

Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend?

in: Grundschule 3/2001 Braunschweig: Westermann S. 36 – 39

weitere Beiträge zu diesem Thema finden Sie unter www.die-grundschule.de

Zunächst einige Fakten: Nur ca. 4 % aller PflichtschullehrerInnen erreichen die normale Dienstaltersgrenze. Das Durchschnittsalter für krankheitsbedingte Frühpensionierungen liegt bundesweit bei ca. 58 Jahren. Etwa 50% der Frühpensionierten haben i.w.S. eine Erschöpfungsdiagnose. Die Hälfte davon suchte deshalb schon in den ersten fünf Dienstjahren den Arzt auf! Diese Zahlen haben sicher viele Gründe (vgl. Sieland und Tacke, 2000, Sieland 2000 a und b).

Was ist wirklich belastend? Die Frage muss differenziert werden: *Wer* beurteilt (die betroffenen LehrerInnen bzw. RektorenInnen selbst oder externe ExpertInnen aus sicherer Entfernung), *was* belastet (Anforderungsmerkmale) *wen* (Personenmerkmale, Ressourcen und Risikofaktoren) *unter welchen Umständen* (Rahmenbedingungen der Schule, Klima...)?

Aus objektiver Perspektive ergeben sich Belastungen nicht nur, wenn die persönlichen Potentiale zu gering sind, sondern auch, wenn die Anforderungen besonders hoch sind! So wie Schornsteinfeger z.B. mehr Schwindelfreiheit als andere mitbringen müssen, brauchen LehrerInnen z.B. erheblich größere soziale und emotionale Kompetenzen als durchschnittliche Zeitgenossen.

„Belastung“ ist aber keine absolute Größe sondern die durch einen bestimmten Beurteiler eingeschätzte mehr oder weniger gute Passung zwischen den Anforderungen, die eine Person bewältigen soll/will und den Ressourcen, die sie dabei nutzt (vgl. Sieland 2001)

Noch genauer formuliert: Aufgaben werden als belastend erlebt, wenn der Beurteilende sie für wichtig hält und zu Recht oder Unrecht daran zweifelt, ob sie/er ausreichende Kompetenzen, die nötige Motivation bzw. genügend Kraft/Gesundheit besitzt, diese zu bewältigen! Dies betrifft häufig Personen, die sich nicht darüber freuen können, was trotz aller Grenzen dennoch erreicht wurde.

Positiv gewendet: Was können LehrerInnen tun, um ihre Belastungen besser zu bewältigen? Sie können:

- ihre individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Motivation und Interessen bzw. Gesundheit) verbessern,
- ihre Berufsziele bzw. ihr Lehrerleitbild im Diskurs mit KollegInnen überprüfen, und

- sie können ihr Schulklima verbessern bzw. auf die Schulpolitik über Verbände einzuwirken versuchen.

Betrachten wir diese drei Punkte der Reihe nach:

1. Was kann belastend sein?

Betrachten wir zunächst drei Einzeläußerungen von KollegInnen aus der Schule über besondere Belastungen :

- Ein Grundschullehrer hebt hervor: „Kinder haben heute ein ungeheures Bedürfnis, gehört, gesehen, wahrgenommen und gelobt zu werden und das einzeln: Sie können diese Bedürfnisse kaum zugunsten anderer für längere Zeit zurückstellen. Ihre Gefühle in Worte zu fassen (falls Deutsch überhaupt ihre Muttersprache ist), fällt den meisten schwer, zuhören erst recht. Diese Situation beantwortet nun die Landesregierung mit Erhöhung der Klassenstärken (über 30 Schüler in Räumen, die für 24 gebaut wurden), weniger Lehrstunden pro Schüler. Wieso eigentlich erwartet die Gesellschaft von über 50jährigen Lehrern, dass sie als Einzelkämpfer mit 30 Schülern das schaffen, was gesunde junge Eltern mit einem oder zwei nicht schaffen?“
- Ein Hauptschullehrer aus einem „sozialen Brennpunkt“ betont: „Schulleiter sind entweder die letzten - aufrecht sterbenden - Helden des Schullebens oder auch hilflose ideologische Schwätzer und Karrieristen um jeden Preis, die erst gar nicht mehr versuchen, die Achtung ihres Kollegiums zu erwerben, sondern eine Anordnung nach der anderen von oben her weitergeben, wohl wissend, dass diese gar nicht sinnvoll zu realisieren sind. Man müsste ein paar Heilige Kühe schlachten, ganz besonders die des uneingeschränkten Elternrechts. Es kann doch nicht angehen, dass das Urteil der Lehrer über die schulischen Möglichkeiten eines Kindes überhaupt keine Rolle bei Entscheidungen über die Schullaufbahn spielt! Wie erlebt ein Schüler der sechsten Klasse Schule, wenn sein Lehrer von einem Mitschüler laut mit "Was willst du Wichser denn hier?" begrüßt wird, begleitet vom Gejohle der halben Klasse - und nichts geschieht? Und wie erlebt der betreffende Lehrer den Staat, wenn der Schulleiter, den er um Hilfe bittet, ihm nur zu sagen weiß: „Das müssen Sie professionell wegstecken!“ Der Schulleiter wurde inzwischen Schulamtsdirektor.
- Ein Schulleiter hebt folgende Hauptbelastungen hervor: „Ständig neue Erlasse und Verordnungen über zusätzlichen Aufgaben der Schule stören die notwendige Ruhe bei der pädagogischen Arbeit; Eltern haben bei der Schulaufsicht eine stärkere Lobby als die Lehrer. Mangelnde Menschenführung bei Schulleitern, Einmischung der Eltern, die oft nur die Laufbahn ihres Kindes im Auge haben, Schwächen des Kindes werden den Lehrern angelastet.

