

**Intervention zum besseren Umgang mit
Berufsstress von integrativ tätigen Schulischen
Heilpädagogen**

Masterarbeit, eingereicht bei der
Philosophischen Fakultät
der Universität Freiburg (CH)

Betreuer: Prof. Dr. phil. Winfried Kronig

Felder Michèle
aus Escholzmatt, LU

2015

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	4
1.1	Problemstellung.....	4
1.2	Fragestellung.....	5
1.3	Vorgehen.....	5
	Theoretischer Hintergrund	7
2	Stress.....	7
2.1	Der Stressbegriff und seine Geschichte.....	7
2.2	Auslöser von Stress.....	8
2.3	Auswirkungen von Stress.....	9
2.4	Das psychologische Stressmodell.....	10
2.5	Stressbewältigung („Coping“).....	12
2.5.1	Coping.....	12
2.5.2	Ressourcen im Bewältigungsprozess.....	13
3	Stressoren im Lehrberuf	16
3.1	Persönlichkeitsebene	16
3.2	Beziehungsebene	18
3.3	Sachebene	19
3.4	Organisationsebene	21
4	Integrativ tätige Schulische Heilpädagogen.....	23
4.1	Rolle(n) und Aufgabenbereiche	23
4.1.1	Das Kerngeschäft.....	24
4.1.2	Voraussetzungen.....	25
4.1.3	Zusätzliche Aufgaben.....	25
4.1.4	Grundhaltung und Leitidee.....	26
4.1.5	Zusammenfassung und Vergleich mit Regellehrperson.....	26
4.2	Stressoren im Arbeitsalltag integrativ tätiger SHP.....	28
4.2.1	Persönlichkeitsebene	28
4.2.2	Beziehungsebene	28
4.2.3	Sachebene.....	29
4.2.4	Organisationsebene	30
4.2.5	Zusammenfassung der Stressoren der SHP	31
5	Zielpsychologie	32
5.1	Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie	32

5.1.1	Intentionsgedächtnis	33
5.1.2	Extensionsgedächtnis	33
5.2	Zielhierarchien	35
5.3	Affektregulation: Handlungs- und Lageorientierung.....	37
5.3.1	Prospektive Handlungs- und Lageorientierung	38
5.3.2	Handlungs- und Lageorientierung nach Misserfolg.....	39
5.4	Zieltypen	39
5.4.1	Hohe Spezifische Ziele.....	40
5.4.2	Motto-Ziele.....	41
6	Herleitung der Fragestellung und Hypothesen	43
7	Fragestellungen und Hypothesen	44
	Empirischer Teil.....	47
8	Forschungsmethodisches Vorgehen.....	47
8.1	Untersuchungsdesign	47
8.2	Messinstrumente vor und nach der Intervention	49
8.2.1	Demographische Daten.....	49
8.2.2	Depression Anxiety and Stress Scale.....	49
8.2.3	Subjective Vitality Scale.....	50
8.2.4	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung.....	50
8.2.5	Fragebogen zur Handlungs- und Lageorientierung	51
8.2.6	Positive und Negative Affect Schedule.....	51
8.2.7	Veränderungsfragebogen des Erlebens und Verhaltens	52
8.3	Beschreibung der Stichprobe	53
8.3.1	Gesamtstichprobe	53
8.3.2	Interventionsgruppen.....	53
8.4	Intervention.....	55
8.4.1	Motto-Ziele.....	55
8.4.2	Hohe spezifische Ziele.....	56
9	Untersuchungsergebnisse.....	58
9.1	Vorgehen bei der Untersuchungsauswertung	58
9.2	Subjektives Stressempfinden.....	58
9.3	Vitality	60
9.4	Selbstwirksamkeitserwartung.....	61
9.5	Handlungs- und Lageorientierung.....	62

9.6	Positive und Negative Affektlage.....	66
9.7	Veränderungserleben.....	67
10	Diskussion.....	69
10.1	Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 1	69
10.2	Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 2	71
10.3	Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 3	71
10.4	Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 4	72
10.5	Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 5	74
10.6	Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 6	74
10.7	Beantwortung der Fragestellung.....	75
11	Untersuchungskritische Reflexion	76
12	Zusammenfassung und Ausblick	78
13	Verzeichnisse	79
13.1	Literatur	79
13.2	Abbildungen.....	90
13.3	Tabellen.....	91
14	Anhang.....	92
14.1	Anhang A: Rekrutierung und E-Mail-Kontakte mit Teilnehmenden	92
14.2	Anhang B: Datenerhebungsinstrumente	96
14.3	Anhang C: Online-Intervention der beiden Interventionsgruppen	106
14.4	Anhang D: Datenauswertung.....	117

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Stress kommt in allen Branchen vor (Gesundheitsförderung Schweiz, 2014) und stellt ein als unangenehm erlebtes Ungleichgewicht im Verhältnis eines Menschen und seiner Situation dar (Zapf & Semmer, 2004). Die Gesundheitsförderung Schweiz führt seit 2014 jährlich eine repräsentative Erhebung zur Entwicklung der Stressbelastung von Schweizer Erwerbstätigen durch. 2014 lag der Mittelwert des sogenannten Job-Stress-Indexes (Arbeitsbedingungen: Verhältnis von Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz) bei 50.03 Punkten von 100. Dieses Ergebnis sagt aus, dass die Erwerbstätigen im Durchschnitt über etwa gleich viele Belastungen und Ressourcen disponieren. Bei knapp einem Viertel der Befragten überwiegt der Belastungsfaktor gegenüber dem Ressourcenfaktor und er fühlt sich bei der Arbeit übermässig gestresst. Die Studie von Blossfeld et al. (2014) führte einen Berufsgruppenvergleich bezüglich dem Belastungserleben im Beruf durch. Sie ergab, dass die Lehrerguppe ganz oben steht und ein erhöhtes Risiko der psychischen Erschöpfung hat (vgl. Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1996). Jährlich werden ca. 2000 Lehrkräfte mit psychosomatischen Erkrankungen, insbesondere Burnout und Depression, in Spezialklinken behandelt (Hedderich, 2011). Die Lehrerpoptulation ist ein Prototyp der helfenden Berufe und wird somit als besonders burnout-gefährdet angesehen (Schaarschmidt, 1999).

Die Inkraftsetzung des Sonderpädagogikkonkordates (Juni 2010) von der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK, 2010) fordert, dass alle Kantone die Integration von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung fördern. Dies sollte bis heute in der ganzen Deutschschweiz umgesetzt sein. Der Paradigmenwechsel stellt aber eine zusätzliche Herausforderung für die integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen (SHP) dar. Sowohl die Regellehrperson (RLP) als auch die SHP erleben die Umsetzung von Schulischen Reformen als belastend (Landert, 2014). Eine Studie von Landert und Brägger (2009) ergab, dass sich die SHP stärker von der Einführung der Integrativen Förderung und der heterogenen Klassen belastet fühlen als die RLP. Haebelin schreibt bereits 1999, dass die Umsetzung von der Separation, über die Integration, bis hin zur Inklusion ein aufwendiger und langsam voranschreitender Prozess sein wird. Bei der Untersuchung von Kummer Wyss, Ottiger und Buholzer (2009) äusserten sich Lehrpersonen gegenüber der Idee der Integration folgendermassen: sie seien offen dafür, jedoch stelle die Integration in der Praxis eine Belastung dar. Der anhaltende Lehrermangel ist bei dieser Herausforderung des Paradigmenwechsels von der Separation zu der Integration ein weiteres Hindernis. Für die Umsetzung werden gut ausgebildete Fachkräfte benötigt. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2014) schreibt zu Beginn des Schuljahres 2014/2015, dass nach wie vor ein deutlicher Lehrermangel an Schulischen Heilpädagogen herrscht.

Die Relevanz des Problems wird in einer Metaanalyse von Dickerson und Kemeney (2004) ersichtlich, welche aufzeigt, dass psychischer Stress die gleiche körperliche Auswirkung hat wie eine direkte körperliche Bedrohungssituation.

Wie können sich Lehrkräfte vor Überforderung und Stress schützen? In der Literatur und Praxis gibt es viele Vorschläge. Zum einen müssen die Arbeitsbedingungen stimmen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007; Hedderich, 2011), zum anderen kann die Person selbst Stressbewältigungsstrategien, auch Copingstrategien genannt, aufbauen.

In dieser Arbeit wird der Fokus auf Zielsetzungen gelegt. Diese Zielsetzungen werden als Copingstrategie verstanden und eingesetzt. Können Ziele wie: „Ich spirale mich in meine grüne Ruhe“ oder „Ich mache drei Mal am Tag eine Entspannungsübung an meinem Pult im Klassenzimmer“, umgesetzt werden und das subjektive Stressempfinden beeinflussen?

In der Zielpsychologie können zwei Forschungsrichtungen beobachtet werden. Die eine Richtung untersucht hohe spezifisch und konkret formulierte Ziele (Locke & Latham, 1990), sie werden auf der Verhaltensebene angesiedelt. Die Anderen sind allgemeine und globale Ziele (Storch, 2009), welche die Haltungsebene betreffen.

1.2 Fragestellung

Aus der vorhergehenden Problemstellung ergibt sich für die vorliegende Arbeit die nachfolgende skizzierte Fragestellung. Die dazugehörigen Hypothesen werden im theoretischen Teil begründet und danach in Kapitel 7 Fragestellung und Hypothesen ausformuliert. Die Hypothesen werden mithilfe zwei verschiedener Gruppen untersucht. Die Interventionsgruppe 1 wird mit der allgemeinen und globalen Zielformulierung nach Storch und Krause auf der Haltungsebene eine Kurzintervention erfahren. Die Interventionsgruppe 2 macht eine kurze Intervention mit den konkret formulierten Zielen nach Locke und Latham auf der Verhaltensebene.

Diese Versuchsanordnung erlaubt die Frage, ob ein individuell gebildetes Motto-Ziel (auf der Haltungsebene) und ein individuell gebildetes hohes spezifisches Ziel (auf der Verhaltensebene) bezüglich des subjektiven Stressempfindens im Beruf von integrativ tätigen SHP wirksam sind.

1.3 Vorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellung müssen zuerst die wichtigsten theoretischen Grundlagen aufgezeigt werden. Dazu wird im Kapitel 2 auf das Thema Stress eingegangen. Zunächst wird der Stressbegriff definiert und der Bezug zum Arbeitskontext erläutert, anschliessend werden einige Auslöser und Folgen von Stress aufgezeigt. Die möglichen Stressoren im Regelschullehrberuf auf den verschiedenen Ebenen dieses Berufes werden im darauffolgenden Kapitel genauer betrachtet. Die Tätigkeit der integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen und die Stress auslösenden Faktoren sind jenen der Regellehrperson ähnlich und werden im

Kapitel 4 näher beschrieben. Anschliessend erfolgt in Kapitel 5 ein Einblick in die Zielpsycho­logie, um die Hintergründe der Interventionen besser verständlich zu machen. Im Kapitel 6 werden die wichtigsten Punkte der vorherigen Kapitel hervorgehoben und es findet eine Herleitung der Fragestellung und Hypothesen statt, bevor diese im Kapitel 7 formuliert werden. Im empirischen Teil der Arbeit wird im Kapitel 8 das forschungsmethodische Vorgehen genau beschrieben. Dabei werden die verwendeten Messinstrumente und die Intervention vorgestellt. Daraufhin folgt die Auswertung der Untersuchung mit den Ergebnissen in Kapitel 9. Abschliessend werden die wichtigsten Ergebnisse diskutiert, mögliche Schlussfolgerungen gezogen und ein Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten gegeben.

Theoretischer Hintergrund

2 Stress

2.1 Der Stressbegriff und seine Geschichte

Es gibt in der Literatur viele verschiedene Verwendungen des Begriffes Stress. *Stress* bedeutet Enge oder Engpass und wird mit Situationen in Zusammenhang gebracht, bei welchen Menschen im alltäglichen Leben oder bei der Arbeit herausgefordert werden (Lattmann & Rüedi, 2003). Nach Schönplflug (1987) wurde der Begriff „Stress“ bereits im mittelalterlichen Englisch verwendet und bezeichnet äussere Not und auferlegte Mühsal. Es wird zwischen Eustress (eu: gut, schön) und dem Distress (dis/di: schlecht, krankhaft) unterschieden (Lattmann & Rüedi, 2003). Der Stressbegriff wird meist negativ aufgefasst und mit Beanspruchung und Belastung gleichgesetzt (Kauffeld & Hoppe, 2011). Es bestehen zahlreiche Konzepte und Definitionen (Greif & Cox, 1997; Lazarus, 1966; McEwen & Seemann, 1999; Selye, 1974, 1978; Sterling & Eyer, 1988).

Cannon (1871-1945) und Selye (1907-1982) haben den Stressbegriff mit ihren Forschungen geprägt und popularisiert (Lattmann & Rüedi, 2003). Da sowohl Selye, als auch Cannon, ihre Forschung mit Tieren betrieben, wurden die psychologischen und kognitiven Prozesse bei der Wahrnehmung und Bewältigung von Stress weitgehend ausser Acht gelassen. Diese wurden jedoch in der Arbeit von Lazarus und Folkman (1984) zu der Stresstheorie berücksichtigt. Durch diese Berücksichtigung wurde die lineare Konzeptionen von Stress (Reiz-Reaktion) aufgegeben und durch komplexere, dynamische Modelle abgelöst. Lazarus und Folkman (1984) richteten ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die subjektiven Faktoren bei der Stressreaktion, dem Stressempfinden und den individuellen Ressourcen einer Person, woraus schliesslich Stressmanagementtrainings entstanden. Im Hinblick auf den Arbeitskontext sagen Zapf und Semmer (2004), dass Stress als ein subjektiv wahrgenommenes Ungleichgewicht zwischen Belastungen und Ressourcen eines Menschen zu sehen ist. Herrscht ein Ungleichgewicht zwischen Belastung und Ressource kann dies zu einer Einschränkung des Wohlbefindens und/oder zu Krankheit führen.

Heute interessieren sich Forschungsgruppen wie der Gesundheitszustand der Bevölkerung mit Stress zusammenhängt (Grebner, Berlowitz, Alvarado & Cassina, 2010; Ramaciotti & Perriard, 2000). Sie untersuchen, welche Rolle bestimmte soziale und persönliche Parameter bei Erkrankungen haben. Mit sozialen Parametern ist beispielweise gemeint, ob eine Person viel oder wenig Unterstützung hat und unter Persönlichen sind die Eigenschaften einer Person gemeint, wie Ungeduld oder Aggressivität. Eine Studie des Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO), durchgeführt von Ramaciotti und Perriard (ebd.) untersuchte, wie hoch die Kosten sind welche der Schweizer Volkswirtschaft durch Stress entstehen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Stressdefinition von Zapf und Semmer (2004) verwendet, nach welcher Ressourcen eingesetzt werden können um bei einer Person Stressoren oder Belastungen in ihrer Wirkung zu minimieren oder sie zu vermeiden. Wie ein Ungleichgewicht zwischen Ressourcen und Belastung entsteht, wird durch das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Launier (1981) erklärt.

2.2 Auslöser von Stress

Das individuelle Erleben und die Verarbeitung von Stress ist von entscheidender Bedeutung und der subjektive Anteil ist hoch (Lattmann & Rüedi, 2003). Nach Selye (1974) wird in der Fachsprache jeder Faktor, der Stress erzeugt als „Stressor“ bezeichnet. Stressoren können von sehr verschiedener Natur sein, sowohl von positiver (z.B. gute sportliche Leistung durch die erhöhte Energiebereitschaft) als auch von negativer (z.B. Unfall) (Kaluza, 2004). Plaumann, Busse und Walter (2006) gehen davon aus, dass Stressoren unter anderem vom jeweiligen Lebensabschnitt abhängig sind. Im Erwachsenenalter sind der Arbeitsplatz und die Beziehung zu einem Partner eher ein Stressor. Dies im Gegensatz zum Jugendalter, in dem eher die Schule und die Peers als Stressoren angesehen werden. Die Einteilung der Stressoren kann auf unterschiedliche Weise durchgeführt werden, da es viele verschiedene Stressquellen gibt. Als Stressor können beispielsweise eine Naturkatastrophe, ein Zuganglück, ein verlegter Schlüssel oder eine ungerechte Bewertung des Arbeitgebers wirken (Kaluza, 2004). Kaluza (2004) unterscheidet zwischen:

- *physikalischen Stressoren*: Hitze, Kälte, Nässe, Lärm
- *körperlichen Stressoren*: Schmerz, Hunger, Verletzung
- *Leistungsstressoren*: Über-, Unterforderung, Zeitdruck
- *sozialen Stressoren*: Isolation, Konkurrenz, zwischenmenschliche Konflikte

Die sozialen Stressoren wurden vor allem im Bereich der Familie, Schule und Freizeit (Folkman & Lazarus, 1988; Kanner, Coyne, Schaefer & Lazarus, 1981) untersucht, eher selten in der Arbeitswelt (Zapf & Frese, 1991). Unter sozialen Stressoren werden in der Arbeitswelt kleine Ärgernisse und Spannungen mit den Vorgesetzten oder Arbeitskolleginnen oder -kollegen verstanden. Dies kann vom Gegenüber selbst ausgehen, von seiner *Verhaltensweise* oder in der *sozialen Interaktion* mit ihm. Ist eine Person abhängig von der Arbeit einer anderen Person und entstehen dadurch Probleme, wie fehlende Information oder Material, gibt es einen zusätzlichen Aufwand, diese Dinge zu organisieren. Das Verhalten der Vorgesetzten trägt weiter wesentlich zum *Betriebsklima* bei und kann bspw. durch Bevorzugung einiger Mitarbeiter soziale Stressoren hervorbringen (Zapf & Frese, 1991).

Ein Stressor kann sowohl als eine Bedrohung als auch als eine Herausforderung wahrgenommen werden. In der Regel wird von einem Faktor nur dann als Stressor

gesprächen, wenn er eine negative Reaktion auslöst, also wenn ein Faktor als Bedrohung wahrgenommen wird (Kaluza, 2012). Diese Bedeutung wird für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit übernommen.

2.3 Auswirkungen von Stress

Die Antwort auf einen Stressor sind sämtliche Prozesse, welche von diesem ausgelöst werden. Sie werden „Stress-Reaktion“ genannt (Kaluza, 2012). Diese Reaktion ist ein kompliziertes Zusammenspiel zwischen dem Hormonsystem, dem vegetativen und dem zentralen Nervensystem. Der Körper reagiert immer noch gleich wie vor Jahrhunderten und bei jedem Menschen in etwa nach dem gleichen Muster (Lattmann & Rüedi, 2003). Kaluza (2004) spricht bei der physischen Reaktion von einer erhöhten Energiemobilisation durch Ausschüttung von Adrenalin. Die kurzfristigen Auswirkungen der Stress-Reaktion auf den Organismus können sich durch eine schnelle oder flache Atmung, Herzklopfen, Muskelspannungen, Schwitzen, etc., zeigen. Wird die stressauslösende Situation bewältigt, so klingt die Stress-Reaktion ab. Kann die Situation nicht bewältigt werden, so wird Cortisol ausgeschüttet. Das Gleichgewicht der neurobiologischen Regulation im menschlichen Körper wird bei einem chronisch erhöhten Cortisolspiegel im Blut gestört. Dies hat negative Auswirkungen auf die physiologischen Funktionen (Kaluza, 2012), auf das Befinden und die Leistungsfähigkeit (Ulich & Wülser, 2012) eines Menschen.

Der Mensch reagiert aber nicht nur physiologisch auf einen Stressor, sondern auch als „ganzheitliches“ System (Lattmann & Rüedi, 2003). Dies kommt auf den folgenden Ebenen zum Vorschein:

- *muskuläre Ebene*: Zittern, Zähneknirschen, Spannungskopfschmerzen usw.; sämtliche Reaktionen der Skelettmuskulatur.
- *vegetative Ebene*: Herzklopfen, Schwitzen, Erröten, Heiserkeit usw.; sämtliche Reaktionen des vegetativen Nervensystems und der verbundenen Organe.
- *kognitiv-emotionale Ebene*: Leere im Kopf, Konzentrationsmangel, Vergesslichkeit, Angst, Ärger usw.; sämtliche Gefühle, Empfindungen und Befindlichkeiten, Wahrnehmungs- und Denkprozesse als auch geistig-gedankliche Abläufe.
- *Verhaltensebene*: Griff zu Sucht, Betäubungsmitteln, Ausfallen lassen von Pausen, nervöses Hin- und Hergehen, hastiges und verbissenes Arbeiten usw.; betrifft das Verhalten.

Stress kann sich auf einer einzelnen Ebene oder auf mehreren bemerkbar machen (Kaluza, 2004). Nach Lattmann und Rüedi (2003) ist es wichtig, dass jeder seine individuelle Stress-Reaktion kennt und somit Stress effektiver bewältigen kann.

Kaluza (2004) geht davon aus, dass die Stress-Reaktion durch individuelle Stressverstärker beeinflusst wird. Diese Stressverstärker können in Form von persönlicher Einstellung, Motiven und Bewertungen auftreten und intensivieren die Stressreaktion. Sie stellen im eigentlichen Sinne den *eigen Anteil* des Individuums am Stressgeschehen dar. Beispielsweise verschärft zunächst die sogenannte *Einzelkämpfer-Mentalität* den Stress, welche alles alleine schaffen will und unfähig ist, Hilfe anzunehmen. Zusätzlich gefährden sich aber auch Personen, die ein hohes Profilierungs- oder Perfektionsstreben haben, die unfähig sind Grenzen einzusehen oder das Gefühl haben, unentbehrlich zu sein.

2.4 Das psychologische Stressmodell

Von den verschiedenen Stressmodellen ist für diese Arbeit das psychologische Stressmodell, welches von Richard Lazarus (1966) ausgearbeitet wurde, das Zentrale. In seinem kognitiv-transaktionalen Stressmodell geht Lazarus davon aus, dass die Person den Stressoren nicht passiv ausgesetzt ist, sondern dass die Person die stressauslösende Situation subjektiv einschätzt und bewertet (vgl. Kaluza, 2004; vgl. Lattmann & Rüedi, 2003). Der Fokus des Modells liegt auf der individuellen Stressbewältigungsstrategie. Für Lazarus besteht eine sich gegenseitig beeinflussende Beziehung (Transaktion) zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Die Arbeit von Lazarus (nach Krohne, 1997) basiert auf der Theorie, dass jedes Individuum jedes Ereignis unterschiedlich wahrnimmt und kognitiv, wie auch emotional, unterschiedlich bewertet bezüglich dem individuellen Wohlergehen. Die Stress-Reaktion ist nicht nur von der Wahrnehmung der Situation abhängig, sondern auch von der persönlichen Einschätzung der Person, und davon, welche persönlichen Ressourcen die Person zur Verfügung hat um mit der Herausforderung umzugehen. Lazarus und Launier (1981) unterscheiden drei Stufen bei der Bewertung einer Herausforderung (Abbildung 1):

- a) Primäre Einschätzung
- b) Sekundäre Einschätzung
- c) Neubewertung

a) Primäre Einschätzung (primary appraisal) umschreibt den Vorgang bei welchem die Person abwägt, ob das, was sich ereignet, eine Auswirkung auf ihre eigenen Überzeugungen, Werte, Ziele und Absichten hat (Lazarus & Launier, 1981). Diese Beurteilung findet in zwei Stufen statt:

1. die Bewertung der Bedrohung wird zunächst als bedrohlich (stressrelevant), angenehm/positiv oder irrelevant eingeschätzt.
2. ist es eine bedrohliche Situation, wird das Ereignis als nächstes weiter differenziert. Ist es eine Schädigung, Bedrohung oder Herausforderung?
 - Schädigung (harm) oder Verlust (loss): Verlust von Selbstachtung oder Arbeitsplatz, Trauer um eine verstorbene Person, usw.

- Bedrohung (threat): Beispiele wie beim Punkt Schädigung, welche in der Zukunft liegen und noch nicht eingetreten sind.
- Herausforderung (challenge): gewisse Aufgaben, welche als Anlass gesehen werden, um sich weiter zu entwickeln, weiter zu wachsen, damit diese erfolgreich bewältigt werden können.

Diese Differenzierung der Stufe zwei wird als stressbezogene Kognition bezeichnet. Sie ist sehr individuell. Beispielweise eine Prüfung kann eine Person als Herausforderung sehen, eine andere Person als eine Bedrohung (Lazarus & Launier, 1981).

b) Das Individuum schätzt in der *sekundären Bewertung* (secondary appraisal) seine eigenen Kompetenzen, Möglichkeiten und Ressourcen gegenüber der erfolgreichen Bewältigung der vorherrschenden Stresssituation ein. Diese Einschätzung der eigenen Ressourcen ist zentral dafür, ob sich ein Mensch bedroht oder herausgefordert fühlt.

Beide Einschätzungen (primäre und sekundäre Bewertung) müssen nicht zeitlich aufeinander folgen sondern können gemeinsam auftreten oder sich überschneiden. Sie sind in einem transaktionalen (sich gegenseitig beeinflussenden) Sinne miteinander verbunden (Lazarus & Launier, 1981).

c) Wird die ursprüngliche Bewertung mit weiteren Einschätzungen oder neuen Informationen bereichert, so kommt es zu einer kognitiven *Neubewertung* (reappraisal). Diese Neubewertung ist mit den ersten zwei Einschätzungen vergleichbar, findet aber zeitlich später statt (Lazarus & Launier, 1981).

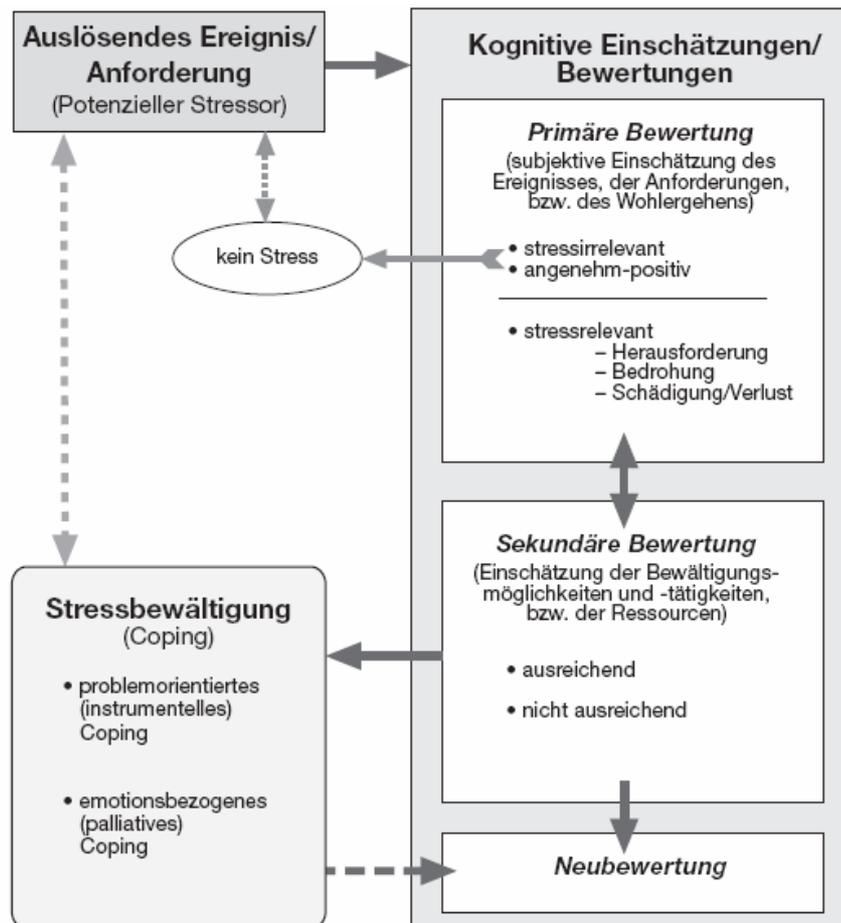


Abbildung 1 Schematische Darstellung des kognitiv-transaktionalen Stressmodells (Lattmann & Rüedi, 2003, S. 98).

Stress entsteht nach dem kognitiv-transaktionalen Stressmodell (vgl. Abbildung 1) durch die Bewertung der Situation, der eigenen Bewältigungskompetenzen und der persönlichen Ressourcen. Das heisst, nicht nur die Anforderung hat Einfluss auf die handelnde Person, sondern die Person kann auch die Anforderung beeinflussen und verändern - die Beziehung ist transaktional.

2.5 Stressbewältigung („Coping“)

In diesem Kapitel wird die Bewältigungstheorie von Lazarus und Folkman (1984) beschrieben. In einem nächsten Schritt werden verschiedenen Ressourcen, welche bei einer Stressbewältigung unterstützend sein können, thematisiert.

2.5.1 Coping

Der Begriff des Coping (Bewältigung) nach Lazarus und Folkman (1984) beinhaltet nicht nur ein aktives Meistern der Belastungssituation, sondern auch das Tolerieren und Aushalten oder das Verleugnen oder Vermeiden dieser. Der Mensch ist also der Situation nicht passiv ausgeliefert, sondern er kann aktiv mit ihr umgehen. Die Autoren gehen davon aus, dass Stressbewältigung ein sich ständig verändernder, verhaltensabhängiger und kognitiver

Umgang mit internen (eigene Ambitionen, zu ehrgeizige Ziele, rigide Werthaltungen) und externen (Aufgaben und Forderungen von anderen) Ansprüche ist, die ein Individuum zu meistern hat. Diese Anforderungen benötigen Ressourcen und können die vorhandenen Ressourcen übersteigen. Es ist jedoch nicht von Bedeutung, wie das Ergebnis der Bemühungen ausfällt, der Prozess der Stressbewältigung selbst steht im Vordergrund. Lazarus und Folkman gehen von zwei Bewältigungsprozessarten aus:

- *Problembезogenes Coping*: Die Person verändert die Problemlage, z.B. Arbeitsbelastungen reduzieren, durch die Delegation von eigenen Aufgaben in einer für die belastete Person positiven Weise, wodurch die Problemlage vermindert oder beseitigt wird (Faltermaier & Lessing, 2015).

- *Emotionsbezogenes Coping*: Im Gegensatz zum problembezogenen Coping wird hier mittels Selbstgesprächen, Beruhigungsmitteln, Uminterpretationen usw., gearbeitet, um eine Regulation der Emotionen zu erreichen.

Wie das Coping in beiden Fällen ausgeht, ist nach Lazarus und Folkman offen. Es muss nicht zwingend zu einem erfolgreichen Abschluss kommen, da es sich „nur“ um Strategien handelt. Die beiden Funktionen müssen sich nicht ausschließen, sondern können komplementär sein (Lazarus & Folkman, 1984). Die Entscheidung, welche Strategie verwendet wird, ist situations- und personenabhängig.

2.5.2 Ressourcen im Bewältigungsprozess

Ressourcen sind Schutzfunktionen, welche die Gesundheit des Individuums erhalten bzw. schützen (Hornung & Gutscher, 1994). Es wird zwischen internen und externen, personalen und situativen (Antonovsky, 1979, Udris, Rimann & Thalmann, 1994) und zwischen subjektiven und objektiven Ressourcen (Jerusalem, 1990) unterschieden. Unter personalen Ressourcen versteht Antonovsky (1979) körperliche Konstitutionen, wie Empfinden von Entspannung, Bewältigungskompetenz, Optimismus, Selbstwertgefühl, Kontrolle und Selbstwirksamkeit. Externe Ressourcen sind soziale und materielle Unterstützung, sozialer und beruflicher Status, aber auch soziale Integration. Um das Zusammenspiel von objektiven, subjektiven, internen und externen darzustellen, wird das Ressourcentransaktionsmodell (Abbildung 2) von Hornung und Gutscher (1994) beigezogen.

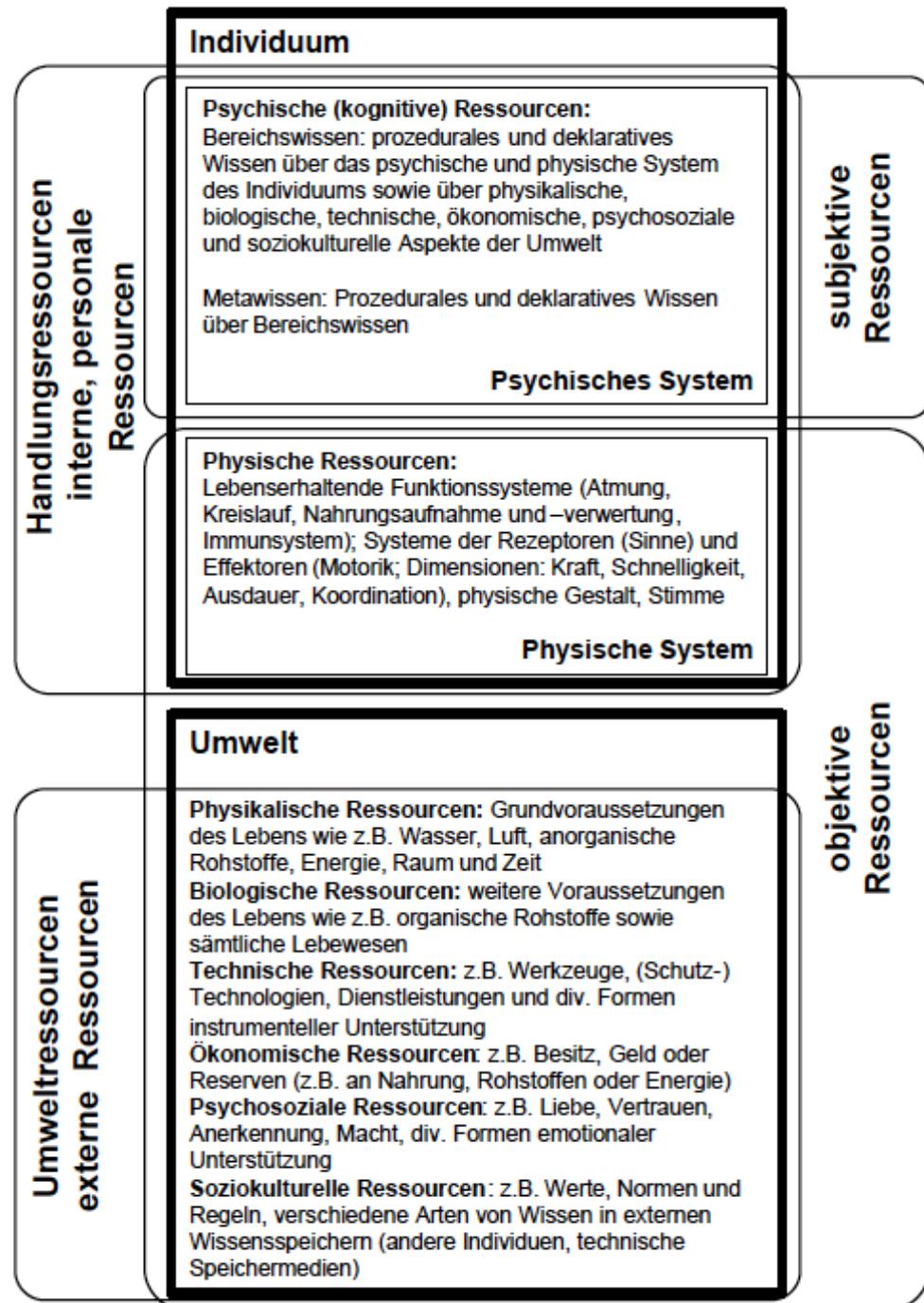


Abbildung 2 Das Ressourcentransaktionsmodell von Hornung & Gutscher (1994, S. 83)

Die personellen Ressourcen haben einen zentralen Stellenwert (Lattmann & Rüedi, 2003). Es sind Ressourcen, welche als persönliche (innere, subjektive, individuelle) Faktoren bezeichnet werden. Sie repräsentieren überdauernde (habitualisierte) oder auch flexible Einstellungs- und Verhaltensmuster.

In dieser Arbeit geht es um den subjektiven Ressourcenaufbau mittels der Bildung von verschiedenen Zielen bezüglich der flexiblen Einstellungs- und Verhaltensmuster. Wie Ziele

eingesetzt werden, und wie sie sich unterscheiden können, darauf wird im Kapitel 5, Zielpsychologie, näher eingegangen.

