

Hochschule Luzern
Bern | Luzern | St. Gallen
Master in Sozialer Arbeit

Masterarbeit

Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz: Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen

Modul: MT II
Semester: Frühlingssemester 2025
Fachbegleitung: Prof. Dr. Matthias Riedel

Verfasserin: Tatjana Kovacevic Matekalo, BA

Abgabedatum: 06.07.2025

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive
der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten.

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit analysiert spezifische Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von fünf Sozialpädagog*innen in einer Sonderschule in der Deutschschweiz. Das Ziel dieser Untersuchung ist, herauszufinden welche Situationen und Aspekte Sozialpädagog*innen in ihrem beruflichen Alltag als stressig bezeichnen und wie sie in bestimmten Stresssituationen vorgehen. Die Analyse der durchgeführten Befragungen orientiert sich theoretisch an dem Stressmodell von Lazarus und Folkman.

Im Rahmen der qualitativen Forschung wurden fünf Sozialpädagog*innen der ausgewählten Sonderschule mithilfe leitfadengestützter Interviews befragt. Alle Interviews wurden mittels Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet und analysiert. Die Ergebnisse machen augenscheinlich, dass das herausfordernde Schülerverhalten von den befragten Sozialpädagog*innen nicht als zentraler Belastungsfaktor eingeschätzt wird. Stattdessen stehen institutionelle Rahmenbedingungen, personelle Veränderungen, unklare Kommunikation, individuelle Erwartungshaltungen und Dynamiken im Team als zentrale Belastungsfaktoren im Fokus. Die Ergebnisse und der Vergleich der Interviews zeigen drei zentrale Muster: das erste Belastungsmuster sind die strukturellen Bedingungen der Sonderschule; als zweites Muster zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Selbstansprüchen und inneren Rollenkonflikten der befragten Personen; und als drittes Muster zeigen sich konkrete Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die institutionelle Unterstützung.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass gleiche oder ähnliche arbeitsbezogene Stressbelastungen individuell bewertet und unterschiedlich erlebt werden können. Sie bieten ebenfalls konkrete Anregungen für gesundheitsfördernde Massnahmen auf der Organisationsebene und zeigen die Wichtigkeit der emotionalen Reflexion und strukturellen Entlastung im sozialpädagogischen Arbeitsumfeld auf. Gesundheitsförderung wird im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit nicht als Mittel zur Produktivitätssteigerung verstanden, sondern als ein Ausdruck institutioneller Verantwortung und Professionalität.

Abstract

This master's thesis examines specific stress factors and coping strategies of social pedagogues working at a special education school in Central Switzerland. The aim of this study is to identify which situations and aspects are perceived as stressful in their professional everyday life and how they deal with such stress. The analysis of the conducted interviews is theoretically based on the stress model developed by Lazarus and Folkman.

Within the framework of qualitative research, five social pedagogues from the selected special education school were interviewed using a semi-structured interview guide. All interviews were analyzed using Mayring's qualitative content analysis. The findings indicate that student behavior is not perceived as a central stress factor by the interviewed professionals. Instead, institutional conditions, staff changes, unclear communication, individual expectations, and team dynamics are identified as key sources of stress. The comparison of interviews reveals three main patterns: first, the structural conditions of the institution; second, a tension between personal expectations and inner role conflicts; and third, specific needs and suggestions for institutional support.

The results show that similar work-related stressors are perceived and experienced differently by individuals. They also offer concrete suggestions for health-promoting measures at the organizational level and highlight the importance of emotional reflection and structural relief in the social pedagogical field. In this context, health promotion is not viewed as a means of increasing productivity, but as an expression of institutional responsibility and professional conduct.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während des Schreibprozesses meiner Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein inniger Dank gilt meinen Eltern und meiner Schwester, die mir stets mit Vertrauen und Ermutigung zur Seite standen, nicht nur in diesen intensiven Studienphasen, sondern während meiner gesamten Bildungszeit. Von ganzem Herzen danke ich auch meinem Mann, der mir mit Geduld und Verständnis zur Seite gestanden ist. Seine Ruhe und sein Vertrauen in mich waren eine wertvolle und unverzichtbare Stütze.

Ein herzliches Dankeschön geht an meine beiden Studienkolleg*innen Eva und Filip, mit denen ich mich auf Augenhöhe austauschen, Fragen klären und schwierige Momente teilen konnte. Ihr Humor und ihre Unterstützung haben diesen Weg wesentlich bereichert.

Abschliessend danke ich meiner Fachbegleitung, Herrn Riedel, für die professionelle und gleichzeitig menschlich zugewandte Unterstützung, die mir während des gesamten Forschungsprozesses wertvolle Impulse gegeben hat.

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	1
1.1.	Problemstellung und Zielsetzung	1
1.2.	Relevanz der Problemstellung.....	2
1.3.	Aufbau der Masterarbeit.....	3
2.	Theoretischer Teil und Stand der Forschung	4
2.1.	Stressdefinition.....	4
2.2.	Stressoren.....	5
2.3.	Eustress und Distress.....	8
2.4.	Stressmodelle	9
2.4.1.	<i>Anforderungs-Kontroll-Modell.....</i>	9
2.4.2.	<i>Anforderungs-Ressourcen-Modell</i>	10
2.4.3.	<i>Kybernetisches Stressmodell</i>	11
2.4.4.	<i>Die Theorie der Ressourcenhaltung.....</i>	11
2.5.	Das transaktionale Stressmodell	12
2.5.1.	<i>Begründung der Auswahl</i>	12
2.5.2.	<i>Zentrale Annahmen</i>	12
2.5.3.	<i>Bewertungsprozesse.....</i>	13
2.5.4.	<i>Bewältigungsstrategien.....</i>	18
2.5.5.	<i>Das transaktionale Stressmodell im Vergleich</i>	21
2.6.	Belastungen bei Fachkräften in Sonderschulen	23
3.	Empirischer Teil	28
3.1.	Forschungsfragen	28
3.2.	Forschungsvorgehen	29
3.2.1.	<i>Qualitative Forschung.....</i>	29
3.2.2.	<i>Datenerhebungsmethode: Leitfadeninterview.....</i>	29
3.2.3.	<i>Auswertungsmethode: Qualitative Analyse nach Mayring</i>	38

3.2.4.	<i>Konkrete Vorgehensweise im Rahmen der Analyse</i>	41
3.3.	Stichprobe und Befragung.....	43
3.4.	Analyse der gesammelten Daten	45
3.4.1.	<i>Transkript 1 – Person 1 (P1)</i>	45
3.4.2.	<i>Transkript 2 – Person 2 (P2)</i>	49
3.4.3.	<i>Transkript 3 – Person 3 (P3)</i>	54
3.4.4.	<i>Transkript 4 – Person 4 (P4)</i>	59
3.4.5.	<i>Transkript 5 – Person 5 (P5)</i>	64
3.5.	Darstellung der Ergebnisse.....	69
3.6.	Inhaltlicher Vergleich der Interviews	74
3.7.	Erkannte Muster aus den Interviews	79
4.	Synthese Theorie und Empirie	80
4.1.	Transkript 1.....	80
4.2.	Transkript 2.....	82
4.3.	Transkript 3.....	83
4.4.	Transkript 4.....	85
4.5.	Transkript 5.....	87
4.6.	Vergleich der Interviewergebnisse mit den Studien	89
5.	Praktische Empfehlungen.....	91
6.	Kritische Reflexion und Limitationen	95
6.1.	Anwendung des Stressmodells nach Lazarus und Folkman	95
6.2.	Forschungsfrage	95
6.3.	Forschungsvorgehen	96
6.4.	Ethische Dimension der Anwendung von praktischen Empfehlungen	97
7.	Conclusio	98
8.	Literaturverzeichnis	99
9.	Anhang.....	102
9.1.	Transkriptionsregeln.....	102

9.2.	Einwilligungserklärungen	103
9.3.	Bestätigung Einhaltung Datenschutz.....	108
9.4.	Eigenständigkeitserklärung	110

Abkürzungsverzeichnis

bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
dbzgl.	diesbezüglich
d.h.	das heisst
ebd.	ebenda
et al.	et alii (und andere)
etc.	et cetera
ev.	eventuell
gem.	gemäss
grds.	grundsätzlich
Hrsg.	Herausgeber
i.d.R.	in der Regel
insb.	insbesondere
lt.	laut
rd.	rund
max.	maximal
S.	Seite
sog.	sogenannt, -er, -e, -es
Tr.	Transkript
tw.	teilweise
Z.	Zeile
z.B.	zum Beispiel
zit.	zitiert

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fragen sammeln: erster Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens. (Quelle: eigene Darstellung)	30
Tabelle 2: Prüfen: zweiter Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens. (Quelle: eigene Darstellung)	32
Tabelle 3: Sortieren: dritter Schritt der Entwicklung des Leitfadeninterviews. (Quelle: eigene Darstellung)	35
Tabelle 4: Subsumieren: vierter Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens. (Quelle: eigene Darstellung)	36
Tabelle 5: Interviewleitfaden - Endprodukt. (Quelle: eigene Darstellung)	37
Tabelle 6: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P1). (Quelle: eigene Darstellung)	45
Tabelle 7: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P1). (Quelle: eigene Darstellung)	49
Tabelle 8: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P2). (Quelle: eigene Darstellung)	49
Tabelle 9: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P2). (Quelle: eigene Darstellung)	54
Tabelle 10: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P3). (Quelle: eigene Darstellung)	54
Tabelle 11: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P3). (Quelle: eigene Darstellung)	58
Tabelle 12: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P4). (Quelle: eigene Darstellung)	59
Tabelle 13: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P4). (Quelle: eigene Darstellung)	63
Tabelle 14: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P5). (Quelle: eigene Darstellung)	64
Tabelle 15: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P5). (Quelle: eigene Darstellung)	69

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell "causes and consequences of work-related stress" von Kompier und Marcelissen (1990), adaptiert von Leka und Jain (2010). (Quelle: Peter, 2023, S. 81)	7
Abbildung 2: Anforderungs-Kontroll-Modell von Karasek (1979). (Quelle: Peter, 2023, S. 80)	10
Abbildung 3: Schematische Darstellung der kognitiven Stresstheorie von Lazarus (1991), in der mehrfache kognitive Bewertungsprozesse für den Verlauf der emotionalen Stressbelastung verantwortlich gemacht werden. (Quelle: Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 561)	14
Abbildung 4: Transaktionales Stressmodell von Lazarus (vereinfachte Darstellung). (Quelle: Bak, 2023, S. 40)	15
Abbildung 5: Auswahl verschiedener Ressourcen aus der organisationspsychologischen Forschung. (Quelle: Kugler et al., 2024, S. 154)	16
Abbildung 6: Faktoren die das Bewältigungsverhalten beeinflussen. (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Krohne, 2024, S. 95)	20
Abbildung 7: Anteil der Sonderschulen an der obligatorischen Schule nach Kanton, 2018/19. (Quelle: Bundesamt für Statistik, 2020, S. 18)	23
Abbildung 8: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung. (Quelle: Mayring & Brunner, 2006; zit. in Mayring & Fenzl, 2019, S. 640)	41
Abbildung 9: Ergebnisse Transkript 1. (Quelle: eigene Darstellung)	70
Abbildung 10: Ergebnisse Transkript 2. (Quelle: eigene Darstellung)	71
Abbildung 11: Ergebnisse Transkript 3. (Quelle: eigene Darstellung)	72
Abbildung 12: Ergebnisse Transkript 4. (Quelle: eigene Darstellung)	73
Abbildung 13: Ergebnisse Transkript 5. (Quelle: eigene Darstellung)	74
Abbildung 14: Drei zentrale Muster aus den Interviews. (Quelle: eigene Darstellung)	79
Abbildung 15: Erste praktische Empfehlung. (Quelle: eigene Darstellung)	92
Abbildung 16: Zweite praktische Empfehlung. (Quelle: eigene Darstellung)	93

1. Einleitung

In der vorliegenden Masterarbeit wird eine Sonderschule als Fallbeispiel herangezogen. Diese Sonderschule ist ein heilpädagogisches Beratungszentrum in der Deutschschweiz, das Bildungs- und Förderangebote für Kinder und Jugendliche mit komplexen Lebensbedürfnissen in den Bereichen Sehen, Sprache und Verhalten bietet. Die Schule orientiert sich an einem integrativen und ressourcenfokussierten Ansatz, um die Schüler*innen individuell zu fördern und ihre sozialen Kompetenzen zu stärken. Die gewählte Sonderschule kombiniert schulische Bildung mit therapeutischen und betreuenden Angeboten, wie bspw. auch Wohnmöglichkeiten (Internatsgruppen), um eine ganzheitliche Förderung zu ermöglichen. Das multidisziplinäre Fachpersonal besteht aus Lehrpersonen, Sozialpädagog*innen, Therapeut*innen, Fachpersonen in Betreuung und Pflege und Klassenassistent*innen. Alle Fachpersonen arbeiten eng zusammen, um die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen ganzheitlich zu berücksichtigen. Das Ziel der ausgewählten Sonderschule ist, den Schüler*innen ein eigenständiges und selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen und sie in Bezug auf ihre persönlichen Ressourcen zu unterstützen. Als anerkannte Institution arbeitet die gewählte Sonderschule eng mit verschiedenen Fachstellen, Schulen, Hochschulen und Organisationen zusammen. Die Zielsetzung ist die Weiterentwicklung des Wissens und der Angebote. Die Qualität und Kontinuität der Dienstleistungen werden durch Partnerschaften ermöglicht.

Im Arbeitsumfeld dieser Sonderschule stellt die Stressbewältigung für das Fachpersonal eine besondere Herausforderung im beruflichen Alltag dar. An dieser Stelle setzt die Untersuchung an, um zu verstehen, welche spezifischen Belastungsfaktoren im Alltag auftreten und welche Bedeutung das Stressmodell nach Lazarus und Folkman für die Belastungsbewältigung in dieser Umgebung haben kann. Im zweiten Kapitel (siehe hierzu Abschnitt 2.5.1., S. 12) wird die Auswahl des Modells nach Lazarus und Folkman begründet. Die vorliegende Masterarbeit ist praktisch und theoretisch verankert. Die detaillierte Erklärung und Begründung der methodischen Vorgehensweise lässt sich im dritten Kapitel (siehe hierzu Abschnitt 3.2., S. 29) finden.

1.1. Problemstellung und Zielsetzung

Im Arbeitsalltag der Sonderschule, in der im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit geforscht wird, werden aufgrund des besonderen Förderbedarfs differenzierte und individuelle Förderpläne und Unterrichtssettings entwickelt. Diese Vielfalt und Komplexität in Bezug auf die Bedürfnisse der Schüler*innen erfordert einen hohen Grad an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit von den Lehrkräften und Sozialpädagog*innen. Die Herausforderung im Alltag liegt insb. im Umgang mit intensiven emotionalen und herausfordernden Situationen, bspw. wenn Schüler*innen Angst, Wut oder

Frustration zeigen. In derartigen Situationen bzw. Momenten ist das Hinterfragen der Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Fähigkeiten nicht auszuschliessen. Herausforderndes bzw. provozierendes Verhalten der Schüler*innen erfordert Konfliktmanagement und Deeskalationsfähigkeit des Personals. In manchen Fällen kann das provozierende Verhalten der Schüler*innen die Sicherheit der anderen Schüler*innen und des Personals gefährden, dies stellt eine zusätzliche Herausforderung für die Kontrolle und das proaktive Handeln dar.

Die Problemstellung ergibt sich zudem aus den in Abschnitt 2.6. (siehe hierzu Abschnitt 2.6., S. 23) beschriebenen Studien, die wertvolle Hinweise auf bestehende Belastungsfaktoren und Forschungslücken liefern. Somit ist die Zielsetzung der vorliegenden Masterarbeit, zu elaborieren, welche konkreten Belastungsfaktoren im beruflichen Alltag in einer spezifischen Sonderschule in der Deutschschweiz erlebt werden und auf welche Art und Weise Sozialpädagog*innen mit diesen Belastungen bzw. Herausforderungen umgehen. Die vorliegende Masterarbeit soll als Sensibilisierung und Hilfsmittel für alle Fachpersonen im sozialen Bereich dienen, sowie für alle Interessierten, die sich allgemein mit dem Thema der Gesundheitsförderung und Stressbewältigung näher auseinandersetzen. Als Ergebnis der Forschungsarbeit ist die Erarbeitung von Praxisempfehlungen vorgesehen.

1.2. Relevanz der Problemstellung

Die Relevanz der Problemstellung zeigt sich in zweifacher Hinsicht: auf individueller und organisationaler Ebene. Einerseits können wichtige Impulse für einzelne Mitarbeiter*innen gewonnen werden, andererseits bietet die Analyse auch essenzielle Anreize für das Gesundheitsmanagement der Sonderschule. In einer Institution, die als zentrale Aufgabe eine ganzheitliche Förderung der Schüler*innen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit hat, sind die Mitarbeiter*innen oftmals mit komplexen Aufgabenstellungen konfrontiert. Eine bewusste Auseinandersetzung mit Belastungsfaktoren im beruflichen Alltag kann zu der Weiterentwicklung präventiver Angebote im Gesundheitsmanagement der Sonderschule beitragen und zu einem zentralen bzw. wesentlichen Bestandteil des Qualitätsmanagements werden.

Die Relevanz der oben beschriebenen Problemstellung zeichnet sich in erster Linie durch die Bewusstseinsförderung der Sozialpädagog*innen einer Sonderschule in der Deutschschweiz in Bezug auf die Auseinandersetzung mit Belastungsfaktoren (Stressoren) und Bewältigungsstrategien im beruflichen Alltag ab. Die vorliegende Masterarbeit leistet einen bedeutsamen Beitrag dazu, die Stressoren im beruflichen Alltag von Sozialpädagog*innen in einer Sonderschule zu identifizieren. Somit zeigt sich die Relevanz durch den Beitrag zu der Gesundheitsförderung in diesem exemplarischen Berufsfeld.

Da sich die Analyse auf Sozialpädagog*innen in einer Sonderschule in der Deutschschweiz bezieht, können die Erkenntnisse aus den Befragungen von Sozialpädagog*innen direkt in die Praxis der gewählten Sonderschule einfließen, indem sie Hinweise auf erforderliche strukturelle Veränderungen geben. Somit kann die Feststellung getroffen werden, dass die geplante Masterthesis praxisorientiert ist und sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil essenzielle Impulse für die Praxis geben kann. Die vorliegende Masterarbeit schafft ebenso eine wichtige Grundlage für weitere Forschungsvorhaben und praxisorientierte Interventionen in diesem Bereich. Konkrete Fragestellungen zu der Problemstellung werden im dritten Kapitel (siehe hierzu Abschnitt 3.1., S. 28) vorgestellt bzw. präsentiert.

1.3. Aufbau der Masterarbeit

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird die sprachliche, alltags- und arbeitsbezogene Bedeutung von Stress gleichwie verschiedene Arten von Stressoren und die Unterteilung in Eustress und Distress umfassend und ausführlich beschrieben. Diese Unterteilung wird aus der Perspektive des transaktionalen Stressmodells kritisch diskutiert. Danach folgen zentrale Stressmodelle mit dem Fokus auf dem transaktionalen Stressmodell, der vertiefend betrachtet und einem umfassenden Vergleich mit anderen Modellen unterzogen wird. Im Anschluss werden unterschiedliche Studien zu Belastungsfaktoren im schulischen bzw. sonderschulischen Arbeitskontext vorgestellt.

Der empirische Teil der vorliegenden Masterarbeit beginnt mit der Beschreibung der Hauptforschungsfrage und den beiden Subforschungsfragen, wobei die spezifische Fokussierung der Forschungsfrage begründet wird. Danach folgt die Beschreibung und Begründung des Forschungsprozesses, der Stichprobenauswahl und der Datenerhebung. In den nachfolgenden Abschnitten werden alle Interviews analysiert und die Ergebnisse systematisch dargestellt. In einem weiteren Arbeitsschritt werden die Interviews inhaltlich miteinander verglichen, zudem werden übergreifende Muster identifiziert. Anschliessend erfolgt eine Synthese der gesammelten Daten und des transaktionalen Stressmodells, sowie der Vergleich der Ergebnisse mit den – im Theorieteil vorgestellten – Studien. Zum Abschluss werden praxisbezogene Handlungsempfehlungen für die Sonderschule formuliert. Die vorliegende Ausarbeitung wird mit einer kritischen Diskussion diverser Aspekte und der Conclusio fachlich abgerundet.

2. Theoretischer Teil und Stand der Forschung

In den nachfolgenden Abschnitten werden zentrale theoretische Grundlagen und Studien dargestellt. Somit werden die Einbettung und Relevanz der vorliegenden Untersuchung verdeutlicht. Im Zentrum steht das Stressmodell nach Lazarus und Folkman. Die theoretische Grundlage dient als Bezugsrahmen für die Analyse der empirischen Ergebnisse der qualitativen Forschung, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchgeführt wird.

2.1. Stressdefinition

Die konkrete Definition des Begriffs "Stress" hat eine lange sprachliche und wissenschaftliche Entwicklung durchgelaufen. Erstmals fand der Begriff im Mittelenglischen zu Beginn des 14. Jahrhunderts Verwendung, um "Härte" und "Druck" zu bezeichnen (Tafet, 2024, S. 4). Im Altfranzösischen wird "estresse" mit den Begriffen "eng" und "Unterdrückung" assoziiert, dies wurde wiederum von dem lateinischen Begriff "strictus" abgeleitet, der übersetzt "straff gezogen" bedeutet (ebd.). Im 15. Jahrhundert wurden diese Begriffe erstmals angewendet, um die Auswirkungen einer physischen Kraft auf ein materielles Objekt zu bezeichnen (ebd.). Zu einem späteren Zeitpunkt fand der Begriff auch in der Mechanik Verwendung, um im 19. Jahrhundert eine abstrakte Kraft zu beschreiben (ebd.). Selye hat den Begriff "Stress" aus dem Fachgebiet der Physik übernommen, um die Auswirkungen von Umweltreizen auf das Individuum zu beschreiben (ebd.). Er hat diesen Begriff – als ein bedeutungsvolles Konzept – in die Medizin, Psychologie und Psychosomatik eingeführt (Selye, 1976, 1978; zit. in Tafet, 2024, S. 4). Somit kann konstatiert werden, dass Selye die Entwicklung des modernen Stressbegriffs geprägt hat.

Hemming (2015) beschreibt die alltagssprachliche Bedeutung von Stress als eine Vielfalt von Aufgaben, die es zu bewältigen gilt, während dafür nur ein begrenzter Zeitraum zur Verfügung steht (S. 76). Der Begriff "Stress" ist in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einem Modewort geworden (Thompson & Cooper, 2001, zit. in Hemming, 2015, S. 76). Die gesamte Stressforschung repräsentiert ein breites und schwer überschaubares Feld, aus dem viele diverse Definitionen und Theorieansätze entstanden sind. Einige Forscher*innen bezeichnen den Begriff "Stress" als entbehrlich, da der Gegenstandsbereich nicht genug präzise und konkret ist (Hemming, 2015, S. 76). Für Lazarus stellt Stress eine allgemeine Kategorie dar, die sämtliche Geschehnisse beschreibt, die durch äussere oder innere Anreize die Anpassungsfähigkeit des Individuums fordern (Lazarus, 1981, zit. in Hemming, 2015, S. 76). Myers und DeWall (2023) beschreiben Stress als einen Prozess, durch den die Menschen Herausforderungen aus der Umwelt bewerten und bewältigen (S. 537). Sie betonen ebenfalls, dass Stress ein allgemeiner Begriff ist und im Alltag häufig umgangssprachlich verwendet wird (ebd.).

In seinem Werk über Stress und Arbeitsbelastung macht Bak (2024) ebenfalls auf die erhebliche Breite der Forschungen und Konzepte zum Thema Stress aufmerksam (S. 78). Er hält fest, dass Stress eine Reaktion auf belastende Einwirkungen aus der Aussenwelt ist, die den Körper, das psychische System (Motivation, Kognition und Emotion) und zwischenmenschliche wie auch soziale Bereiche beeinflusst (Hobfoll, 1988, zit. in Bak, 2024, S. 78). Der Einfluss von Stress wird im Alltagsleben gleichwie in der Wissenschaft oftmals als etwas Negatives und Bedrohliches verstanden (Kals et al., 2023, S. 21). Die sog. Stressoren können auf den Menschen sowohl positive als auch negative Auswirkungen zeigen. Myers und DeWall (2023) betonen, dass Stress Menschen bisweilen auch motivieren kann, die alltäglichen Herausforderungen zu bewältigen (S. 537). Als Beispiele nennen sie Personen, die Krebserkrankungen überwunden haben oder den Verlust eines Arbeitsplatzes erfolgreich bewältigt haben. Manche Personen entwickeln nach derartigen Ereignissen eine stärkere Resilienz (ebd.).

Die nachfolgende Definition eignet sich als eine allgemeine Erklärung für den Begriff "Stress": "Prozess, durch den wir bestimmte Ereignisse (Stressoren) wahrnehmen und darauf reagieren. Stressoren können als Bedrohung oder als Herausforderung bewertet werden" (Myers & DeWall, 2023, S. 537).

Wie bereits dargelegt, ist aufgrund der Breite des Forschungsfelds zum Thema "Stress" für die vorliegende Masterarbeit die Fokussierung auf ein bestimmtes Konzept erforderlich. Das ausgewählte Stressmodell nach Lazarus und Folkman wird in Abschnitt 2.5. (siehe hierzu Abschnitt 2.5., S. 12) detailliert erläutert. Im nachfolgenden Abschnitt wird die Definitionen bzw. die Bedeutung von Stressoren in der Stressforschung umfassend und ausführlich dargestellt.

2.2. Stressoren

Alle Reize, die bei Menschen adaptive oder maladaptive Reaktionen auslösen können, stellen Stressoren dar (Tafet, 2024, S. 5). Lt. den verschiedenen Autor*innen können Stressoren in diverse, überlappende Kategorien eingeordnet werden wie bspw.: psychische, physische, psychosoziale, positive, negative, akute, chronische, bioökologische etc. (ebd.). Stressoren werden grds. in jene Faktoren eingeteilt, die aus natürlichen Quellen oder physischen Kräften stammen (bioökologische Stressoren) und in jene, die sich durch Interaktionen innerhalb einer sozialen Umgebung entwickeln (psychosoziale Stressoren) (Tafet, 2024, S. 6). Bioökologische Stressoren sind oftmals unvorhersehbar und nicht kontrollierbar. Sie umfassen Naturkatastrophen und kataklysmische Geschehnisse, die unerwartet auftreten und akuten langanhaltenden Stress auslösen können (ebd.). Beispiele hierfür sind Erdbeben, Brände oder Tsunamis. Andere Ereignisse, die auch einen natürlichen Ursprung haben und Stress verursachen können, sind bspw. Klimaveränderungen, Schneestürme oder rasche Temperaturveränderungen (ebd.). Andererseits stellen psychosoziale Stressoren eine grosse Gruppe von Einflüssen dar, die mit diversen persönlichen Umständen und allen Interaktionen innerhalb einer

sozialen und kulturellen Umgebung in Beziehung gebracht werden können (Tafet, 2024, S. 7). Tafet (2024) unterteilt psychosoziale Stressoren in zwei Gruppen: belastende Lebensereignisse und chronische Stressbedingungen (S. 7). Belastende Lebensereignisse stellen alle persönlichen Ereignisse dar, die mit belastenden Veränderungen im Leben in Verbindung stehen und die sowohl negativ als auch positiv erlebt werden können. Beispiele für derartige Ereignisse sind z.B. Heirat, Scheidung, Pensionierung oder Umzug (ebd.). Die Folgen dieser Stressoren hängen auch von der subjektiven emotionalen und kognitiven Verarbeitung dieser Stressoren ab. Mit chronischen Stressbedingungen sind kontinuierliche alltägliche Ärgernisse gemeint, wie bspw. Mobbing am Arbeitsplatz oder anhaltende häusliche Konflikte (ebd.). Die Kategorie chronischer Stressbedingungen ist sehr breit gefasst und schliesst auch konstante Bedrohungen wie Krieg oder Terrorismus ein. Die Folgen, die durch chronische Stressbedingungen verursacht werden, unterscheiden sich durch ihre Intensität und Dauer (ebd.).

Lt. McGrath sind drei Faktoren für das Entstehen von Stress ursächlich: materiell-technisches Umfeld (bspw. Zeitdruck und Lärm), soziale Einflüsse (bspw. Konflikte mit Arbeitskolleg*innen) und persönliche Faktoren (bspw. traumatische Erfahrungen) (McGrath, 1981, zit. in Bak, 2024, S. 78). Eine weitere Kategorisierung von Stressoren ist, dass sie physikalischer (bspw. Kälte), chemischer (bspw. Vergiftung) oder psychosozialer (bspw. Konflikt in der Familie) Natur sein können (Haun et al., 2011, zit. in Meyer-Tischler & Faltermeier, 2024, S. 6).

Myers und DeWall (2023) beschreiben drei Stressoren auf die sich die Forschung in besonderer Weise konzentriert hat: Katastrophen, einschneidende Veränderungen im Leben und Ärger im Alltag (S. 537). Wie bereits dargelegt, können Katastrophen in die Gruppe der bioökologischen Stressoren eingeordnet werden. Nach Katastrophen – wie bspw. Erdbeben – können langanhaltende und schwere gesundheitliche Folgen entstehen (Myers & DeWall, 2023, S. 538). Als Beispiel hierfür ist der Hurrikan Katrina in New Orleans zu nennen. Nach dieser Naturkatastrophe stieg die Suizidrate in New Orleans um das Dreifache an (Saulny, 2006, zit. in Myers & DeWall, 2023, S. 538). Einschneidende Veränderungen im Leben können in die Kategorie belastender Lebensereignisse eingeordnet werden. Eine finnische Studie, die sich mit der Stressbelastung von 96.000 Witwen und Witwern befasste, bestätigte das Phänomen, dass sich die Gesundheit von den untersuchten Personen nach dem Tod ihrer Partnerin bzw. ihres Partners in erheblicher Weise verschlechterte (Kaprio et al., 1987; zit. in Myers & DeWall, 2023, S. 539). Das Mortalitätsrisiko von den Witwen und Witwern verdoppelte sich in der Woche nach dem Tod des Partners (ebd.). Der dritte Stressor, auf den sich die Forschung in besonderer Weise konzentriert hat, ist der Ärger im Alltag. Ärger im Alltag kann allgemein als ein psychosozialer Stressor bezeichnet werden. Beispiele für täglichen oder sozialen Stress sind bspw.

wenn eine Person das Gefühl hat, dass andere Personen, denen sie oft begegnet, sie nicht mögen oder ihre Fähigkeiten anzweifeln (Myers & DeWall, 2023, S. 539).

Im beruflichen Umfeld lassen sich die folgenden Stressoren feststellen bzw. identifizieren: Zeitdruck, hohe Anforderungen, fehlende Anerkennung, Informationsmangel, Angst vor negativen Sanktionen, fehlende Berufserfahrung, Betriebsklima etc. (Richter & Hacker, 1998; zit. in Bak, 2024, S. 78). In Abbildung 1 stellt Peter (2023) die Wechselwirkungen zwischen arbeitsbedingten Stressoren, Stressreaktionen, Langzeitkonsequenzen und individuellen Charakteristiken auf folgende Weise dar (S. 81):

Modell "causes and consequences of work-related stress" von Kompier und Marcelissen (1990), adaptiert von Leka und Jain (2010)

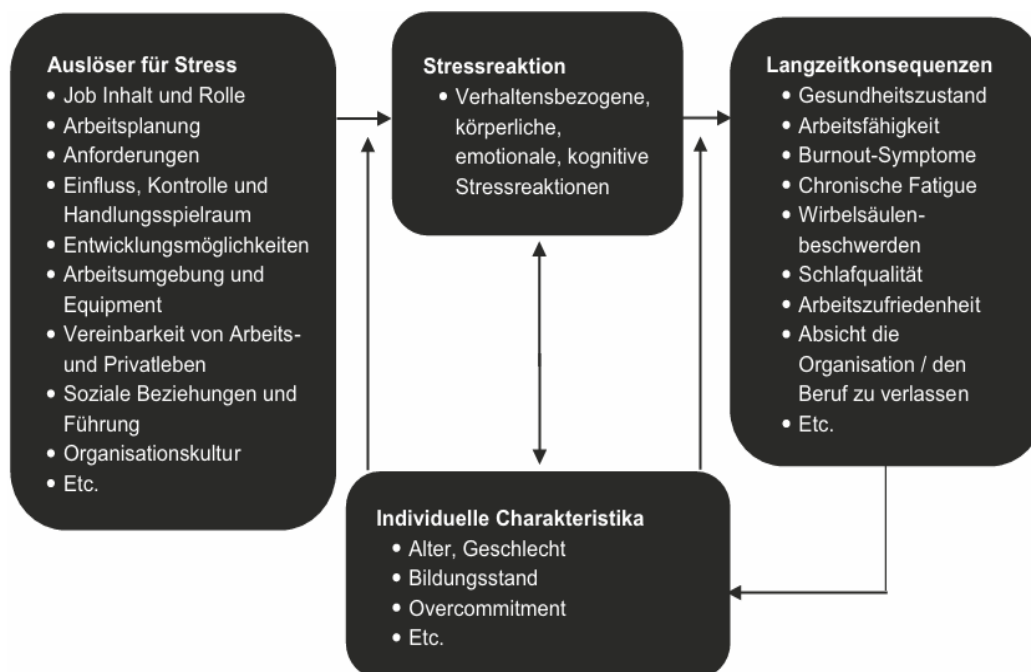


Abbildung 1: Modell "causes and consequences of work-related stress" von Kompier und Marcelissen (1990), adaptiert von Leka und Jain (2010). (Quelle: Peter, 2023, S. 81)

Wie von Meyer-Tischler und Faltermeier (2024) festgehalten, verbringen Menschen die meiste Zeit ihres Lebens bei der Arbeit (S. 7). Aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung mit den Stressbelastungen am Arbeitsplatz ein äusserst wichtiges Thema. Der aktuell rasante Wandel in der Arbeitswelt, den die künstliche Intelligenz, Globalisierung und wachsende Kommunikationstechnologien mit sich bringt, stellt eine grosse Quelle für weitere Stressoren im Arbeitsalltag dar (ebd.). Wie bereits ausführlich dargelegt, werden Stress und Stressoren allgemein oftmals negativ konnotiert. Stress bedeutet nicht unbedingt etwas Negatives oder Belastendes. Im nachfolgenden Abschnitt wird der Unterschied zwischen negativem und positivem Stress umfassend und ausführlich erläutert.

2.3. Eustress und Distress

Die Stressoren, die bei Menschen Stressreaktionen auslösen, sind unterschiedlicher Natur. Auch die Reaktionen auf unterschiedliche Stressoren sind individuell. Selye stellte aufgrund diverser Beobachtungen an Menschen fest, dass trotz dieser Vielfalt von Stressoren und Stressreaktionen, Stress bei Menschen gleiche körperliche Veränderungen auslöst (Kaluza, 2023, S. 23). Sendera und Sendera (2023) beschreiben, dass positiver Stress (Eustress) die Lernfähigkeit und Konzentration fördert, während negativer Stress (Disstress) gesundheitsschädigende Auswirkungen auf den Körper zeigen kann und das Alarmsystem des Körpers aktiviert (S. 50). Disstress bedeutet eine starke Belastung, die mit negativen emotionalen Zuständen – wie bspw. Angst oder Wut – in Verbindung gebracht wird. Eustress führt hingegen zu positiven, aufbauenden Gefühlen wie bspw. Zufriedenheit oder Motivation (Krohne, 2024, S. 9). Tafet (2024) beschreibt, dass das Präfix "eu" bei "Eustress" aus der griechischen Sprache stammt und bezeichnet, dass etwas gut ist (S. 12). Weiters betont er, dass Eustress mit Erlebnissen, die objektiv positiv wahrgenommen werden, in Beziehung gebracht wird, obwohl die subjektive Wahrnehmung für die positive Interpretation des Ereignisses von entscheidender Bedeutung ist (ebd.). Tafet (2024) hält zudem auch fest, dass sich am anderen Ende des Stress-Spektrums negativer Stress bzw. Distress befindet (S. 13). Er macht somit darauf aufmerksam, dass es sich bei den Stressarten um eine breite und vielfältige Palette handelt.

Kaluza (2023) unterstreicht die Unterteilung in Eustress und Distress (S. 41). Er betont, dass die durch Stress ausgelöste Reaktion des Körpers an sich nicht gleich gesundheitsschädlich ist (ebd.). Ganz im Gegenteil, eine durch Stress verursachte Aktivierung des Körpers, die immer wieder durch Phasen der Entspannung abgelöst wird, stellt ein positives Zeichen der Aktivität des Organismus dar (ebd.). Ein Beispiel dieser Wechselwirkung zwischen Anspannung und Entspannung ist bspw. die Herzmuskeltätigkeit mit dem "Wechsel von Systole und Diastole" (Kaluza, 2023, S. 41). "Physische Aktivierung als Ausdruck der Lebendigkeit wird subjektiv als angenehm und lustvoll erlebt und wirkt leistungssteigernd und -motivierend" (Kaluza, 2023, S. 41). Diese Wechselwirkung bzw. physische Aktivierung ist lt. Selye positiver Stress (ebd.). Festzustellen ist, dass sich durch kurzfristige, aktivierende Stresssituationen kein Gesundheitsrisiko ergibt. Gesundheitsschädliche Auswirkungen durch Stress entstehen lt. Kaluza (2023) durch die folgenden Aspekte: bereitgestellte körperliche Energie, die nicht verbraucht wird, fehlende Zeit für Entspannung und langanhaltende Anspannung (S. 41-43).

Die Unterteilung von Stress in Distress und Eustress wurde im Rahmen des transaktionalen Stressmodells von Lazarus und Folkman kritisch bzw. kontrovers diskutiert (Krohne, 2024, S. 9). Nach dem transaktionalen Stressmodell kann Stress nicht in die beiden einfachen Kategorien "positiv" und "negativ" eingeteilt werden (ebd.). Lt. dem Modell von Lazarus und Folkman hängt die Einordnungen

von Stressoren von komplexen Bewertungsprozessen des Individuums ab. Lt. diesem Modell werden Stressoren eher nach Herausforderung (*challenge*) oder Bedrohung (*threat*) eingeordnet (Krohne, 2024, S. 9). Zudem wird bei dem transaktionalen Stressmodell in Bezug auf die Stressbewertung nicht grds. von zwei gegensätzlichen und voneinander unabhängigen Prozessen ausgegangen (gut oder schlecht), sondern auch von einer möglichen Mischform (Krohne, 2024, S. 9-10). Ein Beispiel hierfür ist eine berufliche Beförderung, durch die entweder Druck oder Freude ausgelöst werden kann (ebd.). In dieser Situation ist es möglich, beide Stressarten gleichzeitig zu empfinden – einerseits Druck und andererseits Freude. Im Zentrum des Stressmodells nach Lazarus und Folkman steht die grundlegende Behauptung, dass Stress durch einen individuellen Bewertungsprozess entsteht.

2.4. Stressmodelle

Neben dem zentralen Modell nach Lazarus und Folkman werden in den nachfolgenden Abschnitten zusätzlich noch vier weitere bekannte Stressmodelle kurz präsentiert, um einen umfassenden und detaillierten Vergleich zu ermöglichen. Aufgrund der begrenzten Zeichenanzahl der vorliegenden Ausarbeitung wurde die Auswahl auf vier weitere Modelle beschränkt. In Abschnitt 2.5. (siehe hierzu Abschnitt 2.5., S. 12) wird das – für die vorliegende Masterarbeit – grundlegende Stressmodell vorgestellt und dessen Auswahl begründet.

2.4.1. Anforderungs-Kontroll-Modell

Das Anforderungs-Kontroll-Modell nach Karasek und Theorell gründet auf dem Zusammenspiel zwischen den Arbeitsanforderungen und dem erhaltenen Handlungsspielraum im Arbeitsalltag (Peter, 2023, S. 79). Beide Faktoren können entweder höher oder geringer ausgeprägt sein. Karasek geht von einer passiven Arbeit aus, wenn die Anforderungen und der Handlungsspielraum niedrig sind (ebd.). Wenn die Anforderungen und der Handlungsspielraum hingegen hoch sind, beschreibt er dies als einen aktiven Beruf (ebd.). Wenn die Anforderungen hoch ausgeprägt sind und der Handlungsspielraum nicht gewährleistet ist, kann dies einen negativen Einfluss auf das Stresserleben bei der Arbeit ausüben (ebd.). "Sind Mitarbeitende dieser Kombination über einen längeren Zeitraum ausgesetzt, kann sich dies negativ auf ihre Gesundheit und Arbeitszufriedenheit niederschlagen" (Karasek, 1979, zit. in Peter, 2023, S. 79). Peter (2023) hat das Anforderungs-Kontroll-Modell folgendermassen dargestellt (S. 80):

Anforderungs-Kontroll-Modell von Karasek (1979)

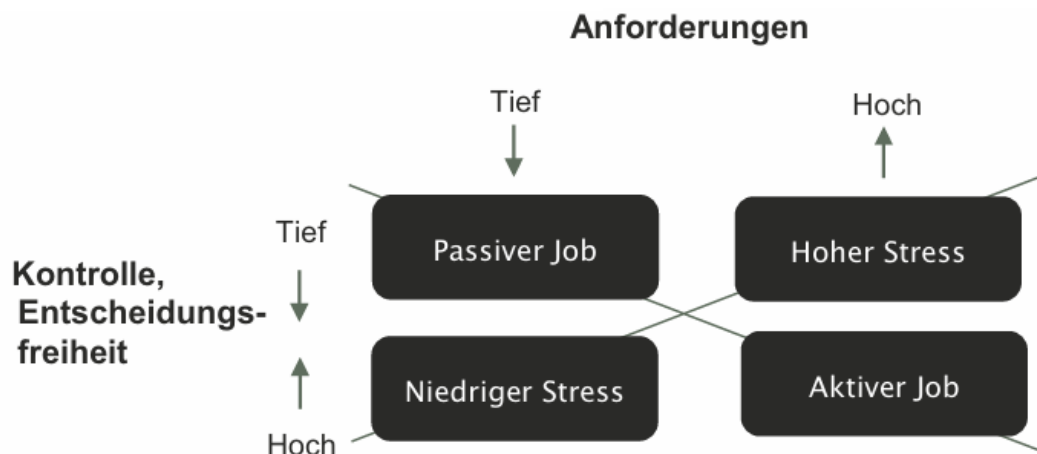


Abbildung 2: Anforderungs-Kontroll-Modell von Karasek (1979). (Quelle: Peter, 2023, S. 80)

Studien zu der Validierung des Anforderungs-Kontroll-Modells demonstrieren, dass beide Komponenten (d.h. Anforderungen und Entscheidungsfreiheit) – auf die Bezug genommen wird – von erheblicher Bedeutung bei der Stressbelastung sind. Andererseits deuten sie darauf hin, dass das Modell nicht die Komplexität der Wechselwirkungen zwischen individuellen, situativen und anderen Faktoren berücksichtigt (De Lange et al., 2003; zit. in Bak, 2024, S. 82). Das Anforderungs-Kontroll-Modell fokussiert sich auf arbeitsbezogene Stressoren und nimmt keinerlei Bezug auf die subjektive Bewertung von Stress.