Daneben wird ihnen zunehmend die Übernahme von Aufgaben zugemutet, die eigentlich Sozialpädagogen oder Schulpsychologen leisten müssten.“

Wie antworten Lehrergruppen auf die Frage nach den stärksten Belastungen und den vordringlichsten Fortbildungswünschen? In unserer Untersuchung (vgl. Sieland und Tacke, 2000) haben wir dazu das Berufseignungsinventar von Rauin u.a. (1994) verwendet, das 10 nützliche Ressourcen und 11 zentrale Anforderungen für LehrerInnen vorgibt.

==Hier Tabelle 1 einfügen==

Was ist der gemeinsame Nenner dieser Ergebnisse? Pädagogen zeigen auf Grund ihrer großen Entscheidungsdichte Stresswerte, die man mit denen von Fluglotsen vergleichen kann. Wie diese, handeln Lehrer unter hohem Erwartungsdruck, allerdings bei viel geringerem Einfluss auf die Handlungsergebnisse! Das betonte schon K. Lorenz: „Gesagt ist nicht gehört, gehört ist nicht verstanden, verstanden ist nicht einverstanden, einverstanden ist nicht durchgeführt, durchgeführt ist nicht beibehalten!“

LehrerInnen sollen mit ihren verschiedenen Zielgruppen Schülern, Eltern, KollegInnen kooperieren, sie gegebenenfalls bilden, erziehen, beraten, begleiten usw., obwohl diese das nicht immer gerne wollen. Sie sind auf die Kooperationsbereitschaft der Zielgruppen angewiesen und können diese nur begrenzt beeinflussen. Der Lehrerberuf darf nicht mit dem eines Handwerkers verwechselt werden: Beim Tischler müssen die Bretter nicht kooperieren, wenn er eine Tischplatte fertigt. Wenn er sein Handwerk beherrscht, dann wird die Hobelklinge aus Stahl das weichere Holz zielführend formen. LehrerInnen können den Lernstoff nur anbieten. Sie können die Schülern nicht „lernen machen“, obwohl die Gesellschaft und oft auch sie selbst das von LehrerInnen erwarten! Ihre Teilerfolge wie Niederlagen vollziehen sich in der Öffentlichkeit. Sympathische und unsympathische SchülerInnen, KollegInnen und Eltern erleben sie mit bzw. hören davon. Der Aufwand und das Ergebnis pädagogischer Arbeit lässt sich nicht objektiv beziffern. Anders als etwa bei Kaufleuten können Pädagoginnen hier nur Einschätzungen vornehmen, die durch ihre jeweilige Stimmungslage verzerrt sind.

Der Lehrerberuf ist also schön und schwer zugleich. Hier sind fröhliche „Masochisten“ gefordert, die Freude und Leid mit den KollegInnen teilen und sich trotz aller Grenzen am jeweils Machbaren erfreuen.

Nach den Kontrolltheorien haben alle Menschen das Grundbedürfnis, sich und andere Personen sowie Situationen erklären, vorhersagen und beeinflussen zu können. Bezweifeln sie diese Möglichkeiten, so tritt Angst oder Wut auf, die oft mit Schwarz-Weiß-Denken, z.B. mit der Suche

nach einem Sündenbock reduziert wird (entweder bin ich unfähig als Lehrer, oder ich habe schlechte Schüler, Eltern und Kollegen).