3 Stressoren im Lehrberuf

Es gibt verschiedene Darstellungsversuche, welche zum Ziel haben, die Belastungsfaktoren des Lehrberufes aufzuzeigen. Für die vorliegende Arbeit wird das mehrfaktorielle Bedingungsmodell von Wocken (1988) verwendet. In Anlehnung an das themenzentrierte Interaktionsmodell nach Cohn (1994) hat Wocken ein mehrfaktorielles Bedingungsmodell für die kooperative Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen (RLP) und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) entworfen. Belastungspunkte werden nach Wocken in eine der folgenden vier Ebenen eingeordnet: Die Persönlichkeitsebene, die Beziehungsebene, die Sachebene und die Organisationsebene. Um einen breiten Überblick über die verschiedenen Aspekte von Belastungen im Lehrberuf zu berücksichtigen, hält sich diese Arbeit an Wocken's Modell. Folgende Inhalte werden den einzelnen Ebenen zugeordnet (Wocken, 1988; Kummer Wyss, 2010):

- Die Persönlichkeitsebene (ICH) ist durch die persönliche Haltung der Lehrperson und deren Persönlichkeitsmerkmale, wie Selbstwertgefühl, individuelle Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur Offenheit und zur Beziehungsgestaltung und durch ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung gekennzeichnet.
- Die Beziehungsebene (WIR) beinhaltet die Kooperation mit der Schulleitung und den Arbeitskollegen. Zum Beispiel die Feedbackkultur, die gegenseitige Wertschätzung, die Akzeptanz der unterschiedlichen Zuständigkeiten, wie auch die verschiedenen Verantwortlichkeiten und die Anerkennung, d.h., dass sich die Lehrpersonen als gleichberechtigte Partner ansehen.
- Bei der Sachebene (ES) geht es um die Tätigkeiten einer Lehrperson, bzw. die Aufgaben dieser.
- Die Organisationsebene ist gekennzeichnet durch äussere Bedingungen wie Arbeitszeiten, den Wechsel vom Studium in den Beruf, die Führungsqualität der Schulleitung und auch durch den Gesellschaftseinfluss.

3.1 Persönlichkeitsebene

Die Persönlichkeitseigenschaften von Lehrpersonen haben einen grossen Einfluss auf deren Belastungswahrnehmung (Krause, 2003). Sie sind, nach Krause (ebd.) im transaktionalen Stresskonzept zwar integriert, jedoch sollte die Bedeutung der Persönlichkeitseigenschaften besonders betont werden. Diese Bedeutung wurde vor allem mit dem Verfahren Arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster, AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 1996; van Dick & Wagner, 2001) erhoben. Bei diesem Verfahren werden verschiedene „persönliche Merkmale, wie das Arbeitsengagement, die Widerstandsfähigkeit und die arbeitsbezogenen Emotionen“ (Schaarschmidt, 2002, S. 9) berücksichtigt, um die

Belastungsbewältigung und die persönlichen Ressourcen zu erfassen. Es gibt vier Mustertypen:

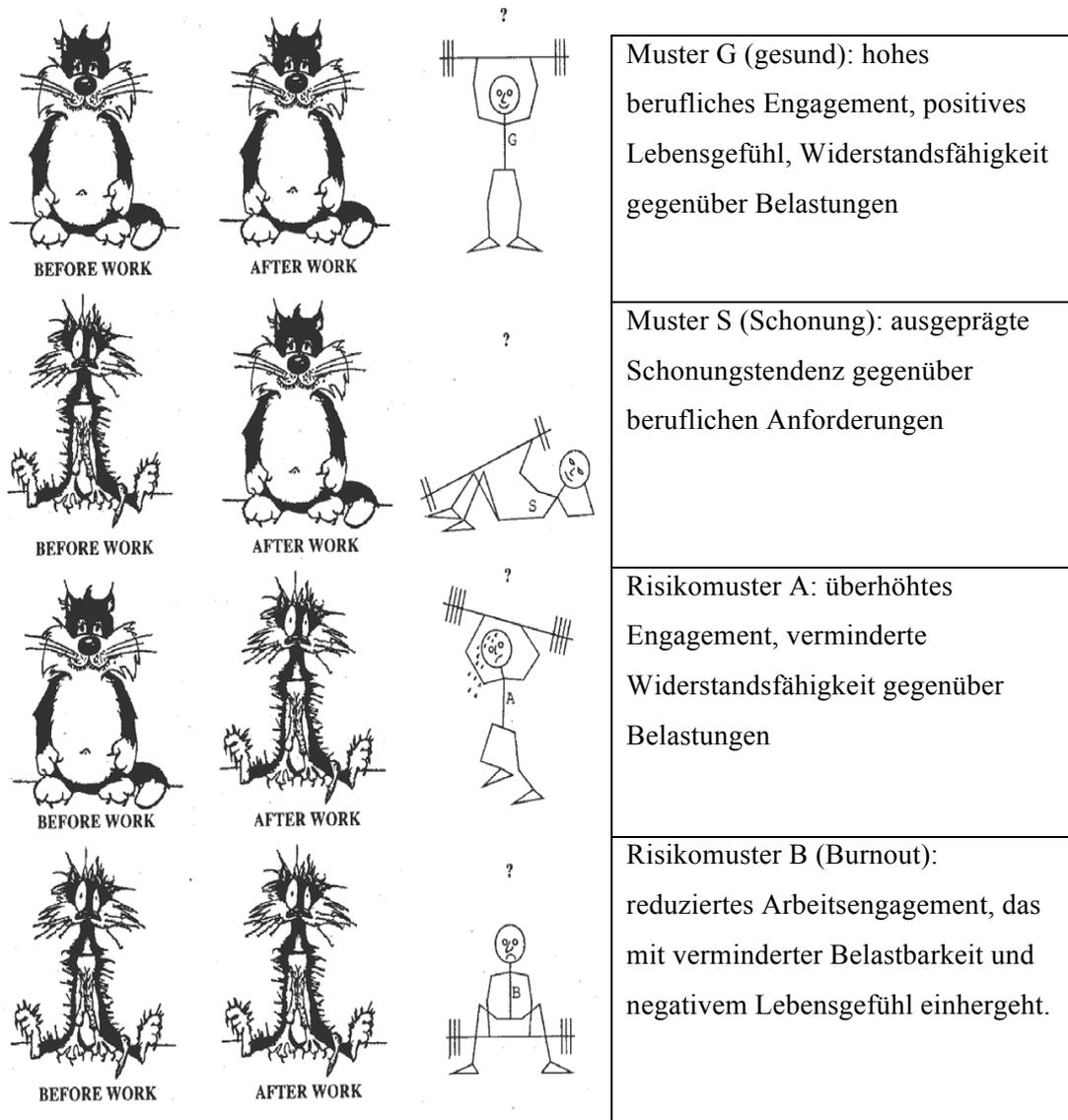


Abbildung 3 Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (nach Schaarschmidt & Fischer, 2001, S. 58)

Schaarschmidt und Mitarbeiter haben mit zwei umfangreichen Gelegenheitsstichproben von Lehrpersonen (2000-2003: n=7693 Lehrkräfte; 2004-2006: n= 7846 Lehrkräfte) und fast genauso vielen Personen von anderen Berufsgruppen (Polizeibeamte, Pflegepersonal, Feuerwehrleute) die Erhebung mit dem AVEM durchgeführt. Dabei fanden die Autoren, dass die Gruppe der Lehrpersonen eine erhöhte Vertretung der Risikomuster B und A (2000-2003: Risikomuster B und A = 59.4%; 2004-2006: Risikomuster B und A = 62.3% vgl. Schaarschmidt & Kieschke, 2007) haben im Gegensatz zu den anderen Berufsgruppen. Die Autoren betonen, dass das Risikomuster B, welches vor allem durch eine hohe Rate von Erschöpfung und Resignation gekennzeichnete ist, am Bedenklichsten sei.

In einer neueren Studie (Windlin, Kuntsche & Delgrande, 2011) wurden bisherige Befunde (Bieri, 2002; Landert, 2007) bezüglich des positiven Zusammenhangs zwischen Personenmerkmalen von Lehrpersonen, respektiv deren Alter gegenüber Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit nochmals belegt. Windlin, Kuntsche und Delgrande (2011) Resultate konnten die Ursache dieser Trends nicht eindeutig zuordnen.

3.2 Beziehungsebene

Die Interaktion, im Sinne von „Verantwortung haben für andere Menschen“, erschwert die Distanzierung vom Berufsalltag für die jeweiligen Berufstätigen (Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Es ist bei zwischenmenschlichen Beziehungen schwieriger, die Gedanken und Gefühle abzuschalten als es bei sachbezogenen Auseinandersetzungen der Fall ist.

Verschiedene Studien belegen, dass ein ungünstiges Klima im Kollegium oder ein Mangel an Gemeinschaft das Burnout-Syndrom bedeutend begünstigt (vgl. Kramis-Aebischer, 1996; Maslach & Leiter, 2001). Fehlende Kooperation, Diskussionen über pädagogische Probleme, wie auch alltägliche Kontroversen fachlicher, pädagogischer, politischer oder persönlicher Art beeinträchtigen die Ausübung des Berufes von Lehrpersonen und dies ist wiederum für die Erkrankung an Burnout relevant (vgl. Barth, 1992; Kramis-Aebischer, 1996; Rothland & Terhart, 2007).

Kramis-Aebischer (1996) leitet von verschiedenen amerikanischen Studien ab, dass fehlende Unterstützung der Schulleitung, der Kolleginnen und Kollegen und der Behörden, wie auch die Isolation innerhalb des Lehrkörpers rasch zu starken Belastungen führt. Die Erwartung, dass sich die Berufszufriedenheit erhöht, sobald Lehrpersonen im Team arbeiten und nicht als Einzelkämpfer, ist hoch (Hedderich, 2011). Hedderich (2011) betont jedoch, dass die Lehrpersonen trotz der Zielvorstellung in einem Team zu arbeiten die Umsetzung selbst, vom Einzelkämpfertum zum Teamwork, als schwierig betrachten. Lehrpersonen haben Einmischungen bezüglich der Umsetzung ihres Unterrichts nicht gerne. Kaluza (2004) spricht genau von dieser Einzelkämpfermentalität, welche Stress durch den eigenen Anteil des Individuums verstärkt (vgl. Kapitel 2.3).

Nicht nur die Beziehung mit Arbeitskollegen kann zu Schwierigkeiten führen, sondern insbesondere auch die Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern (Krause & Dorsemagen, 2007; Rothland & Terhart, 2007). Wie die Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson nicht aussuchen können, so können Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler auch nicht aussuchen. Daher basiert die Beziehung auf Unfreiwilligkeit. Asymmetrie ist weiter auch beim Wissen gegeben. Lehrpersonen haben einen enormen Wissensvorsprung, sie verfügen über mehr Kenntnisse und Kompetenzen als die Schülerinnen und Schüler. Durch die Dienstjahre von Lehrpersonen vergrößert sich der Altersabstand, dadurch entsteht ein

weiterer Unterschied. Der Erfolg von Lehrpersonen ist nicht nur von ihren eigenen Bemühungen und ihrem Engagement abhängig, sondern auch von den Lernfortschritten und Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler. Zwischen den beiden Faktoren herrscht allerdings keine eindeutige Kausalbeziehung, da das Schülerlernen nicht nur von der Lehreraufgabe abhängig ist. All diese Faktoren beeinflussen die Beziehung zwischen Schülerschaft und Lehrpersonen und können selbige verbessern oder verschlechtern.

Ausserdem kann die Beziehung zu den Eltern erschwert sein, da in der Gesellschaft eine Tendenz besteht, immer mehr über Lehrer zu urteilen (Rothland & Terhart, 2007). Weil die meisten Personen selbst eine Schule besucht haben, fühlen sie sich in der Lage, beim Thema Lehrtätigkeit mitreden zu können.

3.3 Sachebene

Nebst den eigenen Erwartungen an sich selbst, steht die Lehrperson weiteren Erwartungen von verschiedenen Personengruppen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Vorgesetzte, etc.) gegenüber (Barth, 1992). Tabelle 1 zeigt, dass eine Lehrperson viele verschiedenen Rollen und Erwartungen gegenüber der Öffentlichkeit, den Vorgesetzten, den Kollegen, den Eltern und den Schülern zu erfüllen hat. Die Tabelle wurde von Rothland und Terhart (2007) in Anlehnung an Barth (1997) und Jung-Strauss (2000) ergänzt:

Tabelle 1 Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben der Regellehrperson

	Erwartungen	Lehrerrollen	Aufgaben
Schülerinnen und Schüler	Wissensvermittlung Beratung, Hilfe, Führung, Anleitung, Orientierung, Freundschaft, Aufklärung	Fachmann, Wissender, Berater, Helfer, Vorbild, Freund, Kumpel, Geschlechtsrolle	Unterrichten, beraten, helfen erziehen, zusammen- arbeiten
Eltern	Wissensvermittlung, Förderung, Zusammenarbeit, Beratung, Hilfe, Entlastung, Verwahrung	Fachmann, Partner, Ratgeber, Helfer, Entlastung	Unterrichten, zusammen- arbeiten, beraten, erziehen aufbewahren, beaufsichtigen
Kolleginnen und Kollegen	Anteilnahme, Unterstützung, Entlastung, Hilfe, Solidarität	Arbeitskollege, Interessent, Freund, Mithelfer, Berater, Mitstreiter	Kooperieren, helfen, unterstützen, beraten
Vorgesetzte	„Alles soll funktionieren“, Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung, Legitimation der Schule, Entwicklung der Schule, Weiterbildung,	Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator, Funktionsstelleninhaber, Imagepfleger, Berichter, Schulentwickler, Lernender	Verwalten, organisieren, beaufsichtigen, innovieren, Funktionsauf- gaben übernehmen, Öffentlichkeits-

	individuelle Entwicklung		arbeit betreiben
Öffentlichkeit	Wissensvermittler (Qualifikation), Enkulturation, Allokation, Integration/ Legitimation, Beratung, Verwahrung	Fachmann, Beurteiler, Schullaufbahnberater, Berufsberater, Erzieher, Verwahrer, Therapeut	Unterrichten, beurteilen, beraten, erziehen, aufbewahren

Aus diesen aus Tabelle 1 ersichtlich werdenden, verschiedenen Ansprüchen und Erwartungen von den Subsystemen entstehen nach Helsper (1996, 2000 zit. nach Rothland & Terhart, 2007) Spannungsfelder (Antinomien) im Handeln der Lehrperson. Die beiden jeweils gegensätzlichen Pole haben beide eine Berechtigung. Zwischen den jeweiligen Polen sollte situativ eine entsprechende Gewichtung getroffen werden.

- Distanz-Nähe-Antinomie: Die professionelle Distanz gegenüber den Schülerinnen und Schülern, sowie die affektive Neutralität stehen in einem Spannungsverhältnis zur Nähe zu jedem einzelnen Schulkind. Die Berufsrolle verlangt, dass sich die Lehrperson engagiert, dies bedeutet, dass die moralische Verpflichtung und affektive Komponente Teil der Lehreraufgabe sind.
- Sache-Person-Antinomie: Auf der einen Seite sollen dem Schulkind die allgemeingültigen, universalen und abstrakten Wissensinhalte vermittelt werden, auf der anderen Seite müssen Inhalte der Lebenswelt des Kindes angepasst, also reduziert werden.
- Differenz-Einheitlichkeit-Antinomie: Eine Verpflichtung von Lehrpersonen ist es, alle Kinder gleich zu behandeln und zu bewerten. Diese Aufgabe widerspricht der Anforderung von individueller Förderung und Differenzierung, die je nach Konstellation und Situation eines Kindes (besonders Benachteiligten, Förderbedürftigen) notwendig sind.
- Interaktion-Organisation-Antinomie: Die offene und unstrukturierte individuelle Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften steht mit der abstrakten Zeit-, Raum- und Verfahrensreglung, wie sie Stoffpläne, Wochenpläne und Zeitakten vorgeben, in einem Spannungsverhältnis.
- Heteronomie-Autonomie-Antinomie: Einerseits sollen die Schüler zu selbstständigen und eigenständigen Personen erzogen werden, andererseits sind sie in einer untergeordneten Position, welche von der Lehrperson abhängig ist. Dies kann durch folgende Frage verdeutlicht werden: Wie wird Freiheit unter Zwang kultiviert?

Die verschiedenen Rollenkonflikte, der gegensätzliche Erwartungsdruck bezüglich Handlungs- und Entscheidungskompetenz der Lehrperson, sowie die zahlreichen

Widersprüche der genannten Antinomien, können Unsicherheiten auslösen und ein begünstigender Faktor für ein Burnout sein (Bart, 1992; Kramis-Aebischer, 1996; Rothland & Terhart, 2007). Einen Mittelweg zu finden, kann problematisch sein. Nach Hillert (2004) müssen Lehrpersonen bis zu 200 Entscheidungen pro Unterrichtsstunde treffen und im Durchschnitt bis zu 15 Konfliktsituationen bestehen. Für Entspannung bleibt wenig Zeit (Storch, Küttel & Stüssi, 2005).

Wie schon im Kapitel 3.2 erwähnt, ist die SchülerInnen-LehrerInnen Beziehung keine eindeutige Kausalbeziehung (Rothland & Terhart, 2007; Krause & Dorsemagen, 2007). Die SchülerInnen sind keine gleichwertigen Interaktionspartner gegenüber der Lehrperson. Die Lehrperson engagiert sich meist extrem für die Schülerschaft, doch zurück kommt selten Lob und Anerkennung, da die Schülerschaft nicht freiwillig in der Schule ist. Dieses Ungleichgewicht von hohen Anforderungen und wenig sozialer Belohnung kann eine Belastung sein.

Verschiedene Studien bestätigen, dass das schwierige Verhalten von Schülerinnen und Schülern für Lehrpersonen eine grosse Belastung ist und es emotional verletzend sein kann, wenn die Schülerschaft die Bemühungen für einen guten Unterricht nicht anerkennt (Krause & Dorsemagen, 2007; Metaanalyse von Kyriacou, 2001, zitiert nach Krause & Dorsemagen, 2007, S. 53; Schaarschmidt & Kieschke, 2007).

3.4 Organisationsebene

Die Trennung von Arbeit und Privatem ist besonders für Lehrpersonen ein Problem, da sie teilweise ihren Arbeitsort selbst bestimmen können (Rothland & Terhart, 2007; Hedderich, 2011). Entweder arbeiten sie Zuhause und in der Schule oder nur in der Schule. Oft ist der Arbeitsplatz aber zweigeteilt, auf das Zuhause und die Schule. Eine weitere eigene Entscheidung ist, wie viel Zeit die Lehrperson für Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, Testkorrekturen und -vorbereitungen, Elternarbeit, Planung und Durchführung von Projekten investieren will. Diese Freiheit der Bestimmung der Arbeitszeit kann zum einen ein Vorteil sein, zum anderen aber auch ein Nachteil. Da viel von Zuhause aus gearbeitet werden kann, können die Lehrpersonen auch selbst einteilen, wann sie arbeiten wollen. Selbst entscheiden müssen sie auch, wann etwas ausreichend vorbereitet ist und genug Arbeit in etwas gesteckt wurde. Diese Entscheidungsfreiheit ist leider nicht eine Erleichterung des Berufes, sondern zeichnet die Aufgabenstellung als schwieriger aus. Es braucht viel Selbstmanagement um eine gute Balance zu erreichen.

Nebst den pädagogisch-didaktischen Arbeiten müssen Lehrpersonen zunehmend administrative Arbeiten erledigen und an Sitzungen und Konferenzen teilnehmen. Dies lässt sie vermehrt über „Bürokratismus“ klagen (Kramis-Aebischer, 1996; Rothland & Terhart, 2007). Ein Ergebnis der amerikanischen Metaanalyse von Kyriacou (2004, zitiert nach Krause

& Dorsemagen 2007, S. 53) besagt, dass der Zeitdruck und der Arbeitsumfang eine wesentliche Belastungsquelle sind.

Eine Herausforderung in der Implementierung von Teamarbeit zwischen Lehrpersonen ist, dass Lehrpersonen oft den sozialen Kontext und die institutionellen Bedingungen nicht beachten, sondern oft in individuellen Erklärungsmustern denken (Kramis-Aebischer, 1996; Wocken, Antor & Hinz, 1988). Die Zielvorstellung der Teamarbeit kann nur schwer erreicht werden, da die Arbeitsweise des Einzelkämpfers sehr präsent ist (Schaarschmidt & Kiesche, 2007). In diesem Bereich gab es aber in den letzten Jahren viel Entwicklung und die Personal- und Teamentwicklung ist zu einem Schwerpunkt in den Aufgaben der Schulleitung geworden.

Ein weiterer Faktor, welcher positiv mit Arbeitsüberforderung korreliert, ist die Klassengrösse: Lehrpersonen von kleineren Klassen fühlen sich weniger überfordert als Lehrpersonen von grösseren Klassen (Windlin et al., 2011). Das Gleiche gilt für die Grösse des Kollegiums. In kleineren Schulen fühlen sich Lehrpersonen wohler. Gute Unterstützung seitens der Schulleitung und der Eltern werden ebenfalls als Faktoren angesehen, welche Überforderung mindern (Kramis-Aebischer, 1996; Windlin et al., 2011).

Cherniss (1999) fand in seiner Studie heraus, dass die Berufsneulinge einen Praxisschock erleiden. Sie fühlen sich unvorbereitet und werden in ihrer idealistischen, engagierten Haltung gebremst. Dieser Praxisschock führt oft zu Erschöpfung und zynischen Praktiken, was dem heutigen Burnout gleichkommt.

4 Integrativ tätige Schulische Heilpädagogen

Das Berufsfeld von den integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen (SHP) ist breit und es ist schwierig, ein einheitliches Bild zu vermitteln. In der Schweiz rührt dies daher, dass jeder Kanton unterschiedliche konzeptuelle Rahmenbedingungen hat (Moser Opitz, 2008). An der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) wurde im Juni 2010 entschieden, dass in allen Kantonen die integrative Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung gefördert werden soll. Die meisten Kantone setzten sich unterschiedliche Fristen für die Umsetzung ihrer individuellen integrativen Modelle und haben nach Moser Opitz und Buholzer (2008) unterschiedliche Ressourcenpools zur Verfügung. Teilweise gibt es Vollpensen von 80-100 % der SHP mit 80-100 Kindern und Jugendlichen, andernorts müssen mit denselben Mitteln bis zu 200 Kindern betreut werden. Im nächsten Unterkapitel wird ein Versuch unternommen, die Aufgaben und Rollen der integrativ tätigen SHP aufzuzeigen.

4.1 Rolle(n) und Aufgabenbereiche

Die integrativ tätige SHP wird in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich genannt und in vielseitigen Tätigkeiten eingesetzt. Es gibt viele Namen für ausgebildete Schulische Heilpädagogen (Bernhard & Coradi, 2005). In der vorliegenden Arbeit sind die integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen im Fokus. Diese fördern Kleingruppen oder einzelne Schüler im integrativen Schulsystem. Nebst den unterrichtsrelevanten Aufgaben unterstützen sie die Regellehrpersonen mit Beratungen oder führen Elterngespräche. Bei Abklärungen sind die SHP die Koordinatoren und pflegen den Kontakt zwischen den verschiedenen Anlaufstellen (verschiedene Förderfachstellen und Behördenmitglieder).

Bernhard und Coradi (2005) sagen, dass es wichtig sei, das Berufsfeld von Schulischen Heilpädagogen genau zu definieren. Ist kein Definitionsnotstand vorhanden, können zum einen SHP durch Kollegium und Behörde in eine schwache Position geraten und beispielsweise als „Mädchen für alles“ angesehen werden. Zum anderen nutzt das Kollegium die vorhandenen fachlichen Ressourcen zu wenig und erschwert somit die interdisziplinäre Kooperation zwischen Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Logopädie etc.. Es kann weiter auch immer wieder vorkommen, dass „neue“ Berufe“ entstehen, welche die Stellung der SHP gefährden oder herabsetzen. Abbildung 4 zeigt die Kernaufgaben als wichtigste Einheit im Berufsbild der Schulischen Heilpädagogen auf.



Abbildung 4 Das Berufsbild der Schulischen Heilpädagogen (Bernhard & Coradi, 2005, S. 22).

Im weiteren Verlauf werden die Teilbereiche, welche in Abbildung 4 zu sehen sind, vom Berufsbild der Schulischen Heilpädagogen differenziert betrachtet.

4.1.1 Das Kerngeschäft

Den Umgang mit der Heterogenität sehen Bernhard und Coradi (2005) als eine Hauptaufgabe der integrativ tätigen SHP. Die Kinder in einer Klasse haben durch ihre sozioökonomische, kulturelle und ethnische Herkunft verschiedene Voraussetzungen, welche durch die personal-sozialen Eigenschaften weiter beeinflusst werden. Die integrativ tätigen SHP müssen mit den verschiedenen Voraussetzungen der Kinder in einer Klasse umgehen können und Experten sein für heterogenitätsverträgliches Lernen und Lehren. Weiter sind sie Fachpersonen für die Integration von Kindern mit einer Behinderung, einer Verhaltens- und Lernschwierigkeit, einer speziellen Begabung oder einer kulturellen und ethnischen Verschiedenheit (Bernhard & Coradi, 2005). Das Ziel ist es, jenes Kind auf der personalen, schulischen, sozialen, gesellschaftlichen sowie beruflichen Ebene zu integrieren. Dazu gehört nicht nur die integrative Zielsetzung und Methodenfindung, sondern auch die Überprüfung dieser.

Als eine weitere wichtige Kompetenz von integrativ tätigen SHP wird das Erkennen von Entwicklungsbeeinträchtigungen gesehen (Joller-Graf & Sturny-Bossart, 2010). Dabei sollte der Begriff nicht auf die Person (Schädigung oder bestimmte pädagogische Bedürfnisse

dieser) beschränkt werden, sondern in dem bestimmten Kontext betrachtet werden, in welchem sich die Person befindet. Die Fachperson ist Experte in der Diagnostik und sollte Entwicklungsbeeinträchtigungen bereits in den Anfängen entdecken. Dazu gehört eine sorgfältige Beobachtung des Kindes und seines Umfeldes, dessen Interpretation und die Kenntnis über geeignete Erfassungsmethoden, wie Beobachtungsbogen oder Tests. Nach Moser Opitz (2008) ist die Präventionsarbeit mit spezifischen Förderprogrammen ein wichtiges Instrument, um Lern- und Verhaltensstörungen möglichst früh zu entdecken und somit grösseren Rückständen entgegenzuwirken.

4.1.2 Voraussetzungen

Eine der Anforderungen an SHP ist, ein kooperatives Teammitglied zu sein (Bernhard & Coradi, 2005). Die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, Regellehrpersonen, Spezialistinnen und Spezialisten sowie Erziehungsberechtigten ist eine grosse Herausforderung. Wie im Kapitel 3.2 beschrieben, ist die Teamarbeit mit Regellehrpersonen immer noch in Entwicklung und kann ein schwieriger Punkt sein. SHP haben die Aufgabe, sich für interdisziplinäre Vernetzung und kollegiale Beratungskultur einzusetzen, wie z.B. gemeinsamen Unterricht zu planen und durchzuführen oder kollegiale Hospitationen zu vereinbaren. Zudem gehören Fragen zu Behinderungen und Schulschwierigkeiten von SchülerInnen in den Arbeitsbereich von SHP. Weiter sollen sie nach Joller-Graf und Sturny-Bossart (2010) das nötige Wissen über den Lernprozess haben. Dies schliesst aktualisiertes didaktisches Fachwissen mit ein. Erhebliche Entwicklungsbeeinträchtigungen sind komplex und um eine angepasste Förderung zu bieten, wird das Fachwissen von verschiedenen Fachleuten benötigt. Aus diesem Grund müssen den SHP die verschiedenen Angebote der Fachleute bekannt sein, damit sie sich an die richtige Stelle werden können um gezielte Unterstützung anzufordern. Die SHP sind auch eine wichtige Ansprechperson des ganzen familiären Umfeldes von Schülern, welches eine spezielle Situation erlebt. Bei Beratungssituationen müssen sie selbstkritisch und mit der nötigen Sorgfalt vorgehen und sich möglicher Schwierigkeiten in der Kommunikation bewusst sein.

4.1.3 Zusätzliche Aufgaben

Die SHP „sind Experten für Weiterentwicklung und Qualitätssicherung im sonderpädagogischen Bereich“ (Bernhard & Coradi, 2005, S. 24). Sie sind für die Qualität der sonderpädagogischen Tätigkeiten und Angebote an der Schule verantwortlich (Bernhard & Coradi, 2004). Moser Opitz (2008) führt Schulentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit als weitere Aufgabenbereiche der SHP an. Sie vertreten die Anliegen ihrer anvertrauten Schülerinnen und Schüler innerhalb (bei Lehrpersonen, der Schulleitung und der Schulbehörde) und ausserhalb der Schule (durch Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit) (Joller-

Graf & Sturny-Bossart, 2010). Die SHP müssen über den aktuellen Forschungsstand und die Entwicklungen im heilpädagogischen Arbeitsfeld auf dem Laufenden sein.

4.1.4 Grundhaltung und Leitidee

Die Grundhaltung und Leitidee von SHP ist die Orientierung an den Problemen und Perspektiven der Gesellschaft. Damit meinen Bernhard und Coradi (2005), dass die SHP die Vorgänge in der Gesellschaft wahrnehmen und sich in sozialen Bereichen engagieren. Sie setzen sich stets mit den aktuellen Fachfragen in verschiedenen Disziplinen (Sonderpädagogik, Ethik, Philosophie, Soziologie) auseinander und haben ein umfassendes, reflektierendes und heterogenes Welt- und Menschenbild. Das bedeutet, dass sie die Wirkungszusammenhänge des Umfeldes, im weiteren wie auch im näheren Sinne, in die Förderplanung und Reflexion des Kindes mit einbeziehen. Dazu gehören zum Beispiel die eigene Person der SHP, der Unterricht selbst und die Schulorganisation. Alle Systemebenen werden bei der Planung von Interventionen berücksichtigt.

Joller-Graf und Sturny-Bossart (2010) ergänzen, dass SHP von der Wirksamkeit und der Notwendigkeit der eigenen Arbeit überzeugt sein und über ein gesundes Selbstbewusstsein verfügen müssen, um die Überzeugung authentisch vertreten zu können.

4.1.5 Zusammenfassung und Vergleich mit Regellehrperson

Das Berufsbild der SHP kann nach Bernhard und Coradi (2005) wie folgt zusammengefasst werden: Das oben beschriebene Kerngeschäft ist der Mittelpunkt der Arbeit von SHP. Als Spezialisten der Heilpädagogik lösen und bearbeiten sie Probleme im Umgang mit Heterogenität in Institutionen und Schulen. Die weiteren Teilbereiche wie die Voraussetzungen, die zusätzlichen Aufgaben, sowie die Grundhaltung und Leitidee umrunden das Kerngeschäft und zeigen die Rolle der SHP als Generalistinnen und Generalisten auf. Die Aufteilung der Teilbereiche ist theoretisch. Praktisch können sie im Einzelfall nicht von einander abgegrenzt werden. Bereiche können sich überschneiden. Zum Beispiel gehört zur Ausführung des Kerngeschäfts auch eine bestimmte Grundhaltung. Auf die aktuelle Literatur beschränkt, können die in Tabelle 2 aufgelisteten Aufgabenbereiche und Rollen der SHP genannt werden:

Tabelle 2 Die Aufgabenbereiche und Rollen von integrativ tätigen SHP (nach Bernhard & Coradi, 2005)

Themenbereich	Rollen	Aufgaben
Kerngeschäft	<ul style="list-style-type: none"> - Fachperson für Integration - Fachperson für Heterogenität 	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation fördern und gemeinsam Unterricht erleben - Unterricht differenzieren - Individuelle Stärken und Schwächen fördern - Beobachtungen tätigen, Diagnostik,

		<ul style="list-style-type: none"> Lernstandserfassungen - Förderplanung erstellen und durchführen - Präventionsarbeit leisten - Koordination mit dem Unterricht der Klasse vorbereiten und umsetzen - Sorgfalt beim Umgang mit eigenen Theorien (Interpretationen und Reflexion)
Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> - Berater/-in - Teammitglied und Kooperationspartner/in 	<ul style="list-style-type: none"> - Elternberatung - Kollegiale Beratung für Lehrerkollegium - Unterricht mit Lehrperson planen und durchführen - Teamsitzungen besuchen, Ämtli mittragen - Zusammenarbeit und Austausch mit diversen Fachpersonen - Interdisziplinäre Vernetzung
Zusätzliche Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Spezialist/-in für Qualitätssicherung und Weiterentwicklung im sonderpädagogischen Bereich 	<ul style="list-style-type: none"> - Konzeptarbeit, Schulentwicklung, Verantwortlich für hohe Qualität der sonderpädagogischen Angebote und Tätigkeit in der jeweiligen Schule - Persönliche Weiterbildung und –entwicklung bezüglich dem eigenen Berufsfeld - Standpunkt und Anspruch der zugeteilten Schülerinnen und Schüler vertreten - Elternabende mitplanen und besuchen - Öffentlichkeitsarbeit
Grundhaltung und Leitidee	<ul style="list-style-type: none"> - Vertreter/-in integrativer Schulform 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesundes Selbstbewusstsein - Heterogenes Welt- und Menschenbild - Beachtung der Wirkungszusammenhänge - Auseinandersetzung mit aktuellen Fachfragen

Die SHP haben das gleiche Wissen wie die Regelschullehrperson bezüglich der Lerninhalte, -medien, -methoden und der Unterrichtskonzepte (vgl. Kretschmann, 2004 zit. nach Thommen, Anliker und Lietz, 2008). Der Unterschied kann in einem Additum (einer Ergänzung) an Kompetenzen in folgenden Bereichen gesehen werden: Kenntnisse über Theorien zu Erziehungsschwierigkeiten, Lernbeeinträchtigungen und individuellen Förderungsangeboten. Es muss jedoch erwähnt werden, dass die Rolle von SHP durch die kantonale Schulhoheit, die zuständigen Schulgemeinden und das System beeinflusst bzw. geprägt wird. Moser Opitz (2008) erläutert, dass vielerorts das integrative Schulmodell mit Einbezug von Lehrpersonen und insbesondere von SHP vor Ort entwickelt und umgesetzt wurde und wird.

4.2 Stressoren im Arbeitsalltag integrativ tätiger SHP

Moser Opitz (2008) erläutert, dass jeder Kanton selbst entscheidet, wie die Arbeitssituation von SHP aussieht. Daher kann in jedem Kanton nur von möglichen Stressoren ausgegangen werden, es kann kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden. Einige Faktoren, die für die integrativ tätigen SHP eine belastende Wirkung haben können, können aus wenigen Erfahrungs- und Forschungsberichten erhoben werden. Die Gliederung der Stressoren in verschiedene Ebenen wird hier nach Wocken (1988) vorgenommen.

4.2.1 Persönlichkeitsebene

Um die Persönlichkeitsebene zu beschreiben wird wieder das Verfahren von AVEM konsultiert. Folgende Faktoren gelten im Lehrberuf als burnout-relevant:

- Perfektionsstreben
- Hohe Bedeutsamkeit der Arbeit
- Wenig Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit
- Verausgabungsbereitschaft
- Gravierende Lebensereignisse
- Eingeschränkte Widerstandskraft verbunden mit negativen Gefühlen
- Keine ausreichende berufliche Herausforderungen (mehr)

Hedderich und Hecker (2009) konnten nur wenige Aussagen zu den personenbedingten Belastungen eruieren, da nur 50% der zehn befragten Probandinnen und Probanden, welche integrativ tätige SHP waren, überhaupt Aussagen zu diesem Thema machten. Hedderich und Hecker vermuten, dass ihre Probanden die Belastungsursachen eher ausserhalb der eigenen Person sehen.

4.2.2 Beziehungsebene

Ein wichtiger Aspekt der Arbeit von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen ist die Zusammenarbeit mit verschiedenen Fachkräften, insbesondere mit der RLP (Hedderich, 2011; Kummer Wyss, Ottiger & Buholzer, 2009; Moser Opitz, 2008; Schaarschmidt & Kieschke, 2007). Diese entwickelt sich zunehmend in verschiedenen Schulformen. Sie ist ein zentraler Bestandteil der täglichen Arbeit und eine anspruchsvolle Aufgabe der integrativ tätigen SHP mit diversen Fachleuten zusammenzuarbeiten. Vor allem die direkte Zusammenarbeit zwischen SHP und RLP kann eine grössere Herausforderung darstellen (Hedderich & Hecker, 2009; Kummer Wyss et al., 2009; Moser Opitz, 2008; Haeberlin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz, 1992). Die Kooperationsbereitschaft auf freiwilliger Basis ist ein wichtiger Faktor, da ohne diese Bereitschaft eine Zusammenarbeit kaum funktionieren kann (Frey & Sutter, 2008; Haeberlin et al., 1992). Doch gerade in den Untersuchungen von Thommen et al. (2008) und Hedderich und Hecker (2009) wird bestätigt, dass die

unterrichtsbezogene Zusammenarbeit teilweise explizit gefordert wird von „oben“. Diese erzwungene Kooperation kann zu Rollenkonflikten führen (Moser Opitz, 2008). Die zum Teil unklare Rollenerwartung und Aufgabenverteilung können das Konfliktpotential verstärken (Wocken, 1988). SHP können als Konkurrenz oder als Eindringlinge betrachtet werden. Spannungen zwischen den KooperationspartnerInnen können durch unklare oder fehlende Verantwortlichkeiten und Absprachen entstehen. Punkte der kooperativen Auseinandersetzung sind nach Moser Opitz (2008) und Wocken (1991) Diskussionen über den erarbeitenden Lernstoff oder über das Verhalten. SHP haben nicht die gleichen Rahmenbedingungen wie die RLP. Im Gegensatz zu den RLP haben die SHP Lektionen zur Verfügung für Gespräche, Zusammenarbeit und administrative Arbeiten (Moser Opitz, 2008). Diese Ungleichheit kann negative Auswirkungen haben auf die Beziehungsebene von RLP und SHP. In der qualitativen Untersuchung von Hedderich und Hecker (2009) wurde der Aspekt genannt, dass es zum Teil schwierig sei, sich in verschiedene Kollegien einzubinden. Des Weiteren beschrieb sich eine Probandin als Einzelkämpferin für die Integration. Fehlendes Gefühl von Verbundenheit und mangelnde soziale Unterstützung sind, wie im Kapitel 3.2 schon erwähnt, burnout-relevante Faktoren. Hedderich (2011) erwähnt weiter, dass es durch die höhere Qualifikation der SHP zu Konkurrenzverhalten kommen kann. SHP haben zum einen den gleichen Status in einem Lehrerteam wie die anderen RLP, jedoch verfügen die SHP über ein Mehrwissen, welches sie dazu berechtigt, Beratungen von RLP auszuführen. Dies kann zu Auseinandersetzungen führen.