2.4.2. Anforderungs-Ressourcen-Modell

Das Anforderungs-Ressourcen-Modell stellt eine Erweiterung des Anforderungs-Kontroll-Modells dar. Das Modell basiert auf der Erklärung, wann sich die Wechselwirkungen zwischen Arbeitsanforderungen und -ressourcen bei der Arbeit positiv und wann negativ auswirken (Bak, 2024, S. 83). Beispiele für Belastungen in Bezug auf Arbeitsanforderungen bei diesem Modell sind: inhaltliche Vorgaben und Zeitdruck (psychische Belastung) und Lärm oder Schmutz am Arbeitsplatz (physische Belastungen) (ebd.). Andererseits werden Arbeitsressourcen als unterstützende Bedingungen bei der Arbeit betrachtet und können von der Organisation, dem sozialen Umfeld, der Person selbst oder aus der konkreten Aufgabe kommen (ebd.). "Es wird nun angenommen, dass hohe oder schlecht gestaltete Arbeitsanforderungen langfristig zu Erschöpfung führen, weil individuelle physische und psychische Ressourcen aufgebraucht werden, wenn es keine Erholungsmöglichkeiten gibt" (Bak, 2024, S. 83). Andererseits führt ein Mangel an Arbeitsressourcen zu einem Scheitern in Bezug auf das Erreichen von Zielen, dies kann Frustration, Distanzierung und Zynismus auslösen, während ausreichende Ressourcen das Engagement fördern können (ebd.). Das Anforderungs-Ressourcen-Modell betrachtet psychologische gleichwie organisatorische Faktoren von Stress und deren Wechselwirkungen.

2.4.3. Kybernetisches Stressmodell

Das kybernetische Stressmodell nach Edwards basiert auf der Annahme, dass Menschen ihren aktuellen Lebenszustand mit ihren persönlichen Zielen, Vorstellungen, Wünschen und Werten vergleichen (Reif et al., 2018, S. 47). Das Wohlbefinden und die Stressempfindlichkeit einer Person sind somit von der Diskrepanz zwischen dem aktuellen Zustand und den Wunschvorstellungen der Person abhängig (ebd.). Nach dem Ausmass dieser Diskrepanz kann das Wohlbefinden positiv oder negativ beeinflusst werden. Um die Diskrepanz zu minimieren, können Bewältigungsstrategien zur Anwendung gelangen, womit entweder die Umwelt oder die eigenen Zielsetzungen eine Veränderung erfahren (ebd.). In diesem Kontext bedeutet Stress eine Diskrepanz zwischen dem Ist-Zustand und Wunschzustand eines Menschen, wobei es bedeutsam ist, dass der wahrgenommene Unterschied für die Person von signifikanter Bedeutung ist (ebd.).

2.4.4. Die Theorie der Ressourcenhaltung

"Hobfoll definiert Stress als Reaktion auf die Umwelt, in der der Verlust von Ressourcen droht, der tatsächliche Verlust von Ressourcen eintritt oder der adäquate Zugewinn von Ressourcen nach einer Ressourceninvestition versagt bleibt" (Rusch, 2019, S. 19). Lt. Hobfoll lässt sich Stress als Phänomen nur durch Ressourcen als wichtige Faktoren verstehen (Rusch, 2019, S. 19). Er gliedert die menschlichen Ressourcen in die nachfolgenden Unterkategorien: Objektressourcen (bspw. Kleidung), personale Ressourcen (bspw. soziale Kompetenz), Bedingungsressourcen (bspw. Familienstand) und Energieressourcen (bspw. Geld) (ebd.). Ressourcenverluste sind bedeutungsvoller und schwerwiegender als Ressourcengewinne (Hemming, 2015, S. 81). Da Ressourcengewinne künftige Verluste verhindern können, streben die Menschen stets nach Ressourceninvestierung (ebd.). Aus diesen beiden Prinzipien entwickelt Hobfoll die Gewinn- und Verlustspirale (ebd.). Er beschreibt, dass Personen mit vielen Ressourcen leichter mit Stressoren umgehen als Personen, die lediglich über einen kleinen Ressourcenpool verfügen (Rusch, 2019, S. 19). Dieses Modell konzentriert sich lediglich auf die Ressourcen und ist methodisch effizient und empirisch leicht zu überprüfen (Hemming, 2015, S. 82).

2.5. Das transaktionale Stressmodell

2.5.1. Begründung der Auswahl

Den theoretischen Rahmen für die vorliegende Masterarbeit bildet die Theorie der Stressbewältigung von Lazarus und Folkman. Das Stressmodell von Lazarus und Folkman eignet sich in besonderer Weise für die Beantwortung der Forschungsfrage, da es die zentralen bzw. wesentlichen Aspekte der geplanten Untersuchung berücksichtigt. Das Modell analysiert eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt. Im Rahmen dieser Ausarbeitung ist eine Untersuchung der Belastungsfaktoren im Arbeitsumfeld einer Sonderschule vorgesehen. Das Modell von Lazarus und Folkman lässt sich für diese Analyse gut verwenden, da es eine fundierte Grundlage sowohl für die Untersuchung der äusseren Bedingungen als auch für die inneren Bewertungen der Mitarbeiter*innen der Sonderschule bietet. Der innere Verarbeitungsprozess von Sozialpädagog*innen ist besonders interessant, da sie oftmals mit emotionalen Anforderungen im Alltag konfrontiert sind, wobei die individuelle Belastung von der persönlichen emotionalen Intelligenz und der Resilienz in erheblicher Weise beeinflusst wird. Ein weiteres Kernelement sind die Copingstrategien (problemorientiert, emotionsorientiert oder bewertungsorientiert). Diese Differenzierung ist insb. für die Inhaltsanalyse nach Mayring hilfreich, um die Bewältigungsstrategien der befragten Personen zu kategorisieren und zu analysieren.

Bzgl. des Forschungsziels, die Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien im beruflichen Alltag von Sozialpädagog*innen zu erfassen, stellt das Stressmodell nach Lazarus und Folkman eine theoretisch fundierte und praxisorientierte Grundlage dar.

2.5.2. Zentrale Annahmen

Die ersten Grundgedanken zu der kognitiv-transaktionalen Stresstheorie veröffentlichte Lazarus bereits im Jahr 1966 (Hemming, 2015, S. 79). Eine Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Modells erfolgte im Jahr 1984 gemeinsam mit Folkman (ebd.). Der Emotionsforscher Lazarus traf die Feststellung, dass das menschliche Gehirn einen erheblichen Teil der Informationen unbewusst verarbeitet und dass einige emotionale Reaktionen ohne bewusstes Denken stattfinden (Myers & DeWall, 2023, S. 511). "Aber er merkte an, dass nicht einmal spontan empfundene Emotionen ohne irgendeine Art kognitiver Bewertung der Situation zustande kommen" (Myers & DeWall, 2023, S. 511-512). Die Bewertung von Situationen ist im Stressmodell von Lazarus und Folkman von essenzieller Bedeutung. Lt. Lazarus entstehen negative oder positive Gefühle, wenn wir eine bestimmte Situation als gefährlich oder harmlos bewerten (Myers & DeWall, 2023, S. 512).

In der transaktionalen Stresstheorie wird Stress auf folgende Weise definiert: „[...] jedes Ereignis [...], in dem äussere oder innere Anforderungen (oder beide) die Anpassungsfähigkeit eines Individuums,

eines sozialen Systems, oder eines organischen Systems beanspruchen oder übersteigen" (Lazarus & Launier, 1981; zit. in Hemming, 2015, S. 78). Rusch (2019) beschreibt, dass das transaktionale Stressmodell davon ausgeht, dass nicht die objektiven Merkmale der Stressoren für eine Stressentwicklung bedeutend sind, sondern die subjektive Bewertung der Reize durch das Individuum (S. 66). Das Modell wird als transaktional bezeichnet, weil es sich um eine Wechselwirkung zwischen dem Stressor und der Stressreaktion handelt (Lazarus & Launier, 1981, zit. in Rusch, 2019, S. 66). Somit beschreibt die transaktionale Stresstheorie einen dynamischen Prozess, in dem das Individuum und die Umwelt ständig miteinander interagieren (Hemming, 2015, S. 78). Für das Entstehen von Stress ist die Einschätzung der Person, ob sie die Anforderungen bewältigen kann oder nicht, von entscheidender Bedeutung (Bak, 2024, S. 79). Folkman und seine Kolleg*innen beschreiben, dass die Grundlage für die Stressentwicklung die subjektive Bewertung des Zusammenhangs zwischen den Anforderungen aus der Umwelt und der eigenen Ressourcen darstellt. Stress entwickelt sich sohin, wenn die Anforderungen der Umwelt die eigenen Ressourcen übersteigen (Reif et al., 2018, S. 44). Kals et al. (2023) beschreiben, dass lt. dem transaktionalen Stressmodell der Mensch und die Umwelt nicht voneinander zu trennen sind, sondern sich in einer bedingenden Beziehung befinden (S. 22). Die Stresstheorie von Lazarus und Folkman erklärt, aus welchen Gründen nicht alle Menschen auf Stress gleich reagieren und sich nicht von gleichen Reizen gleichermassen stressen lassen. Stress wird im Kontext des transaktionalen Stressmodells als subjektiv, Stressauslöser werden als kontextgebunden betrachtet (Reichhart & Pusch, 2023, S. 230-231).

2.5.3. Bewertungsprozesse

Die Bewertung einer Situation vollzieht sich gem. dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus und Folkman in drei Prozessen: primäre, sekundäre und tertiäre Bewertung (Rusch, 2019, S. 67). Wie bereits ausführlich dargelegt, gelangten Lazarus und Folkman zur Feststellung, dass die subjektive kognitive Bewertung einer Situation für die Reaktionsart einer Person von entscheidender Bedeutung ist. Diese Annahme unterscheidet sich grds. von anderen Theorien, die davon ausgehen, dass bestimmte Situationen an sich automatisch gleiche Stressreaktionen auslösen (Lazarus & Folkman, 1984; zit. in Drathschmidt, 2022, S. 23). Das Konzept der Bewertung erklärt, dass die ausgelösten Emotionen und Reaktionen von den persönlichen Erwartungen abhängig sind. Motivationsdispositionen, persönliche Ziele, persönliche Werte und allgemeine Überzeugungen sind lt. Lazarus stabile Personenmerkmale, die Einfluss auf die Bewertung einer Stresssituation haben (Krohne, 2024, S. 91-92).

Die Bewertungsarten der kognitiven Bewertungen finden in einer aufeinanderfolgenden Reihe statt (Lazarus, 1966; zit. in Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 560). Sie können auch gleichzeitig oder in umgekehrter Reihenfolge stattfinden. Dementsprechend ergibt sich eine individuelle Reaktion auf eine

Stresssituation (Rusch, 2019, S. 67). Der Ablauf des kognitiven Bewertungsprozesses wird in der nachfolgenden Abbildung visualisiert.

Schematische Darstellung der kognitiven Stresstheorie von Lazarus (1991)

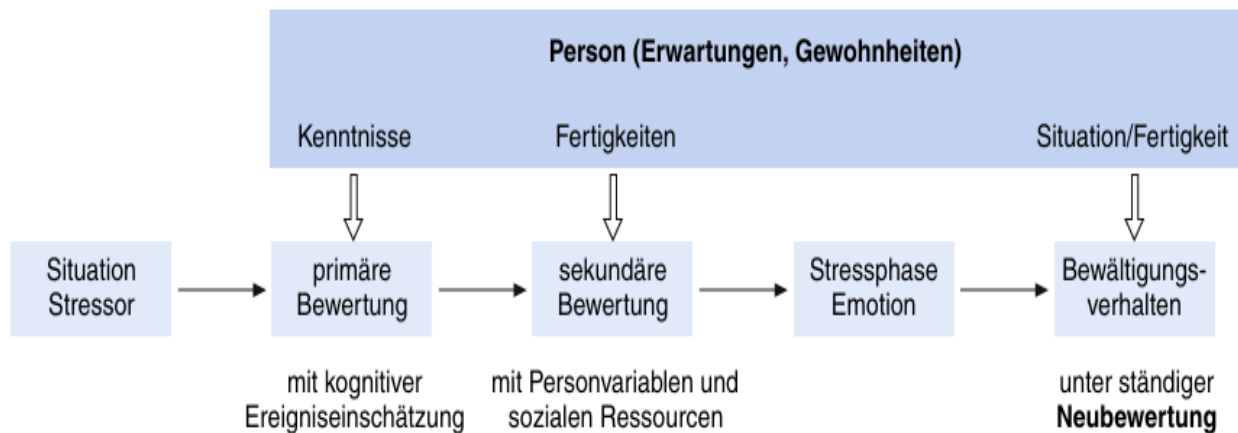


Abbildung 3: Schematische Darstellung der kognitiven Stresstheorie von Lazarus (1991), in der mehrfache kognitive Bewertungsprozesse für den Verlauf der emotionalen Stressbelastung verantwortlich gemacht werden. (Quelle: Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 561)

Primäre Bewertung

Alle drei Bewertungsarten haben unterschiedliche Funktionen und gründen auf vielfältigen Informationsquellen (Krohne, 2024, S. 92). Bei der primären Bewertung (*primary appraisal*) handelt es darum, die Bedeutung des auftretenden Stressors einzuschätzen und zum ersten Mal zu bewerten (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 560). Menschen befinden sich täglich in unterschiedlichen Situationen und ihre Aufmerksamkeit richtet sich danach, auf welche Weise die Situation ihr Wohlbefinden beeinflussen kann (Bak, 2023, S. 39). Bei der ersten Bewertungsart sind grds. drei Bewertungen relevant – es wird eingeschätzt, ob es sich um eine bedeutungslose, günstige oder bedrohliche (d.h. stressbezogene) Situation handelt (Krohne, 2024, S. 92). Die letzte Bewertung kann noch in folgender Weise differenziert werden: Verlust bzw. Schaden, Bedrohung oder Herausforderung (ebd.). Ein Beispiel für einen Verlust oder Schaden wäre ein Autounfall (ebd.). Eine Bedrohung wäre bspw. Kündigung (Existenzängste). Eine Herausforderung stellt eine Stresssituation dar, die mit einem möglichen Erfolg verbunden ist, wie bspw. ein Bewerbungsverfahren für eine attraktive Stelle (ebd.). Bei den Bewertungen sind zudem auch Mischformen möglich. Ein Beispiel für eine Mischform wäre das Ausüben eines Risikosports (Mischform aus Herausforderung und Bedrohung) (ebd.).

Sekundäre Bewertung

Bei der sekundären Bewertung (*secondary appraisal*) geht es um die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Ressourcen, um die Stresssituation zu bewältigen (Rusch, 2019, S. 67). Dabei sind Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen von signifikanter Bedeutung (ebd.). Die sekundäre Bewertung betrifft auch die Einschätzung körperlicher, materieller und sozialer Ressourcen (Becker-Carus & Wendt, 2017, S. 560). Essenzielle Fragen im Rahmen dieser Bewertung sind: *Kann ich das schaffen? Kann ich die erforderliche Leistung erbringen?* (ebd.). "So soll es wesentlich von der Art der Einschätzung der persönlichen Ressourcen abhängen, ob sich jemand in einer Stress-Situation, z. B. bei der Übernahme neuer beruflicher Aufgaben, hauptsächlich bedroht oder herausgefordert fühlt" (Krohne, 2024, S. 92-93). Wenn das Individuum einschätzt, dass es nicht über ausreichende Ressourcen und Kompetenzen verfügt, um die Situation erfolgreich zu bewältigen, folgt negativer Stress und Überforderung (Reichhard & Pusch, 2023, S. 232). Wenn die Stresssituation nicht bewältigt werden kann, besteht die Möglichkeit, dass sich die Reaktion auf dieselbe Situation als gelernte Antworttendenz wiederholt (ebd.). Wenn die Person während der sekundären Bewertung einschätzt, dass die Situation belastend, allerdings handhabbar ist, wird die Situation als Herausforderung statt als Überforderung betrachtet (ebd.). Danach folgt die Phase der Neubewertung (ebd.). Die beiden Einschätzungsarten der sekundären Bewertung lassen sich folgendermassen darstellen:

Transaktionales Stressmodell von Lazarus (vereinfachte Darstellung)

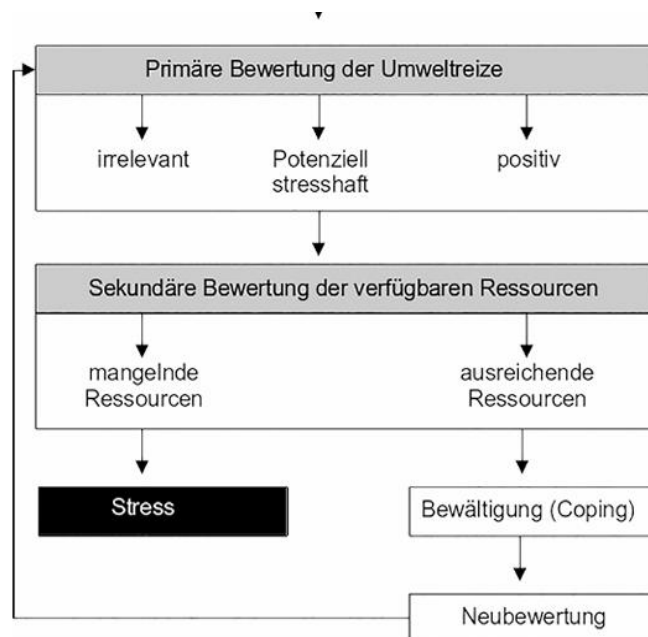


Abbildung 4: Transaktionales Stressmodell von Lazarus (vereinfachte Darstellung). (Quelle: Bak, 2023, S. 40)

Zu den Ressourcen, über die eine Person verfügen kann, zählt alles, was der Person helfen kann, eine Stresssituation zu bewältigen und negative Folgen zu minimieren. Es gibt innere und äussere Ressourcen. Äussere Ressourcen beziehen sich auf die Umwelt, innere Ressourcen auf die Person selbst. Kugler et al. (2024, S. 154) haben eine Übersicht verschiedener äusserer und innerer Ressourcen im Arbeitskontext erstellt:

Auswahl verschiedener Ressourcen aus der organisationspsychologischen Forschung

Innere Ressourcen	Äußere Ressourcen
<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitseigenschaften: Extraversion, Emotionale Stabilität (niedriger Neurotizismus) • Persönliche Merkmale: Hoffnung, Optimismus, Selbstwirksamkeit(süberzeugung), Resilienz • Einstellungen/Zustände: intrinsische Motivation, Regulatorischer Focus (Präventions- und Promotionsfokus) • Werteorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit: Wertschätzung, Feedback, Möglichkeiten für persönliche/professionelle Entwicklung, Einbezug in Entscheidungsprozessen • Aufgaben: Autonomie, Variabilität, Zielklarheit, Möglichkeit die eigenen Fähigkeiten einzusetzen • Team: Zusammenhalt, Harmonie, Unterstützung • Führung: Beziehungsqualität, Unterstützung, Vertrauen in das Management • Organisation: Prozedurale Fairness , Strategisches Vorgehen, Finanzielle Belohnungen

Abbildung 5: Auswahl verschiedener Ressourcen aus der organisationspsychologischen Forschung. (Quelle: Kugler et al., 2024, S. 154)

Lazarus geht davon aus, dass bestimmte Komponenten der primären und sekundären Bewertung in unterschiedlichen Kombinationen auftreten und so die persönlichen Emotionen hervortreten lassen (Krohne, 2024, S. 93). Im Rahmen der primären Bewertung sind die Komponenten "Zielrelevanz, Zielkongruenz und Art der Ich-Involviertheit, für die Sekundärbewertung Verantwortungszuschreibung, Bewältigungspotenzial und Zukunftserwartung" bedeutsam (Krohne, 2024, S. 93). Die Zielrelevanz bezieht sich auf die Relevanz des Ereignisses für die persönlichen Zielsetzungen (Laux & Weber, 1993; zit. in Krohne, 2024, S. 93). Es muss eine gewisse Relevanz bestehen, damit Emotionen ausgelöst werden (Krohne, 2024, S. 93). Zielkongruenz zeigt, auf welche Weise die Auseinandersetzung mit einer Stresssituation mit den eigenen Zielen übereinstimmt (ebd.). Wenn der Situationsverlauf nicht mit den persönlichen Zielsetzungen übereinstimmt, werden negative Emotionen ausgelöst (Krohne, 2024, S. 94). Die Art der Ich-Involviertheit zeigt, inwieweit eine Person von dem Situationsverlauf betroffen ist (ebd.). Zu der persönlichen Betroffenheit zählen die folgenden Aspekte: existentielle Komponente, moralische Werte und Ich-Idealvorstellungen (ebd.).

Emotionen im Stressmodell

Seine Theorie betrachtet Lazarus als ein umfassendes Modell über Emotionen, das auf der primären und sekundären Bewertung basiert (Lazarus, 1991; zit. in Krohne, 2024, S. 93). Emotionen (bspw. Wut oder Angst) entstehen durch spezifische Muster dieser Bewertungsprozesse (Krohne, 2024, S. 93). Wenn ein Individuum mit einer Stresssituation konfrontiert ist, differenziert Lazarus bei den Bewertungsprozessen zwischen zwei kognitiven Komponenten: Wissen (vorhandene Kenntnisse über die Situation) und Bewertung (persönliche Bedeutung, die der Situation zugeschrieben wird) (ebd.). Das Wissen stellt die Basis für die erste Bewertung dar, führt allerdings nicht direkt zu der Emotionsauslösung (ebd.). Alle Kenntnisse, die ein Mensch in Bezug auf die generellen oder spezifischen Abläufe von unterschiedlichen Situationen besitzt, bilden das Fundament für den Bewertungsprozess (ebd.). Die Emotionen werden erst ausgelöst, wenn aufgrund dieses Wissens eine bestimmte Bewertung in Bezug auf die Bedeutung der Situation für das eigene Wohlbefinden getroffen wird (ebd.).

Lt. Lazarus gibt es rd. fünfzehn Basisemotionen, die durch Bewertungsprozesse ausgelöst werden können (Krohne, 2024, S. 94). Die verschiedenen Bewertungsmuster bezeichnet Lazarus als "*zentrale Beziehungsthemen*" (ebd.). Für die Emotion Angst ist bspw. folgendes Beziehungsmuster relevant: Konfrontation mit existenzieller Bedrohung und Unsicherheit (ebd.). Daraus entwickelt sich, aufgrund der obig beschriebenen Komponenten der primären und sekundären Bewertung, ein spezifisches Bewertungsmuster. Die eingeschätzte Zielrelevanz zeigt, ob die Situation auf eine Art und Weise bedeutsam ist (ebd.). Der Aspekt der existenziellen Bedrohung verstärkt im Kontext der Ich-Involviertheit die Angst (ebd.). Bei der sekundären Bewertung herrscht somit bzgl. des Bewältigungspotenzials und der Zukunftserwartung Unsicherheit (ebd.).

Tertiäre Bewertung

Die tertiäre Bewertung ergibt sich aus der primären und sekundären Bewertung. Hierbei handelt es sich um eine Bewertungs- und Bewältigungsstrategie, die im Verlauf dieses Prozesses einer Neubewertung (*reappraisal*) entspricht (Rusch, 2019, 67). Reichhard und Pusch (2023) beschreiben die tertiäre Bewertung auf folgende Weise:

In einer Phase der Neubewertung kann der Stressor in einem anderen Licht betrachtet (Reframing) oder relativiert werden („Wie wichtig ist es wirklich?“) sowie die automatisch abgelaufene Stressreaktion dahingehend untersucht werden, wie für die Zukunft, im Falle einer Wiederholung, ein besserer Umgang gefunden werden kann (Aufbau von Bewältigungsstrategien). (S. 232)

Durch eine bewusste und erfolgreiche Neubewertung können sich unbewusste Bewertungsmuster und dysfunktionale Stressreaktionen verändern. Das Erlernen von funktionalen Stressverarbeitungsmethoden führt zur Resilienz-Förderung (Reichhard & Pusch, 2023, S. 240). Es kann die Feststellung getroffen werden, dass diese sog. "Neubewertung" auch ohne aktives Handeln stattfinden kann bzw. indem eine Stresssituation gedanklich umgedeutet oder ausgeblendet wird (Krohne, 2024, S. 93)

2.5.4. Bewältigungsstrategien

Neben dem Bewertungsprozess ist im transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und Folkman die Bewältigung (Coping) von zentraler bzw. wesentlicher Bedeutung. Bei der Theorie von Lazarus beziehen sich Bewältigungshandlungen nicht nur auf Stress- und Angstsituationen, sondern auch auf andere Emotionen wie bspw. Wut oder Schuldgefühle (Krohne, 2024, S. 94). "Gemeint sind damit Handlungen, die sich unter problematischen und insbesondere neuartigen Bedingungen vollziehen" (Krohne, 2024, S. 94). Mit Bewältigungsstrategien sind Handlungen gemeint, die in Stresssituationen eine Aufgabenreihe erfüllen sollen (Cohen & Lazarus, 1979; zit. in Krohne, 2024, S. 94). Grds. gibt es zwei Hauptarten der Bewältigung: problemorientiertes und emotionsorientiertes Coping (Rusch, 2019, S. 67). Lt. Lazarus ist Coping (Bewältigung) ein essenzieller Bestandteil des emotionalen Lebens (ebd.). Neben dem problemorientierten und emotionsorientierten Coping ist die Neubewertung einerseits ein Teil des Bewertungsprozesses und andererseits auch eine Copingstrategie (Goddemeier, 2022). Sie ermöglicht, die belastende Situation als eine Herausforderung zu betrachten (ebd.).

Problemorientiertes Coping

Aufgrund des problemorientierten Copings fokussiert sich eine Person auf die Beseitigung und Minderung des eigentlichen Problems (Hemming, 2015, S. 79). Das problemorientierte Coping geschieht, indem eine Anforderung oder Situation mithilfe anderer Möglichkeiten oder Ressourcen unmittelbar bewältigt wird (Schüler-Lubienetzki & Lubienetzki, 2020, S. 84). Das Ziel ist somit die Beeinflussung der Stresssituation und der Anforderungen (Rusch, 2019, S. 67). Problemorientiertes Coping kann auf zwei Arten – d.h. aktiv oder passiv – durchgeführt werden (Rusch, 2019, S. 67-69). Eine aktive problemorientierte Bewältigungsstrategie bedeutet eine aktive Suche nach Unterstützung oder Problemlösungen sowie eine bewusste Haltungs- und Perspektivenänderung (Rusch, 2019, S. 69). Eine passive problemorientierte Bewältigungsstrategie zeichnet sich durch Vermeidung und physische Distanzierung von der Stresssituation aus (ebd.).

Emotionsorientiertes Coping

Zu dem emotionsorientierten Bewältigungsmethoden zählen sämtliche Handlungen, die sich zunächst auf die direkte Emotionsregulation fokussieren (Krohne, 2024, S. 95). "In diesem Fall wird nicht die Anforderung unmittelbar bewältigt, sondern die eigenen Einstellungen und Emotionen bezogen auf die Anforderung werden so verändert, dass sich der Stress löst" (Schüler-Lubienetzki & Lubienetzki, 2020, S. 84). Dabei sollten Emotionen verändert oder unter Kontrolle gehalten werden, um das persönliche Wohlbefinden wiederherzustellen (Reif et al., 2018, S. 103). Die emotionsorientierte Copingstrategie übernimmt bei einer bewältigenden Stresssituation eine unterstützende und begleitende Funktion, indem sie hilft, die Emotionen zu regulieren und die Handlungsfähigkeit wiederherzustellen (Schüler-Lubienetzki & Lubienetzki, 2020, S. 84). Auch diese Bewältigungsart kann aktiv oder passiv stattfinden. Ein Beispiel für ein aktives emotionsorientiertes Coping wäre die Suche nach Unterstützung oder das Betreiben von Sport. Ein Beispiel für passives emotionsorientiertes Coping wären positive Selbstinstruktionen und Gedanken (Rusch, 2019, S. 69).

Schüler-Lubienetzki & Lubienetzki (2020) treffen die Feststellung, dass die emotionale Regulation, die durch das emotionsorientierte Coping erreicht wird, nicht die eigentliche Stresssituation verändert, die Krise bleibt trotz emotionaler Entlastung bestehen (S. 90). Ebenfalls betonen die Autor*innen, dass die ausschliessliche Anwendung einer emotionsorientierten Strategie eine Verdrängung des eigentlichen Problems, anstatt eine Lösung bedeuteten kann (ebd.).

Neubewertung

Die dritte Bewältigungsstrategie ist die Neubewertung der Situation, die gleichzeitig eine Coping- und Bewertungsmethode ist. Im Zentrum dieser Coping-Methode befindet sich die kognitive Umdeutung der Situation, um mit ihr leichter umgehen zu können, sowie sich unterstützende Ressourcen bewusst zu machen (Rusch, 2019, S. 69) "An dieser Stelle wird die Komplexität des transaktionalen Stressmodells deutlich. Das Verhältnis zur Umwelt wird kognitiv (verstandesgemäss) neu bewertet, um adäquater mit einer Situation umgehen zu können" (Rusch, 2019, S. 69). Im Rahmen der Neubewertung der Situation geht es darum, die belastende Situation als Herausforderung zu betrachten und die vorhandenen Ressourcen deutlicher wahrzunehmen (ebd.). Dies gelingt nur, wenn konkrete Lösungsansätze gefunden werden. In der Praxis werden verschiedene Bewältigungsstrategien kombiniert, dies führt zu einer Neubewertung und kann als Lernen aus Erfahrung betrachtet werden (ebd.). Durch die positive Interpretation der vergangenen Situation wird sie aus einer anderen Perspektive betrachtet (Reif et al., 2018, S. 103). Somit kann die bedrohliche Situation weniger bedrohlich erscheinen (ebd.). Diese kognitive Copingstrategie hat nichts mit der Veränderung der tatsächlichen Situation gemein, sondern mit den kognitiven Wahrnehmungen der

betroffenen Person (ebd.). Die äusseren Umstände bleiben somit gleich, wobei sich die Wahrnehmung und Bewertung ändern (ebd.).

Das Bewältigungsverhalten wird durch situative und personale Faktoren beeinflusst (Krohne, 2024, S. 95). Die weitere Unterteilung der Faktoren und Beispiele für einzelne Faktoren ist in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

Faktoren die das Bewältigungsverhalten beeinflussen

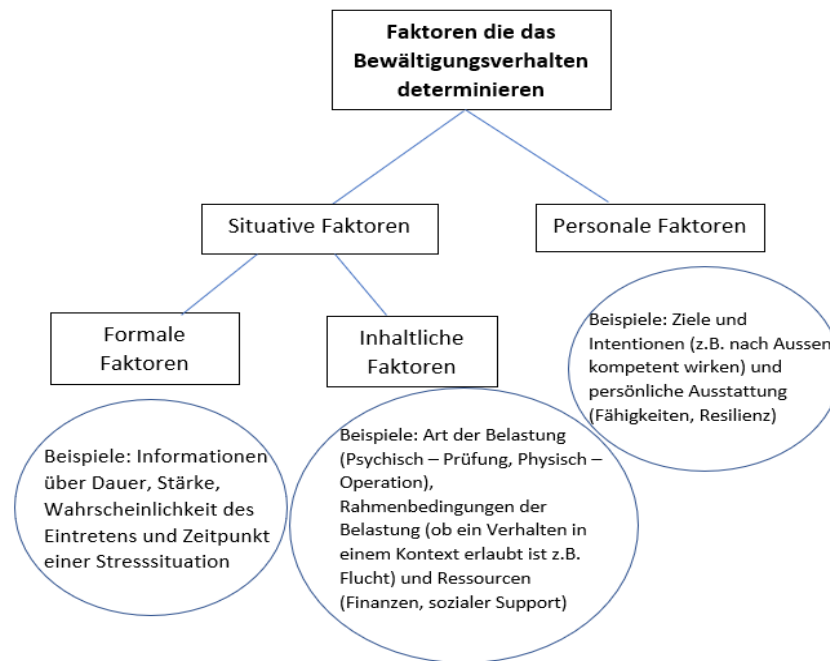


Abbildung 6: Faktoren die das Bewältigungsverhalten beeinflussen. (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Krohne, 2024, S. 95)

Die formalen Bedingungen beziehen sich auf den Zeitpunkt des Auftretens einer Stresssituation, wie auch auf die Dauer, Auftretenswahrscheinlichkeit und Intensität einer Belastung (Krohne, 2024, S. 95). Die Art der Bewältigungsstrategie hängt von der Eindeutigkeit der Information in Bezug auf diese Aspekte ab (ebd.). "So soll Ungewissheit über den Eintretenszeitpunkt eines belastenden Ereignisses verstärkt zum Einsatz vermeidender Strategien mit der Konsequenz verringerter Angstreaktionen führen" (Averill, 1973; zit. in Krohne, 2024, S. 95). Inhaltliche Faktoren beziehen sich auf die Art der Belastung (psychisch oder physisch), auf die Umstände der Belastung (bspw. ob ein Handeln in einem bestimmten Kontext rechtlich erlaubt ist – Flucht, Angriff) und auf die verfügbaren Ressourcen (bspw. Geld, soziale Unterstützung) (ebd.). Bei personalen Faktoren sind persönliche Zielsetzungen, Absichten und individuelle Stärken (Resilienz) von zentraler bzw. wesentlicher Bedeutung (ebd.). Die einzelnen dargestellten Faktoren beeinflussen das Coping-Verhalten auf unterschiedlichen Ebenen, wobei alle für die Ausführung der Copingstrategien gleichbedeutend sind.

2.5.5. Das transaktionale Stressmodell im Vergleich

Im Vergleich zum Anforderungs-Kontroll-Modell, bei dem die Arbeitsbedingungen und deren Wirkung im Zentrum stehen, fokussiert sich das transaktionale Stressmodell auf subjektive Situationsbewertungen. Während mit dem Anforderungs-Kontroll-Modell unabhängig von subjektiven Bewertungen Massnahmen getroffen werden können, berücksichtigt das transaktionale Stressmodell die Komplexität der Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und der Umwelt (Bak, 2024, S. 81). Das Anforderungs-Ressourcen-Modell betrachtet Stress in Bezug auf die Arbeitskontext-Perspektive und fokussiert sich somit auf die arbeitsbezogenen Ressourcen und Belastungen. Ähnlich wie bei dem Anforderungs-Kontroll-Modell ist der Unterschied zwischen dem transaktionalen Stressmodell und dem Anforderungs-Ressourcen-Modell, dass das erste Modell die individuellen Bewertungen des Individuums hervorhebt, während beim zweiten Modell die Balance zwischen Ressourcen und Anforderungen von entscheidender bzw. wesentlicher Bedeutung ist. Wie bereits dargelegt, orientiert sich das kybernetische Stressmodell an der Wahrnehmung der aktuellen Situation und deren Vergleich mit individuellen Wunschvorstellungen und Werten. Lt. diesem Stressmodell kann die Stressbewältigung in unterschiedlicher Weise erfolgen: durch Veränderung der Situation, Anpassung der eigenen Vorstellungen an die Situation, Einschätzung der Wichtigkeit der Diskrepanz zwischen dem Ist- und Wunsch-Zustand und durch die direkte Beeinflussung des Wohlbefindens (Reif et al., 2018, S. 48-49). Die Veränderung der Situation als Copingstrategie wird auch als problembezogen beschrieben, während die Beeinflussung des eigenen Wohlbefindens als emotionsorientiert bezeichnet wird (Edward, 1992, zit. in Reif et al., 2018, S. 48-49). Dies stellt eine Ähnlichkeit mit dem transaktionellen Stressmodell dar, da das transaktionelle Stressmodell zwei ähnliche Coping-Strategien unterscheidet (Bak, 2024, S. 80).

Der Unterschied zwischen dem kybernetischen und transaktionalen Stressmodell offenbart sich in dem Umstand, dass das kybernetische Modell die Wege beschreibt, die die Reduzierung der Diskrepanz zwischen den Zielen und der Realität ermöglichen können, während das transaktionale Modell individuelle Bewertungen und Coping-Strategien analysiert. Wie das Anforderungs-Ressourcen-Modell betont auch die Theorie der Ressourcenhaltung, dass die Ressourcen für den Umgang mit Stress von entscheidender bzw. wesentlicher Bedeutung sind. "Auch der Lazarus-Ansatz beinhaltet Ressourcen, der Unterschied liegt, stark vereinfacht gesprochen, allerdings in der Unterscheidung zwischen objektiven und subjektiven Ressourcen" (Hemming, 2015, S. 82). Das transaktionale Modell fokussiert sich mehr auf subjektive und der Ansatz nach Hobfoll auf objektive Ressourcen (Schwarzer & Taubert, 2002, zit. in Hemming, 2015, S. 82). Hobfoll beschreibt ebenfalls die Rolle von persönlichen Ressourcen, im transaktionalen Modell nehmen sie jedoch einen höheren Stellenwert ein (Starke, 1999, zit. in Hemming, 2015, S. 82). Hobfoll kritisiert das transaktionale Modell, indem er konstatiert, dass die Analyse alltäglicher Stressoren zu einer Vermengung von Stressreizen und -ursachen führen

kann (Hemming, 2015, S. 83). Er vertritt die Auffassung, dass die Analyse grosser Katastrophen für das Verständnis von der Stresstheorie weitaus sinnvoller ist, da sie unabhängig von der Wahrnehmung des Individuums stattfinden und die Stressreaktionen somit direkt von dem Ereignis abhängen (Starke, 1999, zit. in Hemming, 2015, S. 83). Seine Kritik am transaktionalen Stressmodell wird von anderen Stresstheoretiker*innen nicht geteilt bzw. unterstützt. Schwarzer bspw. beschreibt das transaktionale Stressmodell als bahnbrechend und innovativ für die psychologische Forschung (Hemming, 2015, S. 83).

2.6. Belastungen bei Fachkräften in Sonderschulen

In einer Publikation des Bundesamts für Statistik zum Themenbereich "Bildung und Wissenschaft" wird Sonderschule auf folgende Weise definiert: "Eine **Sonderschule** ist eine Bildungsinstitution der obligatorischen Schule, die einen angepassten Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen verschiedener Art, grossen Lernschwierigkeiten oder starken Verhaltensauffälligkeiten anbietet" (Bundesamt für Statistik, 2020, S. 18).

Im Schweizer Schulsystem stellen die Sonderschulen eine Minderheit dar. An der obligatorischen Schule beträgt ihr Anteil 4,7 % und betrifft somit lediglich 1,8 % der Schüler*innen (Bundesamt für Statistik, 2020, S. 18). Sonderschulen sind auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I verortet und unterscheiden sich von den Regelschulen hinsichtlich der intra- und interkantonalen Organisation sowie in Bezug auf ihre räumliche Verteilung (ebd.).

