

Stärkung der Resilienz

—

Lehrpersonen mit einer depressiven Episode auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit

Eine systemische Betrachtungsweise
mit analytischer Fallstudie

Masterarbeit
im Rahmen des Master of Advanced Studies (MAS)
in Systemischer Beratung

eingereicht am
Fachbereich Soziale Arbeit
der Berner Fachhochschule

von
Daniela Lienhard-Kunz

Erstgutachterin
Prof. Gerlinde Tafel

Zweitgutachterin
Dr. Yvonne Herzog

27.09.2021



Weitsicht (eigenes Bild)

„Erfolg ist nicht endgültig, Misserfolg ist nicht fatal; was zählt, ist der Mut weiterzumachen.“ Winston Churchill

Abstract

Die Stressbelastung von Lehrpersonen wird als besonders hoch eingestuft und eine grosse Anzahl Lehrpersonen läuft Gefahr auszubrennen, denn chronischer Stress kann in einer Krankheit münden. Eine längere Krankheitsphase führt oft zu einer Arbeitsunfähigkeit. Nach einer Absenz wählen die meisten Lehrpersonen den Weg zurück in die Schule und kehren erfolgreich in den angestammten Beruf zurück. Erfahrungsgemäss ist die Gruppe der Lehrpersonen mit einer depressiven Episode innerhalb des Case Managements am höchsten vertreten. Welche Resilienzfaktoren Lehrpersonen mit einer depressiven Episode auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit unterstützen und welchen Beitrag eine systemische Beratungsperson sowie die Lehrpersonen selbst zur Genesung beitragen können, wird mit dieser Masterarbeit untersucht und anhand von Falldokumentationen analysiert. In Anlehnung an die Fallstudie nach Yin wird die Masterarbeit verfasst und die Herangehensweise sowie das Denkmodell unterliegen der systemischen Grundhaltung. Ziel der Arbeit ist es herauszufinden, wie die gewonnenen Erkenntnisse gewinnbringend in die Arbeit einer systemischen Beratungsperson einfließen und das berufliche Handeln leiten können.

Zur Beantwortung der Fragestellungen werden die Gesundheit von Lehrpersonen beleuchtet und Stresssituationen sowie die Auswirkungen von chronischem Stress aufgezeigt. Anschliessend wird das Krankheitsbild depressive Episode aus pathogenetischer, salutogenetischer sowie systemischer Sichtweise erläutert. Alsdann wird der Begriff Resilienz mit seinen Risiko- und Schutzfaktoren aufgrund aktueller Literatur für den Lehrberuf dargelegt. Anhand von Theorie und Fallstudien werden Informationen und Hinweise aufgezeigt, welche Resilienzfaktoren bei arbeitsunfähigen Lehrpersonen mit einer depressiven Episode während des systemischen Case Managementprozesses unterstützend sind. Es zeigt sich, dass insbesondere drei Resilienzfaktoren während des Wiedereingliederungsprozesses fördernd sind: *Selbstregulation*, *Netzwerk-Orientierung* und *Bewusstheit*. Ausserdem erweist sich der systemische Case Managementprozess als resilienzstärkend und die systemische Beratungsperson wie auch die Lehrperson selbst können einen Beitrag zur Stärkung leisten. Das Handlungsrepertoire der systemischen Beratungspersonen kann dadurch professionalisiert, vertieft und verfeinert werden.

Dank

Herzlichen Dank an jene Personen, die zur Ermöglichung dieser Masterarbeit beigetragen haben:

Meiner ehemaligen Arbeitskollegin Sara Wyler, für das wiederkehrende kritisch-konstruktive Hinterfragen der Inhalte und dafür, dass sie mich während des Verfassens der Arbeit immerzu motiviert hat «dran zu bleiben». Zudem, dass sie mich auf die Software MAXQDA2020 aufmerksam gemacht hat, welche ich im Rahmen meiner Anstellung an der PHBern nutzen kann. Meiner Freundin Sara Persson, für das Gegenlesen der Arbeit sowie für die Übernahme von Kinderbetreuung.

Prof. Gerlinde Tafel von der Berner Fachhochschule und Dr. Yvonne Herzog, für die fachliche Begleitung und dafür, dass ich mich während der ganzen Arbeitsphase unterstützt und in meinem Vorgehen bestärkt gefühlt habe.

Meinen Eltern Maja und Hansueli Kunz-Blaser, die es mir durch die Bereitschaft zur zusätzlichen Übernahme der Kinderbetreuung an Wochenenden und ganzen Ferienwochen überhaupt ermöglicht haben, diese Arbeit zu schreiben. Und meinen Ehemann Christoph Lienhard, für das Korrekturlesen und die entgegengebrachte Geduld sowie die moralische Unterstützung während meines Schreibprozesses. Meinem zweijährigen Sohn Louis Carl, der mitgeholfen hat, indem er seine Mama immer wieder abends arbeiten liess und zwischendurch auch mal auf der Tastatur etwas mittippte.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	3
Dank	4
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	7
Abkürzungsverzeichnis	7
1 Einleitung	8
1.1 Kontext.....	8
1.2 Fragestellungen	9
1.3 Praxisinteresse, Ziel und Aufbau der Arbeit.....	10
1.4 Eingrenzung	12
2 Theorie.....	13
2.1 Gesundheit von Lehrpersonen	13
2.1.1 Einflüsse auf die Gesundheit	14
2.1.2 Exkurs A: Herausforderungen der aktuellen Schularbeitswelt	16
2.1.3 Exkurs B: Lehrpersonenmangel im Kanton Bern.....	17
2.2 Lehrpersonen und Stress	18
2.2.1 Definition Stress.....	20
2.2.2 Wahrnehmung von Stress und Bewältigungsstrategien	20
2.3 Chronischer Stress bei Lehrpersonen	22
2.4 Mögliche Auswirkungen von chronischem Stress.....	24
2.4.1 Exkurs C: Potsdamer Studie	26
2.4.2 Krankheitsbild Depressive Episode.....	27
2.4.3 Die depressive Episode aus systemischer Sicht	28
2.4.4 Salutogenese Modell	29
2.5 Krankheit und Arbeitsunfähigkeit.....	30
2.5.1 Arbeitsunfähigkeit infolge depressiver Episode	30
2.6 Resilienz	32
2.6.1 Definition von Resilienz.....	34
2.6.2 Risiko- und Schutzfaktoren	35
2.6.3 Schutz- bzw. Resilienzfaktoren für den Lehrberuf	36
2.6.4 Ressourcen für den Lehrberuf in Verbindung zu den Resilienzfaktoren	39
2.7 Systemische Beratung und Stärkung der Resilienz	41
3 Zwischenfazit	45

4	Empirie.....	46
4.1	Auswahl der Fälle.....	46
4.2	Datenquelle und Analyse Kriterien.....	47
5	Ergebnisse.....	48
5.1	Fallauswahl und -analyse.....	48
5.2	Drei Resilienzfaktoren erweisen sich während des Wiedereingliederungsprozess als besonders unterstützend.....	56
5.3	Eine systemische Beratungsperson kann einen der Resilienz zutraglichen Wiedereingliederungsprozess ermöglichen.....	58
5.4	Lehrpersonen können ihre Resilienzkompetenz stärken, indem sie sich auf den Wiedereingliederungsprozess einlassen.....	60
6	Fazit, Ausblick und Reflexion.....	62
7	Literaturverzeichnis.....	66
8	Anhang.....	70
8.1	Eigenständigkeitserklärung.....	70

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Stresstest nach Baldus (2021).....	18
Abbildung 2: Stress-Modell nach Zemp (2016)	20
Abbildung 3: Risikozustand nach Imboden (2021)	24
Abbildung 4: Vulnerabilitäts-Stress-Resilienz-Modell nach Imboden (2021).....	32
Abbildung 5: Bodenhaftung (unbekannt, eigene Sammlung).....	33
Abbildung 6: Scheibenmodell nach Gruhl (2014, S. 32)	36
Abbildung 7: Verwendete Codes (induktiv und deduktiv).....	47
Abbildung 8: Code-Matrix Browser.....	49
Tabelle 1: Resilienzfaktoren (eigene Darstellung)	37
Tabelle 2: Resilienzfaktoren für Lehrpersonen (eigene Darstellung)	41
Tabelle 3: Stichprobe der vier Lehrpersonen.....	48

Abkürzungsverzeichnis

BKD	Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern
CMLP	Case Management für Lehrpersonen
IV	Invalidenversicherung
IWM	Institut für Weiterbildung und Medienbildung der PHBern
LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
LP	Lehrperson
SL	Schulleitung
PHBern	Pädagogische Hochschule Bern
WHO	World Health Organisation

1 Einleitung

Ich arbeite im Case Management für Lehrpersonen (CMLP) im Kanton Bern und begleite Lehrpersonen während einer längeren Arbeitsunfähigkeit. In meinem Berufsalltag erlebe ich, dass Lehrpersonen, die krank und arbeitsunfähig sind, viel auf ihrem Genesungsweg leisten. Sie müssen eine Vielzahl ihrer Eigenkräfte aktivieren, um sich in der Krise orientieren und ausrichten zu können. Dabei ist ihre Resilienz – die psychische Widerstandskraft – gefordert. Die Bedeutung des Schrittes zurück ins Klassenzimmer und ins Kollegium darf nicht unterschätzt werden. Eine Lehrperson ist eine halb-öffentliche Person und steht «unter Beobachtung» von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und der Anstellungsbehörde. Die als negativ erlebten Belastungsfaktoren sind bei einer Rückkehr meist noch da und der Umgang mit diesen Belastungen muss verändert werden, um nachhaltig erfolgreich in den Beruf zurückkehren zu können.

Mit meiner aktuell 6-jährigen Berufserfahrung bei der Begleitung von arbeitsunfähigen Lehrpersonen habe ich festgestellt, dass die meisten Lehrpersonen nach einer längeren Krankheitsabsenz den Weg zurück in die Schule wählen und erfolgreich in den angestammten Beruf zurückkehren. Im Vergleich mit allen arbeitsunfähigen Lehrpersonen, die durch das Case Management begleitet werden, sind erfahrungsgemäss die Lehrpersonen mit einer depressiven Episode am höchsten vertreten. Sie stellen auch die grösste Gruppe innerhalb des Case Managements dar, die nach einer Arbeitsunfähigkeit erfolgreich in die Schule zurückkehren. Deshalb fokussiere ich mich in dieser Masterarbeit auf diese Zielgruppe. Ich nehme an, dass Lehrpersonen, die eine depressive Episode durchlebt haben und zurück in ihren angestammten Beruf gehen, ihre bereits vorhandene Widerstandsfähigkeit – bewusst oder unbewusst – genutzt haben und somit auf ihre Resilienzkompetenz zurückgreifen und/oder sich diesbezüglich neue Fähigkeiten aneignen konnten.

1.1 Kontext

Der Fachbereich Case Management für Lehrpersonen (CMLP) des Instituts für Weiterbildung und Medienbildung der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern) begleitet längerfristig erkrankte Lehrpersonen auf dem Weg zurück an die angestammte Stelle oder in eine andere berufliche Tätigkeit. Das CMLP ist für Lehrpersonen der Vorschulstufe, der Primarstufe und der Sekundarstufe I und II zuständig. In der Praxis begleitete ich zudem auch Speziallehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aller Stufen, Schulleitungen, Berufsschuldirektorinnen und -direktoren und Gymnasialrektorinnen und

Gymnasialrektoren. In dieser Arbeit fokussiere ich mich jedoch nur auf die Lehrpersonen (aller Stufen).

Alle Personen, die unter dem Lehreranstellungsgesetz¹ angestellt und länger als vier Wochen arbeitsunfähig sind, werden im ersten Prozessschritt des Case Managementprozesses, dem Intake, durch den Fachbereichsverantwortlichen triagiert und je nach vorhandenem Wiedereingliederungspotenzial den zuständigen Case Managerinnen und Case Managern in den regionalen Beratungsstellen zugewiesen. Die Aufgabe der persönlichen Case Managerin oder des Case Managers besteht darin, die Lehrperson durch den Prozess zu begleiten und die Rückkehr in die Schule zu koordinieren. Bestenfalls können die Lehrpersonen nachhaltig im angestammten Beruf bleiben. Im Rahmen der Mitwirkungspflicht im Krankheitsfall sind die Lehrpersonen verpflichtet, mit dem Case Management zusammen zu arbeiten. Demnach findet die Begleitung im Pflichtkontext statt. Während der Begleitung durch das Case Management finden Einzelgespräche und Standortgespräche bspw. mit Vorgesetzten, Fachärztinnen und Fachärzten sowie involvierten Versicherungsvertretungspersonen statt. Unter Einhaltung der Rahmenbedingungen des Kantons Bern und Vorgaben der Taggeldversicherung kann jeder Case Manager oder jede Case Managerin die Gespräche individuell gestalten. Alle Beratungspersonen im Case Management für Lehrpersonen im Kanton Bern arbeiten mittels systemischem Beratungsansatz. Nachfolgend wird jeweils von einem «systemischen Case Managementprozess» gesprochen sowie bei den systemisch arbeitenden Beratungspersonen von «systemischen Beratungspersonen». Die Akzeptanz der systemischen Grundhaltung ist im betreffenden Fachbereich in der PHBern vorhanden.

1.2 Fragestellungen

Wie eingangs erwähnt, nehme ich an, dass Lehrpersonen während ihrer Rückkehr in die Arbeitsfähigkeit, ihre Resilienzkompetenz nutzen können oder sich diesbezüglich neue Fähigkeiten aneignen müssen, damit der Rückkehrprozess erfolgreich sein kann. Aus der Praxis ist mir bekannt, dass Teile von vorhandenen Stressbewältigungsmustern bei den Lehrpersonen dysfunktional sein können und den aktuellen Gegebenheiten angepasst werden und/oder vorhandene Glaubenssätze losgelassen werden müssen, damit der Genesungsweg voranschreiten kann. Insbesondere Lehrpersonen mit einer depres-

¹ BSG 430.250 – Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte (LAG), Kanton Bern BELEX: <https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1812?locale=de> [06.07.2021].

siven Episode arbeiten oft an ihren Denk- und Verhaltensmustern, um gesund zu werden. Wie in Kapitel 2.6 erläutert, zeigen wissenschaftliche Erkenntnisse, dass bei einer Krise, bspw. einer Krankheitssituation, die Resilienzkompetenz wichtig ist, um diese überwinden zu können. Aufgrund dessen darf die Stärkung der Resilienz auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit eine besondere Rolle erhalten und diese darf zukünftig bewusst mehr beachtet werden.

Wie die Resilienz während des Case Managementprozesses gestärkt werden kann und welche Faktoren auf diesem Weg für die Lehrpersonen unterstützend sein können, wird anlässlich der Masterarbeit untersucht und anhand von Falldokumentationen analysiert.

Hauptfrage

Welche Resilienzfaktoren unterstützen Lehrpersonen mit einer depressiven Episode auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit und wie können diese in einem systemischen Case Managementprozess gefördert werden?

Unterfragen

- a) Welche Beiträge kann eine systemische Beratungsperson leisten, damit Lehrpersonen mit einer depressiven Episode auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit ihre Resilienzkompetenz stärken können?
- b) Was können Lehrpersonen mit einer depressiven Episode selbst dazu beitragen, damit ihre Resilienzkompetenz während des Wiedereinstiegs gestärkt wird?

1.3 Praxisinteresse, Ziel und Aufbau der Arbeit

Die Frage nach der Stärkung der Resilienz ist für die ganze Berufsgruppe der Lehrpersonen sowie für die Bildungsverantwortlichen von Relevanz, da die World Health Organisation (WHO) davon ausgeht, dass innerhalb eines Lebens ca. 20% aller erwachsenen Personen eine depressive Episode durchleben werden.² Wie auf der Titelseite erwähnt, ist nicht der Misserfolg ausschlaggebend, sondern der Mut, weiterzumachen. Auch der Autor dieses Zitats Winston Churchill lebte seinerzeit mit depressiven Einschränkungen. Anhand von Theorie und Fallstudien werden in dieser Masterarbeit Informationen und Hinweise zu den Resilienzfaktoren dargestellt, die bei arbeitsunfähigen Lehrpersonen mit einer depressiven Episode unterstützend sind. Ziel dabei ist es herauszufinden, wie diese Erkenntnisse gewinnbringend in die Arbeit einer systemischen Beratungsperson

² Weiterführende Informationen: Siehe Punkt 2.4.2.

einfließen und das berufliche Handeln leiten können. Das Handlungsrepertoire der systemischen Beratungspersonen kann dadurch professionalisiert, vertieft und verfeinert werden. Bei zukünftigen Begleitungen von Lehrpersonen können die Beratungssequenzen entsprechend angepasst und weiterentwickelt werden. Nach Möglichkeit können Lehrpersonen direkt davon profitieren, um sich selbst bewusst zu unterstützen, indem sie sich auf den Wiedereingliederungsprozess einlassen und somit auch ihre Resilienzkompetenz stärken.

Basierend auf den zu untersuchenden Fragestellungen wird diese Arbeit als Theoriearbeit verfasst und mit einer empirischen Untersuchung ergänzt. Dazu wird eine Fallanalyse in Anlehnung an Yin (2018) durchgeführt, die einen theoretischen Bezugsrahmen und eine Inhaltsanalyse beinhaltet.

Im Theorieteil, der den theoretischen Bezugsrahmen zur Fallstudienanalyse darstellt, wird auf die Gesundheit und die stressbedingten Belastungszustände von Lehrpersonen eingegangen. Zudem wird der Begriff Stress definiert und der Umgang mit Stress näher betrachtet. Des Weiteren wird auf die psychische Gesundheit von Lehrpersonen eingegangen und mögliche Folgeerkrankungen von chronischem Stress aufgezeigt. Der Fokus wird auf das Krankheitsbild Depression gelegt und mit dem Ansatz der systemischen Psychiatrie sowie mit dem Konzept der Salutogenese ergänzt. Anschliessend werden die psychische Widerstandskraft, die sogenannte Resilienz, sowie relevante Resilienzfaktoren beschrieben. Schliesslich wird erläutert, inwiefern der systemische Ansatz zur Stärkung der Resilienz beitragen kann. Aus dem Theorieteil können Grundzusammenhänge abgeleitet werden, die in einem Zwischenfazit zusammengefasst werden und welche anschliessend im empirischen Teil durch erhobene Daten überprüft werden. Konkret wird im empirischen Teil analysiert, was Lehrpersonen mit einer durchlebten depressiven Episode während des Case Managementprozesses als resilienzfördernd erlebt haben.

Abschliessend werden die unter Kapitel 1.2 erwähnten Fragestellungen beantwortet und die Ergebnisse präsentiert. Am Schluss folgen das Fazit und der Bezug zu meiner Berufspraxis sowie deren Reflexion. Durch die ganze Arbeit werde ich mich durch die systemische Haltung leiten lassen. Meine Erfahrungen binde ich in der Ich-Form in die Arbeit ein. Was mit dieser Arbeit nicht beantwortet werden kann oder soll, ist im nächsten Kapitel 1.4 erläutert.

1.4 Eingrenzung

Gewisse Eingrenzungen und Fokussierungen auf Teilbereiche wurden in der vorliegenden Arbeit vorgenommen:

In dieser Arbeit werden die Resilienzstärkenden Merkmale bei Lehrpersonen während oder nach einer durchlebten depressiven Episode beleuchtet. Die daraus abgeleiteten Ergebnisse sind in diesem Kontext zu betrachten und nicht selbstverständlich auf weitere Kontexte zu generalisieren.

Bei der Gesundheit von Lehrpersonen werden Fokusse auf die psychische Gesundheit sowie auf die Ressourcen der einzelnen Lehrpersonen gelegt. Lediglich am Rande und wo es sinnvoll erscheint, werden die politische und schulische Ebene berührt, da die umfassende Berücksichtigung dieser Faktoren den Umfang der Arbeit sprengen würden. Bei der Herleitung zu chronischem Stress wird bewusst darauf verzichtet, die organische Reaktion von Stresssituationen detailliert zu beschreiben und die unterschiedlichen Stressmodelle zu beleuchten, da sie vom Thema wegführen würden.

Bei der Resilienz wird nur kurz ein Zusammenzug der Entwicklung der Resilienzforschung beleuchtet. Der Fokus liegt bei den Lehrpersonen und der Stärkung ihrer Resilienz.

Auf den Kontext Schule wird soweit eingegangen, wie es für das Verständnis der Arbeit notwendig ist. Ebenfalls wird der Ansatz der systemischen Beratung nur insofern erläutert, als dieser für die Beantwortung der Fragestellungen relevant ist und um Parallelen zu der Theorie der Resilienzforschung aufzeigen zu können. Im Fokus steht dabei die damit einhergehende Haltung der systemischen Beratungsperson.

Die aktuellen Forschungsstände werden in den dazugehörigen Kapiteln erwähnt.

Da nach Sichtung der Literatur und Analyse der Verlaufsberichte genügend Material zur Beantwortung der Fragen vorhanden ist, wird auf die Durchführung zusätzlicher Expertinnen- und Experteninterviews verzichtet.

2 Theorie

Anforderungen und Erwartungen, welche an die Lehrpersonen gestellt werden, sind gemäss Klusmann (2018, S.7) hoch. Um diesen gerecht zu werden und damit umgehen zu können, sind gesunde und engagierte Lehrpersonen wichtig. Welches die Anforderungen und Belastungen im Berufsalltag sind und wie Lehrpersonen mit Stresssituationen umgehen, wird in den folgenden Kapiteln aufgezeigt.

