

Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

an der Philosophischen Fakultät der

Universität Passau

Lehrstuhl Schulpädagogik

Gutachter:

Prof. Dr. Norbert Seibert, Universität Passau

Prof. Dr. Johannes Reitingner, Universität Wien

Eingereicht von

Agathe Schiebelsberger

Vorwort

*„Glauben Sie daran,
daß das Leben etwas ist,
das man zu meistern hat,
indem man es zum Höchsten bringen will.
Denken Sie immer daran,
daß in Ihnen mehr Kraft steckt
als Sie je gedacht und sich vorgestellt haben.“¹*

Die Auseinandersetzung mit dem Dissertationsthema >Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit< war eine Suche nach dieser inneren Kraft. Eine Suche, die aus dem Bemühen heraus begründet war, das eigene Leben zu meistern, mit dem Wunsch, die Beziehungen zwischen Ich und Du zum Besten zu gestalten.

Der Anfang und auch der persönliche Aufbruch begannen mit der Themenstellung, die unterschiedliche Bereiche aus der Neurobiologie, der Philosophie, der Psychologie und der Pädagogik tangierte. Daher gilt mein besonderer Dank meinem Doktorvater Prof. Dr. Norbert Seibert, der diese Arbeit mit viel Engagement betreut hat. Es ist ihm gelungen, dass ich in ihm eine der besten Lehrerpersönlichkeiten kennenlernen durfte.

Im Wechselbad der Motivation zwischen Höhen und Tiefen, die im Verlauf der Dissertation immer wieder auftauchten, möchte ich dem befreundeten Ehepaar Annelies und Josef danken. Beide sind nicht müde geworden, mich zu begleiten. Sie waren für mich eine Quelle der Selbstwirksamkeit, da sie immer wieder die Zeit und die richtigen Worte fanden, um mich in meinem Vorhaben zu bestärken.

Meinem Ehemann Michael möchte ich ebenfalls danken, weil er mir viel Arbeit mit unseren vier Kindern abgenommen hat, damit ich den nötigen Freiraum zum Schreiben fand.

Es erfüllt mich mit tiefer Dankbarkeit, wenn ich an all die vielen Menschen denke, die mich bis hierher begleitet haben und mir in vielfacher Weise geholfen haben. Es bleibt mir nur zu wünschen übrig, dass auch sie ein Stück weit von dieser inneren Kraft ergriffen werden, die ich hier erfahren durfte.

¹Peale 2003, S. 5

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Inhaltsverzeichnis.....	3
1 Einleitung.....	7
1.1 Der gute Lehrer.....	7
1.2 Methodischer Zugang	10
1.2.1 Aufbau der Arbeit.....	11
1.2.2 Hermeneutik	11
1.2.3 Verortung im zugehörigen Forschungsstand.....	15
1.2.4 Arbeitsthesen	17
2 Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit und Selbstwirksamkeit	19
2.1 Selbstkonzepte	22
2.1.1 Selbstkonzepte und Persönlichkeitstheorien	24
2.1.1.1 Psychodynamische Theorien.....	27
2.1.1.2 Humanistische Theorien	35
2.1.1.3 Behavioristische Theorien	38
2.1.1.4 Kognitive Persönlichkeitstheorien	40
2.1.1.5 Sozial-kognitive Theorie.....	43
2.1.1.6 Eigenschaftsorientierte und faktorenanalytische Persönlichkeitsmodelle ..	46
2.1.1.7 Selbstkonzepte und biologische Dispositionen.....	50
2.1.1.8 Selbstkonzepte von Persönlichkeitstheorien in Beziehung zueinander	54
2.1.2 Selbstkonzepte und Resilienz.....	56
2.1.3 Selbstwirksamkeitskonzept nach Bandura	66
2.1.3.1 Begrifflichkeit	67
2.1.3.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit	70
2.1.3.3 Quellen der Selbstwirksamkeit	79
2.1.3.4 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartung.....	81
2.1.3.5 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung.....	81

2.1.3.6	Selbstwirksamkeit und Einflussfaktoren.....	81
2.1.4	Selbstwirksamkeit und Bildung	85
2.1.4.1	Selbstwirksamkeit bei Lehrern	95
2.1.4.2	Selbstwirksamkeit als Ressource im Lehrberuf.....	96
2.1.5	Diskussion zur Selbstwirksamkeitstheorie.....	100
2.2	Lehrerpersönlichkeit.....	105
2.2.1	Lehrperson und Lehrerpersönlichkeit	108
2.2.1.1	Persönlichkeitsparadigma	112
2.2.1.2	Prozess-Produkt-Paradigma.....	115
2.2.1.3	Expertenparadigma	116
2.2.1.4	Berufsbiografische Studien.....	121
2.2.2	Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung.....	124
2.2.2.1	Big Five.....	124
2.2.2.2	Persönlichkeit und Bildung.....	126
2.2.3	Professionalitätskriterien.....	128
2.2.4	Diskussion zur Lehrerpersönlichkeit.....	131
3	Belastungsforschung und selbstwirksame Lehrpersönlichkeit.....	133
3.1	Begrifflichkeit und Definitionen	134
3.1.1	Belastung und Beanspruchung.....	135
3.1.2	Stress und Burnout	138
3.2	Theorien aus der Belastungsforschung.....	144
3.2.1	Reiz- oder situationsbezogene Modelle	145
3.2.2	Reaktionsbezogene Modelle.....	146
3.2.3	Relationale und transaktionale Modelle.....	148
3.3	Belastungskonzepte im Lehrberuf.....	152
3.3.1	Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliffe.....	154
3.3.2	Belastungs- und Beanspruchungs-Modell nach Rudow.....	155
3.3.3	Integratives Rahmenmodell nach Cramer, Friedrich und Merk.....	157

3.4	Belastungsfaktoren im Lehrberuf	162
3.4.1	Arbeitsbezogene Einflussfaktoren: Tätigkeits- und Organisationsmerkmale ..	164
3.4.2	Personen- und arbeitsbezogene Einflussfaktoren.....	165
3.5	Beanspruchungsreaktionen und Folgen.....	171
3.5.1	Personale Folgen im Lehrberuf.....	171
3.5.2	Berufliche Folgen im Lehrberuf.....	173
3.6	Zusammenhang zwischen selbstwirksamer Lehrerpersönlichkeit und Belastungsforschung.....	176
4	Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Bildung von Lehrerpersönlichkeiten	180
4.1	Konsequenzen für die Lehrerausbildung.....	181
4.1.1	Eignungsabklärung in der Lehrerbildung.....	184
4.1.2	Ausbildungsverbesserungen der Lehrkräfte.....	187
4.1.2.1	Studium.....	188
4.1.2.2	Ausbau der Erziehungswissenschaftlichen Ausbildung	191
4.1.2.3	Praxisorientierte Ausbildung	193
4.1.2.4	Lebenslanges Lernen im Lehrberuf	197
4.2	Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Lehrberufs.....	202
4.2.1	Allgemeine Arbeitsbedingungen.....	202
4.2.1.1	Arbeitsmarkt	204
4.2.1.2	Arbeitszeit	205
4.2.1.3	Berufliche Stellung und Arbeitsvergütung	207
4.2.2	Arbeitsbedingungen an der Einzelschule	208
4.2.2.1	Leistungsstrukturen	211
4.2.2.2	Kollegiale Kooperation.....	213
4.2.2.3	Unterstützung durch pädagogische Mitarbeiter im Unterricht	216
4.2.2.4	Unterrichtshospitation und Feedbackgespräche.....	217
4.2.2.5	Superversion, Coaching und Mentoring	219
4.2.3	Unterricht	221

4.3	Personenbezogene Fördermöglichkeiten.....	232
4.3.1	Soziale Kompetenz und Kommunikation	232
4.3.2	Vorgehensweisen zum systematischen Problemlösen	235
4.3.3	Entlastung durch verbessertes Selbstmanagement	238
4.3.4	Balance zwischen Entspannung und Anspannung.....	240
4.3.4.1	Wachstum durch Entspannung	240
4.3.4.2	Die mentale Kraft.....	241
4.3.4.3	Kompetenz durch Widerstand.....	242
4.3.4.4	Perfektes Üben	243
4.3.4.5	Spaziergehen	244
4.3.4.6	Soziale Erholung.....	245
4.3.4.7	Schlaf und Pausen	245
4.3.4.8	Meditation	246
4.4	Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeiten durch Selbstwirksamkeit und deren Bildungsangeboten	249
5	Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit – Resümee und Perspektiven	252
6	Literatur.....	265
	Literaturverzeichnis.....	265
	Abbildungsverzeichnis	316
	Tabellenverzeichnis.....	317
	Eidesstattliche Erklärung.....	319

1 Einleitung

1.1 Der gute Lehrer²

„Der gute Lehrer - gesucht wie die Stecknadel im Heuhaufen!“³ Mit dieser Aussage umschreibt Terhart die als unmöglich anmutende Aufgabe, einen guten Lehrer zu finden. Wendet man sich der Frage zu, was ein guter Lehrer ist, so muss man noch einen Schritt weiter gehen, um zu beantworten, was an sich mit >gut< gemeint ist. Diese auf den ersten Blick sehr einfache Aufgabenstellung erweist sich bei genauerem Hinsehen als durchaus schwierig, da die Begrifflichkeit kaum einzugrenzen ist.⁴ Ohne Bezugsrahmen lässt sie sich nicht hinreichend klären. Mit wechselnden Perspektiven mag sich ein Vorteil für den einen als Nachteil, für den anderen Beteiligten erweisen.⁵ Terhart erkennt dieses Dilemma und spannt den Bogen noch weiter. Er moniert, dass nicht die guten Lehrer das eigentliche Problem darstellen, sondern die schlechten. Die Fragestellung, was ein schlechter Lehrer sei, lässt sich ihm zufolge durch einige Aussagen beantworten:

„Jeder weiß, dass es sie gibt. Jeder kennt einen. Jeder hatte schon mal einen. Einen schlechten Lehrer. [...] Und immer sind es die gleichen Elemente, die genannt werden: fehlendes oder veraltetes Fachwissen; nicht vorhandene didaktisch-methodische Fähigkeiten; unzusammenhängendes und unverständliches Unterrichten; Ignoranz gegenüber Lehrplanvorgaben; unberechenbares, unverständliches und unzuverlässiges Zensieren; völlige Unfähigkeit auf Kinder und Jugendliche eingehen zu können; bizarre Unterrichtsmethoden; strafbare Disziplinierungstechniken; offen zur Schau gestellte Verachtung von kollegialem Miteinander; eisige Herablassung (oder völlige Distanzlosigkeit) zu Schülern, Eltern, Kollegen; Intrigantentum; perfekte Minimalisierung des Arbeitseinsatzes; Verbreiterung von allgemeinem Zynismus und so weiter.“⁶

Abgesehen von der anschaulichen Beschreibung negativer Lehrereigenschaften steht aber nach wie vor die Kernfrage nach dem guten Lehrer im Mittelpunkt. Als möglicher Lösungsansatz bietet es sich an, den Begriff mittels verschiedener Leitfragen approximativ aufzuschließen:⁷ Was macht den guten Lehrer aus? Gut für wen? Gut wozu? Gut warum? Was den guten Lehrer ausmacht, kann unterschiedlich beantwortet werden. Rousseau fordert den Erzieher auf, nichts zu tun, damit sich die Kräfte eines Kindes unverfälscht entfalten können.⁸ Seine Meinung, dass sich der Zögling frei, von innen heraus entwickeln soll, ist durchaus nachvollziehbar. Disterweg hingegen gibt der Lehrkraft eine Vielzahl an Eigenschaften vor. Er wünscht dem Lehrer folgendes: „Mit Recht wünscht man dem Lehrer die Gesundheit und

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die gendergerechte Sprachformulierung verzichtet (m, w, d).

³ Terhart 2007, S. 20

⁴ vgl. Helmke 2012, S. 15

⁵ vgl. Weinert 1996b, S. 142

⁶ Terhart 2002, S. 91

⁷ vgl. Meyer 2019, S. 11

⁸ vgl. Rousseau 2021, S. 19

die Kraft eines Germanen, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Kenntnis eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“⁹ So ehrbar diese Wünsche in ihrer Absicht auch sein mögen, ist es doch hinreichend bekannt, dass diese Eigenschaften unmöglich in ein und derselben Person zu finden sind. Außerdem geht es hier nicht um eine herausragende Lehrkraft, deren vorbildliche Eigenschaften als Paradebeispiel aufgestellt werden sollen. Es geht vielmehr um eine ganze Berufsgruppe, die nach Möglichkeit den guten Lehrer verkörpern sollen. Zierer führt als grundlegende Eigenschaft des Lehrers seine Leidenschaft an. Er betrachtet aufgrund der Hattie-Studie die Leidenschaft der Lehrperson für sein Fach, für die Schüler und für seinen Beruf als das, worauf es wirklich ankommt.¹⁰ In der Diskussion um den idealen Lehrer nimmt er Abstand von einem nie erreichbaren Lehrerbild, das Diesterweg skizziert. Dennoch gesteht er dem Pädagogen keine halbherzige Professionalität zu. Sein Anspruch ist die ganze Hingabe der Lehrperson an seine Tätigkeit, die intrinsisch motiviert aus ihm hervortreten soll. Gut für wen? Gute Lehrer sollen wirkungsvoll für alle Schüler, unabhängig von deren Klasse und Schulart sein.¹¹ Dies ist ein schwieriges Szenario, da abhängig von den Kontextbedingungen diverse Einflussfaktoren interagieren.¹² Doch nicht nur gegenüber den Schülern, sondern auch deren Eltern, der Schulgemeinschaft und der Gesellschaft gegenüber wird dieser Anspruch geltend gemacht. Damit der Lehrer sich selbst gerecht wird, ist anzumerken, dass er darüber hinaus für sich und seine eigene physische und psychische Gesundheit sorgen soll. Abschließend kommt bei dieser Frage auch die Überlegung hinzu, wer beurteilt, was gut für wen ist? Sind es die Schüler, Lehrer, Kollegen oder eher die Fachwissenschaftler, nach deren Maßstäben bewertet wird? Die Perspektive macht das jeweilige Ergebnis aus.¹³ Gut wozu? Welche Zielsetzung wird angestrebt? Aebli behauptet: „*Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser.*“¹⁴ Er proklamiert mit diesem Ausspruch förmlich ein Heilsversprechen, distanziert sich von diversen Eigenschaften und unterlässt es, wissenschaftliche Aussagen abzufassen. Er ist

⁹ Diesterweg 1913, S. 9f.

¹⁰ vgl. Zierer 2014, S. 85; vgl. Hattie 2018, S. 29

¹¹ vgl. Meyer 2019, S. 11

¹² vgl. Helmke 2012, S. 83f.

¹³ vgl. ebd., S. 83

H. M. Anderson hat bereits 1954 eine Untersuchung veröffentlicht, in der 30 Lehrer ein Jahr nach ihrem Examen auf einer fünfstufigen Ratingskala von verschiedenen Beobachtungsgruppen (Schulaufsicht, Schulleiter, Kollegen, Lehrer selbst, Schüler) hinsichtlich ihres Erfolges eingestuft wurden. (vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 296) Als Ergebnis waren nur schwache Korrelationen zwischen den Urteilen der verschiedenen Beobachtungsgruppen erkennbar. (vgl. ebd., S. 296f.) Am ehesten stimmt das Urteil des Lehrers selbst mit dem der Schulaufsicht überein. (vgl. ebd., S. 296f.) Nach Krapp und Weidenmann resultiert dies auf der geringen Vergleichsmöglichkeit des Lehrers hinsichtlich seiner eigenen Kompetenzen. (vgl. ebd., S. 296f.) Dadurch ist er stärker von der Fremdbeurteilung, wie es durch die Schulaufsicht erfolgt, abhängig. (vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 296f.)

¹⁴ Füglistner et al. 1983, S. 3

vielmehr von der Wirksamkeit des Lehrers überzeugt, ohne nach Gesetzmäßigkeiten zu forschen.¹⁵ Weltverbesserung ist mitunter eine heroische Herausforderung, die gerne Stars überlassen wird. Unbestritten ist jedoch, dass der gute Lehrer durch sein Einwirken nachhaltig Einfluss nimmt. Ziel ist es, dass der gute Lehrer bei den Schülern Lernprozesse auslöst, welche einen nachhaltigen Bestand haben.¹⁶ Doch auch der Unterrichtsprozess selbst, das konkrete Geschehen im Klassenzimmer, steht im Fokus bei der Frage nach dem guten Lehrer.¹⁷ Geht es um den guten Unterricht, so zählt Meyer hierzu zehn wesentliche Merkmale auf: Klare Unterrichtsstruktur, effektive Lernzeit, lernförderndes Klima, inhaltliche Klarheit, aufbauen-des Kommunizieren, Methodenvielfalt, individuelles Fördern, intelligentes Üben, schlüssige Leistungserwartungen und vorbereitete Umgebung.¹⁸ Weinert kommt bezüglich der Unterrichtsstrategien zu dem Ergebnis: „Lehrer können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten.“¹⁹ Vom Normativen her wird man auf Artikel 131 und 135 der Bayerischen Verfassung verwiesen, wonach der Lehrer nicht nur Wissen und Können vermitteln muss, sondern auch Herz und Charakter bilden soll.²⁰ Gut warum? Wenn mit der Frage nach dem Warum die Wirkfähigkeit des Lehrers geklärt werden soll, so liefert die Studie von Hattie aus dem Jahre 2003 wichtige Erkenntnisse. Hier konnte ein deutlicher Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit und Schülerleistung aufgezeigt werden. Leistungsunterschiede bei den Schülern können bis zu 30 Prozent auf den Beitrag der Lehrperson im Unterricht zurückgeführt werden.²¹ Helmke merkt hierzu an, dass in diesem Zusammenhang auch die Zeit im Blickpunkt sein sollte, damit der gute Lehrer dazu beiträgt, die wirklichen Lebensprobleme der Zukunft zu lösen.²² In Anbetracht des Versuchs, den guten Lehrer zu beschreiben, wird deutlich, wie kompliziert sich dieses Unterfangen gestaltet. Eine sukzessive Annäherung ist möglich, unerreichbar bleibt der

¹⁵ vgl. Weinert 1996, S. 141

¹⁶ vgl. Helmke 2012, S. 18

¹⁷ vgl. ebd., S. 20

¹⁸ vgl. Meyer 2019, S.17f.

Seibert merkt hierzu an, dass die von Meyer genannten Merkmale für den guten Unterricht in keiner hierarchischen Struktur aufgelistet sind. (vgl. Seibert 2009b, S. 194) Obwohl Meyer das Transferproblem empirischer Befunde in den didaktisch- praktischen Bereich aufführt, erkennt Seibert in der sach- und personengebundenen Anwendung der Unterrichtsprinzipien einen praktikablen Lösungsansatz: (vgl. ebd., S. 194)

„Diese Übersetzungsleistungen im didaktisch-methodischen Bereich sind durchaus in der Anwendung von fundierenden und regulierenden Unterrichtsprinzipien zu finden, wenn Lehrende in der Reflexion ihrer Unterrichtsvorbereitung und Durchführung darauf achten, dass die Grundsätze der Strukturierung, der Eigentätigkeit, Veranschaulichung, der Differenzierung und Individualisierung, der Übungs- und Erfolgssicherung usw. in Abhängigkeit vom Sachanspruch und Adressaten kontextgebunden realisiert werden.“ (Seibert 2009b, S. 194)

¹⁹ Weinert 1996b, S. 143

²⁰ vgl. Bayern Recht/Bayerische Verfassung 13.08.2021, Artikel 131, 135

²¹ vgl. Hattie 2018, S. 130ff.

²² vgl. Helmke 2012, S. 83

absolute Anspruch an ein Idealbild, das gleichsam universal anwendbar wäre. Es wäre ein fataler Trugschluss anzunehmen, der gute Lehrer könnte allen Anforderungen gerecht werden. Dennoch bleiben selbst unter einer realistischen Betrachtung die Herausforderungen, denen sich der Lehrer stellen muss, immens hoch. So stellt sich die Frage, wieviel man ihm noch zumuten kann und wie er dies bewältigen soll. Denn gerade die Belastungsstudien zeigen, wie sehr die Lehrkräfte mit der Bewältigung dieser Herausforderungen zu kämpfen haben.²³ Blömeke beschreibt, inwieweit sich die Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften in Belastungssituationen auf die Lehrkräfte und die Schüler auswirken: „*Ein subjektiv hohes Belastungserleben bringt das Risiko eines vorzeitigen ‚Ausgebranntseins‘ (burn out) mit sich und geht mit einer negativen Leistungsentwicklung bei Schülern einher.*“²⁴ Da aber gerade von überforderten Lehrern keine positive Leistungsentwicklung des Schülers erwartet werden kann, zeigt Blömeke in ihrem Forschungsbericht auf, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit die Lehrperson erfolgreich arbeitet. Ihr zufolge müssen bezüglich der Persönlichkeit der Lehrkraft

„... gewisse Mindestbedingungen erfüllt sein, damit sie langfristig beruflichen Erfolg haben: eine gewisse Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit, ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und eine nicht zu geringe Selbstwirksamkeitserwartung.“²⁵

Gerade die Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrkräften hat dabei große Bedeutung. Selbstwirksamkeit kann als Lösung dienen, um die Lehrer bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zu stützen und mit widrigen Umständen angemessen umzugehen. Aus diesem Grunde steht die Lehrerpersönlichkeit durch die Selbstwirksamkeit im Mittelpunkt der folgenden Arbeit.

1.2 Methodischer Zugang

Im Folgenden sollen der Aufbau der Arbeit, die Begründung für die hermeneutische Methode, die Verortung im entsprechenden Forschungsgegenstand und die Arbeitsthese vorgestellt werden.

²³ Nach der Studie von Rauin sind rund 60 Prozent derjenigen, welche sich im Beruf überfordert fühlten, bereits im Studium überlastet und wenig engagiert. (vgl. Rauin 2007, S. 5) Schaarschmidt zeigt zudem auf, dass 25 Prozent der Lehramtsstudenten ein kritisches Beanspruchungsmuster aufzeigen. (vgl. Schaarschmidt 2006a, S. 2f) Dieses Muster geht mit Beeinträchtigungen der Widerstandskraft, Mängeln in den sozial-kommunikativen Bereichen sowie Defiziten beim Selbstvertrauen einher. (vgl. ebd., S. 2f.) Rauin konnte belegen, dass rund 30 Prozent der Lehramtsstudenten innerhalb der drei ersten Semester ihr Studium abbrechen. (vgl. Rauin 2007, S. 2)

²⁴ Blömeke 2009a, S. 7

²⁵ ebd., S. 7

1.2.1 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit folgt im Einzelnen einem fünfgliedrigen Aufbau. Im ersten Kapitel greift sie die Frage nach dem guten Lehrer auf und eruiert, dass >gut< immer in Relation zum Bezugsrahmen betrachtet werden muss. In Hinblick auf die angewendete hermeneutische Methode erscheint es in diesem Abschnitt angebracht, diese Vorgehensweise hinreichend zu begründen. Zudem werden Arbeitsaufbau, Fragestellungen, Ziele sowie Arbeitsthemen behandelt. Gegenstand des zweiten Kapitels ist die Darstellung des Zusammenhangs von zwei Themenkomplexen: Auf der einen Seite soll der Begriff der Selbstwirksamkeit in Hinblick auf Selbstkonzepte allgemein und konkret auf die Lehrperson bezogen diskutiert werden. Auf der anderen Seite gilt es, die Lehrerpersönlichkeit an sich und unter dem spezifischen Gesichtspunkt der Selbstwirksamkeit zu betrachten. In Kapitel 3 wird der Gegenstand der Lehrerbelastung in Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit aufgegriffen. Begrifflichkeiten, Belastungskonzepte und Belastungsfaktoren sollen abgeklärt werden. Burnout, Stress sowie Berufsunfähigkeit bei Lehrkräften als Negativfolgen durch Belastung sind dabei wichtige Faktoren. Im Mittelpunkt des vierten Kapitels wird die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Förderung der Lehrerpersönlichkeit aufgezeigt. Neben den Einwirkungsmöglichkeiten im schulischen Rahmen stehen Aspekte im Vordergrund, die bei der Lehrperson selbst ansetzen und von dieser aktiv unterstützt werden können. Zudem wird hier versucht, aus dem Erkenntnisgewinn folgerichtige Konsequenzen für die Lehrerbildung zu ziehen. Forderungen bezüglich der Rekrutierung und Ausbildung der Lehramtsstudenten werden dargelegt; weiterhin werden Ansprüche hinsichtlich bildungspolitischer Veränderungen erhoben. Im abschließenden Kapitel 5 werden als Fazit die Thesen nochmals betrachtet, zudem wird ein Ausblick auf die Lehrerpersönlichkeit im neu etablierten Feld der Kompetenz und Digitalisierung gewährt.

1.2.2 Hermeneutik

Zur Untersuchung, inwieweit die Lehrerpersönlichkeit durch die Selbstwirksamkeit beeinflusst wird, sind verschiedene Methoden²⁶ denkbar. Die vorliegende Arbeit bedient sich der hermeneutischen²⁷ Herangehensweise. Sie ist der geisteswissenschaftlichen²⁸ Tradition zuzu-

²⁶ Zierer definiert Methode als ein beabsichtigtes, vorgeschriebenes und geplantes Vorgehen, um ein Ziel zu erlangen. (vgl. Zierer et al. 2013, S. 13)

²⁷ Die Hermeneutik (gr. hermeneutike technē) galt ursprünglich aus theologischer Sicht als die Kunst der Auslegung. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 354) Philosophisch und historisch betrachtet ist sie die universale Lehre des Verstehens und Auslegens. (vgl. ebd., S.354) Die Hermeneutik besteht, anders als naturwissenschaftliche Erklärungen aus Gesetzes-Hypothesen und in Abhebung von den empirischen Methoden bedienen sich die geisteswissenschaftliche Psychologie und Pädagogik einer reflexiven und pragmatischen Hermeneutik. (vgl. ebd., S. 354) Dies bedeutet das Erschließen der vergangenen und vorfindbaren Sinngehalte, welche durch die individuelle, gesellschaftliche und erzieherische Wirklichkeit bestimmt ist. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 354)

ordnen, die ihre Anwendung findet, wenn Ereignisse und bestimmte Umstände nicht mehr zu beobachten sind.²⁹ Zur Begründung der hier angewendeten Forschungsmethode sollen die Merkmale geklärt werden, welche nach Jerusalem durch die Selbstwirksamkeit beeinflusst werden:

„Selbstwirksamkeit wird als wichtige Voraussetzung gesehen, indem sie Denken, Fühlen und Handeln sowie – in motivationaler Hinsicht – Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflusst. Eine Vielzahl empirischer Befunde belegt, dass Selbstwirksamkeit Motivation, Leistungshandeln und Lebensbewältigung fördern kann.“³⁰

Abgeleitet von den genannten Merkmalen wie Kontrolle, Motivation, Resilienz und Empathie, welche von der Selbstwirksamkeit beeinflusst werden, sollen exemplarisch die Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Methoden aufgezeigt werden. Gerade die Grenzen der empirischen Herangehensweise sind es, die der hermeneutischen Methode einen Ansatzpunkt für weitere wissenschaftliche Überlegungen bieten. Schmitz und Schwarzer merken beispielsweise an, dass in Anbetracht der Lehrer-Selbstwirksamkeit die angewendeten Messinstrumente besonders beachtet werden sollen, da die Aussagen nicht immer die Kriterien der Validität erfüllen.³¹ Vor allem Items aus amerikanischen Fragebögen erheben mitunter eher andere Variablen wie Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, Kontrollverlust und Einstellungen als die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Bei der Entwicklung der deutschen Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala räumen die beiden Autoren ein, die jeweiligen Items nicht nach empirischen Gesichtspunkten ausgewählt zu haben, sondern anhand theoretischer Überlegungen entschieden zu haben.³² Sie begründen dies mit der Absicht, ein möglichst breites Handlungs-

²⁸ Der Begriff der Geisteswissenschaft wurde von Windelband geprägt. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 313) Er betont die Eigengesetzlichkeit des Geistes, welche nicht mit Naturgesetzen zu begreifen sei. (vgl. ebd., S. 313)

²⁹ vgl. Altenthon et al. 2017b, S. 72

Tschamler definiert Hermeneutik als

„... die Auslegung und Interpretation der Lebenswirklichkeit in der Zeit (Vergangenheit – Gegenwart- Zukunft). Die Erfassung der Lebenswirklichkeit wird über das Erleben, den Ausdruck und das Verstehen vermittelt [...]. Diese Vermittlung geschieht in erster Linie über die Sprache als Ausdruck des Lebens und des objektiven Geistes.“ (Tschamler 1983, S. 33)

In dieser Definition werden die rationale Auslegung und Interpretation der Wirklichkeit betont. (vgl. Altenthon et al. 2017b, S. 73) Gudjons und Traub verdeutlichen, dass neben der Text- und Sprachanalyse in der Hermeneutik auch die pädagogische Wirklichkeit wichtig ist, dabei gilt es, den Sinngehalt zu verstehen und auszulegen. (vgl. Gudjons & Traub 2016, S. 32) Anfang der 70er-Jahre entwickelte sich aus der hermeneutischen Denktradition die qualitative Forschung, deren Ziel es ist, die Bedeutung des menschlichen Handelns zu begreifen. (vgl. Altenthon et al. 2017b, S. 76) Mittelpunkt dieses Konzeptes ist die Ganzheitlichkeit des Menschen in seiner Komplexität. (vgl. ebd., S. 76) Quantitative Untersuchungsmethoden der Empirie haben die numerische Abbildung eines beobachtbaren Sachverhaltes als Ziel. (vgl. Fischer et al. 2018, S.11) Fischer et al. führen als Nachteil dieser Methode auf, dass Ursache- und Wirkzusammenhänge nicht nachvollziehbar sind. Zudem können die Daten leicht verfälscht werden. (vgl. ebd., S.11)

³⁰ Jerusalem 2002, S. 10

³¹ Vgl. Schmitz & Schwarzer 2002, S. 194

Die Validität beschreibt die Gültigkeit einer Messung, d. h. eine Messung misst genau das, was sie vorgibt zu messen. (vgl. Rauthmann 2017, S. 94)

³² vgl. ebd., S. 193

spektrum im Berufsfeld des Lehrers anzusprechen.³³ Fragebögen, die zur Erhebung der Selbstwirksamkeit verwendet werden, arbeiten mit Aussagen, die der Proband selbst beantwortet.³⁴ Sie können jedoch zum einen nur einen Grad der Ausprägung erheben, zum anderen ist die bewusste Verfälschung der Ergebnisse durch die Versuchspersonen im Sinne der sozialen Erwünschtheit mit zu berücksichtigen.³⁵ Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit als Teil der Persönlichkeit, deren Struktur einzigartig ist, können empirische Erhebungen nur einen Teilbereich der Persönlichkeit erfassen. Die hermeneutische Herangehensweise kann hierzu weitere Zusammenhänge aufzeigen. Motivation als Folge der Selbstwirksamkeit wird nach Bandura lediglich hinsichtlich der Quantität bewertet.³⁶ Zielführender ist es, die Qualität der Motivation miteinzubeziehen. Das führt dazu, dass die Frage nach dem Warum geklärt werden muss. Intrinsische Motivation bzw. extrinsische Motive können hierüber Aufschluss geben.³⁷ Untersuchungen bestätigen, dass intrinsische Motivation auf der Wahrnehmung von Autonomie basiert.³⁸ Die These, dass intrinsische Motivation durch extrinsische Verstärkung abgebaut wird, konnten erste Untersuchungen belegen, die lediglich auf der Grundlage behavioristischer und sozialkognitiver Gesichtspunkte durchgeführt wurden. Spätere Forschungsergebnisse, die moderierende Bedingungsfaktoren aufnahmen, lehnten diese Hypothese ab.³⁹ Dieses Beispiel wiederum zeigt, dass empirische Ergebnisse theoretischer Konstrukte der Hermeneutik bedürfen, um richtungsweisende Konzepte in der quantitativen Forschung formulieren zu können. Bezüglich der Kontrolle konnten Studien belegen, dass diese zu größerem Wohlbefinden führt.⁴⁰ Die Schlussfolgerung, dass ein Mensch bei höherer Kontrolle glücklicher sei und mehr Ziele erreichen könne, ist jedoch falsch.⁴¹ An dieser Stelle verliert die Empirie ihre Aussagekraft, denn die Realität hat gezeigt, dass mit Krankheit oder Alter ein Kontrollverlust einhergeht.⁴² Als Lösungsmöglichkeiten müssen hier andere Wirkmechanismen greifen, die in diesem Zusammenhang noch nicht empirisch überprüft wurden. Die Hermeneutik kann jedoch neue Modelle zur Erklärung anbieten. Allein die Gegenfrage, ob ein Mensch im Zuge des Kontrollverlustes seinen Anspruch auf sein Menschsein verloren habe,

³³ vgl. ebd., S. 193f.

³⁴ vgl. Altenthon et al. 2017b, S. 383f.

³⁵ Die Konzeption der Fragebögen von Schmitz und Schwarzer sehen z. B. keine Lügenfragen vor, um abzutesten, inwieweit die Versuchspersonen im Sinne der sozialen Erwünschtheit antworten.

³⁶ vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 58

³⁷ vgl. ebd., S. 58; vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 6

³⁸ vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 59

³⁹ vgl. ebd., S. 59f.

⁴⁰ Nach Flammer & Nakamura wird Kontrolle mitunter auch mit Wirksamkeit, Selbstwirksamkeit oder Macht gleichgesetzt. (vgl. Flammer & Nakamura 2002, S. 83)

⁴¹ vgl. Flammer & Nakamura 2002, S. 96

⁴² vgl. ebd., S. 96

bietet einen Ansatzpunkt, um bezüglich der Fragestellung auch normative Überlegungen anzustreben.⁴³ Flammer und Nakamura gehen noch einen Schritt weiter und postulieren, dass die „*Unkontrollierbarkeit als Teil unseres Lebens existenzielle Fragen aufwirft*“⁴⁴. Gerade die existenziellen Fragen sind es, an denen empirische Studien scheitern. Hier ist die Hermeneutik in der Pflicht, weiterführende Antworten zu liefern. Schmitz und Schwarzer räumen in ihrer Studie zur individuellen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern ein, dass die Kausalitätsrichtung von Selbstwirksamkeit und Lehrerburnout empirisch nicht überprüfbar ist.⁴⁵ Obwohl aufgrund der Daten ein deutlicher Zusammenhang zwischen beiden Größen erkennbar ist, ist die Wirkrichtung nicht nachweisbar.⁴⁶ Die beiden Autoren gehen an dieser Stelle dazu über, theoretische Konstrukte zu weiteren Erklärungen heranzuziehen.⁴⁷ Selbstwirksamkeit als Persönlichkeitsmerkmal wirkt als Schutzfaktor gegenüber beruflichem Ausbrennen und fördert somit die Resilienz.⁴⁸ Forschungsmethoden, die auf die Korrelation zweier Faktoren reduziert sind, können zusätzliche Wirkfaktoren aus den Kontextbedingungen nicht beantworten.⁴⁹ Der Zusammenhang zwischen individueller Lehrer-Selbstwirksamkeit und empathischem Umgang mit Schülern konnte nachgewiesen werden.⁵⁰ Inwieweit aber äußere Umstände auf die erfolgreiche Selbstregulation der Lehrkräfte wirken, ist noch nicht geklärt. Andererseits weist Bandura sehr eindeutig darauf hin, dass die Selbstwirksamkeitserwartung von Faktoren wie den momentanen Anforderungen der Schule abhängt.⁵¹ Diese muss als Schutzfaktor vorm Ausbrennen noch weiter untersucht werden, um zu erkennen, inwieweit Interventionen den Prozess beeinflussen.⁵² Schwarzer und Jerusalem machen deutlich, „...*, dass Selbstwirksamkeit nicht per se zu Erfolg, Gesundheit und Glück führt, sondern es bestimmter Rahmenbedingungen bedarf, damit sie sich konstruktiv entfalten kann*“⁵³. Nach wie vor besteht zwischen der empirischen und der hermeneutischen Tradition unter den Fachwissenschaftlern ein gespanntes Verhältnis. Für die zukunftsorientierte Weiterentwicklung der schulpädagogischen Praxis ist es jedoch angebracht, das Spannungsfeld zwischen der empirischen und der hermeneutischen Tradition in Einklang zu bringen, um die

⁴³ vgl. ebd., S. 97

⁴⁴ ebd., S. 99

⁴⁵ vgl. Schmitz & Schwarzer 2002, S. 209

⁴⁶ vgl. ebd., S. 209

⁴⁷ vgl. ebd., S. 210

⁴⁸ vgl. ebd., S. 203

⁴⁹ Die Korrelation beschreibt den linearen Zusammenhang von zwei Variablen, wobei durch Kenntnis der einen Variable die andere gut vorhergesagt werden kann. (vgl. Neyer & Asendorpf, S. 86f)

⁵⁰ vgl. Schmitz & Schwarzer., S. 210

⁵¹ vgl. ebd., S. 210

⁵² vgl. ebd., S. 210

⁵³ Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 10

Professionalisierung des Lehrberufes vorantreiben zu können. Nach Wiater wird dies bereits seit den 90er-Jahren gefordert,

„...quantitative und qualitative Forschungen zu kombinieren, um deren jeweilige Ergebnisse wechselseitig zur Stützung oder Vertiefung der Forschungsfrage zu nutzen. [...] Aus hermeneutischen und qualitativen Untersuchungen lassen sich häufig Forschungsfragen und Hypothesen generieren, die dann empirisch überprüft werden können. Umgekehrt kann die empirische Forschung die intendierten Effekte von Erziehung und Bildung, soweit sie messbar sind, überprüfen und damit umgekehrt desillusionierend wirken.“⁵⁴

Seibert merkt hierzu an, dass empirische und geisteswissenschaftliche Untersuchungen grundsätzlich denselben Forschungsgegenstand haben können, aufgrund ihrer unterschiedlichen Methoden sind unterschiedliche Ergebnisse möglich.⁵⁵ Vielleicht liegt gerade hierin der Schlüssel zum Erfolg, wenn der Versuch unternommen wird, abgeleitet von den widersprüchlichen Schlussfolgerungen, neue Forschungsthesen und Erkenntnisse zu entwickeln. Möglicherweise liegen in den Grenzen und der Gegensätzlichkeit beider Methoden neue Forschungsansätze begründet. In Anbetracht dieser Argumentation erscheint die hermeneutische Herangehensweise durchaus begründet. Sie ist es, welche die vielschichtigen Zusammenhänge, wie sie im Bereich Unterricht, Erziehung und Bildung auftreten, sinnstiftende Ergebnisse liefert. Reflexive Betrachtungen, welche die Inhalte miteinander in Beziehung setzen und die Informationen gleichsam einem Puzzle zu einem stimmigen Ganzen zusammenfügen, umschreiben die Vorgehensweise. In diesem Sinne soll mit Hilfe der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen werden, die Grundphänomene⁵⁶ und Erkenntnisse zur Selbstwirksamkeit und Lehrerpersönlichkeit aufzuzeigen, diese im kritischen Dialog systematisch zu analysieren, entsprechend zu interpretieren und die Ergebnisse miteinander zu vernetzen.⁵⁷ In einem weiteren Schritt gilt es, schlussfolgernd aus den Ergebnissen Wege für die Bildung von selbstwirksamen Lehrerpersönlichkeiten darzulegen und mögliche Konsequenzen für die zukünftige Lehrerbildung aufzuzeigen.

1.2.3 Verortung im zugehörigen Forschungsstand

Ausgangspunkt der geplanten Arbeit ist es, die Lücke in der pädagogischen Diskussion um die Eignung der Lehrerpersönlichkeit mit Blick auf die Selbstwirksamkeit zu schließen. Dabei sollen die Begriffe und Modelle zur Lehrerpersönlichkeit und Selbstwirksamkeit theoretisch erläutert und ihre Bedeutung für die Pädagogik betrachtet werden. Das Konzept der Selbst-

⁵⁴ Wiater 2013, S. 135

⁵⁵ vgl. Seibert 2019

⁵⁶ Sünkel fordert eine Didaktik ein, deren Wissenschaft sich nach der Praxis ausrichten soll. (vgl. Sünkel 1996, S. 12) Die Phänomenologie des Unterrichts gibt keine Gesetze vor, sondern erforscht diese. (vgl. Seibert 2019)

⁵⁷ vgl. Cihlars 2012, S. 19

wirksamkeit (self-efficacy) stammt von Albert Bandura⁵⁸ und wird der sozial-kognitiven Lerntheorie⁵⁹ zugeordnet. Untersuchungen von Schwarzer & Jerusalem haben gezeigt, dass dieses Konzept auf den Bereich Schule angewendet werden kann. Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten demzufolge einen besseren Unterricht.⁶⁰ Sie beschreiben die Selbstwirksamkeit als persönliche Ressource:

„Hoch selbstwirksame Personen zeigten sich gegenüber diesen belastenden Anforderungen relativ stressresistent. Sie hielten einen psychischen Zustand der Herausforderungen aufrecht und interpretierten ihre Misserfolge als durch externe Faktoren bedingt. Personen mit niedriger Selbstwirksamkeit waren jedoch besonders vulnerabel.“⁶¹

Besonders relevant erscheint der Aspekt bestimmter Persönlichkeitsmerkmale, die für die Wirksamkeit des Lehrers entscheidend sind. Einzelne Paradigmen der Forschung können als Quelle genutzt werden, um den gegenwärtigen Stand zu beleuchten und weitere Folgerungen für die Aus- und Weiterbildung der Lehrer zu entwickeln.⁶² Wie der zunehmende Anspruch an den Lehrberuf wirkt, untersucht die Belastungsforschung. Nach Eckert und Sieland resultiert das Belastungserleben aus der Anstrengung einerseits und dem Gewinn andererseits; sind beide Faktoren in einem subjektiven Ungleichgewicht, wird Belastung erlebt.⁶³ Schaarschmidt untersucht diese Zusammenhänge mittels einer Lehrer-Eignungsdiagnostik (AVEM)⁶⁴ und ermittelt hierzu jeweils zwei Bewältigungs- und Risikomuster.⁶⁵ Rauin postuliert, dass Lehrer, welche über besondere Belastung klagen, im Studium nie gebrannt haben.⁶⁶ Laut Rauin et al. ist nicht die Gewichtung eines Persönlichkeitsmerkmals entscheidend für den guten Lehrer, sondern das Engagement bei beruflichen Anforderungen.⁶⁷ Schmitz & Schwarzer belegen in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit, Engagement sowie Lehrer-Burnout.⁶⁸ Allen Annahmen ist gemein, dass Engagement ein entscheidender Prädiktor für das berufliche Belastungserleben ist, wobei die Selbstwirksamkeit als Motor für das Engagement betrachtet werden kann. Selbstwirksamkeit ist nicht die einzige Lösung für erfolgreiches

⁵⁸ vgl. Bandura 1994b, S. 2

⁵⁹ Albert Bandura geht in seiner sozialkognitiven Theorie von einer Persönlichkeit aus, welche sich durch die Wechselwirkung von personalen und sozialen Faktoren entwickelt. (vgl. Altenthon et al. 2017b, S. 389) Individuelles Verhalten wird durch das Lernen durch Beobachtung erklärt. (vgl. ebd., S. 389) Hierbei sind vordergründig die kognitiven Verarbeitungsprozesse von Informationen und das Abrufen bei Erfolgserwartungen von Bedeutung. (vgl. ebd., S. 389)

⁶⁰ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40

⁶¹ ebd., S. 38

⁶² vgl. Weinert 1996b, S.141

⁶³ vgl. Eckert und Sieland 2017, S.6

⁶⁴ AVEM steht für arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster und ist ein persönlichkeitsdiagnostisches Verfahren für Fragestellung der Bewältigung von Berufsanforderungen. (vgl. Schaarschmidt 2006b, S. 1; vgl. Testzentrale 2008);

⁶⁵ vgl. Schaarschmidt 2006b, S. 5ff.

⁶⁶ vgl. Rauin 2007, S. 5

⁶⁷ vgl. Rauin et al. 1994, S. 35

⁶⁸ vgl. Schmitz & Schwarzer 2002, S. 202f.

Handeln, jedoch eine wertvolle Ressource. Hier sollen individuelle Bildungsangebote zur Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften diskutiert werden. Schwarzer und Jerusalem führen als Fördermaßnahme die kognitive Verhaltenstherapie an.⁶⁹ Für den Förderansatz zur Selbstwirksamkeit sind die Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung entscheidend.⁷⁰ Bildung ist hierzu ein wesentliches Bindeglied, da dies die Selbstreflexion auf den eigenen Lernprozess ermöglicht.⁷¹ Selbstwirksamkeit ist förderbar und baut als Ressource auf vorhandenen Dispositionen auf. Die Suche nach Prädiktoren für selbstwirksame Persönlichkeitsmerkmale bei Lehrern ist für die Berufswahl ebenso wichtig wie für die Aus- und Weiterbildung. Sollten die Ergebnisse der Arbeit belegen, dass die Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit nachhaltig beeinflusst wird, wäre eine Aufnahme- und Eignungsprüfung bezüglich der Selbstwirksamkeit bei Lehramtsstudierenden sinnvoll und wohl auch notwendig, weil die Befunde den Anspruch nach einer quantitativen und qualitativen Verbesserung der schulpädagogischen Lehre rechtfertigen könnte, um gute Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit auszubilden.⁷²

1.2.4 Arbeitsthesen

In der Abhandlung sollen folgende Thesen behandelt werden:

1. Die Persönlichkeit eines Lehrers wird an seiner Selbstwirksamkeit gemessen. Je stärker die Selbstwirksamkeit ist, desto leichter können Herausforderungen erkannt und positiv bewältigt werden. Es ist die subjektive Gewissheit vorhanden, berufliche Probleme auch unter schwierigen Bedingungen aus eigener Kraft zu meistern. Ziele werden innovativ und mit Ausdauer verfolgt, wobei unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten die Überzeugung besteht, Situationen regulieren zu können.⁷³ Diese Selbstregulation erfolgt mittels Widerstandskompetenzen (resistance self-efficacy), mittels Strategien zu Zeit- und Arbeitstechniken (action self-efficacy) und der Kraft, sich gegen Rückfälle abzuschirmen (coping self-efficacy) und der Fähigkeit, nach einem Rückschlag konsequent zur Aufgabenstellung zurückzufinden (recover self-efficacy).⁷⁴

⁶⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S.42

Eckert und Sieland sehen in Verhaltenstherapien mehr Erfolgswahrscheinlichkeiten als in den psychodynamischen Verfahren. (vgl. Eckert & Sieland, 2006, S. 91)

⁷⁰ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42

⁷¹ vgl. ebd., S. 49

⁷² Seibert moniert in diesem Zusammenhang zu Recht, dass selbst Lehrer verbeamtet werden, welche im Staatsexamen mit einer Note 5 im Fachgebiet Erziehungswissenschaften abgeschlossen haben. (vgl. Seibert 2017, S. 2)

⁷³ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35, S. 37

⁷⁴ vgl. Jerusalem 2005, S. 439

1.1 Hoch selbstwirksame Lehrerpersönlichkeiten trauen sich mehr zu, sind motiviert und gehen an Probleme zuversichtlich heran. Sie gestalten einen herausfordernden Unterricht mit innovativer Planung und können diesen kreativ, flexibel und situativ an die Schüler anpassen. Sie sind in der Lage, die Schüler mittels vielfältiger Lernstrategien im Lernfortschritt zu unterstützen und mit Geduld und Zuwendung auch lernschwächere Schüler zu fördern.⁷⁵

1.2 Wenn die Selbstwirksamkeit schwach ausgeprägt ist, entstehen aus Beanspruchungen Belastungen. Niedrige Selbstwirksamkeit macht besonders vulnerabel gegenüber Stress. Misserfolge werden der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben, Herausforderungen werden zu Bedrohungen und führen zu Kontrollverlust. Dieser negative Stil, Informationen zu verarbeiten, schwächt zirkulär die weitere Selbstwirksamkeit des Lehrers, dessen Motivation und dessen Leistungsfähigkeit. Lehrer mit niedriger Selbstwirksamkeit trauen sich weniger zu und fühlen sich eher von der Last des beruflichen Alltags überfordert, wodurch es zu Gefühlen des >Ausgebranntseins< und der Überforderung kommen kann.⁷⁶

2. Erfolgreiche Lehrer erreichen durch ihre Selbstwirksamkeit höheren schulischen Erfolg. Damit sich Lehrerpersönlichkeiten selbst entfalten können, ist es notwendig, ihnen Bildungsangebote zur Stärkung der Selbstwirksamkeit sowohl auf schulischer als auch auf personenbezogener Ebene zu offerieren. Das Ziel ist zum einem die Rekrutierung von Lehramtsstudenten, die sehr positive Wesenszüge nach den sogenannten >Big Five< (Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität, psychische Belastbarkeit, Selbstkontrolle und positive Selbstwirksamkeitserwartung)⁷⁷ aufweisen, damit zum anderen eben diese Studierenden ihre Selbstwirksamkeit in der weiteren Ausbildung erfolgreich stärken können.

⁷⁵ vgl. Jerusalem & Schwarzer 2002, S. 40

⁷⁶ vgl. ebd., S. 40; vgl. Jerusalem 2005, S. 441f.

⁷⁷ vgl. Blömeke 2009a, S. 7; vgl. Seibert 2008, S. 9

2 Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit und Selbstwirksamkeit

Im zweiten Kapitel geht es schwerpunktmäßig darum, den Zusammenhang zwischen einer erfolgreichen Lehrerpersönlichkeit und deren Selbstwirksamkeit aufzuzeigen. Dabei werden verschiedene Persönlichkeitskonzepte erläutert, die einen Einfluss auf das Selbstkonzept haben. Zunächst sollen zentrale Begriffe geklärt werden: Etymologisch lässt sich der Begriff >Persönlichkeit< vom Begriff >Person< herleiten. Dieser hat seinen Ursprung im lateinischen Wort >persona<, das nach Stowasser als Maske, Rolle, Charakter und Persönlichkeit beschrieben wird.⁷⁸ Diese Begriffe scheinen zunächst keinen Zusammenhang aufzuweisen. Wenn man jedoch das lateinische Wort >persona< auf das Verb >personare< zurückführt, so wird dieser Zusammenhang deutlich. Denn >personare< heißt auf Deutsch >durchtönen< und zwar durch eine Maske.⁷⁹ In der Antike stellten Schauspieler die agierenden Personen mit einer Maske dar, so dass deren Rolle bzw. deren Charakter den Zuschauern verdeutlicht wurde. In der deutschen Sprache bezeichnet man heute mit dem Begriff >Person< jeden Menschen, dem auf Grund seiner Geburt in Abgrenzung zu anderen Lebewesen unabhängig von Alter, Geschlecht, Stand oder irgendwelchen anderen Attributen eine Würde zukommt, welche der Staat nach Artikel 1 des Grundgesetzes zu achten und zu schützen hat.⁸⁰ >Persönlichkeit< ist ein wesentlich weiterer Begriff, da es relativ lange dauert, bis eine Person zur Persönlichkeit werden kann. Erst wenn die Anlagen und Fähigkeiten eines Menschen entsprechend gebildet wurden und wenn er über entsprechende Erfahrung verfügt, kann man von einer Persönlichkeit sprechen. Ziel einer Persönlichkeit ist die Gewinnung von Weisheit. König Salomon hat sich beispielsweise bei seiner Inthronisierung von Gott Weisheit erbeten.⁸¹ Im Alten Testament ist ein ganzes Buch der Weisheit gewidmet, in dem den Menschen im Rahmen von 19 Kapiteln wichtige Ratschläge für ein gelingendes Leben gegeben werden.⁸² Gemäß Kant beruht der Anfang aller Weisheit auf der Selbsterkenntnis: „... *moralische Selbsterkenntnis, das in die schwer zu ergründende Tiefen (Abgrund) des Herzens zu dringen*

⁷⁸ vgl. Stowasser 1991, S. 337

⁷⁹ Tackman und Srivastava konnten in ihrer Untersuchung zum Ausdruck von Emotionen aufzeigen, dass das Verbergen von Emotionen hinter einer >Maske< soziale Konsequenzen nach sich zieht: Denn wer seine Gefühle verbirgt, wird von seiner Umwelt eher als weniger umgänglich eingestuft. Für den Aufbau einer Beziehung muss viel investiert werden. Wer sich emotional für einen anderen öffnet, macht sich auch verletzlich. Doch dieser Aufwand scheint sich bei verschlossenen Menschen nicht zu lohnen. (vgl. Tackman & Srivastava 2015, S. 42f.; vgl. Künzel 2016, S. 6) Das Ergebnis dieser Studie kann auch auf den Lehrer übertragen werden. Es zeigt, wie wichtig es ist, emotional authentisch zu sein, um in eine pädagogische Beziehung zu seinen Schülern treten zu können. Dabei ist es die Lehrerpersönlichkeit, welche entscheidend auf den Erfolg der Schüler wirkt.

⁸⁰ vgl. bpb 2019, S. 13

⁸¹ vgl. Die Bibel 2015, S. 335

⁸² vgl. ebd., S. 734ff.

verlangt, ist aller menschlichen Weisheit Anfang“⁸³. Goethe widerspricht Kants Annahme. Der Mensch maskiert sich, auch vor sich selbst.⁸⁴ Dazu spricht Adelheid in Goethes „*Götze von Berlichingen mit der eisernen Hand*“⁸⁵ im Dialog mit Weislingen: „*Falsche Worte gelten zum höchsten, wenn sie die Masken unserer Thaten sind. Ein Vermurter, der kenntlich ist, spielt eine armselige Rolle*“⁸⁶. Die Maske ist als Selbstbetrug anzusehen, eine Hilfe für den Protagonisten, um mit der Lüge zurechtzukommen. Er muss sich nicht mit dem auseinandersetzen, was er ist, sondern er spielt eine neue Rolle, ohne auf sein Gewissen zu achten.⁸⁷ Im Zeitalter des Cyberspace werden virtuelle Masken genutzt, um eine neue Identität zu erfinden und im Schutz der Anonymität mit dieser zu experimentieren. Die irreale Welt des virtuellen Raums dient als Schutz vor der realen Auseinandersetzung mit dem Leben. Siefer und Weber bezeichnen in diesem Zusammenhang „*Das Internet [...] als Geburtshelfer des Ichs*“⁸⁸. Möglicherweise kann dieser künstlich konstruierte Spielplatz angesichts der Flut von Wahlmöglichkeiten eine Hilfe sein, seine Identität zu finden. Möglicherweise ertrinkt aber so mancher um das Überleben Kämpfende und Sinnsuchende in der Diversität der Freiheit, wenn alle Grenzen fallen und alles möglich erscheint und nichts mehr durch Zwänge und Traditionen von außen kontrolliert wird. Auch Comenius umschreibt die Welt als eine Bühne der Eitelkeit, als eine Maske mit trügerischem Glanz.⁸⁹ Der Weg aus diesem Dilemma ist es, durch Lernen, den Schauplatz des Spektakels umzugestalten. Lehren und Lernen sollen ganzheitlich, festgegründet, sachhaltig und nicht beschwerlich und erzwungen, sondern lieblich und angenehm und dadurch dauerhaft sein.⁹⁰ Das Bemühen um Selbsterkenntnis ist die Voraussetzung für den Berufsauftrag in der Pädagogik.⁹¹ Comenius⁹² sieht es als pädagogisches Ziel an, „...dem Menschen als Ebenbild Gottes dazu [zu; A.S.] verhelfen, die höchste Vollkommenheit, die auf Erden nur möglich ist, zu gewinnen“⁹³. Um diesen hohen Anspruch gerecht zu werden, fordert er vom Lehrer die Aufgabe eines Menschenbildners ein. Als „*edlen Men-*

⁸³ Kant 1916, S. 253; Vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 776, vgl. Spektrum.de/Selbsterkenntnis 13.08.2021

⁸⁴ vgl. Goethe 2019, S. 91; vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 776

⁸⁵ vgl. Goethe 2019, S. 91; vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 776

⁸⁶ Goethe 2019

⁸⁷ ebd., S. 91

⁸⁸ vgl. ebd., S. 91

⁸⁹ Siefer & Weber 2006, S. 122

⁹⁰ vgl. Comenius 1965, S. 95ff.

⁹¹ vgl. ebd., S. 95ff.

⁹² vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 776

⁹³ Johann Amos Comenius (1592 - 1670) wirkte als Theologe, Philosoph und Pädagoge und gilt als Begründer der neuzeitlichen Pädagogik. (vgl. Comenius 1965, S. 15; vgl. Faulstich-Wieland & Faulstich 2006, S. 113f.) Sein Werk *Pampaedia* (Allerziehung) hat das Ziel, dass allen Menschen von Grund auf alles als Ganzes gelehrt wird. (vgl. Comenius 1965, S. 15; vgl. Faulstich-Wieland & Faulstich 2006, S. 113f.)

⁹⁴ Comenius 1965, S. 15

schen“⁹⁴ fasst Seibert die Umschreibungen des Menschenbildners nach Comenius zusammen. Dieses ideale Bild der Lehrerpersönlichkeit ist ein erstrebenswertes Ziel, wenngleich es in seiner erhabenen Form nie erreicht werden kann. In Anbetracht dieser Überlegungen mag Selbstwirksamkeit ein Weg sein, um sich diesem wünschenswerten Ideal der Lehrerpersönlichkeit anzunähern. Doch ist das Erreichen dieser Absicht nicht vergeblich? Führt nicht das Scheitern dieser Bemühungen um den guten Lehrer zum Scheitern einer guten Idee? Vielleicht ist einzuräumen, dass je mehr positive Bestandteile vorhanden sind, desto leichter wird es bezogen auf das Ganze, etwas zu erreichen. In Vorbereitung auf das Vorhaben, den Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit und Selbstwirksamkeit aufzuklären, soll zunächst der theoretische Hintergrund beider Konstrukte aufgeführt werden. Um das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura systematisch zu erschließen, werden die Begrifflichkeiten zum Selbst und deren Konzepte mittels Fragen erschlossen: Was? Wo? Wie? Im ersten Schritt stehen die zwei Fragen bezüglich der Begrifflichkeiten im Raum: Was ist das Selbst - was ist ein Selbstkonzept? Im nächsten Schritt soll die Suche nach dem Selbst in verschiedenen Persönlichkeitstheorien eingeleitet werden: Wo ist das Selbst? Sollte sich die Suche nach dem Selbst als erfolgreich erweisen, so ist zu ergründen, wie es möglich wird, die verschiedenen Ansichten und Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Konzepte miteinander in Einklang zu bringen. Als Wegweiser hierzu dient die Überlegung: Wie verbindet man die Selbstkonzepte? In der Psychologie hat die Frage, was das Selbst ist, eine lange Historie. Aber auch aus philosophischer Sicht zum Ich, hat sie eine lange Tradition.⁹⁵ Bereits vor 2500 Jahren begann die Auseinandersetzung mit dem Selbst. Die Griechen in der Antike forderten die Selbsterkenntnis mit der Aufschrift: „*Gnothi Sauton*“⁹⁶ (auf Deutsch: *Erkenne dich selbst*)⁹⁷ Platon⁹⁸ hebt bei den Bemühungen um Selbsterkenntnis die Begrenztheit dieses Unterfangens hervor. Der Mensch soll wissen, dass er nichts weiß: „*Dieser von euch, ihr Menschen, ist der Weiseste, der wie Sokrates erkannt hat, dass er in Wahrheit hinsichtlich seiner Weisheit nichts wert ist [und sie deshalb nur suchen kann]*.“⁹⁹ Die Suche nach dem Selbst ist ein andauerndes Bemühen in der Auseinandersetzung mit dem Ich und dem Du. Es ist ein Suchen und Ringen mit der inneren und der äußeren Welt, ein lebenslanger Prozess, der sich in der Menschheitsgeschichte über die Jahrhunderte hinweg entwickelt hat.

⁹⁴ Seibert 2019

⁹⁵ vgl. Greve & Thomsen 2019, S. 155

⁹⁶ Dorsch 2016

⁹⁷ vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 776; vgl. Nessler 2006, S. 1

⁹⁸ Der griechische Philosoph Platon (427 - 347 v. Chr.) war ein Schüler von Sokrates (vgl. Platon 13.08.2021)

⁹⁹ Ferber 2019, S. 25

2.1 Selbstkonzepte

Richard David Precht¹⁰⁰ greift in seinem Buch „*Wer bin ich - und wenn ja, wie viele?*“¹⁰¹ sehr anschaulich die Frage um das eigene Ich auf. Das Wort >Ich<¹⁰², lateinischen „ego“¹⁰³, weist als Personalpronomen auf die Person und das Selbst hin.¹⁰⁴ Der französische Philosoph und Naturwissenschaftler René Descartes (1596 - 1650) kommt in den *Meditationes de prima philosophia* zu der Erkenntnis: „*Ich bin, ich existiere*“.¹⁰⁵ Wie bereits Platon in seinem Höhlengleichnis,¹⁰⁶ so geht auch Descartes von der Täuschung der Sinneswahrnehmung aus.¹⁰⁷ In seinem Dualismus trennt er den Körper vom Geist, nur das Denken allein kann nicht getrennt werden.¹⁰⁸ Er war es, der ein Ich-Zentrum im Menschen auszumachen scheint, das sich in der Zirbeldrüse¹⁰⁹ manifestiert.¹¹⁰ Ernst Mach¹¹¹ widerspricht diesem Dualismus.¹¹² Für ihn sind die Empfindungen des Körpers und die Vorstellungen des Geistes ein und dasselbe.¹¹³ „*An einem heiteren Sommertage im Freien erschien mir einmal die Welt samt meinem Ich als eine zusammenhängende Masse von Empfindungen, nur im Ich stärker zusammenhängend.*“¹¹⁴ Anstatt eines Ich stehen bei Mach die Empfindungen im Gehirn im Vordergrund. „*Nicht das Ich ist das Primäre, sondern die Elemente (Empfindungen). [...] Die Elemente bilden das Ich.*

¹⁰⁰ Richard David Precht ist ein deutscher Philosoph, Autor und Publizist. (vgl. Precht 2012, S. 2) Er lehrt als Universitätsprofessor und moderiert eine Philosophiesendung. (vgl. ebd., S. 2) Das Buch „*Wer bin ich – und wenn ja, wie viele?*“ stand auf der Sachbuch- Bestsellerliste. (vgl. ebd., S 2)

¹⁰¹ Precht 2012

¹⁰² Der Duden beschreibt das Ich mit dem Selbst: Das Selbst, welches bewusst erlebt wird und womit man sich von der Umwelt unterscheidet und das Ich wird in der Psychologie als Zwischeninstanz neben dem triebhaften Es und dem moralischen Über-Ich angesehen. (vgl. duden.de/rechtschreibung/ich 13.08.2021)

¹⁰³ Stowasser et al. 1991, S. 154

¹⁰⁴ vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 382

¹⁰⁵ Descartes 1977, S. 45

Das Original wird wie folgt angegeben:

„*Adeo ut omnibus satis superque pensitatis denique statuendum sit hoc pronuntiatum: ego sum, ego existo, quoties a me profertur vel mente concipitur, necessario esse verum.*“ (Descartes 1977, S. 43f.)

¹⁰⁶ vgl. Platon 2011, S. 567ff.; vgl. Seibert 2019

¹⁰⁷ vgl. quell-online.de 2018, S. 1

¹⁰⁸ vgl. Narabo 2018, S. 5, vgl. Precht 2012, S. 63

¹⁰⁹ Die Zirbeldrüse, auch Epiphyse genannt, ist eine Drüse im Gehirn, welche die verschiedenen Hormone steuert und für die innere Zeitsteuerung verantwortlich ist. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 964)

Die Zirbeldrüse war das einzige Organ im Gehirn, das einzeln vorliegt, alle anderen Teile liegen hauptsächlich paarweise vor. (vgl. Zimbardo 1995, S. 233) Aus heutiger Sicht rückt man von dieser Ansicht ab. (vgl. ebd., S. 233) Der in zwei Teilen vorhandene Cortex mit den beiden Hirnhemisphären, wird als der für das Bewusstsein verantwortliche Bereich angenommen. (vgl. ebd., S. 233)

¹¹⁰ vgl. Precht 2012, S. 67, vgl. argumentarium.ch 2019, S. 1

¹¹¹ Ernst Mach (1838 - 1916) ein Naturwissenschaftler und Philosoph des 19. und 20. Jahrhunderts, folgert in seinem Buch: *Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen* (1886) den Tod des Ichs (vgl. Stadler 2019, S. V; vgl. spektrum.de/Mach, Ernst 13.08.2021, S. 1f.)

¹¹² Dualismus nach Descartes beschreibt eine Theorie, in der Leib und Seele als getrennt gelten. (vgl. Donner 2016, S.1) Der Mensch wird vom Gehirn gesteuert. (vgl. ebd., S.1)

¹¹³ vgl. Precht 2012, S. 63

¹¹⁴ Mach 1985, S. 24

[...] *Das Ich ist keine unveränderliche, bestimmte, scharf begrenzte Einheit.*¹¹⁵ Das Ich wird als nicht existent angesehen:¹¹⁶ „*Das Ich ist unrettbar.*“¹¹⁷ David Hume¹¹⁸ stimmt dem zu. Nach ihm benötigt der Mensch kein Ich, um Empfindungen, Gefühle und Begriffe wahrzunehmen.

*„Wir haben gar keine Vorstellung eines Ich [...]. Jede wirkliche Vorstellung muß durch einen Eindruck veranlaßt sein. Unser Ich oder die Persönlichkeit aber ist kein Eindruck. [...] Wenn ein Eindruck die Vorstellung des Ich veranlaßte, so müßte dieser Eindruck unser ganzes Leben lang unverändert derselbe bleiben; [...] Es gibt aber keinen konstanten und unveränderlichen Eindruck. [...] folglich gibt es keine derartige Vorstellung.“*¹¹⁹

Dies erfolgt aus dem Menschen von innen heraus.¹²⁰

*„Niemals treffe ich mich ohne eine Perzeption an und niemals kann ich etwas anderes beobachten als eine Perzeption. Wenn meine Perzeptionen eine Zeitlang nicht da sind wie während des tiefen Schlafes, so bin ich ebensolange „meiner selbst“ unbewußt, man hat dann ein Recht zu sagen, daß „ich“ nicht existiere.“*¹²¹

Am Anfang steht die Wahrnehmung. Das Ich leitet sich aus der Wahrnehmung ab und ist nach Hume eine nicht existierende Illusion, welche von Empfindungen und Vorstellungen konstruiert wird.¹²² Die Wahrnehmung ist etwas Augenblickliches im Hier und Jetzt. Doch das Ich als Fiktion besteht aus mehr, nämlich aus Erinnerungen, Ideen und Meinungen. Es ist mehr als die Summe von Einzelwahrnehmungen. Roth sieht das Ich ebenso wie Hume als ein Bündel von Ich-Zuständen, die allerdings als einheitliches und zerbrechliches Ich erlebt werden.¹²³ Roth beschreibt die Entwicklung des Ich zu einer bewussten selbstreflektierenden Instanz in sechs Phasen, in denen stufenweise diese verschiedenen Anteile des Ich auch ausgebildet werden.¹²⁴ Siefer und Weber begeben sich auf die Suche nach dem Ich und gelangen zu

¹¹⁵ ebd., S. 19

¹¹⁶ vgl. Precht 2012, S. 64; vgl. spektrum.de/Mach, Ernst 13.08.2021, S. 1

¹¹⁷ Mach 1985, S. 20

¹¹⁸ David Hume (1711 - 1776) zählt zu den Begründern des englischen Empirismus. (vgl. Schönherr-Mann 05.05.2011, S. 1f.) Er verfasste das „*Traktat über die menschliche Natur*“, das 1739 - 1740 erschienen ist und beschreibt darin, inwieweit Glaubensinhalte die menschliche Erfahrung beeinflussen. (vgl. ebd., S. 1f.)

¹¹⁹ Hume 1989, S.326

¹²⁰ vgl. Precht 2012, S. 64

¹²¹ Hume 1989, S. 327

¹²² vgl. Precht 2012, S. 65f.

¹²³ vgl. Roth 2003, S. 380f.

¹²⁴ vgl. ebd., S. 382

Die erste Stufe beschreibt Roth als die prä- und perinatale Phase. (vgl. Roth 2003, S. 382) Vorgeburtlich entwickeln sich beim Ungeborenen die primären Sinneszentren im Gehirn, das limbische System und das zentrale Bewegungssystem. (vgl. ebd., S. 382) Das Kind ist aber über den Blutkreislauf der Mutter noch eng mit deren Körper und Gehirn verbunden. (vgl. ebd., S. 382) Stress und Hormonausschüttungen während der Geburt sind ebenso sehr prägende Faktoren. (vgl. ebd., S. 382) Postnatale Entwicklungen des Ich werden ebenso unterschieden: 1) Die Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich über die körperliche Perspektive; 2) Bewusstsein für die Autorenschaft der eigenen Handlungen; 3) Ausbildung des Selbst in der Kommunikation und die Entwicklung intentionaler Zustände; 4) Entwicklung des sprachlichen-sozialen Ich und letztlich 5) die geistige Entwicklung (vgl. ebd., S. 382)

dem Ergebnis, dass wir bei dieser Suche im Nichts landen.¹²⁵ Das Selbst als Konglomerat der Sinnestäuschung führt unweigerlich in eine Sackgasse; nicht das Selbst ist es, nach dem wir suchen sollten, sondern vielmehr das wirkliche Leben.¹²⁶ Gerade der Umstand, den Sitz der Seele nicht lokalisieren zu können, wird als ein Vorteil, als eine Befreiung angesehen.¹²⁷ Precht fasst zusammen, dass die Philosophie in dieser Hinsicht keinen klaren Standpunkt einzunehmen vermag. Er unternimmt den Versuch, dieses Selbst-Konstrukt mit einem Konzert zu veranschaulichen, da die Summe der Instrumente nichts über eine Symphonie aussagt.¹²⁸ Den Ort des Ich gibt es nicht. Precht beschreibt es als „*schillerndes, vielschichtiges und multiperspektivisches Ich*“¹²⁹.

2.1.1 Selbstkonzepte und Persönlichkeitstheorien

Die Frage, was ein Selbstkonzept ist, wurde aus psychologischer Sicht von William James¹³⁰ aufgegriffen. Er war es, welcher 1890 den Selbst-Begriff in die Psychologie einführte¹³¹ und dabei zwischen zwei Aspekten des Selbst unterscheidet.¹³² Das Ich (I) und dem Mich (Me). Das >I< ist der Ausführende der eigenen Handlung, der Erkennende, das Subjekt („*self as knower*“) ¹³³. Es sagt aus, wie man das >Me<, also das Objekt („*self as known*“) ¹³⁴ beurteilt.¹³⁵ James unterteilt das Selbst als Objekt in drei Bestandteile, nämlich in das körperliche, das soziale und das spirituelle Ich.¹³⁶ In seinen Ausführungen kommt der Begriff >Selbstkonzept< zwar noch nicht vor, sein >I< und >Me< umschreiben jedoch bereits die wesentlichen Kernaussagen der späteren Definitionen zum Selbstkonzept. Der Erkennende (Subjekt) und seine Eigenschaften (Objekt) stehen im Mittelpunkt der Betrachtung.¹³⁷ Heute hat der Begriff der Selbsttheorien keinen übersinnlichen oder religiösen Hintergrund mehr, sondern fungiert

¹²⁵ vgl. Siefer & Weber 2006, S. 292

¹²⁶ vgl. ebd., S. 293

¹²⁷ vgl. Nessler 2006, S. 2

¹²⁸ vgl. Precht 2012, S. 68

¹²⁹ ebd., S. 72

¹³⁰ James, William (1842 - 1910) war ein amerikanischer Philosoph und Psychologe. (vgl. Lück 2019, S. 1) Sein Hauptwerk war: *The principles of psychology* (1890). (vgl. ebd., S. 1) James formuliert seine Vorstellung vom Bewusstsein. (vgl. ebd., S. 1)

¹³¹ vgl. Seethaler 2012, S. 9; vgl. Zimbardo 1995, S. 501

¹³² vgl. Asendorpf 2015, S. 109

¹³³ ebd., S. 109

¹³⁴ ebd., S. 109

¹³⁵ vgl. Precht 2012, S. 66f.; vgl. Oerter & Montada 1995, S. 345, vgl. Asendorpf 2015, S. 109, vgl. Herzberg & Roth 2014, S. 91

¹³⁶ vgl. James 1950, S. 291ff.; vgl. Oerter & Montada 1995, S. 345; vgl. Zimbardo 1995, S. 501, vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205

¹³⁷ Vgl. Asendorpf 2015, S. 109

als Vorstellung, um psychologische Erscheinungen wissenschaftlich erklären zu können.¹³⁸

Lohaus & Vierhaus definieren das Selbstkonzept

„...als kognitive Komponente des Selbst aus der Selbstwahrnehmung und dem Wissen um das, was die eigene Person ausmacht. Neben persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten, die man besitzt, gehören zu diesem Wissen auch Neigungen, Interessen und typischen Verhaltensweisen.“¹³⁹

In dieser Begriffsbestimmung des Selbstkonzeptes wird der kognitive Anteil um das Wissen zur eigenen Person betont. Der Begriff Selbstwert wird insofern abgegrenzt, indem dieser nach Lohaus & Vierhaus als die affektive Komponente umschrieben wird: Selbstwert resultiert aus der Bewertung der Wissensinhalte um die eigene Person.¹⁴⁰ Nach Altenthan et al. stellt das Selbstkonzept *„...die durch Erfahrung zustande gekommene Gesamtheit aller Wahrnehmungen, Meinungen, Urteilsbildungen und Bewertungen des Individuums über sich selbst und seine Umwelt da.“¹⁴¹* Es geht um die subjektive Einschätzung der eigenen Person.¹⁴² Asendorpf unterscheidet in seiner Begriffserklärung zwischen individuellem und universellem Wissen.¹⁴³ Ihm zufolge definiert das Selbstkonzept den *„dispositionalen“¹⁴⁴ Anteil des Mich. Es besteht aus universellem und individualtypischem Wissen über die eigene Person.¹⁴⁵* Das Mich, wie es James erläutert hat, wird von Asendorpf als temporär stabil angesehen.¹⁴⁶ Das universale Wissen teilen die Menschen mit anderen innerhalb der gleichen Kultur, individuelles Wissen grenzt sich zu anderen Menschen ab und ist persönlich charakterisiert.¹⁴⁷ Herzberg und Roth fassen den Begriff des Selbstkonzeptes in diesem Sinne kurz als eine *„kognitive Repräsentation des Selbst“¹⁴⁸* zusammen. Dies umfasst alles Wissen eines Individuums hinsichtlich seiner Person.¹⁴⁹ Inwieweit das Selbstkonzept stabil bleibt oder sich verändert, ist eine wichtige Frage, zu der es konträre Aussagen gibt.¹⁵⁰ Doch allen Definitionen

¹³⁸ vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 778

¹³⁹ Lohaus & Vierhaus 2019, S. 201

¹⁴⁰ vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 204f.

¹⁴¹ Altenthan et al. 2017b, S. 393

¹⁴² vgl. ebd., S. 393

¹⁴³ vgl. Asendorpf 2015, S. 109

¹⁴⁴ Asendorpf definiert Disposition als

„...ein Merkmal einer Person, das eine mittelfristige zeitliche Stabilität aufweist, d. h. zumindest Wochen oder Monate überdauert. Eine Disposition disponiert die Person dazu, in bestimmten Situationen ein bestimmtes Verhalten zu zeigen.“ (Asendorpf 2015, S. 3)

Dabei erklärt er explizit den Unterschied zwischen Disposition und Verhalten. (Asendorpf 2015, S. 3) Dispositionen sind als Verhaltensregelmäßigkeiten anzusehen und sie wirken überdauernd und sind nicht direkt beobachtbar, wie dies beim Verhalten der Fall ist. (vgl. ebd., S. 3) Die Dispositionstheorie geht davon aus, dass überdauernde Anlagen das Verhalten größtenteils determinieren. (vgl. ebd., S. 2f.)

¹⁴⁵ Asendorpf 2015, S. 109

¹⁴⁶ vgl. ebd., S. 109

¹⁴⁷ vgl. ebd., S. 109

¹⁴⁸ Herzberg & Roth 2014, S. 92

¹⁴⁹ vgl. ebd., S. 92

¹⁵⁰ Basis der tiefenpsychologischen Theorie ist die Kontinuitätsannahme (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 79f.)

zum Selbstkonzept gemeinsam ist die Erkenntnis der eigenen Person. Bezüglich der verschiedenen Selbstkonzepttheorien bestehen aber deutliche Unterschiede.¹⁵¹ Nach Rauthmann haben Selbstkonzepte verschiedene Inhaltsbereiche, können generalisiert oder spezifiziert sein und besitzen eine hierarchische Struktur.¹⁵² Das Selbst dient zum einem der Stabilisierung der Identität, zum anderen soll ein positives Selbstbild aufrechterhalten werden.¹⁵³ In der Literatur ist es ein Diskussionsthema, ob das Selbst ein Teil der Persönlichkeit ist oder ob es sich andersherum verhält, nämlich dass die Persönlichkeit ein Teil des Selbst ist. Aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie ist das Selbst das Herzstück der Persönlichkeit.¹⁵⁴

Auf der Suche nach dem Selbst sollen die diversen Persönlichkeitstheorien beleuchtet werden. Es geht um die Antwort auf die Frage: Wo ist das Selbst? Doch ebenso wie das Selbst, so ist auch die Begrifflichkeit der Persönlichkeit schwierig zu beschreiben. Asendorpf und Neyer verstehen die Persönlichkeit des Menschen als „...*die Gesamtheit seiner Persönlichkeitseigenschaften [...] die individuellen Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens*“¹⁵⁵. Die beiden Autoren stellen physische Merkmale in den Vordergrund, die augenscheinlich auf den ersten Blick auffallen. Diese Herangehensweise erinnert an die frühen typologischen Theorien, bei denen persönliche Merkmale aufgrund des Körperbaues erschlossen wurden.¹⁵⁶ Übereinstimmend mit anderen Persönlichkeitsdefinitionen ist die Stabilität des Verhaltens und Erlebens als wichtiges Element der Definition anzusehen. Zimbardo sieht die Persönlichkeit in ihrer Einzigartigkeit und das charakteristische, konsistente Verhalten eines Individuums als zentrale Elemente an:

*„Persönlichkeit bezieht sich auf die einzigartigen psychologischen Merkmale eines Individuums, die eine Vielzahl von charakteristischen konsistenten Verhaltensmuster (offen oder verdeckt) in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten beeinflussen.“*¹⁵⁷

Darüber hinaus beschreibt Zimbardo die Persönlichkeitstheorien als Annahmen bezüglich der Strukturen und Funktionen eines Individuums.¹⁵⁸ Ihr Ziel ist es, den Menschen zu verstehen

Entwicklungspsychologische Längs- und Querschnittstudien haben untersucht, wie sich das Selbstkonzept bei Jugendlichen, erhoben anhand der Selbsteinschätzung, verändert. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 351) Die Ergebnisse zeigten, dass Jugendliche ein temporär stabiles Selbstkonzept aufwiesen. (vgl. ebd., S. 351)

Carl R. Roger, der Begründer der klientenzentrierten Therapie geht von einem flexiblen Selbstkonzept, bei Menschen mit hoher Selbstachtung aus. (vgl. Altenthon et al. 2017b, S. 390ff.)

¹⁵¹ vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205

¹⁵² vgl. Rauthmann 2017, S. 325f.

¹⁵³ vgl. ebd., S. 329

¹⁵⁴ vgl. ebd., S. 324

¹⁵⁵ Neyer & Asendorpf 2018, S. 2

¹⁵⁶ Nach dem heutigen Verständnis der Persönlichkeit sind triviale Reduzierungen auf den kausalen Zusammenhang zwischen körperlichem Erscheinungsbild und Eigenschaftstheorie abzulehnen. Menschliche Eigenschaften nach optischen Gegebenheiten zu beurteilen, wird aus psychologischer Sicht der Wahrnehmungsverzerrung zugeordnet.

¹⁵⁷ Zimbardo 1995, S. 475

und mit diesem Wissen Vorhersagen zu treffen.¹⁵⁹ Wenngleich sich die Theorien im zeitlichen Verlauf zum Teil auch aufeinander aufbauend entwickelt haben, so versuchen sie sich oft vehement voneinander abzugrenzen. Betrachtet man sie aber im Ganzen, so liefert jedes Konzept für sich ein wertvolles Puzzleteil zur Konzeption dessen, was Persönlichkeit genannt werden kann. Die Beantwortung der Frage, wie man diese Selbstkonzepte miteinander in Verbindung bringt, könnte richtungsweisend das Zusammenspiel zwischen der Persönlichkeit, dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeit aufzeigen.

2.1.1.1 Psychodynamische Theorien

Das psychodynamische Paradigma ist in seiner Entstehungsgeschichte der Psychologie sehr früh anzusiedeln.¹⁶⁰ Seine Ideen waren für die Entwicklung der gesamten Psychologie richtungsweisend.¹⁶¹ In der tiefenpsychologischen Theorie werden normativ soziale Konflikte als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Selbst angesehen.¹⁶² Aufgabe des Menschen ist es, diese Kontroversen in den jeweiligen Lebensabschnitten zu meistern.¹⁶³ Sigmund Freud (1856 – 1939)¹⁶⁴ versucht mit seiner Psychoanalyse¹⁶⁵ den Ursprung und die Entwicklung der Persönlichkeit zu erklären. Der psychodynamische Ansatz betont die Motivation als Ursprung des Verhaltens.¹⁶⁶ Dieser Prozess wirkt auf bewusster oder unbewusster Ebene.¹⁶⁷ Der seelische Apparat besteht nach Freuds topographischem¹⁶⁸ Modell aus den drei Bewusstseinssebenen¹⁶⁹, nämlich aus Bewusstes, Vorbewusstes und Unbewusstes.¹⁷⁰ „*Der Wunsch ist der Va-*

¹⁵⁸ vgl. ebd., S. 476

¹⁵⁹ vgl. ebd., S. 476f.

¹⁶⁰ vgl. Rauthmann 2017, S.84

¹⁶¹ vgl. ebd., S. 84

¹⁶² vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205

¹⁶³ vgl. ebd., S. 205

¹⁶⁴ Sigmund Freud galt als der Begründer der Psychoanalyse. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 293) Er studierte Medizin in Wien und promovierte 1881. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 37) Zu Beginn seiner Tätigkeit beschäftigte er sich mit neurologischen Forschungen. (vgl. ebd., S. 37) Als praktizierender Nervenarzt wendete er sich der Analyse psychischer Auffälligkeiten zu, hauptsächlich der Hysterie, einem psychischem Störungsbild mit Wahnvorstellungen, Wein- und Schreikrämpfen sowie körperlichen Auffälligkeiten. (vgl. ebd., S. 37) Um Hysterie mit Hilfe von Hypnose zu heilen, arbeitete er mit dem Pariser Neurologen Jean-Martin Charcot zusammen. (vgl. ebd., S. 37) Jedoch wendete sich Freud von der Hypnose ab und gründete mit dem Arzt Josef Breuer seine eigene Theorie der Psychoanalyse. (vgl. ebd., S. 37) Da Freud Jude war, wanderte er 1938 nach London aus und verstarb dort ein Jahr später. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 293; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 37)

¹⁶⁵ Die Psychoanalyse geht auf Freud zurück. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 38) Häufig wird der Begriff Tiefenpsychologie synonym zur Psychoanalyse verwendet. (vgl. ebd., S. 38) Dies ist aber nicht korrekt. (vgl. ebd., S. 38) Tiefenpsychologie ist der Oberbegriff für alle psychologischen Schulen, welche die Bedeutung des Unterbewusstseins in den Mittelpunkt stellen. (vgl. ebd., S. 38) Die verschiedenen Richtungen der Tiefenpsychologie entstanden in der Auseinandersetzung und Abgrenzung zu Freud. (vgl. ebd., S. 38)

¹⁶⁶ vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205

¹⁶⁷ vgl. Zimbardo 1995, S. 484

¹⁶⁸ Topos [altgr.] Ort. (vgl. langenscheidt.com/griechisch-deutsch 13.08.2021)

¹⁶⁹ Nach Freud lassen sich die drei Bewusstseinssebenen wie folgt erklären: Dem Bewusstsein sind die aktuell bewussten Inhalte zuzuordnen. Aktuell nicht bewusste, aber grundsätzlich bewusstseinsfähige Inhalte beschreiben das Vorbewusste. Das Unbewusste bilden nicht bewusste und grundsätzlich auch nicht bewusstseinsfähige

*ter der Tat. Unsere Handlungen entspringen dem, was wir wirklich wollen - selbst, wenn sie uns überraschen.*¹⁷¹ Die meisten inneren Kräfte wirken demnach unbewusst, bestimmten Gesetzmäßigkeiten folgend, auf die Persönlichkeit.¹⁷² Diese Energiequellen sind angeborene Triebe.¹⁷³ Die Stabilität der Persönlichkeitsentwicklung wird von dem Begründer der Psychoanalyse postuliert.¹⁷⁴ Der Charakter werde unbewusst durch die frühkindliche Geschichte der Triebdynamik bestimmt.¹⁷⁵ Das Menschenbild der Psychoanalyse war eher negativ.¹⁷⁶ Die pathologische Störung steht im Mittelpunkt des Paradigmas.¹⁷⁷ Freud beschreibt die Struktur der Persönlichkeit anhand von drei Instanzen: Es, Ich und Über-Ich.¹⁷⁸ Es besteht ein Konflikt zwischen dem Es, welches Wünsche, Bedürfnisse und Triebe symbolisiert und dem Über-Ich, die stellvertretende Instanz für Wert- und Normvorstellungen.¹⁷⁹ Die Aufgabe des realitätsorientierten Ich ist es, zwischen den beiden Kontrahenten zu vermitteln.¹⁸⁰ Wahrnehmung, Erinnerung, Denken, Planen und Lernen sind die bewussten Ich-Faktoren und zuständig für die Abwehr gegenüber den beiden Instanzen.¹⁸¹ Es und Über-Ich, die Auseinandersetzung mit der Außenwelt, gelten als die unbewussten Anteile der Ich-Funktion.¹⁸² Bei Freud taucht zwar der Begriff des Selbst noch nicht auf, aber er hat sich in späteren Arbeiten vermehrt mit seinem Stufenmodell und damit dem Ich beschäftigt.¹⁸³ Erst seine Nachfolger wie seine Tochter Anna Freud (1895 -1982)¹⁸⁴ gehen auf die Ich-Funktion stärker ein und beschäftigen sich mit dem

Inhalte. Sie können nur mittels psychoanalytischer Methoden bewusst gemacht werden. (vgl. Rauthmann 2017, S. 88)

¹⁷⁰ vgl. Rauthmann 2017, S. 87

¹⁷¹ Zimbardo 1995, S. 484

¹⁷² vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 38

¹⁷³ Freud geht von zwei grundlegenden Trieben aus; zum einen Eros, der Sexualtrieb, er dient der Selbsterhaltung mit Libido als Energie und zum anderen Thanatos, der Todestrieb, mit Destrudo als Energie. (vgl. Rauthmann 2017, S. 85) Das Dynamische an Freuds Strukturmodell sind die Triebe, die befriedigt werden wollen und auf ein zielgerichtetes Verhalten drängen. (vgl. Rauthmann 2017, S. 87; vgl. Zimbardo 1995, S.485f.)