Der Anteil der Sonderschulen an der obligatorischen Schule nach Kanton im Schuljahr 2018/2019 wird in der nachfolgenden Grafik dargestellt:

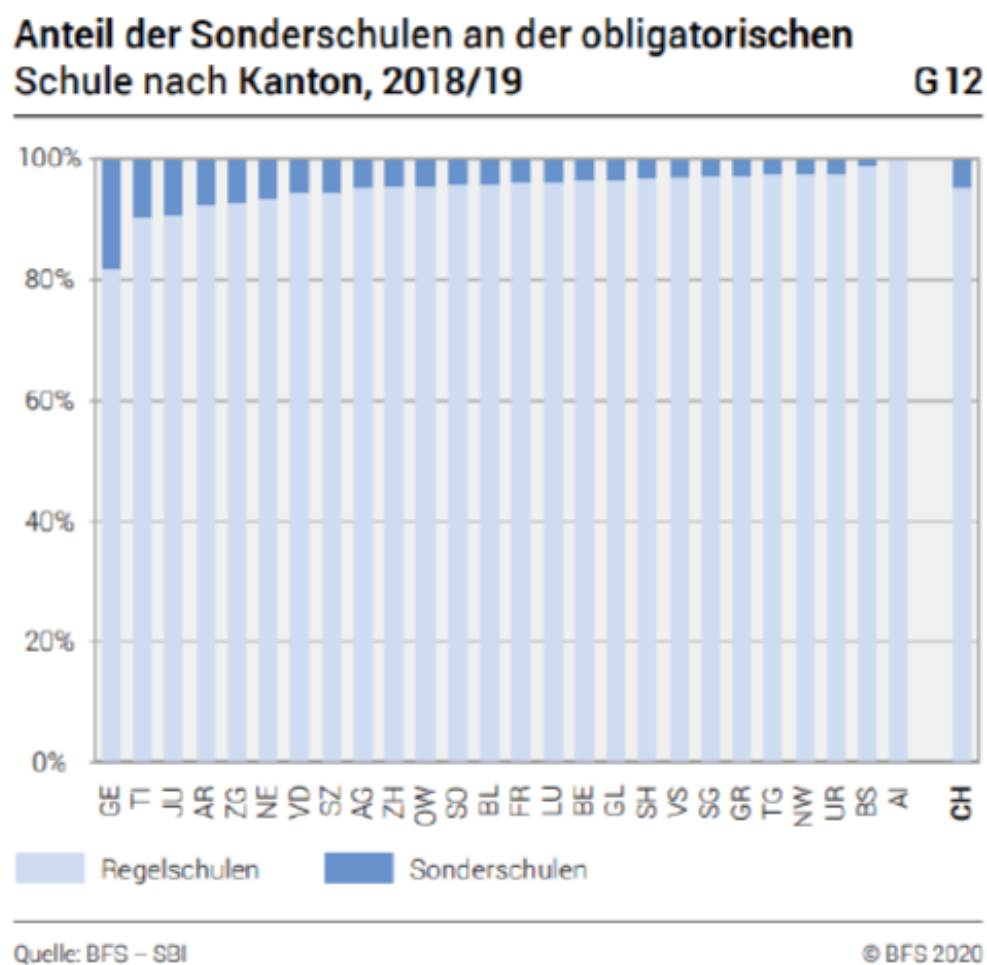


Abbildung 7: Anteil der Sonderschulen an der obligatorischen Schule nach Kanton, 2018/19. (Quelle: Bundesamt für Statistik, 2020, S. 18)

Die Sonderschule, die in der vorliegenden Arbeit als Fallbeispiel verwendet wird, liegt im Kanton Zug. Wie anhand der Grafik (siehe hierzu Abbildung 7) ersichtlich, hat der Anteil der Sonderschulen an der obligatorischen Schule im Kanton Zug im Schuljahr 2018/2019 ca. 4-5 % betragen. Somit entfällt der Grossteil, d.h. über 95 % – auf die Regelschulen. Durch die bisherigen Recherchen konnte festgestellt werden, dass die Belastungsfaktoren der Mitarbeiter*innen im sonderschulischen Bereich in der Deutschschweiz wenig erforscht wurden. Dieser Umstand könnte auf die geringe Anzahl der Sonderschulen im Vergleich zu den Regelschulen zurückgeführt werden.

In einer Studie aus dem Jahr 2022 wurden spezifische Belastungsempfindungen der sonderpädagogischen Lehrkräfte vor und während der COVID-19-Pandemie in Deutschland analysiert. Diese Studie erforschte insb. die Belastungsfaktoren im sonderpädagogischen Bereich mit einem Schwerpunkt auf die "emotionale und soziale Entwicklung" (Leibnitz & Platte, 2022, S. 584). Im ersten Abschnitt dieser Studie wurde beschrieben, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Studien vorhanden sind, die explizites Datenmaterial zu den Belastungen im Bereich der Sonderschule bieten. Für die Relevanz der vorliegenden Problemstellung stellt dies eine bedeutende Forschungslücke dar.

Leibnitz und Platte (2022) beschreiben weiters, dass – aufgrund der spezifischen Bedürfnisse der Schüler*innen in Sonderschulen – an die Fachpersonen charakteristische Anforderungen gerichtet werden (S. 584). "Diese wirkten wiederum auf die Lehrkräfte ein und könnten durch einen Prozess der internen Verarbeitung zu potenziellen Belastungsfaktoren werden" (Leibnitz & Platte, 2022, S. 584). Obwohl die Stichprobe der vorliegenden Skizze für die Masterarbeit Sozialpädagog*innen einer Sonderschule sind, sind die Ergebnisse der Studie von Leibnitz und Platte für die hier vorgestellte Problemstellung interessant, weil sie auf die Faktoren, die zu einem gesteigerten Belastungsempfinden in Sonderschulen beitragen, aufmerksam machen. Die Arbeit mit Schüler*innen in Sonderschulen, die nicht nur in ihrem Lernverhalten, sondern zudem auch in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung, Hilfestellung bzw. Unterstützung benötigen, erfordert von den Mitarbeiter*innen ein hohes Mass an Belastbarkeit und emotionaler Kompetenz. Somit steht nicht nur die fachliche Expertise – als essenzieller Teil der professionellen Arbeit – im Fokus, sondern ebenso die Fähigkeit, mit eigenen und fremden Emotionen umzugehen und diese zu verstehen.

Eine weitere Studie, die wichtige Ergebnisse zu psychischen Belastungen von Mitarbeiter*innen in allen Schulformen bietet, ist die Potsdamer Lehrerstudie von Schaarschmidt. In dieser Studie wurden Belastungssituationen von Lehrer*innen von 2000 bis 2006 analysiert (Schaarschmidt, 2004; zit. in Hiltbrunner, 2020-2021, S. 24). "Hauptanliegen der Potsdamer Lehrerstudie ist es, ein differenziertes Bild der Belastungssituation im Schuldienst zu zeichnen und praxistaugliche Vorschläge zur Optimierung des Arbeitsalltages abzuleiten" (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 81). In dieser grossangelegten Studie wurde die Feststellung getroffen, dass Lehrer*innen gemeinsam mit

Pädagog*innen, in einem besonderen Masse mit psychischen Belastungen verbunden sind und derartige Berufe eine entsprechend hohe Burnout-Rate aufweisen (ebd.).

Der Bericht der OECD aus dem Jahr 2005 zeigt, dass in manchen Ländern die hohe Fluktuation der Lehrkräfte in den ersten Berufsjahren sehr präsent ist. In den meisten Ländern gibt es auch erfahrene Lehrkräfte, die vor der Pensionierung den Beruf verlassen (McKenzie & Santiago, 2005). In der Schweiz waren die Austrittsraten von Lehrpersonen lt. Bundesamt für Statistik im Jahr 2015 niedrig. Im selben Jahr waren 90 % der Lehrkräfte unter 55 Jahre, die an einer obligatorischen Schule unterrichteten, fünf Jahre später immer noch an einer Schule beschäftigt (Bundesamt für Statistik, 2022, S. 1).

Zwischen 2018 und 2021 wurde in der Deutschschweiz ein Projekt zum Thema "Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung als Belastungsfaktoren für Lehrpersonen in Sonderschulen" durchgeführt (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, o.D.). In diesem Projekt wurden 295 Sozialpädagog*innen von 16 Sonderschulen in der Deutschschweiz mittels Papier-Bleistift-Fragebögen befragt (ebd.). Die Teilnehmer*innen stuften den Stress in ihrem beruflichen Alltag durch 93 herausfordernde Schülerverhaltensweisen auf einer Skala von 0 (nicht belastend) bis 3 (sehr belastend) ein (Amstadt & Müller, 2020, S. 1). Die befragten Personen hatten einen Abschluss in schulischer Heilpädagogik, Sozialpädagogik oder Lehramt in Kindergarten-/Primarpädagogik und eine mittlere Berufserfahrung von 15,84 Jahren (ebd.). Sie arbeiteten in Klassen von Eingangs- bis Oberstufe und die Schülerzahl pro Klasse betrug 6,32, dies kann eher als durchschnittlich bezeichnet werden (ebd.). Die Studie ergab die folgenden Ergebnisse:

Die Ergebnisse zeigen, dass Verhaltensweisen, welche die Schülerin oder den Schüler selbst oder andere gefährden, wie z.B. Treten, Schlagen, Beissen oder das Sprechen über Selbstmord, als besonders belastend empfunden wurden. Verhaltensweisen aus dem Bereich disruptives/antisoziales Verhalten wurden als am stärksten belastend und Verhaltensweisen aus dem Bereich Kommunikationsstörung als am wenigsten belastend bewertet. (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, o.D.).

Die Zielsetzung dieser Befragung war, herauszufinden, welche spezifischen Verhaltensweisen der Schüler*innen an Sonderschulen in der Deutschschweiz von Sozialpädagog*innen als besonders belastend empfunden werden (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, o.D.). Als zentraler Belastungsfaktor im beruflichen Alltag wurde das herausfordernde Verhalten der Schüler*innen identifiziert. Diese Studie bietet essenzielle Erkenntnisse für die vorliegende Masterarbeit. Da im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit Sozialpädagog*innen zu den spezifischen Belastungsfaktoren in ihrem beruflichen Alltag befragt werden, wird es von erheblichen Interesse sein, auf welche Weise sie das herausfordernde Verhalten der Schüler*innen an der Sonderschule erleben und bewerten.

International liegen allgemein wenige Studien vor, die sich mit den Belastungsfaktoren von sozialpädagogischen Fachkräften befassen, allerdings zeigt sich ein zunehmendes Interesse an dieser Thematik (Lloyd et al., 2002; zit. in Allroggen et al., 2017, S. 49). In einer repräsentativen Fragebogenerhebung in Sachsen-Anhalt haben Wendt und der Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt ein Viertel aller Fachkräfte im Bereich Kinder- und Jugendarbeit befragt (Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt, 2011). Die Ergebnisse zeigten die folgenden Ergebnisse: 91 % der Befragten erleben Anspannung im beruflichen Alltag, 86 % sind häufig mit Zeitdruck konfrontiert, 52 % berichten, dass sie Unkonzentriertheit bei sich wahrnehmen, 65 % erlebten Erschöpfung und 39 % berichten von schlechtem bzw. unzureichendem Schlaf (Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt, 2011, S. 34). "Bei einem Fünftel der Befragten liegt die Kombination dieser Merkmale geschlossen vor, was es rechtfertigt, im Anschluss an die relevanten Modelle auch der Forschung zu beruflichem Ausbrennen von einer besonders belasteten Gruppe zu sprechen" (Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt, 2011, S. 34).

Neben den wenigen Studien aus Deutschland gibt es eine erste Studie aus der Schweiz, die berufliche und private Belastungsfaktoren von pädagogischen Fachkräften (n=319) in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen erfragte (Allroggen et al., 2017, S. 50). In dieser Studie berichteten Steinlin et al. (2015), dass 91 % der pädagogischen Fachkräfte in den vergangenen drei Monaten ein grenzverletzendes Verhalten erlebt haben (S. 22). Die Auswirkungen des grenzverletzenden Verhaltens gegenüber dem sozialpädagogischen Fachpersonal standen in besonderer Weise im Fokus der Analyse. Burnout wird als eine der häufigsten Belastungsreaktionen genannt. In der Studie wurde festgestellt, dass emotionale Erschöpfung als Leitsymptom für ein Burnout charakteristisch ist (Steinlin et al., 2015, S. 23). Weiters wurde darüber berichtet, dass in dieser Berufsgruppe Heimleiter*innen und Sozialpädagog*innen am häufigsten an Burnout erkrankten (ebd.). Die Burnout-Symptomatik zeigt sich nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der Teamebene (Fengler & Sanz, 2011; zit. in Steinlin et al., 2015, S. 23). Typische Merkmale eines Team-Burnouts können bspw. Beschuldigungstendenzen, kollektive Selbstbewertung und Erschöpfung sein. Diese Symptome beeinflussen nicht nur das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen, sondern auch die Qualität der Arbeit. Sich steigende Burnout-Symptome können zu einer Abnahme positiver Interaktionen mit den Jugendlichen führen, dies führt wiederum zu einer weiteren Verschlechterung der Belastung (Steinlin et al., 2015, S. 24). Der Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt (2011) macht zudem darauf aufmerksam, dass vor allem jüngere und akademisch ausgebildete Fachkräfte der Gefährdung unterliegen, aufgrund von Überforderung frühzeitig aus dem Arbeitsbereich der Sozialen Arbeit ausscheiden zu wollen (S. 35).

Die vorgestellten Studien machen augenscheinlich, dass Belastungsfaktoren im beruflichen Alltag von Sozialpädagog*innen im sonderschulischen Bereich häufig auftreten. Sie zeigen, auf welche Weise sich

Überlastung auf die Gesundheit auswirkt. Wie bereits ausführlich dargelegt, machen Allroggen et al. (2017) darauf aufmerksam, dass es in der Schweiz sowie auch auf internationaler Ebene an Studien zu diesem Thema mangelt (S. 49). Dies verdeutlicht abermals die Relevanz der geplanten Befragung an der ausgewählten Sonderschule in der Deutschschweiz. Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen der Arbeit in einer Sonderschule, die emotionale, pädagogische und organisatorische Aspekte beinhaltet, wird in der vorliegenden Masterarbeit davon ausgegangen, dass diese Aspekte zu einer hohen Stressbelastung der Sozialpädagog*innen in einer Sonderschule in der Deutschschweiz führen können.

3. Empirischer Teil

3.1. Forschungsfragen

Im Sinne der Herleitung der Problemstellung und des Forschungsinteresses werden an dieser Stelle die Hauptfragestellung und die beiden Unterfragen präsentiert. In der vorliegenden Masterarbeit liegt der Schwerpunkt auf den Belastungsfaktoren von Mitarbeiter*innen an einer Sonderschule in der Deutschschweiz. Zudem werden die Umgangsformen, mit denen die Mitarbeiter*innen spezifische Stressoren bewältigen, analysiert und in Beziehung mit dem Stressmodell nach Lazarus und Folkman gesetzt. Aus der zentralen Forschungsfrage ergeben sich zwei Unterfragen, die auf die theoretische Grundlage der Masterthesis hinweisen.

Hauptforschungsfrage

Welche spezifischen Belastungsfaktoren erleben die Mitarbeiter*innen in einer Sonderschule in der Deutschschweiz, und welche Wege sind ihnen bekannt, um mit diesen Belastungen umzugehen?

Subforschungsfragen

- 1. Welche Aspekte des Stressmodells nach Lazarus und Folkman können zur Gesundheitsförderung von Mitarbeiter*innen dieser Sonderschule beitragen?*
- 2. Wie können die Stressbewertungen der befragten Personen mit dem Stressmodell nach Lazarus und Folkman begründet werden?*

Die Hauptfragestellung und Unterfragen wurden ursprünglich offen formuliert und haben sich auf unterschiedliche Berufsgruppen der ausgewählten Sonderschule bezogen. Dies sollte die Möglichkeit für Befragung unterschiedlicher Fachpersonen offen lassen, insb. unter der Annahme, dass im Verlauf des Forschungsprozesses zeitliche Kapazitäten verfügbar sein könnten. Im Laufe der Forschung wurde allerdings die Entscheidung getroffen, dass ausschliesslich Sozialpädagog*innen befragt werden, damit eine vertiefte Analyse einer homogenen Berufsgruppe – aus einem spezifischen professionellen Kontext im sozialen Arbeitsbereich – ermöglicht wird. Andere Berufsgruppen konnten auch aufgrund der begrenzten Zeichenanzahl der Masterarbeit und den begrenzten zeitlichen Ressourcen keine Berücksichtigung finden. Diese Entscheidung stellt eine pragmatische Anpassung an diverse Gegebenheiten dar.

3.2. Forschungsvorgehen

3.2.1. Qualitative Forschung

Da sich die vorliegende Masterarbeit mit dem Verständnis der Belastungsfaktoren und Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen in einer spezifischen Sonderschule in der Deutschschweiz beschäftigt, eignet sich eine qualitative Forschungsmethode besonders gut. Diese Methode ermöglicht, die individuellen Perspektiven und subjektiven Wahrnehmungen detailliert zu erfassen. "Qualitative Forschung hat vor allem aufgrund ihrer subjektorientierten Forschungshaltung eine hohe Relevanz für die Handlungsfelder der Sozialen Arbeit" (Müller, 2023, S. 413). Das grundlegende Interesse der vorliegenden Masterarbeit besteht darin, die subjektiven Perspektiven und die damit verbundenen Deutungsmuster zu verstehen. Die qualitative Forschung zielt darauf ab, subjektive Bedeutungen und Handlungsweisen zu analysieren und zu interpretieren (Müller, 2023, S. 413). Diese Fokussierung unterstreicht die Eignung der qualitativen Vorgehensweise für die vorliegende Masterarbeit.

3.2.2. Datenerhebungsmethode: Leitfadeninterview

Das Leitfadeninterview ist eine halbstrukturierte, offene Form der Datenerhebung. Die für das Interview entwickelten Fragen dienen lediglich als Orientierung und Gerüst für die Befragung. Derartige Interviews ermöglichen eine tw. strukturierte und gleichzeitig flexible Datenerhebung (Müller, 2023, S. 417). Das Leitfadeninterview wurde mit der Zielsetzung ausgewählt, den befragten Personen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Erfahrungen und Meinungen offen und in ihren eigenen Worten auszudrücken, um authentische Einblicke zu gewinnen. Da es sich um persönliche Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien handelt, ist es von essenzieller Bedeutung, dass die Teilnehmer*innen frei über ihre Erfahrungen sprechen können, dies ist bei standardisierten Fragebögen bspw. nicht möglich. Die charakteristische Vorgehensweise bei einem Leitfadeninterview zeichnet sich durch Offenheit für die Impulse der Gesprächspartner*innen aus (Müller, 2023, S. 422). Somit können die Interviewer*innen spontan (ad hoc) weitere relevante Fragen entwickeln (ebd.). Sozialpädagog*innen sind es gewohnt, in ihrem beruflichen Alltag über ihre Arbeit und ihre Herausforderungen zu reflektieren. Ein Leitfadeninterview schafft somit eine Gesprächssituation, in der sie in einer strukturierten, allerdings offenen Weise ihre Gedanken zum Ausdruck bringen und reflektieren können.

Der Interviewleitfaden wurde mithilfe des SPSS-Prinzips erstellt. "Dieses Vorgehen hat einen wichtigen Nebeneffekt: Es dient gleichzeitig der Vergegenwärtigung und dem Explizieren des eigenen theoretischen Vorwissens und der impliziten Erwartungen an die von den Interviewten zu produzierenden Erzählungen" (Helfferich, 2011, S. 182). Das Kürzel "SPSS" steht für vier Arbeitsschritte

der Leitfadententwicklung: Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren (ebd.). Diese Schritte bilden einen strukturierten Ablauf für die Entwicklung der Interviewfragen.

Nachfolgend werden sämtliche Arbeitsschritte der Entwicklung des Leitfadeninterviews nach dem SPSS-Prinzip und alle Fragen, die daraus hervorgegangen sind, vorgestellt.

Erster Arbeitsschritt – Alle Fragen sammeln

Im ersten Arbeitsschritt wurden alle Fragen gesammelt, die für das Forschungsinteresse relevant sind (Helfferich, 2011, S. 182). Die Fragen wurden im ersten Schritt nicht nach der inhaltlichen Eignung bewertet oder kategorisiert (ebd.). Das Ziel war zunächst, das Erkenntnisinteresse zu klären (ebd.). Alle Fragen, die im ersten Arbeitsschritt gesammelt wurden, sind der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

Fragen sammeln: erster Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens

Erster Schritt → Alle Fragen sammeln (S)	
Fragen	Unterfragen
1. Wie erleben Sie ihren beruflichen Alltag in der Sonderschule?	<ul style="list-style-type: none"> - Was löst besonders Stress aus? Warum? - Welche konkreten Situationen setzten Sie unter Druck? - Wie würden Sie die Atmosphäre in ihrem Team beschreiben? - Welche Herausforderungen begegnen Ihnen im Alltag am häufigsten?
2. Wie lange arbeiten Sie als Sozialpädagog*in in dieser Sonderschule? Wie würden Sie Ihre Anfangszeit in diesem Job beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> - War der Anfang stressig und überraschend?
3. Können Sie mir Ihren beruflichen Hintergrund beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat Sie dazu motiviert, in diesem Bereich zu arbeiten?
4. Welche Emotionen weckt die Arbeit mit Schüler*innen in Ihnen?	<ul style="list-style-type: none"> - Welchen Stellenwert nehmen Konflikte mit Kolleg*innen, Schüler*innen oder Eltern in Ihrer Arbeit ein? - Fühlen Sie sich manchmal emotional erschöpft? Wenn ja, was ist der Auslöser?
5. Gibt es im Alltag oftmals unerwartete Situationen? Auf welche Weise gehen Sie damit um?	

6. Welche Wege nutzen Sie, um mit Stress oder emotionaler Belastung umzugehen?	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Routinen oder Hobbys, die Ihnen helfen, sich nach der Arbeit zu entspannen und abzuschalten?
7. Erhalten Sie Unterstützung in ihrem Arbeitsumfeld in Bezug auf Stressbewältigung? Wenn ja, welche?	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Ressourcen fehlen noch? - Auf welche Weise bereiten Sie sich auf stressige Situationen vor? - Finden auf der Teamebene oft Reflexionen und Gespräche zum Thema Stress und Belastung? Offiziell oder inoffiziell?
8. Wie sieht für Sie eine stressige Situation im Arbeitsalltag aus? Welche Aspekte zählen dazu?	<ul style="list-style-type: none"> - Wann bezeichnen Sie eine Situation als "stressig"?
9. Auf welche Weise lösen Sie eine stressige Situation im beruflichen Alltag? Worauf fokussieren Sie sich dabei?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie reagieren Sie in stressigen Situationen mit Schuler*innen? Gibt es eine Nachbesprechung im Team? - Wie reagieren Sie auf eine stressige Situation im Team? Versuchen Sie etwas zu verändern? Wenn ja, was?
10. Wie wichtig ist Empathie in Ihrer Arbeit und wie setzen Sie diese um?	
11. Haben Sie das Gefühl, dass Stress bei der Arbeit Auswirkungen auf Ihre Gesundheit zeigt? Wenn ja, welche?	
12. Wie gehen Sie mit den Emotionen anderer (Schüler*innen, Eltern, Kolleg*innen) um?	<ul style="list-style-type: none"> - Beeinflussen diese Emotionen Ihr Wohlbefinden bei der Arbeit?
13. Wie schätzen Sie eine stressige Situation bei der Arbeit ein – sind dies mehr bedrohende Situationen oder betrachten Sie diese Situationen als Herausforderung?	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Momente in denen Sie sich hilflos oder aussichtslos fühlen? - Können Sie ein Beispiel für eine belastende Situation nennen und berichten, auf welche Weise Sie diese bewältigt haben?
14. Gibt es etwas, was Sie in Bezug auf Ihre Arbeit in der Sonderschule gerne noch hinzufügen möchten?	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Unterstützung würden Sie sich langfristig wünschen, um in diesem Beruf gesund und motiviert zu bleiben? - Gibt es in ihrem Beruf etwas, das von Aussenstehenden oft missverstanden wird, wenn es sich um Ihre Arbeit handelt?

Tabelle 1: Fragen sammeln: erster Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens. (Quelle: eigene Darstellung)

Zweiter Arbeitsschritt – Prüfen

Im zweiten Arbeitsschritt geht es darum die, im ersten Schritt gesammelten Fragen, kritisch zu prüfen, zu reduzieren und eine Umformulierung durchzuführen, damit offene Erzählungen möglich sind (Helfferich, 2011, S. 182). Alle Fragen, die sich auf Fakten, implizite Erwartungen oder theoretische Konzepte beziehen, wurden gestrichen (ebd.). Das Ziel der Befragung ist, persönliche Sichtweisen der befragten Personen zu sammeln und nicht Hypothesen zu bestätigen (Helfferich, 2011, S. 182-184). Alle Fragestellungen, die durch die Aussortierung im zweiten Schritt entstanden sind, sind in der nachfolgenden Tabelle aufgelistet (Fragen und Unterfragen die weiterverwendet werden, sind grau markiert):

Prüfen: zweiter Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens

Zweiter Schritt → Prüfen (P) Regeln: <ul style="list-style-type: none"> • Keine Faktenfragen – Fragen müssen erzählgenerierend sein • Offenes Erzählen ermöglichen • Suggestive Formulierungen vermeiden, keine impliziten/expliciten Erwartungen • Fokus: Was weiss ich noch nicht? • Keine wissenschaftlichen Fragen – Fragen müssen einfach und klar formuliert sein • Relevanz für das Forschungsinteresse im Fokus 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fragen, die weiterverwendet werden, sind grau markiert • Fragen, die aussortiert werden, sind durchgestrichen (Anmerkungen sind in roter Farbe geschrieben) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterfragen, die weiterverwendet werden, sind grau markiert • Unterfragen, die nicht verwendet werden, sind durchgestrichen (Anmerkungen sind in roter Farbe gehalten)
1. Wie erleben Sie ihren beruflichen Alltag in der Sonderschule?	<ul style="list-style-type: none"> - Was löst besonders Stress aus? Warum? (suggestive Fragestellung) - Welche konkreten Situationen setzen Sie unter Druck? (Suggestive Frage, explizite Erwartung) - Wie würden Sie die Atmosphäre in ihrem Team beschreiben? - Welche Herausforderungen begegnen Ihnen im Alltag am häufigsten?
2. Wie lange arbeiten Sie als Sozialpädagog*in in dieser Sonderschule? Wie würden Sie Ihre Anfangszeit in diesem Job beschreiben? (Faktenfrage)	<ul style="list-style-type: none"> - War der Anfang stressig und überraschend? (suggestive Frage) - Wie haben Sie den Einstieg in Ihre Arbeit erlebt?

Erzählgenerierend: Wann haben Sie begonnen, in der Sonderschule zu arbeiten und wie hat sich Ihre Arbeit im Laufe der Zeit entwickelt?	
3. Können Sie mir Ihren beruflichen Hintergrund beschreiben?	- Was hat Sie dazu motiviert, in diesem Bereich zu arbeiten?
4. Welche Emotionen weckt die Arbeit mit Schüler*innen in Ihnen?	<ul style="list-style-type: none"> - Welchen Stellenwert nehmen Konflikte mit Kolleg*innen, Schüler*innen oder Eltern in Ihrer Arbeit ein? (Suggestive Formulierung und implizite Erwartung durch das Wort "Konflikte") - Fühlen Sie sich manchmal emotional erschöpft? Wenn ja, was ist der Auslöser? (suggestiv → "Erschöpfung") Wie erleben Sie die emotionale Anforderung in ihrer Arbeit?
5. Gibt es im Alltag oft unerwartete Situationen? Wie gehen Sie damit um? (Faktenfrage und explizite Erwartung)	
6. Welche Wege nutzen Sie, um mit Stress oder emotionaler Belastung umzugehen?	- Gibt es Routinen oder Hobbys, die Ihnen helfen sich nach der Arbeit zu „entspannen und abzuschalten“?
7. Erhalten Sie Unterstützung in ihrem Arbeitsumfeld in Bezug auf Stressbewältigung? Wenn ja, welche?	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Ressourcen fehlen noch? - Wie bereiten Sie sich auf stressige Situationen vor? - Finden auf der Teamebene oft Reflexionen und Gespräche zum Thema Stress und Belastung statt? Offiziell oder inoffiziell? – die ganze 7. Frage mit Unterfragen vielleicht als mögliche Erzählaufforderung
8. Wie sieht für Sie eine stressige Situation im Arbeitsalltag aus? Welche Aspekte zählen dazu?	- Wann bezeichnen Sie eine Situation als "stressig"?
9. Wie lösen Sie eine stressige Situation im beruflichen Alltag? Worauf fokussieren Sie sich dabei?	<ul style="list-style-type: none"> - Können Sie über eine Beispielsituation erzählen und erklären, wie Sie diese bewältigt haben? - Wie reagieren Sie in stressigen Situationen mit Schuler*innen? Gibt es eine Nachbesprechung im Team? (suggestiv)

	<ul style="list-style-type: none"> - Wie reagieren Sie auf eine stressige Situation im Team? Versuchen Sie etwas zu verändern? Wenn ja, was? (suggestiv)
10. Wie wichtig ist Empathie in Ihrer Arbeit und wie setzen Sie diese um? (Implizite Erwartung)	
11. Haben Sie das Gefühl, dass Stress bei der Arbeit eine Auswirkung auf Ihre Gesundheit hat? Wenn ja, welche? → <i>Ev. als Erzählaufforderung</i>	
12. Wie gehen Sie mit Emotionen anderer (Schüler*innen, Eltern, Kolleginnen) um?	<ul style="list-style-type: none"> - Beeinflussen diese Emotionen Ihr Wohlbefinden bei der Arbeit?
13. Wie schätzen Sie eine stressige Situation bei der Arbeit ein – sind dies mehr bedrohende Situationen oder sehen Sie diese Situationen als Herausforderungen? (Suggestiv)	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Momente, in denen Sie sich hilflos oder aussichtslos fühlen? (Faktenfrage und suggestiv)
14. Gibt es etwas, das Sie in Bezug auf Ihre Arbeit in der Sonderschule noch gerne hinzufügen möchten? – <i>Abschlussfrage</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Unterstützung würden Sie sich langfristig wünschen, um in diesem Beruf gesund und motiviert zu bleiben? - Gibt es in ihrem Beruf etwas, das von Aussenstehenden oft missverstanden wird, wenn es um Ihre Arbeit geht?

Tabelle 2: Prüfen: zweiter Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens. (Quelle: eigene Darstellung)

Dritter Arbeitsschritt – Sortieren

In diesem Schritt wurden alle Fragen thematisch und nach Forschungsinteresse sortiert (Helfferich, 2011, S. 185). Das Ziel ist, ein bis vier Fragegruppen zu bilden, wobei einige Fragen als Einzelfragen bestehen bleiben können, diese werden gesondert im Leitfaden platziert (ebd.).

Sortieren: dritter Schritt der Entwicklung des Leitfadeninterviews

<p>1. Thematischer Bereich: Beruflicher Alltag, spezifische Belastungsfaktoren und Herausforderungen</p> <ul style="list-style-type: none">• Wann haben Sie begonnen, in der Sonderschule zu arbeiten und wie hat sich Ihre Arbeit im Laufe der Zeit entwickelt? Wie haben Sie den Einstieg in Ihre Arbeit erlebt?• Können Sie mir Ihren beruflichen Hintergrund beschreiben? Was hat Sie motiviert, in diesem Bereich zu arbeiten?• Wie erleben Sie Ihren beruflichen Alltag in der Sonderschule?<ul style="list-style-type: none">- Wie würden Sie die Atmosphäre im Team beschreiben?- Welche Herausforderungen begegnen Ihnen im Alltag am häufigsten?• Wie sieht für Sie eine stressige Situation im beruflichen Alltag aus? Welche Aspekte gehören dazu? Wann bezeichnen Sie eine Situation als «stressig»?
<p>2. Thematischer Bereich: Emotionale Anforderungen und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Emotionen weckt die Arbeit mit Schüler*innen bei Ihnen?<ul style="list-style-type: none">- Wie erleben Sie die emotionale Anforderung in Ihrer Arbeit?• Wie gehen Sie mit Emotionen anderer (bspw. Schüler*innen, Kolleg*innen) im beruflichen Alltag um?<ul style="list-style-type: none">- Beeinflussen diese Emotionen ihr Wohlbefinden bei der Arbeit?• Haben Sie das Gefühl, dass Stress bei der Arbeit eine Auswirkung auf Ihre Gesundheit hat? Wenn ja, welche?
<p>3. Thematischer Bereich: Umgang mit Stress und Herausforderungen</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie lösen Sie eine stressige Situation bei der Arbeit? Worauf fokussieren Sie sich dabei?<ul style="list-style-type: none">- Erzählen Sie mir eine Beispielsituation und erklären Sie bitte, wie Sie diese Situation bewältigt haben.• Welche Wege nutzen Sie, um mit Stress und emotionaler Belastung umzugehen?<ul style="list-style-type: none">- Gibt es Routinen oder Hobbys, die Ihnen helfen sich nach der Arbeit zu entspannen und abzuschalten?
<p>4. Thematischer Bereich: Unterstützung und Reflexion</p> <ul style="list-style-type: none">• Erhalten Sie Unterstützung in ihrem Arbeitsumfeld in Bezug auf die Stressbewältigung? Wenn ja, welche?<ul style="list-style-type: none">- Welche Ressourcen fehlen Ihnen noch?- Finden auf der Teamebene Reflexionen und Gespräche zum Thema Stress und Belastung und wie erleben Sie das?- Welche Unterstützung würden Sie sich langfristig wünschen, um in diesem Beruf gesund und motiviert zu bleiben?• Gibt es in Ihrem Beruf einen Aspekt, der von Aussenstehenden oftmals missverstanden wird, wenn es um Ihre Arbeit geht?

Tabelle 3: Sortieren: dritter Schritt der Entwicklung des Leitfadeninterviews. (Quelle: eigene Darstellung)

Vierter Arbeitsschritt – Subsumieren

Das Subsumieren stellt den letzten Schritt in der Entwicklung des Leitfadens nach dem SPSS-Prinzip dar (Helfferich, 2011, S. 185). In diesem letzten Schritt wird für jeden thematischen Bereich eine offene Erzählaufforderung formuliert (ebd.). "Gesucht wird ein guter, d.h. möglichst erzählgenerierend wirkender und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltender Impuls. Zu prüfen ist: Eignet sich die gewählte Formulierung dazu, eine Erzählung zu evozieren, in der möglichst viele der interessierenden Aspekte von allein angesprochen werden?" (Helfferich, 2011, S. 185). In Tabelle 4 werden alle formulierten Erzählaufforderungen dargestellt:

Subsumieren: vierter Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens

1. Themenbereich Erzählaufforderung:	<i>Bitte berichten Sie mir, wie Sie Ihren beruflichen Alltag in der Sonderschule erleben und was typische Herausforderungen für Sie im Alltag sind.</i>
2. Themenbereich Erzählaufforderung:	<i>Welche Rolle spielen Emotionen in Ihrer täglichen Arbeit? Berichten Sie mir bitte, wie Sie mit emotionalen Anforderungen in Ihrem beruflichen Alltag umgehen.</i>
3. Themenbereich Erzählaufforderung:	<i>Wie reagieren Sie im Alltag auf stressige Situationen? Berichten Sie über eine Beispielsituation und erklären Sie bitte, auf welche Weise Sie diese Situation bewältigt haben.</i>
4. Themenbereich Erzählaufforderung:	<i>Welche Unterstützung erhalten Sie bei der Stressbewältigung? Was würden Sie sich wünschen, um in diesem Beruf gesund und motiviert zu bleiben?</i>

Tabelle 4: Subsumieren: vierter Schritt der Entwicklung des Interviewleitfadens. (Quelle: eigene Darstellung)

Interviewleitfaden – Endprodukt

Der entwickelte Gesprächsleitfaden wird nachfolgend dargestellt:

Interviewleitfaden - Endprodukt

Leitfragen (Erzählaufforderungen)	Konkrete weiterführende Fragen	Check – Wurde das erwähnt? – besonders wichtige Punkte	Erzählbereich öffnende Fragen
<p>1. Teil: Beruflicher Alltag, spezifische Belastungsfaktoren und Herausforderungen</p> <p><i>Bitte erzählen Sie mir, wie Sie Ihren beruflichen Alltag in der Sonderschule erleben und was typische Herausforderungen für Sie im Alltag sind.</i></p>	<p><i>Welche Herausforderungen begegnen Ihnen im beruflichen Alltag am häufigsten?</i></p> <p><i>Wie sieht für Sie eine stressige Situation im Alltag konkret aus? Welche Aspekte zählen dazu?</i></p>	<p>Stressauslöser im Alltag</p> <p>Wie beschreibt die Person Stress?</p> <p>Was verbindet die Person mit dem Wort "Stress"?</p> <p>Arbeit mit Schüler*innen</p>	<p><i>Wann haben Sie begonnen, in der Sonderschule zu arbeiten und wie hat sich Ihre Arbeit im Laufe der Zeit entwickelt? Wie haben Sie den Einstieg in Ihre Arbeit erlebt? Gibt es konkrete Situationen bei der Arbeit, die Sie unter Druck setzen? Wenn ja, welche? Wie würden Sie die Atmosphäre im Team beschreiben?</i></p>
<p>2. Teil: Emotionale Anforderungen und Gesundheit</p> <p><i>Welchen Stellenwert nehmen Emotionen in Ihrer Arbeit ein? Berichten Sie mir bitte, wie Sie mit emotionalen Anforderungen in Ihrem beruflichen Alltag umgehen.</i></p>	<p><i>Welche Emotionen weckt die Arbeit mit Schüler*innen bei Ihnen?</i></p> <p><i>Wie gehen Sie mit Emotionen anderer (bspw. Schüler*innen, Kolleg*innen) im beruflichen Alltag um?</i></p> <p><i>Beeinflussen diese Emotionen Ihr Wohlbefinden bei der Arbeit?</i></p>	<p>Emotionale Erschöpfung – präsent im Alltag?</p> <p>Eigene emotionale Reaktionen im Alltag</p> <p>Empathie</p>	<p><i>Haben Sie das Gefühl, dass Stress bei der Arbeit eine Auswirkung auf Ihre Gesundheit hat? Wenn ja, welche?</i></p>
<p>3. Teil: Umgang mit Stress und Herausforderungen</p> <p><i>Auf welche Weise reagieren Sie im Alltag auf stressige Situationen? Berichten Sie mir über eine Beispielsituation und</i></p>	<p><i>Welche Wege bzw. Strategien nutzen Sie, um mit Stress und emotionaler Belastung umzugehen?</i></p>	<p>Wahrnehmung von Stress bei der Arbeit – Herausforderung oder?</p> <p>Gefühle im Umgang mit Stress</p> <p>Reaktionen</p>	<p><i>Gibt es Routinen oder Hobbys, die Ihnen helfen, sich nach der Arbeit zu entspannen und abzuschalten?</i></p>

<i>erklären Sie bitte, auf welche Weise Sie diese Situation bewältigt haben.</i>			
4. Teil: Unterstützung und Reflexion <i>Welche Unterstützung erhalten Sie bei der Stressbewältigung? Was würden Sie sich wünschen, um in diesem Beruf gesund und motiviert zu bleiben?</i>	<i>Erhalten Sie Unterstützung in ihrem Arbeitsumfeld in Bezug auf die Stressbewältigung? Wenn ja, welche?</i> <i>Welche Ressourcen fehlen Ihnen noch?</i> <i>Finden auf der Teamebene Reflexionen und Gespräche zum Thema Stress und Belastung und wie erleben Sie das?</i>	Eigeninitiative Vorhandene und fehlende Ressourcen Eigene Ideen	<i>Welche Unterstützung würden Sie sich langfristig wünschen, um in diesem Beruf gesund und motiviert zu bleiben?</i> <i>Gibt es in Ihrem Beruf einen Aspekt, der von Aussenstehenden oftmals missverstanden wird, wenn es um Ihre Arbeit geht?</i>
Abschlussfragen	Gibt noch einen weiteren Aspekt, den Sie in Bezug auf Ihre Arbeit in der Sonderschule noch gerne hinzufügen möchten?		
Aufrechterhaltungsfragen	Können Sie dazu noch etwas mehr berichten? Und dann? Wie ging es dann weiter? Nonverbale Aufforderungen (Nicken, Kopfschütteln, Augenkontakt)		

Tabelle 5: Interviewleitfaden - Endprodukt. (Quelle: eigene Darstellung)

3.2.3. Auswertungsmethode: Qualitative Analyse nach Mayring

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine strukturierte Methode zu der systematischen Analyse von Texten in sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten. Sie wurde ursprünglich entwickelt, um den manifesten Inhalt der Massenmedien (bspw. Radio) zu analysieren (Mayring & Fenzl, 2019, 634). Im Laufe der Zeit erfuhr die Methode eine Erweiterung, sodass sie nun auch latente und subjektive Bedeutungen in Texten erfassen kann (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633-634). Mayring und Fenzl (2019) betonen: "Neben dieser Erweiterung in Richtung tieferliegender Sinngehalte des Textes ist auch eine Erweiterung in Richtung formaler Textcharakteristika zu verzeichnen (z. B. Stilanalyse, Wortflussanalysen)" (S. 634). Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgt die Textanalyse qualitativ-interpretativ, wobei latente Sinngehalte erfasst werden. Diese Analyse ist regelgeleitet und intersubjektiv überprüfbar (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633-634). Die Methode wurde für die vorliegende Masterarbeit gewählt, da sie die Möglichkeit eröffnet, zentrale Themen und Muster in den Erzählungen der befragten Personen zu identifizieren und gleichzeitig die Tiefe ihrer Erfahrungen zu berücksichtigen. Die Inhaltsanalyse ermöglicht zwei methodische Vorgehensweisen: Einerseits können Kategorien induktiv aus dem Material entwickelt werden, andererseits lassen sich

theoriegeleitet postulierte Kategorien einzelnen Textpassagen zuordnen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 634). Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich in besonderer Weise für eine theoriegeleitete Interpretation der Daten – bspw. anhand des Stressmodells von Lazarus und Folkman. Mayring und Fenzl (2019) bezeichnen diese Methode als "qualitativ orientierte, kategoriengeleitete Textanalyse" (S. 634). Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf mehreren zentralen Prinzipien, die bei der Analyse zu beachten sind (Mayring, 2015; zit. in Mayring & Fenzl, 2019, S. 635). Das erste Prinzip besagt, dass nicht der Text selbst im Mittelpunkt der Analyse steht, sondern die über den Text hinausgehenden Aussagen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 636). Ein weiteres Prinzip ist, dass die Inhaltsanalyse einem strukturierten Ablaufmodell mit klar formulierten Regeln folgt und nicht einer freien Interpretation entspricht (ebd.). Ein weiteres zentrales Prinzip betrifft die Definition der Analyseeinheiten vor Beginn des Analyseprozesses (ebd.). Dabei werden die kleinste Analyseeinheit (Kodiereinheit), die Kontexteinheit (Textabschnitte, die für die Interpretation Verwendung finden) und die Auswertungseinheit (ganze Textportion, die kategorisiert werden) determiniert (ebd.). Das vierte Prinzip beschreibt den Ablauf des Analyseprozesses, der auf der Zuordnung von Kategorien zu bestimmten Textstellen basiert (ebd.). Diese Kategorien werden entweder induktiv aus dem Material entwickelt oder deduktiv im Voraus aus der Theorie abgeleitet. Das fünfte Prinzip unterstreicht die Bedeutung der im Vorfeld festgelegten Analyseeinheiten (ebd.). Durch eine klare Festlegung wird eine nachvollziehbare und systematische Analyse gewährleistet (ebd.). Das letzte Prinzip betont die Sicherung der wissenschaftlichen Gütekriterien. Um die Stabilität der Kodierung und die Intrakodier-Reliabilität zu überprüfen, wird das Auswertungsmaterial am Ende der Analyse von derselben Person neuerlich kodiert (ebd.). Zu der Sicherung der Interkodier-Reliabilität wird zusätzlich eine zweite Person mit der Kodierung beauftragt. Da die qualitative Inhaltsanalyse interpretative Elemente enthält, ist eine vollständige Übereinstimmung zwischen diesen beiden Kodier-Prozessen nicht zu erwarten (Mayring & Fenzl, 2019, S. 636-637). Mayring und Fenzl (2019) fügen ergänzend hinzu: "Dafür besteht die Möglichkeit, die gefundenen Nicht-Übereinstimmungen zu diskutieren, über die angemessene Kodierung zu entscheiden und im Datensatz zu bereinigen" (S. 637). Die qualitative Inhaltsanalyse basiert auf drei Grundvorgängen: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Mayring, 2022, S. 66). Unabhängig von der gewählten Vorgehensweise ist es von essenzieller Bedeutung, das Ausgangsmaterial – d.h. die Art der Daten – zu charakterisieren (Mayring, 2022; zit. in Heiser, 2024, S. 114). Aus diesem Grund ist es erforderlich, die Stichprobe – über die Aussagen getroffen werden – genau zu definieren (Heiser, 2024, S. 114). Ebenso müssen forschungspragmatische Aspekte wie die Anzahl der befragten Personen und die zeitlichen Ressourcen für die Datenerhebung Berücksichtigung finden (ebd.). Vor der Analyse ist es von essenzieller Bedeutung zu klären, in welchen Kontexten die Daten erhoben wurden, da diese potenziell die Antworten beeinflussen können (ebd.). Zusammenfassend zeigt sich, dass eine wissenschaftlich

fundierte Analyse eine sorgfältige Begründung der Auswahl, eine detaillierte Charakterisierung der Stichprobe und eine genaue Festlegung der Befragungsart erforderlich macht. Heiser (2024) hebt hervor: "In formaler Hinsicht gilt es vor Beginn der Auswertung darüber hinaus festzulegen, um welche Art von Daten es sich handelt, beispielsweise um Interviewtranskripte oder Dokumente" (S. 114). Im nächsten Schritt wird die Analyseeinheit definiert. Die kleinste Analyseeinheit ist ein einzelner Satz, während die grösste Analyseeinheit die gesamte Antwort einer befragten Person umfasst (Heiser, 2024, S. 115). Alternativ können auch inhaltliche zusammenhängende Aussagen innerhalb einer Antwort als Analyseeinheiten genutzt werden, sofern sie sich auf unterschiedliche Themen beziehen (Gläser & Laudel, 2010; zit. in Heiser, 2024, S. 115). Bei der Zusammenfassung werden die Texte zunächst in Paraphrasen umgewandelt und anschliessend schrittweise reduziert. Eine besondere Technik der Zusammenfassung ist die induktive Kategorienbildung, bei der die Zwischenschritte der Paraphrasierung und Generalisierung übersprungen werden, um direkt konkrete Kategorien zu entwickeln (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Bei der Paraphrasenbildung sollte auf eine neutrale und einheitliche Formulierung Bedacht gelegt werden (Heiser, 2024, S. 115). Die Paraphrase stellt den ersten Reduktionsschritt im Analyseprozess dar (ebd.). Im zweiten Schritt werden die einzelnen Paraphrasen weiter reduziert, indem ähnliche Inhalte zusammengeführt werden (ebd.). Dabei bleiben die wesentlichen Inhalte des Datenmaterials erhalten (Heiser, 2024, S. 112-113). Während die zusammenfassende Inhaltsanalyse Inhalte reduziert, ordnet die induktive Kategorienbildung direkt bestimmte Kategorien den relevanten Textstellen zu und generalisiert diese im Anschluss (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Die explizierende Inhaltsanalyse verfolgt die Zielsetzung, unklare Daten durch zusätzliche Recherche verständlich zu machen (Heiser, 2024, S. 122). Dabei lassen sich zwei methodische Vorgehensweise unterscheiden: die immanente und die exmanente Explikation (ebd.). Bei der immanenten Explikation wird auf das bestehende Datenmaterial zurückgegriffen, um unklare Passagen zu erläutern (ebd.). Im Gegensatz dazu erfordert die exmanente Explikation die Einbeziehung externer Quellen und zusätzliche Recherchearbeit, um fehlende oder unklare Informationen zu ergänzen (ebd.). Die strukturierende Inhaltsanalyse ist hingegen ein deduktiver Prozess, da sie auf einem vorab festgelegten, theoriegeleiteten Kategoriensystem basiert (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Das Ziel dieser Methode ist, gezielt relevante Textstellen herauszufiltern, die für die Forschungsfrage von Relevanz sind (Heiser, 2024, S. 113). Diese werden im Anschluss den zuvor definierten Kategorien zugeordnet, wodurch eine systematische und theoriegeleitete Analyse gewährleistet wird (ebd.).