2.1 Gesundheit von Lehrpersonen

Die Gesundheit von Lehrpersonen ist nicht nur ein persönliches, sondern auch ein schulisches und bildungspolitisch relevantes Thema. Aus der viel beachteten «Hattie-Studie»³ ging hervor, dass sich die Gesundheit der Lehrpersonen auf die Unterrichtsqualität und auf den Lernerfolg der Kinder auswirkt. Zudem führen Klusmann und Wettstein aus, dass bei Lehrpersonen, die psychisch belastet sind, die Unterrichtsqualität vermindert ist (Klusmann, 2018, S. 38f.). Wettstein (2020a, S. 42) hält fest, dass sich in solchen Fällen die Motivation der Kinder verringert. Gemäss meiner Berufserfahrung kann ich hinzufügen, dass sich vor oder während einer Arbeitsunfähigkeit bei Lehrpersonen mit einer psychischen Krankheit meist auch deren Kommunikation verschlechtert. Zudem entstehen und/oder verschärfen sich nicht selten belastende Arbeitsbeziehungen, die allenfalls zu einem Arbeitsplatzkonflikt führen können.

In der Studie des Büros Bass, im Schulumfeld besser bekannt unter dem Namen Bass-Studie, deuten die Daten darauf hin, dass Lehrpersonen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen häufiger wegen psychischen Problemen behandelt werden (Künzi & Oesch, 2016, S. 10). Erfahrungsgemäss liegen bei den Case Management Begleitungen ungefähr drei Viertel der Fälle im Bereich der psychischen Erkrankungen. Lehrpersonen weisen eher weniger und kürzere gesundheitsbedingte Absenzen auf. Bei einer kurzen Absenz sind Lehrpersonen durchschnittlich 3.5 Tage abwesend. Bei der Vergleichsgruppe ergaben sich 4.3 Tage (Bundesamt für Statistik, zitiert nach Künzi, 2016, S. 11f.). Meines Erachtens liegt der Grund für die kürzeren Abwesenheiten darin, dass die Organisation einer Stellvertretung sehr aufwändig und belastend für die Lehrpersonen ist. Durch die Organisation einer Stellvertretung verbunden mit den nötigen Absprachen wird die Be-

³ Hattie, John. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon/New York: Routledge

lastung bei einer kurzen Krankheitsabsenz oft grösser erlebt als die Fortführung des Unterrichts in «angeschlagenem» Zustand. Dieses Phänomen des aktiven Präsentismus⁴ ist mir sowohl aus meinem aktuellen Arbeitskontext wie auch aus meiner früheren Arbeitstätigkeit als Lehrperson bekannt. Im Zeitungsartikel «Ein Drittel der Lehrer ist Burn-out gefährdet» des Tages Anzeigers (2014) wird ebenfalls erwähnt, dass bei einer kurzfristigen Abwesenheit jeweils eine ganze Klasse betroffen ist. Nicht bekannt ist, ob es seit der Corona-Pandemie einen Paradigmenwechsel gab, da eine Sensibilisierung innerhalb der Gesellschaft stattfand und davon ausgegangen werden kann, dass sich die Personen über die Ansteckungsmöglichkeiten und Infektionsrisiken bewusster sind. In der obgenannten Bass-Studie wurde zudem herausgefunden, dass rund die Hälfte der Lehrpersonen der Ansicht ist, dass sich ihre Arbeitstätigkeit positiv auf ihre Gesundheit auswirkt. Gleichzeitig gab ein Viertel der Lehrpersonen an, das Gefühl zu haben, bei der Arbeit emotional verbraucht zu werden (Künzi, 2016, S. 12). In der Studie von Sandmeier, Kunz, Windlin und Krause (2017, S. 75) wurden Lehrpersonen der 5.-9. Klassen befragt: Ein grosser Teil der Lehrpersonen leidet unter grosser Müdigkeit, 25% berichten von regelmässigen Schlafstörungen und 20% fühlen sich ständig überfordert. Kunz (2015, S. 15) kommt zum Schluss, dass sich rund ein Drittel der Lehrpersonen in der Schweiz stark belastet fühlt. Sandmeier et al. (2017, S.75) haben ausserdem herausgefunden, dass die Arbeitsunzufriedenheit bei den Lehrpersonen der 5.-9. Klassen trotz hoher Belastung tief ist. Fast allen Lehrpersonen gehen ihrer Tätigkeit gerne nach und lediglich 13.6% haben sich einen Ausstieg ernsthaft überlegt.

2.1.1 Einflüsse auf die Gesundheit

Es stellt sich nun die Frage, welche Faktoren dazu führen, dass Lehrpersonen im Beruf gesund bleiben können. Erfahrungsgemäss sind verschiedene Aspekte für die gesundheitliche Situation massgebend: Einerseits sind dies die arbeitsbezogenen Faktoren (Welche Arbeits- und Rahmenbedingungen herrschen vor Ort? Wie ist der Umgang bezüglich Gesundheit im Kollegium? Welche Werte werden vorgelebt?). Auch die Politik bzw. der Bund und die Kantone sind gefordert, mittels Gesetzgebung gute Rahmenbedingungen zu schaffen. Stöckli & Brühlmann (2016, S. 18f.) fordern, dass an Schulen das Bewusstsein für gesunde Prozesse wachsen muss, indem die Kantone und Schulen dazu bewegt werden sollen, den Gesundheitsschutz und die Gesundheitsförderung zu stärken. Ihrer Ansicht nach sollte das Ziel sein, unter anderem ein Schutz gegen externe

⁴ Präsentismus = Arbeiten mit/trotz Krankheitssymptomen

Einwirkungen wie Schall, Lärm, schlechte Luft und zu wenig Pausen zu erreichen. Gleichzeitig erwähnen sie, dass sich Lehrpersonen bereits an die Missstände gewöhnt haben, da sie sich seit jeher in diesem Umfeld bewegen. Ein lärmiges und hallendes Schulzimmer, eine schlechte Belüftung, ein zu hoher CO₂-Gehalt und 5-minütige Pausen, in denen die Kinder getröstet oder deren Schuhe gebunden werden müssen, bilden oft die Arbeitsbedingungen vor Ort. Andererseits sind die persönlichen Faktoren gefordert (Wie geht die Lehrperson mit den Anforderungen und Belastungen um? Welche Strategien hat sie sich angeeignet und wie geht sie mit vorhandenen dysfunktionalen Strategien um?). Gemäss Sidler (2016, S. 12) sind bei den persönlichen Faktoren die Arbeits- und Bewältigungsstrategien wichtig. Sidler nennt bspw., dass eine klare Abgrenzungsstrategie wichtig sei und die Lehrperson merken müsse, wann sie Zeit und Raum für die Regenerations- und Abschaltphase benötige. Meines Erachtens setzt dies einen gewissen Grad an Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion voraus.

Lehrperson A⁵: Ich arbeitete Tag und Nacht, oft bis um zehn Uhr abends und am Morgen stand ich früh auf, um den Tag gedanklich durchzugehen und meine Präps⁶ zu sichten. Ich wollte sicher gehen, dass ich an alles gedacht habe und alles für die Kinder bereit ist. Ich jagte mich selbst und kam nicht zur Ruhe.

Der Gestaltungsfreiraum bei den arbeitsbezogenen Faktoren ist relativ gering, da diese vorgegeben sind und meist nicht geändert werden können. Einzig der Stellenwechsel könnte eine Veränderung mit sich bringen (bspw. Wechsel ins Ausland, in einen anderen Kanton oder in eine Privatschule). Hilfreich ist auch zu wissen, welches Arbeitsumfeld für eine Person unterstützend ist oder als passend erlebt wird. Zemp (2016) spricht in diesem Zusammenhang von einem «Job-Person Match», wenn ein Beruf und eine Person füreinander «passend» sind. Einige Lehrpersonen schätzen ein ländliches Arbeitsumfeld, andere hingegen mehr die Arbeit in urbanen Quartieren, da bei Fragestellungen in der Schule und bei Kontakten mit den Erziehungsberechtigten andere Themen ins Zentrum rücken. Der Umgang mit diesen veränderbaren Faktoren sowie mit den persönlichen Faktoren kann von der Lehrperson selbst beeinflusst werden (wie bspw. Klärung der Rolle als Klassenlehrperson, Selbstreflexion und Wahrnehmung der eigenen Bedürfnisse und Ansprüche an sich selbst). Bei dieser Masterarbeit wird der Fokus auf diesen

⁵ Anmerkung der Autorin: Hierbei handelt es sich jeweils um sinngemässe Zitate, die mir Lehrpersonen im Laufe meiner mehrjährigen Berufspraxis mitgeteilt haben. Die Aussagen von mehreren Lehrpersonen sind teilweise zusammengefasst und/oder die Inhalte verändert worden, so dass kein Rückschluss auf eine Person möglich ist.

⁶ Anmerkung der Autorin: Unter Präps werden die Vorbereitungsarbeiten verstanden.

Gestaltungsraum gelegt, da dieser meist Inhalt des Case Managementprozesses darstellt. Nachfolgend wird auf zwei wesentliche arbeitsbezogene Faktoren eingegangen, die den Schulalltag von Lehrpersonen prägen: Herausforderungen in der aktuellen Schularbeitswelt und der Lehrpersonenmangel im Kanton Bern.

2.1.2 Exkurs A: Herausforderungen der aktuellen Schularbeitswelt

Wie mir aus eigener Erfahrung bekannt ist, ist die Schule vom stetigen Wandel der Gesellschaft direkt betroffen: Lehrerinnen und Lehrer sind für Erziehungsberechtigte aller Bevölkerungsschichten zuständig und daher «am Puls der Gesellschaft». Die Schule und die Zusammenarbeit von Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen waren meines Erachtens im letzten Jahrhundert einem grossen Paradigmenwechsel ausgesetzt. Heute gehören Lehrpersonen eher der Mittelschicht an und die Lehrpersonen und die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler begegnen sich «auf Augenhöhe». Die ehemals mit dem Lehrberuf einhergehende Machtposition ist aktuell kaum mehr vorhanden. Die Lehrpersonen sind heute unter ständiger «Beobachtung» der Erziehungsberechtigten und müssen sich mit deren kritischen Fragen und Verbesserungsvorschlägen auseinandersetzen.

Aufgrund dieser Entwicklung hat sich der klassische Lehrerinnen- und Lehrerberuf stark gewandelt. Die heutigen Lehrpersonen sind Kulturvermittlerinnen und -vermittler, Sekretärinnen und Sekretäre, Entertainerinnen und Entertainer, Wissensvermittlerinnen und -vermittler, Integrationsbeauftragte und «Polizistinnen und Polizisten». Der heutige Lehrberuf stelle ich mir sinnbildlich wie folgt vor: Die Klasse ist eine Fussballmannschaft und die Lehrperson hat die Aufgabe des Schiedsrichters. Sie ist dafür besorgt, dass das Spiel, also der Unterricht, in geregelten Bahnen abläuft und sich alle daran Beteiligten sowie ihren Fähigkeiten entsprechend bestmöglich einbringen. Auf der Tribüne sitzen die Erziehungsberechtigten, die ihrer Lieblingsspielerin oder ihrem Lieblingsspieler zujubeln, sie unterstützen und coachen. Das ganze Fussballfeld wird also mit ca. der doppelten Anzahl der Spielerinnen und Spieler beobachtet und analysiert. Da sich jede zuschauende Person selber einmal auf dem Spielfeld aufgehalten hat, fühlt sie sich auch ermächtigt, ein positives oder negatives Urteil über die schiedsrichtende Person zu fällen. Auch nicht vernachlässigt werden dürfen die Stadionbeleuchtung sowie die Übertragung im Fernseher. Ersteres stellt das Schulinspektorat mit der Aufgabe der Schulaufsicht dar, letzteres die Politik, die die Grundsatzentscheide in der Schule fällt. Eine Lehrperson ist vielen Zuschauenden ausgesetzt, die bspw. Ratschläge, Kritik und Kommentare zum Spiel haben können und dies teilweise auch kräftig kundtun. Wichtig erscheint

mir für Lehrpersonen die Reflexion möglicher Fragen (Welche Aufträge bekomme ich von wem? Welche Aufträge nehme ich an und welche nicht?⁷), um die eigene Rolle und ihre Aufgaben zu stärken.

Aufgrund des neuen Lehrplans 21 sowie dessen Umsetzung in der Schule waren die Lehrpersonen in den letzten Jahren in erhöhtem Masse gefordert. Des Weiteren fand durch die Integration, welche die Einschulung vieler Kinder mit Förderbedarf in die Regelklassen beinhaltet, ein grosser Wandel statt. Weitere Herausforderungen während der Corona-Pandemie stellten die Schliessung der Schulen und der damit einhergehende Fernunterricht dar. Von den Lehrpersonen waren während dieser Zeit Flexibilität, Agilität und ein hohes Selbstvertrauen sowie fundierte Informatikkenntnisse gefordert, um diese ausserordentliche Pandemie-Situation meistern zu können.

2.1.3 Exkurs B: Lehrpersonenmangel im Kanton Bern

Im Kanton Bern herrscht – wie in anderen Teilen der Schweiz – ein Lehrpersonenmangel. Die Bildungs- und Kulturdirektion (BKD) hat in Zusammenarbeit mit der PHBern Projekte lanciert, um einer Verschärfung dieses Mangels entgegenzuwirken (BKD, 2021). Der Lehrpersonenmangel ist meiner Ansicht deshalb entstanden, weil die sogenannten «Babyboomer» das Pensionierungsalter erreicht haben und eine grosse Lücke hinterlassen. Gleichzeitig sind auch die Rahmenbedingungen (eher tiefer Lohn bei einer Tertiärausbildung, [fast] keine Aufstiegsmöglichkeiten, keine Gratifikationen, eher prekäre Arbeitsbedingungen vor Ort) massgeblich für das Desinteresse des Berufs verantwortlich.

Von Lehrpersonen wird immer wieder der Lohn im Kanton Bern bemängelt, der im Vergleich zu den angrenzenden Kantonen oder zu den schweizweiten Salären eher tief ist (Müller, 2013). Dieser Lehrpersonenmangel ist auch während des Case Managementprozesses spürbar. Ich nehme zunehmend wahr, dass die vorgesetzten Personen Mühe bekunden, überhaupt eine (qualifizierte) Stellvertretung für die Lehrpersonen während deren Arbeitsunfähigkeit zu finden. Am 30. Juli 2021 waren 138 offene Stellen auf dem Stellenportal des Kantons Bern aufgeführt, eine Vielzahl davon mit Stellenantritt im Folgemonat August (Kanton Bern, 2021). Meines Erachtens führt dies dazu, dass der Druck auf die Lehrpersonen innerhalb einer Arbeitsunfähigkeit zunimmt, möglichst bald zu wissen, wann oder mit welchem Pensum sie in die Schule zurückkehren können. In einer Krankheitsphase ist dies jedoch schwierig abzuschätzen und nicht kalkulierbar. Welche

⁷ In Anlehnung an das Auftragskarrussell nach Von Schlippe (2016, S. 232)

Faktoren zu einer Krankheitsabsenz führen können und wie Stresssituationen dafür massgeblich verantwortlich sind, wird in den nachfolgenden Kapiteln ausgeführt.

2.2 Lehrpersonen und Stress

Einer Vielzahl von Zeitungsartikeln und Studien kann entnommen werden (u.a. Wettstein, 2020a&b; Tages Anzeiger, 2014; Sandmeier, Kunz, Windlin & Krause, 2017), dass die Stressbelastung für Lehrerinnen und Lehrer als besonders hoch eingestuft wird.

Der Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz ⁸ hat mehrere Studien zur Gesundheit von Lehrpersonen in Auftrag gegeben. Unter anderem wurde untersucht, welches die konkreten Auslöser für Stress und Belastungen am Arbeitsplatz sind. Diesen und anderen Quellen kann entnommen werden, dass Lehrpersonen einen stressbelastenden Beruf ausüben und ein hohes Risiko für ein Burnout haben. Bei der Erwähnung meines Berufsfeldes höre ich oft Sätze wie: *«Du meinst, Lehrpersonen mit Burnout und so? Da gibt es sicher viele, uff, da hast du aber viel zu tun!»*.



Abbildung 1: Stresstest nach Baldus (2021)

⁸ Verband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) www.lch.ch

Bei einer Google Recherche vom 2. April 2021 mit den beiden Stichwörtern «Lehrperson Stress» wurde auf 18,8 Millionen Links verwiesen. Bei der Suche nach «Lehrperson Glück» wurden 333'000 Inhalte vorgeschlagen. Das sind über 5'000-mal mehr Artikel zu Stress als zu Glück. Wie kommt es dazu und welches sind die berufsbedingten Belastungsfaktoren?

Zu den berufsbedingten Belastungsfaktoren während der Unterrichtszeit gehören laut der Untersuchung des Instituts für Arbeitsmedizin IFA (Sidler & Hunziker, 2016, S. 41f.):

- Häufigkeit der Interaktion zwischen Lehrperson und Kindern
(Ähnlich vergleichbare Werte erzielen bspw. Kondukteurinnen und Kondukteure oder die Angestellten einer Imbissbude, wobei angenommen wird, dass die Komplexität und Intensität der Interaktionen bei den vorgenannten Berufen um einiges geringer ist als bei den Lehrpersonen.)
- Verschiedene Störfaktoren
- Fehlende oder zu kurze Pausen
- Fehlende Rückzugsmöglichkeiten
- Ständige Erreichbarkeit

Gemäss Sidler (2016, S. 2) gehören diese psychosozialen Faktoren zu den konkreten Auslösern von Stress und Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz.

Während des Vortrages von Dr. Christian Imboden, Ärztlicher Direktor der Privatklinik Wyss (Imboden, 2021), zum Thema «*Chronische Müdigkeit, Erschöpfung und Depression bei Lehrerinnen und Lehrern*», hat er eine interaktive Umfrage bei den Teilnehmenden durchgeführt. Dabei zeigte sich, dass die Störungen im Unterricht als grösster Stressor im Lehrerinnen- und Lehrerberuf genannt wurden, dicht gefolgt von den Punkten schwierige Trennung von Beruf & Freizeit und Konflikte mit den Erziehungsberechtigten. Die Studie des Instituts für Arbeitsmedizin (IFA) kam auch zum Schluss, dass Störungen im Unterricht der höchste Stressor sind. Dies deckt sich mit den Untersuchungen von Wettstein (2020b). Der zweithöchste Wert der IFA-Studie bekommt der Punkt zur Trennung von Beruf und Freizeit (Work-Life-Balance). Dies korreliert mit der Aussage von Sidler (2016, S. 12), gemäss welcher die Abgrenzung ein wichtiges Thema für die Lehrerinnen- und Lehrergesundheit sei. Meines Erachtens ist jedoch nicht nur die Abgrenzung vom Berufs- und Privatleben wichtig, sondern dass die gesamte Lebensbalance stimmen muss und die Übergänge sowie Überschneidungen passend sein bzw. sich kohärent anfühlen müssen. Was unter Stress verstanden wird und welche Bewältigungsstrategien für die Überwindung von Stress hilfreich sind, wird in den nachfolgenden zwei Kapiteln ausgeführt.

2.2.1 Definition Stress

Die Grundlagen zur Stresslehre setzte Hans Selye⁹ Mitte des letzten Jahrhunderts, indem er das Wort Stress, welches Reaktionen von biologischen Systemen auf Belastungen beschreibt, erschaffen hat (Reif, Spiess & Stadler, 2018, S. 2). Anschliessend folgten viele weitere Definitionen und das Verständnis der Funktion von Stress veränderte sich fortlaufend. Greif & Cox (1997, S. 432) definieren Stress unter anderem als subjektiv wahrgenommener Spannungszustand. Aus meiner Sicht stellt diese Definition die heutige Wahrnehmung des Begriffes Stress am besten dar.

Reif, Spiess und Stadler (2018, S. 11) fassen zusammen, dass Stress einerseits häufig aus einer Diskrepanz zwischen objektiven Anforderungen und andererseits aus Bewältigungskapazitäten des Individuums entsteht. Den Stressprozess bestimmen die Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsprozesse des Individuums wesentlich mit. Dieser Ansicht ist auch Andi Zemp, ehemaliger Chefspsychologe der Privatklinik Wyss AG. Er stellte anlässlich des Vortrages vom 5. September 2016 zum Thema «*Burnout*» folgendes Stress-Modell vor:

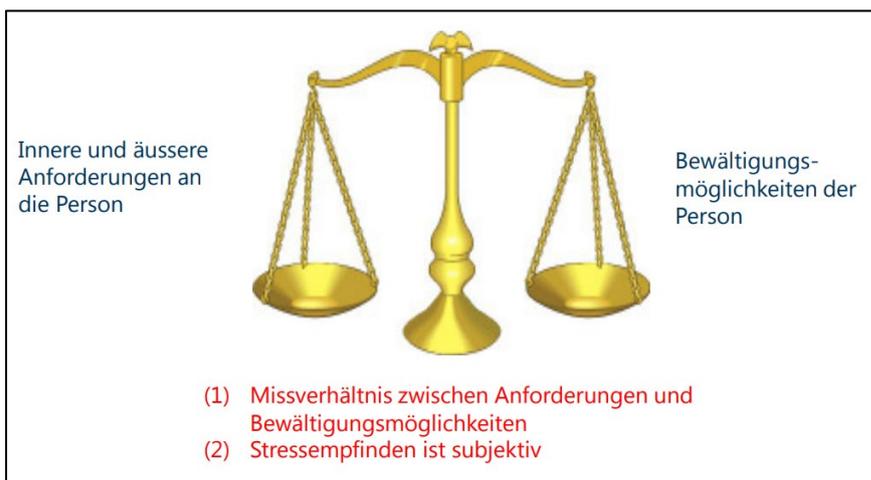


Abbildung 2: Stress-Modell nach Zemp (2016)

2.2.2 Wahrnehmung von Stress und Bewältigungsstrategien

Gemäss obgenannter Definition hängt es von den einzelnen Lehrpersonen ab, ob und wie Stress erlebt wird. Ob ein Stressor als solcher erlebt wird oder nicht, ist von der individuellen Stärke, Schwäche, Vorliebe und Empfindlichkeit der Lehrperson abhängig (Sidler, 2016, S.12). Dementsprechend unterschiedlich sind gemäss Klusmann (2018, S. 64) auch die Ressourcen und Strategien im Umgang mit Stress. Die Zusammenarbeit

⁹ Selye, Hans (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.

mit Erziehungsberechtigten und Fachstellen habe ich in meiner früheren Tätigkeit als Lehrerin als Bereicherung und Unterstützung wahrgenommen. Hingegen erlebe ich in meinem aktuellen Berufsalltag, dass Lehrpersonen den Beruf unter anderem wegen der erlebten Belastung im Zusammenhang mit der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten verlassen.

