



Leben in Antinomien

Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern

Verena Hainschink, Rim Abu Zahra-Ecker

*Institut für Ausbildung, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
verena.hainschink@ph-linz.at*

EINGELANGT 12 JUN 2018

ÜBERARBEITET 21 OKT 2018

ANGENOMMEN 22 NOV 2018

Pädagogisches Handeln beinhaltet zu jeder Zeit und in jeder Umgebung konstitutive Widersprüche bzw. Antinomien, die nicht aufgehoben werden können, sondern denen nur reflexiv begegnet werden kann. Die widersprüchlichen, oft unvereinbaren Erwartungen der verschiedenen Stakeholdergruppen an Lehrende können balanciert, jedoch nicht aufgelöst werden. Der professionelle Umgang von Pädagoginnen und Pädagogen mit Antinomien beinhaltet vor allem das Wahrnehmen und Reflektieren derselben. Dennoch können Antinomien und Dilemmata des Berufsalltages zu erheblichen Belastungen für Lehrer/-innen führen, da auch den persönlichen Dispositionen und der Lehrer/-innenrolle eine große Bedeutung zukommt. Im Text wird die Verknüpfung von Antinomien mit dem Konzept der arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt et. al. vorgenommen. Dabei zeigt sich u.a. die besondere Bedeutung der erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen für einen „gesunden“ Umgang mit Antinomien im Lehrberuf. Das AVEM „G“ („Gesundheitsideal“, als eines von vier empirisch identifizierten Mustern), das neben der Widerstandskraft auch u.a. über erhöhte offensive Problembewältigung und gesunde Distanzierungsfähigkeit verfügt, sollte ausreichende Voraussetzungen beschreiben, viele der berufsimmanen Antinomien gut auszuhalten. Daraus wird im ersten Ansatz abgeleitet, was „antinomieresistente Lehrpersonen“ auszeichnet, um diese Erkenntnisse im pädagogischen Ausbildungskontext anwendbar zu machen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Antinomien, Belastungen im Lehrberuf, Lehrer/-innenpersönlichkeit, AVEM

1. Einleitung

Bereits zu Zeiten der Reformpädagogik waren sich Professionswissenschaftler/-innen des beginnenden 20. Jahrhunderts der Widersprüche im Lehrberuf bewusst (Kerschensteiner, 1927; Bernfeld, 1926; Litt, 1926; Zeidler, 1919), wiewohl der Begriff Antinomie damals noch nicht definiert oder verwendet wurde. Widersprüchliche Anforderungen an das Lehrer/-innenhandeln kennzeichnen jegliche reformpädagogische Welle. Das liegt daran, dass hier immer, der Aufbruchsstimmung geschuldete, hochgeschraubte Erwartungen vorherrschen und Visionen entwickelt werden, die aber grundsätzlich Enttäuschungen und neue Widersprüche hervorbringen und oft auch sogar die schon vorhandenen verschärfen. Gesellschaftliche Modernisierung, Rationalisierung, Pluralisierung und Individualisierung sind nicht endende Prozesse und beeinflussen auch immer die Gestaltung von Schule und Bildung (Helsper, 1996, S. 537 ff). Das war zu Zeiten der Reformpädagogik schon so und kennzeichnet bis heute professionelles pädagogisches Handeln und die Diskussion um die pädagogische Professionalisierung. Spannungen von Kontrolle und Autonomie, Nähe und Distanz, Nicht-Technologisierbarkeit pädagogischen Handelns, die Stellung der Lehrperson zwischen Eltern, Schülerinnen, Schülern und Schulaufsicht und das daher ungeklärte Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern, etc. führen dazu, dass Professionelle in immer komplexeren, interaktiven Situationen handeln müssen. „Professionelle [sind] dabei in konstitutive Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können.“ (Helsper, 1996, S. 528)

Diese im pädagogischen Handeln konstitutiven Widersprüche führen dazu, dass der Lehrberuf einer der anstrengendsten Berufe überhaupt ist und der Lehrer/-innenalltag sehr viel mehr Kraft erfordert als der übliche Arbeitstag. Schaarschmidt (2004) hat in der Studie „Psychische Gesundheit im Lehrerberuf“ keinen anderen Beruf mit vergleichbar kritischen Beanspruchungsverhältnissen auffinden können.

Ein Grund für diese überdurchschnittliche Beanspruchung liegt natürlich auch in den vielfältigen Aufgaben, die eine Lehrperson bewältigen muss, an den teils widersprüchlichen Erwartungen, die an das Rollenset gestellt werden, an mangelnden Ressourcen und ungünstiger Infrastruktur und schließlich auch an den Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern. Diesen Beruf auszuüben erschöpft sich also bei weitem nicht in der Beherrschung des Unterrichtsstoffes und dessen methodisch/didaktischer Aufbereitung (Schaarschmidt, 2004, S. 15).

Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf den Umgang professioneller Lehrpersonen mit konstitutiven Antinomien. Nicht jede Lehrperson erlebt die Anforderungen und Widersprüchlichkeiten zu jeder Zeit als belastend. Auch gibt es große Unterschiede in der Intensität der wahrgenommenen Beanspruchung. Manchen Lehrerinnen und Lehrern gelingt es, sich besser zu positionieren, die

Spannungsfelder besser auszuhalten und widersprüchliche Anforderungen nicht zur Belastung werden zu lassen. Es ist davon auszugehen, so die Hypothese, dass solche Lehrpersonen ganz bestimmte spezifische Dispositionen, Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen, Einstellungen und Werte haben. Das Ziel ist es, eben diese zu identifizieren, um diese Erkenntnisse in die Praxis und Theorie der Lehrer/-innenbildung einfließen zu lassen. In einem ersten Schritt wird in diesem Artikel dafür das Muster G, das „Gesundheitsideal“ aus der AVEM-Studie von Schaarschmidt et. al. (2001, 2004, 2010, 2013) auf Grundlage des Antinomiekonzepts von Helsper (1996, 2002, 2004, 2016) analysiert. Dadurch können Kategorien günstiger Merkmale festgemacht werden, die als Ausgangspunkt der Beschreibung antinomieresistenter Lehrpersonen dienen. In einem weiteren Schritt soll die Signifikanz dieser Kategorien und die günstige Positionierung im antinomischen Spannungsfeld professionellen Lehrer/-innenhandelns mittels einer Befragung von Lehrpersonen des Musters G empirisch abgesichert werden. Dabei soll der Katalog um weitere Merkmale aus der Persönlichkeitsforschung, wie etwa dem Konzept der „Big Five“ und der Selbstwirksamkeitserwartung, erweitert werden.

2. Theoretische Grundlagen

Antinomien im Lehrberuf

Bräu (2015, S. 137) spricht in diesem Zusammenhang von „Antinomien des Lehrerhandelns“. Die Professionalität liegt dabei im balancierenden Umgang mit diesen Widersprüchen und nicht im Versuch diese vollständig zu umgehen oder aufzulösen.

Helsper (2004, S. 55) definiert Antinomien als widersprüchliche Erwartungen der Gesellschaft, der Eltern, der Kinder, der Schule oder des Schulsystems, die sich als Spannungen pädagogischen Handelns äußern.

Lehrpersonen geraten dabei in Situationen, die sich im Grunde nicht vereinbaren lassen, die nicht gleichzeitig oder nicht im selben Ausmaß bzw. in der gleichen Intensität behandelt werden können (Schlömerkemper, 2011, S. 299).

Interaktives pädagogisches Handeln erfordert eine ständige Positionierung zwischen einander oft ausschließenden verschiedenen Polen. Dabei haben sämtliche Positionen ihre Berechtigung, können aber nie gleichzeitig eingenommen werden. Diese ständige Neupositionierung muss in der Lehrer/-innenrolle gefestigt werden, aber andererseits muss diese auch in jeder Situation flexibel modifiziert werden (Keller-Schneider 2010b, S. 14).

Keller-Schneider (2010 a/b) hat in einer Studie die Entwicklungsanforderungen an Lehrpersonen, vor allem, aber nicht nur, an Berufseinsteiger/-innen ermittelt und anschließend die Kategorien Rollenfindung, Vermittlung, Führung und Kooperation/Mitgestaltung gebildet (2010a, S. 7). Die in den Kategorien subsumierten Teilaufgaben, die gelöst werden müssen, können besonders für Berufseinstei-

ger/-innen zu Beanspruchungen führen. Beispiele dafür sind „Unterricht planen“ oder „eine Klasse führen“. Lehrpersonen erwerben im Laufe der Zeit differenzierte Handlungskompetenzen um diese Aufgaben zu bewältigen, einige bleiben mitunter aber auch ein ganzes Lehrer/-innenleben belastend. In der Kategorienbeschreibung verknüpft Keller-Schneider die Entwicklungsanforderungen mit Antinomien. Beispielsweise muss im Prozess der Rollenfindung als Berufsperson ständig die Antinomie Nähe und Distanz ausbalanciert werden (ebd. S. 84). Die Teilaufgabe „Unterricht planen“ bedarf hingegen wahrscheinlich selten oder gar nicht einer Positionierung im Spannungsfeld der Widersprüche. Dies soll verdeutlichen, dass Antinomien auf einer Metaebene angesiedelt sind. Sie spielen sicherlich in verschiedensten Bereichen der (Entwicklungs-)anforderungen an Lehrpersonen mit, haben aber auch einen universalistischen Geltungsbereich. Sie sind transformierbar auf andere Professionen und das Erlernen des Ausbalancierens ihrer gegensätzlichen Pole ist ein Bestandteil von Professionalisierung.

Strukturtheoretische und symbolisch-interaktionistische Zugänge sehen die Widersprüchlichkeiten im Lehrer/-innenhandeln als Kernproblem, definieren diese in der Literatur aber unterschiedlich. Bei Schütze (1996) werden sie konzeptionell als Paradoxien gefasst. Helsper (2001, 2004) greift viele Überlegungen Schützes auf und entwickelt ein umfassendes Antinomien-Konzept. Viele Studien und Autoren (Rothland, 2013; Keller-Schneider, 2010b; Pieschl, 2009) beziehen sich weitgehend auf Helspers konstitutive Antinomien der ersten Ebene.

Helsper (2002) beschreibt die Antinomien, auch in ihrer Abgrenzung zu Widersprüchen, Dilemmata und Paradoxien und steigert das Konzept weiter in Modernisierungsantinomien (S. 75ff).

Dafür zentriert er die Struktur des Lehrer/-innenhandelns um den Begriff der Antinomie und differenziert dabei vier Ebenen:

(1) Konstitutive, nicht aufhebbare, sondern nur reflexiv zu handhabenden Antinomien: Begründungsantinomie, Praxisantinomie, Subsumtionsantinomie, Ungewissheitsantinomie, Vertrauensantinomie und Autonomieantinomie sind in der autonomen Lebenspraxis angelegt. Aus der Beziehungsstruktur resultieren Organisationsantinomie, Differenzierungsantinomie, Sachantinomie und Näheantinomie und Autonomieantinomie.

