, das auf der kognitiv-phänomenologischen Ebene arbeitet, wird angenommen, „*dass eine Person in einer wechselseitigen Beziehung zu sich und ihrer Umwelt steht*“ (Poschkamp 2008, pp. 53). Dieser gegenseitige Austausch gilt als Transaktion, wobei auch der temporale Aspekt der Einschätzung basierend auf diesem gegenseitigen Einfluss von Person und Umwelt eine Rolle spielt (Kramis-Aebischer 1995). Die kognitive Bewertung (cognitive appraisal) sowie die Bewältigung (coping) stellen nun die Basis zur Determination von Stress dar, wobei sich diese Einschätzung in zwei Etappen gliedern lässt:

- 1.) Die *primäre* Einschätzung (primary appraisal) umfasst im Wesentlichen ein stressvolles Ereignis, welches in Verlust, Bedrohung und Herausforderung unterteilt ist.
- 2.) Die *sekundäre* Einschätzung ist ein vielschichtiger Prozess der Beurteilung, welcher vorhandene Ressourcen zur Problemlösung mit einbezieht. (Schwarzer 2000)

Die Abbildung 4 soll diesen kognitiv-transaktionellen Prozess der Stressbewältigung nach Lazarus veranschaulichen. Während erstere Bewertungsphase der Erkennung von Umständen dient und sich dabei auf das Umfeld stützt, werden im zweiten Schritt persönliche Züge und Fähigkeiten in Anspruch genommen. Die individuell zur Verfügung stehenden Ressourcen und deren Beurteilung zur positiven Bewältigung spielen hierbei eine wichtige Rolle (Kramis-Aebischer 1995). Überzeugung und das Empfinden der Verwundbarkeit stellen ebenfalls wichtige Aspekte des Copings dar. Die persönliche Gewissheit über ein sinnvolles Handeln kann ausschlaggebend für das Gelingen der Problemlösung sein. Konträr zu diesem Eindruck steht die Vulnerabilität (Verwundbarkeit), die aus dem Erkennen von fehlenden Ressourcen resultiert und welche weiteres Stressgefühl und fehlende Motivation zur Bewältigung hervorruft (Poschkamp 2008). Basierend auf den beiden Bewertungsebenen kristallisieren sich situative Bewältigungsstrategien heraus.

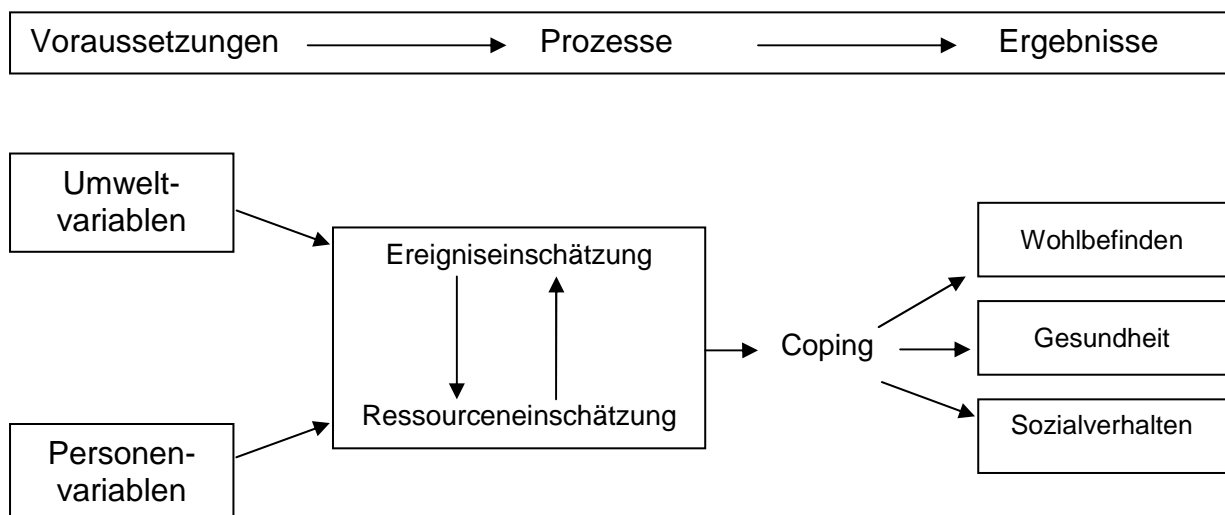


Abbildung 4: Stress und Stressbewältigung der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie (nach Schwarzer 2000, pp.16)

Nach Schwarzer stellt diese Graphik „mehr dar als nur eine Streßtheorie [sic!]“ (Schwarzer 2000, pp. 17), da diese auch „komplexe Bewältigungsvorgänge und Emotionen sowie situative, persönliche und soziale Voraussetzungen und Konsequenzen“ (Schwarzer 2000, pp. 17) beinhaltet.

Trotz kleinerer Änderungen seiner Theorie, behielt Lazarus das Zentrum seiner Aussage bei, welches die „kognitiv-transaktionale Sichtweise von Streß [sic!], Emotion und Person-Umwelt-Auseinandersetzung“ (Schwarzer 2000, pp. 17) in den Mittelpunkt setzt.

Diese Informationen bezüglich des Stresses als Prozess, die physiologische Stressreaktion sowie kognitiv-transaktionaler Stresstheorie, sollen eine Grundlage für die folgenden Abschnitte darstellen, die Stressbewältigung und -prävention behandeln.

1.5. Dauerhafte Stresseinwirkung und Gesundheit

Besonders eine andauernde Stressbelastung birgt langfristige gesundheitliche Konsequenzen in sich. Es ist jedoch weiterhin zu bedenken, dass es sich hier stets um den sogenannten negativen Stress, den Distress/Dysstress und dessen Folgen dreht. Wie eingangs erwähnt beeinflusst diese Stressform nicht nur die psychologische Befindlichkeit einer Person, sondern nimmt auch Anteil an physischen Abläufen und Systemen. Auch Rensing beschäftigt sich mit dieser Thematik und weiß:

„Die gesundheitlichen Risiken sowohl von psychosozialen/intrapsychischen Belastungen als auch von physischen/zellulären Stressoren betreffen fast das gesamte Spektrum von psychischen und somatischen Erkrankungen. Das gilt insbesondere für Dauerstress, aber auch für kurzfristige traumatische und andere intensive Stresssituationen.“ (Rensing et al. 2006, pp. 284)

Nach Schandry ergibt sich durch eine *„chronische Stressbelastung – verbunden mit fehlenden Bewältigungsmöglichkeiten“* (Schandry 2006, pp. 334) eine somatisch schädigende Reaktion in den verschiedensten Bereichen des Organismus (Schandry 2006). Das Immunsystem beispielsweise wird dahingehend durch Stress beeinflusst, indem der Sympathikus aktiviert wird, worauf der Hormonanteil im Blut steigt und so eine Suppression dieses Abwehrsystems bewirkt (Ornstein & Sobel 1995). Außerdem werden auch im Bereich der Psychosomatik seelische Spannungen als Grund für organische Krankheiten angenommen. Diese psychischen Unstimmigkeiten können schon vor längerer Zeit entstanden sein. Sie verfestigen sich im jeweiligen Organismus des Körpers und üben dort ihre schädigende Wirkung aus (Rensing et al. 2006). Tatsache ist also, dass ein über einen längerfristigen Zeitraum einwirkender Stress gesundheitliche Konsequenzen nach sich zieht.

Die Tabelle 1³ unten soll relevante sowie häufig auftretende Folgeschäden langzeitlichen negativen Stresses anschaulich machen. Abhängig von der Art, Dauer und Stärke der Wirkung des Stressors, können psychische und somatische Störungen auftreten, wobei die Art dieser Defekte genetisch und entwicklungsgeschichtlich bedingt ist. Eine strikte Abgrenzung in psychische und physische stressbedingte Schädigungen kann aufgrund des Zusammenwirkens der beiden Systeme nicht erfolgen (Rensing 2006).

Tabelle 1: Gesundheitliche Folgeerscheinung von Stress

Psychosoziale, intrapsychische Stressoren	Psychische, physische und zelluläre Stressoren
Schlafstörungen	Neurodegenerative Erkrankungen
Suchtverhalten	Sexualsystem (Amenorrhöe, Sterilität)
Persönlichkeitsstörungen	Gelenke (Polyarthritits)
Neurosen	Immunsystem (Infektion, Krebs)
Zwangsneurosen	Glucosestoffwechsel (Diabetes)
Depressionen	Muskel-Schmerz (Myalgien)
Angststörungen	Herz-Kreislauf (Blutdruck, Arteriosklerose, Herzinfarkt, Schlaganfall)
Hysterien	Atemwege, Lunge (Asthma)
Bulimia nervosa	Magen/ Darm (Ulcus, Colitis, Morbus Crohn)
Anorexia nervosa	Haut (Neurodermitis)
Adipositas	Entwicklung (Wachstumsdefekte)
	Altern (zelluläreDysfunktion)

Allerdings muss berücksichtigt werden, dass diese Symptome nicht nur auf medikamentöser Ebene behandelt werden sollten, sondern auch die Ursachen dafür gefunden werden müssen um diese schließlich vermeiden bzw. ändern zu können. Obwohl die Einnahme von Medikamenten durchaus legitim erscheint, sollte der psychologische Aspekt bei der Behandlung solch oft stressbedingter Erkrankungen unbedingt berücksichtigt werden (Rensing et al. 2006). Stressreaktionen sind individuell und es ist hierbei auch zu erwähnen, dass nicht jeder oder jede aufgrund von Stress krank werden muss. (Ornstein & Sobel 1995). Die Stressbewältigung sowie -prävention sind Teil des folgenden Kapitels.

³ Diese Übersicht ist in Anlehnung an zwei Abbildungen aus Rensing et al. 2006 auf den Seiten 283 und 284 entstanden.

2. Stressbewältigung

Die Stressbewältigung, auch Coping genannt, ist personenspezifisch und verläuft je nach Stressortypus, -einwirkung und -dauer unterschiedlich. Die Bewältigungsphase erfolgt nach der Einschätzung, wobei dieser Verlauf im Wesentlichen von drei Bereichen beeinflusst wird:

- 1.) vom augenblicklichen Denken, Fühlen und Agieren, das in Relation zur üblicheren Gefühlswelt, Gedankens- und Handlungsweise steht
- 2.) von der Reaktion einer Person in einer spezifischen Stresssituation
- 3.) von der Entwicklung einer Stresssituation und der an die neue Situation entsprechende Copingstrategie

(Lazarus & Folkman 1984 in Poschkamp 2008)

Zudem wird zwischen problembezogenem und emotionalem Coping unterschieden. Ersteres meint ein Handeln, das „*direkt zu einer Beseitigung oder Minderung des Problems führen kann*“ (Schwarzer 2000, pp. 34), während letztere Strategie die Gefühle regelt. Die Stressbewältigung ist ein komplexer Prozess, indem endogene und exogene Faktoren (zum Beispiel die Verfügbarkeit bestimmter Ressourcen), die auf ein Individuum einwirken, korrelieren müssen um einen erfolgreichen Ablauf gewähren zu können (Schwarzer 2000).

Welche Wege nun zu einer positiven Bewältigung führen sind generell nicht festzulegen, da die diversen Strategien je nach Situation und Person eine andere Wirkung ausüben können. Obwohl häufig schon einfache Methoden wie ein Entspannungsbad, Gespräche, Meditation oder sportliche Aktivitäten in akuten Stresssituationen hilfreich sein können, ist bei andauernder Stressbelastung oft Hilfe von außen, durch Freunde, Bekannte oder professionell durch einen Arzt oder Psychologen, erforderlich (Reisch 2003). Um Stress bewältigen zu können, wird meist die Anwendung mehrerer Copingstrategien nötig. Hierzu muss mit der bestmöglichen und erfolgreichsten Methodenkombination gearbeitet werden, welche die Problemlösung und Bewältigung sicher stellt (Gebauer 2000). Eine besondere Stellung in der Stressbewältigung beanspruchen das soziale Netzwerk und Social Support für sich.

2.1. Soziales Netzwerk und Social Support

Seit den 1960er-Jahren erfahren die Bereiche des sozialen Netzwerks und des social Supports (soziale Unterstützung) nähere Analysen. Bei ersterem kommt es auf die Frequenz der sozialen Interaktionen, die Größe (Anzahl der Mitglieder) sowie der Dichte (soziale Nähe der jeweiligen Mitglieder) des sozialen Netzwerks an. Das soziale Netzwerk stellt also den Bezugsort dar, aus dem man Unterstützung beziehen kann und bezeichnet die Anzahl gesellschaftlicher Bindungen zu verschiedenen Personengruppen und Institutionen. Die soziale Unterstützung hingegen ist eine besondere Art der Interaktion innerhalb des sozialen Netzes. Durch das Interagieren soll ein Problem geändert oder angenehmer gestaltet werden (Poschkamp 2008). Eine *wahrgenommene* Unterstützung unterscheidet sich hierbei von der effektiv *erhaltenen* Unterstützung. Beide können emotional, instrumentell oder informationell sein, wobei der Bezug dieses social Supports aus verschiedenen Gebieten erfolgen kann. Einerseits kann man Unterstützung aus der Partnerschaft, dem familiären, verwandtschaftlichen Bereich und dem Freundeskreis erhalten, aber auch vom Kollegium sowie den Vorgesetzten. Die Auswahl der Bezugsquelle erfolgt individuell und situationsabhängig (Schwarzer 2000).

Der Social Support wirkt nachweislich positiv auf den Bewältigungsprozess einer Person, vor allem bei längerfristigen Belastungen. *„Sozial gut eingebettet zu sein und im Notfall Hilfe von anderen zu erwarten, übt eine wohltuende Wirkung auf die Befindlichkeit aus.“* (Schwarzer 2000, pp. 59) Allerdings spielen Aspekte wie Geschlecht, Alter und Familienstand ebenfalls eine Rolle bei sozialer Unterstützung. Frauen haben einen größeren Pool an Netzwerkmitgliedern als Männer, was mit den geschlechtsspezifischen Verschiedenheiten bezüglich Emotionalität im Zusammenhang stehen mag. Eine Ehe bringt für das männliche als auch weibliche Geschlecht eine stressmindernde Wirkung mit sich. Im Laufe des Lebens verändern sich das soziale Netzwerk und die Intensität der jeweils erhaltenen Beziehungen, weshalb die Frequenz gesellschaftlicher Interaktionen zunehmend nachlässt. Ein Fehlen von sozialer Unterstützung kann einen Einfluss auf burn-out-verursachende Bedingungen haben. Die durchaus positiv konnotierten Effekte des sozialen Netzwerkes werden jedoch von einer Schattenseite begleitet. Unangemessene oder fehlgeschlagene Unterstützungen wirken sich negativ auf die Befindlichkeit und den Bewältigungsprozess aus. Paradoxe Weise können das soziale Netz und die

individuellen Beziehungen gerade im Bereich des Burn-out zum Ausbruch aber auch zur Linderung führen (Poschkamp 2008).

Eine relativ neue Erkenntnis in der Stressforschung und Bewältigung besteht in der Wirkung des Hormons Oxytocin, das eine wesentliche Rolle in Bezug auf Coping sowie der Stressprävention spielen soll (Rensing et al. 2006).

2.2. Oxytocin als „Antistresshormon“

Das Hormon Oxytocin wird im Hypophysenhinterlappen gebildet und fungiert hauptsächlich im Zuge einer Geburt sowie beim Stillen. Es beeinflusst außerdem das Sexualverhalten und scheint auch ein Stresshormon zu sein (Schandry 2006). Dieser endokrine Botenstoff ist ein ringförmiges Neuropeptid, das aus neun Aminosäureresten besteht. Es gelangt über den Hypothalamus zur Hypophyse und von dort mithilfe des Blutkreislaufs in die Zielzellen und ist beispielsweise verantwortlich für die Wehen bei der Geburt und für das Zusammenziehen der Brustdrüsen für die Milchausschüttung (Rensing et al. 2006). Aber auch beim Orgasmus spielt dieses Peptidhormon eine Rolle. Bei der Frau zieht sich die Gebärmutter zusammen, wohingegen beim Mann der Samenleiter rhythmisch kontrahiert wird. (<http://science.orf.at/science/news/138904>). Die Ausschüttung des Oxytocins erfolgt beim weiblichen Geschlecht nach mechanischem Stimulus der Brust, Muttermund oder Vagina, wobei diesem Hormon zudem eine beruhigende Wirkung zugesprochen wird. Es löst weiters die Hinwendung der Mutter zum Neugeborenen aus (Rensing et al. 2006).

Die hauptsächlichste physiologische Wirkung des Oxytocin liegt also in der Kontraktion der Gebärmuttermuskulatur und ist die Ursache für die Milchejektion bei der Mutter. Bei Neugeborenen beeinflusst dieses Neuropeptid die Müdigkeit nach dem Stillen, wohingegen bei Erwachsenen die Ermattung nach dem Orgasmus bewirkt wird. Oxytocin soll zudem beziehungsstabilisierend sein. (http://www.psychologie.uni-regensburg.de/Greenlee/lehre/ss08/Hauptstudium/Oxy_Handout.pdf). Außerdem weisen Resultate mehrerer Studien auf, dass eine erhöhte Oxytocinkonzentration eine negative Auswirkung auf Gedächtnis- und Lernleistungen aufweist. Allerdings ist nicht erwiesen, inwiefern auch psychische Faktoren von der Menge dieses Hormons beeinflusst werden (Schandry 2006).

Nach Tests an Knock-out Mäusen wird jedoch vermutet, dass Oxytocin eventuell noch stress- und angstlösende Funktionen hat. Hierbei sollen vor allem Frauen begünstigt sein, die vor lang anhaltendem Stress geschützt sein sollen. Versuchsweise werden heutzutage bei milden Stressstörungen Oxytocinpräparate verabreicht. Demnach erscheint Oxytocin als ein Antistresshormon, das eine äußerst positive Wirkung auf das Sozialverhalten aufweist, was bei Tieren bereits nachgewiesen wurde (Rensing et al. 2006). Allerdings ist zu bedenken, dass Oxytocin mit anderen Hormonen und Neurotransmitter interagiert, deren Level sich teils von Minute zu Minute und im Laufe des Lebens verändert (Zak 2008). Nichtsdestotrotz senkt Oxytocin das bei der physiologischen Stressreaktion freigesetzte Cortisol, vermindert somit Ängste und ist ein geeignetes Mittel gegen Stress (<http://www.mentalmed.de/blog/archives/92-Oxytocin-mit-Zaertlichkeit-gegen-Stress.html>).

Dieser endokrine Botenstoff wirkt also stress-protektiv und fördert das soziale Verhalten. Paul J. Zak zufolge ist es sogar möglich den persönlichen Oxytocin-Gehalt zu steigern. Erfolgt diese Steigerung, erhöht sich gleichzeitig die Fähigkeit sich in andere hineinzusetzen. Berührungen fördern die Oxytocinausschüttung genauso wie ein sicheres Umfeld. Der Austausch von Liebkosungen, Geschlechtsverkehr sowie das Streicheln oder Massieren erhöhen ebenfalls den individuellen Oxytocin-Gehalt (Zak 2008).

Natürlich reagiert jede Person anders auf eine bestimmte Stresssituation, wobei auch auf verschiedenste, individuelle Art und Weise damit umgegangen wird. Oxytocin macht aus uns keine stressfreien Lebewesen, es wirken noch viele andere Prozesse und Faktoren mit. Es erscheint dennoch als wichtig sich dessen bewusst zu sein, dass schon kleinere Körperkontakte, das Umarmen oder Kuseln äußerst positive Auswirkungen auf das persönliche Wohlbefinden haben. Trotz vieler Aufgaben oder unangenehmer Lebenssituationen darf vor allem in besonders stressreichen Zeiten auf Berührungen und Zärtlichkeiten nicht vergessen werden. Natürlich ist Oxytocin nicht das Heilmittel per se, jedoch kann eine innige Umarmung bestimmt die eine oder andere Stresssituation erträglicher machen.

3. Stress im Lehrberuf

3.1. Stress im Lehrplan

Das brisante Thema Stress ist nicht nur eine alltägliche Erscheinung, es hat auch Einzug in die Schule gefunden. So ist vor allem im Biologieunterricht in der 8. Klasse unter dem Fachbereich „Mensch und Gesundheit“ auf die psychischen und somatischen Auswirkungen von Stressbelastungen einzugehen. Dass es sich diesbezüglich gerade um Stress handeln soll, wird explizit im Lehrplan für die Oberstufe in allgemein bildenden höheren Schulen erwähnt:

„Prinzipien moderner Gesundheitsförderung am Beispiel Stress darstellen und ausgehend von den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bearbeiten (Ursachen, Auswirkungen, Stressbewältigung)“
(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11860/lp_neu_ahs_08.pdf)

Im Unterricht soll also auf grundlegende Aspekte von Stress eingegangen werden und auch in den Handelsakademien ist dieser Bereich im Lehrplan festgelegt. Einige Lehrer und Lehrerinnen sind in der Tat in der Lage deren Wissen über Bewältigungsverhalten bewusst für sich zu nutzen. Hierbei sind ein realistisches Einschätzungsvermögen sowie eine gewisse berufliche Kompetenz wirksame Schutzmechanismen vor Überbelastung und Stress (Hillert/Schmitz 2004).

Andere wiederum erfahren durch erfolglose Copingstrategien noch mehr Stressbelastung, weshalb selbst erfahrene Lehrpersonen nicht vor diesem Phänomen gefeit sind. Hier gilt zu bedenken, dass die Betroffenen wiederum einen Stressfaktor für die von ihnen unterrichteten SchülerInnen darstellen (Hillert/Schmitz 2004). Stress im Lehrberuf steht häufig mit dem sehr breitgefächerten Aufgabenfeld und den besonderen schulischen Bedingungen im Zusammenhang.