Wettstein (2020a, S. 42) unterscheidet zwischen psychischem und physiologischem Stress. Ersterer entsteht, wenn wir subjektiv das Gefühl haben, nicht genügend Ressourcen zur Bewältigung von Herausforderungen zur Verfügung zu haben. Die Reaktion auf den Stress ist davon abhängig, wie wir die Situation einschätzen und erleben. Physiologischer Stress ermöglicht uns, bedrohliche Situationen zu bewältigen, indem der Körper reagiert und Energie bereitstellt. Auf den Forschungen von Selye basierend kann zudem eine weitere Unterscheidung in positiv und negativ erlebten Stress gemacht werden, dem Eu- und Distress (Reif et al., 2018, S. 10). Positiv erlebter Stress ergibt sich bspw. durch einen Sprung von einem 10-Meter-Turm. Bevor eine Person springt, reagiert der Körper mit Signalen, wie bspw. erhöhter Pulsschlag, Schwitzen an Händen und Füßen sowie Zittern der Beine. Sobald der Sprung erfolgt, schüttet der Körper das Glückshormon Endorphin aus. Ein solcher Sprung könnte einen physiologischen Stress darstellen und als Eustress, positiv erlebter Stress, empfunden werden. Wenn jedoch eine Person das Gefühl hat, dass sie den Sprung nicht schaffen kann, dies eine Überforderung darstellt und das Gefühl hat, diese Situation nicht bewältigen zu können, kann diese Herausforderung schnell in einen negativ erlebten Stress – Distress – oder in psychologischen Stress münden. Während meiner Berufserfahrung habe ich festgestellt, dass Lehrpersonen oft den negativ erlebten Stress kennen und dieser in ihren Erzählungen vorkommt. Wichtig für die Reflexion erscheinen jedoch beide Erlebnisse: Wann habe ich das letzte Mal Stress als positiv erlebt? Wann als negativ? Zu wissen, wann eine Person Stress positiv erlebt, kann eine wichtige Komponente bei der Berufsausübung bzw. Planung der Arbeitstätigkeiten sein. Gleichzeitig müssen sich sowohl die Ressourcen und Bewältigungsstrategien wie auch die Anforderungen und Belastungen kontinuierlich die Balance halten, was jedoch häufig einer «Gratwanderung» gleichkommt.

Lehrperson B: Ich konnte nicht mehr abschalten. Meine Gedanken kreisten um all die Aufgaben, die ich noch erledigen musste bzw. sollte. Ich konnte meinen Ansprüchen und den Ansprüchen meines (Berufs-)Umfeldes nicht mehr gerecht werden.

Klusmann (2018, S. 10) geht davon aus, dass die unterschiedlichen Ausgangslagen,

Lebensumstände und Problemstellungen auch individuelle Lösungs- und Handlungsstrategien erfordern. Das Individuum mit seiner persönlichen Geschichte, seinen eigenen Bewältigungsstrategien sowie eigenen Motiven trägt zur Vielfalt des subjektiven Erlebens bei (ebd., S. 8f.).

Laut Sidler (2016, S. 12) ist es wichtig, dass Lehrpersonen ihre individuellen Belastungsfaktoren kennen und die Quellen von chronischem negativen Stress angehen. Eine andere Möglichkeit besteht darin, sich bei der weiter oben dargestellten Waage in Abbildung 2 nicht nur zu versuchen, Anforderungen zu minimieren, sondern sich auch den Bewältigungsstrategien zu widmen und mehr von diesen zu erarbeiten oder zu verfeinern. Positiv erlebte Situationen können nach dem Motto «Mache mehr von dem was gut funktioniert» genutzt werden.

Wichtig erscheint, dass zwischen konstruktiven und nicht konstruktiven Bewältigungsmuster unterschieden wird. Wird bspw. versucht, Distanz zur Schule und zu den Schülerinnen und Schülern herzustellen, könnte eine konstruktive Bewältigungsstrategie sein, dass die Lehrperson Sport treibt und so ihre Energie kanalisieren kann und sich dabei erholt und entspannt. Eine kaum konstruktive Strategie könnte sein, den Entspannungszustand mit (zu viel) Alkohol zu erreichen. Mögliche Strategien sind oft sehr nahe bei den Resilienzfaktoren anzusiedeln.

Gemäss Klusmann (2018, S. 65) gibt es vier Bereiche, die sich als hilfreiche Stellschrauben der Lehrpersonengesundheit und als Stressprophylaxe herausstellen können: Der Blick auf sich selbst, Kompetenzen und Professionalisierung, Work-Life Balance und Gesundheit im Schulsystem. Die Lehrperson kann nicht alle diese Bereiche selbst beeinflussen, da diese bei einigen Lehrpersonen von ihrem Umfeld und vom Kontext abhängig sind. Solange sich eine Lehrperson von Stresssituationen innerhalb einer angemessenen Zeit erholen kann, kann Stress als der Gesundheit zuträglich oder sogar förderlich verstanden werden. Meiner Erfahrung nach können gewisse Leistungen, wie bspw. ein Sprung ab einem Zehn-Meter-Sprungbrett, nur dann erreicht werden, wenn eine temporäre Stresssituation überwunden wird.

2.3 Chronischer Stress bei Lehrpersonen

Gemäss den Studien des LCH haben 25% der befragten Lehrpersonen das Gefühl, bei der Arbeit emotional verbraucht zu werden (Künzi, 2016, S. 2). Anderen Studien zufolge besteht für eine grosse Zahl an Lehrpersonen die Gefahr, dass sie ausbrennen (Sidler, 2016, S. 44).

Chronischer Stress kann in einer Krankheit, bspw. einer Depression oder einer Herz-Kreislauf-Erkrankung, münden. Der vorhergehende Risikozustand – das sogenannte Burnout – ist mit seiner Rate im Vergleich zu anderen Berufsgruppen als einer der Höchsten (Stöckli, 2016, S. 13). Wie Sandmeier et al. (2017, S. 87) in ihrer Studie zur negativen Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen herausgefunden haben, leiden zwei Drittel der befragten Personen unter Müdigkeit, ein Viertel berichtet von regelmäßigen Schlafstörungen und jede fünfte Person ist der Ansicht, dass man im Lehrberuf ständig überfordert wird und der Zeitdruck zu gross ist.

Das Arbeitsgesetz verpflichtet die Arbeitgebenden, den Schutz der physischen und psychischen Gesundheit zu wahren und zu verbessern (Sidler, 2016, S. 12). Der Eigenverantwortung der Lehrpersonen unterliegt die Lebensbalance¹⁰. Berufliches Engagement unterstützt die Selbstwirksamkeit und trägt zur Erhaltung der Gesundheit bei. Ein Überengagement, welches von der Lehrperson unerkannt bleibt, führt gemäss Sidler zu destruktivem, chronischem Stress (ebd., S. 12).

Lehrperson C: Rückblickend hätte es Signale gegeben, die ich nicht wahrgenommen habe. Ich habe sie ignoriert und bin weitergedampft. In meinem Tempo, das viel zu schnell war. Ich habe immer einen hohen «Pace» gehabt – im Privaten und beruflich. Ich wusste gar nicht, dass es auch eine andere Möglichkeit gibt als nur schnell.

Eine praktische Übung zur Erkennung der eigenen Ressourcen kann das Erstellen einer Energiebilanz¹¹ sein. Die Lehrperson stellt sich und ihre Arbeits- und Freizeitbereiche auf einem Papier dar und notiert, wie viel Energie von ihr in jeden Bereich fliesst und wie viel Energie aus jedem Bereich zu ihr zurückkommt. Am Schluss ist ersichtlich, ob die Lehrperson eine negative oder positive Energiebilanz hat und ob eine Veränderung der Ressourcen ins Auge gefasst werden sollte. Voraussetzung für diese Übung ist, dass Lehrpersonen nichts beschönigen und sich auf die Übung einlassen.

Klusmann (2018, S.64) nennt die (fehlende) Unterstützung durch die Schulleitung beim Umgang mit Belastungen als Gefahr dafür, dass die Lehrpersonen das Ausmass ihrer Beanspruchung bzw. ihres Stresslevels erst erkennen, wenn sich dieses bereits chronifiziert hat. Ob diesem externen «Kontrollorgan» ein so grosser Stellenwert zugeschrieben werden kann, bleibt für mich offen. Ich gehe davon aus, dass interne Stellwerke oder Ampeln, wie bspw. Selbstwahrnehmung und Selbstregulation, wichtiger sind als äussere

¹⁰ Anderes Wort für Work-Life Balance. Aus Sicht der Autorin geht es nicht darum Arbeit und Privatleben zu trennen, sondern insgesamt eine gute Balance im Leben zu finden.

¹¹ In Anlehnung an die Energiebilanz nach Gerlinde Tafel (ausgehändigtes Paper vom 14.12.2016 anlässlich des CAS Systemische Beratung: Grundhaltung, Prämissen und Methoden 2016/2017).

Faktoren.

Laut Klusmann (2018, S. 17) wird Stress zudem als eine mögliche Beanspruchungsreaktion aufgrund von Überforderung verstanden, die sich in Emotionen manifestieren kann, wie bspw. Wut, Ärger, Erschöpfung, Depressivität, Angst. Nachfolgendes Kapitel führt diese Auswirkungen näher aus.

2.4 Mögliche Auswirkungen von chronischem Stress

Länger andauernde Stresssituationen ohne Entspannungsmomente und dem Verschwinden der körperlichen Symptome, können gesundheitliche Beeinträchtigungen zur Folge haben. Imboden (2021) zeigte anlässlich seines Vortrages diesen Weg von erlebtem Stress bis hin zu einer Krankheit wie folgt auf:



Abbildung 3: Risikozustand nach Imboden (2021)

Imboden (2021) geht mit seinem Modell davon aus, dass individuelle Persönlichkeits- und Arbeitsplatzfaktoren bei einer Arbeitsüberforderung entscheidend sind. Wird der Zustand der Überforderung über längere Zeit aufrechterhalten, kommt eine Person in den Risikozustand oder auch Burnout Zustand. Burnout wird häufig als klinische Diagnose verstanden. Nach Maslach & Jackson (1981) war dies jedoch nicht so intendiert, da Burnout einem arbeitspsychologischen Konzept zugrunde lag. Der Begriff Burnout wurde durch Herbert J. Freudenberger geprägt (zit. nach Imboden, 2021).

Im Diagnose-Katalog ICD-10¹² wird Burnout als Zusatz-Kodierung aufgelistet: «Z.73 Probleme verbunden mit Schwierigkeiten bei der Lebensbewältigung»; als eigenständige Diagnose wird es jedoch nicht anerkannt. Burnout kann als eine existierende, ernstzunehmende Belastungsreaktion verstanden werden, die das Risiko für weitere Störungen erhöht (Klusmann, 2018, S. 21).

Unter dieser Dauerstressbelastung wird sich ein im Normbereich funktionierendes Nervensystem in eine ungünstige Richtung entwickeln. Damit die Personen weiterhin bestmöglich arbeiten können, werden Anpassungsvorgänge in Gang gesetzt, die im Hinblick auf das natürliche Wohlbefinden nicht optimal sind (Klein & Meerwald, 2020, S.24). Regelmässige Schlafstörungen, Kranksein bei Ferien- und Wochenendbeginn, Tinnitus, Bluthochdruck oder Verdauungsprobleme können Frühwarnsymptome sein. Im Risikozustand kann zudem eine gewisse Freudlosigkeit und ein Zynismus gegenüber dem Beruf wahrgenommen werden, die gemäss Sidler (2016, S. 12) ernst genommen werden sollten.

Falls die betroffene Person genügend Ressourcen zur Verfügung hat, kann sich die Person von diesem Risikozustand erholen. Anderenfalls chronifiziert sich der Zustand. Kaluza (2011) unterscheidet zwischen mittel- und langfristigen negativen Beanspruchungsfolgen. Zu letzteren zählen unter anderem Erschöpfungsdepressionen sowie Hirn- und Herzinfarkte.

Lehrperson D: Ich war immer belastbar. Also habe ich gedacht, dass ich es auch dieses Mal schaffen werde. Bis jetzt hatte ich mein Leben im Griff.

Das Risiko für körperliche und psychische Erkrankungen, bspw. kardiovaskuläre Erkrankungen und Depression nimmt zu, wenn Druck und Anspannung chronisch werden. Dadurch verändert sich die Reaktion der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinde-Achse auf die Stressoren (Krähenmann & Seifritz, 2019, S. 39). Wie Klein und Meerwald (2020, S. 21) aufzeigen, wurde bereits in vielen Studien der Einfluss von psychosozialen Stress auf Depressionen eindeutig belegt. Aufgrund meiner Tätigkeit im Case Management für Lehrpersonen habe ich festgestellt, dass die Folge von einem Burnout Zustand oftmals im Bereich der diagnostizierten depressiven Episode angesiedelt ist. Aus systemischer Sicht kann angenommen werden, dass der Körper während Stresssituationen Lösungsstrategien zu entwickeln versucht, damit der Druck und die gestellten Anforderungen bewältigt werden können. Dadurch erzeugt er bspw. einen höheren

¹² ICD-10 – International Classification of Diseases ist ein internationales Klassifikation- und Diagnosemanual aller anerkannter Krankheiten und Diagnosen. Dieses wird als Schlüssel zur Angabe von Diagnosen vor allem mit den Versicherungen und in Arztberichten verwendet.

Blutdruck oder löst ein Gefühl von Leere aus. Aufgrund meiner beruflichen Erfahrung gehe ich davon aus, dass der Übergang vom Risikozustand (Burnout) zur Krankheit grundsätzlich durch ein spezifisches Erlebnis erfolgt:

Lehrperson E: Ich wollte am Morgen aufstehen und schaffte es nicht. Meine Beine versagten.

Lehrperson F: Ich stand vor dem Drucker und bekam einen Heulanfall, von welchem ich mich nicht erholen konnte.

Doch welche Muster bzw. Persönlichkeitsprofile fördern allenfalls das Hineingeraten in einen Risikozustand? Dies soll in nachfolgendem Exkurs kurz beleuchtet werden.

2.4.1 Exkurs C: Potsdamer Studie

Die Potsdamer Lehrerstudie mit dem Titel «Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes.» wurde in den Jahren 2000 bis 2006 durch Uwe Schaarschmidt durchgeführt (Schaarschmidt & Fischer 2013, S.8). Schaarschmidt (zit. aus Klusmann, 2018, S. 46) hat das Zusammenspiel aus beruflichem Engagement, Widerstandsfähigkeit und Emotionen in vier Muster aufgeteilt hat: «Gesundheitsmuster», «Schonmuster», «Risikomuster A» und «Risikomuster B». Er fand heraus, dass Lehrpersonen, die einem der beiden Risikomuster zugeteilt wurden, eine grössere berufliche Beanspruchung aufweisen als Lehrpersonen des Gesundheitsmusters und des Schonmusters, wobei letztere in gesundheitlicher Hinsicht gar keine Risikogruppe darstellen (zit. aus Klusmann, 2018, S. 54).

Aufgrund dieser Aufteilung in vier Muster kann davon ausgegangen werden, dass Lehrpersonen, welche durch das Case Management begleitet werden, höchst wahrscheinlich bei Eintritt der Arbeitsunfähigkeit einem Risiko- oder allenfalls Gesundheitsmuster zugehörig sind. Gemäss den Ausführungen in der Literatur wären Lehrpersonen mit dem Schonmuster innerhalb des Case Management somit nicht in der zu begleitenden Gruppe von Lehrpersonen vertreten. Dies kann aufgrund der vorhandenen Daten für diese Arbeit jedoch nicht überprüft werden.

Präventiv könnten Lehrpersonen mit einem Risikomuster insofern gestärkt werden, damit sich das Muster nicht verstärkt und keine Chronifizierung stattfindet.

Lehrperson G: Ich habe meinen Körper strapaziert, bis er die Notbremse gezogen hat. Er bremste mich sozusagen aus.

Lehrpersonen mit einem vulnerablen Stressmuster haben ein erhöhtes Risiko in eine

andauernde Überlastung zu gelangen. Wie vor dem Exkurs aufgezeigt, können chronische Stresszustände in einer Krankheit münden. Die grösste Gruppe von Lehrpersonen, welche durch das Case Management begleitet wird, kehrt nach einer diagnostizierten depressiven Episode in den Beruf zurück. Näheres zu diesem Krankheitsbild folgt in den nächsten zwei Abschnitten.

2.4.2 Krankheitsbild Depressive Episode

Der Psychiater Ihde Scholl (2015, S. 182) schreibt in seinem Buch, dass «wenn die Psyche streikt», im Verlaufe des Lebens jede vierte Person eine depressive Episode erlebt. Die depressive Episode wird mittels ICD-10 in leichte, mittelgradige und schwere Depression unter dem Code F32 klassifiziert. Vorhandene Symptome können sein: gedrückte Stimmung, Schlafstörungen, Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens sowie Verminderungen in den Bereichen Antrieb, Aktivität, Freude, Interesse, Konzentration und Appetit. Gemäss Ihde-Scholl (2015, S. 190f.) zeigen sich leichtgradige depressive Episoden oft im Privatleben, wobei dort die Einnahme von pflanzlichen Präparaten bereits unterstützend wirken könne. Mittelgradige depressive Episoden zeigen sich meist auch am Arbeitsplatz und es kommt zu Ausfällen. In diesem Stadium wird oft eine Psychotherapie mit Antidepressiva kombiniert. Einen Aufenthalt in der Klinik benötigt es oft bei schwergradigen depressiven Episoden. Werder (2017, S. 11) beschreibt eine depressive Episode mit folgendem Zitat: «*Wenn die täglichen Anforderungen zu hoch werden*». Aus den Erzählungen der Lehrpersonen habe ich erfahren, dass die Arbeitsbewältigung mit depressiven Symptomen viel Kraft kostet und es so schwierig ist, den Berufsalltag zu meistern. Zudem haben Lehrpersonen meist ein schlechtes Gewissen, wenn sie sich etwas «Gutes» tun und bspw. an einem Nachmittag wandern oder ins Fitness gehen, anstatt Vor- und Nachbereitungsarbeiten zu erledigen. Das Wort «Depression» wird oft mit einem Stigma behaftet: Die Krankheit wird gleichgesetzt mit emotionaler Schwäche und Labilität sowie der Überzeugung, dass «es nur eine Willenssache sei, dass diese Krankheit überwunden werden könne». Im Gegensatz dazu «geniesst» der Begriff Burnout eine grössere Popularität, da dieser impliziert, dass jemand zu viel gearbeitet hat. Zudem stellt er einen akzeptierten Ausstieg aus der Stressspirale dar. Gesellschaftlich ist der Begriff Burnout besser akzeptiert als derjenige der Depression, da er mit Leistung assoziiert wird (in Anlehnung an Imboden, 2021). Im Berufsalltag stelle ich zudem fest, dass Lehrpersonen oft von einem Burnout sprechen, obwohl medizinisch andere psychische Krankheiten wie Depressionen, Zwangserkrankungen, Angststörungen oder Persönlichkeitsstörungen diagnostiziert wurden.

Während dem Verfassen dieser Masterarbeit kursierte auf Twitter das Hashtag #FaceTheDepression, bei welchem sich Personen zu ihrer Depression «outeten». Diese Masterarbeit soll auch einen Beitrag dafür leisten, der Stigmatisierung der Depression entgegenzuwirken.

Lehrperson H: Mich interessierte jeweils das gesteckte Ziel. Den Weg und den Energieaufwand, den ich dafür benötigen werde, hingegen nicht.

In meinem Berufsalltag lasse ich mich grundsätzlich nicht von den Diagnosen leiten, sondern orientiere mich an der systemischen Sichtweise, die unabhängig vom psychiatrischen Krankheitsbild die Beziehungsgestaltung in den Fokus rückt. Wie der systemische Ansatz Diagnosen und Krankheitsbilder versteht und welches Denkmodell dahintersteckt, erläutert nachfolgendes Kapitel.