¹⁷⁴ Vgl. Zimbardo 1995, S. 485

¹⁷⁵ Vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 13

Freuds Entwicklungsmodell umfasst drei Phasen, die einer erogenen Körperregion (oral: Mund; anal: Ausscheidungsorgane; phallisch: Genitalien) zugeordnet sind. (vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 10f.; vgl. Rauthmann 2017, S. 88f.) Findet in einer dieser psychosexuellen Phase eine übermäßige oder eingeschränkte Triebbefriedigung statt, so kann es zu einer Fixierung, d. h. Stehenbleiben auf einer Phase oder zu einer Regression, d. h. Rückkehr zu einer früheren Phase kommen. (vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 10f.; vgl. Rauthmann 2017, S. 88f.)

¹⁷⁶ vgl. Rauthmann 2017, S. 84

¹⁷⁷ vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S.9

¹⁷⁸ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 388; vgl. Zimbardo 1995, S. 487

¹⁷⁹ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 388

¹⁸⁰ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 388; vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205

¹⁸¹ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 388

¹⁸² vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 383

¹⁸³ vgl. Seethaler 2012, S. 10f.;

¹⁸⁴ Anna Freuds Schwerpunkt war die Psychodynamik der Adoleszenz: Sie beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von den Instanzen Es, Ich und Überich in dieser Entwicklungsphase. Dabei erweiterte sie ihr Konzept der Ich-Entwicklung und der Abwehrprozesse. Körperliche Veränderungen und sexuelle Reifung führen zu einem Konflikt der Instanzen. Das Ich soll zwischen Triebabwehr des Es und moralisierenden Über-Ich vermitteln.

Selbst.¹⁸⁵ Heinz Hartmann (1894 - 1970) wird die Weiterentwicklung von Freuds Psychoanalyse zur Ich-Psychologie zugeschrieben.¹⁸⁶ Roth sieht bei den Vertretern der Psychoanalyse Triebe und frühkindliche Prägungserlebnisse als die Kräfte an, welche die Persönlichkeit formen¹⁸⁷:

„Hier ist zwar der Organismus, das Individuum insgesamt, selbstbestimmt, aber das bewusste Ich ist nicht der Lenker des eigenen Schicksals¹⁸⁸, sondern Spielball unbewusster und willentlich nicht beeinflussbarer Kräfte und Vorgänge. Vernunft, Verstand und Einsicht haben hier nur eine geringe Chance gegen die >niederen Triebe.<“¹⁸⁹

Erik Erikson (1902 - 1994),¹⁹⁰ ein Vertreter der Neo-Freudianer¹⁹¹; betrachtete die Entwicklung des Selbst¹⁹² als einen Prozess von psychosozialen Konflikten, welche in bestimmten Lebensabschnitten bewältigt werden müssen.¹⁹³

„Dennoch will ich von Freuds eminenter Entdeckung ausgehen, dass der neurotische Konflikt inhaltlich nicht sehr verschieden ist von den Konflikten, die jeder Mensch während seiner Kindheit bestehen muss, und dass jeder Erwachsene diese Konflikte in den dunklen Winkeln seiner Persönlichkeit mit sich herumschleppt.“¹⁹⁴

Erikson betrachtete diese Krisen als psychosozial, weil es sich um soziale Probleme mit psychologischer Wertigkeit handelt.¹⁹⁵

„Ich werde das menschliche Wachstum vom Standpunkt der inneren und äußeren Konflikte aus darstellen, die die vitale Persönlichkeit glücklich übersteht, die aus jeder Krise mit einem erhöhten Gefühl der inneren Einheit hervorgeht, mit einer Zunahme an guter Urteilsfähigkeit und einer Zunahme der Fähigkeit, >etwas zustande zu bringen< entsprechend ihren eigenen Maßstäben und den Maßstäben derer, die für sie bedeutsam sind.“¹⁹⁶

Dieses achtgliedrige Stufenmodell baut insofern aufeinander auf, als die erfolgreiche Bewältigung eines Konfliktes die darauffolgende Phase beeinflusst.¹⁹⁷ Das erfolgreiche Durchlaufen

Diese Auseinandersetzung führt zu Ängsten bei den Heranwachsenden. Anna Freuds neue Abwehrmechanismen des Jugendalters sind Intellektualisierung und Askese. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 320; vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 292)

¹⁸⁵ vgl. Seethaler 2012, S. 11; vgl. Zimbardo 1995, S. 491; vgl. Oerter & Montada 1995, S. 320

¹⁸⁶ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 38

¹⁸⁷ vgl. Roth 2003, S. 18

¹⁸⁸ Ein wesentlicher Ansatzpunkt ist die falsche Annahme, das Ich sei ein der Steuermann, der alles unter Kontrolle hält. (vgl. Roth 2003, S. 395) Roth wendet ein, dass häufig Dinge getan werden, die nicht beabsichtigt sind. (vgl. ebd., S. 395) Gefühle, Gedanken und Absichten überwältigen uns, obwohl sie nicht gewollt sind. (vgl. ebd., S. 395) Dies ist nach Roth zumeist das Ergebnis des Unterbewussten. (vgl. ebd., S. 395)

¹⁸⁹ Roth 2003, S. 19

¹⁹⁰ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 322

¹⁹¹ Neo-Freudianer sind Nachfolger von S. Freud, die mitunter aber auch bedeutende Veränderungen an der Psychoanalytischen Theorie vornahmen. (vgl. Zimbardo 1995, S. 491)

¹⁹² Das Selbst – bzw. das Ich, wird nach Erikson bewusst erlebt und entwickelt sich aus der Interaktion mit anderen Menschen zur Ich-Identität. (vgl. Rauthmann 2017, S. 96) Siefer und Weber bestätigen diese Annahme. Sie sehen das Ich nur in Verbindung mit dem Wir. (vgl. Siefer & Weber 2006, S. 296)

¹⁹³ vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205

¹⁹⁴ Erikson 2017, S. 56

¹⁹⁵ vgl. Rauthmann 2017, S. 96

¹⁹⁶ Erikson 1980, S. 91

¹⁹⁷ vgl. Erikson 2017, S. 214f., vgl. Zimbardo 1995, S. 90

der ersten vier Stufen gilt als die Voraussetzung für die fünfte Stufe der Entwicklung eines kohärenten Selbstbildes, der Identität¹⁹⁸ im Jugendalter.¹⁹⁹

„Dieses Selbstgefühl, das am Ende jeder der Hauptkrisen erneut bestätigt sein muss, wächst sich schließlich zu der Überzeugung aus, dass man auf eine erreichbare Zukunft zuschreitet, dass man sich zu einer bestimmten Persönlichkeit innerhalb einer nunmehr verstandenen sozialen Wirklichkeit entwickelt.“²⁰⁰

Der Prozess der Identitätsfindung ist aber nicht mit dem Jugendalter abgeschlossen, sondern findet auch im Erwachsenenalter in abgeänderter Form statt.²⁰¹

„Denn die Entwicklung der Menschen beginnt oder endet nicht mit der Identität; und für den erwachsenen Menschen muß auch die Identität relativ werden. Die psychosoziale Identität ist notwendig als die Verankerung der vergänglichen Existenz des Menschen im Hier und Jetzt.“²⁰²

Das Ich handelt bei Erikson aktiv und wird nicht mehr von Konflikten oder dem Unbewussten getrieben.²⁰³ J. E. Marcia erweiterte die Arbeit von Erikson.²⁰⁴ Er interessierte sich für die Identitätsfindung und untersuchte diese mit Fragen aus der Lebenswelt von Jugendlichen.²⁰⁵ Die Identität war für Erikson zentral für die Adoleszenz²⁰⁶. Marcia erstellt vier Identitätsstadien, die anhand der zwei Dimensionen >Innere Verpflichtung< und >Psychosoziale Krise< gebildet werden können.²⁰⁷ Das Moratorium²⁰⁸ ist ein übernommener Begriff von Erikson. Die übernommene und diffuse Identität entspricht einem niedrigeren Zustand, demgegenüber

¹⁹⁸ Identität wird nach Oerter & Montada aus psychologischer Sicht definiert und lässt sich nach drei Gesichtspunkten aufgliedern: Als einzigartige Persönlichkeitsstruktur, als das Bild, das andere von einem haben und als Selbsterkenntnis für das was man ist oder sein will. (vgl. Oerter & Montada 199, S. 346) Selbsterkenntnis als dritte Komponente der Identität stimmt mit dem Selbst überein. (vgl. ebd., S. 346)

¹⁹⁹ vgl. Zimbardo 1995, S. 90f.; vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 205f.

²⁰⁰ Erikson 2017, S. 107

²⁰¹ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 360; vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 206

²⁰² Erikson 1980, S. 39

²⁰³ vgl. Rauthmann 2017, S. 96

²⁰⁴ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 351

²⁰⁵ vgl. ebd., S. 351

²⁰⁶ Adoleszenz, abgeleitet vom lateinischen Wort >adolescere< heranwachsen, ist ein Synonym für das Jugendalter. Gemeint ist damit die Phase zwischen Kindheit und Erwachsenwerden. (vgl. Dorsch/Adoleszenz 13.08.2021)

²⁰⁷ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 351; vgl. Dorsch/Marcia 2013

²⁰⁸ Der Begriff Moratorium wird von Erikson für die allgemeine Identitätskrise verwendet:

„Ein Moratorium ist eine Aufschubperiode, die jemanden zugebilligt wird, der noch nicht bereit ist, eine Verpflichtung zu übernehmen, oder die jemandem aufgezwungen wird, der sich selbst Zeit zubilligen sollte. Unter einem psychosozialen Moratorium verstehen wir also einen Aufschub erwachsener Verpflichtungen oder Bindungen und doch handelt es sich nicht nur um einen Aufschub. Es ist eine Periode, die durch selektives Gewährenlassen seitens der Gesellschaft und durch provokative Verspieltheit seitens der Jugend gekennzeichnet ist und doch führt sie oft auch zu tiefen, wenn auch häufig vorübergehenden Bindungen auf Seiten der Jugend und endet in einer mehr oder weniger feierlichen Bekräftigung der Bindung seitens der Gesellschaft. Derartige Moratorien weisen höchst individuelle Variationen auf, die bei sehr begabten Menschen (begabt zum Guten wie zum Bösen) besonders ausgesprochen sind, und es gibt natürlich institutionelle Variationen, die mit den Lebensformen von Kulturen und Subkulturen verknüpft sind.“ (Erikson 1980, S. 161)

Marcia bezeichnet mit Moratorium eine aktive Prüfung, welche im Zustand einer noch nicht eingegangene Selbstverpflichtung stattfindet. (vgl. Greve & Thomsen 2019, S.160; vgl. Dorsch/Moratorium 13.08.2021)

ist die erarbeitete Identität als stabil anzusehen.²⁰⁹ Kritiker wenden ein, dass Marcias Identitätsansatz auf die zwei Dimensionen Krise und Verpflichtung reduziert ist.²¹⁰ Das Verdienst der Psychoanalyse ist heute das Verständnis für die Entwicklung von psychischen Störungen.²¹¹ Dieses Wissen um unbewusste Mechanismen kann pädagogisch und therapeutisch genutzt werden.²¹² Hauptaugenmerk für die Psychoanalyse sind vornehmlich Probleme und deren retrospektive Erklärungen, welche jedoch das menschliche Verhalten und Erleben nicht hinreichend erklären können.²¹³ Der Ansatz nach Freud bietet interessante Erklärungen, seine Hypothesen halten aber methodischen Überprüfungen der Empirie nicht stand.²¹⁴ In Kritik steht ebenso die Übertonung der beiden Grundtriebe Eros und Thanatos zulasten anderer Motive wie kognitive Prozesse des Denkens, Planens und Handelns.²¹⁵ Entwickelt aus der klinischen Erfahrung mit kranken Personen ist die Theorie wenig aussagekräftig bezüglich der gesunden und glücklichen Persönlichkeit.²¹⁶ Die Konzentration Freuds auf das geschlechtsspezifische Verhalten wird ebenfalls bemängelt.²¹⁷ Vertreter der Neo-Analytiker²¹⁸ wie Erikson und Marcia wenden sich von Freuds Trieblehre ab und legen ihren Schwerpunkt auf soziale Determinanten, Beziehungen, Gesellschaft und das Selbst.²¹⁹ Erikson betrachtet die Entwicklung der Persönlichkeit nicht mit dem Ende der Adoleszenz als abgeschlossen, sondern er erkennt einen Prozess, der über die ganze Lebensspanne hinweg andauert.²²⁰ Aus empirischer Sicht werden die Frühformen des psychodynamischen Paradigmas methodisch als veraltet kritisiert.²²¹ Die Ansätze dieser Theorien finden aber zum Teil ihre Fortsetzung in der selbsttheoretischen Strömung.²²²

Die Bindungstheorie nach John Bowlby ist nicht direkt eine psychoanalytische Theorie.²²³ Aber John Bowlby (1907 - 1990), der Begründer der Bindungstheorie, war ein britischer Psychoanalytiker und untersuchte zusammen mit seiner Mitarbeiterin, der Psychologin Mary Ainsworth (1913 - 1999) die Auswirkungen früher Trennungen von den Eltern auf die Ent-

²⁰⁹ vgl. Lohaus & Vierhaus 2019, S. 206

²¹⁰ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 353

²¹¹ vgl. Rauthmann 2017, S. 90

²¹² vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 38

²¹³ vgl. Oerter & Montada 1995, S.80

²¹⁴ vgl. Zimbardo 1995, S. 489, vgl. Oerter & Montada 1998, S. 80

²¹⁵ vgl. Rauthmann 2017, S. 90; vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 10

²¹⁶ vgl. Zimbardo 1995, S. 490

²¹⁷ vgl. Rauthmann 2017, S. 91

²¹⁸ Der Begriff Neo-Analytiker wird synonym zu Neu-Freudianer verwendet. (vgl. Rauthmann 2017, S. 91)

²¹⁹ vgl. Rauthmann 2017, S. 104; vgl. Seethaler 2012, S. 12f.

²²⁰ vgl. Rauthmann 2017, S. 107

²²¹ vgl. ebd., S. 112; vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 18

²²² vgl. ebd., S. 107

²²³ vgl. Asendorpf 2015, S. 24

wicklung der Persönlichkeit.²²⁴ Im Hinblick auf die Akzentuierung der emotionalen Bindung zeichnen sich Parallelitäten zur Psychoanalyse ab.²²⁵ Bindung (Attachement) ist die Voraussetzung für die soziale Entwicklung und ist gekennzeichnet durch eine lang anhaltende emotionale Verbindung zwischen einem Kind und einer vertrauten Bezugsperson.²²⁶ Das Bindungsverhalten sichert aus evolutionsgeschichtlicher Sicht das Überleben und ist somit ein angeborenes Bedürfnis.²²⁷ Brisch postuliert: „*Bindung ist emotionale Nahrung, die uns am Leben erhält.*“²²⁸ Für das Gedeihen eines Kindes sind die liebevolle Bindungsbeziehung ebenso wichtig wie das Befriedigen physischer Bedürfnisse.²²⁹ Als Bindungspersonen gelten die unmittelbaren Bezugspersonen wie die Eltern, Großeltern oder andere Erwachsene, die mit den Kindern in einem engen Kontakt stehen und bei mehreren Bindungspersonen gibt es eine klare Hierarchie.²³⁰

²²⁴ vgl. Pervin et al. 2005, S. 199; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 215; vgl. Asendorpf 2015, S. 24

Pervin ordnet die Bindungstheorie der psychodynamischen Persönlichkeitstheorie zu. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 199) Oerter & Montada verorten die Bindungstheorie als Mischform zwischen der psychoanalytischen Sicht, Theorien der Ethologie, kognitiven Entwicklungspsychologie und Systemtheorien. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 239) Ahnert und Spangler skizzieren ganz deutlich, worin sich Bowlbys Bindungstheorie von der Psychoanalyse unterscheidet:

„In Abgrenzung zu den gängigen psychoanalytischen Untersuchungen der intrapsychischen Dynamik psychischer Strömungen, die die Fantasie und das Traumerleben in den Mittelpunkt stellten und nach internen Konflikten zwischen aggressiven und libidinösen Trieben suchten, ging es ihm jedoch vorrangig um die Frage, auf welchen tatsächlichen Erfahrungen diese Dynamik beruhen könnte.“
(Ahnert & Spangler 2014, S. 405)

²²⁵ vgl. Pervin et al. 2005, S. 200

Die Psychoanalyse und die Objektbeziehungstheorien gehen davon aus, dass in der frühen Kindheit die enge Beziehung zu primären Bezugspersonen die Persönlichkeit und die Gestaltung späterer Beziehungen zu Partner und der eigenen Kinder prägt. (vgl. Asendorpf 2015, S. 24)

²²⁶ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 216, vgl. Oerter & Montada 1995, S. 240

Asendorpf beschränkt sich in seiner Definition zur Bindung nicht auf die Eltern-Kind-Dyade, sondern beschreibt alle sehr engen sozialen Beziehungen mit den Eltern, Geschwistern und Partnern als Bindung. (vgl. Asendorpf 2015, S. 128) Dies ist in Zusammenhang mit der Bindungstheorie von Bowlby etwas kritisch zu sehen, da nach seinen Forschungsbemühungen die primäre Bindung zwischen Mutter- und Kind die Grundlage seiner Theorie bildet. Geschwister stehen zueinander in einer engen emotionalen Beziehung, können aber im Kindesalter nicht auf dem Niveau einer erwachsenen Ebene die Grundlage für eine sichere Basis bieten.

²²⁷ Um die Bindung bereits unmittelbar nach der Geburt zu fördern, wird der intensive Kontakt zwischen Eltern und Kind gefördert. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 183) Der sparsame Einsatz von Schmerzmittel während der Geburt, um möglichst wach die erste Prägung anzubahnen und Rooming-in haben zu einer deutlichen Veränderung in den Entbindungsstationen geführt. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 183f.)

²²⁸ Ustorf 2014, S. 22

²²⁹ Harlow (1958) konnte mit seinem Tierexperiment mit Rhesusaffenbays nachweisen, dass das Primärbedürfnis nach Schutz und Bindung stärker ist als das Nahrungsbedürfnis. (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 406)

²³⁰ vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 216; vgl. Zimbardo 1995, S. 81

Die Bindungsstile von Mutter und Vater weisen aber unterschiedliche Schwerpunkte auf. Während die Mütter vermehrt als sichere Basis die emotionalen Bedürfnisse mit engem Körperkontakt stillen, legen die Väter ihren Schwerpunkt auf die Exploration. Sie sind es, die eher das Spielverhalten und die Neugierde auf das Erkunden der Umwelt fördern. Die Bindungsqualität variiert zwischen einzelnen Bezugspersonen und wird nicht als Charaktereigenschaft der Persönlichkeit angesehen. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 334, vgl. Oerter & Montada 1995, S. 243f.) Alleinerziehende Väter bauen aber auch die stressreduzierenden und sicherheitsgebenden Verhaltensmuster mütterlicher Bezugspersonen auf. (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 414) Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass in unserer Kultur das gemeinsame Betreuungsmuster von Vater und Mutter für eine ausgewogene Sozialentwicklung des Kindes förderlich ist. (vgl. ebd., S. 414)

„Die Bindungsperson ist zum Zentrum seiner Welt geworden. In ihrer Nähe fühlt er sich wohl und kann aus diesem Wohlbefinden heraus neugierig und unternehmungslustig sein. [...] Die Bindungsperson ist zum ‚sicheren Hafen‘ (‚haven of safety‘) geworden, den das Krabbelkind aufsucht, wenn es sich unwohl fühlt [...]. Das Neue mag verlockend und interessant sein, aber es könnte auch Gefahren bergen, sodass es sich beim Erkunden stets rückversichert, wo die Bindungsperson ist. Dieses Rückversichern gibt ihm Informationen, wohin es fliehen muss, wenn es Sicherheit braucht. Ohne seine ‚Sicherheitsbasis‘ wäre es ‚verloren‘.“²³¹

Das Bindungsverhalten wird von zwei gegensätzlichen Polen gekennzeichnet, nämlich dem Explorationsverhalten, das dem kindlichen Erkundungsverhalten dient und dem Bindungsverhalten, bei dem die Bindungsperson als sichere Basis (secure base oder secure haven) genutzt wird.²³² Das Kind benötigt die Sicherheitsbasis, um seine Gefühle zu regulieren und um die Umwelt zu erkunden.²³³ Mit Hilfe des Fremde-Situationstests konnten die Bindungstypen >sicher<, >unsicher-ängstlich vermeidend<, >unsicher-ambivalent< und >desorientierten/desorganisierten< klassifiziert werden.²³⁴ Für die Qualität der Bindung ist die Feinfühligkeit des Erwachsenen entscheidend.²³⁵ Sicher gebundene Kinder haben ein inneres Arbeitsmodell IWM (Internal Working Model)²³⁶ mit der

„... Vorstellung von sich selbst als liebenswert und unterstützenswert und die Erwartung, dass man etwas bewirken kann. Beide Aspekte führen zu Sicherheit und Selbstbewusstsein. Damit ist die Basis für

²³¹ Grossmann & Grossmann 2005, S. 74

²³² vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 216, vgl. Becker-Stoll 2010; vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 407

²³³ vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 407

²³⁴ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 243

Sicher gebundene Kinder (Typ B) reagieren empfindlich auf die Trennung von der Bezugsperson, sie sind aber in der Lage, sich nach deren Rückkehr schnell wieder zu beruhigen und sich wieder der Exploration zuzuwenden. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 241f.) Unsicher-ängstlich vermeidende Kinder (Typ A) protestieren nur wenig gegen das Weggehen der Bezugsperson, wenden sich aber bei deren Rückkehr ab und vermeiden den Kontakt. (vgl. ebd., S. 242) Ängstlich-ambivalente Kinder (Typ C) können sich zwar nicht von der Bezugsperson trennen, haben jedoch auch Schwierigkeiten, bei der Wiedervereinigung diese als sichere Basis zu nutzen. (vgl. ebd., S. 242f.) Kinder mit einer desorganisierten–desorientierten Bindung zeigen eine Unterbrechung der gewöhnlichen Verhaltens- und Aufmerksamkeitsstrategien. (vgl. Asendorpf 2015, S. 129) Main vermutet, dass die Kinder Schutz bei der Bindungsperson suchen müssen, vor der sie im Grunde genommen Angst haben. (vgl. ebd., S. 129) Kinder mit diesem Bindungsmuster haben ein großes psychisches Risiko und wachsen häufig auch mit einem traumatisierten Elternteil auf oder sie erleben körperliche oder seelische Misshandlungen von ihrer Bindungsperson. (vgl. Ustorf 2014, S. 25)

²³⁵ Das Konzept der Feinfühligkeit wurde von Mary Ainsworth entwickelt, die das Interaktionsverhalten zwischen Mutter und Kind über längere Zeiträume untersuchte. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 337)

Neuere Untersuchungen haben herausgestellt, dass Bindungsdesorganisation bei äußeren Faktoren wie Vernachlässigung, Misshandlung, häuslicher Gewalt und psychisch kranken Müttern besonders häufig auftritt. (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 412) Aber darüber hinaus wird von einem genetischen Faktor bei Neugeborenen ausgegangen, wonach die Kinder bereits mit eingeschränkten Fähigkeiten zur Verhaltensorganisation zur Welt kommen. (vgl. ebd., S. 412) Hier ist besonders viel elterliche Feinfühligkeit gefordert, damit das Kind keine Fehlanpassungen entwickelt. (vgl. ebd., S. 412) Damit ist ein Wechselspiel zwischen elterlichen und kindlichen Verhalten aufgezeigt, das den jeweiligen Bindungstyp beeinflusst.

²³⁶ Das innere Arbeitsmodell (IWM) wirkt als emotionale und kognitive Repräsentation der Bezugsperson. (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 408) Aus der anfänglichen Symbiose zwischen der primären Bezugsperson und dem Kind gewinnt das Kind ein intrapsychisches Wissen über eigene Handlungsmöglichkeiten und Erwartungen an die Bezugsperson und deren Verhalten. (vgl. ebd., S. 408) Dieses IWM beinhaltet auch das Wissen um das eigene Selbst. (vgl. ebd., S. 408)

*die Entwicklung eines positiven Selbstbildes und einer offenen Haltung gegenüber erwachsenen Personen gelegt.*²³⁷

Brisch beschreibt die Fähigkeiten eines sicher gebundenen Kindes wie folgt:

*„Es kann sich besser in andere Menschen hineinversetzen, hat eine bessere Sprachentwicklung, kann sich besser konzentrieren, kann besser Freundschaften schließen und wird insgesamt in seinen Beziehungen voraussichtlich ein glücklicher Mensch.“*²³⁸

Auch der Zusammenhang zwischen der Bindung und der Fähigkeit, resilient zu handeln, wird aufgezeigt.²³⁹

*„Unsicher gebundene Kinder werden sich deshalb in ihrem späteren Leben ihrer Umwelt gegenüber ängstlich verschließen und sich nicht an die Erforschung von Unbekannten heranwagen, was die Gewinnung neuer Erfahrungen behindert. Sie erleben kritische Situationen als stressreich und können so kaum angemessen mit sich selbst und anderen umgehen.“*²⁴⁰

Längsschnittstudien haben ergeben, dass sich die Qualität der Bindung im Laufe des Lebens ändern kann. Meist sind es Krisen, die den Wechsel von einer sicheren zu einer unsicheren Bindung bewirken.²⁴¹ Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit ist die Bindungstheorie bedeutsam, da sie die frühkindliche Entwicklung kognitiver Repräsentationen erklärt und die Verbindung zwischen feinfühligem Erziehverhalten und die Bedeutung für eine stabile Entwicklung des Selbst aufzeigt. Aktuelle Studien beschäftigen sich mit den Bindungsstilen im Erwachsenenalter. Mary Main und Mitarbeiter entwickelten 1985 das Adult Attachment Interview (AAI), das in einem aufwendigen Verfahren Erwachsene zu ihren inneren Arbeitsmodellen anhand von Kindheitserinnerungen befragt.²⁴² Übertragen von der Eltern-Kind-Beziehung auf die erwachsene Liebesbeziehung sollte von Shaver und Mitarbeiter 1987 untersucht werden, wie sich die Bindungstypen im späteren Leben entwickeln.²⁴³ Partnerschaftsbeziehungen bauen auf Bindungserfahrungen auf, sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer wechselseitigen Unterstützung.²⁴⁴ Jüngste Forschungsbemühungen konnten belegen, dass es sich nicht um starre Bindungskategorien, sondern vielmehr um Bindungsdimensionen handelt.²⁴⁵ Zusammenfassend sind frühkindlichen Erfahrungen für die Entwicklung innerer Arbeitsmodelle, wie sie Bowlby beschrieben hat, bedeutend für spätere soziale Beziehungen

²³⁷ Altenthan et al. 2017a, S. 218

²³⁸ Ustorf 2014, S. 22

²³⁹ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 335

²⁴⁰ ebd., S. 335

²⁴¹ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 244

²⁴² vgl. Asendorpf 2015, S. 24

Die vier Bindungskategorien aus der fremden Situation werden im AAI modifiziert titulierte. (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 415) Im AAI entspricht die Bindungsvariation sicher-autonom (Typ B sicher), unsicher-distanziert (Typ A unsicher vermeidend), unsicher-verwickelt (Typ C unsicher-ambivalent) und unverarbeitet-traumatisiert (Typ D desorganisiert-desorientiert). (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 415)

²⁴³ vgl. Asendorpf 2015, S. 24f.

²⁴⁴ vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 415

²⁴⁵ vgl. ebd., S. 205

und die persönliche Widerstandskraft.²⁴⁶ Die Bindungsqualität verändert sich in Abhängigkeit zur Bezugsperson und dadurch entwickelt sich die heutige Bindungstheorie zu einer dynamischen-interaktionistischen Theorie.²⁴⁷ In Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit ist die sichere Bindung die Voraussetzung für das Explorieren. Damit Selbstwirksamkeit erlebt werden kann, ist es notwendig, eigene Erfahrungen selbst zu machen und sein inneres Arbeitsmodell aufzubauen. Der Ablöseprozess, eine wichtige Phase innerhalb der Bindungsentwicklung, wird von der Bindungsperson unterstützt. Somit werden eine innere Repräsentation von sich selbst und ein entsprechendes Fremdbild entwickelt. Die Verarbeitung von Informationen im IWM bei Gefahr ist entscheidend für die Bewältigung derselben. Hierbei wird geprüft, ob eine sicherheitsvermittelnde Bindungsperson abrufbar ist, die allerdings nicht unmittelbar vorhanden sein muss, weil das Wissen um die grundsätzliche Verfügbarkeit ausreicht. Wenn dieser Umstand gegeben ist, erfolgt die angemessene Bewältigung der Situation.²⁴⁸ „*Es besteht ein Zusammenhang zwischen Bindung und der Fähigkeit, schwierige Lebenssituationen und belastende Ereignisse zu meistern – in der Psychologie spricht man von Resilienz*“²⁴⁹.

2.1.1.2 Humanistische Theorien

Die Humanistische Psychologie Mitte des 20. Jahrhunderts gilt als die dritte Kraft neben der Psychoanalyse und dem Behaviorismus²⁵⁰. Sie betont ein positives Menschenbild, wonach der Mensch bestrebt ist, seine eigene Persönlichkeit zu entwickeln und sich selbst zu verwirklichen.²⁵¹ Carl Rogers und Abraham Maslow sind Vertreter, die vornehmlich das angeborene Streben nach Selbstverwirklichung in den Vordergrund ihrer Theorie stellen.²⁵² Zimbardo umschreibt die humanistische Theorien als optimistisch, holistisch, dispositionell, phänomenologisch und existenziell.²⁵³ Die humanistische Betonung der persönlichen Freiheit unterscheidet sich maßgeblich von der unterbewussten determinierten Psychoanalyse oder dem

²⁴⁶ vgl. ebd., S. 206

²⁴⁷ vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 408; vgl. Asendorpf 2015, S. 25

²⁴⁸ vgl. Asendorpf 2015, S. 133

Als informationsverarbeitende Theorie steht die moderne Bindungstheorie in einem engen Verhältnis zu Banduras sozial-kognitiven Theorie; insbesondere zum Konzept der Selbstwirksamkeit.

²⁴⁹ Altenthan et al. 2017b, S. 335

²⁵⁰ Behaviorismus [engl. behavior: das Verhalten] ist die Lehre vom Verhalten. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 38) Im Behaviorismus wird angenommen, dass jedes Verhalten erlernt bzw. wieder verlernt werden kann. Untersuchungsgegenstand ist das beobachtbare Verhalten. (vgl. ebd., S. 38f.)

²⁵¹ vgl. Altenthan 2017b, S. 389; vgl. Rauthmann 2017, S. 142

²⁵² vgl. Zimbardo 1995, S. 492

²⁵³ Holistisch heißt, man nimmt Bezug auf die Gesamtpersönlichkeit; Dispositionell bedeutet, man betont die angeborene Konstitution der Persönlichkeit; Phänomenologisch umschreibt die subjektive Wirklichkeitsauffassung einer Person im Hier- und Jetzt. (vgl. Zimbardo 1995, S. 492) Existenziell ist maßgeblich für Prozesse, welche die Anforderungen des aktuellen Lebens bewältigen lassen. (vgl. ebd., S. 492)

Ansatz der Behavioristen mit ihrer Konzentration auf umweltbedingtem Verhalten.²⁵⁴ Die personenzentrierte Persönlichkeitstheorie nach Carl R. Rogers (1902 – 1987)²⁵⁵ ist eine der bekanntesten humanistischen Persönlichkeitstheorien.²⁵⁶ Rogers postulierte, dass der Mensch von Natur aus gut sei und sich zu einer gesunden und selbstbestimmten Persönlichkeit entwickeln könne.²⁵⁷

„Es ist meine Erfahrung gewesen, daß Menschen eine im Grunde positive Entwicklungsrichtung haben. [...] Wenn ich die Gefühle, die sie ausdrücken, einfühlend verstehen kann, wenn ich fähig bin, diese Klienten als einzelne, separate Menschen mit ihrem eigenen Recht zu akzeptieren, dann entdecke ich, daß sie dazu kommen, sich in bestimmte Richtungen hin zu entwickeln. [...] Die Worte, die sie, scheint mir, am treffendsten beschreiben, sind Worte wie: positiv, konstruktiv, Bewegung in Richtung auf Selbstaktualisierung, Entfaltung zur Reife, Entfaltung zur Sozialisation hin. [...] Je mehr ein Individuum verstanden und akzeptiert wird, desto besser ist es in der Lage, die falschen Fassaden fallen zu lassen, mit denen es dem Leben begegnet, und desto mehr neigt es dazu, sich in eine Vorwärtsrichtung zu bewegen.“²⁵⁸

Sein Ansatz wird zu den neo-phänomenologischen²⁵⁹ Strömungen gezählt. Das Selbst wird als zentraler Gegenstand der Persönlichkeit formuliert.²⁶⁰ Die Persönlichkeit ist veränderlich und kein statischer Prozess:²⁶¹ *„Im Universum sind ständig sowohl aufbauende und schöpferische als auch destruktive Kräfte am Werk. Dieser Prozeß vollzieht sich auch im Menschen.“²⁶²* Nach Altenthan et al. wird die Aktualisierungstendenz²⁶³ als eine angeborene Lebenskraft beschrieben, die als Motiv des menschlichen Verhaltens, der Erhaltung und Entfaltung des Organismus dient.²⁶⁴ Die Aktualisierung wird synonym für Selbstverwirklichung aufgeführt.²⁶⁵ *„Deshalb ist [...] zu sagen, daß das Substrat aller Motivation die [...] Tendenz zur Selbstverwirklichung ist.“²⁶⁶* Die Ziele des Menschen orientieren sich eher an der Zukunft als

²⁵⁴ vgl. Zimbardo 1995, S. 492ff.; vgl. Seethaler 2012, S. 14

²⁵⁵ Carl Ransom Rogers war ein amerikanischer Psychologe und Psychotherapeut. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 390) Er ist der Begründer der klientenzentrierten Gesprächsführung. (vgl. ebd., S. 390; vgl. Rauthmann 2017, S. 156; vgl. Zimbardo 1995, S. 493)

²⁵⁶ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 389

²⁵⁷ vgl. ebd., S. 390; vgl. Rauthmann 2017, S. 157

²⁵⁸ Rogers 1979, S. 42

²⁵⁹ Phänomenologie: Übergangsfeld zwischen Philosophie und Psychologie. (vgl. Rauthmann 2017, S. 142) Der phänomenologische Ansatz leitet sich aus Erfahrungen und Erlebnissen abstrakter Beschreibungen ab. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 73) Neo-Phänomenologie bezeichnet psychologische Phänomene, die subjektives Erfahren, individuelle Methoden und philosophische Gedanken hervorheben. (vgl. Rauthmann 2017, S. 142f.)

²⁶⁰ vgl. Rogers 1989, S. 49ff.; vgl. Rauthmann 2017, S. 156

²⁶¹ vgl. Rauthmann 2017, S. 156; vgl. Seethaler 2012, S. 15

²⁶² Rogers 2017, S. 77

²⁶³ Rogers bezeichnet mit Aktualisierungstendenz jene Kraft, die dem Organismus die Entwicklung all seiner Möglichkeiten offeriert, damit dies seiner Entfaltung und Förderung dient. (vgl. Rogers 1989, S. 21f.)

²⁶⁴ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 391

²⁶⁵ vgl. ebd., S. 391

²⁶⁶ Rogers 2017, S. 74

an der Vergangenheit.²⁶⁷ Das Selbstkonzept entsteht aus Erfahrungen und deren Bewertungen von sich selbst und seiner Umwelt.²⁶⁸ „Das Individuum verfügt potenziell über unerhörte Möglichkeiten, um sich selbst zu begreifen und seine Selbstkonzepte, seine Grundeinstellungen und sein selbstgesteuertes Verhalten zu verändern;“²⁶⁹.Rogers beschreibt das merkwürdige Paradoxon der Selbstannahme:

„..., wenn ich mich, so wie ich bin, akzeptiere, dann ändere ich mich. Ich glaube, [...], dass wir uns nicht ändern können, uns nicht von dem, was wir sind, entfernen können, bis wir völlig akzeptieren, was wir sind. Dann ereignet sich fast unmerklich die Veränderung.“²⁷³

Erfahrungen, die im Widerspruch zum Selbstkonzept stehen und bedrohlich wirken, werden durch Verleugnung und Verzerrung abgewehrt:²⁷⁴

„Ich habe [...] den Begriff Abwehrhaltung als die Reaktion des Organismus auf Erfahrungen beschrieben, die als bedrohlich empfunden oder antizipiert werden, als im Widerspruch stehend zum existierenden Selbstbild des Individuums oder zum Bild seiner Beziehung zur Welt. Diese bedrohlichen Erfahrungen werden vorübergehend unschädlich gemacht, indem sie im Bewußtsein verzerrt oder ihm verweigert werden.“²⁷⁵

Rogers sieht großen Wert in der Grundhaltung des Erziehers, die durch positive Beachtung bzw. Wertschätzung, Verstehen und Echtheit gekennzeichnet ist.²⁷⁶ Zimbardo und Rauthmann kritisieren an dieser Theorie die ungenauen Begrifflichkeiten ebenso wie die Vernachlässigung der Bedeutung von Umwelt, unbewussten Prozessen und früheren Lebensereignissen. Auch das Fehlen von Verhaltensvorhersagen und die Reduzierung der Persönlichkeit auf die Selbstverwirklichung wird von ihnen moniert.²⁸¹ Rogers Verdienst ist der Einfluss auf das bis dahin vernachlässigte Thema Selbstkonzept und die Entwicklung der psychotherapeutischen Techniken.²⁸² Neo-humanistische Strömungen sind die modernen Ausläufer der humanistischen Psychologie.²⁸³ Maslow verwendete 1954 erstmals den Begriff >positive psychology<, aus der Seligman und Csikszentmihalyi²⁸⁴ 2000 die Disziplin der Positiven Psychologie be-

²⁶⁷ vgl. Rauthmann 2017, S. 158

²⁶⁸ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 391

²⁶⁹ Rogers 2017, S. 66

²⁷³ Rogers 1979, S. 33

²⁷⁴ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 402

²⁷⁵ Rogers 1979, S. 187

²⁷⁶ vgl. Rogers 1989, S. 51; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 405; vgl. Seethaler 2012, S. 15

²⁸¹ vgl. Zimbardo 1995, S. 493; vgl. Rauthmann 2017, S. 160

²⁸² vgl. Rauthmann 2017, S. 160

²⁸³ vgl. ebd., S. 162

²⁸⁴ Der amerikanische Psychologe und Professor Mihaly Csikszentmihalyi ist einer der bedeutendsten Vertreter der >Positiven Psychologie<. (vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 647) Beim Beobachten von malenden Künstlern, die vollkommen in ihrer Arbeit aufgingen, entdeckte Csikszentmihalyi erstmals das Glücks- Verhalten. (vgl. Plochberger 2015, S. 4)

gründeten. Hauptaugenmerk liegt nicht auf den Schwächen und Störungen, sondern auf dem Schönen und Guten, so dass die Stärken der Menschen betont werden.²⁸⁵

2.1.1.3 Behavioristische Theorien

Der Behaviorismus wurde 1913 von dem Amerikaner John Broadus Watson (1878 - 1958)²⁸⁶ begründet und gilt als die Lehre vom Verhalten.²⁸⁷ Das behavioristische Paradigma sieht die Persönlichkeit des Menschen als hauptsächlich durch Umweltreize geprägt an.²⁸⁸ Jegliches Verhalten ist nach dem Behaviorismus erlernbar und kann auch wieder verlernt werden.²⁸⁹ Der Forschungsgegenstand ist auf das beobachtbare Verhalten reduziert.²⁹⁰ Der Philosoph John Locke (1632 - 1704) beschreibt den Menschen als Tabula rasa²⁹¹, gleichsam einem weißen Blatt Papier, auf dem das Lernen seine Spuren hinterlässt.²⁹² Nach Watsons Sicht sei der Mensch durch externe Kontrolle willkürlich von außen manipulierbar.²⁹³ Watson & Rayner wiesen 1920 in einem Experiment mit dem kleinen Albert nach, wie Emotionen an einen vormals neutralen Reiz gekoppelt werden können.²⁹⁴ Asendorpf zählt das klassische Konditi-

²⁸⁵ vgl. ebd., S. 162; vgl. Seethaler 2012, S. 16

²⁸⁶ John Broadus Watson war von 1908 bis 1920 Universitätsprofessor und in seiner Theorie sieht er die Psychologie als Naturwissenschaft, die sich auf das beobachtbare Verhalten beschränken sollte. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 39) Dies führte zu einem neuen Paradigma, das eine große Bedeutung auf die Lernpsychologie hatte. (vgl. ebd., S. 39) Hinsichtlich der Erziehung vertritt Watson eine absolute Auffassung. (vgl. ebd. S. 39) Ihm zufolge vermag Erziehung fast alles, die Anlagen spielen für ihn dabei so gut wie keine Rolle. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 39)

²⁸⁷ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 38f.; vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 108, 943

Die behavioristische Lerntheorie sah das Verhalten im Kontext von Reiz- und Reaktionsmuster. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 39) Die bedeutenden Modelle sind das klassische Konditionieren nach Pawlow und das darauf aufbauende Modell der operanten Konditionierung nach Watson, Thorndike und Skinner. (vgl. Ahnert & Spangler 2014, S. 332f.)

²⁸⁸ vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 39; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 388

Nach Watson sollte sich die Psychologie als die Lehre etablieren, welche Verhalten kontrolliert und voraussagt. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 39) Bewusstsein, Wille und Absicht sind Begriffe, die bei Watson als nicht existent betrachtet werden. (vgl. Roth 2003, S. 30) Verhalten ist ausschließlich auf Reiz- Reaktionsbeziehungen zurückzuführen und innere Zustände, wenn überhaupt, werden als verdecktes Verhalten tituliert. (vgl. ebd., S. 30) Watson setzt voraus, dass Tiere und Menschen den gleichen Gesetzmäßigkeiten der klassischen Konditionierung unterliegen. (vgl. ebd., S. 30) Doch gerade das Selbst ist eines der wesentlichen Komponenten, welches uns von den tierischen Reiz-Reaktionen unterscheidet.

²⁸⁹ Vgl. Asendorpf 2015, S. 116

Asendorpf definiert Lernen als eine neue oder umgeformte Verhaltensaktivität, welche durch eine Reiz-Reaktions-Kette gebildet wurde. (vgl. Asendorpf 2015, S. 116)

²⁹⁰ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 39

²⁹¹ Die Bezeichnung Tabula rasa [lat.] wurde von Albertus Magnus eingeführt und beschreibt eine leere unbeschriebene Tafel. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 859) Dieses Bild galt für die Seele vor allen Erlebnissen. (vgl. ebd., S. 859)

²⁹² vgl. Asendorpf 2015, S. 116

²⁹³ vgl. Oerter & Montada 1995, S. 8; vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 43

onieren und das operante Konditionieren²⁹⁵ zur Lerntheorie²⁹⁶ und das Beobachtungslernen nach Bandura zum Behaviorismus.²⁹⁷ Der russische Physiologe Iwan Pawlow (1849 - 1936) ist der Vertreter der klassischen Konditionierung und er erforschte erstmals das Signallerlernen.²⁹⁸ Sein Reiz-Reaktionsmodell orientiert sich an den ersten Forschungen mit Hunden und bedingten Reizen.²⁹⁹ Lernen durch Verstärkung, in Form von Belohnung oder Bestrafung wird dem operanten Konditionieren³⁰⁰ zugeordnet. Diese Theorie steht eng in Verbindung mit Burrhus F. Skinner, einem Amerikaner, der Tierexperimente mit Ratten und Tauben durchführte.³⁰¹ Bei Skinner war das Selbst ein Konzept von operant konditionierten Verhaltensweisen, wobei innerpsychische Abläufe nicht beachtet werden.³⁰² Er schreibt hierzu:

„Der Einwand [des Behaviorismus] gegen innere Zustände besteht nicht darin, [...] daß sie für eine funktionale Analyse nicht relevant sind. Wir können uns mit dem Verhalten eines Systems nicht auseinandersetzen, wenn wir uns ganz in ihm aufhalten; wir müssen uns schließlich und endlich den Kräften zuwenden, die auf den Organismus von außen her einwirken.“³⁰³

Da intermittierende Verstärkerpläne³⁰⁴ Verhalten stabil aufbauen, entstehen unter diesen Voraussetzungen entsprechende Persönlichkeitsmerkmale.³⁰⁵ Skinner versucht, komplexes Ver-

²⁹⁵ Als operantes Verhalten werden alle spontan gezeigten Verhaltensweisen bezeichnet. (vgl. Altenthan et al. 1994, S. 162, S. 166) Skinner nennt seine Konditionierung operant, da sich der Lernende aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt (operiert) und in Abhängigkeit von den Umweltreaktionen sein Verhalten ändert. (vgl. ebd., S. 162, S. 166)

Edward L. Thorndike (1874 – 1949) forschte etwa zur gleichen Zeit wie Pawlow an seinem Experiment mit Katzen. (vgl. ebd., S. 159) Er interessierte sich nicht wie Pawlow für die Verknüpfung von Reizen, sondern untersuchte die Auswirkung von Verhaltenskonsequenzen. (vgl. ebd., S. 159)

²⁹⁶ Lerntheorien dienen als Erklärung für Bedingungen von Verhaltensprozessen und sollen auch Prognosen und Kontrollen des Lernens unter bestimmten Voraussetzungen erlauben. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 500; vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 121)

²⁹⁷ vgl. Asendorpf 2015, S. 25

²⁹⁸ Beim klassischen Konditionieren (Signallerlernen) wird ein neutraler Reiz mehrmals mit einem unbedingten Reiz gekoppelt. (vgl. Asendorpf 2015, S. 119; vgl. Altenthan et al. 1994, S. 151) Dieser neutrale Reiz übernimmt eine Signalfunktion und löst eine bedingte Reaktion aus. (vgl. Asendorpf 2015, S. 119; vgl. Altenthan et al. 1994, S. 151)

²⁹⁹ vgl. Pawlow 1972, S. 61f.; vgl. Altenthan et al. 2017, S. 38; vgl. Rauthmann 2017, S. 119

Für die klassische Konditionierung nach Pawlow werden folgende Begriffe anhand des Beispiels Futter, Glocke, Speichelfluss erläutert: Ein unbedingter Reiz ist ein Stimulus (Futter), welcher ohne Lernen eine angeborene und somit unbedingte Reaktion (Speichelfluss) auslöst. Ein neutraler Reiz (Glocke) ist ein Stimulus, der keine bestimmte Reaktion hervorruft. Ein bedingter Reiz ist ein vormals neutraler Reiz (Glocke), der durch die wiederholte Koppelung mit einem unbedingten Reiz (Futter) eine gelernte oder bedingte Reaktion (Speichelfluss) hervorruft. (vgl. Altenthan et al. 1994, S. 152)

³⁰⁰ Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Verhalten auftritt, hängt von den belohnenden bzw. strafenden Konsequenzen des gezeigten Verhaltens ab. (vgl. Rauthmann 2017, S. 126)

³⁰¹ Burrhus F. Skinner untersuchte ähnlich wie Thorndike die Frage nach der Wirkung negativer oder positiver Verhaltenskonsequenz. (vgl. Altenthan et al. 1994, S. 161) Skinner formulierte Thorndikes Gesetze weiter aus und konstruierte eine verfeinerte Versuchsanordnung. (vgl. ebd., S. 161)

³⁰² vgl. Asendorpf 2015, S. 125; vgl. Zimbardo 1995, S. 10

Die Frage, wie bestimmte Reize (Stimulus) entsprechende Reaktionen (Response) auslösen (stimulus-response, SR), ist Gegenstand der streng behavioristischen Analyse. (vgl. Rauthmann 2017, S. 127; vgl. Zimbardo 1995, S. 9)

³⁰³ Skinner 1973, S. 41

³⁰⁴ Bei intermittierenden Verstärkerplänen werden Verhaltensweisen, die zeitweise ausgesetzt werden, nach einem festen Intervall nach einem kontinuierlichen Plan oder einer Quote verstärkt. (vgl. Rauthmann 2017, S.

halten durch die Verkettung von einzelnen Operanten schrittweise anzunähern.³⁰⁷ Der Einfluss menschlicher Persönlichkeitsmerkmale auf den Lernprozess wird dabei nicht berücksichtigt.³⁰⁸ „Die Vorstellung vom Selbst ist in einer Verhaltensanalyse nicht wesentlich“³⁰⁹. Als Schwäche dieser verhaltensorientierten Schule wird kritisiert, dass kognitive Komponenten außer Acht gelassen werden.³¹⁰ Der Mensch als Produkt seiner Umwelt und Fragen nach der Willensfreiheit der Person werden nicht geklärt.³¹¹ Motivationsgrundlage für Lernsituationen sind oftmals Defizite oder fehlende Verhaltensalternativen.³¹³ Auch die Beeinflussung des Lernvorganges von genetischen und lebensbiographischen Prädispositionen wird vom Behaviorismus vernachlässigt.³¹⁴ In der Persönlichkeitspsychologie gelten demnach die behavioristischen Ansätze als veraltet,³¹⁵ in der Verhaltenstherapie haben die Erkenntnisse des Behaviorismus jedoch durchaus ihren Platz.³¹⁶ Das Streben nach einem Selbst bleibt in dieser Theorie auf der Strecke, wird aber in der darauf aufbauenden Theorie des sozialen Lernens aufgegriffen.³¹⁷ Diesbezüglich wird Albert Banduras Beobachtungslernen von Asendorpf als dritte Richtung aufgeführt, um das Lernen zu erklären.³¹⁸ Zimbardo hingegen, grenzt die Lerntheorien strikt von den kognitiven Theorien ab.³¹⁹ Ebenso wie Asendorpf nimmt auch Rauthmann dieselbe Aufteilung der Lerntheorien vor, wobei er in einem weiteren Schritt die sozial-lerntheoretische Strömung mit Bandura, Mischel und Rotter genau im Übergang zwischen lerntheoretischen und kognitiven Paradigmen einordnet.³²⁰

2.1.1.4 Kognitive Persönlichkeitstheorien

Kognitive Persönlichkeitstheorien sehen die kognitiven Strukturen und Prozesse eines Menschen als Einflussfaktoren für sein Erleben und Verhalten an.³²¹ Zimbardo fügt in seiner Definition ergänzend hinzu, dass bei den kognitiven Persönlichkeitstheorien, ähnlich wie bei den humanistischen Theorien, „...das Individuum selbst an der Entwicklung und Veränderung der

126) Intermittierendes Vorgehen hat sich dem kontinuierlichen gegenüber als langsamer erwiesen, dafür ist aber das Lernergebnis lösungsresistenter und stabiler. (vgl. ebd., S. 126)

³⁰⁵ vgl. Rauthmann 2017, S. 126; vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 43

³⁰⁷ vgl. Rauthmann 2017, S. 127; vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 500

³⁰⁸ vgl. Rauthmann 2017, S. 127; vgl. Zimbardo 1995, S. 496

³⁰⁹ Skinner 1973, S. 264

³¹⁰ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 39

³¹¹ vgl. Zimbardo 1995, S. 496

³¹³ vgl. ebd., S. 496

³¹⁴ vgl. Rauthmann 2017, S. 127

³¹⁵ vgl. ebd., S. 127

³¹⁶ vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 109

³¹⁷ vgl. Zimbardo 1995, S. 496; vgl. Seethaler 2012, S. 20

³¹⁸ vgl. Asendorpf 2015, S. 25

³¹⁹ vgl. Zimbardo 1995, S. 496

³²⁰ vgl. Rauthmann 2017, S. 117

³²¹ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 388

*Persönlichkeit beteiligt ist*³²². George A. Kelly (1905 - 1967), der Begründer der Theorie der persönlichen Konstrukte, stellt den Menschen in seiner Einzigartigkeit heraus und versucht, individuelle Unterschiede der Persönlichkeit anhand kognitiver Prozesse zu erklären.³²³ Nach Kelly ist der Mensch nicht das Produkt seiner Umwelt, sondern vielmehr sind es die Bewertung und die Organisation der Umstände, die für die Persönlichkeit entscheidend sind.³²⁴ In seiner Theorie vergleicht er den Menschen mit einem Wissenschaftler, der sich seine soziale Welt selbst konstruiert und diese vornehmlich zukunftsorientiert betrachtet:³²⁵ „*Es ist die Zukunft, die den Menschen quält, nicht die Vergangenheit. Fortwährend greift er nach der Zukunft durch das Fenster der Gegenwart*“³²⁶ Entscheidend sind seine Freiheit im Denken und somit die Fähigkeit, sich mit seiner Welt reflexiv auseinanderzusetzen.³²⁷ Möglicherweise ist es die Reflexivität, die dem Menschen die innere Kraft gibt, Dinge zu überdenken und neue

³²² Zimbardo 1995, S. 497

Der Prozess des Lernens wird durch Reize von außen angeregt, entscheidend sind aber die inneren Verarbeitungsprozesse. (vgl. Altenthan et al. 1994, S. 152) Zunächst werden die externen Reize gefiltert aufgenommen, im Kurzzeitgedächtnis verarbeitet, um anschließend im Langzeitgedächtnis abgespeichert zu werden. (vgl. ebd., S. 152) Im Langzeitgedächtnis werden sie mit bereits vorhandenem Wissen in Verbindung gebracht und evtl. ergänzt. (vgl. ebd., S. 152) Die Abspeicherung erfolgt in sogenannten kognitiven Repräsentationen. (vgl. ebd., S. 152) Diese sind als Bindeglied zwischen Person und Umwelt nicht mehr an die direkte Wahrnehmung gebunden. (vgl. ebd., S. 152) Im Laufe des Lebens verändern sich diese kognitiven Repräsentationen. (vgl. ebd., S. 152)

³²³ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 389; vgl. Zimbardo 1995, S. 497; vgl. Pervin et al. 2005, S. 474

Als besondere Leistung von Kelly ist anzumerken, dass er seine kognitive Persönlichkeitstheorie gerade in den 50er-Jahren für den Therapieeinsatz entwickelte, als der Behaviorismus vorherrschte. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 474ff.) Er gilt als Vorreiter für weitere sozial-kognitive Persönlichkeitstheorien. (vgl. ebd., S. 474ff.) Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit ging aus dieser Strömung hervor. (vgl. ebd., S. 474ff.) Der ganze Mensch in seiner Einzigartigkeit wird nicht nur von Kelly, sondern auch von Freud und Rogers als solcher betrachtet. (vgl. ebd., S. 474ff.) Freud stellt jedoch den animalischen Trieb als Ursprung der inneren Kraft in den Vordergrund. (vgl. ebd., S. 474ff.) Rogers betont ebenso den Menschen als Ganzes und legt aber mehr Wert auf das Geschehen im Hier und Jetzt, wobei Kelly den Fokus auf das Nachdenken über die Zukunft legt. (vgl. ebd., S. 474ff.) Kelly sieht die kognitiven Konstrukte im Mittelpunkt der Theorie. (vgl. ebd., S. 474ff.) Rogers unterstreicht die Bedeutung der emotionalen Komponente der Gesprächsführung und sieht als Grundlage der Therapie, den Menschen in seinem Sosein anzunehmen. (vgl. ebd., S. 474ff.) Kelly hingegen fordert den Menschen auf, in neue Rollen zu schlüpfen und zu experimentieren, um neue Konstrukte zu entwickeln. (vgl. ebd., S. 474ff.)

³²⁴ vgl. Zimbardo 1995, S. 497; vgl. Weber 2005, S. 131

³²⁵ Es ist nicht abzustreiten, dass der Mensch aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen sein eigenes Weltbild entwickelt. Wissenschaftlich Bemühungen versuchen aber weitgehend formale Gesetze zu befolgen, um beispielsweise Fehler der Validität, Objektivität und Reliabilität zu vermeiden. Selektive und subjektive Wahrnehmungen sollen vermieden und weitgehend unter kontrollierten Bedingungen dem Stand der heutigen Forschung gerecht werden. Ebenso wenig wie sich jeder Alltagspsychologe als klinischer Therapeut eignet, ist nicht jeder klinischer Psychologe für den Alltag tauglich. Asendorpf definiert hierzu Alltagspsychologie als „...ein System tradierter Überzeugungen über menschliches Erleben und Verhalten und deren Ursachen.“ (Asendorpf 2015, S.2) Dabei spricht er der Alltagspsychologie nicht ihre Wirksamkeit im täglichen Gebrauch ab, grenzt sie aber klar von der Wissenschaft ab:

„Die Alltagspsychologie der Persönlichkeit ist aus Sicht der Wissenschaft vollständig und anwendbar, aber nicht ausreichend explizit, widerspruchsfrei, sparsam und produktiv. Damit eignet sie sich nicht als Wissenschaft.“ (ebd., S. 6)

³²⁶ Kelly 1986, S. 62

³²⁷ vgl. Pervin et al. 2005, S. 481

Kelly gesteht dem Menschen die Freiheit zu, reflexiv über die Welt nachzudenken. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 481) Dies ist ein entscheidender Unterschied zum Behaviorismus, der wie Skinner die Determiniertheit des Menschen von der Umwelt postuliert. (vgl. ebd., S.481)

Handlungsalternativen zu entwickeln, was als subjektive Kontrolle empfunden wird. Betrachtet man die Theorie Kellys unter diesem Aspekt, so lassen sich bereits erste Anzeichen der später von Bandura entwickelten Selbstwirksamkeit erkennen, bei der es ebenso um eine im Menschen inne liegende Kraft geht. Das persönliche Konstrukt entwickelt sich aus dem Vergleich von zwei Dingen, die einander gleichen und einem dritten Element, das sich von diesen zweien unterscheidet.³²⁸ Das Selbst entwickelt sich nach Kelly aus dem System der persönlichen Konstrukte.³²⁹ Der Rep-Test (Role Construct Repertory Test) ist ein von Kelly entwickeltes Verfahren, um die persönlichen Konstrukte einer Person direkt abzufragen.³³⁰ Die Dinge existieren nur in der Gedankenwelt, wobei es keine absolute Wahrheit gibt, vielmehr sind es Hypothesen, die statt starrer Dogmen dem Menschen helfen, wichtige Fragen zu verstehen und neue Lösungsmöglichkeiten in Form alternativer Konstrukte aufzufinden.³³¹ Die Einzigkeit des Menschen drückt sich in seiner individuellen Antizipation der Ereignisse aus.³³² Je komplexer die kognitiven Konstrukte, desto intensiver scheinen sie als Puffer gegen Stress zu wirken.³³³ Interessanterweise wird auch die Selbstwirksamkeitserwartung von Schwarzer und Jerusalem als Puffer gegenüber Stress angesehen.³³⁴ Das Konzept der Motive lehnt Kelly ab. Angst ist das Ergebnis eines Kontrollverlustes, da in einer bestimmten Situation kein geeignetes Konstrukt zur Bewältigung zur Verfügung steht.³³⁵ Durch die Betonung der Individualität wird dieser Ansatz eher für den therapeutischen als den empirischen Einsatz genutzt.³³⁶

³²⁸ vgl. Zimbardo 1995, S. 497; vgl. Seethaler 2012, S. 21, vgl. Pervin et al. 2005, S. 479

³²⁹ vgl. Pervin et al. 2005, S. 475; vgl. Seethaler 2012, S. 21; vgl. Kelly 1986, S. 139

³³⁰ vgl. Pervin et al. 2005, S. 486, 488

Durch den Rep-Test können auf jede Person persönlich zugeschnittene die individuellen Konstrukte abgefragt werden. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 486ff.) Die grundlegenden Rollen und Figuren erinnern an die Archetypen von C. G. Jung und den Übertragungsprozessen nach Freud. (vgl. ebd., S. 486ff.) Die Flexibilität des Tests hat einerseits den Vorteil, individuelle Konstrukte abzufragen, andererseits ist die Handhabung des Tests sehr von der persönlichen Eignung des Versuchsleiters abhängig. (vgl. ebd., S. 486ff.) Dieser Handlungsspielraum kann sich als nachteilig für die praktische Umsetzung herausstellen. (vgl. ebd., S. 486ff.) Der Test von Kelly erfasst auf verbaler Ebene die bewussten Elemente der Konstrukte. (vgl. ebd., S. 486ff.) Kelly arbeitet mit den Konstrukten, die verbal erfasst werden können. (vgl. ebd., S. 486ff.) Nonverbale Elemente können mit den unbewussten Anteilen, wie sie Freud in seiner Theorie beschrieben hat, verglichen werden. (vgl. ebd., S. 486ff.)

³³¹ vgl. Pervin et al. 2005, S. 478ff.

³³² vgl. Zimbardo 1995, S. 497; vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 427

³³³ vgl. Pervin et al. 2005, S. 492

Kelly unterscheidet bei seinen kognitiven Konstrukten zwischen komplexen und simplen und bringt diese in Zusammenhang mit der Resilienz. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 490ff.)

³³⁴ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 38

³³⁵ vgl. Pervin et al. 2005, S. 494f.

³³⁶ vgl. Zimbardo 1995, S. 497; vgl. Weber 2005, S. 131

Kellys Theorie der persönlichen Konstrukte ist mit seinem kognitiven Ansatz und der Betonung der Einmaligkeit des Menschen, dem eine aktive Rolle zugestanden wird, ein probates Mittel für therapeutische Zwecke. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 510f.) Für weitere Forschungsbemühungen hingegen hat sich die Theorie nur wenig etabliert, obwohl gerade die Offenheit und Veränderbarkeit dieser Persönlichkeitstheorie ein Anliegen von Kelly

2.1.1.5 Sozial-kognitive Theorie

Die sozial-kognitive Theorie wurde in den 50er Jahren in ihren Anfängen der Lerntheorie unter dem Begriff >soziale Lerntheorie< zugeordnet.³³⁷ Die Nomenklatur veränderte sich von der sozialen Lerntheorie in die sozial-kognitive Theorie.³³⁸ Die Bezeichnung sozial-kognitiv trifft deshalb zu, weil durch die sozialen Interaktionen die Gedanken über sich selbst und die Welt erworben werden.³³⁹ Albert Bandura (* 1925) und Walter Mischel (*1930) sind die führenden Vertreter dieses Ansatzes, deren Arbeiten sich gegenseitig ergänzen.³⁵⁰ Pervin et al. unterstreichen den Einfluss dieser zwei Theoretiker, da ihre wissenschaftlichen Arbeiten nicht nur die bedeutendsten für die Persönlichkeitspsychologie, sondern für die gesamte Psychologie darstellen.³⁵¹ Die sozial-kognitive Theorie stellt die Frage: Was ist ein Mensch? Sie antwortet: Er ist ein denkendes Wesen, das mittels der Sprache reflexiv über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft über sich selbst nachdenkt.³⁵² Die sozial-kognitive Theorie betont vier kognitive Persönlichkeitsstrukturen: Kompetenzen und Fertigkeiten, Erwartungen und Überzeugungen, Verhaltensmaßstäbe und persönliche Ziele.³⁵³ Bandura hat als Grundannahme das Prinzip der triadischen Reziprozität (auch reziproker Determinismus) eingeführt:³⁵⁴ „*Social learning theory approaches the explanation of human behavior in terms of a continuous reciprocal interaction between cognitive, behavioral, an environmental determinants.*“³⁵⁵ Dabei stehen die drei Faktoren in gegenseitiger Wechselwirkung, nämlich die Person mit ihren Kognitionen und Affekten, ihr Verhalten und ihre Umwelt.³⁵⁶ In Banduras kognitivem Ansatz spielt das Lernen durch Beobachtung eine wichtige Rolle, wobei Bandura seine Theorie des Modelllernens wie folgt von anderen Theorien abgrenzt:

„Lernen wäre ein außerordentliche mühsames Geschäft - vom Risiko ganz zu schweigen - wenn die Menschen als einzige Richtlinie für künftiges Tun nur die Auswirkungen ihres eigenen Handelns hätten. Zum Glück werden die meisten menschlichen Verhaltensweisen durch die Beobachtung von Modellen erlernt: Bei der Beobachtung anderer macht man sich eine Vorstellung davon, wie diese Verhaltensweisen ausgeführt werden. Später dient diese kodierte Information dann als Handlungsrichtlinie. Da Men-

war. (vgl. ebd., S. 510f.) Die Schwäche der Theorie liegt mitunter in der Vernachlässigung von Motivations- und Emotionsprozessen. (vgl. ebd., S. 512)

³³⁷ vgl. Pervin et al. 2005, S. 514

³³⁸ vgl. ebd., S. 514

³³⁹ vgl. ebd., S. 514

Da Banduras kognitive Theorie des sozialen Lernens als Schwerpunkt das Konzept der Selbstwirksamkeit enthält, wird in diesem Teil der Persönlichkeitstheorien explizit auf diese Theorie eingegangen.

³⁵⁰ vgl. ebd., S. 516f.

³⁵¹ vgl. ebd., S. 521

³⁵² vgl. ebd., S. 522

³⁵³ vgl. ebd., S. 560

³⁵⁴ vgl. Pervin et al. 2005, S. 537; vgl. Rauthmann 2017, S. 131

³⁵⁵ Bandura 1977a, S. vii

³⁵⁶ vgl. Rauthmann 2017, S. 132

*schen am Beispiel anderer zumindest ungefähr lernen können, was sie tun müssen, bevor sie die betreffende Verhaltensweise selbst ausgeführt haben, bleiben ihnen überflüssige Fehler erspart.*³⁵⁷

Das Modelllernen wird nach Bandura in zwei Phasen mit jeweils zwei Teilprozessen gegliedert.³⁵⁸ In der Aneignungsphase spielen Aufmerksamkeitsprozesse und Gedächtnisprozesse eine entscheidende Rolle.³⁵⁹ Die Aufmerksamkeitsprozesse bedürfen der exakten und gezielten Beobachtung, wobei bestimmte Charakteristika der Modellpersonen und deren Verhalten diesen Prozess unterstützen.³⁶⁰ Bandura postuliert: „*Es werden Modelle gewählt, die gewinnende Eigenschaften besitzen, während diejenigen, denen es an gefälligen Charakterzügen fehlt, gewöhnlich ignoriert oder abgelehnt werden*“³⁶¹. Außerdem sind emotional positive Beziehungen zwischen Beobachter und Modell sowie der emotionale Zustand des Beobachters für die Aufmerksamkeit entscheidend.³⁶² Personen, mit denen häufig umgegangen wird, werden wahrscheinlicher nachgeahmt.³⁶³ Mediale Modelle wirken nach Bandura besonders nachhaltig: „*..., daß die Zuschauer vieles von dem, was sie sehen, lernen, ohne daß sie dazu irdenwelcher besonderer Anreize bedürften.*“³⁶⁴ Zusätzlich zu den Gedächtnisprozessen sind Motivations- und Verstärkungsprozesse entscheidend, ansonsten bleibt das Gelernte latent vorherrschend:³⁶⁵

*„Kognitive Faktoren entscheiden darüber mit, welche externen Ereignisse beobachtet werden, wie sie wahrgenommen werden, ob sie irgendeine bleibende Wirkungen zeigen, welche Valenz und Effizienz sie besitzen, wie die von ihnen vermittelte Information zur weiteren Verwendung zu organisieren ist. Die Person kann Ereignisse verstehen und neue Erkenntnisse über sie gewinnen, weil sie die aus der Erfahrung bezogene Information symbolisch verwerten kann.“*³⁶⁶

Bandura interessierte sich für das individuelle Lernen, besonders für den Erwerb von Aggressionen durch soziales Lernen.³⁶⁷

³⁵⁷ Bandura 1979, S. 31

³⁵⁸ vgl. Rauthmann 2017, S. 132

³⁵⁹ vgl. ebd., S. 132

³⁶⁰ vgl. ebd., S. 132

³⁶¹ Bandura 1979, S. 33

³⁶² vgl. Altenthan et al. 1994, S. 175

Die Erkenntnisse der sozial-kognitiven Lerntheorie, wonach die positive emotionale Beziehung entscheidend für das Modelllernen ist, können direkt auf die Wirksamkeit der Lehrerpersönlichkeit übertragen werden.

³⁶³ vgl. Altenthan et al. 1994, S. 175

³⁶⁴ Bandura 1979, S. 34

³⁶⁵ Altenthan et al. 1994, S. 174ff.

³⁶⁶ Bandura 1979, S. 162

³⁶⁷ vgl. Bandura 1965, S. 589ff.; vgl. Rauthmann 2017, S. 132

Die Studie vom Bobo-Doll Experiment untersucht, welche Rolle Verstärkung für das Modelllernen spielt. (vgl. Bandura 1965, S. 589ff; vgl. Rauthmann 2017, S. 132)

Das Bobo-Doll Experiment nach Bandura gliedert sich in drei Phasen: Zuerst sehen Kinder in einem Film, wie sich die Modellperson aggressiv gegenüber einer Puppe verhält. Je nach experimenteller Design endet der Film unterschiedlich. In Phase zwei können die Kinder in einem Spielzimmer mit Gegenständen aus dem Film, wie Plastikpuppe und Hammer spielen. In Phase drei wird den Kindern vermittelt, dass jedes nachgeahmte aggressive Verhalten belohnt wird. (vgl. Altenthan et al. 1994, S. 176) Wenn der Beobachter selbst verstärkt wird, treten

Das Persönlichkeitsmodell nach Walter Mischel beschäftigte sich vorrangig mit der differentiellen Persönlichkeitspsychologie: „*A theory was proposed to reconcile paradoxical findings on the invariance of personality and the variability of behavior across situations.*“³⁶⁹ In den grundlegenden Annahmen stimmt Mischel mit Bandura weitgehend überein. Mischel kritisiert die Theorie der stabilen und weitgehend allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale, wie sie von der Trait-Theorie oder der Psychoanalyse postuliert wird.³⁷⁰ Mit Hilfe der fünf Personenvariablen, die Mischel 1973 einführte, versuchte er, verschiedene Verhaltensweisen zu erklären:

„Fünf Typen von Personvariablen

1. *Enkodierung (Konstruktionen): Kategorien (Konstrukte) für das Selbst, andere Personen, Ereignisse und Situationen.*
2. *Erwartungen und Überzeugungen: im Hinblick auf die soziale Welt, auf Ergebnisse von Verhalten in bestimmten Situationen, auf Selbstwirksamkeit und auf das Selbst.*
3. *Affekte: Emotionen und affektive Reaktionen einschließlich physiologischer Reaktionen.*
4. *Ziele und Werte: erwünschte Ergebnisse und affektive Zustände; aversive Ergebnisse und affektive Zustände; Ziele, Werte und Lebensprojekte.*
5. *Kompetenzen und selbstregulatorische Pläne und Strategien für die Handlungsorganisation und die Beeinflussung von Ergebnissen, eigenem Verhalten und internen Zuständen.*“³⁷¹

Innerhalb des Kognitiv-Affektiven Persönlichkeits-System (CAPS) erfolgt eine komplexe Interaktion dieser Variablen.³⁷²

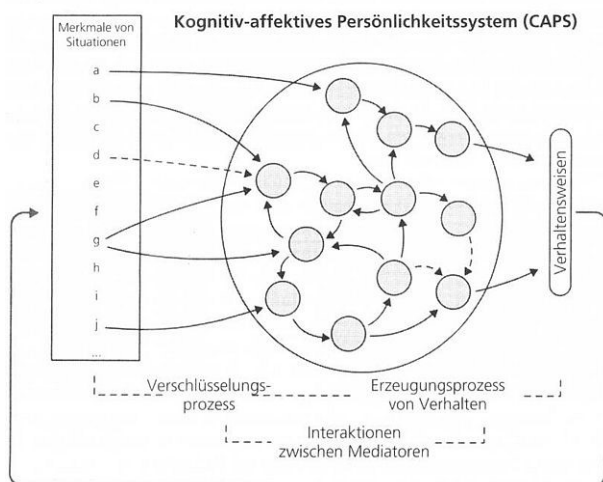


Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der kognitiv-affektiven Verarbeitungsprozesse (CAPS) von Mischel und Shoda 1995; (Pervin et al. 2005, S. 539)

deutlich mehr Aggressionen auf, selbst wenn das Modell zuvor dafür bestraft wurde. (vgl. ebd., S. 177) Verstärkung ist jedoch nicht immer für das Modelllernen erforderlich. (vgl. ebd., S. 178)

³⁶⁹ Mischel & Shoda 1995, S. 246

³⁷⁰ vgl. Pervin et al. 2005, S. 520; vgl. Weber & Rammsayer 2005, S. 89

Mischels Persönlichkeitsvariablen sind nicht neu, sondern es werden nur bereits vorhandene Variablen nach differentialpsychologischen Gesichtspunkten neu ausgerichtet. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 520f.)

³⁷¹ deutsche Übersetzung nach Westermeyer in Weber & Rammsayer 2005, S. 90; vgl. Mischel & Shoda 1995, S. 253

³⁷² vgl. Pervin et al. 2005, S. 538f.

Im Modell bei Abbildung 1 wird dies durch den großen Kreis symbolisiert. Die kleinen Kreise stellen die verschiedenen Personvariablen dar und wirken als Mediatoren zwischen den Merkmalen der Situationen links und den Verhaltensweisen rechts. Die Zusammenhänge zwischen Situation und Verhalten werden durch den Verschlüsselungsprozess und den Interaktionen veranschaulicht.³⁷³ Mischel und Bandura untersuchten in einem Experiment 1965 die Auswirkungen von Modelllernen auf den Belohnungsaufschub bei Kindern, wobei die Kinder durch die Ausführung des Verhaltens vom Modellvorbild und dessen erlebten Konsequenzen beeinflusst wurden.³⁷⁴ Mischels Marshmallow-Test ging der Frage nach, welche mentalen Strategien es ermöglichen, Belohnungen aufzuschieben.³⁷⁵ Mischels Theorie gilt primär als eine Veränderung der begrifflichen Nomenklatur, prozessualen, strukturellen und kausalen Aspekten der Personenvariablen fehlt eine weitreichende Differenzierung.³⁷⁶ Trotz der noch offenen Fragen zählt Mischels Ansatz zu den einflussreichsten Richtungen der Persönlichkeitspsychologie und wird als Gegenpol des Big Five Ansatzes betrachtet.³⁷⁷

2.1.1.6 Eigenschaftsorientierte und faktorenanalytische Persönlichkeitsmodelle

Um stabile Verhaltensweisen von Menschen zu beschreiben, wurden deren Eigenschaften, Wesenszüge oder auch Traits beobachtet.³⁷⁸ Pervin schreibt: „*Einer der Gründe, warum die Konzepte der Wesenszüge so beliebt sind, ist, dass sie eine ökonomische Möglichkeit darstellen, um zusammenzufassen, wie eine Person sich von einer anderen unterscheidet.*“³⁷⁹ Man geht davon aus, dass ein bestimmter Wesenszug über einen längeren Zeitraum und über Situationen hinweg stabil auftritt.³⁸⁰ Die Ausprägung der Eigenschaft kann individuell unterschied-

³⁷³ vgl. Weber & Rammsayer 2005, S. 90f.; vgl. Pervin et al. 2005, S. 539f.; vgl. Mischel & Shoda 1995, S. 254f.

³⁷⁴ vgl. Weber & Rammsayer 2005, S. 553f.

³⁷⁵ vgl. ebd., S. 555ff.

³⁷⁶ vgl. ebd. S. 91

³⁷⁷ vgl. ebd., S. 91

Rauthmann sieht das sozial-lerntheoretische Modell von Mischel und Shoda als Teil der Dispositionskonzepte. (vgl. Rauthmann 2017, S. 221) Er ordnet es unter einer konditionalen Perspektive unter dem Einfluss situativer Variablen ein. (vgl. ebd., S. 221) Zeitlich stabile Wenn-Dann-Verknüpfungen beschreiben einen Trait abstrakt. (vgl. ebd., S. 221) Wenngleich sich diese Position auf den ersten Blick stark von Mischels Meinung differenziert, so bedarf es einer genaueren Betrachtung von Rauthmanns Einteilung der dispositionalen Perspektiven. Traits aus der essenzialistischen Perspektive sollen anders als bei der konditionalen Sichtweise real in neurophysiologischen Strukturen vorhanden sein und so das Erleben und Verhalten kausal steuern. (vgl. ebd., S. 221) Aber gerade diese zwei Punkte: Traits als reale Entitäten und die direkte Kausalität von Traits auf das Verhalten sind die Unterschiede zwischen essenzialistisch und konditional. (vgl. ebd., S. 221)

³⁷⁸ Rauthmann fasst die Begriffe Eigenschaft, Disposition und Trait als Synonym zusammen, nämlich als Merkmale, die temporär und situativ mit erhöhter Wahrscheinlichkeit im Erleben und Verhalten individuell verschiedenen auftreten. (vgl. Rauthmann 2017, S. 220)

³⁷⁹ Pervin et al. 2005, S. 283

³⁸⁰ Stabilität und Konsistenz werden häufig als Synonyme verwendet.

Rauthmann unterscheidet beide zentralen Begriffe voneinander:

Stabilität bezeichnet die individuellen Unterschiede zwischen verschiedenen Personen über eine gewisse Zeit hinweg, es handelt sich um eine temporäre Komponente. (vgl. Rauthmann 2017, S. 223)

lich stark sein und mit Hilfe von Dimensionen beschreibt die Eigenschaftstheorie eine gewisse Anzahl von Wesenszügen.³⁸¹ Die Wesenszugtheorien erklären sich davon, dass der Mensch universale Prädispositionen besitzt, die sein Verhalten steuern, wobei diese Persönlichkeitsfaktoren hierarchisch angeordnet sind.³⁸² Hans-Jürgen Eysenck (1916 - 1997)³⁸³ nimmt für sein eigenschaftsorientiertes Persönlichkeitsmodell zwei Dimensionen³⁸⁴ an: Introversion vs. Extraversion und emotionale Stabilität vs. emotionale Labilität.³⁸⁵ Die faktorenanalytischen Persönlichkeitsmodelle führen mittels statistischer Verfahren die menschlichen Eigenschaften auf einige begrenzte Faktoren zurück.³⁸⁶ Guilford hat in seinem Modell sieben Persönlichkeitsfaktoren erhoben und da er vorrangig an der Beschreibung und Ordnung von Eigenschaften interessiert war, lehnte er ein Selbstkonzept ab.³⁸⁷ Auch Allport, Eysenck und Cattell sind bedeutende Trait-Theoretiker, welche in der Ansicht übereinstimmen, dass Wesenszüge grundlegende Persönlichkeitsfaktoren sind, die als Disposition angesehen werden können.³⁸⁸ In der Anzahl der Wesenszüge, die einen Menschen beschreiben, weichen die Modelle aber auch erheblich voneinander ab. Cattell ging von 20 Faktoren aus, Eysenck führte drei Faktoren auf und Allport ging davon aus, dass jeder Mensch einzigartige Wesenszüge besitze.³⁸⁹ Goldberg griff diese psycholexikale Methode³⁹⁰ auf, um eine grundlegende Hypothese zu

Die Beständigkeit oder Veränderlichkeit individueller Unterschiede im Erleben und Verhalten werden über die Zeit hinweg als konsistent interpretiert. (vgl. ebd., S. 223) Es handelt sich um eine transsituative Komponente. (vgl. ebd., S. 223)

³⁸¹ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 385

³⁸² vgl. Pervin et al. 2005, S. 286

Hierarchische Modelle ordnen Eigenschaften auf verschiedenen Abstraktionsebenen und stellen deren Beziehung zueinander dar. (vgl. Rauthmann 2017, S. 229)

³⁸³ Hans-Jürgen Eysenck wurde 1916 in Deutschland geboren und floh vor den Nazis nach England. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 291f.) Seine Forschungsarbeiten wurden von anderen Strömungen beeinflusst, wie z. B.: die Faktorenanalyse als statistische Methode, die Persönlichkeitstheorien von Jung und Kretschmer, die Vererbungstheorie psychologischer Merkmale und die klassische Konditionierung nach Pawlow. (vgl. ebd., S. 291f.)

³⁸⁴ Eysenck geht bei seinem Persönlichkeitsmodell von fortlaufenden Dimensionen und nicht von Kategorien aus. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 295) Die griechischen Ärzte Hippokrates (um 400 v. Chr.) und Galen (um 200 v. Chr.) teilten die Menschen in vier Kategorien ein: Melancholiker (traurig und grüblerisch), Phlegmatiker (teilnahmslos und schwerfällig), Choliker (reizbar und erregbar) und Sanguiniker (heiter und aktiv). (vgl. Pervin et al. 2005, S. 295; vgl. Zimbardo 1995, S. 477) Diese Kategorien überschneiden sich nicht und eine Zuordnung in eine Kategorie schließt automatisch die anderen Kategorien aus. (vgl. Zimbardo 1995, S. 477) Mittlerweile sind diese vier Persönlichkeitstypen widerlegt worden. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 295; vgl. Zimbardo 1995, S. 477)

³⁸⁵ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 385

introvertiert (lat. intro): hinein, herein; (vgl. Stohwasser 1991, S. 242) extravertiert (lat. exter): außerhalb, außen (vgl. ebd., S. 174)

Eysenck hat die Dimension Introversion vs. Extraversion von Carl Gustav Jung aufgegriffen.

(vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 385)

³⁸⁶ Die Methode der Faktorenanalyse ist eine statistische Herangehensweise, bei der Variablen, die miteinander hoch korrelieren, zu einer Gruppe zusammengefasst werden. (vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 105)

³⁸⁷ vgl. Guilford 1965, S. 25; vgl. Rauthmann 2017, S. 234

³⁸⁸ vgl. Pervin et al. 2005, S. 319

³⁸⁹ vgl. Rauthmann 2017, S. 250ff; vgl. Zimbardo 1995, S. 480

³⁹⁰ Bei der psycholexikalen Methode wird das gesamte Wörterbuch einer Sprache auf Eigenschaftsbegriffe der Persönlichkeit hin untersucht. (vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 108) Diese Wörter werden in einem Redukti-

formulieren: „...*the fundamental lexical hypothesis namely that the most important individual differences in human transactions will come to be encoded as single terms in some or all of the world's languages*“³⁹¹. Mit Hilfe der fünf Faktoren können Persönlichkeitsunterschiede nach fünf breit aufgestellten, bipolaren Dimensionen geordnet werden.³⁹² Diese Big Five (Großen Fünf) werden sie nicht aufgrund ihrer Größe, sondern aufgrund der enormen Definitionsspannbreite und des beträchtlichen Abstraktionsniveaus genannt.³⁹³ Die Forscher McCrae & John waren von dem Modell der Big Five begeistert:

*„Today we believe it is more fruitful to adopt the working hypothesis that the five-factor model (FFM) of personality is essentially correct in its representation of the structure of traits' and to proceed to its implications for personality theory and its applications throughout psychology. This has been our guiding principle behind this special issue. 1. In this article we use phrases like "structure of traits" and "dimensions of personality" to refer to the patterns of covariation of traits across individuals, not to the organization of attributes within the individual [...] If this hypothesis is correct—if we have truly discovered the basic dimensions of personality—it marks a turning point for personality psychology.“*³⁹⁴

onsverfahren schrittweise auf wenige Bezeichnungen verdichtet. (vgl. ebd., S. 108) Mit Selbst- und Bekanntenbeurteilungen werden ähnliche Strukturen erfasst, welche mit einer Faktorenanalyse zu weitgehend wenigen und voneinander unabhängigen Faktoren reduziert werden. (vgl. ebd., S. 108)

³⁹¹ Goldberg 1990, S. 1216

³⁹² vgl. Pervin et al. 2005, S. 320

³⁹³ vgl. ebd., S. 320

³⁹⁴ McCrae & John 1992, S. 176

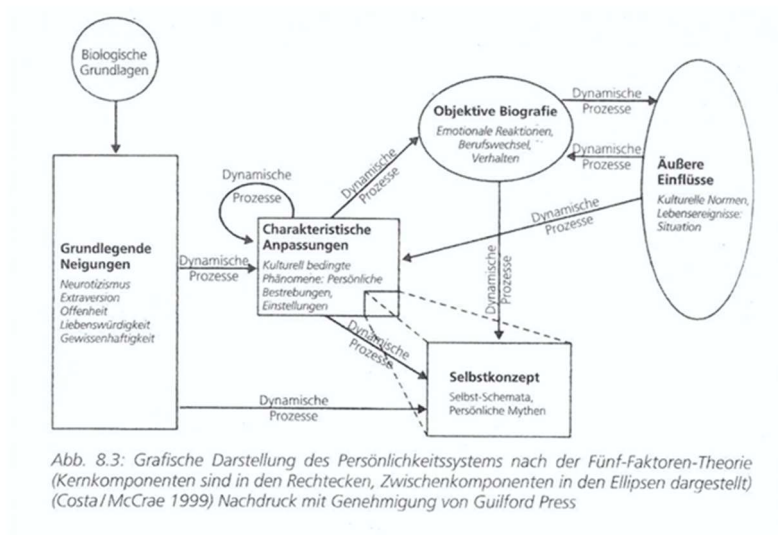


Abbildung 2: Pervin et al. 2005, S. 334

Aus den Anfangsbuchstaben der englischen fünf Faktoren entsteht das Akronym OCEAN: openness to experience (Offenheit für Erfahrungen), conscientiousness (Gewissenhaftigkeit), extraversion (Extraversion), agreeableness (Soziale Verträglichkeit) und neuroticism (Neurotizismus).³⁹⁵ Zur Messung der fünf Faktoren haben Costa und McCrae einen Fragebogen entwickelt, nämlich den NEO-PI-R (NEO-Personality Inventory Revised).³⁹⁶ Anhand der Big-Five-Profile lassen sich drei oder fünf Persönlichkeitstypen ableiten: Resiliente (gewissenhaft und emotional stabil), Überkontrollierte (introvertiert und neurotisch), Unterkontrollierte (impulsiv und nicht gewissenhaft) sowie Zuversichtliche und Reservierte.³⁹⁷ McCrae und Costa entwickelten zum Big Five Modell eine Theorie, die Five-Factor-Theory (FFT).³⁹⁸ Sie sieht das Selbstkonzept als Kernkomponente der Persönlichkeit zusammen mit den Big Five und der charakteristischen Adaptation an.³⁹⁹ In diesem Konzept zeichnet sich der Unterschied zwischen Selbstkonzept und Persönlichkeit sehr deutlich ab, nämlich die Stabilität und Kontinuität der Persönlichkeit auf der einen Seite und die Zerbrechlichkeit und Veränderlichkeit des Selbstkonzeptes auf der anderen Seite sowie die Adaptation als Vermittler zwischen inneren und äußeren Faktoren (siehe Abbildung 2). Dieses Konzept weist Stärken auf, da es als Forschungsansatz wichtige Erkenntnisse, Hypothesen und genetische Grundlagen für die Per-

³⁹⁵ vgl. John & Srivastava 1999, S. 31; vgl. Rauthmann 2017, S. 254

Eine Vielzahl an Autoren hat sich mit den fünf zentralen Persönlichkeitsmerkmalen befasst. (vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 108) Sie sind sowohl durch psycholexikale Studien als auch durch die Faktorenanalyse gewonnen worden und je nach Literatur werden sie unterschiedlich benannt und in verschiedenen Reihenfolgen aufgezählt. (vgl. ebd., S. 108)

³⁹⁶ vgl. Costa & McCrae 1992

³⁹⁷ vgl. Neyer & Asendorpf 2018, S. 116; vgl. Rauthmann 2017, S. 263

³⁹⁸ vgl. Rauthmann 2017, S. 263; vgl. Abbildung 2

³⁹⁹ vgl. Rauthmann 2017, S. 265

sönlichkeit aufzeigt.⁴⁰⁰ Aus der Sicht von Rauthmann ist die Reduzierung der Persönlichkeit auf biologische Determinanten eine Simplifizierung, die Umwelteinflüsse nur unter bestimmten Umständen berücksichtigt.⁴⁰¹ Banduras Ansatz der Reziprozität wird nicht hinreichend gesehen. Der sprachliche Schwerpunkt der Faktorenauswahl lässt die kulturübergreifende Universalität anzweifeln.⁴⁰² Auch über die Methode der Faktorenanalyse lässt sich streiten.⁴⁰³ Gibt es definitiv fünf Faktoren in unterschiedlicher Ausprägung und sind diese Faktoren wirklich einheitlich bei jedem Menschen anzutreffen?⁴⁰⁴ Auch wenn das Modell bei beruflichen Auswahlverfahren, Persönlichkeitsdiagnosen und psychologischen Therapien angewendet wird, so sind die Fragen, wie Veränderungen der Selbstkonzepte bewirkt werden können, noch nicht beantwortet.⁴⁰⁵ Das Behavioral Prozess Model of Personality (BPMP) von Back et al.⁴⁰⁶ ist ein erster Ansatz, um das Dilemma von Trait einerseits und Selbstkonzept andererseits in Einklang zu bringen.⁴⁰⁷

2.1.1.7 Selbstkonzepte und biologische Dispositionen

Seit alters her will man den Zusammenhang zwischen Körper und Persönlichkeit erforschen.⁴⁰⁸ Das biologische Paradigma versucht, die Persönlichkeit auf neurologischer, genetischer und evolutionärer Basis zu erfassen und beschäftigt sich dabei sehr intensiv mit den Big Five.⁴⁰⁹ Neurowissenschaftliche⁴¹⁰ Strömungen erklären Persönlichkeitsunterschiede anhand der Neuroanatomie (Architektur und Feinstruktur der Systeme) und der Neurophysiologie.⁴¹¹ De Young et al. untersuchten den Zusammenhang von den Big Five Traits und dem vergrößerten Hirnvolumen in bestimmten Gehirnarealen.⁴¹² Inwiefern Traits das Hirnvolumen oder umgekehrt die Größe des Gehirns bestimmte Traits beeinflussen, konnte kausal nicht nach-

⁴⁰⁰ vgl. Pervin et al. 2005, S. 362

⁴⁰¹ vgl. Rauthmann 2017, S. 266

⁴⁰² vgl. ebd., S. 268

⁴⁰³ vgl. ebd., S. 269

⁴⁰⁴ vgl. ebd., S. 269

⁴⁰⁵ vgl. ebd., S. 269; vgl. Pervin et al. 2005, S. 365ff.

⁴⁰⁶ vgl. Back et al. 2009

⁴⁰⁷ vgl. Rauthmann 2017, 329ff.

⁴⁰⁸ Hippokrates und später Galen waren der Auffassung, dass ausgehend von den Körpersäften bestimmte Temperamente zugeordnet werden können. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 372)

⁴⁰⁹ vgl. Rauthmann 2017, S. 350

⁴¹⁰ Neurowissenschaft ist ein Forschungsbereich innerhalb der Biologie, der sich mit der Informationsübertragung im Nervensystem auseinandersetzt. (vgl. Rauthmann 2017, S. 353)

⁴¹¹ vgl. Rauthmann 2017, S. 353

Der deutsche Arzt Franz Joseph Gall etablierte das Gebiet der Phrenologie, in dem er versuchte, bestimmten Hirnarealen entsprechende psychische Funktionen zuzuordnen. (vgl. Pervin et al. 2005, S. 373f.) Heutige Erkenntnisse distanzieren sich von dieser Annahme, da die psychischen Funktionen des Gehirns als komplexe Vernetzung der neuronalen Funktionen angesehen werden. (vgl. ebd., S. 373f.)

⁴¹² vgl. DeYoung et al. 2010

gewiesen werden.⁴¹³ Neurotransmitter⁴¹⁴ und Hormone⁴¹⁵ sind die biochemischen Botenstoffe, welche das Nervensystem in einem komplexen Zusammenspiel beeinflussen.⁴¹⁶ Spitzer erklärt Zusammenhänge zwischen dem Selbst und den daraus resultierenden Folgen neurologisch:

„Negative Urteile über sich selbst führen zu Hilflosigkeit und damit zu Angst und Stress. Beides wirkt sich in Prüfungen auf die Leistungsfähigkeit aus, kurzfristig als Angst und langfristig als chronische Stressreaktion. Wie [...] bereits dargestellt, blockiert Angst die Kreativität. Und chronischer Stress kann zudem zu verstärktem Absterben von Nervenzellen führen, und zwar genau dort, im Hippocampus, wo man Nervenzellen dringend zum Speichern wichtiger neuer Informationen braucht.“⁴¹⁷

Spitzer sieht jedoch Belege dafür, dass diese geschilderten Prozesse unbewusst ablaufen und durch ein Wissen um diese Prozesse lassen sich die Effekte verkleinern oder gänzlich aufheben.⁴¹⁸ In Anbetracht der Hirnforschung ist das Selbst nicht zu begreifen, dennoch wird aus neurologischer Perspektive mitunter von verschiedenen Ich-Zuständen ausgegangen und in jedem Ich-Zustand sind diverse Störungen möglich, welche sich anhand bestimmter Gehirnregionen lokalisieren lassen.⁴¹⁹ Obwohl es laut Precht grundsätzlich sinnvoll ist, eine Einteilung der Ich-Zustände vorzunehmen, sei diese Unterteilung zu rigide und er vermisste die Gesamtempfindung und die Möglichkeit, auch in der Hirnforschung von einem Ich zu sprechen.⁴²⁰ C. Robert Cloninger (* 1944) geht in seiner biosozialen Persönlichkeitstheorie (unified biosocial theory of personality) davon aus, dass ganz bestimmte biochemische Stoffe für einzelne Traits verantwortlich sind.⁴²¹ Er teilt die Persönlichkeit in die zwei Bereiche Temperament⁴²² und Charakter ein.⁴²³ Nach Cloninger sind unter Temperament automatische und gewohnheitsmäßige emotionale Reaktionen auf Umweltreize zu verstehen.⁴²⁴ Der Charakter entspricht dem Selbstkonzept und umschreibt, wie eine Person mit sich selbst, seinen Zielen

⁴¹³ vgl. ebd. 2010

⁴¹⁴ Neuron (griech.) Nerv, Sehne; transmittiere (lat.) hinüberschicken, übertragen (Altenthan et al. 2017b, S. 97) Neurotransmitter sind chemische Botenstoffe, welche die Informationsübertragung von Neuron zu Neuron ermöglichen. (vgl. Rautmann 2017, S. 355)

⁴¹⁵ Hormone sind chemische Botenstoffe, sie zirkulieren im Blut, durch sie werden die körperlichen Stoffwechselfvorgänge in den Organen gesteuert. (vgl. Altenthan et al. 2017 b, S. 192; vgl. Rauthmann 2017, S. 355)

⁴¹⁶ vgl. Rauthmann 2017, S. 354

⁴¹⁷ Spitzer 2010, S. 156

⁴¹⁸ vgl. ebd., S. 157

⁴¹⁹ vgl. Precht 2012, S. 69, vgl. Nessler 2006, S. 1

⁴²⁰ vgl. Precht 2012, S. 70f.

⁴²¹ vgl. Rauthmann 2017, S. 366

⁴²² Temperament umschreibt Persönlichkeitseigenschaften, die sich in den Bereichen der drei A unterscheiden lassen: Affekt, Aktivierung und Aufmerksamkeit. (vgl. Neyer & Asendorpf 2017, S. 29)

⁴²³ vgl. Rauthmann 2017, S. 366

⁴²⁴ vgl. ebd., S. 366

Dabei unterscheidet er zwischen vier Dimensionen, denen er entsprechende Neurotransmitter zuordnet: Neuigkeitsstreben (niedrige Dopaminaktivität), Bedrohungsvermeidung (hohe Serotoninaktivität), Belohnungsabhängigkeit (niedrige Noradrenalin Aktivität) und Beharrungsvermögen. (vgl. Rauthmann 2017, S. 366ff.)

und seiner Umwelt interagiert.⁴²⁵ Die von Cloninger weiterentwickelte Persönlichkeitstheorie ist als dreidimensionale Spirale dargestellt, welche aus fünf Schichten besteht: sexuelle Ebene, materielle Ebene, emotionale Ebene, intellektuelle Ebene und spirituelle Ebene.⁴²⁶ Sein Konzept sieht die Persönlichkeit als ein System an, das in Interaktion mit der Umwelt steht und sich kontinuierlich daran anpasst.⁴²⁷ Cloningers Schwerpunkt, eine Eigenschaft auf genau einen Neurotransmitter zurückzuführen, ist zu einfach und auch die Differenzierung zwischen Temperament als biologisch determiniert und Charakter als sozial determiniert, konnte in der Form nicht empirisch nachgewiesen werden.⁴²⁸

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse sind sehr eng an die Entwicklung adäquater Messmethoden verknüpft. In Zukunft wird mit zunehmenden technischen Möglichkeiten auch in diesem Forschungsbereich mit weiteren Untersuchungen und Ergebnissen zu rechnen sein.⁴²⁹ Die genetische Strömung nahm mit Arbeiten von Charles Darwin (1809 - 1882), Sr. Francis Galton (1822 - 1911) und Gregor Mendel (1822 - 1884) ihren Anfang.⁴³⁰ Die quantitative Verhaltensgenetik befasst sich mit der Beeinflussung von Genen und Umwelt, dazu werden Zwillings- und Adoptionsstudien herangezogen, da experimentelle Studien ethisch nicht vertretbar sind.⁴³¹ Die Erbllichkeit der Big Five kann durch Untersuchungen gut nachgewiesen werden.⁴³² So ist der genetische Einfluss der Traits zunächst relativ stark, nimmt aber mit zunehmendem Alter kontinuierlich ab.⁴³³ Effekte der Umwelt werden im Laufe des Lebens stärker, aber nicht stärker als erbliche Effekte.⁴³⁴ Die Struktur der DNA ist die Grundlage für die molekulargenetische Erforschung des Genoms. Die molekulargenetische Persönlichkeitsforschung versucht, aufgrund der Allele individuelle Unterschiede zu erforschen.⁴³⁵ Seltene Alle-

⁴²⁵ vgl. ebd., S. 368

⁴²⁶ Cloningers spiralförmiger Aufbau der fünf Schichten ähnelt in gewisser Weise Maslows Hierarchie der Bedürfnisse.

⁴²⁷ vgl. Rauthmann 2017, S. 371

⁴²⁸ vgl. ebd., S.371ff.

⁴²⁹ vgl. ebd., S. 372f.

⁴³⁰ vgl. ebd., S. 373

⁴³¹ vgl. ebd., S. 374

⁴³² Siefer und Weber schlagen vor, zur exakteren Diagnostik der Big Five, die klassischen Fragebögen mit biologischen Markern zu ergänzen. (vgl. Siefer & Weber 2006, S. 99)

⁴³³ Siefer und Weber argumentieren, dass sich die Persönlichkeit nicht mit 30 Jahren, sondern erst mit 50 Jahren stabilisieren würde. (vgl. Siefer & Weber 2006, S. 81) Dabei nähme die emotionale Stabilität zu und die Offenheit für Neues ab, nur hinsichtlich der Extraversion würde sich wenig verändern. (vgl. Siefer & Weber 2006, S. 81)

⁴³⁴ vgl. Rauthmann 2017, S. 379 f.

⁴³⁵ vgl. Asendorpf 2015, S. 33

Die Struktur der DNA (Desoxyribonukleinsäure) ist die Grundlage für die Erforschung des Genoms. (vgl. Asendorpf 2015, S. 33) Die DNA im Zellkern besteht aus 2 x 23 Chromosomen. (vgl. ebd., S. 33) Gene sind Abschnitte auf diesen Chromosomen. (vgl. ebd., S. 33) Es gibt ca. 25 000 Gene, welche nach ihrer Funktion im Stoffwechsel definiert werden. (vgl. ebd., S. 33) Die unterschiedlichen Gen-Varianten treten als Allele auf. (vgl. ebd., S. 33)

le können schwere Krankheiten wie Phenylketonurie, eine Intelligenzmindernde Erkrankung bei Kindern oder Chorea Huntington, eine tödlich verlaufende Hirndegeneration bei Erwachsenen auslösen.⁴³⁶ Diese Erkrankungen treten selten auf, daher können Normalvariationen menschlichen Verhaltens anhand der Allele nur unschwer erklärt werden.⁴³⁷ Grundsätzlich ist der singuläre Ansatz ein Gen - eine Krankheit (one gene - one disorder = OGOD) - ungeeignet, um komplexe Traits zu erklären.⁴³⁸ Caspi et al. untersuchten den Zusammenhang zwischen früher Kindesmisshandlung und der Entwicklung antisozialen Verhaltens bei Männern. Das Allel, das für die Produktion der Monoaminoxidase A (MAOA) zuständig ist, hat einen schützenden Effekt für die erlittene Misshandlung. Männer mit einem hohen Wert an MAOA waren weniger geneigt, antisoziales Verhalten auszubilden, wenn sie selbst in der Kindheit Misshandlungen erfahren haben.⁴³⁹ Diese Ergebnisse scheinen zu erklären, warum nicht alle misshandelten Kinder grundsätzlich später zu Gewalttätern heranwachsen, weil Gene und Umwelt sich gegenseitig moderieren.⁴⁴⁰ Nach der Evolutionstheorie sind Erleben und Verhalten das Ergebnis der Evolution, wobei in Abhängigkeit der natürlichen Auslese die Allele unterschiedlich gut angepasst sind.⁴⁴¹ In der Evolutionstheorie sollten Ursachen, die in der Vergangenheit der Entwicklungsgeschichte liegen (ultimate Erklärung) und in der momentanen Entwicklung der Person (proximate Erklärung) liegen, miteinander verbunden werden.⁴⁴² Draper und Harpending konnten einen Zusammenhang zwischen der väterlichen Abwesenheit in der Kindheit und der sexuellen Reifung der Mädchen herstellen.⁴⁴³ Die darauf aufbauende Studie von Ellis & Garber konnte eine Beschleunigung der sexuellen Reifung von Mädchen belegen, wenn diese mit Stiefvätern oder Freunden der Mutter zusammen lebten.⁴⁴⁴ Obgleich das evolutionspsychologische Paradigma nicht direkt zum Thema Selbst ein Konzept bietet, so gibt es auf indirektem Weg Zugänge zum Selbst. Vorrangig galt es, bei den

Begriffserklärung zu Genen und Genexpression: Gene wirken über die Proteinbiosynthese indirekt auf psychologische Funktionen. (vgl. Rauthmann 2017, S. 383) Die Genexpression als Proteinproduktion ist kein automatisch ablaufender Prozess, sondern wird durch verschiedene Faktoren wie Umwelt oder Alter ein- bzw. ausgeschaltet. (vgl. ebd., S. 383)

⁴³⁶ Siefert und Weber argumentieren, dass die genetisch bedingte Stoffwechselkrankheit >Phenylketonurie< durch entsprechende Medikamente und eine Phenylalanin-arme Diät ausgeschaltet werden kann. (vgl. Siefert & Weber 2006, S. 87) Folglich kann das Gen durch Umweltfaktoren unterdrückt werden. (vgl. ebd., S. 87)

⁴³⁷ vgl. Asendorpf 2015, S. 33

⁴³⁸ vgl. Rauthmann 2017, S. 386

⁴³⁹ vgl. Caspi et al. 2002, S. 851ff.

⁴⁴⁰ vgl. Plomin et al. 2016, S. 3ff.

⁴⁴¹ vgl. Asendorpf 2015, S. 35

Die Fortpflanzungschancen und somit die Fitness der Allele sind unterschiedlich. (vgl. Asendorpf 2015, S. 36) Fitness bezieht sich nicht auf ein Merkmal eines Menschen, sondern an die Anpassung des Allels an eine bestimmte Umwelt. (vgl. ebd., S. 36)

⁴⁴² vgl. ebd., S. 37

⁴⁴³ vgl. Draper & Harpending 1982, S. 255ff.

⁴⁴⁴ vgl. Ellis & Garber 2000, S. 485ff.

Studien einen Zusammenhang zwischen Umwelt und evolutionärer Erklärung von Persönlichkeitsunterschieden aufzuzeigen. Es ist in einem weiteren Schritt noch empirisch zu erforschen, inwieweit eine Elternschaft unter diesen Umständen das Selbstbild verändert. Bisherige Forschungsbemühungen lassen noch viele empirische Ergebnisse vermissen. Für die Zukunft werden evolutionspsychologische Forschungen in Zusammenhang mit biologischen Prozessen an Bedeutung gewinnen. Insgesamt ist das biologische Persönlichkeitsmodell ein überaus naturwissenschaftlich fundiertes Forschungsparadigma. Das Selbstkonzept steht hier nicht im Vordergrund, es kann lediglich auf dem indirekten Weg erschlossen werden. Die Unterschiede der Persönlichkeit werden nach dieser Theorie oftmals in Zusammenhang mit den Big Five untersucht. Hier ergibt sich über das Persönlichkeitssystem nach der Fünf-Faktoren-Theorie ein Zugang zum Selbst, auch wenn dies nicht explizit erwähnt wird. Ein guter Zugang zum Selbst ist auch die vielfältige Veränderung der Persönlichkeit bei neurologischen Beeinträchtigungen. Selektive Ausfälle und Persönlichkeitsstörungen in mannigfacher Form lassen auf die Existenz eines Selbst in vielen Schichten schließen. Das Selbst als fester Locus im Gehirn ist ebenso wenig ausfindig zu machen wie ein einfach kausales Verhältnis zwischen neurologischen Strukturen und Persönlichkeit. Biologische Forschungsbemühungen befinden sich erst in ihren Anfängen. Aus ethischen Gründen sind empirische Bemühungen mit experimentellen Bedingungen nur eingeschränkt und nicht ausgereift möglich. Feldstudien müssen mit geringen Stichprobengrößen wie z. B. aus der Zwillingsforschung zurechtkommen. In der Regel werden Theorien aus der Retrospektive abgeleitet. Mit ausgereifteren Forschungsmethoden wird dieser Sektor an Bedeutung zunehmen. Welche Rolle das Selbst hier spielen wird, wird die Zukunft zeigen. Aktuell gilt es als ein multiples Konstrukt, das veränderlich und zerbrechlich ist. Die Persönlichkeit hingegen wird eher als eine Konstante wahrgenommen.

2.1.1.8 Selbstkonzepte von Persönlichkeitstheorien in Beziehung zueinander

Die Suche nach dem Selbst in den Persönlichkeitstheorien ist nicht abgeschlossen, denn so vielfältig und veränderlich die Persönlichkeitstheorien im Spiegel der Zeit sind, so fragil stellt sich das Selbst in all seinen Ausführungen dar. Mit Blick auf die bisherigen Theorien und in Betrachtung auf das noch folgende Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura, stellt sich die Frage: Wie verbindet man die Selbstkonzepte? Vielleicht hilft ein Blick zu William James mit seiner Dreiteilung zum Selbst: das körperliche, das soziale und das spirituelle Ich. Je nach Forschungsschwerpunkt der Persönlichkeitstheorie tritt der eine oder andere Bereich von James in den Vordergrund. Im Zuge der Entwicklung haben sich die Begründer der Theorien bemüht, sich voneinander vehement abzugrenzen. Dennoch sind sie Kinder ihrer Zeit; sie sind

aufeinander aufbauend aus dem gegenseitigen Wissen von Forschungsergebnissen des jeweils anderen entstanden. Unbewusste Prozesse werden von Freud und seinen Anhängern präferiert, von den humanistischen und sozial-kognitiven Vertretern auf bewusste Vorgänge reduziert, von Eigenschaftstheorien und Lerntheorien vernachlässigt. Dennoch lassen sich James spirituelles Ich und unbewusste Prozesse nicht wegleugnen. Angst vor Hunden, erlernt durch Modelllernen in der Kindheit, ist ebenso unbewusst wie ein Trauma, hirnhysiologisch manifestiert und durch einen Schlüsselreiz automatisch ausgelöst. Die Erbe-Umwelt Diskussion löst sich allmählich durch die aktuelle Genforschung in eine komplexe transaktive Wirkung beider Komponenten auf. Die Frage, welche Faktoren wie stark gewichtet werden, ist nach wie vor offen. Auch hier findet man die zwei Bereiche von James: körperliches und soziales Selbst. Der Schwerpunkt der Theorien unterscheidet sich auch mit Blick auf die Zeit; prä- peri- post. Ein kurzer Exkurs in die Therapie lässt erahnen, wie sinnvoll es sein kann, verschiedene Blickwinkel zu vereinen. Ein schwer depressiver Patient benötigt als Sofortmaßnahme Medikamente, damit eine schnelle Linderung seiner Beschwerden eintritt, vergleichbar mit einem Schwimmreifen, den man einem Ertrinkenden zuwirft. Herausgetreten aus dem schlimmsten Tief ist der Betroffene für verhaltenstherapeutische Maßnahmen zugänglich. Kognitive Gedankenmuster können verändert werden. Zu Beginn der Therapie wäre es für den Patienten unüberschaubar gewesen, hätte man ihn mit einer Psychoanalyse auf eine Heilung in ca. fünf Jahren vertröstet. Der Leidensdruck ist so enorm, dass zum Schutze vor evtl. suizidalen Tendenzen eine unmittelbare Hilfe in Form von Medikamenten und Verhaltenstherapie indiziert ist. Im weiteren Schritt macht es Sinn, den Patienten psychoanalytisch zu betreuen, sobald er stabilisiert ist. Dieses Beispiel soll zeigen, dass die Theorien verschiedene Schwerpunkte mit Blick auf die Persönlichkeit, das individuelle Krankheitsbild und die Zeit setzen. In der therapeutischen Praxis hat es sich als effizient erwiesen, die verschiedenen Behandlungsansätze auf den jeweiligen Patienten und seine Beschwerden anzupassen. Schlussfolgernd müsste es auf der theoretischen Seite ebenso möglich sein, die Vorteile und die Überschneidungspunkte der unterschiedlichen Modelle miteinander zu einem erweiterten Selbstkonzept zu etablieren. Das Selbst, das Verwundbare der Persönlichkeit, bedarf verschiedener Perspektiven, um annähernd berührt zu werden. Eine interessante Verbindung ergibt sich zwischen Mischel und Shodas Modell der kognitiv-affektiven Verarbeitungssystems⁴⁴⁵ und der Five-Factor-Theorie nach McCrae und Costa⁴⁴⁶. Das Modell nach Mischel und Shoda greift situationsspezifische Aspekte auf, die im Sinne einer Wenn-Dann-

⁴⁴⁵ vgl. Pervin et al. 2005, S. 539

⁴⁴⁶ vgl. ebd. 2005, S. 334

Verknüpfung zu verstehen sind. McCrae und Costa arbeiten den Unterschied zwischen Persönlichkeit als biologisch fundiert und einem Selbstkonzept, als veränderliches Ergebnis diverser Adaptationskonzepte heraus. Erweitert man die Five-Factor-Theorie um die ABCDs (affektive, behaviorale, kognitive und motivationale Effekte), so werden diese vier Bereiche sehr deutlich durch die Big Five repräsentiert, indem man die Selbstbeschreibungsskizzen des NEO Personality Inventory Revised nach Costa und McCrae einbezieht.⁴⁴⁷ Dies ist eine weitere Überschneidung mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura, da affektive, verhaltens, kognitive und motivationale Bereiche ebenso von der subjektiven Erwartung der persönlichen Selbstwirksamkeit beeinflusst werden. Da in diesen Modellen nach wie vor unbewusste Anteile vermisst werden, macht es evtl. Sinn, hierzu als weitere Komponente das IWM nach Bowlby mit heranzuziehen. IWMs speichern frühkindliche Bindungserfahrungen ab und regulieren das Verhalten. Rogers Selbst hat viel mit einem Anpassungsprozess und dem kontinuierlichen Abgleich zwischen Ist und Soll zu tun. Äußere Einflüsse im Hier und Jetzt, sein positives Menschenbild und das innere Streben nach Selbstverwirklichung lassen sich gut mit der Fünf-Faktoren-Theorie vereinbaren. Insbesondere die innere Kraft, die Rogers auf dem Weg zur Selbstverwirklichung sieht, überschneidet sich mit der Annahme der Selbstwirksamkeit, welche als innere Stärke wahrgenommen wird und durch positive Erlebnisse mit sich selbst und seiner Umwelt entsteht. Biologische Grundlagen, wie sie in der Fünf-Faktoren-Theorie als maßgeblich für die Big Five angegeben werden, erklären neurologische, genetische und evolutionspsychologische Paradigmen recht anschaulich. Dabei ist allerdings von einer einseitigen Kausalität, wie es Costa und McCrae tun, abzusehen. Vielmehr ist hier das Konzept von Bandura dienlich, das einen reziproken Determinismus zwischen den Variablen Persönlichkeit, Verhalten und Umwelt postuliert. Inwieweit die biologischen Determinanten in dieses wechselseitige System noch als vierte Kraft mit einbezogen werden müssen, ist ein noch offenes Forschungsfeld. Vielleicht schließt sich hier der Kreis, indem diese verschiedenen Ansätze miteinander verbunden werden und letztlich wieder alle drei Bereiche des Selbst nach William James abdecken. Möglicherweise ist dies ein Weg, um den Zusammenhang Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit besser zu veranschaulichen.

2.1.2 Selbstkonzepte und Resilienz

Ausgehend von der Pionierstudie der US-amerikanischen Forscherinnen Emmy Werner und Ruth Smith auf der Hawaii-Insel Kauai⁴⁴⁸ und dem Konzept der Salutogenese nach Aaron

⁴⁴⁷ vgl. Costa & McCrae 1992; vgl. Wilt & Revelle 2015, S. 478ff.

⁴⁴⁸ vgl. Werner 2011, S. 32ff., vgl. Werner 2019, S. 1ff.

Antonovsky⁴⁴⁹ entwickelt sich seit den 1990er Jahren ein Forschungsschwerpunkt, bei dem sich der Fokus auf die Resilienz richtet.⁴⁵⁰ Ergänzend zu der Ursachenforschung nach krankmachenden Einflüssen auf den Menschen steht zunehmend die Frage im Raum, was uns gesund erhält. Es geht darum, neben den Risikofaktoren⁴⁵¹ auch die Schutzfaktoren aufzuzeigen. Resilienz ist die Grundlage, welche unsere Entwicklung und Gesundheit fördert, unsere life skills⁴⁵² unterstützt und uns zu einer höheren Lebenszufriedenheit verhilft.⁴⁵³ Es ist die Basis für den kompetenten Umgang mit Veränderungen und Belastungen.⁴⁵⁴ Den Begriff >Resilienz< kann man vom lateinischen Wort >resiliere<⁴⁵⁵ ableiten, das mit >zurückspringen< oder >abprallen< übersetzt wird oder auch mit dem englischen Wort >resilience<,⁴⁵⁶ welches so viel wie >Spannkraft, Beweglichkeit, Strapazierfähigkeit oder Elastizität< bedeutet. Resilienz

Die Kauai-Längsschnittstudie von Werner und Smith erfasste, beginnend im Jahre 1955 mit 698 Kindern mit 1,2,10,18,32 und 40 Jahren deren Risiko- und Schutzfaktoren. (vgl. Werner 1999, S. 26; vgl. Werner 2010, S. 30f.) Bei 30 Prozent der Kinder lag ein hohes Entwicklungsrisiko vor, da sie mit Komplikationen geboren wurden, in Armut aufwuchsen oder familiären Disharmonien bzw. elterlichen Psychopathologien ausgesetzt waren. (vgl. Werner 1999, S. 26; vgl. Werner 2010, S. 30f.) Obwohl zwei Drittel dieser Kinder mit schweren Lern- oder Verhaltensproblemen auffielen und im Jugendalter straffällig wurden und psychische Probleme aufzeigten, entwickelte sich ein Drittel dieser Kinder zu leistungsfähigen, kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen. (vgl. Werner 1999, S. 26; vgl. Werner 2010, S. 30f.)

⁴⁴⁹Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky verwendete den Begriff der >Salutogenese< als eine Wortneuschöpfung. (vgl. Bengel et al. 2001, S. 24) Sie lässt sich zusammensetzen aus dem lateinischen Begriff >salus<, was mit >Unverletztheit, Heil und Glück< übersetzt werden kann und >genese<, abgeleitet vom Altgriechischen, das so viel wie >Entstehung< bedeutet. (vgl. ebd., S. 24) Im Unterschied zur Resilienz, bei der es um Anpassung und Bewältigung geht, befasst sich die Salutogenese mit Schutzfaktoren, die der Gesunderhaltung dienen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 14)

Im Salutogenese-Konzept von Antonovsky steht das Kohärenz erleben (SOC; sense of coherence) im Mittelpunkt. (vgl. Antonovsky 1997, S. 36) Als Kohärenz erleben wird das umfassende Erleben verstanden, dass innere und äußere Reize vorhersehbar und erklärbar sind (Verstehbarkeit) und die zur Verfügung stehenden Ressourcen ausreichen, um die Anforderungen bewältigen zu können (Handhabbarkeit). (vgl. ebd., S. 36) Darüber hinaus sollen sich die Anstrengungen für die Herausforderung auch lohnen (Bedeutsamkeit). (vgl. ebd., S. 36, vgl. Egger 2011, S. 51)

⁴⁵⁰ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 7

⁴⁵¹ Opp et al. beschreiben das Risiko als eine potenzielle Gefahr, die eintreten kann, aber nicht muss. (vgl. Opp et al. 1999, S. 11)

⁴⁵² Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse beschreiben >life skills< als Fähigkeiten, die entwickelt werden, um eine gelingende Lebensbewältigung zu erlangen. (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 7)

⁴⁵³ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 7

Das Konzept der Resilienz wird von einigen Autoren als Perspektivenwechsel von den Defiziten hin zu den Stärken gesehen. (vgl. Hildenbrand 2010a, S. 20) Andere Autoren sind der Auffassung, dass das Resilienzkonzept lediglich eine Erweiterung theoretischer Konzeptionen zum Familienstress sei. (vgl. ebd., S. 20)

⁴⁵⁴ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 7; vgl. BEP 2018, S. 69

⁴⁵⁵ vgl. Stowasser 1991, S. 396

Der Begriff >Widerstand< lässt sich mit den beiden Begriffen >Kraft und Gegenkraft< verbinden, die vergleichbar wie bei ihrem Gebrauch als physikalische Größe so zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Die Bezeichnung Elastizität lässt mehr Beweglichkeit und Flexibilität vermuten. Das Dranbleiben, wenn es zu Widerständen kommt, ist ein Weg zum Erfolg. Aber auch flexibles Reagieren, bewusstes Nachgeben und eine elastische Beweglichkeit führen zum Ziel, wenn Hindernisse nicht mit rudimentärem Krafteinsatz zu bewältigen sind. Letztendlich sind es situationsbedingte Entscheidungen und Bewertungen, welche Herangehensweise sich als sinnvoll erweist, sie ist als eine Form der positiven Anpassung zu betrachten.

⁴⁵⁶ vgl. langenscheidt.com/englisch-deutsch 13.08.2021

bezeichnet die psychische Widerstandskraft.⁴⁵⁷ So wird Resilienz in der Fachdiskussion sowohl mit psychischer Robustheit als auch mit psychischer Elastizität umschrieben.⁴⁵⁸ Wurstmann Seiler bezieht sich in ihrer häufig zitierten Definition zur Resilienz auf Kinder und berücksichtigt sowohl innere als auch äußere Merkmale: „*Resilienz meint die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken*“⁴⁵⁹. Warner hingegen definiert Resilienz für alle Personengruppen als „...*die Widerstandsfähigkeit eines Individuums, sich trotz ungünstiger Lebensumstände und kritischer Lebensereignisse [...] erfolgreich zu entwickeln*“⁴⁶⁰. Nach der Definition von Warner kann man nur resilient sein, wenn es zu der Auseinandersetzung mit stressreichen und traumatischen Erfahrungen⁴⁶¹ kommt.⁴⁶² Die Resilienz zeigt sich in der Wiederherstellung einer normalen Befindlichkeit nach einem Schicksalsschlag.⁴⁶³ Masten fokussiert in ihrer Definition sowohl die positive Entwicklung als auch die Anpassungsleistung: „*Resilience refers to a class of phenomena characterized by good outcomes in spite of serious threats to adaptation or development.*“⁴⁶⁴ Als Gegenteil zur Resilienz wird die >Vulnerabilität<⁴⁶⁵, die >Verletzlichkeit< verstanden.⁴⁶⁶ Die Definition des Begriffes Resilienz ist vielfältig und orientiert sich an diversen Merkmalen, die als Kriterium für diese Begriffsbestimmung angewendet werden.⁴⁶⁷ Enge Definitionen beziehen sich auf Extremsituationen, damit Resilienz wirksam werden kann, weiter formulierte Definitionen sehen Resilienz als eine seelische Stärke an, die sich nicht nur unter ungünstigen Lebensumständen, sondern auch allgemein auf eine positive

⁴⁵⁷ vgl. Lysenko et al. 2010, S. 1067

⁴⁵⁸ vgl. Wurstmann Seiler 2020, S. 18

⁴⁵⁹ ebd., S. 18

⁴⁶⁰ Warner 2013

⁴⁶¹ Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt das Trauma als Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen. (vgl. Dilling et al. 1999, S. 167) Als Auslöser für diese Störung gelten zwei Faktoren:

„*Ein außergewöhnlich belastendes Lebensereignis, das eine akute Belastungsreaktion hervorruft, oder eine besondere Veränderung im Leben, die zu einer anhaltenden unangenehmen Situation geführt hat und schließlich eine Anpassungsstörung hervorruft.*“ (ebd., S. 167)

⁴⁶² vgl. Warner 2013

⁴⁶³ vgl. ebd. 2013

⁴⁶⁴ Masten 2001, S. 228

⁴⁶⁵ Vulnerabilität wird abgeleitet vom englischen >vulnerability< oder dem lateinischen >vulnerare<, das mit >verletzen< übersetzt wird. (vgl. Wirtz, 2014; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 516) Mit dem Konstrukt der Vulnerabilität wird versucht, individuelle Dispositionen zu beschreiben, die Krankheiten zur Folge haben. (vgl. Wirtz, 2014; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 516) Anzeichen für Vulnerabilität können u. a. vegetative Labilität und sensorische Überempfindlichkeit sein. (vgl. Wirtz, 2014; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 516) Der BEP geht bei seiner Definition zur Vulnerabilität mehr in Beziehung zur Resilienz und führt die einzelnen Merkmale explizit auf: Vulnerabilität ist demnach,

„*die persönliche Verwundbarkeit, Verletzbarkeit oder Empfindlichkeit gegenüber schwierigen Lebensumständen, die Entwicklungsrisiken bergen, und damit eine erhöhte Bereitschaft, psychische Störungen und Erkrankungen wie antisoziales und aggressives Verhalten, Ängste, Depressionen oder psychosomatische Störungen zu entwickeln.*“ (BEP 2018, S. 69)

⁴⁶⁶ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 516

⁴⁶⁷ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 9

Entwicklung förderlich auswirkt.⁴⁶⁸ Leipold kritisiert diese weit gefassten als zu allgemein, da sie sich so nicht mehr von anderen Konzepten wie Coping oder Selbstregulation⁴⁶⁹ abgrenzen lassen.⁴⁷⁰ Unternimmt man aber den Versuch, Extremsituationen mit dem Begriff >Krise<⁴⁷¹ näher zu definieren, so zeigt sich, dass positive und negative Umbrüche in der normalen Entwicklung ebenso als Krise bezeichnet werden können.⁴⁷² Hildenbrand beschreibt die Krise wie folgt: „*Seit der Vertreibung des Menschen aus dem Paradies stellt die Krise und nicht die Routine den Normalfall menschlichen Lebens dar.*“⁴⁷³ Betrachtet man die Krise als Herausforderung, abgebildet auf einem Kontinuum mit zwei Extrem-Polen (positive vs. negative Ereignisse), so werden die äußeren Randbereiche in Abhängigkeit der jeweiligen Situation mehr das innere Gleichgewicht stören als Routineaufgaben, welche eher dem mittleren Bereich zugeordnet werden können. Der Anspruch, wie stark die Resilienz beansprucht wird, variiert in Abhängigkeit von der Situation und von den inneren Bewertungsmaßstäben der Person. Die subjektive Wahrnehmung und deren Bewertung steht wiederum in enger Verbindung mit unserem Selbstkonzept und der eigenen Selbstwirksamkeit. Wettstein unterscheidet zwischen Übergängen, die mit einem Rollen- und Statuswechsel einhergehen und grundsätzlich planbar sind.⁴⁷⁴ Für sie gibt es ritualisierte Formen der Bewältigung.⁴⁷⁵ Kritische Lebensereignisse hingegen treten unvorhergesehen auf und besitzen ein erhöhtes Gefährdungspotential, wenn Bewältigungsressourcen fehlen.⁴⁷⁶ Es wird auch zwischen normativen und nicht normativen kritischen Lebensereignissen unterschieden.⁴⁷⁷ Normative sind sozial erwünscht, planbar und an einen Lebensabschnitt gebunden.⁴⁷⁸ Nicht normative kritische Lebensereignis-

⁴⁶⁸ vgl. Leipold 2015, S. 18; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 12

⁴⁶⁹ Wunsch unterscheidet zwischen Selbstwirksamkeit, Coping und Selbstregulation. Selbstwirksamkeit als eine Handlungsstrategie, die aus sich heraus entsteht. (vgl. Wunsch 2013, S. 15) Coping als Bewältigungsstrategie und Selbstregulation als die Summe aller bewussten und unbewussten Vorgänge, welche die Aufmerksamkeit, Emotionen und Handlungen steuern. (vgl. ebd., S. 15) Allen gemein postuliert Wunsch die alternativen Handlungsoptionen für die Lebens- und Krisenbewältigung. (vgl. ebd., S. 15) Darüber hinaus stellt er den aktiven Part des Handelnden in den Vordergrund. (vgl. ebd., S. 15)

⁴⁷⁰ vgl. Leipold 2015, S. 18

⁴⁷¹ Siegrist und Luitjens leiten das Wort Krise vom altgriechischen >crisis< ab, was so viel wie (Ent)Scheidung bedeutet. (vgl. Siegrist & Luitjens 2011, S. 10ff.) In der Krise hat sich eine Situation zugespitzt und fordert eine Entscheidung, ob die Herausforderung bewältigt werden kann oder nicht. (vgl. ebd., S. 10ff.) Entscheidend hierfür ist die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der Situation und deren Handlungsmöglichkeiten. (vgl. ebd., S. 10ff.)

⁴⁷² vgl. Wettstein 2016, S. 22

⁴⁷³ Hildenbrand 2010b, S. 206

⁴⁷⁴ vgl. Wettstein 2016, S. 21

⁴⁷⁵ vgl. ebd., S. 21

⁴⁷⁶ vgl. ebd., S. 21

⁴⁷⁷ vgl. Stangl 2016, S. 66; vgl. Wettstein 2016, S. 22

⁴⁷⁸ Nach Havighurst werden verschiedene Entwicklungsaufgaben bestimmten Altersabschnitten zugeordnet. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 124f.) Die Bewältigung dieser Meilensteine der Entwicklung sind bedeutend für die Bearbeitung späterer Aufgaben. (vgl. ebd., S. 124f.) Sind sie normativ, d. h. regulär erwartet, können sie als

se sind unerwünscht sowie ungeplant über die Lebensspanne hinweg.⁴⁷⁹ Resilienz ist keine angeborene Fähigkeit, sondern entsteht in Folge eines dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozesses zwischen Person und Umwelt.⁴⁸⁰ Dabei handelt es sich um eine variable Größe, die von der Annahme der Unverwundbarkeit⁴⁸¹ abrückt. Sie verändert sich im Laufe der Lebenszeit und ist ebenso von der jeweiligen Situation abhängig.⁴⁸² Mitunter wird sogar von einer bereichsspezifischen Resilienz gesprochen, welche multidimensional von psychologischen, psychosozialen und biologischen Faktoren bedingt wird.⁴⁸³ Es ist ein Irrtum, hieraus zu schließen, resiliente Entwicklung gehe mühelos und ohne Anstrengung vonstatten. Die Bewältigung ist möglich, aber sie erfolgt nicht zwingend ohne Kraftaufwand.⁴⁸⁴ Wunsch kritisiert in diesem Zusammenhang die unangemessene Verwöhnung und Überbehütung von Kindern. Diese führt dazu, dass Kinder nicht die Widerstandskraft entwickeln können, um den Herausforderungen des Lebens gerecht zu werden.⁴⁸⁵ Die Grundlage für eine

„...resiliente Persönlichkeit ist die Erfahrung einer ‚bedingungslosen Liebe‘ im Säuglingsalter sowie die ‚notwendigen Konfrontationen mit den Realitäten des Lebens‘ in den weiteren Lebensphasen. So erfolgt im Wechsel von Geben und Nehmen, Zuneigung und Abwendung, Ja und Nein, eine Ablösung des ‚Lustprinzips‘ durch das ‚Realitätsprinzip‘. Wird dieser Notwendigkeit nicht entsprochen, manifestiert sich dies in der egozentrischen Suche nach Anerkennung, Lustgewinn, Sofortbefriedigung und Anstrengungs-Vermeidung.“⁴⁸⁶

Das, was Wunsch als bedingungslose Liebe bezeichnet, führt unter der Voraussetzung einer ‚feinfühlig‘ Bindungsperson zu einer sicheren Bindung. Wurstmann zeigt hier den positiven

Entwicklungsaufgabe wahrgenommen und entsprechend bearbeitet werden. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 124f.; vgl. Wurstmann Seiler 2020, S. 20f.)

Greve & Thomsen fassen hingegen unter dem Begriff sowohl die geplanten als auch die unvorhergesehenen kritischen Lebensereignisse zusammen. (vgl. Greve & Thomsen 2019, S. 24)

⁴⁷⁹ vgl. Wettstein 2016, S. 22

Csikszentmihalyi versteht das Leben in einem ständigen Wandel. Dazu gehört es auch Krisen zu überwinden:

„Niemand kann von sich sagen, dass er rundum glücklich und zufrieden ist, dass es niemals Brüche in seinem Leben gab. Nein, eine hundertprozentige Glückseligkeit gibt es nicht.“ (Csikszentmihalyi 2006, S. 103)

„Was ich zum Ausdruck bringen möchte, ist lediglich, dass man im Bewusstsein leben sollte, dass Krankheiten und Missstimmungen zum Leben gehören.“ (Csikszentmihalyi 2006, S. 104)

⁴⁸⁰ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 10

⁴⁸¹ Im Englischen gehört der Begriff >resilient child< zur Umgangssprache und bedeutet so viel wie >unverwüstliches Kind<. Im Deutschen wird >Resilienz< als Fachterminus verwendet, was aber ebenso wenig zu einer Eingrenzung in eine begriffliche Definition und einer klaren fachlichen Verortung geführt hätte. (vgl. Wieland 2011, S. 183)

⁴⁸² vgl. Wurstmann Seiler 2020, S. 30

Petermann et al. greifen in ihren Betrachtungen den Gesichtspunkt Resilienz im Laufe der Lebenszeit auf und versuchen, die Risiko- und Schutzmechanismen in Abhängigkeit der Entwicklung dazustellen. (vgl. Petermann et al. 2004, S. 346ff.)

⁴⁸³ vgl. Wurstmann Seiler 2020, S. 32; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 11

⁴⁸⁴ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 13

⁴⁸⁵ vgl. Wunsch 2013, S. 99

Verwöhnung und Überbehütung, wie sie von Wunsch als negative Voraussetzungen für die kindliche Entwicklung und Resilienz beschrieben werden, sind klar von einem fürsorglichen und feinfühligem Erziehverhalten abzugrenzen, da gerade die Zuwendung und der sensible Umgang mit einer engen Bindungsperson die Resilienz der Kinder stärken. (vgl. Werner 2010, S. 32)

⁴⁸⁶ Wunsch 2013, S. 204

Zusammenhang zwischen einem resilienten Kind und dessen sicherer Bindung auf. Sicher gebundene Kinder explorieren früher und erhöhen somit auch die Erfolgsaussichten auf die Wirksamkeit ihrer Handlungen, was letztendlich die Autonomie des Kindes stärkt.⁴⁸⁷ So schließt sich der Kreis: Sichere Bindung als Voraussetzung für ein positives Selbstkonzept, ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und somit einer höheren Resilienz. Im Konzept zur Resilienz werden neben der Betrachtung der Bewältigung von Risikofaktoren auch die Schutzfaktoren und die Wechselwirkung beider Faktoren fokussiert. Die Risikofaktoren werden in zwei Merkmalsgruppen unterteilt:

„zum einen Bedingungen, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Kindes beziehen - sie werden als Vulnerabilitätsfaktoren bezeichnet - und zum anderen Bedingungen, die psychosoziale Merkmale der Umwelt des Kindes betreffen - sie werden Risikofaktoren bzw. Stressoren genannt.“⁴⁸⁸

Vulnerabilitätsfaktoren werden in primäre, von Geburt an vorhandene, und sekundäre, in der sozialen Interaktion erworbene Faktoren unterteilt.⁴⁸⁹ Traumatische Erlebnisse, wie Krieg, Gewalt, Missbrauch, Terror oder Naturkatastrophen werden als besonders schwerwiegende Risikofaktoren bezeichnet.⁴⁹⁰ Die Anzahl, die Dauer, die zeitliche Abfolge, der Entwicklungsstand des Kindes, das Geschlecht und die subjektive Bewertung der Risikobelastung sind entscheidend für die Wahrscheinlichkeit, eine psychische Störung zu entwickeln.⁴⁹¹ Schutzfaktoren werden in personale und soziale Ressourcen eingeteilt und Resilienzfaktoren gehören neben den kindlichen Faktoren zu den personalen Ressourcen.⁴⁹² Gerade bei den Resilienzfaktoren wird der Zusammenhang zwischen Resilienz und Selbst deutlich. Nach Wurstmann Seiler sind Resilienzfaktoren

„Eigenschaften, die das Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Verlauf erwirbt; diese Faktoren haben bei der Bewältigung von schwierigen Lebensumständen eine besondere Rolle, z. B. ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, aktives Bewältigungsverhalten.“⁴⁹³

Aus verschiedenen Forschungsstudien konnten nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse sechs Resilienzfaktoren erhoben werden: *„Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwirksamkeit, soziale Kompetenz, adaptive Bewältigungskompetenzen und Problemlösen.“⁴⁹⁴* Selbstwahrnehmung ist ein empirisch belegter Faktor, der eine schützende Funktion erfüllt. Resiliente Kinder haben eine bessere Selbstwahrnehmung auf sozialer, schulischer und kör-

⁴⁸⁷ vgl. Wurstmann 2005, S. 195

⁴⁸⁸ Wurstmann Seiler 2020, S. 36

⁴⁸⁹ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 21

⁴⁹⁰ vgl. ebd., S. 23

⁴⁹¹ vgl. ebd., S. 26f.

⁴⁹² vgl. ebd., S. 41

⁴⁹³ Wurstmann Seiler 2020, S. 46

⁴⁹⁴Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 41, vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 362

perlicher Ebene.⁴⁹⁵ Das Konzept der Selbstwahrnehmung umschließt drei Konstrukte: das Selbstkonzept, die eigentliche Selbstwahrnehmung und die Selbstreflexivität.⁴⁹⁶ Die Selbstwirksamkeit hat innerhalb der personellen Faktoren eine besondere Position, da diese die anderen Schutzfaktoren nachhaltig beeinflusst.⁴⁹⁷ Resiliente Kinder hatten in der Kauai-Studie eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung.⁴⁹⁸ Wurstmann Seiler erklärt die schützende Wirkung der Selbstwirksamkeit wie folgt:

„Die protektive Wirkung von Selbstwirksamkeit liegt v. a. in der Motivation für die Ausführung von aktiven Bewältigungsversuchen: Wer nicht erwartet, mit seiner Handlung etwas zu bewirken, wird gar nicht erst versuchen, etwas zu verändern bzw. zu riskieren, sondern die Situation meiden und sich selbst negativ einschätzen. Wer dagegen positive Erwartungen hinsichtlich seiner eigenen Selbstwirksamkeit hat, wird diese auch auf neue Situationen übertragen und sich ein gewisses Schwierigkeitsniveau zutrauen.“⁴⁹⁹

Resiliente Kinder können sich selbst steuern, sie haben gelernt, emotional flexibel auf Belastungen zu reagieren und können ihren Erregungszustand aktivieren oder beruhigen.⁵⁰⁰ Das Vermögen resilienter Kinder, sozial kompetent zu handeln, bedingt auch die Fähigkeit, sich empathisch in andere einzufühlen, sich zu behaupten und Konflikte zu lösen.⁵⁰¹ Adaptive Bewältigungskompetenz ist die Fähigkeit, flexible Copingstrategien je nach Situation einzusetzen,⁵⁰² wobei der Begriff der Bewältigung eng mit dem Stresskonzept von Lazarus und Launier zusammenhängt: Stress ist *„jedes Ereignis [...], in dem äußere und innere Anforderungen (oder beide) die Anpassungsfähigkeit eines Individuums, eines sozialen Systems oder eines organischen Systems beanspruchen oder übersteigen“*⁵⁰³. Nach Faltermaier können drei Arten von Stressfaktoren auftreten: belastende Lebensereignisse wie Tod einer Bezugsperson oder ein Arbeitsplatzwechsel; Dauerbelastungen wie langfristige Belastungen am Arbeitsplatz oder die Elternrolle; Alltagsärgernisse wie ein kaputtes Elektrogerät oder lästige Haushaltsaufgaben.⁵⁰⁴ Inwiefern eine Situation als stressig empfunden wird, hängt von dem Bewertungsprozess der Person ab. Da Bewertungen von Erfahrungen, kognitiven Verarbeitungsprozessen, dem Erfassen einer Situation sowie der Emotionsregulation und Selbststeuerungsprozessen abhängen, zeichnet sich auch hier der enge Zusammenhang zwischen den sechs Resilienzfaktoren ab.⁵⁰⁵ Das Problemlösen als letzter Resilienzfaktor gilt als die Fähigkeit, Strategien zur Analyse und

⁴⁹⁵ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 43

⁴⁹⁶ vgl. ebd., S. 44

⁴⁹⁷ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 46

⁴⁹⁸ vgl. Wurstmann Seiler 2020, S. 101 f.

⁴⁹⁹ ebd., S. 101

⁵⁰⁰ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 49

⁵⁰¹ vgl. ebd., S. 52

⁵⁰² vgl. ebd., S. 52

⁵⁰³ Lazarus & Launier 1981, S. 226

⁵⁰⁴ vgl. Faltermaier 2017, S. 103

⁵⁰⁵ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 53

Bewältigung von Schwierigkeiten zu entwickeln. Dabei haben resiliente Kinder gelernt, ihre Ziele realistisch zu setzen und sie fühlen sich in der Lage, Probleme mit entsprechenden Problemlösestrategien anzugehen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten.⁵⁰⁶ Kumpfer hat in seinem Rahmenmodell zur Resilienz (siehe Abbildung 3) diese Resilienzfaktoren aufgegriffen. Er versucht, multikausale Entwicklungsmodelle zu berücksichtigen und so den komplexen Begriff der Resilienz zu veranschaulichen.⁵⁰⁷ Das Modell geht auf kindliche Prozesse, auf die Lebensumwelt und auf das Entwicklungsergebnis ein. Dabei werden insgesamt sechs Prozesse betrachtet, welche in vier Einflussbereiche und zwei Transaktionsprozesse untergliedert werden. Im Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit sind vor allem die unter Punkt drei verorteten personalen Ressourcen und Resilienzfaktoren bedeutend, da sich vier von den fünf überlappenden Bereichen ebenso in der Selbstwirksamkeitserwartung wieder finden. So werden die Denkmuster eines Menschen, seine Motivation, deren Leistung sowie der emotionale Erregungszustand von der Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst.⁵⁰⁸

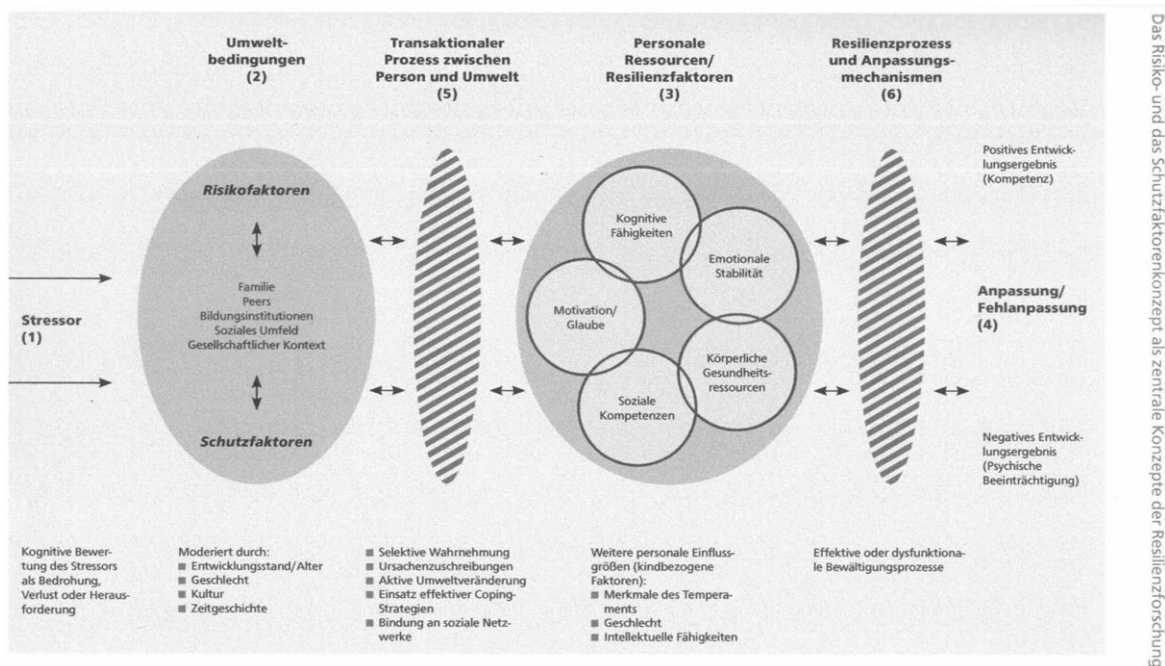


Abbildung 3: Rahmenmodell Resilienz von Wurstmann Seiler 2020, S. 65

In Zusammenhang mit der Resilienz und dem Selbstkonzept ergeben sich einige kritische Betrachtungen. Der inflationäre und ausufernde Gebrauch des Resilienz begriffes wurde bereits aus den eingangs beschriebenen diversen Definitionsansätzen ersichtlich. Slaby stellt aber insgesamt den Begriff der Resilienz in Frage, da der Begriff an sich, „*Leben im Mini-*

⁵⁰⁶ vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff 2011, S. 362; vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 57

⁵⁰⁷ vgl. Kumpfer 1999, S. 183ff.

⁵⁰⁸ vgl. Wurstmann Seiler 2020, S. 101; Zimbardo 1995, S. 489f.

*malmodus*⁵⁰⁹ suggeriert. Die Welt, in der das resiliente Subjekt lebt, wird zum Ort der ständigen Krisen und Katastrophen, wobei die Eigeninitiative auf die Passivitätskompetenz reduziert wird.⁵¹⁰ Resilienz wird verstanden als eine „*verzweifelte Strategie des irgendwie-noch-Klarkommens, bevor dann irgendwann gar nichts mehr geht.*“⁵¹¹ Auch Gebauer greift diesen begrifflichen Gebrauch der Resilienz auf, bei dem es primär darum geht, individuelle Lösungen für Krisen in Form von passiver Anpassung zu unternehmen, anstatt an den äußeren Umständen und somit auch am politischen System etwas zu verändern.⁵¹² Die Einwände von Slaby und Gebauer sind ernst zu nehmende Kritiken, wenn der Begriff der Resilienz dazu missbraucht wird, die individuelle Entwicklung auf ein Minimum zu reduzieren und gesellschaftliche Verpflichtungen auf Kosten des einzelnen einzusparen. Auch Wieland wendet ein, dass die Gefahr besteht, Resilienzförderung ethisch fragwürdig einzusetzen, wobei diese Tatsache aber den Nutzen dieser Sache nicht grundsätzlich verwerfen darf.⁵¹³ Stress, Belastungen im Alltag und Schicksalsschläge finden sich in jeder Biografie. Den Umgang damit kann man lernen, nicht nur um zu überleben, sondern um ein erfülltes Leben führen zu können. Dabei ist es aber auch bedeutsam, die Grenzen einer resilienten Person anzuerkennen. Anpassung ist nicht unter allen Bedingungen sinnvoll. Grossmann und Grossmann zeigen zudem auf, dass Anpassung zur Überwindung von schädlichen Lebensumständen dienlich sein kann, wobei dies nicht mit positiver Anpassung gleichgesetzt werden darf.⁵¹⁴ Die Fähigkeit, sich in einem negativen Familienumfeld innerlich zu verschließen, mag einerseits wichtig sein für die Bewältigung einer schwierigen Situation, andererseits ist sie hinderlich für das Eingehen neuer Bindungen in anderen Lebenslagen. Resilienz als generalisierte Lösung für alle Problemlagen ist fehl indiziert. Es ist auch eine Stärke, Probleme und Fragen, die nicht gelöst werden können, auszuhalten und offen stehen lassen zu können.⁵¹⁵ Wie bereits eingangs an der Unschärfe des Begriffs der Resilienz aufgezeigt wurde, wird die Brauchbarkeit des Konstrukts mitunter kontrovers diskutiert. Kumpfers begriffliche Beschränkung von Resilienz als Handlungsfähigkeit bei Stress anstatt der engeren Definition der Resilienz als Handlungsfähigkeit bei ungünstigen Bedingungen wird an dieser Stelle kritisiert.⁵¹⁶ Stress als Initiator von Resilienz ist zu wenig aussagekräftig, wenn Resilienz nur in der Krise entwickelt werden kann.⁵¹⁷ Stress

⁵⁰⁹ Slaby 2016, S. 276

⁵¹⁰ vgl. ebd., S. 288

⁵¹¹ ebd. 2016, S. 289

⁵¹² vgl. Gebauer 2015, S. 7

⁵¹³ vgl. Wieland 2011, S. 182

⁵¹⁴ vgl. Grossmann & Grossmann 2005, S.461

⁵¹⁵ vgl. Hildenbrand 2010a, S. 26

⁵¹⁶ vgl. Wieland 2011, S. 192

⁵¹⁷ vgl. Hildenbrand 2010a, S. 23

als das „*Fehlen von Kontrolle*“⁵¹⁸, wie es Spitzer definiert, ist von akutem Stress, der sinnvoll unsere Körperfunktionen aktiviert und vom pathologischen und chronischen Stress abzugrenzen.⁵¹⁹ Akuter Stress unterscheidet sich explizit von extremen Belastungssituationen, die in Zusammenhang mit der Resilienz stehen. Als wesentlicher Baustein für die Resilienz zeichnen sich die Umwelterfahrung mit fördernden Bindungen ab. Menschen mit sicheren Bindungen entwickeln ein positiveres Selbstbild und ein erhöhtes Gefühl der Selbstwirksamkeit. Sie sind in der Lage, gute Beziehungen aufzubauen und soziale Unterstützungen zu erhalten. Personen mit unsicherer Bindung haben hierzu eine geringere Wahrscheinlichkeit, diese zu entwickeln.⁵²⁰ Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse räumen zwar einen engen Zusammenhang der sechs Resilienzfaktoren ein,⁵²¹ in ihrem Modell bleibt jedoch offen, in welcher Gewichtung sie miteinander in einem Verhältnis stehen.⁵²² Die Frage, inwieweit die Selbstwirksamkeit auf die anderen fünf Faktoren einwirkt, ist nicht ersichtlich. Anhand der sechs Resilienzfaktoren wird es mitunter schwierig, zwischen dem Kompetenzbegriff einerseits und dem Resilienz begriff andererseits zu unterscheiden. Selbstwirksamkeit als Resilienzfaktor bedingt einzelne Kompetenzen. Soziale Kompetenz, Problemlösekompetenz und Kontrollüberzeugung werden als unabhängige Resilienzfaktoren aufgeführt, obwohl sie als Kompetenzbereiche der Selbstwirksamkeit untergeordnet werden.⁵²³ Die Differenzierung zwischen Kompetenz in Folge von Selbstwirksamkeit und Resilienz entfällt. Wieland kritisiert die Unschärfe der Begrifflichkeit zwischen Resilienzfaktoren einerseits und andererseits als Faktoren, die als allgemeine Bewältigungsfaktoren wirken.⁵²⁴ Doch worin unterscheiden sich hier die Resilienzfaktoren von Bewältigungsfaktoren? Wie bei der Selbstwirksamkeit, so stehen auch bei der Resilienz das Individuum und seine innere Kraft im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen. Im Hinblick auf die Förderungsmöglichkeiten lassen sich Bedingungen ermitteln, die es ermöglichen, einen Entwicklungsverlauf positiv zu beeinflussen. Stehen bei der Entwicklung von Resilienz die Krisen im Vordergrund, so sind für die Selbstwirksamkeit bereits alltägliche Erfahrungen in allen Variationen wirksam. Der handlungsfähige Akteur ist in der Lage, Probleme zu bewerten und eigene Ziele zu definieren. Die von Wunsch formulierten drei Elemente

⁵¹⁸ vgl. Spitzer 2015, S. 1

⁵¹⁹ vgl. ebd., S. 34

⁵²⁰ vgl. Petermann et al. 2004, S. 346

⁵²¹ vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse 2019, S. 42

⁵²² vgl. Wieland 2011, S. 192

⁵²³ vgl. ebd., S. 192

⁵²⁴ vgl. ebd., S. 191

der Resilienz fassen die Verknüpfung von Selbst und Resilienz anschaulich zusammen: >Ich habe<, (Bindungsbasis), >ich bin< (Selbstwert) und >ich kann< (Selbstwirksamkeit).⁵²⁵

2.1.3 Selbstwirksamkeitskonzept nach Bandura

Das Konstrukt⁵²⁶ der Selbstwirksamkeit (self-efficacy)⁵²⁷ wurde von Albert Bandura 1977⁵²⁸ erstmals vorgestellt und findet seinen Ansatz in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie⁵²⁹.

Pscherer bedient sich bei der Suche nach der Kontrolle über Existenz- und Zukunftsängste der Selbstwirksamkeit und bezeichnet sie als den „...geistigen „Treibstoff“, der über Steigungen und Hindernisse hinwegbringt“⁵³⁰. Auch Beispiele aus dem Leistungssport zeigen, wie die Magie dieser inneren Kraft wirken kann: Sir Roger Bannister gelang es 1954 als erstem Menschen, eine Meile in unter vier Minuten zu laufen. Bis dahin galt dies aus Sicht von Ärzten und Wissenschaftlern als unmöglich. Mittlerweile absolvieren jedes Jahr Hunderte von Läufern diesen Rekord, sogar High-School-Athleten erreichen Zeiten, die vor einem halben Jahrhundert noch als Weltrekord gegolten hätten. Die geistige Schallgrenze ist durchbrochen, das Unmögliche wird möglich und die Sportler haben in Anbetracht des Weltrekords ihre persönliche Selbstwirksamkeitserwartung erhöht.⁵³¹ Andererseits werden sportliche Spitzenleistung nicht überboten, wenn der Erfolg auf äußere Umstände und nicht auf die persönliche Leistung des Athleten zurückgeführt werden. So blieb der Weitsprungerfolg 1963 von Beamon lange unangefochten, da seine Leistung auf das besondere Höhenklima zurückgeführt wurde, erst als 23 Jahre später dieser Rekord überwunden wurde, erfolgte eine Welle an neuen Spitzenleistungen.⁵³² Nach Schwarzer und Jerusalem ist die kognitive Beurteilung der Kompetenzen entscheidend, um Hindernisse zu überwinden.⁵³³ Der entscheidende Garant für den Erfolg sind hierbei nicht primär die persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, sondern vielmehr die persönliche Überzeugung, aus der inneren Kraft heraus, etwas bewirken zu können.⁵³⁴

⁵²⁵ vgl. Wunsch 2013, S. 230

⁵²⁶ Nach Fuchs ist ein Konstrukt, ein komplexes Gedankengebäude, das weder sichtbar noch greifbar ist. (vgl. Fuchs 2005, S. 17)

⁵²⁷ vgl. Bandura 1977b, S. 191ff.

⁵²⁸ Bandura benutzt erstmals 1977 den Begriff >self-efficacy< in seiner Veröffentlichung *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Dort heißt es: *“This theory states that psychological procedures, whatever their form, alter the level and strength of self-efficacy.”* (Bandura 1977b, S. 191) In seinem zuvor ebenfalls 1977 erschienen Buch *Social Learning Theory*, das 1979 in der deutschen Fassung unter *Sozial-kognitiver Lerntheorie* auf dem Markt kam, wird der Begriff der Selbstwirksamkeit noch nicht verwendet. (vgl. Bandura 1979, S. 186ff.) Bandura beschäftigt sich aber bereits intensiv mit den kognitiven Prozessen und ihrem Einfluss auf die Selbstregulierung. (vgl. ebd., S. 186ff.)

⁵²⁹ vgl. Bandura 1997, S. 5ff., vgl. Egger 2011, S. 44; vgl. Ruholl 2007, S. 3, Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35

⁵³⁰ vgl. Pscherer 2004, S. 24

⁵³¹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 28, vgl. Bandura 1997, S. 396; vgl. Stulberg & Magness 2018, S. 24f.

⁵³² vgl. Bandura 1997, S. 396; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 28

⁵³³ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 29

⁵³⁴ vgl. Fuchs 2005, S. 11

Menschen mit der festen Überzeugung: „*Ich glaube, ich kann...*“⁵³⁵ erreichen deutlich mehr als andere mit dem gleichen Vermögen, aber dem fehlenden Vertrauen, etwas bewirken zu können. Denn es ist mit der Selbstwirksamkeit so, wie bereits Pscherer überzeugt ist, dass sich mit dem Glauben an die eigene Kraft, Berge versetzen lassen.⁵³⁶ Die Stärke der Selbstwirksamkeit zeigt sich dann, wenn Herausforderungen und Widerstände bewältigt werden.⁵³⁷

Bandura sieht angesichts der Globalisierung und den damit verbundenen gesellschaftlichen Anforderungen einen zunehmenden Handlungsbedarf, die Kontrolle über das Leben in seiner Vielfalt zu behalten:

*„The globalization of human interconnectedness presents new challenges for people to exercise some control over their personal destinies and national life. These transnational realities are creating a new world culture that place increasing demands on collective efficacy to shape the quality of lives and the social future“*⁵³⁸.

Wiederholt spricht Bandura diese Problematik der sich schnell verändernden Lebensbedingung an, die eine Herausforderung für das gelingende Leben darstellen:

*„Life in the societies of today is undergoing accelerated social and technological change as well as growing global interdependence. These challenging new realities place heavy pressure on people’s capabilities to exercise some control over the course their lives“*⁵³⁹.

Jerusalem greift das Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura auf und wendet es für die Bildungsinstitution Schule an: „*Im Kontext von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen lässt sich das Selbstwirksamkeitskonzept z. B. auf das Lern- und Leistungsverhalten, die Stressbewältigung und die psychische Befindlichkeit von Lehrern und Schülern anwenden.*“⁵⁴⁰

2.1.3.1 Begrifflichkeit

Banduras Begriff der Selbstwirksamkeit⁵⁴¹ (*self-efficacy*) stellt eine Wortneuschöpfung aus *self* und *efficacy* dar und wird erst in den neueren Ausgaben von Wörter- und Lehrbüchern

⁵³⁵ ebd., S. 22

⁵³⁶ vgl. Pscherer 2004, S. 24

⁵³⁷ vgl. Fuchs 2005, S. 11; vgl. Pervin et al. 2005, S. 527

⁵³⁸ Bandura 1997, S. vii

⁵³⁹ Bandura 2009a, S. ix

⁵⁴⁰ Jerusalem & Hopf 2002, S. 8

⁵⁴¹ Für den engl.-amerikanischen Begriff >self-efficacy< haben sich im deutschen Sprachgebrauch das Wort >Selbstwirksamkeit (SW)< oder auch synonym verwendet, die >Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)< eingebürgert, aber auch Urteile über persönliche Fähigkeiten, Einschätzungen hinsichtlich persönlicher Handlungskompetenzen, Kompetenzüberzeugungen oder Überzeugung von persönlichen Fähigkeiten werden als Fachtermini verwendet. (vgl. Fuchs 2005, S. 21; vgl. Seethaler 2012, S. 43; vgl. Egger 2015, S. 44) Obwohl der Begriff sehr vielfältig und mitunter unscharf in der Literatur eingesetzt wird, sollen in dieser Arbeit die Selbstwirksamkeit (SW) und die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) gleichbedeutend verwendet werden, da bereits Bandura seine Definition zu self-efficacy mit „*Perceived self-efficacy*“ (Bandura 1997, S. 3) beginnt und somit bereits mit auf die Erwartung hinweist. Nach Fuchs ist die Alltagssprachliche deutsche Bedeutung von Selbstwirksamkeit „...*die Fähigkeit eines Menschen, aus eigenem Antrieb heraus aktiv tätig zu sein und damit etwas zu bewirken.*“ (Fuchs 2005, S. 17) Laut Duden wird bei dem Begriff >selbst< hervorgehoben, „...*, dass nur die im Be-*

erwähnt.⁵⁴² Mit *Self* ist nach Longman im englischen Sprachgebrauch „*the whole being of a person, taking into account their nature, character, abilities, etc.*“⁵⁴³ gemeint. Die Begriffserklärung erstreckt sich somit über weit mehr als nur auf die Person, sondern sie schließt die Natur, den Charakter und die Fähigkeiten eines Menschen mit ein. *Efficacy* bezeichnet „...*the quality of being efficacious*“⁵⁴⁴, wobei *efficacious* mit „*producing the desired effect*“⁵⁴⁵ umschrieben wird. *Efficacy* gilt als ein Zustand oder als Qualität, eine erwünschte Wirkung hervorzubringen. Mit der Bedeutung ‚*erwünschte Wirkung*‘ wird deutlich, inwieweit die Selbstwirksamkeit vom Wünschen im Sinne einer inneren persönlichen Zielvorstellung zusammenhängt.⁵⁴⁶ Bandura definiert Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) als den inneren Glauben oder die Überzeugung an die eigenen Fähigkeiten, Handlungen erfolgreich durchzuführen: „*Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*“⁵⁴⁷. Bei Bandura haben *believes*, also Glaubenssätze und Überzeugungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen eine Schlüsselposition inne: „*Among the mechanisms of agency, none is more central or pervasive than people’s beliefs of personal efficacy*“⁵⁴⁸. Der Begriff *>perceive<*, welcher so viel wie *>wahrnehmen, erkennen <* bedeutet,⁵⁴⁹ hängt mit Banduras mentalen Repräsentationen zusammen. Durch die Wahrnehmungen werden Reize mit den Sinnesorganen aufgenommen und im Gehirn zu inneren Bildern verarbeitet.⁵⁵⁰ Dabei sind die inneren selbstregulativen Vorgänge der Gedankenprozesse entscheidend, denn vor einer Handlung steht das Zusammenspiel von Gedanken und Emotionen im Vordergrund und vorweggenommene Konsequenzen und vergangene Erfahrungen spielen hier eine wichtige Rolle.⁵⁵¹ Ein weiterer zentraler Aspekt in Banduras Definition sind selbst gesteckte Ziele und Vorhaben, die hier als *>given attain-*

zugswort genannte Person oder Sache gemeint ist und niemand oder nichts anderes“. (vgl. [duden.de/selbst](https://www.duden.de/selbst) 13.08.2021)

Das Wort *>wirken<* wird mit folgender Bedeutung umschrieben: „*durch eine innewohnende Kraft, aufgrund seiner Beschaffenheit eine bestimmte Wirkung ausüben“.* ([duden.de/rechtschreibung/wirken](https://www.duden.de/rechtschreibung/wirken) 16.08.2021)

Gerade diese, in dem Menschen innewohnende Kraft ist es, auf die es beim Konzept der Selbstwirksamkeit ankommt, wobei es eben einzig und allein die genannte Person ist, die aktiv wird. (vgl. Fuchs 2005, S. 17)

⁵⁴² vgl. Fuchs 2005, S. 17

Im psychologischen Wörterbuch von Dorsch aus dem Jahre 1998 taucht der Begriff der Selbstwirksamkeit noch nicht auf. (vgl. Häcker & Stapf 1998) Der aktuelle Abruf desselben Nachschlagwerkes im Internet führt jedoch zur Begriffserklärung von Selbstwirksamkeitserwartung. (vgl. [dorsch.de/selbstwirksamkeitserwartung](https://www.dorsch.de/selbstwirksamkeitserwartung) 13.08.2021)

⁵⁴³ Longman 1987, S. 947

⁵⁴⁴ ebd., S. 326

⁵⁴⁵ ebd., S. 326

⁵⁴⁶ vgl. Fuchs 2005, S. 18

⁵⁴⁷ Bandura 1997, S. 3

⁵⁴⁸ Bandura 2009a, S. 2

⁵⁴⁹ vgl. Langenscheidt 2013, S. 577

⁵⁵⁰ vgl. Fuchs 2005, S. 19

⁵⁵¹ vgl. ebd., S. 21

ments< beschrieben werden. In anderen Artikeln werden sie als >prospective situations<⁵⁵², bei denen mehr das Ziel in der Zukunft im Vordergrund steht, aufgeführt. >Given attainments< oder >prospective situations< stehen nicht für Routine- oder Alltagshandlungen, sondern sind in Verbindung mit anspruchsvollen und komplexen Aufgaben zu sehen.⁵⁵³ So zeigt sich die Stärke der Selbstwirksamkeit bei der zuversichtlichen Herangehensweise an Herausforderungen, anstatt schwierige Aufgaben zu vermeiden, weil diese als Bedrohung betrachtet werden.⁵⁵⁴ Selbstwirksamkeit ist keine allgemein gültige Größe, sondern ist im Kontext mit einer konkreten Situation zu sehen:

„A high sense of efficacy in one activity domain is not necessarily accompanied by high self-efficacy in other realms [...]. Therefore, to achieve explanatory and predictive power, measures of personal efficacy must be tailored to domains of functioning and must represent gradations of task demands within those domains. This requires clear definition of the activity domain of interest and a good conceptual analysis of its different facets, the types of capabilities it calls upon, and the range of situations in which these capabilities might be applied.“⁵⁵⁵

Bandura geht von dem Glauben an die eigene Kraft aus, eine Handlung erfolgreich ausführen zu können. Schwarzer und Jerusalem sprechen von Selbstwirksamkeitserwartung und betonen in ihrer Definition den Schwierigkeitsgrad der Aufgabensituation:

„Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht.“⁵⁵⁶

In Banduras Selbstwirksamkeitskonzept fungiert die Bedeutung der Erwartung als der entscheidende kognitive Prozess:⁵⁵⁷

„Menschliches Handeln und Erleben wird von Merkmalen der Person und ihrer Umgebung bestimmt. Auf der Seite der Person sind es vor allem ihre Prozesse der Informationsverarbeitung, die Verhalten und Gefühle beeinflussen. Die wichtigsten kognitiven Prozesse sind offenbar die Erwartungen.“⁵⁵⁸

Sherer und Maddux sehen in der Selbstwirksamkeitserwartung eine der wirksamsten Kognitionen für die Verhaltensänderung. Sie ist bedeutend für initiale Entscheidungen, ein Verhalten auszuführen und beeinflusst das verstärkte Bemühen und Durchhaltevermögen.⁵⁵⁹ Egger beschreibt die Selbstwirksamkeitserwartung (SWE, perceived self-efficacy) als

„...die eigene Erwartung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen eigenständig erfolgreich ausführen zu können. Sie kann als Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit - auch unter externen Belastungen - verstanden werden und beschreibt ein Konstrukt, das die optimistische Einschät-

⁵⁵² vgl. Bandura 2009a, S. 2

⁵⁵³ vgl. Fuchs 2005, S. 21

⁵⁵⁴ vgl. Bandura 1994b, S. 2

⁵⁵⁵ vgl. Bandura 1997, S. 42

⁵⁵⁶ Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35

⁵⁵⁷ vgl. Egger 2015, S. 44

⁵⁵⁸ Schwarzer 1992, S. 11

⁵⁵⁹ vgl. Sherer & Maddux 1982, S. 663; vgl. Egger 2015, S. 44

zung eigener Handlungsmöglichkeiten angesichts von schwierigen Anforderungssituationen und Handlungsbarrieren betrifft“⁵⁶⁰.

Bedient man sich der Definition zur Selbstwirksamkeit von Pscherer, so liefert er eine prägnante Zusammenfassung, wenn er es als den Glauben an das eigene Können beschreibt, das uns Handlungen aufgreifen und erfolgreich zu Ende führen lässt.⁵⁶¹

2.1.3.2 Das Konzept der Selbstwirksamkeit

Schwarzer und Jerusalem beschreiben das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeit als einen Spezialfall des Optimismus.⁵⁶² Generalisierte positive Erwartungshaltungen zählen zu den personalen Ressourcen und stellen eine Grundlage zur anhaltenden Selbstregulation dar.⁵⁶³ Nach der Theorie von Bandura werden durch das Konstrukt der Selbstwirksamkeit kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert.⁵⁶⁴ Dabei unterscheidet er zwei kognitive Quellen (vgl. Abbildung 4):

- (1) Die Efficacy-Beliefs, das sind die Selbstwirksamkeitserwartungen oder auch Kompetenzerwartungen und
- (2) die Outcome Expectancies, die Ergebnis- bzw. Handlungserfolgserwartungen

⁵⁶⁰ Egger 2015, S. 44

⁵⁶¹ vgl. Pscherer 2004, S. 25

⁵⁶² vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 29

Nach Schwarzer und Jerusalem gehören zu den Konstrukten generalisierte positive Erwartungshaltungen der >dispositionelle Optimismus< (Scheier & Carver 1992), die >internale Kontrollüberzeugungen< (Rotter 1966), die >allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugungen< (Schwarzer 2004, S. 27), der >Kohärenzsinn< (Antonovsky 1997) und >Hardness< (Kobasa 1979). Das Konstrukt der Kontrollüberzeugung von Rotter unterscheidet zwischen internaler und externaler Ursachenzuschreibung. Überzeugungen, die Ereignisse dem eigenen Handeln zuschreiben sind internal lokalisiert. Zuschreibungen, die auf äußere Ursachen zurückgeführt werden, sind externe Kontrollüberzeugungen. (vgl. Rotter 1966, S. 1; vgl. Egger 2015, S. 51)

Schwarzer beschreibt >dispositionalen Optimismus< nach Scheier und Carver (1992) als ein Konzept der generalisierten Ergebniserwartung. Scheier und Carver unterscheiden auf humorvolle Weise zwischen dem Optimisten, der glaubt, dies sei der beste Tag und dem Pessimisten, der befürchtet, dass dies wirklich der letzte beste Tag seines Lebens sei:

„The optimist thinks that this may be one of the best days ever. The pessimist fears the optimist may be right.“ (Scheier & Carver 1992, S. 201)

Nach Schwarzer blicken Optimisten positiv in die Zukunft, unabhängig davon, ob sich die Dinge von sich aus oder durch einen selbst zum Guten entwickeln. Die Unterscheidung zwischen Kompetenzerwartung und Konsequenzerwartung entfällt bei diesem Konzept. (vgl. Schwarzer 2004, S. 11; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 34)

Schmitz und Schwarzer unterscheiden zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Handlungs-Ergebnis-Erwartung. Obwohl beide Erwartungen einen engen empirischen Zusammenhang aufweisen, grenzen sie die Autoren voneinander ab. Selbstwirksamkeit wird von Aussagen geleitet, die eine Form von: >ich glaube, ich kann...< annimmt. Handlungsergebnis-Erwartungen können hingegen von >wenn, dann...< Formulierungen umschrieben werden. Beide Konstrukte sind für die Motivation und Handlungsregulation wichtig. Sie ergänzen sich gegenseitig, aber für die Selbstwirksamkeit ist die Handlungsinitiative ausschlaggebend. (Schmitz & Schwarzer 2000, S. 2) Allen Konzepten gemein ist nach Schwarzer und Jerusalem die optimistische Einstellung, welche als personale Ressource zur Selbstregulation wirkt und den aktiven konstruktiven Umgang mit Stress ermöglicht. (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 31) Selbstwirksamkeit unterscheidet sich in der inneren Überzeugung, es aus eigener Kraft heraus zu schaffen.