3.2. Aufgaben und Belastungen im Lehrberuf

Entgegen vieler Meinungen ist man als Lehrperson oftmals anstrengenden Situationen ausgesetzt, die sich auf das Wohlbefinden auswirken und bis zum Burn-out, eine gesundheitliche Folge langwährender Stressbelastung und misslungenem Coping, führen können. Einige im Folgenden genannte Belastungsfaktoren sind in der Tat auch auf andere Berufsgruppen umzulegen, dennoch sind LehrerInnen die

besonderen schulischen Bedingungen vorbehalten. Der Aufgabenbereich einer Lehrperson gestaltet sich nämlich äußerst divers. In die so genannte „Lehre“ fallen nämlich nicht nur fachspezifische Aspekte, sondern auch soziale Angelegenheiten. Ein besonderes Konfliktpotential in der Schule liegt im Zusammentreffen verschiedener Altersgruppen, Fachgebiete und Persönlichkeiten. Abgesehen von Sympathiewerten müssen LehrerInnen mit den unterschiedlichsten Charakteren zurechtkommen und heterogene alters- sowie fachspezifische Ansichten erschweren oftmals zusätzlich die Kommunikation und Teamarbeit. Auch Hennig und Keller stellen sich hinter diese Berufsgruppe. Sie weisen auf folgende Tatsache hin: *„Zu den besonders streßbelasteten [!] Personengruppen zählen aus arbeitsmedizinischer und –psychologischer Sicht Lehrer.“* (Hennig/Keller 1995, pp. 19). Eine Gegenüberstellung diverser Autoren soll die verschiedenen Ansichten und Fakten bezüglich der Belastungsfaktoren im Lehrberuf aufzeigen. Obwohl sich die im Folgenden dargestellten Äußerungen verschiedener Verfasser gleichen, sind doch Unterschiede zu erkennen. Bernhard Sieland drückt die Anforderungen und Aufgaben von LehrerInnen prägnant wie folgt aus:

„Lehrer sollen unterrichten, erziehen, beurteilen, beraten, innovieren, mitwirken und müssen dabei mit Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten kooperieren. [...] Für die Erfüllung dieser Aufgaben braucht die Lehrperson möglichst gute Analyse-, Planungs- und Handlungskompetenzen auf fachlichem, sozialem und persönlichem Gebiet. [...] Sie sollen und wollen gerecht sein, aber auch nachsichtig, straff führen und doch taktvoll auf jedes Kind eingehen, [...].“ (Hillert/Schmitz 2004, pp. 144)

Kramis-Aebischer unterteilt die Belastungskomponenten in drei Stufen. Es werden hierbei Person und deren Erfahrungen, sowie das Schulsystem und das Gestaltungsbewusstsein berücksichtigt. (Kramis-Aebischer 1995):

1.) Systemebene

In diesem Bereich gelten unter anderem die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, disziplinäre Probleme, geringe Lernbereitschaft, Verwaltungsarbeiten, Ausstattungsmängel, hohe Wochenarbeitszeiten aber auch die geringen Karrieremöglichkeiten sowie das sozial schlechte Ansehen der Lehrenden, als Ballast.

2.) Organisationsebene

Konflikte mit den KollegInnen, fehlende Hilfestellungen, Isolation, Erschöpfungszustände, physische Symptome und Schmerzen, Zweifel und mangelhafte Ausbildung charakterisieren diese Ebene.

3.) Individuumsebene

In diesem persönlichen Feld wird das Geschlecht berücksichtigt, es werden aber auch ein ausgeprägtes Belastungserleben aufgrund geringer Berufserfahrung, ein gewisser Erwartungsdruck und Bedenken an der Berufswahl beachtet.

Der Autor des Buches „Burn-Out bei Lehrern: Ursachen, Hilfen, Therapien“ Wolfgang Hagemann sieht vorwiegend in der LehrerInnenausbildung und in dessen System einen enorme Belastung. Er sieht in der methodisch-didaktischen Ausbildung die größten Defizite. Lehrpersonen erkennen zudem häufig erst nach einiger Zeit, dass der falsche Berufsweg eingeschlagen wurde. Ein Ausweg gestaltet sich allerdings aufgrund zeitlicher sowie finanzieller Gegebenheiten als äußerst schwierig. Des Weiteren kritisiert Hagemann den Mangel an Unterstützung innerhalb des Kollegiums, wobei aber auch individuell Hemmungen bestehen, die einen Austausch über fachspezifischen Angelegenheiten mit erfahreneren Berufsgenossen verhindern. Zu diesen Aspekten zählt er unter anderem die hohe Lärmbelästigung, eine gewisse Anonymität in einer großen Schule, wenige Rückzugsmöglichkeiten als auch organisatorische Tätigkeiten, die in den so genannten „Pausen“ getätigt werden müssen, dazu. (Hagemann 2003).

Konträr dazu liegt für Renate Reisch die Belastung hauptsächlich auf psychosozialer Ebene. Im Lehrberuf verlangen einem gesellschaftliche Beziehungen und Konflikte einiges ab. Außerdem listet sie zehn Faktoren der Lehrerberlastungen auf, von denen einige folglich angeführt sind (Reisch 2003):

- veränderte Werte
- fordernde Eltern, Beschwerden
- fehlende Rückmeldung und Anerkennung
- nachlassende Kraft (Alter)
- soziale Vereinsamung, schlechtes Klima
- fehlende Rückmeldung und Anerkennung

Zudem deklariert die Autorin „Angst“ als Stressfaktor Nummer 1. Zu weiteren so genannten Angstmachern zählen die Vorgesetzten, das Kollegium aber auch die Eltern. Weiters ruft auch das tägliche Zusammenkommen mit den SchülerInnen sowie Qualifikationszweifel ängstliche Zustände herbei (Reisch 2003). In Ihrer Auslegung treten die fachlichen Kompetenzen eher in den Hintergrund. Sie sieht vor allem sozio-psychologische Konflikte als die größten Anforderungen und Belastungen im Lehrerdasein.

Alle genannten Faktoren bedürfen einer individuellen Einschätzung, ob eine bestimmte Situation als belastend empfunden wird oder nicht. Das subjektive Belastungserleben differiert genauso wie die verschiedenen Auswirkungen. Bedeutung trägt nach dieser Einschätzung klarerweise die folglich stattfindende Verarbeitung und Stressreaktion (Hillert/Schmitz 2004).

Die eben aufgezeigte Diversität der Aufgaben und Belastungsfaktoren im Lehrberuf machen klar, dass dieser Beruf tatsächlich spezielle Bedingungen und Stresssituationen in sich birgt, die für andere Berufsgruppen kaum vergleichbar sind. Das hat weiter auch hinsichtlich Copingstrategien erschwerende Auswirkungen hat.

Der Psychologieprofessor Uwe Schaarschmidt führte bezüglich des Bewältigungsverhaltens von Lehrpersonen zwei gesundheitsgefährdende „Risikomuster“ an, wobei eine Person beide Typen zu verschiedenen Augenblicken im Verlauf des Berufslebens aufzeigen kann (Hillert/Schmitz 2004):

- Typ A: Lehrpersonen mit diesem Risikomuster zeigen viel Engagement, fühlen aber keine Anerkennung und sehen keine Erfolge.
- Typ B: Wenig engagiert, kaum Ehrgeiz sowie keine Freude an ihrer Arbeit zeigen Lehrkräfte dieses Typs (Hillert/Schmitz 2004).

Besonders ersterer Typus läuft Gefahr ein Burn-out zu erleiden, wenn utopische Erwartungshaltungen bereits zu Beginn der Berufstätigkeit manifestiert sind. Die oftmals auftretende Ermüdung und Enttäuschung aber auch die fehlende Dankbarkeit oder Anerkennung führen nach nur wenigen Jahren zu einem Rückzug der Betroffenen. Dagegen befinden sich Menschen mit dem zweiten Risikomuster bereits in diesem Stadium. Diese Gruppe hat sich schon im Vorfeld ergeben. Frust begleitet den mühsamen aber finanziell notwendigen Berufsalltag (Hillert/Schmitz 2004).

Ein realistisches Einschätzungsvermögen sowie eine gewisse berufliche Fähigkeiten sind wirksame Schutzmechanismen vor Überbelastung und Stress. Die Berufskompetenz kann mittels Fortbildungen verbessert werden, indem beispielsweise Veranstaltungen zur Methodik und Didaktik besucht werden oder Fachwissen erworben bzw. aufgefrischt wird. Gespräche mit (dienstälteren) KollegInnen können in gewisser Hinsicht ebenfalls unterstützend sein. Darüber hinaus sind persönlich manifestierte und gewählte Bewältigungsstrategien hilfreich, aber nicht immer wird man sich der eigenen Situation und Verhaltensweisen bewusst (Hillert/Schmitz 2004). Tiefe Enttäuschung, anhaltende Frustration sowie der soziale Rückzug gehören zu dem Erscheinungsbild des Burn-outs, welches nachfolgend näher erläutert wird.

3.3. Burn-out bei Lehrern

Der Begriff „Burn-out“ (engl. ausbrennen) per se wurde vom Psychoanalytiker Herbert J. Freudenberger in den 70er Jahren geprägt. Wie bei dem Wort „Stress“ ergeben sich auch bei der Begriffserklärung Schwierigkeiten. *„Burnout bezieht sich auf einen Transaktionalen Prozess, der durch Stressreaktionen und defensive Bewältigungsstrategien ausgelöst wird.“* (Poschkamp 2008, pp. 23)

Eine exakte und einheitliche Definition für Burn-out, oder auch Burnout geschrieben, ist dennoch bis heute nicht zu finden, da bei diesem Phänomen vielseitige Ausprägungen möglich sind (Kramis-Aebischer 1995). Meist erscheint das Ausbrennen als ein allmählich länger währender Prozess, wobei ein interpersonaler - emotionaler Umgang mit anderen Menschen eine wichtige Rolle in der Entstehung von Burn-out spielt. Es kann daher festgehalten werden, dass Burn-out aus einer längerfristigen Stressbelastung und misslungener Bewältigung resultiert (Poschkamp 2008).

Für Hillert/Schmitz *„ist die negative Einstellung mit dem entsprechenden Verhalten gegenüber den zu Betreuenden und dem Arbeitsplatz“* (Hillert/Schmitz 2004, pp. 62) charakteristisch für Burn-out, das im Gegensatz zu Stress und Erschöpfung einer therapeutischen Behandlung bedarf. Berufsbedingter Stress muss allerdings gezwungenermaßen nicht diese Erscheinungen aufweisen. So gesehen ist das Ausbrennen als *„eine Endstufe des Scheiterns“* (Hillert/Schmitz 2004, pp. 62) anzusehen und resultiert aus einer längerfristigen Disharmonie von Anforderungen und der zur Verfügung stehenden Ressourcen (Hillert/Schmitz 2004).

„Vormals engagierte Menschen werden reizbar, misstrauisch, halsstarrig, entwickeln eine negative und zynische Einstellung zu ihrer Arbeit und den Mitmenschen, was zugleich mit einer depressiven Symptomatik einhergeht.“ (Kramis-Aebischer 1995, pp. 42)

Auch Freudenbergler beobachtete vor allem bei motivierten Personen, die verantwortungsvoll und gewissenhaft deren Arbeiten erledigten, physische Anzeichen wie Erschöpfungs- und Müdigkeitszustände. Obwohl Burn-out durchaus in mehreren Berufsgruppen zu finden ist, scheint dieses Phänomen in helfenden Berufen, dazu werden auch die Lehrer gezählt, besonders häufig auf (Kramis-Aebischer 1995). Des Weiteren zeigen mehrere Untersuchungen, dass eher Personen mit utopischen Erwartungen und undefinierten Zielen an Burn-out leiden. Eine altersspezifische Auffälligkeit bei betroffenen Lehrkörpern bleibt bisher nicht geklärt. Allgemein gesehen jedoch tritt Burn-out bei jüngeren, beruflich unerfahreneren Lehrpersonen vermehrt auf (Hillert/Schmitz, 2004).

Die Symptomatik des Burn-outs ist allerdings nicht exakt definiert, da zu viele Komponenten mitwirken. Die Anzeichen können psychisch-mental sowie physisch behaftet sein, aber auch bestimmte Verhaltensmerkmale und Merkmale sich wandelnder Einstellungen gehören zu den Symptomen. Aufgrund des Fehlens eines eindeutig typischen Krankheitsbildes und Krankheitsverlaufs des Ausbrennens, wird Burn-out nicht als Krankheit angesehen (Poschkamp 2008). In der Burn-out Forschung sind somit noch viele Untersuchungen notwendig um ein exaktes Diagnoseverfahren und gezielte Therapiemöglichkeiten entwickeln zu können.

4. Empirische Untersuchung unter LehrerInnen in Wien, Niederösterreich und Burgenland

Dieser Abschnitt behandelt die empirische Studie mittels Fragebogen unter Lehrpersonen in Wien, Niederösterreich und Burgenland. Nun sollen die erhobenen Daten analysiert werden, wobei sich die Auswertung an den folglich dargestellten Fragestellungen und Hypothesen orientiert.

4.1. Fragestellungen

- Weisen Lehrpersonen tatsächlich ein höheres Stresserleben auf und wie wirkt sich Stress bei den Lehrenden überhaupt aus?
- Welche Situationen rufen bei den Pädagogen den meisten Stress hervor?
- Sind weibliche Lehrende stressresistenter als die männlichen Lehrer?
- Wie wirken sich die Berufsjahre auf das Stresserleben aus bzw. sind Pädagogen mit weniger Praxis wirklich gestresster und welche Rolle spielt das Alter der Lehrkräfte in Bezug auf das Stresserleben?
- Haben LehrerInnen mit naturwissenschaftlichen Fächern weniger Stress als jene, die keine Naturwissenschaft unterrichten?
- Ist die Anzahl der Unterrichtsfächer ausschlaggebend für häufigen Stress?

Aus den Fragestellungen lassen sich die nachfolgend aufgestellten Hypothesen ableiten.

4.2. Hypothesen

- Personen, die im Lehrberuf tätig sind, weisen ein erhöhtes Stresserleben auf.
- Stress wirkt sich bei den Lehrkräften mehr auf die geistige als auf die körperliche Leistungsfähigkeit aus.
- Weibliche Lehrpersonen fühlen sich nicht so oft gestresst wie deren männlichen Kollegen.
- Das meiste Stressempfinden ruft das Unterrichten in Klassen mit vielen SchülerInnen hervor.
- LehrerInnen mit einem Alter von über 30 Jahren weisen ein niedrigeres Stressempfinden auf als jüngere Pädagogen.

- Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung zeigen ein geringeres Stressempfinden, als jene, die nicht so viel Lehrpraxis vorweisen können.
- Lehrpersonen ohne naturwissenschaftliches Unterrichtsfach weisen ein höheres Stressempfinden auf als deren KollegInnen mit mindestens einem naturwissenschaftlichem Fach.
- Je höher die Anzahl der Unterrichtsfächer, desto mehr Stress wird von den Lehrenden erlebt.

4.3. Material und Methode

4.3.1. Untersuchungsort, – zeitraum und Beschreibung der Stichprobe

Die Studie fand im Zeitraum von Ende Jänner bis Ende März 2010 in drei Bundesländern an acht verschiedenen Schulen statt, wobei auch unterschiedliche Schultypen ausgewählt wurden, da es primär um die Lehrenden selbst, als um die jeweilige Schullart geht. Es wurden Lehrkräfte in Niederösterreich an einer Neuen Mittelschule und zwei Hauptschulen, im Burgenland an zwei Neuen Mittelschulen und an zwei Bundesrealgymnasien als auch in Wien an drei Allgemein Bildenden Höhere Schulen befragt. Die Anzahl der weiblichen ProbandenInnen betrug 123, während 43 Männer an der Umfrage beteiligt waren.

Die hier vorliegende Stichprobe beinhaltet also eine ausgewählte Personengruppe mit deutlich mehr Frauenanteil. Die Teilnahme an dieser Befragung beruhte auf anonymer sowie freiwilliger Basis, wobei von insgesamt 302 ausgeteilten Bögen 168 retourniert wurden und 166 in die Analyse mit einbezogen werden konnten.

4.3.2. Beschreibung des Fragebogens

Der erste Teil des Datenerhebungsbogens behandelt das individuelle Stresserleben und die Stressbewältigung. Hierbei waren persönliche Ansichten und Empfindungen gefragt, wobei bei einigen Punkten die Möglichkeit bestand auch eigene Angaben dazu zu schreiben. Mittels nachfolgendem standardisierten Testbogen, dem so genannten TICS (Trierer Inventar zum chronischen Stress), wurden unterschiedliche Ausprägungen von chronischem Stress erhoben. Zum besseren Verständnis über die

Unterschiede von akutem und chronischem, krankmachendem Stress zeigt die Tabelle 2 die groben Gegensätze.

Tabelle 2: Akuter versus chronischer Stress (vgl. Schulz et al. 2003. TICS Manual 2003)

Akuter Stress	Chronischer Stress
- einmalige, oft außergewöhnliche Belastungen	- episodische wiederkehrende Belastungen
- Beginn abrupt mit erkennbarem Ende	- Beginn kann schleichend ohne erkennbaren Anfang sein
- Belastung von relativ kurzer Dauer und erkennbarem Ende	- Belastung von meist langer Dauer ohne erkennbares Ende
- mit neuen Anforderungen und wechselnden Umgebungsbedingungen verbunden	- mit täglicher Routine und eher gleichbleibenden Umgebungsbedingungen verbunden
- Mangel bezüglich der Befriedigung relevanter Bedürfnisse spielt eine untergeordnete Rolle	- Mangel an einer Befriedigung relevanter Bedürfnisse ist bedeutsam
- Tendenz sichtbar, besondere Bewältigungsmaßnahmen zur Stressreduktion einzusetzen.	- Keine Veranlassung, besondere Bewältigungsmaßnahmen zur Stressreduktion einzusetzen.

Dieser Erhebungsbogen umfasst 57-Itmes und wurde an der Universität Trier von zahlreichen Diplom-PsychologInnen entwickelt, wobei hier die dritte Version vorliegt. Neun verschiedene Arten von Stress können betrachtet werden und die *„Grundlage der Differenzierung von Stressarten, die im TICS gemessen werden, sind die Merkmale der zu bewältigenden Alltagsbelastungen [...], die mehr oder weniger gut zu den anforderungsbezogenen Merkmalen der Person passt.“* (TICS. Manual 2003, S 8). Die Unterscheidung erfolgt in:

1. Arbeitsüberlastung (UEBE): Die quantitative Arbeitsüberlastung ist hier relevant, wobei hier die Menge der in einem bestimmten Zeitraum zu erledigenden Aufgaben eine Rolle spielt. Diese Arbeitsüberlastung resultiert aus dem Zusammenspiel der Aufgaben in Beruf, Freizeit, Familie sowie Haushalt.
2. Soziale Überlastung (SOUE): Hier geht es um das Gefühl der Verantwortlichkeit und Fürsorge anderen Menschen gegenüber, was dauerhaft belastend sein kann.

3. Erfolgsdruck (ERDR): Dem Umfeld gerecht zu werden, keine Fehler zu machen und unbedingt erfolgreich sein zu müssen, kann ebenfalls zur großen Belastung werden.
4. Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU): Es gilt manchmal Pflichten zu erfüllen, die nicht dem eigenen Interesse entsprechen und die eine innere Ablehnung hervorrufen. Bei einer Anhäufung solch „uninteressanter“ Aufgaben steigt die Unzufriedenheit mit der Arbeit.
5. Überforderung bei der Arbeit (UEFO): Dabei handelt es sich um ein immer wiederkehrendes Scheitern und darum keine Erfolge zu erzielen trotz Bemühungen.
6. Mangel an sozialer Anerkennung (MANG): Fehlende Bestätigung oder soziale Ablehnung gelten ebenfalls als belastend.
7. Soziale Spannungen (SOZS): Auch interpersonale Differenzen, die nicht bewältigt werden können andauernden Stress verursachen.
8. Soziale Isolation (SOZI): Betroffene sehen einen Mangel an sozialen Kontakten und erkennen kaum oder nicht genug gesellschaftliche Ressourcen.
9. Chronische Besorgnis (SORG): Es handelt sich hierbei um ständige Sorgen, die meist die Zukunft betreffen. Unsicherheiten verstärken solch sorgenvolle Gedanken (vgl. Schulz et al. 2003. TICS Manual 2003).

Als letztes wird noch ein Gesamtwert angegeben, der jedoch aus mehreren Anlässen als kritisch angesehen wird. Beispielsweise würden aufgrund der Analyse der Gesamtdaten, die Einzelwerte nicht genau in Betracht gezogen, weshalb wiederum nicht genau eruiert werden kann, welcher Faktor der ausschlaggebende für den chronischen Stress ist. Dennoch wird ein allgemeiner Gesamtwert, die Screening-Skala zum chronischen Stress (SSCS), gemessen, der auf den Items chronischer Besorgnis, arbeitsbezogene und soziale Überbelastung, Überforderung sowie Mangel an sozialer Anerkennung beruht (TICS. Manual 2003).

Das Auswerteverfahren erfolgt anhand der Eintragung der einzelnen zu den Stressarten bezogenen Itemwerte (0-4) in einem vorhandenen Auswertebogen. Diese Werte werden addiert, woraus sich die Rohwerte der jeweiligen Skalen ergeben. Die Höhe dieser Werte ergibt den Grad des chronischen Stresses des jeweiligen Probanden/der jeweiligen Probandin. Die für die Stressart erhaltenen

Rohwerte werden in so genannte T-Werte umgeformt, welche aus entsprechenden, altersbezogenen Tabellen (16-30 Jahre, 31-59 Jahre, ab 60-70 Jahre) entnommen werden. Diese T-Werte werden auch bei der Interpretation der Ergebnisse herangezogen, wobei ein erhöhter Wert (über 50) besagt, dass die betroffene Person die jeweilige Stressart häufig erlebt, während eine niedrige Zahl das Gegenteil, also ein seltenes Stresserleben angibt.