2.4.3 Die depressive Episode aus systemischer Sicht

Psychische Störungen werden in der systemischen Denkweise als Zeichen einer Krise angesehen und mit der Annahme verbunden, dass die Patientin oder der Patient grundsätzlich fähig ist, diese zu überwinden. Die Person wird in die Entscheidungsfindung miteinbezogen und ihr wird die maximal mögliche Autonomie zugestanden (Ruf, 2015, S. 13). Gemäss Ruf (ebd., S. 42) werden Diagnosen als Konstrukt beschrieben, welches in gewissen Situationen und zu gewissen Zeiten Sinn ergibt und für das Leben des Individuums und/oder seiner Familie hilfreich sein kann. Aus therapeutischer Sicht hilft es, nach dem Sinn des depressiven Verhaltens zu fragen. Nach Schweitzer & Schlippe (2016, S. 79) wird dabei nach dem «Wofür» (Wofür ist das depressive Verhalten da?) und nach den «guten Gründen» für die Depression gefragt (Welches sind die guten Gründe bspw. für den depressiven Rückzug?). Ausserdem wird mit den Klientinnen und Klienten exploriert sowie alternative Lösungsversuche besprochen. Das depressive Verhalten wird als Lösungsversuch verstanden. Schweitzer (2016, S. 80f.) geht ebenfalls davon aus, dass je nach Störungsbild ein angepasstes Vorgehen angezeigt ist und nennt einige «Handwerkzeuge», wie bspw. Verschlimmerungsfragen statt Lösungsfragen, Beziehungsgestaltung und Pacing¹³.

Im Gegensatz zum Menschenbild in der klassischen Psychiatrie, welches defizitorientiert

¹³ Unter Pacing wird in der systemischen Fachsprache ein Teilbereich der Beziehungsgestaltung verstanden. Die systemische Beratungsperson passt sich in Tempo, Energieniveau und Stimmung den Lehrpersonen an (in Anlehnung an Schweitzer, 2016, S. 80).

ist, unterscheidet sich die systemische Denkweise vor allem durch die Ressourcenorientierung: weg von der pathologischen Sichtweise, hin zu den individuellen Ressourcen jeder einzelnen Person (Ruf, 2013, S.13). Da in der systemischen Psychiatrie davon ausgegangen wird, dass sich die depressive Symptomatik in einem bestimmten Kontext und einem bestimmten Zeitfenster zeigt und diese Krankheitsphase überwunden werden kann, verwende ich nachfolgend bewusst den Begriff «depressive Episode».

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die systemische Beratung und systemische Psychiatrie davon ausgehen, dass die Ressourcen der Klientinnen und Klienten dazu genutzt werden können, ihr Leben so zu gestalten, wie sie dies wünschen. Gemeinsam können Lösungsversuche exploriert werden, welche zu den einzelnen Personen anpassungsfähig sind. Wie im nächsten Kapitel noch ausführlich dargelegt wird, ist davon auszugehen, dass eine psychische Störung höchst komplex ist und sowohl «Gesundheit wie auch Krankheit» gemeinsam vorhanden sein können.

2.4.4 Salutogenese Modell

In den 70er Jahren fand ein Paradigmenwechsel von einem pathogenetischen, krankheitsorientierten Modell, das nach der Krankheit und deren Ursache fragt, hin zu einem ressourcenorientierten, salutogenetischen Modell, das sich auf die Gesundheit und das Wohlergehen richtete, statt (Obertüfer, 2014, S. 7). Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky (1997) prägte diesen Wandel im Denken stark mit seinem salutogenetischen Ansatz. Er brachte die Frage nach der Entstehung von Gesundheit in die Human- und Sozialwissenschaften ein. Gesundheit ist nach seinem Salutogenese-Modell nicht als Zustand, sondern als ein Prozess zu verstehen. Für Antonovsky sind Gesundheit und Krankheit einerseits von Subjektivität geprägte Erlebnisse, andererseits als von objektiven Faktoren bedingte Zustände, die auf einem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum gedacht werden können. Er geht davon aus, dass bei jeder Person gesunde und kranke Anteile feststellbar sind. Eine Person ist nicht gesund oder krank, sondern sowohl gesund wie auch krank. Gemäss Klein und Meerwald (2020, S. 27) ergänzt die Salutogenese die Pathogenese.

Nach Klein und Meerwald (2020, S.28) ist der salutogenetische Ansatz ein wesentlicher Aspekt der Resilienzkompetenz. Das Konzept der Salutogenese legt wie die Resilienzforschung den Schwerpunkt auf Ressourcen und Schutzfaktoren. Zudem fragt es nach, was Menschen unterstützt, damit diese die schwierigen Bedingungen, wie bspw. Armut und erlebte Gewalt, bewältigen können (Obertüfer, 2014, S.7). Auch die Salutogenese

geht davon aus, dass das Kohärenzgefühl wichtig für den Erhalt der Gesundheit und des Wohlbefindens ist (Obertüfer, 2014, S. 8). Mit Kohärenzgefühl wird eine Orientierung verstanden, die ausdrückt, in welchem Ausmass eine Person ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat. Das Kohärenzgefühl besteht aus nachfolgenden drei Komponenten: Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit (Antonovsky, 1997, S. 34f.)

Die beiden letzten Kapitel haben aufgezeigt, dass Gesundheit und Krankheit vielfältig sind und es darauf ankommt, mit welchem Denkmodell eine Gesundheits- und Krankheitssituation analysiert wird. Gleichzeitig wurde auch aufgezeigt, dass jede Person kranke sowie gesunde Anteile haben kann, wobei das Erleben dieser Anteile subjektiv ist und diese mittels Ressourcenorientierung gestärkt werden können. Die nachfolgenden Kapitel werden auch aufzeigen, dass das pathogenetische und das salutogenetische Modell miteinander verknüpft werden können.

2.5 Krankheit und Arbeitsunfähigkeit

Im Rahmen des Case Managements betreue ich Lehrpersonen, die aufgrund einer Krankheit – in Einzelfällen auch unfallbedingt – längerfristig arbeitsunfähig sind.

Im Bereich der Arbeitsaufnahme nach erfolgter Krankheit gibt es zum heutigen Zeitpunkt nur wenig Literatur. Eine Studie der PHBern beschäftigt sich unter anderem mit der Frage, inwiefern sich die längerfristige Arbeitsunfähigkeit auf die Lehrpersonen auswirkt und welche externen Faktoren (bspw. Schulreformen) sie in ihrem Beruf als belastend erleben (Hangartner, Hofer & Freisler, 2010).

In meinem Berufskontext ist nicht das Krankheitsbild von Bedeutung, sondern die allenfalls noch vorhandene Arbeitsfähigkeit. Dass bei einer Arbeitsunfähigkeit zwingend eine Diagnose basierend auf dem pathogenetischen Modell vorhanden sein muss und der Umgang sowie das Empfinden eines solchen Krankheitszustandes jedoch sehr wohl auf dem salutogenetischen Krankheitsverständnis basieren kann, zeigt nachfolgendes Kapitel auf.

2.5.1 Arbeitsunfähigkeit infolge depressiver Episode

Wie unter dem vorhergehenden Kapitel 2.4.4 erläutert, wird davon ausgegangen, dass Gesundheit und Krankheit ein Kontinuum ist. Aus systemischer und salutogenetischer Sicht wird zudem angenommen, dass jede Person sowohl kranke als auch gesunde Anteile in sich aufweist. Bei einer Person mit einer depressiven Episode ist der depressive

Anteil hoch und überlagert zeitweise allenfalls sogar die anderen Anteile. Je nach Kontext und Situation können die Anteile unterschiedlich ausgeprägt sein. Aus medizinischer Sicht – bei welcher das pathogenetische Modell vorherrscht – muss mittels Kategorisierung nach ICD-10 eine Diagnose gestellt werden. Eine Diagnose unterstützt Fachärztinnen und Fachärzte dabei, eine adäquate Behandlung zu gewährleisten. Mittels Studien und Erfahrungen werden die Diagnosen, die dazugehörigen Kriterien und Behandlungsschritte weiterentwickelt und geschärft. Basierend auf den Diagnosen entscheiden zudem die Unfall-, Krankentaggeld- und Invalidenversicherung, ob ein Anspruch auf Taggelder und/oder anderweitige Leistungen vorliegt. Die Invalidenversicherung (IV) prüft zudem, ob ein IV-relevanter Gesundheitsschaden vorliegt. Bei einer Erschöpfungsdepression handelt es sich bspw. nicht um eine IV-relevante Diagnose.

Wie in Kapitel 2.4.2 zum Krankheitsbild Depression erläutert wurde, kann der Berufsalltag oft bei einer mittelgradigen oder schweren depressiven Episode nicht mehr aufrechterhalten werden. Gemäss meiner Berufserfahrung können bereits mittelgradige depressive Episoden zu einem stationären Aufenthalt führen.

Es ist jedoch zu beachten, dass nicht jede Krankheitssituation und/oder jede Diagnose zu einer Arbeitsunfähigkeit führen müssen. Lehrpersonen mit einer leichten oder mittelgradigen depressiven Episode üben ihre Tätigkeit häufig weiter aus und werden nicht arbeitsunfähig. Beim Vorliegen einer zusätzlichen Belastungssituation kann jedoch häufig der Berufsalltag nicht mehr gemeistert werden und es kommt zu einer krankheitsbedingten Absenz.

Die individuelle Vulnerabilität ist mehr oder weniger ausgeprägt und je nach Belastungsereignis, kann dies zum Überschreiten der Krankheitsschwelle oder allenfalls sogar zu Arbeitsunfähigkeitsschwelle führen. Letztere ist in der Abbildung 4 nicht aufgezeichnet. Imboden (2021) zeigte anlässlich seiner Präsentation ein Vulnerabilitäts-Stress-Modell und erläuterte, dass Resilienz eine positive Auswirkung auf die Krankheitsschwelle haben kann.

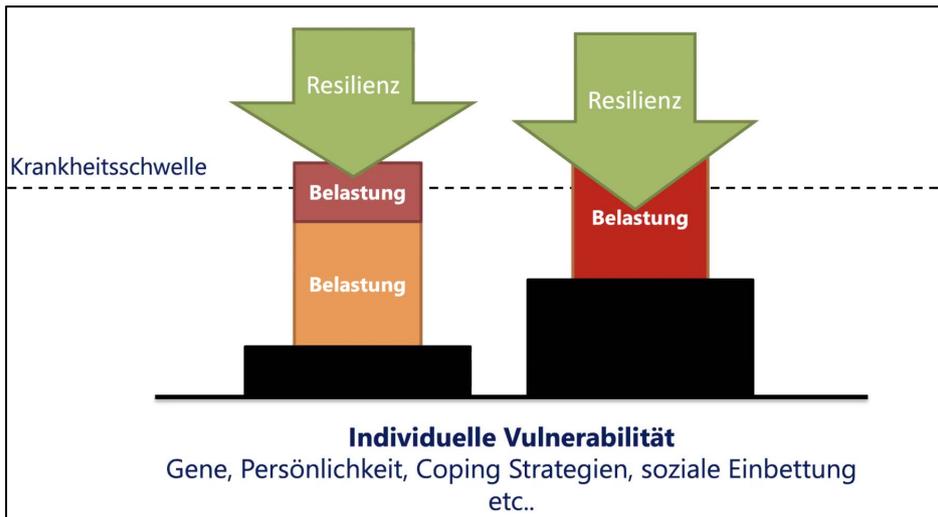


Abbildung 4: Vulnerabilitäts-Stress-Resilienz-Modell nach Imboden (2021)

Beim Wiedereingliederungsprozess ist es demnach wichtig, den Fokus sowohl auf die Resilienz wie auch auf die Belastungen zu legen. Was unter dem Begriff «Resilienz» verstanden wird und welche Risiko- und Schutzfaktoren es für den Lehrberuf gibt, zeigt das nachfolgende Kapitel auf.

2.6 Resilienz

Den Beginn der Resilienzforschung prägte Emmy Werner mit ihrer Kauai-Studie (Werner, 1982) und hat dabei eine gewisse Vorreiterrolle übernommen. Die anschließende Weiterentwicklung der Resilienz ging davon aus, dass Resilienz eine trainierbare Fähigkeit ist. Aaron Antonovsky (1997) führte in dieser Zeit den Begriff der Salutogenese¹⁴ ein. Die Forschung konzentrierte sich zu dieser Zeit vor allem auf das Funktionieren der protektiven, protegierenden und präventiven Kräfte.

Anschliessend wurde untersucht, welche Interventionen resilienzstärkend sein können. Resilienz wurde bisher oft als Modell benutzt, um erfolgreich Krisen und extreme Lebenssituationen zu meistern. Eine Person benötigte demnach «nur» eine genügend hohe Resilienz, um allfällige Krisen zu überwinden und schwierige Lebensumstände sowie erhebliche Entwicklungsrisiken zu bewältigen. Die Annahme, dass Resilienz eine Fähigkeit ist, die erlangt und über die jederzeit verfügt werden kann bzw. – ein Persönlichkeitsmerkmal ist, mit welchem Personen nicht vulnerabel sind – ist jedenfalls veraltet. In der heutigen Zeit wird davon ausgegangen, dass Resilienz ein Prozess ist, der sich

¹⁴ Wie bereits beschrieben in Kapitel 2.4.4.

entwickelt und eine Person je nach Lebenssituation und Kontext resilienter bzw. standhafter und krisenfester ist.



Abbildung 5: Bodenhaftung (unbekannt, eigene Sammlung)

Resilienz wird als dynamischer und lebenslanger Prozess angesehen, der zwischen dem Individuum und der Umwelt stattfindet (Hasler Stephan & Künzli Sabine, pers. Mitteilung, 30.04.2021 und in Anlehnung an Mauritz, 2021).

Wie unter Punkt 2.2 bereits erläutert wurde, sind Lehrpersonen einer Vielzahl an potenziell belastenden und stressauslösenden Situationen ausgesetzt. Lehrpersonen, die seit längerer Zeit ihren Beruf ausüben, können generell als resilient betrachtet werden. Bezüglich arbeitsunfähiger Lehrpersonen kann angenommen werden, dass diese zu wenig resilient gewesen sind, um gesundheitlich unbeschadet im Beruf verbleiben zu können. Da Resilienz jedoch erst bei einer Belastungssituation sichtbar wird, können Lehrpersonen im Vorfeld einer Krise oder bei Absenz von schwierigen Lebensumständen nicht wissen, wie sich eine solche anfühlt und wie diese bewältigt werden kann.

Meines Erachtens zeigen Lehrpersonen ein resilientes Verhalten, wenn sie eine Belastungssituation und/oder Krise bewältigen konnten. Lehrpersonen, die nach einer Krankheit oder nach einem Unfall in den Berufsalltag zurückkehren, sind zu diesem Zeitpunkt resilient und mussten dies während dem Rückkehrprozess «beweisen».

Zur Entwicklung von Resilienz bei Kindern und Jugendlichen gibt es umfassende Literatur und die Thematik ist oft in Weiterbildungskursen für Lehrpersonen vertreten. Unter anderem werden dort Fragen behandelt, wie Kinder trotz widrigen Umständen resilient werden können oder welchen Beitrag die Schule dazu leisten kann. Meines Erachtens gibt es hingegen (zu) wenig Fachliteratur zur Entwicklung und Unterstützung von Resilienz bei den Lehrpersonen.

Die PHBern bietet am Institut für Weiterbildung und Medienbildung (IWM) insgesamt über 2'000 Kurse an. Der Bereich zur Berufsbiografie von Lehrpersonen ist mit knapp 9% vertreten, was meines Erachtens einen sehr tiefen Wert darstellt. Dieser Bereich behandelt Themen wie Gesprächsführung, Erwartungen und Anforderungen, Beziehungsgestaltung, Rollenbewusstsein, Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten oder Supervision. Mehrere Kursausschreibungen innerhalb dieses Bereiches schliessen gleichzeitig auch noch Fachkompetenzen mit ein. Das Thema Resilienz ist bei einem Fünftel der Kurse vertreten, wobei mehr als die Hälfte dieser Kurse im aktuellen Jahr neu aufgeschaltet wurden. Fraglich ist, ob aufgrund der erst seit kurzer Zeit neu angebotenen Kurse bisher davon ausgegangen wurde, dass Lehrpersonen «per se» resilient sind und deshalb kein Handlungsbedarf bestand. Die 25 neuen Kurse lassen jedenfalls den Schluss zu, dass der Handlungsbedarf im Bereich der personalen Kompetenzen in Bezug auf Resilienz erkannt wurde und die diesbezügliche Problematik angegangen wird (PHBern, 2021).

2.6.1 Definition von Resilienz

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2014, S. 9f.) verstehen unter Resilienz die Fähigkeit, sich trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund zu entwickeln; Krisen im Lebenszyklus können bewältigt werden und als Anlass für Entwicklungen genutzt werden. Des Weiteren geht sie davon aus, dass die Entwicklung dieser Eigenschaft ein variabler und kontextabhängiger Prozess ist und es protektive Faktoren gibt, die dazu beitragen, die Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen zu unterstützen (ebd., S. 9f.). Wie im vorangehenden Kapitel erläutert, gehe ich davon aus, dass Resilienz ein lebenslanger Entwicklungsprozess ist und sich je nach erlebter Situation zeigen und/oder sich entwickeln kann. Im schulischen Kontext wird explizit unterschieden zwischen einer Fähigkeit, die erlangt wird und über die eine Person anschliessend verfügen kann (wie bspw. Velo fahren) und einer Kompetenz, die fortwährend gestärkt wird und sich spiralförmig weiterentwickelt. Da Resilienz nicht starr und von Fluidität geprägt ist, werde ich in dieser Arbeit von einer Resilienzkompetenz schreiben. Meine Definition von Resilienz leite ich in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (ebd., S. 9) wie folgt ab:

Resilienz bezeichnet die Kompetenz, sich trotz gravierender Belastungen oder widriger Lebensumstände psychisch gesund zu entwickeln; Krisen im Lebenszyklus können überwunden werden und als Anlass für Entwicklung genutzt werden. Resilienz ist eine variable und kontextabhängige Kompetenz.

2.6.2 Risiko- und Schutzfaktoren

In Studien zu Resilienz wurden Risiko- und Schutzfaktoren untersucht. Bei der Durchsicht der Fachliteratur habe ich festgestellt, dass diese je nach Autorin oder Autor anders ausfallen und nicht einheitlich sind. Dies könnte daran liegen, dass bereits die Resilienz je nach Autorin oder Autor anders definiert wird.

Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2014, S.20f.) teilen die Risikofaktoren in zwei Bereiche auf: Unter kindbezogene Vulnerabilitätsfaktoren fallen bspw. genetische Faktoren, chronische Erkrankungen und eine unsichere Bindungsorganisation. Unter Risikofaktoren, die in die psychosoziale Umwelt des Kindes fallen, gehören bspw. chronische Armut, aversives Wohnumfeld und ein niedriges Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten. Sie unterscheiden zudem auch zwischen festen und variablen Faktoren: während ein fester Faktor grundsätzlich nicht veränderbar ist (bspw. Alter, Geschlecht), lässt sich ein variabler Faktor durch Interventionen verändern (bspw. Qualität der Eltern-Kind Beziehung).

Die Schutzfaktoren können auch als protektive Faktoren umschrieben werden. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse (2014, S.28f.) beschreiben diese auf drei Ebenen: kindbezogene Faktoren (personale Ressourcen), auf das Mikrosozialesystem und auf das Makrosystem bezogene Faktoren. Bei den individuellen Eigenschaften des Kindes, den personalen Ressourcen, unterscheidet sie zwischen kindbezogenen Faktoren (bspw. Temperamenteigenschaft und intellektuelle Fähigkeit) und Resilienzfaktoren (bspw. Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit und Umgang mit Stress). Auch hier gibt es feste und variable Faktoren.

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die variablen personalen Ressourcen gelegt, da diese von der Lehrperson selbst beeinflusst werden können. Feste Faktoren können nicht verändert und auf äussere Faktoren (wie bspw. mikrosoziale Faktoren wie wertschätzendes Klima, klare, transparente und konsistente Regeln) kann – falls überhaupt – wenig Einfluss genommen werden. Auf der Makroebene, wie bspw. auf der Gemeinde- oder Kantonebene, ist grundsätzlich überhaupt kein direkter Einfluss möglich. Interessant erscheint zudem, dass Wustmann (2009, S. 93) in ihrer Studie herausgefunden hat, dass die individuelle Wahrnehmung von Belastungen wichtiger ist als die objektive Wahrnehmung. Es bestand ein engerer Zusammenhang zwischen dem subjektiv erlebten Risiko und den Verhaltensschwierigkeiten der Kinder als zwischen den objektivierte Risikofaktoren in Bezug auf das Verhalten von Kindern.

2.6.3 Schutz- bzw. Resilienzfaktoren für den Lehrberuf

Die Modelle von Wolter (2005, S. 301) und Rampe (2010, S. 13f.) beschreiben diese personalen Resilienzfaktoren mittels sieben Säulen. Dieses 7-Säulen Modell umfasst beide Bereiche der personalen Faktoren: die kindbezogenen Faktoren (*Optimismus, Lösungsorientierung* und *Akzeptanz*) und die Resilienzfaktoren (*Opferrolle verlassen, Verantwortung übernehmen, Netzwerk-Orientierung* und *Zukunftsplanung*). Ihre sieben Säulen sind gemäss meiner Auffassung allesamt variabel. Diese sieben Faktoren ergänze ich mit dem Modell der Resilienz von Monika Gruhl (2014 S. 32), die ein Scheibenmodell explizit für Lehrpersonen gemeinsam mit Hugo Korbächer entwickelt hat:



Abbildung 6: Scheibenmodell nach Gruhl (2014, S. 32)

Sechs der Faktoren sind mit dem Modell von Wolter fast identisch: *Netzwerk-Orientierung* nennt Gruhl «Beziehungen gestalten», *Zukunftsplanung* nennt sie in ihrem Modell «Zukunft gestalten». Zusätzlich hat sie den Faktor «Sich selbst zu regulieren» hinzugefügt und dafür den Faktor *Die Opferrolle verlassen* weggelassen. Sie geht davon aus, dass die drei inneren Faktoren ihres Scheibenmodelles Grundhaltungen sind, die äusseren Faktoren zeigen Strategien (ebd. S. 35 & 55). Als Grundhaltung bezeichnet sie die kindbezogenen Faktoren und als Strategien die Resilienzfaktoren.