Der Traum von möglichst vollständiger Kontrolle über die eigenen Lebensumstände und Ziele wird mit jeder neuen Entscheidung wieder wach und mehr oder weniger stark enttäuscht. Er bleibt für Lehrer wie Schüler eine Utopie. Beide müssen täglich lernen mit Kontrollverlusten zu leben.

Damit ihre privaten Bilanzen von Anstrengung und Ergebnissen motivierend wirken können, brauchen PädagogInnen *flexible Ziele ohne Unbedingtheitscharakter* (Burisch 1989, Sieland 1991). Sie müssen ihre Ziele auf das jeweils Machbare abstimmen. All zu selten können sie *Ergebnisse* direkt beeinflussen, oft nur die *Abfolgen* von Tätigkeiten, Entscheidungen usw. mit bestimmen. Manchmal bleibt ihnen nur die Möglichkeit, Entwicklungsprozesse von SchülerInnen im jeweiligen sozialen Umfeld zu verstehen und im Extremfall müssen sie sich damit begnügen, die eigenen Gefühle angesichts von öffentlicher Hilflosigkeit zu bewältigen.

Unsere Untersuchungen (vgl. Monschau, 1998), zeigen, dass Lehrer mit flexiblen Kontrollansprüchen weniger häufig ausbrennen als andere. Aber LehrerInnen brauchen diese Fähigkeiten nicht nur zum Schutze der eigenen Gesundheit. Sie müssen sie ihren Schülern vorleben und vermitteln! Ebenso wie sie selbst benötigen diese jeden Tag die Fähigkeit, sich über das jeweils Mögliche zu freuen, ohne über das Unmögliche zu verzweifeln. Auch ihre Erfahrungen reichen von Zielkontrolle im Fach ihrer größten Stärken bis zu öffentlichen Verletzungen, bei denen sie nur noch das eigene Herz schützen können.

Wo aber können LehrerInnen das – falls nötig – lernen, um es ihren SchülerInnen überzeugend vorleben zu können? In der Universität, im Referendariat, in ihrem Kollegium oder von ihrer Schulleitung? Wo - wenn nicht in der Schule - sollte es ein fehlerfreundliches Klima für SchülerInnen wie LehrerInnen geben? Oder gilt für beide nach wie vor: Alles geübt, nur nicht die Niederlage? In der pädagogischen Beziehung haben nun einmal alle Beteiligten wechselseitig die Macht, die Motive und Handlungsziele des jeweils anderen zu befriedigen oder zu frustrieren! LehrerInnen wie SchülerInnen brauchen daher soziale Unterstützungssysteme, in denen sie erfahren, wie Mitmenschen mit begrenzter Kontrollierbarkeit umgehen (vgl. Pallasch und Steps in diesem Heft).

2. Wen belasten welche Berufsanforderungen? Wer braucht welche Impulse?

Antworten auf diese Frage ermöglichen die Entwicklung bedarfsgerechter Belastungstrainings für bestimmte Untergruppen von Lehramtsstudierenden und LehrerInnen.

Grimm 1996 befragte Lehrer nach ihren positiven und negativen Erfahrungen im Unterricht. Er fand, dass Lehrer je nach ihrer Berufsauffassung verschiedene Situationen besonders genießen bzw. erleiden:

=====hier Tab. 2 einfügen=====

Sie erklären sich ihre (partielle) Erfolglosigkeit sehr unterschiedlich:

=====hier Tab 3 einfügen=====

Sie reagieren auf ihre erlebte Erfolglosigkeit mit sehr unterschiedlichen Gefühlen und Handlungsimpulsen:

=====hier Tab 4 einfügen=====

Eine diagnosegeleitete Bedarfsanalyse mit den Instrumenten von Rauin u.a. (1994) oder Grimm (1996) sollte also zu sehr unterschiedlichen Trainingsangeboten führen. Manche Lehrer brauchen einen Zuwachs an Genuss- und Sinnerfahrungen im Berufsalltag, andere bessere Kompetenzen, zielführend zu handeln und ihre Leiderfahrungen konstruktiv und kooperativ zu verarbeiten. Interessante Ergebnisse brachten außerdem Untersuchungen über arbeitsbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster von LehrerInnen „AVEM“ (Schaarschmidt u.a. 2001). Mit Hilfe dieses Verfahrens, welches LehrerInnen nach ihrem beruflichen Engagement, nach ihrer Fähigkeit zur Stressbewältigung und nach ihren vorherrschenden Gefühlen einschätzt, können vier Gruppen unterschieden werden: LehrerInnen mit einer „gesunden“ optimistischen Rollendistanz, LehrerInnen mit einer freizeitorientierten Schonhaltung, sowie zwei Risikogruppen mit Überengagement bzw. mit Burn-out-Symptomen. Sie alle empfinden und verarbeiten Belastungen sehr unterschiedlich und benötigen deshalb unterschiedliche Entwicklungsimpulse.