3.2.4. Konkrete Vorgehensweise im Rahmen der Analyse

Die Auswahl der geeigneten Technik der qualitativen Inhaltsanalyse hängt von der konkreten Fragestellung und dem Forschungsziel ab. Jede der oben beschriebenen Techniken folgt einer eigenen schrittweisen Vorgehensweise. Mayring und Fenzl (2019) entwickelten ein allgemeines Modell, das die induktive und deduktive Strategie vereint (S. 638). Auf Grundlage dieses Modells wird nachfolgend die konkrete Vorgehensweise der Inhaltsanalyse nach Mayring für die vorliegende Masterarbeit beschrieben.

Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung

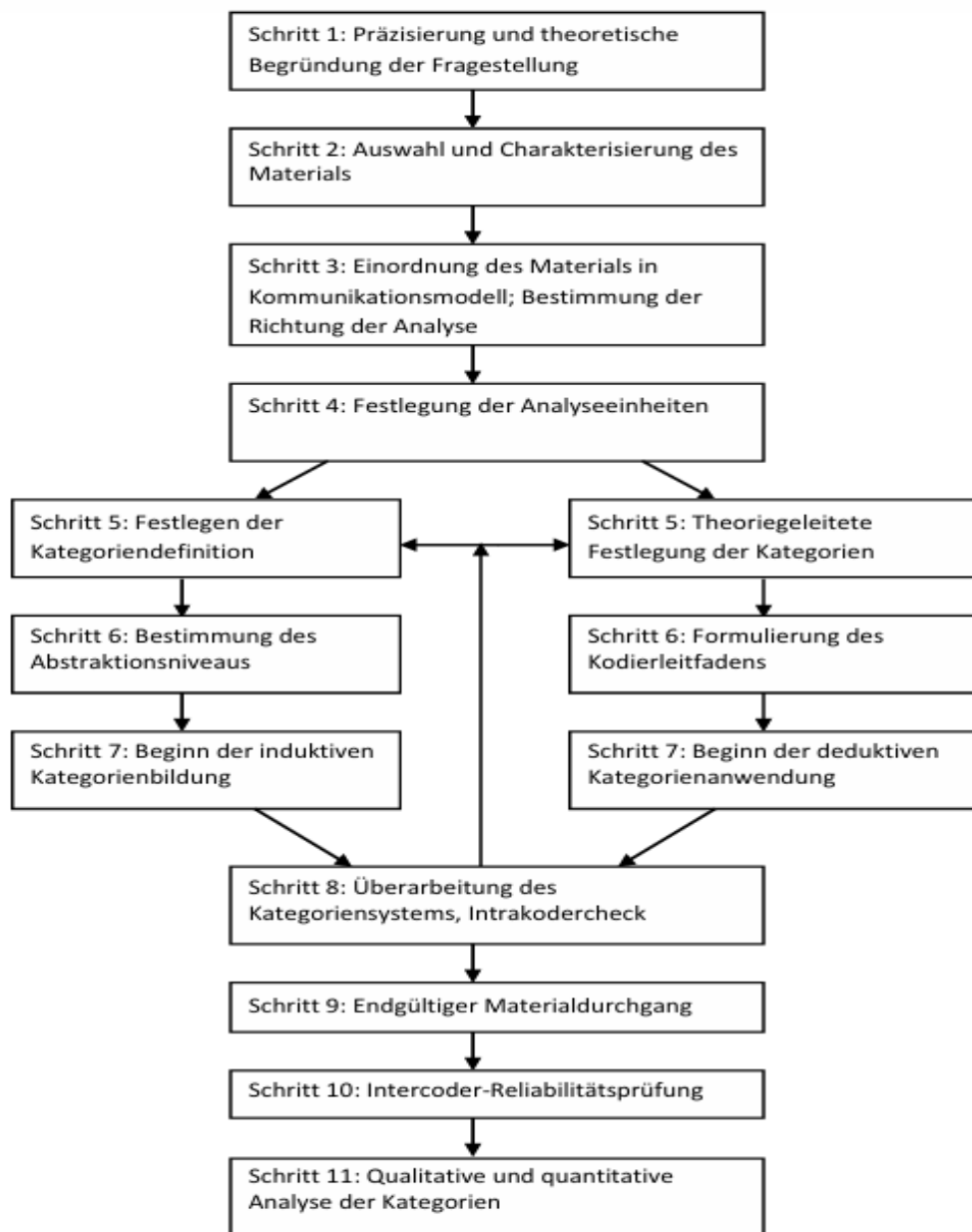


Abbildung 8: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung. (Quelle: Mayring & Brunner, 2006; zit. in Mayring & Fenzl, 2019, S. 640)

Zur Auswertung der Interviews gelangte die induktive Kategorienbildung nach Mayring zur Anwendung. Das Ausgangsmaterial für die Analyse besteht aus fünf Transkriptionen leitfadengestützter Interviews mit Sozialpädagog*innen einer Sonderschule in der Deutschschweiz. Die Grundgesamtheit – auf die sich die Analyse bezieht – und die formalen Charakteristiken der Interviews werden im folgenden Abschnitt dargelegt. Zunächst wurden die Analyseeinheiten festgestellt (Mayring, 2022, S. 87). In der vorliegenden Analyse werden einzelne Sätze der Sozialpädagog*innen zu Stressfaktoren und persönlichen Bewältigungsstrategien im beruflichen Alltag als Kodiereinheit definiert. Ganze Antworten der befragten Personen werden als Kontexteinheiten determiniert. Dabei fanden sowohl vollständige Antworten als auch zusammenhängende Aussagen der befragten Person Berücksichtigung. Als Auswertungseinheit dienen die vollständig transkribierten Interviews. Während der induktiven Analyse lag der Fokus auf zwei zentralen Aspekten: konkrete Herausforderungen im beruflichen Alltag (Stressoren) und Strategien im Umgang mit Herausforderungen. Die Analyse orientierte sich gezielt an der Forschungsfrage. Die Transkripte wurden in ausgedruckter Form selektiv gelesen, wobei sämtliche Textstellen, die für die Forschungsfrage relevant sind, zunächst markiert wurden. Das Ziel dieser Vorgehensweise war nicht die Reduktion des gesamten Materials, sondern vielmehr die fokussierte inhaltsbezogene Entwicklung eines Kategoriensystems auf Basis der Transkripte. Im Anschluss wurden die markierten Textstellen nach thematischer Ähnlichkeit gruppiert und paraphrasiert. Innerhalb einer Antwort konnten einzelne befragte Personen Bezüge zu unterschiedlichen Thematiken herstellen, weswegen die entsprechenden Aussagen entsprechend markiert und gruppiert wurden. Die einzelnen Paraphrasen wurden gebündelt und im Zuge einer Generalisierung auf einer abstrakteren Ebene formuliert. Dadurch wurde die zentrale Bedeutung der Aussagen herausgearbeitet und zusammengefasst. Im nächsten Schritt erfolgte die schrittweise Bildung von Kategorien. Dabei wurde geprüft, welche Aussagen den bereits gebildeten Kategorien zugeordnet werden konnten. In Einzelfällen wurden inhaltlich ähnliche Kategorien zu einer gemeinsamen Kategorie zusammengeführt. Die paraphrasierten, gruppierten und generalisierten Textstellen wurden für jedes Transkript tabellarisch dokumentiert. Alle Kategorien wurden abschliessend in einer zusammenfassenden Übersicht dem Forschungsinteresse entsprechend zugeordnet. Am Ende der Analyse wurden die Transkripte von der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit neuerlich durchgelesen, um die Kategorisierung zu überprüfen. Eine Interkodier-Reliabilitätsprüfung durch eine zweite Person erfolgte nicht, da sie aufgrund begrenzter zeitlicher Ressourcen nicht zielführend war. Stattdessen wurde grosser Wert auf eine transparente Dokumentation des Analyseprozesses sowie eine wiederholte Reflexion der Kategorienbildung gelegt, um die methodische Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Es kann nunmehr die Feststellung getroffen werden, dass in der vorliegenden Masterarbeit eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse mit Elementen der strukturierenden Inhaltsanalyse

durchgeführt wurde. Die Analyse erfolgte induktiv, da im Vorfeld keine Kategorien entwickelt wurden. Stattdessen wurden die Kategorien aus dem Material heraus erschlossen. Die induktive Vorgehensweise sowie die Anwendung der Paraphrasierung und Generalisierung deuten auf eine zusammenfassende Inhaltsanalyse hin. Da die relevanten Aussagen gezielt aus dem Material extrahiert wurden, lässt sich zudem die Feststellung treffen, dass die Analyse Elemente einer strukturierenden Inhaltsanalyse beinhaltet (Heiser, 2024, S. 113). Die gewählte Methode gelangte zur Anwendung, da sie für die vorliegende Analyse zielgerichtet und effizient ist. Aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen wäre eine vollständige Analyse des gesamten Transkript-Materials nicht umsetzbar gewesen. Aus diesem Grund wurden selektiv nur jene Textstellen berücksichtigt, die einen direkten Bezug zur Forschungsfrage aufweisen. Die beschriebene Vorgehensweise wurde zudem gewählt, da sie sich für die Analyse der spezifischen Erfahrungen der befragten Personen eignet, dies entspricht auch dem Ziel der Forschungsfrage. Der induktive Zugang ermöglicht eine Kategorienbildung, die direkt auf den konkreten Aussagen und Sichtweisen der Befragten basiert. Aus diesem Grund wurden im Vorfeld keine theoretischen Kategorien gebildet, dies hätte eine deduktive Vorgehensweise impliziert. Obwohl die Analyse primär auf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse basiert, wurde sie durch strukturierende Elemente ergänzt. Mittels dieser Vorgehensweise war es möglich, eine induktive Inhaltsanalyse mit selektiver Auswahl relevanter Textstellen in Bezug auf die Forschungsfrage durchzuführen, wodurch eine methodische Erweiterung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse realisiert wurde.

3.3. Stichprobe und Befragung

Die Mehrzahl der Studien zu beruflichen Belastungsfaktoren in Schulen fokussiert sich auf Erfahrungen von Lehrkräften. Wie bereits ausführlich dargelegt, mangelt es jedoch an Forschungen zu den spezifischen Belastungsfaktoren von Sozialpädagog*innen an Sonderschulen auf der internationalen Ebene gleichwie in der Deutschschweiz (siehe hierzu Abschnitt 2.6., S. 23). Obwohl Sozialpädagog*innen im schulischen Alltag in enger Kooperation mit den Lehrkräften stehen, nehmen sie eine eigenständige berufliche Rolle ein. Diese besondere Position kann mit spezifischen Belastungen einhergehen, die in den Studien zu Lehrpersonen keine Berücksichtigung finden. Die gewählte Berufsgruppe der Sozialpädagog*innen ist zudem von unmittelbarer Relevanz für das Fachgebiet der Sozialen Arbeit. Durch die Fokussierung auf diese Gruppe sollen Aspekte der Gesundheitsförderung im sozialpädagogischen beruflichen Alltag in der Praxis der gewählten Sonderschule näher beleuchtet werden. Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurden fünf Sozialpädagog*innen einer Sonderschule in der Deutschschweiz befragt. Die Auswahl der Teilnehmer*innen erfolgte gezielt aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit. Alle Befragten arbeiten mit verhaltensauffälligen Jugendlichen im Alter zwischen 12 bis 16 Jahren. Zwei Teilnehmer*innen sind

seit fünf Jahren, zwei seit zehn Jahren und eine befragte Person bereits seit 15 Jahren in der ausgewählten Sonderschule beschäftigt. Die Teilnehmer*innen wurden von der Verfasserin der Masterarbeit aufgrund des bestehenden Zugangs zum Praxisfeld direkt angesprochen. Um eine breite Perspektive auf Belastungsfaktoren innerhalb einer Sonderschule zu gewinnen, wurden Sozialpädagog*innen aus unterschiedlichen Abteilungen befragt. Die genaue Beschreibung der jeweiligen Abteilungen entfällt im Sinne der Anonymisierung der Teilnehmer*innen. Ebenso werden im Sinne der Anonymisierung in der Analyse und Ergebnisdarstellung keine Funktionsbezeichnungen und Rollenzuteilungen verwendet. Da die Forschungsarbeit eine detaillierte Analyse individueller Stressoren und Bewältigungsstrategien zum Ziel hat, wurde bewusst eine kleine Stichprobe gewählt. Die Befragungen fanden in einer vertrauten Umgebung innerhalb der Sonderschule statt. Die verwendete Interviewform wurde im Abschnitt 3.2.2. detailliert erläutert (siehe hierzu Abschnitt 3.2.2., S. 29). Die leitfadengestützten Interviews orientierten sich an den folgenden thematischen Schwerpunkten:

- Beruflicher Alltag, spezifische Belastungsfaktoren und Herausforderungen
- Emotionale Anforderungen und Gesundheit
- Umgang mit Stress und Herausforderungen
- Unterstützung und Reflexion

Die Interviews wurden aufgezeichnet und anschliessend mithilfe der Transkriptionssoftware *tögg* vom Schweizerdeutschen ins Hochdeutsche transkribiert. Die Verwendung einer Transkriptionssoftware erfolgte aus zeitlichen Gründen. Vor jeder Befragung unterzeichneten die Teilnehmer*innen eine Einwilligungserklärung, die im Anhang dieser Ausarbeitung dokumentiert ist. Zudem sind dort die verwendeten Transkriptionsregeln aufgeführt. Die verwendeten Transkriptionsregeln wurden im Verlauf des Masterstudiums im Modul "Qualitative Forschungsmethoden - FOM" zur Verfügung gestellt. Die Regeln stellen die Grundlage für eine konsistente, nachvollziehbare und einfache Verschriftlichung der Interviews dar. Die Interviews nahmen durchschnittlich 30 Minuten in Anspruch.

3.4. Analyse der gesammelten Daten

In den nachfolgenden Abschnitten wird die induktive Analyse der erhobenen Daten für die jeweiligen Transkripte tabellarisch dargestellt. Nach jeder tabellarischen Übersicht folgt eine detaillierte Beschreibung der zentralen Aussagen, die für die Kategorienbildung von massgeblicher bzw. wesentlicher Bedeutung sind. Zum Abschluss werden die gewonnenen Kategorien gem. des Forschungsinteresses in einer zusammenfassenden Tabelle präsentiert. Zu der Wahrung der Anonymität werden alle befragten Personen in dieser Arbeit mit den Abkürzungen P1, P2 etc. versehen. Unabhängig von dem biologischen Geschlecht findet in der schriftlichen Darstellung konsequent die weibliche Form ("sie") bzw. die geschlechtsneutrale Bezeichnung ("die Person") Verwendung. Diese Analysen bilden die Grundlage für die weitere Interpretationen der Ergebnisse und den Vergleich mit den übrigen Befragten. Aufgrund des Datenschutzes und zu der Wahrung der Anonymität aller Beteiligten wird der Name der Sonderschule durch "X" ersetzt. Alle weiteren Personennamen werden durch Buchstaben anonymisiert.

3.4.1. Transkript 1 – Person 1 (P1)

Die nachfolgende Tabelle zeigt die induktiv gewonnenen Kategorien aus den Aussagen von P1.

Induktive Analyse der gesammelten Daten (P1)

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
Z. 12-15	Jugendliche sind unterschiedlich belastet, wir wissen nicht, was uns am Morgen erwartet, wenn sie in die Schule kommen.	Unvorhersehbarkeit und Komplexität im Arbeitsalltag aufgrund Krisensituationen und Herausforderungen in der Arbeit mit Schüler*innen	Komplexität im Arbeitsalltag und unvorhersehbare Situationen (K1)
Z. 25-26	Konflikte können eskalieren.		
Z. 24-28	Mehrere schwierige Situationen geschehen parallel.		
Z. 33-34	Situatives Handeln ist aufgrund der Unvorhersehbarkeit erforderlich.		
Z. 40-44	Im Team arbeiten aktuell wenige Personen.	Personalmangel und Überstunden als Grundlage für verstärkte Stressbelastung	Personalmangel und Überstunden (K2)
Z. 84-86	Durch Fluktuation ging wertvolles Wissen verloren.		
Z. 91-92	Durch Fluktuation entstehen viele Überstunden.		
Z. 338-339	Abbau von Überstunden wird von dem System gefordert, ohne die Arbeitslast zu reduzieren.		
Z. 345-347	Umverteilung der Arbeit belastet das ganze Team.		

Z. 149-151	Abmachungen, die nicht eingehalten werden, führen zu Frustration.	Führungsperson, Loyalität, Transparenz und strukturelle Sicherheit fehlen Mangelhafte Kommunikationsgefäße	Fehlende Führung und mangelnde Unterstützung (K3)
Z. 445-447	Entscheidungen auf den Führungsebenen sind realitätsfern.		
Z. 316-318	Kommunikationsgefäße über Schüler*innen fehlen, da die zeitlichen Ressourcen nicht vorhanden sind.		
Z. 385	P1 fühlt sich nicht gehört bzw. wahrgenommen.		
Z. 292	In den Teamsitzungen werden Themen wie "Stressbelastung" nicht besprochen bzw. thematisiert.		
Z. 114-115	Manche Emotionen von Jugendlichen kann man schwer aushalten.	Der Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler*innen kann emotional belastend sein.	Emotionale Belastung in der Arbeit mit Schüler*innen (K4)
Z. 130-133	Extrem belastende Aussagen von Schüler*innen verursachen Stress.		
Z. 125-126	Die Nähe zu Schüler*innen löst negative Emotionen aus.		
Z. 97-102	P1 unternimmt den Versuch, sich in belastenden Situationen zu beruhigen und die eigenen Emotionen zu relativieren.	Selbstgespräche und eigene Beruhigungsmethoden als Strategie.	Selbstreflexion und Akzeptanz (K5)
Z. 270-274	Gezielte Aktivitäten in der Natur wie bspw. Radfahren und Schwimmen.	Körperliche Aktivität als Ausgleich	Sport und Bewegung (K6)
Z. 213-223	P1 hat eine Fortbildung abgeschlossen, in der es um Selbstfürsorge ging. Dies hat ihr geholfen und sie hat die Weiterbildung ihren Kolleg*innen weiterempfohlen.	Professionalisierung durch Fortbildung (Selbstfürsorge) und Austausch als Ressource	Fortbildung und Austausch im Team (K7)
Z. 286-288	Das Team nutzt die Morgenpause für den gemeinsamen Austausch.		
Z. 242-244	P1 versucht, sich bewusst mental nach dem Feierabend von der Arbeit zu distanzieren. Sie setzt sich Ziele und wendet Methoden an.	Bewusste Entscheidung in Bezug auf die Trennung zwischen privater Zeit und Arbeit	Bewusste Trennung von Arbeit und Privatleben (K8)
Z. 249-253			
Z. 385-390	P1 äussert einen klar formulierten Wunsch: Leitungspersonen sollen sich mehr für die Realität der praktischen Umsetzung interessieren. P1 kritisiert, dass zahlreiche realitätsferne	Wunsch nach mehr Verständnis und praxisnahen Entscheidungen seitens Leitungspersonen sowie	Bedarf nach praxisnaher Führung und optimierten Rahmenbedingungen (K9)

Z. 438-447	Entscheidungen getroffen werden. P1 betont, dass die strukturellen Bedingungen in X als Priorität diskutiert werden müssen (Zeitdruck, mangelnde Gefässe etc.).	nach einer Auseinandersetzung mit strukturellen Bedingungen in der Sonderschule.	
------------	--	--	--

Tabelle 6: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P1). (Quelle: eigene Darstellung)

Interpretation der Aussagen von P1

P1 benennt mehrere Stressoren, die in einem unterschiedlichen Ausmass Belastungen verursachen. Als grösste Herausforderung im beruflichen Alltag erachtet P1 die Arbeit mit Schüler*innen, die unterschiedlich vorbelastet sind (Z. 12-14, Tr.). Häufig treten mehrere belastende Situationen gleichzeitig auf, bspw. Streitigkeiten unter Schüler*innen. In diesem Zusammenhang beschreibt P1 die damit verbundene Belastung folgendermassen: "Der Moment ist einfach anstrengend, bis du bereit weisst, wer kümmert sich jetzt um wen, was machen wir, was machen wir mit denen die gesund, fit, anwesend sind, – die müssen ja auch in ihren Schulalltag starten können" (Z. 33-35, Tr.).

Die Unvorhersehbarkeit stellt sohin eine zentrale Herausforderung dar. P1 formuliert zudem eine konkrete Anforderung an sich selbst: "...das glaube ich ist für mich die Herausforderung immer so zu gucken, dass man allen gerecht wird und dann trotzdem das Büro auch noch schafft" (Z. 18-19, Tr.). Obwohl die Ungewissheit im Arbeitsalltag für P1 bisweilen belastend sein kann, beschreibt sie diese gleichzeitig als eine positive Facette ihrer beruflichen Tätigkeit (Z. 49-50, Tr.). Sie verbindet die Unvorhersehbarkeit mit Lebendigkeit und empfindet diese als bereichernd: "Genau, also das ist ein Grund, warum ich die Arbeit mache, weil ich es auch merke – ich brauche es so. Nicht zu wissen, was kommt, und reagieren – also so dieses Lebendige" (Z. 54-55, Tr.). Ein weiterer wesentlicher Stressor ist für P1 ist der Personalmangel sowie die damit einhergehende hohe Fluktuation im Team (Z. 40-44, 79-86 Tr.). Sie hebt hervor, dass durch die Fluktuation wertvolles Wissen verloren gegangen sei, dies empfindet sie als "extrem stressig" (Z. 86, Tr.). Bereits zu Beginn ihrer Tätigkeit im aktuellen Team war diese Problematik präsent. In der Anfangsphase unternahm P1 den Versuch, ihre Emotionen zu regulieren und die Situation zu relativieren:

..., dass ich so wie mich öfter mal beruhigen musste, dann sagen musste, das ist normal – also es ist vielleicht ein bisschen mehr wie normal, aber am Anfang ist alles neu und du schwimmst [überfordert sein, nicht gut klarkommen] ... aber das gehört doch dazu... (Z. 97-102, Tr.)

P1 berichtet zudem von einer erheblichen Mehrbelastung durch zahlreiche Überstunden infolge der Unterbesetzung (Z. 91, Tr.). Während sie sich selbst als grds. belastbar beschreibt (Z. 148-149, Tr.), empfindet sie es als besonders stressauslösend, wenn Absprachen in Bezug auf ihre Überstunden nicht eingehalten werden (Z. 149-151, Tr.). Dies kritisiert sie mit deutlichen Worten: "...Und das ist was, was

mich echt stresst ... – dieses Gefühl, ich wäre jetzt ungerecht behandelt ... also das das ist wirklich geht mir wahnsinnig im Kopf herum und das stresst mich" (Z. 163-166, Tr.).

Ein weiterer Belastungsfaktor ist der Abbau von Überstunden, da dieser ohne eine entsprechende Reduktion der Arbeitslast erfolgen soll: "..., ich sollte Überstunden abbauen, soll die gleiche Arbeit machen wie vorher – das heisst, ich mache einfach alles sehr gestresst..." (Z. 338-339, Tr.). Darüber hinaus beschreibt sie die Notwendigkeit, Aufgaben an Kolleg*innen abgeben, als einen zusätzlichen Stressfaktor (Z. 345-347, Tr.). Im Bereich der Teamkommunikation bemängelt P1, dass aufgrund fehlender zeitlicher Ressourcen kaum ein Austausch über die Schüler*innen stattfindet (Z. 317, Tr.). Zudem berichtet P1 von belastenden Äusserungen einzelner Schüler*innen, die starke – bisweilen massive – emotionale Reaktionen hervorrufen:

...wenn da blöde Bemerkungen kommen. Letztlich hat einer gesagt, er möchte alle Juden töten, und der Hitler hat es schon richtig gemacht, alle vergast. Dann merke ich schon, dass ich irgendwie so [unverständliche Stelle: boah] echt jetzt? Ja, und dass ich dann versuche, sachlich zu bleiben... (Z. 130-133, Tr.)

Ein weiteres Problem erblickt P1 in den aus ihrer Sicht realitätsfernen Entscheidungen der höheren Leitungsebenen: "Es funktioniert nicht, es klingt toll, aber es funktioniert nicht" (Z. 447, Tr.). In diesem Zusammenhang formuliert sie den Wunsch, dass Führungspersonen stärker auf die Perspektiven der Mitarbeiter*innen eingehen sollten, da diese letztlich für die Umsetzung der Entscheidungen die Verantwortung tragen und direkten Kontakt mit den Schüler*innen pflegen (Z. 385-390, Tr.). Um mit den Herausforderungen im Arbeitsalltag besser umzugehen, hat P1 eine Fortbildung zum Thema Selbstfürsorge absolviert (Z. 213-218, Tr.). Sie beschreibt, dass sie sich mittlerweile im Beruf entspannter wahrnimmt als früher, da sie eine grössere Distanz zur Arbeit entwickeln konnte, die sie als gesund empfindet (Z. 189-197, Tr.). Das physische Verlassen des Arbeitsplatzes und das symbolische Schliessen der Tür zur Schule verknüpft sie bewusst mit der mentalen Distanzierung von der Arbeit (Z. 242-244, Tr.). Gleichwohl gibt es Themen, die sie auch nach Feierabend beschäftigen. In derartigen Fällen setzt sie sich zeitlich begrenztes Nachdenken von 30 Minuten, um dann bewusst abzuschliessen: "...dann hast du heute Feierabend – es ist fertig" (Z. 253-254, Tr.). Diese Strategie beschreibt sie in weiterer Folge auf diese Weise: "Dass man sich wie bewusst noch mal eine Zeit wirklich für das nimmt. Aber dann auch noch mal beendet ja und ich muss sagen, das kann man schon trainieren" (Z. 258-259, Tr.). Zusätzlich nutzt P1 gezielt sportliche Aktivitäten wie Radfahren und Schwimmen als Ausgleich (Z. 270-271, Tr.). Dabei verfolgt sie die Strategie, ihre Belastungen symbolisch im Wasser zu lassen (Z. 272-273, Tr.). Hinsichtlich der Verarbeitung von Belastungen im Team merkt P1 an, dass diese Methode für Menschen, die bspw. in der Informatikabteilung arbeiten, möglicherweise ungewöhnlich erscheinen könnte (Z. 273-274, Tr.). Sie äussert zudem, dass

Belastungen oder Stress in Teamsitzungen kaum thematisiert werden (Z. 292, Tr.). Dies führt sie auf den Umstand zurück, dass das Team eine neue Leitung hat, die sich zunächst orientieren muss (Z. 293, Tr.). Für einen inoffiziellen Austausch über Befindlichkeiten nutzt das Team die Morgenpause (Z. 289, Tr.). Die Zusammenfassung des Forschungsinteresses sowie der zugehörigen Kategorien werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt:

Zusammenfassung: Forschungsinteresse und Kategorien P1

Forschungsinteresse	Kategorien
Herausforderungen im beruflichen Alltag (Belastungsfaktoren)	Komplexität im Arbeitsalltag und unvorhersehbare Situationen (K1)
	Personalmangel und Überstunden (K2)
	Fehlende Führung und mangelnde Unterstützung (K3)
	Emotionale Belastung in der Arbeit mit Schüler*innen (K4)
Strategien im Umgang mit Herausforderungen	Selbstreflexion und Akzeptanz (K5)
	Sport und Bewegung (K6)
	Fortbildung und Austausch im Team (K7)
	Bewusste Trennung von Arbeit und Privatleben (K8)
	Bedarf nach praxisnaher Führung und optimierten Rahmenbedingungen (K9)

Tabelle 7: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P1). (Quelle: eigene Darstellung)

3.4.2. Transkript 2 – Person 2 (P2)

Induktive Analyse der gesammelten Daten (P2)

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
Z. 13-14	Schwierige Kommunikation in einer grossen Organisation	Verzögerungen in der Kommunikation und unklare Verantwortlichkeiten führen zu Unsicherheit	Kommunikationsprobleme und mangelnde Unterstützung (K1)
Z. 45-47	Mangelnde Klärung in Bezug auf den Kommunikationsfluss bei krankheitsbedingten Ausfällen		
Z. 323-325	Entscheidungen werden ohne klare Unterstützung an die Mitarbeiter*innen abgegeben	Suche nach Unterstützung liegt im eigenen Verantwortungsbereich	

Z. 20-22	Die Arbeit mit Schüler*innen kann sehr herausfordernd sein. Situationen sind laut und stressig.	Emotionale Kontrolle (Ruhe bewahren) ist erforderlich	
Z. 29-33	Beispiel für eine Stresssituation mit einem Schüler: In der Situation war es wichtig auszuhalten, dass der Schüler eine falsche Entscheidung trifft, damit er sich damit selbst konfrontieren kann, um einen Lerneffekt zu erzielen.	Stresssituationen in der Arbeit mit Schüler*innen erfordern Akzeptanz der Selbstkontrolle	Herausforderung sich emotional vom Arbeitsgeschehen abzugrenzen (K2)
Z. 72-78	P2 formuliert, dass man die privaten und professionellen Emotionen trennen "muss". Dies erweist sich als schwierig bzw. herausfordernd.	Abgrenzung zwischen Privat- und Berufsleben ist herausfordernd	
Z. 47-51	P2 fühlt sich unsicher in den Verantwortlichkeiten und weiss manchmal nicht, was ihre Rolle ist.	Unsicherheiten bzgl. Rollenklärung und Aufgabenverteilung	Unsicherheiten in der eigenen Rolle (K3)
Z. 119-126	P2 konnte in der Praktikumszeit nach stressigen Arbeitstagen nicht abschalten, dies hat zu Müdigkeit geführt. Erschöpfung führte zu emotionaler Reizbarkeit.	Negative Auswirkungen von Arbeitsstress auf die Erholung während der Praktikumszeit	Negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit (K4)
Z. 374-378	Reflexion über die Folgen des langfristigen Stresses und konkreter Handlungswunsch für die Praxis.	Dauerhafte Stressbelastung erfordert präventive Strukturen zur Gesundheitsförderung	
Z. 20-22	Bewusste Wahrnehmung eigener Reaktionen in einer stressigen Situation stellt eine Herausforderung dar.	Selbstkontrolle, kurzfristige Distanzierung und bewusste Atemkontrolle als Stressbewältigung im Alltag	Kognitive Strategien zur Emotionsregulation (K5)
Z. 165-169	Erste Schritte in stressigen Situationen: tief durchatmen, sich von der Situation distanzieren (Betreuungswechsel) und die Situation mit Abstand anschauen.		
Z. 312-314	P2 vertraut einer Person aus ihrem privaten Umfeld sehr und redet mit ihr über stressige Situationen und holt sich Ratschläge.	Vertrauensvolle und unterstützende Gespräche im privaten Umfeld	
Z. 201-206	Unterstützung auf höheren Leitungsstufen fehlt, aber ein stabiler Teamzusammenhalt und gegenseitige	Zusammenhalt im Team und Austausch ist präsent,	Soziale Unterstützung privat und im Team (K6)

	Unterstützung auf der Teamebene ist vorhanden.	Unterstützung auf höheren Leitungsebenen fehlt	
Z. 130-137	<p>P2 hat für seine private Zeit klare Methoden entwickelt, um leichter abschalten zu können. Es wird max. nur eine Stunde über die Arbeit gesprochen.</p> <p>Nach einer Stunde unterbricht man sich bewusst und beendet das Thema, das sich auf die Arbeit bezieht.</p>	Klare Methode für eine bewusste Abgrenzung von der Arbeit	Klare Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben (K7)
Z. 177-182	P2 zieht sich, wenn möglich, nach stressigen Situationen bei der Arbeit, zurück und geht spazieren. Dabei konzentriert sie sich auf ihre Atmung und ihren Puls oder sie hört Musik.	Bewegung, Atemtechniken, Musik und Natur	Physische und emotionale Bewältigungsstrategien (K8)
Z. 187-190	Fitness hilft, die Emotionen in körperliche Kraft umzuwandeln. Singen ist hilfreich, um das Erlebte auszudrücken.	Körperliche und kreative Aktivitäten	
Z. 213-217	Wertschätzung bedeutet für P2, Zeit für den Austausch und von der Leitung gehört zu werden, um gemeinsam nach Lösungswegen zu suchen.	Anerkennung und offene Kommunikation fehlen	Konkreter Wunsch nach organisationaler Unterstützung (K9)
Z. 217-221	P2 wünscht sich eine interne Meldestelle, die in regelmässigen Abständen nach dem Wohlbefinden fragt und Unterstützung anbietet.	Aktive und präsente interne Meldestelle für die mentale Gesundheit	

Tabelle 8: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P2). (Quelle: eigene Darstellung)

Interpretation der Aussagen von P2

Die spezifischen Belastungsfaktoren von P2 basieren auf zwei Aspekten: Kommunikation in der Organisation und herausfordernde Situationen in der Arbeit mit Schüler*innen. Die Kommunikationsprobleme formuliert P2 auf folgende Weise: "Ich denke allgemein, Kommunikation, weil wir eine sehr grosse Institution sind und dass es dort halt sehr schwierig ist, dass man dort wirklich eine Antwort bekommt schnell in dieser Zeit, wo man sie braucht..." (Z. 13-14, Tr.). Als Begründung für die Schwierigkeiten in der Kommunikation nennt sie somit die Grösse der Institution, dies lässt auf komplexe bzw. längere Kommunikationswege schliessen. P2 kritisiert zudem auch, dass die Verantwortlichkeiten und Aufgabenverteilung nicht geklärt werden, wenn bspw. die vorgesetzte Person erkrankt (Z. 45-47, Tr.). Dies löst bei P2 auch eindeutig Stress aus. In Bezug auf die Kommunikation in der Organisation betont P2, dass sich die Mitarbeiter*innen die Unterstützung

allgemein selbst holen müssen: "...es wird einfach so gesagt eben Abteilungsleitung gibt etwas weiter so du musst das dann entscheiden..." (Z. 324-325, Tr.). Das Gespräch mit P2 zeigt deutlich, dass sich die mangelnde aktive Unterstützung und Kommunikation auch negativ auf das persönliche Rollenverständnis auswirken. Die befragte Person beschreibt, dass sie sich oft "in einem luftleeren Raum" befindet (Z. 47, Tr.) und nicht sicher ist, was ihre Rolle im Arbeitsalltag ist (Z. 48-49, Tr.). P2 wird künftig eine neue Position und mehr Verantwortung im Team übernehmen und fragt sich, ob sie dieser Herausforderung gewachsen ist (Z. 290-292, Tr.). P2 zeigt in Bezug auf ihre neue Position Unsicherheit und Zweifel: "...mache ich mir zu grosse Hoffnung mache ich mir jetzt grosse Hoffnung in dem Sinn, dass ich das machen kann, kann ich dem Druck dann auch standhalten?" (Z. 363-365, Tr.).

In Bezug auf die Arbeit mit Schüler*innen beschreibt P2, dass es für sie wichtig ist, in stressigen und lauten Situationen innerlich Ruhe zu bewahren und bewusst über die eigenen Reaktionen zu reflektieren (Z. 20-22., Tr.). P2 berichtete über ein Erlebnis mit einem Schüler, der gemeinsam mit P2 geübt hat, wie er mit dem Bus zu seinem künftigen Arbeitsort gelangt. Da der Schüler in einen falschen Bus eingestiegen ist, war es für P2 herausfordernd, diesen Umstand zu akzeptieren und auszuhalten anstatt unmittelbar zu reagieren. P2 wollte, dass der Schüler selbstständig bemerkt, dass er sich im falschen Bus befindet. P2 äusserte Folgendes: "...ich muss das einfach aushalten und innerlich stresst mich das mega und ich darf mir das ja in dem Sinn nicht anmerken lassen, weil er muss es ja lernen..." (Z. 32-33, Tr.). Diese Aussage macht augenscheinlich, dass das herausfordernde Verhalten der Schüler*innen ein spezifischer Belastungsfaktor für P2 ist, Stress auslöst und Selbstkontrolle erfordert. P2 beschrieb, dass sie einen deutlichen Unterschied bzgl. Stressbelastung in der Praktikumszeit und als sozialpädagogische Fachperson beobachtet. In der Praktikumszeit wirkten sich die Stresssituationen in folgender Weise auf das Wohlbefinden von P2 aus:

...ich gehe dann nach Hause und merke, ich kann daheim dann nicht abschalten, dann hat das bei mir im Endeffekt zu Gedankenkreise im Bett, ähm geführt, wo ich dann einfach gemerkt habe. Ich kann doch nicht abschalten. Ich kann mir die Ruhezeit in dem Sinne gar nicht holen. (Z. 120-123, Tr.)

Den Umgang mit emotionalen Belastungen hat sich P2 besonders im Studium angeeignet (Z. 104-106, Tr.). Der Gedankenkarussell kommt immer wieder vor, aber "viel weniger" (Z. 108, Tr.) als in der Praktikumszeit. P2 fand im Studium die Module über Selbstreflexion als besonders hilfreich:

...anhand vom Studium hat man so gewisse Module gehabt Ressourcen im Beruf, wo man sich selber mit Selbstreflexionen, situationsbezogenen Selbstreflexionen halt so bisschen selber kennengelernt hat. Wieso habe ich so reagiert? Und das hat mir Megaabhilfe verschafft so auch so können Strategien zu entwickeln. (Z. 104-107, Tr.)