Das Wiener Systemische Resilienz Modell hat zusätzlich die *Systemklarheit* und das *Bewusstsein* dazu genommen (Klein & Meerwald, 2020, S. 32). Aus systemischer Sicht erachte ich es als sinnvoll, diese beiden Faktoren ebenfalls in meiner Analyse zu berücksichtigen:

- **Systemklarheit:** Der Kontext kann so miteingeschlossen werden, ohne zu fest in die mikrosoziale Ebene und die Makroebene eintauchen zu müssen. Damit kann der Fokus auf das Funktionieren der Systeme und auf die vorhandenen Wechselwirkungen gelegt werden. Bei der systemischen Denkweise wird davon ausgegangen, dass Wechselwirkungen zwischen dem Individuum, seinem Kontext und dem dazugehörigen System stattfinden.
- **Bewusstsein:** beim systemischen Arbeiten wird oft angeregt, die Gedanken- und Wirklichkeitskonstrukte wahrzunehmen und zu reflektieren, da dies die Grundlage für Veränderungen ist und neue, bestenfalls resilienzstärkende Konstrukte kreiert werden können.

Basierend auf den oben genannten Theorieansätzen und meinen Überlegungen definiere ich folgende variable Schutzfaktoren bzw. Resilienzfaktoren und ändere zudem den Resilienzfaktor «*sich selbst zu regulieren*» in «*Selbstregulation*» um:

Tabelle 1: Resilienzfaktoren (eigene Darstellung)

Grundhaltung	Strategien I	Strategien II
Optimismus	Opferrolle verlassen	Bewusstsein
Akzeptanz	Verantwortung übernehmen	Systemklarheit
Lösungsorientierung	Netzwerk-Orientierung	
	Zukunftsplanung	
	Selbstregulation	

Die 10 verschiedenen Faktoren werden im Nachfolgenden einzeln vorgestellt.

Optimismus: Ein gesunder Optimismus mit einem Realitätsbezug liegt vor und es wird davon ausgegangen, dass negative Ereignisse begrenzt sind und bessere Zeiten kommen (Wolter, 2005, S. 303).

Lehrperson I: Ich werde nach einer Schule Ausschau halten, bei der das Kind im Mittelpunkt steht. Ich glaube daran, dass ich eine Schule mit Herz und Qualität finden werde.

Akzeptanz: Die Krise und die damit verbundenen Gefühle werden akzeptiert (Wolter, 2005, S. 302). Die Krankheit wird akzeptiert und die Person blickt den Tatsachen ins Auge (Rampe, 2010, S. 14) Es wird eine Zeit kommen, in der die Person wissen wird, was zu tun ist (Wolter, 2005, S. 302).

Lösungsorientierung: Der Fokus liegt in der Suche nach der Bewältigung der Krise oder des Problems: Was kann ich tun, damit ich die Situation meistern kann? (Wolter, 2005, S. 302).

Opferrolle verlassen: Allfällige Opfergefühle können vorhanden sein, wobei nach einer gewissen Zeit ein Wechsel zur Haltung des Versuchens und Veränderns der Situation statt (Wolter, 2005, S. 302). Rampe (2010, S. 15) beschreibt den Paradigmawechsel mit «wieder auf die Füße kommen» und «sich den eigenen Stärken zu besinnen».

Verantwortung übernehmen: In der Krise können selbstanklagende Vorwürfe vorhanden sein: Das Unterlassen der Selbstanklage, der Wechsel hin zum Einschätzen der eigenen Anteile an der Krise und was andere oder die Bedingungen selbst dazu beigetragen haben, findet statt. Verantwortung wird übernommen und dadurch werden das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit gestärkt (Wolter, 2005, S. 303).

Lehrperson J: Eine Schulleitung, die administrative Anliegen vor die Qualität des Unterrichts stellt, in so einem Schulhaus will ich nicht arbeiten.

Netzwerk-Orientierung: Personen zeigen Bereitschaft, sich mit anderen über ihre Sorgen auszutauschen. Probleme werden nicht im Alleingang gelöst, sondern bspw. mithilfe von Freunden, der Familie oder Fachpersonen. Für die Problembewältigung suchen sie adäquate Ansprechpartner (Wolter, 2005, S. 302).

Zukunftsplanung: Gedanklich rechnen die Personen mit den Wechselfällen des Lebens und beschäftigen sich damit was wäre, wenn dieses oder jenes eintreffen würde. Den Transitionen im Lebenszyklus können sie mental vorbereitet entgegentreten, ein vorausplanendes Krisenmanagement findet statt (Wolter, 2005, S. 303). Das berufliche Entwicklungspotenzial gilt es u.a. realistisch einzuschätzen (Rampe, 2010, S. 227).

Selbstregulation: Die Impulse und Emotionen können den äusseren Erfordernissen und den persönlichen Bedürfnissen entsprechend gesteuert werden. Die eigenen Gefühle, Affekte und Bedürfnisse werden wahrgenommen, können ausgedrückt und gesteuert werden (Gruhl, 2014, S. 62, 65 und 66).

Bewusstsein: Personen, die ein Bewusstsein über sich erlangen, bspw. mit Reflexionen zu den Gedanken- und Verhaltensmuster Zugang erhalten und sich ihren Prägungen bewusst sind, sind eher dazu fähig, für sich selbst zu entscheiden und einzustehen sowie sozial verantwortlich zu handeln (Klein & Meerwald, 2020, S. 32f.).

Systemklarheit: Klein und Meerwald gehen davon aus, dass die Klarheit in den diversen Systemen, denen eine Person angehört, essenziell ist sowie das Wissen darüber, wie Systeme funktionieren und aufeinander einwirken. So können Probleme selbstbestimmt und unter verschiedenen Rahmenbedingungen angegangen und gelöst werden. Sobald eine Systemklarheit da ist, ermöglicht dies einen freien Blick auf die Herausforderungen und gibt die Freiheit, aus neuen Perspektiven heraus zu handeln (Klein & Meerwald,

2020, S. 32).

Ich beobachte, dass Lehrpersonen bereits über eine Vielzahl der eben genannten Schutzfaktoren verfügen. Meist verfügen sie über ein soziales Netzwerk, sind mehrheitlich offen und kommunikativ und sind sich aufgrund ihres hektischen Berufsalltages gewöhnt, umgehend Lösungen in unterschiedlichsten Bereichen finden zu müssen. Trotzdem sind sie nicht davor geschützt, eine depressive Episode, eine Krise oder sonstige Erkrankung zu erleiden. Rampe (zitiert nach Wolter, 2005, S.301) geht davon aus, dass die verschiedenen Faktoren die «Zutaten für den Eintopf namens Resilienz» sind. Während eine Person mehr Fleisch braucht, benötigt eine andere mehr Vitamine und Nährstoffe. Fehlt einer Person eine Zutat, muss sie improvisieren, um bei ihren Umständen genügend Schutzfaktoren zu haben. Diese Schutzfaktoren, bzw. der passende Mix daraus, stärken und fördern die Resilienz. Wichtig erscheint, dass jeder Schutzfaktor – je nach Situation und Kontext – auch zu einem Risiko werden kann, bspw. wenn sich die Netzwerk-Orientierung in der aktuellen COVID-Pandemie zu einem Risikofaktor verändert, da dieser Faktor allenfalls ungenügend «genährt» wird.

In der Literatur werden häufig Resilienzkonzepte und -modelle vorgestellt. Rampe (2010, S. 21f.) und Gruhl (2014, S.115) stellen in ihren Büchern einige resilienzstärkende Fragen und erläutern Handlungsanweisungen, die zur Stärkung der Resilienz beitragen können. Gruhl (2014, S. 117) führt diverse Reflexionsfragen auf und stellt einige Übungen zur persönlichen Stärkung dar, womit «Resilienzpolster» zugelegt werden können. Der Grund, weshalb lediglich eine geringe Anzahl von konkreten Anweisungen zur Stärkung von Resilienz existiert, liegt meines Erachtens darin, dass die Resilienzbildung ein individueller Prozess ist und es keine allgemeingültigen Antworten gibt. Wie bei einem Beratungsprozess ist es auch bei der Stärkung von Resilienz wichtig, dass zuerst eruiert wird, welche Bedürfnisse und Anliegen eine Person hat und wie mit diesen gearbeitet werden kann.

Grundsätzlich kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die obgenannten Faktoren einen protektiven Charakter haben und die Resilienzkompetenz einer Person unterstützen.

2.6.4 Ressourcen für den Lehrberuf in Verbindung zu den Resilienzfaktoren

In seinem Buch «Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf» stellt Klusmann (2018, S. 47) die wichtigsten Ressourcen der bisher durchgeführten Forschungen dar. Er kommt zum Schluss, dass individuelle Merkmale wie *Selbstwirksamkeitserwartung*, *Engagement*, *Widerstandsfähigkeit* und *pädagogisch-psychologisches Wissen* wichtige

Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen im Lehrberuf darstellen. Als zusätzliche personale Ressource bei der Ausübung der Tätigkeit als Lehrperson nennt er *Extraversion* als protektive Ressource (ebd., S. 54). Wie unter Kapitel 2.1 aufgezählt, geht Sidler (2016, S. 12) zudem davon aus, dass die *Arbeits- und Bewältigungsstrategien* wichtig sind. Sidler ist der Meinung, dass die vielschichtige Tätigkeit als Lehrperson ein hohes Mass an *Abgrenzungsfähigkeit* verlangt. Dies bedingt die Voraussetzung «zu bemerken, wann genug ist» (ebd., S. 6). Er (ebd., S. 11) nennt folgende Stichworte als wichtigste Massnahmen, damit jede Lehrperson ihre Belastungen auf einem tragbaren Mass halten kann: *Abgrenzung, Erholung, Arbeitsorganisation, Arbeitszeitmanagement* und *Teamarbeit*.

Diese von Klusmann (2018) und von Sidler (2016) definierten wichtigsten Ressourcen für Lehrpersonen werde ich im Folgenden mit den eigens definierten Resilienzfaktoren (siehe Kapitel 2.6.3) verknüpfen:

- **Netzwerk-Orientierung:** Dazu gehört eine «Portion» *Extraversion* und die Fähigkeit zur *Teamarbeit*.
- **Selbstregulation:** Indem eine Lehrperson ihre Bedürfnisse wahrnehmen und steuern kann, ist sie auch zur *Abgrenzung* fähig und kann bspw. genügend *Erholung* einplanen.
- **Bewusstsein:** Mit selbstbezogenen Reflexionen können Lehrpersonen einen Zugang zu ihren Verhaltensmustern finden und so Einfluss auf ihre *Arbeitsstrategie, ihre Arbeitsorganisation* und ihr *Arbeitszeitmanagement* nehmen. Damit können sie «Stolpersteine» in diesen Bereichen angehen und Lösungen suchen, bei welchen das Kohärenzgefühl stimmt.

Indem Lehrpersonen sich selbst besser kennenlernen, wissen sie, in welchen Bereichen sie sich selbstwirksam erleben und wann sie eine *Selbstwirksamkeitserwartung* haben. So können sie diese bewusst stärken.

- **Verantwortung übernehmen:** Indem Lehrpersonen selbstverantwortlich handeln, ihre Anteile an der Situation anerkennen und wahrnehmen, was andere dazu beigetragen haben, kann sich ihr *Engagement* erhöhen.

Mit *pädagogisch-psychologischem Wissen* wird die Fachkompetenz erwähnt und könnte auch unter diesem Resilienzfaktor subsumiert werden, da die Verantwortung für das eigene Tun übernommen werden muss. Zudem könnte das Übernehmen der Verantwortung dem Resilienzfaktor «Zukunftsplanung» zugeordnet werden, da unter diesem Punkt das berufliche Entwicklungspotenzial realistisch eingeschätzt werden muss.

Die zwei weiteren oben genannten Ressourcen *Widerstandsfähigkeit* und *Bewältigungsstrategien* umfassen alle Resilienzfaktoren zusammen und können nicht auf einen einzelnen Resilienzfaktor übertragen werden.

Aufgrund dieser Aufzählungen kann davon ausgegangen werden, dass bei der Stärkung der Resilienzkompetenz von Lehrpersonen folgende vier Resilienzfaktoren wichtig sind: Netzwerk-Orientierung, Selbstregulation, Bewusstsein und Verantwortung übernehmen. Ich füge somit in der Tabelle 2, in welcher ich die zehn Resilienzfaktoren aufgeführt habe, bei vier Faktoren eine Schattierung hinzu, um deren Wichtigkeit hervorzuheben.

Tabelle 2: Resilienzfaktoren für Lehrpersonen (eigene Darstellung)

Grundhaltung	Strategien I	Strategien II
Optimismus	Opferrolle verlassen	Bewusstsein
Akzeptanz	Verantwortung übernehmen	Systemklarheit
Lösungsorientierung	Netzwerk-Orientierung	
	Zukunftsplanung	
	Selbstregulation	

Wie ein systemisches Case Management die Faktoren unterstützen und fördern kann, wird im nächsten Kapitel aufgezeigt.

2.7 Systemische Beratung und Stärkung der Resilienz

Zur Verbindung des systemischen Beratungsansatzes mit der Resilienzforschung gibt es bis jetzt wenig Fachliteratur oder Forschungsergebnisse. Das Buch «*Das Wiener Systemische Resilienz Modell*» verbindet den systemischen Ansatz mit der Resilienzforschung und stellt meines Erachtens die einzige Printversion dar, welche die beiden Gebiete verknüpft. In diesem Fachbuch stellen die Autoren Klein & Meerwald die Verbindung hauptsächlich im Bereich von Organisationen und Unternehmen zur Aufstellungsarbeit her (Klein & Meerwald, 2020). Des Weiteren gibt es zu diesem Thema zwei Bachelorarbeiten: Obertüfer (2014) äusserte sich zur Resilienzförderung in der systemischen Beratungsarbeit und Traber (2010), wie empirische Befunde der Resilienzforschung in die systemische Beratung miteinbezogen werden können.

Aus meiner Sicht hat die systemisch Denkweise (nach Tafel, 2016), die auf der systemischen Grundhaltung (Autopoiese, Konstruktivismus, Kontext und Kybernetik 1&2) und den systemischen Grundsätzen (Zirkularität, Neutralität, Hypothesenbildung, Wertschät-

zung und Ressourcenorientierung) basiert, viele Gemeinsamkeiten mit der Resilienzforschung. Nachfolgend stelle ich eine Verbindung zwischen der systemischen Denkweise und der Resilienzkompetenz her.

Autopoiese: Die Beziehung innerhalb der Systeme und die damit einhergehenden Wechselwirkungen spielen in beiden Konzepten eine grosse Rolle. Zudem geht die Autopoiese davon aus, dass es eine gewisse Abhängigkeit bzw. Wechselwirkung zwischen dem Individuum, der Umwelt und den Prozessen gibt (Obertüfer, 2014, S.7). In der systemischen Beratung wird angenommen, dass jede Person «Experte für sein Leben» ist (Tafel, 2016). Dies deckt sich mit der Resilienzforschung, die davon ausgeht, dass Schutzfaktoren gestärkt werden können und dieser Prozess individuell ist, d.h. jede Person muss den «Mix selber herstellen».

Konstruktivismus: Einen grossen Fokus legt die systemische Beratungsarbeit auf die Wirklichkeitskonstruktionen. Mittels eines Beratungsprozesses können diese reflektiert und verändert werden. Dies ermöglicht die Veränderung von Verhaltensweisen und Haltungen, die einen Einfluss auf die Resilienz haben können. Nicht oder nicht mehr funktionierende Verhaltensweisen können so reflektiert und verändert werden. Bereits das Bewusstmachen von solchen Prozessen kann einen Einfluss auf das Erleben und somit auf die Resilienz haben. Auch Obertüfer (2014, S. 50) sieht eine Stärkung der Resilienz darin, dass Ressourcen sowie systemische Prozesse bezüglich ihrer Wirklichkeitskonstruktion reflektiert und neu konstruiert werden. Die dadurch angeregten Prozesse bilden die Grundlage für Veränderungen und für die Stärkung der Resilienzfaktoren.

Kontext: Die systemische Sichtweise schliesst die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und dem Kontext mit ein. In beiden Ansätzen – der Resilienzforschung und der systemischen Denkweise – wird davon ausgegangen, dass Systeme, je nachdem ob sie besser oder schlechter funktionieren, einen unterstützenden oder belastenden Einfluss auf eine Person haben. In beiden Konzepten wird davon ausgegangen, dass es förderliche und hinderliche Faktoren gibt, d.h. Risiko- und Schutzfaktoren sowie Kontexte, gemäss welchen ein Verhalten (dys-)funktional sein kann.

Kybernetik 1&2: Indem die Beratungsperson in der systemischen Beratung ein System beobachtet und dieses beschreibt und sich allenfalls dabei mitberücksichtigt, werden Reflexionsprozesse mitausgelöst. Wie bereits bei den Resilienzfaktoren beschrieben wurde, bilden die *Systemklarheit* und das *Bewusstsein* wichtige Punkte bei der Resilienzforschung. Somit kann in diesem Bereich eine tendenziell etwas weiter gefasste Gemeinsamkeit gefunden werden.

Zirkularität: Zirkuläre Fragen lassen neue Sicht- und Denkweisen erkennbar machen (Tafel, 2016). Durch die Zirkularität können Verhaltensweisen, Denkmuster und Glaubenssätze reflektiert und allenfalls geändert werden. Zudem geben sie einen Blick auf die Wechselwirkungen innerhalb des Systems frei.

Neutralität: Die gemeinsame Verbindung zwischen den Ansätzen kann in der Konstruktneutralität gefunden werden. Indem die systemische Beratungsperson gegenüber den Ansichten und Werten des Klienten oder der Klientin neutral ist, wird akzeptiert, dass jede Person anders ist und über eine persönliche Landkarte verfügt. In der Resilienzforschung wird jede Person gleichwertig angesehen und es wird Rücksicht darauf genommen, dass Resilienz individuell und ein hochkomplexer Prozess ist, der eine differenzierte Betrachtungsweise erfordert.

Hypothesenbildung: Eine systemische Beratungsperson bildet während eines Beratungsprozesses nicht bewiesene, vorläufig akzeptierte Annahmen (Tafel, 2016), die die Grundlage für das weitere Gespräch bilden. Allenfalls werden diese im Verlauf der Beratung angesprochen. Die Hypothesenbildung kann mit der Resilienzforschung verbunden werden, da bei beiden Richtungen davon ausgegangen wird, dass das Erleben subjektiv und kontextabhängig und deshalb äusserst individuell ist. Mittels Hypothesenbildung versucht die Beratungsperson an die persönliche Landkarte der Klientin oder des Klienten näher heranzukommen und diese gemeinsam mit ihr oder ihm zu bestätigen oder zu verwerfen.

Wertschätzung: Der systemische Beratungsansatz und die Resilienzforschung vertreten beide die Grundhaltung, dass jeder Mensch bei der Gestaltung seines Lebens selbst mitwirken und dieses mitgestalten kann. Angenommen wird, dass jeder Mensch bei Problemen nach Lösungen sucht und jedes Verhalten eine Lösungsstrategie ist, welche es wertzuschätzen gilt.

Ressourcenorientierung: Die systemische Beratung beruht auf der Ressourcenorientierung (Von Schlippe & Schweitzer, 2016, S. 209) und der Fokus wird auf die Stärkung der unterstützenden Faktoren gelegt. In den Beratungssequenzen können Ressourcen gemeinsam erarbeitet bzw. erschlossen und anschliessend gestärkt werden. In beiden Richtungen – im systemischen Beratungsansatz und in der Resilienzforschung – wird davon ausgegangen, dass jede Person über Ressourcen verfügt und die entsprechenden Möglichkeiten genutzt werden können. Bei der Resilienzforschung und der systemischen Beratung wird zudem davon ausgegangen, dass jede Person ihre Kompetenzen entwickeln kann. Wie Obertüfer (2014, S. 50) in ihrer Arbeit erwähnt, geht man in der

Resilienzforschung und der systemischen Denkweise davon aus, dass eine Veränderung und die Aneignung von neuen Kompetenzen stattfinden kann und dies ein Prozess ist, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt.