⁵⁶³ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 30

⁵⁶⁴ vgl. Bandura 1994b, S. 2; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35

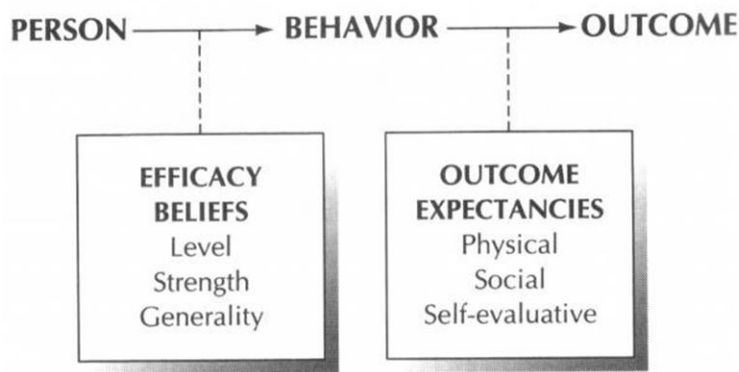


FIGURE 1.3. The conditional relationships between efficacy beliefs and outcome expectancies. In given domains of functioning, efficacy beliefs vary in level, strength, and generality. The outcomes that flow from a given course of action can take the form of positive or negative physical, social, and self-evaluation effects.

Abbildung 4: Beziehung zwischen Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (Bandura 1997, S. 22)

Jerusalem beschreibt die Selbstwirksamkeitserwartungen (*Efficacy Beliefs*) als die Überzeugungen, Fähigkeiten und Kenntnisse aus eigener Kraft zu erwerben, um erfolgreich zu sein.⁵⁶⁵ Sie werden hinsichtlich ihres Schwierigkeitsgrades (*Level*), der Stärke (*Strength*) und dem Allgemeinheitsgrad der Einschätzungen (*Generality*) unterschieden:⁵⁶⁶ Aus der jeweiligen Anforderungssituation heraus ergibt sich der entsprechende Schwierigkeitsgrad.⁵⁶⁷ Die Stärke zeigt sich dann in besonderem Maß, wenn wiederholte Misserfolge dennoch nicht zu einem Nachlassen der Selbstwirksamkeitserwartung führen.⁵⁶⁸ Die spezifische Selbstwirksamkeitserwartung ist in engem Zusammenhang mit Situation und Anforderung verwoben und generalisierte Selbstwirksamkeitserwartungen beschreiben allgemeine Probleme oder Lebensanforderungen.⁵⁶⁹ Ergebniserwartungen (*Outcome Expectancies*) beziehen sich auf ein entsprechendes Verhalten für ein bestimmtes Resultat.⁵⁷⁰ Outcome Expectancies sind in enger Verbindung mit physischen Bedingungen (*Physical*), mit sozialen Faktoren (*Social*) und mit Selbsteinschätzungen (*Self-evaluative*) zu betrachten.⁵⁷¹ In der Legende zur schematischen Darstellung zur Wirksamkeit- und Ergebniserwartung (siehe Abbildung 4) beschreibt Bandura, dass die Ergebniserwartung auch von den bereits gemachten Erfahrungen beeinflusst

⁵⁶⁵ vgl. Jerusalem 2005, S. 438

⁵⁶⁶ vgl. Bandura 1997, S. 42ff; vgl. Fuchs 2005, S. 25

⁵⁶⁷ vgl. Egger 2015, S. 45

⁵⁶⁸ vgl. ebd., S. 45

⁵⁶⁹ vgl. ebd., S. 45

⁵⁷⁰ vgl. Jerusalem 2005, S. 438

⁵⁷¹ vgl. Fuchs 2005, S. 26

wird.⁵⁷² Nach Jerusalem ist nicht die reale Wirksamkeit entscheidend, sondern die „... *persönliche Einschätzung eigener Erfolg versprechender Handlungsmöglichkeiten ist die zentrale Komponente von Selbstwirksamkeit*“⁵⁷³. Damit steht die subjektive Überzeugung von der persönlichen Wirksamkeit im Mittelpunkt und lässt sich als >ich glaube, ich kann...< formulieren.⁵⁷⁴ Es geht nicht um eine zufällig bedingte Absicht, die außerhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten liegt und nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit eintritt.⁵⁷⁵ Krapp und Ryan sehen in der Wirksamkeits- und Ergebniserwartung nach Bandura eine gewisse Ähnlichkeit zum Erwartungs-Wert-Modell⁵⁷⁶ der Motivationspsychologie, widerlegen es aber als Irrtum, das Selbstwirksamkeitskonzept als Erweiterung des kognitiven Motivationsmodells zu sehen, da das Handlungsergebnis nach Bandura nicht mit Lernzuwachs, sondern mit positiver oder negativer Konsequenz ganz im Sinne der behavioristischen Tradition gleichzusetzen ist, wobei Bandura seinen Schwerpunkt auf die Wirksamkeitserwartung und weniger auf die Handlungsergebniserwartung legt:⁵⁷⁷ „*When differences in efficacy beliefs are controlled, the outcomes expected for given performances make little or no independent contribution to prediction of behavior.*“⁵⁷⁸ So steht bei Bandura primär die Handlungskontrolle im Vordergrund. Das subjektive Vertrauen in die Kontrolle äußert sich in einer Form der Selbstüberschätzung oder Selbstunterschätzung.⁵⁷⁹ Für die menschliche Kompetenzentwicklung ist ein gesundes Maß an Selbstüberschätzung notwendig. Mangelndes Selbstvertrauen gründet auf Selbstunterschätzung und zeigt sich eher bei depressiven und ängstlichen Menschen.⁵⁸⁰ Bandura beschreibt die Wirkung der optimistischen Selbsteinschätzung in Zusammenhang mit dem Gefühl der Kontrolle über Situationen wie folgt:

*„...it is often the normal people who are distorts of reality. But they display self-enhancing bias and distort in the positive direction. People who are social anxious or prone to depression are often just as socially skilled as those who do not suffer from such problem. But the normal ones believe they are much more adept than they really are. The nondepressed people also have a stronger belief that they exercise some control over situations.“*⁵⁸¹

Nach Egger können empirische Studien belegen, dass „...*Personen mit einem starken Glauben an die eigene Kompetenz größere Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, eine niedrigere Anfälligkeit für Angststörung und Depressionen und mehr Erfolg in der Ausbil-*

⁵⁷² vgl. Bandura 1997, S. 22

⁵⁷³ Jerusalem 2005, S. 438

⁵⁷⁴ vgl. Fuchs 2005, S. 23

⁵⁷⁵ vgl. Maddux 2012, S. 229

⁵⁷⁶ vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 570ff.

⁵⁷⁷ vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 66ff.; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35f.

⁵⁷⁸ Bandura 1997, S. 24

⁵⁷⁹ vgl. Fuchs 2005, S. 24

⁵⁸⁰ vgl.ebd., S. 24

⁵⁸¹ Bandura 1994b, S. 8

dung und im Beruf aufweisen.“⁵⁸² Doch Flammer & Nakamura sehen gerade in der Handlungskontrolle auch ihre Begrenztheit, wenn es um kreative und schöpferische Prozesse geht. Ihnen zufolge ist es die „...Kreativität, welche über bestehende Strukturen hinausführt, ohne dass der Mensch weiß, wohin der Weg wirklich führt“⁵⁸³. Bandura zeigt anhand des Vierfelder-Schemas (siehe Abbildung 5) den Zusammenhang zwischen Wirksamkeits- und Ergebniserwartungen.

⁵⁸² Egger 2015, S. 45

⁵⁸³ Flammer & Nakamura 2002, S. 105

In der leidenschaftlichen Auseinandersetzung mit einer Tätigkeit, in der der Mensch eins wird mit der Sache, mit der er sich beschäftigt, vergisst er Raum und Zeit. Im spielerisch anmutenden Herangehen erfolgt keine Bewertung hinsichtlich: du musst..., du darfst..., du sollst..., vielmehr verspürt das agierende Individuum: ich kann... im Hier und Jetzt ohne vorgegebene Regeln. Die Regeln ergeben sich aus der Situation heraus. Es ist nicht nur ein Privileg der Kinder, dies im Spiel zu erleben, auch Erwachsene durchleben dies im kreativen und schöpferischen Wirkungsprozess. Csikszentmihalyi beschreibt dies wie folgt:

„Du folgst also freiwillig einer Regel und wirst dabei in den Genuss einer dich voll und ganz erfüllenden Erfahrung kommen – du staunst über deine Fähigkeiten, mit immer neuen Schwierigkeiten umgehen zu können und sie zu überwinden. Und das erfüllt dich mit Glück.“ (Csikszentmihalyi 2006, S. 20f.)

In der Versunkenheit im Tun kann der Mensch Kontrolle hinsichtlich der Konzentration auf die Sache im Hier und Jetzt erreichen. Den Ausgang der Situation jedoch kann er nicht kontrollieren.

„...der Bergsteiger - er hat zwar die Kontrolle über seine eigenen Bewegungen, seine Strategie, seine Technik, aber die Situation kann er nicht kontrollieren; der Felsvorsprung, den er anvisiert, kann plötzlich brechen, oder es ist windig und ein Stein rollt ihm entgegen usw. Was du unter Kontrolle hast, ist deine eigene Performance, aber mehr nicht. Und: du bist dir deiner selbst als die und die Person nicht bewusst, sondern bloß - im Falle des Kletterns - deiner Finger und Füße: Also du denkst nicht ganzheitlich an dich, [...], sondern du bist wirklich nur auf den nächsten Augenblick konzentriert. [...] In diesem Augenblick versuchst du, präsent zu sein und dich zu kontrollieren, aber du weißt gleichzeitig, dass du nichts im absoluten Sinne im Griff haben kannst.“ (Csikszentmihalyi 2006, S. 178f.)

Hätten wir alles unter Kontrolle, so wäre dies nach Csikszentmihalyi das Ende des Glücks, da alles berechenbar, frei von Überraschungen und somit langweilig wäre. (vgl. Csikszentmihalyi 2006, S. 179)

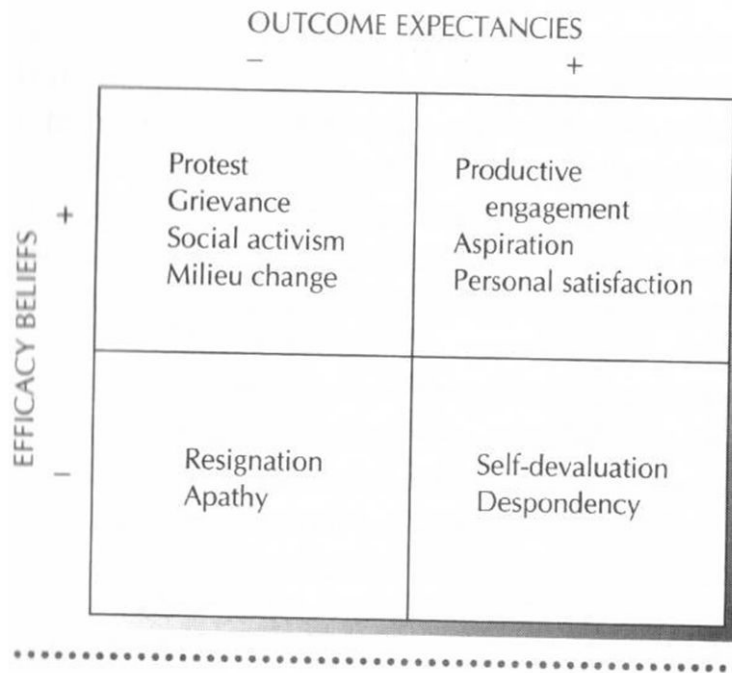


Abbildung 5: Vier-Felder-Schema (Bandura 1997, S. 20)

Bei stark ausgeprägter Wirksamkeit und einer zugleich hohen Ergebniserwartung führen diese zu einer selbstsicheren Einschätzung und zu einer größeren Wahrscheinlichkeit, an der Lösung einer Aufgabe zu arbeiten.⁵⁸⁴ Hohe Kompetenzerwartungen in Verbindung mit geringen Erfolgchancen treten auf, wenn man grundsätzlich die Voraussetzungen zur Aufgabenbewältigung hat, das Ergebnis aber nicht wertgeschätzt wird.⁵⁸⁵ Dies führt zu Ärger und Protesten.⁵⁸⁶ Letztendlich wird die Situation verlassen, wenn sie nicht veränderbar ist.⁵⁸⁷ Ein gering ausgeprägtes Selbstwirksamkeitsgefühl mit der Aussicht auf hohen Erfolg mündet in Depression und Selbstabwertung.⁵⁸⁸ Erlebt sich eine Person als wenig wirksam und sieht sie zugleich wenig Aussicht auf Erfolg, kann dies zu Apathie und Resignation führen.⁵⁸⁹ Der Unterschied zwischen Ergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartung kann anhand der Konzepte der Hoffnungslosigkeit nach Beck und der Hilflosigkeit nach Seligman verdeutlicht werden.⁵⁹⁰ Hoffnungslosigkeit resultiert aus einer geringen Ergebnis-Erwartung, während sowohl eine geringe Selbstwirksamkeits- als auch Ergebniserwartung als universelle Hilflosigkeit beschrieben

⁵⁸⁴ vgl. Bandura 1995, S. 20f.

⁵⁸⁵ vgl. ebd., S. 21

⁵⁸⁶ vgl. ebd., S. 21

⁵⁸⁷ vgl. ebd., S. 21

⁵⁸⁸ vgl. ebd., S. 21

⁵⁸⁹ vgl. ebd., S. 21; vgl. Stadler 1985, S. 256f.; vgl. Schneewind 1984, S. 226ff.

⁵⁹⁰ vgl. Ruholl 2007, S. 5

werden kann.⁵⁹¹ Egger beschreibt die erlernte Hilflosigkeit als einen Spezial- oder Extremfall der Selbstwirksamkeit.⁵⁹² Das Gegenteil ist das Glückerleben oder Flow, wie es Csikszentmihalyi beschreibt.⁵⁹³ Dieser Zustand wird erreicht, wenn die vorhandenen Ressourcen optimal genutzt werden können, ohne von Angst oder Nervosität beeinträchtigt zu werden. Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit und zugleich hoher Ergebniserwartung können diesen Idealzustand erleben.⁵⁹⁴ Die Selbstwirksamkeit hat eine Schlüsselposition hinsichtlich der Selbstregulation von Gedanken, Gefühlen, Verhalten und Motivation und beeinflusst Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer.⁵⁹⁵

„Menschen mit hoher Selbstwirksamkeit gehen an Anforderungen zuversichtlicher heran, nutzen bessere Verhaltensstrategien, lassen sich durch Rückschläge weniger entmutigen, werten Fortschritte eher als Belege eigener Kompetenzen, die zu weiteren Anstrengungen motivieren, und sie erreichen günstigere Bewältigungsergebnisse und ein besseres Wohlbefinden als Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit.“⁵⁹⁶

Das Regulationsprinzip unterstützt nicht nur die Überzeugung, schwierige Herausforderungen zu meistern, sondern stärkt auch den Glauben an die eigene Widerstandskompetenz (resistance self-efficacy), Versuchungen standzuhalten.⁵⁹⁷ Auch der kompetente Einsatz von Arbeitstechniken (action self-efficacy) sowie das Abschirmen gegenüber Rückfällen (coping self-efficacy) werden durch die Selbstwirksamkeit gestärkt.⁵⁹⁸ Sollte es zu einem Ausrutscher kommen, ist es wichtig, sich aus eigener Kraft davon zu distanzieren und wieder zur Aufgabe zurückzukehren (recovery self-efficacy).⁵⁹⁹ Jerusalem unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass die Selbstwirksamkeit nicht Ausdruck von persönlichen Fähigkeiten ist, sondern das Ergebnis persönlicher Erfahrungen hinsichtlich von Herausforderungen. Nach Bandura reguliert die Selbstwirksamkeit vier zentrale Prozesse, die miteinander zusammenwirken, nämlich

⁵⁹¹ vgl. ebd., S. 5

Seligman erforschte das Denkmuster von Depressiven. Dabei konnte er im Vergleich zu Optimisten deutliche Unterschiede in den Denkmustern feststellen. Der Depressive schreibt sich Misserfolge persönlich, stabil und global zu, während Erfolge eher external, variabel und spezifisch erklärt werden. (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, 31f.; vgl. Seligman 2016, S. 72ff.)

⁵⁹² vgl. Egger 2015, S. 48

⁵⁹³ Den neuen Begriff des >Flow> beschreibt Csikszentmihalyi als einen inneren Zustand, in dem alles im Fluss ist. Es ist eine Erfahrung, bei der sich die Menschen schwerelos, getragen und leicht anfühlen. (vgl. Csikszentmihalyi 2006, S. 149) „Denn alle Menschen im flow tun etwas Schwieriges, aber sie tun es ohne Kraftaufwand, sie tauchen spontan in etwas ein und es fühlt sich mühelos an.“ (ebd., S. 149 f.)

Allgemein ist Flow als eine Form der intrinsischen Motivation anzusehen. (vgl. Plochberger 2015, S. 8)

⁵⁹⁴ vgl. Egger 2015, S. 48; vgl. Plochberger 2015, S. 14

⁵⁹⁵ vgl. Jerusalem 2005, S. 438; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 37

⁵⁹⁶ Jerusalem 2005, S. 438

⁵⁹⁷ vgl. Jerusalem 2005, S. 439

⁵⁹⁸ vgl. ebd., S. 439

⁵⁹⁹ vgl. ebd., S. 439

kognitive, motivationale, affektive und selektive Prozesse, die wie folgt beschrieben werden.⁶⁰⁰

„Efficacy beliefs regulate human functioning through four major processes. They include cognitive, motivational, affective, and selection processes. These different processes usually operate in concert, rather than in isolation, in the ongoing regulation of human functioning.“⁶⁰¹

- Kognitive Prozesse

Nach Bandura beeinflusst die Stärke der Selbstwirksamkeitseinschätzung die Zielsetzung, das Engagement und den Einsatz von analytischem Denken, um dieses Ziel zu erreichen. Wer ein hohes Maß an Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat, visualisiert erfolgreiche Szenarien und erhöht damit die Leistungsfähigkeit. Andererseits ist es schwierig, viel zu erreichen, wenn man an sich selbst zweifelt.⁶⁰²

- Motivationale Prozesse

Selbstwirksamkeit spielt bezüglich der Motivation eine Schlüsselrolle. Hoch selbstwirksame Menschen schreiben ihr Versagen eher ihrer unzureichenden Anstrengung oder der ungünstigen Situation zu, Menschen mit wenig Selbstwirksamkeit attribuieren ihre Misserfolge eher den eigenen Fähigkeiten.⁶⁰³ Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit wirkt sich ebenso auf die Ergebniserwartung aus. Ein Verhalten wird demnach dann gezeigt, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Fähigkeiten dazu ausreichen.⁶⁰⁴ Ebenso können herausfordernde Ziele die Motivation steigern, wobei die Zufriedenheit bzw. die Unzufriedenheit mit einer Situation die Motivation steuern.⁶⁰⁵ Die Selbstwirksamkeitserwartung bestimmt die Ziele, die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen bei Schwierigkeiten und Misserfolgen, wobei ein großes Durchhaltevermögen die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Aufgabe bis zum Ende ausgeführt wird.⁶⁰⁶

- Affektive Prozesse

Durch die hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung wird das Stresserleben reduziert und Menschen, die an die Wirksamkeit ihrer Bewältigungsstrategien glauben, beeinflussen, wieviel Stress sie in schwierigen Situationen erleben.⁶⁰⁷ Wer meint, eine Situation kontrollieren zu

⁶⁰⁰ vgl. Bandura 1997, S. 116ff. vgl. Bandura 2009a, S. 5ff.; vgl. Fuchs 2005, S. 62ff.

⁶⁰¹ Bandura 2009a, S. 5

⁶⁰² vgl. Bandura 2009a, S. 6; vgl. Fuchs 2005, S. 62

⁶⁰³ vgl. Bandura 2009a, S. 7; vgl. Fuchs 2005, S. 62f.

⁶⁰⁴ vgl. Bandura 2009a, S. 7

⁶⁰⁵ vgl. ebd., S. 7

⁶⁰⁶ vgl. ebd., S. 8

⁶⁰⁷ vgl. ebd., S. 8; vgl. Fuchs 2005, S. 63

können, bleibt von den Stressoren eher unbehelligt und schwächt sich weniger durch Angst.⁶⁰⁸ Dabei ist nicht die Häufigkeit der Stressoren für die Befindlichkeit entscheidend, sondern die Kontrollüberzeugung der Gedanken, dies bewältigen zu können.⁶⁰⁹ Bandura beschreibt den Zustand der Gedankenkontrolle durch folgenden Vergleich: „*You cannot prevent the birds of worry and care from flying over your head. But you can stop them from building a nest in your hair.*“⁶¹⁰

- Selektive Prozesse

Nach Bandura werden auch die Lebensläufe von der Selbstwirksamkeit beeinflusst.⁶¹¹ Menschliche Schicksale sind Prozesse, die durch die Auswahl der Möglichkeiten entschieden werden.⁶¹² Menschen meiden Umgebungen, die ihre Bewältigungsstrategien übertreffen und suchen Herausforderungen, die sie als machbar einschätzen, wobei dies das Wahlverhalten und die Richtung der persönlichen Entwicklung beeinflusst.⁶¹³ So scheuen sich Menschen mit einer geringen Selbstwirksamkeit vor schwierigen Aufgaben, da sie diese eher als Bedrohung ansehen, dabei zeigen sie geringere Ansprüche und ein schwaches Engagement.⁶¹⁴ Dies führt zu unzureichenden Leistungen sowie Stress und Depressionen.⁶¹⁵ Schwarzer beschäftigt sich mit Banduras Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung und macht deutlich, dass beim vorliegenden Modell aus Abbildung 6 nach Bandura eine Lücke zwischen der Intention und dem Verhalten einer Person liegt.⁶¹⁶ Es ist nach Schwarzer dem einfachen Modell zuzuschreiben, das Bandura hier skizziert, warum auf diesen Zusammenhang nicht weiter eingegangen wird.⁶¹⁷

⁶⁰⁸ vgl. Bandura 2009a, S. 8

⁶⁰⁹ vgl. ebd., S. 9

⁶¹⁰ Bandura 2009a, S. 9

⁶¹¹ vgl. Bandura 2009a, S. 10f.; vgl. Fuchs 2005, S. 64

⁶¹² vgl. Fuchs 2005, S. 64

⁶¹³ vgl. Bandura 2009a, S. 10

⁶¹⁴ vgl. ebd., S. 10

⁶¹⁵ vgl. ebd., S. 10

⁶¹⁶ vgl. Schwarzer 2004, S. 62

⁶¹⁷ Vgl. ebd., S. 62

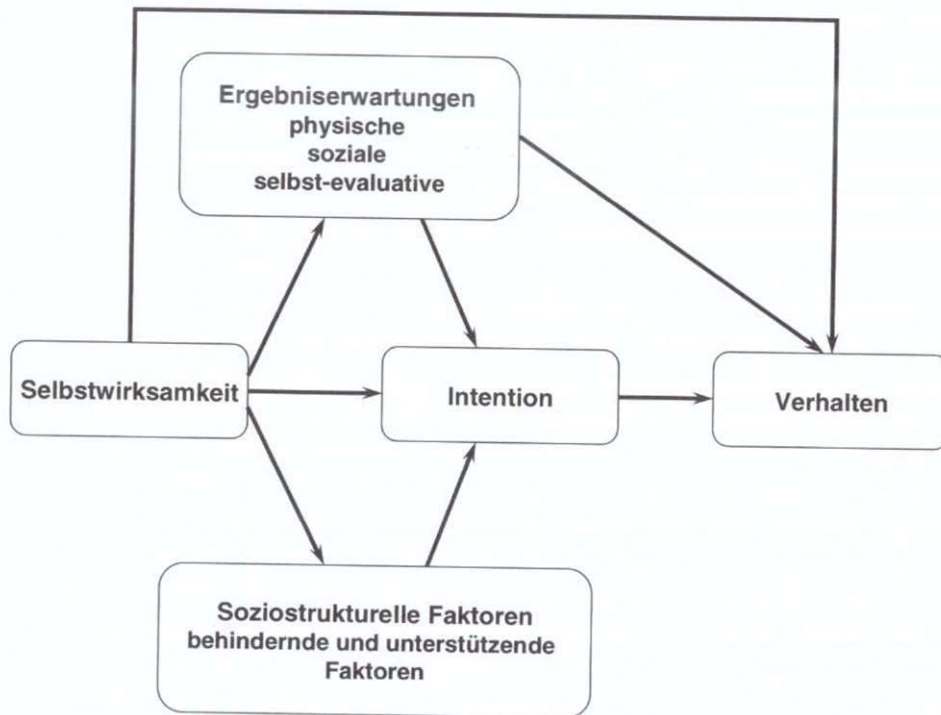


Abbildung 6: Zusammenhang von Selbstwirksamkeit, Intention und Verhalten (Schwarzer 2004, S. 61)

Bei Bandura sind Selbstwirksamkeits- und die Ergebniserwartungen voneinander unabhängig, sie werden hintereinander in einem Schema angeordnet.⁶¹⁸ Schwarzers Handlungstheoretisches Erwartungs-Wert-Modell fügt zum Ergebnis die Folge ein, welche durch neue Erwartungen bedingt wird. Schwarzer bezeichnet die Ergebnis-Folge-Erwartung bzw. den Bestandteil des Wissensrepertoires mit dem Begriff der Instrumentalität.⁶¹⁹ Anders als bei Bandura, welcher Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen unabhängig voneinander betrachtet, sieht Schwarzer zuerst die Instrumentalität gegeben, auf der hierarchisch aufgebaut die Kompetenzerwartung und die Konsequenzerwartung folgen.⁶²⁰ Egger beschreibt den Zusammenhang wie folgt:

„Niemand würde etwas tun, nur weil er eine Handlung durchführen will, sondern deshalb, weil er sich ein bestimmtes Ergebnis erhofft. Vor der Kompetenzerwartung müssen also die Konsequenzerwartungen vorhanden sein, auf die sich die Kompetenzerwartungen dann aufbauen.“⁶²¹

Dabei thematisieren die Konsequenzerwartung das Ergebnis und die Kompetenzerwartung die Handlung der Person.⁶²² Dennoch ist die Kombination aus hoher Kompetenzerwartung und niedriger Konsequenzerwartung möglich, denn wie aus dem Vier-Felder-Schema nach Bandura (siehe Abbildung 5) ersichtlich ist, hat dies eine relative Wirkungslosigkeit und Protest

⁶¹⁸ vgl. Egger 2015, S. 53

⁶¹⁹ vgl. ebd., S. 52; vgl. Ruholl 2007, S. 19; vgl. Schwarzer 1992, S. 12

⁶²⁰ vgl. Egger 2015, S. 52

⁶²¹ Egger 2015, S. 53

⁶²² vgl. Ruholl 2007, S. 20; vgl. Schwarzer 1992, S. 12f.

zur Folge.⁶²³ Auf der Grundlage des handlungstheoretischen Erwartungs-Wert-Modells konzipierte Schwarzer den Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, um Erlebens- und Verhaltensweisen vorhersagen zu können.⁶²⁴

2.1.3.3 Quellen der Selbstwirksamkeit⁶²⁵

Bandura nennt vier verschiedene Quellen der Selbstwirksamkeit, die bezüglich ihrer Stärke der Einflussnahme hierarchisch angesehen werden können: eigene Erfahrungen (Enactive Mastery Experience), stellvertretende Erfahrungen (Vicarious Experience), sprachliche Überzeugung (Social Persuasion), Wahrnehmung eigener Gefühlserregungen (Physiological and Affective States).⁶²⁶ Eigene Erfahrungen sind der wirksamste Weg für den Aufbau der Selbstwirksamkeit: Erfolge bei der Bewältigung einer schwierigen Aufgabe verstärken den Glauben an die persönliche Wirksamkeit; Misserfolge führen dazu, an sich zu zweifeln und zukünftig ähnliche Situationen zu vermeiden.⁶²⁷ Dabei ist entscheidend, dass Erfolge oder Misserfolge den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben werden und somit als stabil und internal attribuiert werden.⁶²⁸ Treten Schwierigkeiten oder Rückschläge auf, zeigen Menschen mit einer höheren Selbstwirksamkeit eine höhere Frustrationstoleranz und bleiben beharrlich und ausdauernd an der Sache.⁶²⁹ Um aber gestärkt aus einer Herausforderung hervorzugehen, ist es wichtig, dass die Bewältigung der Aufgabe auch mit einem gewissen Schwierigkeitsgrad einhergeht, denn die Erfahrung von Selbstwirksamkeit basiert nach Bandura auf dem Erfolg, der einer Anstrengung vorausgeht: *„If people experience only easy success, they come to expect quick results and are easily discouraged by failure. A resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort.“*⁶³⁰ Das Erleben von Erfolgserlebnissen lässt sich vorrangig über das Setzen von Nachzielen erreichen, die in kleine, nachvollziehbare Schritte unterteilt werden.⁶³¹ Dies ist eine Herangehensweise, die vor allem in der kognitiven Verhaltenstherapie angewendet wird.⁶³² Stellvertretende Erfahrungen (Vicarious Experience) beruhen auf der Beobachtung erfolgreicher Modellpersonen: Werden Menschen mit Fähigkeiten beobachtet, die den eigenen ähneln und damit Erfolg haben, so

⁶²³ vgl. Ruholl 2007, S. 21; vgl. Bandura 1997, S. 20

⁶²⁴ vgl. Ruholl 2007, S. 21; vgl. Schwarzer 2004, S. 27f.

⁶²⁵ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42; Seethaler 2012, S. 51

⁶²⁶ vgl. Bandura 1994b, S. 2f.; vgl. Bandura 1997, S. 79ff.; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42; vgl. Egger 2015, S. 45; vgl. Seethaler 2012, S. 51; vgl. Fuchs 2005, S. 27; vgl. Pscherer 2004, S. 26

⁶²⁷ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 43

⁶²⁸ vgl. Egger 2015, S. 46

⁶²⁹ vgl. Bandura 2009b, S. 3, vgl. Fuchs 2005, S. 28; vgl. Egger 2015, S. 46

⁶³⁰ Bandura 2009b, S. 3

⁶³¹ vgl. Bandura 1982, S. 126f

⁶³² vgl. ebd.; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42; vgl. Seethaler 2012, S. 52

steigert dies die eigene Selbstwirksamkeit. Umgekehrt wirkt das Miterleben der Unwirksamkeit der Modellperson demotivierend für den Beobachter. Dabei gilt, je ähnlicher die Modellperson ist, umso stärker ist der Einfluss auf den Beobachter.⁶³³ Berichten die Vorbilder genau über ihr Vorgehen und die Schwierigkeiten, die sie dabei überwunden haben, so ist dies eine erhebliche Unterstützung für den Beobachter.⁶³⁴ Die sprachliche Überzeugung (Social Persuasion) ist eine Möglichkeit, andere Menschen aufzumuntern, ihnen zuzutrauen, eine Herausforderung zu meistern.⁶³⁵ Personen, die so unterstützt werden, strengen sich mehr an und glauben an ihre Fähigkeiten, während andere daran zweifeln.⁶³⁶ Entscheidend ist das Verhältnis zwischen Aufgabenschwierigkeit und Bewältigungskompetenz, denn bei wiederholter Überforderung und Misserfolg wirkt dies demotivierend.⁶³⁷ Die Wahrnehmung eigener Gefühlserregungen (physiological and affective states) ist oftmals entscheidend für die Einschätzung persönlicher Fähigkeiten.⁶³⁸ Emotionale Reaktionen auf Anspannungen und Ängste sind bisweilen Herzklopfen, Schweißausbrüche, Händezittern, Frösteln, Übelkeit u. a. Symptome.⁶³⁹ Diese Anzeichen werden gerne als Unfähigkeit gewertet, so dass Selbstzweifel entstehen.⁶⁴⁰ Durch den gezielten Abbau dieser Stressreaktionen kann man dazu beitragen, dass sich der psychische Zustand verbessert, und ein entspannter Umgang mit Herausforderungen möglich wird.⁶⁴¹ Egger zufolge sind Selbstwirksamkeitserfahrungen ein dynamisches System zwischen Kognitionen, Handlungsregulation und Stressbewältigung: „*Selbstwirksame Personen nehmen Anforderungen eher als Herausforderungen wahr, setzen sich höhere Ziele, die sie auch mit mehr Anstrengung und Ausdauer verfolgen.*“⁶⁴²

⁶³³ vgl. Bandura 1994b, S. 3; vgl. Fuchs 2005, S. 28; vgl. Egger 2015, S. 46; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 43f.

⁶³⁴ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 43

Antonovsky beschreibt in seinem Modell zur Salutogenese, wie wichtig neben der Bewertung, die Verstehbarkeit und die Handhabbarkeit für das Kohärenzgefühl sind. (vgl. Antonovsky 1997, S. 36f.) Diese drei Komponenten sind entscheidend, wie Erfahrungen verarbeitet werden. Bereits Seethaler sah hierin eine Verbindung zum Lernen am Modell innerhalb der Selbstwirksamkeit. (vgl. Seethaler 2012, S. 53) Entscheidend für eine Verhaltensänderung ist letztendlich die Bewertung. Das Prinzip des Modelllernens ist eine modellierende Information, die später ermöglicht, neues Verhalten zu generieren. (vgl. Bandura 2011, S. 2)

⁶³⁵ vgl. Bandura 2009b, S.4

⁶³⁶ vgl. ebd., S.4

⁶³⁷ vgl. Bandura 2009b, S. 4; vgl. Egger 2015, S. 46; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 44

⁶³⁸ vgl. Bandura 2009b, S.4f.

⁶³⁹ vgl. Egger 2015, S. 46

⁶⁴⁰ vgl. ebd., S. 46

⁶⁴¹ vgl. Bandura 2009b., S. 4f.; vgl. Egger 2015, S. 46; vgl. Fuchs 2005, S. 29

Spitzer zeigt in Zusammenhang mit Emotionen, wie sich Angst negativ auf das Lernen auswirken kann. Große Angst verhindert Prozesse, die Gelerntes miteinander verknüpfen und anwenden. (vgl. Spitzer 2002, S. 161) „*Wer Prüfungsangst hat, der kommt einfach nicht auf die einfache, aber etwas Kreativität erfordernde Lösung, die er normalerweise leicht gefunden hätte.*“ (Spitzer 2002, S. 164) Aus diesem Grunde ist es für das Lernen wichtig, negative Emotionen zu vermindern und mit positiven zu arbeiten.

⁶⁴² Egger 2015, S. 46

2.1.3.4 Allgemeine und spezifische Selbstwirksamkeitserwartung⁶⁴³

Die Selbstwirksamkeit kann in allgemeinen oder spezifischen Bereichen bedeutsam sein.⁶⁴⁴ Die situationsspezifische Selbstwirksamkeit beschreibt die Gewissheit, eine konkrete Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn bestimmte Schwierigkeiten auftreten.⁶⁴⁵ In der Gesundheitspsychologie zeigt sich die spezifische Selbstwirksamkeit in Bereichen der Ernährungsumstellung, der Raucherentwöhnung oder der Rehabilitation.⁶⁴⁶ Die allgemeine Selbstwirksamkeit umfasst alle Lebensbereiche und zeigt sich bei der Bewältigung tiefgreifender Lebenskrisen und Umbrüchen.⁶⁴⁷ Die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit ist dazwischen einzuordnen, wie z. B. die schulbezogene Selbstwirksamkeit von Lehrern.⁶⁴⁸

2.1.3.5 Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung⁶⁴⁹

Nachdem zunächst die Selbstwirksamkeit als individuelles Konstrukt beschrieben wurde, erweiterte sie Bandura als kollektive Überzeugung.⁶⁵⁰ „*Perceived collective efficacy is defined as a group's shared belief in its conjoint capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given levels of attainments.*“⁶⁵¹ Jerusalem definiert die kollektive Selbstwirksamkeit als reflektierte Überzeugung der Mitglieder einer Gruppe, wie kompetent sich die Mitglieder bei der Bewältigung von schwierigen Aufgaben als Gruppe erleben.⁶⁵² Ein kompetentes Lehrerkollegium sieht sich beispielsweise auch bei außergewöhnlichen Situationen imstande, sich gegenseitig Rückhalt zu geben.⁶⁵³

2.1.3.6 Selbstwirksamkeit und Einflussfaktoren

Als Voraussetzung für den Erwerb der Selbstwirksamkeit sind die von Bandura aufgeführten vier Quellen (eigene Erfahrungen, stellvertretende Erfahrungen, sprachliche Überzeugung,

⁶⁴³ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 39; vgl. Seethaler 2012, S. 57

⁶⁴⁴ vgl. Schwarzer 2004, S. 440

⁶⁴⁵ vgl. ebd., S. 440

⁶⁴⁶ vgl. Egger 2015, S. 46

⁶⁴⁷ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40; vgl. Egger 2015, S. 46

Jerusalem und Schwarzer entwickelten 1999 zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eine Skala, die in 30 Sprachen vorliegt. (vgl. Schwarzer 1999, S. 1ff.) Zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung dienen 10 Items, die mittels Selbstbeurteilungsverfahren auf einem vierstufigen Antwortformat (stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher, stimmt genau) bearbeitet werden. (vgl. ebd., S. 1ff.) Demnach hat ein Mensch, der daran glaubt, etwas zu bewirken zu können und selbst unter schwierigen Umständen selbständig handeln zu können, eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. (vgl. ebd., S. 1ff.) Mittlerweile liegen auch bereichsspezifische Varianten im schulischen Kontext vor. (vgl. ebd., S. 1ff.) Das Skalenbuch von Jerusalem et al. von 2009 gibt einen guten Überblick über bereichsspezifische Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen (vgl. Jerusalem et al. 2009)

⁶⁴⁸ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 39f.; vgl. Seethaler 2012, S. 57

⁶⁴⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 41

⁶⁵⁰ vgl. Bandura 2009b, S. 34ff.; vgl. Jerusalem 2005, S. 442; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 4f.

⁶⁵¹ Bandura 1997, S. 477

⁶⁵² vgl. Jerusalem 2005, S. 442

⁶⁵³ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 41; vgl. Jerusalem 2005, S. 442

Wahrnehmung der Gefühlsregungen) maßgebend.⁶⁵⁴ Um zu verstehen, wie diese Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, ist es notwendig, auf die sozial-kognitive Theorie nach Bandura zurückzugreifen.⁶⁵⁵ Bandura sieht eine komplexe Interaktion zwischen Person (P), Verhalten (B) und Umweltreizen (E) und bezeichnet diese als reziproken Determinismus.⁶⁵⁶ Das auf das Wesentliche reduzierte Modell (siehe Abbildung 7) soll herangezogen werden, um anhand der drei Bereiche (Person, Verhalten und Umwelt) die Einflussfaktoren nach einer Systematik dazustellen.⁶⁵⁷

⁶⁵⁴ vgl. Bandura 1997, S. 79ff., vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42ff.; vgl. Fuchs 2005, S. 34

⁶⁵⁵ vgl. Maddux 2012, S. 227

⁶⁵⁶ vgl. Bandura 1997, S. 5 ff.; vgl. Zimbardo 1995, S. 498

⁶⁵⁷ Maddux weist im Vorfeld zu den Quellen der Selbstwirksamkeit darauf hin, dass die vier Grundvoraussetzungen der sozial kognitiven Theorie zur Erklärung der Entwicklung der Selbstwirksamkeitstheorie herangezogen werden können. (vgl. Maddux 2012, S. 230) Er bezieht sich hierbei nicht explizit auf das Modell des reziproken Determinismus, sondern spricht von kognitiven Fähigkeiten, Umweltereignissen, Selbst und Persönlichkeit sowie Selbstregulation. (vgl. ebd., S. 230) Fuchs gibt einen Überblick über die Einflussfaktoren und Bezugsvariablen anhand des Konzeptes der Forschungsgruppe Instruktionspsychologie der Universität Heidelberg (FIUH). (vgl. Fuchs 2005, S. 33ff.) In diesem Konzept werden Einflussfaktoren mit den Quellen der Selbstwirksamkeit gleichgesetzt. (vgl. ebd., S. 33ff.) Darüber hinaus werden als Dimensionen die Ausprägung der Selbstwirksamkeit: Level, Generality und Strength aufgeführt. (vgl. ebd., S. 33ff.) Diese drei Ausprägungen werden von Bandura in seinem Modell „*The conditional relationships between efficacy beliefs and outcome expectancies*“ (Bandura 1997, S. 22) beschrieben. Im dritten Schritt des Modells nach FIUH wird auf die Bezugsvariablen eingegangen. (vgl. ebd., S. 33ff.) Dies sind Auswirkungen, die empirisch bei der Selbstwirksamkeitsforschung belegt werden konnten, das sind: Engagement, Ausdauer und Leistung. Zudem werden auch Strategienutzung, Umweltkontrolle, Zielsetzung und Attributionsstil angeführt. (vgl. ebd., S. 33ff.)

In dieser Arbeit wird versucht, beide Ansätze zu den Einflussgrößen und weitere Befunde, die auch von Schwarzer und Jerusalem angeführt werden (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 47ff.), nach den drei Größen ‚Person, Umwelt und Verhalten‘ neu zu formatieren. Die Dimensionen, die sich aus dem Modell nach FIUH aus der Ausprägung der Selbstwirksamkeitseinschätzung ergeben, werden hier der Person bzw. dem Verhalten zugeordnet. Da es sich um innere Bewertungsprozesse handelt, die sich als bewusste oder unbewusste Anteile in der Person abspielen und sich auf die Erlebens- und Verhaltensebene auswirken, überschneiden sich die einzelnen Bereiche, und eine eindeutige Zuordnung ist nicht möglich. Dies bestätigt aber das Modell des reziproken Determinismus, das Bandura als sehr einfaches Modell darstellt. Doch trotz der Simplifizierung der Darstellung im Modell wird von einem komplexen Zusammenspiel der drei Größen ausgegangen. Damit sind Überschneidungen der Einflussfaktoren eine logische Konsequenz, die sich anhand des Modells auch erklären lässt.

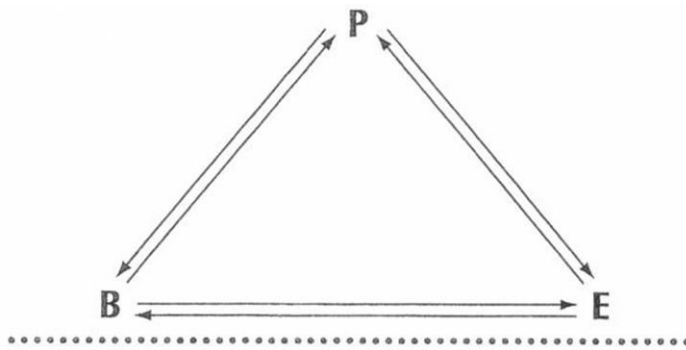


FIGURE 1.1. The relationships between the three major classes of determinants in triadic reciprocal causation. B represents behavior; P the internal personal factors in the form of cognitive, affective, and biological events; and E the external environment. (Bandura, 1986a)

Abbildung 7: Modell zum reziproken Determinismus (Bandura 1997, S. 6)

Aus Sicht der Person kommen meta-kognitive Fähigkeiten, um Informationen aufnehmen und verarbeiten zu können, zum Tragen.⁶⁵⁸ Bei der Bewältigung von Aufgaben und dem Umgang mit sich selbst, sind Ursachenzuschreibungen, Reflexionen und konstruktive Rückmeldungen wichtig, da reflexive Vorgänge die Grundlage für die Selbstregulierung bilden.⁶⁵⁹ Der persönliche Lernzuwachs ist nicht ausschließlich genetisch determiniert, sondern er wird auch im Laufe des Lebens erfahren.⁶⁶⁰ Hinsichtlich der Strategienutzung zeigt Bandura, dass hoch selbstwirksame Personen, unproduktive Vorgehensweisen schneller fallen lassen als niedrig selbstwirksame:⁶⁶¹ „Among students equated for ability but differing in perceived self-efficacy, those with a strong sense of efficacy are quicker to discard faulty cognitive strategies in the search for better ones and are less inclined to reject good solutions prematurely“⁶⁶².

In Hinblick auf die Kognitionen weist Bandura auf den Vorteil hin, dass in Anbetracht der Selbsteinschätzung eigene Fähigkeiten überschätzt werden können. Dauerndes Reflektieren schützt zwar vor Scheitern, verhindert aber außergewöhnliche Leistungen. Manche Menschen überschätzen sich und glauben, dass sie viel geschickter sind als sie es tatsächlich sind. Es ist der nicht Depressive, der eine stärkere Überzeugung hat, Situationen zu kontrollieren.⁶⁶³ Realisten können sich nach Bandura gut anpassen und werden innovativ, um ihre Realität ändern zu können: „Realists may adapt well to existing realities. But those with a tenacious self-

⁶⁵⁸ vgl. Maddux 2012, S. 231; vgl. Bandura 2009b, S. 167f.

⁶⁵⁹ vgl. Maddux 2012, S. 227

⁶⁶⁰ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 47

⁶⁶¹ vgl. Fuchs 2005, S. 35

⁶⁶² Bandura 1997, S. 122

⁶⁶³ vgl. Bandura 1994b, S. 8

*efficacy are likely to change those realities.*⁶⁶⁴ Schwarzer und Jerusalem führen an, dass eine Person umso mehr der Unterstützung bedarf, je einfacher sie hinsichtlich ihrer Lösungsstrategien strukturiert ist: „*Je begrenzter das Strategierepertoire im Hinblick auf die Aufgabenlösung und Selbstregulation ist, desto mehr Ideen müssen beratend auf die zu fördernden Personen herangetragen werden.*“⁶⁶⁵ Lautes Verbalisieren der Lösungsstrategien, das mittels Modelllernen angeeignet werden kann, ist ein Mittel, um die Aufmerksamkeit zu lenken und um die Encodierung und Abspeicherung zu unterstützen. Strukturiertes Vorgehen und die Reflexion der Ergebnisse fördern wiederum die Selbstwirksamkeit.⁶⁶⁶ Der Attributionsstil einer hoch selbstwirksamen Person geht von der Überzeugung aus, dass Misserfolge eher einer zu geringen Anstrengung als mangelnden Fähigkeiten zuzuschreiben sind. Niedrig selbstwirksame Personen hingegen schreiben Misserfolge eher ihren unzureichenden Fähigkeiten zu.⁶⁶⁷ Auf dem Weg zu höheren Leistungen ist es normal, von Misserfolgen und Rückschlägen begleitet zu werden. Belastbarkeit wird dann aufgebaut, wenn man lernt, konstruktiv mit Fehlern umzugehen.⁶⁶⁸ Es sind die Erfolgserlebnisse, welche verstärkend auf das Erleben und Verhalten einer Person wirken. Eigene Erfolgserfahrungen haben auf die Selbstwirksamkeit den größten Einfluss, wenn sie den persönlichen Fähigkeiten zugeschrieben werden können. Personen mit hoher Selbstwirksamkeit sind leichter in der Lage, Misserfolge konstruktiv zu nutzen.⁶⁶⁹ Das Selbst und die Persönlichkeit sind integriert in den sozialen Kontext. In der Interaktion mit anderen entwickelt sich Wahrnehmung eigener und sozialer Situationsmuster.⁶⁷⁰ Die Reaktionen der Umwelt auf das Kind beeinflusst die Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Erziehende, die feinfühlig auf das Kind reagieren, fördern die Wirksamkeitsüberzeugung und damit auch das Explorationsverhalten der Kinder. Dadurch unterstützt sie wiederum die Entscheidungsfähigkeit des Kindes.⁶⁷¹ Lob und Anerkennung wirken, wenn sie als echte Wertschätzung ausgedrückt werden, dabei sind Autorität und Vertrauen in die lobende Person ausschlaggebend. Konkrete Rückmeldung zur Ursache des Fortschrittes sind entscheidend.⁶⁷² Umweltereignisse beeinflussen unsere affektiven, kognitiven und biolo-

⁶⁶⁴ Bandura 2009a, S. 13

⁶⁶⁵ Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 47f.

In der pädagogischen Praxis bedeutet dies, dass schwache Schüler mehr gelenkt und strukturiert werden müssen als leistungsstärkere. Für leistungsschwache Schüler empfiehlt es sich eher frontal zu unterrichten. (vgl. Seibert 2019)

⁶⁶⁶ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 48

⁶⁶⁷ vgl. Fuchs 2005, S. 35, vgl. Jerusalem 2002, S. 10; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 31f.

⁶⁶⁸ vgl. Bandura 2009b, S. 7

⁶⁶⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42

⁶⁷⁰ vgl. Maddux 2012, S. 230

⁶⁷¹ vgl. ebd., S. 231; vgl. Bandura 1997, S. 168

⁶⁷² vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 44f.

gischen Zustände, aber Personen üben auch eine Kontrolle über die Umwelt aus.⁶⁷³ Fuchs beschreibt diese Zusammenhänge wie folgt:

„Hoch selbstwirksame Personen glauben, dass sie in einer gegebenen Umweltsituation eher zurechtkommen dank ihrer eigenen Fähigkeiten als niedrig selbstwirksame. Außerdem sollen sie eher davon überzeugt sein, äußere Situationen aktiv beeinflussen und verändern zu können.“⁶⁷⁴

Im Verhaltensbereich beeinflusst die Selbstwirksamkeit das Engagement, die Ausdauer und die Qualität der Leistung.⁶⁷⁵ Nach Fuchs zeigen hoch selbstwirksame Personen ein höheres Engagement bei der Bearbeitung einer Aufgabe. Auch sind sie ausdauernder und eher bereit, sich nicht gelösten Aufgaben wiederholt zuzuwenden als wenig selbstwirksame Personen. Bezüglich der Leistung weisen hoch selbstwirksame Menschen eher bessere Leistungen auf als niedrig selbstwirksame.⁶⁷⁶ Zudem setzen sich hoch selbstwirksame Personen höhere Ziele. Zum einen, da sie sich bessere Nahziele setzen können und zum anderen, da sie im Vergleich zu niedrig selbstwirksamen Personen grundsätzlich bessere Ziele auswählen können.⁶⁷⁷

2.1.4 Selbstwirksamkeit und Bildung

Der Begriff Bildung wird abgeleitet vom althochdeutschen Wort >bildunga<, was so viel wie >Vorstellung, Vorstellungskraft< bedeutet.⁶⁷⁸ Im Lateinischen wird Bildung mit dem Begriff >eruditio< beschrieben und heißt so viel wie >Unterricht, Bildung<.⁶⁷⁹ Das althochdeutsche Wort >bildunga< lässt mit seiner Bedeutung als >Vorstellung, Vorstellungskraft< bereits einen entscheidenden Ansatzpunkt für die Bildungsdefinition erahnen. Bildung ist ein innerer Vorgang, der gemäß Kant und Humboldt auf Erkenntnis und Verständnis beruht. Für kognitive Verarbeitungsprozesse, die die inneren Repräsentationen ermöglichen, ist die Wechselbeziehung zur Umwelt nötig, ganz im Sinne von Buber und Bandura. Vorstellungen werden initiiert durch Reize, welche mittels der Sinnesorgane aufgenommen werden. Die Verarbei-

Der im pädagogischen Kontext praktizierte Fokus auf die Fehler wirkt sich kontraproduktiv auf die Stärkung der Selbstwirksamkeit aus, wenn der reflektive und konstruktive Umgang ausbleibt. Nach Bandura ist es viel schwieriger, durch soziale Unterstützung die Selbstwirksamkeit aufzubauen als sie durch Kritik zu untergraben. (vgl. Bandura 1994b, S. 3) Für die gesunde Entwicklung des eigenen Selbstkonzeptes ist es wichtig, positive äußere Erfahrungen zur eigenen Person zu erleben. Die Beziehungsbotschaften verbaler oder nonverbaler Art nisten sich im Innersten einer Seele ein und formen das eigene Selbstkonzept nachhaltig. (vgl. Hobmair 2017b, S. 395) So ist es für das Gedeihen eines Menschen wichtig, Erfahrungen der Wertschätzung und Erfolgserlebnisse zu sammeln, um sein persönliches Potential entfalten zu können. Nichts ist so erfolgreich wie der Erfolg.

⁶⁷³ vgl. Maddux 2012, S. 230, vgl. Fuchs 2005, S. 35

⁶⁷⁴ Fuchs 2005, S. 35

⁶⁷⁵ vgl. ebd., S. 34f., vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 48f.

⁶⁷⁶ vgl. Fuchs 2005, S. 35

⁶⁷⁷ vgl. ebd., S. 35

⁶⁷⁸ vgl. Schützeichel 2006, S. 49

⁶⁷⁹ vgl. Stowasser et al. 1991, S. 160

Die lateinische Sprache unterscheidet nicht zwischen Bildung einerseits und Erziehung bzw. Unterrichten andererseits. Die Anmerkung zur etymologischen Herkunft >rudis<, was so viel wie >aus der Rohheit herausbringen< bedeutet, (vgl. Stowasser et al. 1991, S. 160) lässt die Plastizität menschlicher Entwicklung erahnen. Die Frage nach dem Akteur, welcher die Veränderung initiiert, der Mensch selbst oder seine Umwelt, ist noch offen.

tungsprozesse der Wahrnehmungen sind ein selbständiger und einzigartiger Vorgang. Darum gibt es auch nicht eine Realität, denn jeder sieht seine Welt mit anderen Augen, auch wenn es die gleiche Welt ist. Entscheidend ist hier die Reflexion, die als wesentlicher Gedanke von allen Bildungsmodellen aufgegriffen wird. Die Kraft, die als Antriebsfeder der Bildung wirkt, ist Teil der Selbstwirksamkeit. Bis heute mangelt es dem Bildungsbegriff aufgrund seiner Vielschichtigkeit an einer einheitlichen Definition.⁶⁸⁰ Tippelt und Fath sehen jedoch gerade in dieser Uneinheitlichkeit mehr als Stärke als Schwäche. Das Scheitern einer einheitlichen Begriffsdefinition ist sinnvoll, ansonsten ginge er verloren.⁶⁸¹ Dadurch eröffnet sich nach Dörpinghaus und Uphoff die Möglichkeit, als Ziel die Entwicklung zum mündigen⁶⁸² Menschen zu definieren.⁶⁸³ Martin Buber beschreibt die Menschwerdung in der Begegnung von Ich und Du:

„Leben ist Begegnung

Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du.

Alles wirkliche Leben ist Begegnung. [...]

Der Mensch wird am Du zum Ich.“⁶⁸⁴

Buber spielt in seinem Werk >Ich und Du< mit Wortpaaren. Neben der Dualität >Ich-Du< und >Ich-Es< ist aber auch der Bindestrich entscheidend. Der Bindestrich stellt die Beziehung dar, das Unsichtbare, das Transzendente, das, was die lebendige Begegnung ausmacht. Dadurch werden Nähe und Distanz hergestellt, und zwar Nähe, um Bindungen einzugehen, Distanz, um in der Beziehung nicht vereinnahmt zu werden. In diesem Wechselspiel kann sich das Ich entwickeln. Mit genügend Abstand von Du und Es wird es dem Ich möglich, eine eigene Sicht der Welt zu erlangen und es ist genügend Zeit und Raum, um reflexiv darüber

⁶⁸⁰ vgl. Tippelt & Fath 2012, S. 51

⁶⁸¹ vgl. ebd., S. 52f.

Eine allumfassende Erkenntnis der Realität ist unmöglich. Ebenso verhält es sich mit der begrifflichen Vereinheitlichung der Bildung. Gerade diese Ein- und Abgrenzung der Definition und somit auch die Festlegung auf bestimmte Bereiche widersprechen dem Wesen der Bildung an sich. (vgl. Tippelt & Fath 2012, S. 53) Bildung als lebenslanger Prozess fordert aufgrund seiner Eigenschaftsbeschreibung eine Dynamik, die sich auch in der Plastizität und Flexibilität der Begriffsdefinition abbilden sollte. Der Versuch, Bildung starr auf eine Definition zu determinieren, kann mit einem eisernen Korsett verglichen werden, das dem lebendigen, mutigen und nach Erkenntnis Suchenden erstickt. Grenzt man Bildung ein, vereitelt man zugleich das, was man zu definieren versucht. Bildung als innerer Reichtum und Kreativität ist allumfassend.

⁶⁸² Mündigkeit wird als das Vermögen beschrieben, selbstbestimmt und unabhängig für sich zu sorgen und ursprünglich wurde sie als Prozess vom unmündigen bis hin zum mündigen Erwachsenen verstanden. (vgl. Brockhaus/Mündigkeit 13.08.2021) Bleibt man aber im Umgang mit dem Begriff beim Anspruch der Selbstbestimmung und Unabhängigkeit, so ist die Mündigkeit als eine lebenslange Entwicklungsaufgabe anzusehen.

⁶⁸³ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 325

⁶⁸⁴ Buber 1981, S. 16f.

Der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1897 - 1965) beschreibt in seiner Schrift >Ich und Du< aus dem Jahre 1923 das dialogische Prinzip zwischen den Grundwörtern >Ich-Du< und >Ich Es<. (vgl. Buber 1981, S. 7ff.; vgl. Mendes-Flohr 2019, S. 39; vgl. IEP 13.08.2021)

nachdenken zu können. Schmitt beschreibt Bubers Verhältnis zum Leben und der Wirklichkeit wie folgt: Sein Leben war erfüllt von „... *der Wirklichkeit menschlicher Begegnungen. Dies ist für ihn die einzige Wirklichkeit, denn sie wirkt und ist wirksam.*“⁶⁸⁵ Aus der Begegnung heraus extrahiert Buber die Erkenntnis und die Wirksamkeit. Bildung und Selbstwirksamkeit treffen hier aufeinander. Das Selbst entwickelt sich aus dem Du und die Wirksamkeit wird in der Begegnung mit dem Du erfahren. Als Bindeglied zwischen dem Menschen und seiner Welt steht die Sprache. Buber reduziert die Sprache aber nicht auf das mündliche Sprechen, sondern er will ein Sprechen mit dem ganzen Wesen des Menschen zum Ausdruck bringen.⁶⁸⁶ So tritt das Medium Sprache als Mittel der Menschwerdung und elementarer Teil dieser Begegnung hervor. Die Kernelemente: >Ich, Du und Sprache< werden auch von anderen Modellen der Bildung aufgegriffen. Humboldt beschreibt den Menschen als ein Wesen, das erst durch die Sprache lebt und dadurch Bildung erfährt.⁶⁸⁷ Dörpinghaus beschreibt Bildung als Verzögerung.⁶⁸⁸ Verzögerung ist das Leerzeichen oder der Bindestrich, welche Zeit zur Besinnung gewährt, damit Kreativität an Stelle von stupider Reaktion möglich wird. Ein Reflex beispielsweise läuft unmittelbar und ohne willentliche Beeinflussung ab. Er wird als „*eine auf einen bestimmten Reiz hin bei Menschen und Tieren automatisch und unwillkürlich Reaktion.*“⁶⁸⁹ beschrieben. Reduziert man menschliche Entwicklung auf ein Reiz-Reaktionsschemen, fehlt der Abstandhalter, der verhindert, dass wir, wie vor den Kopf geschlagen, vergleichbar wie beim Kniesehenreflex, mechanisch reagieren. Auch Bandura bedient sich in seiner sozial-kognitiven Theorie eines >Abstandshalters<. Er sieht den Menschen in seinem Selbstwirksamkeitskonzept im Spannungsfeld zwischen sich und der Gesellschaft. Sein Leerzeichen ist die Latenzzeit zwischen dem wahrgenommenen Modelllernen und dem Verhalten. In diesem von außen nicht sichtbarem Verlauf entwickelt sich Neues.⁶⁹⁰ Erst in der Abgrenzung zu anderen und der Umgebung entwickelt sich die Identität. Bildung kann demnach nur in der Wechselbeziehung mit der Welt entstehen.⁶⁹¹

Anhand der wichtigsten Modelle zur Bildung sollen nachfolgend die wesentlichen Merkmale angeführt werden:⁶⁹² Bildung wird von Platon verstanden als Erkenntnis, von Kant als Auto-

⁶⁸⁵ Buber 1981, S. 10

⁶⁸⁶ vgl. ebd., S. 11

⁶⁸⁷ vgl. Humboldt 1963, S. 414ff.

⁶⁸⁸ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 328f.

⁶⁸⁹ Häcker & Stapf 1989, S. 725

⁶⁹⁰ vgl. Bandura 2011, S. 2ff.

⁶⁹¹ vgl. Mendes-Flohr 2019, S. 39

⁶⁹² vgl. Gudjons 2012, S. 206; vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 325

Im Zuge des kritischen Umgangs mit dem Bildungsbegriffs werden Ersatzbegriffe wie >Qualifikation, Lernen oder Identität< benutzt. (vgl. Gudjons 2012, S. 206). Entscheidend für die Bildung ist aber die Fähigkeit des

nomie und Mündigkeit, von Humboldt als Selbstzweck.⁶⁹³ Von Adorno wird sie kritisiert und Klafki stellt den Zusammenhang zwischen Bildung und inhaltsbezogener Didaktik dar.⁶⁹⁴ Platon versuchte anhand des Höhlengleichnisses, Bildung als einen Weg der Erkenntnis darzustellen: Höhlenlebende, die im Schatten ihrer selbst leben, sind gebunden an die Fesseln äußerer Zwänge. Erziehung und Umwelt legen, wenn es keine Befreiung durch die Reflexion gibt, diese Bänder an und manifestieren den Menschen zu seiner starren Haltung. Der Aufbruch zur Erkenntnis vollzieht sich in der sozialen Umwelt und deren Begleitung, dies stellt aber einen inneren Prozess dar. Veränderung ist mit innerer Stärke und Anstrengung verbunden und es braucht Mut, um neue Wege beschreiten zu können. Die Rezeption der äußeren Welt ist nicht abgeschlossen mit der Konfrontation derselben. Erst die Rückkehr und der wechselseitige Austausch des Einzelnen mit seinen sozialen Beziehungen ist entscheidend für die Bildung. Problematisch wird die Rückkehr an den Ausgangspunkt, wenn die neu gewonnenen Erkenntnisse signifikant von den >Daheimgebliebenen< abweichen. Hier scheiden sich die Geister. Was für den einen der neu gewonnene Sinn des Lebens ist, wird von den anderen als Wahnsinn abgetan. Die Selbstwirksamkeit spielt in diesem Bildungsprozess eine entscheidende Rolle. Innere Stärke wird herangebildet in der behüteten Umgebung der Herkunftsfamilie und der sozialen Umwelt, in der ein junger Mensch heranwächst. Liebe, Unterstützung zur Autonomie und wohldosierte Lenkung in Form eines partnerschaftlichen Erziehungsstils geben Halt, ohne eine Abhängigkeit zu induzieren. Entsprechend Banduras Menschenbild dient dies dem Aufbau innerer Repräsentationen und unterstützt so die persönliche Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit wiederum macht mutig genug Innovationen zu wagen. Doch der Mensch bleibt nicht allein, im gegenseitigen Austausch mit seinen Mitmenschen verändert und erweitert er seine Wirksamkeit und nimmt auch Einfluss auf andere.⁶⁹⁵

In seiner Abhandlung zur Pädagogik verdeutlicht Kant die Aufgabe der Bildung zu einem autonomen und mündigen Mitglied in der Gesellschaft:

„Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. [...] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens,

reflexiven Denkens, zu dem nur der Mensch in der Lage ist. Lernen ist jedoch nicht ausschließlich dem Menschen vorbehalten, dazu sind auch Tiere in der Lage.

⁶⁹³ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 325

⁶⁹⁴ vgl. ebd., S. 325

⁶⁹⁵ vgl. Platon 2011, S. 566ff.

Der griechische Philosoph Platon (427 - 347 v. Chr.), ein Schüler von Sokrates, beschreibt in seinem Gleichnis den Menschen als Gefangenen in einer Höhle, in der er die Welt nur als Schatten wahrnimmt. Erst die Befreiung aus dieser bringt die Erkenntnis der Welt, die außerhalb liegt. Eine Rückkehr in die Höhle ist unabdingbar, da sich nur so der Kreis der Erkenntnis schließen kann. (vgl. Platon 2011, S. 566ff.; vgl. Tippelt & Fath 2012, S. 52f.; vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 329ff.)

*das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann.*⁶⁹⁶

Schulische Bildung ist in den Präambeln der bayerischen Lehrpläne verankert. Bereits Johann Amos Comenius forderte die Bildung aller Menschen auf allen Gebieten mit dem Ziel einer übergreifenden Selbst- und Weltgestaltung.⁶⁹⁷ Humboldt⁶⁹⁸ greift die Gedanken von Comenius der >Allerziehung< auf. Zudem sieht auch er wie Kant in der Bildung einen Selbstzweck.⁶⁹⁹ Die Brockhaus Enzyklopädie fasst den Bildungsbegriff von Humboldt wie folgt zusammen:

*„Bildung bedeutet Anregen aller Kräfte, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch - proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichert.“*⁷⁰⁰

Als entscheidendes Merkmal wird hier die Einzigartigkeit betont, zu der sich der Mensch im Verhältnis mit sich und der Welt entwickelt. Bildung dient als Mittel zur individuellen Selbstbestimmung, sie befreit von gesellschaftspolitischen Herrschaftsstrukturen.⁷⁰¹ Der Grundgedanke von Humboldt greift die selbstbestimmte Entwicklung aller Kräfte auf. Auch in Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit handelt es von einer im Menschen inne liegenden Kraft, die in der Wechselbeziehung zwischen Menschen und Welt grundgelegt wird. Humboldts Betonung der Sprache als Übermittlerin zwischen dem Erfassen der Welt und dem reflexiven Bezug zur Welt⁷⁰² spiegelt sich bei Banduras Quellen der Selbstwirksamkeit unter >Verbal

⁶⁹⁶ Kant 13.08.2021

Kant beschreibt den Weg zur Autonomie und Mündigkeit als einen Prozess, der in dem Menschen inne liegend ist. Ziel der pädagogischen Bemühungen ist der Mensch um seiner Selbst willen und nicht zum Zwecke einer Fremdbestimmung. Dennoch verwendet er als Begriff das Wort Erziehung anstatt Bildung. Erziehung wird aber als eine Lehre von außen von Bildung abgegrenzt. Bei Kant wiederholt sich das, was im Englischen üblich ist: Erziehung und Bildung werden unter dem einen Begriff der >education< zusammengefasst. (vgl. Gudjons 2012, S. 207) Der Unterschied vollzieht sich im Prozess: Erziehung erfolgt von außen. Bildung wirkt von innen her.

⁶⁹⁷ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 326; vgl. Schaller 1958, S. 17f.

⁶⁹⁸ Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) war ein Gelehrter und Politiker. (vgl. Brockhaus/Wilhelm von Humboldt 13.08.2021) Als Leiter des preußischen Kultus- und Unterrichtswesens entwickelte er die Berliner Universität und das humanistische Gymnasium. (vgl. ebd.) Seine Veränderungen im preußischen Bildungswesen hatten weitreichende Auswirkungen auf die deutsche Bildungsgeschichte. (vgl. ebd.) Nach Humboldt sollte Bildung universal sein. (vgl. ebd.) Die Sprache war für ihn als Sprachwissenschaftler das entscheidende Medium für die Bildung. Bildung, auch wenn sie vom Staat getragen wird, sollte frei sein und nicht als Herrschaftsmittel dienen. (vgl. ebd.)

⁶⁹⁹ vgl. Humboldt 1963, S. 401; vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 326

⁷⁰⁰ Brockhaus 1996, S. 330

Die Bildungsdefinition nach Humboldt erhebt einen hohen Anspruch: Die Anregung aller Kräfte impliziert Lernen mit allen Sinnen und fordert eine entsprechende Methodenvielfalt. Die Aneignung der Welt geht von einem aktiven und selbsttätigen Menschen aus. Eine wechselseitige Ver- und Beschränkung ist begründet in einer ausgewogenen Balance zwischen Führung und Freiheit. Eine harmonische-proportionierliche Entfaltung hängt vom pädagogischen Bezug und dem Erziehungsklima ab. Das selbstbestimmte Individuum wird begleitet durch einen partnerschaftlichen Erziehungsstil.

⁷⁰¹ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 333

⁷⁰² vgl. ebd., S. 334

Persuasions⁷⁰³ wider. Adorno kritisiert die Bildung, die lediglich zur Halbbildung verflacht ist. Diese liege dann nur lückenhaft und oberflächlich vor. Man bediene sich ihrer zum Selbstzweck und zur Anpassung.⁷⁰⁴ Liessmann schließt sich Adornos Kritik an und prangert an, dass Bildung in heutiger Zeit zur Anhäufung von Informationen missverstanden werde. Er unterstreicht, dass Bildung mehr sei als Wissen, es gehe um assoziatives Denken.⁷⁰⁵ Betrachtet man Klafkis Bildungsdefinition, so rückt diese ebenso vom unreflektierter Wissenserwerb ab. Sein Begriff der >Kategorialen Bildung< impliziert, dass Kategorien nur gebildet werden können, wenn allgemeine Strukturen erkannt worden sind. Als Geisteswissenschaftler definiert Klafki Bildung als das doppelseitige Erschließen der subjektiven und der objektiven Seite:

„Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive und der formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“⁷⁰⁶

Klafkis >Erschlossensein< ist ein selbstbestimmter aktiver Prozess, der allgemeine Strukturen und Gesetze sichtbar werden lässt. Auf der objektiven Seite sind es allgemeine kategoriale Inhalte. Auf der subjektiven Seite ist es das Sichtbarwerden von allgemeinen Einsichten, Erlebnissen und Erfahrungen. Beide Seiten beeinflussen sich doppelseitig; es ist ein gegenseitiger Kreislauf zwischen Objekt und Subjekt.⁷⁰⁷ Wenngleich der Bildungsbegriff per se nicht greifbar ist, so ist doch allen Definitionen der Gedanke der Reflexion gemein. Reflexion ist ein Ergebnis, das der inneren Kraft der Selbstwirksamkeit bedarf, diese aber auch im doppelseitigen Sinne die Reflexion wiederum beeinflusst. Stellt man die aufgeführten Bildungsdefinitionen gegenüber, so treten neben dem Kerngedanken der Reflexion auch andere Übereinstimmungen in den Mittelpunkt der Überlegungen: Erkennen als eine Form der Reflexion;

⁷⁰³ vgl. Bandura 1997, S. 101ff.

⁷⁰⁴ vgl. Adorno 1959, S. 169ff.

Theodor Ludwig Adorno (1903 - 1969) wurde als T. Wiesengrund geboren und nannte sich später T.W. Adorno. (vgl. Brockhaus/Theodor W. Adorno 13.08.2021) Er war Philosoph, Soziologe, Musiktheoretiker und Komponist und setzte sich kritisch mit Theorien der Gesellschaft auseinander. (vgl. ebd.)

⁷⁰⁵ vgl. Liessmann 2006, S. 68ff.

⁷⁰⁶ Klafki 1975, S. 43

Klafki, Wolfgang (1927 - 2016) war Erziehungswissenschaftler. (vgl. Brockhaus/Wolfgang Klafki 13.08.2021) Er wirkte als Professor in Marburg und entwickelte didaktische Ansätze zur Bildung. (vgl. ebd.) Dabei setzt er sich kritisch-konstruktiv mit der Erziehungswissenschaft auseinander. (vgl. ebd.) Angesichts des historischen Hintergrundes, den Klafki als Heranwachsender erlebte, verwundert es nicht, dass er neue Methoden der Pädagogik suchte und fand. Das Nachdenken über Zusammenhänge und der Transfer werden von Klafki betont. Monotones Wiederholen als Ansatz findet man bei Klafki nicht. Er sucht vielmehr Wege, um eine gegenwarts- und zukunfts-fähige Pädagogik zu formulieren.

⁷⁰⁷ Es ist Klafkis >doppelseitige Erschließung<, welche die Selbstwirksamkeit beeinflusst. Subjektive und objektive Seite verstärken die eigene Wirksamkeit, da dieser Prozess selbstbestimmt voranschreitet. Es geht um das Erkennen von Sinnzusammenhängen, die erst durch Transferleistungen erbracht werden können. Das Ergebnis kommt von innen und resultiert aus der eigenen Kraft.

Selbstbestimmung und Selbstzweck der Bildung als Gegenpool zur Bildung als Machtanspruch oder Halbbildung. Sprache als universales Medium wird ebenso immer wieder betont. Bildung für alle Menschen, in allen Bereichen erinnert an den Blick in den Sternenhimmel. Auch hier gibt es keine Grenzen. Bezogen auf unser Sonnensystem bedarf es einer inneren und äußeren Welt, um Leben zu ermöglichen. Der entscheidende Motor ist die innere Kraft, die Dinge wachsen und gedeihen lässt. Bildungsmodelle sind von vornherein zum Scheitern verurteilt, da sie dem Grundgedanken der Bildung nicht gerecht werden können. Der bisherige Versuch, sich dem weitreichenden Thema Bildung anzunähern, tangiert den Bereich nur rudimentär und erhebt nicht den Anspruch der Vollständigkeit. Es geht vielmehr darum, Beziehungen darzustellen, um eine Grundlage für weitere Diskussionen zu schaffen. Deshalb ist es möglich, Verknüpfungspunkte zwischen Bildungsmerkmalen einerseits und der Selbstwirksamkeit andererseits zu finden. Bildung und Selbstwirksamkeit sollen hier exemplarisch am Bildungsbegriff nach Dörpinghaus und Uphoff gegenübergestellt werden. Das Herausragende an ihrer Begriffsdefinition ist, dass sie keine Ein- und Abgrenzung im herkömmlichen Sinn vornehmen. Es wird versucht, sich vergleichbar mit der empirischen Forschung dem Bildungsbegriff mit Merkmalen anzunähern. Dies bietet den Vorteil, dass vorhergehende Kerngedanken wie: >der freie Wille, Mündigkeit, Erkenntnis, Reflexion, Zeit und Zukunftsfähigkeit sowie gesellschaftliche Aspekte<, mit aufgenommen werden. Dadurch werden Gemeinsamkeiten anderer Definitionen zu einem Ganzen verbunden, ohne dabei an Offenheit und Flexibilität zu verlieren. Diese Herangehensweise ist notwendig, um dem Begriff in seiner Ursprünglichkeit gerecht zu werden, damit er auch für die Zukunft aussagekräftig bleibt und nicht verflacht und als lose Hülle für einseitige Zwecke missbraucht und angreifbar wird. Dörpinghaus und Uphoff versuchen, den Bildungsbegriff anhand wesentlicher Bestimmungsmerkmale zu beschreiben: Bildung ist nicht Ausbildung, sondern die Sorge um sich, die Suche nach Erkenntnis, ein >Sichfremdwerden<, sowie Verzögerung und Teil des kulturellen Gedächtnisses.⁷⁰⁸ Es handelt sich um einen reflexiven Prozess, der weit über das Anhäufen von Wissen hinausgeht.⁷⁰⁹ Zugleich ermächtigt die Selbstwirksamkeit den Menschen, angetrieben von seiner inneren Kraft, aktiv am Leben teil zu nehmen. Reflexion ist bedingt durch kognitive Prozesse, die von deren Wirksamkeit unterstützt werden. Bildung als Sorge um sich bezieht sich auf Selbstgestaltung und Mündigkeit.⁷¹⁰ Der Leitspruch eines selbstwirksamen Menschen: >ich kann< kann als Ursprungsgedanke dieser inneren Haltung angesehen

⁷⁰⁸ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 327ff.

⁷⁰⁹ vgl. ebd., S. 327

⁷¹⁰ vgl. ebd., S. 328

werden. Bildung als die Suche nach Erkenntnis distanziert sich von oberflächlichem Halbwissen. Der Weg dahin wird gesäumt von Errungenschaften und Verlusten. Es ist der Umgang mit Emotionen wie Liebe, Leidenschaft, Freude und Verlusten.⁷¹¹ Bandura unterstreicht als Vorteil des selbstwirksam Handelnden, dass er lernt, seine emotionalen Gefühlsregungen gedanklich einzuordnen. Es ist das Privileg, dass durch Selbstwirksamkeit auch dann Ziele nachhaltig verfolgt werden können, wenn sich Misserfolgserlebnisse einstellen. Bildung als ein Sichfremdwerden weist darauf hin, sich in seiner Situation aus der Distanz heraus zu betrachten, denn es erfordert Mut, den angestammten Platz zu verlassen und eine andere Perspektive einzunehmen.⁷¹² Vertrautes zu verlassen ist entscheidend für einen umfassenden Weitblick. Es kostet innere Kraft, sich selbst zu reflektieren und zu transformieren. Triebfeder hierzu ist wiederum die Selbstwirksamkeit. Sie ist die Kraft, innovativ etwas anzugreifen und empathisch auf sich selbst und auch auf andere aus einem gewissen Abstand heraus zu blicken. Bildung als Verzögerung kann mit einer Inkubationszeit verglichen werden. Der Zeitraum, den man gewinnt und in dem eine Handlung nicht unmittelbar ausgeführt wird, ermöglicht Nachdenken und Wartenkönnen auf das Geschehen.⁷¹³ In der menschlichen Entwicklung spielen Zeitfenster eine entscheidende Rolle. Entwicklungen bauen aufeinander auf und brauchen einen bestimmten temporären Rahmen, in dem sie sich vollziehen können. Nicht alles ist zu jeder Zeit möglich, auch hier gibt es Grenzen. Übertragen auf die Selbstwirksamkeit als innere Kraft, an der persönlichen Bildung aktiv teilnehmen zu können, muss sich diese in der ganzen Lebenszeit entfalten können. Walter Mischel setzte sich intensiv mit den Vorteilen des Belohnungsaufschubs auseinander, den er als einen wichtigen Teil der Persönlichkeitsentwicklung ansieht.⁷¹⁴ Selbstwirksamkeit wird als Weg zur Selbstkontrolle beschrieben. Verzögerung hilft, sinnstiftend den Übergang zwischen der Person an sich und dem Verhalten und dem Ergebnis, wie es Bandura beschreibt, zu überbrücken.⁷¹⁵ Bandura beschreibt in seinem graphischen Modell zur Selbstwirksamkeit⁷¹⁶ den Zusammenhang zwischen Person, Verhalten und Ergebnis. Diese werden von Wirksamkeitsüberzeugung und Ergebniserwartungen beeinflusst. Diese Einflussfaktoren sind sozial-kognitiver Natur. Zeit zum Überdenken und Abwägen ist notwendig, um gestärkt aus der Situation herausgehen zu können. Dadurch gewonnene Erfolgserlebnisse wiederum stärken das Selbstwirksamkeitsgefühl. Lehrer, die ihrem Bildungsauftrag nachkommen, sollen ebenso den Schülern Zeit zum Nachdenken gewäh-

⁷¹¹ vgl. ebd., S. 328

⁷¹² vgl. ebd., S. 328

⁷¹³ vgl. ebd., S. 328f.

⁷¹⁴ vgl. Mischel 2018, S. 9ff.

⁷¹⁵ vgl. Bandura 1997, S. 22

⁷¹⁶ vgl. ebd., S. 22

ren, ohne im Vorfeld eine vorgefertigte Antwort auf alle Fragen zu präsentieren. Nur so können die Schüler erfahren, dass sie etwas bewirken können, indem sie sich selbst Aufgaben- und Lösungsmöglichkeiten erarbeiten. Bildung wird als Teil des kulturellen Gedächtnisses angesehen.⁷¹⁷ Fremdes und Vergangenes vereinigen sich im einzelnen Menschen als das Eigene in der Gegenwart und das kulturelle Wissen dient als Orientierung für den eigenen Lebenssinn.⁷¹⁸ Bandura betont immer wieder den sozialen Kontext der Selbstwirksamkeit. Auch kollektive Selbstwirksamkeit spielt in seinem Konzept eine wichtigere Rolle⁷¹⁹ Bildung ist eingebettet in das kulturelle Gedächtnis und lässt dem Einzelnen die Wirksamkeit in der reflexiven Auseinandersetzung mit dieser erfahren. Die Errungenschaften unseres kulturellen Erbes >als Volk der Dichter und Denker< sprechen den Menschen bis in seine Tiefen an. Musik von Bach und Mozart beispielsweise lassen dem Zuhörer für einen kurzen Augenblick den Urgrund menschlichen Werdens und Vergehens erahnen. Sie berührt ihn und doch ist die Musik nichts Statisches, wird neu inszeniert, interpretiert und entwickelt sich weiter. Eingebettet in die jeweilige Kultur findet der Mensch Halt, um sich zu entwickeln. Bildung und Kultur sind nicht hermetisch abgeschlossene Konstrukte. Sie verändern sich mit ihren Menschen und sind miteinander verschränkt. Selbstwirksamkeit kann hier erfahren werden. Das Denken im kulturellen Rahmen, das Erschließen der Welt weiten den Horizont und die eigene Wirksamkeit. Es ist wiederum der Einzelne, der aus dieser erfahrenen Wirksamkeit heraus die kulturelle Welt, in der er lebt, neu denkt und verändert. Menschen, die um ihr kulturelles Erbe beraubt werden, werden auch um ihre Zukunft beraubt. Mit Blick auf das geschichtliche Erbe in Deutschland besteht die Befreiung in der kritischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Erneut ist es ein Kennzeichen der Selbstwirksamkeit, wenn der Mut zur kritischen Auseinandersetzung auch die Möglichkeit des Scheiterns ins Blickfeld rückt. Es bedarf innerer Kraft, aus Fehlern zu lernen und den Weg zur Versöhnung und zu einem Neubeginn zu wagen. Ist im Ziel der Bildung und der damit verbundenen Selbstwirksamkeit die Sinnfindung eingerahmt im sozialen Bezug, so verhindert dies die Gefahr, selbstsüchtig und überheblich im äußeren Schein der Wirksamkeit stecken zu bleiben. Bildung mit der Selbstwirksamkeit als Triebfeder kann als Weg zu einer geglückten Selbstverwirklichung helfen. Es ist Bildung, die uns zum mündigen und wertvollen Mitglied der Gesellschaft macht. Die Kraft dazu, dies selbst zu tun, liegt in der Selbstwirksamkeit begründet. Dörpinghaus sieht in der Bildung die

⁷¹⁷ vgl. Dörpinghaus & Uphoff 2013, S. 329

⁷¹⁸ vgl. ebd., S. 329

⁷¹⁹ vgl. Bandura 1997, S. 477

Unterbrechung der Verdummung.⁷²⁰ Voraussetzung ist das kritische Betrachten bestehender Systeme und das sich Öffnen für Neues. Jegliche Bemühungen, Bildung zu verwalten, führt zur Verdummung. Bildungsstandards widersprechen dem Bildungsbegriff an sich. Bildung als individueller Weg ist nicht standardisierbar oder vergleichbar. Kompetenzen sind messbar und verhindern somit als logische Konsequenz die Bildung. Selbstwirksamkeit und Bildung kommen von innen und sind ein lebenslanger Prozess in der Auseinandersetzung mit der Welt. Wendet man sich nach dieser begrifflichen Zusammenschau zwischen Bildung und Selbstwirksamkeit der empirischen Forschung in Bildungs- und Bildungsprozessen zu, so lässt es sich mitunter auf Lern- und Leistungsverhalten sowie auf die Stressregulation und das Gesundheitsverhalten von Schülern und Lehrern anwenden.⁷²¹ Edelstein konnte darüber hinaus zeigen, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als wesentliche Vorbedingung positiv für Schulreformen eignet.⁷²² Empirische Studien weisen nach, dass optimistische Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserwartungen entscheidend sind für den kreativen, innovativen und ausdauernden Umgang mit Anforderungen.⁷²³ Bedeutend für die Forschung zur Selbstwirksamkeit sind personale Merkmale und Faktoren der Lernumwelt in der Schule.⁷²⁴ Heckhausen und Heckhausen erläutern den Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Schülerleistung. Nach Banduras Befunden aus der Selbstwirksamkeitsforschung wirkt sich eine leichte Überschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit positiv auf das Anspruchsniveau aus, auf die Anstrengungsbereitschaft sowie auf die Persistenz und die Resilienz gegenüber Misserfolgen.⁷²⁵ Das Schulsystem bietet allerdings wenig Möglichkeiten für den Schüler, eigene Entscheidungen hinsichtlich der Aufgabenart und Schwierigkeit selbst zu tätigen. Starke Reglementierungen seitens der Erwachsenen verhindern eine selbständige Auseinandersetzung des Schülers mit der Realität. Misserfolgserlebnisse im Leistungsbereich durch starr vorgegebene Aufgaben wirken abträglich auf die Erfolgszuversicht und deren Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Positiv können sich selbstgewählte Fächerkombinationen nach der Interessenslage der

⁷²⁰ vgl. Dörpinghaus 2009, S.1

⁷²¹ vgl. Jerusalem & Schwarzer 2002, S. 36; vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 629

⁷²² vgl. Edelstein 2002, S. 18f.

⁷²³ vgl. Jerusalem & Schwarzer 2002, S. 36

Fuchs stellt drei empirische Ergebnisse vor, die bezogen auf ihren Sprachraum als Pionierstudien zur Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext gelten: (vgl. Fuchs 2005, S. 65ff.)

- Forschungsergebnisse im amerikanischen Sprachraum von Bandura (vgl. Bandura 1997, S. 212ff.)
- Forschungsergebnisse im englischen Sprachraum von Schunk und Zimmerman 1989, 1994 (vgl. Zimmerman & Schunk 1989; vgl. Zimmerman & Schunk 2011, S. 1ff.; vgl. Schunk 1994, S. 75ff.; vgl. Schunk 1989, S. 83ff.; vgl. Schunk & Zimmerman 1994)
- Forschungsergebnisse im deutschen Sprachraum von Edelstein und Brockmeyer 1997 (vgl. Brockmeyer & Edelstein 1997, S. 20ff.)