(2) Die zweite Ebene sind Widersprüche des Lehrer/-innenhandelns, die aus den Formen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungswesens resultieren. Diese bilden den Handlungsrahmen, in dem sich Strukturprobleme ausbilden, die für die konkrete Ausgestaltung der konstitutiven Antinomien des pädagogischen Handelns bedeutsam sind (ebd. S. 75).

(3) Auf der direkten Handlungs- und Interaktionsebene sind Handlungs-dilemmata und -ambivalenzen zu unterscheiden. Hier werden die konstitutiven Antinomien als spezifisch ausgeformte Strukturvarianten handelnd ausgestaltet. Auf dieser institutionellen interaktiven Handlungsebene verortet Helsper „pragmati-

sche Paradoxien“ als besonders dramatische Verstrickungen in die konstitutiven Antinomien. Dies sind u.a. Schulzwang, Schuldisziplinierung, Organisationsroutinen und Selektionswesen (ebd. S. 75).

(4) Auf der Metaebene werden alle diese Spannungen gerahmt durch Modernisierungsantinomien, die durch die fortschreitende Modernisierung und Pluralisierung der Gesellschaft entstehen und eine Ausdifferenzierung professionellen pädagogischen Handelns erfordern (ebd. S. 75). Hier nennt Helsper Zivilisations-, Individualisierungs-, Rationalisierungs- und Differenzierungs- bzw. Pluralisierungsantinomien.

Der Umgang mit Antinomien

Tenorth (2006) spricht im Zusammenhang mit der Subsumtionsantinomie von einer „Pädagogik als paradoxe Technologie“. Der Lehrberuf ist weitgehend nicht technologisierbar, das heißt, dass es keine Punkt-zu-Punkt Zurechnung von Absicht und Wirkung gibt. Das hat damit zu tun, dass für die pädagogische Arbeit „Nicht-Algorithmizität“ charakteristisch ist. Deshalb gibt es auch keine in der praktischen Ausbildung vielfach geforderte Rezeptologie und deshalb können Lehrpersonen auch nicht durch Computer ersetzt werden. Das bedeutet aber nicht, dass es überhaupt keine Technologie gibt. Tenorth (2006, S. 588) bezeichnet dieses pädagogische Handlungsrepertoire als „paradoxe Technologie“, „[...] weil sie angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen ganz besondere Probleme zu lösen hat: das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ereignisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und das, Überraschungsfähigkeit, zur Routine werden zu lassen.“

Schütze (1996, S. 214) spricht im selben Zusammenhang von „Fallbearbeitungsparadoxien“. Einerseits bedarf es sehr wohl einer subsumtiven Einordnung des Falles unter wissenschaftlichen Kategorien, andererseits aber muss eine Lehrperson in der Lage sein, die Logik des Einzelfalles zu verstehen. Ansonsten läuft sie Gefahr einer unzulässigen Typisierung, die dem Einzelfall nicht gerecht wird.

Kernprobleme professionellen pädagogischen Handelns sind Antinomien vor allen deshalb, weil sie nie aufhebbar sind. Das Ausbalancieren antinomischer Spannungen und das Handhaben individueller pragmatischer Paradoxien kann nur reflexiv analysiert werden. Dabei ist es wichtig, die dabei eventuell entstehenden virulenten Fehlerkonstellationen als Normalfall zu akzeptieren. Sie sind Ziel der reflexiven Bearbeitung und dienen als Basis für weitere Rekonstruktionen.

Antinomien, Widersprüche und Paradoxien bilden das alltägliche Geschäft des Lehrer/-innenhandelns. Für Schütze (1996) ist demnach professionelles Handeln, auch bei noch so idealen Rahmungen, immer riskant, denn „die systematischen Fehlerpotenziale sind zusammen mit den unaufhebbaren Kernproblemen professionellen Handelns immer und unvermeidbar gegeben. Nur wenn der Pro-

fessionelle sich offen mit den unaufhebbaren Kernproblemen seines Arbeitsfeldes auseinandersetzt, kann er die Fehlerpotenziale der Profession bewusst und wirksam kontrollieren“ (Schütze, 1996, S. 252).

Aufheben oder vermeiden wird er sie aber nie können. Helsper spricht von der Anforderung einer Gelassenheit „im Umgang mit dieser Gewissheit der Ungewissheit“ (Helsper, 2002, S. 90). Oder wie Tenorth es ausdrückt - die „Überraschungsfähigkeit zur Routine werden zu lassen“ (s.o.).

Auch Rothland (2007, S. 33) betont die Bedeutung der Fähigkeit, die Antinomien bewusst wahrzunehmen und den Umgang mit den Antinomien stets zu reflektieren. Nur dann kann es gelingen, die Widersprüchlichkeiten auszubalancieren und eine gewisse Professionalität im Lehrer/-innenhandeln zu erzielen.

All diese Antinomien, Widersprüche, Dilemmata und Paradoxien, mit denen sich Lehrer/-innen in ihrem Berufsalltag konfrontiert sehen, können zu erheblichen Belastungen führen, die nicht ausschließlich durch ein professionelles Handlungsrepertoire aufgelöst oder bearbeitet werden können. Auch persönliche Dispositionen und der reflexive Umgang mit der Lehrer/-innenrolle, spielen dabei eine große Rolle.