Im Umgang mit Stress sind folgende Aspekte – wie anhand von Tabelle 8 dargestellt – bei P2 zentral: bewusste Distanzierung im Alltag, Gespräche mit vertrauten Personen, Methode zur Abgrenzung von der Arbeit und Freizeitaktivitäten. Eine andere Methode die P2 in stressigen Situationen anwendet ist, sich bewusst von der Situation zu distanzieren:

... für mich selber in dem Sinn einfach mal merken okay gut [atmet tief durch], durchatmen und nachher mal kurz mich herausnehmen vielleicht und dann auch wirklich schauen. Vielleicht auch einen Betreuungswechsel halt auch ganz klar und dass man denen dort das noch einmal ein bisschen distanzierter anschauen kann das sind so sicher die ersten die ersten Strategien. (Z. 165-169, Tr.)

P2 beschreibt, dass die soziale Unterstützung im privaten Umfeld, sowie die Teamarbeit am Alltag sehr hilfreich sind. Im privaten Umfeld hat P2 folgende Methode eingeführt:

...wo wir einfach gesagt haben, wir reden einfach noch eine Stunde zuhause über das ähm über den X. Ähm und ja das ist dementsprechend für mich dann einfach so wo ich sage ja, ähm nach dieser Stunde ist fertig und dann tut man sich auch ganz aktiv unterbrechen... (Z. 132-136, Tr.)

P2 meint, dass sie ausreichend Unterstützung auf der Teamebene erhält. Die Zusammenarbeit und Psychohygiene im Team beschreibt P2 folgendermassen: "...das ist sicher eine von den wertvollsten und am realistisch umsetzbarsten Strategien, die ich im Alltag für mich entdeckt habe" (Z. 205-206, Tr.). P2 hat konkrete Aktivitäten, die sie gezielt zum Stressabbau anwendet. Im Arbeitsalltag sind das die Spaziergänge in der Natur und tiefes Durchatmen (Z. 177-181, Tr.) und privat sind es körperliche Aktivitäten, wie Fitness und kreative Aktivitäten wie Singen (Z. 187-190, Tr.). P2 verbindet Wertschätzung mit genügend Zeit und Ressourcen für einen bewussten Austausch. Dementsprechend äussert die befragte Person konkrete Vorstellungen in Bezug auf die organisationale Entwicklung. P2 findet, dass sich die konkrete Unterstützung von den Leitungspersonen zur Entlastung im Alltag führen würde:

...dass man sich dort mal kann wirklich austauschen und dass man auch gehört wird von den Leuten von den in dem Sinn die nur in Anführungsschlusszeichen in der Leitung arbeiten. Das wäre sicher etwas, wo ich mir würde wünschen und dass man dann eben dementsprechend auch gute Lösungsvorschläge für das weitere Zusammenarbeiten hat... (Z. 214-217, Tr.)

Eine weitere konkrete Vorstellung von P2 bezieht sich auf eine interne Meldestelle für mentale Gesundheit:

...und ganz konkret ähm, ja vielleicht so etwas wie eine intern interne Meldestelle für eben Psychologie, ähm psychologische Themen in dem Sinn abzuholen, wo man dann auch wirklich

merkt, so ah man hat jetzt mehrmals so eine Situation gehabt, dass man ja auch wirklich gefragt wird, sagen wir jetzt von diesem von dieser Psychologin oder von einem Psychologen vielleicht der intern könnte angestellt werden wie geht es dir wie gehen wir jetzt weiter und und und. (Z. 217-221, Tr.)

Die Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien werden in der nachfolgenden Tabelle präsentiert.

Zusammenfassung: Forschungsinteresse und Kategorien P2

Forschungsinteresse	Kategorien
Herausforderungen im beruflichen Alltag (Belastungsfaktoren)	Kommunikationsprobleme und mangelnde Unterstützung (K1)
	Herausforderung sich emotional vom Arbeitsgeschehen abzugrenzen (K2)
	Unsicherheiten in der eigenen Rolle (K3)
	Negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit (K4)
Strategien im Umgang mit Herausforderungen	Kognitive Strategien zur Emotionsregulation (K5)
	Soziale Unterstützung privat und im Team (K6)
	Klare Abgrenzung zwischen Beruf und Privatleben (K7)
	Physische und emotionale Bewältigungsstrategien (K8)
	Konkreter Wunsch nach organisationaler Unterstützung (K9)

Tabelle 9: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P2). (Quelle: eigene Darstellung)

3.4.3. Transkript 3 – Person 3 (P3)

Induktive Analyse der gesammelten Daten (P3)

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
Z. 42-44	P3 empfindet es als stressig, wenn sie bemerkt, dass ein*e Schüler*in sie andauernd provozieren möchte. P3 betont jedoch, dass ein derartiges Verhalten möglicherweise Stress auslösen kann.	Konfrontationen mit Provokationen seitens Schüler*innen können vielleicht Stress auslösen.	Provokationen seitens der Schüler*innen (selten) (K1)
Z. 64-70	Es gab eine Phase, in der P3 lange Arbeitszeiten ohne ausreichende Pausen hatte. Dies führte zu Erschöpfung.	Lange Arbeitszeiten ohne ausreichende Pausen tragen zur Stressbelastung bei.	Überlastung durch unregelmässige Arbeitszeiten ohne ausreichende Pausen (K2)
Z. 45-53	P3 hat die Einstellung entwickelt, dass sie nicht alles kontrollieren muss und dass sie nicht alles perfekt machen kann. P3 äussert, dass sie genau viel Geld verdient, auch wenn		

Z. 183-194	es manchmal nicht so läuft wie sie das möchte. P3 erwartet nicht, dass die Schüler*innen das machen, was sie möchte, sondern orientiert sich nach den Bedürfnissen der Schüler*innen. Auf diese Weise lässt sich der Stress minimieren.	Realistische Erwartungen beeinflussen die Stressbelastung in positiver Weise.	Anpassung der eigenen Erwartungshaltungen (K3)
Z. 229-236, 241-245	P3 machte sich bewusst, dass sie mit der Sonderschule und den Schüler*innen einen beruflichen Kontakt pflegt und grenzte sich durch ihre Praxisziele im Studium von der Arbeit emotional ab.	Bewusste Haltungsentwicklung durch Praxisziele in der Ausbildung.	Bewusste Abgrenzung von der Arbeit (K4)
Z. 277-285, 324-335	In den Teamsitzungen wird das Wohlbefinden mithilfe eines Ampelsystems besprochen, um die Stimmung im Team zu erfassen. Die gegenseitige Unterstützung im Team findet statt und P3 empfindet dies als sehr hilfreich.	Strukturelle Reflexionsmethoden und gutes Unterstützungsklima im Team sind sehr hilfreich.	Unterstützung und Reflexion im Team (K5)
Z. 265-271	P3 klettert und bouldert in der Freizeit. P3 erlebt Sport als Entlastung und Ausgleich.	Sportliche Aktivitäten helfen, um Stress abzubauen.	Sport als Entlastung (K6)
Z. 211-221	Der Austausch mit einer aussenstehenden Person helfen P3, um differenziert über die Stressbelastung nachzudenken.	Soziale Unterstützung im privaten Umfeld minimieren die Stressbelastung.	Private soziale Unterstützung (K7)
Z. 362 Z. 351-360	P3 wünscht sich eine institutionelle Unterstützung zum Thema "psychisches Wohlbefinden" – dazu hat sie eine konkrete Idee: Neutrale Anlaufstelle in der Organisation. P3 kritisiert, dass es in den Weiterbildungen in der Sonderschule nur Schülerthemen behandelt werden und in keiner Weiterbildung das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen im Zentrum stehen.	Institutionelle Unterstützung im Sinne einer neutralen Anlaufstelle und Weiterbildung zum psychischen Wohlbefinden wären erstrebens- bzw. wünschenswert.	Wunsch nach institutioneller Unterstützung – neutrale Anlaufstelle und Weiterbildung (K8)

Tabelle 10: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P3). (Quelle: eigene Darstellung)

Interpretation der Aussagen von P3

P3 hält fest, dass Schülerverhalten ev. Stress bei ihr im Alltag auslösen kann (Z. 43-44, Tr.). P3 thematisiert allgemein die Stressauslöser im sonderpädagogischen Alltag und betont, dass in diesem Kontext die Flexibilität im Team von Relevanz ist (Z. 16, Tr.). P3 hält fest, dass sie im Grunde genommen selten gestresst ist und verbindet dies mit ihrer persönlichen Haltung im beruflichen Alltag (Z. 43-53, Tr.). Diese beschreibt P3 auf die folgende Weise:

Ich habe so für mich halt meine Haltung darum stresst es mich vielleicht manchmal auch weniger und dann bleibe ich länger ruhig, weil ich habe immer das Gefühl, auch wenn die Jugendlichen nicht mitmachen oder halt jetzt gerade nicht läuft, wie es sollte laufen, ich verdiene genau gleich viel Geld (lacht) der will jetzt halt nicht. Ich finde, das hat viel manchmal allgemein beim Arbeiten jetzt, wenn wir bei diesem Thema sind mit persönlichen Erwartungen und Grenzen irgendwie zu tun, wenn ich natürlich wie diese Erwartungen habe es müssen alle perfekt ruhig hier sitzen und jeder muss an seinem Platz arbeiten, dann kann mich das halt auch stressen... (Z. 44-50)

P3 hält fest, dass Provokationen der seitens Schüler*innen möglicherweise manchmal stressen können (Z. 43-44, Tr.). Die befragte Person legt grossen Wert auf Authentizität im beruflichen Alltag. P3 begegnet Schüler*innen ehrlich bzw. authentisch und unternimmt den Versuch, ihre Bedürfnisse zu verstehen:

Dann probiere ich einfach ja ich zu sein und dann wie so die helfende Hand nebenbei, aber trotzdem probiere das möglichst Vieles von ihnen wie selbstbestimmt und selber kommt, weil das ist für mich immer sehr wichtig. Es muss wie von ihnen aus kommen, es bringt nichts, wenn ich sage, du musst dein Leben verbessern... (Z. 174-177, Tr.)

P3 kritisiert Fachkräfte, die sich nicht direkt auf die Bedürfnisse der Schüler*innen fokussieren: "Ich meine, wenn Lehrpersonen oder Sozialpädagog*innen Angebot machen, habe ich das Gefühl, dass das nicht ganz auf das Klientel zum Teil bezogen ist, sondern mehr die Vorstellungen der Mitarbeitenden ist oder was sie cool finden" (Z. 192-194, Tr.).

P3 beschreibt, dass sie im Rahmen ihrer Arbeit viele positive Emotionen erlebt und gerne mit den Schüler*innen in der Sonderschule arbeitet (Z. 140-143, Tr.). Am meisten Freude bereitet P3, wenn sie bemerkt, dass ihre Vorbildfunktion im Alltag eine erfolgreiche Wirkung hat (Z. 143, Tr.).

P3 gelingt es, sich emotional von der Arbeit abzugrenzen. Die Methode zur Abgrenzung hat sie in Form von Praxiszielen im Studium erlernt (Z. 232, Tr.). Sie betont, dass es ihr bewusst ist, dass die Sonderschule nicht ihr eigenes Geschäft ist und die Schüler*innen nicht ihre eigenen Kinder sind: "Eben es ist nicht mein Laden, ich kann niemand von denen retten und wenn es nicht läuft verdiene ich Ende Monat genau viel Geld und das ist so wie ich glaube mein Schutz-<Mindset> für mich geworden" (Z. 235-237, Tr.).

P3 beschrieb eine Situation in der Sonderschule, die für sie sehr emotional war:

Ich kann mich nur an etwas erinnern, wo ich so von den Emotionen übermannt worden bin und das ist der erste Schüler, wo ich so als Bezugsjugendlicher gehabt habe, der dann nachher

gegangen ist. Irgendwann bin ich so zum ersten Mal ein bisschen traurig gewesen... (Z. 126-129, Tr.)

Für P3 waren die unregelmässigen Arbeitszeiten die einzigen Stressauslöser. Es gab eine Phase, in der P3 oftmals in einer anderen Abteilung ausgeholfen hat. Zum damaligen Zeitpunkt hatte P3 sehr lange Arbeitszeiten ohne ausreichende Ruhepausen:

...dort das ist wirklich wie Stress gewesen für mich, weil ich habe einen ganzen Tag da in der Schule gearbeitet bin irgendwie rasch gegangen duschen, habe dann von 4 bis am Morgen um 7 Uhr in Y gearbeitet und vom morgen um 7 Uhr 30 bis am nächsten Tag wieder um 4 Uhr bin ich wieder da in der Schule gewesen und das habe ich nicht korrekt gefunden, also auch vom Arbeitgeber aus... (Z. 66-70, Tr.)

Als sie bemerkt hat, dass derartige Arbeitszeiten sehr belastend sind, kommunizierte P3 direkt, dass sie dies nicht mehr machen möchte: "Ich habe dann irgendwann einfach gesagt, dass ich das nicht mehr möchte und mein Pensum tue reduzieren, dass ich einfach nicht an anderen Orten aushelfen muss" (Z. 75-76, Tr.).

P3 betont, dass sie fast nie krank ist und sich allgemein nicht emotional erschöpft fühlt (Z. 211-212, Tr.). Bei diesem Aspekt bezieht sich P3 wieder auf ihre persönliche Haltung:

Ich komme dort einfach wieder auf meine wie Haltung oder Erwartung <retour>. Ich finde das, du machst, man macht sich auch mega viel Stress oder so Erschöpfungssachen wie selber, weil man sich nicht kann klar abgrenzen oder weil man sich zu fest reinziehen lässt. (Z. 229-231, Tr.)

Die befragte Person empfindet den privaten Austausch mit einer vertrauten Person als sehr hilfreich bzw. unterstützend. Diese privaten Gespräche geben ihr eine differenzierte Sichtweise in Bezug auf berufliche Themen (Z. 217-219, Tr.). Andererseits findet P3 den gegenseitigen Austausch und hohe Hilfsbereitschaft im Team als sehr bereichernd:

Es ist jeder weit genug offen oder wir sind alle genug offen um das einander zu sagen, aber auch um einander einfach zu unterstützen. Und dann sage ich einfach zum Beispiel, du magst das nicht machen also komm, gib es mir, ich mache es gerade... (Z. 324-326, Tr.)

In den Teamsitzungen nutzt das Team das Ampelsystem, um das Wohlbefinden im Team abzufragen. Diese Methode empfindet P3 als sehr hilfreich und sinnvoll, weil somit das Wohlbefinden auch präventiv als Thema vorkommt und nicht nur wenn etwas Negatives geschieht (Z. 277-285, Tr.).

Zur Entlastung betreibt P3 in der Freizeit Sport wie Klettern oder Bouldern (Z. 265-271, Tr.). P3 merkt kritisch an, dass es in der Sonderschule keine Weiterbildungen gibt in denen es nur um die Mitarbeiter*innen und ihr Wohlbefinden geht:

...ich würde mir zum Beispiel auch wünschen, wir haben sehr sehr viele Weiterbildungen, aber in unseren Weiterbildungen geht es alles nur, es geht um unsere Jugendlichen. Es geht in keiner Weiterbildung wirklich um uns als Mitarbeitende... irgendwie ist nie irgendwo etwas gegangen oder ich würde mir einfach wünschen, dass es zum Beispiel ein Weiterbildungsangebot gibt zu irgendwie eigenem psychischen Wohlbefinden oder wie kann ich mich auch bei Situationen schützen... (Z. 352-362, Tr.)

P3 kennt einige Mitarbeiter*innen, die durch die Arbeit unter Belastungen litten und fragt sich allgemein, aus welchen Gründen es demzufolge keine Änderungen in der Organisation gegeben hat (Z. 359, Tr.). P3 wünscht sich eine neutrale Anlaufstelle innerhalb der Sonderschule, die sich mit dem psychischen Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen befassen würde, damit man nicht direkt zur vorgesetzten Person mit diesen Themen gehen muss (Z. 362-363, Tr.).

Die Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien wird in der nachfolgenden Tabelle präsentiert.

Zusammenfassung: Forschungsinteresse und Kategorien P3

Forschungsinteresse	Kategorien
Herausforderungen im beruflichen Alltag (Belastungsfaktoren)	Provokationen seitens der Schüler*innen (selten) (K1)
	Überlastung durch unregelmässige Arbeitszeiten ohne ausreichende Pausen (K2)
Strategien im Umgang mit Herausforderungen	Anpassung der eigenen Erwartungshaltung (K3)
	Bewusste Abgrenzung von der Arbeit (K4)
	Unterstützung und Reflexion im Team (K5)
	Sport als Entlastung (K6)
	Private soziale Unterstützung (K7)
	Wunsch nach institutioneller Unterstützung – neutrale Anlaufstelle und Weiterbildung (K8)

Tabelle 11: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P3). (Quelle: eigene Darstellung)

3.4.4. Transkript 4 – Person 4 (P4)

Induktive Analyse der gesammelten Daten (P4)

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Kategorie
<p>Z. 8-10, 14-16</p> <p>Z. 168-171</p> <p>Z. 365-367</p>	<p>P4 findet die Zwischenfälle, die oftmals gleichzeitig geschehen in Kombination mit der Informationsflut und dem Präsenzmanagement sehr herausfordernd.</p> <p>Die Aufgaben im beruflichen Alltag in der Sonderschule entwickeln sich nicht linear. Für die Zwischenfälle und die unerwarteten Situationen sind viel Entscheidungsfähigkeit und Empathie erforderlich.</p> <p>Oftmals müssen Aufgaben binnen kurzer Zeit erledigt werden.</p>	<p>Unvorhersehbarkeit und Zeitdruck im Alltag erfordert emotionale und kognitive Fähigkeiten.</p>	<p>Mehrfachbelastung bei der Arbeit (K1)</p>
<p>Z. 32-34</p> <p>Z. 66-68</p>	<p>Fremdaggressives Verhalten von Schüler*innen ist herausfordernd.</p> <p>P4 hält fest, dass sie sich unsicher, gestresst und machtlos fühlt, wenn die Schüler*innen aggressiv gegenüber Teamkolleg*innen und P4 reagieren.</p>	<p>Fremdaggressives Verhalten der Schüler*innen löst Ohnmachtsgefühle und Unsicherheit aus.</p>	<p>Emotionale Reaktionen auf fremdaggressives Verhalten der Schüler*innen (K2)</p>
<p>Z. 90-94, 114-115</p> <p>Z. 127-130, 154-155</p>	<p>P4 fühlt Scham, wenn sie in einer stressigen Situation nicht so reagieren kann, wie sie sich das vorgestellt hat. P4 empfindet Selbstzweifel in Bezug auf die eigene Professionalität.</p> <p>Das grösste Problem erblickt P4 darin, dass sie es nicht schafft, von der Anspannung in die Entspannung zu wechseln. P4 stellt sich die Frage, wie sie es schaffen kann eine Stabilität zwischen Entspannung und Anspannung zu erreichen – dies formuliert sie als eine Erwartung oder einen Anspruch an sich selbst</p>	<p>Durch eigene Erwartungshaltung werden Schamgefühle ausgelöst. Erwartungshaltung zeigt sich auch in Bezug auf die Art der Entspannung.</p>	<p>Eigener Erwartungsdruck (K3)</p>
<p>Z. 256</p>	<p>P4 merkt an, dass sie keine Erfahrung mit</p>		

Z. 301-324	institutioneller Unterstützung in Bezug auf Stressbelastung gemacht hat. P4 betont, dass sie nie selbst Unterstützung gesucht hat, weil sie das Thema mit Scham verbindet.	Institutionelle Unterstützung in Bezug auf Stress wurde nicht erlebt und nicht eingefordert, da dieses Thema mit Scham verbunden wird.	Mangelnde institutionelle Unterstützung und Stress als schambehaftetes Thema (K4)
Z. 210-23 Z. 365-367, 371-373 Z. 363, 377-379	Unterschiedliche stressbedingte körperliche Symptome treten auf. P4 kann aufgrund von körperlichen Beschwerden die eigenen Emotionen nicht kontrollieren. P4 beschreibt, dass ihre Gesundheit leidet, weil sie viele Aufgaben übernehmen muss, weil andere Kolleg*innen den Job nicht korrekt erledigen. P4 erlebt im beruflichen Alltag oftmals Zeitdruck und äussert direkt, dass sie mit dieser Art von Druck nicht adäquat umgehen kann.	Psychische Belastung manifestiert sich in körperlichen Symptomen und führt zu einem Verlust der emotionalen Selbstkontrolle.	Psychosomatische Auswirkung von Stress (K5)
Z. 33-36 Z. 405-409	Die Ausarbeitung und Umsetzung von Abmachungen im Team stellen eine erhebliche Herausforderung im beruflichen Alltag dar. Als die grösste Stressbelastung wird die Instabilität im Team genannt (Fluktuation, Krankheitsabsenzen).	Instabile Teamstruktur stellt die grösste Herausforderung im Alltag dar.	Teamdynamische Belastung (K6)
Z. 138-145	P4 praktiziert Entspannungsmethoden, sportliche Aktivitäten und Gespräche mit vertrauten Personen im privaten Umfeld.	Vielfältige Stressregulation im privaten Umfeld.	Bewegung und soziale Unterstützung in der privaten Umgebung (K7)
Z. 244-250	P4 hat begonnen, in der Pause bei der Arbeit Spaziergänge zu machen. Sie empfindet die Gespräche mit den Kolleg*innen sehr hilfreich.	Stressregulation bei der Arbeit.	Reflexion und Spaziergänge bei der Arbeit (K8)
Z. 260-269 Z. 323-345	P4 würde eine neutrale Anlaufstelle für psychische Gesundheit innerhalb der Sonderschule hilfreich finden. Eine neutrale Anlaufstelle mit einer Person die Schweigepflicht hat, würde die Befangenheit bzw. Schamgefühle minimieren.	Da Schamgefühle oftmals eine Hemmschwelle darstellen, wäre eine neutrale Anlaufstelle für psychische Gesundheit innerhalb der Sonderschule hilfreich.	Konkreter Wunsch nach einer neutralen Anlaufstelle (K9)

Tabelle 12: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P4). (Quelle: eigene Darstellung)

Interpretation der Aussagen von P4

P4 beschreibt, dass die grösste Herausforderung im beruflichen Alltag die Mehrfachbelastung durch Zwischenfälle und unvorhersehbare Situationen darstellt (Z. 8-11, Tr.). Die befragte Person beschreibt, dass es herausfordernd ist, gleichzeitig für die Schüler*innen präsent zu sein und organisatorische und bürokratische Aufgaben zu koordinieren (Z. 11-16, Tr.). P4 betont die Unvorhersehbarkeit in ihrem beruflichen Alltag: "Sondern es kommen Zwischenfälle unvorhergesehene Dinge und das erfordert sehr viel... (Pause: 4 Sek.) Sehr viel Empathie, sehr viel Entscheidungsfähigkeit. Ähm, du musst du musst reagieren können sofort auf Situationen eingehen können" (Z. 169-171, Tr.). P4 hat die Erfahrung gemacht, dass sie im Alltag oftmals unter Zeitdruck Aufgaben erledigen muss, dies löst bei ihr erheblichen Stress aus (Z. 366-367, 373-374).

Ein weiterer Belastungsfaktor ist das fremdaggressive Verhalten der Schüler*innen:

...ähm sozialpädagogische Situation. Ich denke sicher so herausforderndes Verhalten von Jugendlichen mit Fremdaggression das ähm externalisieren was viele Jugendliche von uns (Pause: 3 Sek.) Ähm zeigen. Ähm der Umgang damit und aber auch die die Haltung im Team zu definieren. (Z. 31-34, Tr.)

P4 empfindet in derartigen Momenten Machlosigkeit und Unsicherheit, dies führt zu Unsicherheiten und Selbstzweifeln (Z. 66-68, Tr.). Somit zeichnet sich die Belastung der befragten Person in stressigen Situationen durch Verzweiflung aus: "Verzweiflung, vielleicht löst das auch Selbstzweifel ähm an deinen an deine Professionalität aus und das habe ich auch schon erlebt" (Z. 114-115, Tr.). P4 äussert eine bestimmte Erwartungshaltung in Bezug auf die eigene Reaktion auf das fremdaggressive Verhalten der Schüler*innen, indem sie festhält, dass sie Schamgefühle verspürt, da sie sich manchmal nicht als professionell genug erlebt (Z. 90-94, Tr.).

Eine weitere Erwartungshaltung von P4 ist auch in Bezug auf die eigene Entspannung festzustellen:

Worin ich fast das grösste Problem sehe, weil die Anspannung muss irgendwann wieder in Entspannung umgewandelt werden und das ist manchmal nicht möglich, weil du im Autopilot bist und die ganze Zeit immer wieder spannende Situation auf dich, eindonnern und du kannst es nicht... Du kannst nicht aussteigen. (Z. 127-130, Tr.)

Weiters stellt sich P4 die Frage, wie sie es schaffen, in eine Balance zwischen Anspannung und Entspannung zu gelangen, dies zeigt eine weitere persönliche Anforderung von P4: "Und da irgendwie... Wie schaffe ich das, dass ich das auf eine Ebene bringen, die mehr oder weniger Mal geradlinig läuft, klar mit auf und ab, okay aber nicht so extrem" (Z. 154-155, Tr.).

Im Interview wurde auch deutlich, dass es aus der Sicht von P4 an institutioneller Unterstützung mangelt: "Also Unterstützung ähm habe ich in dem Bereich keine Erfahrung bisher mhm muss ich sagen" (Z. 256, Tr.). P4 betont allerdings, dass sie selbst noch nie Unterstützung in Bezug auf Stressbelastung innerhalb der Sonderschule gesucht hat (Z. 301, Tr.). Dies begründet sie dem folgenden Umstand: "Weil der Punkt (Pause: 4 Sek.) den Mut zu sagen so ich gehe jetzt zu meiner Vorgesetzten und äussere mich in Bezug auf meine Gesundheit. Also vielleicht ist es auch nicht Mut, aber. Also das braucht schon recht viel..." (Z. 305-306, Tr.).

P4 hielt im Interview fest, dass sich bei ihr die Stressbelastung durch unterschiedliche körperliche Symptome manifestiert hat (Z. 228-233, Tr.). Der gesundheitliche Zustand beeinflusst die emotionale Selbstkontrolle: "Ja dann habe ich nicht immer die Kontrolle darüber und das das... Das führt wieder zu... Man sollte das ja unter Kontrolle haben. Das fühlt sich nicht gut an" (Z. 216-217, Tr.). Der Zeitdruck, den sie als Stressfaktor erlebt, beeinflusst ebenso die Gesundheit von P4: "Was natürlich zu grosser Frust und Widerstand führt also das erlebe ich oft. Und dann die Bereitschaft zu haben und die Flexibilität, das jetzt auf Kosten meiner Gesundheit, weil mich das stresst und ich bin unter Druck..." (Z. 371-373, Tr.).

P4 beschreibt, dass sie manche Aufgaben unter Zeitdruck erledigen muss, weil andere Personen ihren Job nicht "richtig" (Z. 367-368, Tr.) erledigen. Weiters beschreibt P4, dass sie mit dieser Art von Druck (Zeitdruck) nicht adäquat umgehen kann (Z. 378-379, Tr.).

Ein weiterer Stressfaktor den P4 benennt, ist die Teamdynamik. In besonderer Weise stressauslösend findet sie die Diskussionen über Haltungsfragen und Umsetzung von Entscheidungen:

Ähm der Umgang damit und aber auch die die Haltung im Team zu definieren. Da aber auch dranzubleiben ähm also einerseits mal die Diskussion darüber dann das das Ausarbeiten das (Pause: 3 Sek.) Ähm ja das Dranbleiben das Umsetzen das wirklich nachher zu implizieren über was man gesprochen hat und die ganze Planung neben dem was sonst noch alles läuft. (Z. 33-36, Tr.)

In Bezug auf die Teamdynamik stellen für P4 auch die Fluktuation und Instabilität in Bezug auf Haltungsthemen die grösste Stressbelastung dar (Z. 405-409, Tr.).

Zur Entlastung hat P4 unterschiedliche Strategien, die sie in ihrem privaten Umfeld anwendet. In besonderer Weise beschäftigt sie sich mit Entspannungstechniken und sportlichen Aktivitäten (Z. 138-145, Tr.). Soziale Unterstützung erhält sie durch Gespräche mit vertrauten Personen in der Freizeit (Z. 141-142, Tr.). P4 betont, dass für sie die Reflexionsgespräche mit Kolleg*innen im beruflichen Alltag sehr unterstützend sind (Z. 249-250, Tr.). P4 äussert, dass sie keine konkrete Methode für den Umgang

mit Stress im beruflichen Alltag hatte, aber dass sie begonnen hat, in der Pause Spaziergänge zu machen (Z. 244-245, Tr.).

P4 wünscht sich eine neutrale Anlaufstelle zur Stressbelastung innerhalb der Sonderschule:

Zum Beispiel eine Person oder vielleicht auch zwei Personen, die man aufsuchen kann, wenn man, (Pause: 3 Sek.) wenn man in herausfordernden Situation steckt oder auch in in in Stresssituation, wenn man merkt, ähm ich bräuchte eine Auslegeordnung ich bräuchte oder (Pause: 3 Sek.) ich bräuchte jemand der mit mir durch eine andere Brille auf die Situation schaut, so dass das Stress wieder abgebaut werden kann, also nicht unbedingt, dass jemand mir die Lösung gibt, sondern aber dass ich zu jemandem gehen kann und vielleicht auch deponieren kann. (Z. 261-266, Tr.)

P4 beschreibt, dass es von essenzieller Bedeutung wäre, dass in dieser Beratungsstelle eine Person arbeitet, die Schweigepflicht hat, da gesundheitliche Themen – ihrer Meinung nach – schambesetzt sind (Z. 323-324, 341-345, Tr.).

Die Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien werden in der nachfolgenden Tabelle vorgestellt.

Zusammenfassung: Forschungsinteresse und Kategorien P4

Forschungsinteresse	Kategorien
Herausforderungen im beruflichen Alltag (Belastungsfaktoren)	Mehrfachbelastung bei der Arbeit (K1)
	Emotionale Reaktionen auf fremdaggressives Verhalten der Schüler*innen (K2)
	Eigener Erwartungsdruck (K3)
	Mangelnde institutionelle Unterstützung und Stress als schambesetztes Thema (K4)
	Psychosomatische Auswirkung von Stress (K5)
	Teamdynamische Belastung (K6)
Strategien im Umgang mit Herausforderungen	Bewegung und soziale Unterstützung in der privaten Umgebung (K7)
	Reflexion und Spaziergänge bei der Arbeit (K8)
	Konkreter Wunsch nach einer neutralen Anlaufstelle (K9)

Tabelle 13: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P4). (Quelle: eigene Darstellung)

3.4.5. Transkript 5 – Person 5 (P5)

Induktive Analyse der gesammelten Daten (P5)

Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Kategorisierung
Z. 19-20, 30-33	Für P5 ist die grösste Herausforderung, dass sie durch neue strukturelle Änderungen an zwei unterschiedlichen Orten in der Sonderschule arbeiten muss. Autistische Schüler*innen erhalten lt. P5 keine nötige Konstanz.	Keine Konstanz für Schüler*innen durch wechselnde Arbeitsorte innerhalb der Sonderschule im Rahmen der strukturellen Änderung.	Bestimmte Aspekte der strukturellen Veränderung lösen Stress aus (K1)
Z. 40-42	Durch strukturelle Änderungen sind neue Dienste entstanden – manchmal arbeitet P5 sehr lange, manchmal sind die Dienste kürzer – die Balance ist gegeben.	Handhabbare Arbeitsbelastung durch Ausgleichsphasen.	
Z. 73-104	P5 findet die neue strukturelle Änderung theoretisch gut und äussert Verständnis in Bezug auf die Idee. P5 findet andererseits die Umsetzung schwierig, da es sehr viele zusätzliche Arbeitsschritte und Verantwortlichkeiten gibt.	Unzufriedenheit in Bezug auf neue Arbeitsschritte und Aufgaben.	
Z. 50-53	P5 beschreibt, dass sie mit Schüler*innen arbeitet die unterschiedliche Bedürfnisse haben und dass es sie stresst, wenn sie bemerkt, dass sie nicht allen Bedürfnissen gerecht werden kann.	Es wird stressig, wenn P5 allen Bedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht werden kann.	Anforderungsstress – parallele Bedarfskonflikte (K2)
Z. 127-139	P5 verlangte etwas von einem Schüler, was er nicht wollte und so entstand ein Konflikt, der nicht unmittelbar geklärt wurde – danach konnte P5 die halbe Nacht nicht in den Schlaf finden.	Schlafprobleme wurden durch ungelöste Konflikte mit Schüler*innen ausgelöst.	Ungeklärte und offene Konflikte mit Schüler*innen lösen Schlafprobleme aus (K3)
Z. 162-164	Wenn P5 in ihrer Freizeit bei MS Teams angemeldet bleibt, dann kann sie sich nicht von der Arbeit komplett abgrenzen.	Anforderung durch berufliche Telefonate in der Freizeit wird nicht negativ bewertet, sondern durch Verantwortungsgefühl relativiert.	Tolerierte fehlende Abgrenzung von der Arbeit in der Freizeit (K4)
Z. 176-184	P5 äussert Verständnis für Anrufe, die sie in ihrer Freizeit per MS Teams bekommt – weil es sich um wichtige berufliche Themen handelt in Bezug auf die sie erreichbar sein muss (aus der eigenen Sicht).		
Z. 115-117	P5 fühlt sich sicher, wenn sie im Team über ihre Emotionen spricht und auf Verständnis trifft.	Sicherheit und Offenheit im Team in Bezug auf das	Soziale Unterstützung im Team (K5)
Z. 133-136	In emotional schwierigen bzw. belastenden Situationen fühlt sich P5 vom Team unterstützt. Sie hat immer jemanden mit dem sie reden kann. Einmal im Monat tauscht sich das ganze Team aus. P5 findet auch die		

Z. 263-274, 289-291	inoffiziellen Austauschzeiten, wie z.B. Zigarettenpausen sehr hilfreich. Das ganze Team ist in der Zigarettenpause dabei obwohl nicht alle rauchen.	eigene Wohlbefinden wurde positiv einschätzt.	
Z. 253-256 Z. 226-233	Die Leitungsperson im Team achtet sehr darauf, dass alle Mitarbeiter*innen genügend Pausen machen. Sie macht alle aktiv darauf aufmerksam. Die Leitungsperson achtet bewusst auf die Entlastung des Personals und plant dementsprechend die Arbeitszeit.	Unterstützendes Führungsverhalten als Ressource für die Entlastung im Alltag.	Aufmerksame Unterstützung durch Leitungsperson (K6)
Z. 196-199 Z. 190-192 Z. 207-224	P5 verbringt in der Freizeit viel Zeit mit der Familie. P5 kann Stunden mit Hörbüchern und kreativen Aktivitäten verbringen. Professionalisierung, die im beruflichen Kontext stattgefunden hat, hat P5 geholfen sich von der Arbeit abzugrenzen. Früher hatte sie mehr Mühe mit der Abgrenzung.	Durch kreative Aktivitäten, lesen, Hörbücher und Zeit mit der Familie fällt die Abgrenzung und Erholung von der Arbeit leicht.	Kreativität und soziale Unterstützung in der Freizeit (K7)
Z. 314-319, 323-325	P5 findet es wichtig, dass die Sonderschule einen speziellen Pausenraum (drinnen und draussen) erhält. Sie persönlich verfügt über eine Rückzugsmöglichkeit an ihrem Arbeitsplatz. Ihr Wunsch richtet sich mehr an andere Mitarbeiter*innen die in der Sonderschule arbeiten und diese Möglichkeit nicht haben.	Allgemeiner Wunsch nach geeigneten Rückzugsmöglichkeiten und Pausenräumen für Mitarbeiter*innen in der Sonderschule.	Wunsch nach neuen Rückzugsräumlichkeiten für Mitarbeiter*innen (K8)

Tabelle 14: Induktive Analyse der gesammelten Daten (P5). (Quelle: eigene Darstellung)

Interpretation der Aussagen von P5

Die zentrale Herausforderung für P5 ist die neue strukturelle Veränderung in der Sonderschule (Z. 19-20, Tr.). Dadurch arbeitet sie abwechselnd an zwei Orten in der Schule wodurch eine gewisse Orientierungslosigkeit und mangelnde Konstanz entstehen: "Eben, also diese neue Idee, überall zu arbeiten und trotzdem nirgends..." (Z. 73, Tr.). P5 hat den Eindruck, dass Schüler*innen durch die neue Umstrukturierung ebenso wenig Konstanz erhalten, obwohl sie feste Strukturen und Stabilität benötigen:

Und das ist halt schon etwas mühsam halt auch für unsere Autisten, die eine gewisse Konstanz brauchen, die dann so... Oder jemand verabschiedet sich von mir um vier, so, tschüss A., schönen Abend, und ich so: ah ich komme nachher noch rüber. Und ich arbeite heute noch bis 21 Uhr auch drüben. So, ah, okay, gut, bis drüben, bis dann. Also, ja, das ist schon eine grosse Herausforderung. (Z. 30-33)

Die dadurch entstandenen Arbeitszeiten empfindet die befragte Person bisweilen als anstrengend, allerdings im Grunde nicht belastend, da sie abwechslungsreich sind:

Aber es gibt schon recht Monster-Dienste, manchmal. Aber es gibt auch solche Tage, da arbeite ich vielleicht nur vier Stunden. Einfach vom... in der Woche, also am Donnerstagmorgen zum Beispiel arbeite ich von Viertel vor sieben an bis zwölf und dann bin ich fertig. (Z. 40-41, Tr.)

Weitaus belastender findet P5 die neuen Verantwortlichkeiten und Arbeitsschritte, die die Sozialpädagog*innen im Zuge der Umstrukturierung erhalten haben (Z. 95-104, Tr.).

Ein weiterer Belastungsfaktor für P5 sind die Herausforderungen in Bezug auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen und Bedürfnisse der Schüler*innen, mit denen sie im Alltag konfrontiert ist. Dies beschreibt sie folgendermassen:

Aber stressig wird es dann, wenn wirklich eine Situation nicht aufzulösen ist. Wie ein Konflikt. Und ich merke einfach... Ich würde gerne den Jugendlichen einfach toben lassen, aber ich muss noch Rücksicht auf die anderen Jugendlichen nehmen. Weil das sind Autisten, die gerne ihre Ruhe haben. Dann wird es stressig. Also wenn ich wirklich merke, ich kann den verschiedenen Bedürfnissen der Jugendlichen nicht mehr gerecht werden. (Z. 49-53, Tr.)

Somit äussert P5 auch den direkten Anspruch an sich selbst, den Bedürfnissen der Schüler*innen gerecht zu werden.

Nach einem ungeklärten Konflikt mit einem Schüler konnte P5 die halbe Nacht nicht in den Schlaf finden: "Da konnte ich auch die halbe Nacht nicht richtig schlafen, weil ich das Gefühl gehabt habe, es ist noch nicht beendet" (Z. 130-131, Tr.). Die ungelöste Situation hat bei P5 negative Gefühle hervorgerufen. In weiterer Folge beschrieb die befragte Person, dass sie nach dieser Nacht von einer Person aus dem Team Unterstützung erhalten hat (Z. 133-136, Tr.) P5 betonte, dass sie sich in stressigen Situationen von dem Team unterstützt fühlt (Z. 136, Tr.).

P5 beschreibt, dass sie ab und zu, wenn sie Feierabend hat, berufliche Anrufe per *Teams* erhält (Z. 162-163, Tr.). Solche beruflichen Telefonate finden in der letzten Zeit weitaus öfter als früher statt, dementsprechend beschreibt P5, dass sie mit *Teams* "nicht wirklich Feierabend" hat (Z. 162-163, Tr.). P5 erzählte folgende Begebenheit:

Weil ja, man geht nicht hier raus und meldet sich da bei *Teams* ab. Das wäre zwar vielleicht von dem gesundheitlichen Aspekt gar nicht so schlecht, aber es gibt ja auch noch, dann schreibt jemand ein WhatsApp und da kann ich mich jetzt nicht abmelden... (Z. 176-178, Tr.)

Lt. dieser Aussage findet P5 die Anmeldung von *Teams* sinnvoll, andererseits findet sie es auch selbstverständlich, dass man sich nach der Arbeit nicht automatisch von *Teams* abmeldet. Wenn P5 derartige Anrufe sieht, nimmt sie diese meistens an, weil es sich um wichtige berufliche Themen handelt wie bspw. Medikamenten-Abgabe (Z. 180-182, Tr.). Dazu äussert sich P5 auf folgende Weise:

"Und das ist dann eine wichtige Sache. Aber es hat sich jetzt wirklich in den letzten zwei Jahren eher mit dem Teams eigentlich herauskristallisiert. Wenn du Feierabend hast, hast du nicht wirklich mehr so Feierabend wie vorher" (Z. 182-184, Tr.). Somit beschreibt P5 die Anrufe, die sie in ihrer privaten Zeit erhält als eine gewissen Belastung, äussert allerdings aufgrund der geschätzten Wichtigkeit der beruflichen Aufgabe gleichzeitig Verständnis dafür.