4.3.3. Auswertung

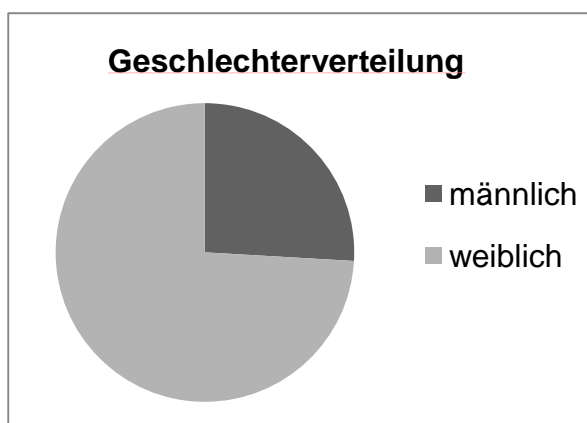
Die Eingabe sowie die Auswertung der quantitativen Daten erfolgte über das Statistikprogramm SPSS für Windows Version 15.0. Es wurden für die Analysen folgende Tests durchgeführt:

- Häufigkeiten
- Kreuztabellen
- T-Test auf Mittelwertgleichheit bei unabhängiger Stichprobe
- Mittelwertvergleich bei unabhängiger Stichprobe, ANOVA

4.4. Ergebnisse

4.4.1. Allgemeine Daten der ProbandInnen

Bevor spezifisch auf die Fragestellungen der Untersuchung eingegangen wird, sollen zunächst allgemeine sozioökonomische Fakten zur ProbandInnengruppe dargestellt werden.



An der Untersuchung partizipierten insgesamt 166 Personen, wobei 43 Männer (25,9%) sowie 123 Frauen (74,1%) beteiligt waren. Somit waren knapp zwei Drittel der ProbandInnen weiblich (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Geschlechterverteilung

Die Altersverteilung ist relativ ausgeglichen. Das Alter der TeilnehmerInnen liegt zwischen 23 und 61 Jahren, womit das Durchschnittsalter 43,43 Jahre beträgt (siehe Abbildung 6).

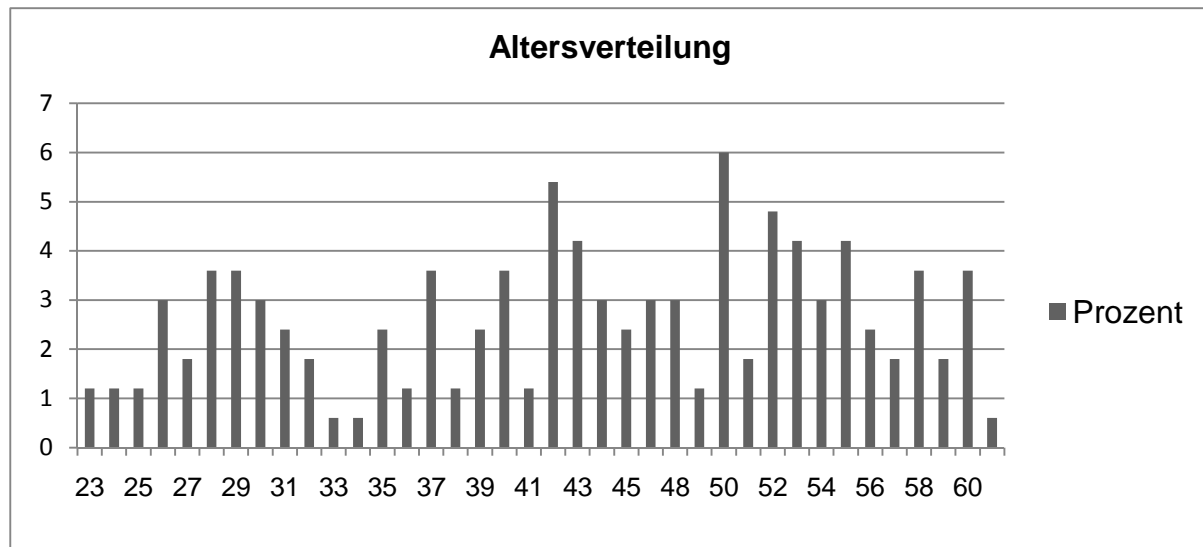


Abbildung 6: Altersverteilung

Das Alter der ProbandInnen wurde zudem in zwei Bereiche geteilt. Zum einen in jene Lehrpersonen unter 30 Jahren und in diejenigen, die mehr als 30 Jahre am Buckel haben. Erstere Altersgruppe soll die so genannten *JunglehrerInnen* darstellen. In der vorliegenden Studie zählen also 18,7% zu den JunglehrerInnen, wobei davon 14% männlich und 20,3% weiblich sind (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Altersgruppen nach Geschlecht

Geschlecht			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozepte	Kumulierte Prozepte
männlich	Gültig	< 30 Jahre	6	14,0	14,0	14,0
		> 30 Jahre	37	86,0	86,0	100,0
		Gesamt	43	100,0	100,0	
weiblich	Gültig	< 30 Jahre	25	20,3	20,3	20,3
		> 30 Jahre	98	79,7	79,7	100,0
		Gesamt	123	100,0	100,0	

Die Berufsjahre wurden in vier Kategorien gespaltet. Das Balkendiagramm (siehe Abbildung 7) zeigt die jeweiligen Jahresabschnitte. Jene, die unter 10 Jahre im Lehrberuf tätig sind betragen 29,7%, 10 bis 20 Berufsjahre haben 16,8% hinter sich, wohingegen 25,2 % schon 20 bis 30 Jahre als Lehrpersonen aktiv sind. Über 30

Jahre arbeiten 28,4 % der Befragten. Die größte Gruppe bilden somit diejenigen, die eher am Beginn ihrer Karriere als Lehrperson stehen.

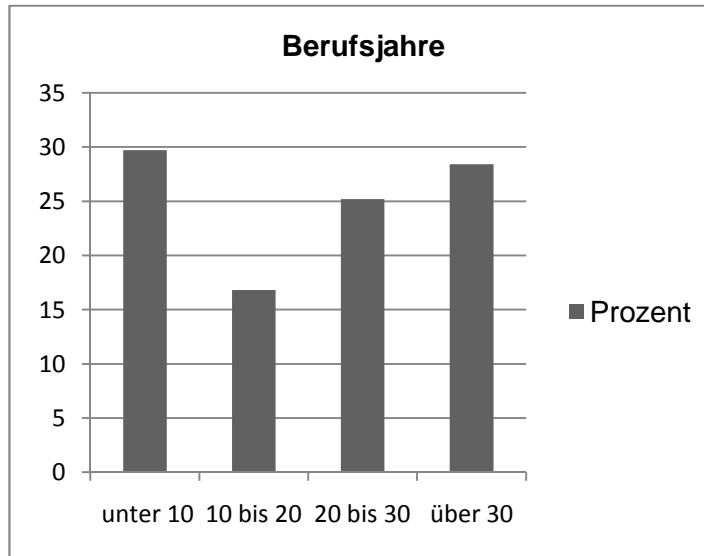


Abbildung 7: Anzahl der Berufsjahre der ProbandInnen

Die Graphik (siehe Abbildung 8) zur Anzahl der Unterrichtsfächer macht deutlich, dass über die Hälfte (58,5%) der ProbandInnen zwei Fächer unterrichten, gefolgt von 22 % der LehrerInnen mit drei Unterrichtsfächern. Ein Bruchteil (8,2 %) lehrt in nur einem Unterrichtsfach, während 11,3 % mit vier Schulfächern aufwarten.

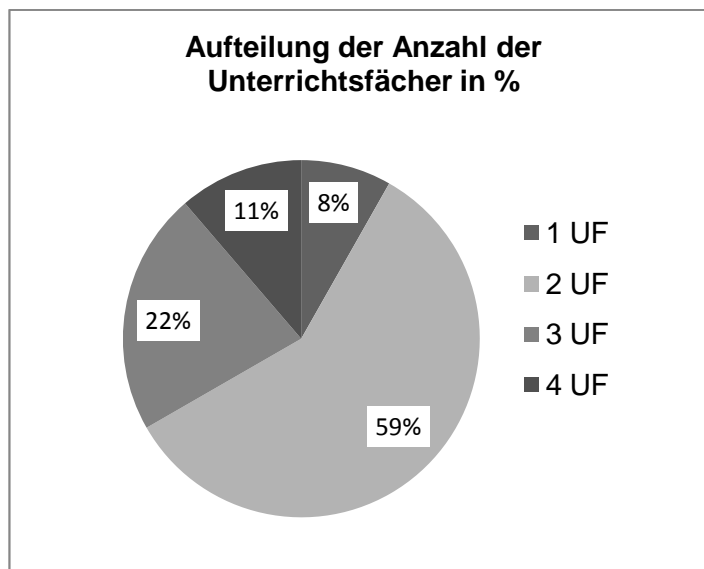


Abbildung 8: Anzahl der Unterrichtsfächer

Bezüglich der Fächerkombination liegt der Fokus auf naturwissenschaftlichen Fächern, wobei 5 Personen keine Angaben diesbezüglich gemacht haben. Es wurden vorab drei Gruppen festgelegt:

- Lehrpersonen, die nur Naturwissenschaften unterrichten
- Lehrpersonen, die zumindest ein naturwissenschaftliches Fach lehren
- Lehrpersonen, die gar kein naturwissenschaftliches Unterrichtsfach vorweisen können

Zu den Naturwissenschaften zählen die Fächer: Biologie und Umweltkunde, Chemie, Physik, Ernährung, Mathematik, Informatik, Geografie und Wirtschaftskunde, Bewegung und Sport sowie Geometrisches Zeichnen.

Das folgende Balkendiagramm (Abbildung 9) zeigt die Prozentzahl der jeweiligen Fachkombinationen. Hier unterrichten 21,1% der befragten Pädagogen ausschließlich Naturwissenschaften und doppelt so viele Lehrkräfte (42,2%) lehren zumindest ein naturwissenschaftliches Fach, wohingegen 36,6% der ProbandInnen keine Lehreinheiten in Naturwissenschaften halten (siehe Abbildung 9). Somit unterrichtet der Großteil (63,3%) der befragten Lehrkräfte zumindest ein naturwissenschaftliches Fach.

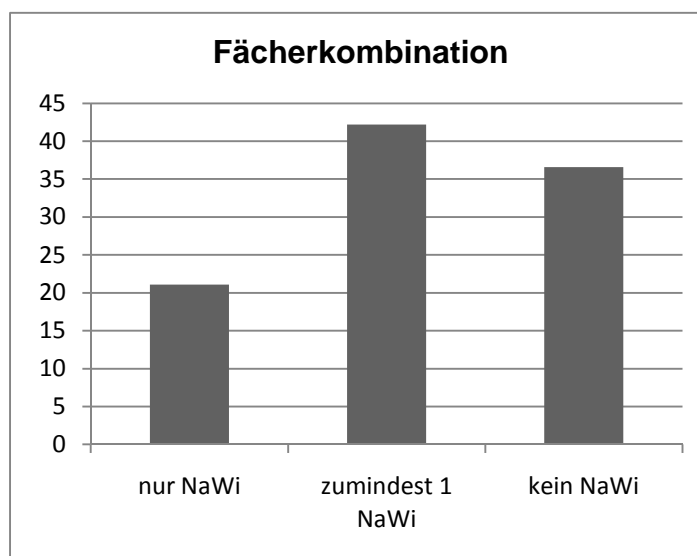


Abbildung 9: Fächerkombination

Betrachtet man die Fächerwahl in Bezug auf das Geschlecht so ist ein signifikanter Unterschied von $p=0,019$ gegeben. Von den Männern unterrichten 32,6% ausschließlich naturwissenschaftliche Fächer, während dies nur bei 16,9% der Frauen der Fall ist. Mindestens eine Naturwissenschaft wird von einem Viertel (25,6%) der männlichen Probanden und von 48,3% der weiblichen Studienteilnehmerinnen gelehrt, wohingegen fast so viel Prozent (41,9%) der Herren in gar keinem naturwissenschaftlichen Fach Stunden geben, was auch für 34,7% der befragten Damen zutrifft. Allgemein betrachtet unterrichten also insgesamt mehr weibliche Lehrpersonen mindestens ein naturwissenschaftliches Fach, wohingegen mehr männliche Pädagogen gar keine Naturwissenschaft lehren (siehe Abbildung 10).

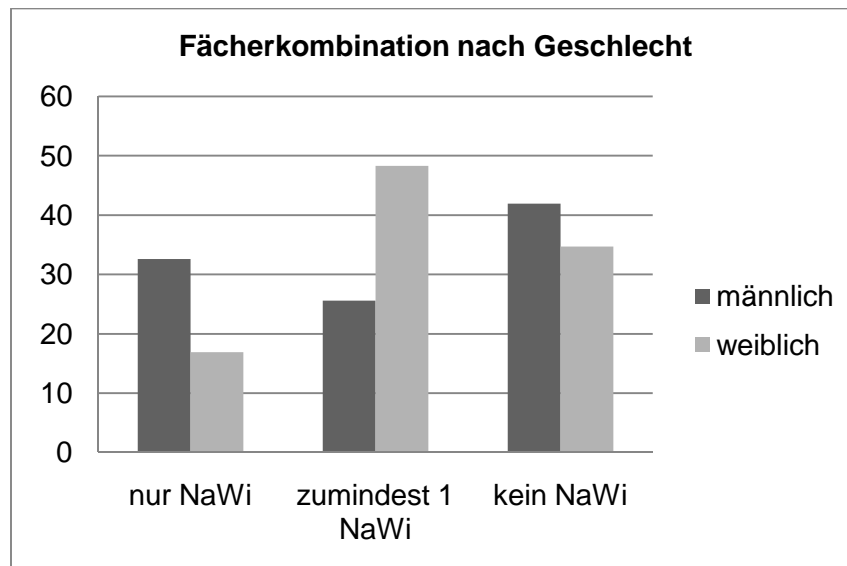


Abbildung 10: Fächerkombination nach Geschlecht

4.4.2. Individuelle Stressdefinition und persönliches Stressgefühl

Zunächst soll geklärt werden, was für die befragten Lehrpersonen Stress eigentlich bedeutet und ob sie sich persönlich gestresst fühlen.

Allgemein betrachtet sehen 43,4% der ProbandInnen Stress als eine Gefahr für den gesamten Körper, was auch für knapp 35% eher zu trifft. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen (53,6%) gibt an Stress als permanente Überbelastung anzusehen. Rechnet man die Daten derjenigen dazu, welche hierbei „trifft eher zu“ ankreuzten, so bedeutet für 84,3% Stress eine andauernde Überbelastung. Somit erhielt diese Stressdefinition die meisten positiven Nennungen.

Für etwa ein Viertel (25,3%) der Lehrkräfte trifft Stress als negative Auswirkung zu, während nur 6% der StudienteilnehmerInnen einen leistungssteigernden positiven Effekt an Stress erkennen können. Knapp die Hälfte der Befragten (42,8%) fühlt sich gestresst oder eher gestresst, wenn sie von Dritten in Ihrem Tun beeinträchtigt wird. Hierbei wurden auch signifikante Unterschiede ($p=0,032$) zwischen Männern und Frauen festgestellt. Für 55,8 % der männlichen Teilnehmer trifft diese Stressdefinition zu bzw. eher zu, während dies nur bei 38,2% der weiblichen Befragten der Fall ist (siehe Tabelle 4). Bei allen anderen Angaben zur persönlichen Stressdefinition konnten keine signifikanten Unterschiede ($p>0,05$) in Bezug auf das Geschlecht festgestellt werden.

Tabelle 4: Stress - wenn ich von Dritten in meinem Tun beeinträchtigt werde:

			Geschlecht		Gesamt
			männlich	weiblich	
Tun beeinträchtigt	trifft zu:	Anzahl	12	13	25
		% von Geschlecht	27,9%	10,6%	15,1%
	trifft eher zu:	Anzahl	12	34	46
		% von Geschlecht	27,9%	27,6%	27,7%
	trifft wenig zu	Anzahl	12	39	51
		% von Geschlecht	27,9%	31,7%	30,7%
	trifft nicht zu:	Anzahl	7	37	44
		% von Geschlecht	16,3%	30,1%	26,5%
Gesamt		Anzahl	43	123	166
		% von Geschlecht	100,0%	100,0%	100,0%

Gar keine geschlechtsspezifisch signifikanten Differenzen ergaben sich zudem auf die Frage, als was Stress angesehen wird. Fast die Hälfte (45,8%) der StudienteilnehmerInnen gab an Stress (eher) als Folge eines missglückten Zeitmanagements zu sehen, wohingegen nur 17,1% Stress als Entschuldigung für Verspätungen und dergleichen vorschoben. Für 31,4% stellt Stress eine Krankheit dar. Bei über einem Viertel (28,3%) wirkt sich Stress als Motivation, Ansporn und Herausforderung aus.

Ein Teil der ProbandInnen (13,3%) machte eigene Angaben hierzu. Sechs TeilnehmerInnen (3,6%) sehen Stress generell als Belastung bzw. als Folge von Überlastung, wohingegen lediglich zwei Befragte (1,2%) einen Einfluss von Dritten als stressig ansehen. Unter der Testgruppe bezieht sich eine Lehrkraft auf das gesamte soziale Umfeld, indem diese angab, Stress als *Nebenerscheinung unserer Leistungsgesellschaft* zu betrachten. Für fünf LehrerInnen (3%) bedeutet Stress eine

Folge von zu viel Arbeit, dagegen betrachten nur zwei Lehrkräfte (1,2%) Stress als Ursache für Erkrankungen. Eine Person definiert Stress „als Folge der Diskrepanz zwischen eigenen Zielvorstellungen und vorgefundener, kaum veränderbarer Gegebenheiten“, hingegen erachtet eine Lehrkraft Stress als Folge von Monotonie.

4.4.3. Berufsspezifische Stresssituationen

Bei berufsbezogenen Situationen gab der Großteil (60,8%) der befragten Personen an, sich besonders beim Unterrichten in Klassen mit hoher SchülerInnenanzahl (eher) gestresst zu fühlen. Das Lehren in Klassen mit einer geringen SchülerInnenanzahl empfinden die wenigsten (3,6%) als stressig, wobei hier, konträr zu allen anderen gegebenen Situationen, auch ein geschlechtsspezifisch signifikanter Unterschied von $p=0,035$ zu erkennen ist. Von den männlichen Probanden geben 9,3% an, die geringe Anzahl von SchülerInnen als stressig anzusehen, während dies nur für gesamt 1,6% der weiblichen Befragten (eher) zu trifft. Mit einer Nennung von 41% bereiten auch organisatorische Erledigungen den Lehrkräften (eher) Stress. Den Umgang mit den Lernenden empfinden insgesamt 9% der Testpersonen als stressig, wohingegen 24,7% der Befragten der Kontakt mit den Eltern belastet. Bei den Unterrichtsvorbereitungen fühlen sich 19,3% der Pädagogen gestresst. Die anfallenden Nachbereitungen der Unterrichtseinheiten sowie engagierte bzw. unmotivierte KollegInnen bereiten jeweils mehr als einem Viertel (28,3%) der Lehrkräfte Stress.

4.4.4. Häufigkeit des Stressgefühls

Hier soll herausgefunden werden, wie oft die befragten Lehrenden das Stressgefühl überhaupt verspüren. Bei den meisten ProbandInnen (50,9%) tritt das allgemeine Stressempfinden manchmal auf, während je 1,8% der Befragten angeben sich permanent bzw. nie gestresst zu fühlen. Häufig sind knapp 27,3% gestresst, wohingegen ein seltenes Stressgefühl bei 18,2% der LehrerInnen auftritt (siehe Abbildung 11).

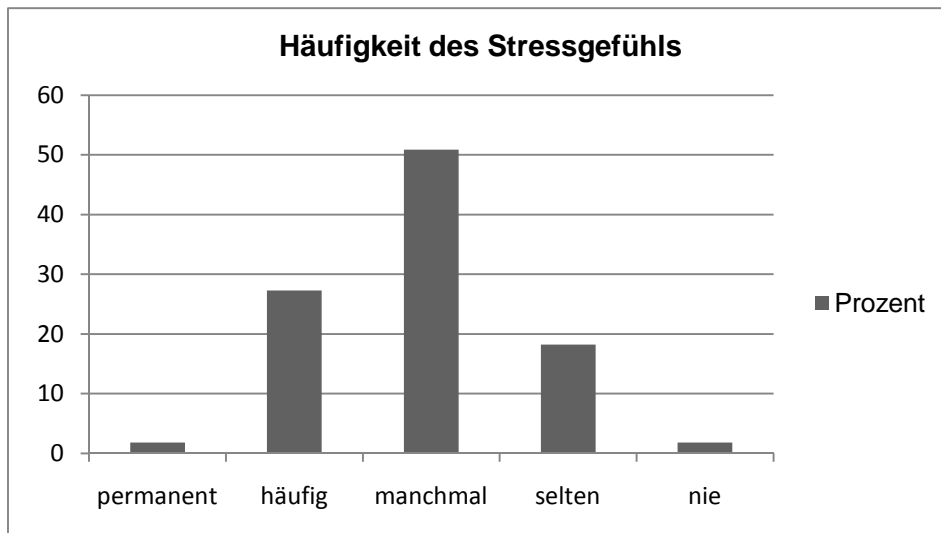


Abbildung 11: Häufigkeit des auftretenden Stressgefühls

Zum Zeitpunkt der Befragung fühlten sich insgesamt 40,4% der ProbandInnen gestresst, wobei sich 48 Personen (28,9%) als resistent gegen negative Auswirkungen von Stress bezeichneten. Vom persönlichen Umfeld werden 33,9% der befragten LehrerInnen darauf aufmerksam gemacht, dass sie gestresst wirken bzw. sich weniger Stress machen sollen.