Obertüfer (2014, S. 50) geht davon aus, dass Resilienz mittels systemischer Beratung nur bedingt gestärkt werden kann, denn die Entwicklung von Schutzfaktoren setzt einen gewissen Zeitraum voraus, damit neue Prozesse entwickelt und Kompetenzen gefestigt werden können. Die Grenzen sieht sie darin, dass sich fehlende Zeit und fehlende Kontinuität negativ auf die Entwicklung von Resilienz stärkenden Faktoren auswirken könnte (ebd., S. 51). Dem stimme ich nicht vollumfänglich zu, da meines Erachtens eine uneingeschränkte Stärkung der Resilienz in einem Beratungssetting per se nicht möglich ist. Die Stärkung kann nur soweit gefördert werden, wie sich die Lehrpersonen darauf einlassen und dazu bereit sind. Dass sich die fehlende Zeit und die allenfalls nicht vorhandene Kontinuität negativ auf die Stärkung der Resilienzfaktoren auswirken, erachte ich als peripher relevant, da die Stärkung von Resilienz sehr individuell und von vielen externen und personalen Faktoren abhängig ist (siehe auch Kapitel 2.6.2). Zentral ist für mich die Frage, inwiefern ein guter Arbeitskontakt mit den Lehrpersonen hergestellt werden kann, so dass bspw. allfällige Zweifel oder Unsicherheiten in Bezug auf das Ende des Case Managements angesprochen und so gemeinsam Lösungen gefunden werden können. In meinem Berufsalltag versuche ich möglichst auf die Lehrpersonen einzugehen und thematisiere mit ihnen den Abschluss der Beratung. Die Lehrpersonen können dabei ihre Bedürfnisse für einen aus ihrer Sicht befriedigenden Abschluss kundtun. Bisweilen ist bspw. eine Verlängerung des Case Managements eine Möglichkeit, bis eine weiterführende Unterstützungsmöglichkeit gefunden und installiert werden konnte. Mein Arbeitsauftrag lässt diesen Freiraum erfreulicherweise zu. Erfahrungsgemäss ist ein behutsames Ansprechen der Beendigung des Prozesses bereits sehr hilfreich und oft wünschenswert. Lehrpersonen auch ein Abschlussgespräch.

Wie bereits unter dem Kapitel 2.6 erläutert wurde, ist Resilienz von den Ressourcen einer Person, dem Kontext und dem zu durchlaufenden Prozess abhängig. Ob eine Rückkehr in die Schule erfolgreich ist, hängt von mehreren Faktoren ab. Der Prozess der Entwicklung, der Aktivierung sowie der Stärkung der Ressourcen von Lehrpersonen kann mittels systemischer Beratung angestossen werden.

3 Zwischenfazit

In Kapitel 2 wurde theoretisch aufgezeigt, welche Faktoren zu einer hohen Stressbelastung von Lehrpersonen führen können und wie individuell Lehrpersonen damit umgehen. Stress wird erlebt, sobald ein Missverhältnis zwischen den Anforderungen und den individuellen Bewältigungsstrategien besteht. Es wurde erläutert, dass diese Wahrnehmung subjektiv und gleichzeitig auch wichtiger als die Objektivierbarkeit von Belastungssituationen ist. Zudem wurde aufgezeigt, dass sich Stress – bei einer Chronifizierung – zum Risikozustand «Burnout» entwickeln kann und daraus wiederum Krankheitssituationen entstehen können. Ob die Schwelle zu einer Krankheit und/oder einer Arbeitsunfähigkeit überschritten wird, hängt von den Ressourcen – der Resilienzkompetenz – der Lehrpersonen sowie den jeweiligen Belastungssituationen ab. Die Resilienzkompetenz ist ein dynamischer und lebenslanger Prozess, der zwischen dem Individuum und der Umwelt stattfindet. Aus dem biopsychosozialen Krankheitsverständnis, welches ein ressourcenorientiertes, salutogenetisches Modell ist, trat die Resilienzforschung hervor.

Bei diagnostizierten depressiven Episoden soll der Fokus im Case Management auf die Beziehungsgestaltung, insbesondere das «Pacing» gelegt werden, damit die systemische Beratungsperson anschlussfähig bleiben kann (Kapitel 2.4.3).

Von den zehn definierten Resilienzfaktoren für Lehrpersonen erscheinen insbesondere vier Resilienzfaktoren bei einer depressiven Episode wichtig: *Verantwortung übernehmen, Netzwerk-Orientierung, Selbstregulation* und *Bewusstsein* (Kapitel 2.6.4).

Die systemisch Denkweise weist viele Gemeinsamkeiten mit der Resilienzforschung auf. Dabei hat sich gezeigt, dass mittels eines systemischen Case Managementprozesses Möglichkeiten zur Stärkung der Resilienzkompetenz angeboten werden (Kapitel 2.7).

Ob die Lehrpersonen davon profitieren und diese zu nutzen vermögen, ist individuell und veränderlich. Wichtig erscheint jedoch, dass jeder Lehrperson die Möglichkeit gegeben wird, das Angebot zu nutzen.

Das Zitat von Bateson (1982, S. 128) unterstreicht dies:

«Man kann das Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen. Das Trinken ist seine Sache.

Aber selbst wenn Ihr Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange Sie es nicht zum Wasser führen.»

4 Empirie

Welche Resilienzfaktoren die Lehrpersonen auf dem Weg in die Arbeitsfähigkeit als unterstützend erleben und worauf sich die systemische Beratungsperson in Zukunft zusätzlich fokussieren könnte, wird nun auch empirisch analysiert. Dazu werden Fallanalysen in Anlehnung an Yin (2018), die einen theoretischen Bezugsrahmen und eine Inhaltsanalyse beinhalten, durchgeführt. Die vier Verlaufsberichte werden in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) analysiert. Die Codierung und Auswertung der Verlaufsberichte von Lehrpersonen mit einer depressiven Episode erfolgen mithilfe der Software MAXQDA. Ausgehend von den Resilienzfaktoren werden die Codes zuerst deduktiv erstellt und anschliessend mit induktiven Codes aus den Verlaufsberichten heraus ergänzt.

4.1 Auswahl der Fälle

Bei der Auswahl der Fälle für die Fallanalysen habe ich einen Blick auf meine aktuellen Begleitungen geworfen und versucht, eine Gruppe mit ähnlichen Fällen zu bilden. Dabei habe ich bewusst auf die Diagnose Rücksicht genommen, da es für die Analyse einen Unterschied macht, ob eine Person bspw. aufgrund von Rückenschmerzen, Post-COVID Symptomen, Krebs und/oder einer psychischen Erkrankung arbeitsunfähig ist. Bspw. liegen bei Rückenschmerzen oft zuerst die didaktisch-methodische Veränderung im Zentrum: Wie schaffe ich es den Unterricht so zu gestalten, dass er qualitativ gut ist und es meinem Rücken förderlich bleibt? Bei einer depressiven Episode kann der Fokus darin liegen, herauszufinden, wie eine bessere und der Gesundheit zuträglichere Lebensbalance geschaffen werden kann.

Die nachfolgenden Kriterien waren für die Fallauswahl *ausschlaggebend*:

- Lehrpersonen, vorzugsweise Klassenlehrpersonen, ohne Berücksichtigung von Schulleitungen und Speziallehrpersonen (bspw. Lehrpersonen für Integrative Förderung oder Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache).
- Bereits abgeschlossene oder in naher Zukunft abgeschlossene Begleitung durch das Case Management für Lehrpersonen.
- Erfolgreiche Rückkehr in die Schule, d.h. bei Beendigung des Case Managements beträgt die Teil-Arbeitsfähigkeit mind. 75%.
- Lehrpersonen mit einer diagnostizierten depressiven Episode,

Nachfolgende Kriterien waren für die Fallauswahl *nicht ausschlaggebend*:

- Lehrpersonen auf ähnlicher Stufe (bspw. Primar- oder Sekundarlehrpersonen)

- Anzahl Berufsjahre, Alter und Geschlecht
- Dauer der Case Management Begleitung sowie Dauer der Arbeitsunfähigkeit

4.2 Datenquelle und Analyse Kriterien

Die Verlaufseinträge, welche u.a. Mails, Aktennotizen von Telefon- und Standortgesprächen beinhalten, beschreiben den Case Managementprozess ab der Fallübernahme bis zum Abschluss. Diese Daten der Begleitungen sind in der fallspezifischen Software CASEnet hinterlegt. Die Daten habe ich exportiert und alle Gesprächsverläufe und Kontakte mit den Versicherungen (Taggeld und IV) sowie mit dem Kanton (BKD) gelöscht. Kontakte mit der Schulleitung ohne Beisein der Lehrperson habe ich ebenfalls aus den Verlaufsberichten entfernt. Am Schluss habe ich die Daten anonymisiert und in die Software MAXQDA importiert. Hierbei gilt zu beachten, dass die Aktennotizen meine persönlichen Zusammenfassungen der Erzählungen festhalten und auf meiner subjektiven Wahrnehmung basieren. Die Aktennotizen sind als Fliesstext oder stichwortmässig verfasst worden. Zudem habe ich diese meist auf einer Metaebene zusammengefasst und mit mir bekannten Fachbegriffen verknüpft. Bei der Festlegung der Analyse Kriterien bin ich zuerst deduktiv vorgegangen und habe die zehn Resilienzfaktoren als Hauptcodes definiert. Während der Codierung mit MAXQDA habe ich die Hauptcodes mit folgenden induktiven Codes ergänzt und einen weiteren Hauptcode definiert:

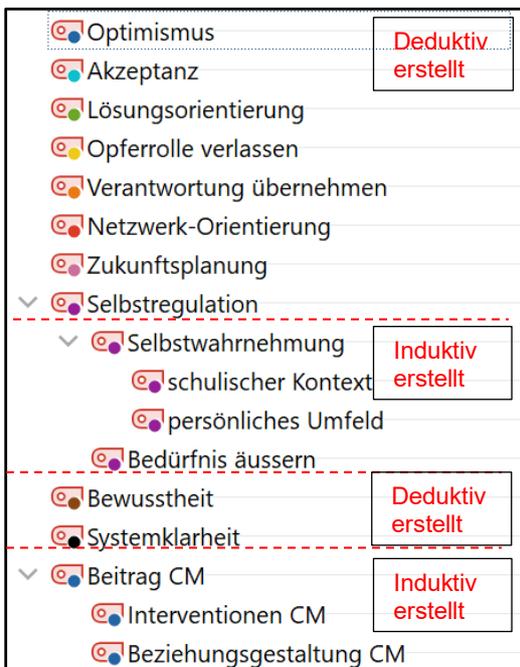


Abbildung 7: Verwendete Codes (induktiv und deduktiv)

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) beschrieben: zuerst in Bezug auf die Codierungen, anschliessend werden Zusammenhänge zwischen den Resilienzfaktoren aufgezeigt und mit den Erkenntnissen aus dem Theorieteil verknüpft. Zum Schluss werden die Hauptfrage sowie die beiden Unterfragen abschliessend beantwortet.

5.1 Fallauswahl und -analyse

Die Fallauswahl umfasste vier Lehrpersonen, welche in der Zeit von Sommer bis Herbst 2021 voraussichtlich die volle Arbeitsfähigkeit zurückerlangen werden. Per Juli 2021 sind zwei Lehrpersonen bereits 100% arbeitsfähig, die zwei anderen zwischen 60-70%. Die Verlaufsberichte wertete ich im Juli 2021 aus. Eine Woche vor der Auswertung kontaktierte ich die Lehrpersonen und fragte sie für die Datenerhebung an. Vorgängig habe ich nichts über meine Arbeit erwähnt und bis zu diesem Zeitpunkt war für mich noch offen, welche Lehrpersonen ich anfragen werde.

Tabelle 3: Stichprobe der vier Lehrpersonen

Bezeichnung	Funktion	Alter	Stufe	Arbeitsunfähigkeit
LP1	Klassenlehrperson	36	Primarstufe	14 Monate
LP2	Klassenlehrperson	28	Primarstufe	10 Monate
LP3	Fachlehrperson mit Klassenlehramt	30	Sek. II	19 Monate
LP4	Klassenlehrperson	61	Sek I	20 Monate

Insgesamt habe ich aus den vier Verlaufsberichten knapp 200 kürzere und längere Textstellen codiert. Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass bei LP2 wenig codiert wurde und bei LP1 am meisten. LP1 hat mir oftmals Mails geschrieben und erklärt, wie sie sich fühlt und wie es ihr in Bezug auf die schulische Rückkehr ergeht. Sie war sehr offen, transparent und in regem Austausch mit mir. Bei LP2 hatte ich den Eindruck, dass sie die Gespräche mit mir vor allem nutzte, um über schulische Arbeitserleichterungen zu sprechen. Die persönlichen Stolpersteine hat sie meines Erachtens ausschliesslich in der Psychotherapie besprochen. Beide Zusammenarbeitsformen sind in meiner Arbeit als systemische Beratungsperson möglich und ich gestalte den Wiedereingliederungspro-

zess – soweit es meine Rahmenbedingungen zulassen – den Bedürfnissen und Wünschen der Lehrpersonen an.

Die unterschiedlich grossen Punkte auf der untenstehenden Abbildung sind dahinführend erklärbar, dass bei mehreren gleichen Codierungen die Punkte linear grösser werden. Bspw. ist bei LP 1 ersichtlich, dass viele Textstellen codiert wurden; am meisten bei der Netzwerk-Orientierung, persönliches Umfeld und Bewusstheit. Da diese drei Punkte am meisten genannt wurden, sind diese am grössten vertreten.

Codesystem	Dok...	LP4	LP3	LP2	LP1	SUM...
Optimismus		●			●	13
Akzeptanz			●	●	●	9
Lösungsorientierung		●	●	●	●	13
Opferrolle verlassen		●	●		●	4
Verantwortung übernehmen		●	●		●	16
Netzwerk-Orientierung		●	●		●	28
Zukunftsplanung		●	●	●	●	11
▼ Selbstregulation						0
▼ Selbstwahrnehmung						0
schulischer Kontext		●	●	●	●	23
persönliches Umfeld		●	●		●	20
Bedürfnis äussern		●	●	●	●	10
Bewusstheit		●	●	●	●	29
Systemklarheit		●	●	●	●	11
▼ Beitrag CM						0
Interventionen CM		●	●	●	●	5
Beziehungsgestaltung CM		●	●		●	11

Abbildung 8: Code-Matrix Browser

Von den knapp 200 codierten Textstellen habe ich bei 53 Textstellen mit dem Resilienzfaktor *Selbstregulation* codiert. Dieser stellt den Hauptcode mit den meisten Nennungen dar. Beim Untercode schulischer Kontext werden oft Themen im Bereich der Lebensbalance genannt: Wie kann die Lehrperson den Arbeitsaufwand so einteilen und gestalten, so dass es ihrer Gesundheit zuträglich ist und sie sich genügend erholen kann. Beim Untercode persönliches Umfeld bezieht sich die Selbstwahrnehmung vor allem auf den Bereich der generellen Gemütszustände, welche vor allem im privaten Kontext erlebt werden. An zweiter Stelle sind die Resilienzfaktoren *Netzwerk-Orientierung* und *Bewusstheit*. Beim Code *Netzwerk-Orientierung* wird am häufigsten die Begleitung durch das Case Management für Lehrpersonen, die Beratungspersonen der PHBern, Fachärztinnen und Fachärzte unterschiedlicher Richtungen und die Partner, Partnerin / Ehefrau, Ehemann sowie Familie / Freunde (auch Peer-Counseling) genannt. Einmalig wird zudem auch eine Vermögensberatung und das Jobcoaching-Angebot der IV genannt.

Beim Code Bewusstheit werden vor allem Reflexionen in Bezug auf Verhaltensmuster und Prägungen, d.h. Glaubenssätze, genannt.

Interessant ist, dass diese drei meistgenannten Hauptcodes – *Selbstregulation*, *Netzwerk-Orientierung* und *Bewusstheit* – mit der in Tabelle 2 genannten vier wichtigen Resilienzfaktoren für Lehrpersonen übereinstimmen. In Tabelle 2 wurde als vierter Punkt *Verantwortung übernehmen* als wichtig erachtet; bei meinen Codierungen befindet sich dieser Punkt lediglich im Mittelfeld. Dies kommt meines Erachtens daher, weil Begleitungen durch das Case Management erst beginnen, sobald ein Wiedereingliederungspotenzial und eine gewisse Stabilität in der Krise vorhanden ist und/oder erste Schritte zur Überwindung der Krise bereits erfolgt sind. Dies setzt voraus, dass die Lehrpersonen bereits eine Selbstverantwortung übernommen haben und ein Wechsel vom Stillstehen hin zu einem Agieren oftmals bereits erfolgt ist. Meines Erachtens gilt dies auch für den am wenigsten codierten Resilienzfaktor, die *Opferrolle verlassen*. Falls eine Lehrperson sich als Opfer fühlt und im klagenden Muster feststeckt, ist eine Wiedereingliederung schwierig zu gestalten und für mich ist fraglich, ob eine nachhaltige Rückkehr überhaupt erfolgreich sein kann. Zudem befinden sich die Lehrpersonen der Fallanalyse allesamt fast am Ende einer Arbeitsunfähigkeit und sind in ihrem Genesungsprozess bereits weit fortgeschritten.

Nachfolgend wird jeder Hauptcode mit der dazugehörigen Codieranleitung aufgeführt und mit den Ergebnissen aus der Inhaltsanalyse ergänzt. Die Codieranleitungen der deduktiven Codes basieren auf den in Kapitel 2.6.3 aufgezeigten Resilienzfaktoren und erfolgen in der gleichen Reihenfolge. Zuletzt wird der induktive Hauptcode genannt.

Optimismus

Codieranleitung: Ein gesunder Optimismus mit einem Realitätsbezug liegt vor und es wird davon ausgegangen, dass negative Ereignisse begrenzt sind und bessere Zeiten kommen.

Ergebnisse: Die Lehrpersonen äussern ihren Optimismus und ihre Zuversicht bezüglich ihrer angestammten Stelle oder ihres Berufes. Sie blicken auf bereits bewältigte Herausforderungen zurück und gehen davon aus, dass weitere Hindernisse kommen, welche sie überwinden werden.

LP1 hält rückblickend fest, dass sich «viele ins Positive gewendet» hat. LP4 äussert sich dahingehend, dass sie während der ganzen Begleitung ihrem Lebensmotto «penso positivo» treu geblieben ist.

Akzeptanz

Codieranleitung: Die Krise und die damit verbundenen Gefühle werden akzeptiert. Die Krankheit wird akzeptiert und die Person blickt den Tatsachen ins Auge. Es wird eine Zeit kommen, in der die Person wissen wird, was zu tun ist.

Ergebnisse: Drei der vier Lehrpersonen äussern sich dahingehend, dass sie gelernt haben, persönliche und/oder äussere Faktoren zu akzeptieren. Zudem nennen sie ihren persönlichen Einfluss darauf, d.h. welchen Einfluss sie auf die Krise haben und wie sie diese akzeptieren können. LP3 legt dar, dass sie ihre Familiengeschichte mit der transgenerationalen Vulnerabilität akzeptiert. Gleichzeitig akzeptiert sie auch die eigenen Anteile an der Krise. LP1 hält fest, dass sie ihre Krankheit – die Depression – in ihr Leben «integriert» hat. Zudem akzeptiert sie ihre eigenen Grenzen in der aktuellen Phase der Teilarbeitsunfähigkeit, indem sie sich schweren Herzens eingestehen musste, dass sie im Moment nicht genügend Energie hat um weitere Lektionen übernehmen zu können.

Lösungsorientierung

Codieranleitung: Der Fokus liegt in der Suche nach der Bewältigung der Krise oder des Problems: Was kann ich tun, damit ich die Situation meistern kann?

Ergebnisse: Alle vier Lehrpersonen suchen nach Lösungen und unterbreiten mir und/oder der Schulleitung jeweils Lösungsvorschläge. Sie suchen aktiv nach Möglichkeiten, um Situationen meistern zu können. LP1 schreibt in einer Mail, dass sie am nächsten Arbeitstag mit der zuständigen Kollegin schauen wird, was es noch braucht, um an einer Fortbildung doch noch teilnehmen zu können. LP2 schreibt: «...wurde mein ganzer Stundenplan auf den Kopf gestellt. Ich habe nun mit ... eine mögliche Aufteilung der Lektionen erarbeitet. ...Findest du die Aufteilung in Ordnung so?». ».

Opferrolle verlassen

Codieranleitung: Allfällige Opfergefühle können vorhanden sein, wobei nach einer gewissen Zeit ein Wechsel zur Haltung des Versuchens und Veränderns der Situation bzw. ein Paradigmenwechsel stattfindet.

Ergebnisse: Der Paradigmenwechsel kann bei drei der vier Lehrpersonen beobachtet werden. LP4 hält während eines Gesprächs fest, dass sie nun ein wenig jammern werde. Sie deklariert dies so und macht sich selber bewusst, dass sie in der Opferrolle (zurück) ist. LP1 sagt, dass sie den Weg von der Opferhaltung verlassen und Verantwortung für sich und ihr Leben übernommen hat.

Verantwortung übernehmen

Codieranleitung: In der Krise können selbstanklagende Vorwürfe vorhanden sein: Das Unterlassen der Selbstanklage, der Wechsel hin zum Einschätzen der eigenen Anteile an der Krise und was andere oder die Bedingungen selbst dazu beigetragen haben, findet statt. Verantwortung wird übernommen und dadurch werden das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit gestärkt.

Ergebnisse: Die vier Lehrpersonen übernehmen alle im Verlaufe der Begleitung Selbstverantwortung und verlassen das – teilweise vorhandene – klagende Muster. Gleichzeitig sind sie sich ihren eigenen Anteilen und auch den externen Anteilen bewusst.