⁷²⁴ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 629

⁷²⁵ vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 513

Schüler auswirken. Besonders negativ auf die Selbstwirksamkeit wirkt sich die persönliche Distanzierung aus.⁷²⁶ In diesem Kontext sind selbstwirksame Lehrkräfte gefordert, die trotz äußerer Sachzwänge wie Curriculum und Zeit in der Lage sind, adaptiv auf das Interessens- und Leistungsniveau der Schüler einzugehen. Offener Unterricht, Methodenvielfalt und differenzierte Aufgabenstellungen können ein Weg sein, um deren Entscheidungs- und Leistungsfähigkeit zu unterstützen.

2.1.4.1 Selbstwirksamkeit bei Lehrern

Der Begriff der Lehrerselbstwirksamkeit taucht zuerst im amerikanischen Sprachraum auf und wird 1974 in einer Studie von Barfield und Burlingame⁷²⁷ mit >teacher efficacy< formuliert.⁷²⁸ Für die Auseinandersetzung mit der Selbstwirksamkeit im Lehrberuf muss eine Reihe von Aufgabenfeldern aufgezeigt werden. Dabei stehen Bereiche der beruflichen Leistung und Bildung im Fokus, ebenso wie die sozialen Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen.⁷²⁹ In Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit ist auch der Umgang mit Stress und Emotionen bedeutsam.⁷³⁰ Der erfolgreiche Umgang mit schwierigen Schülern ist nach Schmitz eine der größten Herausforderungen⁷³¹ im Lehrberuf. Sie beschreibt die Einschätzung, mit diesen Schwierigkeiten unter hohen Arbeitsbelastungen neue Lerninhalte zu unterrichten als berufliche Leistungserwartung.⁷³² Innovatives Handeln, um in der Schule etwas zu verändern, ist nach Schmitz eine weitere spezifische Kompetenzerwartung.⁷³³ Soziale Interaktionen in der Schule betreffen nicht nur die Schüler, sondern auch die Eltern und Kollegen. Ein kompetenter Umgang in diesem Bereich wirkt sich positiv auf das Schul- und Klassenklima aus, wozu auch der erfolgreiche Umgang mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten zählt.⁷³⁴ Selbstwirksamkeit betrifft im Lehrberuf auch den Umgang mit Stress und Emotionen, denn „Können Lehrer Ruhe und Gelassenheit bewahren, dann fällt es ihnen auch leicht-

⁷²⁶ vgl. ebd., S. 513f.

⁷²⁷ vgl. Barfield & Burlingame 1974, S. 6

⁷²⁸ vgl. Schmitz & Schwarzer 2000, S. 3

⁷²⁹ vgl. ebd., S. 4

⁷³⁰ vgl. ebd., S. 4; vgl. Schmitz 1998, S. 141

⁷³¹ Heckhausen und Heckhausen erklären den Unterschied zwischen Herausforderung und Anforderung: Eine Herausforderung wird erlebt, wenn die Anforderungen, die eine Aufgabe oder Tätigkeit stellen, passend zu den eigenen Fähigkeiten sind. Zu niedrige Anforderungen lassen eine Aufgabe zur Routine werden. Bei zu hohen Anforderungen wird eine Aufgabe nicht wahrgenommen. Die Herausforderung ergibt sich aus der Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 441)

⁷³² vgl. Schmitz 1998, S. 141

⁷³³ vgl. ebd., S. 141f.

⁷³⁴ vgl. ebd., S. 141

ter, Schüler gerecht zu behandeln, auf ihre Schwierigkeiten einzugehen und eine lernfördernde Atmosphäre zu schaffen.“⁷³⁵

2.1.4.2 Selbstwirksamkeit als Ressource im Lehrberuf

Die Theorie nach Bandura⁷³⁶ und die Untersuchungen von Gibson und Dembo⁷³⁷ führen die Selbstwirksamkeit als wichtige Lehrereigenschaft an.⁷³⁸ Im Hinblick auf die Bewältigung von Herausforderungen und die Umsetzung von Neuerungen ist die Selbstwirksamkeit empirisch belegt, wie folgende Überlegungen zeigen:⁷³⁹

- Lehrer-Selbstwirksamkeit und Lehrerunterricht

Nach Kunter und Pohlmann wird die Selbstwirksamkeit bei Lehrern als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten“⁷⁴⁰ definiert. Im Unterschied zur allgemeinen Selbstwirksamkeit bezieht sich die spezifische Selbstwirksamkeit auf den schulischen Kontext und hat Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts.⁷⁴¹ Nach Schwarzer und Jerusalem neigen wenig selbstwirksame Lehrer dazu,

„...einfache, aber sichere Unterrichtsaktivitäten zu bevorzugen, da sie sich durch innovative oder komplexe Planungen leicht überfordert fühlen, sie kümmern sich kaum um lernschwache Schüler und sind insgesamt wenig motiviert, guten und verständlichen Unterricht zu halten, da sie sich auch wenig zutrauen.“⁷⁴²

Ganz anders wird nach Schwarzer und Jerusalem der Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit beschrieben:

„Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit gestalten einen insgesamt herausfordernden Unterricht, sie unterstützen Schüler bei der Erzielung von Lernfortschritten und haben mehr Geduld sowie Zuwendung für lernschwache Schüler, weil sie sich selbst mehr zutrauen, stärker motiviert sind und eine hohe Verantwortung für einen erfolgreichen und verständlichen Unterricht empfinden.“⁷⁴³

Jerusalem formuliert als konkrete Aussage zur Lehrerselbstwirksamkeit: „Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.“⁷⁴⁴ Auch Forscher wie Tschannen-Moran et al. favorisieren die Selbstwirksamkeit für den Lehrer. Sie gehen davon aus, dass eine höhere Selbstwirksamkeit zu mehr Engagement und Ausdauer und somit zu einer Leistungssteigerung führt. Daraus resultiert ein zirkulärer Prozess, indem die Leis-

⁷³⁵ ebd., S. 141

⁷³⁶ vgl. Bandura 1977a

⁷³⁷ vgl. Gibson & Dembo 1984

⁷³⁸ vgl. Meijer & Forster 1988

⁷³⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 36

⁷⁴⁰ Kunter & Pohlmann 2009, S. 269

⁷⁴¹ vgl. Bosse & Spörer 2014, S. 281

⁷⁴² Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40

⁷⁴³ ebd., S. 40

⁷⁴⁴ Jerusalem 2005, S. 441

tungssteigerung wiederum die Selbstwirksamkeit verstärkt: „*Greater efficacy leads to greater effort and persistence, which leads to better performance, which in turn leads to greater efficacy.*“⁷⁴⁵ Ein geringes Vertrauen in die Wirksamkeit von Lehrern wirkt sich andererseits problematisch auf das Verhalten aus: „*Lower efficacy leads to less effort and giving up easily, which leads to poor teaching outcomes, which then produce decreased efficacy.*“⁷⁴⁶ Den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und der Beurteilung von problematischen Schülerverhalten zeigen Meijer und Forster auf. Demnach führt eine höhere Selbstwirksamkeit dazu, dass besondere Verhaltensweisen der Schüler als weniger problematisch bewertet werden.⁷⁴⁷ Schmitz und Schwarzer konnten zudem empirisch belegen, dass selbstwirksame Lehrer mehr Engagement für ihre Schüler außerhalb der Unterrichtszeiten aufbringen.⁷⁴⁸ Warner und Schwarzer beschreiben den Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit als weniger kritisch gegenüber Schülern, welche Fehler aufweisen, sie bemühen sich mehr um die Schüler mit Lernschwierigkeiten und sprechen weniger Empfehlungen für eine Förderschule aus.⁷⁴⁹ Dazu kommt, dass sie innovativer und reflektierter unterrichten und weniger häufig in andere Berufe wechseln.⁷⁵⁰ Selbstwirksame Lehrer praktizieren häufiger einen aktiven und offenen Unterricht.⁷⁵¹ Die Lehrerselbstwirksamkeit ist ein guter Indikator, um die Schüler realistisch zu bewerten und Schülerprobleme ernsthaft einzuschätzen.⁷⁵² Wheatley äußert seine Zweifel an der positiven Auswirkung der Selbstwirksamkeit auf das Verhalten der Lehrerpersönlichkeit. Ihm zufolge könnte sich eine sehr hohe Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten eher nachteilig auf die Lehrkräfte auswirken: „*past research [...] undermining the typical assumption in the teacher efficacy literature that efficacy doubts are inherently problematic, and that strong teacher efficacy confidence is the ideal.*“⁷⁵³ Die Pädagogen würden nach Wheatley aufgrund der Selbstwirksamkeit ihre eigene Entwicklung zu wenig reflexiv hinterfragen und sich weniger aktiv um Lerngelegenheiten zur Verbesserung ihrer Fähigkeiten bemühen:⁷⁵⁴

„In brief, teacher efficacy doubts may aid reform by fostering teacher learning in many ways: inducing disequilibrium and change, fostering teacher reflection, supporting motivation to learn and responsiveness to diversity, and promoting productive collaboration. Moreover, teacher efficacy doubts may reduce the tendency to revert to traditional teaching, guard against dogmatism within reform movements,

⁷⁴⁵ Tschannen-Moran et al. 1998, S. 234

⁷⁴⁶ ebd., S. 234

⁷⁴⁷ vgl. Meijer & Forster 1988, S. 383

⁷⁴⁸ vgl. Schmitz & Schwarzer 2002, S. 201

⁷⁴⁹ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 633

⁷⁵⁰ vgl. ebd., S. 633

⁷⁵¹ vgl. ebd., S. 633

⁷⁵² vgl. ebd., S. 633

⁷⁵³ Wheatley 2002, S. 27

⁷⁵⁴ vgl. ebd., S. 26f.; vgl. Kunter & Pohlmann 2009, S. 270

*steer teachers away from less-promising aspects of reforms, provide useful information to teacher educators and reformers, and help prevent teacher burnout.*⁷⁵⁵

Kunter und Pohlmann merken jedoch zur Kritik von Wheatley an, dass diese bisher noch nicht empirisch überprüft sei.⁷⁵⁶

- Lehrer- Selbstwirksamkeit und Schulentwicklung

Zlatkin-Troitschanskaia und Förster untersuchten in ihrer empirischen Studie von 2012 die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse. Sie sehen in der kollektiven Selbstwirksamkeit einen entscheidenden Prädiktor für die kollegiale und kooperative Zusammenarbeit von Lehrkräften. Kollektive Selbstwirksamkeit unterstützt die Zielerreichung selbst dann, wenn Schwierigkeiten auftreten. Wenn diese Überzeugung nicht vorliegt, kann es zu vorgetäuschten Kooperationen, bzw. zu sogenannten Scheinkooperationen unter den Lehrern kommen.⁷⁵⁷ Warner und Schwarzer sind davon überzeugt, dass Lehrerkollegien mit hohen kollektiver Selbstwirksamkeit grundsätzlich höhere Reformziele verfolgen und ihre Anstrengungen auch unter Schwierigkeiten beibehalten.⁷⁵⁸ Zlatkin-Troitschanskaia und Förster kommen zu dem Ergebnis, dass die kollektive Selbstwirksamkeit im Lehrerkollegium als eigenständiges Konstrukt erfassbar ist. Dies ist für die erfolgreiche Schulentwicklung ein notwendiger, aber kein hinreichender Bedingungsfaktor:⁷⁵⁹ *„Ohne hinreichende berufliche Handlungskompetenz könnte eine kollektive Selbstwirksamkeit zu einer Überschätzung der eigenen Möglichkeiten im Lehrerkollegium führen und damit im Gesamtergebnis für die Reformumsetzung wenig nutzen.“*⁷⁶⁰

- Lehrer-Selbstwirksamkeit und Schülerverhalten

Nach Warner und Schwarzer hat die Lehrerselbstwirksamkeit einen Einfluss auf die Schülerleistung, deren Motivation sowie deren Selbstwirksamkeit.⁷⁶¹ Bandura belegt anhand verschiedener Untersuchungen den positiven Zusammenhang zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und der kognitiven Entwicklung der Schüler:⁷⁶² *„Evidence indicates that teachers' beliefs in their instructional efficacy partly determine how they structure academic activities in their classrooms and shape students' evaluations of their intellectual capabilities.“*⁷⁶³

⁷⁵⁵ Wheatley 2002, S. 26f.

⁷⁵⁶ vgl. Kunter & Pohlmann 2009, S. 270

⁷⁵⁷ vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Förster 2012, S. 182

⁷⁵⁸ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 632

⁷⁵⁹ vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Förster 2012, S. 187f.

⁷⁶⁰ ebd., S. 188

⁷⁶¹ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 633

⁷⁶² vgl. Bandura 1997, S. 240ff.

⁷⁶³ Bandura 1997, S. 240

- Lehrer-Selbstwirksamkeit und Lehrer-Gesundheit

Edelstein verweist auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Lehrkräfte bezüglich der Gesundheit, der Zufriedenheit und Handlungskompetenz.⁷⁶⁴ Warner und Schwarzer sehen die Selbstwirksamkeit mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg verbunden, da sie sich protektiv auf die Lehrgesundheit auswirkt.⁷⁶⁵ Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit haben niedrigere Cortisol-Werte am Morgen, während der Unterrichtszeit eine gleichbleibende Herzfrequenz, weniger körperliche Beschwerden und mehr positive Affekte als vergleichbare Lehrer mit niedriger ausgeprägter Selbstwirksamkeit.⁷⁶⁶

- Empirische Belege für die Beeinflussbarkeit der Lehrerselbstwirksamkeit

Warner und Schwarzer stellen die empirischen Befunde zur Beeinflussung der Lehrerselbstwirksamkeit dar.⁷⁶⁷ Aus einer Studie von Tschannen-Moran & Hoy geht hervor, dass Lehrer, die länger im Dienst sind, ihre Selbstwirksamkeit aus der Dienst Erfahrung gewinnen. Die Selbstwirksamkeit von Neulingen ist eher von verbalen Überzeugungen und Ressourcen der Schule bedingt.⁷⁶⁸ Locasale-Crouch et al.⁷⁶⁹ decken den positiven Zusammenhang von Mentoren auf, die den Junglehrer in seiner Selbstwirksamkeit fördernd beeinflussen.⁷⁷⁰ Hagen und Kollegen⁷⁷¹ konnten zeigen, dass stellvertretende positive Erfolgserlebnisse und verbale Verstärkung die Selbstwirksamkeit der Lehrer im Umgang mit problematischen Schülern erhöhen. Das Betrachten von Videoaufnahmen, die eine gute Klassenführung zeigen, erhöht die Selbstwirksamkeit im Unterricht sowie den Umgang mit schwierigen Schülern.⁷⁷² Parameswaren⁷⁷³ konnte belegen, inwieweit sich Fortbildung zu Themen wie Gewalt, Minderheiten und Benachteiligungen positiv auf die allgemein Lehrerselbstwirksamkeit und die spezifische Selbstwirksamkeit für kulturelle Unterschiede bei Schülern auswirken.⁷⁷⁴ Für den Einsatz von Peer-Coaching, das nach dem Prinzip der kollegialen Unterrichtsbeobachtung und darauffolgenden Austausch basiert, konnten O'Connor und Korr⁷⁷⁵ ebenso eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit aufzeigen.⁷⁷⁶ Bei der Ausbildung von Lehramtsstudenten zeigte es sich,

⁷⁶⁴ vgl. Edelstein 2002, S. 19

⁷⁶⁵ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 632

⁷⁶⁶ vgl. ebd., S. 633

⁷⁶⁷ vgl. ebd., S. 636

⁷⁶⁸ vgl. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007, S. 944ff.; vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 636

⁷⁶⁹ vgl. Locasale-Crouch et al. 2012, S. 303ff.

⁷⁷⁰ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 639

⁷⁷¹ vgl. Hagen et al. 1998, S. 169ff.

⁷⁷² vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 639; vgl. Kunz Heim et al. 2019, S. 929

⁷⁷³ vgl. Parameswaren 1998, S. 9ff.

⁷⁷⁴ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 639f.

⁷⁷⁵ vgl. O'Connor & Korr 1996, S. 45ff.

⁷⁷⁶ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 637

dass nicht die Wissensvermittlung, sondern die Vermittlung von Lehrmethoden zur Steigerung der Selbstwirksamkeit führen.⁷⁷⁷

2.1.5 Diskussion zur Selbstwirksamkeitstheorie

Wendet man sich kritisch dem Konzept der Selbstwirksamkeit zu, so ist zu berücksichtigen, dass dieser Teil der sozial-kognitiven Theorie entstammt. Somit sind das positive Menschenbild, der Schwerpunkt auf kognitive Prozesse, die soziale Einbettung und auch der Versuch, empirische Belege für das Konzept zu finden, Banduras sozial-kognitiver Theorie geschuldet.

Bandura beschreibt vier Quellen, welche auf die Selbstwirksamkeit einwirken.⁷⁷⁸ Sie beeinflussen die Entwicklung nicht automatisch, entscheidend sind vielmehr die individuellen Bewertungsmaßstäbe.⁷⁷⁹ Dies sind bewusste Prozesse im Gehirn, auf die der Mensch regulierend einwirken kann, wenn er seine Aufmerksamkeit darauf richtet.⁷⁸⁰ In dem Artikel „*But what about that gigantic elephant in the room?*“⁷⁸¹ unternimmt Bandura den Versuch, kritische Stimmen zu seiner sozial kognitiven Theorie und dem Konzept der Selbstwirksamkeit zu widerlegen. So widerspricht Bandura dem simplifizierten Zusammenhang im sozialen Modelllernen, etwas Beobachtetes unreflektiert nachzuahmen: Affe sehen – Affe tun, sei ihm zufolge das falsche Affengeschäft.⁷⁸² Damit möchte er aufzeigen, dass der Mensch aus beobachtetem Verhalten neue Visionen und Verhaltensmodalitäten generieren kann, die über das betrachtete und gehörte Modell hinaus gehen.⁷⁸³ Kognitive Prozesse, die nicht beobachtbar sind, können mittels Verbalisierung erfasst werden.⁷⁸⁴ Kreativität erweist sich durch das Schaffen neuer Denkprozesse aufgrund der erworbenen Informationen.⁷⁸⁵ Im Selbstwirksamkeitskonzept nach Bandura fehlt eine Erklärung für den Zusammenhang zwischen der frühkindlichen Entwicklung, einschneidenden Lebenserfahrungen und deren Auswirkung auf eine erfolgreiche Stressbewältigung. Täuber führt an, dass Menschen mit Traumata oder starken Stresserfahrungen vor allem in der embryonalen Entwicklung und bis zum zweiten Lebensjahr Probleme

⁷⁷⁷ vgl. ebd., S. 637

⁷⁷⁸ vgl. Bandura 1997, S. 79ff.

⁷⁷⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 48

⁷⁸⁰ vgl. Täuber 2020, S. 14ff.

⁷⁸¹ Bandura 2011, S. 1ff.

⁷⁸² vgl. ebd., S. 2

⁷⁸³ vgl. ebd., S. 2

⁷⁸⁴ vgl. ebd., S. 2

⁷⁸⁵ vgl. ebd., S. 3f.

bei der Stressaktivierung und Stressberuhigung aufzeigen, da ein hoher Cortisol-Spiegel die Entwicklung der Stressregulierung empfindlich beeinträchtigt.⁷⁸⁶

„...Menschen, die [...] starke Stresserfahrungen bzw. Traumata erlitten haben, können sich aufregen, aber dann nicht mehr so gut abregen. Die Stressberuhigung kommt aus dem Takt. Das drückt sich im Verhalten der Personen aus: Sie sind eher ängstlich, depressiv und introvertiert. Es fällt ihnen schwer, Probleme als Herausforderungen zu sehen. Entweder stellen sie eine große Last für sie dar und erdrücken sie oder sie weichen ihnen lieber aus.“⁷⁸⁷

Die Verhaltenssymptome aufgrund des erhöhten Cortisol-Spiegels, wie sie hier von Täuber beschrieben werden, stimmen mit denen überein, wie sie Bandura bei Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeit beschreibt. Doch der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und frühkindlichen Erfahrungen bezogen auf die biochemischen Reaktionen werden in Banduras Konzept nicht in dieser Form aufgezeigt. Bandura kann zwar belegen, dass sich eine starke Selbstwirksamkeit positiv auf das psychische Wohlbefinden⁷⁸⁸ und die körperliche Gesundheit auswirkt,⁷⁸⁹ aktuelle neurologische Zusammenhänge aber stehen noch aus. Flammer und Nakamura sehen in der Kontrolle als subjektiven Glauben an die eigene Wirkungsfähigkeit auch ein Problem. Dies ist der Fall, wenn unkontrollierbare Lebensereignisse eintreten.⁷⁹⁰ Bandura greift aber diesen Gesichtspunkt der Unkontrollierbarkeit in Zusammenhang mit zufälligen Ereignissen auf und argumentiert, dass Menschen durch ihren persönlichen Einfluss aktiv auf zufällige Situationen einwirken können. Menschen nutzen ihre Chancen, indem sie zur richtigen Zeit am richtigen Ort das Richtige tun.⁷⁹¹ Heckhausen und Heckhausen sehen als Determinanten der Erfolgserwartung folgende drei Parameter: ‚Fähigkeitskonzept‘ (Personenfaktor), ‚Aufgabenschwierigkeit‘ (Umweltfaktor) und ‚Anstrengungsbereitschaft‘ (Verhalten) in enger Beziehung zueinander.⁷⁹² Für den Aufbau positiver Selbstwirksamkeit bei Schülern ist das Lob des Lehrers entscheidend, indem genau die spezifischen Kompetenzen hervorgehoben werden und der Erfolg der Schüler auf ihre eigenen Bemühungen zurückgeführt wird. Schwierig wird es für den Pädagogen, wenn er bemüht ist, durch verstärkendes Lob den Schüler in seinen Verhaltensweisen aufzubauen. Andererseits besteht gerade in der äußeren Verstärkung die Gefahr, intrinsische⁷⁹³ Motivationsgrundlagen der anderen Person zu reduzieren. Zu viel Lob oder unangemessenes Lob kann die Anstrengungsbereitschaft beim Schüler

⁷⁸⁶ vgl. Täuber 2020, S. 16

⁷⁸⁷ Täuber 2020, S. 16

⁷⁸⁸ vgl. Bandura 1997, S. 319ff.

⁷⁸⁹ vgl. ebd., S. 259ff.

⁷⁹⁰ vgl. Flammer & Nakamura 2002, S. 83ff.

⁷⁹¹ vgl. Bandura 2011, S. 8f.

⁷⁹² vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 575

⁷⁹³ Heckhausen und Heckhausen unterscheiden zwischen intrinsischen und extrinsischen Anreizen:

Ein intrinsischer Anreiz ist die Tätigkeit selbst, extrinsisch sind die Folgen einer Handlung wie materielle Belohnung, langfristige Ziele sowie Selbst- und Fremdbewertungen. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 6)

herabsetzen. Wird das Lob auf die Person und nicht auf das gezeigte Verhalten bezogen, so wirkt sich dies eher bedrohlich und kontrollierend aus.⁷⁹⁴ Ryan und Deci betonen in ihrer Selbstbestimmungstheorie, dass neben den Kompetenzen und der Wirksamkeitszuschreibung die Autonomie für die Selbstwirksamkeitserwartung entscheidend ist.⁷⁹⁵ Gerade das Streben nach Autonomie und nach selbststrukturiertem Handeln ist im Schulalltag schwierig für den Lehrer umzusetzen. Jedoch kann der Lehrer in der Rolle des Lernbegleiters die Schüler dazu anleiten, sich selbstreguliertes Lernen anzueignen.⁷⁹⁶ Warner und Schwarzer betonen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung kein Allheilmittel im schulischen Kontext, aber im Hinblick auf Lernen- und Leistung im Zusammenhang mit selbstregulativen Zielerreichungsprozessen ein notwendiger Baustein ist.⁷⁹⁷ Im Konzept der Selbstwirksamkeit spielt der Glaube an die eigene Wirksamkeit bezüglich der Selbstkontrolle bzw. Selbstregulation⁷⁹⁸ eine entscheidende Rolle. Doch Krapp und Ryan sehen im kognitiven Erklärungsansatz von Bandura eine unzureichende Erklärung. Sie sind der Meinung, dass andere bedeutende Faktoren, wie beispielsweise die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während einer Handlung eine wichtige Rolle spielen.⁷⁹⁹ Unsere Emotionen überwachen, bewerten und regulieren, welche Informationen aufgenommen und verarbeitet werden, unsere Zielsetzung und das resultierende Verhalten - somit haben Emotionen entscheidenden Einfluss auf die kognitiven Leistungen.⁸⁰⁰ Auch wenn Bandura mit Hilfe der Selbstwirksamkeit das Verhalten und dessen Wirksamkeit vorhersagen kann, so fehlen seinem Konzept die Erklärungen, wie die bewussten und unbewussten Prozesse zusammenwirken.⁸⁰¹ Letztendlich ist Banduras Konzept im Wesentlichen auf Input- versus Output-Komponenten reduziert, wie es im Behaviorismus üblich ist.⁸⁰² Komplexes Zusammenwirken wird nicht erklärt. Wenngleich dies eine Lücke im Konzept darstellt, so kann gerade das einfach formulierte Modell als Anhaltspunkt für weitere Modelle dienen und einen Transfer in verschiedene Anwendungsfelder ermöglichen. Leis-

⁷⁹⁴ vgl. ebd., S. 576

⁷⁹⁵ vgl. Ryan & Deci 2000, S. 68

⁷⁹⁶ vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 584

Als Beispiel, wie Pädagogen selbstregulierendes Lernen fördern können, wird SMART-Prinzip nach Zimmerman angeführt. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 584)

⁷⁹⁷ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 637

⁷⁹⁸ Heckhausen und Heckhausen unterscheiden hinsichtlich des Willens zwischen Selbstkontrolle und Selbstregulation:

- Selbstkontrolle beschreibt bewusste, sprachnahe, sequenzielle und analytische Vorgehensweisen.
- Selbstregulation berücksichtigt und koordiniert Informationen aus internen Systemen wie Gefühle, Überzeugungen, Werte, Bedürfnisse aus der sozialen Umwelt gleichzeitig.
(vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 400)

⁷⁹⁹ vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 57

⁸⁰⁰ vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 587

⁸⁰¹ vgl. ebd., S. 399

⁸⁰² vgl. Krapp & Ryan 2002, S. 55

tungsziele und herausfordernde Aufgaben werden vom Lehrplan und nicht vom Lernenden festgelegt. Die Rolle regulativer Funktionen des Gehirns auf physiologische Prozesse im Körper werden in Banduras Modell nicht erläutert. Jedoch sind es die bewussten und unbewussten Gedanken, die physiologische Reaktionen im Körper steuern und so wiederum auf die Emotionen einwirken. Das limbische System als Sitz der Gefühle wird durch die Gedanken beeinflusst.⁸⁰³ Täuber beschreibt diesen Zusammenhang und hebt die Bedeutung der Kontrolle mittels Aufmerksamkeit hervor:

„Viele Abläufe im Körper vollziehen sich unbewusst. Aber etwas Wichtiges können wir willentlich lenken: unsere Aufmerksamkeit. Das bedeutet, dass wir immer die Wahl haben, auf welche Gedanken wir uns fokussieren und welche inneren Bilder wir zulassen. So stimulieren wir das limbische System und damit den Bereich unsrer Emotionen.“⁸⁰⁴

Auch die Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen in Hinblick auf biochemische Prozesse, welche die Selbstwirksamkeit beeinflussen, kann Banduras Konzept nicht hinreichend erklären. Täuber zeigt diese Zusammenhänge auf: Das Vertrauen in einer zwischenmenschlichen Beziehung fördert die Bildung von Oxytocin, das als Gegenpool zum dem Stresshormon Cortisol steht. Zugleich erhöht Oxytocin die körpereigenen Opiate, die Endorphine und den Stimmungsmacher Serotonin. Positive Überzeugungen aktivieren die Dopaminausschüttung und die Erfolgserwartung.⁸⁰⁵ Vertrauensvolle Beziehungen wirken sich auf der biochemischen Ebene im Gehirn auf unser Wohlbefinden aus, reduzieren das Stresshormon Cortisol und verstärken das Gefühl der positiven Selbstüberzeugung. Täuber greift zudem die Spiritualität als höchste Instanz für die Selbstwirksamkeit auf, wobei er nicht den Begriff der Selbstwirksamkeit, sondern den der Ermächtigung verwendet. Ihm zufolge sieht sich der spirituelle Mensch als Teil eines Ganzen, in dem sein persönliches Dasein mit Sinn erfüllt ist. Durch den Glauben weitet der Mensch die Sicht auf die Dinge und bettet seine Wahrnehmung in ein soziales Gefüge ein. Diese Wahrnehmung ist es, die im Gehirn zu Aktivierung der Gamma-Wellen führt und dadurch die Konzentration und Aufmerksamkeit steigert.⁸⁰⁶ Neurobiologische Zusammenhänge werden zwar im Hinblick auf das Konzept der Selbstwirksamkeit noch vernachlässigt, sie werden aber im Zuge der medizinischen Erkenntnisgewinnung an Bedeutung zunehmen. Nach dem aktuellen Stand der Forschungen sind es Aufmerksamkeitsprozesse, die in Form von steuerbaren Kognitionen das menschliche Verhalten willentlich verändern können und somit auf einen direkten Einfluss auf die Selbstwirksamkeit haben. Wenngleich Täuber als höchste Stufe der Ermächtigung die Spiritualität sieht, so betont Bandura die Be-

⁸⁰³ vgl. Täuber 2020, S. 15

⁸⁰⁴ ebd., S. 15

⁸⁰⁵ vgl. Täuber 2020, S. 20

⁸⁰⁶ vgl. ebd., S. 21

deutung der kollektiven Selbstwirksamkeit, welche ebenso wie Täuber den Menschen als Teil eines Ganzen ansieht. Als zeitlich relativ stabile Persönlichkeitsmerkmale beschreiben Heckhausen und Heckhausen das Selbstwertgefühl und das Selbstvertrauen. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung hingegen kann durch kurzfristige Erfahrungen verändert werden.⁸⁰⁷ Pscherer grenzt das zunehmende Streben nach dem Höher, Weiter und Besser ein. Er gibt dem Geschehen einen humanistischen Anstrich, indem er die Selbstwirksamkeit nicht zum Zwecke der unbegrenzten Möglichkeiten missbraucht. Er bringt Geduld und Gelassenheit mit ins Spiel, damit Selbstwirksamkeit nicht zur Selbstkasteiung und sinnlosen Selbstreflexion mutiert.⁸⁰⁸ Um die psychische Ausgeglichenheit dem Problem der Selbstüberschätzung gegenüberzustellen, bedient sich Pscherer einer anschaulichen Metapher: „*Die Schwestern der Selbstwirksamkeit sind Gelassenheit und Selbstdistanz, denn sie helfen gegen argloses, kräftevergeudendes Agieren und Selbstüberschätzen.*“⁸⁰⁹ Es ist wichtig, die Möglichkeiten aufzugreifen, durch die Selbstwirksamkeit über eigene Grenzen hinauszuwachsen. Es ist aber bedrohlich, wenn man ständig bestrebt ist, durch eine zunehmende Anstrengungsbereitschaft die mangelnden Fähigkeiten zu kompensieren, was letztendlich im Burnout oder in eine Depression bzw. einer innere Resignation mündet. Auch Warner und Schwarzer greifen dieses Problem der Überschätzung auf. Für Lehrer und Schüler reicht die Selbstwirksamkeit allein nicht aus, wenn es ihnen an Vorwissen und Fähigkeiten mangelt und das Verhalten von den erwarteten Konsequenzen und dessen Wertigkeit bestimmt wird.⁸¹⁰ Auch wenn das Konzept der Selbstwirksamkeit noch Fragen offenlässt und nicht als alleiniges Universalmittel zur erfolgreichen Lebensbewältigung gilt, so ist es doch als förderbare Größe innerhalb der Persönlichkeit ein wirksames Mittel, um zuversichtlich und erfolgreich an die Herausforderungen des Lebens heranzugehen. Dem zufolge ist es sinnvoll, sich mit dem Thema der Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit auseinander zu setzen.

⁸⁰⁷ vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 627

⁸⁰⁸ vgl. Pscherer 2004, S. 27; vgl. Seethaler 2012, S. 61f.

⁸⁰⁹ Pscherer 2004, S. 27

⁸¹⁰ vgl. Warner & Schwarzer 2009, S. 637

2.2 Lehrerpersönlichkeit

„Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person.“⁸¹¹ Mit dieser Aussage unterstreicht Hentig die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit. Doch Gudjons und Reiner monieren, dass kaum jemand die Lehrerpersönlichkeit exakt definieren könne.⁸¹² Auch Mayr und Paseka erklären das Reizwort >Lehrerpersönlichkeit< zum kontroversen Diskussionsthema.⁸¹³ Welche Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit beizumessen ist, unterstreichen die Forschungsergebnisse von Hattie⁸¹⁴. Hattie fasst als Schlussfolgerung sechs Wegweiser für eine erfolgreiche Bildung zusammen und führt als ersten und wichtigsten Punkt die Lehrperson auf:

„1. Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.

2. Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein.

3. Lehrpersonen müssen wahrnehmen, was Lernende denken und wissen, um Bedeutung und sinnstiftende Erfahrungen im Lichte dieses Wissens zu konstruieren.“⁸¹⁵

Abschließend betont Hattie, dass der Lehrende ein Umfeld erschaffen soll, in dem „Fehler willkommen sind“⁸¹⁶. Der Neurobiologe Bauer untermauert ebenso die überragende Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehung von Lehrenden und Lernenden.⁸¹⁷ Er unterstreicht, dass es die ganze Lehrerpersönlichkeit ist, die in Erscheinung treten muss, damit effizientes Lernen möglich wird.⁸¹⁸ Es sind die sogenannten Spiegelneuronen, die es uns ermöglichen, unsere Handlungen und unsere Empfindungen zu steuern.⁸¹⁹ Dadurch können wir Beziehungen aufbauen und ein inneres Bild von uns selbst und von anderen entwickeln.⁸²⁰ Auch der Neurobiologe Hüther bestärkt die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit, um eine Atmosphäre der Herausforderung und des Vertrauens zu schaffen:⁸²¹

⁸¹¹ Hentig 1984, S. 112

Der Begriff des >Lehrens< bezieht sich nach Reinhold auf eine Person, die Wissen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. (vgl. Reinhold 1999, S. 332)

Laut Brockhaus wird der >Lehrer<, als eine Person beschrieben, welche in Form von Unterricht, Unterweisung oder in anderer Weise auf einen Menschen einwirkt. (vgl. Brockhaus/Lehrer 13.08.2021)

Nach Brockhaus werden Lehren und Unterricht gleichgesetzt. (vgl. Reinhold 1999, S. 332) Unterrichten ist jedoch von der Lehre im Sinne der Vermittlung von Wissensbereichen abzugrenzen, da es weitere Bereiche wie Führung, Organisation, Beraten und Beurteilen beinhaltet. (vgl. ebd., S. 332)

⁸¹² vgl. Gudjons & Reinert 1981, S. 7f.

⁸¹³ vgl. Mayr & Paseka 2002, S. 50

⁸¹⁴ vgl. Hattie 2018, S. 130f.; vgl. Blömeke 2009b, S. 123

⁸¹⁵ Hattie 2018, S. 280

⁸¹⁶ ebd., S. 280

⁸¹⁷ vgl. Bauer 2014, S. 122f.

⁸¹⁸ vgl. ebd., S. 123

⁸¹⁹ vgl. ebd., 2014, S. 55

⁸²⁰ vgl. ebd., S. 90

⁸²¹ vgl. Loebell 2017, S. 60

„Nur unter dem einfühlsamen Schutz und der kompetenten Anleitung durch erwachsene ‚Vorbilder‘ können Kinder vielfältige Gestaltungsangebote auch kreativ nutzen und dabei ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten erkennen und weiterentwickeln. Nur so kann im Frontalhirn ein eigenes, inneres Bild von Selbstwirksamkeit stabilisiert und für die Selbstmotivation in allen nachfolgenden Lernprozessen genutzt werden.“⁸²²

Mit Hüthers neurologisch begründeter Aussage lässt sich eine Verbindung zwischen der Lehrerpersönlichkeit und der Selbstwirksamkeit der Schüler herstellen. Herausforderung, Schutz und Vertrauen als Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit ermöglichen es dem Lernenden, seine eigene Selbstwirksamkeit zu stärken. Das Szenario, das Hüther hier beschreibt, ist von der Fähigkeit der Lehrkraft geprägt, sich empathisch in andere einzufühlen. Dieses Merkmal ist neurobiologisch mitunter in den Spiegelneuronen manifestiert. Motivations- und Leistungssteigerung bei den Schülern sind die Resultate, wenn es dem Pädagogen gelingt, bei seinen Schülern eine positive emotionale Resonanz zu erzeugen. Blömeke räumt ein, dass die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit nur noch von den Voraussetzungen seitens der Schüler übertroffen wird.⁸²³ Wenglinsky sieht die Gewichtung von Schülern und Lehrern als gleichwertig an:

„The study finds that the effects of classroom practices, when added to those of other teacher characteristics, are comparable in size to those of student background, suggesting that teachers can contribute as much to student learning as the students themselves.“⁸²⁴

Für Haag macht dennoch die Lehrerpersönlichkeit den entscheidenden Unterschied aus.⁸²⁵ Er argumentiert: *„Es ist nicht dasselbe, wenn zwei Lehrer das gleiche tun.“⁸²⁶* Die klassischen Vertreter der Pädagogik wie Comenius⁸²⁷, Diesterweg, Hentig⁸²⁸ oder Klafki zeigen Leitbilder zum Lehrberufs auf.⁸²⁹ Die Sichtweise, dass es vornehmlich auf die Persönlichkeit und nicht

⁸²² Hüther 13.08.2021, S. 5f.

⁸²³ vgl. Blömeke 2009b, S. 132

⁸²⁴ Wenglinsky 2002, S. 1

⁸²⁵ vgl. Haag 2013, S. 366

⁸²⁶ ebd., S. 366

Haag begründet die Lehrerpersönlichkeit mit der Tatsache, dass dieselben Schüler bei unterschiedlichen Lehrern unterschiedlich reagieren. (vgl. Haag 2013, S. 366). Doch auch im Schulalltag kann man feststellen, dass keine Unterrichtsstunde der anderen gleicht, auch wenn eine Lehrkraft die gleiche Unterrichtsstunde mehrmals hält. Unterricht ist ein viel zu komplexer Vorgang und hängt von so vielen Einflussfaktoren ab, dass es in der Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler keine monotone >Wenn...dann< Beziehung gibt.

⁸²⁷ Comenius Ansatz zur Allerziehung legt den Fokus auf die Fachdidaktik. Die heutige Lehrerbildung reduziert aber didaktische Schwerpunkte auf ein Minimum. Er spricht sich für Lehrer aus, die mit Methodenvielfalt den schulischen Aufgaben gerecht werden. Es ist nicht das Wissen, sondern die Didaktik, welche über den Erfolg der Lehrperson entscheidet. Schwarzer und Warner zeigen hierzu auf, dass eine Zunahme der Selbstwirksamkeit nicht durch Kurse zur Wissensvermittlung erzielt werden konnte, sondern durch Kurse zur Vermittlung von Lehrmethoden. (vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 672)

⁸²⁸ Hartmut von Hentig führt den Sokratischen Eid für Lehrer auf. (vgl. Hentig 2003, S. 258f.) Dieser lässt sich als Pedant zum Hippokratischen Eid der Ärzte verstehen.

⁸²⁹ vgl. Terhart 2007, S. 20

Das ideale Lehrerbild wird von Kerschensteiner und Spranger gezeichnet:

„Der Erzieher ist eine im geistigen Dienste einer Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zu-

auf die Ausbildung ankäme, wird von Haag und Lohrmann als bedenklich angesehen.⁸³⁰ Es besteht die Gefahr, dass Lehrerbildung den Grad des >Nichterlernbaren< erreicht, wenn man von einem Ensemble von Eigenschaften ausgeht, die unter der Voraussetzung einer erfolgreichen Berufsausübung nicht angeeignet werden können.⁸³¹ Andererseits lässt die Betonung der Persönlichkeitseigenschaften die Notwendigkeit einer gezielten Ausbildung in der Lehrerbildung implizieren, sofern von diesen angenommen werden kann, dass sie plastisch und veränderbar sind.⁸³² Mayr und Neuweg distanzieren sich von diesen normativ überladenen Erwartungen zur Lehrperson und wollen den Begriff deskriptiv verstanden wissen: Sie definieren die Lehrerpersönlichkeit als ein „...*Ensemble relativ stabiler Dispositionen, die für das Handeln, den Erfolg und das Befinden im Lehrerberuf bedeutsam sind*“⁸³³. In dieser Definition wollen die Autoren neben dem Leistungsbereich sowie neben den kognitiven Merkmalen vornehmlich auf die Persönlichkeitsmerkmale eingehen, die sie miteinander vernetzen und mit einer zeitlichen, situativen Konstanz ansehen.⁸³⁴ Nach Mayr distanziert sich die empirische Forschung von der normativen Leitvorstellung, welche die gute Lehrkraft anhand von Tugenden zu identifizieren versucht. Die Empirie beschränkt sich auf die rein deskriptive Beschreibung des Ist-Standes und die Wirkungen der Persönlichkeitsmerkmale.⁸³⁵ Eine rein deskriptive Beschreibung der Persönlichkeitsmerkmale ist allerdings auch unter Vorbehalt zu betrachten, gilt es doch zu bedenken, dass die Persönlichkeit nicht die Summe einzelner Merkmalsausprägungen ist, sondern aus dem Zusammenspiel der jeweiligen Eigenschaften untereinander erwächst. Die Selbstwirksamkeit kann die Person stärken, auch in neuen Situationen handlungsfähig zu bleiben und sowohl äußere als auch innere Kontextbedingungen zu nutzen. Selbstwirksamkeit wirkt wie ein Mediator, der als Hilfsmittel den optimalen Einsatz der jeweiligen Persönlichkeitseigenschaft zum jeweiligen Zeitpunkt unter den jeweiligen Bedingungen angesehen werden kann.

künftigen Träger zeitloser Werte dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung die höchste Befriedigung findet.“ (Kerschensteiner 1927, S. 54)

„Der echte Erzieher [...] besitzt ein ursprüngliches Organ für die Bahnen, in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht. Dieser Geist hat in Gemeinschaften, zu denen wesensmäßig ‚das Erzieherische‘ gehört, wie etwa Familie und Schule, seine eigentliche Heimat. In anderen wird der geborene Pädagoge ihn hineintragen; ja er wird immer den Drang empfinden, eine Jüngerschaft um sich zu versammeln, gleichsam eine Sekte im Dienst der Menschenveredelung.“ (Spranger 1958, S. 36f.)

Nach Spranger und Kerschensteiner wird ein Bild von einem Pädagogen skizziert, der als Lehrer geboren ist. Wie es bereits Comenius formuliert, ist er intrinsisch davon getrieben, ein Menschenbildner zu sein.

⁸³⁰ vgl. Mayr 2010, S. 233

⁸³¹ vgl. Haag & Lohrmann 2009, S. 462

⁸³² vgl. Mayr 2014, S. 189

⁸³³ Mayr & Neuweg 2014, S. 183

⁸³⁴ vgl. Mayr 2016, S. 89; vgl. Mayr 2014, S. 191; vgl. Mayr 2010, S. 234

⁸³⁵ vgl. Mayr 2010, S. 234

2.2.1 Lehrperson und Lehrerpersönlichkeit

Bei der Frage, was eine Lehrperson von der Lehrerpersönlichkeit unterscheidet, rücken zunächst die beiden Wörter >Person< und >Persönlichkeit< in den Mittelpunkt der Betrachtung.⁸³⁶ Die Persönlichkeit verweist nach Zimbardo auf individuelle Unterschiede der Eigenschaften zwischen den Personen, welche eine relative Stabilität in bestimmten Situationen über die Zeit hinweg aufzeigen:

„Persönlichkeit bezieht sich auf die einzigartigen psychologischen Merkmale eines Individuums, die eine Vielzahl von charakteristischen konsistenten Verhaltensmustern (offenen und verdeckten) in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten beeinflussen.“⁸³⁷

Pervin schließt sich in seiner Definition der von Zimbardo an: *„Bei der Persönlichkeit geht es um jene Charakteristika oder Merkmale des Menschen, die konsistente Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen.“⁸³⁸* Asendorpf grenzt sich in seiner Definition von Merkmalen mit klinischer Relevanz ab, vergleicht die Merkmale mit der Vergleichsgruppe und berücksichtigt die Umwelt und die soziale Situation als Einflussfaktoren: *„Persönlichkeit ist die nichtpathologische Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu einer Referenzpopulation von Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur.“⁸³⁹* Aus der Sicht der Lerntheorie wird die Persönlichkeit *„als die Summe offener und verdeckter Reaktionen gesehen, die als Konsequenzen der Verstärkergeschichte einer Person zuverlässig ausgelöst werden.“⁸⁴⁰* Der lerntheoretische Ansatz, in dem Verhalten als Verstärker der Umwelt erfolgt und innere Prozesse gänzlich vernachlässigt werden, ist aus heutiger Sicht nicht mehr haltbar.⁸⁴¹ Transaktionale Paradigmen gehören zu den modernen Ansätzen, sie versuchen flexibel verschiedene Forschungsbereiche zu integrieren, indem sie sozial-lerntheoretische, konstruktivistische, dispositionale und biologische Geltungsbereiche aufgreifen.⁸⁴² So ist nach dem dynamisch-interaktionistischen Ansatz die Persönlichkeit als eine Funktion in der Wechselbeziehung mit der Umwelt anzusehen:⁸⁴³

⁸³⁶ Person und Persönlichkeit haben denselben Wortstamm. (vgl. Rauthmann 2018, S. 5)

⁸³⁷ Zimbardo 1995, S. 475

⁸³⁸ Pervin 2005, S. 31

⁸³⁹ Asendorpf 2019, S. 10

⁸⁴⁰ Zimbardo 1995, S. 494

⁸⁴¹ vgl. ebd., S. 494

⁸⁴² vgl. Rauthmann 2017, S. 472

⁸⁴³ Das dynamisch-interaktionistische Paradigma beschäftigt sich mit der Frage, wie und warum sich im Laufe des Lebens Persönlichkeiten entwickeln. (vgl. Asendorpf 2019, S. 27; vgl. Rauthmann 2017, S. 418) >Interaktionistisch< weist auf die Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Biologie, Persönlichkeit, Verhalten) und Umwelt (z. B. Situationen, Beziehung, Kultur) hin und >dynamisch< unterstreicht, dass sich diese Wechselwirkung über die Zeit hinweg vollzieht: Die Umwelt bewirkt Persönlichkeitsveränderungen; die Persönlichkeit bewirkt Umweltveränderungen. (vgl. Asendorpf 2019, S. 27; vgl. Rauthmann 2017, S. 418) Rauthmann ordnet die Idee von Bandura, dass sich Personen, Umwelt und Verhaltensweisen gegenseitig beein-

„Sowohl Umweltreize als auch Persönlichkeit beeinflussen die Verarbeitung einer momentanen Situation [...], welche dann wiederum Verhalten beeinflusst. Dieses Verhalten kann dann wiederum sowohl die Umwelt als auch über die Zeit hinweg Persönlichkeit beeinflussen.“⁸⁴⁴

Mischel⁸⁴⁵ und Shoda versuchen mit ihrer kognitiven-affektiven Systemtheorie die Persönlichkeit als ein dynamisches, mit einer gewissen Stabilität versehenes System zu verstehen.⁸⁴⁶ Neyer und Lehnart fassen die Erkenntnisse der Persönlichkeit zusammen: Basale Persönlichkeitsbereiche sind relativ stabil und schwer von außen beeinflussbar. Hierzu werden meist die Big Five (Extraversion, Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit, Offenheit) gezählt. Charakteristische Adaptationen der Persönlichkeit (Ziele, Motive, Werthaltungen, Einstellungen, Selbstkonzepte und Identität) passen sich an. Sie sind geprägt von sozialen Einflüssen der Umwelt.⁸⁴⁷ Doch auch hierzu gibt es Zweifel. Es zeigt sich, dass auch sogenannte charakteristische Adaptationen wie soziale Einstellungen und Interessen vergleichbar wie die Big Five relativ stabil sind. Eine geringe Stabilität hingegen zeigen lediglich Aspekte des Selbstkonzeptes wie subjektive Lebenszufriedenheit und Selbstwertgefühl.⁸⁴⁸ In der Diskussion um die Persönlichkeit ist von einerseits stabilen und andererseits veränderlichen Anteilen der Persönlichkeit auszugehen. Als Persönlichkeit wird man nicht geboren, sondern man entwickelt sich zu einer solchen hin. Mayr und Paseka umschreiben dies wie folgt: „*Persönlichkeit ist nicht etwas, was wir haben, sondern etwas, das ständig hergestellt, reflektiert und modifiziert wird.*“⁸⁴⁹ Die Persönlichkeit anhand von Eigenschaften zu kategorisieren, ist zum Scheitern verurteilt. Vielmehr geht es darum, wie sich die Einzigartigkeit der Person als charakteristisches Handlungsmuster in bestimmten Situationen äußert.⁸⁵⁰ „*Die Individuen werden dabei als aktiv Handelnde gesehen, die in einem produktiven Auseinandersetzungsprozess*

flussen, dem dynamischen Interaktionismus unter. (vgl. Rauthmann 2017, S. 424) Im Modell des dynamischen Interaktionismus versucht er, aufzuzeigen, dass die Umwelt und die Persönlichkeit die Verarbeitung der aktuellen Situation bewirken. (vgl. ebd., S. 424) Dies wiederum beeinflusst das Verhalten. (vgl. ebd., S. 424) Das Verhalten wiederum beeinflusst sowohl die Umwelt als auch die Persönlichkeit über die Zeit hinweg. (vgl. ebd., S. 424)

⁸⁴⁴ Rauthmann 2017, S. 424

⁸⁴⁵ Mischel (1968) kritisierte zunächst den Trait-Ansatz der Persönlichkeitspsychologie. (vgl. Rauthmann 2017, S. 419) Erst mit der Einführung der Big Five in den 1990er-Jahren und den neuen interaktionistischen Erkenntnissen bezüglich der Person-Umwelt-Kontroverse revidierte Mischel seinen Standpunkt zu dem Trait-Konzept. (vgl. ebd., S. 419)

⁸⁴⁶ vgl. Rauthmann 2017, S. 456

Zu den wichtigsten sozial-kognitiven Personenvariablen gehören nach Rautmann: Kompetenzen (Was kann die Person?), Enkodierungsstrategien (Wie sieht die Person die Welt?), Erwartungen (Was erwartet die Person?), subjektive Bewertungen (Was mag die Person?), Ziele (Was möchte die Person erreichen?), Selbstregulation (Wie geht die Person mit sich um?) und Affekte (Was fühlt die Person?). (vgl. Rathmann 2017, S. 458)

⁸⁴⁷ vgl. Neyer & Lehnart 2015, S. 2f.

⁸⁴⁸ vgl. ebd., S. 3

⁸⁴⁹ Mayr & Paseka 2002, S. 53

⁸⁵⁰ vgl. Seibert 2019

[...] eine eigene Identität entwickeln.“⁸⁵¹ Mayr und Paseka monieren in Zusammenhang mit der Lehrerpersönlichkeit, dass der Persönlichkeitsbegriff oftmals schwammig definiert wird und dadurch eine fundierte Diskussion von vornherein erschwert wird.⁸⁵² Unter der Lehrerpersönlichkeit wird nach Reinhold eine Zusammenstellung wünschenswerter Eigenschaften, Haltungen, Einstellungen und Leistungsmerkmale verstanden, welche ein Lehrer bezüglich seines Berufes aufweisen soll. Zusätzlich zum fachlichen und didaktischen Können sollen auch Eigenschaften wie Überzeugungskraft, Urteilsvermögen und Gerechtigkeitssinn angeführt werden.⁸⁵³ Helmke beschreibt die Lehrerpersönlichkeit unter dem Blickwinkel der Bildsamkeit:

*„Mit ‚Lehrerpersönlichkeit‘ sind relativ überdauernde, stabile Merkmale der Lehrperson gemeint (traits), was jedoch ihre Veränderung durch Lernen, Training und Fortbildung nicht ausschließt. [...] Zum einem wird von Wissen, Kompetenzen und Expertise gesprochen; daneben geht es aber auch um andere unterrichtsrelevante Merkmale der Lehrperson, wie z. B. Engagement und Humor.“*⁸⁵⁴

Im Unterschied zum Lehrer, der Inhalte an andere weitergibt, ist es die Lehrerpersönlichkeit, die durch ihre unverwechselbare Persönlichkeitseigenschaften handelt. Die Lehrerpersönlichkeit ist nicht auf die berufliche Position reduzierbar, denn es sind vielmehr die authentischen Eigenschaften einer Person. Der Träger dieser Eigenschaften spielt nicht nur eine Rolle, sondern ist durchdrungen von der eigenen Art und Weise seines Wirkens.⁸⁵⁵ Hentig zeichnet für den Lehrer das Bild des >Darstellers<: „So wie der Schauspieler seine Wirkung auf einen anderen mit seiner ganzen Person tut - so tut es auch der Lehrer, den ich meine. Darum geht es also: um die Ablösung der Denkfigur von der Ware durch die Denkfigur von der Wirkung.“⁸⁵⁶ Hentig sieht den Lehrer als Darsteller, der vier Rollen spielt: Den Vermittler, den Organisator, das Modell und den Freund.⁸⁵⁷ Hentig betont die Wirkung des Lehrers durch seine Eigenschaften, so wie er selbst ist, auch unter den Vorzeichen so mancher Fehler.⁸⁵⁸ Er verwendet an dieser Stelle nicht das Wort >Selbstwirksamkeit<, dennoch treten beide Komponenten (ich bin und Wirksamkeit) an dieser Schlüsselstelle auf. Das Zusammenwirken der

⁸⁵¹ Mayr & Paseka 2002, S. 54

⁸⁵² vgl. ebd., S. 50

⁸⁵³ vgl. Reinhold 1999, S. 341

⁸⁵⁴ Helmke 2012, S. 103

Helmke sieht in der Lehrerpersönlichkeit eine Kombination von statischen und veränderlichen Merkmalen, welche für den Unterricht bedeutsam sind. Dies ist zum einen eine Abwendung des Persönlichkeitsparadigmas, das allgemeine Merkmale betrachtet und mehr von stabilen Charaktereigenschaften ausgeht. Vielmehr richtet sich der Blick auf das konkrete Geschehen im Unterricht und lässt der professionalen Ausbildung einer Lehrerpersönlichkeit Raum, da sich hier durchaus ein ausbaufähiges Lernfeld für den angehenden Lehrer erschließt.

⁸⁵⁵ In Verbindung mit der Lehrerpersönlichkeit stellt sich die Frage, ob der Lehrer, >persona< seine Rolle nur spielt und sich damit maskiert, und aufgesetzt seine Authentizität verliert oder ob >per-sonare< die Lehrperson von sich selbst heraus durch die Maske hindurch klinget und ungeschminkt zum Vorschein tritt.

⁸⁵⁶ Hentig 1984, S. 102

⁸⁵⁷ vgl. Hentig 1984, S. 102

⁸⁵⁸ vgl. ebd., S. 114

verschiedenen Merkmale in bestimmten Situationen ist entscheidend.⁸⁵⁹ Durch die empirischen Bemühungen, den erfolgreichen Lehrer zu klassifizieren, haben sich drei historisch aufeinander aufbauende Paradigmen etabliert: das Persönlichkeitsparadigma, das Prozess-Produkt-Paradigma und das Expertenparadigma (Tabelle 1).⁸⁶⁰ Weinert umreißt die wissenschaftliche Suche nach diesen drei Paradigmen wie folgt:

„Gibt es ‚den guten Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ überhaupt, und, wenn ja, wodurch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend, spielen wirksame Lehrtechniken die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise?“⁸⁶¹

⁸⁵⁹ Der Lehrberuf, als eine professionelle Ausbildung, ist ein Beruf, dessen Handwerk erlernt werden kann. Fehlen aber bestimmte Persönlichkeitseigenschaften wie z. B. die Liebe zu den Kindern oder die berufliche Tätigkeit und wird der Beruf ausschließlich aufgrund extrinsischer Motivationsgrundlagen gewählt, so ist die Wirksamkeit der Lehrperson äußerst fragwürdig.

⁸⁶⁰ vgl. Besser & Krauss 2009, S. 71; Helmke 2012, S. 46f.; vgl. Bromme et al. 2006, S. 5ff., vgl. Krauss et al. 2008, S. 224

Der Begriff des Paradigmas ist laut Bromme et al. der Wissenschaftstheorie entlehnt, er hat seinen Ursprung in der Beschreibung des historischen Theoriewandels in der Physik. (vgl. Bromme et al. 2006, S. 6) Im Blickpunkt des Paradigmas steht nicht die Anhäufung von Erkenntnissen im Spiegel der Zeit. (vgl. ebd., S. 6) Es geht hier vielmehr um die Anpassung und die Erweiterung einer Theorie. (vgl. ebd., S. 6) Dies ist dann für die empirische Forschungsrichtung ausschlaggebend. (vgl. ebd., S. 6)

Dem Theoriewandel der Lehrerforschung liegt eine weitere Besonderheit zu Grunde. (vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 297f.) Es haben sich nicht nur die Methode und die theoretische Sichtweise verändert, sondern auch der Untersuchungsgegenstand selbst verändert sich. (vgl. ebd., S. 297f.) Der Lehrer steht historisch betrachtet anderen Herausforderungen gegenüber, da sich zeitgleich auch die Gesellschaft einem Wandel unterzogen hat. (vgl. ebd., S. 297f.)

⁸⁶¹ Weinert 1996b, S. 141

Tabelle 1: Paradigmen der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit (Harder 2014, S. 33; vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 242)

	Persönlichkeits-Paradigma	Prozess-Produkt (Mediation)-Paradigma	Experten-paradigma
<i>Zeit</i>	Ca. 1900 - 1960 (verstärkt empirisch etwa ab 1940)	Ca. 1960 resp. 1975 (bis heute)	Ca. 1985 (heute zentral)
<i>Beeinflusst durch</i>	Eigenschaftsorientierte Persönlichkeitstheorien (etwa ab 1940 auch Persönlichkeitstests)	Behaviorismus resp. kognitiv erweiterter Behaviorismus (Verhalten des Lehrers)	Kognitivismus (Fokus auf „Denken und Wissen“ des Lehrers)
<i>Untersuchungsmethoden</i>	Tests und Fragebögen (Labor), Persönlichkeit des Lehrers im Vordergrund	Unterrichtsbeobachtung (später auch mit Videotechnik), Schülerfragebogen, Handeln des Lehrers im Vordergrund	Integration bisheriger Forschungsmethoden, Entwicklung von Professionswissenstests für Lehrer
<i>Bemerkung</i>	Nur wenige und oft schwache bzw. triviale Zusammenhänge	Erste robuste und stabile Befunde, Unterricht „messbar“, zusätzliche Schülerkognitionen als Mediatoren (Motivation & Emotionen etc.)	Systemische Sicht, Schwerpunkt wieder auf Person des Lehrers, Professionswissen entscheidend

2.2.1.1 Persönlichkeitsparadigma

In den 1950er und 1960er Jahren suchte die empirische Forschung nach allgemein gültigen Persönlichkeitsmerkmalen, welche Unterschiede des pädagogischen Einflusses erklären und vorhersagen sollten.⁸⁶² Die methodische Erhebung dieser Merkmale bediente sich Tests aus der differenziellen Persönlichkeitsforschung, bei denen z. B. Werte zur Intelligenz, Einstellungen und Motiven gemessen werden konnten, sowie auch Merkmale des Sozialverhaltens und Faktoren wie fachliche Kenntnisse und didaktische Fertigkeiten, von denen man ausging, dass sie das Unterrichtsverhalten beeinflussen.⁸⁶³ Es war ein Versuch, anhand von Charaktereigenschaften oder von besonderen Führungs- und Unterrichtsstilen den erfolgreichen Lehrer zu beschreiben.⁸⁶⁴ Weinert sieht aufgrund der empirischen Befunde die Wirksamkeit von

⁸⁶² vgl. Besser & Krauss 2009, S. 71; vgl. Bromme et al. 2006, S. 6; vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241; vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 298

⁸⁶³ vgl. Bromme et al. 2006, S. 6f.

⁸⁶⁴ vgl. Helmke 2012, S. 46

Schule und Unterricht auf die kognitive Entwicklung der Schüler nachgewiesen. Vergleichende Studien zur kognitiven Entwicklung unterrichteter und nicht beschulter Kinder zeigen, dass „komplexe Kulturtechniken, wissenschaftliches Wissen, abstrakte Denkopoperationen und höhere metakognitive Kompetenzen nur über den Einfluß von schulisch oder schulähnlich organisierten zielgerichteten Lehr- Lern- Prozessen erworben werden können“⁸⁶⁵. Hattie differenziert diesbezüglich stärker als Weinert. Ihm zufolge hängt die Wirksamkeit einer Lehrkraft entscheidend vom sozialen und wirtschaftlichen Status der Schule ab. Bei niedrigem sozioökonomischen Status ist es viel entscheidender, welche Lehrperson ein Kind erhält als bei Schulen, deren sozioökonomischer Status hoch ist.⁸⁶⁶ Es ist allerdings nicht möglich, den Erfolg des Lehrers an bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen festzulegen.⁸⁶⁷ Helmke sieht die Schwierigkeit der empirischen Befunderhebung in der Vielfalt der Aufgaben, die eine Lehrkraft zu bewältigen hat. Die Erklärung der Zusammenhänge zwischen Lehrerpersönlichkeit und Schülerleistung wird verwehrt, da die eindeutige Zuordnung von Ursache und Wirkung durch die hohe Anzahl an relevanten Faktoren nicht möglich ist.⁸⁶⁸ Die Forschungsbemühungen zum Persönlichkeitsparadigma zeigen ernüchternde Ergebnisse, denn es gibt wenig aussagekräftige Zusammenhänge wie etwa gute und hohe Werte bei emotionaler Stabilität, Objektivität, Freundlichkeit und Verträglichkeit, persönlichen Beziehungen und Kooperation sowie Tätigkeitsdrang und Tatkraft.⁸⁶⁹ Helmke manifestiert das Scheitern des Persönlichkeitsparadigmas nicht nur aufgrund der schwachen Zusammenhänge, sondern führt auch die Eigenschaften selbst als ein Problem auf. Da es sich vornehmlich um Temperamentsaspekte handelt, erscheint eine systematische Förderung schwierig.⁸⁷⁰ Weinert und Helmke kritisieren jedoch, den guten Lehrer anhand von Persönlichkeitsmerkmalen ausmachen zu können: „Nicht gelungen ist es, durch Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens im Klassenzimmer ein übergeordnetes „charismatisches“ Persönlichkeitsmerkmal [...] zu entdecken, das gute

⁸⁶⁵ Weinert 1996a, S. 4

⁸⁶⁶ vgl. Hattie 2018, S. 131

Diese Aussage zur Wirksamkeit der Lehrkraft ist in Zusammenhang mit dem Einfluss der Herkunftsfamilie zu sehen. Hattie konnte zeigen, dass die Familie einen ganz entscheidenden Beitrag zur Unterstützung der Lernleistung von Schülern leistet. Besonders entscheidend ist die elterliche Erwartung für den Erfolg der Kinder. (vgl. Hattie 2018, S. 73ff.) Je weniger das Elternhaus das Kind in seiner schulischen Entwicklung fördern kann, desto bedeutsamer wird die Wirksamkeit der Lehrkraft. Verringert sich die Anzahl positiver Ressourcen, so fällt der Anteil einzelner Ressourcen mehr ins Gewicht.

⁸⁶⁷ vgl. Krauss et al. 2008, S. 225

Würden die Charakterzüge einer Lehrkraft als alleiniges Kriterium zur Verleihung des Status von Experten herangezogen, impliziere dies, andere wichtige Einflussfaktoren wie beispielsweise den Unterrichtsstil zu vernachlässigen. (vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 143) Stabile Persönlichkeitseigenschaften wie Talente oder Begabungen sind durch die Berufsausbildung nur sehr eingeschränkt modifizierbar. Lediglich die Selbstwirksamkeit als Teil der Persönlichkeit könnte gestärkt werden.

⁸⁶⁸ vgl. Helmke 2012, S. 46

⁸⁶⁹ vgl. ebd., S. 46; vgl. Bromme 2006, S. 7

⁸⁷⁰ vgl. Helmke 2012, S. 46; vgl. Bromme 2006, S. 7; vgl. Besser & Krauss 2009, S. 72

*Lehrer übereinstimmend auszeichnet.*⁸⁷¹ Das Versagen des Persönlichkeitsparadigmas ist nach Mayr und Neuweg zum einem in den allgemeingültigen Persönlichkeitseigenschaften begründet, die mit den einfach konzipierten empirischen Verfahren nur zu trivialen Ergebnissen kommen. Zum anderem ist der Einfluss des Behaviorismus entscheidend für neue Ansätze in der Forschung.⁸⁷² Auch Bromme et al. zeigen, dass die Befunde aus dem Persönlichkeitsparadigma kein allgemein gültiges Bild vom guten oder erfolgreichen Lehrer ableiten lassen:⁸⁷³

*„Solange man davon ausging, dass allgemeine Persönlichkeitszüge das Verhalten in konkreten Situationen festlegen, zielte man auf ein möglichst hohes Abstraktionsniveau von Personenvariablen. Damit ist man jedoch so weit von der konkreten Lehrer-Schüler-Interaktion entfernt, daß man spezifische Ursache-Wirkung-Beziehungen schwerlich finden kann.“*⁸⁷⁴

Der vollständige Verzicht auf das Persönlichkeitsparadigma wirft aber für die zukünftige Lehrerausbildung durchaus Fragen auf. Es ist sicherlich schwer zu vereinbaren, vom geborenen Erzieher zu sprechen und dies mit einer Vielzahl an Eigenschaften zu umschreiben, die letztendlich nicht erreicht und erlernt werden können. Würde die Erlernbarkeit der Lehrerprofessionalität durch das Nichterreichen bestimmter Persönlichkeitseigenschaften kategorisch abgelehnt, so hätte dies für die Lehrerausbildung weitreichende Konsequenzen, da die Möglichkeiten einer Professionalisierung von vornherein stark beeinträchtigt wäre. Dennoch sind in Anbetracht der beruflichen Eignung bestimmte Eigenschaften des angehenden Lehrers notwendig, ohne die sich eine Ausbildung aus Sicht der Studienanwärter nicht bewältigen lassen und aus Sicht der beruflichen Anforderungen auch den Professionalitätsanspruch nicht erfüllen. Ein gewisses Maß an Mindestanforderungen muss der Anwärter für das Lehramt bereits vor Beginn seiner Ausbildung mitbringen, damit die gezielte Förderung während der einzelnen Phasen der beruflichen Bildung gewährleistet werden kann. Blömeke greift diesen Zusammenhang auf und bezieht sich zusätzlich auch auf die Auswirkungen von Lehrerburnout und dessen Wirkung auf die Schülerleistungen.⁸⁷⁵ Helmke hält zudem an der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit fest. Er kommt zum Schluss, dass die vollständige Ablehnung der Lehrerpersönlichkeit unhaltbar sei:

⁸⁷¹ Weinert & Helmke 1996, S. 231

⁸⁷² vgl. Mayr & Neuweg 2014, S. 2; vgl. Bromme et al. 2006, S. 10

⁸⁷³ vgl. Bromme et al. 2006, S. 7

Obwohl das Persönlichkeitsparadigma als Vorlage für Erkenntnisse zum allgemeingültigen guten Lehrer nicht brauchbar ist, so soll dieser Ansatz nicht vollständig verworfen werden. Bromme et al. beispielsweise führen an, dass mit Persönlichkeitsvariablen ein gewisses Maß an Mindestvariablen für ein erfolgreiches Lehrerwirken erhoben werden kann. (vgl. Bromme et al. 2006, S. 7) Hier findet sich ein Ansatz für das konkrete Handeln in der Lehrerausbildung. Lehrer, die diese Mindestanforderungen nicht erfüllen, könnten mittels Eignungstests bereits im Vorfeld entsprechend beraten werden.

⁸⁷⁴ ebd., S. 9

⁸⁷⁵ vgl. Blömeke 2009b, S. 124

„So hat die traditionelle Lehrerforschung trotz der Stagnation dieses Gebietes eine Reihe von Personenmerkmalen herausgestellt, die konsistent und stark mit dem unterrichtlichen Handeln und damit mit Unterrichtserfolg zusammenhängen, z. B. Engagement [...] und Selbstwirksamkeit.“⁸⁷⁶

2.2.1.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Historisch betrachtet verschiebt sich der Forschungsschwerpunkt etwa ab 1960 unter dem Einfluss des Behaviorismus: Er wendet sich ab von den ganzheitlichen, psychometrisch schwer messbaren Merkmalen der Persönlichkeit hin zum konkreten Lehrerhandeln im Unterricht.⁸⁷⁷ Im Prozess-Produkt-Paradigma sollen empirische „...Zusammenhänge zwischen der Art des Lehrerhandelns (Prozess) und den Ergebnissen oder Wirkungen auf Seiten der Schüler (Produkt)“⁸⁷⁸ hergestellt werden. Somit liegt der Fokus auf zwei Schwerpunkten: Zum einen sind es die Prozesse, welche verschiedene Merkmale des Unterrichtsverhaltens beschreiben und erfasst werden sollen. Hierzu gehören z. B. die Anzahl anspruchsvoller Lehrerfragen in einer bestimmten Zeit. Zum anderen sind es die Produkte, die als Zielkriterien des Unterrichts gewertet werden können. Als Produkt kann beispielsweise der Lernzuwachs der Schüler gelten. Darüber hinaus werden beide Größen >Produkt und Prozess< zueinander in Beziehung gesetzt, wie dies z. B. mittels einer Korrelationsberechnung erfolgen kann.⁸⁷⁹ Die Untersuchungssettings werden entweder als systematisches Beobachten im konkreten Unterrichtsgeschehen gesehen oder finden innerhalb experimenteller Versuchsanordnungen statt.⁸⁸⁰ Vom kognitiv erweiterten Behaviorismus beeinflusst wurde das Modell zum >Prozess-Meditations-Produkt-Paradigma< erweitert, da die Schülerkognitionen als Mediatoren miteinbezogen werden.⁸⁸¹ Nach Terhart führen die Ergebnisse dieser Untersuchungsmethode dazu, dass „...der Mythos, der einen wahren Methode endgültig zerstört wurde: Es gibt sie nicht!“⁸⁸² Zudem zeigt Terhart einige Schwächen dieses Paradigmas auf: Zum einen sind Zusammenhänge zwischen Prozess und Produkt nur schwach ausgeprägt.⁸⁸³ Zum anderen ist das

⁸⁷⁶ Helmke 2009, S. 46

⁸⁷⁷ vgl. Mayr & Neuweg 2014, S. 2; vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241

Beim Prozess-Produkt-Paradigma handelt es sich nicht mehr um allgemein gültige Eigenschaften, die idealisierende Verhaltensweisen beschreiben, deren Effektgrößen nur schwache Zusammenhänge aufweisen und in ihrer Aussagekraft trivial erscheinen. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241) Der Untersuchungsschwerpunkt verlagert sich weg von der Person und wendet sich hin zum Verhalten der Lehrkraft im Unterricht. (vgl. ebd., S. 241)

⁸⁷⁸ Terhart 2007, S. 21

⁸⁷⁹ vgl. Besser & Kraus 2009, S. 72

⁸⁸⁰ vgl. Bromme et al. 2006, S. 10

⁸⁸¹ vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 241f.

⁸⁸² Terhart 2007, S. 21

Aus Sicht der Selbstwirksamkeit ist das Scheitern der richtigen Methode nicht zu beklagen. Gehören doch strategisch flexible Problemlösestrategien zu den Stärken selbstwirksamer Personen. (vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 663)

⁸⁸³ Terhart macht diesbezüglich deutlich, dass es sich hier lediglich um korrelative Zusammenhänge handelt. (vgl. Terhart 2007, S. 21) Möchte man aber die Richtung ermitteln, so bedürfte es einer kausalen Beziehung. (vgl. ebd., S. 21) Dann könnten exakte Aussagen zur Wirksamkeit einer Lehrmethode in Form von >wenn

gesamte Paradigma vornehmlich auf die Unterrichtsarbeit der Lehrkraft und den messbaren Lernzuwachs des Schülers reduziert.⁸⁸⁴ Sicherlich wäre eine lineare Verbindung von Prozess und Produkt wünschenswert, jedoch sind Schule und Unterricht viel zu komplex, um ihre Wirkungsweise derart reduziert darstellen zu können. Das Produkt für gute Leistungen könnte beispielsweise auf Unterrichtsform, Umsetzungsstrategie, Klassenklima oder Schülerinteresse begründet sein.⁸⁸⁵ Ein Lehrer kann beispielsweise im Unterricht eine starke Kontrollfunktion haben, was sich auf die Lernleistung der Schüler sowohl positiv als auch negativ auswirken kann.⁸⁸⁶ Weinert fasst die Möglichkeit und Grenzen eines erfolgreichen Unterrichts wie folgt zusammen: „Lehrkräfte können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten.“⁸⁸⁷

2.2.1.3 Expertenparadigma

Im Zuge der kognitiven Wende wurde das Prozess-Produkt-Paradigma gegen Ende der 1980er Jahre zunehmend von der Expertenforschung verdrängt.⁸⁸⁸ Wie bereits beim Persönlichkeitsparadigma, so steht auch hier die Lehrperson im Fokus, jedoch geht es nicht um Charaktereigenschaften, sondern um ein Ensemble von Wissen und Können, das den Lehrer in seinem Unterrichten als kompetenten Fachmann auszeichnet.⁸⁸⁹ Als Unterschied zum Persönlichkeitsparadigma postuliert die Expertenforschung zudem die Möglichkeit, dass durch Übung und Ausbildung Fertigkeiten und Wissen professionell erworben und weiterentwickelt werden können.⁸⁹⁰ Dabei erbringen Experten herausragende Leistung innerhalb eines bestimmten Bereiches. Es handelt sich hier um eine dauerhafte und nicht einmalige oder zufällig erbrachte Leistung.⁸⁹¹ Nach Stamouli und Gruber „zeichnen sich Experten durch umfangreiches Wis-

...dann Beziehungen< getroffen werden. (vgl. ebd., S. 21) Doch diese Zusammenhänge konnten anhand der empirischen Ergebnisse nicht aufgezeigt werden. (vgl. ebd., S. 21)

⁸⁸⁴ vgl. Terhart 2007, S. 21

Wenngleich man Terharts Aussage unterstreichen kann, dass es nicht die eine Unterrichtsmethode gibt, so sollte man die Bedeutung der Verbesserung der Unterrichtsqualität nicht vernachlässigen. Hierauf kann und muss der Lehrer Einfluss nehmen, während Persönlichkeitseigenschaften und familiäre Situationen der Kinder nur gering verändert werden können. (vgl. Hofmann 2008, S. 5)

⁸⁸⁵ vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 143

⁸⁸⁶ vgl. Haag & Lohrmann 2009, S. 462

Schwache Schüler profitieren von einem stark kontrollierten Unterricht. Leistungsstarke Schüler hingegen bedürfen einer weniger engen Reglementierung, um ihr Lernverhalten positiv zu beeinflussen.

⁸⁸⁷ Weinert 1996b, S. 143

⁸⁸⁸ vgl. Mayr & Neuweg 2014, S. 2

⁸⁸⁹ vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 242; vgl. Rheinberg et al. 2001, S. 302

⁸⁹⁰ vgl. Rheinberg et al. 2001, S. 302f.

⁸⁹¹ vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 142

Krauss und Bruckmaier führen an, dass es sehr schwierig ist, eine allgemeingültige Definition der Begriffe >Experte< und >Expertise< zu formulieren, da diese sowohl kulturell als auch zeitlich beeinflusst werden. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 243f.) Im Bereich der Lehrerforschung ist der leistungsorientierte vom wissensorientierten Expertiseansatz zu unterscheiden. (vgl. ebd., S. 243f.)

sen, erfolgreiches Vorgehen beim Erkennen und Bearbeiten von Problemen, Effizienz und Flexibilität gegenüber neuen Problemsituationen aus.“⁸⁹² Wenn vom Experten erwartet wird, flexibel bei der Bearbeitung von neuen Problemen agieren zu können, so impliziert dies als notwendige Voraussetzung ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, um diesem Anspruch gerecht zu werden, denn bei der Zielerreichung ist die Selbstwirksamkeit und nicht die Fähigkeit der Person entscheidend.⁸⁹³ Reinisch betont in seiner Definition eines Unterrichtsexperten die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit erfolgreichen Handelns und bezieht die daraus resultierenden Ergebnisse ein:

*„Lehrer, die als Unterrichtsexperten zu bezeichnen sind, verfügen über ein besseres Wissen in ihrer Domäne und sind daher nicht nur eher zu professionellen pädagogischen Handlungen fähig, sondern üben diese auch häufiger im Unterricht aus; dadurch fördern sie die Lernprozesse ihrer Schüler stärker, so dass diese höhere Lernzuwächse erreichen.“*⁸⁹⁴

Als Wissenskomponenten unterscheidet Reinisch zwischen allgemeinem pädagogischen Wissen, Fachwissen, fachdidaktischem und curricularem Wissen.⁸⁹⁵ Wie Reinisch, so merken auch Stamouli und Gruber an, dass das Expertenparadigma die kognitiven Prozesse in den Vordergrund der Forschung stellte. Emotionale Regulationen und Handlungsweisen der Lehrkraft erhalten weniger Aufmerksamkeit.⁸⁹⁶ Hattie konnte aber deutlich die emotionale Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Lernleistung mit einer Effektstärke von 72 Prozent nachweisen.⁸⁹⁷ Hattie beschreibt die Leidenschaft als professionelle Passion, die als Ausdruck von Freude und Begeisterung zu den wertvollsten Einflussfaktoren der Schulbildung gehört.⁸⁹⁸ Demzufolge lässt sich der Erfolg einer Lehrkraft nicht auf die kognitiven Prozesse reduzieren. Es sind die Emotionen, welche der äußeren Struktur, erschaffen durch die Kognitionen, Lebendigkeit und Farbe verleihen. Selbstwirksamkeit beeinflusst sowohl die Kognitionen als auch die Emotionen. Hofmann gibt aber zu bedenken, dass Experten Personen sind,

*„die über eine lange Berufserfahrung verfügen oder in ihrem Fachgebiet hohe Reputation genießen. Allerdings muss konstatiert werden, dass Berufserfahrung wohl eine notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung für die Erreichung eines Experten/ Expertinnenstatus darstellt.“*⁸⁹⁹

⁸⁹² Stamouli & Gruber 2019, S. 142

Stamouli und Gruber unterstreichen in ihrer Expertendefinition die Bedeutung der Handlungskomponente. (vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 142) Es ist nicht das Wissen per se entscheidend, sondern die richtige Anwendung im speziellen Kontext. (vgl. ebd., S. 142) Stamouli und Gruber beziehen sich in ihrer Definition auf den allgemeinen Experten, Reinisch spezialisiert sich in seiner anschließenden Definition auf den Lehrer als Experten. Vorreiter in diesem Forschungsgebiet waren Gaea Leinhardt und David C. Berliner, die Mitte der 1980er Jahre die Methode der Expertiseforschung auf die Lehrkräfte übertrugen. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 248)

⁸⁹³ vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 663

⁸⁹⁴ Reinisch 2009, S. 39

⁸⁹⁵ vgl. Reinisch 2009, S. 39

⁸⁹⁶ vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 144

⁸⁹⁷ vgl. Hattie 2018, S. 141f.

⁸⁹⁸ vgl. ebd., S. 29

⁸⁹⁹ Hofmann 2008, S. 14

Das Bestreben dieses Ansatzes war es, sich nicht nur für das Verhalten, sondern auch für das Denken des Lehrers zu interessieren: „*Der Experte als Person nämlich ist es, der sich bestimmter Verhaltensweisen nicht blind und mechanisch, sondern situationsangemessen und kreativ bedient.*“⁹⁰⁰ Dabei wird der Begriff >Experte< in zweierlei Hinsicht gebraucht:

„*Zum einen wird damit das besondere Können und Wissen von Personen hervorgehoben, das sie von anderen ebenfalls berufserfahrenen Kollegen und Kolleginnen unterscheidet (Performanzkriterium) und zum anderen akzentuiert der Begriff den Unterschied von Laien oder zu Novizen/ Novizinnen.*“⁹⁰¹

Aber nicht nur Lehrer können zu Experten werden, sondern auch Schüler sind dazu in der Lage. In diesem Zusammenhang wird vom expert teacher und expert student gesprochen. Das Ziel ist es, durch die Lehrer-Expertise auch die Schüler zum Experten zu machen.⁹⁰² Mit Blick auf die Selbstwirksamkeit offeriert sich hier eine positive Option für die Selbstwirksamkeit. Lehrer als Experten der Selbstwirksamkeit unterrichten anders und können ihre Schüler im Prozess der Aneignung von Selbstwirksamkeit unterstützen. Als Unterscheidungskriterium zwischen Novizen und Experten werden vor allem qualitative Unterschiede in der Organisation von Wissen angeführt: „*Bei Problemlöseaufgaben waren es die Experten, die sich mit der Tiefenstruktur eines Problems auseinandersetzen, während Novizen sich an der Oberflächenstruktur orientieren.*“⁹⁰³ Stamouli und Gruber begründen die bessere Leistung von Experten aufgrund des Wissens innerhalb einer bestimmten Domäne. Dadurch können sich Experten besser strukturieren und aufgrund langjähriger Erfahrungen ihr Wissen auch flexibler bei Problemen anwenden.⁹⁰⁴ In diesem Zusammenhang ist einzuwenden, dass die Experten wegen ihrer Arbeitsroutine einen eingeschränkten Blickwinkel gegenüber dem Neuling haben können. Eine Handlung zum ersten Mal auszuführen und erfolgreich zum Ende zu bringen, bedarf höherer Genauigkeit und Aufmerksamkeit, da hier die Fehlerwahrscheinlich-

Hofmanns Einwand bezüglich der Grenzen der Expertenbildung durch Berufserfahrung deckt sich mit dem Bestreben, Eignungstests für angehende Lehramtsstudenten einzuführen. Langfristige Berufserfahrungen im Lehramt führen bei mangelnden Voraussetzungen, die eher in der Persönlichkeit verankert sind, zu einem Leistungsabfall, der sich als Burnout und Berufsunzufriedenheit manifestieren kann. (vgl. Hofmann 2008, S. 15)

⁹⁰⁰ Mayr & Neuweg 2014, S. 2

Bei der Betrachtung der Lehrere Expertise und der Betonung kognitiver Prozesse steht nicht die isolierte einzelne Handlung im Fokus, sondern es geht um die komplexe Analyseeinheit. (vgl. Haag & Lohrmann 2009, S. 463) Es sind nicht die herausragenden Spitzenleistungen, die erforscht werden sollen. (vgl. ebd., S. 463) Im Anbetracht des schulischen Kontextes sind es Personen, die berufliche Aufgaben lösen können und praktische Erfahrungen besitzen. (vgl. ebd., S. 463)

⁹⁰¹ Hofmann 2008, S.15

Das >Experten-Novizen-Paradigma< ist eine Forschungsansatz, bei dem innerhalb einer bestimmten Domäne Unterschiede beim Problemlösen zwischen Experten und Anfängern untersucht werden. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 245) Als Novizen werden Personen bezeichnet, die am Anfang ihrer Karriere stehen. Laien hingegen sind Personen, die sich ganz außerhalb der Domäne befinden. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 245)

⁹⁰² vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 247

⁹⁰³ Stamouli & Gruber 2019, S. 144

⁹⁰⁴ vgl. ebd., S. 143

keit größer ist als wenn man den Vorgang schon unzählige Male abgewickelt hätte.⁹⁰⁵ Selbstwirksamkeit kann das Vertrauen in den eigenen Erfolg stärken, wobei die subjektive Wahrnehmung bei Pionierarbeiten eine andere Qualität hat als bei Routine. Die Annahme, dass Experten den Novizen in allem überlegen seien, wäre zu kurz gegriffen. Es liegt auch ein hohes Potential im gegenseitigen Austausch von beiden, damit der Experte nicht im Zuge der Routine den Blick für das Besondere verliert. Andererseits besteht im Expertenwissen ein großer Gewinn für den Neuling, von diesem zu lernen, wobei eine reflexive Haltung für beide gleichermaßen von zielstrebig bei der Verfolgung effektiver und von Vorteil ist. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist eine Grundbedingung dafür, dass Herausforderungen kreativ und mit hoher Motivation bewältigt werden können.⁹⁰⁶ Die Selbstwirksamkeit ist dabei weitgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten und ermöglicht mehr Flexibilität bei Lösungsansätzen und deren Leistung.⁹⁰⁷ So können selbstwirksame Lehrkräfte auch gute Leistungen zeigen, wenn sie sich noch nicht im Expertenstatus befinden. Untersuchungen zu Mentoren und berufseinsteigenden Lehrern konnten aber ebenso zeigen, dass eine gute Beziehung den jüngeren Lehrer in seiner Selbstwirksamkeit unterstützt.⁹⁰⁸ Stamouli und Gruber skizzieren die Expertenlehrkräfte als: flexibel, lösungsorientiert, aufmerksam, zielstrebig, erfahren sowie handlungs- und reflexionsfähig.⁹⁰⁹ Haag und Lohrmann fassen die Überlegenheit des Experten anhand von bereichsspezifischem, deklarativem und prozeduralem Wissen zusammen. Auch sie unterstreichen, dass Experten nicht mehr wissen, sondern qualitative Unterschiede bezüglich der Inhalte und der Organisation des Wissens aufweisen.⁹¹⁰ Weinert und Helmke manifestieren den guten Lehrer empirisch an der besonderen Qualität professionellen Wissens und Könnens, mit der didaktische Ziele verfolgt und so überdurchschnittliche Ergebnisse bei den Schülern erreicht werden.⁹¹¹ Routiniertes Expertenhandeln ist auf einen Bereich spezialisiert und von den Vorerfahrungen geprägt. Erfahrene Lehrer zeigen bei neuen Anforderungen Verhaltensmuster, welche denen von Anfängern ähneln.⁹¹² Ableitungen aus der Expertenforschung, die einen linearen Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufserfahrung und der Qualität des Unterrichtserfolges erwarten ließen, konnten nicht bestätigt werden. Als Grund hierfür wird die hohe emotionale Belastung vermutet, welche als Ursache von Burnout

⁹⁰⁵ vgl. Ericsson et al. 2007, S. 8

⁹⁰⁶ vgl. Schwarzer & Warner 2014, S. 662

⁹⁰⁷ vgl. ebd., S. 663

⁹⁰⁸ vgl. ebd., S. 671

⁹⁰⁹ vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 144; vgl. Baumer & Kunter 2006, S. 469ff.