4.2.3 Sachebene

Wie im Kapitel 4.1 schon erwähnt, haben die integrativ tätigen SHP viele verschiedene Rollen und Aufgabenbereiche (Bernhard & Coradi, 2005). Sie müssen über spezifische Kenntnisse und entsprechende Qualifikationen verfügen. Vielerorts herrscht akuter Mangel an ausgebildeten SHP, die Stellen werden von Regellehrpersonen besetzt, zum Teil von solchen, welche sich in der Ausbildung zur SHP befinden (Moser Opitz et al., 2009). Klare Richtlinien der Zusammenarbeit zwischen der SHP und der RLP oder verbindliche Konzepte scheinen bei der Untersuchung von Thommen et al. (2008) kaum vorhanden zu sein. Diese Unklarheit der Rollenverteilung kann zu Belastungen und Konflikten führen. SHP sind weder voll ausgebildete Lehrpersonen, noch qualifizierte und ausgebildete DiagnostikerInnen, BeraterInnen, SupervisorInnen oder TherapeutInnen (Karrer, 1997). Sie sind eher komplexen Rollenerwartungen ausgesetzt, da sie systemische Arbeit betreiben. Nebst den komplexen Rollenerwartungen werden auch falsche Erwartungen an die SHP gestellt (Moser Opitz, 2008). Angenommen wird, dass durch die besonderen (heilpädagogischen) Methoden Schwierigkeiten verschwinden oder reduziert werden können. Das Ziel der Förderung von SHP ist nicht ein Beseitigen von Schwierigkeiten, ein

Angeleichen an eine Norm oder eine Heilung, sondern Lerninhalte, Themen und Vorgehensweisen den Lernenden und deren Entwicklungsstand und Lernvoraussetzung anzupassen. So werden individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse unterstützt und Veränderungen und Fortschritte im Rahmen der Möglichkeiten erreicht.

Die SHP sind für bestimmte Lernende und deren Lern- und Entwicklungsziele verantwortlich im Gegensatz zu der RLP, welche für die ganze Klasse verantwortlich ist (Kummer Wyss, 2010). Dies kann zu einer Delegationsbeziehung führen, wenn die RLP der SHP lediglich die schwierigen SchülerInnen abgibt. Eine solche Beziehung kann auch eine Belastung für die SHP darstellen.

4.2.4 Organisationsebene

Nach Speck (2008) ist die positive Überzeugung der beteiligten Personen von der Integration eine wesentliche Voraussetzung für die Umsetzung dieser, ansonsten kann die Arbeit zu einem Stressfaktor werden. Diese Haltung haben die beteiligten Lehrpersonen grundsätzlich, so Kummer Wyss et al. (2009). Kommt es jedoch zu der genauen Umsetzung der pädagogischen Idee der Integration, so kommen oft Vorbehalte und Widerstände bei Lehrpersonen hervor. In der Befragung vom Kanton Basel-Landschaft hat sich der Altersunterschied bemerkbar gemacht (Kummer Wyss et al., 2009). So seien frisch ausgebildete Lehrpersonen viel offener gegenüber Neuerungen bezüglich der Integration oder des Teamteaching als Lehrpersonen, welche schon länger in diesem Bereich arbeiten. Langjährig erfahrene Lehrpersonen verspüren eher Ängste und Unsicherheiten diesbezüglich.

Integrative Prozesse könne sehr konfliktreich sein für Systeme (Spalinger, 2012), jedoch kann die Umsetzung der Integration die Entwicklung der Schule auf unterrichtspraktischer und struktureller Ebene fördern (Kummer Wyss et al., 2009). Dabei sei es wichtig, dass genügend fachliche, zeitliche und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen, um das Belastungsempfinden zu senken. Es sollte genügend Zeit und Raum vorhanden sein um zu planen, zu arbeiten und zu lernen. Nach Thommen et al. (2008) besteht hierbei ein markanter Mangel. In der Untersuchung von Thommen et al. werden vielerorts vier bis sechs Wochenstunden eingeplant für die Zusammenarbeit hinsichtlich des Unterrichts. Dieser Stundensatz wird jedoch durch zusätzliche Arbeitsstunden (nicht im vorgesehen Pensum miteinbezogen) erweitert. Auch Hagemann (2009) schreibt, dass zeitliche, räumliche und strukturelle Ressourcen fehlen. Hedderich und Hecker (2009) unterstützen dies und erläutern, dass fehlende Mittel und eine grosse Anzahl Schülerinnen und Schüler die Förderung und Unterrichtsgestaltung beeinflussen würden.

Eine weitere Herausforderung für die SHP ist die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnern (Baumann, Henrich & Studer, 2012). In der Untersuchung tauchen

Fälle von SHP auf, die mit einem 70-100% Pensum in bis zu zehn verschiedenen Klassen tätig seien und dementsprechend steigt die Anzahl der Kooperationspartner.

Nicht nur den Druck der Gesellschaft (Hedderich & Hecker, 2009; Kunz, Luder, Gschwend & Diezi-Duplain, 2012) empfinden die RLP und die SHP als belastend, sondern auch die Umsetzung von schulischen Reformen (Landert, 2014). In der Studie von 2009 von Landert und Brägger (2009) bezüglich der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen kam heraus, dass sich die SHP stärker von der Einführung der Integrativen Förderung und der heterogenen Klassen belastet fühlen als die Lehrpersonen.

4.2.5 Zusammenfassung der Stressoren der SHP

Gemäss der erarbeiteten Literatur kann angenommen werden, dass folgende Faktoren im Berufsleben von SHP belastend sein können:

Tabelle 3 Übersicht belastender Faktoren integrativ tätiger SHP

Persönlichkeitsebene	Beziehungsebene
<ul style="list-style-type: none"> • Perfektionsstreben • Hohe Bedeutsamkeit der Arbeit • Wenig Distanzierungsfähigkeit von der Arbeit • Verausgabungsbereitschaft • Eingeschränkte Widerstandskraft verbunden mit negativen Gefühlen • Gravierende Lebensereignisse • Keine ausreichende berufliche Herausforderungen (mehr) 	<ul style="list-style-type: none"> • Widerstand oder mangelnde Bereitschaft gegenüber der Zusammenarbeit seitens der RLP • Rollenkonflikte • Unsicherheit und Ängste von RLP gegenüber der integrativen Schulform • Mangelnde soziale Unterstützung und fehlendes Gefühl der Verbundenheit.
Sachebene	Organisationsebene
<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Kompetenzen der SHP • Fehlende Richtlinien und verbindliche Konzepte bezüglich der Zusammenarbeit von RLP und SHP • Falsche Erwartungen an die Aufgabe SHP • Komplexe Rollenerwartung durch systematisches Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine, negative Einstellung/Haltung des Systems gegenüber der integrativen Schulform und deren Umsetzung • Ressourcenmangel für die Zusammenarbeit SHP und RLP • Mangelnde Rahmenbedingungen • Grosse Anzahl an Kooperationspartner/Klassen • Hoher Arbeitsumfang und –organisation • Druck der Gesellschaft

Infolge der aufgelisteten Faktoren, welche für die integrativ tätigen SHP belastend und stressauslösend sein können, wird nun im folgenden Kapitel aufgezeigt wie Ziele als Copingstrategie eingesetzt werden können.

5 Zielpsychologie

Dieses Kapitel gibt einen Einblick in die Zielpsychologie. Das Gebiet ist sehr gross und entwickelt sich stetig weiter. Neben den Zielen an sich stellen auch die Theorie der Persönlichkeit und der Motivation einen Teil dieses Bereiches dar. Damit die nachfolgenden Kapitel verständlich sind, wird hier zuerst ein Teil der Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie (PSI-Theorie, Kuhl, 2001) erläutert.

5.1 Persönlichkeits-System-Interaktionen-Theorie

Es gibt eine lange Tradition in der Geistes- und Psychologiegeschichte bezüglich der Unterscheidung von zwei Funktionssystemen (ganzheitliche Intuition und analytisches Denken), welche Bewertungen und Handlung eines Menschen hervorbringen. Metcalfe and Mischel (1999) unterscheiden ein „hot“ und ein „cool“ System. Das „hot“ System arbeitet impulsiv und schnell, wird auch als das „go“ System bezeichnet. Die Basis dieses Systems sind Emotionen. Das „cool“ System ist kognitiv, planend und langsam, es wird auch als „know“ System bezeichnet. Die zwei Systeme bezeichnet Epstein (Epstein, 1973 in Carver & Scheier, 2012) als „experimental“ (schnell, nonverbal und intuitiv) und „rational“ (langsam, bewusst und logisch). In seiner „Cognitive-Experimental Self Theory“ geht er davon aus, dass der Mensch die reale Welt durch diese zwei Systeme erfährt. Kahneman (2012) unterscheidet auch zwei Systeme. System 1 arbeitet schnell, automatisch, ohne willentliche Steuerung und weitgehend mühelos. Das System 2 lenkt die Aufmerksamkeit auf anstrengende mentale Aktivitäten und geht mit dem subjektiven Erleben von Handlungsmacht, Konzentration und Entscheidungsfreiheit einher.

Kuhl (2001) hat mit seiner Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktion (PSI-Theorie) eine Theorie von vier Funktionssystemen der menschlichen Psyche entwickelt, die ebenfalls zwischen bewussten und unbewussten Inhalten unterscheidet. Auf der bewussten Seite sieht er das Intentionsgedächtnis und das Objekterkennungssystem, auf der unbewussten Seite das Extensionsgedächtnis (Selbst) und die intuitive Verhaltenssteuerung. Für die vorliegende Arbeit mit dem Bezug auf die Zielthematik sind vor allem zwei Systeme bedeutsam: das Intentionsgedächtnis (IG), das *konkrete Ziele* unterstützt und das Extensionsgedächtnis (EG), das *allgemeine, selbstkongruente Ziele* unterstützt.

Die PSI-Theorie von Kuhl betont zum einen die Unterscheidung der Systeme und zum anderen die Interaktion dieser Systeme. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zu den anderen Persönlichkeitstheorien (Storch & Kuhl, 2013). Nicht nur Informationen von aussen können den Menschen beeinflussen, sondern auch der Informationsaustausch zwischen den beiden Systemen (Affekte) (Kuhl, 2004). Affektregulation und Verhaltenssteuerung von Menschen können mit der PSI-Theorie erklärt werden.

5.1.1 Intentionsgedächtnis

Das IG ist langsam, arbeitet analytisch, lernt schnell und enthält explizites Wissen wie beispielsweise Pläne und allgemeine Absichten, welche es in Sprache fassen kann. Es wird durch eine Emotionsentkopplung (Ich-Bezug), eine entweder-oder-Charakteristik und einen Reduktionismus charakterisiert. Das System ist bewusst, arbeitet mit zielfokussierter Aufmerksamkeit und hat eine intensive kognitiv-analytische Rückmeldungsverwertung. Es ist stark mit Denken und Planen verknüpft und ist das Gedächtnis für bewusste Absichten, die ein Mensch fasst (Kuhl, 2001, 2010). Die Verfolgung konkreter Ziele mittels IG wird als *Selbstkontrolle* bezeichnet, umgangssprachlich wird dies als Pflichtbewusstsein oder Disziplin beschrieben (Martens & Kuhl, 2004). Unter hohem Anstrengungsaufwand ist das Ziel bzw. die Absicht durchsetzbar, was erschöpfend wirken kann (Baumeister, Vohs & Tice, 2007; Gailliot et al., 2007; Muraven, 2012).

Nach Kuhl (2001) zeichnet sich das IG durch eine sehr enge Form der Aufmerksamkeit aus, die er als *zielfokussierte Aufmerksamkeit* bezeichnet. Absichtswidrige Gedanken, Gefühle, Aspekte oder Handlungstendenzen werden unterdrückt. Obwohl eine affektive Unterstützung für die Zielverfolgung laut Kuhl elementar ist, ist eine Hemmung des positiven Affekts notwendig um gefasste Absichten zu verfolgen und sich nicht von Umgebungsreizen ablenken zu lassen. Der Selbstzugang (Kuhl, 2001; Storch, 2009) sowie positiv assoziierte Erlebnisinhalte sind für die Bildung intrinsischer Motivation nötig (Kuhl, 2010; Kuhl & Koole, 2005). Laut Kuhl (2001) wird der Selbstzugang durch häufige Verfolgung von Zielen mittels IG geschwächt. Wird bei einer Zielumsetzung im Selbstkontrollmodus keine affektive Unterstützung vom Selbst zur Verfügung gestellt, wird dies zu einem Widersacher des EG: „Ziele werden verfolgt, indem „störende“ Selbstinteressen auf Dauer unterdrückt werden“ (Kuhl, 2001, S. 180).

5.1.2 Extensionsgedächtnis

Das EG lernt langsam, ist aber schnell bei der Anwendung und enthält implizites Konfigurationswissen (Erwartungen, allgemeine Ziele der Person) (Kuhl, 2001). Es zeichnet sich durch eine sowohl-als-auch-Charakteristik aus und verfügt über Unterschiedsensitivität, Emotionswahrnehmung und Emotionsregulation (Selbstbezug). Das System arbeitet vernetzt und weitgehend unbewusst. Das EG ist kongruenzorientiert und hat eine extensive kognitive-emotionale Rückmeldungsverwertung.

Das EG wird von Kuhl (2004) als ein ganzheitliches Erfahrungssystem bezeichnet, welches einen gesamten Überblick über alle Lebenserfahrungen liefert, die in der aktuellen Situation relevant sein können. Die Basis des EG ist ein ausgedehntes Netzwerk von Handlungsoptionen, selbst erlebten Episoden und Gefühlen. Die ganzheitliche und parallele Verarbeitungsform ermöglicht die zeitgleiche Integration und Berücksichtigung vieler

Einzelaspekte, welche für das gegenseitige Verstehen von Menschen und für komplexe Entscheidungen relevant sein können. Diese Einzelaspekte, die in eine Handlung oder Entscheidung einfließen, werden jedoch nicht bewusst erlebt sondern gefühlt (Kuhl, 2001). Das Resultat des abgespeicherten Wissens, aber auch die positiven und negativen Erfahrungen welche von dem abgespeicherten Wissen gewonnen wurden, werden mit diesem Fühlen ausgedrückt. Kuhl (2004) sagt, dass das EG ein einzigartiges Erkenntnisssystem ist, welches Gefühle integrieren kann, da es die emotionsgenerierenden Systeme (einschliesslich des autonomen Nervensystems) des Gehirns wahrnimmt und steuern kann. Neurobiologisch ist das EG im vorderen Teil der rechten Hemisphäre des Gehirns verortet, das IG auf der linken vorderen Seite.

Gegenüber der Selbstkontrolle des IG, führt das EG Handlungen in *Selbstregulation* aus und zwar durch das darin integrierte Selbst (Kuhl, 2001). Laut der PSI-Theorie unterstützt diese Form der Selbststeuerung selbstkongruente Ziele und integriert Einstellungen, Gefühle, Präferenzen und Wissensbestände der Person. Diese „innere Abstimmung“ (Martens & Kuhl, 2004, S. 56) der eigenen Erfahrungen und Werte mit den Entscheidungen und Zielen steigert die Selbstwahrnehmung. Das EG erzeugt den Glauben an die Erreichbarkeit und Wichtigkeit eines Zieles. Selbstkongruente Ziele führen häufiger zum Erfolg und gehen mit leichter aufzubringender Anstrengung einher, als Ziele, die nicht mit dem Selbst abgeglichen sind (Bongers, Dijksterhuis & Spears, 2009; Higgins, 2009; Koole, McCullough, Kuhl & Roelofsma, 2010).

Das EG unterstützt die Absicht bzw. die Zielverfolgung bei Zielen, welche im Selbstregulationsmodus angestrebt werden (Storch & Krause, 2014). In den letzten Jahren konnte gezeigt werden, dass es wichtig ist, dass das EG die Zielverfolgungen unterstützt, zum einen für die Gesundheit der zielsetzenden Person und zum anderen für die Zielerreichung (Hassin, Aarts, Eitam, Custers & Kleinmann, 2009; Job, Oertig, Brandstätter & Allemand, 2010; Kuhl & Koole, 2005). Das EG hat eine speziell breite Form von Aufmerksamkeit, die *Wachsamkeit* oder *Vigilanz* (Kuhl, 2001; Storch & Kuhl, 2013). Sie wirkt aus dem Unbewussten und spricht auf alles an, was irgendwie relevant für den Menschen ist. Für die Zielumsetzung ist nämlich die Beachtung aller in irgendeiner Weise förderlichen Information wichtig und nicht nur, wie bei der Selbstkontrolle, die bewusste Fokussierung eines konkreten Zielreizes. Dies ist durch die parallele Informationsverarbeitung möglich. Im Alltag lässt Vigilanz zu, dass Gelegenheiten zur Zielverfolgung entdeckt werden und scheinbar mühelos verfolgt werden können (Storch & Faude-Koivisto, 2014). Baumann und Kuhl (2013) sprechen von einer auf das Ziel bezogenen, automatischen Aufmerksamkeit. Weiter berücksichtigt das EG die emotionalen

Erfahrungen (Gefühle) und die Körpersignale und reguliert diese (Hopp, Troy & Mauss, 2011; Koole & Rothermund, 2011).

5.2 Zielhierarchien

In diesem Kapitel wird aufgezeigt, welche Zielhierarchien es gibt und auf welcher Ebene sie sich ansiedeln. Abhängig davon, wie ein Ziel sprachlich formuliert ist, wird es auf unterschiedlichen Hierarchiestufen angesiedelt (Deci & Ryan, 2000). Es geht im Rahmen dieser Theorien um zwei Ebenen: eine niedrige, spezifische, lokale Ebene auf der einen und eine hohe, allgemeine, globale Ebene auf der anderen Seite, sowie deren hierarchische Abstufung (Storch, 2009). Als Visualisierungs- und Zuordnungshilfe für die verschiedenen Zielhierarchien hat Storch (2008) die Zielpyramide (vgl. Abbildung 5) entwickelt. Auf der Verhaltensebene sind konkret formulierte Zieltypen angesiedelt, welche spezifische, niedrige und lokale Zielformulierungen darstellen. Im Gegensatz dazu befinden sich auf der Haltungsebene hohe, globale und allgemeine Zieltypen, welche eher abstrakt formuliert sind. Die Haltungsebene beinhaltet die generelle Einstellung eines Menschen, welche er gegenüber einem Thema einnimmt.

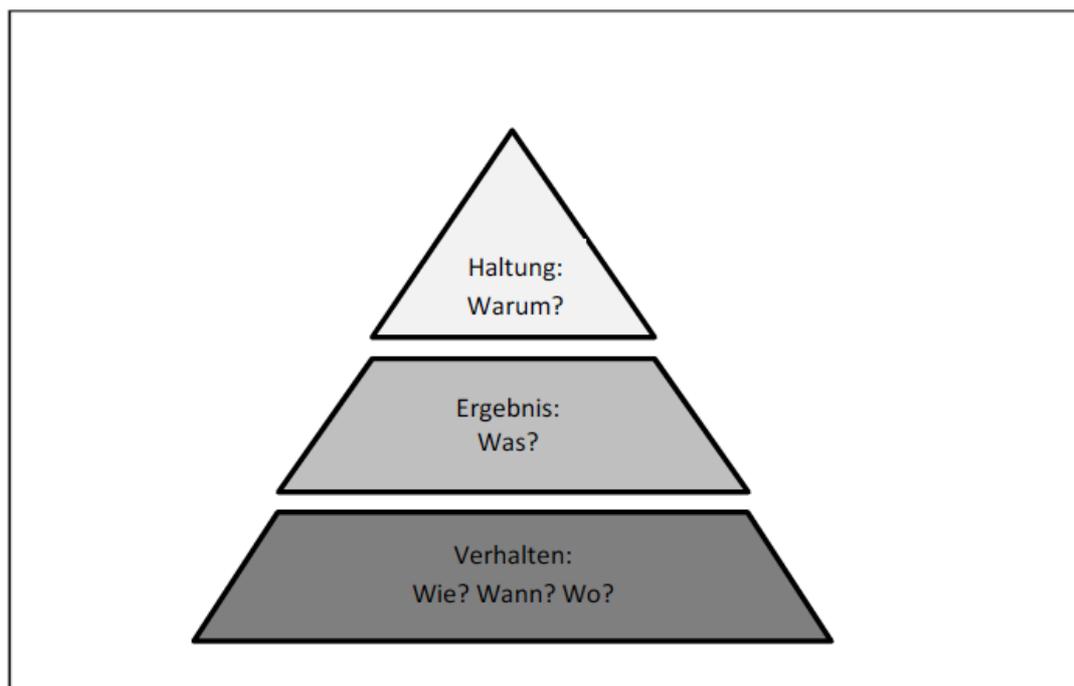


Abbildung 5 Zielpyramide (Storch, 2008, S. 70)

Die Pyramide beantwortet mit ihren drei Ebenen drei unterschiedliche Fragen. Meist betreten die Menschen die Zielpyramide auf der Ergebnisebene. Auf dieser wird die Frage nach dem *was* die Person tun will, beantwortet. Die Verhaltensebene beantwortet die konkreten Fragen über das *wie*, *wann* und *wo* der Ausführung des geplanten Verhaltens oder der beabsichtigten Handlung. Über die Beweggründe, also *warum* eine Person dieses Ereignis anstrebt, gibt die

Haltungsebene Auskunft. Auf dieser Ebene werden die persönliche Einstellung und die innere Haltung, welche hinter einer Absicht stehen, geklärt. In Abhängigkeit davon, wie ein Ziel sprachlich formuliert ist, kann es einer dieser drei Ebenen zugeordnet werden. Storch (2008) sagt, dass Ziel nicht gleich Ziel ist. Es kommt darauf an, wie es formuliert ist und dies hat Auswirkungen auf die Motivationslage, die unbewusste Informationsbearbeitung und somit letztlich auf das Verhalten.

Als nächstes werden die für diese Arbeit wichtigen Ebenen des Verhaltens und der Haltung genauer beschrieben. Ein Zieltyp auf der *Verhaltensebene* wurde von Locke und Latham (2002, 2007) mit den hohen spezifischen Zielen untersucht. Durch ausgiebige Forschung kamen die Autoren zum Resultat, dass der Mensch möglichst hohe, im Sinne von anforderungsreich, und möglichst spezifische Ziele formulieren soll, damit diese eine hohe Erfolgsaussicht haben (Stajkovic, Locke & Blair, 2006). Dieser Zieltyp wird ausführlich im Kapitel 5.2.1 beschrieben. Er ist in der Praxis auch unter dem Akronym S.M.A.R.T. bekannt. Ein weitere Zieltyp, der der Verhaltensebene zuzuordnen ist, sind die Wenn-Dann Pläne von Gollwitzer (Janczyk, Dambacher, Bieleke & Gollwitzer, 2015).

Nebst den Zieltypen auf der Verhaltensebene gibt es auch Zieltypen auf der Haltungsebene. Dieser Typ von Zielen zeigt die innere Verfassung, Haltung und Einstellung eines Zielsetzenden auf. Dwecks Untersuchungen zu Performance vs. Mastery-Goals beziehen sich auf diesen Zieltyp (Rusk, Tamir & Rothbaum, 2011). Im Leistungsbereich lassen sich Personen beispielweise danach unterscheiden, ob sie ihren Fokus darauf legen, herauszufinden, wie kompetent sie sind (Performance-Goals) oder aus der Aufgabe zu lernen (Mastery-Goals). Storch und Krause entwickelten auf der Haltungsebene einen neuen Zieltypen, die sogenannten Motto-Ziele. Motto-Ziele ermöglichen, dass das EG systematisch in ein Vorhaben mit einbezogen wird (Storch, 2009). Dieser Zieltyp wird im Kapitel 5.2.2 genauer beschrieben.

In mehreren Studien wurde der Vergleich angestellt zwischen Zielen auf der Haltungsebene und Zielen auf der Verhaltensebene. Emmons (1992) erforschte die Wirkung von konkreten und abstrakten Zielen im Bezug auf physische und psychische Erkrankungen. Das Resultat seiner Studie war, dass Personen welche konkrete und spezifische (low-level strivers) Zielsetzungen formulierten, signifikant mehr körperliche Erkrankungen aufwiesen als Personen, die ihre Ziele eher weit und abstrakt beschrieben (high-level strivers). Die letztere Personengruppe verfügte über bessere Selbstreflexionskompetenzen, war körperlich gesünder und konnte ihre Emotionen deutlich besser wahrnehmen.

Fujita, Trope, Liberman und Levi-Sagi (2006) untersuchten die Selbststeuerungsfähigkeit in Bezug auf diese beiden Ebenen. Ausgangslage war, dass die eine Gruppe überlegen musste *wie* (Verhaltensebene) Menschen etwas taten und die andere Gruppe *warum* (Haltungsebene)

sie etwas taten. Die Studie zeigte, dass Menschen eine bessere Selbststeuerung haben, wenn ihr Ziel auf der Haltungsebene angesiedelt war, als wenn das Ziel konkret und spezifisch formuliert wurde.

Wird das *Warum* erlebt, also der Sinn einer Tätigkeit gefühlt, hat dies einen signifikanten Effekt auf die Intensität des positiven Affektes (Schutte, Searle, Meade & Dark, 2012). Gollwitzer und Oettingen (2012) beschreiben, dass es zu negativem Affekt führen kann, wenn das *Warum* für ein Ziel oder eine Handlung fehlt. Dies kann die Umsetzung negativ beeinflussen.

5.3 Affektregulation: Handlungs- und Lageorientierung

Gefühle, Affekte und Emotionen sind eine wichtige Basis für das Verstehen von menschlichem Verhalten und vor allem um Motivation erklären zu können (Quirin, Kazén & Kuhl, 2009). Vergrößert oder reduziert sich ein Bedürfnis, so wird dies durch Affekte und Emotionen gemeldet (Kuhl, 2010; Roth, 2009). Es wird zwischen negativen und positiven Affekten differenziert. Affekte sind einfachste Gefühlsregungen, welche auf der Ebene des Gehirns angesiedelt sind (Storch & Kuhl, 2013). Wird der Affektbegriff umfassender verwendet, so wird vom Begriff „Emotion“ gesprochen (Kuhl, 2010). Der Begriff Emotion überragt die Zweiteilung von negativem und positivem Affekt und beinhaltet eine grosse Vielfalt von verschiedenen Gefühlen.

Affekte (Emotionen/Gefühle) selbst zu regulieren ist eine Fähigkeit, welche sich durch die beiden Konstrukte der Handlungs- und Lageorientierung beschreiben lässt (Kuhl & Kazén, 2003; Kuhl 2001). Relevant bei den Konstrukten ist, dass nicht die Erstreaktionen (die Sensibilität auf den Affekt) im Vordergrund steht, sondern die Zweitreaktion, welche von der erlernbaren Selbststeuerung (Regulationskompetenz) der Gefühle abhängig ist. Tritt ein affektiver Zustand ein, so kann die Person ohne äussere Hilfe diese Affektreaktion selbstgesteuert verändern (Kuhl & Kaschel, 2004). Personen werden in lageorientierte und handlungsorientierte Typen kategorisiert, wenn eine Stresssituation auftritt. Die Konstrukte der Handlungs- und Lageorientierung sagen im Verlauf einer Untersuchung die Stimmungsveränderungen voraus (Kuhl, 2006).

Im Umgang mit negativen und positiven Affekten unterscheiden sich Menschen in ihrer Regulationskompetenz (Kuhl, 2001). Lageorientierte Personen neigen unter Stress dazu, wortwörtlich in ihrer Lage zu verweilen, zu grübeln und haben nicht die Fähigkeit der Affektregulation. Menschen welche handlungsorientiert sind, können auch unter Stress rasch in Handlung kommen.

Die Lageorientierung erklärt Kuhl (2010) durch die Regression. Neurobiologisch gesehen wird bei der Regression der Hippocampus gehemmt, dies hat zur Folge, dass kognitive Prozesse von der Handlungssteuerung abgekoppelt werden. Dieser Verlust der

Beeinflussbarkeit von elementaren Prozessen ist stressbedingt. Der Prozess betrifft affektive Impulse, Gewohnheiten durch Absichten, komplexes Erfahrungswissen und Absichten.

Handlungsorientierte Personen verfügen im Gegensatz zu den Lageorientierten über Affektregulationskompetenzen in Stresssituationen. Negativen Affekt können sie selbstgesteuert herunterregulieren (Selbstberuhigung) und positiven Affekt herstellen (Selbstmotivierung). Ist ein Mensch handlungsorientiert, so ist er in stressigen und schwierigen Situationen mehr geschützt vor stressbedingten Symptomen als jemand der lageorientiert ist (Kuhl, 2006). Dieser Typ Mensch wird aktiv und verändert seine Lage (Kazén & Kuhl, 2005; Martens & Kuhl, 2004).

Koole, Kuhl, Jostmann und Vohs (2005) sagen aber, dass Lageorientierung nicht nur Nachteile hat, sondern auch Vorteile, wie zum Beispiel, dass die Personen nicht voreilig handeln und eine erhöhte Risikowahrnehmung haben. Bei lageorientierten Personen kann ein negativer Affekt von ihrer äusseren Umwelt herabreguliert werden, was soziale Beziehungen begünstigt. In einer Lage zu verweilen wird als eine Fähigkeit angesehen, welche ein Ausgangspunkt für die Selbstentwicklung ist. Lageorientierte Personen sind oft sogar leistungsfähiger als Handlungsorientierte, wenn entspannte Verhältnisse vorherrschen. Wichtig ist, dass die Person entscheiden kann, ob sie in der Lage verharren will oder ob sie zur Handlung schreitet. Bei handlungsorientierten Menschen wird das Lernen aus Fehlern oftmals verhindert, da sie unmittelbar und automatisch den negativen Affekt herabregulieren. Dies kann die Weiterentwicklung zu einer reifen Persönlichkeit verhindern. Weiter hat die sofortige Aktivierung von positiven Affekten bei prospektiver Handlungsorientierung den Nachteil von unüberlegten Handlungen, welche zu „Schnellschüssen“, Fehlern und Fehlüberlegungen führen können.

Als nächstes werden nun die Konstrukte erläutert, welche die Handlungs- und Lageorientierung in Verbindung mit der Regulationsfähigkeit von positiven (prospektiv) und negativen (nach Misserfolg) Affekten und deren Auswirkung auf die Handlungswirksamkeit beschreiben.

5.3.1 Prospektive Handlungs- und Lageorientierung

Mit dem Konstrukt der prospektiver Handlungs- versus Lageorientierung (HOP vs. LOP) werden die individuellen Unterschiede der Fähigkeit zur selbstgesteuerten Wiederherstellung oder Aufrechterhaltung von positivem Affekt beschrieben (Kuhl, 2001, 2006). Um in Handlung zu kommen, ist nach der PSI-Theorie positiver Affekt notwendig. Menschen, welche positiven Affekt nicht selbst generieren können (LOP) und dadurch Probleme haben in Handlung zu kommen, sind daran erkennbar, dass sie in Stresssituationen zu lange überlegen, was sie tun oder erreichen möchten. Die prospektive Lageorientierung (LOP) macht das Aufschieben von Aufgaben erklär- und verstehbar. Menschen, die positiven

Affekt auch in schwierigen und stressreichen Situationen bereitstellen können (HOP), besitzen die Fähigkeit, aus der Lage heraus in Handlung zu gehen. Prospektiv Handlungsorientierte besitzen auch in schwierigen Situationen die Kompetenz der Selbstmotivierung. Wie Koole und Jostmann (2004) in ihren Untersuchungen zeigen konnten, beruht bei handlungsorientierten Menschen diese Fähigkeit der Affektregulation (Selbstmotivierung) auf der Beteiligung des EG, welches den handlungsrelevanten positiven Affekt bereitstellt. Bei lageorientierten Personen ist vor allem das IG aktiviert, welches einerseits keine handlungsbahnenden positiven Affekte bereitstellen kann und andererseits mit dem beschriebenen Denken, Planen und Grübeln einhergeht (Kuhl, 2001).

5.3.2 Handlungs- und Lageorientierung nach Misserfolg

Das Konstrukt Handlungs- und Lageorientierung nach Misserfolg (HOM vs. LOM) beschreibt die individuellen Unterschiede hinsichtlich der Fähigkeit, negative Affekte selbstgesteuert herabzuregulieren (Kuhl, 2001). Kuhl unterscheidet zwischen Menschen, welche in einer stressigen Situation ihren negativen Affekt selbstgesteuert herabregulieren können und über Zugang zum EG verfügen (HOM). Handlungsorientierte Menschen besitzen nach Misserfolg (negativer Affekt) die Fähigkeit der Selbstberuhigung. Verfügen Menschen nicht über diese Kompetenz, so verharren sie in der Lage (LOM) und der negative Affekt bleibt aktiviert. Unter Stress zeigen lageorientierte Personen ungewollte Grübelgedanken, negative Gefühle und Schwierigkeiten, diese zu überwinden (Jostmann, Karremans & Finkenauer, 2011; Jostmann & Koole, 2009; Kuhl & Kaschle, 2004). Die Fähigkeit, selbstgesteuert negativen Affekt herunterzuregulieren und somit Selbstberuhigung auszuführen, ist die Basis für den Stressabbau und wichtig für die Aufrechterhaltung von Gesundheit.

Lageorientierte nach Misserfolg (LOM) haben ein erhöhtes Risiko für psychische Symptombildung, während Handlungsorientierte nach Misserfolg (HOM) einen Schutz vor stressbedingten Symptomen haben und somit ihre berufliche Leistungsfähigkeit aufrecht erhalten können (Kuhl, 2006). Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) zeigt bessere psychische Gesundheit und ein höheres subjektives Wohlbefinden, da sie negative Affekte selbst herunterregulieren können und keine Hilfe von aussen benötigen (Baumann, Kaschel & Kuhl, 2005; Koole & Jostmann, 2004).

5.4 Zieltypen

Die psychologische Forschung beschäftigt sich schon seit Jahren mit der Frage, wie Ziele formuliert sein müssen, um die Umsetzungswahrscheinlichkeit und erfolgreiches Handeln zu erhöhen (Deci & Ryan, 2000; Emmons, 1992). Für die psychische Steuerung des menschlichen Handelns sind Ziele unentbehrlich (Kleinbeck, 2006). Handlungen sind ohne

Ziele undenkbar. Bei einer Handlung eines Menschen steuern die Ziele den Einsatz der Fertigkeiten und Fähigkeiten und richten die Vorstellung und das Wissen des Menschen auf die angestrebte Handlungsereignisse aus.

In der vorliegenden Studie werden zwei Interventionen durchgeführt, deren Resultat je einem Zieltyp zum Thema „Besseren Umgang mit Berufsstress“ zugeordnet werden kann. Beim einen Zieltyp handelt es sich um die hohen spezifischen Ziele von Locke und Latham (1990) und beim anderen um die Motto-Ziele von Storch und Krause (2014).

5.4.1 Hohe Spezifische Ziele

Locke und Latham (1990) bezeichnen in ihrer Zielsetzungstheorie, der *Goal-setting-Theory*, Ziele als ein bewusstes Vorhaben einer Person, welches sich auf ihr angestrebtes Handlungsergebnis in der Zukunft bezieht, in der Regel innerhalb einer bestimmten Frist (Locke & Latham, 2002). Diese Zielsetzungen können im beruflichen Bereich und im privaten Bereich angewendet werden (Latham, Borgogni & Petitta, 2008). Ziele können vorgegeben (wie es bspw. oft in Firmen der Fall ist), von der Person selbst formuliert oder mit anderen Personen vereinbart werden (Locke & Latham, 2002). Hohe spezifische Ziele wurden in ihrer Wirkung schon oft untersucht (Bar-Eli, Tenenbaum, Pie, Btsh & Almog, 1977; Stajkovic et al., 2006). Locke und Latham (1990) unterstützen durch ihre Studien die Aussage, dass eine Zielsetzung, welche für die Person anspruchsvoll, konkret und spezifisch formuliert ist, zu einer erhöhten Leistung führt. Nach dieser Zielsetzungstheorie ist zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand eine grosse Diskrepanz, welche Motivation auslöst, diese Diskrepanz zu schliessen. Hat eine Person eine hohe Selbstwirksamkeit, ist dies für das Erreichen des Ziels von Vorteil. Um die Leistung einer Person mit einem hohen spezifischen Ziel zu erhöhen, müssen folgende Punkte vorausgesetzt sein: erstens muss die Person eine Zielbindung an das Ziel haben und zweitens muss die Person die Möglichkeit und Fähigkeit besitzen, das Ziel zu erreichen (Latham et al., 2008; Storch, 2009). Ansonsten ist die Wirksamkeit dieser Zielformulierung nach der Definition von Locke und Latham (2002) nicht gegeben.