Die LP1 übernimmt Selbstverantwortung, indem sie sich von ihrer Opferrolle befreit. Sie äussert sich dahingehend, dass sie nun während ihrer Krise agiler unterwegs ist und sie ins Handeln kommt. LP3, die zu Beginn der Begleitung vor allem sich selbst für ihre Arbeitsunfähigkeit verantwortlich machte, sieht von einer Kündigung ab und anerkennt neben ihren eigenen auch die innerfamiliären Anteile sowie die Kontextfaktoren, die nicht unterstützend waren.

Netzwerk-Orientierung

Codieranleitung: Personen zeigen Bereitschaft, sich mit anderen über ihre Sorgen auszutauschen. Probleme werden nicht im Alleingang gelöst, sondern bspw. mithilfe von Freunden, der Familie oder Fachpersonen. Für die Problembewältigung suchen sie adäquate Ansprechpartner.

Ergebnisse: Alle vier Lehrpersonen holen sich vor oder während der Begleitung durch das Case Management zusätzliche Unterstützung. Als unterstützende Personen werden Familienmitglieder (Partner, Tochter...) sowie Freundinnen und Freunde genannt. Zusätzlich organisieren sie sich immer auch Fachkräfte, namentlich die medizinischen Fachpersonen (psychiatrische und psychologische Begleitungen) und/oder Beratungspersonen des Case Managements. LP4 ist zudem auch froh um die Unterstützung der Taggeldversicherung, die ihr einen sorgsamem Einstieg ermöglichte und ihr die nötige Zeit dafür gewährte. LP3 ist dankbar für die Unterstützung der IV, welche ihr ein Jobcoaching ermöglichte.

Zukunftsplanung

Codieranleitung: Gedanklich rechnen die Personen mit den Wechselfällen des Lebens und beschäftigen sich damit, was wäre, wenn dieses oder jenes eintreffen würde. Das berufliche Entwicklungspotenzial gilt es u.a. realistisch einzuschätzen.

Ergebnisse: Alle vier Lehrpersonen planen mithilfe des Case Managements eine individuelle Rückkehrmöglichkeit in die Schule. Gemeinsam wurde besprochen, welche Situationen eintreten und wie sie damit umgehen können. LP3 will Schritt für Schritt in die Zukunft gehen. Zuerst will sie ihre frühere Stelle wieder antreten und anschliessend überlegen, ob sie eine Neuorientierung ins Auge fassen will. Zudem will LP3 lernen, dass sie die aktuelle Situation aushalten muss, da noch kein längerfristiger Plan für ihre berufliche Situation vorhanden ist und vielleicht auch nicht vorhanden sein muss.

Selbstregulation

Codieranleitung: Die Impulse und Emotionen können den äusseren Erfordernissen und den persönlichen Bedürfnissen entsprechend gesteuert werden. Die eigenen Gefühle, Affekte und Bedürfnisse werden wahrgenommen, können ausgedrückt und gesteuert werden.

Ergebnisse: Alle vier Lehrpersonen hören auf sich und schärfen ihre Selbstwahrnehmung. Alle üben sich mit einer «neuen» Abgrenzungsstrategie. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sie vermehrt ihre Gefühle wahrnehmen und Selbstfürsorge betreiben. Die Selbstregulation findet im persönlichen und schulischen Kontext statt. LP3 äussert sich dahingehend, dass sie einen liebevolleren und wohlwollenderen Umgang mit sich selbst gefunden hat. LP4 erläutert, dass sie in den Spiegel schauen und ehrlich zu sich sein will, damit eine weitere Krankheitsabsenz vermieden werden kann. Auch von der LP1 ist eine differenzierte Selbstwahrnehmung feststellbar: *«Es waren nicht die beiden Kurzsitzungen, die mir viel Energie gekostet haben, sondern die Organisation/Informationsweitergabe der Massentests¹⁵ sowie das Koordinieren unter uns drei Lehrpersonen... Dennoch habe ich es geschafft, meine Energiereserven wieder aufzuladen, indem ich mir kurz darauf 1-2 Tage Auszeit gönnte.»*

Bewusstsein

Codieranleitung: Bewusstsein über sich erlangen, bspw. mit Reflexionen zu den Gedanken- und Verhaltensmuster Zugang erhalten und sich Prägungen bewusstwerden.

Ergebnisse: Alle vier Lehrpersonen reflektieren sich. Ihre Selbstreflexion umfasst ihre Gefühle und Bedürfnisse unter Berücksichtigung des Kontextes und des Umfeldes. LP3 fragt sich, ob die Zweifel an ihrem Beruf aufgrund der «unpassenden» Stelle aufkommen, weil sie aktuell noch in einer Krise ist oder weil Zweifel sie bei Transitionen immer wieder begleiten. LP1 schreibt, dass sie ein zusätzliches körperliches Krankheitsereignis stark zurückgeworfen hat. Sie glaubte, nun endlich über den Berg gewesen zu sein. Sie stellt jedoch fest, dass sie noch nicht genügend Energiereserven hat.

¹⁵ Anmerkung der Autorin: Es handelt sich hier um die Massentests bezüglich der Corona-Pandemie, welche die Schulen wöchentlich durchführen mussten.

Beitrag Case Management

Codieranleitung: Rückmeldungen der Lehrpersonen an die Beratungsperson in Bezug auf die Begleitung und die Interventionen während des Case Managementprozesses.

Ergebnisse: Die vier Lehrpersonen fühlen sich durch die Begleitung durch das Case Management positiv bestärkt und gut begleitet. Bei der Netzwerk-Orientierung wird die Begleitung durch mich als positiv bewertet. LP1 schreibt nach einer Beratungssequenz zum Thema «Zusammenarbeit mit der Teilpensenlehrperson» in einer E-Mail an mich, dass sie das Gespräch positiv erlebt hat und sie sich bei mir aufgehoben, wahrgenommen und unterstützt fühlt. LP4 schreibt: *«Vorerst herzlichen Dank für eure humane, konstruktive und motivierende Unterstützung!!! Fühle mich wohl und bin mit den Inhalten der Vereinbarung einverstanden.»*

Während der Auswertung habe ich zusätzliche Erkenntnisse gewonnen. Zwischen folgenden Resilienzfaktoren sind interessante Zusammenhänge entstanden:

Opferrolle verlassen und Verantwortung übernehmen: Zu Beginn der Begleitungen waren bei drei Lehrpersonen «Opfergefühle» vorhanden. Während der Begleitung haben die drei Lehrpersonen diese verlassen und Verantwortung für ihre Krankheit und ihre aktuellen Lebensumstände übernommen. LP1 schildert während eines Rückblickes sehr eindrücklich, dass sie zu Beginn der Arbeitsunfähigkeit Mühe mit dem Sozialsystem hatte und sich nicht darin einfügen wollte. Mit der Zeit bemerkte sie, dass sie einen Willen verspürte, sich im Schulsystem wieder einzuklinken, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen und sich auf die medizinische Behandlung und Medikation einzulassen. Rückblickend hält sie fest, dass diese Erkenntnis auf ihrem Genesungsweg einen Meilenstein dargestellt hat. LP4 äusserte sich dahingehend, dass sie nicht mehr jammere, sondern aktiv ihre Situation verändere.

Selbstwahrnehmung und Lösungsorientierung: Es ist feststellbar, dass bei allen vier Lehrpersonen die Selbstwahrnehmung (Hauptcode Selbstregulation) Voraussetzung dafür ist, dass eine Lösung gefunden werden konnte.

LP1 wünscht bei einer Terminvereinbarung, dass wir den Gesprächsbeginn auf eine Randzeit terminieren, so dass sie keinen grossen Reizsituationen ausgesetzt ist. Sie schlägt direkt einen alternativen Termin vor. LP1 hat ihre Bedürfnisse wahrgenommen und uns diese mitgeteilt. Gleichzeitig unterbreitet sie auch einen Lösungsvorschlag.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass jeder Resilienzfaktor während des

Case Managementprozesses mehrmals pro Lehrperson codiert wurde. Einzelne Textpassagen wurden doppelt codiert, da sie nicht klar nur einem Faktor zugeordnet werden konnten. Ich gehe davon aus, dass einzelne Hauptcodes weniger oft codiert wurden, da ich bereits mit der Verfassung der Akteneinträge eine Selektion vorgenommen habe, indem ich mich auf den Case Managementprozess fokussierte. Meines Erachtens ist dies für die vorliegenden Ergebnisse jedoch nicht von Relevanz, da auch bei zukünftigen Begleitungen den Fokus auf den Prozess und die Arbeitsfähigkeit gelegt werden und die Resilienzstärkung beim Case Managementprozess nie vordergründig geschehen soll. In den nächsten drei Kapiteln werden die Hauptfrage sowie die beiden Unterfragen beantwortet. Weiterführende Gedanken sind im letzten Unterkapitel unter Punkt 6 zu finden.

5.2 Drei Resilienzfaktoren erweisen sich während des Wiedereingliederungsprozess als besonders unterstützend

Hauptfrage: Welche Resilienzfaktoren unterstützen Lehrpersonen mit einer Depression auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit und wie können diese in einem systemischen Case Managementprozess gefördert werden?

Drei Resilienzfaktoren zeigen sich bei Lehrpersonen mit einer depressiven Episode als besonders unterstützend auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit: *Netzwerk-Orientierung*, *Selbstregulation* und *Bewusstsein*. In Bezug auf das depressive Verhalten ist die *Selbstregulation* der wichtigste Faktor. Der Case Managementprozess kann einen Beitrag zur Stärkung dieser Faktoren leisten.

Wie in Kapitel 2.6 aufgezeigt, ist Resilienz ein dynamischer und lebenslanger Prozess, welcher individuell und veränderbar ist. Alle zehn Resilienzfaktoren leisten einen Beitrag zur Resilienzkompetenz (siehe Tabelle 1). Je nach Lehrperson und Lebenssituation ist ein anderer «Zutaten-Mix für den Eintopf Resilienz» notwendig. Aus der theoretischen Analyse erweisen sich vier Resilienzfaktoren als unterstützend: *Verantwortung übernehmen*, *Netzwerk-Orientierung*, *Selbstregulation* und *Bewusstsein*. Die empirische Untersuchung hat gezeigt, dass Lehrpersonen mit einer depressiven Episode drei der oben genannten Resilienzfaktoren als unterstützend erleben.

Selbstregulation: Alle vier Lehrpersonen nehmen ihre Gefühle vermehrt wahr und hö-

ren auf sich bzw. stehen für ihre Bedürfnisse ein. Sie lernen sich differenzierter zu beobachten und zu regulieren. Dieser Faktor wurde im empirischen Teil an der ersten Stelle genannt. Auch Schweitzer (2016, S. 79) ist der Ansicht, dass die Selbstregulation bei einer depressiven Episode wichtig ist, um gute Gründe oder sinnstiftende Elemente für depressives Verhalten eruieren zu können. Meines Erachtens bildet dieser Resilienzfaktor die Basis für weiterführende Entwicklungen. Bspw. können mit einer differenzierten Selbstwahrnehmung eine Vielzahl von passenden und erfolgsversprechenden Lösungen gefunden werden, für welche die Lehrpersonen anschlussfähig sind. Ich gehe zudem davon aus, dass mit einer geschärften Selbstwahrnehmung und Regulation der Bedürfnisse eine nachhaltige Rückkehr in die Schule möglich ist.

Netzwerk-Orientierung: Lehrpersonen erleben die professionelle und familiäre Unterstützung während der Rückkehr in die Schule als wichtig und unterstützend. Alle vier Lehrpersonen haben Fachkräfte, Familienmitglieder und/oder Bekannte hinzugezogen. Die Aussenwahrnehmung, welche eine andere Perspektive möglich macht, und das Wissen, dass sich die Lehrperson nicht allein auf dem Weg befindet, sind für sie von grosser Bedeutung. Der Resilienzfaktor *Netzwerk-Orientierung* wurde in den Fallanalysen am zweithäufigsten genannt, gemeinsam mit dem Faktor *Bewusstheit*.

Bewusstheit: Indem Lehrpersonen Zugang zu ihren Gedanken- und Verhaltensmustern erhalten, erlangen sie ein Bewusstsein über ihr eigenes «ich». Dies macht Veränderungen möglich und eingeschliffene Muster können durchbrochen werden. Alle vier Lehrpersonen reflektieren sich, ihre Haltungen, Muster und Gedanken.

Meines Erachtens ist dieser Resilienzfaktor vor allem in Bezug auf persönliche Veränderungen und für die Durchbrechung von bspw. transgenerationalen, unbewussten Glaubenssätzen und Verhaltensmustern von Bedeutung. Durch das Bewusstmachen solcher Prozesse können eigene Anteile, die bspw. bei einer Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen herausfordernd sein können, akzeptiert werden und ein Umgang mit ihnen gefunden werden.

Wie bereits im Zwischenfazit unter Kapitel 3 erwähnt, kann Resilienz in einem systemischen Case Managementprozess gestärkt werden. Indem bereits bei den bisherigen Begleitungen im Case Management der Fokus auf die Introspektion gelegt wird, wurde dem Faktor *Selbstregulation* Rechnung getragen und dieser Resilienzfaktor gestärkt. Die Ergebnisse der Arbeit legen nahe, dass der Resilienzfaktor *Netzwerk-Orientierung* zukünftig vermehrt in den Fokus rücken soll, indem mit den Lehrpersonen besprochen wird, wer (personell oder institutionell) bei welchem Bedürfnis/Anliegen Unterstützung bieten

kann. Der Resilienzfaktor *Bewusstheit* kann je nach Offenheit und Wunsch der Lehrperson in ein Beratungsgespräch einfließen und somit können bspw. Glaubenssätze bewusst gemacht werden.

Die Fallanalysen haben aufgezeigt, dass der Resilienzfaktor *Verantwortung übernehmen* für Lehrpersonen mit einer depressiven Episode während des Wiedereingliederungsprozesses weniger wichtig zu sein scheint, als im Theorieteil unter Kapitel 2 erläutert. Dies kann damit zusammenhängen, dass Lehrpersonen, welche zurück in die Schule gehen, bereits vorgängig – zu Beginn ihrer Krankheitsabsenz – Verantwortung übernommen haben und dies während des Case Managementprozesses insofern weniger von Relevanz ist.

Insgesamt können während eines systemischen Case Managementprozesses Beiträge zur Stärkung von Resilienz von Lehrpersonen mit einer depressiven Episode geleistet werden.

5.3 Eine systemische Beratungsperson kann einen der Resilienz zuträglichen Wiedereingliederungsprozess ermöglichen

Unterfrage a): Welche Beiträge kann eine systemische Beratungsperson leisten, damit Lehrpersonen mit einer depressiven Episode auf dem Weg zurück in die Arbeitsfähigkeit ihre Resilienzkompetenz stärken können?

Eine systemische Beratungsperson kann bei allen zehn Resilienzfaktoren Beiträge leisten. Beste Voraussetzung dafür ist eine tragfähige Beziehung zur Lehrperson.

Im Kapitel 2.7 wurde aufgezeigt, dass mittels des systemischen Ansatzes die Resilienzkompetenz gestärkt werden kann. Damit sich Lehrpersonen auf den Wiedereingliederungsprozess einlassen können, ist eine tragfähige Beziehung zu der systemischen Beratungsperson wichtig. In der systemischen Fachsprache wird ein wichtiger Aspekt beim Beziehungsaufbau dem «Joining¹⁶» und seinem Teilbereich dem «Pacing» zugeschrieben (Von Schlippe, 2016, S. 59 & 225). Dem «Joining» und «Pacing» ist somit ein grosser Stellenwert beizumessen, damit die Beziehungsgestaltung erfolgreich sein kann. Erst bei Vorhandensein einer tragfähigen Arbeitsbeziehung ist die Voraussetzung dafür

¹⁶ Unter Joining wird aus Sicht der Beratungsperson den Prozess verstanden, sich inhaltlich und emotional, verbal und para- bzw. nonverbal auf die Lehrperson einzustimmen (Von Schlippe, 2016, S. 225).

da, um mittels systemischem Case Managementprozess die einzelnen Resilienzfaktoren stärken zu können.

Theoretisch wurde hergeleitet, dass sich im Case Management Kontext Verschlimmerungsfragen¹⁷ bei depressiven Episoden anbieten. Zudem kann mit den Lehrpersonen besprochen werden, welches die guten Gründe für die aktuelle Arbeitsunfähigkeit sind und/oder wofür die Krankheitsphase da ist. Eine tragfähige und in diesem Sinne auch stabile Basis muss vorhanden sein, um solche irritierenden oder provokativen Fragen wie bspw. «Wofür kann die aktuelle Krise nützlich sein?» stellen zu können. Wichtig erscheint zudem, dass während eines systemischen Case Managementprozesses die professionelle Einbettung – bei Fachärztinnen und Fachärzten sowie Versicherungsgesellschaften – wichtig ist. Die Forderung der Versicherungsgesellschaften, dass sich Lehrpersonen in sogenannter adäquater medizinischer Behandlung befinden, scheint auch aus resilienzstärkender Sicht als gerechtfertigt. Zudem schätzen alle vier Lehrpersonen die professionelle Begleitung, unter anderem wird auch das Case Management als grosse Unterstützung erlebt.

Wie bereits im Zwischenfazit unter Kapitel 3 erwähnt, kann eine systemische Beratungsperson Beiträge zur Stärkung der Resilienzkompetenz leisten. Ob und wie die Lehrpersonen diese Beiträge nützen, ist von der aktuellen Situation, vom jeweiligen Kontext sowie von den Wechselwirkungen zwischen Beratungsperson und Lehrpersonen abhängig. Ob die Beiträge der systemischen Beratungsperson angenommen werden, kann schlussendlich nur die Lehrperson selbst entscheiden. Die systemische Beratungsperson kann mit ihrer systemischen Denkweise die Lehrperson auf diesem Weg unterstützen und bspw. mittels Perspektivenwechsel Möglichkeiten zur Veränderung anbieten.

¹⁷ Verschlimmerungsfragen könnten bspw. sein: Was müssten Sie tun, damit sie sich noch depressiver fühlten? Was müsste passieren, so dass sie morgens gar nicht mehr aus dem Bett kämen?

5.4 Lehrpersonen können ihre Resilienzkompetenz stärken, indem sie sich auf den Wiedereingliederungsprozess einlassen

Unterfrage b): Was können Lehrpersonen mit einer Depression selbst dazu beitragen, damit ihre Resilienzkompetenz während des Wiedereinstiegs gestärkt wird?

Lehrpersonen, welche eine tragfähige Arbeitsbeziehung zur systemischen Beratungsperson eingehen und sich auf den Prozess einlassen, können die resilienzstärkenden Angebote tendenziell eher annehmen und für sich nutzbar machen.

Lehrpersonen mit einer depressiven Episode können eine Vielzahl von Beiträgen leisten, um nachhaltig in den Beruf zurückzukehren und während des Wiedereinstiegsprozesses ihre Resilienzfaktoren zu stärken. Voraussetzung dafür ist, dass sie sich auf den Prozess der Rückkehr und der Genesung einlassen.

Der systemische Case Managementprozess kann dafür genutzt werden, vorhandene Muster anzuschauen und auf dem Wiedereingliederungsprozess «Stolpersteine» genauer zu beleuchten. Wie unter Kapitel 5.2 beschrieben, sind während des Wiedereingliederungsprozesses insbesondere die drei Resilienzfaktoren (*Netzwerk-Orientierung*, *Selbstregulation* und *Bewusstsein*) wichtig.

Mittels Fallanalysen wurde herausgefunden, dass die Resilienzfaktoren *Opferrolle verlassen* und *Verantwortung übernehmen* Voraussetzungen für einen gelingenden Rückkehrprozess zu sein scheinen. Die Lehrpersonen übernehmen Verantwortung, indem sie u.a. auf die arbeitsplatzbezogenen Faktoren Einfluss nehmen und bspw. den Standort wechseln. Wichtig erscheint, dass ein Job-Person-Matching, wie unter Kapitel 2.1 beschreiben, stattfindet. Wie in Exkurs B beleuchtet, ermöglicht die aktuelle Situation mit dem Lehrpersonenmangel, die Stelle zu wechseln und ein Umfeld, d.h. einen Kontext auszuwählen, der für die Gesundheit zuträglich(er) ist.

Lehrpersonen können folgende persönliche Faktoren verändern: Umgang mit Anforderungen und Belastungssituationen, Reflexion und Weiterentwicklung von Bewältigungsstrategien, Förderung der Selbstwahrnehmung sowie Reflexion der Ansprüche und Bedürfnisse. So hatte eine Lehrperson vor dem Lockdown eine gute Bewältigungsstrategie, um Stresssituationen zu meistern, indem sie sich mit Gleichgesinnten zum Improvisationssingen und -tanzen traf. Während der Corona-Pandemie konnten diese Anlässe nicht mehr stattfinden. Was kann die Lehrperson nun ändern und wie kann sie trotzdem resilient bleiben? Dafür benötigt es eine Portion Selbstwahrnehmung und -reflexion, d.h. der

Resilienzfaktor Selbstregulation war bei dieser Lehrperson gefragt. Lehrpersonen können auch die berufsbedingten Belastungsfaktoren analysieren: Welche Situationen belasten mich am meisten? Welche Arbeitsformen ermüden mich oder brauchen viel Energie? Wie kann ich den Unterricht besser meinen Bedürfnissen entsprechend rhythmisieren?

Ob sich die Lehrpersonen auf den Wiedereingliederungsprozess mit der systemischen Beratungsperson einlassen oder nicht, ist für eine erfolgreiche Rückkehr nicht zwingend erforderlich, jedoch unterstützend. Wichtig erscheint, dass sich Lehrpersonen auf den Prozess der Genesung und Rückkehr einlassen und bestenfalls von einer professionellen Person begleiten lassen (bspw. Psychologin oder Psychologe, Hausärztin oder Hausarzt und/oder einer systemischen Beratungsperson).