⁹¹⁰ vgl. Haag & Lohrmann 2009, S. 463

⁹¹¹ vgl. Weinert & Helmke 1996, S. 226

⁹¹² vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 319

angesehen werden kann.⁹¹³ Doch gerade die Selbstwirksamkeit ist nicht mit beruflichem Burnout vereinbar, sondern eher mit emotionaler Stabilität und beruflichem Erfolg.⁹¹⁴ Nach Terhart gibt es bei diesem Paradigma durchaus Vorteile hinsichtlich der Förderprogramme, die aufgrund der Forschungsergebnisse entwickelt wurden. Dabei sind auch gewisse Einschränkungen nicht außer Acht zu lassen.⁹¹⁵ Es ist die Akzentuierung auf kognitive Strategien von Expertenlehrern und deren Handeln im Unterrichtsgeschehen.⁹¹⁶ Krauss und Bruckmaier sehen ein grundsätzliches Problem bei der Identifikation von Expertenlehrern, da hier die Frage nach Klassifizierung sogenannter Experten auftaucht und dadurch eine Voruntersuchung nach dem >guten Lehrer< erforderlich wäre.⁹¹⁷ Mayr und Neuweg diskutieren in Zusammenhang mit dem Expertenparadigma ebenso einige Schwachstellen, die es zu bedenken gilt:⁹¹⁸ Eine Betonung der Erlernbarkeit der Lehrerpersönlichkeit kann zur Überbewertung der Beeinflussbarkeit berufsbezogener Dispositionen führen. Darüber hinaus lässt der Fokus auf kognitive Prozesse, emotionale Gesichtspunkte für das Erleben und Verhalten außer Acht.⁹¹⁹ Stamouli und Gruber erkennen im besonderen Erziehungsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler die bedeutende Rolle der Emotionen an. Die Lehrerexpertise beruht ihnen zufolge auf den Trias Wissen, Können und Emotionen.⁹²⁰ Experten können in ihrer Mentoren- und Vorbildrolle als Akteure beim Erwerb von Lehrerexpertisen dienen. Dabei handeln sie in einem sozialen Netzwerk, in dem Wissen und Erfahrungswerte ausgetauscht werden.⁹²¹ Senior-Experten geben ihr Wissen an die nächste Generation weiter und zeichnen sich auf Grund ihres Alters, der erworbenen Verdienste innerhalb der Organisation und der Bereitschaft, Wissen weiter zu geben als solche aus.⁹²² Die Frage, wer sich als Informationsträger für die Ex-

⁹¹³ vgl. ebd., S. 319

⁹¹⁴ vgl. Schwarzer & Warner 2014, S 665

⁹¹⁵ vgl. Terhart 2007, S. 21

⁹¹⁶ vgl. ebd., S. 21

⁹¹⁷ vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 249

Krauss und Bruckmaier decken die Frage auf, nach welchen Kriterien der Experte gemessen werden soll. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 249f.) Sind es Unterrichtssituationen, die beobachtet werden oder sind es der Ausbildungsstand und die Dauer der Berufstätigkeit, ist es die Beurteilung der Schulleiter oder sind es die Leistungssteigerungen bei den Schülern, die einen Experten ausmachen? (vgl. ebd., S. 249f.)

⁹¹⁸ vgl. Mayr & Neuweg 2014, S. 3

Gerade vor dem Hintergrund der Rekrutierung geeigneter Lehramtsstudenten wird von berufsbedeutsamen stabilen Persönlichkeitseigenschaften ausgegangen, die auf eine Eignung der angehenden Lehrperson hinweisen. Dadurch erlischt der Anspruch, alle berufsbezogenen Eigenschaften im Zuge einer professionalisierten Ausbildung erwerben zu können. Ein gewisses Maß an Voraussetzungen muss der angehende Lehramtsstudent mitbringen, damit er sich als erfolgreicher Lehrer langfristig etablieren kann.

⁹¹⁹ vgl. Mayr & Neuweg 2014, S. 3

⁹²⁰ vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 145

⁹²¹ vgl. ebd., S. 145f.

⁹²² vgl. ebd., S. 147

Krauss und Bruckmaier warnen aber davor, Experten anhand von Berufsjahren zu manifestieren. (vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 250)

pertenförderung eignet und welche Inhalte sich als besonders wertvoll erweisen, steht noch im Raum und sollte als Konsequenz für die Lehrerbildung im Auge behalten werden.⁹²³ Abschließend ist in Anbetracht der drei Paradigmen eine Beeinflussung durch die historisch zeitgleiche Entwicklung der jeweils vorherrschenden Persönlichkeitstheorie zu erkennen. Beginnend mit einer eigenschaftsorientierten Persönlichkeitstheorie, dem darauffolgenden Behaviorismus bis hin zum Kognitivismus sind drei wesentliche Strömungen festzuhalten, die sich in der empirischen Forschung zur Lehrkraft niedergeschlagen haben. Es sind keine abrupten Brüche im Übergang von einem zum anderen Paradigma. Anstatt einer rigiden Abgrenzung der Paradigmen ist eher eine Verschiebung des Forschungsschwerpunktes und dessen historisch bedingter Weiterentwicklung zu erkennen.⁹²⁴ Allen drei Forschungsrichtungen gemein ist der Blick auf die Wirkungsweise des Lehrers, auf dessen Lehrerfolg, wenngleich dieser unterschiedlich definiert werden kann.⁹²⁵ Hält man an diesem Gedanken fest, so muss nicht das eine Paradigma auf Kosten des anderen verworfen werden. Es könnte sich hier ein vorteilhafter Lösungsweg abzeichnen, falls man sich der Ergebnisse zur Wirkungsweise bedient und sie zueinander in Beziehung setzt. Die Einzigartigkeit der Lehrerpersönlichkeit ist entscheidend für den beruflichen Erfolg einer Handlung unter Berücksichtigung der äußeren und inneren Rahmenbedingungen. Hieraus erwächst die Möglichkeit für den Betreffenden, sich als Experte zu etablieren, wobei berufs- und lebensbiografische Einflüsse mitspielen. Diese Sichtweise versteht sich ganz im Sinne des dynamisch-interaktiven Paradigma der Persönlichkeit und ist somit das Bindeglied zu Banduras Selbstwirksamkeit, da es um die Frage geht, wie ein Lehrer aus sich selbst heraus wirksam werden kann.

2.2.1.4 Berufsbiografische Studien

Terhart sieht die Reduzierung der beruflichen Qualität auf das erfolgreiche Handeln zu eng gefasst. Er formuliert die Professionalität des Lehrers als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem.⁹²⁶

„Es geht in diesem Kontext darum, die Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern von der Erstausbildung über Berufseinmündung, Berufseinstieg, verschiedene berufliche Entwicklungs- und Krisenstadien bis hin zur Vorbereitung auf den Berufsausstieg und den Berufsausstieg selbst nachzuzeichnen.“⁹²⁷

Die professionelle Entwicklung zum Lehrer wird als berufsbiografischer Entwicklungsprozess angesehen.⁹²⁸ Den >fertigen Lehrer< gibt es nicht, denn die Entwicklung der Lehrperson er-

⁹²³ vgl. Stamouli & Gruber 2019, S. 147

⁹²⁴ vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 242

⁹²⁵ vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 304

⁹²⁶ vgl. Terhart 2007, S. 22

⁹²⁷ Terhart 2007, S. 22

streckt sich von der Grundausbildung über die ganze Spanne der Berufslaufbahn.⁹²⁹ Es gibt verschiedene Phasen und Stufen mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben, die individuell und auch als krisenhaft erlebt werden können.⁹³⁰ Fuller und Brown beschreiben die optimale Entwicklung der beruflichen Kompetenz in drei Phasen: In der ersten Stufe >survival stage< geht es um das Überleben im Klassenzimmer. In der zweiten Stufe >master stage< steht das Ich als Lehrperson und die methodisch und didaktisch gut gestaltete Unterrichtssituation im Fokus. Abschließend kommt es zu einem Perspektivenwechsel, der Schüler steht selbst im Mittelpunkt. Dies ist die dritte Stufe >routine stage<.⁹³¹ Nach Terhart kommen berufsbiografische Forschungen zu folgenden Ergebnissen: In der Erstausbildung wirken die Studienfächer stärker als die Erziehungswissenschaften. Das Referendariat wird belastend, aber berufsqualifizierend erlebt.⁹³² Die ersten drei bis fünf Jahre nach Berufsbeginn wirken positiv auf die Ausbildung von Lehrern. Darauf folgt eine Ruhephase, die von Aufbruchs- und Resignationsphasen abgelöst werden kann. Die berufsbiografische Entwicklung muss in Kontext zum privaten Lebenslauf betrachtet werden.⁹³³ Huberman hat auf der Grundlage von Interviews mit Lehrern in der Schweiz die Entwicklungsverläufe von Lehrern wie folgt strukturiert:⁹³⁴ Im ersten Stadium der beruflichen Entwicklung steht das Überleben im Klassenzimmer im Vordergrund. Nach vier bis sechs Jahren erfolgt ein Stabilisierungsphase. Im dritten Stadium (ca. 7 - 18 Jahre Berufserfahrung) teilt sich die Entwicklung in günstig bzw. ungünstig. Das ist der

⁹²⁸ Die berufsbiografische Perspektive sieht den Lehrberuf als ein systematisches Projekt des lebenslangen Lernens an. (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2009, S. 232)

⁹²⁹ vgl. Messner & Reusser 2000, S. 157

⁹³⁰ vgl. Schönknecht 2013, S. 4; vgl. Schönknecht 13.08.2021, S. 2

⁹³¹ vgl. Messner & Reusser 2000, S. 159f.; vgl. Fuller & Bown 1975, 36f.

Das Modell von Fuller und Bown ist ein einfaches Modell ohne zeitliche Anhaltspunkte sowohl aus der beruflichen oder persönlichen Sicht. Es wird hier nicht erklärt, wie die einzelnen Stufen sich gegenseitig beeinflussen und inwieweit die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe voneinander abhängen. Warum gelingt bzw. misslingt es, mit Krisen erfolgreich umzugehen? Welche Rolle spielen institutionelle, persönliche und soziale Kontextbedingungen? Welchen Einfluss die persönliche Entwicklung auf die Berufsentscheidung hat, bleibt ebenso offen.

⁹³² Cramer schreibt in diesem Zusammenhang auch von einen >Praxisschock<, den der Berufseinsteiger erleidet. (vgl. Cramer 2019, S. 139) Um mit dem Druck der Alltagsbewältigung zurecht zu kommen, greifen die angehenden Lehrkräfte unreflektiert auf Unterrichts- und Verhaltensmuster zurück, die sie in ihrer Schulzeit erlebt haben. (vgl. ebd., S. 139)

⁹³³ Terhart verknüpft in seiner berufsbiografischen Herangehensweise zur Entwicklung der Lehrperson die Anzahl der Berufsjahre mit der jeweiligen Phase. (vgl. Schönknecht 13.08.2021, S. 4) Dadurch löst er sich in seinem Stufenmodell vom Lebensalter und kann individuell auf unterschiedliche Entwicklungen eingehen. (vgl. ebd., S. 4)

Doch völlig neu ist Terharts berufsbiografischer Ansatz nicht. Bereits das Expertenparadigma räumt einen Entwicklungsprozess ein, den der Novize bis hin zum Meister- oder Expertenstadium durchläuft. (vgl. Messner & Reusser 2000, S. 162f.) Entscheidend für das Paradigma sind die Einflussfaktoren, welche entweder mehr im internen oder externen Bereich der Lehrkraft stehen und diese bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben beeinflussen.

⁹³⁴ Vgl. Huberman 1991, S. 253ff.

Hubermans Entwicklungsmodell für den beruflichen Entwicklungsverlauf von Lehrern orientiert sich nicht am Lebensalter, sondern am Berufsalter. (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 232)

entscheidende Wendepunkt, ob der Übergang in eine aktive Experimentierphase gelingt, die nach 19 – 30 Berufsjahren in Gelassenheit und Distanz übergeht und letztendlich in einen unproblematischen Berufsausstieg mündet. Negative Verläufe führen nach der Stabilisierungsphase infolge von Misserfolgen und Selbstzweifeln zu einer Neubewertung der beruflichen Arbeit. Im günstigsten Fall kann dies zu einer erneuten Berufsgestaltung führen. Zumeist aber kommt es zu einer negativen Entwicklung mit pessimistischer Einstellung und Verbitterung.⁹³⁵ Untersuchungen zu Berufsbiografien von Lehrern machen einen eindeutigen Gender-Effekt sichtbar.⁹³⁶ Inwieweit berufliche Erfahrungen verarbeitet werden, hängt mitunter nicht nur von der Person, sondern auch von ihrem beruflichen und sozialen Umfeld ab.⁹³⁷ Weinert und Helmke widerlegen aber die Ansicht, dass der Lehrer professionelle Kompetenzen im Zuge seiner berufsbiografischen Reifung erlangt. Anders als bei Expertendomänen wie Physik oder Medizin besteht bei Lehrern zwischen der Dauer der Berufstätigkeit, dem Niveau des Expertenwissens und des Unterrichtserfolges kein signifikanter Zusammenhang.⁹³⁸ Mit Blick auf das Belastungs- und Bewältigungsverhalten von Lehrkräften stehen berufsbiographische Studien nach wie vor im Zentrum. Hierbei spielen auch Aspekte der Selbstwirksamkeit und deren Veränderung über die Zeit eine Rolle.⁹³⁹ Die Belastungsstudie von Schaarschmidt leistet ebenso einen Beitrag zur berufsbiographischen Forschung, da negative Bewältigungsmuster (überengagiert/ wenig distanziert oder überfordert/erschöpft und resigniert) bereits bei Lehramtsstudierenden und Referendaren nachgewiesen werden konnten.⁹⁴⁰ Mayr unterstützt die Ergebnisse von Schaarschmidt, indem er individuelle Persönlichkeits- und Interessensmerkmale auf Merkmale des Befindens und der Bewältigung zurückführt.⁹⁴¹ Berufs- und Le-

⁹³⁵ vgl. Huberman 1991, S. 254ff.; vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 324

⁹³⁶ Geschlechtsunterschiede angesichts der berufsbiografischen Entwicklung sind naheliegend, da die Rollenverteilung bei der Familiengründung und bei entsprechenden Verpflichtungen zumeist nach althergebrachten Mustern verläuft: Männliche Karrieren orientieren sich eher an beruflichen Laufbahnentwicklungen. Frauen unterbrechen ihren Beruf häufig aufgrund einer Familienpause und nehmen anschließend den Wiedereinstieg neben ihren privaten Verpflichtungen wieder auf. (vgl. Messner & Reusser 2000, S. 158) Gehrman konnte aber aufzeigen, dass neben den alleinerziehenden Lehrerinnen und Lehrern die alleinstehenden Lehrerinnen am berufsunzufriedensten waren. (vgl. Gehrman 2009, S. 458) Das Problem liegt bei den alleinstehenden Lehrkräften und nicht bei den doppelbelasteten Frauen im Lehrberuf. (vgl. ebd., S. 458)

⁹³⁷ vgl. Terhart 2007, S. 22

Im Zuge der Lehrerforschung, die sich eng an der Berufsbiografie orientiert, sollte auch die Lebensbiografie berücksichtigt werden, welche nicht zwingend passgenau mit der beruflichen einhergeht und diese doch auch deutlich beeinflusst. (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 234)

⁹³⁸ vgl. Weinert & Helmke 1996, S. 232; vgl. Harder 2014, S. 51

⁹³⁹ vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 235

Lipowsky untersuchte in seiner Studie 2003 über zwei Jahre hinweg die Veränderungen in den Bereichen der Selbstwirksamkeit in Verbindung mit Leistungsmotivation, Arbeitsbelastung sowie der beruflichen Wertorientierung und Zufriedenheit von Studienabsolventen in der Berufseinstiegsphase. (vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 235; Lipowsky 2003, S. 79ff.)

⁹⁴⁰ vgl. Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 235

⁹⁴¹ vgl. ebd., S. 235

bensbiografien sind nicht voneinander unabhängig zu betrachten, vielmehr beeinflussen sie sich gegenseitig. Für jeden Lebensabschnitt gibt es bestimmte Herausforderungen, die es zu meistern gilt. Doch diese Lebenslinien sind nicht immer geradlinig und eindeutig prognostizierbar. Selbstwirksame Personen können Herausforderungen erfolgreicher bewältigen, sie bringen diese Fähigkeit in ihrer Arbeit mit und werden auch durch den Erfolg ihrer Arbeit gestärkt.

2.2.2 Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung

Die Persönlichkeitspsychologie wird durch verschiedene Paradigmen geprägt, die sich in ihrem Menschenbild, den theoretischen Annahmen sowie in ihren daraus abgeleiteten Fragestellungen und Methoden unterscheiden.⁹⁴² Psychoanalytische und behavioristische Paradigmen spielen aufgrund mangelnder wissenschaftlicher Bewährung eine untergeordnete Rolle. Paradigmen, die auf biologische Prozesse und komplexe systemische Phänomene abzielen, sind eher bedeutsam, aber aufgrund ihrer Komplexität und Methodik erschwert umsetzbar.⁹⁴³ Das Eigenschaftsparadigma ermöglicht einen Einsatz in der empirischen Lehrerforschung.⁹⁴⁴

2.2.2.1 Big Five

In der Fachliteratur werden im Rahmen des Fünf-Faktoren-Modell (FFM) der Persönlichkeit von McCrae und Costa grundlegende Persönlichkeitsmerkmale beschrieben.⁹⁴⁵ In diesem Modell wird angenommen, dass die sogenannten Big Five die basalen Bereiche der Persönlichkeit repräsentieren.⁹⁴⁶ Die fünf Faktoren lassen sich jeweils noch in weitere Facetten aufschlüsseln.⁹⁴⁷

⁹⁴² vgl. Mayr 2014, S. 191

⁹⁴³ vgl. ebd., S. 191

⁹⁴⁴ vgl. ebd., S. 191f.

Zur Entkräftigung der Kritik am Persönlichkeitsansatz distanziert sich Mayr von Autoren, welche Tugendkataloge verfasst haben. (vgl. Mayr 2014, S. 189f.) Ihm geht er vornehmlich um empirisch gewonnene Befunde, mit denen man sich auch erziehungswissenschaftlich auseinandersetzen kann. (vgl. ebd., S. 189f.)

⁹⁴⁵ Vgl. McCrae & Costa 2008, S. 159ff.; vgl. Neyer & Lehnart 2015, S. 2; vgl. Mayr 2016, S. 89

McCrae und Costa beschreiben ihr FFM wie folgt: „*Much of what psychologists mean by the term ‘personality’ is summarized by the FFM...*“ (McCrae & Costa 2008, S. 159)

⁹⁴⁶ vgl. Neyer & Lehnart 2015, S. 2

⁹⁴⁷ vgl. Mayr 2016, S. 89

Beim Fünf-Faktoren-Modell handelt es sich um eine rein deskriptive Aufstellung von Persönlichkeitsmerkmalen. Aussagen über Ursachen und Wirkung der Faktoren sind noch nicht vorhanden. (vgl. Mayr 2016, S. 90; vgl. McCrae & Costa 1999, S. 141f.) McCrae und Costa formulierten zur Ergänzung eine Fünf-Faktoren-Theorie, welche grundlegende Aussagen über den Menschen enthält: Menschen verstehen sich selbst und andere, zudem unterscheiden sie sich in bedeutender Weise voneinander und gestalten ihre Leben und ihre Umwelt aktiv. (vgl. Mayr 2016, S. 90; vgl. McCrae & Costa 1999, S. 141f.)

Tabelle 2: Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren-Modells (nach Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 11)

FAKTOR	FACETTEN
<i>Neurotizismus</i> (N-Neuroticism)	Ängstlichkeit; Reizbarkeit; Depression; Soziale Befangenheit; Impulsivität; Verletzlichkeit
<i>Extraversion</i> (E-Extraversion)	Herzlichkeit; Geselligkeit; Durchsetzungsfähigkeit; Aktivität; Erlebnishunger; Frohsinn
<i>Offenheit für Erfahrung</i> (O-Openness to Experience)	Offenheit für Fantasie; ...für Ästhetik; ...für Gefühle; ...für Handlungen; ...für Ideen; ...des Normen- und Wertesystems
<i>Verträglichkeit</i> (A-Agreeableness)	Vertrauen; Freimütigkeit; Altruismus; Entgegenkommen; Bescheidenheit; Gutherzigkeit
<i>Gewissenhaftigkeit</i> (C-Conscientiousness)	Kompetenz; Ordnungsliebe; Pflichtbewusstsein; Leistungsstreben; Selbstdisziplin; Besonnenheit

Costa und McCrae sehen Big Five nur durch Reifung und äußere Umwelteinflüssen veränderbar, die direkt auf die biologisch determinierten Merkmale einwirken.⁹⁴⁸ Das Selbstkonzept hingegen resultiert aus der Anpassung aufgrund von Umwelteinflüssen.⁹⁴⁹ Forschungsergebnisse von Seibert und Kraimer belegen die Bedeutsamkeit von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen für den beruflichen Erfolg und für die individuelle Zufriedenheit.⁹⁵⁰ Gewissenhaftigkeit und Belastbarkeit haben in den meisten Berufen eine positive Auswirkung auf die zu untersuchenden Kriterien. In Berufen mit Kontakten zu Menschen wirkt das Merkmal Extraversion darüber hinaus positiv auf den beruflichen Erfolg.⁹⁵¹ Mayr gibt hierzu eine Übersicht über entsprechende Ergebnisse bezogen auf den Lehrberuf.⁹⁵² Betrachtet man die Bedeutung der Big Five über alle Kriterien hinweg, so sind Gewissenhaftigkeit, Belastbarkeit und Extraversion bedeutsam für Erfolge bei der Unterrichtsarbeit.⁹⁵³ Offenheit und Gewissenhaftigkeit fördern die Tiefenlernstrategie im Studium. Jedoch berichten offenere Personen beim Einstieg in den Beruf über stärkere Belastungen.⁹⁵⁴ Extraversion (als Gegenpol zum Neurotizismus) und Gewissenhaftigkeit sind entscheidend für die Unterrichtsqualität, für die Berufszufrieden-

⁹⁴⁸ vgl. McCrae & Costa 1999, S. 142ff.

⁹⁴⁹ vgl. ebd., S. 142ff.; vgl. Mayr 2016, S. 90

⁹⁵⁰ vgl. Seibert & Kraimer 2001, S. 1f.

⁹⁵¹ vgl. ebd., S. 15f.

⁹⁵² vgl. Mayr 2016, S. 92

⁹⁵³ vgl. ebd., S. 92, 94

Als Kriterien, die für die Bewährung im Lehramtsstudium herangezogen wurden, nennt Mayr: Lernstrategien im Studium, Akademische Leistungen, Praxisleistungen, pädagogische Handlungskompetenz im Praktikum, Praktikumsbelastung, Zufriedenheit im Studium, pädagogische Handlungskompetenz im Beruf, Berufsbelastung und Berufszufriedenheit. (vgl. Mayr 2016, S. 93)

⁹⁵⁴ vgl. Mayr 2010, S. 241f.

denheit und für die Berufsbelastung.⁹⁵⁵ Mayr und Paseka wenden ein, dass insgesamt die Persönlichkeitsmerkmale je nach Beurteilungskriterium unterschiedlich bedeutsam sind und deren Ausprägungsstärke weniger wichtig sei.⁹⁵⁶ Aber niedrige Werte, die auf eine starke Introversion und neurotische Tendenzen sowie eine geringe Selbstkontrolle schließen lassen, werden für die Lehrtätigkeit als bedenklich angesehen.⁹⁵⁷ Zudem treten in der Regel nur in geringem Umfang Persönlichkeitsänderungen auf.⁹⁵⁸ Mayr argumentiert, dass sich manche Personenmerkmale nicht direkt, sondern auch indirekt auf ein Kriterium auswirken.⁹⁵⁹ Um komplexe Kausalitäten empirisch untersuchen zu können, benötigt man statt der häufig eingesetzten Querschnittstudien auch Längsschnittstudien, um die Entwicklung einer Person über die Zeit hinweg verfolgen zu können.⁹⁶⁰ Außerdem ist zu beachten, dass die Beziehung zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Kriterien in vielen Studien mittels Selbsteinschätzungen erhoben wurden. Manche Studien versuchen zwar diesen Mangel an Validität mit Fremdbeurteilungen⁹⁶¹ zu beheben, dennoch gilt dieser immer noch als Schwachpunkt bezüglich der Objektivität.

2.2.2.2 Persönlichkeit und Bildung

Hartmut von Hentigs Theorie zur Lehrerpersönlichkeit lautet: Es „... *lässt sich doch etwas von der >Persönlichkeit< des Lehrers für seine Arbeit gewinnen: nicht, indem man sie lernt, >trainiert< oder gar simuliert, sondern indem man die Erwartung aufgibt, die die Persönlichkeit systematisch verstellen*“⁹⁶². Die Befunde aus der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit bieten die Option, Interessenten für ein Lehramtsstudium empirisch fundiert bei der Berufswahl zu beraten.⁹⁶³ Zudem eröffnet es bei geeigneten Anwärtern die Möglichkeit, vorhandene Ressourcen aufzudecken und zu fördern.⁹⁶⁴ Mayr identifiziert entscheidende Persönlichkeitsmerkmale wie Kontaktbereitschaft, Belastbarkeit und Normgebundenheit als wesentlich für

⁹⁵⁵ vgl. Mayr & Paseka 2002, S. 52

⁹⁵⁶ vgl. ebd., S. 52

⁹⁵⁷ vgl. ebd., S. 52

⁹⁵⁸ vgl. Mayr 2016, S. 94

⁹⁵⁹ vgl. Mayr 2010, S. 242

⁹⁶⁰ vgl. ebd., S. 242

⁹⁶¹ vgl. Mayr 2016, S. 92

⁹⁶² Hentig 1984, S. 100

Hentig geht es nicht darum, eine vollkommen neue Persönlichkeit zu erschaffen. Er sieht Sinn darin, die vorhandenen Ressourcen, die eine Lehrperson mitbringt, aufzugreifen.

⁹⁶³ vgl. Mayr & Paseka 2002, S. 54

⁹⁶⁴ vgl. ebd., S. 54

Mayr und Paseka sehen es als problematisch an, einen angehenden Lehrer vorschnell in ‚geeignet‘ oder ‚nichtgeeignet‘ einzuteilen. (vgl. Mayr & Paseka 2002, S. 54) Dies gilt es vor allem dann zu bedenken, wenn die Beurteilung anhand subjektiver Bewertungen zustande kommt und objektive standardisierte Bewertungsmaßstäbe nicht eingesetzt werden. (vgl. ebd., S. 54) Aus testpsychologischer Sicht könnte man diesen Makel beheben, indem man ein Testscenario mit verschiedenen Messverfahren etabliert.

den Lehrberuf und wendet ein, dass Merkmale wie Verslossenheit, leichte Irritierbarkeit oder wenig Selbstkontrolle eher als Risikofaktoren für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben gelten.⁹⁶⁵ Dennoch sieht er es als Ziel der Lehrerbildung an, die Persönlichkeit nicht nur als günstiges Eingangsmerkmal zu deklarieren, sondern auch die Möglichkeit und Notwendigkeit, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern.⁹⁶⁶ Spannt man den Bogen von der Bildung zur Lehrerpersönlichkeit, wird deutlich, dass die Lehrerbildung nicht auf die Ausbildung reduziert werden kann, wenn es um Lehrerpersönlichkeiten und nicht um Lehrpersonen geht. Bildung als Weg zur Selbstverwirklichung ist als lebenslanger Prozess zu verstehen.⁹⁶⁷ Eine zunehmende Standardisierung der Bildung⁹⁶⁸ in Form von Kompetenzen⁹⁶⁹ führt weg vom Bildungsgedanken zur Vergleichbarkeit der Bildung. Bildung ist aber weder messbar noch vergleichbar, dies gilt nur für Kompetenzen. Nach Liessmann lässt sich Bildung nicht auf formale Fähigkeiten und deren Anwendung reduzieren. Bei Bildung geht es um konkrete Inhalte und abstraktes Wissen, das Einsichten und Haltungen ermöglicht.⁹⁷⁰ Schult man nur formale Kompetenzen, so verliert man die Fähigkeit zwischen *„sinnvoller und sinnloser Kultur, zwischen moralischem und unmoralischem Handeln, zwischen Humanität und Barbarei“*⁹⁷¹ zu unterscheiden. Es fehlt die Fähigkeit zur Reflexion. Mit der Idee von Humboldt, der den flexiblen Menschen mit seiner lebenslangen Lernbereitschaft skizziert, haben Bildungsstandards nichts mehr zu tun.⁹⁷² Trotz aller Einwände können Kompetenzen für die Bildung als notwen-

⁹⁶⁵ vgl. Mayr 1994, S. 83

⁹⁶⁶ vgl. ebd., S. 83

⁹⁶⁷ vgl. Seibert 2001, S. 19

Eykmann beschreibt den Menschen in Anlehnung an Comenius, *„dass der Mensch aus einem früheren vollkommenen Zustand herausgefallen ist. Entsprechend ist [...] davon die Rede, dass die Beratung des Menschengeschlechts dazu beitragen müsse, „die Angelegenheit der Welt in einen ruhigen und erfreulichen Zustand zurückzuführen“.*“ (vgl. Eykmann 2001, S. 100)

⁹⁶⁸ Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen innerhalb einer bestimmten Zeit erworben werden müssen. (vgl. Klieme et al. 2003, S. 19) Aber Bildung ist etwas Einmaliges, es kann nicht zur quantitativen Messung standardisiert werden.

⁹⁶⁹ Die häufig zitierte Definition von ‚Kompetenzen‘ stammt von Weinert: Kompetenzen sind

„...die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbunden motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f.)

Obwohl der Kompetenzbegriff uneinheitlich verwendet wird, so umfasst der Begriff in allen Definitionen das zugrundeliegende Wissen, die vorhandenen Fertigkeiten und deren erfolgreiche Anwendung. (vgl. Frey 2014, S. 713)

⁹⁷⁰ vgl. Liessmann 2017, S. 9

Das Festhalten an Kompetenzen spricht dem Inhalt jeden Wert ab. Der Inhalt wird als Mittel zum Zweck degradiert. Es ist damit belanglos, ob die Lesekompetenz durch einen Text von Goethe oder durch ein Benutzerhandbuch des Smartphones erworben wird.

⁹⁷¹ Ladenthin 2012, S. 6

⁹⁷² vgl. Liessmann 2011, S. 8

Liessmann kritisiert, dass der alte Bildungsbegriff durch neue abgelöst wird, nicht um die Bildung zu verbessern, sondern um eine normative und regulative Funktion zu übernehmen. (vgl. Liessmann 2011, S. 70) Kompetenzen produzieren Kennzahlen, die sich vom Geist distanzieren und Standards vorgeben, welche vom Gebildeten er-

dig, aber nicht als hinreichend betrachtet werden. Gewisse Standards sind nötig, um eine höhere Bildung zu erlangen. So lässt sich die Selbstwirksamkeit in jeder der vier Kompetenzklassen:⁹⁷³ Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz wiederfinden. Dabei werden aber lediglich die Ergebnisse selbstwirksamen Handelns aufgeführt, wodurch es nicht direkt, sondern indirekt umschrieben wird. Nach der Aufstellung von Frey kann man in jeder Kompetenzklasse die Auswirkungen der Selbstwirksamkeit nachvollziehen: Elemente wie Fachdidaktik, Unterrichtsmethoden, Empathie, Motivationsfähigkeit, Selbstorganisation, Ressourcenmanagement, Selbstreflexion, Bewältigung beruflicher Belastung und Selbstbild können als das Ergebnis der Selbstwirksamkeit betrachtet werden. Erst durch die Bildung erhalten die Kompetenzen und die Selbstwirksamkeit eine entsprechende Wirkrichtung. Sie bahnt den Prozess der Mündigkeit an, durch den wir uns und unsere Welt selbst erkennen können. Selbsterkenntnis lässt eigene Stärken, wenngleich auch manchmal verzerrt, wahrnehmen. An dieser Stelle geht es nicht mehr um Generalisierung, wie sie bei Kompetenzen angestrebt wird, sondern im Gegenteil steht die Individualisierung im Mittelpunkt. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, an den Bemühungen einer engen Theorie- und Praxisverzahnung festzuhalten, um dem Lehrer einen Ankerpunkt für die lebenslange Selbstbildung zu gewähren. Was er daraus macht, kann eine perfekte Ausbildung nicht leisten, diese muss er eigenständig vollziehen.⁹⁷⁴

2.2.3 Professionalitätskriterien

Was versteht man unter Professionalität? Der Begriff wird von Terhart als unscharf und nebulös gesehen, somit ist „...*der Gebrauch des Begriffs* „Professionalität“ *mittlerweile äußerst heterogen und beliebig geworden. Er kann alles oder nichts bedeuten.*“⁹⁷⁵ Als Herangehensweise zur Professionalität eignet sich die genauere Betrachtung der drei Begriffe: Profession, Professionalität und Professionalisierung.⁹⁷⁶ Profession ist nach Duden ein veralteter Begriff für Beruf oder Gewerbe.⁹⁷⁷ Cramer versteht unter Profession

reicht werden sollen. . (vgl. Liessmann 2011, S 72f.) Nach Liessmann führt dies nicht zur Persönlichkeitsbildung, sondern zur Bildungslosigkeit. (vgl. ebd., S 72f.)

⁹⁷³ vgl. Frey 2014, S. 74

⁹⁷⁴ vgl. Messer 2001, S.17

⁹⁷⁵ Terhart 2011, S. 202

⁹⁷⁶ vgl. Grummt 2019, S. 75

⁹⁷⁷ Vgl. Duden 2009, S. 858

Die drei Begriffe ‚Profession‘, ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionalität‘ verbinden sich mit dem lateinischen Begriff >professio<, das mit Gewerbe, Kunst, Fach übersetzt werden kann. (vgl. Stowasser 1991, S. 364)

Im Englischen wird >profession< mit Beruf übersetzt. (vgl. Langenscheidt 2013, S. 614) Gehrman skizziert die Steigerung von der Arbeit, die sich durch die erwerbsmäßig ausgeführte Tätigkeit zum Beruf entwickelt. (vgl.

„einen herausgehobenen Beruf, weil er auf ein erfolgreiches Handeln unter Ungewissheit abzielt [...], weil spezifisches Wissen sowie spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten die Wahrscheinlichkeit des Handlungserfolges erhöhen [...], weil das Offenlegen der eigenen biografischen Voraussetzungen und das lebenslange Lernen im Beruf von besonderer Bedeutung erscheinen, um Entwicklungsaufgaben zu bewältigen [...] oder weil komplexe Situationen eine mehrperspektivische Betrachtung und distanzierte Reflexion erfordern“⁹⁷⁸.

Hoyle beschreibt die Profession als einen Beruf,

„der eine wichtige soziale Funktion ausübt. Die konkrete Ausübung dieser Funktion erfordert spezielle Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten werden in Situationen angewandt, die nicht zur Gänze der Routine unterliegen, in denen vielmehr neue Probleme bewältigt werden müssen.“⁹⁷⁹

In beiden Definitionen geht es zum einem um die Bedeutung des sozialen Status, der mit dem Beruf einhergeht und zum anderen betrifft es die Fähigkeiten, die in diesem Beruf gefordert sind.⁹⁸⁰ Im Spiegel der heutigen Zeit ist der Status eines Berufs zu hinterfragen. Die Fähigkeit, mit Problemen umzugehen, die nicht routiniertem Handeln unterliegen, beschreibt exakt die Stärke, welche der Selbstwirksamkeit unterliegt. Professionalität im Lehrberuf beschreibt die Reflexivität, das Wissen und die Kompetenz einer Lehrkraft. Dies zeigt sich im beruflichen Handeln sowie in der Fähigkeit zur Weiterentwicklung und dem vernetzten Betrachten von beruflichen Situationen.⁹⁸¹ Hattie kritisiert die Vernachlässigung empirischer Bemühungen zur Verbesserung der Lehrerausbildung. Ein Professionalisierungsansatz, der lediglich die praktisch orientierten Belege stützt, verhindert das Bemühen, neue Ansätze zur Lehrerausbildung zu entwickeln:⁹⁸² *„...künftige Lehrpersonen lernen, wie man empirische Belege ignoriert, dass sie das Handwerkliche an ihrem Beruf betonen und dass sie ausschließlich nach positiven Belegen suchen, die ihre Auffassung stützen (egal wo, egal wie, egal mit wem!).“⁹⁸³* Professionalisierung wird als ein Prozess beschrieben, durch den ein Beruf zur Profession wird.⁹⁸⁴ Mieг beschreibt Professionalisierung als einen Weg einer Berufsgruppe zur Autonomie hinsichtlich der Leistungsdefinition und -kontrolle.⁹⁸⁵ Nach Gehrmanн liegt eine Profes-

Gehrmanн 2009, S. 455) Die Spezialisierung, die sich aufgrund langjähriger Tätigkeit zum Experten auszeichnet, beschreibt den Übergang vom Beruf zur Profession. (vgl. ebd., S. 455)

⁹⁷⁸ Cramer 2019, S. 137f.

⁹⁷⁹ Hoyle 1991, S. 136

⁹⁸⁰ vgl. ebd., S. 136

⁹⁸¹ vgl. Cramer 2019, S. 138

⁹⁸² vgl. Hattie 2018, S. 131

⁹⁸³ ebd., S. 131

Für Hattie ist eine Professionalisierung des Lehrberufs ohne Empirie nur auf der Grundlage von praktischen Erfahrungen nicht zielführend. (vgl. Hattie 2018, S. 134) Das Verharren des Lehrers in seiner ehemaligen Schülerrolle, nur eben auf der anderen Seite, nämlich der des Lehrenden reicht ihm nicht aus. (vgl. ebd., S. 134) Er führt hierzu die geringe Effektstärke der Lehrerbildung an, der zufolge nur ein geringer Unterschied zum Einsatz von Aushilfslehrern besteht. (vgl. ebd., S. 134)

⁹⁸⁴ vgl. Grummt 2019, S. 77, vgl. Terhart 2011, S. 203

⁹⁸⁵ vgl. Mieг 2018, S. 452

Dies bedeutet, dass den Professionen eine gewisse Selbstkontrolle zugestanden wird, weil ihr hohes Niveau an Fachwissen formal nicht vom Markt oder von Bürokraten beurteilt werden kann (vgl. Reinisch 2009, S. 34)

sionalisierung vor, „...wenn der Beruf ohne eine wissenschaftliche Fundierung nicht auskommt“⁹⁸⁶. Historisch gesehen wurde der Begriff >Profession< den drei akademischen Richtungen Theologie, Medizin und Jurisprudenz vorbehalten.⁹⁸⁷ Profession basiert nicht nur auf deren Professionalität, sondern resultiert auch aus deren Status- und Autonomieinteressen.⁹⁸⁸ Zur Sicherung des Berufsstandes und zur Abgrenzung von anderen Berufen werden zur deskriptiven Beschreibung des Begriffes ‚Profession‘ bestimmte Merkmale angeführt.⁹⁸⁹ Da der Beruf des Lehrers bestimmte Professionskriterien nicht erfüllen kann, wird er an dieser Stelle oftmals als Semiprofession bezeichnet.⁹⁹⁰ Als Semiprofessionen gelten Berufe,

„...die keinen klar umrissenen Geltungsbereich der Berufsautonomie besitzen, keine Regeln für Berufszugehörigkeit aufweisen, kein Standesgericht für die Überwachung der Berufsmoral haben, eine geringe Immunität aufweisen sowie ein geringes Maß an beruflicher Spezialisierung und keinen klar definierten Zuständigkeitsbereich haben“⁹⁹¹.

Gehrmann hingegen sieht als zutreffend an, der Lehrtätigkeit den Professionsstatus zuzugestehen, da die Leistungen der Berufsinhaber und deren Wissen, den Status und den Prozess einer Profession erfüllen.⁹⁹² Mit Blick auf die Professionalisierung von Lehrkräften und deren Selbstwirksamkeit stehen die empirischen Befunde im Fokus. Studien zur Beanspruchung und Belastung identifizieren Risikomuster in der beruflichen Orientierung, welche wiederum zu einer Veränderung des Professionsmodells führen würden.⁹⁹³ Am erfolgreichsten gelingt es einem Lehrer, die Aufgabe eines Professionellen zu erfüllen, wenn er selbstständig und ei-

⁹⁸⁶ Gehrmann 2009, S. 455

⁹⁸⁷ vgl. Grummt 2019, S. 76, vgl. Terhart 2011, S. 203

⁹⁸⁸ vgl. Grummt 2019, S. 76

⁹⁸⁹ vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 91ff.

Nach Herzog liegen bei dem Gebrauch der Profession folgende Merkmale vor:

(Spezialisierung durch akademisch erworbenes Spezialwissen; Orientierung als Dienstleistung bzw. Vermittlungstätigkeit; Spezifische Standesorganisation; Entwicklung einer eigenen Berufsethik; Autonomie in Bezug auf staatliche Instanzen)

⁹⁹⁰ vgl. Terhart 2011, S. 203, vgl. Grummt 2019, S. 77

Als Argument für das Fehlen spezifischer Voraussetzung zur Professionalisierung sei exemplarisch die eingeschränkte Autonomie der Lehrkraft und der Schüler anzuführen. Wenngleich dem Lehrer auch innerhalb der Klassenführung gewisse Freiheiten eingeräumt werden, so sind ihm aufgrund der hierarchischen Struktur und der inhaltlichen Vorgaben klare Grenzen gesetzt. Der Beamtenstatus räumt dem Staat eine Weisungsbefugnis ein. Auch die geltende Schulpflicht ist von einem freiwilligen Bündnis zwischen Schüler und Lehrer weit entfernt.

⁹⁹¹ Kreis 2009, S. 39

⁹⁹² vgl. Gehrmann 2009, S. 456

Eric Hoyle findet im Streitpunkt zur Semiprofession einen Kompromiss. Er beschreibt die Profession als ein Kontinuum, an dessen Ende die Profession mit allen spezifischen Charakteristika verortet ist. (vgl. Hoyle 1991, S. 135) Quasi- oder Semiprofessionen sind in ihren graduellen Ausprägungen noch unvollständig und bewegen sich auf diesen Endzustand zu. (vgl. ebd., S. 135)

Hoyle fasst die Diskussion um die Professionalisierung prägnant zusammen: Professionalisierung besteht aus zwei Teilen. Der erste umfasst die Statusverbesserung und der zweite die Verbesserung der Fähigkeiten. (vgl. Hoyle 1991, S. 136)

⁹⁹³ vgl. Gehrmann 2009, S. 459

genverantwortlich handeln kann.⁹⁹⁴ Gerade die Bereiche der selbst- und belastungsbezogenen Kognitionen, die Gehrman als wesentlich für das Gelingen professionaler Lehrarbeit umschreibt, werden von der Selbstwirksamkeit günstig beeinflusst.⁹⁹⁵

2.2.4 Diskussion zur Lehrerpersönlichkeit

Auf der Suche nach dem guten Lehrer kommt man unweigerlich auf die Lehrerpersönlichkeit zu sprechen. Selbstwirksame Lehrer wirken durch ihre Eigenschaften. Problematisch wird der Umstand, dass es zum Geltungsanspruch, was >gut< ist, keine eindeutige Definition gibt. Deshalb wird es mit dem Anspruch nach Selbstwirksamkeit möglicherweise noch komplizierter, um einen guten Lehrer zu definieren. Das Ziel, die Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit zu kennzeichnen, liegt zunächst im positiven Wertungsbereich. Selbstwirksamkeit ist für sich gesehen wertfrei, hier gibt es keine Norm wie gut oder schlecht, weil man bei normabweichendem Verhalten durch Selbstwirksamkeit ebenso viel Erfolg verbuchen kann. Hinsichtlich der Stärke der Selbstwirksamkeit ist es möglich, eine Aussage zu treffen. Dennoch sind diese Werte wiederum stark von der Selbstaussage der Person abhängig. Selbstwirksamkeit kann vergleichbar mit einer Amplitude in stark oder schwach ausgeprägt differenziert werden. Ihre Wirkrichtung und die Frage, inwieweit sie sich an Normen orientiert, kann nur durch den persönlichen Bildungsweg initiiert werden. Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der durch Selbsterkenntnis und Selbstwirksamkeit die Persönlichkeit formt. Interessante Ergebnisse aus der Hirnforschung machen es möglich, den Ort der Selbstwirksamkeit im Frontalhirn zu lokalisieren. Ausgangspunkt sind hierzu die zwischenmenschlichen Beziehungen. So stößt man bei der Diskussion über die Persönlichkeit auf Eigenschaften, welche aber losgelöst von inneren und äußeren Situationen betrachtet werden können, was mitunter vom berufsbiographischen Forschungszweig aufgegriffen wird. In Hinblick auf die verschiedenen Paradigmen zur Lehrerforschung sind die jeweiligen Forschungsaspekte zu beachten, aus denen die jeweiligen Unterschiede erwachsen. Einen Schwerpunkt zu setzen, impliziert zugleich eine Eingrenzung vorzunehmen, welche wiederum als Begrenztheit wahrzunehmen ist. Doch geht es in allen Ansätzen um die Wirkung des Lehrers. Mit Blick auf das Persönlichkeitsparadigma sind es die Mindestanforderungen, die ein Lehrer erfüllen muss. So besteht darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen bestimmten Persönlichkeitseigenschaften, der Selbstwirksamkeit und dem Lehrerfolg. Das Persönlichkeitsparadigma beschäftigt sich mit biogra-

⁹⁹⁴ vgl. ebd., S. 460

Gehrman gibt zu bedenken, dass die Standards für Lehrerbildung, bedingt durch den Bologna-Prozess, ein anderes Lehrerbild formen. (vgl. Gehrman 2009, S. 460) Normative Strukturen widersprechen dem Aspekt der Professionalisierung. (vgl. ebd., S. 460)

⁹⁹⁵ vgl. ebd., S. 460

phischen Aspekten, motivationalen Merkmalen und der Selbstregulation.⁹⁹⁶ In diesem Paradigma treten Forschungsbemühungen zur Selbstwirksamkeit explizit in Erscheinung. Dem Prozess-Produkt-Paradigma zufolge findet man die Selbstwirksamkeit an der Stelle, an welcher der Lehrer vielfältige Methoden zum Einsatz bringen kann. Obgleich das Expertenparadigma den Schwerpunkt auf die kognitiven Komponenten setzt, so sind es doch die Emotionen, welche zu Resonanz führen. Auch hier kann die Selbstwirksamkeit als Mediator betrachtet werden. Konzentriert man sich wie Mayr auf Persönlichkeitsmerkmale der Big Five als Kriterium für den Lehrberuf, so mag dies zunächst ein eher pessimistischer Ansatz sein, wenn man sich an statischen und kaum modifizierbaren Merkmalen orientiert.⁹⁹⁷ Selbstwirksamkeit als veränderliche Größe auch über die Zeit hinweg kann die hart gezeichneten Konturen auflösen und Flexibilität ins Spiel bringen. Bezüge zwischen Persönlichkeit, Professionalisierung, und Berufs- bzw. Lebensbiografie können mittels der Selbstwirksamkeit einen entscheidenden Schritt in der Lehrerbildung darstellen. Man muss hier den Mut beweisen, sich vom gegenwärtigen Trend der Kompetenz in allen Bildungsorganisationen abzuwenden. Lebenslanges, flexibles Lernen soll als Richtschnur dienen, denn Selbstwirksamkeit entfaltet sich nicht in der additiven Anhäufung von Wissen und dessen Wiedergabe, sondern durch vernetztes Lernen, bei dem gerade auch die Strukturen des Selbst wie Emotionen und Motivationen angesprochen werden. Bildung zur Selbstwerdung, aber auch zur Entwicklung innerhalb der Gesellschaft, kann nicht nur die Stärke der Selbstwirksamkeit zur Entfaltung bringen, sondern auch die Richtung maßgeblich beeinflussen. Damit wäre wiederum ein Schritt in die richtige Richtung gemacht, damit die Lehrerpersönlichkeit Wirkungen erzielen kann, die in ihr selbst begründet sind.

⁹⁹⁶ vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 255

⁹⁹⁷ vgl. Mayr 2016, S. 92ff.; vgl. S. Hericks & Stelmaszyk 2010, S. 235

3 Belastungsforschung und selbstwirksame Lehrpersönlichkeit

In der Belastungsforschung geht es nicht nur darum, die Wirkrichtung der Lehrerpersönlichkeit auf deren Lehr- und Lernprozesse⁹⁹⁸ hin zu untersuchen, sondern auch hinsichtlich des >Rückkopplungsprozesses< ausgehend von den Belastungen des Schulalltages.⁹⁹⁹ Schaarschmidt begründet diesen Untersuchungsschwerpunkt zum einem mit der Verbesserung der Lebensqualität der Lehrkräfte¹⁰⁰⁰ und zum anderem damit, „..., dass eine hohe Qualität des Lehrens und Lernens auf Dauer nur mit psychisch gesunden Lehrern gewährleistet werden kann, d. h. mit Lehrern, die sich mit Zufriedenheit, Engagement und Widerstandsfähigkeit den Anforderungen ihres Berufes stellen“¹⁰⁰¹. Lehrer werden aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen fortwährend mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Welche Strategien zur Bewältigung der Belastung herangezogen werden, hängt von äußeren Bedingungen und von personenbezogenen Merkmalen der Lehrkraft ab.¹⁰⁰² Demnach können berufliche Anforderungen¹⁰⁰³ im Lehrberuf für den einen eine große Erfüllung und für den anderen eine große Last bedeuten.¹⁰⁰⁴ Von außen betrachtet ist eine Gradwanderung festzustellen zwischen der

⁹⁹⁸ Hattie erklärt den Zusammenhang zwischen Schülerleistung und Merkmale der Lehrkraft. (vgl. Hattie 2018, S. 130) Klusmann und Richter betonen, dass neben Wissen und Können der Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung auf die Unterrichtsgestaltung und das Erleben und Verhalten der Schüler wirkt. (vgl. Klusmann & Richter 2014, S. 202) Negative Erlebnisqualitäten durch berufliche Beanspruchung wie Erschöpfung, Stress und Burnout sind bei Lehrern mit einer höheren Auftretenswahrscheinlichkeit vorzufinden, sie haben nicht nur für die Lehrer selbst, sondern auch für die Unterrichtsqualität und die Motivation und Leistung der Schüler negative Konsequenzen. (vgl. ebd., S. 202)

⁹⁹⁹ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 467

Ein Überblick über die Forschung hinsichtlich der Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf findet sich nach Cramer (vgl. Cramer 2018, S. 3) bei Guglielmi & Tatrow 1998; Kyriacou 2001; Rothland & Klusmann 2016 und Rothland 2013. Auch Cihlars (vgl. Cihlars 2012, S. 127ff.) bietet eine gute Übersicht.

Krause und Dorsemagen skizzieren die Lehrerbelastungsforschung von Guglielmi und Tatrow (vgl. Guglielmi & Tatrow 1998) und kritisieren, dass aus methodischer Sicht Mängel zu beklagen sind: (vgl. Krause & Dorsemagen 2014, S. 995) Zum einen wurden die erhobenen Variablen zur Belastung und Beanspruchung nachträglich korreliert und zum anderen basieren die Werte zu den Stressfaktoren und zu den Stressfolgen ausschließlich auf Selbstauskünften. (vgl. ebd., S. 995)

¹⁰⁰⁰ vgl. Schaarschmidt 1999, S. 241

¹⁰⁰¹ Schaarschmidt 2009, S. 467

¹⁰⁰² vgl. Seibert 2001, S. 18f.

¹⁰⁰³ Als Anforderung werden die auszuführenden Aufgaben und Tätigkeiten beschrieben. (vgl. Eckert et al. 2013, S. 194)

¹⁰⁰⁴ vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 9

Schaarschmidt und Fischer bringen in ihrer empirischen Herangehensweise eine neue Sichtweise auf die Belastungsfaktoren. (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001, S 9f.) Anders als bisherige Forschungen, welche die Suche nach belastenden Arbeitsfaktoren betonen, wollen sie die aktive Rolle des Akteurs im Umgang mit der Belastung in den Fokus ihrer Untersuchungsbemühungen stellen. (vgl. ebd., S 9f.) Der Mensch wird als Gestalter seiner individuellen Verhaltens- und Erlebnisweisen gesehen. (vgl. ebd., S 9f.) Er ist es selbst, der durch die Aktivierung seiner persönlichen Ressourcen die eigene Beanspruchung beeinflusst. (vgl. ebd., S 9f.) Die Autoren unterstreichen die Bedeutung der Eigenverantwortung und Selbstgestaltung, dabei räumen sie aber durchaus ein, dass diese Widerstandskraft durch die beruflichen Rahmenbedingungen und anhaltenden Stressoren eingeschränkt werden kann. (vgl. ebd., S 9f.) Sie sehen es als entscheidend an, dass „...die subjektive Einschätzung von Situationsanforderungen und eigenen Handlungsmöglichkeiten, also die persönliche Sichtweise, zum zentralen Bestandteil der Streßverarbeitung wird.“ (ebd., S. 11)

„...Vorstellung von beneidenswerten Halbtagsjobbern mit viel zu vielen Ferien und auf der anderen Seite das Bild von armen gestreßten und kaputten Menschen, die einen >Horrorjob< zu verrichten haben und dafür unser aller Mitleid verdienen“¹⁰⁰⁵. Die Selbstwirksamkeit kann einen Weg zur Bewältigung der Belastung aufzeigen.¹⁰⁰⁶

3.1 Begrifflichkeit und Definitionen

Um das Thema der Belastungen im Lehrberuf erschließen zu können, bedarf es zunächst einer Erschließung der zentralen Schlüsselbegriffe. Eckert et al. betonen die Notwendigkeit einer Definition, da die Begriffe aufgrund ihrer Thematik sehr emotional gefärbt sind.¹⁰⁰⁷ Van Dirk und Stegmann wenden ein, dass die Begriffe Stress, Belastung und Beanspruchung zum Teil unscharf, synonym oder auch falsch verwendet werden.¹⁰⁰⁸ Böhm-Kasper und Weishaupt begründen die Notwendigkeit einer Begriffsdifferenzierung damit, dass Menschen auf die gleichen äußeren Einflüsse individuell verschieden reagieren.¹⁰⁰⁹ Nieskens et al. führen beispielsweise an, dass in der Literatur die Begriffe >Anforderung< und >Belastung< selten genau getrennt werden.¹⁰¹⁰ Sie sehen aber die Anforderung dem Belastungsbegriff übergeordnet.¹⁰¹¹ Cihlars gibt eine breit angelegte Übersicht zur Belastungsforschung¹⁰¹² und fasst prägnant die Begrifflichkeiten zusammen:

„Der Begriff der beruflichen Belastung [...] umfasst [...] alle „wertfreien“, neutralen Einflüsse einer intensiven Tätigkeit, die beim Individuum psychische und / oder physische Reaktionen (Beanspruchungen) sowohl positiver als auch negativer Art hervorrufen können. Berufsbedingte Zufriedenheit oder negative Befindensbeeinträchtigungen sind demnach beides Beanspruchungsfolgen der Arbeitstätigkeit,

¹⁰⁰⁵ Schaarschmidt 1999, S. 241

¹⁰⁰⁶ Candova untersuchte in ihrer Längsschnittstudie zur beruflichen Lehrerbelastrung, inwieweit Personenmerkmale (Top-down-Ansatz), Umweltmerkmale (Bottom-up-Ansatz) und/oder die Interaktion von Person und Situation die Belastung beeinflussen. (vgl. Candova 2005, S. 1) Anhand der Ergebnisse haben Personenvariablen den stärksten Einfluss auf das Belastungserleben. Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung nimmt unter den Einflussfaktoren eine vermittelnde Rolle ein. (vgl. ebd., S. 1)

¹⁰⁰⁷ vgl. Eckert et al. 2013, S. 193

¹⁰⁰⁸ vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 44

¹⁰⁰⁹ vgl. Böhm-Kasper & Weishaupt 2002, S. 475

¹⁰¹⁰ vgl. Nieskens et al. 2012, S. 51

Als Anforderung definieren die Autoren Aufgaben und Bedingungen, mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss. (vgl. Nieskens et al. 2012, S. 46f.) Dabei differenzieren sie zwischen internen und externen Anforderungen. (vgl. ebd., S. 46f.) Den internen Anforderungen ordnen sie Ziele, Werte und Normen des Individuums zu, die einen internen Bewertungsmaßstab darstellen, nach dem der Erfolg des eigenen Handelns bemessen wird. (vgl. ebd., S. 46f.) Als externe Anforderungen bezeichnen sie berufliche und private Erwartungen. Interne und externe Anforderungen sind miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig. (vgl. ebd., S. 46f.)

¹⁰¹¹ vgl. Nieskens et al. 2012, S. 52

¹⁰¹² vgl. Cihlars 2012, S. 127ff.

Ebenso wie Cihlars gehen auch Böhm-Kasper und Weishaupt davon aus, dass eine Belastung per se nicht als negativ angesehen werden kann. (vgl. Böhm-Kasper & Weishaupt 2002, S. 475) Es sind die subjektiven Deutungsprozesse, durch die Menschen Belastungen wie durch einen Filter wahrnehmen und bewerten. (vgl. ebd., S. 475) Rothland & Klusmann greifen diesen Gesichtspunkt auf und sehen in der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrer eine Ressource, die diese persönliche Bewertungsprozesse beeinflussen: (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359)

die in Abhängigkeit vom individuellen Resilienz- und Copingverhalten des Arbeitnehmers entstehen. Erfolgt im subjektiven Soll-Ist-Vergleich ein positives Resümee der Belastungssituationen, evoziert es das Gefühl der Zufriedenheit des Wohlbefindens und können sogar als gesundheitsfördernd aufgefasst werden. Unterliegen die Bewertungen von Handlungsergebnissen im Rahmen dieses Abwägungsprozesses einem negativen Urteil, resultieren daraus Belastungsfolgen wie Stress, Angst, Ärger, Unzufriedenheit oder Burnout.“¹⁰¹³

3.1.1 Belastung und Beanspruchung

Belastung und Beanspruchung werden im umgangssprachlichen Gebrauch synonym verwendet.¹⁰¹⁴ Vor allem in der Alltagssprachlichen Verwendung der >Be-lastung< wird eher von einer negativen Konnotation ausgegangen.¹⁰¹⁵ So wird die Belastung vielmehr als eine Überlastung angesehen, welche zum Zusammenbruch führen kann und weniger als Herausforderung und Bereicherung.¹⁰¹⁶ Aus wissenschaftlicher Sicht wird die Problematik einer mangelnden Trennung zwischen Belastung und Beanspruchung beklagt.¹⁰¹⁷ Dennoch gibt es auch Autoren wie Bieri¹⁰¹⁸ oder Spanhel und Hüber¹⁰¹⁹, die in ihren Arbeiten auf die Belastung eingehen und die Beanspruchung unberücksichtigt lassen.¹⁰²⁰ Stiller moniert, dass aufgrund der ungenauen Definition der Begriffe nicht ersichtlich ist, ob Bedingungen oder Auswirkun-

¹⁰¹³ Cihlars 2012, S. 128

¹⁰¹⁴ Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird Belastung mit >work load<, >mental load< oder <stress< und Beanspruchung mit >work strain< übersetzt, wobei >work strain< eine negative Konnotation hat und somit weniger neutral formuliert ist. (vgl. Rudow 2014, S. 54f.; vgl. Greif 1991, S. 5)

¹⁰¹⁵ Auch wenn die Belastung in ihrer Alltagssprachlichen Verwendung negativ gefärbt ist, so ist nicht ersichtlich, an welchem Punkt die Belastung ansetzt. (vgl. Candova 2005, S. 5) Bezieht sich die Belastung auf die Einflussvariablen und deren äußere und innere Umstände oder sind es die auslösenden Reaktionen, die subjektiv oder objektiv als belastend empfunden werden? (vgl. ebd., S. 5)

¹⁰¹⁶ vgl. Bohnsack 2001, S. 29

Mit Blick auf den Lehrberuf kann zwischen >objektiven< und >subjektiven< Belastungsfaktoren unterschieden werden. (vgl. Seibert 2001, S. 17) Zu den >objektiven< Belastungen werden Faktoren wie mangelnde öffentliche Wertschätzung bei zunehmendem gesellschaftlichen Erwartungsdruck gezählt, ebenso wie die diversen Ansprüche auf Seiten der Schüler im Gegensatz zu den endlichen Handlungsoptionen auf Seiten der Lehrer. (vgl. ebd., S. 17) >Subjektive< Belastungsfaktoren beruhen auf individuellen Bewertungs- und Verarbeitungsprozessen von Belastungen, die der Lehrberuf mit sich bringt. (vgl. ebd., S. 17)

Auch Krause und Dorsewagen unterscheiden zwischen objektiven und subjektiven Belastungen, wobei sie ihre Definition eng an dem Begriff >Stress< orientieren. (vgl. Krause & Dorsewagen 2014, S. 988) Sie definieren als <objektive< Belastung Stressfaktoren, die auf eine Person belastend einwirken. Als >subjektive< Belastung benennen sie kurzfristige Stressfaktoren. (vgl. ebd., S. 988) Es geht dabei um das Stresserleben, welches individuell im Inneren, also in der Psyche der Person verortet ist. Hierzu gehört auch die Bewertung der Stressoren. Im Sinne des Belastungs- Beanspruchungskonzeptes entspricht dies der Beanspruchung. (vgl. ebd., S. 988)

Vor allem auf die subjektiven Belastungsfaktoren kann der Lehrer selbst mittels der Selbstwirksamkeit einwirken.

¹⁰¹⁷ vgl. Krause 2003, S. 255

Trotz der wissenschaftlichen Verwendung des zentralen Begriffs >Belastung< in der Psychologie und der Stress- und Arbeitsbelastungsforschung liegen nach wie vor unklare Definitionen vor. (vgl. Cihlars 2012, S. 131)

Auch Nitsch sieht die Vielfalt der Stresskonzepte und fasst Stress als einen unpräzisen und uneinheitlichen wissenschaftlichen Begriff auf. (vgl. Nitsch 1981, S. 17) Trotz aller Unterschiede erkennt er als Gemeinsamkeit aller Stressforschungen das Untersuchen von Vorgängen und Erscheinungen, die bei Anpassung von Lebewesen bei Problemen an ihre Umwelt auftreten. (vgl. Nitsch 1981, S. 29) Es handelt sich dabei immer um eine Form der Bewältigung.

¹⁰¹⁸ vgl. Bieri 2006, S. 38ff.

¹⁰¹⁹ vgl. Spanhel & Hüber 1995, S. 48ff.

¹⁰²⁰ vgl. Stiller 2015, S. 12

gen, innere oder externe Prozesse oder Befindlichkeit bzw. Verhalten gemeint sind.¹⁰²¹ Autoren wie Van Dick und Stegmann legen hingegen großen Wert auf die Unterscheidung zwischen beiden Begriffen.¹⁰²² Doch in der begrifflichen Klärung gibt es auch hier keinen Konsens, ob sich Belastung auf die äußeren Einflussfaktoren oder auf die Reaktion auf alle Einflussfaktoren bezieht. Ebenso bleibt offen, ob die Begriffe neutral oder positiv bzw. negativ gewichtet werden.¹⁰²³ Van Dick, Wagner und Petzel verstehen unter Belastung „...*die subjektive Wahrnehmung von Beanspruchung durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen*“¹⁰²⁴. Auch Ulrich sieht die Belastung als das Ergebnis der subjektiven Verarbeitung von Reizen:¹⁰²⁵ Eine emotionale Belastung ist „...*jede subjektiven Leidensdruck erzeugende Beeinträchtigung der individuellen Befindlichkeit und Stimmung sowie der Erlebnis-, Verarbeitungs-, und Handlungsmöglichkeiten einer Person in einer gegebenen Lebenslage*“¹⁰²⁶. Gehrman bezieht sich speziell auf den Lehrer und beschreibt die Belastung ebenso als subjektive Einstellung eines Lehrers zu den beruflichen Anforderungen und Erwartungen. Beanspruchung hingegen wird von ihm als messbare Veränderung von Körperfunktionen beschrieben, die sich vor allem zwischen Anstrengung und Entspannung ergeben.¹⁰²⁷ Rutenfranz und Rohmert nehmen eine Vorreiterrolle bei der begrifflichen Trennung zwischen Belastung und Beanspruchung ein, sehen jedoch anders als die vorhergehenden Autoren die Belastung in den Einflussfaktoren und nicht in der Reaktion auf diese begründet:

*„Der Unterschied von Belastung und Beanspruchung ist darin zu sehen, dass es sich bei der Belastung ausschließlich um objektive, von außen her auf den Menschen einwirkende Größen und Faktoren handelt, wobei deren Auswirkung auf den Menschen unberücksichtigt bleibt.“*¹⁰²⁸

¹⁰²¹ vgl. ebd., S. 12

¹⁰²² vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 44ff.

Van Dick und Stegmann beziehen

„Belastung grundsätzlich auf die Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrkraft einwirken und potenziell zu individuell empfundener Beanspruchung, d. h. zu Unwohlsein, Krankheit, Fehlzeiten und langfristig zur vorzeitigen Pensionierung [...] führen können.“ (ebd., S. 44)

Belastung kann hier als Einfluss von außen gesehen werden und Beanspruchung erhebt in dieser Definition den subjektiven Teil der daraus resultierenden Befindlichkeiten, die ausschließlich negativ gewichtet sind.

¹⁰²³ vgl. Krause 2003, S. 255f.

¹⁰²⁴ Van Dick et al. 1999, S. 270

¹⁰²⁵ vgl. Krause 2003, S. 255

¹⁰²⁶ Ulrich 1989, S. 187

Ulrich fasst seine Definition der emotionalen Belastung nochmal als einen Zustand des Erleidens zusammen. (vgl. Ulrich 1989, S. 188)

¹⁰²⁷ vgl. Gehrman 2009, S. 457

Gehrman sieht Belastung und Beanspruchung im Kontext zur Reaktion und nicht im Bereich der Einflussfaktoren verortet. Zudem unterscheidet er zwischen objektiven und subjektiven Veränderungen, wobei die objektiven im physischen und die subjektiven im psychischen Bereich zu finden sind.

¹⁰²⁸ Rohmert & Rutenfranz 1975, S. 8

Mit der Definition von Rohmert und Rutenfranz wird deutlich, dass eine objektive Belastung für alle Beteiligten gleich ist. Erst die subjektive Bewertung, wie die Belastung erlebt wird, machen sie für die Person positiv oder negativ. (vgl. Rudow 2014, S. 55) Stiller verdeutlicht die begriffliche Unterscheidung mit einem häufig verwendeten Konzept: Unter identischen Arbeitsbedingungen (Belastung) kann der eine Arbeitnehmer

Der auf der arbeitswissenschaftlichen Norm ISO 10075-1 basierende Belastungsbegriff definiert die psychische Belastung als die „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf einen Menschen zukommen und diesen psychisch beeinflussen“¹⁰²⁹. Grundsätzlich als negativ gewichtet sehen Eckert et al. in Anlehnung an Leitner¹⁰³⁰ die Belastung als „...materielle, soziale oder organisatorische Arbeitsbedingung, die die Erfüllung des beruflichen Auftrages beeinträchtigen, erschweren oder behindern und vom Einzelnen kaum beeinflussbar sind.“¹⁰³¹ Rudow hingegen betont die neutrale Sicht, wenn er die beiden Begriffe voneinander unterscheidet:

„Unter Belastung sind alle diejenigen körperlichen, geistigen und sozialen Anforderungen in der pädagogischen Tätigkeit zu verstehen, die unabhängig vom Individuum existieren und potenziell Beanspruchungen hervorrufen [...]. Die Belastung ist [...] auch in der Lehreraufgabe als wertneutrales Phänomen, das an sich weder positiv noch negativ ist, zu betrachten.“¹⁰³²

Nach Krause ist der Begriff der psychischen Beanspruchung eingeführt worden, um die Reaktion der arbeitenden Person zu beschreiben:¹⁰³³

„Psychische Beanspruchung ist die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.“ (DIN EN ISO 10075)¹⁰³⁴

Van Dick und Stegmann sehen in der Verwendung des Beanspruchungsbegriffs unter negativen Gesichtspunkten Auswirkungen wie Unwohlsein, Krankheit, Fehlzeiten und Frühpensionierung.¹⁰³⁵ Rudow hingegen postuliert, dass die Auswirkungen der Beanspruchung sowohl positiv als auch negativ sein können.¹⁰³⁶ Positive Beanspruchungsreaktionen können als kog-

außergewöhnlich beansprucht sein, während sich der andere Arbeitnehmer hingegen nur deutlich weniger beansprucht fühlt. (vgl. Stiller 2015, S. 13) Kritisch bewertet in diesem Zusammenhang Stiller die Unterscheidung zwischen >objektiv< und >subjektiv<. Objektiv bezieht sich auf die äußeren auf den Menschen einwirkenden Größen, subjektiv beschreibt das Empfinden eines Menschen und ist somit mit einer Wertung verknüpft. (vgl. ebd., S. 13) Die Frage nach der Wertfreiheit dieses Arbeitsbegriffs wird in der Forschung nach wie vor kontrovers diskutiert. (vgl. ebd., S. 13)

¹⁰²⁹ Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung DIN EN ISO 10075-1:2017 (D) 2018, S. 6; vgl. Richter 2000, S. 9

In dieser Definition werden alle Einflüsse wertneutral als Belastung zusammengefasst, ohne sie einer positiven bzw. negativen Wertung zu unterziehen. (vgl. Stiller 2015, S.13; vgl. Nieskens et al. 2012, S. 51)

Die Normierung der Begriffe >psychische Belastung< und >Beanspruchung< hat sich in der deutschen Arbeitswissenschaft auf der Definitionsgrundlage von Rohmert und Rutenfranz (1975) als einheitliche Sprachregel durchgesetzt. (vgl. Greif 1991, S. 4)

¹⁰³⁰ vgl. Leitner 1999, S. 76

Leitner unterscheidet psychische Anforderungen, die er als positive Aspekte betrachtet und psychische Belastungen, die er als negative Aspekte der Arbeitsbedingung ansieht. (vgl. Leitner 1999, S. 76)

¹⁰³¹ Eckert et al. 2013, S. 197;

¹⁰³² Rudow 2000, S. 36

¹⁰³³ vgl. Krause 2003, S. 256

¹⁰³⁴ Van Dick & Stegmann 2013, S. 45, Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung DIN EN ISO 10075-1:2017 (D) 2018, S. 7; vgl. Richter 2000, S. 9; vgl. Nieskens et al. 2012, S. 52

¹⁰³⁵ vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 44

¹⁰³⁶ vgl. Stiller 2015, S. 14

nitive Aktivierung und als positive Emotionen wie Flow auftreten,¹⁰³⁷ negative Beanspruchungsfolgen können psychische Ermüdung, Monotonie, Stress oder psychische Sättigung sein.¹⁰³⁸ Auch Eckert et al. sehen in der Beanspruchung an sich eine subjektive Wahrnehmung, die wertneutral zu verstehen ist: „Als psychische Beanspruchung bezeichnet man das individuelle Reaktionsmuster auf die erlebten Anforderungen und Leistungsvoraussetzungen.“¹⁰³⁹ Aufgrund der unterschiedlichen Sichtweisen scheint es sinnvoll, grundsätzlich zwischen Belastung und Beanspruchung zu unterscheiden. Eine wertfreie Positionierung macht es für die weitere Forschung einfacher, mit diesen beiden Begriffen, die eng miteinander verwoben sind, zu arbeiten, wobei man diese abgrenzen sollte.

3.1.2 Stress und Burnout

In engem Zusammenhang mit negativen Belastungsfolgen im Lehrberuf stehen Stress und Burnout.¹⁰⁴⁰ Aus diesem Grunde sollen diese Begriffe definiert und kurz dargestellt werden. Der Begriff >Stress< taucht bereits im Mittelalter auf und bedeutet so viel wie eine äußere Not oder eine auferlegte Mühsal.¹⁰⁴¹ In der Fachliteratur wurde der Begriff im Jahre 1914 von Cannon¹⁰⁴² eingeführt und später von Selye¹⁰⁴³ übernommen.¹⁰⁴⁴ Er ist jedoch bis heute nicht eindeutig definiert, da je nach Konzept vielfältige und mitunter konträre Positionen vertreten werden.¹⁰⁴⁵ Im umgangssprachlichen Gebrauch werden Stressoren, Stresssituation und Stressreaktionen nicht unterschieden. Dies ist aber für den wissenschaftlichen Gebrauch notwendig.¹⁰⁴⁶ Nach Selye ist Stress „...die unspezifische Reaktion des Organismus auf jede Anforderung“.

¹⁰³⁷ vgl. Rudow 2014, S. 58ff.

¹⁰³⁸ vgl. ebd., S. 84ff.

¹⁰³⁹ Eckert et al. 2013, S. 197

Die Autoren betonen, dass das Konzept der psychischen Beanspruchung eine Lösung sucht, Unterschiede bezüglich der individuellen Bewertung von Anforderungen, Belastungs- und Risikofaktoren gerecht zu werden, wobei eine negative Sicht als Bedrohung und eine positive als Herausforderung gewertet werden kann. (vgl. ebd., S. 197) Infolgedessen wird von einer subjektiv erlebten Beanspruchung gesprochen und zugleich von objektivierbaren Indikatoren für Überbeanspruchung wie niedrige Werte für Distanzierungsfähigkeit, innerer Ruhe und Ausgeglichenheit. (vgl. Eckert et al. 2013, S. 198; vgl. Schaarschmidt 2005, S. 25)

Eckert et al. berücksichtigen dabei auch Anforderungen aus dem beruflichen und privaten Leben. (vgl. Eckert et al. 2013, S. 198)

¹⁰⁴⁰ vgl. Cihlars 2012, S. 133

¹⁰⁴¹ vgl. Stiller 2015, S. 15; vgl. Cihlars 2012, S. 133; vgl. Greif 1991, S. 3

Im Englischen bedeutet Stress so viel wie Belastung, Überlastung, Druck und Spannung. (vgl. Langenscheidt 2013, S. 755)

¹⁰⁴² Der Physiologe Cannon, Walter Bradford (1871 - 1945) verwendet den Begriff >Stress< in Bezug auf körperliche Vorgänge. (vgl. Häcker & Stapf 1998, S. 144) Das Streben nach Aufrechterhaltung eines inneren Milieus wurde von ihm als >Homöostase< bezeichnet. (vgl. Hüther 1997, S. 28)

¹⁰⁴³ Der österreich-kanadische Mediziner Hans Selye (1907 - 1982) hat die Stressforschung popularisiert. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 223) Sein Stresskonzept und dessen präzise endokrinologische Beschreibung verdienen hohe Anerkennung. (vgl. Nitsch 1981, S. 54)

¹⁰⁴⁴ vgl. Rudow 2014, S. 90; vgl. Greif 1991, S. 3

¹⁰⁴⁵ vgl. Stiller 2015, S. 16

¹⁰⁴⁶ vgl. Schaper 2019a, S. 575

derung“¹⁰⁴⁷. Dabei unterscheidet Selyes¹⁰⁴⁸ zwischen Eustress, der positiven Form und Distress, der negativen Form.¹⁰⁴⁹ Rudows Begriffsbestimmung zum Stress orientiert sich ausschließlich an den personellen negativen Emotionen. Er differenziert jedoch zwischen Stress im engeren Sinne als kurzzeitigen Zustand erhöhter Aktiviertheit und im weiteren Sinne als Prozess, in dem Belastungen und deren Bewertung und Bewältigung zentral sind:¹⁰⁵⁰

„Stress ist im engeren Sinn ein kurzzeitiger oder anhaltender Zustand erhöhter Aktiviertheit, der durch das Erleben einer Gefährdung / Bedrohung hervorgerufen wird und mit unangenehmen Emotionen verbunden ist. Im weiteren Sinn ist „Stress“ ein Prozess, in dem Bewertungen und Bewältigungen von Belastung eine Schlüsselrolle einnehmen.“¹⁰⁵¹

Bei Schaper stehen ebenso die negativ betonten Stresszustände und die Person im Vordergrund:¹⁰⁵²

„Stress ist ein subjektiv intensiv unangenehmer Spannungszustand, der aus der Befürchtung entsteht, dass eine stark aversive, zeitlich nahe (oder bereits eingetretene) und lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint.“¹⁰⁵³

Rothland und Klusmann unterscheiden in der Tradition der Stressforschung drei Richtungen: (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 352) In der Tradition nach Selye ist Stress eine personenseitige Reaktion auf Umwelteinflüsse. Die Person und ihre Stressreaktion stehen hier im Mittelpunkt.

1. In der life-event Forschung ist Stress ein Umweltreiz, der auf ein Individuum einwirkt. Umweltseitige Einflüsse als Stressfaktoren oder Stressoren stehen hier im Fokus. (vgl. Holmes & Rahe 1967)
2. Nach Lazarus und Folkman ist Stress eine Interaktion zwischen Person und Umwelt. Mit Stress ist „...jedes Ereignis gemeint [...], in dem äußere und innere Anforderungen (oder beide) die Anpassungsfähigkeit eines Individuums [...] beanspruchen oder überstiegen“ (Lazarus & Launier, 1981, S. 226)

¹⁰⁴⁷ Selye 1981, S. 170

Selye stellt dar, dass Stress eine bestimmte Reaktion bei Personen auslöst, die durch vielfältige Ursachen bedingt sein kann. (vgl. Greif 1991, S. 8f.) Doch Selyes Grundannahme eines universellen allgemein gültigen biologischen Reaktionsmodells ist inzwischen umstritten, da sich die Stressreaktionen von Person zu Person unterscheiden und sogar intraindividuell situationsabhängig unterscheiden können. (vgl. ebd., S. 8f.)

¹⁰⁴⁸ vgl. Selye 1981, S. 163ff.

¹⁰⁴⁹ vgl. ebd., S. 171; vgl. Stiller 2015, S. 16; vgl. Cihlars 2012, S. 133

Selye bezieht sich bei Eu- und Distress auf die Stressoren, die bei der betreffenden Person eine Anpassungsreaktion fordern, die im positiven Fall auch erbracht werden kann, im negativen Fall aber unterbleibt. (vgl. Althen et al. 2017b, S. 223) Dies hat zur Unterscheidung von krankmachendem und gesunderhaltendem Stress geführt. (vgl. Hüther 1997, S. 29)

¹⁰⁵⁰ vgl. Rudow 2014, S. 90

¹⁰⁵¹ ebd., S. 90

Rudow liefert für eine Differenzialdiagnose von Stress zu Burnout den entscheidenden Hinweis. Er beschreibt Stress als einen kurzzeitigen oder anhaltenden Zustand. Jerg-Bretzke et al. grenzen Burnout als phasenhaften, chronifizierenden Prozess von dem temporären Stress ab. (vgl. Jerg-Bretzke et al. 2004, S. 6)

¹⁰⁵² vgl. Schaper 2019a, S. 575

¹⁰⁵³ ebd., S. 575

Geht man von einem neutralen Belastungs- und Beanspruchungskonzept aus, das sowohl negative als auch positive Aspekte beinhaltet, so unterscheidet sich hiervon der nach Schaper definierte Begriff >Stress< deutlich. Er umfasst im Kern nur die unangenehmen, negativen Spannungszustände. Zur genaueren Spezifikation wird Stress von seiner subjektiven Seite betrachtet und es werden Aussagen zu Dauer, Intensität und Qualität gemacht. (vgl. Schaper 2019a, S. 575) Die Betonung des Kontrollverlustes wird auch in Zusammenhang mit dem Risiko zu Burnout diskutiert. (vgl. Nuber 2016, S. 3)

Nach Schaper sind Stressoren „*Faktoren, die laut Definition mit erhöhter Wahrscheinlichkeit Stress oder Stressempfindungen auslösen*“¹⁰⁵⁴. Bauer beschreibt die Auswirkung von Stress aus neurologischer Sicht und auf die Spiegelneuronen: bei Angst und Stress wird die Signalrate der Spiegelneuronen stark herabgesetzt. Das bedeutet, dass unter Druck alles, was von den Spiegelneuronen abhängt, beeinträchtigt wird. Damit ist das Vermögen sich einzufühlen und intuitiv zu handeln sowie die Fähigkeit zu lernen herabgesetzt.¹⁰⁵⁵ Bauer erklärt die Spiegelneuronen als den Ort der Selbst- und Fremdwahrnehmung: „*Nervenzellen, mit denen wir uns selbst als Person wahrnehmen, dienen - in ihrer Eigenschaft als Spiegelsysteme - zugleich dazu, in uns Vorstellungen von anderen Personen zu erzeugen.*“¹⁰⁵⁶ Selbstwirksamkeit ist demnach auch hier lokal zu verorten und steht neurologisch betrachtet in engem Zusammenhang mit Stress. Hüther entwickelt sein Stresskonzept noch weiter. Er versucht physiologische und psychologische Angst- und Stresskonzepte zu verbinden.¹⁰⁵⁷ Angst ist sowohl beim Bewältigen als auch beim Scheitern eines Problems das Anfangsgefühl, die Reaktionen im Gehirn und im Körper unterscheiden sich aber.¹⁰⁵⁸ Er verbindet Stress mit Gefühl und bahnt damit einen Weg von der Belastung, die zur Herausforderung wird und die erklärt, wie aus Angst, Zuversicht, Mut, Wirksamkeit und Vertrauen werden können.¹⁰⁵⁹ Hüther spricht nicht explizit von Selbstwirksamkeit, aber seine Ausführungen beschreiben diese. Seine Herangehensweise aus neurobiologischer Sicht ist eine Erweiterung, weil Reize- Reaktionen und kognitive Bewertungen mit den Emotionen kombiniert werden.¹⁰⁶⁰ Erfahrungen im Umgang mit traumatisierten und dementen Patienten beweisen, dass emotionale Gedächtnisinhalte am längsten erinnert werden können. Selbstwirksamkeit kann moderierend auf das entstehende Gefühl der Angst bei Belastungen wirken. Physiologische Reaktionen können positiv als

¹⁰⁵⁴ Schaper 2019a, S. 575

Nach McGrath werden drei Bereiche für Stressfaktoren vorgeschlagen:

- materiell-technisches System, wie z. B. Zeitdruck und Lärm
- soziales System, wie z. B. Familienkonflikte
- personales System wie z. B. persönliche Dispositionen wie Ängstlichkeit

(vgl. McGrath 1981, S. 458; vgl. Schaper 2019a, S. 575)

Schaper stellt in Verbindung mit den verschiedenen auslösenden Stressoren die Frage, was den Unterschied zwischen den einzelnen Faktoren und deren spezifischer Wirkung auf das Individuum ausmacht. (vgl. Schaper 2019a, S. 575) Warum unterscheiden sich die Menschen bei gleichem Stressor in ihrer unterschiedlichen Reaktion auf diesen? (vgl. ebd., S. 575) Eine Antwort auf diese Fragen liefern verschiedene Belastungs- und Beanspruchungsmodelle. Grundsätzlich ist es eine Frage der Psychometrie, wie man qualitativ unterschiedliche Reize quantitativ auf einem Maßstab messen soll, da dies durch die subjektive Wahrnehmung bei jedem Subjekt anders empfunden wird. (vgl. Nitsch 1981, S. 42)

¹⁰⁵⁵ vgl. Bauer 2014, S. 34f.

¹⁰⁵⁶ Bauer 2014, S. 88

¹⁰⁵⁷ vgl. Hüther 1997, S. 31

¹⁰⁵⁸ vgl. ebd., S. 39

¹⁰⁵⁹ vgl. ebd., S. 40

¹⁰⁶⁰ vgl. ebd., S. 30f.