Antinomien und Lehrer/-innenrolle

In der Ausübung ihrer Berufstätigkeit sind Lehrpersonen Akteure in einem spezifischen Rollenset mit teils sehr widersprüchlichen Erwartungen von Eltern, Schülerinnen/Schülern, Kolleginnen/Kollegen, Vorgesetzten und der Gesellschaft als solche an die einzelnen Rollen konfrontiert. Die Komposition dieser Rollen ist ein dynamischer Prozess, bei dem durchaus die Möglichkeit besteht, bei deren Ausgestaltung mitzuwirken. Voraussetzung dafür ist, dass sich eine Lehrperson ganz bewusst reflexiv mit den widersprüchlichen Rollenerwartungen auseinandersetzt und erkennt, wie festgelegt bzw. variabel die einzelnen Rollenerwartungen sind, um diese nach „persönlichen oder schulspezifischen Prioritäten auszubalancieren“ (Perkhofer-Czapek & Potzmann, 2016, S. 37).

Diese professionelle Reflexionsfähigkeit fördert die Ambiguitätstoleranz gegenüber Antinomien. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Inter- und Intra-rollenkonflikte, welche aus widersprüchlichen Rollenerwartungen resultieren, besser oder weniger gut auszuhalten. Außer Streit steht, dass die zahlreichen antinomischen Anforderungen Auswirkungen auf Lehrpersonen haben. Besonders bei den im Unterricht stattfindenden Rollenwechseln zwischen Wissensvermittler/-in, Lernberater/-in und Beurteiler/-in werden Antinomien von Lehrpersonen oft als enorme Belastung wahrgenommen (Rothland 2007, S. 48).

So haben Forneck & Schriever (2000, S. 61f) im Zuge einer Studie herausgefunden, dass für Lehrer/-innen der Sekundarstufe die Beurteilung eine enorme Belastung darstellt.

In diesem Zusammenhang kann auch die Nähe zu den Schülerinnen und Schülern durchaus problematisch für die Lehrperson werden. Es ist wichtig eine gewisse Nähe zu den Kindern aufzubauen, um sie in Problemsituationen unterstützen und beraten zu können. Doch andererseits ist es die Pflicht der Lehrperson, sich professionell zu distanzieren, um bei Benotungen eine objektive Haltung einzunehmen (Barth, 1997, S. 97).

Versuchen die Lehrer/-innen stets den Rollenerwartungen von Schülerinnen/Schülern, Eltern, Kolleginnen/Kollegen, der Schulleitung und der Gesellschaft gleichermaßen gerecht zu werden, setzen sie sich der Gefahr der Selbstüberforderung aus. Weiters führt die schwierige Aufgabe, möglichst allen beteiligten Personen gerecht zu werden, mitunter rasch zu psychischen Belastungen (ebd. S. 97).

Antinomien und Lehrer/-innenpersönlichkeit

Praktizierende Pädagoginnen und Pädagogen, befragt nach der Herkunft ihres Handlungswissens, geben in den seltensten Fällen eine solide theoretische Ausbildung als Quelle an. Meist wird erfolgreiches pädagogisches Professionshandeln der Berufserfahrung zugeschrieben und/oder der Lehrer/-innenpersönlichkeit. Letztere Annahme lässt wenig Spielraum für Entwicklung und Kompetenzzuwachs im Lehrer/-innenhandeln. Im Sinne von ‚man hat es oder man hat es nicht‘, ist man zur Lehrperson berufen oder geboren. Tatsache ist aber, dass Pädagoginnen und Pädagogen meist nicht wissen, wie sie ihr unbewusstes Handlungswissen, ihr tacit-knowing-in-action, erworben haben. Es steht ihnen kognitiv nicht zur Verfügung und ist daher auch nicht replizierbar.

Bauer (1998) empfiehlt daher anstelle von Lehrer/-innenpersönlichkeit den Begriff des „professionellen Selbst“. Er versteht darunter ein überdauerndes organisierendes Zentrum, zu dessen Kern Werte, Ziele, eine Fachsprache, Fach- und Berufswissen und eben auch habitualisierte Handlungsrepertoires gehören (S. 352f).

„Lehrerinnen und Lehrer mit einem professionellen Selbst sind intrinsisch motiviert, sich lebenslanglich weiterzubilden. Es gibt keinen Stillstand und kein Ende der professionellen Entwicklung“ (ebd. S. 353).

Eine Methode für diese professionelle Entwicklung stellt die pädagogische Kasuistik dar. Allerdings entsteht ein professionelles Selbst nur dann, wenn sich eine Lehrperson nicht nur reflexiv mit ihren Unzulänglichkeiten auseinandersetzt, sondern diese auch als bearbeitbar erlebt werden (ebd. S. 355).

In Bezug auf konstitutive Antinomien wie Vertrauens-, Subsumptions- und Näheantinomie, hält Helsper (2002) aber dagegen, dass deren Ausgestaltung von konstitutiven Strukturen des eigenen Selbst, welche bereits in der kindlichen Sozialisation erworben werden, abhängt. „...die jeweiligen subjektiven Dispositionen im Umgang mit den grundlegenden Antinomien [sind] Ausdruck eines sozialisationserworbenen Selbst, das [...] durch weitere Sozialisations- und Bildungs-

prozesse, vor allem aber durch die selbstreflexive Arbeit am eigenen Selbst, auch transformiert und weiterentwickelt werden kann“ (S.92).