Fassen wir zusammen: Nach den verschiedenen Diagnoseverfahren wirken folgenden Schutzfaktoren bzw. Ressourcen belastungsreduzierend, wenn sie in ausreichendem Maße vorhanden sind bzw. gepflegt werden. LehrerInnen brauchen im Alltag: Selbstakzeptanz und Dankbarkeit, Genussfähigkeit und Ausgeglichenheit, emotionale Regulation und geringe Kränkbarkeit, Selbstsicherheit – Ich-Stärke, Stressverarbeitungscompetenzen, Konflikt- und Problemlösekompetenz, flexible Zielbindung, ein aktives soziales Netz, Distanzierungsfähigkeit, ein lebbares Berufsleitbild, das Erfolgs- und Sinnerfahrungen ermöglicht, Geduld und Selbstkritik sowie die Fähigkeit, sich im Privatleben von beruflichen Belastungen abzugrenzen und zu erholen (vgl. Sieland und Tacke, 2000).

Diese Liste lässt sich beliebig verlängern. Sie zeigt deutlich: Manche dieser Ressourcen können durch Aus- und Fortbildung nur unwesentlich gefördert, müssen also als Eignungspotentiale in

ausreichendem Maße mitgebracht werden. Die Rekrutierung der Lehrer ist deshalb ebenso wichtig wie ihre Ausbildung (v. Hentig, 1984) Die Anfänge für ein Self-Assessment, mit dessen Hilfe LehrerInnen und solche, die es werden wollen, ihre eigenen Potentiale und Grenzen feststellen können, finden sich im Internet unter www.cct-germany.de

3. Unter welchen Rahmenbedingungen wirken sich Belastungen besonders schwer aus?

Hier sind Bedingungen in der Lehrperson von solchen in der Schule zu unterscheiden.

Folgende Rahmenbedingungen werden bei ungünstiger Ausprägung als zusätzliche Belastung im günstigen Fall als zusätzliche Ressource erlebt.

LehrerInnen leiden z.B. besonders unter den Belastungen,

- wenn sie über kein befriedigendes Privatleben verfügen oder wenn ihnen das „Umschalten“ am Nachmittag auf nicht berufliche Themen nicht mehr gelingt,
- wenn sie aufgrund hoher Perfektionsansprüche dazu neigen, Misserfolge im Stillen statt im Gespräch mit Kollegen zu verarbeiten,
- wenn sie ein Lehrerleitbild haben, das ihnen den Blick für Erfolgserlebnisse bzw. Sinnerfahrungen im Beruf verstellt.

Auf Seiten der Schule entscheiden u.a. folgende Faktoren über den Grad individueller Belastung:

- das Klima im Kollegium ist entscheidend für die Bereitschaft zur Kooperation des einzelnen
- die Kompetenz der Führungspersonen ist wiederum für das Klima von zentraler Bedeutung
- die Verfügbarkeit und der sinnvolle Einsatz von Entlastungsstunden
- die Qualität und der Erholungswert der Unterrichtspausen usw. (vgl. ausführlich dazu Schaarschmidt u.a. 2001).

Besonders nachteilig wirken sich Vereinsamung und fehlende Supervision aus. Hier ist der Arbeitgeber von LehrerInnen in der Pflicht. In vielen helfenden Berufen mit hoher Stressbelastung (Polizei, Feuerwehr) ist es inzwischen üblich, dass die Betroffenen nach schweren Einsätzen – während ihrer Dienstzeit (!) - das Erlebte im Gespräch mit Fachleuten verarbeiten. Ist es wirklich so abwegig – neben allen kollegialen Stützsystemen -, eine Hotline für LehrerInnen einzurichten? Weitere Vorschläge zur Verbesserung der Rahmenbedingungen finden sich in Sieland u. Tacke (2000 S.84 – 92)

Ohne Umdenken auf Seiten der KollegInnen nutzen natürlich verbesserte Rahmenbedingungen wenig. Jedes Kreuz wird schwerer, wenn man es ungeschickt schultert oder unbedingt alleine

tragen will! Wenn sie sich zu kleinen Gruppen und kollegialer Supervision zusammenschließen, erkennen sie leichter, wo ihre persönlichen Anteile an den Problemen sind und wo gemeinsame Strukturprobleme vorliegen, die auch nur gemeinsam lösbar sind. In diesem Heft werden dazu Vorschläge aufgezeigt. In Lüneburg arbeiten wir seit einigen Jahren bereits im Studium mit kollegialer Supervision und haben dieses Modell gleichzeitig in Schulen erprobt (vgl. Behrens u.a. 1998).