Das Stressgefühl in Korrelation mit der Häufigkeit des Auftretens weist keine geschlechtsspezifische Signifikanz auf ($p > 0,05$). Zudem sind auch bezogen auf die Berufsjahre sowie bezüglich der beiden Alterskategorien keine signifikanten Ergebnisse ($p > 0,05$) zu verzeichnen, was auch betreffend der Fächeranzahl sowie der Fächerkombination der Fall ($p > 0,05$) ist.

4.4.5. Somatische Auswirkungen von Stressbelastung

Nachdem die meisten (80%) das Stressgefühl manchmal bis permanent empfinden, gilt es nun herauszufinden wie sich Stress auf die somatische Leistungsfähigkeit auswirkt.

Dabei trifft die Müdigkeit bei 74,1% der Befragten (eher) zu, wohingegen auch die körperliche Erschöpfung für einen Großteil von 71,1 % der Testpersonen (eher) zutreffend erscheint. Kopfschmerzen treten bei 48,2% auf, während nur gering weniger, nämlich 47% der LehrerInnen, an gaben Schlafstörungen zu haben. Eine gewisse Antriebslosigkeit geben 35,5% der ProbandInnen bekannt und 33,7% der Lehrkräfte leiden an Rückenschmerzen, gefolgt von Magen- sowie Bauchschmerzen,

die von 26,5% als treffend bewertet wurden. Mit Gewichtsschwankungen haben 15,7% der befragten Lehrpersonen zu tun, wohingegen ein bisschen weniger, nämlich 13,9% der StudienteilnehmerInnen, mit Übelkeit als Auswirkung von Stress kämpfen.

Ein Teil (7,8%) der Lehrkräfte machte hierzu individuelle Angaben. Eine Person berichtet von einer erhöhten Infektanfälligkeit in stressigen Zeiten. Weitere diesbezügliche einmalige Angaben betrafen die Entstehung einer chronischen Krankheit als auch Schluckbeschwerden und Probleme mit der Halswirbelsäule sowie das Einschlafen bei den Nachbereitungen. Das Auftreten von Herzrasen und Schwierigkeiten mit der Stimme gab ebenso jeweils ein/e Teilnehmer/in bekannt. Für 3,6% der Befragten hat Stress überhaupt keine Auswirkungen auf die körperliche Leistungsfähigkeit.

Geschlechtsspezifisch betrachtet sind in Bezug auf die körperlichen Auswirkungen von Stress vorwiegend keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) zu verzeichnen. Lediglich bezüglich Gewichtsschwankungen ist eine Signifikanz von $p = 0,013$ ersichtlich. Während für 21,1% der Frauen Gewichtsschwankungen zu treffen bzw. eher zu treffen, hat keiner der Herren mit seinen Kilos zu kämpfen.

Es stellt sich nun die Frage, wie oft diese somatischen Symptome insgesamt auftreten. Hierzu geben 3,1% der Lehrkräfte an permanent an den körperlichen Auswirkungen von Stress zu leiden, während dies für 17,6% häufig zutrifft. Die meisten ProbandInnen (40,9%) verspüren manchmal somatische Symptome, wohingegen fast genauso viele (37,1%) selten körperliche Anzeichen als Stressauswirkung aufweisen. Nur bei 1,3% der Befragten treten keinerlei physische Krankheitszeichen aufgrund von Stress auf. Gesamt gesehen also verspüren die meisten Lehrpersonen (61,6%) diese somatischen Symptome manchmal bis permanent (siehe Abbildung 12).

Bezogen auf die Geschlechter, die Berufsjahreskategorien, die jeweilige Altersgruppe, die Anzahl der Unterrichtsfächer sowie der Fachkombination konnten keineswegs signifikante Unterschiede ($p > 0,05$) im Zusammenhang mit der Häufigkeit des Auftretens somatischer Symptome festgestellt werden.

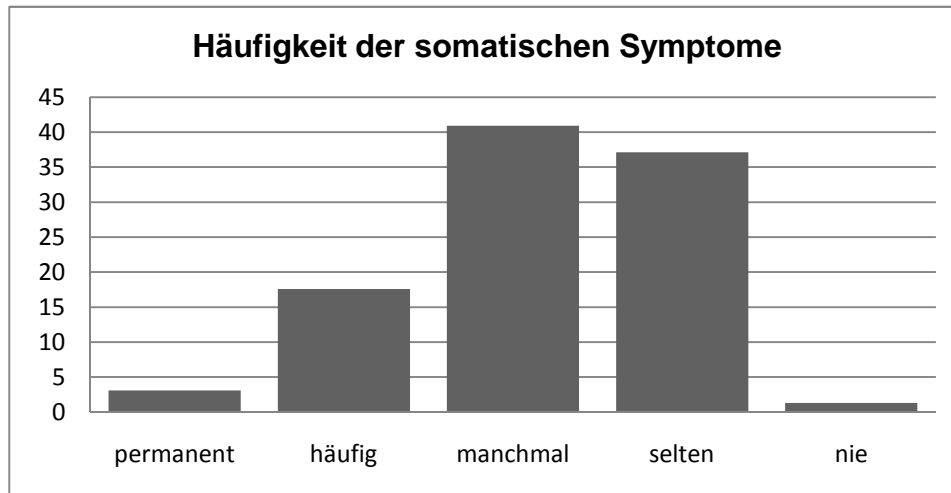


Abbildung 12: Häufigkeit des Auftretens somatischer Symptome

4.4.6. Psychische Auswirkungen von Stressbelastung

Zu den körperlichen Auswirkungen wurde auch nach den geistigen leistungseinschränkenden Effekten von Stressbelastungen gefragt. Hierbei empfindet der Großteil (74,1%) aller TeilnehmerInnen bei Stress eine innere Unruhe. Von Nervosität wird mehr als die Hälfte (53%) der ProbandenInnen in Folge von Stress geplagt, wohingegen 51,2% Konzentrationsschwächen als Stressauswirkung aufweisen. Mit Desinteresse reagieren 20,5% auf Stress. Demotiviert zeigen sich 39,8% der Befragten und Angst weisen insgesamt 23,5% der StudienteilnehmerInnen auf. Sonstige Angaben betreffen 3%, worunter die folgenden Auswirkungen genannt wurden: Vergesslichkeit, Müdigkeit, mehr geistige Anstrengungen und Beklemmungszustände. Hingegen wirkt sich Stress für 8,4% der Testgruppe überhaupt nicht auf die geistige Leistungsfähigkeit aus. Ein Vergleich der psychischen Krankheitszeichen nach Geschlecht ergab in allen Fällen keine Signifikanzen ($p > 0,05$).

Psychische Symptome treten bei 1,8% der Lehrkräfte permanent auf, bei 16% der TeilnehmerInnen ist dies häufig der Fall, während die meisten Befragten (41,1%) manchmal diese Krankheitszeichen auf weisen. Selten verspüren 35,6% der ProbandInnen psychische Anzeichen als Folge von Stress, wohingegen 5,5% der Lehrpersonen nie solche Erscheinungen zeigen.

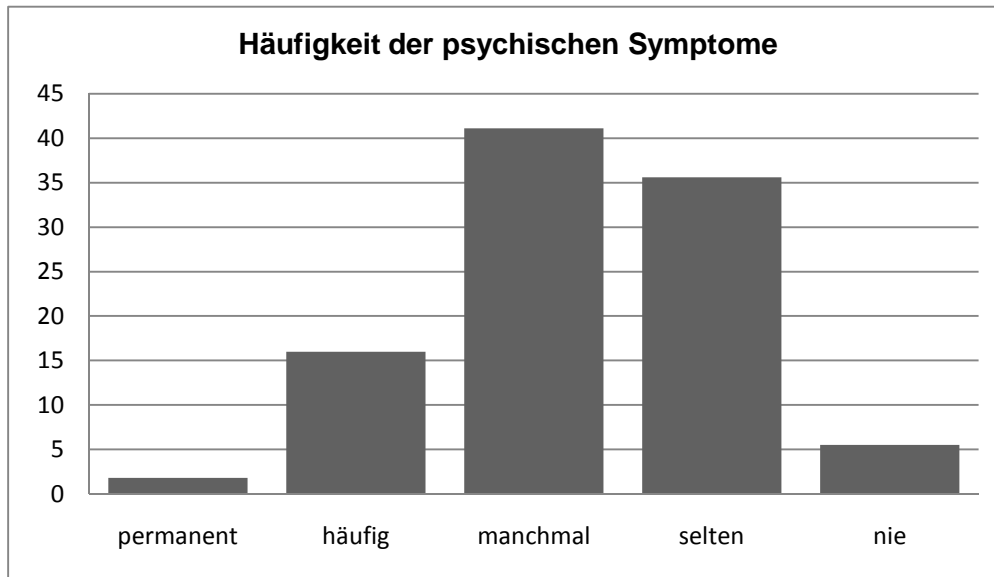


Abbildung 13: Häufigkeit des Auftretens psychischer Symptome

Verglichen mit der Häufigkeit des Auftretens der physischen Symptome, zeigt sich, dass die psychischen Anzeichen bei fast genauso vielen Lehrkräften (58,9%) manchmal bis permanent auftreten (siehe Abbildung 13).

Was das Geschlecht, die Berufsjahresgruppe, die Alterskategorie, Fächeranzahl und Fächerkombination betrifft, konnten verknüpft mit der Häufigkeit des Auftretens psychischer Symptome durchwegs keine signifikanten Resultate ($p > 0,05$) erzielt werden.

4.4.7. Gehörsturz und Burnout bei LehrerInnen

Neben den eben erwähnten körperlichen und seelischen Auswirkungen von Stress erscheint es spannend das Auftreten zweier spezifischer, oft stressbedingter und im Zusammenhang mit dem Lehrberuf häufig genannten Krankheitsbilder zu hinterfragen (vgl. Poschkamp).

Von einem Gehörsturz waren bereits fünf der befragten Personen (3,6%) persönlich betroffen, wobei hier mehr Männer (4,7%) als Frauen (2,4%) damit zu kämpfen hatten (siehe Abbildung 14). Ein signifikanter Unterschied ($p > 0,05$) ist dabei nicht gegeben.

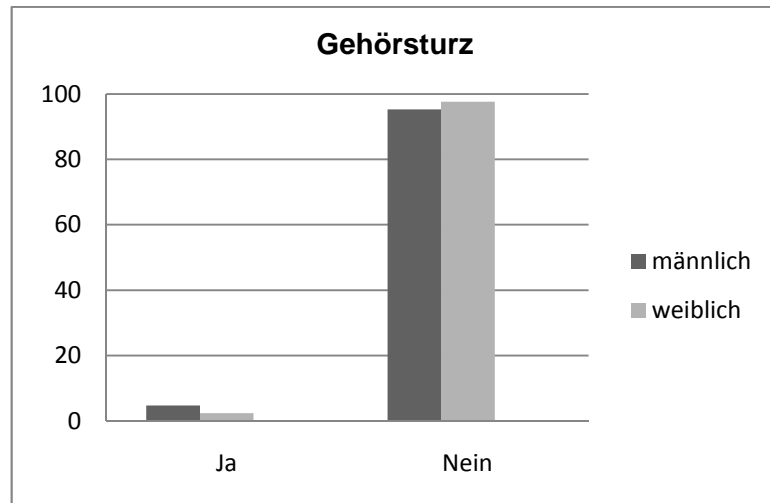


Abbildung 14: Diagnose Gehörsturz

Auf die Frage, ob bei den jeweiligen ProbandInnen (in der Vergangenheit) ein Burn-out diagnostiziert wurde, antworteten 13 Personen positiv. Somit wurde hier von insgesamt 7,8% der Befragten das „Ja“ markiert, wobei davon 2,3% männlich und 9,8% weiblich sind (Abbildung 15). Ein signifikanter Wert ($p > 0,05$) ist hierzu nicht feststellbar.

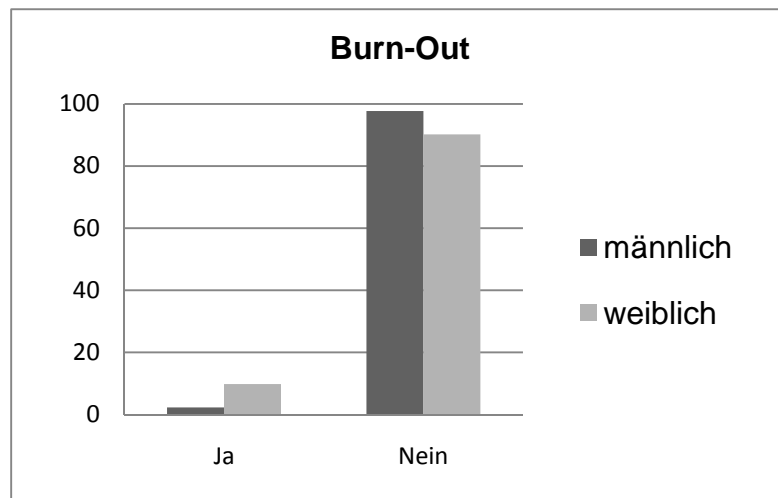


Abbildung 15: Burn-Out Diagnose

4.4.8. Individuelle Copingmethoden

Um dem Stress zu entgegnen können mehrere personenspezifische Strategien Anwendung finden. Eine geschlechtsspezifisch signifikante Unterscheidung ($p > 0,05$) diesbezüglich konnte allerdings nicht festgestellt werden. Der Großteil der Testpersonen (74,1%) gab an mit Schlafen dem Stress auszuweichen. Von allen befragten LehrerInnen betreibt mehr als die Hälfte (61,4%) Sport und fast genauso viele (53%) wirken mit Lesen der Belastung entgegen. Hingegen begegnet nur knapp

ein Fünftel (19,9%) der Testgruppe mit Meditation dem Stress. Ein Vollbad gönnen sich 43,4%, wohingegen 44,6% sich Urlaub nehmen und 48,2% mit Musik die stressige Zeit überdauern. Sonstige Methoden der StudienteilnehmerInnen (13,3%) reichen von körperlicher Arbeit - darunter fällt auch die Gartenarbeit oder Tätigkeiten im Stall - und einem Spaziergang bis zu autogenem Training. Das Fernsehen nutzen knapp 2% um dem Stress zu entfliehen, aber auch eine Reflexion der Zeitplanung oder das Rätsel lösen wird von einzelnen LehrerInnen als Copingstrategie genannt. Zwei TeilnehmerInnen bevorzugen ein Gespräch mit anderen, während drei Befragte mit Alkohol der stressigen Lage entfliehen. Eine Person gab Sex als Methode der Stressbewältigung an, eine Nennung betraf den Zigarettenkonsum und eine Lehrkraft benötigt eine medikamentöse Unterstützung um dem Stress zu entgegnen. Während 7,2% angeben noch keine Kompensationsmöglichkeit gefunden zu haben, akzeptiert fast ein Viertel (24,1%) der LehrerInnen die Stresssituation.

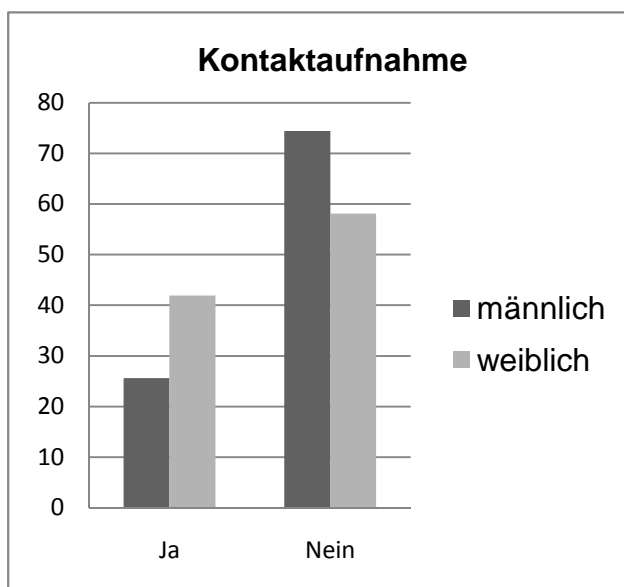


Abbildung 16: Kontaktaufnahme

Die Kontaktaufnahme kann ebenfalls eine Methode sein um Stress zu bewältigen. Die meisten Testpersonen (62,5%) geben jedoch an niemanden zu kontaktieren, wenn sie gestresst sind. Anhand des Diagramms (Abbildung 16) ist jedoch zu erkennen, dass mehr Frauen (41,9%) den Kontakt suchen als Männer (25,6%). Allerdings wurden hier keine signifikanten Gegensätze festgestellt.

Die jeweiligen PartnerInnen helfen 66,9% der Befragten bei Stress, während 60,2% in der Familie Unterstützung finden. In stressigen Zeiten ist für mehr als die Hälfte (51,8%) der Testgruppe der Freundeskreis hilfreich. Professionelle Hilfe in Form von einem Psychologen/einer Psychologin oder von einem Arzt/einer Ärztin erhalten dagegen lediglich knapp über 10% der ProbandInnen, während einem Teil (12,7%) der Testpersonen niemand bei Stress hilfreich erscheint. Signifikante Unterschiede ($p > 0,05$) nach Geschlecht konnten nicht verzeichnet werden.

4.4.9. Berufsbezogene Stressvermeidung

Um vor einer außergewöhnlichen fachspezifischen Präsentation Stress zu vermeiden, bereiten sich fast alle (94%) zeitgerecht vor. Ein großer Teil der Befragten (71,1%) weicht mittels Gesprächen einer stressreichen Zeit aus, wohingegen mehr als die Hälfte (52,4%) auch mit Aktivitäten in der Natur dieser Stressbelastung vorbeugt. Mit einem Mentaltraining und Kunst bereitet sich jeweils eine Lehrperson vor, aber auch viel Schlaf und ein Achtel Weißwein waren unter den einmaligen Nennungen zu finden. Ein geringer Anteil (2,4%) lässt die Präsentation auf sich zukommen und reagiert gar nicht um Stress zu vermeiden.

4.4.10. Mittelwertverteilung des standardisierten Stresstests (TICS)

Bezogen auf den standardisierten Stress Test, dem TICS, ergaben sich allgemein nachstehende Ergebnisse. Hier sind die die Mittelwerte der T-Werte von Bedeutung, die auch in weiterer Folge stets in der Auswertung berücksichtigt werden.

Hierzu ist es relevant über die Bedeutung der Werte in Kenntnis gesetzt zu werden. So bedeutet ein T-Wert von 50, dass der jeweilige Stresstyp „normal“ erlebt wird, während erhöhte Werte ein mehrmaliges erfahren der betreffenden Stressart darstellt. Eine niedrigere Zahl hingegen zeugt von einem weniger häufigen Stresserleben.

Generell wird die Arbeitsüberlastung mit einem durchschnittlichen Wert von 54,70 am häufigsten von der Testgruppe erlebt, gefolgt von den Stresstypen soziale Überlastung mit einem Wert von 54,52 und der Überforderung mit der Arbeit, die einen Mittelwert von 54,34 aufweist. Der Mangel an sozialer Anerkennung wird ebenfalls von den befragten Lehrkräften oftmals erfahren, was ein Mittelwert von 53,55 zeigt. Eine gewisse Unzufriedenheit mit der Arbeit, bei einem durchschnittlichen T-Wert von 52,12, wird von den TeilnehmerInnen ebenfalls mehrfach ertragen. Ein Erfolgsdruck, der den Mittelwert von 50,98 aufweist, widerfährt den Lehrpersonen nicht viel häufiger als der Stresstyp zur chronischen Besorgnis (Mittelwert=50,93). Soziale Spannungen, mit einem durchschnittlichen T-Wert von 49,87) treten im Gegensatz zu den anderen Stressarten unter der Testgruppe nicht sehr oft auf, wohingegen die soziale Isolation allgemein den niedrigsten Mittelwert von 47,48 aufweist und somit auch den am wenigsten erlebten Stresstyp darstellt. Der Gesamtwert, die Screening-Skala zum chronischen Stress,

zeugt mit einem Mittelwert von 54,22 von einem grundsätzlich erhöhten Stresserleben.

Diese Mittelwerte, können wie die jeweiligen Wertebereiche der T-Werte, den beiden Tabellen entnommen werden (siehe Tabelle 5 und 6).