Die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) hat sich in der Praxis mit den sogenannten S.M.A.R.T-Zielen etabliert. Einerseits wurden sie wichtig in der Betriebswissenschaft unter der Bezeichnung „Management by objectives“ (MbO) (Sinangil, 2008; Latham 2007). Dieses Verfahren zur Mitarbeiterführung baut auf der Zielsetzungstheorie von Locke und Latham auf. Diese Ziele finden andererseits auch im Therapie- und Coachingbereich ihre Anwendung (Storch, 2009).

Wird mit einem hohen spezifischen Ziel gearbeitet, so ist nach der PSI-Theorie von Kuhl (2001) das IG aktiviert, da das Ziel durch seinen hohen Anspruch nicht einfach ausgeführt werden kann. Das IG hält die Handlungsabsicht aufrecht und bearbeitet diese. Eine Folge

des aktiven IG ist, dass positiver Affekt gehemmt wird, welcher für die Ausführung wichtig wäre. Während dem Verfolgen von Zielen ist die Affektlage sachlich-nüchtern, das heisst, es muss selbst- oder fremdgenerierter positiver Affekt aktiviert werden, um in die Handlung zu kommen. Probleme bei der Umsetzung einer Handlung mit diesem Zieltyp entstehen für Personen, welche in schwierigen Situationen eine schwache Selbstmotivierung haben (LOP) oder in bedrohlichen Situationen mit der Selbstberuhigung (LOM).

5.4.2 Motto-Ziele

Die Motto-Ziele wurden im Rahmen der theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen mit Selbstmanagement-Trainings nach dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM® entwickelt (Storch & Krause, 2014). Dieser Zieltyp ist ein Weg, um gezielte Entwicklung von Handlungspotentialen zu ermöglichen. Motto-Ziele beruhen auf den neusten neurobiologischen Erkenntnissen des menschlichen Lernens und sind theoretisch abgesichert im Bereich der Motivationspsychologie (Storch & Krause, 2014). Motto-Ziele bearbeiten durch die Hilfe des gesamten psychischen Systems die Haltung und innere Einstellung (Kuhl, 2010). Das Handeln eines Menschen wird durch das Motto-Ziel unter ein Motto gestellt (Storch & Krause, 2014). Laut Storch und Faude-Koivisto (2014) integrieren Motto-Ziele den in der Goal-Setting-Theory fehlenden Zugang zum EG, worauf Locke & Latham (2002) hingewiesen haben: “The lack of focus on the subconscious is a limitation of goal-setting theory“ (S. 714). Die Arbeit mit den Motto-Zielen ist eine Möglichkeit, das EG für ein Thema als Ressource zu nutzen und mit dem Verstand zu synchronisieren (Storch & Faude-Koivisto, 2014; Kuhl, 2010).

Die Basis der Motto-Ziele besteht aus drei theoretischen Elementen: der PSI-Theorie von Kuhl, welche verkürzt dargestellt wurde (vgl. Kapitel 5), der speziellen Bedeutung von Affekten (vgl. Kapitel 5.2) und der Thematik von den verschiedenen Formulierungsebenen von Zielen (vgl. Kapitel 5.1). Der genaue Ablauf der Bildung von Motto-Zielen ist im Kapitel 8.3.1 ausführlich beschrieben und nachzulesen (Storch & Krause, 2014)

Das ZRM®, arbeitet mit den Motto-Zielen und setzt sie in verschiedenen Bereichen ein. Die Wirksamkeit der ZRM®-Methode und der Motto-Ziele zum Thema Stress konnte in einer Studie von Storch, Gaab, Küttel, Stüssi & Fend (2007) nachgewiesen werden. Es wurden 53 männliche Studenten randomisiert in zwei Gruppen eingeteilt. Alle Studenten machten den Trierer Sozial Stress Test (TSST; Kirschbaum, Wurst & Strasburger, 1992). Der Unterschied der beiden Gruppen war, dass die Interventionsgruppe das ZRM®-Training drei Monate vor dem Test bekamen und die Kontrollgruppe erst nach dem TSST. Als objektives Mass der Stressbelastung wurde während und nach dem Stresstest der Speichelcortisolwert der Probanden gemessen. Das Resultat war, dass die Probanden der Interventionsgruppe einen signifikant niedrigeren Cortisolwert ($p=.002$) hatten, als die Probanden der Kontrollgruppe.

Diese Studie belegt die Wirksamkeit des ZRM® und der Motto-Ziele auf das Stressempfinden. In der Studie von Weber (2013) wurden drei Zieltypen (Motto-Ziele, N=24; hohe spezifische Ziele, N=23 und Schwelgen in positiver Zukunftsfantasie, N=19) im Hinblick auf ihre Wirkung bezüglich einer unangenehmen Pflicht untersucht. Nebst vielen anderen Ebenen wurde auch die Veränderung der Handlungs- und Lageorientierung gemessen. Die Resultate ergaben, dass Motto-Ziele sowohl die prospektive Handlungsorientierung ($p=.035$) als auch die Handlungsorientierung nach Misserfolg ($p=.004$) der Probanden signifikant fördern. Bei den anderen beiden Zieltypen ergaben die Ergebnisse keine Signifikanzen.

6 Herleitung der Fragestellung und Hypothesen

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Erkenntnisse des Theorieteils nochmals hervorgehoben. Daraus resultieren die Fragestellung und die dazugehörigen Hypothesen, welche im darauf folgenden Kapitel erläutert werden.

In der vorliegenden Studie soll die Wirksamkeit zweier Zieltypen, individuell gebildeter Motto-Ziele (Ziele auf der Haltungsebene) und individuell gebildeter hoher spezifischer Ziele (Ziele auf der Verhaltensebene), als Copingstrategie zum Thema „Besseren Umgang mit Stress im Berufsalltag bei integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen“ untersucht werden.

Zu Beginn des Theorieteils wurde die Entwicklung des Begriffes „Stress“ erläutert und für die vorliegende Arbeit eingegrenzt und definiert. Dafür wurde das Stressmodell von Lazarus (1981) beigezogen, da das subjektive Stressempfinden in dieser Arbeit im Zentrum steht. Das kognitiv-transaktionale Stressmodell geht davon aus, dass eine Person nicht passiv den Stressoren ausgesetzt ist, sondern dass sie die stressauslösende Situation subjektiv einschätzt und bewertet. Die Stress-Reaktion der Person ist nicht nur von der Wahrnehmung der Situation abhängig, sondern auch von der eigenen Einschätzung der vorhandenen Ressourcen der Person, welche für den Umgang mit der Herausforderung beigezogen werden können (Lazarus & Launier, 1981). Um das Ungleichgewicht zwischen Anforderung und Ressourcen zu beheben, kann eine Copingstrategie angewendet werden. Eine Copingstrategie von vielen ist, individuelle Ressourcen aufzubauen. Diese Ressourcen werden im zweiten Kapitel aufgenommen und beschrieben. Ressourcen sind Schutzfunktionen, welche unterschieden werden können in interne und externe, sowie in objektive und subjektive Schutzfunktion (Hornung & Gutscher, 1994). Durch das Einsetzen von individuellen Zielen als Copingstrategie wird entweder auf die Haltungsebene oder die Verhaltensebene zugegriffen und auf ihr bezüglich „Besseren Umgang mit Berufsstress“ weitergearbeitet. Lazarus und Folkman (1984) legen ihre Aufmerksamkeit vermehrt auf die subjektiven Faktoren der Stressreaktion, das Stressempfinden und die individuellen Ressourcen einer Person. Daraus entstand Stressmanagementtraining. Das ZRM[®] wird als solches Training eingesetzt, welches vor allem darauf basiert, „Ressourcen aufzubauen“. Das heisst, die Zielbildung auf der Haltungsebene durch Motto-Ziele wird als Ressource angesehen (Storch & Krause, 2014). In der Studie von Storch et al. (2007) konnte aufgezeigt werden, dass ein vollständiges ZRM[®]-Training positive Auswirkung auf den Cortisolwert bezüglich des Stress Tests, TSST hat. Die vorliegende Studie soll im Sinne einer Pilotstudie die Wirksamkeit zweier Zieltypen (Motto-Ziele und hoher spezifischer Ziele) als Copingstrategie bezüglich des Themas „Besseren Umgang mit Berufsstress“ bei der Personengruppe von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen überprüfen.

Die Stressoren im Lehrberuf wurden im 3. Kapitel betrachtet und anschliessend wurde ein Versuch unternommen, die Stressoren von integrativ tätigen SHP aufzuzeigen. Durch die Anschauung der Stressoren im Lehrberuf von RLP und integrativ tätigen SHP wird ein

Überblick über Aufgaben und Rollen einer SHP und Erwartungen gegenüber dieser geschaffen. Basierend auf der Stressbelastung sowie auf der Empfehlung von Storch, Küttel und Stüssi (2005) wird abgeleitet, dass sich Lehrpersonen zu schützen haben, schliesslich schützen sich andere Berufe auch vor Gefahren.

7 Fragestellungen und Hypothesen

Aus den bisherigen erwähnten, verschiedenen Teilen der Arbeit wird nun die folgende Fragestellung abgeleitet und die dazugehörigen Hypothesen formuliert. Es wird jeweils eine kurze Begründung für die formulierten Hypothesen wiedergegeben.

Fragestellung 1: Sind individuell gebildete Motto-Ziele (Ziele auf der Haltungsebene) und individuell gebildete hohe spezifische Ziele (Ziele auf der Verhaltensebene) bezüglich des subjektiven Stressempfindens im Beruf von integrativ tätigen SHP wirksam?

Subjektives Stressempfinden. Es bestehen zahlreiche Konzepte und Definitionsversuche (Greif & Cox, 1997; Lazarus, 1966; Selye, 1974, 1978; Sterling & Eyer, 1988). In dieser Arbeit wird der Stressbegriff negativ konnotiert und alltagssprachlich mit anderen Begrifflichkeiten wie Beanspruchung oder Belastung gleichgesetzt (Kauffeld & Hoppe, 2011). Stress wird von Selye (1974, 1978) als allgemeine Anpassungsreaktion des Organismus auf Umweltanforderungen beschrieben. Die Anpassungsreaktion, welche durch einen Stressor ausgelöst wurde, gliedert sich in eine Alarmreaktion, gefolgt von einer Widerstandsphase, die zu einer Erschöpfungsphase führen kann.

Die Ergebnisse von Storch et al. (2007) zeigen ein niedrigeres Stressempfinden bei Teilnehmenden, die ein ZRM®-Training erhalten haben und ein Motto-Ziel gebildet hatten. Motto-Ziele aktivieren das EG und somit die Selbstregulation. Diese führen zu mehr Entspannung und Gelassenheit, ausserdem aktivieren sie Ressourcen. Wird ein hohes spezifisches Ziel verfolgt, ist das IG aktiviert und der positive Affekt dadurch gehemmt. Nach Kuhl (2001) führt eine Beanspruchung des IG zu einer Senkung des positiven Affekts während einer Belastung. Daraus wird abgeleitet, dass bei den hohen spezifischen Zielen keine Senkung des Stressempfindens erwartet wird.

Hypothese 1. Motto-Ziele senken das subjektive Stressempfinden von integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Vitalität. Mit dem Begriff ist der Zustand von einem Menschen gemeint, in welchem er funktionsfähig ist und sich wohl fühlt (Deci & Ryan, 2015). Er bezieht sich auf das Empfinden von Wachheit und Lebendigkeit. Laut Brunstein, Dargel, Glaser, Schmitt und Spörer (2008)

wirkt sich die Wachheit des EG positiv auf die Zieleffektivität aus, was eine Erhöhung des subjektiven Wohlbefindens mit sich bringt. Das aktive IG bei den hohen spezifischen Zielen löst die fokussierte Aufmerksamkeit aus und hemmt somit positive Affekte, dies wirkt erschöpfend und ist mit Anstrengung verbunden.

Hypothese 2. Motto-Ziele erhöhen die subjektiv empfundene Vitalität bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Selbstwirksamkeitserwartung. Der Begriff Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt Schwarzer (1993) als die subjektive Überzeugung, schwierige Anforderungen durch eigenes Handeln bewältigen zu können. Gemäss der PSI-Theorie wird der Glaube an die Erreichbarkeit eines Zieles vom EG und dem darin befindlichen Selbst erzeugt. Dieses hat den Überblick über Werte, Bedürfnisse sowie den gesamten Erfahrungsschatz einer Person. Bei hohen spezifischen Zielen wird von einem blockierten Selbstzugang ausgegangen. Dies im Gegensatz zu den Motto-Zielen, welche vom Selbst eines Menschen gestützt werden.

Hypothese 3. Motto-Ziele erhöhen bei integrativ tätigen SHP die Selbstwirksamkeitserwartung. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Umgang mit Misserfolg. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, negative Affekte nach Misserfolg zu regulieren. Lageorientiert nach Misserfolg (LOM) sind Menschen, welche sich lange mit dem Grund des Misserfolgs auseinandersetzen. Dies wirkt handlungslähmend und verhindert das Herabregulieren des negativen Affekts. Menschen, die zur Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) tendieren, haben die Möglichkeit der Affektregulation und halten die Leistungsfähigkeit aufrecht. Die Resultate von Weber (2013) zeigen durch die Bildung von Motto-Zielen bei unangenehmen Pflichten eine Verbesserung der Handlungsorientierung nach Misserfolg auf. Aufgrund der Beteiligung des gesamten psychischen Systems wird auch bei den integrativ tätigen SHP von einer Steigerung der Handlungsorientierung nach Misserfolg beim Thema „Besseren Umgang mit Berufsstress“ ausgegangen. Da bei den hohen spezifischen Zielen keine Beteiligung des Selbst erwartet wird, wird keine Veränderung erwartet.

Hypothese 4a. Motto-Ziele verbessern die Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Prospektive Handlungsorientierung. Prospektiv lageorientierte Menschen (LOP) haben die Tendenz zur Ausführungshemmung wie z. B. den Aufschieben von Aufgaben. Im Gegensatz dazu können sich Menschen, welche prospektiv handlungsorientiert (HOP) sind, sich selbst durch das Aktivieren eines ausführungsbahnenden positiven Affektes motivieren und Absichten in Handlung umsetzen. Durch die Bildung von Motto-Zielen konnte die prospektive Handlungsorientierung bei unangenehmen Pflichten verbessert werden, weshalb auch eine Veränderung bezüglich des Themas Stress erwartet wird. Diese Annahme gilt jedoch nur bei den Motto-Zielen, da diese wie bereits erwähnt vom Selbstsystem unterstützt werden.

Hypothese 4b. Motto-Ziele verbessern die prospektive Handlungsorientierung bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Positive und negative Affektlage. Affekte sind Dimensionen zur Charakterisierung des emotionalen Befindens (Watson, Clark & Tellegen, 1988). Affekte, die positiv sind, geben Auskunft darüber wie interessiert, aktiv, aufmerksam und enthusiastisch eine Person ist (Eschenbeck, 2015b). Negative Affekte zeigen den Grad negativer Anspannung auf, welcher sich durch nichtvorhandene Ausgeglichenheit und Ruhe zeigt (Eschenbeck, 2015a). Die Aktivierung des IG führt zu einer Dämpfung des positiven Affektes und zu einer sachlichen Affektlage, wie sie für die Verfolgung von Zielen im Selbstkontrollmodus massgebend ist. Im Gegensatz dazu führt die Aktivierung des EG zur Mobilisierung des positiven und zur Herabregulierung des negativen Affekts.

Hypothese 5a. Motto-Ziele führen bei integrativ tätigen SHP zu einem signifikant höheren positiven Affekt als hohe spezifische Ziele.

Hypothese 5b. Motto-Ziele führen bei integrativ tätigen SHP zu einem signifikant tieferen negativen Affekt als hohe spezifische Ziele.

Veränderungsfragebogen im Erleben und Verhalten. Kuhl und Koole (2005) sagen, dass die Beteiligung des Selbstsystem bei den Motto-Zielen einen positiven Einfluss auf das Veränderungserleben der Person hat. Da bei den hohen spezifischen Zielen durch die Beteiligung des IG der Selbstbezug fehlt, wird bei jenen keine Veränderung erwartet.

Hypothese 6. Motto-Ziele erhöhen das positive Veränderungserleben bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Empirischer Teil

8 Forschungsmethodisches Vorgehen

Das forschungsmethodische Vorgehen wird im folgenden Kapitel erläutert. Als Erstes wird eine Übersicht über die Untersuchung gegeben, als Zweites wird die Stichprobe beschrieben. Danach werden die Messinstrumente für die Erfassung der Daten beleuchtet, sowie die beiden Online-Kurzinterventionen erklärt. Diese Interventionen bestehen aus einer Einführung in einen der beiden Zieltypen, d.h. entweder in jene auf der Verhaltens- oder in jene auf der Haltungsebene. Bei der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Pilotstudie für den speziellen Einsatz von den zwei genannten Zieltypen bei integrativ tätigen SHP zum Thema „Besseren Umgang mit Berufsstress“. Das Kerninteresse dieser Studie lag auf der unmittelbaren Wirkung der Interventionen bei besagter Gruppe.

8.1 Untersuchungsdesign

Tabelle 4 zeigt einen tabellarischen Überblick über den chronologischen Ablauf der Untersuchung. Das Umfragetool Unipark (2014) wurde für die Datenerhebung zu drei Zeitpunkten sowie für die Online-Intervention verwendet. Die Probanden erhielten bei jedem Termin eine E-Mail mit allen wichtigen Informationen und dem entsprechenden Link, welcher sie direkt zur Untersuchung führte. Alle versendeten E-Mails können im Anhang A eingesehen werden.

Tabelle 4 Untersuchungsüberblick

17.09.2014 – 22.10.2014	Probandenrekrutierung Deutschschweiz und deutschsprachige Teil des Kantons Freibourg/Fribourg
03.11.2014 – 09.11.2014	Erste Erhebungsphase (Termin 1) Demografische Daten, DASS, VS, SWE, HAKEMP
12.11.2014	Randomisierung der Probanden zu den beiden Interventionsgruppen Interventionsgruppe 1, Interventionsgruppe 2
17.11.2014 – 24.11.2014	Online-Intervention und zweite Erhebungsphase (Termin 2) DASS, VS, SWE, HAKEMP
15.12.2014 – 21.12.2014	Dritte Erhebungsphase (Termin 3) PANAS, DASS, VS, SWE, HAKEMP, VEV
29.12.2014 – 10.01.2015	Rückmeldung an die Probanden über Selbststeuerungskompetenzen

Rekrutierung der Probanden

Für die Rekrutierung der Probanden (17.09.2014-22.10.2014) wurden die kantonalen Erziehungs- und Bildungsdepartemente (Deutschschweiz und deutschsprachige Teil Freiburg/Fribourg) angeschrieben, um den offiziellen Weg in jedem Kanton zu erfahren. Im Speziellen interessierte die Vorgehensweise, wenn Lehrpersonen für eine Studie angefragt wurden. Anschliessend wurde individuell vorgegangen, da jeder Kanton eigene Prozesse und Regeln hat. Lehrpersonen, die mitmachen wollten, sollten eine Inhaltsleere-Mail an m.f_maa@gmx.ch senden, so wurde eine Teilnehmerliste aufgestellt. Die Bedingung, um an der Studie teilnehmen zu können war, dass die Person in der Regelschule integrativ tätig ist (mit oder ohne SHP Ausbildung). Es meldeten sich 109 Personen, um an der Studie teilzunehmen. Am 29.10.14 wurde eine Informationsmail an die Probanden verschickt, um ihnen den Verlauf der Studie näher zu erläutern (Anhang A). Da die Studie online durchgeführt wurde, musste damit gerechnet werden, dass einige Teilnehmer/-innen frühzeitig ausschieden.

Erste Erhebungsphase (Termin 1)

Die erste Fragebogenbatterie (DASS, VS, SWE, HAKEMP) inklusive der Erhebung demografischer Daten (Anhang B) wurde am 03.11.2014 an die 109 angemeldeten Teilnehmenden per Mail verschickt. Die Teilnehmenden hatten eine Woche Zeit, um die erste Fragebogenbatterie zu beantworten. Von 109 angemeldeten Teilnehmenden füllten 105 Teilnehmende die erste Fragebatterie innerhalb der vorgesehenen Zeitspanne aus.

Randomisierung zu den Interventionsgruppen

Am 10.11.2014 erfolgte eine kontrollierte Randomisierung (Stressempfinden und Geschlecht) der Teilnehmenden nach dem Zeitpunkt der Beendigung der ersten Erhebung in zwei Gruppen (unabhängige Variable). Um den Stress-Faktor in beiden Gruppen möglichst gleich zu haben, wurde zuerst der DASS-Fragebogen ausgewertet und die Teilnehmenden anschliessend nach dem Beendigungszeitpunkt aufgeteilt. Die Person, welche die erste Erhebung als Erstes abgeschlossen hatte und den tiefsten Stresswert aufwies, wurde der Interventionsgruppe 1 zugeordnet (Motto-Ziel), die zweite Person mit dem zweit-tiefsten Stresswert der Interventionsgruppe 2 (hohes spezifischen Ziel), die dritte Person mit dem dritt-tiefsten Stresswert wieder der Interventionsgruppe 1, usw. Da sich mehr Frauen angemeldet hatten, wurde das Geschlecht auch als kontrollierte Variable gehandhabt. Aus Einfachheitsgründen wird im weiteren Verlauf der Arbeit nicht mehr von Interventionsgruppe 1 und 2, sondern von der Motto-Gruppe und von der Spezifisch-Gruppe gesprochen.

Online-Intervention und zweite Erhebungsphase (Termin 2)

Die Durchführung der Online-Intervention wurde vom 17.11.2014 bis 24.11.2014 durchgeführt. Bei diesem Termin bildete jede/r Teilnehmer/in ihr/sein individuelles Ziel. Diese Intervention war der einzige Zeitpunkt der Untersuchung, bei dem die Teilnehmenden unterschiedlichen Anweisungen folgen mussten, was durch das Versenden von unterschiedlichen Links ermöglicht wurde. Die Teilnehmenden der Motto-Gruppe wurde durch einen Ablauf geführt, bei dem sie ein Motto-Ziel (M=25 Minuten) generierten und die Teilnehmenden der Spezifisch-Gruppe bildete ein hohes spezifisches Ziel (M=25 Minuten). Die zweite Fragebatterie, bestehend aus DASS, VS, SWE und HAKEMP, wurde im direkten Anschluss an die Intervention bearbeitet.

Dritte Erhebungsphase (Termin 3)

Vom 15.12.2014 bis 23.12.2014 fand die dritte und letzte Datenerhebung statt. Die Teilnehmenden füllten die bisherige, bekannte Fragebatterie aus, welche zusätzlich durch den Veränderungsfragebogen des Erlebens und Verhaltens (VEV) und den PANAS ergänzt wurde. Bevor sie mit der Fragebatterie starteten, sollten sie ihr individuelles Ziel nochmals durchlesen und sich Gedanken machen, wie es ihnen in der letzten Woche damit ergangen ist (Anhang A6). Das individuelle Ziel wurde in der E-Mail mit dem Link versandt.

8.2 Messinstrumente vor und nach der Intervention

In diesem Kapitel werden die demographischen Daten sowie die gewählten Messinstrumente zur Beantwortung der Hypothesen erläutert. Aus Tabelle 4 kann entnommen werden, wann welches Instrument zum Einsatz kam. In den folgenden Unterkapiteln werden Aussagen über die Gütekriterien der verwendeten Messinstrumente gemacht.

8.2.1 Demographische Daten

Die demographischen Daten wurden in der ersten Befragung als Erstes erfragt (Anhang B1). Diese Daten waren wichtig, um die Gesamtstichprobe und die zwei Gruppen zu beschreiben und anschliessend einen Vergleich herstellen zu können. Die Daten wurden anonymisiert. Es wurde nach dem Namen, Vornamen, E-Mail-Adresse, Geschlecht, Alter, Berufsabschluss, Stellenprozente und Berufserfahrung als integrativ tätige SHP erfragt.

8.2.2 Depression Anxiety and Stress Scale

Die Depression Anxiety and Stress Scale (DASS) (Lovibond & Lovibond, 1995a) besteht in der ursprünglichen, englischen Version aus drei Skalen (Niedergeschlagenheit, Angst und Stress) mit je 14 Items. Von Lovibond & Lovibond (1995b) wurde der DASS ins Deutsche übersetzt. Die gekürzte Version der Stress-Skala des DASS-21, welche für diese Arbeit verwendet wird, besteht aus den Items 1, 6, 8, 11, 12, 14, 18 der langen Fassung (Anhang

B2). Auf einer 4-stufigen Likert-Skala findet die Bewertung statt: 0 (trifft für mich überhaupt nicht zu), 1 (trifft für mich etwas zu oder ab und zu kam es vor), 2 (trifft für mich eher zu oder trifft für mich oft zu) und 3 (trifft für mich sehr zu oder trifft für mich die meiste Zeit zu). Die Werte der einzelnen Items werden summiert und verdoppelt. Die Einstufung der Gesamtwerte sehen wie folgt aus: 0-14 normal, 15-18 leicht erhöht, 19-25 mässig, 26-33 stark und ab einem Wert von 34 und mehr als sehr stark. Die Reliabilität wurde von Cunningham, Brown, Brooks und Page 2013 sowohl für die gesamte Skala ($\alpha = .97$) als auch für die einzelnen Skalen (Stress-Skala: $\alpha = .94$) nachgewiesen. Die Reliabilitätswerte der kurzen Version sind sehr befriedigend (Stress-Skala: $\alpha = .81$; Lovibond & Lovibond, 1995b), liegen aber unter den Werten der vollständigen Version.

8.2.3 Subjective Vitality Scale

Die Originalversion des Subjectiv Vitality Scale (VS) von Ryan und Frederick (1997) wurde im Jahr 2000 von Bostic, Rubio und Hood um ein Item gekürzt. Die Autoren erzielten mit der 6-Item-Version bessere Ergebnisse. „In summary, this investigation provides the most efficient and valid instrument to measure vitality“ (Bostic, Rubio & Hood, 2000, S. 322). In der vorliegenden Arbeit wird die gekürzte Version benutzt (Anhang B3). Die Likert-Skala von 1 (trifft gar nicht zu) bis 7 (trifft sehr zu) stand zur Verfügung. In der Untersuchung von Salama-Younes, Montazeri, Ismaïl und Ronchin (2009) konnte eine hohe interne Konsistenz ($\alpha \geq .83$) festgestellt werden. Sie beschreiben die VS als ein verlässliches Instrument zur Messung der subjektiv empfundenen Vitalität.

8.2.4 Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, SWE (Jerusalem & Schwarzer, 1981, 1999), wird durch eine eindimensionale Skala die subjektiv empfundene Überzeugung, schwierige Lagen aus eigener Kraft meistern zu können, erfasst. Die ehemals 20 Items wurden ohne Qualitätsverlust auf 10 Items gekürzt (Anhang B4) und seitdem wurde die verkürzte Version in zahlreichen Studien eingesetzt (Jerusalem & Schwarzer, 1981). Die Teilnehmenden werden aufgefordert die Fragen mit dem Antwortformat auf einer 4-stufigen Likert-Skala (1 = stimmt nicht, 2 = stimmt kaum, 3 = stimmt eher oder 4 = stimmt genau) zu beantworten. Die Punkte von allen 10 Items werden aufsummiert. Der Gesamtscore liegt zwischen 10 und 40 Punkten. Jerusalem und Schwarzer (1999) zeigen eine Streuung der internen Konsistenzen der SWE-Skala zwischen $\alpha = .76$ und $\alpha = .90$ auf. „Die SWE-Skala erweist sich somit als ein reliables und faktoriell valides Instrument zur Diagnostik der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“ (Schumacher, Klaiberg & Brähler, 2001, S. 4).

8.2.5 Fragebogen zur Handlungs- und Lageorientierung

Der Fragebogen zur Handlungs- und Lageorientierung (HAKEMP) ist die deutsche Version von der „Action-Control-Scale“ (ACS-90) (Kuhl, 1994; Kuhl & Beckmann, 1994). Er misst die selbstgesteuerte Affektregulation über das Konstrukt der Handlungs- und Lageorientierung. Die 36 Items erfassen die Handlungskontrolle in drei Skalen. Die vorliegende Untersuchung erhebt jedoch nur die ersten zwei Skalen, die „prospektive“ und diejenige „nach Misserfolg“ (Anhang B5). Eine Skala misst die Lage- bzw. Handlungsorientierung nach Misserfolg (LOM/HOM), die andere Skala die prospektive Lage- bzw. Handlungsorientierung (LOP/HOP). Jedes der 24 Items beschreibt eine Situation, dazu gibt es zwei Antwortvarianten (a) oder (b). Diese Varianten sind immer entweder Handlungs- oder Lageorientiert. Die Auswertung wird so gemacht, dass die handlungsorientierten Antworten je einen Punkt geben und die lageorientierten keinen (Kuhl, 1994; Kuhl & Kazén, 2003). Somit wird der Grad der Handlungsorientierung berechnet. Pro Skala gibt es also je 12 Punkte zu vergeben. Jeder Teilnehmende hat pro Skala einen Wert zwischen 0 bis 12. Ein Wert bei der Skala nach Misserfolg zwischen 0 und 4 gibt an, dass eine Person lageorientiert ist nach Misserfolg (LOM). Werte zwischen 5 und 12 geben an, dass Handlungsorientierung nach Misserfolg (HOM) an. Für die prospektive Skala gilt ein Wert von 6 bis 12 als Handlungsorientiert (HOP) und ein Wert von 0 bis 5 als Lageorientiert (LOP). Es wird kein Gesamtscore berechnet, da die beiden Skalen unterschiedliche Verhaltensweisen beschreiben. Die Reliabilität und Faktorenstruktur des HAKEMP ist nach Kuhl (1994) zufriedenstellend. Kuhl und Beckmann (1994) geben zur Validität des Fragebogens einen Überblick. Die innere Konsistenz für beide Skalen ist in der Studie von Weber (2013) hoch (HOP: $\alpha = .84$ und HOM: $\alpha = .85$).

8.2.6 Positive und Negative Affect Schedule

Die PANAS (Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996) ist die deutsche Version der „Positive and Negative Affect Schedule“ von Watson, Clark & Tellegen (1988). Dieses Messinstrument erfasst die aktuellen expliziten positiven und negativen Affekte und setzt sich aus zwei Skalen zusammen: Zehn Adjektive, die positive Affekte beschreiben (PA-Skala: interessiert, freudig erregt, stark, begeistert, stolz, wach, entschlossen, angeregt, aufmerksam, aktiv) und zehn Adjektive, die negative Affekte beschreiben (NA-Skala: bekümmert, verärgert, schuldig, erschrocken, feindselig, gereizt, beschämt, nervös, durcheinander, ängstlich). Der gesamte Fragebogen ist im Anhang B6 zu finden. Die interne Konsistenz der deutschen Version fällt mit dem folgenden Wert von Cronbachs Alpha $\alpha \geq .84$ sehr hoch aus (Krohne et al., 1996), da die Items der beiden Skalen klar zugeordnet werden können. Zur Beantwortung der Fragen stand den Teilnehmenden eine 5-stufige Likert-Skala zur Verfügung (1 = überhaupt nicht, 2 = etwas, 3 = einigermaßen, 4 =

ziemlich, 5 = sehr). Der Gesamtwert der Adjektive wurde von beiden Skalen aufsummiert. Die Erhebung der Affektlage durch den Fragebogen kann in unterschiedlichen Zeitintervallen erhoben werden, wie beispielsweise die letzte Woche, das letzte Jahr, oder auf den allgemeinen Gefühlszustand bezogen werden. Bei der Studie von Weber (2013) konnte eine Dämpfung der negativen Affekte und eine Aktivierung positiver Affekte festgestellt werden nach der Bildung von Motto-Zielen. Durch die Ergebnisse von Weber wurde die PANAS in der vorliegenden Studie bei der 3. Erhebung eingesetzt, um festzustellen wie die positive und negative Affektlage ist, nachdem über einen längerem Zeitraum mit einer Zielbildung gearbeitet wurde.

8.2.7 Veränderungsfragebogen des Erlebens und Verhaltens

Der Veränderungsfragebogen des Erlebens und Verhaltens, VEV, von Zielke und Kopf-Mehnert (1978) misst die subjektive Einschätzung der wahrgenommenen Veränderungen im Erleben und Verhalten und wird ursprünglich zur Verlaufskontrolle bei Therapien eingesetzt. In der vorhandenen Studie wurde der VEV bei der letzten Datenerhebung zusätzlich eingesetzt (Anhang B7). Das Messinstrument beschreibt zwei Pole, der eine Pol zeigt eine Besserung in Richtung Gelassenheit, Optimismus und Entspannung und der andere Pol eine negative Veränderung in Richtung Spannung, Unsicherheit und Pessimismus. Aussagen über Richtung und Stärke der subjektiven Veränderung können gemacht werden. Es sind 28 Items positiv und 14 Items negativ formuliert, der Gesamtscore von den gesamten 42 Items wird errechnet. Bei den positiv formulierten Items erfolgt die Auswertung folgendermassen: +3=7, +2=6, +1=5, 0=4, -1=3, -2=2, -3=1. Revers codiert sind die 14 negativ formulierten Items: +3=1, +2=2, +1=3, 0=4, -1=5, -2=6, -3=7. Aufgrund bestimmter Veränderungsnormen einer unbehandelten Patientstichprobe wurde der Gesamtwert eingeschätzt. Ein Gesamtpunktwert zwischen 150 und 186 zeigt keine Veränderung an. Eine Verbesserung im Sinne von einer verbesserten Gelassenheit, Optimismus und Entspannung wird durch einen hohen Gesamtwert gezeigt. Ab 187 Punkte wird eine signifikante positive Veränderung dargestellt ($p \leq .05$), ein Gesamtpunktwert ab 193 eine hochsignifikante positive Veränderung ($p \leq .01$). Von einer höchstsignifikanten positiven Veränderung kann gesprochen werden, wenn ein Gesamtpunktwert ab 200 vorhanden ist ($p \leq .001$). Hinsichtlich der Zunahme von Spannung, Pessimismus und Unsicherheit wird ab 143 Punkten eine signifikante negative Veränderung ($p \leq .05$) angezeigt und ab einem Gesamtwert von 143 eine hochsignifikante ($p \leq .01$) negative Veränderung. Ab 136 Punkte ist eine höchstsignifikante negative Veränderung ($p \leq .001$) vorhanden. Zielke und Kopf-Mehnert (1978) wiesen mit ihren Werten der internen Konsistenz von $\alpha = .98$ eine hinreichende Reliabilität nach.

8.3 Beschreibung der Stichprobe

In diesem Kapitel wird als erstes die Gesamtstichprobe beschrieben und anschliessend die zwei Interventionsgruppen.

8.3.1 Gesamtstichprobe

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen aus dem deutschsprachigen Teil der Schweiz und Freiburg/Fribourg zusammen. Um an der Studie teilnehmen zu können, müssen die Probanden in der Regelschule integrativ tätig sein, eine explizite Ausbildung zur SHP zu haben ist kein Kriterium. Es wurde vor der Untersuchung eine Teilnehmerzahl von mindestens 80 Personen ins Auge gefasst, um genügend Daten zu erhalten. Aufgrund des zeitlichen Umfangs von circa einer Stunde, verteilt auf drei Termine, musste mit Abmeldungen gerechnet werden. Vor der ersten Erhebung wurde dieses Ziel erreicht. Es meldeten sich 109 Teilnehmende. Die erste Fragebatterie füllten 105 Teilnehmende vollständig aus. Die Online-Intervention und die zweite Fragebatterie wurden von 91 Teilnehmenden vollständig abgeschlossen. Von diesen 91 Teilnehmenden beendeten 72 Teilnehmende die letzte Fragebatterie vollständig. Durch das Abspringen von Probanden veränderte sich die schlussendliche Gesamtstichprobe. Bei der Gesamtstichprobe wird von den Teilnehmenden ausgegangen, welche die Studie vollständig abgeschlossen haben. Sie besteht aus 72 Probanden, da 37 Probanden während der gesamten Interventionsstudie abgesprungen sind.

Geschlecht und Alter. Es haben gesamthaft 62 weibliche Probanden (86.1%) und 10 männliche Probanden (13.9%) mitgemacht ($SD=.348$). Das Alter geht von 26 bis 63 Jahren und der Mittelwert beträgt 47.04 ($SD=9.676$).

Ausbildung: Als Ausbildung wurden alle Ausbildungen im Bereich Schulischer Heilpädagogik klassifiziert, d.h. Personen, welche entweder einen Abschluss in diesem Bereich an der Hochschule oder Universität erworben haben oder sich auf dem Weg dorthin befinden. Gesamthaft waren es 59 (81.9%) Personen mit einer Ausbildung und 13 (18.1%) Personen ohne ($SD=.387$).