Kräftemobilisierung bewertet werden, um für anstehende Aufgaben optimal gerüstet zu sein. Emotionen, Kognitionen, Motivation und Ziele können durch die Selbstwirksamkeit für erfolgreiches Handeln besser verarbeitet werden. Das positive Handlungsergebnis führt im Umkehrschluss wieder zur Verstärkung der Selbstwirksamkeit. Dies ist als ein zirkulärer Prozess anzusehen. In Zusammenhang mit Stress sehen Schwarzer und Jerusalem in der Selbstwirksamkeit eine Ressource für die Stressvulnerabilität.¹⁰⁶¹ Durch langanhaltende Belastung kann sich Erschöpfung entwickeln, die mit dem Begriff des Burnouts beschrieben wird.¹⁰⁶² Das Fehlen einer eindeutigen Definition zu Burnout wird von Burisch ausführlich diskutiert.¹⁰⁶³ Der Begriff >Burnout<¹⁰⁶⁴ wurde 1974 vom amerikanischen Psychoanalytiker Freudenberg¹⁰⁶⁵ eingeführt, um die berufliche Belastung von Therapeuten in Drogenkliniken zu beschreiben.¹⁰⁶⁶ Burnout ist im weitesten Sinne mit Sozialberufen verbunden, in denen es um den engen Menschenkontakt geht.¹⁰⁶⁷ Lehr nimmt an, dass der Begriff >Burnout< populärer als Depression ist, weil als Vorstufe des Ausbrennens eine Leistung erbracht wurde und weil sich der Betroffene eher als Mitglied der Leistungsgesellschaft sieht.¹⁰⁶⁸ Altenthan et al. be-

¹⁰⁶¹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 38; vgl. Schmitz 1999, S. 69

¹⁰⁶² vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325

Burnout beschreibt neben dem Gefühl der emotionalen Erschöpfung und der verminderten Leistungsfähigkeit die Unzufriedenheit über eigene berufliche Leistungen. (vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325) Es zeigt sich zudem in einer negativen, mitunter zynischen Einstellung gegenüber Personen, mit denen man beruflich kooperiert und für die man verantwortlich ist. (vgl. ebd., S. 325)

¹⁰⁶³ vgl. Burisch 2014, S. 14ff.

Auch nach Jerg-Bretzke et al. fehlt es an einer einheitlichen Definition für Burnout. Als Konsens aus den Definitionen bezeichnen sie Burnout als schleichenden langwierigen Prozess mit dem Verlust der Energie und Symptomen der Erschöpfung bei gleichzeitigem Auftreten mit einem verringerten Engagement. (vgl. Jerg-Bretzke et al. 2004, S. 2)

¹⁰⁶⁴ Der Begriff >Burnout< wird im Deutschen mit >Ausbrennen< übersetzt und entstammt ursprünglich aus dem technischen Bereich und beschreibt das Durchbrennen einer Sicherung oder das Abbrennen einer Raketenstufe. (vgl. Barth 2010, S. 83) Kunz Heim und Nido weisen aber auch darauf hin, dass >to burn< auch für die Leidenschaft stehen kann, mit der etwas begierig oder feurig gewünscht wird. (Kunz Heim & Nido 2008, S. 9) Demnach muss die Person vor ihrem Ausbrennen entflammt gewesen sein. (vgl. Schmitz 1999, S. 34)

Burisch zeigt zum Ursprung des Burnouts, dass es bereits im Alten Testament bei Elias und Moses Beschreibungen hierzu gibt. (vgl. Burisch 2014, S. 3 f) Auch in Thomas Manns Roman >Buddenbrooks< von 1901 wird ein Charakter mit zahlreichen Erscheinungen des Burnouts nachgezeichnet. (vgl. ebd., S. 4f; vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 8) Somit gibt es bereits frühere Berichte über Burnout, wobei die wissenschaftliche Diskussion zu diesem Begriff mit Freudenberg 1974 begann. (vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 8)

¹⁰⁶⁵ vgl. Freudenberg 1974, S. 159f.; vgl. Freudenberg 1986, S. 247

¹⁰⁶⁶ vgl. Barth 2010, S. 83

¹⁰⁶⁷ vgl. ebd., S. 83

Jerg-Bretzke et al. führen an, dass Menschen nicht nur beruflich, sondern auch in der Liebe, in der Partnerschaft, in Beziehungen und im Leben allgemein ausbrennen können. (vgl. Jerg-Bretzke et al. 2004, S. 1) Pines sieht den Grund hierfür im Spannungsfeld zwischen dem Wunsch der romantischen Liebe und der Realität, in der intensive Gefühle der Verliebtheit eben nicht ewig andauern. (vgl. Pines 1989, S. 15) In dieser Konstellation besteht die Gefahr, in der Beziehung auszubrennen. (vgl. Pines 1989, S. 15; vgl. Jerg-Bretzke et al. 2004, S. 2)

¹⁰⁶⁸ vgl. Lehr 2014, S. 950

Schmidt argumentiert aus diesem Grund für das Beibehalten der Abgrenzung zwischen Burnout und Depression: „Viele, die an Burnout erkrankt sind, empfinden es als vernichtend und abwertend, wenn sie eine psychiatrische Diagnose bekommen und als depressiv bezeichnet werden.“ (Schönberger 2016, S. 20)

schreiben Burnout als einen Modebegriff, der ein anderes Wort für Depression ist, nur weniger stigmatisierend.¹⁰⁶⁹ Nach Maslach (1982)¹⁰⁷⁰ wird Burnout als ein Syndrom¹⁰⁷¹ mit drei faktorenanalytisch identifizierten Hauptdimensionen beschrieben.¹⁰⁷² Maslach et al. definieren Burnout als ein „...*psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity*“¹⁰⁷³. Buschmann und Gamsjäger revidieren die Auffassung eines

Auch Schönberger sieht in der aktuellen Expertenmeinung zu Burnout einen Perspektivenwechsel: weg vom Versagen und Kontrollverlust hin zu einem Zeichen von Kompetenz. (vgl. ebd., S. 18f.)

Schmidt sieht im Burnout einen Versuch unseres Organismus, auf unerträglich empfundene Situationen mit Erschöpfung und Schwäche zu reagieren. (vgl. Schmidt 2016, S. 22) Dies ist das Ergebnis eines kompetenten Rückmeldesystems mit dem Ziel als inneres Frühwarnsystem, das innere Gleichgewicht wieder herzustellen.

(vgl. ebd., S. 22) Trotz der Kritikpunkte zur Modediagnose >Burnout< ist sie für emotional und körperlich erschöpfte Menschen wichtig, um ihre Beschwerden dem Behandelnden gegenüber in Worte zu fassen und so eine Verbesserung anzubahnen. (vgl. Rothland 2016, S. 357) Zunächst stehen für den Betroffenen nicht die Differentialdiagnose, sondern das persönliche Befinden und der Wunsch nach Unterstützung im Vordergrund. Hier ist die Selbstwirksamkeit und deren Aufbau durch den sozialen Rückhalt in jedem Fall förderlich. Kognitive Verhaltenstherapie nach Beck hat sich ihrerseits ihrer Wirksamkeit bestätigt. (vgl. Niklewski & Riecke-Niklewski 2016, S. 80) Burnout-Patienten profitieren von Entspannung und Erholung, Symptome einer Depression werden jedoch durch eine Auszeit noch mehr verschlimmert. (vgl. ebd., S. 80) Aus diesem Grund ist eine Unterscheidung zwischen Burnout und Depression entscheidend für die richtige Therapie.

¹⁰⁶⁹ vgl. Alenthan et al. 2017b, S. 222

¹⁰⁷⁰ vgl. Maslach 1982, S. 31ff.

Mit Christina Maslach an der University Berkeley in Kalifornien kann die empirische Beschäftigung mit dem Begriff >Burnout< auf die 1980er Jahre datiert werden. (vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 8f.)

¹⁰⁷¹ Ein Syndrom ist eine Erkrankung, die sich durch eine charakteristische Gruppe von Krankheitszeichen, welche gemeinsam auftreten, beschreiben lässt. (vgl. Brockhaus/Syndrom 2020)

¹⁰⁷² vgl. vbw 2014, S. 23

¹⁰⁷³ Maslach et al. 1997, S. 192

Barth beschreibt diese drei Faktoren genauer.

Burnout meint:

- emotionale Erschöpfung mit dem Gefühl, von sozialen Kontakten überfordert zu sein.
- Dehumanisierung, (oder auch mit >Depersonalisierung< übersetzt) welche sich auf eine mitunter zynische Haltung bezieht, Menschen weniger als Person, sondern als Objekte zu sehen.
- verminderte Leistungsfähigkeit bei der Arbeit und sich dabei weniger kompetent und erfolgreich zu fühlen, worunter auch das Selbstwertgefühl leidet. (vgl. Barth 2010, S. 84; vgl. Jerg-Bretzke et al. 2004, S. 2)

Vor allem die Dimension der reduzierten Leistungsfähigkeit wird in Verbindung mit der Selbstwirksamkeitserwartung gesehen (vgl. Schmitz 1999, S.37)

Das Maslach Burnout Inventory (MBI) von Maslach, Jackson & Leiter dient zur Erfassung dieser drei Dimensionen. (vgl. Maslach et al. 1996; vgl. Maslach & Jackson 1981; vgl. Rothland 2016, S. 356) Die Entwicklung des MBI als erstes Burnout-Messinstrument war in der empirischen Forschung ein Durchbruch. (vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 9)

Schmitz wendet ein, dass im MBI in der Subskala >Leistungsverlust< die Items persönliche Einschätzungen zukünftiger Situationen abfragen und somit eher eine Form der Selbstwirksamkeitserwartung gemessen wird. (vgl. Schmitz 1999, S. 37) Diese unscharfe Trennung zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungsverlust als Burnoutdimension zeigt, wie eng beide Konstrukte miteinander verwoben sind. Der Begriff des Burnouts wird jedoch auch kritisch gesehen, da in der ICD-Nomenklatur (Internationale Klassifikation der Krankheiten) diese Symptome nicht als diagnostizierbare Erkrankung erfasst und die Symptome von Burnout bereits von der Depression beschrieben werden. (vgl. Rothland 2016, S. 357; vgl. Scheuch et al. 2015, S. 350; vgl. Lehr 2014, S. 950f.) Als Krankheit kommt im ICD-10 die Neurasthenie (F48.0) dem Burnout sehr nahe. (vgl. Kunz Heim & Nido 2014, S. 22). Als Hauptcharakteristikum, einer Form der Neurasthenie, gilt die vermehrte Müdigkeit nach geistigen Anstrengungen und die abnehmende Arbeitsleistung bei der täglichen Bewältigung der Aufgaben. (vgl. Dilling et al. 1999, S. 192)

Dreikomponentenmodell des Burnout-Syndroms für den Lehrer.¹⁰⁷⁴ Sie sehen Burnout bei Lehrern nur in den zwei Faktoren der emotionalen Erschöpfung und dem Gefühl des Versagens vertreten, wobei die Depersonalisation und die reduzierte Leistungsfähigkeit unter dem neuen Faktor >Versagensgefühl< zusammengefasst werden.¹⁰⁷⁵ Die Autoren begründen ihr Vorgehen mit der Haltung des Lehrers, der seinen Erfolg mit der Leistungsfähigkeit als Wissensvermittler eng an seine didaktischen Fähigkeiten verknüpft sieht.¹⁰⁷⁶ Aronson et al. beschreiben Burnout als:¹⁰⁷⁷

„... einen seelischen Zustand [...] der häufig bei Menschen eintritt, die mit anderen Menschen arbeiten (und zwar v. a., aber nicht ausschließlich, in helfenden Berufen) [...]. Zu diesem Zustand gehören eine ganze Reihe von Symptomen: Man fühlt sich ganz allgemein elend – emotional, geistig und körperlich ermüdet. Man fühlt sich hilflos und hoffnungslos, man bringt keine Begeisterung für die Arbeit und keine Lebensfreude auf. Das Ausbrennen tritt meist nicht als Folge einzelner traumatischer Ereignisse auf, sondern als schleichende seelische Auszehrung. Tragischerweise betrifft es v. a. Menschen, die einmal besonders begeisterungsfähig und idealistisch waren. Wir haben immer wieder gefunden, dass ein Mensch einmal ‚entflammt‘ gewesen sein muss, um ‚ausbrennen‘ zu können.“¹⁰⁷⁸

Anders als Maslach grenzen Aronson et al. in ihrer Definition Burnout nicht nur auf Menschen ein, die in >Helfenden Berufen< arbeiten.¹⁰⁷⁹ Sie sehen Burnout als eine Erfahrung emotionaler, geistiger und körperlicher Ermüdung.¹⁰⁸⁰ Obwohl Aronson et al. zunächst von einem Zustand sprechen, beschreiben sie die Entstehung als einen Prozess, als den Übergang von besonders engagiert bis ausgebrannt.¹⁰⁸¹ Rudow greift auch das Engagement als Auslöser für Burnout auf. Er fügt hinzu, dass das Fehlen von Anerkennung und Belohnung nach einer Leistung die Ursache für die Betroffenen sein kann und als berufliche Gratifikationskrise be-

¹⁰⁷⁴ vgl. Schaarschmidt 1999, S. 242

¹⁰⁷⁵ vgl. Buschmann & Gamsjäger 1999, S. 290

¹⁰⁷⁶ vgl. ebd., S. 290

¹⁰⁷⁷ vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 10

¹⁰⁷⁸ Aronson et al. 1983, S.21

¹⁰⁷⁹ vgl. Maslach & Jackson 1981, S. 1

„Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do 'people-work' of some kind.“ (Maslach & Jackson 1981, S. 1) Es ist eine grundsätzliche Frage, ob Burnout auf Helferberufe oder alle Berufe bezogen wird. Schmitz wendet ein, dass Burnout nicht nur ein Phänomen beruflicher Überlastung sein kann, sondern auch von Stresserlebnissen aus anderen Lebensbereichen verursacht werden kann. (vgl. Schmitz 1999, S. 48) Auch Burisch kritisiert die Reduzierung des Begriffes auf Helferberufe. (vgl. Burisch 2014, S. 20f.) Er sieht jedoch einen engen Bezug zur beruflichen Tätigkeit. (vgl. ebd., S. 20f.) Burnout ist an jedem Arbeitsplatz möglich. (vgl. ebd., S. 20f.)

¹⁰⁸⁰ vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 10

¹⁰⁸¹ vgl. Burisch 2014, S. 21

Die verschiedenen Phasenmodelle zu Burnout werden von Burisch eingehend verglichen. Zusammenfassend beschreibt er die Burnout-Entwicklung wie folgt: In der beginnenden Phase kommt es nach einem zunächst vermehrten Engagement zu Erschöpfung und Ermüdung. In der zweiten Phase erfolgt ein sozialer Rückzug mit negativen Gefühlen, Zynismus, beruflicher Distanz und psychosomatischen Beschwerden. In der letzten Phase zeigen sich Verzweiflung, Apathie sowie schwerere somatische Störungen, welche bis zur Arbeitsunfähigkeit führen können. (vgl. Burisch 2014, S. 40, vgl. Schmitz 1999, S 38, vgl. Jerg-Bretzke 2004, S. 3)

zeichnet wird.¹⁰⁸² Als einstellungsbedingte Ursachen, die bei der Person liegen, zählt er zudem noch Perfektionismus und Arbeitssucht auf.¹⁰⁸³ Schmitz fasst zusammen, dass es in der Burnout-Forschung trotz der unterschiedlichen Positionen einen Konsens gibt: Burnout tritt mit hoher Prävalenz auf, es ist eine Reaktion auf die berufliche Tätigkeit in Kombination mit Stress und hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche. Es entsteht schleichend in einem langwierigen Prozess, die Multidimensionalität des Burnout-Konstruktes wird einheitlich bestätigt.¹⁰⁸⁴ Der Zusammenhang von Stress, Burnout und Selbstwirksamkeit wird von Schmitz genauer dargestellt:¹⁰⁸⁵

„Eine starke Streßbelastung begünstigt die Entwicklung des Burnoutsyndroms. Hohes Streßerleben wird maßgeblich von schwachen personalen Ressourcen wie einer geringen Selbstwirksamkeitserwartung beeinflusst. Durch das Ausgebranntsein verringern sich wiederum die personalen Ressourcen, was nachfolgend starkes Streßerleben begünstigt. Somit kann Streßerleben sowohl Vorläufer als auch Folge von Burnout sein.“¹⁰⁸⁶

Die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung für das Stressempfinden und die persönliche Handlungsfähigkeit zeigt zudem Edelstein auf: *„Eine hohe Selbsterwartungsüberzeugung wirkt psychologisch Burnout-Symptomen bei den Handelnden entgegen und gibt ihnen psychisch die Verfügung über ihre Handlungskompetenz zurück.“¹⁰⁸⁷*

3.2 Theorien aus der Belastungsforschung

In der Belastungsforschung existieren verschiedene Modelle, um die Entstehung von Stress zu erklären. Sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Wirkrichtung bei ihrer Entstehung.¹⁰⁸⁸ In Anlehnung an bestehende Forschungsbemühungen werden hier reiz-, reaktionsbezogene und relationale Ansätze aufgeführt.¹⁰⁸⁹

¹⁰⁸² vgl. Rudow 2014, S. 95 In Verbindung mit der Gratifikationskrise stehen die Ergebnisse für das Risikomuster A, wie sie von Schaarschmidt beschrieben werden. (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 39)

¹⁰⁸³ vgl. Rudow 2014, S. 101 Perfektionismus und Arbeitssucht als Ursache für Burnout finden sich wieder bei Schaarschmidt. (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 27)., wobei beim gesunden Muster G Perfektionismus mittlere bis leicht erhöhte Werte erreicht, das Engagement ist zwar hoch, kann aber durch eine entsprechende Distanzierungsfähigkeit ausgeglichen werden. (vgl. ebd., S. 24f.).

¹⁰⁸⁴ vgl. Schmitz 1999, S. 42

Schwarzer sieht ebenso einen deutlichen Zusammenhang zwischen niedriger Selbstwirksamkeitserwartung und Depression, Angst und geringem Selbstwertgefühl. (vgl. Schwarzer 2000, S. 182) Auch wenn Schwarzer hier von Depression und nicht von Burnout spricht, so bezieht er sich primär auf die emotionalen Auswirkungen der Kompetenzerwartung.

¹⁰⁸⁵ vgl. Schmitz 1999, S. 47ff.

¹⁰⁸⁶ ebd., S. 47

Schmitz beschreibt hier die Zusammenhänge zirkulär und findet so einen Anschluss zum Transaktionalen Stresskonzept nach Lazarus (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 213f.). Auch die sozial-kognitive Theorie nach Bandura sieht eine Verschränkung von Person, Situation und den inneren Verarbeitungsprozessen. (vgl. Bandura 1997) Die Beschreibung löst die Frage nach einer einseitigen Ursache und Wirkung. Ist es der Stress, der Burnout verursacht oder wird umgekehrt das >Ausgebranntsein< durch den Stress ausgelöst?

¹⁰⁸⁷ Edelstein 2002, S. 19

¹⁰⁸⁸ vgl. Schaper 2019a, S. 575

¹⁰⁸⁹ vgl. Cihlars 2012, S. 138, vgl. Candova 2005, S. 6ff.

3.2.1 Reiz- oder situationsbezogene Modelle

In reiz- bzw. situationsorientierten Ansätzen ist Stress eine unabhängige Variable, die durch objektiv belastende Bedingungen der Arbeitswelt definiert wird, wobei auch kritische Lebensereignisse hier eingeordnet werden.¹⁰⁹⁰ Stressoren werden sowohl positiv wie auch negativ angesehen, die das innere Gleichgewicht stören und den Organismus zu einer Reaktion aktivieren.¹⁰⁹¹ Drei Gruppen von Stressoren werden genannt: Arbeitsaufgaben, physikalisch-geographische Gegebenheiten und soziale Umgebung.¹⁰⁹² Diesem Konzept ist das Anforderungs- Belastungskonzept nach Oesterreich und Volpert zuzuordnen, das zwischen Anforderung und Belastung unterscheidet.¹⁰⁹³ Anforderungen werden nicht als negativer Stressor gesehen, wie z. B. Entscheidungsanforderungen sowie Kommunikations- und Kooperationsanforderungen.¹⁰⁹⁴ Psychische Belastung entsteht in der Auseinandersetzung mit negativen Arbeitsbedingungen bzw. Stressoren.¹⁰⁹⁵ Die beiden Dimensionen >Anforderung< und >Belastung< werden als voneinander unabhängig betrachtet.¹⁰⁹⁶ So konnte gezeigt werden, dass höhere Anforderungen das Selbstvertrauen steigern, höhere Belastungen hingegen zu vermehrten Gesundheitsrisiken führen, wobei es sich hier um keine Personenmerkmale, sondern um Merkmale der Arbeitstätigkeit handelt.¹⁰⁹⁷ Kritisiert wird dieses Konzept wegen seiner fehlenden Aussage über unterschiedliche Reaktionen auf Belastungen, da die Frage zu individuellen Unterschieden in der Bewertung und Bewältigung von Belastungsfaktoren nicht beantwortet wird.¹⁰⁹⁸ Die Berücksichtigung von kritischen Lebensereignissen erweitert dieses Modell, indem Belastungsfaktoren erst dann eine negative Bedeutung bekommen, wenn persönliche Ziele hinterfragt werden.¹⁰⁹⁹ Dennoch ist diesem Konzept eine heuristische Bedeutung beizumessen, um weitere Forschungsbemühungen zu Stressoren und Lebensereignissen fortführen zu können.¹¹⁰⁰

Cihlars, Candova und Schaper teilen die allgemeinen Stress- und Belastungstheorien in diese drei Konzepte ein.

¹⁰⁹⁰ vgl. Cihlars 2012, S. 138f., vgl. Schaper 2019a, S. 575

In den reizorientierten Ansätzen werden nach Reif et al. >Stress< mit den Begriffen >Stressor< und >Belastung< gleichgesetzt. (vgl. Reif et al. 2018, S. 10)

¹⁰⁹¹ vgl. Cihlars 2012, S. 39

¹⁰⁹² vgl. ebd., S. 39

¹⁰⁹³ vgl. Oesterreich & Volpert, 1999, S.63ff.; vgl. Schaper 2019a, S. 576

¹⁰⁹⁴ vgl. Schaper 2019a, S. 576; vgl. Oesterreich & Volpert 1999, S. 69ff.

¹⁰⁹⁵ vgl. Schaper 2019a, S. 576

¹⁰⁹⁶ vgl. ebd., S. 576; vgl. Oesterreich & Volpert 1999, S. 76

¹⁰⁹⁷ vgl. ebd., S. 576

¹⁰⁹⁸ vgl. Schaper 2019a, S. 577

¹⁰⁹⁹ vgl. ebd., S. 577

¹¹⁰⁰ vgl. Rudow 1990, S. 2f.

3.2.2 Reaktionsbezogene Modelle

Die klassisch physiologischen und reaktionsbezogenen Konzepte sehen Stress als abhängige Variable, die als Beanspruchungsreaktion verstanden wird.¹¹⁰¹ Forschungen von Cannons¹¹⁰² und Selyes setzen Stress mit einer erhöhten psycho-physiologische Aktivierung gleich, wobei alle beliebigen Faktoren zu Stressoren werden können.¹¹⁰³ Das Allgemeine Adaptations-Syndrom (AAS)¹¹⁰⁴ von Selye beschreibt in drei Phasen, wie eine unspezifische Reaktion des Nerven- und Hormonsystems abläuft und wie die Entstehung von Krankheiten durch Stress zu erklären ist:¹¹⁰⁵

- Alarmreaktion (alarm reaction): Durch die Ausschüttung von Adrenalin und Noradrenalin wird das vegetative Nervensystem aktiviert und der Körper bereitet sich auf eine Handlung vor. Dadurch erhöhen sich Herz- und Pulsschlag, Muskeldurchblutung, Blutgerinnung und -druck und Blutzucker.
- Widerstand (stage of resistance)¹¹⁰⁶: Die Kampfbereitschaft des Organismus wird erhöht, wenn der Stressor länger andauert. Im optimalen Fall baut der Körper die Hormone wieder ab und tritt in das normale Erregungsniveau zurück. Im schlimmsten Fall stirbt man, da die Kapazitäten des Körpers überschritten werden.¹¹⁰⁷
- Erschöpfung (stage of exhaustion): Durch die Dauerbelastung stößt der Organismus an seine Grenzen, der Körper hat seine Energie verbraucht und organische Krankheiten bilden sich.¹¹⁰⁸

¹¹⁰¹ vgl. Cihlars 2012, S. 142; Schaper 2019a, S. 577

In reaktionsbezogenen Modellen wird Stress als Beanspruchung verstanden. (vgl. Schaper 2019a, S. 577; vgl. Reif et al. 2018, S. 87)

Die sprachliche Unterscheidung zwischen >ich habe Stress< und <ich bin gestresst< verdeutlichen den Unterschied zwischen Stress als Reiz oder Reaktion. (vgl. Reif et al. 2018, S. 11) >Ich habe Stress< steht für das Vorhandensein von Stressoren und >ich bin gestresst< bezieht sich auf den subjektiven Stresszustand, der als Reaktion empfunden wird. (vgl. ebd., S. 11)

¹¹⁰² Cannon nennt die grundlegende Reaktion auf Stress >fight-or-flight syndrome<, wonach der Körper sich bei Gefahr entweder auf Kampf oder Flucht vorbereitet. (vgl. Zimbardo 1995, S. 578)

¹¹⁰³ vgl. Schaper 2019a, S. 577

In der Literatur wird Selye als Pionier der Stresstheorie anerkannt. (vgl. Cihlars 2012, S. 142; vgl. Zimbardo 1995, S. 579; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 223; vgl. Reif et al. 2018, S. 87)

¹¹⁰⁴ Selye bezeichnet es als >General Adaption Syndrome< (G.A.S.). (vgl. Selye 1981, S. 166)

¹¹⁰⁵ vgl. Selye 1981, S. 166f.; vgl. Selye 1991, S. 93ff.; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 223; vgl. Reif et al. 2018, S. 87; vgl. Cihlars 2012, S. 142f.

¹¹⁰⁶ vgl. Selye 1981, S. 167

Bei Zimbardo wird die Widerstandphase als >Phase der Resistenz< bezeichnet. (vgl. Zimbardo 1995, S. 579f.) Eine größere Resistenz gegen den auslösenden Stressor verringert die Resistenz gegen andere selbst schwächere Stressoren. (vgl. ebd., S. 579f.)

¹¹⁰⁷ vgl. Reif et al. 2018, S. 87; vgl. Selye 1981, S. 167

¹¹⁰⁸ vgl. Reif et al. 2018, S. 88; vgl. Selye 1981, S. 168

Als wertvoll hat sich das AAS-Konzept für die Erklärung von körperlichen Reaktionen auf Stress erwiesen. So kann bei der Behandlung von manchen Krankheiten ACTH und Cortison helfen, die Resistenz des Körpers gegenüber dem Stressor aufrechtzuhalten.¹¹⁰⁹ Das Fehlen von individuellen Unterschieden in der Wahrnehmung und Bewältigung von bestimmten Stressoren wird ebenso kritisch gesehen wie das Ausbleiben von Erklärungen zu den langfristigen Folgen von Stress.¹¹¹⁰ Trotz aller Kritik an der Reduzierung auf körperliche Stressreaktionen lässt von Selyes Modell eine Verbindung zur Selbstwirksamkeit herstellen. Wie Selye bereits anmerkt, erlebt jeder Mensch die Aktivierung des AAS bis zum zweiten Stadium häufig, es ist die Voraussetzung für Leistungen.¹¹¹¹ Schwarzer beschreibt die gefühlsmäßige Erregung als weitere Informationsquelle für das Erleben von Selbstwirksamkeit.¹¹¹² Der Hirnforscher Hüther sieht im Stress eine wichtige Bedingung zum Lernen.¹¹¹³ Nach seinen Erkenntnissen lernt der Mensch etwas Neues schnell und nachhaltig, wenn in unserem Gehirn das noradrenerge System aktiviert wird, um Verschaltungen frei zu bahnen, die für die Angstbewältigung wichtig sind.¹¹¹⁴ Hüther sieht aber den Angstbegriff im biologischen Zusammenhang sehr weit gefasst.¹¹¹⁵ Gelernt wird nur, was uns emotional berührt.¹¹¹⁶ Wird der Stress zu groß, greift im Hirnstamm der archaisch verankerte Notfallplan, Flucht oder Angriff sind die Verhaltensalternativen.¹¹¹⁷ Hüthers Ausführungen zeigen, dass ein gewisses Maß an Stress für das Lernen wesentlich ist. Emotionale Einflussfaktoren sind entscheidend dafür, ob gelernt wird. Die Selbstwirksamkeit beeinflusst die Emotionen. Damit ist die Selbstwirksamkeit eine Unterstützung für den Lehrer selbst, um mit Begeisterung zu lehren. Andererseits hilft sie ihm auch in der Beziehungsgestaltung zum Schüler, damit dieser Erfolg beim Lernen erfährt.

¹¹⁰⁹ vgl. Zimbardo 1995, S. 580

Das adrenocorticotrope Hormon (ACTH) wirkt auf die äußeren Teile der Nebenniere, wodurch Hormone sogenannte Steroide ausgeschüttet werden, die für Stoffwechselprozesse und für die Ausschüttung von Zucker in der Leber von Bedeutung sind. (vgl. Zimbardo 1995, S. 579) Das Problem der physiologischen Stressreaktion ist, dass körperliche Reaktionen bei psychischen Stressoren keine Bewältigung bewirken. (vgl. Zimbardo 1995, S. 579) Die chronische Erregung verbraucht Kraft, die aber nicht durch eine körperliche Aktivität abgebaut wird und so zu einer Funktionsstörung führt. (vgl. ebd., S. 579)

¹¹¹⁰ vgl. Schaper 2019a, S. 577

Zimbardo führt als Kritik an, dass Selye seine Erkenntnisse mit Ratten im Labor gewonnen hat, wodurch diese Theorie die Bedeutung psychischer Aspekte wie kognitive und emotionale Bewertungsprozesse nicht berücksichtigt. (vgl. Zimbardo 1995, S. 580)

¹¹¹¹ vgl. Selye 1991, S. 94

¹¹¹² vgl. Schwarzer 2000, S. 176

¹¹¹³ vgl. Schmitter 2007, S. 143

¹¹¹⁴ vgl. ebd., S. 143

¹¹¹⁵ vgl. Hüther 1997, S. 31

¹¹¹⁶ vgl. Schmitter 2007, S. 143

¹¹¹⁷ vgl. ebd., S. 143

3.2.3 Relationale und transaktionale Modelle

In den relationalen Modellen geht es um die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt.¹¹¹⁸ Die kognitiven und emotionalen Bewertungen bezüglich der Bewältigungsmöglichkeiten stehen im Vordergrund.¹¹¹⁹ Es ist die subjektive Sicht der Betroffenen, ob die Anforderungen die Fähigkeiten zur Bewältigung übersteigen und zur Überforderung führen.¹¹²⁰ Forschungsarbeiten von Lazarus liefern einen wesentlichen Beitrag mit ihrer >kognitiv-transaktionalen Stresstheorie<.¹¹²¹ In einer Situationsbeurteilung unterscheidet Lazarus drei Bewertungsprozesse:¹¹²²

- Primäre Bewertung (primary appraisal): Die erste Beurteilung einer neuen Anforderung. Dabei kann ein stressendes Ereignis sowohl als Schädigung/ Bedrohung oder als Herausforderung bewertet werden.¹¹²³ Hierbei handelt es sich um eine Ereigniseinschätzung.¹¹²⁴
- Sekundäre Bewertung (secondary appraisal): Bei bedrohlichen Situationen werden personelle und situative Ressourcen zur Bewältigung bewertet (Recourceneinschätzung).¹¹²⁵
- Neubewertung (reappraisal): Neubewertung nach der Abwägung zur Bewältigung.¹¹²⁶

Der Verlauf dieser Prozesse kann wiederholt werden. Grundsätzlich werden zwei Bewältigungsprozesse unterschieden: Das problemorientierte Coping, das darauf zielt, die Situation zu verändern und das emotionsorientierte Coping, das die Befindlichkeit der Person verändert.¹¹²⁷ Kritisch sind die Bezeichnungen >primary< und >secondary appraisal< anzusehen, da die Bewertung nicht in dieser zeitlichen Reihenfolge stattfinden muss, sondern auch ver-

¹¹¹⁸ vgl. Candova 2005, S. 7

¹¹¹⁹ vgl. Schaper 2019a, S. 577

¹¹²⁰ vgl. Cihlars 2012, S. 146

¹¹²¹ vgl. ebd., S. 146; Im deutschen Sprachraum wurde die kognitiv-transaktionale Stresstheorie von Jerusalem und Krohne dargestellt. (vgl. Schwarzer 2000, S. 14)

Im transaktionalen Stresskonzept geht es Lazarus nicht allein um den Auslöser oder um die Reaktion von Stress, sondern um die Beziehung zwischen Person und Umwelt. (vgl. Semmer & Zapf 2018, S. 28)

¹¹²² vgl. Schaper 2019a, S. 577; vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 233f.

¹¹²³ vgl. Reif et al. 2018, S. 46; vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 214

¹¹²⁴ vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 225

¹¹²⁵ vgl. Reif et al. 2018, S. 46; vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 225; vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 238f.

¹¹²⁶ vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 240f.

Nach Reif et al. hat die >Neubewertung< eine doppelte Bedeutung: Einerseits werden zusätzliche Informationen zur neuen Bewertung der Situation eingeholt. (vgl. Reif et al. 2018, S. 45) Andererseits erfolgt eine gedankliche Umstrukturierung der Situation, eine >defensive Neubewertung<, durch die mit der Situation zurechtgekommen wird, ohne diese verändern zu müssen. (vgl. ebd., S. 45)

¹¹²⁷ Vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 245ff.; vgl. Altenthan 2017b, S. 226

Welche Methode zur Bewältigung herangezogen wird, hängt von der Situation ab. Problemlösende Strategien bewähren sich nur, wenn Veränderungen auch Wirkung zeigen. (vgl. Semmer & Zapf 2018, S. 30) Ansonsten sind emotionale Strategien indiziert, insofern eine Neubewertung, die Unveränderlichkeit einer äußeren Situation erträglicher macht. (vgl. ebd., S. 30) Aus diesen zwei Grundformen des Copings (personen- oder emotionsbezogen) formulierte die Lazarus-Gruppe eine Ways-of-Coping-Checkliste (WCC) mit acht bzw. in der deutschen Version sechs Faktoren. (vgl. ebd., S. 30)

tauscht werden oder gleichzeitig erfolgen kann.¹¹²⁸ Schwarzer umschreibt die Transaktion noch detaillierter. Er unterstreicht nicht nur die Abwendung von einer reinen In- und Output-Theorie hin zu einer Person-Umwelt-Beziehung, sondern stellt die denkende, fühlende und handelnde Person in Verbindung mit seiner Umwelt in den Vordergrund.¹¹²⁹ Der Ansatzpunkt, der Kognitionen, Emotionen und Verhalten der Person als zentrales Bestimmungsstück für das Stresserleben ansieht, überschneidet sich mit dem Konzept der Selbstwirksamkeit. Nicht der auslösende Reiz macht den Stress, sondern die persönliche Einschätzung und Bewertung (appraisal) sind entscheidend. Konkretisierend auf die kognitiv-transaktionale Stress-theorie sieht Schwarzer die Verbindung im Prozess der sekundären Bewertung die Selbstwirksamkeit als Ressource. Sie ermöglicht es, Anforderungen durch das eigene Handeln zu kontrollieren.¹¹³⁰

Reicherts merkt an, dass zu wenig auf die Merkmale und Zustände der Umgebung eingegangen wird.¹¹³¹ Schwarzer moniert, dass zu wenige empirische Arbeiten vorliegen, welche >Appraisal< (Bewertung) und >Coping< (Bewältigung) zuverlässig quantifizieren lassen.¹¹³² Anders als die reiz- und reaktionsorientierten Ansätze werden hier personenbezogene Einflussfaktoren und auch die Ursachen von langfristigem Stress behandelt, weshalb sich dieser Ansatz auch gut für Präventionsmaßnahmen eignet.¹¹³³ Beispielhaft für die Konzepte der transaktionsorientierten Modelle eignen sich die >Theorie der Ressourcenhaltung von Hobfoll< und das >Handlungs- und Tätigkeitsorientierte Konzept<.¹¹³⁴ Diese zwei Konzepte erscheinen hilfreich für eine Verbindung zwischen persönlicher Stressbewältigung und der Selbstwirksamkeit als Ressource. So sehen Cramer et al. in der Kombination von tätigkeitsbezogener

¹¹²⁸ vgl. Grill 2009, S. 72; vgl. Schwarzer 2000, S. 15

Schwarzer befürwortet daher eher die Bezeichnung >Ereigniswahrnehmung< oder > Situationsmodell< gegenüber der >Ressourcenwahrnehmung< oder >Selbstmodell<. (vgl. Schwarzer 2000, S. 15; vgl. Grill 2009, S. 72) Semmer und Zapf wenden ein, dass Lazarus hier missverstanden würde, da er primär und sekundär nicht im zeitlichen Kontext verstanden haben will. (vgl. Semmer & Zapf 2018, S. 30) Die Bewältigungsmöglichkeiten würden in die Bewertung einer Situation von Anfang an einsetzen und nicht zeitlich versetzt. (vgl. ebd., S. 30)

¹¹²⁹ vgl. Schwarzer 2000, S. 14f.

¹¹³⁰ vgl. ebd., S. 15

¹¹³¹ vgl. Reicherts 1988, S. 15; vgl. Cihlars 2012, S. 149; vgl. Grill 2009, S. 72

¹¹³² vgl. Schwarzer 2000, S. 17, 27; vgl. Cihlars 2012, S. 149; vgl. Grill 2009, S. 72

¹¹³³ vgl. Schaper 2019a, S. 577f., vgl. Cihlars 2012, S. 153

Da in Lazarus Stresstheorie die Emotionen bei der Einschätzung von Situationen und Handlungsmöglichkeiten wesentlich sind, positioniert er seine Theorie zunehmend als Emotionstheorie. (vgl. Schwarzer 2000, S. 17) Diese Entwicklung, bei der das Subjekt mit seiner verzerrten Sichtweise im Fokus steht, stimmt mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung überein. Eine höhere Selbstwirksamkeit führt zu besseren Leistungen unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten. (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 37)

¹¹³⁴ vgl. Cihlars 2012, S. 153

Cihlars unterstreicht den Vorteil der beiden Modelle mit der Begründung, dass einerseits die personelle Komponente mit ihrer subjektiven Seite und andererseits die objektive Komponente mit Tätigkeitsanforderung an sich zum Tragen kommt. (vgl. ebd., S. 153)

Forschung und personenbezogenen Erkenntnissen ein erhöhtes Erklärungspotential.¹¹³⁵ Die allgemeine Stresstheorie von Hobfoll sieht eine direkte Verbindung zu Burnout.¹¹³⁶ Nach der COR-Theorie (*Conservation of Resources*) ist das oberste Ziel, vorhandene Ressourcen zu bewahren und diese gegen Verlust zu schützen, bzw. weitere Ressourcen aufzubauen.¹¹³⁷ Beanspruchung kann nach der Grundaussage der COR-Theorie durch den Einsatz von Ressourcen vermieden werden.¹¹³⁸ Die Ressourcen beziehen sich auf allgemeine Lebensumstände (wie eigene und gesellschaftliche Integrität), objektbezogene Ressourcen (wie materielle Güter), personenbezogen (wie Selbstwirksamkeit), bedingungsbezogen (wie Arbeitsplatzsicherheit) oder energiebezogen (wie Zeit und Geld).¹¹³⁹ Stress wird ausgelöst, wenn ein Verlust droht bzw. Ressourcen verloren sind oder der Einsatz von Ressourcen nicht erfolgreich war.¹¹⁴⁰ Anders als im Stressmodell von Lazarus werden hier objektive Bedrohungen und Verluste ausführlich berücksichtigt. Dabei ist die Stressbewältigung im individuellen und sozialen Kontext eingebettet.¹¹⁴¹ Hobfoll behauptet, dass es bei der Ressourcenbewertung nur wenig Unterschiede gibt, da diese im Zuge der Sozialisierung annähernd gleich vermittelt wurden.¹¹⁴² Kritisiert wird jedoch, dass offen bleibt, wie sich die Ressourcen in Bezug zu den Belastungen verhalten, da viele Menschen den meisten Stressoren ausgesetzt sind und dennoch nicht alle unentwegt ausbrennen.¹¹⁴³ In Zeiten psychischer Überlastung liefert das Modell gute Erklärungen, warum die Angst vor Ressourcenverlust zu einer physiologischen Überreaktion führen kann.¹¹⁴⁴ Hobfoll formuliert eine Verlust-Spirale, der zufolge ein Verlust

¹¹³⁵ vgl. Cramer et al. 2018, S. 5

¹¹³⁶ vgl. Burisch 2014, S. 57; Auch Schwarzer ordnet die Ressourcentheorie von Hobfoll zu den transaktionalen Stresstheorien ein. (vgl. Schwarzer 2000, S. 15) Zudem sieht Schwarzer eine Alternative zu Lazarus, da hier der Fokus auf Motivation und Coping liegen. (vgl. ebd., S. 19)

¹¹³⁷ vgl. Hobfoll et al. 2018, S. 104; vgl. Burisch 2014, S. 57

¹¹³⁸ vgl. Hobfoll et al. 2018, S. 105; vgl. Cramer et al. 2018, S. 5

¹¹³⁹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 5

Schwarzer erläutert, dass Energien an sich nicht wertvoll sind, sondern nur als Hilfsmittel den Zugang zu anderen Ressourcen ermöglichen. (vgl. Schwarzer 2000, S. 19) Damit obliegt es der Person selbst zu entscheiden, welche Wertigkeit Ressourcen zugesprochen bekommen und wie diese eingesetzt werden. (vgl. ebd., S. 20) Dies ist eine weitere Erklärung, warum es interindividuelle und intraindividuelle Unterschiede gibt.

¹¹⁴⁰ vgl. Hobfoll et al. 2018, S. 104; vgl. Cramer et al. 2018, S. 5, vgl. Burisch 2014, S. 57

¹¹⁴¹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 5

Burisch jedoch kritisiert die Trivialität der COR-Theorie an sich:

„Auch nimmt sich die COR-Theorie, so scheint mir, gerade der Fälle an, für die kein Psychologe nötig ist, und liefert dort Erklärungen, die der gesunde Menschenverstand ebenso gut hervorzubringen wüsste.“ (Burisch 2014, S. 58)

Schwarzer wendet ein, dass das Fehlen von Ressourcen nicht immer den Wiederherstellungsaufwand einfordert. (vgl. Schwarzer 2000, S. 20) Der Fokus ausschließlich auf die Pluralität der Ressourcen macht den Einzelnen verwundbar. Das Streben nach immer Weiter, Höher oder Schneller ist langfristig zum Scheitern verurteilt, da die Betonung innerer Werte nivelliert wird. Eine Gesellschaft, in der nur Geben und Nehmen im Vordergrund stehen, wirft die Frage auf, ob Altruistisches noch einen Platz hat.

¹¹⁴² vgl. Hobfoll et al. 2018, S. 104; vgl. Burisch 2014, S. 57

¹¹⁴³ vgl. Cramer et al. 2018, S. 5, vgl. Burisch 2014, S. 58

¹¹⁴⁴ vgl. Burisch 2014, S. 58

einen weiteren nach sich zieht und jeder Verlust eine erneute Kompensation noch schwieriger macht.¹¹⁴⁵ Der Umkehrschluss, in positiven Worten ausgedrückt, würde bedeuten, dass jeder Erfolg einen weiteren Erfolg implizieren würde. Aus dieser Perspektive entspricht dies den Quellen der Selbstwirksamkeit. Die Handlungsregulationstheorie (HRT), entwickelt von Hacker,¹¹⁴⁶ Oesterreich und Volpert¹¹⁴⁷, legt ihren Schwerpunkt auf die nach Möglichkeit objektive Erfassung von Arbeitsbedingungen, wobei kognitive Prozesse eine entscheidende Rolle spielen.¹¹⁴⁸ Nach Schaper ist das Arbeitsverhalten, das durch Ziele bestimmt wird, ein wesentlicher Teil der HRT.¹¹⁴⁹ Die Handlung wird dabei von der prozessorientierten Struktur und der hierarchisch-sequentiellen Struktur geleitet.¹¹⁵⁰ Zum Erreichen einer angestrebten Tätigkeit (Arbeitsaufgabe) bestehen mehrere hierarchisch angeordnete Handlungsebenen mit verschiedenem Zielniveau.¹¹⁵¹ Durch das Setzen von Teilzielen unter Zuhilfenahme von Handlungsressourcen werden Ziele erreicht, die wiederum mit einer Rückkopplung verbunden sind.¹¹⁵² Dieser Zyklus hat den Vorteil, dass einzelne Störungen nur das nächst höhere Ziel gefährden und nicht die gesamte Zielpyramide.¹¹⁵³ Schelten sieht in der Handlungsregulationstheorie einen Nutzen für die Berufs- und Arbeitspädagogik, da komplexe Aufgaben in Teilhandlungen untergliedert werden und unterschiedliche Herangehensweisen zur Zielerreichung integriert werden können.¹¹⁵⁴ Eine Reduzierung auf kognitiv-rational basierende Handlungen wäre aber utopisch.¹¹⁵⁵ Eine realistische Betrachtung von Handlungsregulationen sollte emotionales, affektives und motivationales Verhalten berücksichtigen.¹¹⁵⁶ Der Tätigkeits-theoretische Ansatz nach Leontjew¹¹⁵⁷ versucht indessen nicht nur die kognitive Strukturierung einer Handlung aufzugreifen, sondern berücksichtigt ebenso soziale und motivationale Perspektiven der Person.¹¹⁵⁸ Dabei stehen die Tätigkeit bzw. das Handeln zwischen Person

¹¹⁴⁵ vgl. ebd., S. 58

¹¹⁴⁶ vgl. Hacker 2005

¹¹⁴⁷ vgl. Oesterreich & Volpert 1987, S. 43ff.

¹¹⁴⁸ Van Dick & Stegmann 2013, S. 51;

¹¹⁴⁹ vgl. Schaper 2019b, S. 371

¹¹⁵⁰ vgl. ebd., S. 371

¹¹⁵¹ vgl. Cihlars 2012, S. 156

¹¹⁵² vgl. ebd., S. 156

Schwarzer und Jerusalem unterstreichen für die Entwicklung von Selbstwirksamkeit die Strategie, sich auf Nahziele zu konzentrieren. (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 45) Der Kompetenzaufbau durch den Weg der kleinen Schritte wie Schwarzer und Jerusalem ihn beschreiben, spiegelt sich in der Handlungsregulationstheorie wider.

¹¹⁵³ vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 53

¹¹⁵⁴ vgl. Schelten 2002, S. 3

¹¹⁵⁵ vgl. ebd., S. 13

¹¹⁵⁶ vgl. ebd., S. 13

¹¹⁵⁷ vgl. Leontjew 1979, S. 174f.

¹¹⁵⁸ vgl. ebd., S. 175ff., vgl. Schaper 2019b, S. 382

und Umwelt in einer ringförmigen Wechselwirkung zueinander.¹¹⁵⁹ Eine Tätigkeit zeichnet sich durch Gegenständlichkeit aus,¹¹⁶⁰ die Handlung hingegen wird durch ihre Zielgerichtetheit beschrieben.¹¹⁶¹ Die Ringstruktur der Tätigkeit, wie sie von Leontjew postuliert wird, verweist auf eine Interaktion von Umwelt, Person und der Tätigkeit.¹¹⁶² Leontjews ringförmige Perspektive nähert sich der Selbstwirksamkeit aus der Perspektive der kompetenten Selbstregulation an. Schwarzer und Jerusalem postulieren hier eine enge Verbindung:

*„Selbstwirksamkeit bzw. optimistische Selbstüberzeugung stellt somit einen Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation dar, indem sie ganz allgemein das Denken, Fühlen und Handeln sowie- in motivationaler wie volitionaler Hinsicht - Zielsetzung, Anstrengung und Ausdauer beeinflussen.“*¹¹⁶³

Strukturell ist der prozessorientierte und hierarchisch-untergliederte Aspekt der HRT ein Anhaltspunkt für die positive Beeinflussung von Selbstwirksamkeitserwartung. Schwarzer und Jerusalem sehen in wohldosierten Erfolgserlebnissen das stärkste Mittel, um Selbstwirksamkeit aufzubauen und betonen den Vorteil von gesetzten Nahzielen.¹¹⁶⁴ Zudem zeigen sie auf, dass die kognitive Verhaltenstherapie durch das sukzessive Annähern an das Ziel über Nahziele und deren Verhaltenshierarchien Erfolge in der Therapie und im Aufbau von Selbstwirksamkeit verbucht.¹¹⁶⁵ Zusammenfassend wenden Cramer et al. zwar ein, dass die verschiedenen Modelle mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten arbeiten und dementsprechend auch unterschiedliche Schwerpunkte setzen, trotzdem sind drei Kernelemente allen Modellen gemein: Es ist die Belastung, welche die Wahrscheinlichkeit der Beanspruchung erhöht, wobei die möglichen Auswirkungen durch vorhandene Ressourcen gemildert werden.¹¹⁶⁶

3.3 Belastungskonzepte im Lehrberuf

Seit Jahrzehnten gibt es zahlreiche Forschungen über die Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf.¹¹⁶⁷ Da er mit psychischer Belastung verbunden ist, stellt er ein interdisziplinäres

¹¹⁵⁹ vgl. Leontjew 1979, S. 184ff.; vgl. Cihlars 2012, S. 156; vgl. Schaper 2019b, S. 379

¹¹⁶⁰ vgl. Leontjew 1979, S. 85

Nach Leontjew ist die Gegenständlichkeit der Tätigkeit ein zentraler Begriff. Der Gegenstand ist zum einen durch seine Existenz definiert, zum anderen erlangt er seine Bedeutung im Verhältnis zwischen dem Subjekt und der Umwelt. (vgl. ebd., S. 85f.)

¹¹⁶¹ vgl. Schaper 2019b, S. 379,

Van Dick und Stegmann verstehen unter einer Handlung einen Prozess, in dem Menschen ihr Verhalten auf ein Ziel hin ausrichten. (vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 52)

¹¹⁶² vgl. Schaper 2019b, S. 381

¹¹⁶³ Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 37

¹¹⁶⁴ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 42

¹¹⁶⁵ vgl. ebd. 2002, S. 42f.

¹¹⁶⁶ vgl. Cramer et al. 2018, S. 6

¹¹⁶⁷ vgl. Ebd., S. 3

Einen Überblick zur Belastung und Beanspruchung von Lehrern bietet Rothland 2013.

Van Dick & Stegmann 2013 sowie Stiller (vgl. Stiller 2015, S. 32ff.) geben einen Überblick zu den Theorien und Modellen.

Forschungsthema dar.¹¹⁶⁸ Vergleiche konnten zeigen, dass im Lehrberuf eine höhere Tendenz für Burnout festzustellen ist als in anderen Berufen.¹¹⁶⁹ Cramer et al. beklagen aber Defizite zwischen den Forschungsbemühungen einerseits und dem mangelnden Erkenntnisgewinn andererseits.¹¹⁷⁰ Rahmenmodelle wie die von Kyriacou & Sutcliffe¹¹⁷¹ und Rudow¹¹⁷² sollen zudem vorgestellt werden, da sie in der Literatur auch zu den häufig zitierten Konzepten gehören.¹¹⁷³ Sie versuchen einen individuellen Schwerpunkt zu setzen, können aber den komplexen Forschungsgegenstand nicht abbilden.¹¹⁷⁴ Aus diesem Grund wird als drittes Modell das integrative Rahmenmodell nach Cramer et al.¹¹⁷⁵ angeführt. Dieses Modell ist ein Versuch, eine begriffliche Schärfe und die aktuellen Forschungen in gegenseitigem Bezug zueinander darzustellen.¹¹⁷⁶ Studien zur Belastung und Beanspruchung untersuchen neben allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen auch berufsspezifische Merkmale wie das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung bei Lehrkräften.¹¹⁷⁷ Empirische Untersuchungen¹¹⁷⁸ konnten zeigen, dass Selbstwirksamkeit als persönliche Ressource zur erfolgreichen Bewältigung von Belastungen dient.¹¹⁷⁹ Rothland sieht den Zusammenhang zwischen Bewältigung und Selbstwirksamkeit wie folgt: *„Lehrkräfte, die grundsätzlich davon überzeugt sind, auch schwierige berufliche Situationen erfolgreich bewältigen zu können, auch eine geringere Beanspruchung erleben als Lehrkräfte, die eher Zweifel an ihren Fähigkeiten haben.“*¹¹⁸⁰ Auch Schwarzer und Jerusalem unterstreichen diese Behauptung, wonach eine hohe Selbstwirksamkeit zu er-

Stiller versucht zu begründen, warum der Belastungs- und Beanspruchungszusammenhang vom Allgemeinen auf den Lehrberuf spezifiziert werden soll: (vgl. Stiller 2015, S. 21)

„Lehrkräfte sind Menschen, für die die Grundsätze des Belastungs- Beanspruchungszusammenhangs wie für alle anderen Menschen auch gelten. Darüber hinaus hat der Beruf des Lehrers jedoch ein charakteristisches, ein hochspezifisches eigenes Profil, das ihn von allen anderen Berufen unterscheidet.“ (Stiller 2015, S. 21)

Nach Kunz Heim und Nido ist die Lehrerschaft die größte homogene Gruppe, die in der Burnout-Forschung untersucht wurde. (vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 6)

¹¹⁶⁸ vgl. Hinzke 2020, S. 17

Die Themen Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf werden nicht nur in der Schulpädagogik, sondern auch in der Pädagogischen Psychologie, der Arbeits- und Organisationspsychologie, der Klinischen Psychologie und der Medizin behandelt. (vgl. Rothland 2019, S. 631)

¹¹⁶⁹ vgl. Schaarschmidt 2005, S. 42; vgl. Kunz Heim & Nido 2008, S. 6

¹¹⁷⁰ vgl. Cramer et al. 2018, S. 3

¹¹⁷¹ vgl. Kyriacou & Sutcliff 1978, 1ff.

¹¹⁷² vgl. Rudow 1994

¹¹⁷³ vgl. Cihlars 2012, S. 161; vgl. Krause 2003, S. 257ff.; Candova 2005, S. 9ff.; vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 44ff.

¹¹⁷⁴ vgl. Cramer et al. 2018, S. 3; vgl. Cihlars 2012, S. 161

¹¹⁷⁵ vgl. Cramer et al. 2018, S. 9ff.

¹¹⁷⁶ vgl. ebd., S. 3

¹¹⁷⁷ vgl. Rothland 2016, S. 359

¹¹⁷⁸ vgl. Chan 2002, S. 557ff.; vgl. Dicke et al. 2014; Klassen & Chiu 2011, Schmitz & Schwarzer 2000

¹¹⁷⁹ vgl. Rothland 2016, S. 359

¹¹⁸⁰ ebd., S. 359

folgreichen Bewältigungsstrategien führt wie das aktive Lösen von Problemen auch unter schwierigen Bedingungen.¹¹⁸¹

3.3.1 Modell des Lehrerstress nach Kyriacou und Sutcliffe

Kyriacou hat als einer der ersten Modelle zum Lehrerstress entwickelt.¹¹⁸² Das in Zusammenarbeit mit Sutcliffe 1978 veröffentlichte Modell stellt eine Ableitung vom allgemeinen transaktionalen Stressmodell von Lazarus dar.¹¹⁸³ Ausgehend von potentiellen Stressoren nehmen Kyriacou und Sutcliffe an, dass es aufgrund der Bewertungsphasen zu Stress bzw. chronischen Symptomen kommt.¹¹⁸⁴ Zusätzlich werden hier auch außerhalb des Berufs liegende Stressoren und persönliche Merkmale der Lehrperson berücksichtigt.¹¹⁸⁵ Im deutschsprachigen Raum wurde dieses Modell von Rudow¹¹⁸⁶ in leicht modifizierter Form eingeführt, wobei eine Beziehung zwischen den Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen angenommen wird.¹¹⁸⁷ Van Dick und Stegmann skizzieren das Modell wie folgt:¹¹⁸⁸ Als potentieller Stressor könnte für den Lehrer ein fachfremder Unterricht sein. In der primären Bewertung kann dieser als Herausforderung, aber auch irrelevant oder negativ als Bedrohung wahrgenommen werden. Das Stressmodell greift nur, wenn die Situation als Bedrohung eingeordnet wird. In der nächsten Bewertungsphase werden die Ressourcen geprüft und der Stressor wird evtl. neu bewertet. Hier spielen vor allem die Persönlichkeitsmerkmale eine wichtige Rolle, ob dem Lehrer die Bewältigung gelingt. Gelingt die Bewältigung nicht, wird Stress erlebt, der langfristig zu chronischen Stressreaktionen führen kann. Zusätzlich zu den beruflichen Stressoren werden auch außerberufliche Belastungen berücksichtigt.¹¹⁸⁹ Entsprechend dem Ansatz von Lazarus durchlaufen die Stressoren Feedbackschleifen, durch die der Stressor einer weiteren Bewertung unterzogen werden kann.¹¹⁹⁰ Eine Studie von Christ konnte zwar die Nützlichkeit des transaktionalen Stressmodells teilweise bestätigen, körperliche Beschwerden konnten jedoch nicht in Abhängigkeit von der Bewältigung nachgewiesen werden.¹¹⁹¹ Einen Vorteil des

¹¹⁸¹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40

¹¹⁸² vgl. Krause 2003, S. 257

¹¹⁸³ vgl. Candova 2005, S. 9

¹¹⁸⁴ vgl. Van Dick & Stegmann 2013

¹¹⁸⁵ vgl. ebd., S. 47

¹¹⁸⁶ vgl. Rudow 1994

¹¹⁸⁷ vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 47

¹¹⁸⁸ vgl. ebd., S. 47

¹¹⁸⁹ vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 47f.

¹¹⁹⁰ vgl. Cihlars 2012, S. 161

¹¹⁹¹ vgl. Christ 2004, S. 15

Christ's Untersuchung zum Bewältigungsverhalten von Referendaren konnte zwar das psychische Wohlbefinden durch die Bewältigung erklären, die körperlichen Beschwerden waren jedoch hiervon unabhängig und konnten durch das Bewältigungsverhalten nicht erklärt werden. (vgl. ebd., S. 15) Um diese Zusammenhänge evtl. noch genauer abzuklären, wären nach Van Dick und Stegmann Langzeitstudien sinnvoll (vgl. Van Dick & Stegmann

Modells sieht Krause in der komplexen Berücksichtigung kognitiver Prozesse, zugleich moniert er aber die Beliebigkeit und Vielzahl möglicher Stressoren.¹¹⁹² Er sieht einen Mangel bei der Definition von Stressoren, da sie rückwirkend als solche bezeichnet werden, wenn Stress ausgelöst wurde.¹¹⁹³ Cihlars zeigt auf, dass in diesem Modell der Gedanke der Wechselwirkung nicht immer berücksichtigt wird, da die Wirkrichtung nur einseitig, aber nicht rückwirkend aufgezeigt wird.¹¹⁹⁴ Auch wenn Van Dick in seinem modifizierten Modell¹¹⁹⁵ eine Wechselwirkung zwischen Tätigkeits- und Persönlichkeitsmerkmalen integriert hat, so fehlen doch äußere situative Zusammenhänge, die den Einfluss der Umwelt auf die Bewertungen der Person erklären. Auch stellt sich im Umkehrschluss die Frage, in welchem Maß die Persönlichkeit für die Wahl der Umwelt verantwortlich ist. Dadurch würde ein Perspektivenwechsel stattfinden: Weg von der Reizreaktion im behavioristischen Sinn hin zu einem humanistischen Menschenbild, nach dem Menschen ihre Umwelt selbst aktiv gestalten.

3.3.2 Belastungs- und Beanspruchungs-Modell nach Rudow

Rudows Rahmenmodell versucht, basierend auf der Tätigkeitsanforderung, die Kausalität von Belastung, Beanspruchung und arbeitsbezogenen Erkrankungen im Lehrberuf zu erklären (siehe Abbildung 8).¹¹⁹⁶ Die Tätigkeitsaufgaben und die Arbeitsbedingungen als Ausgangspunkt stellen die objektive Belastung dar.¹¹⁹⁷ Die von außen einwirkenden objektiven Belastungen¹¹⁹⁸ werden bewertet und treten so als subjektive Belastung auf.¹¹⁹⁹ Entscheidend für die Bewertung sind die personenabhängigen Handlungsvoraussetzungen individueller, physischer und psychischer Art.¹²⁰⁰ Im Vollzug der Tätigkeit und in der Konfrontation mit den eigenen Leistungsvoraussetzungen tritt die Beanspruchung auf.¹²⁰¹ Die Beanspruchung aktiviert

2013, S. 48) Dies erscheint sinnvoll, da vor allem körperliche Beschwerden das Resultat von langfristigen Beanspruchungsfolgen sind.

¹¹⁹² vgl. Krause 2003, S. 258

¹¹⁹³ vgl. ebd., S. 258

¹¹⁹⁴ vgl. Cihlars 2012, S. 162

Auch wenn in dem Modell die Rückwirkung in Form von vier Feedbackschleifen dargestellt wird, so bezieht sich dies nur auf die kognitiven Prozesse. Eine Wechselwirkung zwischen allen Faktoren kann der Darstellung nicht entnommen werden.

¹¹⁹⁵ vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 47

¹¹⁹⁶ vgl. Krause 2003, S. 261

Rudows Rahmenmodell gehört zu den am häufigsten zitierten Belastungs- und Beanspruchungsmodellen im Lehrberuf. (vgl. Stiller 2015, S. 34ff.; vgl. Cihlars 2012, S. 163ff., vgl. Candova 2005, S. 10ff.; vgl. Cramer et al. 2018, S. 4ff.; vgl. Van Dick & Stegmann 2013, S. 44ff.)

¹¹⁹⁷ vgl. Krause 2003, S. 261; vgl. Stiller 2015, S. 34f.

¹¹⁹⁸ Für Rudow sind objektive Belastungen unabhängig vom Individuum und wertneutral anzusehen. (vgl. Rudow 2014, S. 54f.; vgl. Stiller 2015, S. 35)

¹¹⁹⁹ vgl. Krause 2003, S. 261; vgl. Cramer et al. 2018, S. 4

¹²⁰⁰ vgl. Stiller 2015, S. 35; vgl. Cramer et al. 2018, S. 4

¹²⁰¹ vgl. Rudow 2014, S. 57

den Organismus zu physiologischen, endokrinen und emotionalen Verhaltensreaktionen.¹²⁰² Empfindet sich eine Person den objektiven Belastungen nicht gewachsen, so kristallisieren sich zum einen Beanspruchungsreaktionen, die kurzfristig auftreten (wie z. B. Kopfschmerzen) und zum anderen Beanspruchungsfolgen, die dauerhaft mehr oder weniger reversibel auftreten (wie z. B. Burnout).¹²⁰³ Beanspruchungen werden nicht nur negativ, sondern auch positiv bewertet, wenn eine Belastung als produktive Herausforderung angesehen wird.¹²⁰⁴ Rudows Übergang von der objektiven Belastung in die subjektive kognitive Bewertung entspricht dem mehrstufigen Prozess nach Lazarus.¹²⁰⁵ Die begriffliche Unterscheidung in diesem Modell in objektive und subjektive Belastung stiftet Verwirrung.¹²⁰⁶ Ein Überführung von subjektiver Belastung in Beanspruchung erscheint sinnvoller.¹²⁰⁷ Stiller kritisiert, dass Rudow in seinem Modell die Spezialisierung auf die Lehrerforschung nicht vollzogen hat, da es auf alle Berufe anwendbar ist.¹²⁰⁸

¹²⁰² vgl. ebd., S. 55

¹²⁰³ vgl. ebd., S. 57; vgl. Cramer et al. 2018, S. 4

¹²⁰⁴ vgl. Rudow 2014, S. 57; vgl. Cramer et al. 2018, S. 4

Durch die negative und positiven Beanspruchungsfolgen unterscheidet sich Rudow von der Stress- und Burnoutforschung, die Stress nur negativ betrachtet. (vgl. Stiller 2015, S. 36)

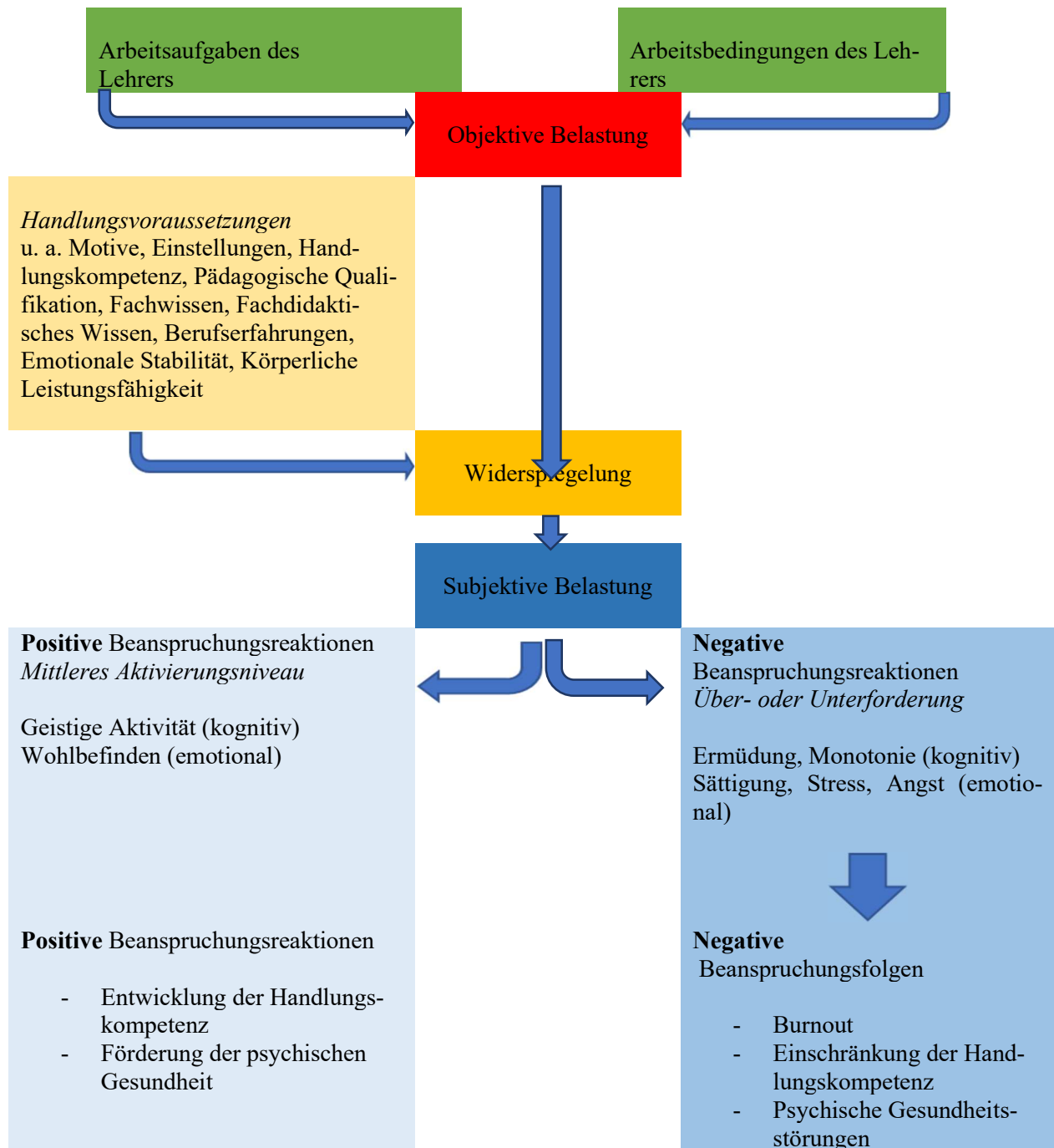
¹²⁰⁵ vgl. Cramer et al. 2018, S. 4

¹²⁰⁶ vgl. Stiller 2015, S. 36

¹²⁰⁷ vgl. ebd., S. 37

¹²⁰⁸ vgl. ebd., S. 36

Abbildung 8: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow 1994, S. 43,47, 50; vgl. Rudow 2000, S. 38ff. (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 354)



3.3.3 Integratives Rahmenmodell nach Cramer, Friedrich und Merk

Aufgrund der Vielzahl an verschiedenen Theorien und Modellen sehen Cramer et al. davon ab, ein weiteres zu konzipieren, ihr Ziel ist es vielmehr, die bestehenden zu einem integrativen Rahmenmodell zusammenzufassen und sie so miteinander in Beziehung zu setzen.¹²⁰⁹

¹²⁰⁹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 6

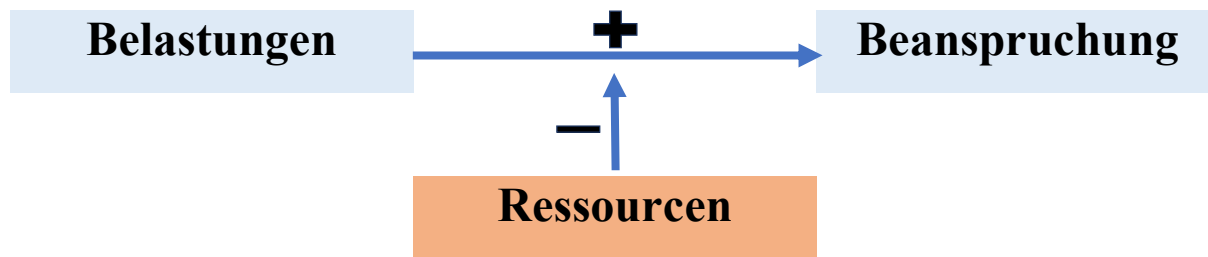


Abbildung 9: Heuristisches Modell des Zusammenhangs von Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 7)

Auch Krause unterstützt die Ansicht von Cramer et al., dass sich die diversen Modelle nicht widersprechen, sondern lediglich eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung aufweisen und dadurch integrierbar werden.¹²¹⁰ In Bezug auf die Themenstellung der vorliegenden Arbeit erscheint es sinnvoll, zunächst mit dem Modell nach Cramer einen vereinfachten Überblick in die Theorien der Lehrbelastung zu gewähren. Um den Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeit, Selbstwirksamkeit und Belastungsforschung herstellen zu können, ist es in einem weiteren Schritt indiziert, auf Forschungen, in denen Persönlichkeitseigenschaften im Vordergrund stehen, einzugehen. Diese Ableitung vom integrativen Rahmenmodell nach Cramer et al. zum Arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM) nach Schaarschmidt und Fischer (2001) und zur Burnout-Forschung für Berufseinsteiger im Lehramt¹²¹¹ ist eine spezifische Herangehensweise. Dies ist ein Versuch, die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Persönlichkeit und deren Belastungserleben aufzuzeigen. Ihre Grundannahme ist ein heuristisches Modell (Abbildung 8), in dem Belastungen in Form von Anforderungen und Stressoren zu Beanspruchung führen.¹²¹² Unter Belastungen werden alle negativen Einflüsse zusammengefasst, die zur Bewältigung Anstrengung erfordern und möglicherweise Beanspruchung auslösen.¹²¹³ Sowohl die Merkmale der Lehrperson als auch die des Berufes bestimmen die Belastungen.¹²¹⁴ Die Ergänzung von den persönlichen auf die beruflichen Belastungen ist eine entscheidende Erweiterung. Die personalen und beruflichen Variablen werden in diesem Modell strikt getrennt. Die Aussage, dass personale Belastungen ausschließlich berufsunspezifisch sind, sollte hinterfragt werden, da zwischen der Wahl eines Berufes und der Persönlichkeit wechselseitige Zusammenhänge anzunehmen sind. Nicht nur die Person wählt einen Beruf, sondern auch der Beruf selektiert auf Grund seiner äußeren Rahmenbedingungen eine bestimmte Personengruppe. Inwieweit diese Selektionskriterien für den Erfolg im Beruf aus-

¹²¹⁰ vgl. Krause 2003, S. 256

¹²¹¹ vgl. Rauin 1994

¹²¹² vgl. Cramer et al. 2018, S. 6

¹²¹³ vgl. ebd., S. 7

¹²¹⁴ vgl. ebd., S. 7

schlaggebend sind, bleibt offen. Dementsprechend ist das Erreichen eines Numerus Clausus an sich keine Garantie für den späteren beruflichen Erfolg. Leistungsschwache Studierende verfügen bereits zu Beginn des Studiums über weniger personale Ressourcen und können vermutlich auch weniger berufliche Ressourcen aktivieren. Eine introvertierte Persönlichkeit mit niedrigen Werten bezüglich ihrer Verträglichkeit wird es schwieriger haben, kollegiale Unterstützung im Lehrerkollegium zu bekommen und auch die Wertschätzung von Seiten der Eltern, der Schüler und der Schulleitung zu aktivieren. Diese Überlegungen lassen eine strikte Trennung zwischen beruflichen und persönlichen Variablen, wie Cramer et al. praktizieren, als fragwürdig erscheinen. „Vor dem Hintergrund des individuellen Ressourcenpools“¹²¹⁵ werden Belastungen verarbeitet, bewertet und neu definiert.¹²¹⁶ Die Wahrscheinlichkeit für eine Beanspruchung erhöhen Belastungen, Ressourcen hingegen mildern potentielle Folgen der Beanspruchung ab.¹²¹⁷ Die Unterscheidung zwischen personalen und beruflichen Variablen hinsichtlich Belastung, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen wird streng getrennt voneinander vorgenommen.¹²¹⁸ Belastungen werden als objektiv messbar angesehen und in personale und berufliche Belastungen differenziert.¹²¹⁹ Neben ungünstigen Persönlichkeitseigenschaften und dem Geschlecht werden auch kritische Lebensereignisse unter den personalen Belastungen berücksichtigt.¹²²⁰ Die Beanspruchung als latentes Merkmal ist nicht direkt messbar, da es aus der kognitiven Bewertung personaler und beruflicher Belastungen resultiert, wobei jedoch die Folgen erhöhter Beanspruchung wie Schlafstörungen oder Burnout zu messbaren Indikatoren werden.¹²²¹ Beanspruchungsfolgen werden in kurz-, mittel- und lang-

¹²¹⁵ ebd., S. 6

¹²¹⁶ vgl. Hinzke 2020, S. 18

Auch Stiller betont die zentrale Stellung der Ressourcen, die er als ein strukturelles Bindeglied zwischen Belastung und Beanspruchung ansieht. (vgl. Stiller 2015, S. 19) Ressourcen haben ihm zufolge eine vermittelnde Funktion, welche von außen auftretenden Beanspruchungen entgegengesetzt werden können, wobei die Beanspruchung abhängig von den persönlichen Ressourcen auch individuell unterschiedlich ausfallen kann. (vgl. Stiller 2015, S. 19)

¹²¹⁷ vgl. Cramer et al. 2018, S. 6; vgl. Hinzke 2020, S. 18

¹²¹⁸ vgl. Cramer et al. 2018, S. 7

¹²¹⁹ vgl. ebd., S. 9

¹²²⁰ vgl. ebd., S. 9

Eine entscheidende Erweiterung ist die Berücksichtigung von kritischen Lebensereignissen zusätzlich zu den relativ stabilen Persönlichkeitseigenschaften wie Neurotizismus, Verträglichkeit und Extraversion. Bei Rothland werden außerberufliche Einflüsse als separater Faktor aufgelistet und nicht unter den personenbezogenen Faktoren, zu denen individuelle Aspekte, demographische Aspekte und Bewältigungsstile gehören, eingeordnet. (vgl. Rothland 2019, S. 632)

¹²²¹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 7

Beanspruchung als latentes Merkmal als nicht messbar anzusehen, irritiert angesichts der Bemühungen um psychometrische Methoden. Es ist das Ziel der Psychologie, innere Prozesse des Menschen messbar zu machen. (vgl. Zimbardo 1995, S. 688) Demnach sollten nicht erst die Beanspruchungsfolgen als objektivierbar und quantifizierbar betrachtet werden. In der Bindungstheorie z. B. wird die Höhe des Cortisols im Speichel der Babys gemessen, um den Stress bei Trennung auch bei unsicher-vermeidenden Kindern nachzuweisen, die auf den ersten Blick keine erkennbaren Stressreaktionen zeigen. (vgl. Oerter & Montada 1995, S. 243) Ein latentes

fristige Folgen unterschieden.¹²²² Mittel- und langfristige Resultate sind, anders als die kurzfristigen, nur bedingt reversibel oder chronisch.¹²²³ Zu den personalen Folgen werden in diesem Modell auch berufliche Folgen berücksichtigt.¹²²⁴

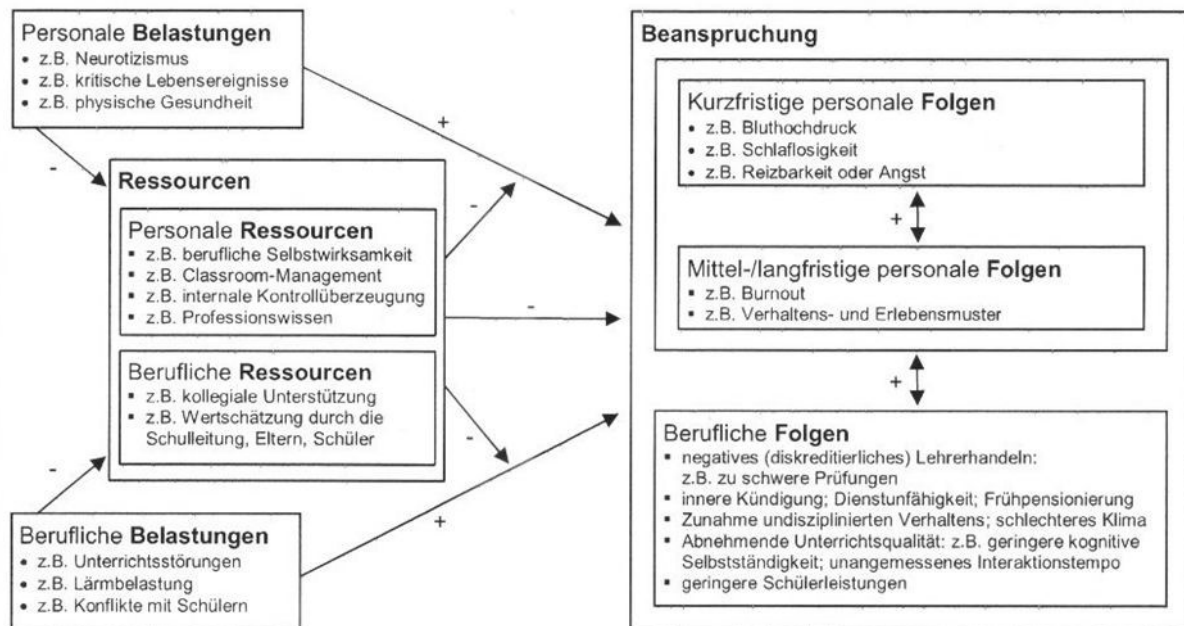


Abbildung 10: Integrative Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 14)

Das Bestreben, ein integratives Modell (Abbildung 10) zu schaffen, das sowohl präzise als auch komplex die Zusammenhänge zwischen Belastung und Beanspruchung bei Lehrkräften abzubilden versucht, wird scheitern.¹²²⁵ Cramer et al. sind bestrebt, in ihrem Modell empirische Hypothesen und Forschungsbefunde zu berücksichtigen und deren Wirkrichtung aufzu-

Merkmale, das nicht beobachtbar ist, wird so sichtbar gemacht. Die Abwesenheit von objektiven Beanspruchungsfolgen impliziert nicht, dass subjektiv keine Beanspruchung empfunden wird. Andererseits kann ein moderater Stresslevel objektiv messbar als kurzfristige Folge durchaus positiv von den Betroffenen empfunden werden. Das Ansteigen kurzfristiger Erregung mobilisiert Kraft und macht unter dem Vorzeichen einer positiven Bewertung ein Potential frei, das optimal für besondere Leistungsfähigkeit sein kann. Heckhausen und Heckhausen zeigen auf, dass ein Anstieg von Cortisol auch dann nachzuweisen ist, wenn für die Bewältigung einer Aufgabe das Flow-Erlebnis einsetzt, da die Anforderung als positive Herausforderung bewertet wird. (vgl. Heckhausen & Heckhausen 2018, S. 445) Latente Merkmale sollen auch bei psychometrischen Forschungsbemühungen berücksichtigt werden, um zukünftig auch weitere Zusammenhänge aufzeigen zu können.

¹²²² vgl. Cramer et al. 2018, S. 11

¹²²³ vgl. ebd., S. 11

¹²²⁴ vgl. ebd., S. 11

Hinzke unterstreicht, dass Cramer et al. in ihrem Modell nicht nur personenbezogene, sondern auch berufsbezogene Aspekte berücksichtigen, und somit eine Verbindung zu Forschungsmodellen zum Berufseinstieg von Lehrpersonen bilden, da auch hier neben beruflichen Anforderungen, Ressourcen und die subjektive Bewertung zum Tragen kommen. (vgl. Hinzke 2020, S. 18f.)

¹²²⁵ Rothland, Cramer und Terhart stellen fest, dass nationale und internationale Forschungsansätze zur Lehrbelastung in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit kaum noch zu überblicken sind. (vgl. Rothland et al. 2018, S. 1025)

Ein Modell, das dem aktuellen Forschungsstand gerecht werden möchte, kann entweder nur bestimmte Bereiche vertieft abbilden oder komplexe Zusammenhänge in einer vereinfachten Form wiedergeben. Forschungslücken können durch verschiedene Darstellungen leichter erkannt werden, weil auch die Perspektive verändert wird.

zeigen.¹²²⁶ Dabei kritisieren sie zugleich Stillers Vorgehensweise, der sich in seinem integrativen Modell nicht auf empirische Ergebnisse stützt, sondern lediglich vorhandene Forschungen systematisiert.¹²²⁷ Stillers Ansatz ist es, ein zirkuläres Modell darzustellen, in dem Ressourcen nicht nur auf den Bewertungsprozess einwirken, sondern auch rückwirkend die Ressourcen durch die Beanspruchung beeinflusst werden. Trotz der Kritik an Stillers Belastungs- und Beanspruchungs-Modell, in dem die Ressourcen keine einseitige Wirkrichtung aufweisen, erscheint sein Argument der zirkulären Richtung der Ressourcen eher mit der von Banduras Theorie der Selbstwirksamkeit kompatibel. Hohe Selbstwirksamkeit als Ressource stärkt gegenüber belastenden Anforderungen.¹²²⁸ Das Erleben von Erfolg stärkt die Selbstwirksamkeit, dadurch hat der Misserfolg eine geringere negative Wirkung und entwickelt sich wahrscheinlicher in konstruktives und zielgerichtetes Verhalten.¹²²⁹ Somit hat >Selbstwirksamkeit< als Ressource eine stärkende Wirkung auf das Erleben von Beanspruchung. Die erlebte Bewältigung wiederum stärkt diese Ressource. Die Bedeutung der Ressourcen und deren Wirkrichtung für das Forschungsgebiet der Lehrerbeltung ist ein positiver Aspekt, da in dem Modell von Cramer et al. sowohl die Lehrerpersönlichkeit als auch die Selbstwirksamkeit als Ressource zum Tragen kommen. Als fehlende Komponenten in diesem Modell sind der Einfluss von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen sowie Möglichkeiten zur Intervention anzuführen.¹²³⁰ Aus den Überlegungen zu dem Modell von Cramer et al.¹²³¹ und den Vorteilen, die sowohl Stiller¹²³² als auch Krause et al.¹²³³ in ihren Modellen

¹²²⁶ vgl. Cramer et al. 2018, S. 7

¹²²⁷ vgl. ebd., S. 8

Stiller räumt ein, dass in seinem Modell keine Aussagen zu empirischen Effekten und deren Richtung gemacht werden. (vgl. Stiller 2015, S. 167f.) Entscheidend erscheint ihm das Potential, um aus seinem Modell weitere Theorien abzuleiten. (vgl. ebd., S. 167f.) Anzumerken ist hierzu, dass beide Sichtweisen wesentlich für eine Weiterentwicklung zukünftiger Forschungsbemühungen sind. Sowohl empirisch belegte Zusammenhänge führen zu einer weiteren Validierung als auch Hypothesen, die als Modell noch einer Theorie bedürfen und so zu weiteren empirischen Untersuchungen führen. Einfache Zusammenhänge, die noch nicht belegt sind, aber auf Grund logischer Überlegungen in ein Modell aufgenommen werden, haben durchaus ihre Berechtigung, da sie hermeneutisch gewonnen, empirische Lücken aufzeigen.