Tabelle 5: Mittelwerte TICS 1

	UEBE	SOUE	ERDR	UNZU	UEFO
Mittelwert	54,70	54,52	50,98	52,12	54,34
Minimum	20	32	23	20	32
Maximum	78	90	73	75	72

Tabelle 6: Mittelwerte TICS 2

	MANG	SOZS	SOZI	SORG	SSCS
Mittelwert	53,55	49,87	47,48	50,93	54,22
Minimum	30	27	29	29	16
Maximum	84	74	71	80	77

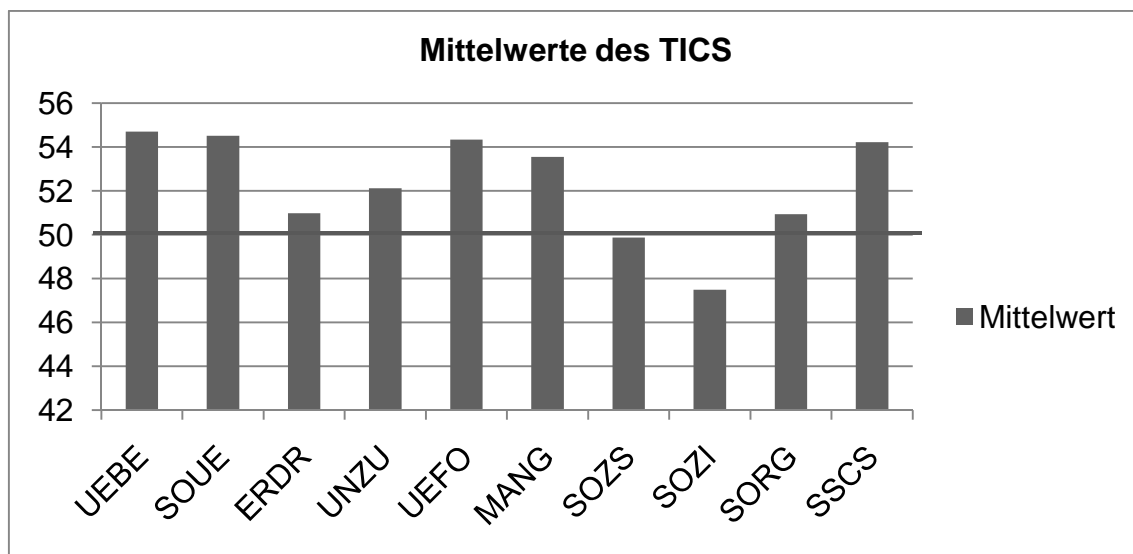


Abbildung 17: Mittelwerte des TICS

Die Abbildung 17 zeigt eine graphische Darstellung der Mittelwerte der T-Werte und soll die einzelnen Stresstypen samt deren Mittelwert in Relation zu den anderen verdeutlichen. Hier ist beispielsweise gut erkennbar, dass acht der zehn Stressarten über den „normalen“ Wert 50 ragen und somit ein erhöhtes Stressempfinden in diesen Bereichen zeigt.

4.4.11. Zusammenhänge mit dem TICS

In diesem Abschnitt des empirischen Teils sollen Zusammenhänge des persönlichen sowie berufsspezifischen Stressempfindens mit dem standardisierten Stresstest (TICS) erläutert werden, wobei auch bezogen auf das Geschlecht sowie die Berufsjahre als auch die Art des Faches und Anzahl der unterrichteten Fächer genauere Analysen vorgenommen werden sollen.

Vorab wird jedoch die Häufigkeit des persönlichen Stressempfindens mit den standardisierten Werten in Bezug gesetzt. Danach soll eine generelle geschlechtsspezifische Unterscheidung dargelegt werden. Welche Stresstypen von welchem Geschlecht am meisten erlebt werden bzw. ob signifikante Unterschiede bestehen, bevor eine genauere Betrachtung der Korrelationen bezüglich der oben genannten Parameter und der Stressarten folgt.

4.4.11.1. Altersgruppe und TICS

Zuerst soll aufgezeigt werden, ob ein signifikanter Unterschied zwischen der Altersgruppe, also jene über bzw. unter 30 Jahren, und den jeweiligen Stresstypen gegeben ist.

Der Mittelwert der T-Werte ist insgesamt betrachtet beim Stresstyp zum Mangel an sozialer Anerkennung mit 55,19 am höchsten und im Bereich der sozialen Isolation am geringsten (Mittelwert=47,48). Den größten durchschnittlichen Wert von 56,65 bezogen auf die Altersklasse erzielen die unter 30-jährigen bei der sozialen Überlastung, wohingegen der niedrigste Durchschnittswert von 47,44 bei den über 30-jährigen KollegInnen beim Stresstyp zur sozialen Isolation liegt (siehe Tabelle 7 und 8).

Tabelle 7: Altersgruppe und TICS1

Alter		UEBEt	SOUEt	ERDRt	UNZUt	UEFOt
< 30 Jahre	Mittelwert	55,32	56,65	49,77	48,74	53,35
> 30 Jahre	Mittelwert	54,58	54,04	51,25	52,90	54,57
Insgesamt	Mittelwert	54,72	54,52	50,98	52,12	54,34

Tabelle 8: Altersgruppe und TICS2

Alter		MANGt	SOZSt	SOZIt	SORGt	SSCSt
< 30 Jahre	Mittelwert	52,77	47,61	47,65	52,71	54,16
> 30 Jahre	Mittelwert	53,73	50,39	47,44	50,53	54,24
Insgesamt	Mittelwert	53,55	49,87	47,48	50,93	54,22

Die nachfolgende Darstellung (Abbildung 18) zeigt, dass die durchschnittlichen T-Werte beim Stresstyp zur Unzufriedenheit mit der Arbeit am deutlichsten auseinanderdriften, wo die JunglehrerInnen einen Mittelwert von 48,74 und die ältere Generation einen Durchschnitt von 52,90 aufweist. Somit zeigen diese Ergebnisse, dass die über 30-jährigen LehrerInnen zahlreicher eine gewisse Unzufriedenheit mit der Arbeit erleben als deren jüngeren KollegInnen.

Hingegen liegen die Mittelwerte bei der sozialen Isolation eng bei einander. Hier beträgt der durchschnittliche T-Wert bei den über 30-jährigen ProbandInnen 47,44 und bei den jüngeren Lehrkräften 47,65, was bedeutet, dass dieser Stresstyp von beiden Altersgruppen etwa gleich oft erfahren wird. Dies ist auch der Fall beim Allgemeinwert zur Screening-Skala zum chronischen Stress. Unabhängig von der Altersgruppe ist dieser Gesamtwert jedoch allgemein etwas erhöht und liegt bei den älteren Lehrkräften (54,24) nur gering höher als bei den JunglehrerInnen (54,16). Den Mangel an sozialer Anerkennung verspüren die TeilnehmerInnen über 30 Jahre (Mittelwert=53,73) öfter als die jüngeren ProbandInnen (Mittelwert=52,77).

In den meisten Stressbereichen weisen die älteren LehrerInnen höhere Mittelwerte auf, als deren jüngere KollegInnen, wie das Balkendiagramm (Abbildung 18) deutlich zeigt. In den vier Kategorien, Arbeitsüberlastung, soziale Überlastung, soziale Isolation sowie der chronischen Besorgnis, jedoch weist die jüngere Altersklasse die höheren Werte auf. Die Mittelwerte des Gesamtwerts, die Screening Skala zum chronischen Stress, liegen in etwa gleich auf, wobei die durchschnittlichen T-Werte bei den älteren Lehrenden minimal höher sind als bei den JunglehrerInnen.

Altersgruppenspezifisch signifikante Unterschiede konnten allerdings nur im Zusammenhang mit der Unzufriedenheit mit der Arbeit ($p=0,023$) festgestellt werden.

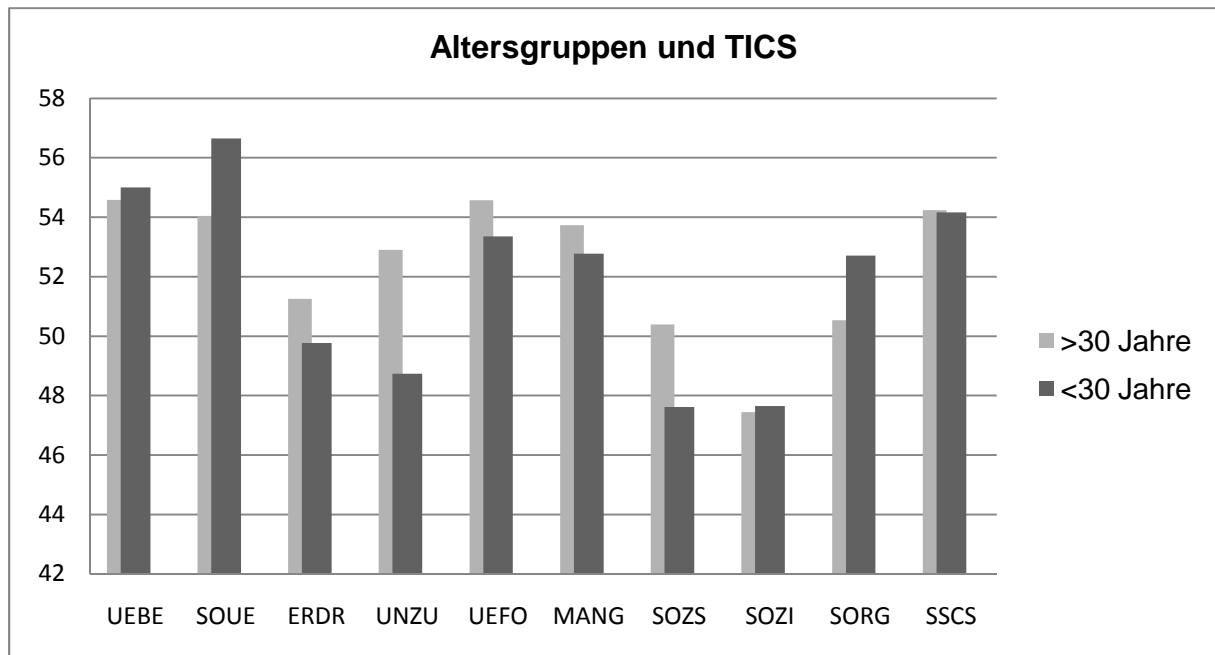


Abbildung 18: Altersgruppen und TICS

4.4.11.2. Geschlecht und TICS

Um einen geschlechtsspezifischen Zusammenhang mit dem standardisierten Stresstest festzustellen wurde ein T-Test bei unabhängiger Stichprobe durchgeführt.

Die insgesamt zehn Stresstypen, weisen generell keine geschlechtsspezifisch signifikanten Differenzen ($p > 0,05$) auf. Jedoch sind Signifikanzen bei der sozialen Überlastung sowie der Unzufriedenheit mit der Arbeit zu erkennen:

- soziale Überlastung (SOUE): $p = 0,041$
- Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU): $p = 0,021$

Bei ersterem Stresstyp liegen im Vergleich die Mittelwerte der männlichen Studienteilnehmer durchschnittlich bei 52,07, während die Frauen einen Mittelwert der T-Werte von 55,38 zu verzeichnen haben. Gegensätzlich hierzu liegen die Männer mit einem Wert von 54,88 bezüglich der Unzufriedenheit mit der Arbeit vor den Damen mit einem T-Wert der im Durchschnitt 51,15 beträgt (siehe Tabelle 9). Dies ist auch jener Stresstyp, bei dem die Mittelwerte zwischen den Geschlechtern mit 3,73 am weitesten auseinander liegen. Neben den durchschnittlich höheren Werten zur Unzufriedenheit mit der Arbeit erleben die Herren zudem zahlreicher

einen Erfolgsdruck (Mittelwert = 51,93) als ihre weiblichen Kolleginnen (Mittelwert= 50,64), was ebenfalls der Tabelle 9 entnommen werden kann.

Das generelle Stressempfinden, die Screening-Skala zum chronischen Test, zeigt ein generell erhöhtes Stressempfinden (siehe Tabelle 9), was jedoch in Bezug auf das Geschlecht keine Signifikanz ($p > 0,05$) ergibt. Die geringsten Mittelwerte sind beim Stresstyp zur sozialen Integration zu verzeichnen. Bei Männern und Frauen liegen hier die durchschnittlichen T-Werte unter 50, was somit allgemein die am geringsten erlebte Stressart darstellt. Des Weiteren kommt der Mittelwert der T-Werte beim männlichen Geschlecht in Bezug auf soziale Spannungen als auch bezogen auf die chronische Besorgnis nicht auf 50. Dies ist hingegen bei den weiblichen Teilnehmerinnen schon der Fall, da sie bei den sozialen Spannungen den durchschnittlichen Mittelwert von 50,07 und bei der chronischen Besorgnis ein Mittel von 51,44 aufweisen.

Tabelle 9: Gruppenstatistik; Geschlecht und Stresstypen

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
UEBEt	männlich	43	53,42	9,993	1,524
	weiblich	123	55,15	10,127	,913
SOUEt	männlich	43	52,07	7,523	1,147
	weiblich	123	55,38	9,554	,861
ERDRt	männlich	43	51,93	9,130	1,392
	weiblich	123	50,64	8,027	,724
UNZUt	männlich	43	54,88	8,015	1,222
	weiblich	123	51,15	9,385	,846
UEFOt	männlich	43	52,84	8,663	1,321
	weiblich	123	54,87	10,266	,926
MANGt	männlich	43	54,00	10,031	1,530
	weiblich	123	53,39	27,479	2,478
SOZSt	männlich	43	49,33	10,984	1,675
	weiblich	123	50,07	9,814	,885
SOZIt	männlich	43	46,77	9,335	1,424
	weiblich	123	47,72	9,755	,880
SORGt	männlich	43	49,49	8,881	1,354
	weiblich	123	51,44	9,980	,900
SSCSt	männlich	43	52,56	8,808	1,343
	weiblich	123	54,80	10,416	,939

4.4.11.3. Berufsjahre und TICS

Um die Zusammenhänge der Berufsjahre mit den Werten des standardisierten Tests (TICS) auszuwerten, wurden die Berufsjahre in vier Bereiche geteilt (siehe auch Kapitel 6.3.1.) und mit den neun Stresstypen sowie dem Gesamtwert in Verbindung gebracht.

Die Mittelwerte der T-Werte sollen verglichen werden, wobei die Ergebnisse signifikante Unterschiede in Bezug auf Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU) ($p=0,011$), den sozialen Spannungen (SOZS) ($p=0,047$) und der chronischen Besorgnis (SORG) ($p=0,005$) aufweisen. Eine grenzwertige signifikante Differenz ($p=0,051$) liegt bei sozialer Isolation (SOZI) vor. Bei allen anderen Stresstypen konnten keine signifikanten Unterschiede ($p>0,05$) in Abhängigkeit der unterschiedlichen Berufsjahreskategorien festgestellt werden (siehe Tabelle 10).

Tabelle 10: Signifikanzen bei Berufsjahre und TICS

			Signifikanz
UEBEt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,709
SOUEt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,349
ERDRt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,632
UNZUt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,011
UEFOt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,136
MANGt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,201
SOZSt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,047
SOZIt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,051
SORGt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,005
SSCSt Berufsjahre	Zwischen den Gruppen	(Kombiniert)	0,103

Zwei nachfolgende Abbildungen zeigen die Tendenzen in den einzelnen Bereichen der Stresstypen abhängig von den Berufsjahren. Das erste Diagramm (Abbildung 19) zeigt die Parameter der Arbeitsüberlastung (UEBE), soziale Überlastung(SOUE), Erfolgsdruck (ERDR), Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU) sowie die Überforderung bei der Arbeit (UEFO) in Abhängigkeit von den Berufsjahren. Anschließend (siehe Abbildung 22) werden die weiteren fünf Stressarten, der Mangel an sozialer Anerkennung (MANG), die soziale Spannung (SOZS), die chronische

Besorgnis (SORG) als auch die Skala zum chronischen Stress (SSCS), des TICS in Bezug auf die Anzahl der Berufsjahre analysiert.

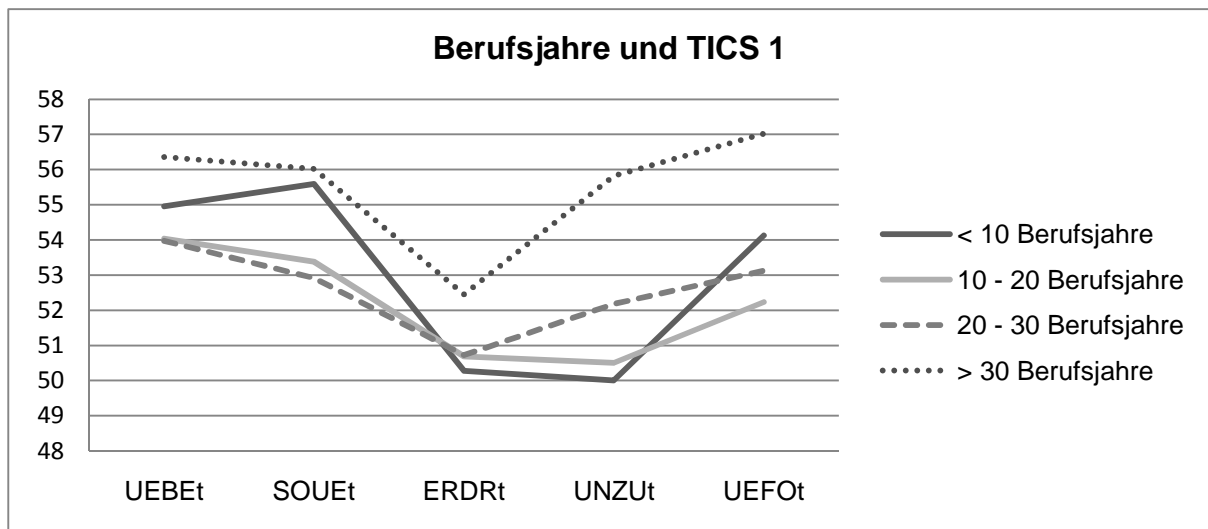


Abbildung 19: Berufsjahre und TICS-Stresstypen 1

Die Abbildung 19 zeigt deutlich, dass Lehrkräfte, die über 30 Jahre in deren Beruf tätig sind, generell höhere Mittelwerte aufweisen und somit in allen gezeigten Bereichen mehr Stress erleben als die KollegInnen mit weniger Praxis. Jüngere Lehrpersonen, also jene mit weniger als zehn Berufsjahren, weisen erhöhte Werte bei Arbeitsüberlastung und sozialer Überlastung auf, während beim Erfolgsdruck und der Unzufriedenheit mit der Arbeit die geringsten Ergebnisse zu verzeichnen sind. LehrerInnen mit 10 bis 20 sowie jene mit 20 bis 30 Berufsjahren liegen in Bezug auf Arbeitsüberlastung, soziale Überlastung und Erfolgsdruck in etwa gleich auf. Es sinken beide Werte im Bereich der Arbeitsunzufriedenheit, wohingegen die zweite Gruppe doch häufiger unzufrieden mit der Arbeit zu sein erscheint. In beiden Fällen jedoch steigt der Mittelwert betreffend der Überforderung bei der Arbeit. Allgemein gesehen wird der Stresstyp Erfolgsdruck am wenigsten (Mittelwert insgesamt: 51,08) verspürt. Konträr dazu wird eine Arbeitsüberlastung am häufigsten (Mittelwert insgesamt: 54,95) von den Befragten erlebt.

Generell betrachtet sind die Mittelwerte beim Stresstyp zum Mangel an sozialer bei gesamt 53,69, wobei diesbezüglich wieder Lehrpersonen mit über 30-jähriger Berufspraxis den beträchtlichsten Wert von 56,39 aufweisen, gefolgt von jenen mit weniger als 10 Berufsjahren (Mittelwert=53,74), was auch aus der Darstellung unten (siehe Abbildung 20) deutlich hervorgeht.

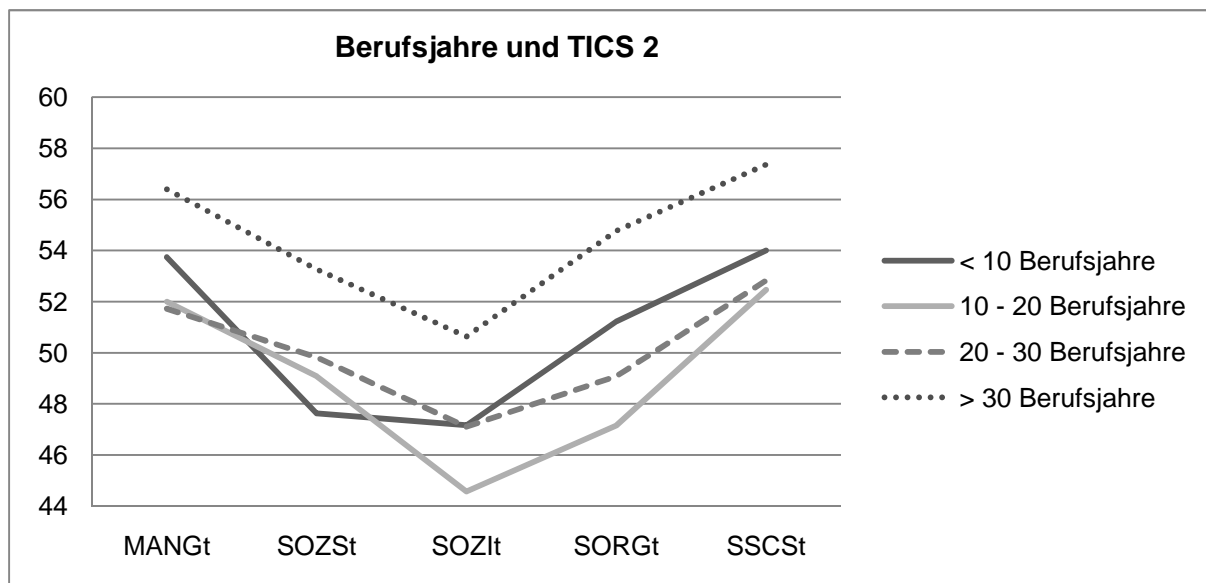


Abbildung 20: Berufsjahre und TICS- Stresstypen 2

Zudem kann anhand dieser Illustration gezeigt werden, dass die soziale Integration in allen Kategorien der am geringsten erlebte Stresstyp überhaupt mit einem Mittelwert von insgesamt 47,70 ist, hier erzielt die Gruppe mit 10 bis 20 Berufsjahren die geringste Zahl von 44,58. Grundsätzlich weisen jene mit der längsten Lehrtätigkeit auch bei diesen fünf Stressarten die höchsten Durchschnittswerte auf. Der Mittelwert bei der Screening-Skala zum chronischen Stress liegt bei 54,40, was insgesamt eine Tendenz des generellen Stresserlebens in allen Berufsjahresgruppen aufzeigt. Neben dem Faktor der Berufsjahre soll nun die Anzahl der Fächer mit den Werten des TICS in Zusammenhang gebracht werden.