Berufserfahrung: Der Mittelwert der Berufsjahre beträgt bei der Gesamtstichprobe 7.33 Jahre ($SD=5.617$). Die untere Grenze ist durch 1 Jahr gegeben und die obere 26 Jahre Berufserfahrung.

Arbeitsprozente: 24 (33.3%) Personen arbeiten zu einem Stellenprozent von 30% bis 59% und 48 (66.7%) Personen zwischen 60% und 100% ($SD=.475$).

8.3.2 Interventionsgruppen

Nach der ersten Erhebung wurde die Gesamtstichprobe, 105 Teilnehmende, zu den zwei Interventionsgruppen randomisiert, kontrolliert nach Geschlecht und dem subjektiven Stressempfinden aufgeteilt. Wichtig bei der Randomisierung der Gruppen ist, dass sich die

zwei Gruppen vor der Intervention bezüglich der erhobenen Daten nicht signifikant voneinander unterscheiden (Wittenberg & Cramer, 2003). Dies war vor der Intervention nicht der Fall. Die zwei Gruppen unterschieden sich bezüglich der abhängigen Variablen nicht signifikant voneinander (siehe Anhang D2).

Die untenstehende Tabelle 5 zeigt die Veränderung der Stichprobengröße im Laufe der Untersuchung für die zwei Interventionsgruppen auf.

Tabelle 5 Veränderung der Stichprobengröße (N) im Laufe der Untersuchung.

	Interventionsgruppe 1 Motto-Gruppe	Interventionsgruppe 2 Spezifisch-Gruppe
N nach erster Datenerhebung	53	52
N nach zweiter Datenerhebung	51	40
N nach dritter Datenerhebung	36	36

Die *Motto-Gruppe* besteht aus 36 Probanden, davon sind 7 männlich (19.4%) und 29 weiblich (80.6%) (SD=.401). 26 Personen (72.2 %) haben eine Ausbildung und 10 Personen (27.8 %) arbeiten ohne explizite schulische heilpädagogische Ausbildung (SD=.454). Das Alter der Probanden in der Gruppe geht von 26 bis 58 Jahren und der Mittelwert ist 46.14, die Standardabweichung 9.917. Die Jahre der Berufserfahrung der Motto-Gruppe liegt im Mittel bei 6.56 Jahren (SD=5.704). In dieser Gruppe befinden sich 12 (33.3%) Personen, welche zwischen 30% und 59% arbeiten und 24 (66.7%), die zwischen 60% und 100% arbeiten mit einer Standardabweichung von SD=.478.

Die 36 Probanden in der *Spezifisch-Gruppe* bestehen aus 3 männlichen (8.3%) und 33 weiblichen (91.7%) Probanden (SD=.280). Davon haben 33 Personen (91.7%) eine schulische heilpädagogische Ausbildung und 3 Personen (8.3%) keine (SD=.280). Der Mittelwert des Alters der Gruppe ist 47.94, die Standardabweichung 9.481 und die Probanden haben eine Altersspanne von 28 bis 63 Jahren. Die Berufserfahrung der Spezifisch-Gruppe ergibt einen Mittelwert von 8.11 Jahren und eine Standardabweichung von 5.497. Die Anzahl an Personen, welche 30% bis 59% arbeiten ist gleich hoch wie bei der Interventionsgruppe mit der Motto-Zielbildung, so auch die Personenanzahl, welche von 60% bis 100% arbeitet mit einer Standardabweichung von SD=.478.

Tabelle 6 Demographische Daten der Teilnehmenden, welche alle Erhebungen abgeschlossen haben

	Interventionsgruppe 1 Motto-Gruppe	Interventionsgruppe 2 Spezifisch-Gruppe
Geschlecht m (N, %)/ w (N, %)	m (7, 19.4%)/ w (29, 80.6%)	m (7, 19.4%)/ w (29, 80.6%)
Mit Ausbildung	26 Personen (72.2%)	33 Personen (91.7%)
Ohne Ausbildung	10 Personen (27.8%)	3 Personen (8.3%)
Alter (M (SD))	46.14 Jahre (9.92)	47.94 Jahre (9.48)
Berufserfahrung (M(SD))	6.56 Jahre (5.704)	8.11 Jahre (5.497)
Arbeitspensum 30% - 59%	12 Personen (33.3%)	12 Personen (33.3%)
Arbeitspensum 60% - 100%	24 Personen (66.7%)	24 Personen (66.7%)

8.4 Intervention

In der vorliegenden Studie wurde eine Online-Intervention gemacht. Diese Art von Intervention kam bereits zum Einsatz (Pinsdorf, 2013; Rohe, 2015). Im Folgenden werden nun die beiden Online-Interventionen beschrieben.

8.4.1 Motto-Ziele

Die Online-Intervention der Motto-Ziele startete mit einer kurzen Einführung. Diese beinhaltete, dass die Probanden online ein Motto-Ziel zu dem Thema „Besserer Umgang mit Berufsstress“ bildeten. Was genau ein Motto-Ziel ist, wurde erwähnt. Anschliessend kam eine Selbstreflexion zum Thema Stress im Beruf. Es folgte eine Anleitung für den weiteren Vorgang. Den Probanden wurden verschiedene Bilder gezeigt und sie mussten nun ein Bild wählen, welches bei ihnen ein starkes positives Gefühl auslöst. Dieses Bild sollte ihnen beim Umgang mit dem Berufsstress helfen. Nach der Wahl wurden den Probanden verschiedene positive Worte/Ideen zu dem gewählten Bild vorgeschlagen, von welchen sie so viele wie sie wollten auswählen konnten. Die Auswahl der Worte wurde wieder mit einem starken positiven Gefühl durchgeführt. Aus diesen ausgewählten Lieblingsideen mussten die Probanden im Anschluss einen metaphorischen, bildhaften Satz bauen mit einem vorgegebenen Satzanfang (Ich will mich fühlen wie..., Ich will handeln wie..., Ich will sein wie...) als Hilfe. Im Mittel beanspruchte die Durchführung der Bildung eines Motto-Ziels und der anschliessenden zweiten Fragebatterie 25 Minuten.

Tabelle 7 Beispiele aus der Intervention von Motto-Ziele zum Thema Stress im Beruf

Gewähltes Bild	Motto-Ziel
	<p>Ich will mich fühlen wie ein fliegender Vogel, welcher mit Leichtigkeit über das Meer und viele tropische Inseln gleitet.</p>
	<p>Ich will mich fühlen wie ein Kind, das den Moment genießt, seine Ausdauer wurde belohnt und es ist stolz auf seinen Erfolg.</p>
	<p>Ich will im Wald meine Leichtigkeit wiederfinden, mich vom Licht durchfluten lassen und dem Wind zuhören der mir eine andere Seite des Lebens zuflüstert</p>

8.4.2 Hohe spezifische Ziele

Die Intervention begann mit einer einführenden Erklärung, was ein hohes spezifisches Ziel ist. Anschliessend mussten die Probanden Teilziele bilden bezüglich dem vorgegebenen Ziel, „Besserer Umgang mit Berufsstress“. Als nächstes wählten sie ein Teilziel aus dem Schwierigkeitsbereich zwischen 70 und 90 (wobei 100 das höchste Schwierigkeitsgrad bezeichnet) aus, mit dem sie weiterarbeiten wollten. Durch den vorgegebenen Schwierigkeitsbereich wurde sichergestellt, dass alle mit einem hohen Ziel im Sinne von Locke und Latham (2002) weiterarbeiteten. Das ausgewählte Teilziel wurde im Anschluss mit den fünf folgende W-Fragen spezifiziert:

Wer involviert ist?

Wo es erreicht werden soll?

Bis wann das Ziel erreicht werden soll?

Womit sie das Ziel erreichen wollen, also welche Methoden Sie dazu benutzen wollen?

Warum Sie dieses Ziel erreichen wollen?

Das klar formulierte, hohe, spezifische Ziel wuchs mit jeder Beantwortung einer Frage und am Schluss hatte jeder Proband ein hohes spezifisches Ziel bezüglich eines besseren Umgangs mit Berufsstress. Bei der hohen spezifischen Zielbildungsintervention wurde im

Durchschnitt 25 Minuten gebraucht um ein hohes spezifisches Ziel nach Locke und Latham zum Thema Stress im Beruf zu bilden und die bekannte Fragebatterie auszufüllen.

Es folgen einige Beispiele aus der Intervention:

- Ich schreibe am Montagnachmittag den Bericht bei mir Zuhause am grossen Tisch, wo alles (auch alte Berichte) griffbereit steht. Ich mache eine Liste (zum abkreuzen) und eine Abfolge meiner Aufgaben. Ich starte mit dem Bericht, bei dem ich denke, gut vorankommen zu können. Damit ich den Abgabetermin einhalte und die Ziele der SchülerInnen kläre.
- Ich konzentriere mich im Wohnzimmer am Computer auf die wichtigen Vorbereitungen für den nächsten Tag bis um 21.00 Uhr, das Natel ist aus und keine Zeitung ist in der Nähe, damit ich genügend Schlaf habe.
- Ich treffe mich 1x wöchentlich für einen Zeitraum von 30 Minuten im IF-Zimmer zur Besprechung der gemeinsam zu planenden Unterrichtslektionen. Die IF-LP fasst ein Kurzprotokoll der Beschlüsse ab. Damit wird Transparenz in der Planung gewährleistet.

9 Untersuchungsergebnisse

9.1 Vorgehen bei der Untersuchungsauswertung

In diesem Kapitel wird erläutert, wie die Auswertung der erfassten Daten für die einzelnen Hypothesen durchgeführt wird. Dazu wurde die Statistik- und Analysesoftware SPSS (IBM Corp, 2013) verwendet. Mittels einer Varianzanalyse (Analysis of Variance, ANOVA) wurden sowohl Effekte innerhalb der Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen), als auch Effekte zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen) getestet. Zum ersten Messzeitpunkt unterschieden sich die zwei Interventionsgruppen hinsichtlich der getesteten Kriterien nicht signifikant voneinander (siehe Anhang D2). Dies wurde kontrolliert, um Differenzen zwischen den Gruppen nach der Intervention, der Intervention zuordnen zu können (Wittenberg & Cramer, 2003).

Als erster Zeitpunkt gilt der 1. Messzeitpunkt vor der Intervention, als zweiter der Messzeitpunkt sofort anschliessend an die Intervention und als dritter der Messzeitpunkt einen Monat nach der Intervention.

9.2 Subjektives Stressempfinden

Hypothese 1

Motto-Ziele senken das subjektive Stressempfinden von integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Mit dem DASS-21 wird das subjektive Stressempfinden innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen) und zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) erhoben. Als Erstes werden die Gruppen über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen over time) mittels ANOVA mit Messwiederholung untersucht. Der Vergleich der drei Messzeitpunkte innerhalb der Spezifisch-Gruppe ergibt eine tendenzielle Signifikanz hinsichtlich des subjektiven Stressempfindens zwischen den Messzeitpunkten, $F(2,34)=2.599$, $p=.089$, $\eta^2=.133$. Bei der Motto-Gruppe ergibt es keine Signifikanzen hinsichtlich eines verminderten Stressempfindens über die drei Messzeitpunkte, $F(2,34)=1.178$, $p=.320$, $\eta^2=.065$. Um die tendenzielle Signifikanz über die drei Messzeitpunkte in der Spezifisch-Gruppe besser zu erschliessen, wird mittels ANOVA die Veränderung zwischen den einzelnen Messzeitpunkten genauer betrachtet.

Tabelle 8 Veränderung innerhalb der Interventionsbedingungen (Within-Subject-Variablen) zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen Stressempfindens

	MZP 1 zu MZP 2		MZP 1 zu MZP 3		MZP 2 zu MZP 3	
	<i>M (SD)</i>	<i>F (df)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (df)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (df)</i>
DASS-21	16.78 (8.72)		16.78 (8.72)		18.00 (8.63)	
Motto	18.00 (8.63)	.987 (1, 35)	15.50 (15.50)	.428 (1, 35)	15.50 (15.50)	1.917 (1,35)
DASS-21	13.72 (7.41)		13.72 (7.41)		12.44 (4.86)	
Spezifisch	12.44 (4.86)	1.253 (1, 35)	14.22 (4.92)	.102 (1, 35)	14.22 (4.92)	3.536 (1, 35) +

Anmerkungen. + bezeichnet ein Signifikanzniveau von 0.1 ($p \leq .10$), MZP steht für Messzeitpunkt, DASS21 bezeichnet das jeweilig berechnete Messinstrument.

Bei der Spezifisch-Gruppe erhöht sich der Mittelwert des subjektiven Stressempfindens im Vergleich vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt tendenziell signifikant, $F(1,35)=3.536$, $p=.068$, $\eta^2=.092$. In der Motto-Gruppe ergab die statistische Untersuchung keine signifikanten Werte.

Es folgt der Vergleich zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variable) zu den einzelnen Messzeitpunkten mittels ANOVA, um zu ermitteln, ob sich die Gruppen bezüglich dem subjektiven Stressempfinden zu den Erhebungszeiten signifikant unterscheiden.

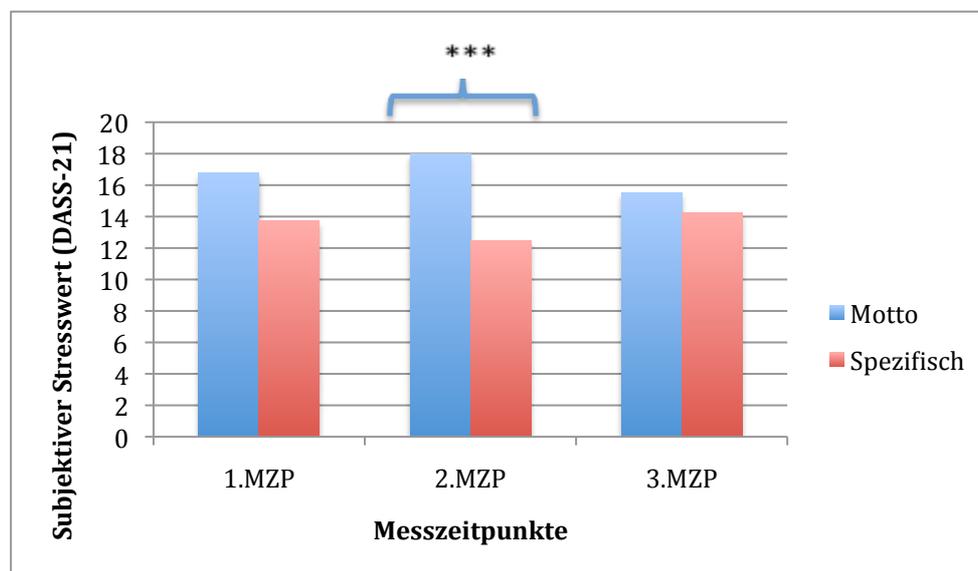


Abbildung 6 Subjektiv wahrgenommenes Stressempfinden zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).

Anmerkung. *** $p \leq .001$

Wie in der oben eingefügten Abbildung 6 zu sehen ist, besteht zum zweiten Messzeitpunkt ein höchstsignifikanter Unterschied zwischen den Gruppen, $F(1,70)=11.328$, $p=.001$,

$\eta^2=.139$. Hierbei ist der Mittelwert der Motto-Gruppe ($M(SD)=18.00(8.63)$) bedeutsam höher als der Mittelwert der Spezifisch-Gruppe ($M(SD)=12.44(4.86)$).

9.3 Vitality

Hypothese 2

Motto-Ziele erhöhen die subjektive empfundene Vitalität bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Mit dem VS wird die Vitalität innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen) und zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) erhoben. Als Erstes werden die Gruppen über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen over time) mittels ANOVA mit Messwiederholung untersucht. Der Vergleich über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen ergibt weder bei der Motto-Gruppe, $F(2,34)=2.047$, $p=.145$, $\eta^2=.107$, noch bei der Spezifisch-Gruppe, $F(2,34)=.513$, $p=.603$, $\eta^2=.029$, eine Signifikanz. Auch die Berechnungen innerhalb der Gruppen und zwischen den Gruppen zu den drei Messzeitpunkten ergaben keine signifikanten Werte.

Es folgt ein Vergleich zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) mittels ANOVA auf der Ebene der einzelnen Items.

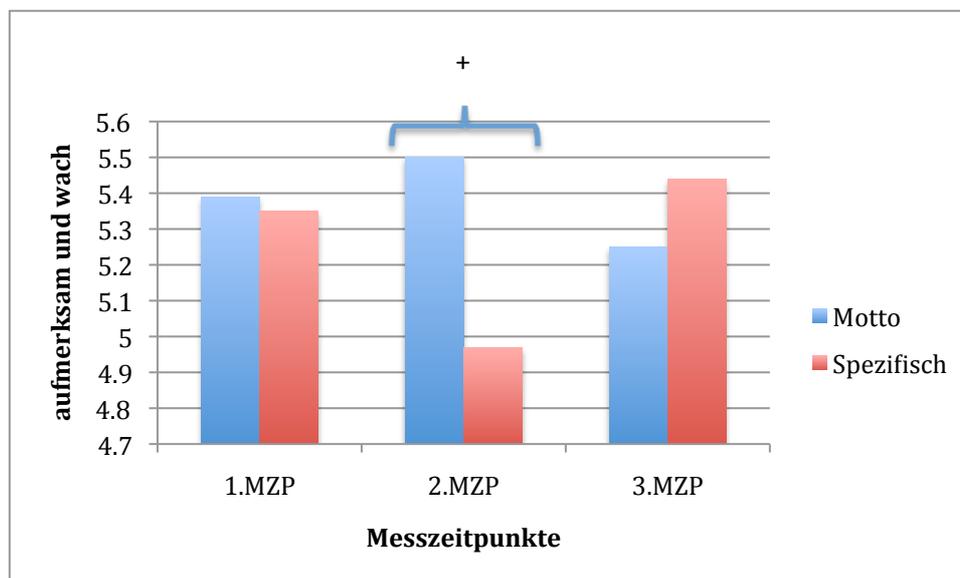


Abbildung 7 Item 5 (*aufmerksam und wach*) zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).

Anmerkung: + $p \leq .10$

Wie die oben dargestellte Abbildung 7 zeigt, konnte beim zweiten Messzeitpunkt beim Item 5 (*aufmerksam und wach*) eine tendenzielle Signifikanz zwischen den Gruppen festgestellt werden, $F(1,70)=3.735$, $p=.057$, $\eta^2=.051$. Hierbei ist der Mittelwert der Motto-Gruppe

(M(SD)=5.50(1.21)) tendenziell signifikant höher als der Mittelwert der Spezifisch-Gruppe (M(SD)=4.97(1.11)).

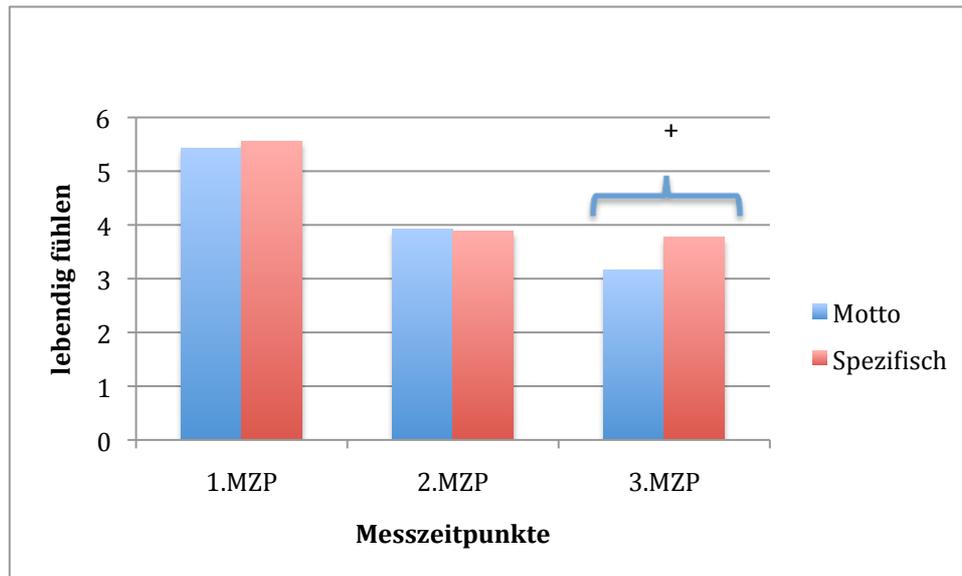


Abbildung 8 Item 2 (*lebendig fühlen*) zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).
Anmerkung. + $p \leq .10$

Ausserdem wurde beim dritten Messzeitpunkt beim Item 2 (*lebendig fühlen*) eine tendenzielle Signifikanz zwischen den Gruppen festgestellt, $F(1,70)=3.480$, $p=.066$, $\eta^2=.047$. Hierbei ist der Mittelwert beim dritten Messzeitpunkt der Spezifisch-Gruppe (M(SD)=3.78(1.29)) bedeutend höher als der Mittelwert der Motto-Gruppe (M(SD)=3.17(1.48)).

9.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Hypothese 3

Motto-Ziele erhöhen bei integrativ tätigen SHP die Selbstwirksamkeitserwartung. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Mit dem SWE wird die Selbstwirksamkeitserwartung innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen) und zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) erhoben. Als erstes werden die Gruppen über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen over time) mittels ANOVA mit Messwiederholung untersucht. Der Vergleich über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen ergibt weder bei der Motto-Gruppe, $F(2,34)=1.034$, $p=.366$, $\eta^2=.057$, noch bei der Spezifisch-Gruppe, $F(2,34)=2.374$, $p=.108$, $\eta^2=.123$, eine Signifikanz.

Als nächstes wird innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen) mittels ANOVA die Veränderung zwischen den einzelnen Messzeitpunkten genauer betrachtet.

Tabelle 9 Veränderung innerhalb der Interventionsbedingungen (Within-Subject-Variablen) zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich des allgemeinen Selbstwirksamkeitsempfinden

	MZP 1 zu MZP 2		MZP 1 zu MZP 3		MZP 2 zu MZP 3	
	<i>M (SD)</i>	<i>F (df)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (df)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>F (df)</i>
SWE	30.25 (3.28)		30.25 (3.28)		30.06 (3.63)	
Motto	30.06 (3.63)	.145 (1, 35)	30.78 (3.42)	.604 (1, 35)	30.78 (3.42)	2.072 (1, 35)
SWE	29.97 (3.34)		29.97 (3.34)		30.56 (3.31)	
Spezifisch	30.56 (3.31)	2.054 (1, 35)	31.19 (3.3)	4.848 (1, 35) *	31.19 (3.3)	2.703 (1, 35)

Anmerkung. * $p \leq .05$

Wie in der oben dargestellten Tabelle ersichtlich ist, erhöhte sich der Mittelwert der Selbstwirksamkeitserwartung im Vergleich vom ersten zum dritten Messzeitpunkt in der Spezifisch-Gruppe signifikant, $F(1,35)=4.848$, $p=.034$, $\eta^2=.122$. In der Motto-Gruppe ergab die statistische Untersuchung keine signifikanten Werte, $F(1,35)=.604$, $p=.442$, $\eta^2=.017$.

Die statistischen Berechnungen zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variable) zu den drei Messzeitpunkten ergaben keine signifikanten Werte.

9.5 Handlungs- und Lageorientierung

Hypothese 4a

Motto-Ziele verbessern den Umgang mit Misserfolgen bei integrativ tätigen SHP signifikant.

Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Mit dem HAKEMP (Kuhl, 1994; Kuhl & Beckmann, 1994) wurde die Veränderung von Handlungs- und Lageorientierung nach Misserfolg (HOM/LOM) innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen) und zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) erhoben. Als Erstes werden die Gruppen über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen over time) mittels ANOVA mit Messwiederholung untersucht.

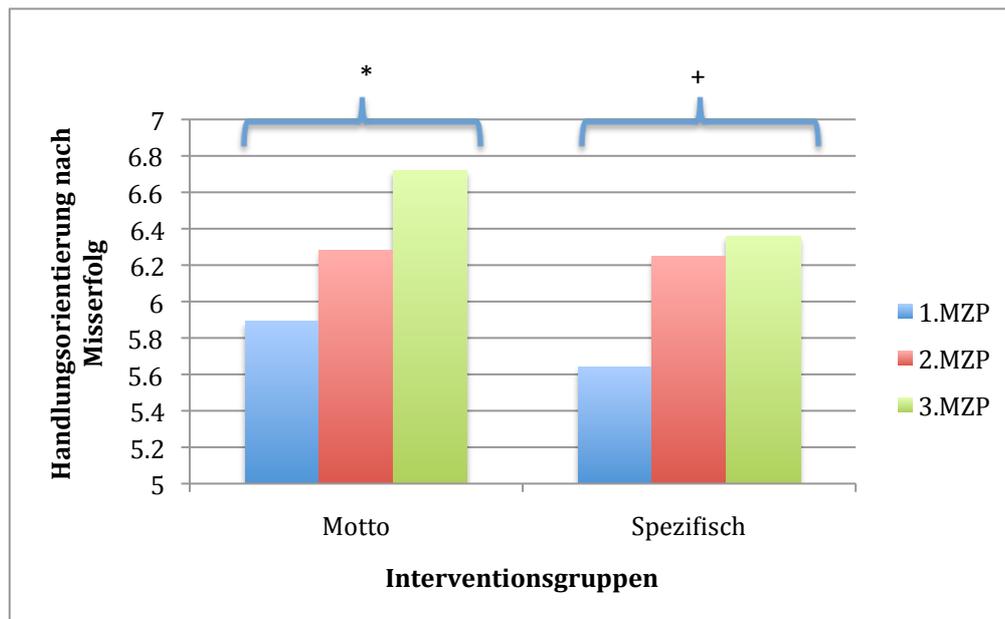


Abbildung 9 Handlungsorientierung nach Misserfolg (HAKEMP): Interaktion aus drei Messzeitpunkten innerhalb der zwei Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen).

Anmerkung. + $p \leq .10$; * $p \leq .05$

Der Vergleich über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Motto-Gruppe ergibt eine Signifikanz, $F(2,34)=4.41$, $p=.02$, $\eta^2=.206$. Bei der Spezifisch-Gruppe resultierte eine tendenzielle Signifikanz, $F(2,34)=2.62$, $p=.087$, $\eta^2=.134$.

Um diese Werte über die drei Messzeitpunkte in den beiden Gruppen besser zu erschliessen, wird mittels ANOVA die Veränderung zwischen den einzelnen Messzeitpunkten genauer betrachtet.

Tabelle 10 Veränderung innerhalb der Interventionsbedingungen (Within-Subject-Variablen) zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich der Handlungsorientierung nach Misserfolg.

	MZP 1 zu MZP 2		MZP 1 zu MZP 3		MZP 2 zu MZP 3	
	M (SD)	F (df)	M (SD)	F (df)	M (SD)	F (df)
HOM	5.89 (1.55)		5.89 (1.55)		6.28 (1.54)	
Motto	6.28 (1.54)	1.724 (1, 35)	6.72 (1.39)	8.663 (1, 35) **	6.72 (1.39)	3.077 (1, 35)+
HOM	5.64 (1.93)		5.64 (1.93)		6.25 (1.68)	
Spezifisch	6.25 (1.68)	4.256 (1, 35) *	6.36 (1.74)	5.008 (1, 35) *	6.36 (1.74)	.237 (1, 35)

Anmerkung. + $p \leq .10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Vom ersten Messzeitpunkt zum zweiten wurde ein signifikanter Wert bei der Spezifisch-Gruppe festgestellt, $F(1,35)=4.256$, $p=.047$, $\eta^2=.108$. In der Motto-Gruppe ergab die statistische Untersuchung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt keine signifikanten Werte, $F(1,35)=1.724$, $p=.198$, $\eta^2=.047$. Bei der Motto-Gruppe stieg der Mittelwert tendenziell

signifikant vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, $F(1,35)=3.077$, $p=.088$, $\eta^2=.081$. In der Spezifisch-Gruppe ergab die statistische Untersuchung keine signifikanten Werte vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, $F(1,35)=.237$, $p=.629$, $\eta^2=.007$. Beide Gruppen haben signifikante Werte vom ersten Messzeitpunkt zum Dritten. Die Spezifisch-Gruppe hat eine Signifikanz, $F(1,35)=5.008$, $p=.032$, $\eta^2=.125$, und die Motto-Gruppe sogar eine Hochsignifikanz, $F(1,35)=8.663$, $p=.006$, $\eta^2=.198$.

Beim Vergleich zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) zu den drei Messzeitpunkten ergaben sich keine signifikanten Resultate.

Nun wird die Verteilung der Handlungs- und Lageorientierung in den beiden Gruppen vor und nach der Online-Intervention genauer betrachtet (Tabelle 11). Eine Person gilt als lageorientiert nach Misserfolg (LOM), wenn sie einen Gesamtscore auf dieser Skala von 0 bis 4 hat. Hat die Person einen Gesamtwert von 5 bis 12 Punkte, so wird sie als handlungsorientiert nach Misserfolg (HOM) bezeichnet.

Tabelle 11 Deskriptive Statistiken der Handlungsorientierung nach Misserfolg (HAKEMP): Verteilung vor und nach der Online-Intervention in den Interventionsbedingungen (Motto-Gruppe, Spezifisch-Gruppe)

	LOM 1.MZP	HOM 1.MZP	LOM 2.MZP	HOM 2.MZP	LOM 3.MZP	HOM 3.MZP
Motto-Gruppe	8 (22,2%)	28 (77,8%)	5 (13,9%)	31 (86,1%)	1 (2,8%)	35 (97,2%)
Spezifisch-Gruppe	11 (30,6%)	25 (69,4%)	5 (13,9%)	31 (86,1%)	7 (19,4%)	29 (80,6%)

Zum Messzeitpunkt 1, also vor der Intervention, sind in der Motto-Gruppe 8 Personen (22.2%) lageorientiert nach Misserfolg (LOM) und 28 Personen (77.8%) handlungsorientiert nach Misserfolg. Nach der Online-Intervention, beim Messzeitpunkt 2, gibt es einen Wechsel hin zur Handlungsorientierung. Nun sind drei Personen weniger, also 5 Personen (13.9%) lageorientiert und 31 Personen (86.1%) handlungsorientiert nach Misserfolg. Einen Monat nach der Intervention gibt es einen wiederholten Wechsel hin zur Handlungsorientierung. Lageorientiert ist 1 Person (2.8%) und 35 Personen (97.2%) sind Handlungsorientiert nach Misserfolg.

In der Spezifisch-Gruppe sind beim ersten Messzeitpunkt 11 Personen (30.6%) lageorientiert und 25 Personen (69.4%) handlungsorientiert nach Misserfolg. Auch in dieser Gruppe ist nach der Online-Intervention, zum Messzeitpunkt 2, ein Wechsel hin zur Handlungsorientierung sichtbar. Es sind 5 Personen (13.9%) lageorientiert und 31 (86.1%) handlungsorientiert nach Misserfolg. Zum dritten Messzeitpunkt, einen Monat nach der Online-Intervention, ist in der Spezifisch-Gruppe ein Wechsel hin zur Lageorientierung

beobachtbar, nun sind 7 Personen (19.4%) lage- und 29 Personen (80.6%) handlungsorientiert nach Misserfolg.

Hypothese 4b

Motto-Ziele verbessern die prospektive Handlungsorientierung bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Mit dem HAKEMP (Kuhl, 1994; Kuhl & Beckmann, 1994) wurde die Veränderung von der prospektiven Handlungs- und Lageorientierung (HOP/LOP) innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen) und zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) erhoben. Als Erstes werden die Gruppen über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variablen over time) mittels ANOVA mit Messwiederholung untersucht.

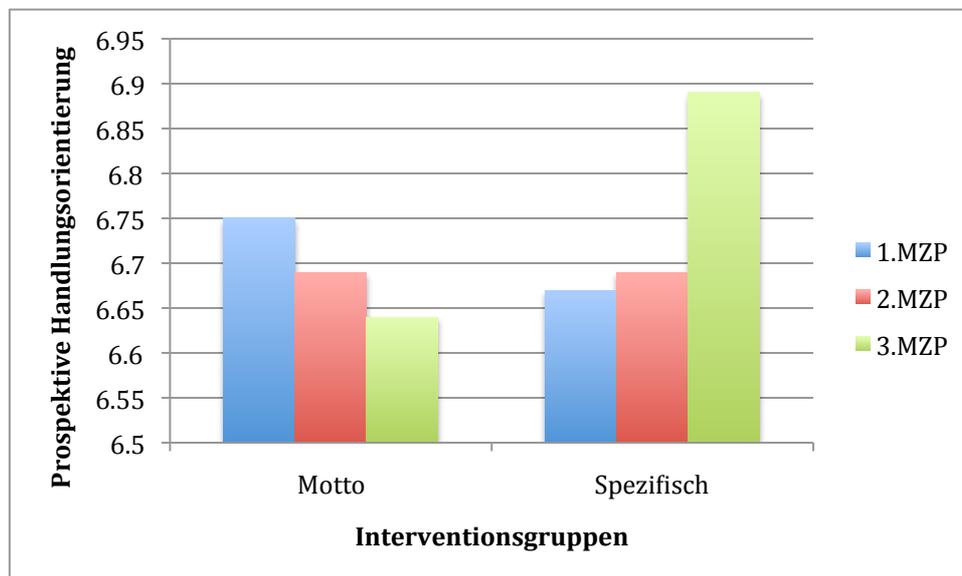


Abbildung 10 Prospektive Handlungsorientierung (HAKEMP): Interaktion aus drei Messzeitpunkten innerhalb der zwei Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen).

Wie in der oben abgebildeten Abbildung dargestellt wird, ergibt der Vergleich der prospektiven Handlungsorientierung über die drei Messzeitpunkte innerhalb der Gruppen weder bei der Motto-Gruppe, $F(2,34)=.073$, $p=.929$, $\eta^2=.004$, noch bei der Spezifisch-Gruppe, $F(2,34)=.338$, $p=.716$, $\eta^2=.019$, eine Signifikanz. Auch die Berechnungen innerhalb der Gruppen zwischen den einzelnen Zeitpunkten und zwischen den Gruppen zu den drei Messzeitpunkten ergaben keine signifikanten Werte.

9.6 Positive und Negative Affektlage

Hypothese 5a

Motto-Ziele führen bei integrativ tätigen SHP zu einem signifikant höheren positiven Affekt als bei den hohen spezifischen Zielen.

Mit der PANAS werden mittels ANOVA die explizit positiven Affekte zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) beim dritten Messzeitpunkt erhoben. Bei der positiven Skala ergibt sich beim Gesamtscore keine Signifikanz oder tendenzielle Signifikanz. Es folgt ein Vergleich zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) mittels ANOVA auf der Ebene der einzelnen Items.

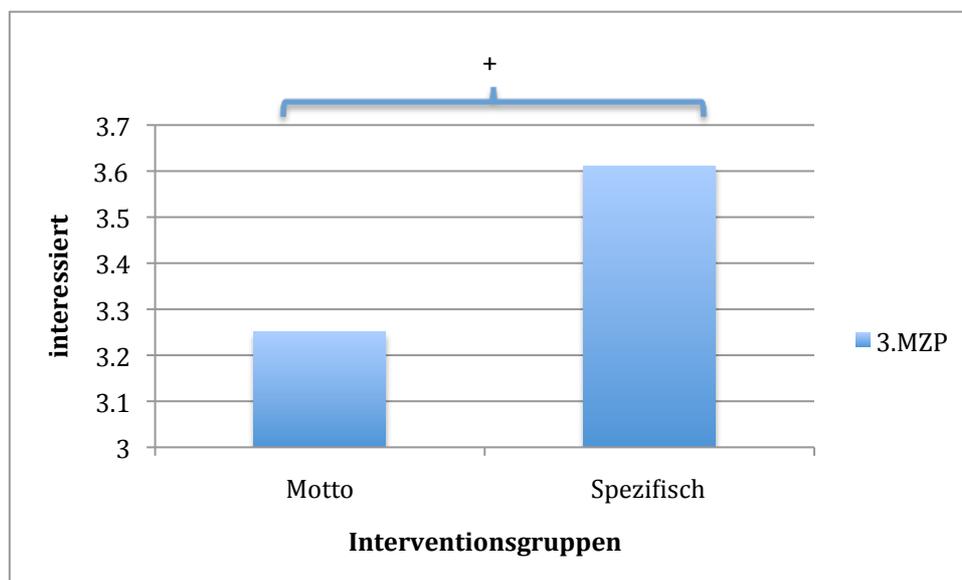


Abbildung 11 Item 1 (*interessiert*) zum dritten Messzeitpunkt zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).

Anmerkung. + $p \leq .10$

Auf der Ebene der einzelnen Items wurde mittels ANOVA bei dem Item 1 der PA-Skala (*interessiert*) eine tendenzielle Signifikanz zwischen den Gruppen festgestellt, $F(1,70)=3.202$, $p=.078$, $\eta^2=.044$. Hierbei ist der Mittelwert beim dritten Messzeitpunkt der Spezifisch-Gruppe ($M(SD)=3.61(0.87)$) tendenziell höher als der Mittelwert der Motto-Gruppe ($M(SD)=3.25(0.84)$).