P5 fühlt sich im Team, in dem sie arbeitet, sicher und unterstützt: "Also das konnte man immer schon sagen, hey, heute mag ich jetzt das nicht machen. Und es war in Ordnung" (Z. 116-117, Tr.). Auch nachdem P5 aufgrund eines ungelösten Konflikts mit einem Schüler die halbe Nacht nicht schlafen konnte, fühle sie sich unterstützt und konnte am nächsten Tag mit jemandem vom Team darüber sprechen (Z. 133-134, Tr.). Das Team, in dem P5 arbeitet, macht oftmals gemeinsame Pausen: "Aber es war wirklich einfach ein, komm, wir gehen mal nach draussen und haben dort geblödet" (Z. 265-266, Tr.). Das gesamte Team macht einmal im Monat eine Teamsitzung, bei der alle anwesend sind (Z. 289-291, Tr.). Ansonsten verfügt das gesamte Team über wenige Austauschgefässe, dies beschreibt P5 als problematisch:

Dieses Jahr ist es mega schwierig wegen der Schulzeiten, weil die Sozis sind dann frei, wenn die Lehrer gebraucht werden und umgekehrt. Also wir haben fast kein Gefäss. Das ist wirklich das grosse Problem, wo wir das ganze Team sind. (Z. 287-289, Tr.)

Nach der Teamsitzung geht das Team noch etwas gemeinsam trinken und die gemeinsame Zeit wird für die mentale Gesundheitspflege genutzt: "Aber es ist mehr so, dann ist es die Psychohygiene eher" (Z. 293-294, Tr.).

P5 beschreibt, dass die Teamleitung besonders auf regelmässige Pausen der Teammitglieder achtet:

Also K. schaut schon, dass wir alle Pausen dazwischen haben. Also sie will das auch. Und wenn jemand zum Beispiel, wenn sie keine Pause geplant hat, das hat sie aber meistens, aber manchmal gibt es Verschiebungen, dann hält sie einen auch an zum Pause machen. (Z. 253-256, Tr.)

Ebenso findet P5, dass die Professionalisierung in der Sonderschule, in der sie arbeitet, dazu geführt hat, dass die Work-Life-Balance allgemein mehr Bedeutung gewonnen hat (Z. 224-226, Tr.). Bezugnehmend darauf betont sie weiters, dass die Teamleitung spezifisch auf die Entlastung der Mitarbeiter*innen achtet: "...auch meine Chefin sagt zum Beispiel, hey, wir sind, unsere Jungs gehen alle auf den Waldtag und es müssen zwei mit und die anderen machen einfach frei" (Z. 226-228, Tr.).

In ihrer Freizeit beschäftigt sich P5 mit Hörbüchern und kreativen Aktivitäten auf ihrem Balkon (Z. 190, Tr.). Ausserdem verbringt sie oftmals Zeit mit der Familie und den Kindern ihrer Schwester (Z. 196-199, Tr.).

Tr.). Die Professionalisierung, die im sozialpädagogischen Arbeitsbereich stattgefunden hat, hatte einen positiven Einfluss auf die Work-Life-Balance von P5 (Z. 206-208, Tr.). In der Vergangenheit hatte P5 öfter Nachtschicht und verbrachte viel Zeit bei der Arbeit. Diese Zeit beschreibt sie folgendermassen:

In 2020 bin ich fertig geworden. Ich finde, die Belastung war früher geringer, weil der Arbeitsort oder die Arbeitsatmosphäre war viel, viel familiärer. Das war eigentlich so, ich bin von meiner Familie dahin gegangen und es war die Professionalität, die stattgefunden hat in den vergangenen 20 Jahren in der Sozialpädagogik allgemein, aber auch in X hat sich wahnsinnig verändert, halt auch in mehr Belastung, definitiv. Aber es ist eine gute Art von Belastung. Es ist auch, die Professionalität ist auch diese Abgrenzung, die du vorher nicht hattest. (Z. 205-209, Tr.)

Aufgrund der Aussage von P5 ist die Feststellung zu treffen, dass sie die frühere Zeit (nach ihrem Ausbildungsabschluss), obwohl sie öfter Nachtschicht hatte, als entspannter und weniger belastend bezeichnet. Andererseits berichtet P5, dass sie durch die Professionalisierung in dem sozialpädagogischen Arbeitsbereich mehr Belastung, aber gleichzeitig mehr Entlastung durch eine bewusste Work-Life-Balance erlebt.

Im Interview formulierte P5 den Wunsch nach neuen Rückzugsräumlichkeiten für Mitarbeiter*innen in der Sonderschule:

...aber ich würde es super finden, einen Platz zu haben, einen offiziellen Platz, einen schönen, nicht so diesen Raucherplatz dort oder so, sondern irgendwo, wo man sich hinsetzen kann, eben für das Raucherpäuschen oder auch Nichtraucherpäuschen, einfach einen Ort, einen draussen und einen drinnen, wo man seine Pausen auch verbringen kann, wenn man keine Wohngruppe im Hintergrund hat. (Z. 315-318, Tr.)

P5 beschreibt, dass sie persönlich einen Rückzugsort an ihrem Arbeitsplatz hat – ihr Wunsch richtet sich mehr allgemein an alle Mitarbeiter*innen der Sonderschule, die keinen ruhigen Rückzugsort haben (Z. 319-325, Tr.). Sie betonte, dass es wichtig wäre, dass dieser Rückzugsort nur für die Pausen der Mitarbeiter*innen eingerichtet wird, ohne dass dort Sitzungen oder sonstige Arbeitsaufgaben stattfinden (Z. 335-338).

Zusammenfassung: Forschungsinteresse und Kategorien P5

Forschungsinteresse	Kategorien
Herausforderungen im beruflichen Alltag (Belastungsfaktoren)	Bestimmte Aspekte der strukturellen Veränderung lösen Stress aus (K1)
	Anforderungsstress – parallele Bedarfskonflikte (K2)
	Ungeklärte und offene Konflikte mit Schüler*innen lösen Schlafprobleme aus (K3)
	Tolerierte fehlende Abgrenzung von der Arbeit in der Freizeit (K4)
Strategien im Umgang mit Herausforderungen	Soziale Unterstützung im Team (K5)
	Aufmerksame Unterstützung durch Leitungsperson (K6)
	Kreativität und soziale Unterstützung in der Freizeit (K7)
	Wunsch nach neuen Rückzugsräumen für Mitarbeiter*innen (K8)

Tabelle 15: Zusammenfassung des Forschungsinteresses und der Kategorien (P5). (Quelle: eigene Darstellung)

3.5. Darstellung der Ergebnisse

Die Analyse des Transkripts von P1 verdeutlicht, dass die grössten Belastungsfaktoren auf strukturellen Problemen basieren. Zu diesen Herausforderungen zählt P1 insb. den Personalmangel, fehlende Führung sowie unzureichende Austauschmöglichkeiten. Während sie die unvorhersehbaren Situationen im Umgang mit Schüler*innen als herausfordernd beschreibt, betont sie gleichzeitig, dass sie diese Dynamik schätzt und mit Lebendigkeit assoziiert.

Der Personalmangel und die hohe Fluktuation im Team führen zu einem erheblichen Anstieg an Überstunden, dies verstärkt die Stressbelastung zusätzlich. Dadurch treten zentrale Themen in der Arbeit mit den Schüler*innen in den Hintergrund und die zeitlichen Ressourcen für den Austausch im Team erweisen sich als unzureichend. P1 kritisiert insb., dass Absprachen mit der Leitungsebene nicht eingehalten werden, dies löst bei P1 erheblichen Stress aus. In diesem Zusammenhang wünscht sich P1, dass die Leitungspersonen verstärkt auf die Mitarbeiter*innen hören und realitätsnahe Entscheidungen treffen.

Zur Stressbewältigung nutzt P1 unterschiedliche Strategien, darunter sportliche Aktivitäten wie Radfahren und Schwimmen sowie den Austausch sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld. Darüber hinaus hat sie im Rahmen einer Fortbildung gezielt Methoden zur Stressreduktion erlernt und erfolgreich in ihren Arbeitsalltag integriert.

Die Ergebnisse der induktiven Analyse des ersten Transkripts werden in der nachfolgenden Abbildung dargestellt:

Ergebnisse Transkript 1

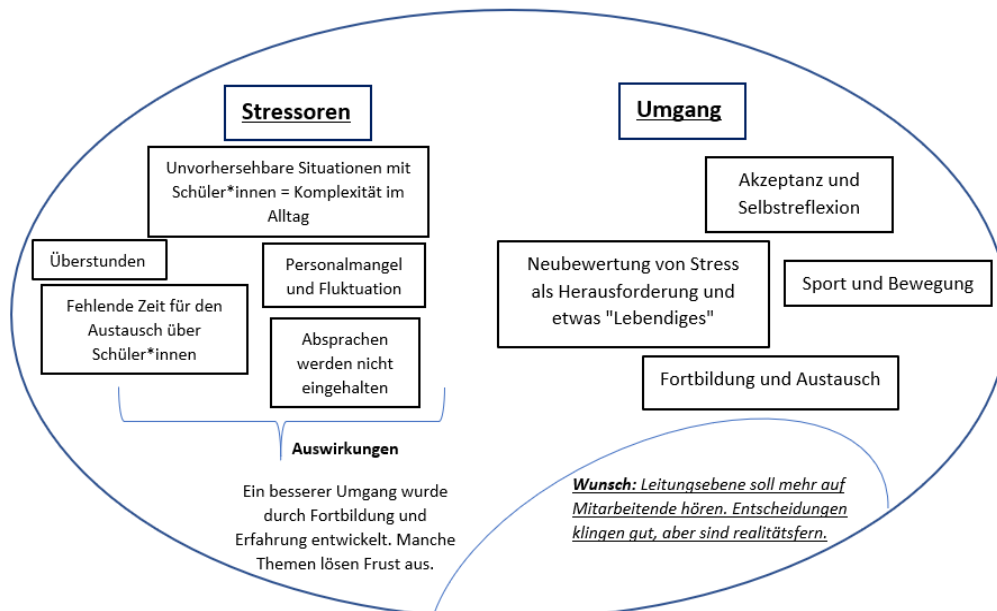


Abbildung 9: Ergebnisse Transkript 1. (Quelle: eigene Darstellung)

Die Analyse des Transkripts von P2 zeigt, dass die Arbeit mit Schüler*innen für die befragte Person emotional fordernd ist und Selbstkontrolle und Akzeptanz erfordert. Kommunikationsprobleme und unklare Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten verstärken die Unsicherheit bzw. das Unbehagen von P2. Die Auslöser für die Stressbelastungen basieren primär auf strukturellen Kommunikationsproblemen, emotionalen Herausforderungen in der Arbeit mit Schüler*innen und Unsicherheiten bzgl. eigenen Rolle. Zudem hält P2 fest, dass sich die Belastungen aktuell – im Unterschied zur Praktikumszeit – weniger auf das allgemeine Wohlbefinden auswirken. P2 beschreibt, dass sie sich mittlerweile nach der Arbeitszeit einfacher von der Arbeit distanzieren kann. Die Gedanken in Bezug auf die Arbeit treten allerdings ab und zu auch in der privaten Zeit auf. P2 denkt, dass sie es niemals schaffen wird, in der Freizeit die Arbeit komplett auszublenden. P2 nutzt Strategien – wie bspw. Selbstreflexion, Bewegung und soziale Unterstützung – um Stress zu bewältigen, wünscht sich jedoch konkrete institutionelle Massnahmen zur Gesundheitsförderung.

Die Ergebnisse der induktiven Analyse des zweiten Transkripts werden in der nachfolgenden Grafik visualisiert.

Ergebnisse Transkript 2

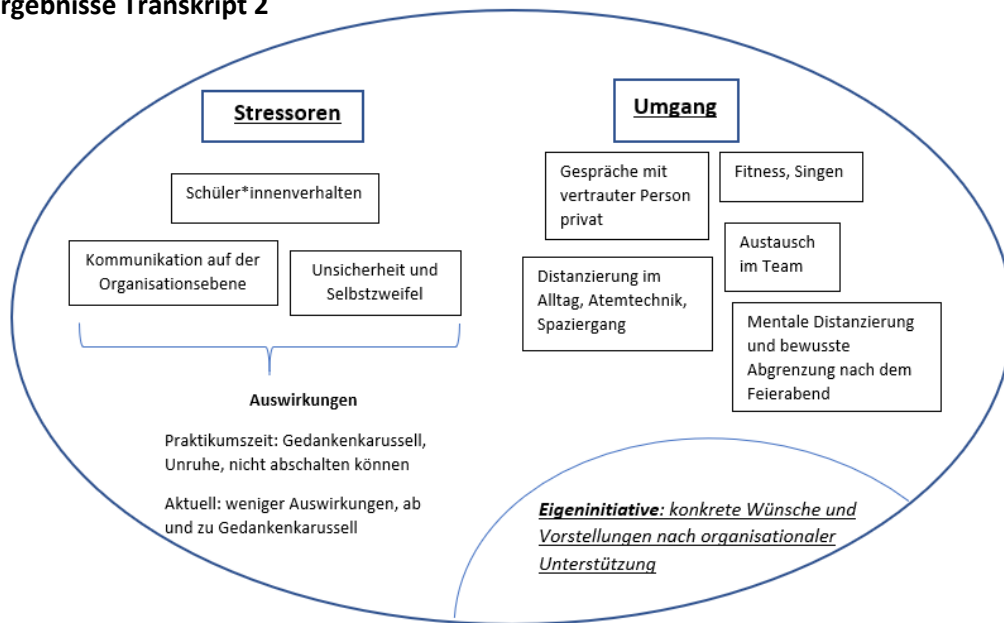


Abbildung 10: Ergebnisse Transkript 2. (Quelle: eigene Darstellung)

P3 erlebt den sozialpädagogischen Alltag in der Sonderschule allgemein als herausfordernd, da in der Arbeit mit Schüler*innen aufgrund unterschiedlicher Bedürfnisse eine hohe Flexibilität im Alltag erforderlich ist. P3 betont jedoch, dass sie selten gestresst ist, weil ihre Haltung und ihre realistische Erwartungen sie unterstützen, gelassen zu bleiben. Eine der wenigen stressigen Situationen war eine Phase, in der sie unregelmässige und lange Arbeitszeiten hatte, weil sie in einer anderen Abteilung aushelfen musste. Dbzgl. hat sie ihr Arbeitspensum bewusst reduziert und die Belastung offen thematisiert. Emotionale Abgrenzung erachtet P3 als essenziell und hat diese im Studium in Form von Praxiszielen entwickelt. Sie betont, dass sie in der Sonderschule viele positive Emotionen erlebt, insb. wenn sie bemerkt, dass ihre Vorbildfunktion Wirkung zeigt. P3 nutzt Strategien im privaten Umfeld, indem sie sich mit einer vertrauten Person austauscht und sich sportlich betätigt. Bei ihrer Arbeit erlebt P3 eine hohe Unterstützung im Team, als Ressource nutzt sie das Ampelsystem zur Reflexion des Wohlbefindens in den Teamsitzungen. Sie wünscht sich eine neutrale Anlaufstelle, um das psychische Wohlbefinden in der Sonderschule zu thematisieren.

Die Ergebnisse der induktiven Analyse des dritten Transkripts werden in nachfolgenden Abbildung grafisch dargestellt.

Ergebnisse Transkript 3

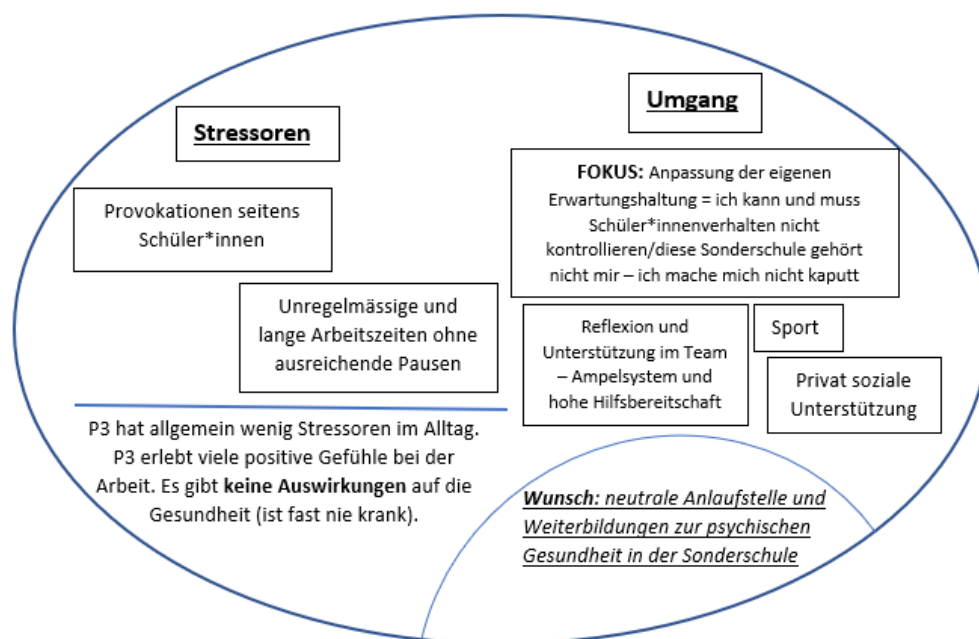


Abbildung 11: Ergebnisse Transkript 3. (Quelle: eigene Darstellung)

P4 berichtet im Interview von einer Mehrfachbelastung im beruflichen Alltag, die sich durch die gleichzeitige Verantwortung für die Schüler*innen und dem Erledigen von administrativen Aufgaben ergibt. Besonders herausfordernd empfindet P4 Situationen, in denen Schüler*innen fremdaggressives Verhalten zeigen. In derartigen Situationen kommt es bei P4 zu emotionalen Reaktionen wie Selbstzweifel, Machtlosigkeit und Frustration. Der berufliche Alltag von P4 ist durch ihren eigenen Anspruch an professionelles Handeln geprägt. Zusätzlich belastet P4 die instabile Teamdynamik und zeitlicher Druck. Die befragte Person merkt an, dass sie keine Unterstützung von der Sonderschule in Bezug auf Stressbelastung erhalten habe, wobei sie ausdrücklich betont, dass sie aktiv keine Unterstützung eingefordert hat. Dies begründet sie mit dem Umstand, dass sie Gespräche über gesundheitliche Themen und Stressbelastung bei der Arbeit mit Schamgefühl in Verbindung setzt, somit besteht eine Befangenheit dies zu thematisieren. Demzufolge wünscht sich P4 eine neutrale Anlaufstelle bzgl. Stressbelastung innerhalb der Sonderschule. Stress zeigt sich bei P4 auf der physischen Ebene durch verschiedene Symptome wie Rücken- oder Nackenschmerzen. Im privaten Umfeld nutzt sie Entspannungstechniken und Sport und bei der Arbeit Reflexionsgespräche mit Kolleg*innen und Spaziergänge, um einen Ausgleich zu finden.

Die Ergebnisse der induktiven Analyse des vierten Transkripts werden anhand der nachfolgenden Abbildung dargestellt.

Ergebnisse Transkript 4

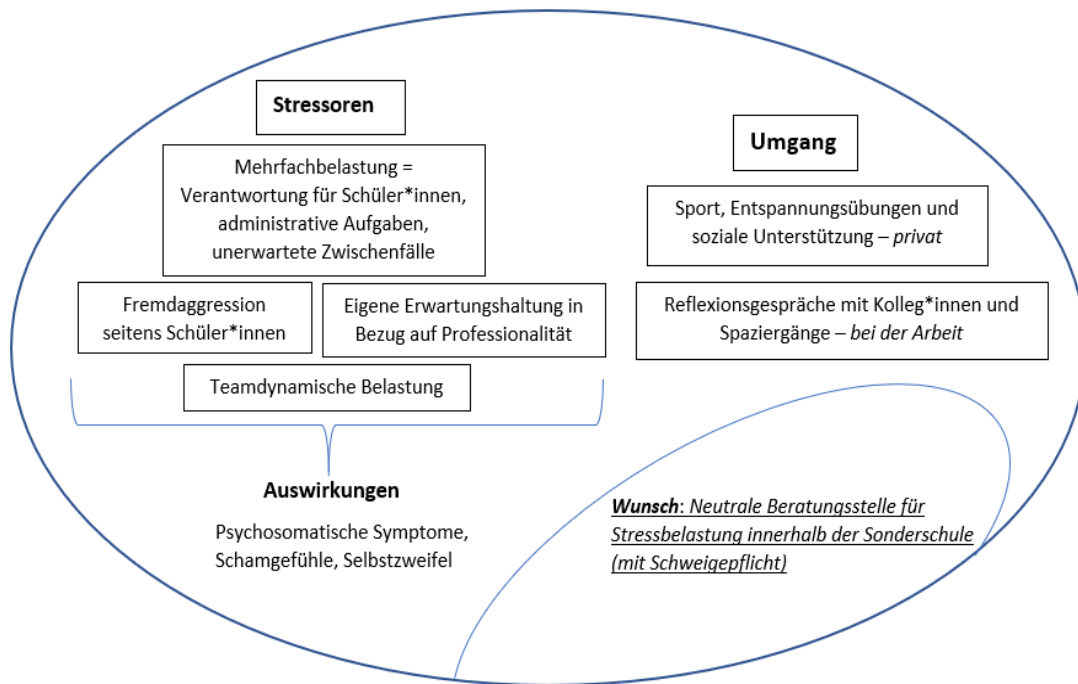


Abbildung 12: Ergebnisse Transkript 4. (Quelle: eigene Darstellung)

P5 hielt im Interview fest, dass sie die aktuelle strukturelle Veränderung in der Sonderschule als herausfordernd empfindet, da sie abwechselnd an zwei Orten in der Sonderschule tätig ist. Sie vertritt die Meinung, dass diese Dynamik zu fehlender Stabilität bei den Mitarbeiter*innen und Schüler*innen führt. Insb. findet sie, dass autistische Schüler*innen dadurch negativ betroffen sind, da sie im Alltag Konstanz benötigen. Für P5 ist es in besonderer Weise stressbehaftet, wenn sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht werden kann. Ungelöste Konflikte mit Schüler*innen führen bei P5 zu Schlafproblemen bzw. Schlaflosigkeit. Nach Feierabend erhält P5 bisweilen berufliche Anrufe per *Teams*, dies empfindet sie als eine zusätzliche Belastung. Andererseits betont die befragte Person, dass sie die Notwendigkeit dieser Anrufe versteht bzw. nachvollziehen kann. P5 fühlt sich vom Team ausreichend unterstützt und betont die Bedeutung gemeinsamer Pausen und die Bemühungen der Teamleitung in Bezug auf die regelmässigen Pausen aller Mitarbeiter*innen. In der Professionalisierung im sozialpädagogischen Arbeitsbereich erblickt P5 eine gestiegene Belastung, betont jedoch, dass sie diese Belastung als positiv einschätzt, da sie dadurch eine bessere Work-Life-Balance erlebt. P5 äusserte im Interview den Wunsch nach einem offiziellen Rückzugsort (drinnen und draussen) für alle Mitarbeiter*innen der Sonderschule, vor allem für jene Mitarbeiter*innen, die am Arbeitsplatz keine Möglichkeit für eine ruhige Pause haben. Dieser Rückzugsort soll unabhängig vom Arbeitsalltag ausschliesslich der Erholung und Pause dienen.

Die Ergebnisse der induktiven Analyse des fünften Transkripts werden mittels der nachfolgenden Abbildung visualisiert.

Ergebnisse Transkript 5

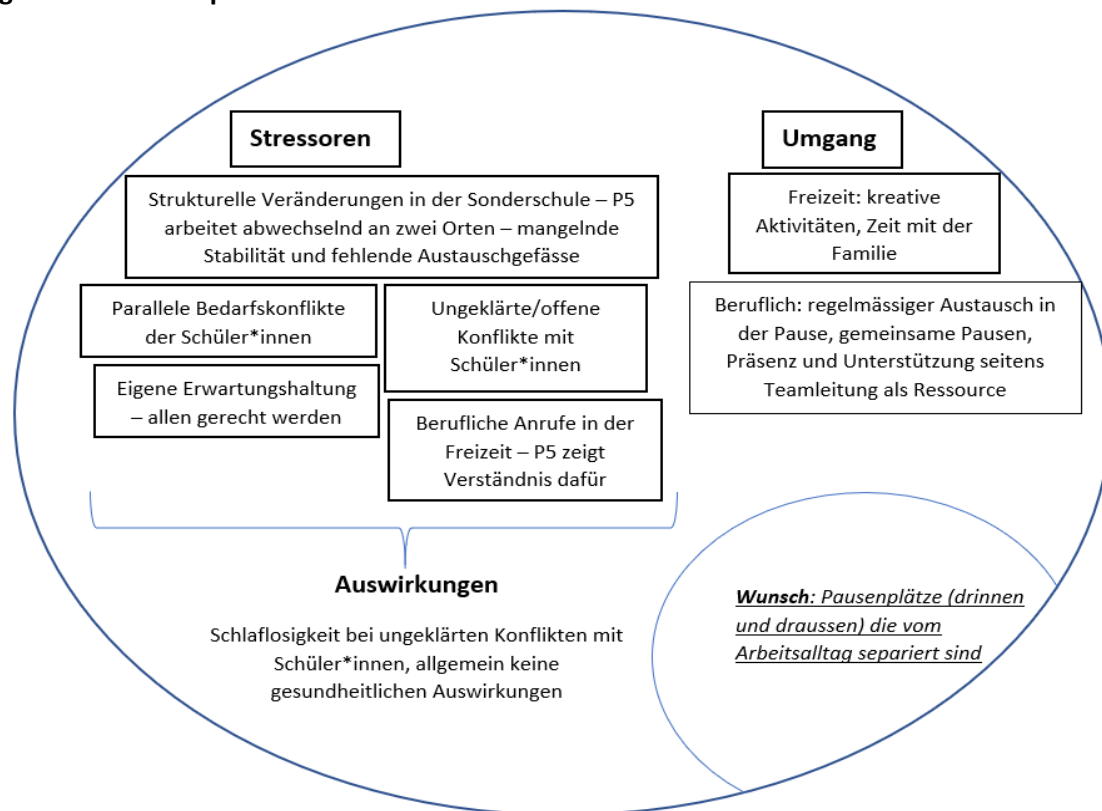


Abbildung 13: Ergebnisse Transkript 5. (Quelle: eigene Darstellung)

3.6. Inhaltlicher Vergleich der Interviews

Nachfolgend werden die Ergebnisse aller Interviews einem umfassenden und ausführlichen Vergleich unterzogen. Nach diesem Vergleich werden die erkannten Muster visualisiert.

P1, P2 und P4 äussern im Interview klar, dass sie durch die Kommunikationsart mit ihren Vorgesetzten oder durch den allgemeinen Kommunikationsfluss im Arbeitsalltag Stress verspüren. P1 beschreibt eine Situation, in der eine Abmachung von der vorgesetzten Person nicht eingehalten wurde (Z. 147-151, Tr.). P1 fühlte sich ungerecht behandelt (Z. 163-166, Tr.). In Bezug auf die Kommunikation in der Sonderschule beschreibt P2, dass sich die Kommunikationswege aufgrund der Grösse der Sonderschule schwierig gestalten und Kommunikationsprozesse einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen (Z. 13-15, Tr.). In Bezug auf die Kommunikationsart der vorgesetzten Person konstatiert P2, dass Unterstützung nicht offen angeboten wird und die Suche nach Unterstützung somit im eigenen Verantwortungsbereich liegt (Z. 323-325, Tr.). Ebenso betont P2, dass bei krankheitsbedingten Ausfällen keine konkrete Klärung in Bezug auf die Verantwortlichkeiten und den Kommunikationsfluss stattfindet, dies löst ebenso Stress aus (Z. 44-47, Tr.). P2 äussert eine allgemeine Unsicherheit in Bezug auf die Verantwortlichkeiten bei krankheitsbedingten Ausfällen und bei der Organisation im Team (Z. 47-51, Tr.). P4 beschreibt, dass sie findet, dass von manchen Kolleg*innen die Aufgaben nicht korrekt erledigt werden, weswegen sie manchmal Zeitdruck verspürt, indem sie Aufgaben übernehmen muss,

die nicht in ihrem Verantwortungsbereich liegen (Z. 366-380, Tr.). Die Aussage in Bezug auf die Korrektheit der Ausführung von Aufgaben und in Bezug auf die Übernahme zusätzlicher Aufgaben deutet auf eine mangelhafte Kommunikation zwischen den Kolleg*innen hin. Es ist zu konstatieren, dass P2 und P4 die Unsicherheit in Bezug auf Verantwortlichkeiten allgemein im Team als einen Stressor erleben. P1 bezieht die Kritik bzgl. der Kommunikation auf die eigene konkrete Erfahrung mit der vorgesetzten Person.

P1 und P4 halten fest, dass die unvorhersehbaren Zwischenfälle, die oftmals gleichzeitig geschehen, und die Komplexität im Arbeitsalltag als stressig erlebt werden. Für P1 ist es die grösste Herausforderung mit Schüler*innen zusammenzuarbeiten, die unterschiedlich belastet sind und deren Verhalten oftmals zu unvorhergesehenen Situationen führt (Z. 12-19, Tr.). P4 empfindet die tägliche Arbeit mit Schüler*innen, die viel Empathie und Präsenz erfordert, in Kombination mit unerwarteten Zwischenfällen sehr herausfordernd (Z. 8-16, Tr.). Andererseits betont P1, dass sie die Unvorhersehbarkeit im Alltag nicht nur als Belastung, sondern als etwas Lebendiges und als einen zentralen Motivationsfaktor betrachtet (Z. 54-55, Tr.). Andererseits sieht P4 die Unvorhersehbarkeit im Alltag als eine eindeutige Belastung (Z. 8-16, Tr.). Ebenso beschreiben P1 und P4, dass die Teamstruktur nicht stabil und eine hohe Fluktuation im Team präsent ist. P4 beschreibt, dass Kündigungen und ständige Schwankungen im Team die grösste Stressbelastung darstellen (Z. 409-410, Tr.). P1 hält fest, dass das Team keine Leitungsperson mehr hat, weil alle Leitungen gekündigt haben und, dass ebenso viele Teammitglieder kündigten, wodurch essenzielles Wissen verloren ging (Z. 67, 85, Tr.).

P1 und P5 äussern im Interview eine klare Anforderung an sich selbst – mehreren parallelen Aufgaben im Alltag gerecht zu werden. Dies lässt sich auch als ein klassisches Spannungsfeld zwischen der bürokratischen und der Arbeit mit Schüler*innen identifizieren. P1 äussert sich hierzu auf folgende Weise: "...das glaube ich ist für mich die Herausforderung immer so zu gucken, dass man allen gerecht wird und dann trotzdem das Büro auch noch schafft" (Z. 18-19, Tr.). P5 hält fest, dass sie Stress verspürt, wenn sie den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen nicht gerecht werden kann (Z. 52-53, Tr.). Ähnlich wie P1 und P5, äussert auch P4 eine gewisse Erwartungshaltung an sich selbst. P4 erzählte mehr über Selbstzweifel, die sie in Bezug auf die eigene Professionalität hat (Z. 115, Tr.). Im Vergleich zu P1, P4 und P5, äussert P3, dass die eigene Erwartungshaltung, die sie mit der Zeit entwickelt hat, die eigene Stressbelastung im Arbeitsalltag minimiert. Von den fünf befragten Personen ist P3 die einzige Person, die sich in Bezug auf die Stressbelastung mehrmals auf die eigene abgegrenzte und resiliente Haltung bezieht. Bei P3 ist die nachfolgende Aussage zentral:

...weil das ist nicht meine Institutionen sind nicht meine Kinder oder meine Jugendlichen und ich bin mir dort in dem Lernziel zum Beispiel megabewusst geworden. Eben es ist nicht mein

Laden, ich kann niemand von denen retten und wenn es nicht läuft verdiene ich Ende Monat genau viel Geld und das ist so wie ich glaube mein Schutz-<Mindset> für mich geworden. (Z. 234-237, Tr.)

Somit zeigt sich ein erheblicher Unterschied zwischen der Haltung von P3 und den Haltungen von P1, P4 und P5. Es ist zu konstatieren, dass P3 sich als "Begleiter*in" und nicht als "Retter*in" betrachtet. Dementsprechend besteht bei P3 eine deutliche Reduktion unrealistischer Erwartungen, wobei eine eindeutige Rollendistanz gewährleistet ist. Es kann somit die Feststellung getroffen werden, dass P3 aufgrund ihrer eigenen Erwartungshaltung weitaus weniger Stress erlebt.

P3 beschreibt im Interview, dass sie eine Phase mit langen und unregelmässigen Arbeitszeiten erlebt hat, in der die Stressbelastung ein erhebliches Ausmass angenommen hat (Z. 64-70, Tr.). Wie beschrieben, äusserte P2, dass die Unterstützung in der Sonderschule von der Leitungsperson nicht offen angeboten wird, sondern die Suche nach Unterstützung im eigenen Verantwortungsbereich liegt. P3 merkt an, dass sie sich in der Phase mit unregelmässigen und langen Arbeitszeiten von der Sonderschule (als Arbeitgeber*in) ungerecht behandelt gefühlt hat (Z. 69-70, Tr.). Auch P3 hat selbst nach Unterstützung gesucht und nachdrücklich kommuniziert, dass sie nicht mehr an anderen Orten in der Schule aushelfen will (Z. 74-76, Tr.). Somit haben sich die Arbeitszeiten, aufgrund der eigenen Initiative zur Grenzsetzung, für P3 nachhaltig optimiert, eine grössere Stressbelastung wurde sohin verhindert.

Während P5 im Interview betont, dass das Führungsverhalten der vorgesetzten Person zur Reduktion des Zeitdrucks im Team sorgt (Z. 253-256, Tr.), hält P1 explizit fest, dass das Team aufgrund der Fluktuation keine neue Teamleitung hat, dies führt zusätzlich zu einer Stressbelastung im Alltag (Z. 295-300, Tr.). P5 empfindet die Umstrukturierung in der Sonderschule als stressig, weil sie dadurch abwechselnd an zwei Orten in der Sonderschule arbeiten muss (Z. 19-20 Tr.). Ab dem neuen Schuljahr wurden die Bereiche "Wohnen" und "Schule" mehr fusioniert, wodurch sich das Team vergrössert hat (Z. 95-104, Tr.). Durch die unterschiedlichen Arbeitszeiten in diesen beiden Bereichen, finden sich im Arbeitsalltag selten gemeinsame Austauschgefässe über Jugendliche (Z. 287-289, Tr.). P1 berichtet ebenso, dass das Team zum gegenwärtigen Zeitpunkt, aufgrund von fehlenden zeitlichen Ressourcen und Fluktuation, über kein festes Austauschgefäss für die Schülerthemen verfügt (Z. 315-318).

P1 unternimmt bewusst den Versuch, sich nach dem Feierabend mental von der Arbeit abzugrenzen:

...dann habe ich gesagt also ich gehe da nach unten und ich mache die Tür zu ich warte, bis die Tür zu ist und tschüss. Dann ist die Tür zu, aber dann sage ich mir auch bewusst die Türen sind zu. (Z. 242-244, Tr.)

P2 thematisiert das Thema im Interview und beschreibt, dass sie eine konkrete Methode zur Abgrenzung von der Arbeit entwickelt hat (Z. 129-136, Tr.). Eine professionelle Abgrenzung von der Arbeit ist auch bei P3 durch ihre konkrete Erwartungshaltung feststellbar (Z. 229-236, Tr.). Andererseits äussert P5, dass sie während der Freizeit berufliche Anrufe wahrnimmt und zeigt gegenüber den Anrufern Verständnis, dies erklärt sie mit der Wichtigkeit der Anrufe (Z. 176-184, Tr.).

Alle befragten Personen äusserten im Interview, dass sie den Austausch mit Kolleg*innen bei der Arbeit hilfreich empfinden. Nur P3 hält fest, dass hinsichtlich der Stressbelastung ein offizieller Austausch bei der Teamsitzung stattfindet (Z. 277-285, Tr.). Ansonsten beschreiben andere Teilnehmer*innen, dass sie sich im Alltag zur Stressbelastung eher inoffiziell im Sinne einer Psychohygiene austauschen. Alle befragten Personen äusserten den Wunsch nach institutioneller Unterstützung zum Thema Stress und Unterstützung im beruflichen Alltag. P1 vertritt die Auffassung, dass die Leitungspersonen das Personal, das mit Schüler*innen arbeitet, mehr in die Entscheidungen integrieren soll:

Also ja, es wird sehr viel von oben nach unten entschieden und ich denke mir mal hey die haben das nicht einen Tag gemacht, sonst würden die sowas nicht bestimmen. Es funktioniert nicht, es klingt toll, aber es funktioniert nicht. (Z. 445-447, Tr.)

Somit wünscht sich P1 mehr Partizipation für Sozialpädagog*innen im beruflichen Alltag. P1 findet, dass das Team, in dem sie arbeitet, zuerst feste und eindeutige Strukturen, Führung und fixe Austauschgefässe benötigt, um sich auf die eigene Befindlichkeit zu konzentrieren (Z. 438-441, Tr.). P2, P3 und P4 halten fest, dass sie eine Anlaufstelle für mentale Gesundheit oder Stressbelastung innerhalb der Sonderschule wünschenswert finden. P2 wünscht sich – ähnlich wie P1 – dass Mitarbeiter*innen von der Leitung mehr ernstgenommen werden und sich austauschen können (Z. 212-214, Tr.). Zusätzlich wünscht sich P2 eine interne psychologische Anlaufstelle, bei der es möglich wäre, über die eigenen Belastungen offen zu sprechen (Z. 215-220, Tr.). P3 äussert direkte Kritik in Bezug auf die fehlende institutionelle Unterstützung zur psychischen Gesundheit der Mitarbeiter*innen: "...aber ich habe das Gefühl wie X tut nichts an diesen Strukturen gross ändern, dass die Leute, wo es dort wie genommen hat, dass das wie verändert worden ist..." (Z. 346-350, Tr.). Ein zentraler Kritikpunkt von P3 sind auch die bestehenden Weiterbildungsmöglichkeiten in denen es primär um die Schülerthemen geht (Z. 351-352, Tr.). P3 betont den Bedarf an Weiterbildungen, in denen das Wohlbefinden der Mitarbeiter*innen im Zentrum steht: "Es geht in keiner Weiterbildung wirklich um uns als Mitarbeitende wie wir zum Beispiel eben genau wie solch Thematiken könnten entgegenwirken und das würde ich megasinnvoll finden" (Z. 352-354, Tr.). In weiterer Folge beschreibt P3, dass sie eine gewisse Befangenheit bzw. Hemmnis besteht, sich gegenüber der Teamleitung in

Bezug auf Überforderung zu öffnen. Dementsprechend meint P3, dass eine interne neutrale Anlaufstelle eine hilfreiche und zielgerichtete Unterstützung darstellen würde:

Das ist vielleicht eben eine gewisse Hürde im Gegensatz wenn zu einer völlig neutralen Person, wo schon man das anonym wie könnte platzieren oder so habe ich das Gefühl, wäre die Schwelle auch weniger und es vielleicht würden Leute kommen, die auch das Gefühl haben, hey es geht mir alles ein bisschen nahe gerade. (Z. 365-368, Tr.)

Ein zentrales bzw. wesentliches Anliegen von P4 ist ebenso eine niederschwellige, neutrale und interne Anlaufstelle für psychische Gesundheitsfragen. Für P4 wäre es essenziell, dass diese Stelle vertrauenswürdig und neutral (mit Schweigepflicht) ist und ihr in herausfordernden Situationen helfen kann, Strategien zu elaborieren (Z. 261-270, 334, Tr.).

Anders als P1, P2, P3 und P4 beschreibt P5 ein Bedürfnis nach ungestörten Pausenräumen, die nicht mit Arbeitskontexten überlagert sind. Sie vertritt die Ansicht, dass der aktuelle Pausenraum keinesfalls geeignet ist, um sich dort zu erholen, da viele Arbeitsgespräche an diesem Ort stattfinden (Z. 335-338, Tr.). P5 hält einen speziellen Pausenort im Gebäude und im Aussenbereich des Gebäudes für zwingend erforderlich, um sich bewusst in einem abgegrenzten Raum zu regenerieren (Z. 315-318, Tr.).

3.7. Erkannte Muster aus den Interviews

Aufgrund des Vergleichs der Interviews werden drei zentrale Muster im Erleben der Sozialpädagog*innen in der gewählten Sonderschule augenscheinlich, die in der nachfolgenden Abbildung visualisiert werden. Das erste Belastungsmuster sind die strukturellen Bedingungen, wie bspw. unklare Kommunikation, hohe Fluktuation und fehlende Austauschgefässe. Als zweites Muster zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Selbstansprüchen und inneren Rollenkonflikten der befragten Personen. Einen interessanten und erwähnenswerten Kontrast dazu bietet die Beschreibung der eigenen Erwartungshaltung von P3, wobei sich zeigt, wie ein bewusster Umgang mit Stress die Stressbelastung reduzieren kann. Das dritte Muster, das sich offenbart, ist der Wunsch nach institutioneller Unterstützung. Vier Befragte formulierten den Wunsch nach institutioneller Unterstützung – entweder durch eine neutrale interne Anlaufstelle, gezielte Weiterbildungsangebote für Mitarbeiter*innen oder separierte Pausenräume. Gleichzeitig formulierte P1 den Wunsch nach stärkerer Präsenz seitens der Leitungspersonen im Arbeitsalltag, da sie das Gefühl hat, dass die Leitungspersonen auf die Anliegen der Sozialpädagog*innen nicht eingehen. Somit wäre das Berücksichtigen der Perspektiven der Mitarbeiter*innen bei der Entscheidungssuche wünschenswert. Aufgrund der Interviews ist die Feststellung zu treffen, dass es sich hierbei nicht um eine Hilfestellung im Akutfall, sondern vielmehr um präventive Massnahmen handelt.