Aber, Schluss mit dem Jammern! Die Schule ist nicht nur Folterkammer. Das Gehalt des Lehrers besteht - wie bei anderen ArbeitnehmerInnen - nur zum Teil aus Schmerzensgeld. Deshalb sollten Lehrer wieder trainieren, berufliche Alltagsfreuden wahrzunehmen (vgl. Sieland 2000b) und vielleicht im Lehrerzimmer einen „Anerkennungstag“ pro Woche einzurichten, an dem nur positive Rückmeldungen unter Kollegen gegeben werden sollten.

Literatur

- Behrens, P., Brandenburg, U. Neumann, A. u. H. Sieland, B., Zirfas-Steinacker, D. (1998). KESS- ein Praxismodell: Im Team an einer besseren Schule arbeiten. In Beispiele: In Niedersachsen Schule machen. 4/1998 S. 18 – 23
- Burisch, M. (1989). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg.
- Grimm, M. A. (1996²). Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibung angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt: Peter Lang.
- Hentig, H. v. (1984). Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In H. Becker & H. v. Hentig. (Hrsg.). Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt: Ullstein (99-146)
- Monschau, K. (1998). Die Beziehung zwischen Zielsetzung im Berufsalltag und dem Wohlbefinden von PädagogInnen. - Eine Pilotstudie über wahrgenommene Zielbindungen und den Umgang mit beruflichem Misserfolgserleben – Lüneburg: Diplomarbeit.
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. (1994) „Drum prüfe, wer sich ewig bindet.“ In *Pädagogik* 11/94 S. 33-39
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Swets & Zeitlinger. Computervision im Rahmen des Wiener Testsystems. Wien/Mödling: Schuhfried.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A.W. (2001). Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sieland, B. (1991). Arbeitsmotivation zwischen Innerer Kündigung und Ausbrennen. In T. Fleischer, M. Greuer-Werner & H. Heyse (Hrsg.), *Berichte aus der Schulpsychologie und Bildungsberatung* (S. 136-157). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Sieland, B. (2000²a). Hast Du heute schon gelebt? Übungen zur Selbstentwicklung für Einzelpersonen und kleine Gruppen. Lüneburg: edition erlebnispädagogik.
- Sieland, B. (2000b). Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. In *Praxis Schule 5-10*. Heft 2/2000 (S. 35 – 40), Braunschweig: Westermann
- Sieland, B. (2000c). Wer lehren will, der prüfe sich. Plädoyer für einen Berufs-TÜV für Pädagogen. In *Erziehung und Wissenschaft* 9, 2000, S. 2

Sieland, B. u. Reißland, B. (Hrsg.) (2000). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien. Hamburg: Kovacs

Sieland, B. u. Tacke, M. (2000). Abschlußbericht zur Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ Institut für Psychologie der Universität Lüneburg

Sieland, B. (2001). Das Problem der Eignung in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen. In: H. Ansen; Th. Gabriel, St. Müller-Teusler u. M. Winkler (Hrsg.). *Heimerziehung*. Neuwied: Luchterhand (im Druck)

Höchstes Belastungserleben von LehrerInnen	N=145	Stärkste Fortbildungswünsche von LehrerInnen	N=145
Phys. und psychische Belastbarkeit	76,2 %	ProblemschülerInnen	60,7%
ProblemschülerInnen	70,6 %	Phys. + psych. Belastbarkeit	56,1%
Intellektuelle Neugier	47,6 %	Stimme	51,2%
Geduld	45,3 %	Ichstärke	40,9%
Emotionale Ausgeglichenheit	39,7 %	Geduld	34,2%
Unangenehme Aufgaben	34,2 %	Emotionale Ausgeglichenheit	28,2%
Kommunikationsfähigkeit u. –Bereitschaft	33,3 %	Selbstdisziplin	28%