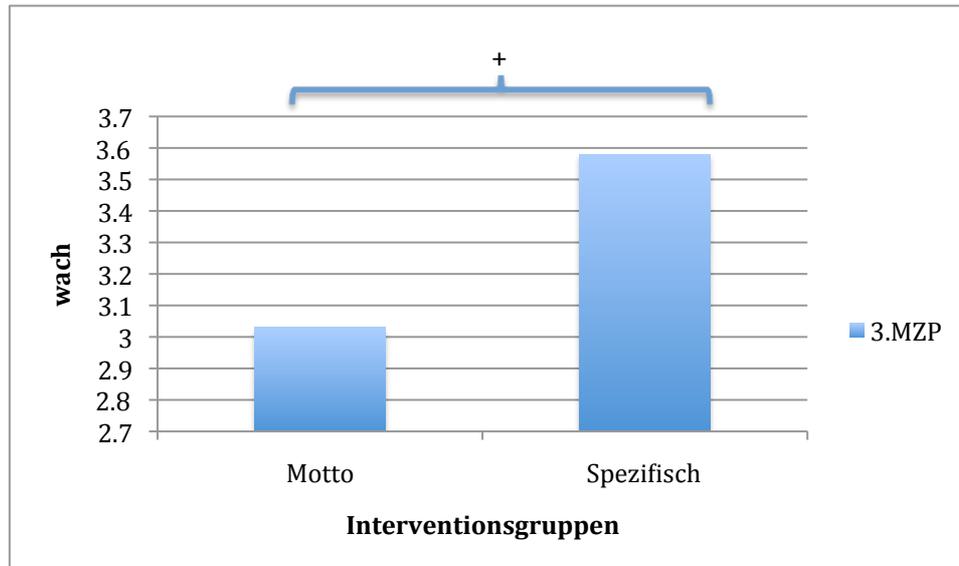


Abbildung 12 Item 12 (*wach*) zum dritten Messzeitpunkt zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).

Anmerkung. . + $p \leq .10$

Bei dem Item 12 PA-Skala (*wach*) wurde eine Signifikanz zwischen den Gruppen festgestellt, $F(1,70)=5.004$, $p=.028$, $\eta^2=.067$. Hierbei ist der Mittelwert beim dritten Messzeitpunkt der Spezifisch-Gruppe ($M(SD)=3.58(1.05)$) tendenziell höher als der Mittelwert der Motto-Gruppe ($M(SD)=3.03(1.06)$).

Hypothese 5b

Motto-Ziele führen bei integrativ tätigen SHP zu einem signifikant tieferen negativen Affekt als bei den hohen spezifischen Zielen.

Mit der PANAS werden mittels ANOVA auch die explizit negativen Affekte zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) beim dritten Messzeitpunkt erhoben. Bei der negativen Skala resultieren beim Gesamtscore keine signifikanten Werte, $F(1,70)=1.286$, $p=.261$, $\eta^2=.018$. Auch ein Vergleich zwischen den Gruppen (Between-Subject-Variablen) mittels ANOVA auf der Ebene der einzelnen Items zeigt keine signifikante Unterschiede

9.7 Veränderungserleben

Hypothese 6

Motto-Ziele erhöhen das positive Veränderungserleben bei integrativ tätigen SHP signifikant. Bei hohen spezifischen Zielen wird keine signifikante Veränderung erwartet.

Zum Schluss des Ergebnisteils werden die Gruppen bezüglich der subjektiv wahrgenommen Veränderung im Erleben und Verhalten untersucht. Ob sich die zwei Gruppen bezüglich des

Veränderungserlebens nach der Intervention unterscheiden, wird mittels ANOVA untersucht. Es ergibt sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen, $F(1,70)=.223$, $p=.639$, $\eta^2=.003$.

Innerhalb der Gruppe wird weiter der Veränderungswert untersucht. Der Gesamtwert dient der Beschreibung der Veränderung (siehe Kapitel 8.2.7). Ab einem Gesamtpunktwert ab 193 ist von einer signifikant positiven Veränderung zu sprechen. Es haben jedoch weder die Motto-Gruppe ($M(SD)=183.83(17.30)$), noch die Spezifisch-Gruppe ($M(SD)=185.97(29.99)$) einen positiv oder negativ signifikanten Wert.

10 Diskussion

Im Hinblick auf die formulierten Hypothesen werden in folgendem Kapitel die Ergebnisse der Datenanalyse diskutiert und anschliessend die Fragestellung geklärt. Im Anschluss werden die Methoden kritisch hinterfragt und es erfolgt ein Ausblick. Im Diskussionsteil wird nicht mehr von den zwei Interventionsgruppen gesprochen, sondern von den beiden unterschiedlichen Zieltypen: Motto-Ziele und hohe spezifische Ziele.

Allgemein konnten in der vorliegenden Studie viele tendenzielle Signifikanzen festgestellt werden. Diese Ergebnisse können darauf beruhen, dass in der vorliegenden Studie eine kurze Online-Intervention eingesetzt wurde, welche die Probanden alleine am Computer durchführten. Bei dem Grossteil der Wirksamkeitsstudien zur ZRM® Methode und den Motto-Zielen wurden bisher mehrstündige Gruppentrainings als Intervention eingesetzt. Weiter muss erwähnt werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um eine Pilotstudie für den speziellen Einsatz von den zwei Zieltypen bei integrativ tätigen SHP zum Thema „Besseren Umgang mit Berufsstress“ handelt. Die unmittelbare Wirkung der Intervention bei besagter Gruppe ist das Kerninteresse der vorliegenden Studie.

10.1 Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 1

Hypothese 1 wurde in einer Weise formuliert, welche suggeriert, dass bei der Arbeit mit Motto-Zielen eine signifikante Abnahme im DASS, also ein verringertes subjektives Stressempfinden erwartet wird. Bei den hohen spezifischen Zielen wurde keine signifikante Veränderung erwartet. Hypothese 1 ist auf der Einsicht begründet, dass die Verminderung des subjektiven Stressempfindens durch den Aufbau von subjektiven Ressourcen unterstützt werden kann. Der Einsatz von Zielen als eine Copingstrategie verkörpern eine subjektive Ressource (vgl. Kapitel 2.3.2, Ressourcen im Bewältigungsprozess).

Die Resultate des DASS zeigen eine tendenzielle Signifikanz über alle drei Messzeitpunkte hinweg bei den hohen spezifischen Zielen. Bei genauerer Betrachtung der Veränderungen zwischen den einzelnen Messzeitpunkten wird festgestellt, dass sich die Probanden mit hohen spezifischen Zielen vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt tendenziell signifikant mehr gestresst fühlen. Eine mögliche Erklärung für diesen Anstieg des subjektiven Stressempfindens innerhalb der Gruppe mit hohen spezifischen Zielen kann durch den hohen Anstrengungsaufwand, mit welchem ein hohes spezifischen Ziel durchgesetzt wird, welcher erschöpfend wirken kann, erklärt werden (Baumeister et al., 2007; Gailliot et al., 2007; Muraven, 2012). Diese erschöpfende Wirkung könnte zum einen mit der Erhöhung des subjektiven Stressempfindens einher gehen. Zum anderen ist durch die Arbeit mit hohen spezifischen Zielen das EG nicht aktiv und somit kein positiver Affekt vorhanden. Dies könnte auch einen Einfluss auf das subjektive Stressempfinden haben.

Die Hypothese 1 muss verworfen werden, da bei den hohen spezifischen Zielen keine Veränderung des subjektiven Stressempfindens erwartet wurde, sondern eine Senkung bei den Motto-Zielen. Eine Senkung bei den Motto-Zielen trat ein, jedoch nicht signifikant. Aufgrund der Studie von Küttel und Stüssi (2005) wurde angenommen, dass sich das subjektive Stressempfinden mit Motto-Zielen senkt. Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass in jener Studie ein ganzes ZRM®-Training durchgeführt wurde und in der vorliegenden Studie nur die Zielbildung von Motto-Zielen mittels einer Online-Intervention. Es wäre spannend, eine zeitlich spätere Erhebung durchzuführen. Dies, um herauszufinden, ob sich das subjektive Stressempfinden mit den Motto-Zielen über eine längere Zeitspanne doch noch weiter senkt oder nicht.

Die Betrachtung der Werte zwischen den Gruppen ergab einen höchst signifikanten Unterschied beim zweiten Messzeitpunkt. Dieser besagt, dass zum zweiten Messzeitpunkt die hohen spezifischen Ziele ein höchstsignifikant tieferes subjektives Stressempfinden haben als die Motto-Ziele. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass die Motto-Ziele beim ersten Messzeitpunkt ein höheres subjektives Stressempfinden und die hohen spezifischen Ziele ein niedrigeres subjektives Stressempfinden hatten. Obwohl sich die Gruppen beim ersten Messzeitpunkt mit diesen Werten nicht signifikant unterscheiden ($F(1,70)=2,569$, $p=.113$, $\eta^2=.035$), genügt es, wenn sich der Motto-Ziel Wert leicht erhöht und der hohe spezifische Ziel Wert leicht senkt, sodass ein höchstsignifikanter Unterschied entsteht. Da bei den Berechnungen innerhalb der Gruppen (Within-Subject-Variable) vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt keine Signifikanz vorhanden ist, ist dieses höchst signifikante Ergebnis durch die leichte Erhöhung bei den Motto-Zielen und eine leichte Senkung bei den hohen spezifischen Zielen zu erklären.

Mittels der PSI-Theorie kann die Erhöhung bei den Motto-Zielen und die Senkung des Stressempfindens bei den hohen spezifischen Zielen folgendermassen erklärt werden: Durch die Motto-Ziele erfolgt die Aktivierung des EG und dadurch steigt die Wahrnehmung und der Bezug zu den Gefühlen. Das bedeutet, dass die negativen Gefühle, welche beim Thema Stress zum Vorschein kommen, auch wahrgenommen werden. Im Gegensatz dazu wird bei den hohen spezifischen Zielen das IG aktiviert und dies hat zur Folge, dass die Gefühle gedämpft werden. Durch diese Dämpfung der Gefühle zum Thema Stress kann sich das subjektive Stressempfinden auch senken. Die Senkung des subjektiven Stressempfindens bei den hohen spezifischen Zielen beim zweiten Messzeitpunkt kann durch die klar strukturierte Bearbeitung und Planung des grossen Themas „Besserer Umgang mit Berufsstress“ erklärt werden. Durch die Zerstückelung und Unterteilung haben die Probanden einen klaren „Anfangspunkt“, welcher ihnen Klarheit gibt, was sie tun wollen und das subjektive Stressempfinden senkt. Bei der Arbeit mit dem IG ist die zielfokussierte Aufmerksamkeit aktiv und damit werden absichtswidrige Gedanken und Gefühle unterdrückt.

10.2 Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 2

Hypothese 2 proklamiert, dass die Motto-Ziele die subjektiv empfundene Vitalität bei integrativ tätigen SHP signifikant erhöhen und bei hohen spezifischen Zielen keine signifikante Veränderung erwartet wird. In den Gesamtwerten konnten weder innerhalb noch zwischen den Gruppen signifikante Ergebnisse gefunden werden. Trotz den tendenziellen Signifikanzen bei der Betrachtung der Ebene der Einzelitems wird die Hypothese 2 verworfen. Eine mögliche Erklärung für das Fehlen von signifikanten Ergebnissen auf die subjektiv empfundene Vitalität ist die Kürze (M=25 Minuten) der Online-Interventionen.

Allerdings konnte bereits in einer anderen Studie ein signifikanter Einfluss der Motto-Ziele mit der Online-Intervention auf die subjektiv empfundene Vitalität nachgewiesen werden (Dyllick, in Vorb.). Jedoch geht es in dieser Studie nicht explizit um das Thema Stress, sondern um den Umgang mit unangenehmen Pflichten, was den Unterschied zur vorliegenden Studie erklären könnte.

Die tendenzielle Signifikanz des Items 2 beim zweiten Messzeitpunkt zeigt, dass Probanden mit einem Motto-Ziele sich *aufmerksamer und wacher* fühlen als solche mit hohen spezifischen Zielen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass die Arbeit mit Motto-Zielen das EG aktiviert. Die Aufmerksamkeitsform des EG wird als *Wachheit* oder auch *Vigilanz* bezeichnet (Kuhl, 2001; Storch & Kuhl, 2013). Beim dritten Messzeitpunkt fühlten sich die Probanden mit hohen spezifischen Zielen tendenziell *lebendiger* (Item 5) als diejenigen mit Motto-Zielen. Eine mögliche Erklärung dieses Wertes kann durch den signifikanten Wert der Selbstwirksamkeitserwartung resultieren. Bandura (1993) sagt, dass ein erreichtes Ziel nicht zu einem Ende des Zielstrebens führt, sondern weiterführt zu anspruchsvolleren Zielen und damit zu einer neuen proaktiven Soll-Ist-Diskrepanz. Für weiterführende Studien wäre es interessant, die Erreichung und Umsetzung des Zieles in das Studiendesign mit einzubeziehen. Da es sich bei der vorliegenden Studie um eine Pilotstudie für den speziellen Einsatz von den zwei Zieltypen bei integrativ tätigen SHP zum Thema Stress handelt, lag das Kerninteresse dieser Studie auf der unmittelbaren Wirkung der Interventionen bei besagten Gruppen.

10.3 Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 3

Die Hypothese 3, dass Motto-Ziele die Selbstwirksamkeitserwartung bei integrativ tätigen SHP signifikant erhöhen und bei hohen spezifischen Zielen keine signifikante Veränderung beobachtbar ist, wurde in den vorliegenden Daten widerlegt. Die Ergebnisse der Motto-Ziele ergaben keine Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung. Bei den hohen spezifischen Zielen gab es eine – aufgrund der Hypothesen nicht erwartete - signifikante Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung zwischen dem 1. zum 3. Messzeitpunkt (Tabelle 9). Dieses Ergebnis ist überraschend, da die Intervention sehr kurz war und aufgrund der PSI-Theorie

so zunächst nicht zu erwarten ist. Die Signifikanz sagt aus, dass die Bildung von hohen spezifischen Zielen den Teilnehmenden vom ersten Messzeitpunkt zum Dritten die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bezüglich dem „Besseren Umgang mit Berufsstress“ signifikant verbessert hat. Dieses Ergebnis kann durch die klar strukturierte Bearbeitung und Planung eines hohen spezifischen Ziels erklärt werden. Nach der PSI Theorie findet bei den hohen spezifischen Zielen die Aktivierung des IG statt (Weber, 2013). Durch die Zerstückelung und Unterteilung des grossen Themas „Besseren Umgang mit Berufsstress“ kann die Bearbeitung mit dem IG dazu führen, dass die Probanden einen klaren „Anfangspunkt“ gefunden haben, an dem sie arbeiten wollen. Dieser klare Anfangspunkt kann dazu geführt haben, dass die Selbstwirksamkeitserwartung steigt, da die Probanden nun klar und konkret wissen, was sie tun wollen.

Eine weitere Erklärung ist in der Zielsetzungstheorie zu finden. Locke und Latham sagen, dass eine bereits vorhandene hohe Selbstwirksamkeitserwartung die Umsetzung eines hohen spezifischen Ziels erhöht. Nach Bandura (1993) wird die Selbstwirksamkeitserwartung durch das Erreichen eines Ziels erhöht. Wie bei der Hypothese 2 wäre es auch für weiterführende Studien interessant, die Erreichung und Umsetzung des Zieles in das Studiendesign mit einzubeziehen, da die Erreichung des Ziels mit der Selbstwirksamkeitserwartung in Zusammenhang steht.

10.4 Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 4

In den Hypothesen wurde formuliert, dass Motto-Ziele den Umgang mit Misserfolg (Hypothese 4a) und die prospektive Handlungsorientierung (Hypothese 4b) bei integrativ tätigen SHP signifikant verbessern und bei hohen spezifischen Zielen keine signifikante Veränderung auf diesen beiden Skalen erwartet wird.

In der vorliegenden Studie konnten bezüglich der HOM-Skala signifikante Veränderungen nachgewiesen werden. Der erste Teil der Hypothese 4a kann verifiziert werden, da die Motto-Ziele eine hochsignifikante Verbesserung der Handlungsorientierung nach Misserfolg zwischen dem 1. und 3. Messzeitpunkt zeigen. Diese wird von der tendenziellen Signifikanz bei den Motto-Zielen vom 2. zum 3. Messzeitpunkt unterstützt. Diese Resultate replizieren die Ergebnisse von Storch und Olbrich (2011), welche eine kontinuierliche Steigerung der Handlungsorientierung durch Motto-Ziele über mehrere Monate hinweg zeigt. Im Hinblick auf diese Ergebnisse, sind für weiterführende Studien mehrere Nacherhebungen über einen längeren Zeitraum interessant und sinnvoll.

Der zweite Teil von Hypothese 4a wurde durch die vorliegende Studie jedoch widerlegt, da die vorliegenden Daten signifikante positive Veränderungen vom 1. zum 2. und vom 1. zum 3. Messzeitpunkt bei den hohen spezifischen Zielen aufzeigen. Daraus kann geschlossen werden, dass eine Zielbildung auf der Haltungs- und Verhaltensebene bei integrativ tätigen

SHP eine positive Auswirkung auf die Handlungsorientierung nach Misserfolg beim Thema „Besserer Umgang mit Berufsstress“ hat. Dazu muss erwähnt werden, dass die Ergebnisse der hohen spezifischen Ziele bisherigen Untersuchungen widersprechen (vgl. Weber, 2013). Dieses Ergebnis bei den hohen spezifischen Zielen könnte, wie bei der Hypothese 3, durch die klar strukturierte Bearbeitung und Planung eines hohen spezifischen Ziels erklärt werden. Nach der PSI Theorie findet bei den hohen spezifischen Zielen die Aktivierung des IG statt. Durch die Zerstückelung und Unterteilung des grossen Themas „Umgang mit Stress“ kann die Bearbeitung mit dem IG dazu führen, dass die Probanden in eine sachlich nüchterne Stimmungslage kamen und einen klaren „Anfangspunkt“ gefunden haben, an dem sie beginnen konnten. Die Reduzierung des negativen Affekts durch die Aktivierung des IG und der klare Anfangspunkt können dazu geführt haben, dass die Handlungsorientierung nach Misserfolg steigt.

Einerseits ist bei den hohen spezifischen Zielen die Handlungsorientierung nach Misserfolg, also die Verbesserung des Umgangs mit negativem Affekt gestiegen, andererseits hat sich gleichzeitig in dieser Gruppe das subjektive Stressempfinden erhöht. Aufgrund der in dieser Arbeit dargestellten Theorie, kann der Zusammenhang dieser Ergebnisse nicht interpretiert werden. Weitere Studien wären hier sinnvoll, um dieses Resultat entweder zu replizieren oder zu widerlegen.

Die hohe Anzahl an Handlungsorientierten nach Misserfolg in der Gesamtstichprobe (N=72) bei der ersten Erhebung (HOM-Personenanzahl der ganzen Stichprobe=53) ist erwähnens- und bemerkenswert. Die Teilnehmenden meldeten sich für eine Studie an, welche sich mit einem besseren Umgang mit Berufsstress auseinandersetzt. Handlungsorientierte Personen nach Misserfolg können den negativen Affekt gut herabregulieren, sie besitzen bereits die Fähigkeit der Selbstberuhigung (Kuhl, 2001). Allgemein haben die HOM ein höheres psychisches Wohlbefinden und einen besseren Umgang mit Stress (Baumann & Kuhl, 2013). Aus diesem Grund sollte der Bedarf einer Teilnahme zu dem Thema „Besserer Umgang mit Berufsstress“ bei Handlungsorientierung nicht sonderlich hoch sein. Im Gegensatz dazu haben die Lageorientierten nach Misserfolg vermehrt Schwierigkeiten in diesem Bereich und benötigen mehr Unterstützung. Sie sollten sich eher angesprochen fühlen und sich an einer solchen Studie anmelden.

Bei der prospektiven Handlungs- und Lageorientierung Skala liegen keine signifikanten Veränderungen vor. Ein Grund für das Gleichbleiben der Werte der prospektiven Handlungsorientierung kann die Kürze der Intervention sein. Dazu kommt, dass bei der Skala der prospektiven Handlungs- und Lageorientierung der positive Affekt gemessen wird. Beim Thema Stress steht jedoch der negative Affekt im Zentrum.

10.5 Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 5

Die Hypothese 5a besagt, dass die Motto-Ziele höheren explizit positiven Affekt haben als die hohen spezifischen Ziele. Bei der negativen Skala wurde vermutet, dass die Motto-Ziele zu einem signifikant tieferen explizit negativen Affekt führen als die hohen spezifischen Ziele. Dies wurde auf Grund der PSI-Theorie festgelegt. Die Aktivierung des IG, durch die hohen spezifischen Ziele, führt zu einer Dämpfung des positiven Affektes und zu einer sachlichen Affektlage, wie sie für die Verfolgung von Zielen im Selbstkontrollmodus massgebend ist. Im Gegensatz dazu führt die Aktivierung des EG, durch die Motto-Ziele, zur Mobilisierung des positiven und zur Herabregulierung des negativen Affekts. Um zu schauen, welche Affekte beim dritten Messzeitpunkt aktiv sind wurde die PANAS in der letzten Messung eingesetzt. Jedoch konnten in der vorliegenden Studie keine signifikanten Ergebnisse bei der Messung der expliziten positiven und expliziten negativen Affekte festgestellt werden zwischen den beiden Gruppen.

Werden die Items einzeln angeschaut, so konnte festgestellt werden, dass sich die Probanden mit hohen spezifischen Zielen bei der dritten Erhebung tendenziell *interessierter* fühlen als die Probanden mit Motto-Zielen (Abbildung 11). Ausserdem fühlen sich die Probanden, die ein hohes spezifisches Ziel gebildet haben (Abbildung 12), signifikant *wacher* als jene Probanden, die ein Motto-Ziel gebildet haben. Auch für diese Ergebnisse bietet die PSI-Theorie eine Erklärung. Durch ein hohes spezifisches Ziel wird das IG aktiv. Die Aufmerksamkeitsform des IG wird als ziefokussierte Aufmerksamkeit definiert (Kuhl, 2001). Daraus kann geschlossen werden, dass Probanden mit hohen spezifischen Zielen bezüglich der Stressthematik durch die Aktivierung des IG ziefokussierter und aufmerksamer waren. Jene Aufmerksamkeitsform könnte durchaus mit den positiven Affekten *interessiert und wach* verbunden werden. Die hohen spezifischen Ziele werden mittels IG konkret verfolgt und mit Pflichtbewusstsein und Disziplin gleichgesetzt (Martens & Kuhl, 2004).

Beide Hypothesen zum Thema Affekt müssen verworfen werden, weil aufgrund aller Items keine signifikanten Ergebnisse resultieren.

Für weitere Studien wäre es spannend, wenn zum ersten und zweiten Messzeitpunkt auch die PANAS eingesetzt wird. Dadurch würden die Affekte gemessen, welche die Teilnehmenden vor der Intervention und gleich anschliessend an die Intervention gefühlt haben bezüglich ihrer Zielbildung.

10.6 Diskussion der Ergebnisse zur Hypothese 6

Die Hypothese 6 suggeriert, dass sich durch die Bildung eines Motto-Ziels das Veränderungserleben signifikant positiv verändert. Bei den hohen spezifischen Zielen wurde keine Veränderung erwartet. Die Auswertung beim dritten Messzeitpunkt der Veränderung

des Erlebens und Verhaltens ergab keine signifikanten Resultate, weder innerhalb der Gruppe bezüglich der Gesamtscores, noch zwischen den Gruppen. Daraus kann geschlossen werden, dass beide Zieltypen keine Auswirkung auf die subjektive Wahrnehmung von Veränderung im Setting der vorliegenden Untersuchung hatten. Dieses Ergebnis in der vorliegenden Studie wird mit der Kürze der Intervention begründet, da in anderen Studien (z.B. Weber, 2013) signifikante Veränderungen festgestellt wurden. Mittels der eingesetzten Online-Intervention ist die fehlende Veränderungswahrnehmung erklärbar.

10.7 Beantwortung der Fragestellung

Um die Fragestellung, welche im Kapitel 7 formuliert wurde, explizit zu beantworten, werden die signifikanten Hauptergebnisse kurz zusammengefasst. Interpretationen der Ergebnisse sind in den obenangeführten Diskussionen ersichtlich.

Fragestellung.

Sind individuell gebildete Motto-Ziele (Ziele auf der Haltungsebene) und individuell gebildete hohe spezifische Ziele (Ziele auf der Verhaltensebene) bezüglich des subjektiven Stressempfindens im Beruf von integrativ tätigen SHP wirksam?

Durch die vorhergehende Diskussion der einzelnen Hypothesen kann geschlossen werden, dass die Fragestellung nicht ganz eindeutig beantwortet werden kann. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass Motto-Ziele bei integrativ tätigen SHP bezüglich des subjektiven Stressempfindens nicht signifikant wirksam sind. Sie fördern jedoch die Handlungsorientierung nach Misserfolg hochsignifikant. Dies sagt aus, dass Motto-Ziele in stressigen Situationen Selbstberuhigung herstellen können. Wie die Motto-Ziele sind die hohen spezifischen Ziele nicht wirksam bezüglich dem subjektiven Stressempfinden im Beruf von integrativ tätigen SHP. Sie erhöhen tendenziell das subjektive Stressempfinden sogar, jedoch fördern sie in der vorliegenden Studie die Handlungsorientierung nach Misserfolg und steigern die Selbstwirksamkeitserwartung der Gruppe. Diese Zusammenhänge können nicht eindeutig geklärt werden, da eigentlich keine Veränderungen bei den hohen spezifischen Zielen erwartet wurde.

11 Untersuchungskritische Reflexion

Die Hypothesen wurden optimistisch formuliert, obwohl das Bewusstsein vorhanden war, dass die beiden Interventionen zum Thema „Besseren Umgang mit Berufsstress bei integrativ tätigen SHP“ eine kurze und ohne persönlichen Kontakt online durchgeführte Intervention war. Die vorliegende Studie ist eine Pilotstudie für den speziellen Einsatz der zwei Zieltypen bei integrativ tätigen SHP zum Thema Berufsstress. Das Kerninteresse lag bei der unmittelbaren Wirkung der Intervention bei besagter Gruppe. Es wurden den Teilnehmenden keine Strategien vermittelt, wie eine Zielverfolgung unterstützt werden könnte oder was es für Methoden gibt mit einer vorhandenen Zielbildung umzugehen. In den erhobenen Daten deuten die vielen tendenziell signifikanten Ergebnisse auf die nicht optimale Versuchsanordnung hin. Ein möglicher Störfaktor ist die Tatsache, dass sich die Probanden nicht in einem kontrollierten Umfeld befanden, was eine unbeobachtete Varianz begünstigt. Es besteht beispielsweise die Möglichkeit, dass Probanden zu den jeweiligen Befragungszeitpunkten (in der vorliegenden Untersuchung hatten die Teilnehmenden bis zu einer Woche Zeit die Fragebögen auszufüllen) sehr unterschiedlich starken Berufsstress ausgesetzt waren. Durch einen einheitlichen Befragungszeitpunkt hätte diese unkontrollierte Variation eingeschränkt werden können. Dies gilt es für zukünftige Studien zu beachten. Angesichts der beschränkten Ressourcen der vorliegenden Untersuchung ist es überraschend, dass sich Signifikanzen bis zu höchst signifikanten Werten ergaben. Wobei auch andere veränderte Umstände oder Lösungsstrategien bei den Probanden in der Zeitspanne zwischen den Messzeitpunkt nicht ausgeschlossen werden dürfen.

Die verwendeten Erhebungsinstrumente erlaubten es, die zu untersuchenden Kriterien erfolgreich zu testen. Allerdings ist zum einen der Einsatz der PANAS beim dritten Messzeitpunkt, zum anderen der Einsatz des VEV in Frage zu stellen. Die PANAS hat beim dritten Messzeitpunkt wenige Resultate geliefert. Es wäre interessanter und aussagekräftiger gewesen, wenn sie bei allen drei Messzeitpunkten eingesetzt worden wäre. So hätte auch ein Vergleich innerhalb der Gruppe stattfinden können zwischen und über die einzelnen Messzeitpunkte hinweg bezüglich der Affektlage. Sie wurde deshalb beim letzten Messzeitpunkt eingesetzt, weil das Interesse an der Affektlage nach einer längeren Zeitspanne mit der Arbeit mit einer individuellen Zielbildung gross war. Der VEV wurde eher für eine Verlaufskontrolle im therapeutischen Kontext entwickelt. Mit der Zeitspanne einer Therapie kann jen einer Online-Intervention nicht verglichen werden.

Die geringe Anmeldequote kann verschiedene Ursachen haben: einerseits eine Überflutung der Lehrpersonen durch verschiedene Umfrageanfragen, einen potentieller Zeit- und Personalmangel oder eine wenig geeignete Rekrutierungsstrategie. Dazu kommt, dass die Umfrage von Mitte September bis 21. Dezember durchgeführt wurde und die letzte Erhebung vor Weihnachten war, was unvorteilhaft geplant war. Als letzte Vermutung für die

geringe Anmeldequote ergaben die Resultate der Auswertung der Skala HOM/LOM in der Stichprobe. Die hohe Anzahl HOM-Personen lässt ableiten, dass viele integrativ tätige SHP eher handlungsorientiert nach Misserfolg sind und somit der Bedarf an einer Studie für besseren Umgang mit Berufsstress nicht hoch ist, trotz der vielen Stressoren in ihrem Beruf.

12 Zusammenfassung und Ausblick

Die psychologische Forschung beschäftigt sich schon seit Jahren mit der Frage, welcher Zieltyp zu erfolgreichem Handeln führt. Von Storch und Krause wurde ein neuer Zieltyp, die Motto-Ziele, entwickelt, welcher im Kontext des Zürcher Ressourcen Modells (Selbstmanagement-Training) eingesetzt wird. Dieser neue Zieltyp und die hohen spezifischen Ziele nach Locke und Latham wurden in der vorliegenden Studie hinsichtlich der Stressregulation und dem Einsatz als Copingstrategie überprüft. Hierzu bildeten 72 integrativ tätige Schulische Heilpädagogen mittels einer kurzen Online-Intervention entweder ein individuelles Motto-Ziel oder ein individuelles hohes spezifisches Ziel bezüglich dem Thema *Besseren Umgang mit Berufsstress*. In einer Prä- und zwei Postmessungen wurden folgende Kriterien geprüft: subjektives Stressempfinden, Vitalität, Selbstwirksamkeitserwartung, Umgang mit Misserfolg und prospektive Handlungsorientierung. Bezüglich des subjektiven Stressempfindens im Beruf von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen, welche ein Motto-Ziel erarbeitet haben, konnte kein signifikantes Ergebnis festgestellt werden. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass sich das subjektive Stressempfinden bei der Arbeit mit hohen spezifischen Zielen über die Zeitspanne von einem Monat erhöht hat. In der vorliegenden Studie eignen sich sowohl Motto-Ziele, als auch hohe spezifische Ziele, um Handlungsorientierung nach Misserfolg zu erzeugen. Obwohl sich das subjektive Stressempfinden mit hohen spezifischen Zielen erhöht hat, stieg auch ihre Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Ergebnisse geben Anlass für weitere Studien um dieses Resultat entweder zu replizieren oder zu widerlegen.

Diese Arbeit kann als Basis, im Sinne einer Pilotstudie, für die Weiterarbeit mit Zielbildungen zum Thema „Besserer Umgang mit Berufsstress bei integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen“ angesehen werden. Das beschriebene Berufsstresserleben von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen ist sehr präsent und darf nicht ignoriert werden. Die psychische und körperliche Stabilität dieser Berufsgruppe ist wichtig und sollte zu weiterer Forschung Anlass geben. Um Stress zu mindern und ihm entgegen zu wirken, ist die Bildung von hohen spezifischen Zielen ein weitverbreiteter Ansatz. Ein Weiterer ist die Arbeit mit Motto-Zielen. Die Arbeit mit Motto-Zielen ist ein einfacher Weg, um eigene Ressourcen zu stärken und somit das Verhältnis von Ressourcen und Belastungen ins Gleichgewicht zu bringen. Die Ergebnisse der Studie von Storch et al. (2007) zeigen auf, welche Wirkung ein ZRM®-Training und der Einsatz von Motto-Zielen in Verbindung mit persönlichem Kontakt zu den Probanden hat. Eine Veränderung der Haltung bezüglich Stressoren oder Problemen durch Motto-Ziele hat grossen Einfluss auf das Verhalten (Storch & Krause, 2014). Damit wären beide Arten der Zielbildungen berücksichtigt und miteinbezogen.

13 Verzeichnisse

13.1 Literatur

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Badura, B. (1993). Gesundheitsförderung und Prävention durch Arbeits – und Organisationsgestaltung. Die Sicht des Gesundheitswissenschaftlers. In J. M. Pelikan, H. Demmer & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitsförderung durch Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien und Projekte für Betriebe, Krankenhäuser und Schulen* (S. 20-33). Weinheim: Juventa.
- Bar-Eli, M., Tenenbaum, G., Pie, J. S., Btsh, Y. & Almog, A. (1997). Effect of goal difficulty, goal specificity and duration of practice time intervals on muscular endurance performance. *Journal of Sports Sciences*, 15 (2), 125-135.
- Barth, A. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Barth, A. (1997). *Burnout bei Lehrer*. Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung. Göttingen: Hogrefe.
- Baumann, B., Henrich, C. & Studer, M. (2012). *Unterrichtsbezogene Kooperation zwischen Regellehrpersonen und Lehrkräften schulischer Heilpädagogik (IF) und Aspekte guten Unterrichts*. Unveröffentlichter Schlussbericht. Zürich: HfH, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Baumann, N., Kaschel, R. & Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: Stress-dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective well-being and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (5), 781-799.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2013). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In W. Sarges (Hrsg.), *Management-Diagnostik* (4. völlig überarbeitete Aufl., S. 263-271). Göttingen: Hogrefe.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self control. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 351-355.
- Bernhard, S. & Coradi, U. (2004). Qualitätsbeauftragte in der Schulischen Heilpädagogik? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7/8, 23-28.
- Bernhard, S. & Coradi, U. (2005). Das Berufsbild für die Schulische Heilpädagogin und des Schulischen Heilpädagogen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 22-26.
- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigungen im Lehrberuf*. Unveröffentlichte Dissertation, Sozial- und Verhaltenswissenschaftliche Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, DE.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2014). *Lehrermangel*. Information für das Schuljahr 2014/2015. Zugriff unter

http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/personelles/massnahmen_gegen_den_lehrermangel/_jcr_content/contentPar/downloadlist_4/downloaditems/79_1395048037358.spooler.download.1407743945919.pdf/Informationen_Lehrermangel_2014_15_Zusammenfassung.pdf

- Blossfeld, H., Bos, W., Daniel, H., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. et al. (2014). Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), *Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal*. Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bongers, K. C., Dijksterhuis, A. & Spears, R. (2009). Self-esteem regulation after success and failure to attain unconsciously activated goals. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 468-477.
- Bostic, T. J., Rubio, D. M. & Hood, M. (2000). A validation of the subjective vitality scale using structural equation modeling. *Social Indicators Research*, 52, 313-324.
- Brunstein, J.C, Dargel, A., Glaser, C., Schmitt, C.H. & Spörer, N. (2008). Persönliche Ziele im Studium. Erprobung einer Intervention zur Steigerung der Zieleffektivität und Zufriedenheit im Studium. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 177-191.
- Carver, C. S. & Scheier, M. (2012). Cybernetic control processes and the self-regulation of behavior. In R. M. Ryan (Hrsg.), *Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 28-42). New York: Oxford University Press.
- Cherniss, C. (1999). *Jenseits von Burnout und Praxisschock. Hilfen für Menschen in lehrenden, helfenden und beratenden Berufen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. (Original erschien 1995: Beyond Burnout)
- Cohn, R. (1994). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. (12. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2015). *Selfdetermination Theory*. Zugriff unter <http://www.selfdeterminationtheory.org/subjective-vitality-scale/>
- Dickerson, S. S. & Kemeny, M. E. (2004). Acute stressors and cortisol responses: a theoretical integration and synthesis of laboratory research. *Psychological Bulletin*, 130 (3), 355–391.
- Dohrenwend, B. S. & Dohrenwend, B. P. (1974). *Stressful life events: Their nature and effects*. New York: Wiley.
- Dyllick, T. H. (in Vorbereitung). *Die Kraft von Motto-Zielen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Mannheim.
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2010). *Sonderpädagogik-Konkordat: Inkraftsetzung kann erfolgen*. Zugriff unter <http://www.edk.ch/dyn/21623.php>
- Emmons, R. A. (1992). Abstract versus concrete goals: Personal striving level, physical

- illness, and psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 292-300.
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance: Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG.
- Eschenbeck, H. (2015a). Affekt, negativer. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Zugriff unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/affektnegativer/>
- Eschenbeck, H. (2015b). Affekt, positiver. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Zugriff unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/affektpositiver/>
- Faltermaier, T. & Lessing, N. (2015). Coping. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Zugriff unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/coping/>
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science Medicine*, 26 (3), 3009-3017.
- Frey, R. & Sutter, Y. (2008). Erfahrungen von Schulischen Heilpädagoginnen und Psychomotoriktherapeutinnen in der Grund- und Basisstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14 (10), 35-41.
- Fujita, K., Trope, Y., Liberman, N. & Levi-Sagi, M. (2006). Constural levels and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 879-890.
- Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., . . . Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 325-336.
- Gesundheitsförderung Schweiz (2014). *Job-Stress-Index 2014*. Erhebung von Kennzahlen zu psychischer Gesundheit und Stress bei Erwerbstätigen in der Schweiz. Zugriff unter www.gesundheitsfoerderung.ch/publikationen
- Gollwitzer, P. M. & Oettingen, G. (2012). Goal pursuit. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 208-231). New York: Oxford University Press.
- Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado V. & Cassina, M. (2010). Stressstudie 2010. *Stress bei Schweizer Erwerbstätigen*. Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen, Personenmerkmale, Befinden und Gesundheit. Zugriff unter www.seco.admin.ch (Dokumentation/Publikationen/Studien und Berichte)
- Greif, S. & Cox, T. (1997). Stress. In S. Greif, H. Holling & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeitsund Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 432–439). München: Psychologie Verlags Union.
- Haeberlin, U. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit: Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern, Stuttgart: Haupt.