4.4.11.4. Anzahl der Fächer und TICS

Hier wurde die Anzahl der Unterrichtsfächer mit den Daten des standardisierten Stresstestes in Verbindung gebracht. Der höchste Mittelwert der T-Werte von 57,17 liegt bei vier Unterrichtsfächern im Zusammenhang mit der sozialen Überlastung, wohingegen der niedrigste durchschnittliche Wert von 43,77 beim Stresstyp zur sozialen Isolation in Verbindung mit einem Unterrichtsfach zu verzeichnen ist, wobei die soziale Isolation mit einem durchschnittlichen Gesamtwert von 47,82 auch die allgemein am wenigsten erlebte Stressart darstellt. Hingegen wird die Arbeitsüberlastung bezogen auf die Fächeranzahl mit einem Mittelwert von insgesamt 55,05 generell am meisten erlebt. Zudem weist auch die Screening-Skala

zum chronischen Test einen erhöhten Gesamtmittelwert von 54,49 auf und zeugt von einem prinzipiell erhöhten Stressempfinden unabhängig von der Anzahl der Fächer (vgl. Tabelle 11 und 12).

Tabelle 11: Fächeranzahl und TICS 1

Anzahl der Unterrichtsfächer		UEBEt	SOUEt	ERDRt	UNZUt	UEFOt
1	Mittelwert	54,85	51,23	47,69	51,46	51,69
2	Mittelwert	55,10	55,12	52,00	52,63	55,49
3	Mittelwert	55,20	53,66	49,94	52,14	53,77
4	Mittelwert	54,44	57,17	52,17	53,33	53,39
Insgesamt	Mittelwert	55,04	54,71	51,21	52,51	54,57

Tabelle 12: Fächeranzahl und TICS 2

Anzahl der Unterrichtsfächer		MANGt	SOZSt	SOZIt	SORGt	SSCSt
1	Mittelwert	47,62	48,54	43,77	47,92	51,54
2	Mittelwert	54,84	50,39	48,28	52,22	55,15
3	Mittelwert	52,71	51,77	47,71	50,46	53,97
4	Mittelwert	55,78	49,00	48,61	49,22	54,22
Insgesamt	Mittelwert	53,89	50,38	47,82	51,14	54,49

In nachfolgender Darstellung (Abbildung 21) ist erkennbar, dass der Erfolgsdruck unabhängig von der Anzahl der Unterrichtsfächer stets am mindesten erlebt wird, jedoch tritt hier auch die größte Schwankung auf. Mit einem Unterrichtsfach liegt der Mittelwert beim Erfolgsdruck bei 47,69, hingegen kommen die Befragten mit einem Fach mehr schon auf einen durchschnittlichen T-Wert von 52. Bei drei zu unterrichtenden Fächern sinkt der Durchschnittswert auf 49,94, wobei dieser wieder auf 52,17 ansteigt, wenn ein viertes Fach unterrichtet wird. Die höchsten Differenzwerte zwischen einem Unterrichtsfach und vier Fächern erzielt der Stresstyp zur sozialen Überlastung. Hier liegt der Mittelwert mit einem Unterrichtsfach bei 51,23, während die Lehrpersonen mit vier zu unterrichtenden Fächern einen durchschnittlichen T-Wert von 57,17 aufweisen.

Generell gesehen verspüren die LehrerInnen nicht viel öfter Unzufriedenheit mit der Arbeit als den Erfolgsdruck, egal wie viele Unterrichtsfächer von ihnen gelehrt werden. Dagegen schwanken die durchschnittlichen T-Werte bei der Arbeitsüberlastung in einem kleinen Bereich und hier zeigen die Lehrenden mit den meisten Unterrichtsfächern den geringsten Mittelwert von 54,44. Dies ist auch der Fall im Bereich der Überforderung mit der Arbeit, wo Lehrkräfte mit vier zu

unterrichtenden Fächern den kleinsten Wert von 53,39 erreichen. Jene mit der halben Anzahl an Unterrichtsfächern zeigen den höchsten Durchschnitt von 55,49. Während bei allen Stresstypen der jeweilige Mittelwert der LehrerInnen mit zwei und vier Unterrichtsfächern über dem durchschnittlichen T-Wert der KollegInnen mit drei Fächern liegt, erfahren Lehrkräfte mit drei zu unterrichtenden Fächern die Arbeitsüberlastung am zahlreichsten.

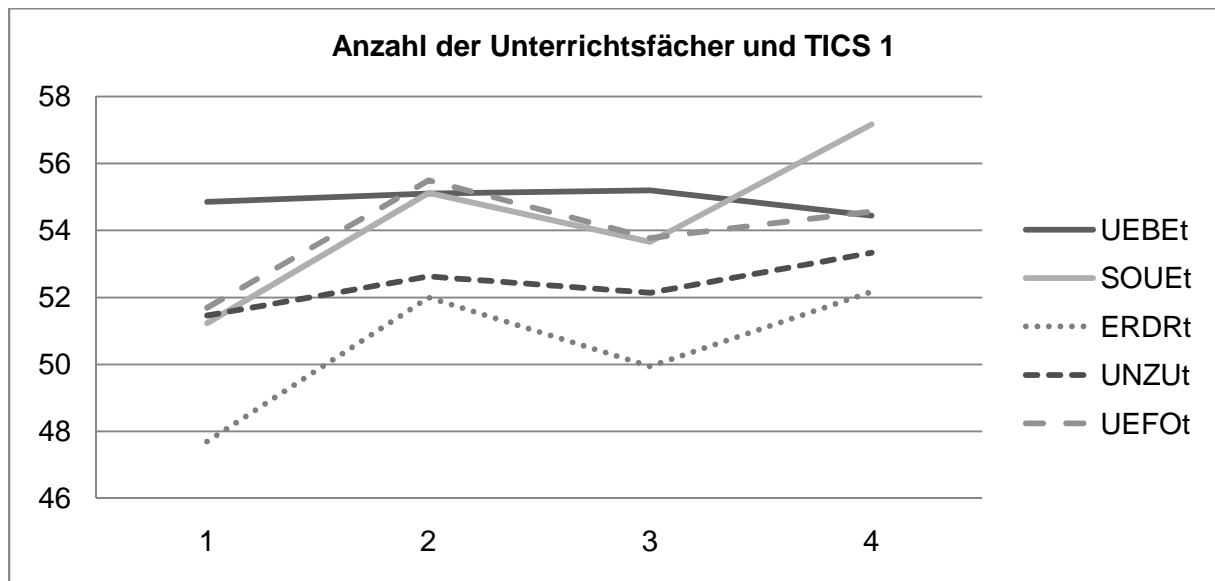


Abbildung 21: Anzahl der Unterrichtsfächer und TICS 1

Ähnliche Trends wie in Abbildung 21 zeigt auch die nächste Illustration (Abbildung 22) der durchschnittlichen T-Werte in Abhängigkeit von der Anzahl der Unterrichtsfächer. Es zeigt sich hier deutlich, wie oben erwähnt, dass die soziale Isolation den grundsätzlich am geringsten erlebten Stresstyp darstellt. Der Mangel an sozialer Anerkennung weist die größte Spannweite auf, da hier der zweitniedrigste Wert von 47,62 bei Lehrenden mit einem Unterrichtsfach erzielt wird, wobei dieser Stresstyp in Bezug auf Lehrpersonen mit vier Unterrichtsfächern auch den höchsten Durchschnittswert von 55,78 aufzeigt.

Der Stresstyp zur chronischen Besorgnis wird von den Befragten mit zwei zu unterrichtenden Fächern im Gegensatz zu ihren KollegInnen am meisten erfahren (Mittelwert=52,22), wogegen soziale Spannungen am zahlreichsten (Mittelwert=51,77) von Lehrpersonen mit drei Unterrichtsfächern erlebt werden. Auch hier zeugt die Darstellung davon, dass die durchschnittlichen T-Werte der Screening-Skala zum chronischen Test allgemein erhöht sind.

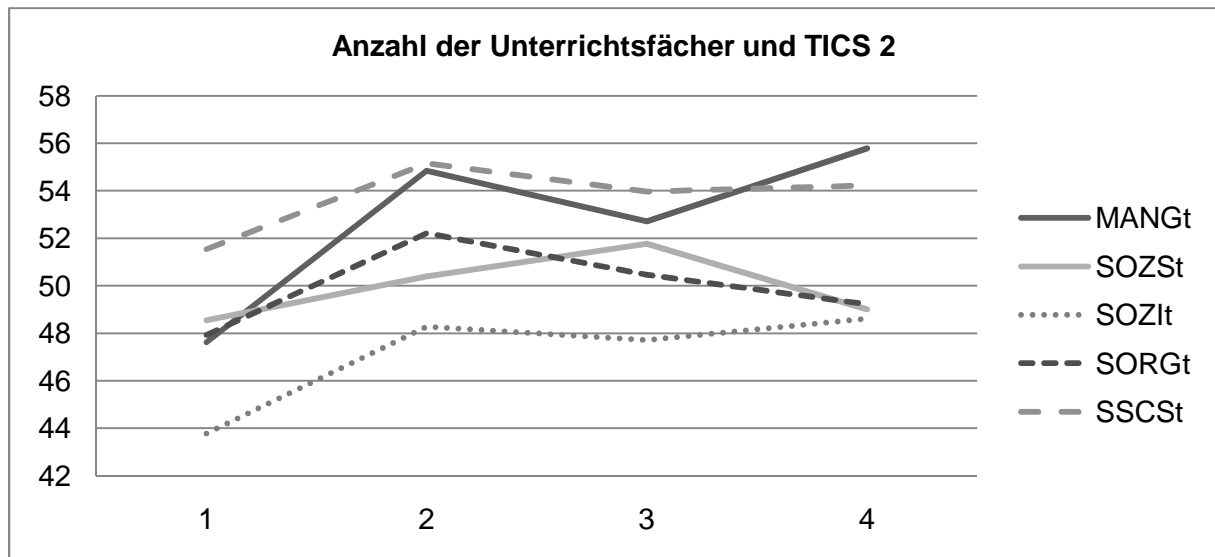


Abbildung 22: Anzahl der Unterrichtsfächer und TICS 2

Blickt man also auf die beiden Graphiken (Abbildung 21 und 22) kann grundsätzlich festgestellt werden, dass die höheren Werte bei einer Anzahl von zwei bzw. vier Unterrichtsfächern zu verzeichnen sind und in keinem Fall linear aufsteigende Mittelwerte erkennbar sind. Prinzipiell ist dennoch ersichtlich, dass jene LehrerInnen mit einem zu unterrichtenden Fach am wenigsten die jeweiligen Stresstypen erfahren, die einzige Ausnahme stellt die Arbeitsüberlastung dar, die von jenen mit vier Fächern am geringsten erlebt wird.

Allerdings ist nicht generell festlegbar, dass jene mit den meisten Unterrichtsfächern auch am zahlreichsten von den einzelnen Stresstypen geplagt werden. Hierzu konnten durchwegs auch keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) erkannt werden. Somit hängt das individuelle Stresserleben nicht von der Anzahl der Unterrichtsfächer ab.

4.4.11.5. Fächerkombination und TICS

Die individuelle Anzahl der Unterrichtsfächer ergibt keine signifikanten ($p > 0,05$) Unterschiede in Bezug auf die jeweiligen Stresstypen. Nun ist von Interesse, ob die Fächerkombination eine signifikante Rolle bezüglich des Stresserlebens spielt. So soll nun eine Analyse der Mittelwerte der T-Werte in Bezug auf die jeweilige Fächerkombination vorgenommen werden. Hier liegt das besondere Augenmerk auf naturwissenschaftlichen Fächern, wobei sich wieder die Aufteilung in drei Bereiche teilt. Einerseits jene, die ausschließlich Naturwissenschaften unterrichten, zum

anderen diejenigen, die zumindest ein naturwissenschaftliches Fach lehren und Lehrpersonen, die in keinem einzigen naturwissenschaftlichen Schulfach Stunden halten. Die Resultate der Analyse, ob die Fächerkombination mit den Stresstypen zusammenhängt, gestalten sich wie folgt:

Stresstypen	Signifikanz	Stresstypen	Signifikanz
UEBE	0,687	MANG	0,172
SOUE	0,511	SOZS	0,681
ERDR	0,918	SOZI	0,919
UNZU	0,518	SORG	0,717
UEFO	0,504	SSCS	0,834

Diese nähere Betrachtung ergibt somit, wie bei der vorherigen Untersuchung zur Anzahl der Unterrichtsfächer, keine signifikanten Gegensätze ($p > 0,05$). Das Stresserleben hängt also laut der vorliegenden Daten weder mit der Anzahl noch mit der Art der Unterrichtsfächer zusammen.

4.4.11.6. Häufigkeit des Stressgefühls und TICS

Es sollen nun die Daten der Testpersonen zu der Häufigkeit des Stressgefühls mit dem TICS in Verbindung gebracht werden. So soll mit Hilfe der Mittelwerte herausgefunden werden, ob die Angaben zur Häufigkeit des Stressgefühls mit den Werten des standardisierten Stresstests korrelieren. Es stellt sich also die Frage: Weisen jene, die beteuern permanent oder häufig Stress zu empfinden tatsächlich auch hohe T-Werte in den verschiedenen Stressbereichen auf?

Fakt ist, dass hier, bis auf die soziale Integration ($p = 0,297$), durchwegs signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) erzielt werden konnten. Die Stresstypen zur Arbeitsüberlastung, sozialer Überlastung, Unzufriedenheit mit der Arbeit sowie chronische Besorgnis als auch die Screening-Skala zum chronischen Stress weisen je eine Signifikanz von $p = 0,000$ auf, während die sozialen Spannungen mit $p = 0,037$ ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen.

Um eine bessere graphische Darstellung zu erhalten, wurden die jeweiligen Stressarten, inklusive der Screening-Skala zum chronischen Stress, zweigeteilt. Die folgenden Illustrationen (Abbildung 23 und 24) sollen die einzelnen Trends veranschaulichen.

In Abbildung 23 ist die generell abnehmende Zahl der Mittelwerte der T-Werte im Zusammenhang mit der Häufigkeit des Stressempfindens eindeutig erkennbar. Nur der Stresstyp zur Überforderung bei der Arbeit erhielt von jenen, die häufig Stress empfinden einen höheren Wert als von den stets gestressten ProbandInnen, dennoch ist der generelle Verlauf hin zu niedrigen T-Werten auch hier ersichtlich.

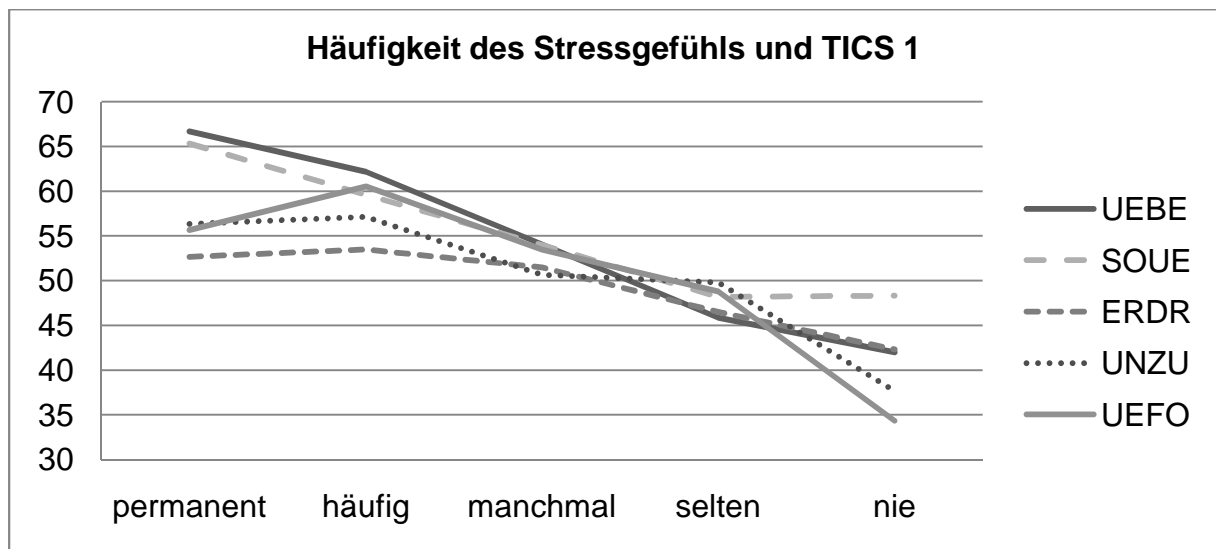


Abbildung 23: Häufigkeit des Stressgefühls und TICS 1

Der Mangel an sozialer Anerkennung weist, wie in Abbildung 24 erkennbar, ebenfalls eine allgemein nachlassende Entwicklung auf, genauso die anderen Stresstypen. Somit folgen auch die Werte der Screening-Skala zum chronischen Stress diesem abnehmenden Trend.

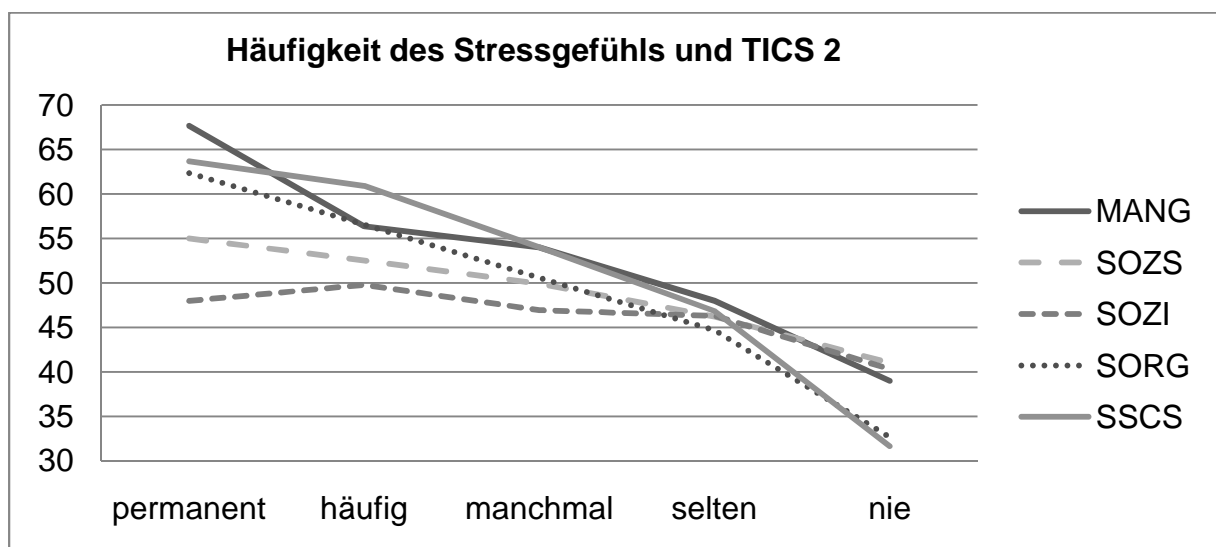


Abbildung 24: Häufigkeit des Stressgefühls und TICS 1

Die beiden Darstellungen zeugen also von der Tatsache, dass jene, die angeben ständig bzw. mehrfach gestresst zu sein auch beim standardisierten Stresstest erhöhte Werte aufweisen. Genauso liegen die Mittelwerte der T-Werte niedriger, wenn die ProbandInnen von einem seltenen oder keinem Stressgefühl berichteten.

4.4.11.7. Persönliches Stressgefühl und TICS

Auf die Frage, ob sich die ProbandInnen zur Zeit der Untersuchung gestresst fühlen wurde von mehr als der Hälfte (59,6%) negativ beantwortet (vgl. Kapitel 6.3.4.), doch wie sind diese Angaben mit den Ergebnissen des standardisierten Tests verknüpft.

Es zeigen sich in fast allen Stresstypen signifikante Unterschiede ($p < 0,05$). Hiermit ist ersichtlich, dass das angegebene persönliche Stressgefühl sehr wohl mit den Daten des TICS in Zusammenhang steht.

4.4.11.8. Stressresistenz und TICS

Die meisten ProbandInnen (71,1%) schätzen sich als Stressresistent ein (vgl. Kapitel 6.3.4.). Werden nun auch die Resultate des TICS mit den individuellen Aussagen in Zusammenhang gebracht, so sind auch hier durchwegs Signifikanzen ($p < 0,05$) gegeben. Ausnahme stellt jedoch der Stresstyp soziale Isolation ($p = 0,146$) dar, welcher keinen signifikanten Unterschied bei gleicher Varianz aufweist.

Es kann also generell festgestellt werden, dass sehr wohl eine Verknüpfung zwischen den einzelnen Stresskategorien, bis auf die soziale Isolation, sowie der persönlich eingeschätzten Stressresistenz besteht.