Das Konzept eines separierten professionellen Selbst erscheint vor diesem Hintergrund fragwürdig. Beispielsweise lässt sich Empathiefähigkeit zwar durchaus trainieren und verfeinern, beruht aber auf den konstitutiven sozialisatorisch erworbenen Strukturen des eigenen Selbst. Belastungen, die bei der Ausgestaltung von Antinomien mit diesem Hintergrund entstehen, sind schwer bearbeitbar. Darin liegt auch die Begründung für die Bedeutung der Biografiearbeit in der pädagogischen Ausbildung.

3. Methoden

Inzwischen liegen viele Studien vor, die sich mit konstitutiven Antinomien im Lehrberuf beschäftigen, vor allem im schulpädagogischen Kontext (Helsper, 1996; Schütze & Breidenstein, 2008; Rothland & Terhart, 2011; Schlömerkemper, 2017). Auch gibt es viele Studien im Bereich der Belastungsforschung im Lehrberuf (Schaarschmidt & Fischer, 2001; Keller-Schneider, 2010; Klusmann, Kuntner, Voss, & Baumert, 2012; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; van Dick & Stegmann, 2013; Cramer & Binder, 2015). Ein immer wiederkehrender Kritikpunkt an der Belastungsforschung des Lehrberufs ist die einseitige Fokussierung auf Persönlichkeitsdispositionen von Lehrpersonen und deren Unvermögen der Bewältigung von Beanspruchungen. Unterschiedliche Arbeitsbedingungen und institutionelle Rahmenbedingungen werden nicht oder zu wenig berücksichtigt, können aber ebenfalls als belastend empfunden werden (Krause & Dorsemagen, 2014, S.1006).

In allen genannten Studien ist das Forschungsinteresse Belastung und Beanspruchung durch verschiedene Settings und Faktoren im Lehrberuf. Im Bereich der Belastungsforschung ist die Thematik nur bei Keller-Schneider explizit mit dem Antinomien-Konzept von Helsper verknüpft. Sie untersucht die Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Berufseinstieg von Lehrpersonen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen und verwendet im Bereich der Kontextmerkmale Hespers konstitutive Antinomien der ersten Ebene.

Die Absicht der Forschung in diesem Artikel und den daran anschließenden Untersuchungen ist nicht den Fokus auf belastende und beanspruchende Faktoren und Dispositionen zu richten. Hier geht es nicht um psychische und physische Auswirkungen von Beanspruchungen von Lehrpersonen, sondern um eben jene personalen Dispositionen, die es Lehrpersonen ermöglichen, die durch konstitutive Antinomien verursachten Spannungen, auszuhalten und nicht als beanspruchend oder belastend zu empfinden. Vielmehr ist hier die zentrale Frage was die Merkmale von antinomieresistenten Lehrpersonen sind. Welche Dispositionen, Einstellungen, Eigenschaften und Werte weisen sie auf? Worin unterscheiden sich ihre Strategien, auf die sie bei der Entwicklung ihrer Professionalität, ihrer antinomischen Hand-

lungsstruktur erfolgreich zurückgreifen? Dafür wird im Folgenden exemplarisch die AVEM-Studie zuerst vorgestellt und dann der Zusammenhang der positiven Merkmale des Musters G, dem Gesundheitsideal, in den vier Bereichen Arbeitsengagement, Widerstandskraft, beruflich bedingte Emotionen und Berufsmotivation mit den drei konstitutiven Antinomien Nähe-, Autonomie- und Sachantinomie analysiert. Das Ergebnis ist eine erste Klassifizierung jener Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale, die antinomieresistente Lehrpersonen beschreiben.

Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)

Die Ergebnisse der Studie von Schaarschmidt et. al. (2001) - „Psychische Gesundheit im Lehrberuf“ - lassen sich mit der Problematik der konstitutiven Antinomien verknüpfen.

Bei dieser Studie handelt es sich um eine großangelegte Untersuchung von mehr als 20.000 Lehrerinnen und Lehrern, sowie einiger Vertreter/-innen anderer Berufsgruppen, welche ebenfalls ein erhöhtes Maß an psychosozialer Beanspruchung aufweisen, bezüglich ihres arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (AVEM). Schaarschmidt und sein Team haben in mehreren Wellen eine umfassende Datenerhebung zur psychischen Gesundheit im Lehrberuf durchgeführt. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf Persönlichkeitsmerkmale gelegt, die einen gesundheitsförderlichen Umgang mit den Anforderungen des Berufes erleichtern (Rothland, 2013, S. 81).

Mittels eines Fragebogens werden elf Dimensionen des Lehrberufs erfasst, welche sich drei inhaltlichen Bereichen, nämlich Arbeitsengagement, Widerstandskraft und beruflich bedingten Emotionen, zuordnen lassen (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 9). In diesen Merkmalen schlagen sich sowohl in den Beruf eingebrachte persönliche Voraussetzungen als auch Wirkungen der Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen nieder.

Schaarschmidt identifiziert vier Muster (G, S, A, B) des Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. Muster G (Gesundheitsideal) zeichnet sich durch hohes Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, ein positives Lebensgefühl und gute soziale Eingebundenheit aus. Muster S (Schonung) hat ausgeprägte Schonungs- bzw. Schutztendenz gegenüber beruflicher Anforderungen. Risikomuster A zeigt exzessives Engagement bei eher eingeschränktem Lebensgefühl und verminderter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Beim Risikomuster B ist das Erleben von Überforderung, Erschöpfung und Resignation vorherrschend (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S. 14).