- Hagemann, W. (2009). *Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien*. München: C.H.Beck.
- Hassin, R. R., Aarts, H., Eitam, B., Custers, R. & Kleimann, T. (2009). Non conscious goal pursuit and the effortful control of behavior. In E. Morsella, J. A. Bargh & P. M. Gollwitzer (Hrsg.), *Oxford Handbook of Human Action* (S. 549-566). New York: Oxford University Press.
- Hedderich, I. (2011). *Schulische Belastungssituationen erfolgreich bewältigen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hedderich, I. & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen. Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Higgins, E. T. (2009). Regulatory fit in the goal-pursuit process. In G. B. Moskowitz & H. Grant (Hrsg.), *The Psychology of Goals* (S. 549-566). New York: Oxford University Press.
- Hillert, A. (2004). *Das Anti-Burnout-Buch für Lehrer*. München: Kösel.
- Hopp, H., Troy, A. S. & Mauss, I. B. (2011). The unconscious pursuit of emotion regulation: Implications for psychological health. *Cognition & Emotion*, 25 (3), 532-545.
- Hornung, R. & Gutscher, H. (1994). Gesundheitspsychologie. Die sozialpsychologische Perspektive. In P. Schwenkmezger & L. R. Schmidt (Hrsg.), *Lehrbuch der Gesundheitspsychologie* (S. 65-87). Stuttgart: Enke.
- IBM Corp (2013). *IBM SPSS Statistics for Macintosh* (Version 22.0) NY: IBM Corp.
- Janczyk, M., Dambacher, M., Bieleke, M., & Gollwitzer, P. M. (2015). The benefit of no choice: Goal-directed plans enhance perceptual processing. *Psychological Research*, 79, 206-220
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15-28). Berlin: Institut für Psychologie.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 13-14). Berlin: Freie Universität.
- Job, V., Oertig, D., Brandstätter, V. & Allemand, M. (2010). Discrepancies between implicit and explicit motivation and unhealthy eating behavior. *Journal of Personality*, 78, 1209-1238. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00648.x
- Joller-Graf, K. & Sturny-Bossart, G. (2010). Welche Kompetenzen sollen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in ihrer Ausbildung erwerben? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 8-16.
- Jostmann, N. B., Karremans, J. & Finkenauer, C. (2011). When love is not blind:

- Rumination impairs implicit affect regulation in response to romantic relationship threat. *Cognition and Emotion*, 25 (3), 506-518.
- Jostmann, N. B. & Koole, S. L. (2009). When Persistence is Futile. A functional analysis of action orientation and goal disengagement. In G. B. Moskowitz & H. Grant (Hrsg.), *The Psychology of Goals* (S. 337-361). London: The Guilford Press.
- Jung-Strauss, E. M. (2000). *Widersprüchlichkeiten im Lehrerberuf*. Eine Untersuchung unter Verwendung der Rollentheorie. Frankfurt u.a.: Lang.
- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler Verlag.
- Kaluza, G. (2004). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Berlin: Springer.
- Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress*. Heidelberg: Springer.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaefer, C. & Lazarus, R. S. (1981). Comparison of Two Modes of Stress Measurement: Daily Hassels and Uplifts Versus Major Life Events. *Journal of behavioral medicine*, 4, 1-39.
- Karrer, O. (1997). Der Schulische Heilpädagoge: Hilfslehrer, Experte oder Narr?. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 9-15.
- Kauffeld, S. & Hoppe, D. (2011). Arbeit und Gesundheit. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie* (S. 223-244). Heidelberg: Springer.
- Kazén, M. & Kuhl, J. (2005). Intention memory and achievement motivation: Volitional facilitation and inhibition as a function of affective contents of need-related stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (3), 426-448.
- Kirschbaum, C., Wust, S. & Strasburger, C. J. (1992). The "Trier Social Stress Test" – a tool for investigating psychobiological stress responses in a laboratory setting. *Neuropsychobiology*, 28, 76-81.
- Kleinbeck, U. (2006). Handlungsziele. In J. Heckhausen und H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3. Aufl., S. 255-275). Heidelberg: Springer.
- Koole, S. L. & Jostmann, N.B. (2004). Getting a grip on your feelings: Effects of action orientation and external demands on intuitive affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 974-990.
- Koole, S. L., Kuhl, J., Jostmann, N. B. & Vohs, K. D. (2005). On the hidden benefits of state orientation: Can people prosper without efficient affectregulation skills? In A. Tesser, J. Woods, & D. A. Stapel (Hrsg.), *Psychological perspectives on the self* (S. 217-244). New York: Psychology Press.
- Koole, S. L., McCullough, M. E., Kuhl, J. & Roelofsma, P. H. (2010). Why religion's burdens are light: from religiosity to implicit self-regulation. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 95-107. doi: 10.1177/1088868309351109
- Koole, S. L. & Rothermund, K. (2011). "I feel better but I don't know why": The psychology of implicit emotion regulation. *Cognition & Emotion*, 25 (3), 389-399.

- Kramis-Aebischer, K. (1996). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. (2. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung – Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 254-273.
- Krause, A. & Dorsewagen, C. (2007). *Ergebnisse der Lehrerbelastungsforschung. Orientierung im Forschungsdschungel*. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. Modelle, Befunde, Intervention* (S. 52-80). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krohne, H. W. (1997). Stress und Stressbewältigung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie*. Ein Lehrbuch (2., überarbeitete und erweiterte Auflage; S. 265-283). Göttingen: Hogrefe.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). *Diagnostica*, 42 (2), 139-156.
- Kuhl, J. (1990). *Beispielitems des Fragebogens zur Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv 90*. HAKEMP. Zugriff unter http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/DifferentiellePsychologie/10.2_Beispielitems.pdf
- Kuhl, J. (1994). Action and state orientation: Psychometric properties of the action control scales (ACS-90). In J. Kuhl, & J. Beckmann (Hrsg.), *Volition and personality: Action versus state orientation* (S. 47-59). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2004). *Eine neue Persönlichkeitstheorie*. Unveröffentlichtes Manuskript der Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (2006). Individuelle Unterschiede in der Selbststeuerung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln*. (3., überarbeitete und aktualisierte Aufl., S. 303-324). Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie: Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994). *Volition and personality: Action versus state orientation*. Göttingen, Seattle: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Kaschel, R. (2004). Entfremdung als Krankheitsursache: Selbstregulation von Affekten und integrative Kompetenz. *Psychologische Rundschau*, 55 (2), 61-71.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (2003). Handlungs- und Lageorientierung: Wie lernt man seine Gefühle zu steuern? In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 201-219). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Koole S. L. (2005). Wie gesund sind Ziele? Intrinsische Motivation, Affektregulation und das Selbst. In R. Vollmeyer & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 109-130). Stuttgart:

Kohlhammer.

- Kummer Wyss, A. (2010). Kooperativ unterrichten. In A. Buholzer, A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich- alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 151-168). Seelze, Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Klett und Balmer.
- Kummer Wyss, A., Ottiger, A. & Buholzer, A. (2009). *Neuausrichtung der Speziellen Förderung im Kanton Basel-Landschaft. Schlussbericht*. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- Kunz, A., Luder, R., Gschwend, R. & Diezi-Duplain, P. (2012). Schulische Integration, Rollenverständnis, -konflikte. Rollenklärung für eine gemeinsame, interdisziplinäre Förderplanung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18 (9), 5-12.
- Landert, C. (2007). *Die Berufszufriedenheit der Deutschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht über die Onlinebefragung vom September/Oktover 2006*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz.
- Landert, C. (2014). *Die Berufszufriedenheit der Deutschweizer Lehrerinnen und Lehrer. Bericht zur vierten Studie des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz.
- Landert, C. & Brägger, M. (2009). *LCH Arbeitszeiterhebung 2009 (AZE'09). Bericht zur Erhebung bei 5'000 Lehrpersonen im Zeitraum Oktober 2008- September 2009*. Zürich: Dachverband Lehrerinnen und Lehrer der Schweiz.
- Latham, G. P. (2007). Theory and research on coaching practices. *Australian Psychologist*, 42 (4), 268-270.
- Latham, G. P., Borgogni, L. & Petitta, L. (2008). Goal setting and performance management in the public sector. *International Public Management Journal*, 11 (4), 385-403.
- Lattmann, P. & Rüedi J. (2003). *Stress- und Selbstmanagement – Ressourcen fördern. Konzept und Programm zur Förderung personaler und sozial-kommunikativer Ressourcen und Kompetenzen*. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer Verlag.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1981). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (S. 198-232). München: Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 213-259). Bern: Hans Huber.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717. doi:

10.1037//0003-066X.57.9.705

- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12, 290-300. doi: 10.1027/1016-9040.12.4.290
- Lovibond, P. F. & Lovibond, S. H. (1995a). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scale (DASS) with the Beck depression and anxiety inventories. *Behavior Research and Therapie*, 33, 335-343.
- Lovibond, S. H. & Lovibond, P. F. (1995b). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales*. Sydney: Psychology Foundation.
- Martens, J. U. & Kuhl, J. (2004). *Die Kunst der Selbstmotivierung. Neue Erkenntnisse der Motivationsforschung praktisch nutzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2001). *Die Wahrheit über Burnout. Stress am Arbeitsplatz und was Sie dagegen tun können*. Wien, New York: Springer (Original erschien 1997: The Truth about Burnout. San Francisco: Jossey-Bass Inc.)
- McEwen, B. S. & Seeman, T. (1999). Protective and damaging effects of mediators of stress. Elaborating and testing the concepts of allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 896, 30-47. doi: 10.1111/j.1749-6632.1999.tb08103.x
- Metcalf, J. & Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106 (1), 3-19.
- Moser Opitz, E. (2008). Schulische Heilpädagogik. In F. Baier & S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und Schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 57-86). Bern: Haupt.
- Moser Opitz, E. & Buholzer, A. (2008). Besondere Massnahmen an Schweizer Schule zum Umgang mit Heterogenität- Ausgewählte Ergebnisse einer Bestandesaufnahme. In F. Baier & S. Schnurr (Hrsg.), *Schulische und Schulnahe Dienste. Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 215-245). Bern: Haupt.
- Muraven, M. (2012). Ego depletion: Theory and evidence. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Human Motivation* (S. 479-405). New York: Oxford University Press.
- Pinsdorf, K. (2013). *How striving for your goals benefits others. Directional motive inkongruence predicts organizational citizenship behavior as explained by selfdetermined motivation* (Masterarbeit). Universität Amsterdam, Niederlande.
- Plaumann, M., Busse, A. & Walter, U. (2006). Grundlagen zu Stress. In Kaufmännische Krankenkasse (Hrsg.), *Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze* (S. 3-9). Springer Medizin Verlag: Heidelberg.
- Quirin, M., Kazén, M. & Kuhl, J. (2009). When nonsense sounds happy or helpless: The Implicit Positive and Negative Affect Test (IPANAT). *Journal of Personality and Social Psychology*, 97 (3), 500- 516.
- Ramaciotti, D. & Perriard, J. (2000). *Die Kosten des Stresses in der Schweiz. Staatssekretariat für Wirtschaft (seco), Ressort Arbeit und Gesundheit (AGAB)*. Zugriff unter

http://www.stressnostress.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente_und_PDF-Files/2000_seco_stress_d_2000.pdf

- Rohe, M. (2015). *Can motto goals outperform performance and learning goals? Influence of goal setting on performance, intrinsic motivation, processing style, and affect in a complex problem solving task* (Masterarbeit). Universität Heidelberg, Deutschland.
- Roth, G. (2009). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Rothland, M. & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer – Arbeitsplatz Schule. Charakteristika der Arbeitstätigkeit und Bedingungen der Berufssituation. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 11-33). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rusk, N., Tamir, M. & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. *Motivation & Emotion*, 35, 444-460.
- Ryan, R. M. & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65, 530-565.
- Salama-Younes, M., Montazeri, A., Ismail, A. & Roncin, C. (2009). Factor structure and internal consistency of the 12-item General Health Questionnaire (GHQ-12) and the Subjective Vitality Scale (VS), and the relationship between them: a study from France. *Health and Quality of Life Outcomes*, 7. doi: 10.1186/1477-7525-7-22
- Schaarschmidt, U. (1999). Lehrerbelastung. In U. Schmidt-Denter, A. Krapp, M. Perrez & H. Rauh (Hrsg.), *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 4 (8498), 241-243. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schaarschmidt, U. (2002): Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik* 54 (7-8), 8-13.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). *AVEM. Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual*. Frankfurt a.M.: Swets Test Services.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle – Befunde – Interventionen* (S. 81–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Arbeitspsychologie* (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schumacher, J., Klaiberg, A. & Brähler, E. (2001). *Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung* (unveröffentlichtes

- Manuskript). Zugriff unter http://userpage.fuberlin.de/~health/swe_norm.pdf
- Schutte, N. S., Searle, T., Meade, S. & Dark, N. A. (2012). The effect of meaningfulness and integrative processing in expressive writing on positive and negative affect and life satisfaction. *Cognition & Emotion*, 26 (1), 144-152.
- Schwarzer, R. (1993). *Stress, Angst und Handlungsregulation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion (EDK) (2010). *Medienmitteilung vom 24.06.2010. Sonderpädagogik-Konkordat: Inkraftsetzung kann erfolgen*. Zugriff unter <http://www.edk.ch/dyn/21623.php>
- Selye, H. (1974). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Selye, H. (1978). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Sinangil, H. K. (2008). A review of: "Work motivation: History, theory, research, and practice by Gary P. Latham". *International Public Management Journal*, 11 (2), 240-243.
- Spalinger, S. (2012). *Integrationskonzepte. Eine Rekontextualisierung der integrativen Schulung*. Zürich: HfH, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Speck, O. (2008). *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. (6. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Stajkovic, A. D., Locke, E. A. & Blair, E. S. (2006). A first examination of the relationships between primed subconscious goals, assigned conscious goals, and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 91 (5), 1172-1180.
- Sterling, P. & Eyer, J. (1988). Allostasis: a new paradigm to explain arousal pathology. In S. Fisher & J. Reason (Hrsg.), *Handbook of life stress, cognition and health* (S. 631-651). New York: Wiley & Sons.
- Storch, M. (2008). *Rauchpause. Wie das Unbewusste dabei hilft, das Rauchen zu vergessen*. Bern: Hans Huber.
- Storch, M. (2009). Motto-Ziele, S.M.A.R.T.-Ziele und Motivation. In B. Birgmeier (Hrsg.), *Coachingwissen. Denn sie wissen nicht, was sie tun?* (S. 183-205). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Storch, M. & Faude-Koivisto, T. (2014). Ressourcen aktivieren mit Mottozielen. In A. Ryba, D. Pauw, D. Gianti & S. Rietmann (Hrsg.), *Professionell coachen* (S. 334-347). Weinheim und Basel: Beltz.
- Storch, M., Gaab, J., Küttel, Y., Stüssi, A. & Fend, H. (2007). Psychoneuroendocrine effects of resource-activating stress management training. *Health Psychology*, 26, 456-463. doi: 10.1037/0278-6133.26.4.456
- Storch, M. & Krause, F. (2014). *Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM®)*, 5. Aufl.). Bern: Hans Huber.

- Storch, M., Küttel, Y. & Stüssi, A. (2005). Gut geschützt gegen Stress. Selbstmanagement mit dem Zürcher Ressourcen Modell ZRM[®]. *Lehren und Lernen*, 8, 28-38.
- Storch, M. & Kuhl, J. (2012). *Die Kraft aus dem Selbst. Sieben Psychogymns für das Unbewusste*. Bern: Hans Huber.
- Storch, M. & Olbrich, D. (2011). Das GUSI-Programm als Beispiel für Gesundheitspädagogik in Präventionsleistung der Deutschen Rentenversicherung. In W. Knörzer & R. Rupp (Hrsg.), *Gesundheit ist nicht alles – was ist sie dann? Gesundheitspädagogische Antworten* (S. 111-126). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Thommen, B., Anliker, B. & Lietz M. (2008). *Unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen. Beiträge für die Praxis-Nr.2*. Zugriff unter https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/IFE/Dokumente/Projektförderung/Publikationsförderung/nr2_unterricht_zusarbeit.pdf
- Udris, I, Rimann, M. & Thalmann, K. (1994). Gesundheit erhalten, Gesundheit herstellen: Zur Funktion salutogenetischer Ressourcen. In B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.), *Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis einer Theorie* (S. 198-215). Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2012). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen*. doi: 10.1007/978-3-8349-4310-1
- Unipark (2014). *Online Umfragetool* [Computer Software]. Köln, D: QuestBack.
- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Der AVEM im Lehrerberuf: Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22(4), 267-278.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.
- Weber, J. (2013). *Turning Duty into Joy! Optimierung der Selbstregulation durch Motto-Ziele* (Dissertation). Lehrstuhl für Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Osnabrück.
- WHO (1947). *Verfassung der Weltgesundheitsorganisation*. Zugriff unter <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19460131/201405080000/0.810.1.pdf>
- Windlin, B., Kuntsche, E. & Delgrande J. M. (2011). *Arbeitsüberforderung und – unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren*. Zugriff unter http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/12/SZBW_11.1_Windlin.pdf
- Wittenberg, R. & Cramer, H. (2003). *Datenanalyse mit SPSS für Windows* (3. Aufl.). Lucius & Lucius. Stuttgart.
- Wocken, H. (1988). Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199-274). Hamburg: Curio Verlag.

- Wocken, H. (1991). Integration heisst auch: Arbeit im Team. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. *Pädagogik*, 43 (1), 18-22.
- Wocken H., Antor, G. & Hinz, A. (1988). *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Zapf, D. & Frese, M. (1991). Soziale Stressoren am Arbeitsplatz. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 168-184). Göttingen: Hogrefe.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Stress und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zielke, M. & Kopf-Mehnert, C. (1978). *Veränderungsfragebogen des Erlebens und Verhaltens. Manual*. Weinheim: Beltz Test Gesellschaft.

13.2 Abbildungen

Abbildung 1	Schematische Darstellung des kognitiv-transaktionalen Stressmodells (Lattmann & Rüedi, 2003, S. 98).	12
Abbildung 2	Das Ressourcentransaktionsmodell von Hornung & Gutscher (1994, S. 83).....	14
Abbildung 3	Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (nach Schaarschmidt & Fischer, 2001, S. 58).....	17
Abbildung 4	Das Berufsbild der Schulischen Heilpädagogen (Bernhard & Coradi, 2005, S. 22). ...	24
Abbildung 5	Zielpyramide (Storch, 2008, S. 70).....	35
Abbildung 6	Subjektiv wahrgenommenes Stressempfinden zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).....	59
Abbildung 7	Item 5 (<i>aufmerksam und wach</i>) zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).	60
Abbildung 8	Item 2 (<i>lebendig fühlen</i>) zu den drei Messzeitpunkten zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).	61
Abbildung 9	Handlungsorientierung nach Misserfolg (HAKEMP): Interaktion aus drei Messzeitpunkten innerhalb der zwei Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen).	63
Abbildung 10	Prospektive Handlungsorientierung (HAKEMP): Interaktion aus drei Messzeitpunkten innerhalb der zwei Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen).	65
Abbildung 11	Item 1 (<i>interessiert</i>) zum dritten Messzeitpunkt zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).	66
Abbildung 12	Item 12 (<i>wach</i>) zum dritten Messzeitpunkt zwischen den Interventionsgruppen (Between-Subject-Variablen).	67

13.3 Tabellen

Tabelle 1	Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben der Regellehrperson	19
Tabelle 2	Die Aufgabenbereiche und Rollen von integrativ tätigen SHP (nach Bernhard & Coradi, 2005)	26
Tabelle 3	Übersicht belastender Faktoren integrativ tätiger SHP	31
Tabelle 4	Untersuchungsüberblick	47
Tabelle 5	Veränderung der Stichprobengröße (N) im Laufe der Untersuchung.	54
Tabelle 6	Demographische Daten der Teilnehmenden, welche alle Erhebungen abgeschlossen haben	55
Tabelle 7	Beispiele aus der Intervention von Motto-Ziele zum Thema Stress im Beruf.....	56
Tabelle 8	Veränderung innerhalb der Interventionsbedingungen (Within-Subject-Variablen) zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen Stressempfindens	59
Tabelle 9	Veränderung innerhalb der Interventionsbedingungen (Within-Subject-Variablen) zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich des allgemeinen Selbstwirksamkeitsempfinden	62
Tabelle 10	Veränderung innerhalb der Interventionsbedingungen (Within-Subject-Variablen) zwischen den einzelnen Messzeitpunkten hinsichtlich der Handlungsorientierung nach Misserfolg.	63
Tabelle 11	Deskriptive Statistiken der Handlungsorientierung nach Misserfolg (HAKEMP): Verteilung vor und nach der Online-Intervention in den Interventionsbedingungen (Motto-Gruppe, Spezifisch-Gruppe).....	64

14 Anhang

Anhang A	Rekrutierung und E-Mail-Kontakte mit Teilnehmenden
Anhang B	Datenerhebungsinstrumente
Anhang C	Online-Intervention der beiden Interventionsgruppen
Anhang D	Datenauswertung

14.1 Anhang A: Rekrutierung und E-Mail-Kontakte mit Teilnehmenden

A 1 Beispiel einer E-Mail an die Schulleitung oder zuständige Person

Sehr geehrte Schulleiterinnen und Schulleiter

Ich, Michèle Felder, bin eine Masterstudentin an der Universität Fribourg, beim Departement für Heil- und Sonderpädagogik.

Zu meiner Ausbildung als Schulische Heilpädagogin gehört eine empirische Masterarbeit, welche ich mit integrativ arbeitenden Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen durchführen möchte.

Das Thema meiner Masterarbeit ist der Berufsalltag einer integrativ arbeitenden SHP im Bezug auf den Berufsstress.

Dazu werde ich eine kurze online Intervention machen, welche die Teilnehmer gemütlich von zuhause aus machen. Der gesamte Aufwand beträgt ca. 1.5 h und wird an drei flexiblen Daten ausgeführt. Die Studie wird von anfangs November bis Mitte Dezember durchgeführt. Die integrativ arbeitenden SHP müssen nicht zwingend eine Ausbildung haben.

Ich hatte Kontakt mit Frau xy, Amt für Volksschulen des Kanton xy, und sie meinte, ich solle mich bei Ihnen melden. Meine Frage ist, **ob Sie meinen Werbebrief an die integrativ tätigen Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen weiterleiten könnten.** Dadurch könnten sich die SHP einfach bei mir melden, wenn sie Lust haben an der Studie teilzunehmen. **Mein Ziel ist es, dass die Gesundheit von integrativ tätigen SHP in der Forschung mehr Beachtung findet und ich bitte Sie mich dabei zu unterstützen.**

Herzlichen Dank für Ihre Antwort, bei Fragen dürfen Sie sich gerne melden.

Freundliche Grüsse
Michèle Felder
Lädergass 28
6170 Schüpfheim

m.f_maa@gmx.ch
0795770366

A 2 E-Mail nach Zusage des Probanden

Sehr geehrte

Herzlichen Dank für Ihre Unterstützung!

Hiermit teile ich Ihnen mit, dass Sie an der Studie meiner Masterarbeit über Stress im Berufsalltag von integrativ arbeitenden SHP teilnehmen.

Im Moment läuft die Phase der Teilnehmersuche. Sie werden bei Abschluss dieser Phase ein Info-Mail bekommen mit genauen Angaben und des weiteren Vorgehen.

Vielen Dank für Ihre Antwort und Ihr Interesse.

Ich wünsche Ihnen einen guten Tag.

Freundliche Grüsse
Michèle Felder

A 3 E-Mail mit den ersten Informationen

Sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Als Erstes möchte ich Ihnen herzlich danken für die Bereitschaft, an meiner Studie bezüglich Stress im Beruf von integrativ tätigen Schulischen Heilpädagogen teilzunehmen.

Ich erlaube mir, Ihnen kurz den Ablauf genauer zu erläutern. Am nächsten Montag werde ich Ihnen den ersten Link zusammen mit verschiedenen Fragen zukommen lassen. An dieser Stelle werden Sie ebenfalls gebeten, Ihre persönlichen Daten anzugeben. Dies deshalb, um Ihnen im Anschluss an die Studie eine persönliche Rückmeldung über Ihre Veränderung geben zu können. Selbstverständlich werden die in den Fragebögen erhobenen Daten vertraulich behandelt, anonymisiert und nicht an Drittpersonen weitergeleitet.

Um die unterschiedlichen Fragebögen unterscheiden und jeder Person zuordnen zu können, werden Sie bei jedem Link um die Angabe Ihrer Daten gebeten.

Ich kann Ihnen versichern, dass diese persönlichen Daten bei der weiteren Verarbeitung keine Rolle spielen werden und sie nicht in meiner Masterarbeit verwendet werden. Sie dienen ausschliesslich dafür, Ihnen eine persönliche Rückmeldung geben zu können.

Aus diesem Grund werden die Daten sofort gelöscht, nachdem Sie Ihre Rückmeldung erhalten haben.

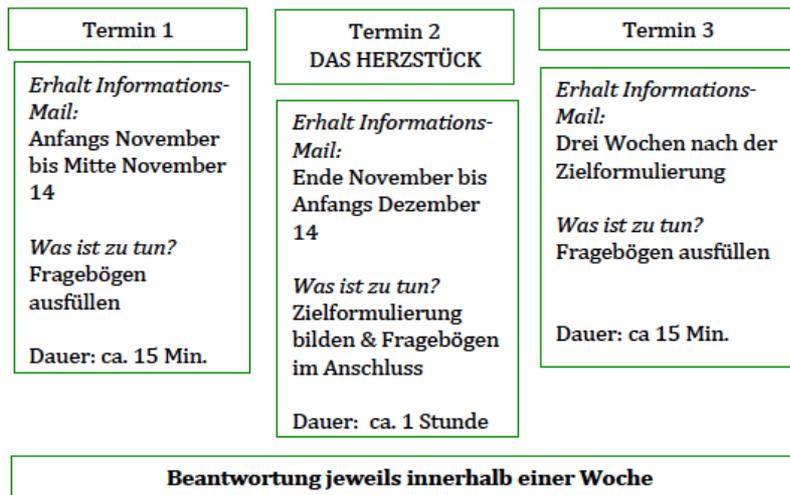
Ich wünsche Ihnen eine angenehme Woche und danke für Ihre Teilnahme.

Freundliche Grüsse
Michèle Felder

Individuelle Zielbildung für einen besseren Umgang mit Stress INFORMATIONSBLATT

Der zeitliche Aufwand beträgt insgesamt ca. 1.5 Stunden, unterteilt in drei Termine, welche Sie jeweils gemütlich von zuhause aus innerhalb einer Woche online durchführen können.

Sie bekommen vor jedem Termin eine E-Mail mit allen relevanten Informationen und den Links zu den Fragebögen bzw. zu der Online-Zielformulierung und werden Schritt für Schritt durch den einfachen Ablauf begleitet:



Das Ausfüllen der Fragebögen dient der Ermittlung der Veränderungen, die durch die Zielbildung stattfinden. Anhand dieser Daten wird im Anschluss eine individuelle Rückmeldung erstellt und an Sie geschickt. Es entstehen für Sie keine Kosten.

Ich danke Ihnen für Ihre Teilnahme.

Freundliche Grüsse
Michèle Felder

A 4 E-Mail mit dem ersten Fragebogenlink

Sehr geehrter Teilnehmerin und geehrter Teilnehmer

Hiermit startet die erste Befragung.
Klicken Sie auf den untenstehenden Link und folgen Sie den Anweisungen.

www.

Ich danke Ihnen schon im Voraus für die aufgewendete Zeit und Ihre Mitarbeit.

Viel Spass.

Freundliche Grüsse
Michèle Felder

A 5 E-Mail mit dem Interventionslink

Sehr geehrter Teilnehmerin und geehrter Teilnehmer

Herzlichen Dank für die erste Fragebogenbeantwortung.

In dieser Woche wird das Herzstück meiner Studie durchgeführt und anschliessend findet die erste Fragebogenbeantwortung nach der Zielbildung statt.

Mit diesem etwas grösseren Teil ist bereits ein Grossteil abgeschlossen. Die letzte Fragebogenerhebung ist jedoch auch nicht ausser Acht zu lassen.

Hier ist der Link zu der Studie:

www.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen und danke für Ihre Mitarbeit.

Freundliche Grüsse

Michèle Felder

A 6 Email mit dem letzten Fragebogenlink

Sehr geehrter Frau

Die letzte Runde steht vor Ihnen. Nach diesem letzten Fragebogen sind die Erhebungen für meine Studie abgeschlossen und ich hoffe für Sie, dass Sie bald erholsame Weihnachtsferien haben werden. Füllen Sie den Fragebogen bitte bis am 21.12.2014 aus.

Für das Ausfüllen des letzten Fragebogens möchte ich Ihnen nochmals Ihr persönliches Ziel in Erinnerung rufen:

Individuelles Ziel jeder Person individuell eingefügt

Bitte nehmen Sie sich ein bis zwei Minuten Zeit und vergegenwärtigen Sie sich Ihrem Ziel. Überlegen Sie, wie es Ihnen ergangen ist in den letzten Wochen mit Ihrem neuen persönlichen Ziel. Behalten Sie ihr persönliches Ziel im Hinterkopf während dem Ausfüllen des letzten Fragebogens. Es werden wieder bekannte Fragen kommen, aber auch noch einige Neue.

Hier ist der Link zum letzten Fragebogen:

www.

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und grossartige Unterstützung.

Freundliche Grüsse

Michèle Felder

A 7 Erinnerung-E-Mail bei jedem Fragebogen am darauffolgenden MI und FR geschickt

Sehr geehrter Teilnehmerin und geehrter Teilnehmer

Gerne erinnere ich Sie an meine Studie, bei welcher Sie sich gemeldet haben mitzumachen. Es ist so, dass ich ganze Datensätze komplett ausgefüllt für die Studie benötige und im Falle eines nicht Ausfüllens des ersten Fragebogens bis zum 21.12.2014 muss ich Sie für das weitere Vorgehen leider ausschliessen.

Ist es Ihnen unangenehm Ihre Daten anzugeben, so ist dies kein Problem. Sie können einfach Name, Vorname und E-Mail Adresse auslassen. Dies hat einfach zur Folge, dass ich Ihnen keine persönliche Rückmeldung geben kann, da ich Ihre Daten nicht zusammenführen kann.

Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt, anonymisiert und nicht an Drittpersonen weitergeleitet.

Hiermit ist nochmals der Link zur ersten Befragung.
Klicken Sie auf den untenstehenden Link und folgen Sie den Anweisungen.

www.

Ich danke Ihnen schon im Voraus für die aufgewendete Zeit und Ihre Mitarbeit.

Viel Spass.

Freundliche Grüsse
Michèle Felder

14.2 Anhang B: Datenerhebungsinstrumente

B 1 Demographische Daten

Name:

Vorname:

Geschlecht:

Ihr Geburtsjahrgang vierstellig (z.B. 1964)

Welche Ausbildung haben Sie gemacht?

Wie viele Jahre arbeiten Sie schon als integrativ tätige SHP

Bitte geben Sie Ihre Stellenprozente an, welche Sie als integrativ tätige SHP ausüben

Bitte geben Sie Ihre E-Mail Adresse an, unter welcher ich Sie im weiteren Verlauf erreichen kann:

B 2 Depression Anxiety and Stress Scale (DASS)

Bitte lesen Sie jede Aussage durch und markieren Sie, wie stark die Aussagen für Sie **für die letzte Woche/letzten drei Wochen** zutreffen. Bei den Antworten gibt es kein Richtig und kein Falsch, antworten Sie einfach aus dem Bauch heraus. Da es kein Richtig oder Falsch gibt, brauchen Sie bitte nicht zu viel Zeit für eine Aussage.

Letzte Woche.../In den letzten drei Wochen...

DASS_1	... fiel es mir schwer, mich zu entspannen.
DASS_11	... war ich aufgeregt und aufgewühlt.
DASS_12	... konnte ich mich kaum entspannen.
DASS_18	... reagierte ich empfindlicher als sonst.
DASS_6	... neigte ich dazu, in bestimmten Situationen überempfindlich oder übertrieben zu reagieren.
DASS_8	... brauchte ich sehr viel Energie.
DASS_14	... war ich wütend auf alles, was mich daran hinderte, meine Beschäftigung fortzuführen.

- 0 traf für mich überhaupt nicht zu
- 1 traf für mich etwas zu oder ab und zu kam es vor
- 2 traf für mich eher zu oder traf für mich oft zu.
- 3 traf für mich sehr zu oder traf für mich die meiste Zeit zu.

B 3 Vitality

Bitte geben Sie für jede der folgenden Aussagen an, wie sehr sie im Allgemeinen in Ihrem Berufsleben zutrifft.

1. Wenn ich an meine Pflicht denke, fühle ich mich lebendig und vital.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
trifft gar nicht zu			trifft etwas zu		trifft sehr zu	
2. Wenn ich an meine Pflicht denke, fühle ich mich so lebendig, dass ich platzen könnte.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
trifft gar nicht zu			trifft etwas zu		trifft sehr zu	
3. Wenn ich an meine Pflicht denke, habe ich Energie und Lebensfreude.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
trifft gar nicht zu			trifft etwas zu		trifft sehr zu	
4. Wenn ich an meine Pflicht denke, freue mich auf jeden neuen Tag.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
trifft gar nicht zu			trifft etwas zu		trifft sehr zu	
5. Wenn ich an meine Pflicht denke, fühle ich mich aufmerksam und wach.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
trifft gar nicht zu			trifft etwas zu		trifft sehr zu	
6. Wenn ich an meine Pflicht denke, fühle ich mich energiegeladen.						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7
trifft gar nicht zu			trifft etwas zu		trifft sehr zu	

B 4 SWE

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen für Sie stimmen oder nicht. Kreuzen Sie bitte diejenige Antwort an, die für Sie persönlich am besten stimmt.

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiss ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B 5 HAKEMP

Bitte kreuzen Sie zu jeder Frage immer diejenige der beiden Antwortmöglichkeiten (a oder b) an, die für Sie eher zutrifft.

(1) Wenn ich etwas Wertvolles verloren habe und jede Suche vergeblich war, dann

a) kann ich mich schlecht auf etwas anderes konzentrieren.

b) denke ich nicht mehr lange darüber nach.

(2) Wenn ich weiss, dass etwas bald erledigt werden muss, dann

a) muss ich mir oft einen Ruck geben, um den Anfang zu kriegen.

b) fällt es mir leicht, es schnell hinter mich zu bringen.

(3) Wenn ich vier Wochen lang an einer Sache gearbeitet habe und dann doch alles misslungen ist, dann

a) dauert es lange, bis ich mich damit abfinde.

b) denke ich nicht mehr lange darüber nach.

(4) Wenn ich nichts Besonderes vorhabe und Langeweile habe, dann

a) kann ich mich manchmal nicht entscheiden, was ich tun soll.

b) habe ich meist rasch eine neue Beschäftigung.

(5) Wenn ich bei einem Wettkampf öfter hintereinander verloren habe, dann

a) denke ich bald nicht mehr daran.

b) geht mir das noch eine ganze Weile durch den Kopf.

(6) Wenn ich ein schwieriges Problem angehen will, dann

a) kommt mir die Sache vorher wie ein Berg vor.

b) überlege ich, wie ich die Sache auf eine einigermaßen angenehme Weise hinter mich bringen kann.

(7) Wenn mir ein neues Gerät versehentlich auf den Boden gefallen und nicht mehr zu reparieren ist, dann

a) finde ich mich rasch mit der Sache ab.

b) komme ich nicht so schnell darüber hinweg.

(8) Wenn ich ein schwieriges Problem lösen muss, dann

a) lege ich meist sofort los.

b) gehen mir zuerst andere Dinge durch den Kopf, bevor ich mich richtig an die Aufgabe heranmache.

(9) Wenn ich jemanden, mit dem ich etwas Wichtiges besprechen muss, wiederholt nicht zu Hause antreffe, dann

a) geht mir das oft durch den Kopf, auch wenn ich mich schon mit etwas anderem

beschäftige.

b) blende ich das aus, bis die nächste Gelegenheit kommt, ihn zu treffen.