4.4.11.9. Burn-out und TICS

Wie in Kapitel 6.3.7. näher erläutert, gaben einige Lehrkräfte zu an Burnout zu leiden bzw. einmal daran gelitten zu haben, wobei einige der Stresstypen in Verbindung mit diesen Angaben durchaus signifikante Differenzen ($p < 0,05$) aufweisen. Hingegen sind der Erfolgsdruck ($p = 0,344$) als auch die soziale Isolation ($p = 0,073$) im Zusammenhang mit Burnout nicht signifikant ($p > 0,05$). Alle anderen Stressarten zeigen signifikante Ergebnisse:

Stresstyp	Signifikanz	Stresstyp	Signifikanz
UEBE	p=0,003	UEFO	p=0,007
SORG	p=0,004	SOUE	p=0,008
SSCS	p=0,005	SOZS	p=0,018
UNZU	p=0,006	MANG	p=0,02

Mit dem Burnout werden laut vorliegender Ergebnisse die beiden Stresstypen Erfolgsdruck und soziale Isolation nicht in Abhängigkeit gebracht, wobei alle anderen Stressarten durchaus einen Zusammenhang mit dem Ausbrennen zeigen.

Zudem konnten bezüglich des Auftretens von Burnout auch im Hinblick auf die zwei Altersgruppen keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) festgestellt werden.

4.4.11.10. Gehörsturz und TICS

Die Angaben zum Gehörsturz und des standardisierten Stresstestes zeigen durchgehend keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$), womit kein Zusammenhang der jeweiligen Stresstypen zum Auftreten des Gehörsturzes gegeben ist.

4.4.11.11. Psychologische Betreuung und TICS

Von den Befragten nahmen bzw. nehmen 20 Lehrpersonen (12,1%) psychologische Betreuung in Anspruch. Der T-Test bei unabhängiger Stichprobe mit dem TICS ergibt bei der Hälfte der Fälle signifikante Unterschiede ($p > 0,05$). Dies trifft auf die Stresstypen zur Arbeitsüberlastung, Mangel an sozialer Anerkennung, soziale Spannungen, chronische Besorgnis sowie die Screening-Skala zum chronischen Stress zu. Alle anderen fünf Stressarten weisen keine signifikanten Gegensätze ($p > 0,05$) in Bezug auf Burn-out auf.

Dies zeugt davon, dass durchaus ein Zusammenhang zwischen psychologischer Betreuung und einem Teil der erlebten Stresstypen gegeben ist.

4.4.11.12. Medikamenteneinnahme und TICS

Die Ergebnisse dieses T-Tests ergaben ähnliche Werte wie schon beim Zusammenhang von Burnout und TICS, denn auch bei den Angaben zur Medikamenteneinnahme weisen die drei Stresstypen Erfolgsdruck sowie soziale Isolation keine signifikanten Differenzen ($p > 0,05$) auf. Die anderen Stressarten zeigen sehr wohl signifikante Unterschiede ($p < 0,05$), wobei eine grenzwertige Signifikanz bei sozialen Spannungen ($p = 0,052$) gegeben ist.

Diese Resultate weisen also auf einen Zusammenhang zwischen der Medikamenteneinnahme und den acht von zehn Stresstypen hin.

4.4.11.13. Einschätzung vom Umfeld und TICS

Von den StudienteilnehmerInnen werden 33,9% von ihrem Umfeld darauf aufmerksam gemacht, dass sie gestresst wirken bzw. dass sie sich weniger Stress machen sollen. Stellt man diese Angaben den Werten des TICS gegenüber, so kommt man hier auf signifikante Unterschiede ($p < 0,05$) bezüglich der Unzufriedenheit mit der Arbeit, der sozialen Überlastung, Überforderung bei der Arbeit, Mangel an sozialer Anerkennung, soziale Spannungen, chronischer Besorgnis sowie bei der Screening-Skala zum chronischen Stress. Bei den übrigen vier Stresstypen konnten diesbezüglich keine signifikanten Gegensätze ($p > 0,05$) verzeichnet werden.

Das individuelle Umfeld der ProbandInnen schätzt diese teilweise richtig ein, wenn es um die bestimmten Stresstypen geht.

4.4.11.14. Sabbatical und TICS

Ein Sabbatical wurde bereits von 2,4% der ProbandInnen in Anspruch genommen. Die positiven Nennungen zeigen in Bezug auf den TICS nur bei einem Stresstyp eine Signifikanz. Dies gilt für die soziale Isolation ($p = 0,016$). Bei allen anderen Stressarten konnten keine signifikanten Unterschiede ($p > 0,05$) festgestellt werden.

Die Daten zu einem geplanten Sabbatical hingegen weisen in fünf Fällen signifikante Differenzen bei gleicher Varianz auf und zwar im Zusammenhang mit:

Stresstyp	Signifikanz
SSCS:	0,000
UEBE:	0,002
SORG und SORG:	0,004
MANG:	0,023

Bei der Überforderung mit der Arbeit ist eine grenzwertige Signifikanz von $p=0,051$ zu verzeichnen.

Das bereits in Anspruch genommene Sabbatical, weil der oder diejenige gestresst war, steht nur mit einem Stresstyp im Zusammenhang, während mit einem geplanten Sabbatical, aufgrund von Stress, gleich fünf bzw. sechs Stressbereiche verknüpft sind.

5. Diskussion

Anhand dieser Analyse sollte herausgefunden werden, ob Lehrpersonen ein erhöhtes Stresserleben aufweisen, wie oft dies möglicherweise der Fall ist und welche Faktoren dafür bedeutend sind.

Knapp zwei Drittel der ProbandInnen waren weiblich, was auch nicht weiter verwunderlich erscheint, da der Lehrberuf per se eine von Frauen dominierte Berufsgruppe darstellt (vgl. Poschkamp 2008). Mehr als die Hälfte (58,5%) der Befragten lehren in zwei Schulfächern, gefolgt von jenen, die in einem Fach mehr unterrichten. Die 8,2% der Lehrenden mit einem Unterrichtsfach könnten vorwiegend Religionspädagogen sein oder die Befragten gaben nur ein Fach an, da im Schuljahr zum Zeitpunkt dieser Umfrage nur dieses Fach unterrichtet wurde. Lehrkräfte (11,3%) mit vier Unterrichtsfächern sind hauptsächlich in den Neuen Mittelschulen zu finden.

Der Großteil der befragten LehrerInnen unterrichtet in mindestens einem naturwissenschaftlichen Fach. Hierbei waren geschlechtsspezifisch signifikante Unterschiede zu verzeichnen. Interessant gestaltet sich die Tatsache, dass sich in der Gruppe jener, die keine einzige Naturwissenschaft unterrichten, mehr männliche Pädagogen als Frauen befinden und es geben auch mehr Männer als Frauen an ausschließlich naturwissenschaftliche Fächer zu lehren. Andererseits unterrichten mehr weibliche Befragte zumindest ein naturwissenschaftliches Fach als deren männlichen Kollegen. Gesamt lehren mehr Frauen Naturwissenschaften, auch wenn es nur ein Fach aus diesem Bereich ist, wobei man allgemein annehmen würde, dass mehr Herren in den naturwissenschaftlichen Bereichen zu finden sind (vgl. http://www.mut.co.at/intra/docs/mut_sonstige474.pdf). Dass nun Lehrende, die kein naturwissenschaftliches Fach unterrichten ein höheres Stressempfinden zeigen als deren KollegInnen mit mindestens einer zu unterrichtenden Naturwissenschaft, konnte nicht bestätigt werden. Es sind betreffend die Fächerkombination keine signifikanten Unterschiede festgestellt worden. Dies ist ebenso der Fall im Hinblick auf die Anzahl der Fächer. Was bedeutet, dass die Anzahl der Unterrichtsfächer nicht automatisch ein erhöhtes Stresserleben zur Folge hat, womit diese Hypothese falsifiziert wurde. Es konnte generell nicht eruiert werden, ob jene mit den meisten

Unterrichtsfächern auch tatsächlich das häufigste Stressempfinden aufweisen. Was also bedeutet, dass das individuell erhöhte Stresserleben nicht im Zusammenhang mit der Anzahl der Unterrichtsfächer steht.

Die Altersspanne bei den StudienteilnehmerInnen reicht von 23 bis 61 Jahren, wobei 18,7% der StudienteilnehmerInnen weniger als 30 Jahre alt sind. Nachdem die Umfrage beendet war, wurde von mir eine Altersgrenze von 30 Jahren gesetzt um das Vergleichen der Daten der „JunglehrerInnen“ mit denen der älteren KollegInnen zu ermöglichen. Die meisten ProbandInnen können weniger als 10 Jahre Berufspraxis vorweisen, hingegen sind die wenigsten TeilnehmerInnen 10 bis 20 Jahre als LehrerInnen tätig.

Für die meisten ProbandInnen bedeutet Stress generell eine permanente Überbelastung, wobei 60,8% der Lehrkräfte der Unterricht in Klassen mit hoher SchülerInnenanzahl am meisten stresst. So geben 3,6% der Lehrenden an sich auch gestresst zu fühlen, wenn sie in einer Klasse mit weniger SchülerInnen unterrichten (vgl. Hillert 2004). Bei der Erhebung wurde keine genaue Angabe zur Anzahl der Schüler gemacht, denn diese konnten die Lehrenden für sich selbst entscheiden. Es geht daraus trotzdem klar hervor, dass eine subjektiv hohe Anzahl von SchülerInnen einen Belastungsfaktor darstellt. Somit ist die Hypothese bestätigt, dass berufsbezogen das meiste Stressempfinden durch das Unterrichten in Klassen mit vielen SchülerInnen hervorgerufen wird.

Bedenklich jedoch sieht die Situation für 9% der Lehrpersonen aus, die prinzipiell im Umgang mit den SchülerInnen Stress verspüren. Abgesehen von dem Kontakt mit den KollegenInnen, SchülerInnen und Eltern bereiten vor allem organisatorische Erledigungen fast der Hälfte der ProbandInnen Stress (vgl. <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/lehrergesundheit/burnout>). Wählt man für sich den Lehrberuf aus, so ist man sich zu Beginn vielleicht oft gar nicht bewusst, dass neben dem Lehren auch noch andere Bereiche anfallen, wie beispielsweise als Kustodiat oder die Erledigungen und Verantwortungen eines Klassenvorstands. Um falschen Erwartungen vorzubeugen sollten schon den angehenden LehrerInnen ein reales und weitreichendes Bild des Lehrerdaseins gezeigt werden. (vgl. <http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/lehrer-burnout-syndrom/>). Es versuchen

jedoch fast alle TeilnehmerInnen (94%) vor einer geplanten außergewöhnlichen, berufsbezogenen Situation mit zeitgerechter Vorbereitung Stress zu vermeiden, während 2,4% der Befragten überhaupt nicht vorbeugend reagiert. Allerdings weichen die meisten der befragten Lehrpersonen mit Schlaf dem Stress aus.

Grundsätzlich wirkt sich Stress bei den befragten Lehrpersonen mehr auf die körperliche Leistungsfähigkeit aus als auf die geistige Produktivität, womit die vorab aufgestellte Hypothese falsifiziert werden muss. So geben 3,6% der Testgruppe an, Stress wirke sich überhaupt nicht auf deren somatische Leistungsfähigkeit aus, während 8,4% der Lehrpersonen angeben, dass Stress keine Auswirkungen auf deren geistige Produktivität habe. Hierfür sprechen auch die Ergebnisse, dass 1,3% der Befragten nie körperliche Symptome aufgrund von Stress zu haben, wohingegen psychische Anzeichen bei 5,5% der Pädagogen nie auftreten. Generell jedoch behaupten 28,9% resistent gegen negative Auswirkungen von Stress zu sein, was sich mit den oben genannten Ergebnissen allerdings nicht deckt, da doch die meisten Lehrenden angeben eine gewisse Leistungseinschränkung aufgrund von Stress aufzuweisen. Die meisten der befragten Lehrerinnen verspüren psychische Symptome wie innere Unruhe, Nervosität und Konzentrationsschwierigkeiten. Diese Ergebnisse decken sich auch weitgehend mit denen von Kramis-Aebischer (1995).

Mit einem Gehörsturz hatten bereits 3% der TeilnehmerInnen zu kämpfen und ein Burnout wurde bereits bei 7,8% der befragten Lehrpersonen festgestellt. Geschlechts- und altersspezifisch signifikante Unterschiede konnten in beiden Fällen nicht verzeichnet werden. Kramis-Aebischer (1995) und Hillert (2004) sehen beim Auftreten von Burnout ebenso keinen Zusammenhang mit Geschlecht und Alter. Allerdings weisen jene, bei denen Burnout bereits diagnostiziert wurde, höhere durchschnittliche T-Werte in fast allen Stressbereichen (außer Erfolgsdruck und soziale Isolation) des TICS auf, im Gegensatz zu denen, die meinten kein Burnout zu haben bzw. gehabt zu haben. Hierbei konnten auch signifikante Unterschiede festgestellt werden.

Grundsätzlich konnten beim Stresstyp zur Arbeitsüberlastung die höchsten Werte verzeichnet werden, womit dieser Bereich also das häufigste Stresserleben der ProbandInnen verursacht (vgl. Hillert 2004 und Kramis-Aebischer 1995). Welche

Aufgaben genau dieses vermehrte Stressempfinden hervorruft wurde nicht genauer erläutert, allerdings konnte hiermit festgestellt werden, dass die Menge der in einem bestimmten Zeitraum zu erledigenden Aufgaben, egal, ob im Beruf, Freizeit oder Haushalt, generell für die Befragten zu viel ist.

Bei den meisten Stresstypen weisen die älteren LehrerInnen, also jene über 30 Jahren, die höhere Mittelwerte auf als deren jüngeren KollegInnen. Obwohl die durchschnittlichen T-Werte zur Screening-Skala zum chronischen Stress in etwa gleich aufliegen, sind bei den älteren Pädagogen höhere Werte zu verzeichnen, wenn auch nur minimal. Womit die Hypothese nicht bestätigt werden kann ist die Tatsache, dass Lehrerinnen mit einem Alter von über 30 Jahren ein niedrigeres Stressempfinden aufweisen. Im Bereich der Unzufriedenheit mit der Arbeit konnte zudem ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Dies kann mehrere Ursachen haben, wie beispielsweise den Medienfortschritt. In der Welt der Medien hat sich in den letzten Jahren viel getan. Power-Point-Präsentationen oder eLearning sind noch nicht lange Usus in manchen Schulen. Für ältere Lehrkräfte, die in jüngeren Jahren nicht mit den solche technischen Errungenschaften konfrontiert waren, müssen sich nun (unfreiwillig) mit diesen auseinandersetzen, was wiederum hohen Zeitaufwand für diese bedeuten kann. Zudem waren auch Handys in früheren Jahren nicht im Klassenraum zu finden, die während des Unterrichts sehr störend sein können. Zudem unterliegt auch die Sprache der Jugendlichen einer stetigen Veränderung, mit der ältere Lehrkräfte ebenfalls oft nicht wirklich zurechtkommen. Für jüngere Lehrkräfte ist der Umgang mit einem mobilen Telefon meist kein Problem und sie haben mehr Bezug zu den technischen Geräten als auch zur Jugendsprache. Der Lärmpegel in den oft hallenden Klassenräumen oder Pausenhallen ist ebenso nicht zu vernachlässigen (vgl. Huber 2002). Mit zunehmendem Alter sinkt jedoch die Lärmtoleranz, was ebenfalls eine vermehrte Unzufriedenheit mit der Arbeit hervorrufen kann (vgl. Huber 2002).

Lehrkräfte, die über 30 Jahre tätig sind, zeigen ebenfalls grundsätzlich höhere Mittelwerte der T-Werte als jene Lehrpersonen, die nicht diese langjährige Berufspraxis vorweisen können. Die eben genannten Gründe könnten durchaus auch hierfür ausschlaggebend sein. Somit muss diese Hypothese falsifiziert werden, da

Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung kein geringeres Stresserleben aufweisen, als jene, die nicht so viel Lehrpraxis haben.

Dem Geschlecht nach konnten bei den insgesamt zehn Stresstypen weitgehend keine signifikanten Unterschiede verzeichnet werden. Lediglich bei der sozialen Überlastung, die bei den Frauen ein vermehrtes Stressgefühl hervorruft, sowie in Bezug auf die Unzufriedenheit mit der Arbeit, die bei Männern ein häufigeres Stresserleben verursacht. Ravichandran (2007) kam auf ein ähnliches Resultat, wobei hier generell eher die Frauen ein höheres Stresserleben aufweisen (vgl. <http://medind.nic.in/jak/t07/i1/jakt07i1p133.pdf>). In der vorliegenden Untersuchung geht allerdings nicht klar hervor, welches Geschlecht nun tatsächlich häufiger ein Stresserleben aufweist. Somit kann die Hypothese, dass sich weibliche Lehrpersonen nicht so oft gestresst fühlen wie deren männlichen Kollegen, weder falsifiziert noch verifiziert werden.

Das Zurückgreifen auf das soziale Netzwerk und somit eine aktive Kontaktaufnahme passiert bei nur 37,5% der Befragten. Noch weniger, nämlich lediglich (10%) Lehrpersonen nehmen professionelle Hilfe in Form von einem Psychologen/einer Psychologin oder einem Arzt/einer Ärztin in Anspruch. In stressigen Zeiten finden die meisten Unterstützung in deren Partnerschaft, was auch Poschkamp (2008) feststellen konnte.

Abschließend muss betont werden, dass bei allen Tests der Gesamtwert zur Screening-Skala zum chronischen Stress die durchschnittlichen T-Werte stets höher als 50 waren, womit in allen Fällen ein erhöhtes Stressempfinden erwiesen ist. Hiermit gilt also die Hypothese, dass Lehrpersonen ein erhöhtes Stresserleben aufweisen, als bestätigt.

Fazit: Die vorliegenden Daten zeugen tatsächlich von einem gesteigerten Stressempfinden der Lehrpersonen, wobei die generelle Arbeitsbelastung das häufigste Stresserleben hervorruft.

6. Ausblick

Diese Diplomarbeit soll eine Basis für meine spätere Berufslaufbahn als Lehrerin darstellen, da ich die Ergebnisse als Denkanstoß nehme um Stresssituationen bewusster wahrzunehmen und somit gezielter dagegen vorgehen zu können.

Aus persönlicher Sicht möchte ich mit einer realistischen Arbeitseinstellung dem Lehrberuf entgegenblicken. Als LehrerIn ist man Einzelkämpfer und Mitglied in einem komplexen System zugleich. Um dem Rollenbild einer Lehrperson gerecht zu werden sind persönliche Kompetenzen und Einstellungen genauso gefragt, wie die Unterstützung aus dem Kollegium. Zudem muss man sich dessen durchaus bewusst sein, dass man nicht alle Erwartungen der SchülerInnen, Eltern und Vorgesetzten erfüllen kann.

Somit möchte ich mit viel Selbstreflexion meine Fähigkeiten und Ziele realistisch einschätzen können bzw. gegebenenfalls überdenken. Gespräche mit KollegInnen erscheinen mir ebenso wichtig, weshalb ich versuchen möchte auch den Kontakt zu älteren und berufserfahreneren Lehrpersonen zu suchen um ein genaueres Bild vom Lehrberuf zu erhalten. In Aussprachen mit Kollegen möchte ich mich auf sachlicher aber auch persönlicher Ebene unterhalten um längerfristigen Arbeitsbelastungen zu entgehen bzw. um größeren Enttäuschungen vorzubeugen.

Dass meine zukünftige Laufbahn als Lehrperson nicht völlig stress- und belastungsfrei verlaufen wird, ist mir sehr wohl bewusst, dennoch möchte ich in verschiedener Hinsicht negativen und vor allem krankmachenden Auswirkungen längerfristiger Stressbelastungen entgehen. Diese Arbeit hat mir ein gewisses Kontingent an Bewältigungsstrategien vor Augen geführt, das mir in der einen oder anderen stressreichen und belastenden Zeit bestimmt noch hilfreich sein wird.