Modell: Drei zentrale Muster aus den Interviews

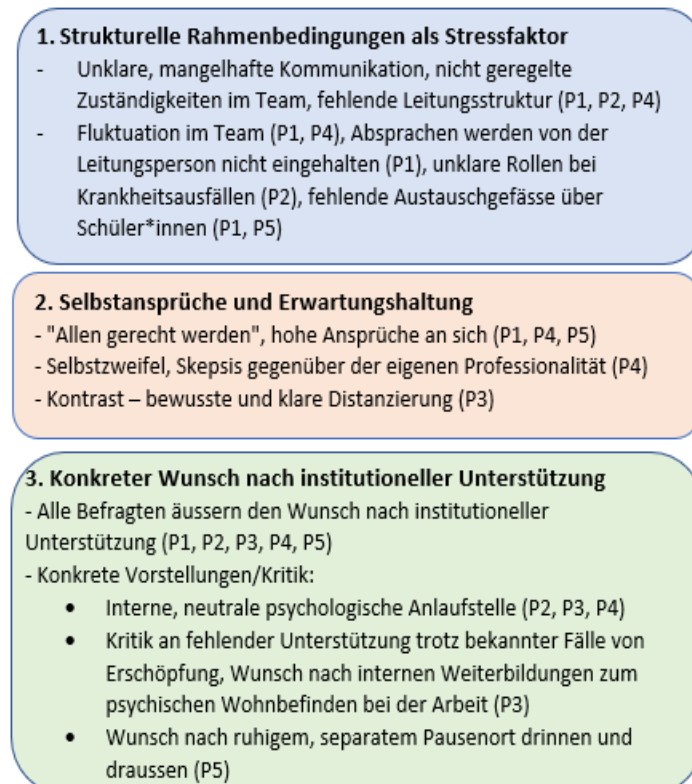


Abbildung 14: Drei zentrale Muster aus den Interviews. (Quelle: eigene Darstellung)

4. Synthese Theorie und Empirie

Die in den durchgeführten Interviews erfassten Daten verdeutlichen verschiedene belastende Situationen sowie individuelle Definitionen von Stress. In den nachfolgenden Abschnitten werden diese empirischen Ergebnisse unter Rückgriff auf die Stresstheorie von Lazarus und Folkman theoretisch eingeordnet. Um Parallelen und Abweichungen zu identifizieren, erfolgt zudem ein Vergleich der Interviewergebnisse mit den in Abschnitt 2.6 dargestellten Studien.

4.1. Transkript 1

P1 benennt eine Vielzahl psychosozialer Stressoren, die durch Interaktionen in einer sozialen Umgebung entstehen (Tafet, 2024, S. 6). Zu diesen Stressoren zählen Krisensituationen mit Schüler*innen, die Begleitung von Jugendlichen mit schwierigen Lebenslagen, Ungewissheit im Alltag sowie das gleichzeitige Auftreten mehrerer Herausforderungen. Im Sinne der primären Bewertung empfindet P1 die Arbeit mit verhaltensauffälligen Schüler*innen als herausfordernd und belastend (Z. 12-14, Tr.), gleichzeitig jedoch auch als persönlich bereichernd und motivierend (Z. 49, Tr.). Sie äussert explizit, dass sie die Ungewissheit im Alltag schätzt und diese als einen essenziellen Bestandteil ihrer beruflichen Tätigkeit betrachtet (Z. 54, Tr.). Die Unvorhersehbarkeit wird von ihr mit "Lebendigkeit" verbunden (Z. 55, Tr.), dies kann als eine Neubewertung der Situation verstanden werden. Diese bewältigungsorientierte Bewertung (Neubewertung) verdeutlicht, dass P1 die Belastung nicht ausschliesslich als Stressfaktor wahrnimmt, sondern gleichzeitig auch als eine positive Herausforderung. Die durch den Personalmangel bedingten Überstunden bewertet P1 hingegen als belastend und potenziell bedrohlich, da sie zu einer Überlastung im Team führen (Z. 345-347, Tr.). Da ihre Kolleg*innen zusätzliche Aufgaben übernehmen müssen, um ihr den Abbau der Überstunden zu ermöglichen, betrachtet sie die Situation als kritisch, da dies das gesamte Team unter Druck setzt (Z. 345, 358, Tr.). Trotz dieser Herausforderungen beschreibt P1 die Unterbesetzung des Teams als stressig, allerdings ertragbar. In der Anfangsphase ihrer Tätigkeit im aktuellen Team unternahm sie den Versuch, die angespannte Situation als "normal" einzuordnen, um sich selbst zu beruhigen (Z. 98, Tr.). Sie akzeptierte, dass eine hohe Fluktuation Stress mit sich bringt und dass Unsicherheiten Teil des beruflichen Alltags sind (Z. 97-102, Tr.). Diese Relativierung der negativen Bedeutung der Situationen kann der tertiären Bewertung (Neubewertung) zugeordnet werden. P1 reflektiert über den Stressfaktor und hinterfragt, ob die Situation tatsächlich dramatisch sei. Sie hält fest, dass derartige Herausforderungen bei dem Einstieg in ein neues Team unvermeidbar seien (Z. 101-102, Tr.). Im Gegensatz dazu bewertet P1 die unfaire Behandlung durch Führungspersonen als hochgradig stressauslösend, insb. weil getroffene Absprachen bzgl. ihrer Überstunden nicht eingehalten wurden (Z. 149-151, Tr.). Diese Erfahrung wird von ihr als Bedrohung wahrgenommen und führt zu anhaltendem Stress (Z. 166, Tr.). Zudem scheint die Situation Frustration und Hilflosigkeit auszulösen

(Z. 155-158, Tr.). Da P1 keine Kooperationsbereitschaft seitens der Leitungsperson wahrnimmt (Z. 149-151, Tr.), bewertet sie die externen Ressourcen im Sinne der sekundären Bewertung als unzureichend. Da keine ausreichenden Ressourcen vorhanden sind, verstärkt die unfaire Behandlung die Stressbelastung. Trotz dieser Herausforderungen hebt P1 ihre persönliche Weiterentwicklung durch berufliche Erfahrung und Fortbildungen hervor (Z. 107-108, 213, Tr.). Diese Ressourcen ermöglichen P1, gezielte Coping-Strategien zur Stressbewältigung anzuwenden. Als weitere Ressource benennt P1 inoffizielle Austauschmöglichkeiten, bspw. während der Morgenpause. Sie beschreibt diese Gespräche als emotional, jedoch entlastend (Z. 286-288, Tr.), dies unterstreicht die Bedeutung sozialer Unterstützung für die Stressbewältigung. P1 äussert zudem, dass sie mit der Unterbesetzung im Team gut umgehen kann (Z. 149, Tr.), dies deutet darauf hin, dass sie sich durch die Nutzung verfügbarer Ressourcen besser an die Gegebenheiten anpassen kann. Hinsichtlich der Coping-Strategien setzt P1 sowohl problem- als auch emotionsorientierte Ansätze ein. Im Alltag verfolgt sie eine aktive Lösungsstrategie, indem sie gezielt nach Lösungen für belastende Situationen sucht. Bzgl. ihrer Überstunden hat sie mehrfach das Gespräch mit der Leitungsperson gesucht, bevor sie letztlich resignierte (Z. 170-174, Tr.). Zudem formuliert sie im Interview konkrete Lösungsvorschläge zu der besseren Bewältigung der Überstundenproblematik (Z. 352-354, Tr.). Innerhalb des Teams nutzt P1 eine strukturierte problemorientierte Coping-Strategie, indem sie morgens Aufgabenverteilungen vornimmt (Z. 33-34, Tr.). Neben diesen problemorientierten Ansätzen hat P1 bewusst emotionsregulierende Strategien entwickelt, um sich selbst zu schützen. Sie nutzt sportliche Aktivitäten wie Schwimmen als Entlastungsmöglichkeit und unternimmt den Versuch, belastende Gedanken symbolisch "im Wasser zu lassen" (Z. 271 273, Tr.). Diese Strategie beschreibt sie als eine bewusst gewählte Technik zur Stressbewältigung (Z. 270 272, Tr.). Darüber hinaus setzt sie eine kognitive Technik ein, indem sie sich bewusst eine begrenzte Zeit für belastende Gedanken nimmt und diese dann abschliesst (Z. 253, Tr.). P1 unterdrückt negative Gedanken nicht, sondern verarbeitet sie gezielt, bevor sie sich bewusst von ihnen distanziert. Zum Abschluss formuliert P1 den Wunsch nach einer stärkeren Präsenz der Leitungspersonen. Sie betont das Erfordernis eines regelmässigen Austauschs mit den Mitarbeiter*innen und plädiert für eine stärkere Berücksichtigung ihrer Perspektiven bei Entscheidungsprozessen (Z. 385-390, Tr.). Dies unterstreicht ihre problemorientierte Bewältigungsstrategie, die auf eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen durch strukturelle Veränderungen abzielt.

4.2. Transkript 2

In Transkript 2 beschreibt die interviewte Person mehrere belastende Situationen und benennt bzw. identifiziert konkrete Stressoren im Alltag. Die beschriebenen Stressoren passen gut zu den bereits erwähnten Stressoren im Arbeitsalltag (Richter & Hacker, 1998; zit. in Bak, 2024, S. 78). Die genannten Kommunikationsprobleme in der Organisation deuten auf Informationsmangel hin, dies kann somit als psychosozialer Stressor eingeordnet werden. Ein weiterer psychosozialer Stressor ist die emotionale Herausforderung in der alltäglichen Arbeit mit Schüler*innen, die hohe Anforderungen an Sozialpädagog*innen in diesem Arbeitssetting stellt. Die mangelhafte Klärung von Verantwortlichkeiten und die fehlende Unterstützung der Leitungspersonen zählt ebenfalls zu den psychosozialen Stressoren. Die Unsicherheiten in Bezug auf die eigene Rolle und Verantwortung können zu chronischen Stressbedingungen (Stressoren) führen. Die Unsicherheit bzgl. der eigenen Position kann ebenfalls als ein individueller Stressor identifiziert werden. Im Sinne der primären Bewertung nach der transaktionalen Stresstheorie, kann die Feststellung getroffen werden, dass P2 bestimmte Situationen als bedrohlich oder überfordernd einschätzt. Wie bereits dargelegt, wird P2 künftig mehr Verantwortung im Team übernehmen. In Hinblick auf die künftige Rolle ergeben sich bei P2 konkrete Fragestellungen wie z.B.: *Kann ich das schaffen?* (Z. 362-364, Tr.). Da P2 durch die neuen Verantwortlichkeiten direkt betroffen ist, bezieht sich dies auf die Komponente der Ich-Involviertheit der primären Bewertung. Die neue Situation hat für P2 eine konkrete Relevanz, dies führt zur Emotionsauslösung. Anhand dieser Aussagen von P2 lassen sich Selbstzweifel und Unsicherheit in Bezug auf die eigene Kompetenz erkennen, dies kann die Wahrnehmung der neuen Verantwortlichkeiten als bedrohlich verstärken (Z. 289-291, Tr.). Die herausfordernden Situationen mit Schüler*innen scheinen bei P2 eine gewisse Frustration auszulösen: "...innerlich stresst mich das mega..." (Z. 32-33, Tr.). Bedingt durch die als mangelhaft erlebte Unterstützung, scheint bei P2 Verantwortungsdruck zu entstehen, dies wird wiederum als überfordernd eingeschätzt. P2 äussert im Interview direkt, dass sie die neuen Verantwortlichkeiten im Moment im Team als Belastung erlebt (Z. 362-365, Tr.). Aufgrund der sekundären Bewertung kann die Feststellung getroffen werden, dass P2 ihre persönlichen Ressourcen hinterfragt und somit als mangelhaft bzw. unzureichend wahrnimmt (Z. 289-291, 362-364, Tr.). Gleichzeitig nutzt P2 bewusst äussere Ressourcen zur Stressbewältigung. Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass die eigene Einschätzung über die vorhandenen äusseren Ressourcen positiv ist. Äussere Ressourcen die P2 erwähnt sind: Teamarbeit (Z. 202-205, Tr.) und Austausch im privaten Umfeld (Z. 311-313, Tr.). P2 wünscht sich mehr organisationale Unterstützung (Z. 216-220, 322-323, Tr.), dies deutet darauf hin, dass äussere Ressourcen in Bezug auf die Sonderschule (Unterstützung und Kommunikation) als unzureichend bewertet werden. P2 hat verschiedene Strategien entwickelt, um Stress zu bewältigen. P2 verfügt über Strategien, die sowohl zum problemorientierten als auch zum emotionsorientierten Coping zählen. Eine aktive problemorientierte

Bewältigungsstrategie ist, dass P2 sich bewusst Ratschläge und Hilfe von Leitungspersonen und im privaten Umfeld einholt (Z. 311-313, 327-328 Tr.). In Bezug auf das emotionsorientierte Coping verfolgt P2 mehrere Strategien: Atemübungen, Spaziergehen, Sport als physische Stressregulation, Singen als kreative Stressregulation und bewusste emotionale Distanzierung von der Arbeit durch Betreuungswechsel (Z. 164-168, 176-181, 186-189, Tr.). Obwohl P2 verschiedene Strategien zur Stressbewältigung entwickelt hat, kann die Feststellung getroffen werden, dass lt. ihrer Meinung die institutionelle Gesundheitsförderung unzureichend ist. Die organisationale Unterstützung wäre eine externe Ressource, die individuelle problem- und emotionsorientierte Coping-Strategien bei Mitarbeiter*innen erleichtern und anregen könnte.

4.3. Transkript 3

Im Transkript von P3 sind verschiedene Verbindungen zur Stresstheorie von Lazarus und Folkman – insb. in Bezug auf die individuelle Erwartungshaltung und Neubewertung – sichtbar. P3 betont mehrfach, dass Situationen lediglich dann Stress auslösen, wenn sie mit bestimmten Erwartungshaltungen verknüpft sind. Im Sinne der primären Bewertung schätzt P3 viele Situationen als nicht belastend ein, weil sie eine realistische und reflektierte Erwartungshaltung hat (Z. 47-53, Tr.). So empfindet P3 das provozierende Verhalten der Schüler*innen nicht unbedingt als stressig, für P3 ist von entscheidender Bedeutung, welche Haltung sie selbst dazu einnimmt (Z. 43-47, Tr.). Die allgemeine Einschätzung von Situationen gründet bei P3 auf der – durch die Ausbildung bewusst entwickelten – Erwartungshaltung. P3 hilft diese Erwartungshaltung, um sich von dem beruflichen Alltag und der Sonderschule abzugrenzen. Eine Situation, die P3 als sehr stressig bewertet, ist die Phase, in der sie sehr lange Arbeitszeiten ohne ausreichende Pausen hatte (Z. 64-70, Tr.). Somit entsteht Stress für P3 dann, wenn die eigenen Grenzen nicht gewahrt werden können und wenn sie nicht ausreichend Zeit erhält, um sich in ihrem privaten Umfeld von ihrer beruflichen Tätigkeit zu erholen. P3 reflektiert, dass ihr Umgang mit Stress in erheblicher Weise von der persönlichen Entwicklung geprägt ist. P3 äussert klar, dass sie sich mit der Sonderschule nicht emotional verbunden fühlt und dass sie die Belastungen in der Organisation nicht zu nah an sich heranlassen will (Z. 232-237, Tr.). P3 hält fest, dass, wenn die Schüler*innen nicht kooperieren oder etwas nicht gut funktioniert und Stress auslöst, sie trotzdem den gleichen Lohn erhält (Z. 236, Tr.). Somit hat P3 im Sinne der sekundären Bewertung ihre materiellen Ressourcen bewertet. Dies gleichgültig, ob ihre Gesundheit durch Stress gefährdet ist oder nicht, sie erhält am Ende des Monats die gleichen materiellen Ressourcen. Ihre allgemeine berufliche Erwartungshaltung kann ebenfalls als eine Ressource verstanden werden. P3 reflektiert bewusst über diese Haltung und hält im Interview auch direkt fest, dass dies ihre Schutz-Denkweise darstellt (Z. 237, Tr.). Die Zusammenarbeit im Team wird ebenfalls als Ressource bewertet, insb. die hohe Hilfsbereitschaft und der strukturierte Austausch in der

Teamsitzung (Z. 279, 324-327, Tr.). P3 nennt auch soziale Ressourcen wie bspw. Gespräche mit vertrauten Personen im privaten Umfeld (Z. 216-221, Tr.). Allgemein kann die Feststellung getroffen werden, dass aufgrund der realistischen beruflichen Erwartungshaltung und den als hilfreich bewerteten Ressourcen im privaten und beruflichen Umfeld die persönliche Belastungserfahrung in positiver Weise beeinflusst wird. Ihre Anfangszeit in der Sonderschule bezeichnet P3 als stressig, allerdings betont P3, dass sie das herausfordernde bzw. provozierende Verhalten der Schüler*innen nicht sehr gestresst hat, weil sie bewusst überlegt hat, aus welchen Gründen sich die Schüler*innen auf diese Weise verhalten (Z. 107-112, Tr.). Die Neubewertung des Verhaltens der Schüler*innen hat P3 geholfen, mit den Herausforderungen besser umzugehen (Z. 110-111, Tr.). Dies kann mit der tertiären Bewertung (Neubewertung) in Verbindung gebracht werden. Obwohl es zu Beginn konfrontative Situationen in der Sonderschule gab, bewertet P3 sie neu, indem sie über die Hintergründe des Verhaltens der Schüler*innen reflektiert.

P3 nutzt sowohl problemorientierte als auch emotionsorientierte Coping-Strategien. Als P3 bemerkt hat, dass die langen Arbeitszeiten ohne ausreichende Pausen Stress auslösen, thematisierte sie das Problem und reduzierte ihr Arbeitspensum (Z. 75-76, Tr.). Zu den emotionsorientierten Bewältigungsstrategien zählt ebenso die realistische berufliche Erwartungshaltung, die P3 im Interview mehrmals betont hat. Mithilfe dieser Vorgehensweise hat sich P3 bewusst emotional von ihrer Arbeit distanziert. Weiters hält P3 fest, dass sie sich sportlich betätigt, um dem Gedankenkarussell zu entfliehen (Bouldern, Klettern) (Z. 265-266, Tr.). Zu den emotionsorientierten Coping-Strategien zählen auch die Gespräche mit einer vertrauten Person, die P3 helfen, differenzierter über ihre berufliche Tätigkeit zu reflektieren (Z. 216-221, Tr.).

P3 beschreibt im Interview, welche äusseren Ressourcen in der Organisation ihrer Meinung nach fehlen. P3 erwähnt, dass sie mehrere Personen kennt, die aufgrund von Erschöpfung nicht mehr in der Sonderschule arbeiten. Sie merkt an, dass institutionelle Massnahmen zur Prävention von Erschöpfung fehlen (Z. 346-350, Tr.). Weiters betont P3, dass Weiterbildungen in der Sonderschule niemals Selbstfürsorge und die psychische Gesundheit der Mitarbeiter*innen zum Inhalt haben (Z. 351-354, Tr.). Zudem ist für P3 eine neutrale und niederschwellige Anlaufstelle für psychische Gesundheit in der Sonderschule wünschens- bzw. erstrebenswert (Z. 361-362, Tr.). Diese Aussagen machen augenscheinlich, dass sich P3 mehr präventive und mitarbeiterorientierte Ressourcen innerhalb der Sonderschule erhofft.

4.4. Transkript 4

Im Sinne der primären Bewertung nimmt P4 in ihrem beruflichen Alltag unterschiedliche Situationen als bedrohlich oder stressbezogen wahr. P4 bewertet die Informationsflut und unvorhersehbare Zwischenfälle als stressig (Z. 8-11). Am meisten Stress bei P4 löst ist die aktuelle Teamdynamik aus, die sie als instabil bezeichnet (Z. 406-414, Tr.). Das fremdaggressive Verhalten der Schüler*innen bezeichnet sie ebenso als stressig, betont allerdings, dass dies nicht ihr Hauptstressor ist (Z. 3-34, 414, Tr.). P4 erlebt den Umgang mit dem fremdaggressiven Verhalten der Schüler*innen als herausfordernd, da sie in derartigen Situationen Gefühle wie Machtlosigkeit und Verzweiflung verspürt (Z. 78-82, 115-116).

P4 berichtet, dass sie, wenn sie mit fremdaggressiven Verhalten der Schüler*innen konfrontiert ist, Machtlosigkeit verspürt und aufgrund des gestressten Zustands die erlernten Strategien in der Arbeit mit Schüler*innen nicht abrufen kann (Z. 73-74, Tr.). Im Sinne der sekundären Bewertung deutet dies darauf hin, dass P4 ihre persönlichen Ressourcen in derartigen Situationen als unzureichend einschätzt. In Situationen, in denen sie sich handlungsunfähig fühlt, kommt es zu Selbstzweifel und dem Eindruck, dass sie ihrer professionellen Rolle nicht gerecht werden kann (Z. 78-82, 91-92, Tr.). Da es von der Einschätzung der persönlichen Ressourcen abhängt, ob sich eine Person in einer stressigen Situation bedroht fühlt, kann konstatiert werden, dass das subjektive Stresserleben von P4 durch ihre negative Einschätzung der persönlichen Ressourcen eine Verstärkung erfährt (Krohne, 2024, S. 92-93).

Die institutionelle Unterstützung als eine äussere Ressource, bewertet sie als mangelhaft, sie hat mit der institutionellen Unterstützung keinerlei Erfahrungen gemacht (Z. 257, Tr.). P4 beschreibt, dass sie aufgrund von Schamgefühlen das Thema der Stressbelastung nicht eigeninitiativ thematisieren würde (Z. 324-325, Tr.). Es kann die Feststellung getroffen werden, dass durch Schamgefühle und Selbstzweifel die eigene Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Stressbewältigung von P4 in negativer Weise beeinflusst wurde. Die ev. Suche nach institutioneller Unterstützung wäre eine aktive problemorientierte Coping-Strategie.

P4 erlebt verschiedene psychosomatische Auswirkungen von Stress (Z. 229-234, Tr.). Die befragte Person betont, dass sie nicht mit Zeitdruck umgehen kann, insb. wenn sie Aufgaben übernehmen muss, die nicht in ihrem Verantwortungsbereich liegen (Z. 378-380, Tr.). Ihre körperlichen Ressourcen und ihre Widerstandsfähigkeit bewertet sie in diesen Situationen als ungenügend bzw. mangelhaft: "Was natürlich zu grosser Frust und Widerstand führt also das erlebe ich oft. Und dann die Bereitschaft zu haben und die Flexibilität, das jetzt auf Kosten meiner Gesundheit, weil mich das stresst und ich bin unter Druck..." (Z. 372-374, Tr.). P4 äussert auch in Bezug auf ihre eigene Entspannung eine bestimmte Erwartungshaltung – sie stellt sich die Frage, wie sie ihre Anspannung in einen stabileren Zustand bringt, ohne extreme Schwankungen zwischen Entspannung und Anspannung zu haben (Z. 155-156,

Tr.). Diese Frage kann darauf hinweisen, dass P4 ihre Ressourcen, die ihr helfen, zu diesem Zustand zu kommen, hinterfragt oder allgemein unsicher ist, auf welche Weise sie einen stabileren Zustand erreichen kann (Z. 150-151, Tr.).

P4 nennt problem- und emotionsorientierte Bewältigungsstrategien. Zu den problemorientierten Copingstrategien zählt die bewusste Reflexion auf der Metaebene, um die herausfordernden Situationen im Arbeitsalltag zu analysieren und besser zu verstehen (Z. 194-195, Tr.). P4 fügt hinzu, dass sie die bewusste Reflexion einzig dann durchführen kann, wenn sie sich nicht bereits in einem hohen Stresszustand befindet: "Bin ich aber dazu nicht in der Lage, bin ich eigentlich schon mega gestresst" (Z. 195-196, Tr.). Dies deutet darauf hin, dass der Umgang mit Stresssituationen bei P4 von der Intensität der Stressoren abhängig ist. Wenn diese überhandnehmen, fällt es P4 zunehmend schwer, problemorientierte Copingstrategien – wie bspw. die Analyse der Situation – anzuwenden. Eine weitere problemorientierte Strategie, die P4 nutzt, sind die Reflexionsgespräche mit ihren Arbeitskolleg*innen (Z. 250-251, Tr.).

Emotionsorientierte Bewältigungsstrategien die P4 anwendet sind sportliche Aktivitäten und bestimmte Entspannungstechniken im privaten Umfeld (Z. 139-146, Tr.). Die befragte Person beschreibt, dass sie nicht immer die gleiche Bewältigungsstrategie im privaten Umfeld benötigt, sondern einschätzt, was für sie in dem Moment wichtig ist (Z. 142-144, Tr.). Zudem stellt sich P4 die Frage, was sie nach der Entspannung erwartet und welche Anspannung folgt (Z. 145-146, Tr.). Somit macht sie darauf aufmerksam, dass sie sich Gedanken darüber macht, wie sie die nächste Anspannung bewältigt und die Schwankungen zwischen dem entspannten und dem angespannten Zustand als die grösste Belastung betrachtet (Z. 151, Tr.). Die Gespräche mit vertrauten Personen im privaten Umfeld zählen ebenso zu emotionsorientierten Strategien und helfen P4, die Anspannung zu regulieren und sich von ihrem beruflichen Alltag zu distanzieren (Z. 143, Tr.). Durch die Spaziergänge in der Pause im beruflichen Alltag unternimmt P4 den Versuch, auch ihre Stressbelastung zu regulieren, wobei dies auch als eine passive problemorientierte Bewältigungsstrategie verstanden werden kann, da sie sich von der stressigen Situation (dem Problem) bei der Arbeit physisch distanziert, ohne sich auf die eigentliche Problemlösung zu konzentrieren (Z. 245-246, Tr.). P4 unternimmt den Versuch, durch die Spaziergänge den Kopf zu "lüften" (Z. 245-246, Tr.). Somit können die Spaziergänge auch als eine aktive emotionsorientierte Coping-Strategie verstanden werden, da sich P4 dadurch mental von der Belastung zu befreien versucht.

P4 formuliert im Interview einen konkreten Wunsch nach institutioneller Unterstützung in Bezug auf Stressbelastung. Die befragte Person vertritt die Auffassung, dass eine neutrale Beratungsstelle hilfreich wäre, um Lösungswege zur Stressentlastung zu elaborieren (Z. 262-270, Tr.). Mit "neutral" meint P4, eine Beratungsperson, die der Schweigepflicht unterliegt und nicht hierarchisch der

beruflichen Rolle übergeordnet ist. Für P4 wäre es essenziell, dass Mitarbeiter*innen innerhalb der Sonderschule niederschwellige Beratungen wahrnehmen können, ohne Angst vor Konsequenzen zu haben (Z. 324-346, Tr.). Dieser Wunsch von P4 gibt einen Hinweis darauf, dass die äussere Ressource in Form von institutioneller Unterstützung zur Stressbelastung als mangelhaft bzw. unzureichend bewertet wird. Da P4 sich weigert bzw. Vorbehalte hat, zur vorgesetzten Person zu gehen und über Stressoren zu sprechen, weil sie dies mit Scham verbindet, erschwert die fehlende institutionelle Unterstützung ihre Stressbewältigung bei der Arbeit (Z. 306-307, Tr.).

4.5. Transkript 5

Im Sinne der primären Bewertung bewertet P5 die neue strukturelle Veränderung in der Sonderschule als einen Verlust der Stabilität (Z. 24-33, Tr.). Diese Umstrukturierung bewertet sie als belastend und bedrohlich, da die Stabilität für Schüler*innen dadurch nicht gewährleistet ist. Die neue Umstrukturierung bewertet sie als einen Strukturverlust im Arbeitsalltag der Mitarbeiter*innen. P5 hält hierzu Folgendes fest: "Eben, also diese neue Idee, überall zu arbeiten und trotzdem nirgends" (Z. 73, Tr.). Der Strukturverlust impliziert dementsprechend eine stressbezogene Situation. Zudem bewertet P5 den Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen als emotional herausfordernd, indem sie anmerkt, dass sie es stressig empfindet, wenn sie den Bedürfnissen nicht gerecht werden kann (Z. 52-53, Tr.). Es kann vermutet werden, dass P5 dadurch die eigenen Ressourcen in Bezug auf den Umgang mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler*innen als mangelhaft empfindet, weil sie anmerkt, dass sie gestresst ist, wenn sie bemerkt, dass sie damit nicht umgehen kann. Aus der Aussage der befragten Person ist ebenso eine konkrete Anforderung an sie selbst festzustellen, nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit sich parallel um die unterschiedlichen Belange bzw. Bedürfnisse der Schüler*innen zu kümmern.

Im Sinne der sekundären Bewertung kann festgehalten werden, dass P5 in bestimmten Situationen mit persönlichen Ressourcen an ihre Grenzen gelangt und ein gewisses Mass an Hilflosigkeit verspürt. Dies ist insb. am vorherigen Beispiel sichtbar – P5 ist gestresst, wenn sie bemerkt, dass ihre Ressourcen nicht ausreichend sind, um allen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht zu werden. P5 berichtet im Interview, dass sie nach einem ungelösten Konflikt mit einem Schüler die halbe Nacht nicht in den Schlaf gefunden hat, da sie das Gefühl hatte, dass die Situation noch nicht geregelt ist (Z. 130-131, Tr.). In dieser Nacht hat P5 an ihrem Arbeitsplatz übernachtet (Nachtschicht) und hatte das Gefühl, dass der Schüler noch an der Tür klopfen könnte, weil er noch reden möchte (Z. 131-132, Tr.). Es kann die Feststellung getroffen werden, dass die zeitliche Ressource als unzureichend eingeschätzt wurde, da P5 äusserte, dass sie das Gefühl hatte, dass der Konflikt noch nicht beendet war. Es kann sein, dass am Tag nicht ausreichend Zeit für ein klärendes Gespräch gefunden werden konnte. P5 empfand die Konfliktsituation als emotional belastend, da sie die halbe Nacht nicht in den Schlaf finden konnte. Dies

deutet darauf hin, dass sie ev. Unsicherheit und Unbehagen verspürte und fehlende Handlungsmöglichkeiten erblickte. Durch die Einschätzung der eigenen Ressourcen als mangelhaft blieb sie während der Nacht angespannt und konnte sich nicht ausreichend erholen.

Gleichzeitig äussert P5, dass sie die Unterstützung des Teams als sehr hilfreich bzw. unterstützend empfindet. Die befragte Person beschreibt, dass sie im Team stets offen über ihr Wohlbefinden sprechen konnte und ihr dbzgl. grosses Verständnis entgegengebracht wurde (Z. 115-117, Tr.). Sohin kann die Feststellung getroffen werden, dass P5 die Unterstützung des Teams als äussere Ressource positiv und ausreichend einschätzt, um mit der Arbeitsbelastung umzugehen. Eine weitere äussere Ressource aus der organisationspsychologischen Forschung (Kugler et al. 2024, S. 154) ist auch der Führungsstil der Leitungsperson. P5 beschreibt, dass ihre vorgesetzte Person darauf Bedacht legt, dass alle Teammitglieder im Arbeitsalltag ausreichende Pausen einlegen (Z. 253-255, Tr.). Somit schätzt sie diese Ressource ebenso positiv ein.

Im Interview beschreibt P5 den Umgang mit *Teams* auch tw. als belastend: "Was sich aber in der letzten Zeit sicher gehäuft hat, ist, wenn du Feierabend hast mit Teams, hast du nicht wirklich Feierabend" (Z. 162-163, Tr.). Einerseits beschreibt P5 die Anrufe, die sie per *Teams* – während sie Feierabend hat – erhält, als belastend, andererseits ist sie der Auffassung, dass man sich in der Freizeit nicht einfach von Teams abmelden sollte, weil es sich manchmal um wichtige Anrufe handelt (Z. 176-184, Tr.). P5 äussert, dass die Abmeldung von *Teams* aus gesundheitlichen Gründen "gar nicht so schlecht" wäre (Z. 177, Tr.). Die mögliche Abmeldung von Teams wäre eine problemorientierte Coping-Strategie, weil dadurch die aktuelle Haltung gegenüber dem Stressor (berufliche Anrufe in der Freizeit) bewusst geändert wäre. P5 zeigt Verständnis für die Wichtigkeit dieser Anrufe und nimmt sie zumeist entgegen, dies zeigt, dass sie ihre berufliche Verantwortung ernst nimmt. Obwohl dadurch ihre Abgrenzung in der Freizeit eingeschränkt ist, nimmt sie die Anrufe entgegen, dies kann als emotionsorientiertes Coping verstanden werden. Sie unternimmt den Versuch, Verständnis zu zeigen und die eigenen Handlungen für sich als positiv zu bewerten, um ein Gefühl der Sinnhaftigkeit zu erwecken. Die Haltung gegenüber Anrufen, die P5 in ihrer Freizeit erhält, kann auch als eine Neubewertung der Stresssituation betrachtet werden, da sie durch die kognitive Neudefinition der Situation eine völlig neue Umgangsweise mit dem Stressor entwickelt hat.

Ein weiteres Beispiel für emotionsorientiertes Coping von P5 sind Gespräche mit Kolleg*innen aus dem Team, da sie bewusst nach Unterstützung sucht (Z. 134, Tr.). Um das persönliche Wohlbefinden zu fördern, nimmt sich P5 bewusst Zeit für sich und beschäftigt sich während ihrer Freizeit mit kreativen Aktivitäten (Z. 190-192, Tr.).

In Bezug auf die problemorientierte Bewältigung äussert P5 im Interview den konkreten Wunsch nach einem adäquaten Rückzugs- oder Pausenort für die Mitarbeiter*innen der Sonderschule (Z. 314-317, Tr.). P5 betont, dass dieser Ort von dem eigentlichen Arbeitsplatz separiert sein sollte und dass sie an ihrem Arbeitsplatz über eine Rückzugsmöglichkeit verfügt (Nachtschicht-Zimmer) (Z. 318-319, Tr.). Sie beschreibt, dass viele Mitarbeiter*innen, die in der Schule arbeiten, diese Möglichkeit nicht haben und oftmals während der Pause an ihrem Arbeitsplatz bleiben müssen (Z. 323-325, Tr.).

4.6. Vergleich der Interviewergebnisse mit den Studien

Die in dieser Forschungsarbeit durchgeführten Interviews und deren Ergebnisse bestätigen diverse Befunde aus früheren Studien zu den Belastungsfaktoren von Sozialpädagog*innen und Lehrpersonen in Sonderschulen. Die erste Gemeinsamkeit stellt die hohe psychische Belastung, die sowohl in den Studien als auch von den – im Rahmen dieser Masterarbeit – befragten Personen geschildert wurde, dar. Wie Schaarschmidt und Kieschke (2007) berichten, sind Personen, die in sozialen Berufen arbeiten, einer hohen psychischen Belastung ausgesetzt. Auch in den Interviews werden Zeitdruck und Überforderung, die durch unterschiedliche Gründe verursacht wird, als Belastungsfaktoren genannt. Insb. P1, P4 und P5 schildern eine durch parallele Aufgaben im Arbeitsalltag, unklare Zuständigkeiten, hohe Fluktuation im Team oder hohe Anforderung an die eigene Präsenz und Kompetenz im Arbeitsalltag bedingte Erschöpfung.

Ein zentraler Belastungsfaktor, der in den Studien genannt wurde, ist der Umgang mit dem herausfordernden Verhalten der Schüler*innen. Die Befragung in der Deutschschweiz zum Verhaltensproblemen von Schüler*innen in Sonderschulen hat gezeigt, dass besonders selbst- und fremdaggressives Verhalten als belastend wahrgenommen wird (Amstad und Müller, 2020, S. 1). In den Interviews haben auch P1 und P4 die Komplexität im Umgang mit parallel auftretenden Schüler*innenverhalten betont. P1 hebt hierbei die belebende und motivierende Seite dieser Verhaltensdynamik hervor, während P4 diese tägliche komplexe Aufgabe eher als Belastung erlebt. Zusätzlich betont P4, dass es andere Faktoren im Arbeitsalltag gibt, die sie als belastender bezeichnen würde. Somit wird es deutlich, dass die eigene Bewertung dieser Aufgaben in erheblicher Weise von der persönlichen Haltung abhängig ist.

Eine weitere Ähnlichkeit offenbart sich in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen. Wie Steinlin et al. (2015) in einer Studie betonen, zeigt sich die Burnout-Symptomatik nicht nur auf der persönlichen, sondern auch auf der Team-Ebene. Eindeutige Symptome hierfür sind bspw. Beschuldigungstendenzen im Team. Auch P1 und P4 berichten in den Interviews über Fluktuation im Team, Wegfall der Leitungsperson oder allgemeinen Wissensverlust durch Kündigungen. Daraus kann sich strukturelle Unsicherheit entwickeln, wobei Stressbelastung und Qualität der Teamarbeit negativ beeinflusst werden kann. Zusätzlich betont die Studie des Kinder- und Jugendrings Sachsen-Anhalt

(2011), dass insb. jüngere Fachpersonen aus dem Kinder- und Jugendbereich eine besonders belastete Arbeitsgruppe darstellen. In den Interviews wurde das Alter der befragten Personen nicht explizit thematisiert. Die Dienstalter wurden in Abschnitt 3.3. festgehalten. P3 arbeitet seit fünf Jahren in der Sonderschule und hebt sich mit einer klaren Rollendistanz und einem bestimmten Selbstschutz von den anderen Interviews ab. Dies kann als eine Kombination von Arbeitserfahrung, Resilienz und Haltung verstanden werden.

Zusammenfassend kann sohin konstatiert werden, dass das herausfordernde Verhalten der Schüler*innen als zentraler Belastungsfaktor weniger im Fokus der befragten Personen steht. Vielmehr beziehen sich die genannten Belastungsfaktoren auf die institutionellen Strukturen, die personellen Veränderungen, die Kommunikationswege, die persönlichen Erwartungshaltungen, die Teamstruktur und den Wunsch nach institutioneller Unterstützung. Andererseits zeigt sich das Schülerverhalten in den vorgestellten Studien mehrheitlich als ein zentraler bzw. massgeblicher Belastungsfaktor. Die Ergebnisse aus den durchgeführten Interviews eröffnen neue Perspektiven, insb. in Bezug auf institutionelle niederschwellige Unterstützung und eine klare Rollendistanzierung und Erwartungshaltung. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass sowohl strukturelle Verbesserungen als auch persönliche Ressourcen essenziell und für die psychische Gesundheit der Sozialpädagog*innen der gewählten Sonderschule von entscheidender bzw. wesentlicher Bedeutung sind.

5. Praktische Empfehlungen

Die praktischen Empfehlungen wurden aufgrund der empirischen Daten, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit gesammelt wurden, formuliert. Sie richten sich an den Arbeitsalltag der gewählten Sonderschule und werden an die interne Arbeitsgruppe, die sich mit der Gesundheitsförderung in der betreffenden Sonderschule beschäftigt, weitergeleitet. Diese praktischen Handlungsempfehlungen können ebenso als Anregung und Inspiration für andere Organisationen und Arbeitsbereiche dienen. Für jede Praxisempfehlung wird eine Skizze mit praxisnahen Impulsen für Mitarbeiter*innen erstellt.