6 Fazit, Ausblick und Reflexion

Verschiedene Aspekte sind für die gesundheitliche Situation von Lehrpersonen verantwortlich. Zudem ist die Wahrnehmung von Stress durch Subjektivität und Individualität geprägt. Die individuelle Wahrnehmung ist am prägendsten für das Erleben von Stress. Lehrpersonen mit einem vulnerablen Stressmuster haben ein höheres Risiko, einen Burnout Risikozustand zu erreichen und bei einer Chronifizierung in eine Krankheitssituation, wie bspw. in eine depressive Episode, zu rutschen.

Bei der Ausübung des Lehrpersonenberufs spielen die arbeitsbezogenen und persönlichen Faktoren eine grosse Rolle auf das Erleben von Stress. Um negative Belastungsfaktoren, welche bei einer Rückkehr meist noch vorhanden sind, standzuhalten, muss der Umgang mit ihnen verändert werden. Die individuellen Belastungsfaktoren müssen erkannt und angegangen werden: Bspw. kann die Klärung der eigenen Rolle als Lehrperson durch die Einplanung von punktuellen Rückzugsmöglichkeiten während des Unterrichts oder durch die Regulation der Häufigkeit der Interaktionen innerhalb des Unterrichts viel Entspannung bringen. Einerseits sind dies didaktisch-methodischen Veränderungen, andererseits wird die eigene Persönlichkeit mittels Resilienzstärkung verändert. Um erfolgsversprechende didaktisch-methodische Veränderungen umsetzen zu können bin ich der Ansicht, dass dazu eine Selbstwahrnehmung bzw. Selbstregulation stattfinden muss. Wichtig ist zudem das sogenannte Job-Person-Matching. Indem eine Lehrperson mittels Reflexion und/oder Selbstwahrnehmung herausfindet, welche Bedürfnisse und Wünsche sie hat und wann Situationen ihrer Gesundheit zuträglich sind, können die äusseren Rahmenbedingungen und damit die arbeitsbezogenen Faktoren viel eher verändert werden.

Beim Case Managementprozess steht die Koordination, Planung und Unterstützung der Lehrperson mit allen involvierten Fachpersonen und -stellen im Vordergrund. Indem ich den Fokus auch auf die Vorgehensweise setze, kann ich einen Beitrag zur Stärkung der Resilienzkompetenz beitragen. Wie im Theorieteil aufgezeigt und mit der Fallanalyse bestätigt wurde, sind insbesondere drei Faktoren resilienzstärkend: *Netzwerk-Orientierung*, *Selbstregulation* und *Bewusstsein*. Anhand dieser gewonnenen Erkenntnisse können die Resilienzfaktoren bewusster angesprochen, gestärkt und während dem Wiedereingliederungsprozess fokussiert werden. Des Weiteren hat sich in der Analyse der Dokumente gezeigt, dass Lehrpersonen selbst ihren Teil dazu beitragen können, indem sie sich auf die Zusammenarbeit mit mir als Beratungsperson einlassen und wie im Zwischenfazit erläutert, «mit dem Trinken beginnen».

Eine Lehrperson kann dabei unterstützt werden, dass sie sich selbst besser beobachtet und wahrnimmt. Die systemische Beratungsperson begleitet sie auf dem Weg, damit sie ihre Gefühle und Bedürfnisse formulieren kann. Indem die Beratungsperson den Fokus auf die Beziehungsgestaltung, insbesondere dem «Pacing» legt, wird ein wichtiger Grundstein für eine möglichst tragfähige Arbeitsbeziehung gesetzt. Dies alles trägt zur Stärkung der Resilienz bei.

Reflexion meiner Berufspraxis: Wie mit der Fallanalyse ersichtlich wurde, habe ich bis anhin während des Wiedereingliederungsprozesses den Fokus auf das nachhaltige Erlangen der Arbeitsfähigkeit gelegt und unbewusst einzelne Teilbereiche der Resilienz durch meine Orientierung während der Gespräche bezüglich Ressourcen angesprochen. Mich selbst habe ich durch die systemische Denkweise geleitet. Während meines Berufsalltages bei der Begleitung von Lehrpersonen mit einer depressiven Episode habe ich den Fokus auf die Introspektion – auf sich hören und sich wahrnehmen – gelegt und sie bei der Erprobung neuer Verhaltensmuster unterstützt, damit ein gelingender Wiedereinstieg möglich wird. Zudem habe ich die Lehrpersonen dazu ermutigt, neue Handlungsweisen zur Selbstfürsorge und zur Selbstreflexion zu entdecken und zu erproben. Durch die Fallanalyse wurde ersichtlich, dass ich somit vor allem die Resilienzfaktoren *Selbstregulation* und *Bewusstsein* angesprochen habe.

In meinem Berufsalltag lasse ich mich grundsätzlich nicht von den Diagnosen leiten. Wie unter dem Kapitel 2.4.3 erwähnt, ist das systemische Denkmodell bei Diagnosen und Krankheitsbildern davon geprägt, nach dem «wofür» zu fragen bzw. den Sinn hinter der Krankheit zu erkunden. Das explizite Nachfragen und die Bearbeitung des «guten Grundes» für das depressive Verhalten überlasse ich den Psychiaterinnen und Psychiatern sowie Psychologinnen und Psychologen, da dies meines Erachtens in die Therapie und nicht zu einem Case Managementprozess gehört. Die Aufteilung von Beratung und Therapie ist jedoch nicht trennscharf und eine Überlappung kann stattfinden. Ich achte auf die «generelle» Richtung einer Diagnose: Liegt eine körperliche und/oder seelische Krankheit vor und in welchem Bereich sind Einschränkungen vorhanden? Erfahrungsgemäss lösen manche Medikamente bei den Lehrpersonen eine Verlangsamung und Verzögerung aus. Selbstverständlich werden bei allen Diagnosen und/oder Krankheitskategorien während des Case Managementprozesses die personalen Kompetenzen, wie bspw. die Selbstfürsorge oder Selbstwahrnehmung, früher oder später thematisiert.

In meinem Berufsalltag lasse ich mich bei Lehrpersonen mit einer depressiven Episode bereits dadurch leiten, dass ich mich vorgängig auf die Gespräche einstimme sowie den Fokus auf die Beziehungsgestaltung und auf einen guten Arbeitsvertrag lege. Diese drei Punkte werde ich beibehalten. Wie im Theorieteil aufgezeigt und mit der Fallanalyse bestätigt, werde ich auch während der weiterführenden Begleitung einen Hauptakzent auf die Beziehungsgestaltung setzen. Zudem werde ich den systemischen Case Managementprozess – soweit es die Rahmenbedingungen zulassen – weiterhin individuell gestalten. Dies stellt für mich eine gute Voraussetzung für eine tragfähige Arbeitsbeziehung sowie einen gelungenen Arbeitsvertrag dar, da ich mich auf die Lehrpersonen einlassen kann.

Weiterentwicklung meiner Berufspraxis: Anhand der Fallanalyse stelle ich fest, dass ich bis anhin hauptsächlich Angebote zur Resilienzstärkung der beiden Faktoren *Selbstregulation* und *Bewusstheit* geleistet habe. Basierend auf den Ergebnissen aus dem Theorieteil und der Fallanalyse, könnte ich zukünftig vermehrt ein Augenmerk auf den Faktor *Netzwerk-Orientierung* legen und dementsprechend bei den Lehrpersonen explizit nach ihrer Vernetzung fragen. Während den Begleitungen kann ich den Fokus auf die vorhandenen oder zu aktivierenden Netzwerke der Lehrpersonen legen und sie weiterhin bei der Selbstregulation und -reflexion unterstützen. Damit ist gewährleistet, dass die drei wichtigsten Resilienzfaktoren, welche sich durch die Fallanalyse herauskristallisiert haben, abgedeckt werden. Falls bei den Begleitungen die Person selbst in der Opferrolle verharrt und keine eigenen Anteile an der Krise feststellt, wäre mir nun durch die Fallanalysen bewusst, dass zuerst die beiden Resilienzfaktoren *Opferrolle verlassen* und *Verantwortung übernehmen* im systemischen Case Managementprozess angesprochen werden können. In einer solchen Fallsituation würden die drei «wichtigen» Resilienzfaktoren für Lehrpersonen erst zu einem späteren Zeitpunkt relevanter werden. Gleichzeitig ist auch wichtig, dass ich neben dem Resilienzfokus auch die Belastungssituationen ausreichend berücksichtige und würdige.

In Bezug auf die Stärkung der anderen Resilienzfaktoren (*Optimismus, Akzeptanz, Zukunftsplanung* und *Systemklarheit*) und die Codierung *Beiträge Case Management* ist kein spezifisches Vorgehen angezeigt. Bei der Resilienzstärkung betrachte ich den «Eintopf» Resilienz gesamtheitlich. Dabei muss ich berücksichtigen, dass jede Lehrperson andere Bedürfnisse und Ansprüche hat. Ob ich die Resilienz mittels einer Übung oder Reflexionsfrage stärken, ist ein hochkomplexer Prozess und es sind meist keine kausalen

Zusammenhänge feststellbar. Zudem entwickelt sich Resilienz nicht linear. Die Resilienzmodelle scheinen Rezepte zu sein und die dazugehörigen Zutaten sind grundsätzlich bekannt. Erst bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass dieser Prozess anspruchsvoll ist und eine fortwährende Arbeit mit sich selbst bedeutet.

Grundsätzlich wäre eine Begleitung von Lehrpersonen in Krisensituationen hilfreich, um allenfalls eine Arbeitsunfähigkeit bzw. Krankheitssituation vermeiden zu können. Da Resilienz oft erst in einer Krise sichtbar wird, sind sich Lehrpersonen vorgängig nicht bewusst, wie sie die Krise bewältigen können. Hier wäre ein Unterstützungsangebot hilfreich. Ob es ein solches Angebot in Form von personenzentrierter Beratung¹⁸ an der PHBern, bereits besteht, müsste abgeklärt werden.

Neben der Fokussierung auf die Beziehungsgestaltung, insbesondere dem «Pacing», kann ich zukünftig auch mit «Verschlimmerungsfragen» gemäss Schweitzer (2016, S. 80f.) arbeiten und dabei versuchen, die Lehrpersonen «ein wenig aus der Reserve zu locken», indem ich mich bewusst nach noch «schlimmerem Erleben» erkundige. Die weiteren Handwerkszeuge von Schweitzer sehe ich in meinem Kontext nicht direkt als umsetzbar, da ich während eines Wiedereingliederungsprozesses als systemische Beratungsperson tätig bin und die Lehrpersonen nicht therapeutisch begleite. Eine weitere Möglichkeit während des Case Managementprozesses könnten die Fragen «nach dem glücklichen Leben» von Luc Isebaert (zit. nach Levold, 2019) sein.

Reflexion der Vorgehensweise bei der Masterarbeit: Die gewählte Methode der Fallanalyse nach Yin und die Inhaltsanalyse nach Kuckartz (mittels MAXQDA) fand ich insofern eine passende Vorgehensweise, da ich meine Fälle gezielt nach bestimmten Kriterien analysieren konnte. Die vier Lehrpersonen in der Fallanalyse, die ich nach bestimmten Kriterien auswählte, fand ich insofern geeignet, da sich - trotz ihren individuellen Persönlichkeiten und den unterschiedlicher Lebensläufe - bezüglich den Resilienz-faktoren Gemeinsamkeiten ergaben. Die Verwendung der Verlaufsberichte hat demnach zu einem guten Einblick in das subjektive Erleben von Lehrpersonen geführt und liess eine Beantwortung der Fragestellungen zu. Indem ich vor der Fallanalyse gewisse Resilienz-faktoren, wie bspw. die Netzwerk-Orientierung, «vernachlässigt» habe, kann ich nun, dank der gezielten Analyse mittels MAXQDA, die Fokusse teilweise anders setzen. Durch diese gewonnenen Erkenntnisse kann ich meine Arbeitsweise gewinnbringend anpassen und mich durch den Berufsalltag leiten lassen, damit Lehrpersonen bestmöglich von meiner Begleitung profitieren und in ihrer Resilienz gestärkt werden.

¹⁸ <https://www.phbern.ch/dienstleistungen/beratung/beratung-fuer-lehrpersonen/personenzentrierte-beratung>

7 Literaturverzeichnis

- Antonovsky, Aaron (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: Dgvt-Verlag.
- Baldus, Peter (2021). *Cartoon der Woche: Stresstest*. Abgerufen von <https://www.lehrer-online.de/artikel/fa/cartoon-der-woche-stresstest/> [07.07.2021].
- Bateson, Gregory (1982). *Geist und Natur*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bildungs- und Kulturdirektion BKD (2021). *Mangel an Lehrpersonen*. Abgerufen von https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/mangel-an-lehrpersonen.html [15.04.2021].
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus & Rönau-Böse, Maike (2014). *Resilienz* (3. aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Greif, Siegfried & Cox, Tom (1997). Stress. In Greif, Siegfried; Holling, Heinz & Nicholson, Nigel (Hrsg.). *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Psychologie Verlags Union.
- Gruhl, Monika (2014). *Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer. Kraft für Schule und für mich*. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag.
- Hangartner, Judith; Hofer Kurt & Freisler, Daniela (2010). *Implikationen der erschöpfungsbedingten Krankschreibung von Lehrpersonen*. Abgerufen von <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-h/Implikationen.pdf/view> [18.07.2021].
- Hattie, John (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon/New York: Routledge.
- ICD-Code-10-GM. Version 2021. *Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme* (10. Revision). Abgerufen von <https://www.icd-code.de/suche/icd/code/F32.-.html?sp=SDepression> [05.04.2021].
- lhde-Scholl, Thomas. (2015). *Wenn die Psyche streikt : Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt*. Zürich: Beobachter-Edition.
- Imboden, Christian (2021). «*Chronische Müdigkeit, Erschöpfung und Depression*» bei *Lehrerinnen und Lehrern*. Folien zum Vortrag. Bern: UPD Berner Bündnis gegen Depression. Abgerufen von https://www.berner-buendnis-depression.ch/wp-content/uploads/2021/06/Erschoepfung_Depression_Lehrer_ChI_BBgD2021.pdf [17.06.2021].

- Kaluza, Gert (2011). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. 2. Auflage. Berlin: Springer.
- Klein, Peter & Meerwald Birgit (2020). *Das Wiener Systemische Resilienz Modell*. Wien: myMorawa von Dataform Media GmbH.
- Klusmann, Uta & Waschke, Natalie (2018). *Gesundheit und Wohlbefinden von Lehrpersonen. Psychologie im Schulalltag. Band 1*. (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Krähenmann, Rainer & Seifritz, Erich (2019). *Krank durch chronischen Stress. Langzeitfolgen und Behandlung*. In: DNP – Der Neurologe & Psychiater 2019;20. Neu-Isenburg: Springer Medizin Verlag GmbH.
- Kuckartz, Udo (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunz Heim, Doris (2015). *Dokumentation zum Schutz und zur Förderung der Gesundheit von Lehrpersonen*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Künzi, Kilian & Oesch, Thomas (2016). *Berufsbedingte Krankheitskosten der Lehrpersonen. Teilprojekt des LCH im Rahmen des Projekts Gesundheit von Lehrpersonen. Kurzversion*. Bern: Büro Bass. Abgerufen von https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Aktuell/Medienmitteilungen/170110_StudieBuerobass_KrankheitskostenLehrpersonenSchlussbericht.pdf [07.03.2021].
- Levold, Tom (2019). *Systemmagazin. Online-Journal für systemische Entwicklungen. Artikel zu Luc Isebaert (22.5.1941 – 30.9.2019)*. Abgerufen von <https://systemmagazin.com/luc-isebaert-22-5-1941-30-9-2019/> [27.07.2021].
- Maslach, Christina & Jackson, Susan E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. In: Journal of occupational behaviour, Vol 2, S. 99-113 Abgerufen von <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205> [10.07.2021].
- Mauritz Sebastian (2021). *Resilienz – wichtige Kernfähigkeit fürs Leben*. Göttingen: Resilienz-Akademie. Abgerufen von <https://www.resilienz-akademie.com> [20.06.2021].
- Müller, Adrian (2013). *Story. Junglehrer kehren Bern den Rücken*. In: 20min. Abgerufen von <https://www.20min.ch/story/junglehrer-kehren-bern-den-ruecken-566836909433> [10.07.2021].
- Obertüfer, Cécile (2014). *Resilienzförderung in der systemischen Beratungsarbeit. Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Arbeit* (Bachelor-Arbeit, Studiengang Soziale Arbeit der Hochschule für Angewandte Wissenschaften St. Gallen) Abgerufen von <http://soziothek.ch> [11.02.2021].

- PHBern (2021). *Weiterbildungssuche*. Abgerufen von [https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungssuche?f\[0\]=angebotsgruppen%3A1648&page=9](https://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungssuche?f[0]=angebotsgruppen%3A1648&page=9) [15.04.2021].
- Rampe, Micheline (2010). *Der R-Faktor. Das Geheimnis unserer inneren Stärke*. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag.
- Reif, Julia A.M.; Spiess, Erika & Stadler, Peter (2018). *Effektiver Umgang mit Stress. Gesundheitsmanagement im Beruf*. Berlin: Springer Verlag.
- Ruf, Dieter Gerhard (2013). *Einführung in die systemische Psychiatrie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Ruf, Dieter Gerhard (2015). *Depression und Dysthymia. Störungen systemisch behandeln*. Band 4. Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Sandmeier, Anita; Kunz Heim, Doris; Windlin, Béat & Krause, Andreas (2017). *Negative Beanspruchungen von Schweizer Lehrpersonen. Trends von 2006 bis 2014*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 39, 2017. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/315893481_Negative_Beanspruchung_von_Schweizer_Lehrpersonen_Trends_von_2006_bis_2014 [10.07.2021].
- Schaarschmidt, Uwe & Fischer, Andreas W. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schweitzer, Jochen & Von Schlippe, Arist (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 2. Das störungsspezifische Wissen*. (Studienausgabe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sidler, Claude & Hunziker, Patrik (2016). *Die Belastung von Lehrpersonen aus arbeitsmedizinischer und -psychologischer Sicht. Eine deskriptive Beobachtungsstudie*. Baden: Ifa-Institut für Arbeitsmedizin. Abgerufen von https://www.lch.ch/fileadmin/user_upload_lch/Wissenschaft/Studien/161129_Studie_Arbeitsmedizin_ifa_Baden_lang.pdf [07.03.2021].
- Sidler, Claude (2016). *Gesundheit im Fokus der Präsidentenkonferenz*. In: Bildung Schweiz, Doris Fischer, 12/2016. S.9-21.
- Stock, Christian (2015). *Burnout – erkennen und verhindern* (2. Auflage). Freiburg: Haufe-Lexware GmbH.
- Stöckli, Niklaus & Brühlmann, Jürg (2016). *«Entscheidend ist das Bewusstsein für gesunde Prozesse»*. In: Bildung Schweiz, 05/2016, S. 18f. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.

- Stöckli, Niklaus (2016). *Eine Aussenbetrachtung. Kommentar*. In: Bildung Schweiz, 12/2016, S.13. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Tafel, Gerlinde (2016). *Grundannahmen und Grundsätze der systemischen Beratung*. Flipcharts vom 17.-19. Mai 2016 im Rahmen des CAS Systemische Beratung: Grundhaltungen, Prämissen und Methoden. Bern: BFH.
- Tages Anzeiger (2014). *Ein Drittel der Lehrer ist Burn-out gefährdet*. In: Tages Anzeiger, Schweiz, 26.10.2014. Abgerufen von <https://www.tagesanzeiger.ch/schweiz/standard/ein-drittel-der-lehrer-ist-burnoutgefaehdet/story/16963687> [10.07.2021].
- Traber, Seraina (2010). *Resilienz. Wie können empirische Befunde der Resilienzforschung in die systemische Beratung miteinbezogen werden?* (Bachelor-Arbeit, Fachrichtung Soziale Arbeit, Rohrschach der Hochschule für angewandte Wissenschaft St. Gallen). Abgerufen von <http://soziothek.ch> [22.01.2021].
- Von Schlippe, Arist & Schweitzer, Jochen (2016). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung* (1. Studienausgabe). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Werder, Martin (2017). *Depression und Suizidalität. Wenn die täglichen Anforderungen zu hoch werden*. In: Education 3.17. Amtliches Schulblatt des Kantons Bern. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Wettstein, Alexander (2020a). *Stress im Berufsalltag von Lehrpersonen*. In: Bildung Schweiz. 05/2020, S.42f. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH.
- Wettstein, Alexander (2020b). *Investigating teachers' psychological and physiological stress*. Abgerufen unter: <https://researchoutreach.org/wp-content/uploads/2020/07/Alexander-Wettstein-1.pdf> [21.08.2021].
- Wolter, Birgit (2005). *“Resilienzforschung” – das Geheimnis der inneren Stärke....* In: systema 3/2005, S. 299-304. Weinheim: IF-Weinheim.
- Wustmann, Corina (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (2. Auflage). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Yin, Robert K. (2018). *Case Study Research and Applications : Design and Methods*. (Sixth edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Zemp, Andi (2016). *Burnout*. Handout im Rahmen des Vortrages “Burnout”. Münchenbuchsee: Privatklinik Wyss.