Tab. 1 höchstes Belastungserleben und stärkste Fortbildungswünsche von N = 145 LehrerInnen

Angenehme Unterrichtssituationen	Belastende Unterrichtssituationen
1. Aktivität/Entwicklung Schüler denken mit, bearbeiten etwas selbstständig, wenden Erlerntes auf neues Problem an	4. Passivität/extrinsischen Motivation unkritisch, stellen nichts in Frage, keine Kritik, wollen unterhalten werden
2. Nähe und Kontakt Schüler suchen privaten Kontakt, sprechen über persönliche Probleme, äußern Mitempfinden über die Sorgen des Lehrers	3. Kontaktstörung/Stagnation oberflächliche Beziehung, finde keinen Zugang zu S., sie entwickeln ihre Persönlichkeit nicht
3. Positives Klima Harmonie und vertraute Atmosphäre, gute Klassengemeinschaft, Freude am Lernen	5. Kollektives Motivationsdefizit nutzen die Unterrichtschancen nicht, fordern mich nicht heraus, wenn ich mich nicht entwickeln
4. Anerkennung und Beliebtheit Schüler zeigen fachliche Anerkennung, sprechen vor Kolleginnen und Eltern positiv	1. Aggressivität/Unbeliebtheit S nutzen meine Schwächen aus, provozieren mich, reden vor Kollegen und Eltern schlecht
5. Disziplin/Konzentration Schüler erledigen Hausaufgaben gut, folgen Anweisungen, strengen sich an, hören aufmerksam zu..	2. Undiszipliniertheit/Unkonzentriertheit schlampige Hausaufgaben, nicht aufpassen, befolgen Anweisungen nicht

Tab. 2 Muster von Freude und Leiderfahrungen im Unterricht in Abhängigkeit zur Berufsauffassung nach Grimm 1996

Erklärungen für die Erfolglosigkeit nach Grimm 1996	
internal	Kompetenzdefizit: ich kann mich nicht einfühlen, bin selbstunsicher, nicht flexibel im Unterricht
	Unrealistischer Anspruch: Ich überfordere die Schüler, kann nicht zugleich Bewerter und Helfer sein, werde niemals fertig, bin zu sensibel...
external	systembedingte Mängel: Zensuredruck, fehlende Mittel Geld, fehlende Projekte für starke und schwache Schüler..
	Schülerumwelt: Familienprobleme überschwemmen die Klasse, Medienflut, Ereignisse wie Weihnachten
	Verantwortlich sind bestimmte Personen: S ist schlecht erzogen, faul, wenig intelligent, Eltern, Schulleitung
aktional	Ich sollte tun bzw. schaffe nicht: genügend Entspannung, Schlaf, Kontakte, gesunde Lebensweise
	Überlastung/Zeitmangel: zu viele Zusatzaufgaben, Mangel an Bewegung, an Zeit für Interessen

Tab. 3 Muster der Ursachenzuschreibung für belastende Unterrichtssituationen von N = 233 LehrerInnen nach Grimm 1996

negative Gefühle und Handlungsimpulse nach Grimm 1996
Gereiztheit/Ärger: Ich fühle mich gereizt, ungeduldig, lustlos, ärgerlich
Selbstzweifel/Depressivität: Ich bin unzufrieden, habe versagt, unfähig, unterlegen, Schuldgefühl, Frustration
Haß und Ablehnung: Ich spüre Haß und Verachtung, Abneigung, Desinteresse, Fluchtimpulse wegen Unerträglichkeit
Körperliche Beschwerden: Ich spüre Probleme mit Kreislauf, Muskelverspannung Verdauungsbeschwerden, Müdigkeit
Angstsyndrom: Ich spüre Angst körperlich durch: Zittern, Herzklopfen, Übelkeit

Tab. 4 Muster verschiedener Gefühle von N=233 LehrerInnen in belastenden Unterrichtssituationen nach Grimm 1996

Sieland, Bernhard, Jahrgang 1945, Professor für Psychologie, Dr. phil., Diplom-Psychologe, 1. Lehramtsprüfung, approbierter Psychotherapeut, verheiratet, vier Kinder.

Tätigkeitsschwerpunkte: Aus- und Fortbildung von Pädagogen, Schulpsychologen, Führungskräften Arbeit als Psychotherapeut sowie als Supervisor für angehende Psychotherapeuten

Forschungsschwerpunkte: Gesundheitsförderung, personale Entwicklungskontrolle und Selbstmanagement, Arbeitsmotivation zwischen Ausbrennen und innerer Kündigung