Die erste praktische Empfehlung auf der Organisationsebene sind interne Weiterbildungen für Sozialpädagog*innen in der Sonderschule. Wie anhand der Interviews feststellbar ist, sind Sozialpädagog*innen der gewählten Sonderschule mit verschiedenen Belastungen im Arbeitsalltag konfrontiert: strukturelle Veränderungen, Verhaltensweisen der Schüler*innen, persönliche Anforderungen etc. Interne Weiterbildungen zur Selbstfürsorge von Sozialpädagog*innen würden auch eine wertschätzende und interessierte Haltung der Sonderschule gegenüber den Sozialpädagog*innen demonstrieren und einen Austausch innerhalb der Peer-Gruppe ermöglichen. Dementsprechend wäre die sekundäre Bewertung der Personen unterstützt – die Weiterbildungen und die neuen Austauschgefäße würden eine zusätzliche äussere Ressource für sozialpädagogische Fachpersonen darstellen. In den Weiterbildungen könnten die Sozialpädagog*innen Methoden erarbeiten bzw. erlernen, die ihnen ermöglichen, ihre persönlichen Ressourcen bewusster wahrnehmen zu können. Derartige Weiterbildungen sollten nicht die Steigerung der Belastbarkeit, sondern vielmehr Schutz und die Unterstützung der kollegialen Beziehungsarbeit und Professionalität zur Zielsetzung haben. Solche Weiterbildungen sollten als gesundheitsfördernde Massnahme verbindlich geplant werden und auf freiwilliger Basis genutzt werden können, damit strukturelle Verbindlichkeit ohne Druck entstehen kann. Die nachfolgende Abbildung zeigt eine Skizze der ersten Praxisempfehlung:

Erste praktische Empfehlung: Peer-Gruppen-Empowerment/Weiterbildungen für Sozialpädagog*innen

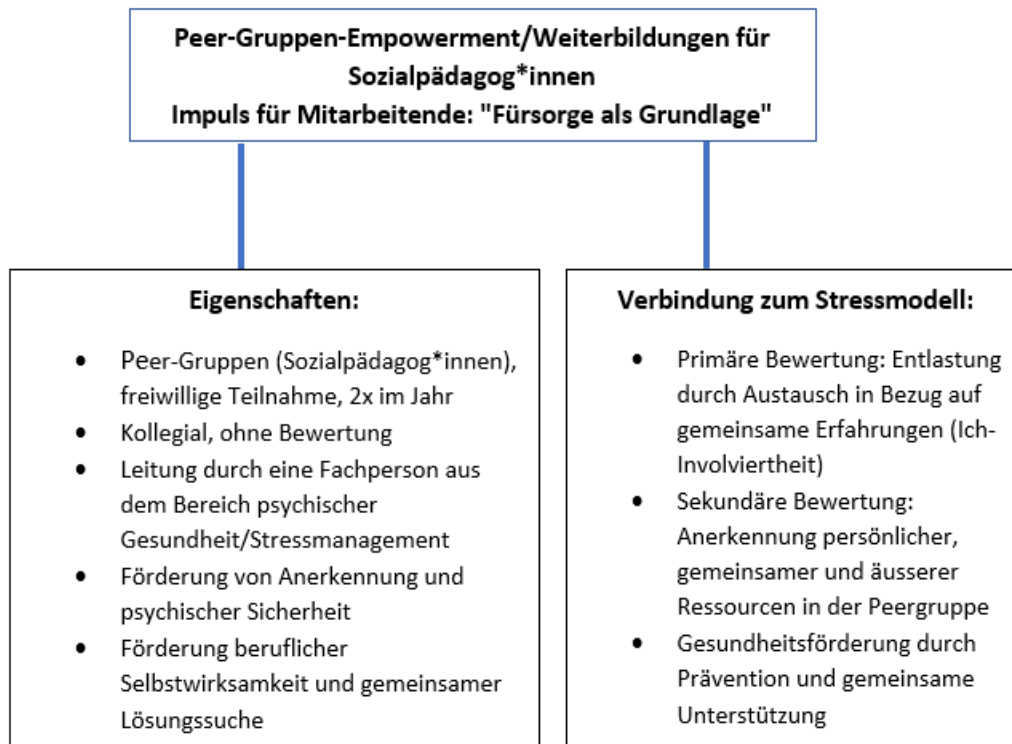


Abbildung 15: Erste praktische Empfehlung. (Quelle: eigene Darstellung)

Eine weitere praktische Empfehlung ist eine präventive Methode im Sinne eines halbjährigen Austauschs zwischen der Leitungsebene (Team-, Abteilungs- und Angebotsleitung) und den Sozialpädagog*innen. Das Ziel dieses Austauschs wäre die Förderung der Ressourcen und die Stressreduktion der Sozialpädagog*innen. Lt. den Ergebnissen der durchgeführten Interviews gründen zahlreiche Stressbelastungen der Sozialpädagog*innen auf strukturellen Rahmenbedingungen und Veränderungen, Fluktuation, Kommunikationsproblematiken, Leitungsstruktur und mangelnden Austauschgefässen im Alltag und weitaus weniger auf den Verhaltensauffälligkeiten der Schüler*innen. Dementsprechend wäre ein bewusster Austausch auf Augenhöhe zwischen der Leitungsebene und den Sozialpädagog*innen als äusserst sinnvoll bzw. zielführend. Jedes Angebot könnte alle sechs Monaten ein Forum zwischen den Leitungspersonen (alle Teamleitungen, Angebots- und Abteilungsleitung) und Sozialpädagog*innen organisieren, um Informationen über praktische Erfahrungen zu sammeln und ein direktes Feedback von den Fachpersonen, die sich mit der Umsetzung der Konzepte in der Praxis befassen zu ermöglichen. In diesem Rahmen können am runden Tisch auch aktuelle Belastungen, strukturelle Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze besprochen werden. Dies würde das gegenseitige Verständnis zwischen unterschiedlichen Arbeitsebenen fördern, sowie partizipative Lösungsprozesse und soziale Unterstützung stärken. Die soziale Unterstützung

kann im Sinne der Stresstheorie von Lazarus und Folkman als eine zusätzliche zentrale äussere Coping-Ressource betrachtet werden. Zudem könnte durch derartige Austauschmöglichkeiten Wertschätzung gegenüber der Handlungsfähigkeit und Partizipation der Sozialpädagog*innen demonstriert werden. Auch wenn die Sozialpädagog*innen grds. über die Möglichkeit verfügen, mit den persönlichen Anliegen zur Teamleitung zu gehen, unterscheidet sich dies bedeutend von einem direkten, strukturierten Austausch. Statt einem klassischen Informationsfluss über mehrere Hierarchieebenen, schafft ein gemeinsames Forum einen transparenten Kommunikationsraum und eine stärkere Beteiligung an Entscheidungsprozessen gleichwie ein Gespräch auf Augenhöhe und somit auch eine flachere Hierarchie. Im Sinne der sekundären Bewertung nach Lazarus und Folkman könnte die Wahrnehmung von Kontrolle und Handlungsfähigkeit als Ressource das Stresserleben reduzieren. Die Sozialpädagog*innen wären in den Entscheidungsprozess integriert und ihre Anliegen würden direkt gehört, dies könnte wiederum die Bewertung der eigenen Handlungsmöglichkeit verbessern.

Ein derartiges Forum stellt eine niederschwellige Massnahme dar, die leicht umsetzbar ist und einen konkreten Beitrag zu der Gesundheitsförderung in der Sonderschule leistet. Die Leitungspersonen würden somit direkte Rückmeldungen aus der Praxis erhalten und könnten frühzeitig systemisch auf Belastungen reagieren und weitere Massnahmen entwickeln. Ein derartiger partizipativer Austausch könnte positive Auswirkungen auf die Motivation, das Zugehörigkeitsgefühl und die Gesundheit der Sozialpädagog*innen zeigen.

Zweite praktische Empfehlung: Forum zwischen Leitungspersonen und Sozialpädagog*innen

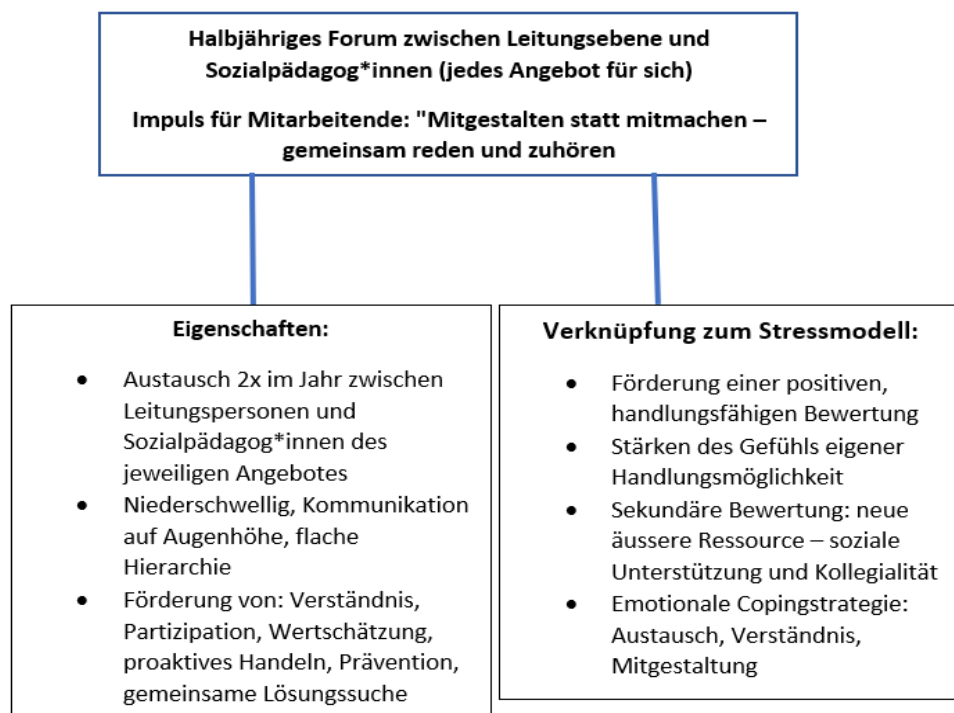


Abbildung 16: Zweite praktische Empfehlung. (Quelle: eigene Darstellung)

Die beschriebenen Empfehlungen richten sich spezifisch an die Sozialpädagog*innen der Sonderschule, da sie eine besondere Nähe zur emotionalen Beziehungsarbeit mit den Schüler*innen aufbauen und Krisensituationen im Alltag bewältigen. Die Nähe zur emotionalen Lebenswelt der Schüler*innen kann mit der "Ich-Involviertheit" aus dem Stressmodell von Lazarus und Folkman in Beziehung gesetzt werden – dementsprechend werden solche beruflichen Situationen von Sozialpädagog*innen als persönlich bedeutsam erlebt, weil sie direkt in solche Situationen involviert sind. Dies bedeutet keinesfalls, dass andere Berufsgruppen der Sonderschule keinen Belastungen ausgesetzt sind, sondern dass hier ein spezifischer Unterstützungsbedarf erkennbar ist, dem mit unterschiedlichen Methoden begegnet werden sollte. Interne Weiterbildungen für Sozialpädagog*innen und ein Forum zwischen Leitungspersonen und Sozialpädagog*innen erscheinen auch sinnvoll, weil sie den Austausch für eine kleine, fachlich homogene Gruppe ermöglichen würden. Die thematische Verbundenheit und gemeinsame ähnliche Erfahrungen könnten eine Vertrauensbasis für fachliche Diskussionen und neue Anregungen schaffen.

6. Kritische Reflexion und Limitationen

6.1. Anwendung des Stressmodells nach Lazarus und Folkman

Das Stressmodell nach Lazarus und Folkman ist theoretisch ein sehr differenziertes und gut durchdachtes Modell, in der Praxis jedoch schwer messbar. Genau darin liegt der Schwachpunkt des Stressmodells, die Anwendung in der Forschung erweist sich als anspruchsvoll (Schwarzer, 2000, S. 17; zit. in Hemming, 2015, S. 80). Die zentralen bzw. wesentlichen Bestandteile des Modells – Bewertung der Stressoren, Wahrnehmung von Ressourcen und Umgang mit Stress – können nicht direkt beobachtet und gemessen werden. Es ist zu ausdrücklich zu betonen, dass die Zuordnung von Aussagen zum Stressmodell nach Lazarus und Folkman im Rahmen der qualitativen Analysen auf der Interpretation der Forscherin gründen. Diese Interpretationen ermöglichen eine theoretische Annäherung an das Stressmodell von Lazarus und Folkman, stellen jedoch keine objektive Darstellung der kognitiven Prozesse der Gesprächspartner*innen dar.

Kritisch anzumerken ist, dass mit dem transaktionalen Stressmodell strukturelle Belastungen und kollektive Dynamiken in Bezug auf Stressoren und Coping-Strategien lediglich begrenzt abgebildet werden können, da sich das Modell sehr auf die individuellen Bewertungsmuster und Ressourcen fokussiert. Dementsprechend rückt die Eigenverantwortung der Sozialpädagog*innen stark in den Fokus der Analyse. Um die Verantwortlichkeiten der Sonderschule nicht völlig auszublenden, ist es von signifikanter Bedeutung, die organisationalen Rahmenbedingungen ebenso stark wie die individuellen Ressourcen und Coping-Strategien in den Fokus zu stellen.

6.2. Forschungsfrage

Die Forschungsfrage und die Unterfragen ermöglichen eine vertiefende Analyse des subjektiven Belastungserlebens der Sozialpädagog*innen und deren individuellen Coping-Strategien. In den Interviews zeigte sich jedoch, dass viele der beschriebenen Belastungen – bspw. Fluktuation und Zeitdruck – auf den strukturellen Rahmenbedingungen gründen. Wie bereits in Abschnitt 6.1. dargestellt, fokussiert das Stressmodell nach Lazarus und Folkman das individuelle Erleben und individuelle Coping-Strategien, strukturelle Stressoren werden im Modell nicht explizit erwähnt. Es ist von besonderer Wichtigkeit zu betonen, dass in der vorliegenden Masterarbeit die individuellen Perspektiven und strukturellen Rahmenbedingungen parallel und integriert betrachtet wurden, auch wenn sie theoretisch tw. abgedeckt werden. Die Offenheit bei der Hauptfragestellung – Frage nach spezifischen Belastungsfaktoren – eröffnete die Möglichkeit, beide Ebenen einer näheren bzw. umfassenden Betrachtung zu unterziehen.

6.3. Forschungsvorgehen

Die qualitative Analyse und das leitfadengestützte Interview erwiesen sich als geeignete Methoden, um das subjektive Belastungserleben der befragten Personen darzustellen. Die gewählte Methode ermöglichte, persönliche und strukturelle Aspekte transparent zu machen und eine vertiefende Analyse durchzuführen. Gleichzeitig ist es von besonderer Wichtigkeit zu betonen, dass qualitative Interviews zu den reaktiven Erhebungsmethoden zählen. Das Interview provozierte eine Reaktion bei den befragten Personen, wobei durch äussere Umstände und Impulse das Verhalten der interviewten Person gesteuert wird. Dadurch zeichnet sich der asymmetrische Charakter der Beziehungen zwischen befragten Personen und Fragenden ab. Diese Asymmetrie und die Unterscheidung nach der Reaktivität des Erhebungsverfahrens ist bei der qualitativen wie auch bei der quantitativen Forschung präsent (Weischer, 2015). Bei Befragungen legen i.d.R. die Befragenden die essenziellen Entscheidungen fest: sie nehmen Kontakt auf, determinieren die Regeln, stellen Fragen, erwarten Antworten und bestimmen die Dauer des Interviews (Weischer, 2015). Somit ist das zentrale bzw. wesentliche Merkmal von reaktiven Befragungsverfahren, dass die interviewten Personen auf einen Fragereiz reagieren. "..., demgegenüber zeichnen sich nicht-reaktive Verfahren, wie die meisten Typen der Inhaltsanalyse, dadurch aus, dass die Daten nicht als Reaktion auf das Forschungshandeln entstehen" (Weischer, 2015, S. 79). Festzustellen ist, dass die Beziehung zwischen der befragten und fragenden Person wie auch die Formulierung der Fragen die Antworten beeinflussen können.

Auch die qualitative Analyse nach Mayring, die für die Auswertung der Interviews genutzt wurde, stellt eine interpretative Vorgehensweise dar. Es wurde nach den klassischen Regeln der Methode analysiert, trotzdem bleibt die Bildung der Kategorien von der Perspektive der forschenden Person abhängig. Dennoch erlaubte das Forschungsvorgehen eine theoriegeleitete und nachvollziehbare Annäherung an die Forschungsfrage.

Um die Anonymität der befragten Personen zu gewährleisten, wurden im Rahmen der Analyse lediglich die Dienstjahre der Gesprächspartner*innen erfasst. Das Alter und die spezifischen beruflichen Positionen der befragten Personen fanden keine Erwähnung – es ist lediglich bekannt, dass alle befragten Personen Sozialpädagog*innen sind. Diese Entscheidung schränkt die Aussagekraft der Ergebnisse entsprechend ein, da das Alter und spezifische Funktionen potenziell wichtige Einflussfaktoren für das Stresserleben sind.

6.4. Ethische Dimension der Anwendung von praktischen Empfehlungen

In Bezug auf praktische Empfehlungen ist es von besonderer Wichtigkeit zu betonen, dass sie nicht mit einem leistungsorientierten Ziel formuliert wurden, sondern im Sinne von Menschenwürde und als Ausdruck von Fürsorge. Dementsprechend sollten bei der ev. Umsetzung dieser Handlungsempfehlungen die Selbstsorge und die individuelle Entwicklung im Fokus stehen und nicht die Förderung von mehr Funktionalität der Mitarbeiter*innen im beruflichen Alltag. Die psychische Gesundheit wird im Rahmen dieser Masterarbeit als kein betrieblicher Vorteil, sondern vielmehr als ein grundlegendes Menschenrecht und ein essenzieller Bestandteil des professionellen Handelns erachtet. Die beschriebenen Empfehlungen sollen den Mitarbeiter*innen ermöglichen, sich wertgeschätzt und ernstgenommen zu fühlen.

7. Conclusio

Die Auswertung der Interviews machte augenscheinlich, dass das Belastungserleben der fünf befragten Sozialpädagog*innen auf unterschiedlichen emotionalen, kommunikativen und strukturellen Belastungsfaktoren gründet. Die wesentliche Feststellung der vorliegenden Masterarbeit ist, dass das Stresserleben und die Bewältigungsstrategien sowohl durch individuelle Haltungen als auch durch institutionelle Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman erwies sich als ein hilfreiches Modell für die Analyse der individuellen spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien. Gleichzeitig wurde anhand der Analyse sichtbar, dass die Verantwortung der Sonderschule in Bezug auf die Förderung und Weiterentwicklung des Wissens der Sozialpädagog*innen zur Selbstfürsorge einen essenziellen Stellenwert besitzt. In den Interviews wurde der Wunsch nach institutioneller Unterstützung dbzgl. besonders offenkundig. Die Frage *"Welche Unterstützung würden Sie sich langfristig wünschen, um gesund und motiviert in diesem Beruf zu bleiben?"* beantworteten alle Befragten mit klar formulierten Vorstellungen, wie sich die institutionelle Unterstützung gestalten könnte. Somit bleibt die Frage offen, in welcher Form sich derartige Unterstützungsmassnahmen langfristig und nachhaltig in die Praxis einführen lassen. Ebenso stellt sich die Frage, auf welche Weise die Erfahrungen der Sozialpädagog*innen in die Entwicklung des Gesundheitsmanagements eingebunden werden können und welche Grundhaltung der Sonderschule gegenüber diesem Thema erforderlich ist, um eine mitarbeiter- und zukunftsorientierte Arbeitsweise zu fördern.

Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit verdeutlichen in eindrucksvoller Weise, dass individuelle Belastungsfaktoren eng mit den strukturellen Rahmenbedingungen verknüpft sind und dass für die Entlastung eine Analyse und Verknüpfung beider Ebenen von signifikanter Bedeutung ist. Gesundheitsförderung in der Institution wird im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit als ein Ausdruck institutioneller Verantwortung erachtet und nicht als ein Mittel der Effizienzsteigerung. Ein zentraler bzw. wesentlicher Impuls der vorliegenden Masterarbeit ist, dass Selbstfürsorge und bewusste Auseinandersetzung mit Stressbelastung kein Zeichen von Schwäche sind, sondern als ein essenzieller Teil des professionellen Handelns verstanden werden müssen.

8. Literaturverzeichnis

Allroggen, M., Fegert, J. M. & Rau, T. (2017, 10. 10.). «Psychische Belastung von Fachkräften in (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern: Eine Übersichtsarbeit über Prävalenz, Entstehungsbedingungen, Folgen und Unterstützungsmöglichkeiten». *Social Extra*. <http://link.springer.com/10.1007/s12054-017-0086-8>

Amstad, M. & Müller, C. M. (2020, 22. 01.). «Students' Problem Behaviors as Sources of Teacher Stress in Special Needs Schools for Individuals With Intellectual Disabilities». *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2019.00159/full>

Bak, P. M. (2024). *Arbeits- und Organisationspsychologie: Eine Einführung – kompakt, prägnant und anwendungsorientiert*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-68597-6>

Bak, P.M. (2023). *Gesundheitspsychologie: Eine Einführung – kompakt, prägnant und anwendungsorientiert*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-67181-8>

Becker-Carus, C. & Wendt, M. (2017). *Allgemeine Psychologie*. Springer Berlin Heidelberg. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-53006-1>

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2020). *Statistik der Sonderpädagogik. Schuljahr 2018/19*. <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/14776871>

Bundesamt für Statistik [BFS]. (2022). *Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Verbleib der Lehrkräfte an der obligatorischen Schule*. https://www.bfs.admin.ch/asset/de/22864238?utm_source=chatgpt.com

Drathschmidt, N. (2022). *Umgang von Verwaltungsmitarbeitenden mit Red Tape*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-39765-4>

Goddemeier, C. (2022, August). «Richard Lazarus (1922-2002): Theorie zur Stressbewältigung». *aerzteblatt.de*. [https://www.aerzteblatt.de/archiv/226479/Richard-Lazarus-\(1922-2002\)-Theorie-zur-Stressbewaeltigung](https://www.aerzteblatt.de/archiv/226479/Richard-Lazarus-(1922-2002)-Theorie-zur-Stressbewaeltigung)

Helffereich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Heiser, P. (2024). *Meilensteine der qualitativen Sozialforschung: Eine Einführung entlang klassischer Studien*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-44128-9>

Hemming, K. (2015). *Freizeitaktivitäten, chronischer Stress und protektive Ressourcen: Längsschnittstudie zu hohen Leistungsanforderungen in Sport und Musik im Kindesalter*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-10278-4>

Hiltbrunner, L. (2020-2021). *Stressbewältigung von Lehrpersonen in Zusammenhang mit der Digitalisierung im Laufe der pandemiebedingten Schulschliessung im Frühjahr 2020. Eine explorative*

Fallstudie [Masterarbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz – Hochschule für Angewandte Psychologie]. <https://doi.org/10.26041/fhnw-3900>

Kals, E., Strubel, I. T. & Hellbrück, J. (2023). *Umweltpsychologie*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-67247-1>

Kaluza, G. (2023). *Gelassen und sicher im Stress: Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-67116-0>

Kinder- und Jugendring Sachsen-Anhalt e.V. (2011). *Engagiert, flexibel – ausgebrannt?! Fachkräfte der Kinder- und Jugendarbeit in Sachsen-Anhalt*. http://puwendt.de/wp-content/uploads/2011/10/fokus_Doku_2011_final.pdf

Krohne, H. W. (2024). *Stress, Bewältigung und Persönlichkeit: Forschungsüberblick und Anwendungsperspektiven*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-69475-6>

Kugler, S., Hehnen, M. & Mausz, I. (2024). Stressmanagement in herausfordernden Situationen. In D. Frey & M. Vilser (Hrsg.), *Führung und Personalentwicklung an Hochschulen: Sich selbst und andere entwickeln* (S. 151-164). Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-67652-3>

Leibnitz, T. & Platte, A. (2022). «Belastungsempfinden von sonderpädagogischen Lehrkräften vor und während der Corona-Pandemie». *Zeitschrift für Heilpädagogik*. https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2022/11/zfh_2022_584.pdf

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Mayring, P & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (633-648). Springer Fachmedien Wiesbaden.

McKenzie, P. & Santiago, P. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

Meyer-Tischler, M. & Faltermeier, M. (2024). *Psychische Gefährdungsbeurteilung: Impulse für Klein- und Kleinstunternehmen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-44826-4>

Müller, M. (2023). Qualitative Forschung in der Sozialen Arbeit. In M. Buntrock & K. Peinemann (Hrsg.), *Grundwissen Soziale Arbeit: Grundlagen, Methoden und Arbeitsfelder* (S. 411-428). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Myers, G. D. & DeWall, C. N. (2023). *Psychologie*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-66765-1>

Peter, K. A. (2023). Was bringt psychische Gesundheit im Arbeitskontext aus der Balance? In M. Moser & K. Häring (Hrsg.), *Gesund bleiben in kranken Unternehmen. Stressfaktoren erkennen und Resilienzkompetenz aufbauen* (S. 77-91). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Reichhart, T. & Pusch, C. (2023). *Resilienz-Coaching: Ein Praxismanual zur Unterstützung von Menschen in herausfordernden Zeiten*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-658-37432-7>

Reif, J., Spiess, E. & Stadler, P. (2018). *Effektiver Umgang mit Stress*. Springer Berlin Heidelberg. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-55681-8>

Rusch, S. (2019). *Stressmanagement: Ein Arbeitsbuch für die Aus-, Fort und Weiterbildung*. Springer Berlin Heidelberg. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-59436-0>

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81-97). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schüler-Lubienetzki, H. & Lubienetzki, U. (2020). Durch die berufliche Krise und dann vorwärts –: wie Sie in und nach der Krise auf den Beinen bleiben. Springer Berlin Heidelberg. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-662-60536-3>

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (o.D.). *Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung als Belastungsfaktoren für Lehrpersonen in Sonderschulen*. <https://www.skb-f-csre.ch/pdf/21103.pdf>

Sendera, A. & Sendera G. (2023). *Körperorientiertes Skillstraining: Grundlagen und praktische Übungen für Körperskills*. Springer Berlin Heidelberg. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-662-66245-8>

Steinlin, C., Fischer, S., Fegert M. J., Schmid, M. & Dölitzsch, C. (2015, Januar). «Pädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, eine gefahrgeneigte Tätigkeit - Ergebnisse einer epidemiologischen Studie». *Trauma und Gewalt*. https://www.researchgate.net/publication/271837137_Padagogische_Arbeit_in_Kinder-_und_Jugendhilfeeinrichtungen_eine_gefahrgeneigte_Tatigkeit_-_Ergebnisse_einer_epidemiologischen_Studie

Tafet, G. E. (2024). *Neurowissenschaften des Stresses: Von der Neurobiologie zu den Kognitions-, Emotions- und Verhaltenswissenschaften*. Springer International Publishing. <https://link.springer.com/10.1007/978-3-031-58285-1>

Weischer, C. (2015). D. In C. Weischer & R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Methoden-Lexikon für die Sozialwissenschaften* (S. 72-98). Springer Fachmedien Wiesbaden.

9. Anhang

9.1. Transkriptionsregeln

FOM

Bettina Grubenmann

Transkriptionsregeln für Interviews FOM

(von Sylvie Johner Kobi)

Hinweise	<ul style="list-style-type: none"> Bitte übersetzen Sie das Schweizerdeutsche ins Hochdeutsche. Versuchen Sie dabei aber, möglichst nahe am Text zu bleiben (Satzumstellungen nur dann, wenn zum Verständnis unbedingt nötig) Bitte anonymisieren Sie die Transkription (Verwendung von Pseudonymen bzw. Anfangsbuchstaben von Namen) „Mhms“ und „ähms“ müssen nicht transkribiert werden, wenn es nicht inhaltstragende Äusserungen sind
I:	=Interviewerin/ Interviewer
IP:	=Interviewpartnerin/ Interviewpartner
< >	Ausdrücke, die in Mundart bzw. der entsprechenden Sprache belassen wurden.
....	Nicht zu Ende geführter Satz.
/... .../	Satz wird von der Sprecherin/dem Sprecher nicht zu Ende geführt (/...), da die Gesprächspartnerin mit einer eigenen Sprechsequenz (.../) beginnt.
(lacht)	Charakterisierung besonders auffälliger nonverbaler Vorgänge (lachen, weinen etc.).
<u>Betonungen</u>	Betonte Worte unterstreichen
[Wort]	Eingefügtes Wort zur besseren Verständlichkeit der Aussage.
[Unterbruch: Angabe Grund]	Unterbruch mit Angabe des Grundes: Tonband-Ende, Störungen etc.
[Unverständliche Stelle: ungefähre Anzahl Worte; „vermuteter Wortlaut“]	Unverständliche Stellen. Wenn möglich, vermuteten Wortlaut einsetzen.
[Anmerkung:]	Ergänzende Bemerkungen zur besseren Verständlichkeit der Interviewstelle.
(Pause: Anzahl Sekunden)	Bezeichnung von Pausen. Nur wenn deutlich hörbar.
Beispiel:	<p>I: Könnten Sie mir sagen, wie Sie aufgewachsen sind?</p> <p>IP: Ich bin an einem kleinen Ort an der südspanischen Küste aufgewachsen. Im Alter von fünf Jahren /....</p>

9.2. Einwilligungserklärungen

Einwilligungserklärung

Titel der Forschungsarbeit:

*Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz:
Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen*

Verantwortliche Forscherin:

Tatjana Kovacevic Matekalo
tatjana.kovacevicmatekalo@stud.hslu.ch
Hochschule Luzern
Masterstudium für Soziale Arbeit

Zweck der Forschung:

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich diese Forschung durch, um die spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von Mitarbeitenden in einer Sonderschule zu untersuchen. Diese Masterarbeit soll als Sensibilisierung und Hilfsmittel für alle Fachpersonen im sozialen Bereich dienen, sowie für alle, die sich allgemein mit dem Thema der Gesundheitsförderung und Stressbewältigung beschäftigen.

Ablauf des Interviews:

- Dauer: 30-45 Minuten
- Die Befragung erfolgt in Form eines Gesprächs und wird mit Ihrer Zustimmung aufgezeichnet.
- Die Teilnahme ist freiwillig, und Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Vertraulichkeit und Datenschutz:

- Alle Informationen aus meinem Interview werden vertraulich behandelt und nur den Studierenden im Modul MT II und den Dozierenden präsentiert. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens im September 2025 gelöscht.
- Ich werde aus den Interviews die ich durchführe, eine Masterarbeit erstellen. In der Masterarbeit erscheinen keine Namen von interviewten Personen. Alle Informationen werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.
- Falls Sie daran interessiert sind, können Sie die zusammengefassten Ergebnisse aller Interviews nach Abschluss der Forschung zugestellt bekommen. In der Zusammenfassung werden keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein.

Einwilligung:

Ich bin bereit, unter den obenstehenden Bedingungen ein Interview zu geben.

Datum: 12.3.25

Unterschrift der teilnehmenden Person:



Unterschrift der Forscherin:



Einwilligungserklärung

Titel der Forschungsarbeit:

*Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz:
Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen*

Verantwortliche Forscherin:

Tatjana Kovacevic Matekalo
tatjana.kovacevicmatekalo@stud.hslu.ch
Hochschule Luzern
Masterstudium für Soziale Arbeit

Zweck der Forschung:

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich diese Forschung durch, um die spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von Mitarbeitenden in einer Sonderschule zu untersuchen. Diese Masterarbeit soll als Sensibilisierung und Hilfsmittel für alle Fachpersonen im sozialen Bereich dienen, sowie für alle, die sich allgemein mit dem Thema der Gesundheitsförderung und Stressbewältigung beschäftigen.

Ablauf des Interviews:

- Dauer: 30-45 Minuten
- Die Befragung erfolgt in Form eines Gesprächs und wird mit Ihrer Zustimmung aufgezeichnet.
- Die Teilnahme ist freiwillig, und Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Vertraulichkeit und Datenschutz:

- Alle Informationen aus meinem Interview werden vertraulich behandelt und nur den Studierenden im Modul MT II und den Dozierenden präsentiert. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens im September 2025 gelöscht.
- Ich werde aus den Interviews die ich durchführe, eine Masterarbeit erstellen. In der Masterarbeit erscheinen keine Namen von interviewten Personen. Alle Informationen werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.
- Falls Sie daran interessiert sind, können Sie die zusammengefassten Ergebnisse aller Interviews nach Abschluss der Forschung zugestellt bekommen. In der Zusammenfassung werden keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein.

Einwilligung:

Ich bin bereit, unter den obenstehenden Bedingungen ein Interview zu geben.

Datum: 18.02.25

Unterschrift der teilnehmenden Person:



Unterschrift der Forscherin:



Einwilligungserklärung

Titel der Forschungsarbeit:

*Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz:
Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen*

Verantwortliche Forscherin:

Tatjana Kovacevic Matekalo
tatjana.kovacevicmatekalo@stud.hslu.ch
Hochschule Luzern
Masterstudium für Soziale Arbeit

Zweck der Forschung:

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich diese Forschung durch, um die spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von Mitarbeitenden in einer Sonderschule zu untersuchen. Diese Masterarbeit soll als Sensibilisierung und Hilfsmittel für alle Fachpersonen im sozialen Bereich dienen, sowie für alle, die sich allgemein mit dem Thema der Gesundheitsförderung und Stressbewältigung beschäftigen.

Ablauf des Interviews:

- Dauer: 30-45 Minuten
- Die Befragung erfolgt in Form eines Gesprächs und wird mit Ihrer Zustimmung aufgezeichnet.
- Die Teilnahme ist freiwillig, und Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Vertraulichkeit und Datenschutz:

- Alle Informationen aus meinem Interview werden vertraulich behandelt und nur den Studierenden im Modul MT II und den Dozierenden präsentiert. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens im September 2025 gelöscht.
- Ich werde aus den Interviews die ich durchführe, eine Masterarbeit erstellen. In der Masterarbeit erscheinen keine Namen von interviewten Personen. Alle Informationen werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.
- Falls Sie daran interessiert sind, können Sie die zusammengefassten Ergebnisse aller Interviews nach Abschluss der Forschung zugestellt bekommen. In der Zusammenfassung werden keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein.

Einwilligung:

Ich bin bereit, unter den obenstehenden Bedingungen ein Interview zu geben.

Datum: 10.03.2025

Unterschrift der teilnehmenden Person:



Unterschrift der Forscherin:



Einwilligungserklärung

Titel der Forschungsarbeit:

*Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz:
Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen*

Verantwortliche Forscherin:

Tatjana Kovacevic Matekalo
tatjana.kovacevicmatekalo@stud.hslu.ch
Hochschule Luzern
Masterstudium für Soziale Arbeit

Zweck der Forschung:

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich diese Forschung durch, um die spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von Mitarbeitenden in einer Sonderschule zu untersuchen. Diese Masterarbeit soll als Sensibilisierung und Hilfsmittel für alle Fachpersonen im sozialen Bereich dienen, sowie für alle, die sich allgemein mit dem Thema der Gesundheitsförderung und Stressbewältigung beschäftigen.

Ablauf des Interviews:

- Dauer: 30-45 Minuten
- Die Befragung erfolgt in Form eines Gesprächs und wird mit Ihrer Zustimmung aufgezeichnet.
- Die Teilnahme ist freiwillig, und Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.

Vertraulichkeit und Datenschutz:

- Alle Informationen aus meinem Interview werden vertraulich behandelt und nur den Studierenden im Modul MT II und den Dozierenden präsentiert. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens im September 2025 gelöscht.
- Ich werde aus den Interviews die ich durchführe, eine Masterarbeit erstellen. In der Masterarbeit erscheinen keine Namen von interviewten Personen. Alle Informationen werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.
- Falls Sie daran interessiert sind, können Sie die zusammengefassten Ergebnisse aller Interviews nach Abschluss der Forschung zugestellt bekommen. In der Zusammenfassung werden keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein.

Einwilligung:

Ich bin bereit, unter den obenstehenden Bedingungen ein Interview zu geben.

Datum: 25.02.2025

Unterschrift der teilnehmenden Person:

Unterschrift der Forscherin:

The block contains two handwritten signatures in blue ink. The first signature, on the left, is a stylized, cursive signature of the participant. The second signature, on the right, is a more formal, cursive signature of the researcher, Tatjana Kovacevic Matekalo.

Einwilligungserklärung

Titel der Forschungsarbeit:

*Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz:
Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen*

Verantwortliche Forscherin:

Tatjana Kovacevic Matekalo
tatjana.kovacevicmatekalo@stud.hslu.ch
Hochschule Luzern
Masterstudium für Soziale Arbeit

Zweck der Forschung:

Im Rahmen meiner Masterarbeit führe ich diese Forschung durch, um die spezifischen Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien von Mitarbeitenden in einer Sonderschule zu untersuchen. Diese Masterarbeit soll als Sensibilisierung und Hilfsmittel für alle Fachpersonen im sozialen Bereich dienen, sowie für alle, die sich allgemein mit dem Thema der Gesundheitsförderung und Stressbewältigung beschäftigen.

Ablauf des Interviews:

- Dauer: 30-45 Minuten
- Die Befragung erfolgt in Form eines Gesprächs und wird mit Ihrer Zustimmung aufgezeichnet.
- Die Teilnahme ist freiwillig, und Sie können jederzeit ohne Angabe von Gründen abbrechen.


Vertraulichkeit und Datenschutz:


- Alle Informationen aus meinem Interview werden vertraulich behandelt und nur den Studierenden im Modul MT II und den Dozierenden präsentiert. Die Audiodateien des Interviews werden spätestens im September 2025 gelöscht.
- Ich werde aus den Interviews die ich durchführe, eine Masterarbeit erstellen. In der Masterarbeit erscheinen keine Namen von interviewten Personen. Alle Informationen werden anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind.
- Falls Sie daran interessiert sind, können Sie die zusammengefassten Ergebnisse aller Interviews nach Abschluss der Forschung zugestellt bekommen. In der Zusammenfassung werden keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sein.

Einwilligung:

Ich bin bereit, unter den obenstehenden Bedingungen ein Interview zu geben.

Datum: 20.2.2025

Unterschrift der teilnehmenden Person:  Claudia Bläsi

Unterschrift der Forscherin: 

9.3. Bestätigung Einhaltung Datenschutz

**MASTER
IN SOZIALER
ARBEIT**

BERN
LUZERN
ST. GALL EN

Bestätigung

Ich bestätige, dass ich als ☒ Erstgutachterin/Erstgutachter, als ☐ Zweitgutachterin/Zweitgutachter für die Master-Thesis von

Frau/Herr Riedel (Name), Matthias (Vorname)

vom Kooperationsstudiengang Master in Sozialer Arbeit BE-LU-SG beauftragt worden bin.

In dieser Funktion fordere ich von der/dem Studierende/n die Transkription der Interviews der Master-Thesis zum Zweck der umfassenden Begutachtung der ganzen Master-Thesis-Arbeit als PDF elektronisch an.

Ich verpflichte mich, alle datenschutzrechtlichen Bestimmungen im Umgang mit den Forschungsdaten jederzeit einzuhalten, insbesondere

- die Dokumente nur für den oben aufgeführten Zweck zu benutzen,
- die Dokumente jederzeit sicher, verschlossen und für Dritte unzugänglich aufzubewahren,
- über die Informationen in den Transkriptionen jederzeit Stillschweigen zu bewahren,
- die Unterlagen und Informationen nicht an Dritte weiterzugeben,
- die Unterlagen und Informationen nicht für eigene Zwecke zu verwenden,
- das zugestellte Dokument spätestens nach Ablauf der Rekursfrist zum Gutachten lege arte und sicher zu vernichten (z.B. mittels Aktenvernichter/Schredder, vollständige Datenlöschung, etc.).

Name: Riedel Vorname: Matthias

Datum: 23.6.2025 Unterschrift: M. Riedel

Bestätigung

Ich bestätige, dass ich als ☐ Erstgutachterin/Erstgutachter, als ☒ Zweitgutachterin/Zweitgutachter für die Master-Thesis von

Frau/Herr Kovacevic (Name), Imjancic (Vorname)

vom Kooperationsstudiengang Master in Sozialer Arbeit BE-LU-SG beauftragt worden bin.

In dieser Funktion fordere ich von der/dem Studierende/n die Transkription der Interviews der Master-Thesis zum Zweck der umfassenden Begutachtung der ganzen Master-Thesis-Arbeit als PDF elektronisch an.

Ich verpflichte mich, alle datenschutzrechtlichen Bestimmungen im Umgang mit den Forschungsdaten jederzeit einzuhalten, insbesondere

- die Dokumente nur für den oben aufgeführten Zweck zu benutzen,
- die Dokumente jederzeit sicher, verschlossen und für Dritte unzugänglich aufzubewahren,
- über die Informationen in den Transkriptionen jederzeit Stillschweigen zu bewahren,
- die Unterlagen und Informationen nicht an Dritte weiterzugeben,
- die Unterlagen und Informationen nicht für eigene Zwecke zu verwenden,
- das zugestellte Dokument spätestens nach Ablauf der Rekursfrist zum Gutachten lege arte und sicher zu vernichten (z.B. mittels Aktenvernichter/Schredder, vollständige Datenlöschung, etc.).

Name: Coleman Vorname: Juliane

Datum: 23.6.25 Unterschrift: [Signature]

9.4. Eigenständigkeitserklärung

Eigenständigkeitserklärung für schriftliche Arbeiten

Die unterzeichnete Eigenständigkeitserklärung ist Bestandteil jeder während des Masterstudiums verfassten schriftlichen Arbeit.¹ Sie wird am Ende der Arbeit ausgefüllt eingefügt.

Mit meiner untenstehenden Unterschrift bestätige ich, dass ich...

- ... die vorliegende Arbeit selbständig und in eigenen Worten verfasst habe
(bei Gruppenarbeiten in Zusammenarbeit mit der*dem*den unten festgehaltenen Mit-Verfasser*in).
- ... mich unter Beachtung der an meiner Immatrikulationshochschule geltenden Richtlinie, Vorgaben und Informationen zu wissenschaftlichem Fehlverhalten vollumfänglich an die wissenschaftlichen Regeln gehalten habe und somit alle genutzten fremden Quellen und Hilfsmittel ordnungsgemäss deklariert habe.²
- ... soweit ich KI-basierte Tools verwendet habe, die von KI erzeugten Texte bzw. Textfragmente nicht unreflektiert übernommen habe. Ich habe diese Texte und Textfragmente wie vorgegeben kenntlich gemacht und sorgfältig und unter Beizug anderer Quellen auf ihre Korrektheit und Vollständigkeit geprüft.
- ... alle verwendeten Methoden, Daten und Arbeitsprozesse wahrheitsgetreu dokumentiert habe.
- ... keine Daten manipuliert habe.

Modul-Name (> in Druckschrift):

Master-Thesis Modul II (Masterarbeit) – MT II (Bern)

Titel der Arbeit (> in Druckschrift):

Belastungsfaktoren und Bewältigungsstrategien in einer Sonderschule in der Deutschschweiz:
Unterstützung zur Stressbewältigung von Sozialpädagog*innen

Umfang der Arbeit (> in Druckschrift):

192 844 Zeichen (ohne Tabellen, Abbildungen, Titelblatt, Anhang und Verzeichnisse) (Vorgabe: 100 000 – 220 000 Zeichen)

Verfasser*in*nen der Arbeit (> in Druckschrift):

(Bei Gruppenarbeiten sind die Namen aller Verfasser*innen erforderlich)

Tatjana Kovacevic Matekalo


¹ Diesbezügliche Unredlichkeiten haben gemäss dem Reglement zur wissenschaftlichen Integrität an der Berner Fachhochschule (WissIR), seit dem 1. Januar 2023 in Kraft, dem Reglement zur wissenschaftlichen Integrität und zur guten wissenschaftlichen Praxis der Hochschule Luzern, seit dem 13. Juni 2014 in Kraft, und dem OST-Dokument «Umgang mit Plagiaten im Departement SA» Vorläufiger Leitfaden für das Departement Soziale Arbeit (Stand März 2023), Disziplinarmassnahmen zur Folge.

² Zu den fremden zu deklarierenden und zu verifizierenden Quellen gehören auch mittels KI-Software wie ChatGPT generierte Texte bzw. Textteile (KI = «Künstliche Intelligenz»).

Ich nehme zur Kenntnis, dass die Arbeit mit elektronischen Hilfsmitteln auf Plagiate überprüft werden kann.³

Ort, Datum: Emmen, 06.07.2025

Unterschrift/en Verfasser*in/innen der Arbeit:



Beachten Sie folgenden wichtigen Hinweis:

Bei einem Plagiatsverdacht wird an Ihrem Immatrikulationsstandort ein Verfahren eingeleitet und die Vorwürfe durch eine Fachperson geprüft. Ein solches Verfahren nimmt Zeit in Anspruch. Währenddessen wird der Beurteilungs- und Notengebungsprozess zu Ihrer Arbeit / Ihrem Leistungsnachweis ausgesetzt. Dies kann zur Konsequenz haben, dass sich das Studium entsprechend verlängert, sich der Studienabschluss und/oder die Diplomierung verzögert oder gar gefährdet ist.

Gültig ab FS23
Stand: 11. September 2023

³ inkl. Nutzung von Plagiatserkennungssoftware.