(10) Wenn ich vor der Frage stehe, was ich in einigen freien Stunden tun soll, dann

a) überlege ich manchmal eine Weile, bis ich mich entscheiden kann.

b) entscheide ich mich meist ohne Schwierigkeit für eine der möglichen Beschäftigungen.

(11) Wenn ich nach einem Einkauf zu Hause merke, da ich zu viel bezahlt habe, aber das Geld nicht mehr zurückbekomme,

a) fällt es mir schwer, mich auf irgendetwas anderes zu konzentrieren.

b) fällt es mir leicht, die Sache auszublenden.

(12) Wenn ich eigentlich zu Hause arbeiten müsste, dann

a) fällt es mir oft schwer, mich an die Arbeit zu machen.

b) fange ich meist ohne weiteres an

(13) Wenn meine Arbeit als völlig unzureichend bezeichnet wird, dann

a) lasse ich mich davon nicht lange beirren.

b) bin ich zuerst wie gelähmt.

(14) Wenn ich sehr viele wichtige Dinge zu erledigen habe, dann

a) überlege ich oft, wo ich anfangen soll.

b) fällt es mir leicht, einen Plan zu machen und ihn auszuführen.

(15) Wenn ich mich verfare (z. B. mit dem Auto, mit dem Bus usw.) und eine wichtige Verabredung verpasse, dann

a) kann ich mich zuerst schlecht aufraffen, irgendetwas anderes anzupacken.

b) lasse ich die Sache erst mal auf sich beruhen und wende mich ohne Schwierigkeiten anderen Dingen zu.

(16) Wenn ich zu zwei Dingen grosse Lust habe, die ich aber nicht beide machen kann, dann

a) beginne ich schnell mit einer Sache und denke gar nicht mehr an die andere.

b) fällt es mir nicht so leicht, von einer der beiden Sachen ganz Abstand zu nehmen.

(17) Wenn mir etwas ganz Wichtiges immer wieder nicht gelingen will, dann

a) verliere ich allmählich den Mut.

b) vergesse ich es zunächst einmal und beschäftige mich mit anderen Dingen.

(18) Wenn ich etwas Wichtiges, aber Unangenehmes zu erledigen habe, dann

a) lege ich meist sofort los.

b) kann es eine Weile dauern, bis ich mich dazu aufraffe.

(19) Wenn mich etwas traurig macht, dann

a) fällt es mir schwer, irgendetwas anderes zu tun.

b) fällt es mir leicht, mich durch andere Dinge abzulenken.

(20) Wenn ich vorhabe, eine umfassende Arbeit zu erledigen, dann

a) denke ich manchmal zu lange nach, womit ich anfangen soll.

b) habe ich keine Probleme loszulegen.

(21) Wenn einmal sehr viele Dinge am selben Tag misslingen, dann

a) weiß ich manchmal nichts mit mir anzufangen.

b) bleibe ich fast genauso tatkräftig, als wäre nichts passiert.

(22) Wenn ich vor einer langweiligen Aufgabe stehe, dann

a) habe ich meist keine Probleme, mich an die Arbeit zu machen.

b) bin ich manchmal wie gelähmt.

(23) Wenn ich meinen ganzen Ehrgeiz darin gesetzt habe, eine bestimmte Arbeit gut zu verrichten und es geht schief, dann

a) kann ich die Sache auf sich beruhen lassen und mich anderen Dingen zuwenden.

b) fällt es mir schwer, überhaupt noch etwas zu tun.

(24) Wenn ich unbedingt einer lästigen Pflicht nachgehen muss, dann

a) bringe ich die Sachen ohne Schwierigkeiten hinter mich.

b) fällt es mir schwer, damit anzufangen.

B 6 PANAS

Diese Fragen beziehen sich auf Ihren momentanen Gefühlszustand. Konzentrieren Sie sich einen Moment auf Ihre Gefühlslage und versuchen Sie bitte **spontan** zu antworten. **Wie fühlen Sie sich im Moment?**

	überhaupt nicht	etwas	einigermaßen	ziemlich	sehr
interessiert	①	②	③	④	⑤
bekümmert	①	②	③	④	⑤
freudig erregt	①	②	③	④	⑤
verärgert	①	②	③	④	⑤
stark	①	②	③	④	⑤
schuldig	①	②	③	④	⑤
erschrocken	①	②	③	④	⑤
feindselig	①	②	③	④	⑤
begeistert	①	②	③	④	⑤
stolz	①	②	③	④	⑤
gereizt	①	②	③	④	⑤
wach	①	②	③	④	⑤
beschämt	①	②	③	④	⑤
angeregt	①	②	③	④	⑤
nervös	①	②	③	④	⑤
entschlossen	①	②	③	④	⑤
aufmerksam	①	②	③	④	⑤
durcheinander	①	②	③	④	⑤
aktiv	①	②	③	④	⑤
ängstlich	①	②	③	④	⑤

B 7 VEV

Bitte kreuzen Sie bei jeder Frage an, ob sich generell in ihrem Leben in den letzten drei Wochen (seit der Zielbildung) etwas verändert hat. Die Veränderung kann in positive Richtung, in negative Richtung oder gleichbleibend sein. Überlegen Sie nicht zu lange, sondern antworten Sie aus dem Bauch heraus.

Veränderungsfragebogen
des Erlebens und Verhaltens

Änderung						
in gleicher Richtung		keine			in entgegen- gesetzter Richtung	
+3 stark	+2 mittel	+1 schwa	0	-1 schwa	-2 mittel	-3 stark

			ch		ch			
1	Ich fühle mich weniger gehetzt.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
2	Ich rege mich über viele Dinge nicht mehr auf.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
3	Ich weiss jetzt eher, was ich tun will und kann.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
4	Ich habe jetzt das Gefühl, in einer Sackgasse zu stecken, aus der ich nicht herauskomme.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
5	Das Leben hat für mich keinen rechten Inhalt mehr.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
6	Ich bin mit mir zufrieden und mache mir weniger Gedanken über mich selbst.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
7	Ich sehe Schwierigkeiten gelassener entgegen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
8	Ich bin innerlich ruhiger geworden.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
9	Alle Dinge haben jetzt Bedeutung und Leben für mich.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
10	Ich habe weniger Ausdauer und gebe schneller auf.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
11	Ich bin heiterer geworden.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
12	Meine Stimmungen schwanken jetzt stärker als früher.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
13	Ich fühle mich unabhängiger von anderen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
14	Ich leide nicht mehr unter meiner Unsicherheit.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
15	Im Umgang mit anderen Menschen bin ich ruhiger geworden.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
16	Ich fühle mich weniger beunruhigt, wenn ich an die Zukunft denke.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
17	Diese quälende Ungewissheit ist stärker geworden.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3

18	Unerwartete Ereignisse nehme ich gelassener hin.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
19	Ich fühle mich stärker isoliert als früher.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
20	Ich weiss jetzt manchmal nicht mehr, wie es weiter gehen soll.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
21	Ich kann es noch nicht verstehen, aber es geht mir seit einiger Zeit besser.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
22	Ich kann jetzt freier sprechen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
23	Ich habe weniger Selbstvertrauen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
24	Irgendwie sehe ich wieder mehr Sinn im Leben.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
25	Ich fühle mich freier.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
26	Mit Personen des anderen Geschlechts kann ich schlechter Kontakt aufnehmen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
27	Meine Schwierigkeiten im Umgang mit anderen Menschen haben zugenommen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
28	Ich bin häufiger niedergestimmt.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
29	Ich fühle mich meinen Aufgaben nicht mehr gewachsen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
30	Ich bin entspannter.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
31	Ich fühle mich ruhiger und ausgeglichener.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
32	Ich habe ein klareres Bild von mir und meiner Zukunft.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
33	Irgendwie bin ich froh und sehe die Dinge optimistischer.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
34	Ich glaube, dass ich jetzt eher weiss, was für mich wichtig ist.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
35	Ich kann mich jetzt mich meinen Problemen besser abfinden.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3

36	Im Gespräch mit anderen fühle ich mich nicht mehr so unsicher.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
37	Ich komme mit mir selbst schlechter aus.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
38	Ich kann das Ungemach des alltäglichen Lebens besser ertragen.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
39	Ich habe keine Angst mehr, in einer Sache zu versagen, die mir gelingen soll.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
40	Es macht mich nicht mehr so unsicher, wenn sich ein anderer mir gegenüber selbstbewusst gibt.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
41	Ich liege nicht mehr im Kriegszustand mit mir selbst.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
42	Ich habe immer grössere Schwierigkeiten, mich mit anderen Menschen zu unterhalten.	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3

14.3 Anhang C: Online-Intervention der beiden Interventionsgruppen

C 1 Motto-Zielbildung

Folie 1: Anweisung allgemein

Herzlich Willkommen!

Heute werden Sie Ihr individuelles Ziel bilden. Zu Beginn sehen Sie hier das Thema, zu dem Sie Ihr Ziel formulieren werden: *Besserer Umgang mit Stress im Beruf*. Es handelt sich um ein metaphorisch formuliertes Motto, das über Bilder erarbeitet wird. Eine neue und im ersten Moment ungewohnte Art der Zielbildung, welche auf der Haltungsebene stattfindet. Nach der Studie informiere ich Sie über die Hintergründe und den Nutzen dieser Zielform.

Am Ende des Prozesses haben Sie Ihr ganz persönliches Motto.

Viel Spass und vielen Dank!

Bitte fügen Sie Ihre E-Mail Adresse für die persönliche Rückmeldung ein

Folie 2: Thema

Zunächst folgen ein paar Fragen zu Ihrem Thema:

Stress im Beruf

Wie fühlen Sie sich, wenn Sie an Ihre Arbeit denken?

Warum denken Sie fühlen Sie sich so?

Folie 3: Bildwahl Übergang

Sie werden gleich verschiedene Bilder sehen, von denen Sie sich eines auswählen können.

Bitte wählen Sie nach folgendem Kriterium: Welches Bild kann Ihnen bei dem Thema **"Stress im Beruf"** als Ressource dienen?

Wählen Sie "Ihr" Bild bitte mit dem Gefühl, schnell und spontan. Ein Bild ist als Ressource geeignet, wenn es in Ihnen spontan ein starkes gutes Gefühl auslöst (z.B. Freude, wirkt beruhigend, lässt Sie lächeln, ...).

Wählen Sie bitte auf jeden Fall "aus dem Bauch heraus", auch wenn Sie zunächst verstandesmäßig noch nicht ganz nachvollziehen können, was das Bild und das gute Gefühl mit dem Thema "Stress im Beruf" zu tun hat.

Folie 4: Bildwahl Anweisung

Sie bekommen jetzt in einem ersten Durchlauf ein Bild nach dem anderen angezeigt. Achten Sie einfach darauf, welches Bild ein starkes gutes Gefühl in Ihnen auslöst. Im Anschluss an den ersten Durchlauf werden alle Bilder im Überblick gezeigt. Dann können Sie vergleichen, welches Bild das stärkste gute Gefühl in Ihnen auslöst und ihr Favorit ist.

- Vergegenwärtigen Sie sich kurz ihr Thema "Besserer Umgang mit Stress im Beruf"

Bitte klicken Sie nun auf das Bild, das bei Ihnen ein starkes gutes Gefühl auslöst und dann auf "weiter"
 Falls mehrere Bilder ein gutes Gefühl auslösen, dann wählen Sie bitte das Bild, das das stärkste gute Gefühl auslöst.



Folie 5: Nach der Bildwahl, Ideenvorschläge zum gewählten Bild

Sie sehen gleich mehrere positive Ideen zu Ihrem gewählten Bild. Bitte kennzeichnen Sie alle Ideen, die bei Ihnen spontan ein gutes Gefühl auslösen.

Sie müssen nicht verstehen, warum die Ideen ein gutes Gefühl auslösen.

Ideen zu meinem Bild

Bitte wählen Sie alle Ideen, die bei Ihnen spontan ein gutes Gefühl auslösen.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Warmes Licht | <input type="checkbox"/> Alles ist saftig und Grün |
| <input type="checkbox"/> Schattenspender | <input type="checkbox"/> Die Bäume tragen Früchte |
| <input type="checkbox"/> Nach oben wachsen | <input type="checkbox"/> Waldgeruch |
| <input type="checkbox"/> Verästelung | <input type="checkbox"/> Energie aus dem Boden |
| <input type="checkbox"/> Starker Stamm | <input type="checkbox"/> Präsentiert seine Früchte |
| <input type="checkbox"/> Fest verwurzelt | <input type="checkbox"/> Langsamkeit |
| <input type="checkbox"/> Starke Wurzeln | <input type="checkbox"/> Süsse Früchte |
| <input type="checkbox"/> Biegsam | <input type="checkbox"/> Helle Leichtigkeit |
| <input type="checkbox"/> Beweglich | <input type="checkbox"/> Kreislauf des Lebens |
| <input type="checkbox"/> Wachstum und Erneuerung | <input type="checkbox"/> Gedeiht in grüner Gemeinschaft |
| <input type="checkbox"/> Frühlingsfrisches Grün | <input type="checkbox"/> Wächst in seinem Tempo |
| <input type="checkbox"/> Nutzt seine Ressourcen | <input type="checkbox"/> Symbiose |
| <input type="checkbox"/> Altes Baumwissen | <input type="checkbox"/> Wind rauscht durch Blätter |
| <input type="checkbox"/> Lichtdurchflutet | <input type="checkbox"/> Man kann den Himmel sehen |

Weiter

(Beispielwörter eines Bildes)

Bild

Ideen

	<ul style="list-style-type: none"> - sich aufschwingen - in die Lüfte hinauf - fliegen - Überblick haben - sich die Beute schnappen - königlich - frei - Leichtigkeit - im Gleitflug - vom Wind getragen
	<ul style="list-style-type: none"> - Lichtdurchflutet - die Bäume tragen Früchte - man kann den Himmel sehen - alles ist saftig und Grün - starke Wurzeln - nach oben wachsen - Verästelung - Energie aus dem Boden - fest verwurzelt - süsse Früchte
	<ul style="list-style-type: none"> - Bärenruhe - hat ein dickes Fell - nimmt sich die Zeit die er braucht - Gelassenheit - Verteidigt sein Reich - klettern für Honig in lichte Höhen - Baumstamm trägt den Bär
	<ul style="list-style-type: none"> - strahlen - im Zentrum stehen - ich zeige meine Pracht - aufblühen - im Licht wachsen - stark und zart zugleich - die Schönste weit und breit - neue Triebe - duftet süß

	<ul style="list-style-type: none"> - lustvolles öffnen zur Sonne
	<ul style="list-style-type: none"> - Gas geben - Lebensfreude - Volldampf voraus! - Ausbrechen - Frech - die Richtung kennen - Vespagefühl
	<ul style="list-style-type: none"> - köstlich - verführerisch - den Sommer geniessen - reiche Ernte - Himbeersaft - kräftig Rot - Himbeereis - prächtig - das Beste vom Besten - Sommerreife
	<ul style="list-style-type: none"> - fette Beute - du gehörst mir! - seht her, was ich kann! - stolz sein dürfen - Freudenschrei - sich zeigen - Ausdauer wird belohnt - ich bin der Grösste! - Strahlen - angeln
	<ul style="list-style-type: none"> - fokussiert - instiktsicher - das Ziel im Visier - findet sich im Rudel zurecht - Überlebenskünstler - Freiheitsliebend - Beute aufspüren - schlau

	<ul style="list-style-type: none"> - Spur verfolgen - Langstreckenläufer und guter Sprinter
	<ul style="list-style-type: none"> - relaxen - sich im Winde wiegen - Abenteuer an neuen Ufern - Sonne und Meer - abschalten - friedlich - gemütlich - Muscheln - Unterwasserwelten entdecken <p>abtauchen in blaue Ruhe</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - ich gehe meinen Weg - Schritt für Schritt - im eigenen Tempo - der Berg ruft! - Herausforderungen machen Spass - Orientierung haben - über Berg und Tal

Folie 6: Mottoausformulierung

Eine neue Haltung zu Ihrem Thema "Besserer Umgang mit Stress im Beruf"

Bitte formulieren sie **mit den gerade gewählten Lieblingsideen eine neue Haltung, in Form eines Mottos, bezüglich des Themas "Besserer Umgang mit Stress im Beruf"**. Sie können dabei **einen** der folgenden Satzanfänge benutzen oder einen eigenen Satz bilden

Ich will mich fühlen wie...

Ich will handeln wie...

Ich will sein wie...

Beispiele für neue Mottos:

Ich will mich fühlen wie ein Bär, der ein dickes Fell hat.

Ich will handeln wie die junge Frau auf der Vespa, frech und Vollgas voraus.

Ich will sein wie der Lotus und in mir fest verwurzelt im Licht wachsen, um in meine volle Blüte zu kommen.

Ich will mir erlauben Schritt für Schritt in meinem Tempo voranzugehen.

Ich will es ruhig und entspannt anpacken.

Das Motto unterscheidet sich in Länge und "Blumigkeit" je nach individuellem Typ.

Mein neues Motto:

Individuelles Motto formulieren _____

bitte formulieren Sie **mit Ihren Lieblingsideen** ein neues Motto zu Ihrem Thema "Besserer Umgang mit Stress im Beruf". Für diese Formulierung müssen Sie **nicht** alle gewählten Lieblingsideen verwenden. Achten Sie darauf, dass Ihre Version bei Ihnen ein gutes Gefühl auslöst.

Ihre Lieblingsideen:

Auflistung der individuelle Ideen

Folie 7: Motto Ergebnis

Sie haben nun Ihr persönliches Motto erstellt:

Individuelles Mottoziel _____

Damit Sie Ihr Ziel im Hinterkopf behalten, während Sie arbeiten, notieren Sie sich das Ziel bitte auf einem Blatt Papier mit der Überschrift "Mein Ziel". Legen Sie das Blatt an einen Platz, an dem Sie es oft sehen (zB Agenda).

Folie 8: Reflexion

Sie haben sich nun zu dem Thema *Besseren Umgang mit Stress im Beruf* das folgende Motto formuliert:

Individuelles Mottoziel _____

Überlegen Sie bitte: was wird sich an Ihrem Gefühl ändern, wenn Sie ihr Thema

"Besserer Umgang mit Stress im Beruf" mit Ihrem neuen Motto angehen?

Bedenken Sie: es gibt kein Richtig und kein Falsch. Die Frage dient Ihnen zur Reflexion.

Bitte notieren Sie die Ergebnisse Ihrer Überlegung.

Warum denken Sie würden Sie sich so fühlen?

C 2 Hohe spezifische Zielbildung

Folie 1: Zielinduktion 1

Herzlich willkommen zum Zielbildungs-Tool!

Eine wirksame, also effektive Zielplanung erfordert mehr als gute Vorsätze, sie verlangt nach echten Zielen.

Gut formulierte Ziele helfen dabei, die richtigen Dinge zu tun.

In diesem Online-Tool werden Sie durch einen Prozess geführt, um sich ein solches Ziel zu formulieren.

Zu Beginn sehen Sie hier noch einmal das Thema, zu dem Sie Ihr Ziel formulieren werden: ***Besseren Umgang mit Stress im Beruf***

Bitte fügen Sie Ihre E-Mail Adresse für die persönliche Rückmeldung ein.

Folie 2: Zielinduktion 2

Es ist äußerst wichtig, sich Ziele zu setzen, wenn man positive Veränderungen erleben möchte. Ziele setzen bedeutet, Verantwortung für sein Leben zu übernehmen und eine gewisse Kontrolle darauf auszuüben.

Jeder Mensch, der sich Ziele setzt, wird natürlich versuchen sie anzustreben. Doch leider erreichen nicht viele ihre festgesetzten Ziele aus einem einfachen Grund: Sie wissen nicht, wie wichtig es ist, Ziele in konkreter Art und Weise zu setzen beziehungsweise zu bestimmen.

Folie 3: Zielinduktion 3

In diesem Online-Tool werden Sie dabei unterstützt, ein hohes und spezifisches Ziel zu formulieren. Mit diesem Zieltyp kann verhindert werden, dass unsere angestrebten Ziele ein Produkt unserer Fantasie sind.

Die Formulierung eines hohen und spezifischen Zieles erfolgt in mehreren Teilschritten, die aufeinander aufbauen.

Sie werden im Folgenden durch diese Teilschritte geführt und am Ende des Prozesses haben Sie Ihr persönliches Ziel.

Folie 4: Hohes Ziel

Hohes Ziel

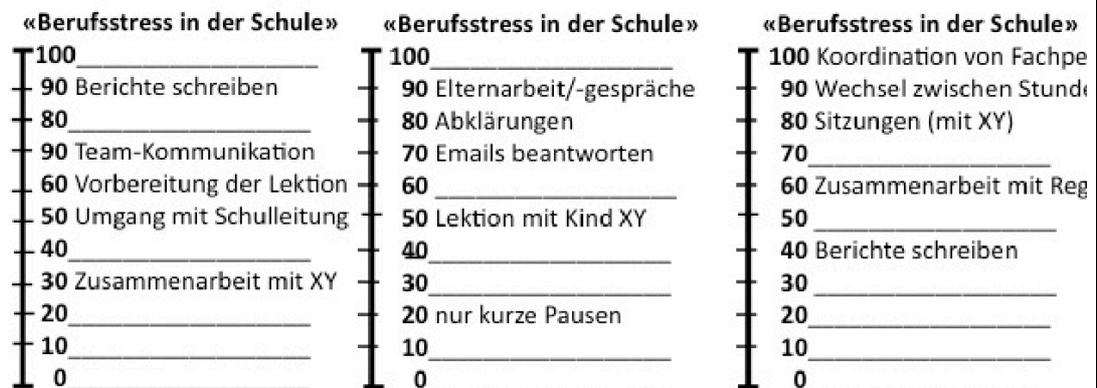
Das Vornehmen schwer zu erreichender Ziele schlägt sich in einer höheren Leistung nieder als das Vornehmen leichterer Ziele.

Wissenschaftliche Studien haben ergeben, dass hohe (im Sinne von anspruchsvoll) Ziele die Aussicht auf Erfolg massgeblich steigern. Anspruchsvolle Zielsetzungen wirken auf die Motivation der Person.

Folie 5: 1. Schritt

Schritt 1

Für einen ersten Schritt ist es daher wichtig, dass Sie sich überlegen, wie ein **hohes und anspruchsvolles Ziel** zum Thema Umgang mit Stress im Beruf lauten könnte. Dies geschieht indem man zu dem Thema Teilziele mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad macht. Hierfür füllen Sie bitte das Schwierigkeitsbarometer mit mindestens 5 Teilzielen zu Ihrem Thema aus. Bevor sie diesen Schritt selber durchführen, zeige ich Ihnen anhand von drei Beispielen wie so ein Barometer aussehen kann.



Folie 6: Thema

Ihr Thema:

Besseren Umgang mit Stress im Beruf Füllen Sie nun das folgende Barometer aus, indem Sie Ihr Thema nach Schwierigkeit in **mindestens fünf Teilziele** unterteilen.

Achten Sie bitte darauf, dass Sie das ganze Barometer benutzen.

Wählen Sie nun für die weitere Arbeit ein Teilziel aus dem Barometer, welches den Schwierigkeitsgrad zwischen 70 und 90 hat und tragen Sie dieses hier ein:

Folie 7: 2. Schritt

Schritt 2

Nun ist es sehr wichtig, dass Sie sich selbst einige Gedanken machen und Ihr Ziel **ganz individuell spezifizieren**.

Deshalb sind Sie jetzt gefragt: Im 2. Schritt erfolgt Ihre persönliche Spezifizierung des Ziels. Hierzu ist es wichtig, dass Sie sich bezogen auf dieses Ziel verschiedene Fragen stellen, um so Ihr Ziel möglichst spezifisch formulieren zu können. Die folgenden Fragen beziehen sich auf das soeben gewählte hohe Ziel:

Folie 8: Spezifizieren

Spezifisches Ziel

Ein Ziel muss konkret, eindeutig und präzise formuliert sein. Spezifisch wird ein Ziel erst, wenn präzise festgelegt ist:

Wer involviert ist?

Wo es erreicht werden soll?

Bis wann das Ziel erreicht werden soll?

Womit sie das Ziel erreichen wollen, also welche Methoden Sie dazu benutzen wollen?

Warum Sie dieses Ziel erreichen wollen?

Je nach Ziel haben einzelne Fragen eine größere Wichtigkeit als andere. Es ist jedoch unerlässlich, dass Sie sich zu jeder W-Frage Gedanken machen, damit Sie auch sicher sein können, dass nichts Wichtiges vergessen wird. Und los geht's!

Folie 9: Wer?

Wer?

Oftmals sind andere Personen Teil eines Zieles oder das Ziel bezieht sich teilweise auf andere Personen.

Welche Person(en) wird/werden in Ihrem Ziel eingeschlossen?

Formulieren Sie bitte Ihr bisheriges Ziel: **individuelles Ziel** im Hinblick auf diese Frage um.
Umformulieren in Ich-Form: _____

Folie 10: Wo?

Wo?

Wo wollen Sie Ihr Ziel erreichen bzw. **an welchem Ort** ist die Zielerreichung vorgesehen?
Formulieren Sie bitte ihr bisheriges Ziel

im Hinblick auf diese Frage um.

Folie 11: Wann?

Bis wann?

Bis zu welchem Zeitpunkt wollen Sie Ihr Ziel erreichen? Etablieren Sie einen Zeitraum, eine Uhrzeit oder ein Datum für Ihr Ziel.
Formulieren Sie bitte ihr bisheriges Ziel

im Hinblick auf diese Frage um.

Folie 12: Womit?

Womit?

Welche **Methoden** wollen Sie benutzen oder einsetzen um Ihr Ziel zu erreichen? Was kann Sie bei der Zielerreichung unterstützen?
Formulieren Sie bitte ihr bisheriges Ziel

im Hinblick auf diese Frage um.

Folie 13: Warum?

Warum?

Warum wollen Sie Ihr Ziel erreichen? Welches sind die spezifischen **Gründe, Zweck oder Nutzen**, das Ziel zu erreichen?
Formulieren Sie bitte ihr bisheriges Ziel

im Hinblick auf diese Frage um.

Folie 13: Endseite

Gratulation!

Sie haben sich nun zu dem Thema *Besseren Umgang mit Stress im Beruf* das folgende hohe spezifische Ziel formuliert:

Individuelles Ziel

Durch dieses hohe und spezifische Ziel sind Sie nun in der Lage, Ihr Ziel konkret vor Augen zu haben, dieses klar zu verfolgen und die Erreichung Ihres Zieles exakt zu überprüfen.

Damit Sie Ihr Ziel zum Thema

Besserer Umgang mit Stress im Beruf

Individuelles Ziel

im Hinterkopf behalten, während Sie arbeiten, notieren Sie sich das Ziel bitte auf einem Blatt Papier mit der Überschrift "Mein Ziel". Legen Sie das Blatt an einen Platz, an dem Sie es oft sehen (zB Agenda)

14.4 Anhang D: Datenauswertung

D 1 Alter und Stellenprozente der Stichprobe und Vergleich der Gruppen

Demographische Variable	Interventionsgruppe	n	M (SD)	F (df)	p
Alter	Motto	36	46.14 (9.92)	0.62 (1,70)	.432
	Spezifisch	36	47.94 (9.48)		
Berufserfahrung	Motto	36	6.56 (5.70)	1.39 (1,70)	.243
	Spezifisch	36	8.11 (5.50)		

D 2 ANOVA: Berechnung zwischen den Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen) zu allen drei Messzeitpunkten

	Messzeitpunkt	Gruppe	Mittelwert	SD	df	F	Sig.
DASS	1	Motto	16.78	8.72	1	2.569	.113
		Spezifisch	13.72	7.41	70		
		Gesamt	15.25	8.17	71		
	2	Motto	18	8.63	1	11.328	0.001***
		Spezifisch	12.44	4.86	70		
		Gesamt	15.22	7.5	71		
	3	Motto	15.5	8.73	1	.586	.447
		Spezifisch	14.22	4.92	70		
		Gesamt	14.86	7.06	71		
VS	1	Motto	4.94	0.92	1	.130	.719
		Spezifisch	4.81	0.82	70		
		Gesamt	4.9	0.87	71		
	2	Motto	4.91	1.02	1	.193	.665
		Spezifisch	4.81	0.91	70		
		Gesamt	4.85	0.96	71		
	3	Motto	4.61	1.07	1	1.359	.129
		Spezifisch	4.97	0.92	70		
		Gesamt	4.79	1	71		
SWE	1	Motto	30.25	3.28	1	.127	.723
		Spezifisch	29.97	3.34	70		
		Gesamt	30.11	3.29	71		
	2	Motto	30.06	3.63	1	.373	.543
		Spezifisch	30.56	3.31	70		
		Gesamt	30.31	3.46	71		
	3	Motto	30.78	3.42	1	.276	.601
		Spezifisch	31.19	3.3	70		
		Gesamt	30.99	3.35	71		
HOP	1	Motto	6.75	1.36	1	.047	.829
		Spezifisch	6.67	1.87	70		
		Gesamt	6.71	1.62	71		
	2	Motto	6.69	1.83	1	.000	1.000
		Spezifisch	6.69	1.65	70		
		Gesamt	6.69	1.73	71		
	3	Motto	6.64	1.53	1	.433	.513
		Spezifisch	6.89	1.69	70		
		Gesamt	6.76	1.61	71		
HOM	1	Motto	5.89	1.55	1	.368	.546
		Spezifisch	5.64	1.93	70		
		Gesamt	5.76	1.74	71		
	2	Motto	6.28	1.54	1	.005	.942
		Spezifisch	6.25	1.68	70		
		Gesamt	6.26	1.6	71		
	3	Motto	6.72	1.39	1	.947	.334
		Spezifisch	6.36	1.74	70		
		Gesamt	6.54	1.57	71		
Panas Positiv	3	Motto	30.78	6	1	.368	.546
		Spezifisch	32.94	6.57	70		
		Gesamt	31.86	6.34	71		

Panas	3	Motto	14.39	4.36	1	2.134	.149
Negativ		Spezifisch	13.36	3.24	70		
		Gesamt	13.88	3.85	71		
Panas	3	Motto	3.25	0.84	1	3.202	0.078+
PA_Item 1		Spezifisch	3.61	0.87	70		
		Gesamt	3.43	0.87	71		
Panas	3	Motto	3.03	1.06	1	5.004	0.028*
PA_Item 12		Spezifisch	3.58	1.05	70		
		Gesamt	3.31	1.08	71		
VEV	3	Motto	183.83	17.3	1	.223	.639
		Spezifisch	185.97	20.99	70		
		Gesamt	184.9	19.13	71		

Anmerkung. +p≤.10; *p≤.05; ***p≤.001

D 3 ANOVA: Berechnung innerhalb den Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen) über alle drei Messzeitpunkte

	Messzeitpunkt	Mittelwert	SD	df	F	Sig.
DASS	1	16.78	8.72	2	1.178	.320
Motto	2	18	8.63	34		
	3	15.5	8.73			
DASS	1	13.72	7.41	2	2.599	0.089+
Spezifisch	2	12.44	4.86	34		
	3	14.22	4.92			
VS	1	4.94	0.92	2	2.047	.145
Motto	2	6.34	8.4	34		
	3	4.61	1.07			
VS	1	4.86	0.82	2	.513	.603
Spezifisch	2	4.81	0.91	34		
	3	4.970	0.92			
SWE	1	30.25	3.28	2	1.034	.366
Motto	2	30.06	3.63	34		
	3	30.78	3.42			
SWE	1	29.97	3.34	2	2.374	.108
Spezifisch	2	30.56	3.31	34		
	3	31.190	3.3			
HOP	1	6.75	1.36	2	0.073	.929
Motto	2	6.69	1.83	34		
	3	6.64	1.53			
HOP	1	6.67	1.87	2	0.338	.716
Spezifisch	2	6.69	1.65	34		
	3	6.890	1.69			
HOM	1	5.89	1.55	2	4.41	0.02*
Motto	2	6.28	1.54	34		
	3	6.72	1.39			
HOM	1	5.64	1.93	2	2.622	0.087+
Spezifisch	2	6.25	1.68	34		
	3	6.360	1.74			

Anmerkung. +p≤.10; *p≤.05

D 4 ANOVA: Berechnung innerhalb den Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen) zwischen erstem und zweitem Messzeitpunkt

	Messzeitpunkt	Mittelwert	SD	df	F	Sig.
DASS	1	16.78	8.72	1	.987	.327
Motto	2	18	8.63	35		
DASS	1	13.72	7.41	1	1.253	.271
Spezifisch	2	12.44	4.86	35		
VS	1	4.94	0.92	1	.994	.326
Motto	2	6.33	8.4	35		
VS	1	4.86	0.82	1	.300	.587
Spezifisch	2	4.81	0.91	35		
SWE	1	30.25	3.28	1	.145	.705
Motto	2	30.06	3.63	35		
SWE	1	29.97	3.34	1	2.054	.161
Spezifisch	2	30.56	3.31	35		
HOP	1	6.75	1.36	1	.025	.875
Motto	2	6.69	1.83	35		
HOP	1	6.67	1.87	1	.008	.929
Spezifisch	2	6.69	1.65	35		
HOM	1	5.89	1.55	1	1.724	.198
Motto	2	6.28	1.54	35		
HOM	1	5.64	1.93	1	4.256	0.047*
Spezifisch	2	6.25	1.68	35		

Anmerkung. +p \leq .10; *p \leq .05; ***p \leq .001

D 5 ANOVA: Berechnung innerhalb den Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen) zwischen erstem und drittem Messzeitpunkt

	Messzeitpunkt	Mittelwert	SD	df	F	Sig.
DASS	1	16.78	8.72	1	.428	.517
Motto	3	15.5	8.73	35		
DASS	1	13.72	7.41	1	.102	.715
Spezifisch	3	14.22	4.92	35		
VS	1	4.94	0.92	1	2.556	.119
Motto	3	4.61	1.07	35		
VS	1	4.86	0.82	1	.660	.422
Spezifisch	3	4.97	0.92	35		
SWE	1	30.25	3.28	1	.604	.442
Motto	3	30.78	3.42	35		
SWE	1	29.97	3.34	1	4.848	0.034*
Spezifisch	3	31.19	3.3	35		
HOP	1	6.75	1.36	1	.145	.706
Motto	3	6.64	1.53	35		
HOP	1	6.67	1.87	1	.535	.469
Spezifisch	3	6.89	1.69	35		
HOM	1	5.89	1.55	1	8.663	0.006**
Motto	3	6.72	1.39	35		
HOM	1	5.64	1.93	1	5.008	0.032*
Spezifisch	3	6.36	1.74	35		

Anmerkung. *p \leq .05; **p \leq .01

D 6 ANOVA: Berechnung innerhalb den Interventionsgruppen (Within-Subject-Variablen) zwischen zweitem und drittem Messzeitpunkt

	Messzeitpunkt	Mittelwert	SD	df	F	Sig.
DASS	2	18	8.63	1	1.917	.175
Motto	3	15.5	8.73	35		
DASS	2	12.44	4.86	1	3.536	0.068+
Spezifisch	3	14.22	4.92	35		
VS	2	6.33	8.4	1	1.552	.221
Motto	3	4.61	1.07	35		
VS	2	4.81	0.91	1	1.057	.311
Spezifisch	3	4.97	0.92	35		
SWE	2	30.06	3.63	1	2.072	.159
Motto	3	30.78	3.42	35		
SWE	2	30.56	3.31	1	2.703	.109
Spezifisch	3	31.19	3.3	35		
HOP	2	6.69	1.83	1	.035	.852
Motto	3	6.64	1.53	35		
HOP	2	6.69	1.65	1	.469	.498
Spezifisch	3	6.89	1.69	35		
HOM	2	6.28	1.54	1	3.077	0.088+
Motto	3	6.72	1.39	35		
HOM	2	6.25	1.68	1	.237	.629
Spezifisch	3	6.36	1.74	35		

Anmerkung. + $p \leq .10$

E Lebenslauf und formelle Bestätigung

Personalien

Michèle Felder, geboren 26.02.1988 in Wolhusen, Heimatort Escholzmatt LU

Tochter des Othmar Felder und der Yvonne, geboren Schnyder

Ausbildung

1995-2001: Primarschule in Schüpfheim, LU

2001-2004: Sekundarschule in Schüpfheim, LU

2004-2008: Kantonsschule an der Kantonsschule Schüpfheim, LU

2008-2009: Vorpraktikantin am Heilpädagogischen Zentrum Sunnebüel, LU

2009-2012: Bachelor in Heil- und Sonderpädagogik an der Universität Fribourg

2013-heute: Master in Schulischer Heilpädagogik an der Universität Fribourg

Berufserfahrung

2008-heute: Arbeiten auf der Gruppe mit Kindern mit einer geistigen Behinderung, HPZ Sunnebüel, Schüpfheim, Luzern

2012-2014: Arbeit auf einer Gruppe (Ü18) mit drei Erwachsenen mit Autismus, HPZ Sunnebüel, Schüpfheim, Luzern

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Masterarbeit selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst habe.

Fribourg, 31.08.2015

Unterschrift