7. Quellenverzeichnis

Biener, Kurt (1993): Streß. Epidemiologie und Prävention. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern (u.a.): Verlag Hans Huber

Blum Hubert E., Siegenthaler Walter (2006): Zell- und Molekularbiologie in der Inneren Medizin – Grundlagen und klinische Relevanz. Stuttgart: Thieme Verlag

Gebauer Karl (2000): Streß bei Lehrern. Probleme im Schulalltag bewältigen. Stuttgart: Klett-Cotta

Golenhofen Klaus (2000): Physiologie heute. Lehrbuch, Kompendium, Fragen und Antworten. München/Jena: Urban & Fischer

Hillert Andreas, Schmitz Edgar [Hrsg.] (2004): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart, New York: Schattauer

Huber Ludowika, Kahlert Joachim, Klatte Maria [Hrsg.](2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Kramis-Aebischer Kathrin (1995): Stress, Belastung und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern, Wien: Haupt Verlag

Lazarus Richard S., Folkman Susan (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Verlag

Ludger Rensing, Michael Koch, Bernhard Rippe, Volkhard Rippe (2006): Mensch im Stress. Psyche, Körper, Moleküle. Spektrum Akademischer Verlag

Ornstein Robert E., Sobel David (1995): Das Gehirn, Schlüssel zur Gesundheit. Freiburg im Breisgau: Verlag für Angewandte Kinesiologie

Poschkamp Thomas (2008): Lehrgesundheit. Belastungsmuster, Burnout und Social Support bei dienstunfähigen Lehrkräften. Berlin: Logos Verlag

Reisch Renate (2003): Schulstress gekonnt meistern. Praktische Tipps für LehrerInnen und Eltern. 1.Aufl. Wien:öbv & hpt

Schwarzer Ralf (1993): Streß, Angst und Handlungsregulation. 3. Auflage. Stuttgart (u.a.): Verlag W. Kohlhammer

Schwarzer Ralf (2000): Streß, Angst und Handlungsregulation. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart (u.a.): Verlag W. Kohlhammer

Silbernagl Stefan, Despopoulos Agamemnon (1991): Taschenatlas der Physiologie. 4., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag

Schulz Peter, Schlotz Wolff, Becker Peter (2003): TICS. Trierer Inventar zum chronischen Stress. Manual. Göttingen (u.a.): Hogrefe Verlag für Psychologie
Zak Paul J. (2008): The Neurobiology of Trust. in: Scientific American. June 2008. S 88-95

Zak Paul J., Angela A. Stanton, Sheila Ahmadi (2007): Oxytocin Increases Generosity in Humans. in: PLoS One. November 2007 (online abrufbar unter: <http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0001128>)

<http://www.data-archive.ac.uk/doc/1332%5Cmrdoc%5Cpdf%5C1332userguide.pdf>
(abgerufen am: 18.Mai 2010)

<http://www.lehrerfreund.de/in/schule/1s/lehrer-burnout-syndrom/> (abgerufen am: 18.Mai 2010)

<http://medind.nic.in/jak/t07/i1/jakt07i1p133.pdf> (abgerufen am: 19.Mai 2010)

<http://www.mentalmed.de/blog/archives/92-Oxytocin-mit-Zaertlichkeit-gegen-Stress.html> (abgerufen am: 9.August 2009)

http://www.psychologie.uni-regensburg.de/Greenlee/lehre/ss08/Hauptstudium/Oxy_Handout.pdf
(abgerufen am: 28.Juli 2009)

<http://science.orf.at/science/news/138904> (abgerufen am: 24.Juli 2009)

<http://science.orf.at/science/news/149958> (abgerufen am: 24.Juli 2009)

http://www.mut.co.at/intra/docs/mut_sonstige474.pdf (abgerufen am:19.Mai 2010)

8. Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Stresssystem (nach Rensing 2006, pp. 6)	8
Abbildung 2: HPA-Achse.....	10
Abbildung 3: Stresssystem und Stressreaktion	12
Abbildung 4: Stress und Stressbewältigung der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie (nach Schwarzer 2000, pp.16)	14
Abbildung 5: Geschlechterverteilung.....	31
Abbildung 6: Altersverteilung.....	32
Abbildung 7: Anzahl der Berufsjahre der ProbandInnen	33
Abbildung 8: Anzahl der Unterrichtsfächer	33
Abbildung 9: Fächerkombination.....	34
Abbildung 10: Fächerkombination nach Geschlecht.....	35
Abbildung 11: Häufigkeit des auftretenden Stressgefühls	38
Abbildung 12: Häufigkeit des Auftretens somatischer Symptome	40
Abbildung 13: Häufigkeit des Auftretens psychischer Symptome.....	41
Abbildung 14: Diagnose Gehörsturz.....	42
Abbildung 15: Burn-Out Diagnose	42
Abbildung 16: Kontaktaufnahme.....	43

Abbildung 17: Mittelwerte des TICS	45
Abbildung 18: Altersgruppen und TICS	48
Abbildung 19: Berufsjahre und TICS-Stresstypen 1	51
Abbildung 20: Berufsjahre und TICS- Stresstypen 2	52
Abbildung 21: Anzahl der Unterrichtsfächer und TICS 1	54
Abbildung 22: Anzahl der Unterrichtsfächer und TICS 2	55
Abbildung 23: Häufigkeit des Stressgefühls und TICS 1	57
Abbildung 24: Häufigkeit des Stressgefühls und TICS 1	57

9. Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Gesundheitliche Folgeerscheinung von Stress	16
Tabelle 2: Akuter versus chronischer Stress (vgl. Schulz et al. 2003. TICS Manual 2003).....	29
Tabelle 3: Altersgruppen nach Geschlecht.....	32
Tabelle 4: Stress - wenn ich von Dritten in meinem Tun beeinträchtigt werde:	36
Tabelle 5: Mittelwerte TICS 1	45
Tabelle 6: Mittelwerte TICS 2	45
Tabelle 7: Altersgruppe und TICS1	46
Tabelle 8: Altersgruppe und TICS2	47
Tabelle 9: Gruppenstatistik; Geschlecht und Stresstypen	49
Tabelle 10: Signifikanzen bei Berufsjahre und TICS	50
Tabelle 11: Fächeranzahl und TICS 1	53
Tabelle 12: Fächeranzahl und TICS 2	53

Anhang

Datenerhebungsbogen zur Diplomarbeit:
„Stressbelastung im Lehrberuf“

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Jasmin Schachtner und ich befinde mich in der Endphase meines Lehramtsstudiums zu Biologie und Umweltkunde sowie Deutsch an der Universität Wien. Dieser Fragebogen wurde im Rahmen meiner Abschlussarbeit, welche das Thema „Stressbelastung im Lehrberuf“ behandelt, erstellt. Um möglichst genaue Ergebnisse bei der Auswertung zu erhalten, möchte ich Sie bitten alle Fragen ehrlich zu beantworten. Die gewonnenen Daten werden selbstverständlich **anonym** behandelt und dienen ausschließlich zum Zwecke dieser wissenschaftlichen Arbeit. Das Ausfüllen dieses Bogens beansprucht eine Zeit von etwa 8 bis 10 Minuten.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Allgemeine Daten zur Person:

Alter: _____ Jahre
Geschlecht männlich weiblich
Anzahl der Berufsjahre als Lehrperson: _____ Jahre
Unterrichtsfächer: _____
Ausmaß der aktuell beschäftigten Arbeitsstunden _____ Stunden/Woche

Anleitung zur Beantwortung der Fragen:

Bedeutung der Antwortmöglichkeiten:

1= trifft zu 2= trifft eher zu 3= trifft wenig zu 4= trifft nicht zu

Beispiele:

Frage:...?

	1	2	3	4
Antwort	0	X	0	0

Frage:...?

Ja	Nein
----	-----------------

1. Was bedeutet für Sie „Stress“:

	1	2	3	4
Eine Gefahr für den gesamten Körper	0	0	0	0
Ein Gefühl der permanenten Überlastung	0	0	0	0
Wenn ich von Dritten in meinem Tun beeinträchtigt werde	0	0	0	0
Ein langwieriger Prozess, mit negativer Auswirkung:	0	0	0	0
Ein positiver, leistungssteigernder Antrieb	0	0	0	0

2. Ich sehe „Stress“ als ...

	1	2	3	4
...Folge eines missglückten Zeitmanagements	0	0	0	0
...eine Entschuldigung für Verspätungen, Versagen, Vergesslichkeit und dergleichen	0	0	0	0
...als Krankheit	0	0	0	0
...Motivation, Ansporn, Herausforderung	0	0	0	0
Sonstige: ..._____	0	0	0	0

3. In welchen Situationen fühlen Sie sich allgemein „gestresst“?

	1	2	3	4
Bei Zeitmangel	0	0	0	0
Bei nicht Erreichen eines gesetzten Ziels	0	0	0	0
Bei ungewöhnlichen beruflichen Anforderungen (Bsp.: Präsentationen, Projekte,...)	0	0	0	0
Bei gesellschaftlicher Ausgeschlossenheit	0	0	0	0
Bei gesellschaftlichen Ereignissen (Bsp.: Familienfesten, Bälle, Theaterbesuche,...)	0	0	0	0

4. Wann fühlen Sie sich berufsspezifisch am meisten „gestresst“?

	1	2	3	4
Beim Unterrichten in Klassen mit hoher SchülerInnenanzahl	0	0	0	0
Beim Unterrichten in Klassen mit geringer SchülerInnenanzahl	0	0	0	0
Beim Umgang mit SchülerInnen	0	0	0	0
Bei der Vorbereitung für meine Unterrichtseinheiten	0	0	0	0
Bei der Nachbereitung für meine Unterrichtseinheiten (Bsp.: Korrekturen,...)	0	0	0	0
Durch engagierte bzw. unmotivierte KollegInnen	0	0	0	0
Beim Zusammenarbeiten mit meinen KollegInnen	0	0	0	0
Bei Kontakt mit Eltern	0	0	0	0
Bei organisatorischen Erledigungen (Bsp.: Kustodiat, Schulbuchreferent,...)	0	0	0	0

5. Wie oft fühlen Sie sich „gestresst“?

Permanent	Häufig	Manchmal	Selten	Nie
-----------	--------	----------	--------	-----

6. Wie wirkt sich „Stress“ auf Ihre körperliche Leistungsfähigkeit aus?

	1	2	3	4
Kopfschmerzen	0	0	0	0
Rückenschmerzen	0	0	0	0
Müdigkeit	0	0	0	0
körperliche Erschöpfung	0	0	0	0
Magen-, Bauchschmerzen	0	0	0	0
Übelkeit	0	0	0	0
Schlafstörungen	0	0	0	0
Antriebslosigkeit	0	0	0	0
Gewichtsschwankungen	0	0	0	0
Sonstige: _____	0	0	0	0
Überhaupt nicht	0			

6. Wie häufig treten diese somatischen Symptome auf?

Permanent	Häufig	Manchmal	Selten	Nie
-----------	--------	----------	--------	-----

7. Treten diese somatischen Symptome in einer bestimmten Situation auf?

	1	2	3	4
Beim Sitzen	0	0	0	0
Beim Stehen	0	0	0	0
Beim Gehen	0	0	0	0
Beim Liegen	0	0	0	0
Bei den Vorbereitungen für Unterrichtsstunden	0	0	0	0
Während dem Unterricht	0	0	0	0
Bei den Nachbereitungen von Unterrichtsstunden	0	0	0	0
In meiner Freizeit	0	0	0	0
Am Abend	0	0	0	0
Nein	0			

8. Wie wirkt sich „Stress“ auf Ihre geistige Leistungsfähigkeit aus?

	1	2	3	4
Nervosität	0	0	0	0
Desinteresse	0	0	0	0
Demotivation	0	0	0	0
Angst	0	0	0	0
Konzentrationsschwächen	0	0	0	0
Innere Unruhe	0	0	0	0
Sonstige: _____	0	0	0	0
Überhaupt nicht	0			

9. Wie häufig treten diese psychischen Symptome auf?

Permanent	Häufig	Manchmal	Selten	Nie
-----------	--------	----------	--------	-----

10. Treten diese psychischen Symptome in einer bestimmten Situation auf?

	1	2	3	4
Beim Sitzen	0	0	0	0
Beim Stehen	0	0	0	0
Beim Gehen	0	0	0	0
Beim Liegen	0	0	0	0
Bei den Vorbereitungen für Unterrichtsstunden	0	0	0	0
Während dem Unterricht	0	0	0	0
Bei den Nachbereitungen von Unterrichtsstunden	0	0	0	0
In meiner Freizeit	0	0	0	0
Am Abend	0	0	0	0
Nein	0			

11. Wie entgegnen Sie dem „Stress“?

	1	2	3	4
Vollbad	0	0	0	0
Urlaub	0	0	0	0
Meditation	0	0	0	0
Sport	0	0	0	0
Lesen	0	0	0	0
Musik	0	0	0	0
Schlafen	0	0	0	0
Sonstige: _____	0	0	0	0
Akzeptieren der Stresssituation	0			
Noch keine Kompensationsmöglichkeit gefunden	0			

12. Kontaktieren Sie jemanden, wenn Sie „gestresst“ sind?

Ja	Nein
----	------

13. Wer hilft Ihnen, wenn Sie „gestresst“ sind?

	1	2	3	4
Meine Familie	0	0	0	0
Mein/e Partner/in	0	0	0	0
Meine Kollegen/Kolleginnen	0	0	0	0
Meine Freunde/Freundinnen	0	0	0	0
Psychologe/Psychologin	0	0	0	0
Arzt/Ärztin	0	0	0	0
Niemand	0			

14. Stellen Sie sich folgende Situation vor:

Sie wissen, dass Sie in naher Zukunft eine fachspezifische Präsentation vor einem großen Publikum halten. Dies stellt für Sie eine außergewöhnliche Situation dar. Wie reagieren Sie um „Stress“ zu vermeiden?

	1	2	3	4
Mit zeitgerechter Vorbereitung	0	0	0	0
Mit Meditation	0	0	0	0
Mit Aktivitäten in der Natur	0	0	0	0
In Gesprächen mit anderen	0	0	0	0
Sonstige: _____	0	0	0	0
Überhaupt nicht, ich lass es auf mich zukommen	0			

15. Fühlen Sie sich derzeit „gestresst“?

Ja	Nein
----	------

16. Sehen Sie sich als resistent gegen negative Auswirkungen von „Stress“?

Ja	Nein
----	------

17. Wurde bei Ihnen (in der Vergangenheit) ein Burn-out-Syndrom diagnostiziert?

Ja	Nein
----	------

18. Hatten Sie schon einmal einen Gehörsturz?

Ja	Nein
----	------

19. Hatten Sie schon einmal eine psychologische Betreuung bzw. nehmen Sie derzeit eine psychische Betreuung in Anspruch, weil Sie mit Ihrer „Stresssituation“ nicht zu recht kommen?

Ja	Nein
----	------

20. Nehmen Sie Medikamente (Psychopharmaka, Schlaftabletten,...) ein um den „Stress“ erträglich zu machen?

Ja	Nein
----	------

21. Werden Sie oft von Ihrem Umfeld angesprochen und darauf aufmerksam gemacht, dass Sie „gestresst“ wirken bzw. dass sie sich weniger „Stress“ machen sollen?

Ja	Nein
----	------

23. Haben Sie schon einmal ein Sabbatical in Anspruch genommen, weil Sie zu „gestresst“ waren?

Ja	Nein
----	------

24. Haben Sie vor ein Sabbatical in Anspruch zu nehmen, weil Sie „gestresst“ sind?

Ja	Nein
----	------

Erfahrung	In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
	nie	selten	manchmal	häufig	sehr häufig
01 Zeiten, in denen ich dringend benötigte Erholung aufschieben muss	①	②	③	④	⑤
02 Ich bekomme zu wenig Anerkennung für das, was ich leiste	①	②	③	④	⑤
03 Ich mache zu viele Fehler, weil ich mit dem, was ich zu tun habe, überfordert bin	①	②	③	④	⑤
04 Ich habe zu wenig Zeit, um meine taglichen Aufgaben zu erfüllen	①	②	③	④	⑤
05 Ich muss Arbeiten erledigen, die mir unsinnig erscheinen	①	②	③	④	⑤
06 Es gibt Meinungsverschiedenheiten zwischen mir und anderen, die zu Spannungen führen	①	②	③	④	⑤
07 Ich habe Arbeiten zu erledigen, bei denen ich sehr viel Verantwortung für andere Menschen trage	①	②	③	④	⑤
08 Situationen, in denen ich mich anstrengen muss, das Vertrauen anderer zu gewinnen	①	②	③	④	⑤
09 Befürchtung, dass irgendetwas Unangenehmes passiert	①	②	③	④	⑤
10 Mir fehlen interessante Aufgaben, die meinen Tag ausfüllen	①	②	③	④	⑤
11 Zeiten, in denen ich zu viel allein bin	①	②	③	④	⑤
12 Situationen, in denen ich mich um eine gute Beziehung zu anderen bemühen muss	①	②	③	④	⑤
13 Ich muss Aufgaben erledigen, die ich nicht gern mache	①	②	③	④	⑤
14 Ich habe Aufgaben zu erledigen, bei denen ich unter kritischer Beobachtung stehe	①	②	③	④	⑤
15 Ich habe Streit mit anderen, weil diese etwas anderes wollen als ich	①	②	③	④	⑤
16 Zeiten, in denen ich sorgenvolle Gedanken nicht unterdrücken kann	①	②	③	④	⑤
17 Zeiten, in denen sich die Termine so häufen, dass sie kaum zu bewältigen sind	①	②	③	④	⑤
18 Ich bemühe mich vergeblich, mit guten Leistungen Anerkennung zu erhalten	①	②	③	④	⑤
19 Zeiten, in denen ich mich zu viel um die Probleme anderer kümmern muss	①	②	③	④	⑤

Erfahrung	In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
	nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig
20 Ich kann meine Aufgaben nur unzureichend erfüllen, obwohl ich mein Bestes gebe	0	1	2	3	4
21 Zeiten, in denen mir Aufgaben fehlen, die mir sinnvoll erscheinen	0	1	2	3	4
22 Ich habe Arbeiten zu erledigen, bei denen ich andere nicht enttäuschen darf	0	1	2	3	4
23 Kontakte mit anderen Personen, bei denen ich einen guten Eindruck hinterlassen muss	0	1	2	3	4
24 Ich werde den Anforderungen bei meiner Arbeit nicht mehr gerecht	0	1	2	3	4
25 Zeiten, in denen mir die Sorgen über den Kopf wachsen	0	1	2	3	4
26 Ich habe Streit mit anderen, weil ich mich nicht so verhalte, wie andere es von mir erwarten	0	1	2	3	4
27 Zeiten, in denen ich unter Termindruck/Zeitnot arbeiten muss	0	1	2	3	4
28 Ich muss mich zu viel mit Problemen anderer beschäftigen	0	1	2	3	4
29 Zeiten, in denen ich keine Möglichkeiten habe, mich mit anderen auszusprechen	0	1	2	3	4
30 Situationen, in denen es ganz allein von mir abhängt, ob ein Kontakt zu einem anderen Menschen zufriedenstellend verläuft	0	1	2	3	4
31 Obwohl ich mein Bestes gebe, wird meine Arbeit nicht gewürdigt	0	1	2	3	4
32 Ich habe Aufgaben zu erfüllen, bei denen ich mich bewähren muss	0	1	2	3	4
33 Ich habe Konflikte mit anderen, weil sie sich zu viel in meine Angelegenheiten einmischen	0	1	2	3	4
34 Zeiten, in denen ich von anderen Menschen isoliert bin	0	1	2	3	4
35 Zeiten, in denen ich nicht die Leistung bringe, die von mir erwartet wird	0	1	2	3	4
36 Zeiten, in denen ich mir viele Sorgen mache und nicht damit aufhören kann	0	1	2	3	4
37 Ich muss Verpflichtungen erfüllen, die ich innerlich ablehne	0	1	2	3	4

Erfahrung	In den letzten drei Monaten wie oft erlebt?				
	nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig
38 Zeiten, in denen ich zu viele Verpflichtungen zu erfüllen habe	0	1	2	3	4
39 Ich muss ständig aufs Neue für das Wohl anderer Menschen sorgen	0	1	2	3	4
40 Situationen, in denen ich mich anstrengen muss, anderen zu gefallen	0	1	2	3	4
41 Zeiten, in denen ich nichts Sinnvolles zu tun habe	0	1	2	3	4
42 Zeiten, in denen ich zu wenig Kontakte zu anderen Personen habe	0	1	2	3	4
43 Ich muss Aufgaben erfüllen, die mit hohen Erwartungen verbunden sind	0	1	2	3	4
44 Zeiten, in denen mir die Arbeit über den Kopf wächst	0	1	2	3	4
45 Ich habe Auseinandersetzungen mit anderen Menschen, die zu länger andauernden Konflikten führen	0	1	2	3	4
46 Für meinen Einsatz werde ich nicht angemessen belohnt	0	1	2	3	4
47 Befürchtung, meine Aufgaben nicht erfüllen zu können	0	1	2	3	4
48 Ich muss Arbeiten machen, bei denen meine Fähigkeiten kaum zum Einsatz kommen	0	1	2	3	4
49 Situationen, in denen das Wohlergehen anderer davon abhängt, wie zuverlässig ich meine Arbeit mache	0	1	2	3	4
50 Ich habe zu viele Aufgaben zu erledigen	0	1	2	3	4
51 Zeiten, in denen mir Kontakte zu anderen Menschen fehlen	0	1	2	3	4
52 Ich habe unnötigen Streit mit anderen Personen	0	1	2	3	4
53 Zeiten, in denen mir Aufgaben fehlen, die mir Freude bereiten	0	1	2	3	4
54 Erfahrung, dass alles zu viel ist, was ich zu tun habe	0	1	2	3	4
55 Obwohl ich mich bemühe, erfülle ich meine Aufgaben nicht so, wie es sein sollte	0	1	2	3	4
56 Zeiten, in denen mir Freunde fehlen, mit denen ich etwas unternehmen kann	0	1	2	3	4
57 Zeiten, in denen mir die Verantwortung für andere zur Last wird	0	1	2	3	4

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Jasmin Schachtner
Geburtsdatum: 22.12.1985
Geburtsort: Wiener Neustadt, Niederösterreich
Eltern: Ing. Alois Schachtner, Angestellter
Maria Schachtner, geb. Artner, Gemeindebedienstete
Geschwister: Thomas Schachtner, Angestellter

Schulbildung:

2006 – 2010 Lehramtsstudium Biologie und Umweltkunde und Deutsch
2004 – 2006 Lehramtsstudium Englisch und Biologie und Umweltkunde
1996 – 2004 Gymnasium Mattersburg, Reifeprüfung abgelegt im Juni 2004
1991 – 1996 Volksschule Sigleß

Berufserfahrungen:

2009 - 2010 Kinderführungen und Shoptätigkeiten im Haus des Meeres
2008 – 2009 Ferialpraxis bzw. gelegentliche Aushilfe bei Kulinarik Gmbh 2008/ 2009
2007 - 2005 Ferialpraxis beim Landesverband des Österreichischen Roten Kreuzes in Eisenstadt
2005 gelegentliche Aushilfe im Austria Trend Eventhotel Pyramide in Vösendorf
2004 2 Monate im Café UNO-City als Buffetgehilfin
2003 Ferialpraxis in der Landesregierung in Eisenstadt
2002 Ferialpraxis beim Landesverband des Österreichischen Roten Kreuzes in Eisenstadt

Publikation:

...und raus bist du! Selektionskriterium „Lesen – Fachwortschatz“. Projektbericht aus der BMHS. In: die. Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Heft 2/2008, 32.Jahrgang. Innsbruck (u.a.):Studienverlag

Hiermit erkläre ich, dass ich die Diplomarbeit eigenmächtig und nur unter Verwendung der angeführten Literatur verfasst habe.

Wien, im Juni 2010

(Jasmin Schachtner)