Besonders problematisch ist, dass für die Lehrer/-innenschaft eine ungünstige Musterkonstellation vorliegt, mit je 30% A- und B-, aber nur 16% G-Muster-Anteil (ebd. S. 15). Beim 22. Bundeskongress für Schulpsychologie (2016) erklärt Schaarschmidt, dass heutige Ergebnisse darauf hinweisen, dass sich der B-Anteil nicht

verringert und der G-Anteil nicht erhöht hat. Veränderungen lassen sich dagegen für die Muster S und A feststellen. Für ersteres ist ein Anstieg, für letzteres eine Abnahme zu verzeichnen. Diese Entwicklung gilt vorrangig für die jüngeren Lehrkräfte.

4. Ergebnisse

Im Zusammenhang mit der Bewältigung von Antinomien liegt besonderes Augenmerk auf dem Bereich der erlebten Widerstandskraft gegenüber Belastungen. Gekennzeichnet ist diese durch die Dimensionen Distanzierungsfähigkeit, Resignationstendenz bei Misserfolg, offensive Problembewältigung sowie innere Ruhe und Ausgeglichenheit (Schaarschmidt 2004, S.22). Alle diese Merkmale finden sich auch in anderen Konzepten als Voraussetzung für Gesundheit oder als deren Ausdruck (Becker 1986). Besonders zu erwähnen ist hier auch Antonovsky's Konzept des Kohärenzsinn (1987). Hier spielt das subjektive Empfinden der Problemlösefähigkeit die wichtigste Rolle für psychische Gesundheit. Ähnlich der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura (1977) geht Antonovsky davon aus, dass auf der Grundlage einer optimistischen Lebenseinstellung bessere Copingstrategien entwickelt werden (Schaarschmidt & Fischer, 2010, S.10).

Aus der AVEM-Studie (Schaarschmidt 2010, S.11) ergibt sich, dass das Muster G überdurchschnittlich ausgeglichen ist, sich weiters durch erhöhte offensive Problembewältigung und eine geringe Resignationstendenz auszeichnet und über eine gesunde Distanzierungsfähigkeit verfügt. Demnach könnte eine in besonderem Maße in sich ruhende Lehrperson mit hoher Problemlösungskompetenz und Resignationstoleranz, welche sich darüber hinaus auch gut abgrenzen kann, eventuell auch berufsimmanente Antinomien besonders gut aushalten.

Einen Hinweis darauf ergibt sich in der AVEM-Studie bei der Untersuchung des Zusammenhangs von den Mustern mit der berufsbezogenen Motivation. Schaarschmidt (2004, S.36) bildet die Motivgruppen „Engagement für die Schüler/-innen“, Leistungsorientierung“ und „Erholungsbedürfnis“. Die Probanden schätzten die Motive hinsichtlich der Komponenten Wichtigkeit und Realisierbarkeit ein.

Die beiden ersten Motivgruppen („Engagement für Schüler/-innen“ und „Leistungsorientierung“) lassen sich mit einigen Antinomien im Lehrberuf in Beziehung bringen: Beispielsweise kann eine starke Ausprägung der Wichtigkeit dieser beiden Motivgruppen in den Widersprüchlichkeiten der Näheantinomie problematisch werden. Diese ist gekennzeichnet durch das Aufeinandertreffen diffus-emotionaler und spezifisch-distanzierter Beziehungslogiken. Dieses Aufeinandertreffen erzeugt eine diffus-emotionale Dynamik, der Professionelle nicht ausweichen sollten, da sie sonst Gefahr laufen, als „ganze“ Person und nicht als Rollenträger zu agieren, die Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern emotional aufzuladen und die reflexive Distanz zu verlieren (Helsper, 2016, S.56).

Sich für Schüler/-innen zu engagieren bedeutet, sich emotional auf sie einzulassen, sie zu mögen, sich um sie zu sorgen und ihre Vertrauensperson zu sein. Andererseits bedeutet es aber auch sie zu fordern, Grenzen zu setzen, deren Nicht-Überschreitung konsequent einzufordern und hohe Leistungsanforderungen durchzusetzen (Motivgruppe „Leistungsorientierung“). Letzteres gipfelt schließlich in der Beurteilungspraxis. In diesem Kontext stellen sich die beiden Motivgruppen zueinander als antinomisches Dilemma dar. Es stellt sich nämlich die Frage, wie viel notwendige emotionale Nähe in der Lehrer/-in-Schüler/-in-Beziehung vertragen institutionell und gesellschaftlich geforderte Beurteilungs-, Bewertungs-, Selektions- und Normierungspraxen und wie viel Distanz, die eben diese Praxen erfordern, hält eine gute Lehrer/-in-Schüler/-in-Beziehung aus.

Engagement für Schüler/-innen beinhaltet auch ihre Autonomie zu fördern und dahin gehend unterstützend zu intervenieren. Dabei besteht aber auch die Gefahr Abhängigkeiten zu stärken, schon vorhandene Autonomie zu negieren und dadurch Heteronomie zu erzeugen. Andererseits schreiben Professionelle ihren Klienten Autonomie und Selbständigkeit zu, wo diese noch der Unterstützung und des Halts bedürfen. Sie verstricken sich dabei mitunter in den Widersprüchen der Autonomieantinomie (Helsper 2002, S. 85).

Die Leistungsorientierung droht sich auch in der Sachantinomie aufzulösen. Orientiert sich die/der Professionelle zu stark an der abstrakt-wissenschaftlichen Form der Sache, läuft sie/er Gefahr die Schüler/-innen nicht zu erreichen und die Vermittlung schlägt fehl. Orientiert sie/er sich aber zu sehr an biografischen und lebensweltlichen Hintergründen der Lerner, könnte die Sache und die Zumutung des fremden, sachhaltigen Neuen verloren gehen (Helsper, 2016, S. 56).

Schaarschmidt (2004) folgend, kann man postulieren, dass das Muster G in Bezug auf die Motivgruppen „Engagement für Schüler/-innen“ und „Leistungsorientierung“ am besten mit den Widersprüchlichkeiten dieser konstitutiven Antinomien umgehen kann. Für G gilt nämlich, dass dem Engagement als auch der Leistungsorientierung hohes Gewicht und zugleich gute Realisierbarkeit zugesprochen werden. Das Muster S hingegen misst beiden wenig Bedeutung zu, wobei Realisierungsmöglichkeiten zumindest in Ansätzen gesehen werden. Für A ist charakteristisch, dass die Leistungsorientierung einen hohen Stellenwert hat, aber die Möglichkeit der Durchsetzung sehr gering gesehen wird. Dem Engagement für Schüler/-innen wird wenig Bedeutung beigemessen. Am problematischsten stellt sich die Einschätzung des Musters B dar. Hier wird sowohl die Wichtigkeit des Engagements für die Schüler/-innen als auch die Wichtigkeit der Leistungsorientierung gering eingeschätzt und darüberhinaus auch deren Realisierbarkeit sehr pessimistisch gesehen (Schaarschmidt, 2004, S. 36).

Die Berufsmotivation der Lehrpersonen des Musters G also, liegt u.a. in einer hohen Leistungsorientierung und hohem Engagement für ihre Schüler/-innen. Darüber hinaus sind sie auch noch überzeugt, dass beides gut realisierbar

ist. Neben eines generell hohen Arbeitsengagements und positiver Emotionen im Berufsalltag zeichnen sich Zugehörige zum Muster G auch aus durch eine ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen. Diese ist definiert durch eine niedrige Resignationstendenz bei Misserfolg, der Fähigkeit zur offensiven Problembewältigung, hohe innere Ruhe und Ausgeglichenheit sowie einer „gesunden“ Distanzierungsfähigkeit. Gesunde Distanzierungsfähigkeit meint dabei, die Fähigkeit, das rechte Maß zu treffen. Zu sehr auf Distanz zu gehen, lässt sich mit dem Arbeitsengagement nicht mehr vereinbaren und sich nicht distanzieren zu können, bedeutet bald einen Mangel an innerer Ruhe und Ausgeglichenheit.

5. Zusammenfassung

Die antinomieresistente Lehrperson

Die Analyse des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters G liefert eine Teilantwort auf die Frage, wer die Lehrpersonen sind, die sich mehr oder minder bewusst auf den Spannungslinien zwischen Antinomien besonders belastungsschonend positionieren können. Vor allem für einen pädagogischen Ausbildungskontext ist interessant, was diese professionellen Lehrer/-innen auszeichnet. Was ihre persönlichen Dispositionen sind, was ihre Motivationen, ihre Einstellungen und Werte.

Aus dem Antinomiekonzept wissen wir, dass diese Widersprüche unlegbar und unaufhebbar pädagogische Realität sind. Sie sind Tatsachen, die in den Handlungskompetenzen einer jeden Lehrperson wirken, egal welchen Sektors und Institutionstyps. Da Antinomien aus fortschreitender Modernisierung und Pluralisierung der Gesellschaft entstehen, sind sie unaufhebbar und man kann sie nur reflexiv handhaben. Jede Lehrperson ist de facto an irgendeiner Stelle im Spannungsbogen der antinomischen Widersprüche positioniert. Der Unterschied ist, ob sie unbewusst durch ihr interaktives pädagogisches Handeln an diesen Positionen strandet, oder ob dies bewusst durch Reflexion geschieht. Davon ausgehend, dass der Mensch ein selbstreferentielles System darstellt (Maturana & Varela, 1987; Luhmann, 1993), darf man annehmen, dass die Ergebnisse der Reflexionsprozesse möglichst viabel sind und diese Lehrpersonen, im Unterschied zu den nicht oder wenig Reflexiven, auch die Belastung durch Antinomien möglichst geringhalten können.

Eine Grundkompetenz belastungsresistenter Lehrpersonen ist demnach eine hohe Reflexionsfähigkeit. Weiters wissen wir aus der AVEM-Studie, dass das Muster G Ausdruck von Gesundheit und Hinweis auf ein gesundheitsförderliches Verhältnis gegenüber der Arbeit ist (Schaarschmidt & Fischer 2010, S. 11). Die zugehörigen, „gesunden“ Lehrpersonen zu diesem Muster sind durch ihre Arbeit am wenigsten belastet und beansprucht. Da Antinomien in der pädagogischen Realität determinant sind und daher einen Einfluss auf die elf Dimensionen der AVEM-Studie haben, kann angenommen werden, dass Lehrpersonen des Musters G Merkmale und Ei-

genschaften besitzen, die ihnen zu einer hohen Ambiguitätstoleranz bezüglich Antinomien und Paradoxien verhelfen. Über Personen dieses Musters wissen wir, dass sie prinzipiell sehr engagiert sind und die Ausübung ihres Berufes emotional positiv besetzt ist. Sie sind motiviert durch Leistungsorientierung UND einem hohen Engagement für ihre Schüler/-innen und glauben auch an die Realisierbarkeit von beidem. Außerdem zeichnet sie eine offensive Problembewältigung, innere Ruhe und Gelassenheit, eine geringe Resignationstendenz und eine gesunde Distanzierungsfähigkeit aus.

Diese Liste der aus den Ergebnissen der AVEM-Studie ermittelten Merkmale einer Klassifizierung antinomieresistenter Lehrpersonen erhebt natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Aber wir wissen, dass Lehrpersonen des Musters G im Berufsalltag am wenigsten belastet sind, das heißt, dass sie sich auch, bewusst oder unbewusst, auf den einzelnen Spannungsbögen konstitutiver Antinomien gut positionieren können. Im nächsten Schritt sollen nun diese Positionen beschrieben werden. Dafür werden Fragebatterien zu Ausprägungen von Merkmalen der Antinomien entwickelt und anschließend Lehrpersonen des Musters G dazu befragt. Ziel ist es, die Positionen, welche antinomieresistente Lehrpersonen einnehmen, empirisch beschreiben zu können. Im nächsten Schritt wird die Klassifizierung antinomieresistenter Lehrpersonen erweitert, indem Zusammenhänge des Musters G mit anderen Konzepten der Persönlichkeitsforschung ermittelt werden.

Kieschke (2003) hat dazu beispielsweise in einer Studie mit studentischer Stichprobe den Zusammenhang der AVEM-Muster mit dem Big-Five-System der Persönlichkeitsbeschreibung untersucht und herausgefunden, dass sich das günstigste Bild erwartungsgemäß für das Muster G zeigt. Demnach sind die Dimensionen Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit als günstige Persönlichkeitsmerkmale in den Kanon der Voraussetzungen von antinomieresistenten Lehrpersonen aufzunehmen. In diesen Dimensionen haben Personen des Musters G nämlich die jeweils höchsten Ausprägungen. In der Skala Neurotizismus haben sie hingegen den geringsten Wert (Schaarschmidt & Fischer 2010, S. 46). Letzteres lässt vermuten, dass ein weiteres Merkmal emotionale Stabilität ist.

Weiters liegt die Vermutung nahe, dass diese Lehrer/-innen auch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben (Schwarzer & Jerusalem 2002).

Das Ergebnis soll eine empirisch belegte genaue Klassifizierung antinomieresistenter Lehrpersonen und deren Positionen auf den Spannungsbögen der konstitutiven Antinomien sein, welche für theoretische und praktische Konzepte der Lehrer/-innenbildung nutzbar wird.

Literatur

Barth, A-R. (1997). *Burnout bei Lehrern: Theoretische Aspekte und Ergebnisse einer Untersuchung* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

- Bauer, K. O. (1998). Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(3), 343–361.
- Becker, P. (1986). Arbeit und seelische Gesundheit. In P. Becker & B. Minsel (Hrsg.), *Psychologie der seelischen Gesundheit, Band 2: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen, Bedingungsanalysen und Förderungsmöglichkeiten* (S. 1–90). Göttingen: Hogrefe.
- Bernfeld, S. (1926). *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. Jena; Neuauflage (1973): Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bräu, K. (2015). Schüler-Lehrer Gespräch: Lernberatung. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (S. 125–140). Wiesbaden: Springer.
- Breidenstein, G., & Schütze, F. (2008). *Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015) Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.
- Dick, R. van, & Stegmann, S. (2013): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 43–59). Wiesbaden: Springer.
- Forneck, H., & Schriever, F. (2000). *Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich*. http://www.mvz.ch/dokumente/Arbeitszeit_MLP_Forneck_2000.pdf
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, M., W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M. (2010a). Berufseinstieg – Patentrezepte greifen nicht! *Die Grundschulzeitschrift*, 231, 4–11.

- Keller-Schneider, Manuela (2010b). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen: Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann.
- Kerschensteiner, G. (1927). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Kischke, U. (2003). *Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens*. Berlin: Logos.
- Klussmann, U., Kuntner, M., Voss, T., & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung von angehenden Lehrkräften: Die Effekte von Persönlichkeit, praktischer Erfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275–290.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2014). Belastungen und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz, H., & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 987–1013). Münster: Waxmann.
- Litt, T. (1927). *Führen oder wachsen lassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig: Teubner.
- Luhmann, N. (1987). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maslach, Ch., Jackson, S.E., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maturana, H., & Varela, F. (2009). *Der Baum der Erkenntnis: Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Perkhofer-Czapek, M., & Potzmann, R. (2016). *Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrerberuf im Wandel*. Wiesbaden: Springer.
- Pieschl, S. (2009). *Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung*. Kassel: university press.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim und Basel: Beltz
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2010). *AVEM Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Frankfurt: Pearson.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (2013). *Lehrergesundheit fördern – Schulen stärken. Ein Unterstützungsprogramm für Kollegium und Leitung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). Wiesbaden: Springer.

- Schlömerkemper, J. (2006). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), *Die Kompetenz des antinomischen Blicks* (S. 281–308). Schöningh: Verlag für Wissenschaft.
- Schlömerkemper, J. (2011). Schulinspektion mit antinomischen Blick. *Schulverwaltung, Fachzeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz*, 16(11), 299–300.
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung. Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–276). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (Zeitschrift für Pädagogik, 44, Beiheft, S. 28–53). Weinheim: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 580–597.
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (Hrsg.) (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- 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.
- Rothland, M. (Hrsg.) (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeidler, K. (1919). *Vom erziehenden Eros*. Hamburg; Neuauflage: Hamburg: Freideutscher Jugendverlag.