¹²²⁸ (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2001, S. 38)

¹²²⁹ (vgl. ebd., S. 42)

¹²³⁰ Krause, Dorseman und Baeriswyl nehmen in ihrem >Raster zur Einordnung von empirischen Untersuchungen< auf gesellschaftliche und bildungspolitische Bedingungen und Möglichkeiten zur Intervention Rücksicht. (vgl. Krause et al. 2013, S. 65) Rothland verwendet für einen Überblick zur Lehrerforschung ebenso dieses Raster von Krause et al. (vgl. Rothland 2019, S. 631)

¹²³¹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 14

Das Grundgerüst der neuen Überlegung bildet das Modell nach Cramer et al., welches das Zusammenspiel von Belastung, Ressourcen und Beanspruchung auf heuristische Annahmen grundlegen. Doch anders als Cramer et al., die explizit die strikte Trennung zwischen personaler und beruflicher Belastung anführen, wird in dem neuen Modell eine Wechselwirkung zwischen personalen, beruflichen und außerberuflichen Belastungen angenommen.

¹²³² vgl. Stiller 2015, S. 52

Stiller hat als Vorreiter die Ressourcen in seiner Arbeit als Schwerpunkt behandelt. (vgl. ebd., S. 17ff.) Der zirkuläre Gedanke von Stiller soll durch den rückwirkenden Prozesspfeil ausgehend von den Beanspruchungen zu den Ressourcen verdeutlicht werden.

aufweisen, ist der Versuch unternommen worden, ein rudimentäres Modell aus den dreien herauszufiltern und neu aufzustellen. Die Aspekte der gesellschaftlichen und beruflichen Rahmenbedingungen sowie der Interventionsmöglichkeiten wurden aus dem Modell von Krause et al.¹²³⁴ entnommen. Vor allem der Punkt der Verhaltensprävention ist für die Lehrerpersönlichkeit wichtig, da selbst, wenn äußere Verhältnispräventionen nicht möglich sind, so ist eine persönliche Veränderung auch unter widrigen Umständen möglich. Dies ist ein Ankerpunkt, an dem die Selbstwirksamkeit angreifen kann. Es ist nicht empirisch, sondern hermeneutisch gewonnen und erhebt in keinem Fall den Anspruch auf Vollständigkeit oder auf Widerspruchsfreiheit. Das Ziel ist es, Erkenntnisse miteinander zu verbinden und neue Fragen und Untersuchungsansätze anzustoßen. Das Verständnis zu wecken, wie bedeutend Ressourcen und somit auch die Selbstwirksamkeit für den Bewertungsprozess sind, aus dem Belastungen zu Beanspruchungen werden, ist ein zentrales Anliegen.

3.4 Belastungsfaktoren im Lehrberuf

Die Tätigkeit des Lehrers ist mit einer Vielzahl an Anforderungen und Aufgaben verknüpft, wie eine Zusammenstellung von Rothland und Terhart (2007) zeigt (siehe Tabelle 3).¹²³⁵

¹²³³ vgl. Krause et al. 2013, S. 65

Das Modell von Krause et al. wird sowohl von Cihlars (vgl. Cihlars 2012, S. 171) als auch von Rothland (vgl. Rothland 2019, S. 632) als Überblick zum Forschungsstand angeführt.

¹²³⁴ vgl. Krause et al. 2013, S. 65

¹²³⁵ Das Aufgaben und Anforderungs-Spektrum, dem der Lehrer ausgesetzt ist, wird in verschiedenen Arbeiten dokumentiert. (vgl. Candova 2005, S. 21f., vgl. Rothland 2016, S. 33f.)

Rothland und Terhart differenzieren in ihren Ausführungen zum Arbeitsplatz Schule, der auf den Arbeitsplatz zu Hause und in der Schule aufgeteilt ist. (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 12) Gerade in der einseitigen Fokussierung des schulischen Arbeitsplatzes unter Vernachlässigung des häuslichen zweiten Arbeitsplatzes führt zu Verzerrungen in der Öffentlichkeit. (vgl. ebd., S. 12) Auch Schaarschmidt kritisiert die falsche Sicht auf den Lehrerberuf als >Halbtagsjob< mit gutem Gehalt und langen Ferien, da es sich hier um einen äußerst anstrengenden Beruf handelt. (vgl. Schaarschmidt 2005, S. 25) Die vermeintliche Freiheit des Lehrers wird verkannt, weil seiner Arbeit zu Hause keine Grenzen gesetzt sind, denn es gibt immer noch offene Aufgaben, um noch mehr und besser zu arbeiten. (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 13f.) Krause und Dorsemagen beschreiben den Hauptanteil der Arbeitszeit des Lehrers außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Krause & Dorsemagen 2014, S. 993)

Aus der klassischen Aufgabengliederung der KMK ergibt sich die Aufgabenstellung für den Lehrer: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Weiterentwickeln. (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 17f.;) Trotz der hohen Erwartungen wird dem Lehrerbild ein negatives Bild in der Öffentlichkeit zugeschrieben. So konstatiert Blömeke eine negativ geprägte Berichterstattung zum Lehrerberuf. (vgl. Blömeke 2005, S. 31)

Tabelle 3: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 20)

Erwartungen	„Lehrer-Rollen“	Aufgaben
1. Erwartungen der Schüler Wissensvermittlung, Beratung, Hilfe, Führung, Anleitung, Orientierung, Freundschaft, Sexualität	Fachmann, Wissender, Berater, Helfer, Vorbild, Freund, Kumpel, Geschlechtsrolle	Unterrichten, Beraten, helfen, Erziehen, Zusammenarbeiten
2. Erwartungen der Eltern Wissensvermittlung, Förderung, Zusammenarbeit, Beratung, Hilfe, Entlastung, Verwahrung	Fachmann, Partner, Ratgeber, Helfer, Entlaster	Unterrichten, Zusammenarbeiten, Beraten, Erziehen, Aufbewahren, Beaufsichtigen
3. Erwartungsträger Kollegen Anteilnahme, Unterstützung, Entlastung, Hilfe, Solidarität	Arbeitskollege, Interessent, Freund, Mithelfer, Berater, Mitstreiter	Kooperieren, Helfen, Unterstützen, Beraten
4. Erwartungsträger Vorgesetzte Alles soll „funktionieren“, Entlastung der Arbeit des Vorgesetzten, Unterstützung, Legimitation der Schule, Weiterbildung, individuelle Entwicklung	Verwalter, Kontrolleur, Aufsicht, Organisator, Funktionsstelleninhaber, Imagepfleger, Berichter, Schulentwickler, Lernender	Verwalten, Organisieren, Beaufsichtigen, Innovieren, Funktionsaufgaben übernehmen, Öffentlichkeitsarbeit betreiben
5. Erwartungsträger Öffentlichkeit Wissensvermittler, (Qualifikation), Enkulturation, Allokation, Integration/ Legitimation, Verwahrung und Wiederherstellung	Fachmann, Beurteiler, Schullaufbahnberater, Berufsberater, Erzieher, Verwahrer, Therapeut	Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Erziehen, Aufbewahren.

Schaarschmidt und Kieschke sehen den Schwerpunkt der beruflichen Anforderungen bei Lehrern nicht hauptsächlich im Beherrschen des Unterrichtsstoffes und dessen didaktischer Aufbereitung, sondern im sozial-kommunikativen, emotionalen und motivationalen Bereich.¹²³⁶

Rothland und Terhart kritisieren aber nicht nur die hohen Ansprüche, die von außen erhoben werden. Sie wenden ein, dass die Selbstdarstellung von Lehrerverbänden von Allmachtsphantasien und grandioser Überschätzung geprägt ist.¹²³⁷

¹²³⁶ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 390

3.4.1 Arbeitsbezogene Einflussfaktoren: Tätigkeits- und Organisationsmerkmale

Mit Hilfe von Selbstauskünften wurde häufig in empirischen Arbeiten die berufliche Beanspruchung erhoben.¹²³⁸ Schwieriges Schülerverhalten und eine hohe Anzahl an Unterrichtsstörungen werden in Ranglisten der erfassten Belastungsfaktoren am häufigsten genannt.¹²³⁹ Neben der Lehrer-Schülerinteraktion werden auch der Arbeitsumfang sowie die Arbeitszeit bzw. die Pausenzeit in Zusammenhang mit Beanspruchung gebracht.¹²⁴⁰ Rollenkonflikte werden ebenso als Belastung angesehen wie die soziale Interaktion mit der Schulleitung, mit Kollegen und Eltern.¹²⁴¹ Bezieht man sich auf Einflussfaktoren, die als Ressource das Beanspruchungserleben reduzieren, so werden positive Schülerinteraktionen, soziale Unterstützung durch Kollegen und Schulleitung sowie Schulklima und Entwicklungsmöglichkeiten genannt.¹²⁴² Interaktionen mit Schülern können sowohl als Quelle der Beanspruchung als auch der Motivation und Zufriedenheit wirken.¹²⁴³ Rothland et al. bezeichnen die Wirkung der Schülerinteraktionen als ambivalent, da diese nicht nur subjektiv belastend, sondern auch motivierend sein kann und zu hoher Berufszufriedenheit führen kann.¹²⁴⁴ Betrachtet man aber Einflussfaktoren grundsätzlich neutral, so ist der Bewertungsprozess entscheidend für die Wirkung dieser Interaktion. Als Ressource könnte primär die Selbstwirksamkeit dienen, selbst in schwierigen Beziehungen zu guten Lösungen zu gelangen, die wiederum motivieren und in Berufszufriedenheit münden. Forschungsaktivitäten zur Lehrerbeltung machen es sich zur Aufgabe, neben der Lehrerpersönlichkeit die Kontextmerkmale des Arbeitsplatzes >Schule< in den Blickpunkt zu nehmen.¹²⁴⁵ Krause et al. geben einen systematischen Überblick über verschiedene Erklärungsansätze beim Beanspruchungserleben. Es werden gesellschaftlichen, bildungspolitischen Veränderungen, generellen beruflichen Merkmalen und der Arbeitssituation sowie der Persönlichkeit Bedeutung beigemessen.¹²⁴⁶ Es wird zunehmend versucht, neben personalen Aspekten auch berufliche Merkmale und Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.¹²⁴⁷ Nieskens analysiert den Arbeitsplatz Schule nach Merkmalen und Aufga-

¹²³⁷ vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 24

Es werden nicht nur Ansprüche von außen an den Lehrer herangetragen, sondern sie werden auch von den Mitgliedern der Lehrerverbände selbst auferlegt, um auch dem Image des >faulen Lehrers< eine andere Richtung zu geben.

¹²³⁸ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 357

¹²³⁹ vgl. Chang 2009, S. 194; vgl. Krause & Dorseman 2014, S. 992, vgl. Rothland et al. 2018, S. 1025

¹²⁴⁰ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 357f.; vgl. Seiboth 2015, S. 13f.

¹²⁴¹ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 357; vgl. Krause & Dorseman 2014, S. 992

¹²⁴² vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 357f.

¹²⁴³ vgl. ebd., S. 358

¹²⁴⁴ vgl. Rothland et al. 2018, S. 1025

¹²⁴⁵ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 358

¹²⁴⁶ vgl. Krause et al. 2013, S. 65ff.

¹²⁴⁷ vgl. ebd., S. 62ff.

ben.¹²⁴⁸ Räumliche Arbeitsbedingungen, Arbeitszeitregelung, Arbeitsauftrag im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Reglementierung sowie gesellschaftliche und soziale Arbeitsbedingungen.¹²⁴⁹ Nieskens berücksichtigt verschiedene Blickwinkel zum Arbeitsort Schule. Der Lehrerberuf findet an einem Ort statt, an dem Sozialkontakte im Mittelpunkt stehen. Arbeitsbedingungen und Arbeitsaufgaben sind eng miteinander verwoben, dies wird ebenso von Rudows Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung berücksichtigt (siehe Abbildung 8). Selbstwirksamkeit entwickelt sich im sozialen Miteinander. Äußere Merkmale wirken sich auch auf die inneren aus und dürfen bei der Arbeitsplatzgestaltung nicht außen vor bleiben. Schule ist ein Lernort für Schüler und Lehrer, an dem sie viele Stunden ihres Lebens verbringen. Zweifellos gibt es Arbeitsbedingungen, die nur bedingt veränderbar sind, andererseits sollte die Lehrerpersönlichkeit durch ihre Selbstwirksamkeit im Rahmen ihrer Möglichkeiten Wege finden, um auch auf diese Bedingungen förderlich einzuwirken. Selbstwirksamkeit entsteht durch Teilhabe und positive Feedbackschleifen. Empirische Untersuchungen konnten zeigen, dass Unterschiede im Belastungserleben nicht vornehmlich von schulischen Rahmenbedingungen abhängen, sondern vielmehr von der Persönlichkeit des Lehrers bedingt werden.¹²⁵⁰ Rothland und Klusmann unterstreichen, dass für das Erleben von Beanspruchung individuelle Merkmale von besonderer Bedeutung sind und als Ressource wesentlich für gezielte Maßnahmen in der Aus- und Weiterbildung sowie für Präventionsprogramme dienen.¹²⁵¹ Für die Rolle der Lehrerpersönlichkeit und der Selbstwirksamkeit sollen deshalb personenbezogene Einflussfaktoren fokussiert werden.

3.4.2 Personen- und arbeitsbezogene Einflussfaktoren

Forschungen, welche die Merkmale der Lehrerpersönlichkeit fokussieren, untersuchen unterschiedliche Beanspruchungen bei identischen Belastungen.¹²⁵² Für diese Unterschiede werden Persönlichkeitsmerkmale und temporär stabile, individuelle Bewältigungsstrategien angeführt.¹²⁵³ Unter den allgemeinen Persönlichkeitsfaktoren ist Neurotizismus ein Risikofaktor für die berufliche Beanspruchung.¹²⁵⁴ Emotional stabile Lehrkräfte, die das Gegenteil von neurotischen darstellen, berichten über weniger beruflichen Stress.¹²⁵⁵ Berufsspezifische

¹²⁴⁸ vgl. Nieskens 2016, S. 39

¹²⁴⁹ vgl. ebd., S. 39ff.

¹²⁵⁰ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 358

¹²⁵¹ vgl. ebd., S. 358

¹²⁵² vgl. Krause et al. 2013, S. 64

¹²⁵³ vgl. ebd., S. 64

Krause et al. sehen zur Bewältigung von Unsicherheit personale Faktoren wie Resilienz und Selbstwirksamkeit als wesentlich an. (vgl. ebd., S. 64)

¹²⁵⁴ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359; vgl. Cramer & Binder 2015, S. 115

¹²⁵⁵ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359

Merkmale wie die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung sind eine Ressourcen für die Bewältigung beruflicher Aufgaben: Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, schwierige berufliche Situationen erfolgreich zu meistern, erleben auch eine geringere Beanspruchung als die, welche eher an ihren Fähigkeiten zweifeln.¹²⁵⁶ Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung bewerten berufliche Anforderungen positiver, empfinden weniger negative Emotionen und wenden erfolgreichere Bewältigungsstrategien wie die Suche nach sozialer Unterstützung und aktivem Problemlösen an.¹²⁵⁷ Untersuchungen in Zusammenhang zwischen Fachwissen und erlebtem Beanspruchungswissen von Lehrkräften weisen darauf hin, dass dieses Wissen weder bei erfahrenen noch bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst eine positive Wirkung hat.¹²⁵⁸ Schwarzer und Jerusalem betonen die Unabhängigkeit der Selbstwirksamkeit von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person.¹²⁵⁹ Dies könnte erklären, warum die Fachkompetenz keine so wesentliche Ressource für berufliche Bewältigungsmöglichkeiten darstellt. Ein bedeutendes Beispiel für den personenbezogenen Forschungsansatz ist die Potsdamer Lehrerstudie.¹²⁶⁰ Schaarschmidt und Fischer¹²⁶¹ und Schaarschmidt¹²⁶² untersuchen die unterschiedlichen Reaktionsmuster auf Belastungen im Lehrberuf, wobei zum einen Gesundheitsrisiken und zum anderen Gesundheitsressourcen aufgezeigt werden.¹²⁶³ Dabei werden nicht die einzelnen Merkmale erhoben, sondern die Zusammenhänge von elf Dimensionen, die wiederum zu drei

¹²⁵⁶ vgl. ebd., S. 359

Die Autoren berufen sich in ihrer Aussage u. a. auf Studien von Chan 2002, S. 557ff. und Dicke et al. 2014, S. 569 (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359)

¹²⁵⁷ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 38, vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 358

¹²⁵⁸ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359

¹²⁵⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 37

¹²⁶⁰ vgl. Rothland 2019, S. 633

Krause et al. führen Schaarschmidt und dessen Studie als bedeutend für den personenbezogenen Forschungsansatz an. (vgl. Krause et al. 2013, S. 64)

Schaarschmidt und Kieschke betonen, dass bisherige Untersuchungen vornehmlich die Rolle von Lehr- und Lehrprozessen fokussieren. (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 390) Ein anderer Ansatzpunkt ist die Auseinandersetzung mit der Frage, wie im Lehrerberuf Anforderungen auf den Betreffenden selbst zurückwirken und damit den Schulalltag, die Befindlichkeit und die Gesundheit des Lehrers beeinflussen. (vgl. ebd., S. 390)

¹²⁶¹ vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001

¹²⁶² vgl. Schaarschmidt 2005

¹²⁶³ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

Schaarschmidt und Mitarbeiter entwickelten zur Erfassung der Bewältigungsmuster einen persönlichkeitsdiagnostischen Fragebogen: AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster) auf der Grundlage von zwei umfangreichen Gelegenheitsstichproben (2000 - 2003: n = 7693 deutsche Lehrkräfte; 2004 - 2006: n = 7846 deutsche Lehrkräfte) und von zahlreichen Vergleichsstichproben. (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 361; vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 11) Burisch wendet ein, dass das Manual zum AVEM nicht unmittelbar als Burnout-Instrument konzipiert wurde, von seiner Struktur aber durchaus vergleichbar mit anderen Burnout Konstrukten ist. (vgl. Burisch 2014, S. 39)

Merkmale zusammengefasst werden (siehe Tabelle 4):¹²⁶⁴(1) Berufliches Engagement; (2) Widerstandskraft gegenüber Belastungen; (3) Berufsbegleitende Emotionen¹²⁶⁵.

Tabelle 4: Merkmalsgruppe, Dimensionen und Beispiel-Items zum diagnostischen Verfahren AVEM nach Schaarschmidt und Fischer 2001, S. 15ff.

Merkmalsgruppe	Dimension	Beispielsitem
Berufliches Engagement	1. Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit	<i>Die Arbeit ist für mich der wichtigste Lebensinhalt.</i>
	2. Beruflicher Ehrgeiz	<i>Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.</i>
	3. Verausgabungsbereitschaft	<i>Wenn es sein muss, arbeite ich bis zur Erschöpfung.</i>
	4. Perfektionsstreben	<i>Was immer ich tue, es muss perfekt sein.</i>
	5. Distanzierungsfähigkeit	<i>Nach der Arbeit kann ich ohne Probleme abschalten.</i>
Widerstandskraft gegenüber Belastungen	6. Resignationstendenz bei Misserfolg	<i>Wenn ich keinen Erfolg habe, resigniere ich schnell.</i>
	7. Offensive Problembewältigung	<i>Für mich sind Schwierigkeiten dazu da, dass ich sie überwinde.</i>
	8. Innere Ruhe und Ausgeglichenheit	<i>Mich bringt so leicht nichts aus der Ruhe.</i>
Berufsbegleitende Emotionen	9. Erfolgserleben im Beruf	<i>Mein bisheriges Berufsleben war recht erfolgreich.</i>
	10. Lebenszufriedenheit	<i>Im großen und ganzem bin ich glücklich und zufrieden.</i>
	11. Erleben sozialer Unterstützung	<i>Mein Partner / meine Partnerin zeigt Verständnis für meine Arbeit.</i>

Anhand der Merkmale: *Arbeitsengagement*, *Widerstandsfähigkeit* bei Belastungen und arbeitsbezogenen *Emotionen* konnten vier Reaktionstypen auf Belastungen ermittelt werden.¹²⁶⁶

¹²⁶⁴ vgl. Rothland und Klusmann 2016, S. 361

¹²⁶⁵ vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 15ff.; vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 361

Erst durch das Zusammenwirken dieser drei Merkmalsgruppen können Aussagen bezüglich der Gesundheit getroffen werden. (vgl. Schaarschmidt & Kischke 2018, S. 393)

Nach Burisch liegt inzwischen auch eine Kurzform AVEM-K vor, deren Reliabilität hoch ist, aber deren Validität noch genauer geprüft werden muss, wobei als Gütekriterien andere Selbstauskünfte herangezogen werden. (vgl. Burisch 2014, S. 39) Das Testmanual von 2008 zeigt zudem Zusammenhänge zwischen Schülerbeurteilung und Lehrerkrankheitstagen auf, hierbei wurden auch physiologische Parameter berücksichtigt. (vgl. Burisch 2014, S. 39)

¹²⁶⁶ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468; vgl. Schaarschmidt & Fischer 2001, S. 15

Nach Schaarschmidt und Fischer sehen die Profilauswertung der elf Einzelskalen als die Grundlage für ihre Musterzuordnung an. (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2006, S. 15) Es ist einerseits eine Schwierigkeit, anhand eines Profils eine Zuordnung der Mustertypen zu erstellen, wenn man den Fragebogen zum AVEM per Hand auswertet. (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2006, S. 15) Hierzu ist die digital unterstützte Auswertung nötig. (vgl. ebd., S. 15) Einen Vorteil bietet das Arbeiten mit den Profilen, da sich Mischformen und Tendenzen erkennen lassen, die sowohl auf Risiken als auch auf Ressourcen hinweisen. (vgl. ebd., S. 15) So lassen sich die gewonnenen Daten für Prognosen und gezielte Interventionen einsetzen. (vgl. Schaarschmidt & Fischer 2006, S. 15) Die vier Typen wurden mittels Clusteranalyse ermittelt. (vgl. Burisch 2014, S. 39)

Das Muster G ist Ausdruck von Gesundheit (engl. *>Healthy-ambitious Type<*), es zeichnet sich durch hohes, aber nicht überhöhtes Engagement, Belastbarkeit und Zufriedenheit aus.¹²⁶⁷ Als positive Bewältigungsform werden hier berufliches Erfolgserleben, beruflicher Ehrgeiz und erlebte Bedeutsamkeit der Arbeit beschrieben. Gleichzeitig ist die Fähigkeit zur Distanzierung, zu inneren Ruhe, Ausgeglichenheit und Zufriedenheit vorhanden. Das G-Muster war mit unter 20 Prozent am seltensten und trat bei den Lehrern signifikant häufiger auf als bei den Lehrerinnen.¹²⁶⁸ Das Muster S-Schonung (engl. *>Unambitious Type<*) weist ein reduziertes Engagement, Belastbarkeit und relative Zufriedenheit auf.¹²⁶⁹ Es ist bedeutend gesünder, aber weniger wünschenswert.¹²⁷⁰ Hohe Distanzierungsfähigkeit, innere Ruhe, Ausgeglichenheit und Zufriedenheit treten auch hier auf, jedoch in Verbindung mit besonders geringem beruflichen Engagement, fehlendem Ehrgeiz und der erlebten Bedeutungslosigkeit der eigenen Tätigkeit. Mit jeweils 25 Prozent tritt dieses Muster geschlechtsunabhängig auf.¹²⁷¹ Der Risikotyp A-Selbstüberforderung (engl. *>Excessively-ambitious Type<*) lässt sich durch exzessive Verausgabung und verminderte Erholungsfähigkeit, Einschränkung der Belastbarkeit und Zufriedenheit beschreiben.¹²⁷² Er weist erwünschte Merkmale wie hohes Engagement, beruflichen Ehrgeiz und positives Erfolgserleben auf. Als belastend wirken jedoch die geringe berufliche Distanzierungsfähigkeit und die Tendenz mangelnder innerer Ruhe, mäßig überdurchschnittlicher Resignationstendenz und geringer Zufriedenheit.¹²⁷³ Der Risikotyp B-Resignation (engl. *>Resigned Type<*) oder auch *>Burnoutmuster<* genannt, liegt bei reduziertem Engagement und geringer Erholungs- und Widerstandsfähigkeit, Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit vor.¹²⁷⁴ Er wird am ungünstigsten bewertet. Geringes Engagement, das Erleben von wenig Erfolg und der Bedeutungslosigkeit der Arbeit, eine geringe Ausgegli-

¹²⁶⁷ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

¹²⁶⁸ vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325; vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

Insgesamt ist der Gesundheitstyp durch hohe Werte auf den *>positiven<* und niedrige auf den *>negativen<* angesiedelt. Für die subjektive Bedeutung der Arbeit sind die Werte hoch, jedoch nicht extrem hoch. (vgl. Burisch 2014, S. 39)

¹²⁶⁹ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

¹²⁷⁰ Schaarschmidt und Kischke räumen ein, dass das Muster S in bestimmten Lebensphasen wie z. B. der Familiengründung das Privatleben Vorrang vor dem Berufsleben hat. (vgl. Schaarschmidt & Kischke 2018, S. 394) Ist die Schonhaltung eher durch private Lebensphasen als durch berufliche Probleme erklärbar, so ist das Muster S auch temporär begrenzt. (vgl. ebd., S. 394)

¹²⁷¹ vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325

Die freizeitorientierte Schonhaltung ist aus Sicht des Arbeitgebers nicht präferiert, schützt aber weitgehend gegen stressbedingte Krankheiten. (vgl. Burisch 2014, S. 39)

¹²⁷² vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

¹²⁷³ vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325

Burisch sieht in den beiden Risikotypen A und B eine enge Verbindung zum Burnout. Der Typ A entspricht einem frühen und mittleren Stadium des *>aktiven Burnout<* bzw. *>Selbstverbrennung<*. Der Typ B entspricht dem *>passiven Burnout<* in fortgeschrittenem Stadium. (vgl. Burisch 2014, S. 39)

¹²⁷⁴ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

chenheit und Lebenszufriedenheit kennzeichnen dieses Bewältigungsmuster. Bei Lehrerinnen tritt dieses Muster signifikant häufiger auf als bei Lehrern.¹²⁷⁵

Auf jedem der zwei Risikomuster A und B lassen sich jeweils etwa 30 Prozent der Lehrkräfte zuordnen.¹²⁷⁶ Als Belastungsgröße wird mit deutlichem Abstand das Verhalten schwieriger Schüler, gefolgt von der Klassenstärke und der Stundenzahl angeführt.¹²⁷⁷ Entlastend wird die soziale Unterstützung von Kollegen bewertet.¹²⁷⁸ Untersuchungen zur Selbstwirksamkeit zeigen auf, dass diese in soziale Strukturen eingebettet ist, z. B. über soziale Rückmeldungen und soziale Vergleiche.¹²⁷⁹ Über die Berufsjahre hinweg lässt sich feststellen, dass sich die Beanspruchungssituation verschlechtert.¹²⁸⁰ Frauen schneiden dabei deutlich schlechter ab als ihre männlichen Kollegen.¹²⁸¹ In Abhängigkeit von der Schulform findet sich der Risikotyp B häufiger in Mittel- und Gesamtschulen, an Grundschulen und Gymnasien tritt der ambivalente Risikotyp A verstärkt auf.¹²⁸² Als Frage stellt es sich, ob der Lehrer aufgrund seiner Persönlichkeit eher Burnout-gefährdet ist als andere Berufe wie beispielsweise Selbständige.¹²⁸³ Schaarschmidt und Fischer weisen nach, dass 24 Prozent der Lehramtsstudenten bereits im Studium, vor Eintritt ins Berufsleben, zu der Risikogruppe Burnout gehören.¹²⁸⁴ Auch der Anteil vom Typ Schonung ist unter den Lehramtsstudenten häufiger vertreten als unter Studierenden anderer Fächer.¹²⁸⁵ Schaarschmidt und Kieschke betrachten die vier Muster speziell

¹²⁷⁵ vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325

¹²⁷⁶ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 468

In der Validierungsstudie zum AVEM von Van Dick und Wagner konnte dieses Ergebnis aber nicht repliziert werden. (vgl. Van Dick & Wagner 2001, S. 14; vgl. Lehr 2014, S. 949) Zum Gesundheitstyp konnten 34 Prozent und dem Burnout-Typ 18 Prozent der 717 untersuchten Lehrer zugeordnet werden. (vgl. Van Dick & Wagner 2001, S. 14; vgl. Lehr 2014, S. 949) Lehr sieht die Diskrepanz der Ergebnisse im Untersuchungsdesign begründet. Selektive Verzerrungen durch ein unsystematisches Auswählen der Versuchspersonen auf Freiwilligenbasis könnte nach Lehr eine mögliche Ursache sein. (vgl. Lehr 2014, S. 949) Lehrs Einspruch ist auf Grund des Designs begründet. Eine randomisierte Doppelblind-Untersuchungsmethode würde sicher validere Daten liefern, dennoch obliegt dem AVEM ein Konzept zugrunde, das Ursache - Wirkung und Möglichkeiten der Intervention operationalisiert.

¹²⁷⁷ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 469

¹²⁷⁸ vgl. ebd., S. 469

¹²⁷⁹ vgl. Köller & Möller 2018, S. 758f.

¹²⁸⁰ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 469

Zwischen 65 Prozent und 95 Prozent der Lehrer erreichen aufgrund einer gesundheitsschädigenden Beanspruchung das vorgesehene Pensionsalter von 65 Jahren nicht. (vgl. Römer et al. 2012, S. 203)

¹²⁸¹ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 469; vgl. Lehr 2014, S. 949)

¹²⁸² vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 325

Krapp und Weidenmann beziehen sich ihrer Zeit gemäß noch auf die >Hauptschule<, anstatt den heute gebräuchlichen Begriff der >Mittelschule< anzuführen.

¹²⁸³ vgl. ebd., S. 326

¹²⁸⁴ vgl. Schaarschmidt und Fischer 2006, S. 41

Laut Römer et al. kann die Lehrerbelastung zum einen auf die arbeitsbezogene Umwelt zurückgeführt werden. Dennoch sehen die Autoren auch einen Zusammenhang zwischen weniger belastbaren Persönlichkeiten und der Wahl zum Lehramtsstudium. (vgl. Römer et al. 2012, S. 203)

¹²⁸⁵ vgl. Schaarschmidt 2009, S. 469

Ergebnisse von Römer et al. unterstützen die Annahme, dass Lehramtsstudierende häufiger als andere Studierende ungünstigere Voraussetzungen im Umgang mit Belastungen aufweisen. (vgl. Römer et al. 2012, S. 205) Sie

auch unter dem Aspekt der Verfügbarkeit und der Entwicklung von Ressourcen:¹²⁸⁶ Muster G ist eine optimale Voraussetzung für einen geeigneten Ressourcenpool und die Bewältigung zukünftiger Aufgaben.¹²⁸⁷ Das Muster S steht für das Bewahren vorhandener Ressourcen, grenzt aber einen Ressourcenzuwachs ein.¹²⁸⁸ Risikomuster A zeigt ein hohes Maß an Investition von Ressourcen, jedoch gehen diese Ressourcen durch mangelnde Schonung zunehmend verloren.¹²⁸⁹ Für das Risikomuster B fehlen von vornherein die nötigen Ressourcen, was einen Ressourcenzuwachs nachhaltig erschwert.¹²⁹⁰ In engem Zusammenhang zwischen Risikomuster A und B steht das Burnout-Syndrom.¹²⁹¹ In Muster A vollzieht sich ein Widerspruch zwischen der exzessiven Verausgabung und dem ausbleibenden Erfolg.¹²⁹² Oftmals vollzieht sich ein Übergang von Muster A in B, der als Burnout-Entwicklung beschrieben wird.¹²⁹³ Personen mit dem Muster B bedürfen intensiver Hilfe in Form von Kompetenzentwicklung, der emotionaler Stabilisierung und der Stärkung des Selbstvertrauens.¹²⁹⁴ Rothland und Klusmann bieten eine Übersicht zu weiteren Befunden nach dem Vorbild der Potsdamer Belastungsstudie. Sie kommen zu dem Schluss, dass es bei der Verteilung unterschiedlicher Muster zu stichproben- und methodenabhängigen Abweichungen kommt.¹²⁹⁵ Schaarschmidt und Kieschke setzen an der Stärkung des Selbstvertrauens an, um auf die Zielsetzung und Sinnfindung hinzuwirken.¹²⁹⁶ Auch wenn sie in diesem Kontext nicht explizit von der Selbstwirk-

zeigen weniger Engagement im Studium als Jurastudenten und erleben weniger Freude beim Studieren. (vgl. ebd., S. 205)

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob die Lehramtsstudierenden zunächst der Gruppe Schonung angehören und später im Beruf in das Risikomuster B wechseln.

¹²⁸⁶ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 395

Die vier Muster aus dem AVEM unter dem Gesichtspunkt der Ressourcen zu betrachten, ist in Verbindung mit der Selbstwirksamkeit der entscheidende Anknüpfungspunkt. Selbstwirksamkeit als Ressource soll auch zugänglich sein. Die Risikomuster treten aber häufig nicht in ihrer Reinform, sondern als Kombination auf. (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 395)

¹²⁸⁷ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 395

¹²⁸⁸ vgl. ebd., S. 395

¹²⁸⁹ vgl. ebd., S. 395

¹²⁹⁰ vgl. ebd., S. 395

Das Risikomuster B lässt erkennen, dass von vornherein ein Mangel an Ressourcen vorliegt und diese nicht wie bei Risikomuster A durch ein Überengagement aufgebraucht werden. Römer et al. finden einen Zusammenhang zwischen Lehramtsstudenten, die als Studierende bereits niedrige Werte im Bereich Engagement aufweisen und daher einen ungünstigen Umgang mit Belastungen aufweisen. (vgl. Römer et al. 2012, S. 205) Es entspricht dem Risikomuster B, wenn Lehramtsstudierende bereits während des Studiums wenig engagiert und im Beruf später überfordert sind. (vgl. Rauin 2007, S. 60).

¹²⁹¹ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 395

¹²⁹² vgl. ebd., S. 395

Grundsätzlich muss das Risikomuster A nicht in einem Burnout enden, wenn sich Veränderungen in Richtung gesundheitsfördernder Maßnahmen entwickeln. (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 395) Häufig wird aber das Risikomuster A über die gesamte Berufszeit beibehalten. (vgl. ebd., S. 395)

¹²⁹³ vgl. ebd., S. 395

¹²⁹⁴ vgl. ebd., S. 398

¹²⁹⁵ vgl. Rothland und Klusmann 2016, S. 361f.

¹²⁹⁶ vgl. ebd., S. 398

samkeit sprechen, so umschreiben sie genau diese Ressource. Aus diesem Grund empfehlen die Autoren, von allgemeinen Aussagen zur Prävalenz des Burnout-Risikos bei Lehrern abzu-
sehen. Burisch räumt ebenso ein, dass nur bei 20 Prozent der Fragebogenprofile eine eindeu-
tige Typzuordnung möglich sei. Dennoch sieht er in dem AVEM-Instrument einen vielver-
sprechenden Ansatz in der Burnout-Forschung.¹²⁹⁷

3.5 Beanspruchungsreaktionen und Folgen

*„Ein mögliches - auch von individuellen Merkmalen abhängiges - Resultat der Konfrontation
des Individuums mit den Arbeitsanforderungen wird als Beanspruchung bezeichnet.“¹²⁹⁸*

Cramer et al. zufolge ist die Beanspruchung ein diffuses Konzept, welches einer theoretischen
Operationalisierung bedarf, um als latentes Konstrukt erklärt zu werden.¹²⁹⁹ Somit ist die
Beanspruchung keine beobachtbare Größe, die durch die kognitive Bewertung von Belastun-
gen in Anbetracht der vorhandenen Ressourcen resultiert.¹³⁰⁰ Das Ausmaß der Beanspruchung
bleibt temporär stabil.¹³⁰¹ Es sind nicht die mangelnden Ressourcen, die als Auslöser in einer
Beanspruchung resultieren: Fehlende Ressourcen werden dann bedeutsam, wenn Belastungen
(wie Unterrichtsstörungen) nicht abgepuffert werden können und so die Beanspruchung aus-
lösen.¹³⁰² Die Folgen der Beanspruchungen können aber auch auf die Beanspruchung zu-
rückwirken.¹³⁰³ Bei den Beanspruchungsfolgen wird unterschieden zwischen kurzen, die tem-
porär und reversibel auftreten und mittel- und langfristigen Folgen, die chronisch und bedingt
reversibel angesehen werden.¹³⁰⁴ Cramer et al. unterscheiden zwischen personalen Folgen, die
sich auf die psychische Gesundheit der Lehrkraft auswirken und beruflichen Folgen, die sich
auf das Verhalten der Lehrperson sowie deren Konsequenzen auf schulische Belange bezie-
hen.¹³⁰⁵

3.5.1 Personale Folgen im Lehrberuf

Die kurzfristigen Beanspruchungsreaktionen lassen sich auf vier Ebenen unterscheiden:
Psychophysische Reaktionen wie Schlaflosigkeit, erhöhter Cortisol-Spiegel, Verhaltensreakti-
onen wie Genussmittelkonsum und Ungeduld, kognitive Reaktionen wie zynische innere Dia-
loge, Konzentrationsschwierigkeiten oder Emotionen wie Reizbarkeit oder gefühlte Wertlo-

¹²⁹⁷ vgl. Burisch 2014, S. 39

¹²⁹⁸ Klusmann & Richter 2014, S. 203

¹²⁹⁹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 11

¹³⁰⁰ vgl. ebd., S. 11

¹³⁰¹ vgl. Sandmeier et al. 2017, S. 75

¹³⁰² vgl. Cramer et al. 2018, S. 11

¹³⁰³ vgl. ebd., S. 11

¹³⁰⁴ vgl. Klusmann & Richter 2014, S. 203; vgl. Cramer et al. 2018, S. 11

¹³⁰⁵ vgl. Cramer et al. 2018, S. 11

sigkeit.¹³⁰⁶ Zu den chronischen und nur bedingt reversiblen Beanspruchungsfolgen gehört Burnout.¹³⁰⁷ Dieser ist Gegenstand von zahlreichen Studien.¹³⁰⁸ Nach Nuber ist Burnout das Ergebnis von Kontrollverlust, gegen den sich der Organismus zur Wehr setzt:

„Menschen brennen nicht aus, weil eine Tätigkeit zu anstrengend oder eine Verantwortung zu groß ist. Sie brennen aus, wenn sie keinen persönlichen Einfluss auf ihr Tun nehmen können. [...] Schließlich wehrt sich der Organismus gegen Überreglementierung [...].“¹³⁰⁹

Nuber kritisiert angesichts der Zunahme der psychisch Ausgebrannten das Entstehen einer >Burnoutindustrie<, die eine Vielzahl an Lösungsstrategien in Form von Ge- und Verboten anpreist. Sie will den Betroffenen nicht durch Achtsamkeitsübungen und Entspannungsstrategien therapieren, sondern sieht im Burnout eine Stärke, die sich gegen Ausbeutung, Überreglementierung und Allzeitverfügbarkeit zur Wehr setzt.¹³¹⁰ Nubers Ansatz kann kritische Überlegungen anstoßen, wenn die Betroffenen vom Risikomuster B (Ausgebranntsein) lediglich wieder zurückgeführt werden sollen in Risikomuster A (Brennen).¹³¹¹ Die Überzeugung der Selbstwirksamkeit kann durchaus Burnout vorbeugen.¹³¹² Wird die Selbstwirksamkeit dazu genutzt, bei Muster B die fehlenden Ressourcen auszugleichen und aufzufüllen, um in einem zweiten Schritt wieder zu Muster A, der exzessiven Selbstverausgabung und der verminderten Erholung zurückzuführen, so mag dies ein Ansatz sein, um Betroffenen wieder eine gewisse Stabilität und Funktionsfähigkeit zurückzugeben. Die Lebendigkeit, die innere Stärke, sich neuen Herausforderungen zu stellen und dabei dem Muster G mit einem hohen, aber nicht überhöhten Engagement sowie Belastbarkeit und Zufriedenheit zu entsprechen, liegt jenseits vom Funktionieren. Es ist auch ein Anteil der Selbstwirksamkeit, Handlungen nicht bis zum Exzess ausführen zu müssen, sich Pausen zu gönnen und so die Kontrolle und den persönlichen Einfluss für einen gesunden Organismus einzusetzen. Schmitz und Leidl widersprechen dem Zusammenhang von >Entflammtsein< als Voraussetzung für Burnout, sondern sehen einen Zusammenhang mit unrealistischen Erwartungen beim Berufseintritt.¹³¹³ Stöckli diskutiert die drei Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit mit Burnout und sieht die eigene Wirksamkeit besonders in der Lehrer-Schüler Beziehung verankert.¹³¹⁴ Van Dick et al. sehen ebenso in der inneren Kontrollüberzeugung einen Puffer gegen berufliche

¹³⁰⁶ vgl. ebd., S. 11

¹³⁰⁷ vgl. Cramer et al. 2018, S. 11

¹³⁰⁸ vgl. Schaarschmidt 2008, S. 198

¹³⁰⁹ Nuber 2016, S. 3

¹³¹⁰ vgl. ebd., S. 3

¹³¹¹ vgl. Schaarschmidt 2008, S. 202

¹³¹² vgl. ebd., S. 206

¹³¹³ vgl. Schmitz & Leidl 1999, S. 307 Sie konstatieren aus ihren Ergebnissen eine realitätsnahe Vorbereitung der Lehramtsstudierenden zur Burnout-Profilaxe. (vgl. ebd., S. 310)

¹³¹⁴ vgl. Stöckli 1999, S. 300f.

Belastungen.¹³¹⁵ Obwohl nach Cramer et al. keine repräsentativen Studien zur Häufigkeit psychischer und psychosomatischer Erkrankungen bei Lehrern vorliegen, sind bei Klinikaufenthalten von Lehrkräften die häufigsten Diagnosen affektive Störungen mit 63 Prozent und seltener psychosomatische Störungen wie Übelkeit und Herzrasen mit 9 Prozent.¹³¹⁶

3.5.2 Berufliche Folgen im Lehrberuf

Mit dem Begriff der >inneren Kündigung< wird der motivationale „*Rückzug von der (beruflichen) Verantwortung und vom Engagement einschließlich der Einschränkung der Tätigkeit auf das Notwendige*“¹³¹⁷ definiert.¹³¹⁸ Aus der inneren Kündigung können sich Fehlzeiten, Kündigungen und Dienstunfähigkeit entwickeln.¹³¹⁹ Der Anteil von krankheitsbedingten Frühpensionierungen von Lehrern liegt in Deutschland zwischen 50 und 60 Prozent.¹³²⁰ In 52 Prozent der krankheitsbedingten Diagnosen der Dienstunfähigkeit war der Hauptgrund eine psychische Erkrankung.¹³²¹ Das Problem der vorzeitigen Kündigung hat direkte Auswirkungen auf die Schule und gesellschaftliche, volkswirtschaftliche und sozialmedizinische Folgen.¹³²² Für die gesundheitliche Situation der Lehrer gibt es nur aussagekräftige Daten über das vorzeitige Ausscheiden verbeamteter Lehrkräfte gegen Ende ihrer beruflichen Tätigkeit mit einem amtsärztlichen Attest¹³²³ sowie Statistiken der Krankenkassen über Krankheitstage und Arztbesuche.¹³²⁴ Für den Rückgang der Frühpensionierung sind nach Germann verschiedene Gründe möglich: Die Lehrer sind gesünder geworden oder sie können sich Gehaltsabzüge beim vorzeitigen Ausscheiden nicht leisten oder anstatt der Dienstunfähigkeit wird das Modell der Altersteilzeit genutzt. Die Dienstunfähigkeit war vor Ende 1990 einfacher zu erreichen.¹³²⁵ Weber et al. haben im Zusammenhang mit der Dienstunfähigkeit die Diagnosen

¹³¹⁵ vgl. Van Dick 1999, S. 269

¹³¹⁶ vgl. Schaarschmidt 2008, S. 201; vgl. Cramer et al. 2018, S. 12

¹³¹⁷ Schmitz & Jehle 2013, S. 156

¹³¹⁸ vgl. Cramer et al. 2018, S. 12

Schmitz und Jehle attestieren der Inneren Kündigung (IK) ein vermindertes Engagement, bei dem es keiner formalen Kündigung bedarf, sondern eine informelle Kündigung vorliegt, die durch einen psychischen Rückzug gekennzeichnet ist. (vgl. Schmitz & Jehle 2013, S. 155f.)

Für die innere Kündigung muss das offizielle Schreiben zum Beenden des Arbeitsverhältnisses nicht ausgeführt werden, die Stelle wird behalten, aber der Dienst wird nur noch nach Vorschrift erledigt. (vgl. ebd., S. 156)

¹³¹⁹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 12

Die Dienstunfähigkeit ist gesetzlich geregelt und wird im Einzelfall durch ein amtsärztliches Gutachten geprüft. (vgl. Schmitz & Jehle 2013, S. 166) Der Dienstherr trifft auf dieser Grundlage eine Entscheidung, die zur vorzeitigen Pensionierung führt. (vgl. ebd., S. 166)

¹³²⁰ vgl. Weber et al. 2004, S. 850

¹³²¹ vgl. Cramer et al. 2018, S. 12

¹³²² vgl. Schmitz & Jehle 2013, S. 166; vgl. Cramer et al. 2018, S. 12

¹³²³ vgl. Lehr 2014, S. 949

¹³²⁴ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 362

¹³²⁵ vgl. Gehrman et al. 2013, S. 183

von 5548 bayrischen Lehrern ausgewertet.¹³²⁶ Die Hauptdiagnose betrifft psychosomatische Leiden (52 %), gefolgt von Muskel und Skeletterkrankungen (17 %), Herz- Kreislaufkrankungen (10 %) und Tumorerkrankungen (7 %).¹³²⁷ Lehr sieht in der Lehrtätigkeit eine deutliche psychische Beanspruchung und Belastung, aber er kann keinen kausalen Zusammenhang zwischen der Erkrankung und dem Beruf ableiten.¹³²⁸ Lehr erkennt in seiner Untersuchung von 20.000 Erwerbstätigen, dass Lehrer mehr Beschwerden nennen, die typisch für depressive Erkrankungen sind: wie Erschöpfung, Nervosität, Schlafstörungen oder auch Niedergeschlagenheit.¹³²⁹ Weil kausale Zusammenhänge fehlen, stellt sich die Frage, ob Lehrer nicht durch den Beruf erkranken, sondern bereits vor ihrer Berufswahl persönliche Merkmale aufweisen, die eine depressive Erkrankung wahrscheinlich machen. Dieser Ansatz wird von Rauin aufgegriffen, wenn er behauptet, dass ausgebrannte Lehrer nie gebrannt hätten, sondern etwa 60 Prozent derer, die sich den Anforderungen des Berufs nicht gewachsen fühlen, bereits im Studium überfordert und wenig engagiert waren.¹³³⁰ Cramer et al. zeigen zwar in ihrer Langzeitstudie, dass die psychische Erschöpfung bei Lehrern höher ist als bei anderen Erwerbstätigen, aber vergleichbar so hoch wie bei Menschen in anderen sozialen Berufen.¹³³¹ Arbeitnehmer mit Burnout, die sich nicht aus ihrem Beruf zurückziehen sondern bleiben, zeigen eine geringere Produktivität und Effektivität, was sich als verringertes berufliches Engagement äußert.¹³³² Die berufliche Beanspruchung wirkt sich beim Lehrerberuf auf die Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler aus.¹³³³ Das Modell des prosozialen Klassenzimmers hebt die Bedeutung der sozialen und emotionalen Kompetenz des Lehrers und sein Wohlbefinden hervor.¹³³⁴ Diese Faktoren tragen zu einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, einem effektiven Klassenmanagement und einem lernfördernden Klassenklima bei.¹³³⁵ Schüler beschreiben negatives Lehrerverhalten wie z. B. langweilige Lektüren, destruktive Kritik, Kränkungen, unfaire oder verspätet zurückgegebene Tests.¹³³⁶ Fasst man die negative Beschreibung der Lehrer durch die Schüler unter dem Überpunkt >Disengagement< zusammen, so bleibt die

¹³²⁶ vgl. Weber et al. 2004, S. 854

¹³²⁷ vgl. ebd., S. 854

¹³²⁸ vgl. Lehr 2014, S. 948

¹³²⁹ vgl. ebd., S. 948

¹³³⁰ vgl. Rauin 2007, S.64

¹³³¹ vgl. Cramer et al. 2014, S. 151

In der Untersuchung von Cramer et al. konnte zudem nachgewiesen werden, dass unter Kontrolle der wahrgenommenen Lärmbelastigung der Berufsgruppeneffekt für Lehrer deutlich reduziert wird. (vgl. Cramer et al. 2014, S. 151)

¹³³² vgl. Maslach et al. 2001, S. 406

¹³³³ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 364

¹³³⁴ vgl. Jennings & Greenberg 2009, S. 491

¹³³⁵ vgl. ebd., S. 491

¹³³⁶ vgl. Schmitz & Voreck 2011, S. 141ff.; vgl. Cramer et al. 2018, S. 13

Frage, warum der Lehrer so wenig motiviert ist. Ist es eine Folge von Erschöpfung, infolge einer Überanstrengung oder fehlt es von vornherein an den nötigen Ressourcen? Die Möglichkeit der Gratifikationskrise steht zudem ebenso im Raum, die eine >Schonhaltung< induzieren könnte. Die Ergebnisse können die Kausalität nicht erklären, wenn dieses Lehrerverhalten auf das Engagement, die Zufriedenheit und die Lehrer-Schüler Beziehung wirkt.¹³³⁷ Die Autoren räumen ein, dass der sozial-ökonomische Status von bildungsfernen Familien und der Entwicklungsstand der Schüler ein weiterer Grund sein kann, warum es zur Abwehr und zum inneren Rückzug kommen kann.¹³³⁸ Dies ist sicher ein Argument, das nicht von der Hand zu weisen ist, dennoch benötigen gerade Schüler aus problematischen Verhältnissen und unter schwierigen Entwicklungsbedingungen engagierte Lehrerpersönlichkeiten, damit die Schüler eine Chance haben, ihr Potential auch unter schwierigen Bedingungen zu entfalten. Auf Seiten der Schüler wirkt sich dieses Verhalten als vermindertes Engagement mit emotionalen und psychosomatischen Folgen aus.¹³³⁹ Klusmann und Kollegen untersuchten die Zusammenhänge zwischen der Lehrerbelastung und der Unterrichtsqualität, indem sie bei der Lehrkraft den AVEM¹³⁴⁰ einsetzten.¹³⁴¹ Lehrer, die nach dem AVEM dem Gesundheitstyp zugeordnet wurden, haben ein höheres Kompetenzerleben, das sich unterstützend auf die Schülermotivation auswirkt.¹³⁴² Schüler schätzen Lehrer des Risikotyps B weniger unterstützend bei kognitiven Anforderungen ein, empfinden sie als ungerechter und weniger interessiert am Schüler als Lehrer des Typs G.¹³⁴³ Klusmann und Richter konnten zeigen, dass Lehrkräfte mit höherer emotionaler Erschöpfung als Leitsymptom des Burnouts Schüler mit einer mittleren geringeren Mathematikleistung unterrichten.¹³⁴⁴ Die empirischen Belege zur Lehrerbelastung sind aufgrund ihrer Forschungskonzepte durchaus kritisch zu bewerten.¹³⁴⁵ Den-

¹³³⁷ vgl. Schmitz & Voreck 2011, S. 354

¹³³⁸ vgl. ebd., S. 354

¹³³⁹ vgl. Schmitz & Voreck 2011, S. 145ff.; vgl. Cramer et al. 2018, S. 13

¹³⁴⁰ vgl. Schaarschmidt & Fischer 2008

¹³⁴¹ vgl. Klusmann et al. 2006, S. 161

¹³⁴² vgl. Cramer et al. 2018, S. 13

¹³⁴³ vgl. Klusmann et al. 2006, S. 171, vgl. Cramer et al. 2018, S. 13

¹³⁴⁴ vgl. Klusmann & Richter 2014, S. 219

Der Datensatz dieser Studie bezieht sich auf eine repräsentative Stichprobe für die Primärstufe. (vgl. Klusmann & Richter 2014, S. 202)

Klusmann und Richter konnten in ihrer Studie keine Kausalität nachweisen. (vgl. Klusmann & Richter 2014, S. 219) Die Frage, ob die geringere Leistung der Schüler bei den Lehrern zu einer höheren emotionalen Erschöpfung führt, konnte nicht geklärt werden. (vgl. ebd., S. 219)

¹³⁴⁵ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 365; vgl. Lehr 2014, S. 957ff.

Da vorwiegend Querschnittsstudien mit Gelegenheitsstichproben vorliegen, sind die Ergebnisse bezüglich ihrer Wirkungsrichtung und der Auswahl der Probanden zu hinterfragen. (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 365) Längsschnittstudien könnten die Wirkrichtung aufzeigen, inwieweit Symptome von Burnout Ursache oder Folge von Beanspruchung sind. (vgl. ebd., S. 365) Bei Auswahl der Versuchspersonen bleibt die Frage offen, ob besonders belastete Lehrkräfte eher zur Untersuchung bereit sind, um auf ihren Missstand aufmerksam zu machen oder ob diese vielmehr von vornherein wegen Überforderung ablehnen. (vgl. ebd., S. 365) Aus methodi-

noch kann an der Erkenntnis festgehalten werden, dass „*chronischer Stress im schulischen Kontext sowohl negative Konsequenzen für die betroffene Person selbst und ihre Gesundheit als auch für ihr Verhalten gegenüber den Schülerinnen und Schülern hat*“¹³⁴⁶.

3.6 Zusammenhang zwischen selbstwirksamer Lehrerpersönlichkeit und Belastungsforschung

Selbstwirksamkeit gilt als Ressource zur Bewältigung von Anforderungen. Das Gefühl der Selbstwirksamkeit beeinflusst die Wahrnehmung, Motivation und Leistung eines Menschen, reduziert die Anfälligkeit für Stress und stärkt die Resilienz.¹³⁴⁷ Consiglio et al. konnten nachweisen, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeit Arbeitsbedingungen positiver wahrnehmen, da sie arbeitsbezogene Stressoren weniger als Bedrohung ansehen und dabei mehr auf die Ressourcen achten.¹³⁴⁸ Die Selbstwirksamkeit steht zudem mit Burnout in einem negativen Zusammenhang, d. h. je höher die Selbstwirksamkeit, desto niedriger die Wahrscheinlichkeit für Burnout.¹³⁴⁹ Bei geringer Selbstwirksamkeit bewerten Menschen ihre körperlichen Reaktionen als Zeichen für eine schwierige Anforderung. Sie interpretieren diese auch als Überforderung. So kann z. B. das Spüren vom Herzschlag als Beschwerde wahrgenommen werden.¹³⁵⁰ Aber grundsätzlich gehört Stress zum Leben und ist unvermeidbar.¹³⁵¹ Es ist wichtig, Stress als Lebensrisiko zu erkennen.¹³⁵² Jeder sollte sein persönliches Stressniveau finden.¹³⁵³ Die Selbstwirksamkeit kann helfen, die Anzeichen von Stressreaktionen richtig zu interpretieren und die Balance zwischen Anspannung und Entspannung zu finden. Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugung erwarten, dass sie die Fähigkeiten und die Mittel besitzen, ihre beruflichen Aufgaben zu meistern.¹³⁵⁴ Bezogen auf die Motivierung von Lernenden zeigt dieses Faktum, wie gut der Lehrer das Lernen und Verhalten seiner Schüler fördern kann, selbst wenn es sich um schwierige Schüler handelt.¹³⁵⁵ Kunter et al. definieren die Lehrerselbstwirksamkeit als die „*Überzeugung einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr*

schen Gründen kann den Autoren zugestimmt werden, dass sowohl die nicht randomisierte blinde Auswahl der Versuchspersonen als auch die Erhebung der Daten anhand von Selbstauskünften zu Verzerrungen der Ergebnisse führen. (vgl. ebd., S. 365; Lehr 2014, S. 957ff.)

¹³⁴⁶ Rothland & Klusmann 2016, S. 365f.

¹³⁴⁷ vgl. Reif et al. 2018, S. 57

¹³⁴⁸ vgl. Consiglio et al. 2013, S. 36; vgl. Reif et al. 2018, S. 57

¹³⁴⁹ vgl. Consiglio et al. 2013, S. 37; vgl. Reif et al. 2018, S. 57

¹³⁵⁰ vgl. Reif et al. 2018, S. 58

¹³⁵¹ vgl. Nitsch 1981, S. 50f.

¹³⁵² vgl. ebd., S. 51

¹³⁵³ vgl. Selye 1981, S. 186

¹³⁵⁴ vgl. Kunter et al. 2020, S. 276

¹³⁵⁵ vgl. Tschannen-Moran & Hoy 2001, S. 783

gelingen kann, effektiv zu unterrichten“¹³⁵⁶. In zahlreichen Studien konnte nachgewiesen werden, dass die Lehrerselbstwirksamkeit (TSE = teacher self-efficacy) in enger Verbindung mit dem Verhalten der Lehrkräfte steht. Lehrer-Selbstwirksamkeit nur auf das Unterrichten zu reduzieren, wäre zu kurz gegriffen in Anbetracht der komplexen Anforderungen und Erwartungen, die mit der Rolle der Lehrkraft verknüpft sind. Forschungen von Consiglio et al. untersuchen beispielsweise den Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Teamarbeit.¹³⁵⁷ Übertragen auf den Lehrberuf wird auch im Hinblick auf das Kollegium die Lehrer-Selbstwirksamkeit bedeutsam für die gemeinsame Bewältigung schulischen Aufgaben.¹³⁵⁸ Lehrkräfte mit hoher Selbstwirksamkeit berichten von einer positiven Sicht auf innovative Unterrichtsmethoden, welche sie auch öfters einsetzen, zeigen eine höhere Unterrichtsqualität und berichten über ein hohes Engagement auch im außerschulischen Bereich.¹³⁵⁹ Trotz der positiven Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit einer Lehrkraft und deren Belastungserleben verweisen Kunter et al. auch auf die Grenzen der gewonnenen Daten und deren Schlussfolgerungen.¹³⁶⁰ Kunter et al. geben zu bedenken, dass die Wirkrichtung, in der sich die Selbstwirksamkeit entwickelt, nicht geklärt ist. Deshalb sei es fraglich, ob man grundsätzlich für selbstwirksame Lehrkräfte sorgen sollte. Der Einwand bezüglich der Wirkrichtung ist berechtigt, solange aussagkräftige Langzeitstudien fehlen und Daten ausschließlich auf Selbstauskünften beruhen, da hier selektive Ergebnisse auch im Sinne der sozialen Erwünschtheit die Befunde verwässern. Auf die Förderung der Selbstwirksamkeit zu verzichten, wäre jedoch zu kurz gegriffen. So sehen es auch Holzberger et al. als sinnvoller an, weitere Einflussgrößen wie Lehrerkompetenz und professionelles Wissen zu untersuchen und so weitere Zusammenhänge erklären zu können.¹³⁶¹

Bei den Studien handelt es sich vornehmlich um Querschnittstudien mit Selbstauskünften, die möglicherweise auch eine Erklärung der umgekehrten Wirkrichtung denkbar machen: So könnten positive Erfahrungen mit Schülern und Eltern die Selbstwirksamkeit des Lehrers stärken und nicht umgekehrt.¹³⁶² Auch Holzberger et al. untersuchen die Wirkrichtung der Effekte und die damit verbundene Frage, ob die Selbstwirksamkeit die Unterrichtsqualität

¹³⁵⁶ Kunter et al. 2020, S. 276

¹³⁵⁷ vgl. Consiglio et al. 2013, S. 23

¹³⁵⁸ vgl. Zee & Koomen 2016, S. 982f.; vgl. Kunter et al. 2020, S. 276

¹³⁵⁹ vgl. Kunter et al. 2020, S. 276; vgl. Tschannen-Moran & Hoy 2001, S. 783f.

¹³⁶⁰ vgl. Kunter et al. 2020, S. 276

Auch Holzberger et al. verweisen darauf, Querschnittsstudien zur Selbstwirksamkeit mit Vorsicht zu interpretieren, da Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Bildungsprozesse sich gegenseitig beeinflussen können und die Selbstwirksamkeit nicht nur die Ursache, sondern auch die Folge von Bildungsprozessen sein kann. (vgl. Holzberger et al. 2013, S. 783)

¹³⁶¹ vgl. Holzberger et al. 2013, S. 783

¹³⁶² vgl. Kunter et al. 2020, S. 276; vgl. Holzberger et al. 2013, S. 774

beeinflusst oder umgekehrt, positive Erfahrungen im Klassenzimmer die Entwicklung der Selbstwirksamkeit fördern.¹³⁶³ Die Längsschnittuntersuchung von Praetorius et al. konnten diese Vermutung widerlegen, da die Selbstwirksamkeit der Lehrer über die Zeit gesehen bemerkenswert stabil ist.¹³⁶⁴ Die Selbstwirksamkeit als Ressource zur Bewältigung von Belastung benötigt eine Richtung, damit im Sinne des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens das Gesundheitsmuster G angestrebt wird. Das Ziel sind Lehrerpersönlichkeiten, die flexibel auf unterschiedliche Belastungen reagieren können und so erfolgreich ihren beruflichen Alltag bewältigen. Dies kann über den Weg der kleinen Schritte angebahnt werden, indem Erfolgserlebnisse durch positive Rückmeldungen die Selbstwirksamkeit stärken. Aus dieser Begeisterung heraus ist eine Lebendigkeit möglich abseits der Routine, Probleme als positive Herausforderungen anzusehen. Selbstwirksamkeit gibt auch den Raum frei für Erholung.¹³⁶⁵ Distanzierung und Erholung sind entscheidend jenseits vom Leistungsgedanken, weiterhin mit Freude und Engagement zu arbeiten. Letztendlich liegt es aber nicht an der Selbstwirksamkeit, sondern an der persönlichen Reflexionsfähigkeit, wie diese Kraft eingesetzt wird. Auch wenig engagierte Lehrer können in ihrer Haltung durchaus selbstwirksam sein. Lehrer mit übersteigertem Perfektionismus, die von sich und ihrer Wirksamkeit überzeugt sind, brennen langfristig aus. Hüther spricht vom Erfolg auch im negativen Sinn: „*Viel Erfolg zählt zum Schlimmsten, was einem im Leben passieren kann.*“¹³⁶⁶ Der Autor vergleicht diesen großen Erfolg mit einem Rennpferd, das, ohne links und rechts zu sehen, ausgestattet mit Scheuklappen, den Kontakt zu sich und zu seiner Welt verliert, sich verrennt und scheitert.¹³⁶⁷ Für einen erfolgreichen Umgang mit Belastungen braucht der Mensch Auszeiten, in denen er mit Abstand auf die Situation blickt, seine innere Kraft neu formatiert und neue Wege der Bewältigung ausprobiert. Dies entspricht der flexiblen Lehrerpersönlichkeit, hierzu aber muss man sich vom Rennpferd verabschieden. Lehrkräften, denen es grundsätzlich an einer Vielzahl von persönlichen Voraussetzungen für ihren Beruf fehlt, mag die Selbstwirksamkeit keine Hilfe sein, wenn sie nicht ihre berufliche Eignung reflektieren und nicht gegebenenfalls nach neuen Wegen suchen. Aber auch das Aufbrechen und Neuorientieren braucht Kraft. Es ist einfacher, Probleme auszusitzen und die gewohnte Routine beizubehalten als sich möglicherweise einer neuen unkontrollierbaren Situation zu stellen, die Mechanismen der Stressreaktion auslösen. Selye beschreibt dies wie folgt: „*Nur durch planmäßige Selbstanalyse können wir feststellen,*

¹³⁶³ vgl. Holzberger et al. 2013, S. 774

¹³⁶⁴ vgl. Praetorius et al. 2017, S. 1

¹³⁶⁵ vgl. Lehr 2014, S. 961

¹³⁶⁶ Hüther 1997, S. 71

¹³⁶⁷ vgl. ebd., S. 72

*was wir wirklich wollen; zu viele Menschen leiden ihr ganzes Leben lang, weil sie zu konservativ sind, um eine radikale Veränderung zu riskieren und mit Traditionen zu brechen.*¹³⁶⁸

Selyes >Selbstanalyse< beinhaltet auch die Selbstwirksamkeitserwartung. Für geeignete Lehrer ist die Selbstwirksamkeit eine persönliche Ressource, die reflektiert eingesetzt werden soll, damit die Lehrerpersönlichkeit um ihrer selbst willen und um der Menschen, mit denen man arbeitet, davon profitiert.

¹³⁶⁸ Selye 1981, S. 186

4 Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Bildung¹³⁶⁹ von Lehrerpersönlichkeiten

„Der Lehrerbildung wird [...] als wissenschaftlicher Ausbildung [...] eine wichtige Interventionsmacht im öffentlichen Bewusstsein zu Bewältigung gesellschaftlicher Krisenerfahrungen zugeschrieben. Gelingt diese Zuschreibung im Verständnis der älteren Generation, kommt es zu weniger Kritik. Gelingt dies nicht, wird die Kritik zeitweise zum permanenten Rauschen im bildungspolitischen Raum“¹³⁷⁰.

Die Lehrerbildung im Brennpunkt gesellschaftlicher und bildungspolitischer Interessen muss sich auch der Frage stellen, was sie bieten muss, damit geeignete junge Menschen motiviert werden, das Lehramtsstudium aufzunehmen. Zudem muss die Frage beantwortet werden, welche Möglichkeiten die Studierenden zur Stärkung ihrer Persönlichkeit durch die Selbstwirksamkeit während ihrer Ausbildung haben und wie auf die schulischen und persönlichen Rahmenbedingungen Einfluss genommen werden kann, damit sie entsprechende Förderangebote wahrnehmen können. Die Anforderungen an den Beruf werden mitunter von angehenden Studenten falsch eingeschätzt, was dazu führt, dass manche darauf verzichten, ein Lehramtsstudium zu ergreifen oder dass andere mit völlig falschen Erwartungen das Studium beginnen.¹³⁷¹ Aus der Bemühung heraus, geeignete Studierende zu rekrutieren, haben sich verschiedene Instrumente und Verfahren entwickelt, die wiederum rückwirkend als Quelle der Selbstwirksamkeit zur Förderung der Persönlichkeit dienlich sein können. Im Zentrum der Überlegungen steht die Frage nach den Lerngelegenheiten in Studium und Fortbildung, sowie strukturelle und bildungspolitische Ansprüche auf der Ausbildungsebene.¹³⁷² Unterstützungsangebote, die auf schulischer Ebene vollzogen werden, haben auf die Lehrerpersönlichkeit einen entscheidenden Einfluss. Innerhalb dieser Strukturen erlebt sich die Lehrkraft in Zusammenhang zwischen der äußeren Organisationstruktur >Schule< und der inneren Struktur ihrer >Persönlichkeit<.¹³⁷³ Die Bedeutung der Selbstwirksamkeit nimmt jeweils eine andere

¹³⁶⁹ Aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive wird die >Bildung< als individueller, intrapersoneller und lebenslanger Prozess beschrieben, der materiale und formale Inhalte integriert und sich in Fachwissen, Haltung, Handlung und Gesinnung äußert und zur Selbstentfaltung und Lebensbewältigung qualifiziert. (vgl. Seibert 2009a, S. 76; vgl. Cihlars 2012, S. 246) Aus dieser Definition heraus lässt sich ableiten, dass alle Prozesse zur Bildung der Lehrerspersönlichkeit als Förderangebote angesehen werden können, bei denen die aktive Selbstentwicklung unterstützt und begleitet werden kann, damit bereits vorhandene Kompetenzen einsetzen, weiterentwickelt und zugleich neue Kompetenzen erworben werden können. (vgl. Altenhan et al. 2017a, S. 107)

¹³⁷⁰ Gehrman et al. 2013, S. 11

Gehrman et al. beschreiben damit die Abhängigkeit der Lehrerbildung von öffentlichen Debatten und politischen Konsequenzen, wenn aus mitunter vorhersehbaren Umbrüchen Handlungsbedarf erwächst. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zwischen der Begrifflichkeit >Bildung< und >Aus-bildung< zu unterscheiden.

¹³⁷¹ vgl. Kilian et al. 2020, S. 3

¹³⁷² vgl. ebd., S. 4f.

¹³⁷³ Kramis-Aebischer unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen

1. dem umweltgerichteten Ansatz, der sich auf die äußeren Bedingungen und Wirkungen der Arbeits- und Lebenssituation und

Gewichtung ein, denn vorgegebene Rahmenbedingungen stärken durch Erfolgserlebnisse die Selbstwirksamkeit, andererseits verringern starre Strukturen das Wirksamkeitserlebnis, wenn jegliche Autonomie und Kontrolle unterbunden werden. Denn es gilt, je selbständiger eine Person ist, desto weniger Lenkung bedarf sie, um erfolgreich an ein Ziel zu gelangen. Schwache oder unsichere Persönlichkeiten bedürfen mehr Lenkung, um sich wirksam zu erleben. Der Gestaltungsspielraum, der einer Lehrkraft zugestanden wird, ist für die Selbstwirksamkeit entscheidend. Personenbezogene Maßnahmen bergen in sich mehr Möglichkeiten zur individuellen Beeinflussung. Sie können durch äußere Strukturen angebahnt werden, zeigen aber deutlich mehr Freiräume bezüglich der persönlichen Gestaltung auf und sind als Quelle der Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung. Dabei ist zu beachten, dass je enger die Rahmenstrukturen und die individuellen Freiheitsgrade sind, desto schwieriger ist es für den Einzelnen, eine Sinnhaftigkeit zu erschließen. Offene Strukturen, Partizipation und Reflexion erweitern enge Konturen strikter Regularien und eröffnen sich so als Quellen der Selbstwirksamkeit.

4.1 Konsequenzen für die Lehrerausbildung

Rischke et al. führen an, dass viele Lehramtsstudierende ein problematisches Belastungsprofil vorweisen, das eine Ausübung des Lehrberufs fragwürdig werden lässt.¹³⁷⁴ Daher sind die Rekrutierung und Ausbildung geeigneter Lehramtsanwärter besonders wichtig.¹³⁷⁵ Für das Lehramtsstudium ist z. B. eine größere Zahl an Studierenden mit Migrationshintergrund erwünscht, da diese Schüler mit Einwanderungserfahrungen besser verstehen und zugleich als positives Vorbild dienen können.¹³⁷⁶ Der Vorbildcharakter von Lehrkräften spricht für das Konzept der Selbstwirksamkeit, bei dem Verhaltensmodelle zur Nachahmung angeregt werden und Lehrer, die selbst mit vergleichbaren Problemen wie ihre Schüler zu kämpfen hatten, eher als Bewältigungsmodelle angenommen werden als andere.¹³⁷⁷ Um die individuelle Persönlichkeitsentwicklung während der Lehrerausbildung zu unterstützen, nennen Kilian et al. vier verschiedenen Herangehensweisen:¹³⁷⁸

2. dem personengerichteten Ansatz, der sich auf innere Merkmale der Persönlichkeit bezieht. Beide Aspekte ergänzen sich und sind miteinander verwoben. (vgl. Kramis-Aebischer, 1995, S. 128) Aus diesem Ansatz ist zu erkennen, dass beide Aspekte angesprochen werden müssen, um die Selbstwirksamkeit zu stärken. Letztendlich sind es aber die personenbezogenen Maßnahmen, die auch dann greifen, wenn strukturelle äußere Maßnahmen nicht veränderlich sind.

¹³⁷⁴ vgl. Rischke et al. 2013, S. 41

¹³⁷⁵ vgl. ebd., S. 41

¹³⁷⁶ vgl. Cramer et al. 2013, S. 220

¹³⁷⁷ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 43

¹³⁷⁸ vgl. Kilian et al. 2020, S. 4

Tabelle 5: Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerausbildung (vgl. Kilian et al. 2020, S. 4)

1. Information und Beratung von Schülern vor dem Studium, damit sie sich mit ihren eigenen Erwartungen und den beruflichen Anforderungen auseinandersetzen können.
2. Assessments von Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen der Lehramtsstudierenden mit anschließenden Rückmeldungen und Beratungen.
3. Portfoliogestützte Selbstreflexion von Studierenden über ihre Kompetenzentwicklung während des Lehramtstudiums.
4. Spezifisch auf die Bedürfnisse der Studierenden ausgerichtete curriculare und extracurriculare Lerngelegenheiten.

Um die Berufswahl als Lehrer zu untersuchen, versuchten Köller et al. zu klären, was Schüler über den Beruf Lehrer wissen, welche Motivation die Wahl begründet und was Schüler von der Wahl des Lehramts abhält?¹³⁷⁹ Auf die Frage, was die Schüler über den Beruf des Lehrers wissen, lässt sich feststellen, dass sie die Tätigkeit als attraktiv, aber weniger umfangreich einschätzen als die Lehrkräfte selbst.¹³⁸⁰ Damit die Schüler für den Lehrberuf erreicht werden können, ist es wichtig, ihre Motivationsstruktur zu kennen.¹³⁸¹ Untersuchungen von Lang-von Wins deuten darauf hin, dass die Selbstwirksamkeit der Berufseinsteiger umso höher ist, je mehr sie sich eine Arbeitsstelle mit Karrieremöglichkeiten wünschen und umso höher schätzen sie auch die Wahrscheinlichkeit ein, das Ziel zu erreichen.¹³⁸² Ergebnisse aus Befunden der Lehrerforschung zeigen jedoch, dass Lehrer eine deutlich geringere Ausrichtung für den beruflichen Aufstieg zeigen.¹³⁸³ Aus diesem Befund die durchwegs niedrigere Selbstwirksamkeit von angehenden Lehrkräften abzuleiten, wäre vorschnell, da möglicherweise nur die Gründe für die Berufswahl unterschiedlich sind und Lehreramtsanwärter durchaus eine hohe Selbstwirksamkeit vorweisen können. Dies aber steht nicht im Zusammenhang mit Aufstiegsintentionen, sondern im Vordergrund steht das Interesse für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.¹³⁸⁴ Befunde belegen, dass intrinsische pädagogische Motive die extrinsischen

¹³⁷⁹ vgl. Köller et al. 2020, S. 8ff.

Ziegler setzt den Beginn der Berufswahl nicht erst mit der Aufnahme des Lehramtsstudiums an, sondern sieht die vorberufliche Sozialisation bereits als Ausgangspunkt dieses Entscheidungsprozesses an. (vgl. Ziegler 2009b, S. 413) Unter dem Begriff >Berufswahl< werden alle beruflichen Entscheidungen im Laufe eines Lebens zusammengefasst, wobei es sich um einen Kompromiss zwischen Selbst- und Berufskonzepten handelt, deren Prozesse bereits im Vorschulalter beginnen. (vgl. ebd., S. 413)

¹³⁸⁰ vgl. Köller et al. 2020, S. 9

¹³⁸¹ vgl. ebd., S. 8

¹³⁸² vgl. Lang-von Wins 1997, S. 115; vgl. Nieskens 2009, S. 118

¹³⁸³ vgl. Nieskens 2009, S. 118f.

Nieskens führt an, dass 20 Prozent der angehenden Psychologen auf alle Fälle Karriere machen möchten. (Nieskens 2009, S. 119) Bei den Lehrern hingegen sind dies nur acht Prozent. (vgl. ebd., S. 119)

¹³⁸⁴ Trotz kontroverser Befunde ist es ein Konsens, dass die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Beweggrund für die Wahl des Lehrerberufs ausschlaggebend ist. (vgl. Gottschlich & Puderbach 2013, S. 53)

überwiegen und Beschäftigungsprognosen, Einkommen und Vereinbarkeit von Familie und Beruf deutlich weniger bedeutsam sind.¹³⁸⁵ Als dritten Bereich führen Weiß et al. unklare Motive an, die durch Alternativlosigkeit zu der Notlösung führen und der Annahme, im Lehramtsstudium mit weniger Anforderungen konfrontiert zu werden.¹³⁸⁶ Die Entscheidung für den Beruf wird als ein Bewertungsprozess beschrieben, der durch die Passung zwischen personalen Eigenschaften einerseits und den angenommenen Anforderungen von Beruf und Ausbildung andererseits entstehen.¹³⁸⁷ Nerdinger et al. beschreiben Passung wie folgt: Passung (Match Fit) meint „*Übereinstimmung von Anforderungen und Befriedigungspotenzialen einer Stelle oder einer Laufbahn einerseits und den Qualifikationen, den Bedürfnissen und dem Potenzial einer Person andererseits.*“¹³⁸⁸ Sie beziehen sich in ihrer Definition explizit auf die Qualifikation der Person und bringen so eine objektive Komponente mit ins Spiel, die der subjektiven Komponente, den Bedürfnissen und dem Potenzial einer Person gegenüberstehen. Selbstwirksamkeit kann der subjektiven Komponente zugesprochen werden. Als Ressource kann sie fehlende Qualifikationen bis zu einem gewissen Grad ausgleichen und erweitern. Im Entscheidungsprozess der Berufswahl sind weiterführende Lehramtsstudenten eher wissenschaftlich orientiert, Grundschullehramt Studierende präferieren eher die praxisnahen Inhalte mit Einschränkungen im wissenschaftlichen Anspruch.¹³⁸⁹ Weiß et al. geben dabei auch zu bedenken, dass der einseitige Fokus der Grundschulstudierenden Lehrkräfte auch problematisch sein kann.¹³⁹⁰ Auf der Grundlage der Professionalisierung im Lehramt ist gewiss der Beziehungsaspekt zu den Schülern elementar für den Erfolg. Der Lehrer benötigt aber eine ausgeglichene Balance zwischen Nähe und Distanz zum Erziehenden. Auch dies ist eine Profession, die der Studierende im Zuge seiner Ausbildung erlernt. Fachdidaktisches Wissen bedarf einer wissenschaftlichen Orientierung zur Begründung und Entwicklung der beruflichen Tätigkeit. Selbstwirksamkeit kann eine Kraft sein, den Studierenden zu motivieren, sich mit fachlichen und pädagogischen Inhalten gleichermaßen auseinanderzusetzen und diese mitei-

Seit mehr als 50 Jahren werden bereits Motive zur Berufswahl untersucht, wobei Unsicherheit und Alternativlosigkeit sowie Eignung und Zulassung thematisiert werden. (vgl. Weiß et al. 2013, S. 71)

¹³⁸⁵ vgl. Gottschlich & Puderbach 2013, S. 53

Diese Ergebnisse, nach denen die Berufswahl primär aus rein extrinsischen Beweggründen gewählt wird, sollten kritisch bewertet werden, ob die Aussagen nicht im Sinne sozialer Erwünschtheit zustande gekommen sind. (vgl. Gottschlich & Puderbach 2013, S. 53)

Traditionell gilt der Lehrberuf als >Aufsteigerberuf<, vor allem für Lehrämter in der Primär- und Sekundärstufe. (vgl. Cramer et al. 2013, S. 207) Neuere Daten weisen aber auf eine homogene Gruppe von Lehramtsstudierenden hin, bei denen der soziale Aufstieg nicht zwingend gegeben ist. (vgl. ebd., S. 207)

¹³⁸⁶ vgl. Weiß et al. 2013, S. 72

¹³⁸⁷ vgl. Weiß et al. 2013, S. 72

¹³⁸⁸ Nerdinger et al. 2019, S. 703

¹³⁸⁹ vgl. Weiß et al. 2013, S. 73

¹³⁹⁰ vgl. ebd., S. 73

inander in Beziehung zu setzen. Dies zeichnet den Pädagogen aus, der bereit ist, sich vielschichtigen Herausforderungen zu stellen. In Bayern kann formal jeder mit einer Hochschulzugangsberechtigung das Lehramtsstudium beginnen, wobei als Ausnahme Eignungsprüfungen für das Lehramt mit den Hauptfächern Kunst, Musik oder Sport notwendig sind.¹³⁹¹ Viele Studierende sehen jedoch deren Erwartungen und die Ansprüche des Berufs in Widerspruch, was einen Studienabbruch zur Folge haben kann.¹³⁹² Bei der Frage, was Schüler von der Studienwahl Lehramt abhält, berichten vor allem männliche Schüler von negativen Stereotypisierungen der Lehrkräfte und einer tendenziellen Feminisierung.¹³⁹³

4.1.1 Eignungsabklärung in der Lehrerbildung

Mit dem Bestreben, den beruflichen Erfolg des Lehrers möglichst frühzeitig feststellen zu können, ist die Diskussion um die Eignung¹³⁹⁴ von Lehramtsanwärtern entbrannt.¹³⁹⁵ Angesichts der Eignungsdiagnostik wird deren Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit diskutiert, ob sie grundsätzlich durchgeführt werden sollte bzw. welche Auswahlkriterien zu berücksichtigen sind.¹³⁹⁶ Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes ist es seit 2004 möglich, ein Auswahlverfahren einzuführen, jedoch wurde durch die Entscheidung der KMK 2013 das Einführen von selektiven Auswahlverfahren abgelehnt, da dies dem Gedanken der Ausbildung widersprechen würde.¹³⁹⁷ Da auch im Grundgesetz Artikel 12 ein Recht auf freie Berufswahl festgeschrieben ist, darf in Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern die Eignungsberatung nicht selektiv ausgerichtet sein.¹³⁹⁸ Nolle unterscheidet bei den Eignungsverfahren zwischen ergebnisorientierten (A) und entwicklungsprozessorientierten (B) Eignungs-

¹³⁹¹ vgl. Seibert 2008, S. 6

¹³⁹² vgl. Weiß et al. 2013, S. 73

¹³⁹³ vgl. Köller et al. 2020, S. 10

¹³⁹⁴ Der Begriff der Eignung wird in diesem Zusammenhang mit einer langfristigen Prognose auf die persönlichen Voraussetzungen für das erfolgreiche Handeln im Lehrberuf verwendet. (vgl. Nolle 2016, S. 15) Diese Definition lässt bereits erste Schwierigkeiten der Eignungsprüfung erkennen, da einerseits der Lehrberuf diverse Veränderungen im Anforderungsprofil mit sich bringt und andererseits die Persönlichkeitsmerkmale auch gewissen Schwankungen unterliegen. Der Anspruch, eine berufliche Eignung zu einem bestimmten Zeitpunkt aufgrund von Ist- und Soll Strukturen anzuerkennen oder abzulehnen ist kritisch zu hinterfragen. Nolle wendet hierzu ein, dass die Zukunft und die Anforderungen im Lehrberuf ungewiss sind, dass der Erhebungszeitpunkt in einer persönlichen Umbruchphase der Studierenden stattfindet und dass trotz Eignungstest immer noch 20 Prozent Nichtgeeignete studieren, was das Kosten-Nutzungs-Verhältnis fragwürdig macht. (vgl. ebd., S. 16ff.)

¹³⁹⁵ vgl. Cramer & Binder 2015, S. 101

Rauin wendet ein, dass Auswahlverfahren für Studienanfänger zum Lehramt aufgrund von Personenmerkmalen ein Dilemma darstellen, da die vorhandenen Auswahlverfahren hierzu nicht tauglich seien. (vgl. Rauin 2014, S. 574)

¹³⁹⁶ vgl. Seibert 2008, S. 4

¹³⁹⁷ vgl. Herfter & Hallitzky 2020, S. 370, vgl. Mägdefrau 2008, S. 20; vgl. KMK 2013

¹³⁹⁸ vgl. Bosse 2020, S. 757

Der Argumentation, jeder könne seinen Beruf frei wählen, kann widersprochen werden. Die Vergabe von Studienplätzen in der Humanmedizin wird auf eine bestimmte Anzahl an Bewerbern beschränkt, wobei u. a. als Zugangsvoraussetzung das Erreichen eines bestimmten Numerus Clausus vorausgesetzt wird.

merkmalen.¹³⁹⁹ Bei den ergebnisorientierten Eignungsmerkmalen wird die Abiturnote berücksichtigt, da sie Rückschlüsse auf die Leistungsbereitschaft zulässt, welche wiederum von der personenbezogenen Variable der Selbstwirksamkeit erklärt werden kann.¹⁴⁰⁰ Hervorragende Noten im Abitur oder im Staatsexamen sind aber noch lange kein Garant für das Gelingen in der Praxis.¹⁴⁰¹ Unterricht und Schülerergebnisse werden entscheidend von der Persönlichkeit der Lehrkraft beeinflusst, die als individuelle, situations- und zeitübergreifende Struktur von Verhalten, Gedanken und Gefühlen auch Merkmale wie kognitive Grundfähigkeit, Motivation und Selbstwirksamkeit mit einschließt.¹⁴⁰² Dabei wird auch ein Zusammenhang zwischen der Persönlichkeit und der subjektiven Beanspruchung angenommen.¹⁴⁰³ Bei dem Modell der entwicklungsprozessorientierten Eignung sind die laufenden Rückmeldungen über die Kompetenzentwicklung im Studium, die Note in der Zwischenprüfung und die studienorientierte Selbstwirksamkeit die besten Prädiktoren für den Studienerfolg.¹⁴⁰⁴ Messner jedoch kritisiert einen Eignungstest, der Studienanfänger bereits vor dem Studium an ihrer Ausbildung hindert. Er räumt dem angehenden Studierenden eine Chance zur Persönlichkeitsentwicklung ein und sieht den betroffenen Studierenden selbst in der Pflicht, sich für oder gegen ein Studium zu entscheiden.¹⁴⁰⁵

„Das Szenarium warnt auch vor der Arroganz frühzeitiger Etikettierung der Studierenden als zum Lehrerberuf geeignet oder nicht. [...] Die Entscheidung, ob sie sich für den Lehrerberuf befähigt halten, müssen, von eklatanten Ausnahmen abgesehen, die Betroffenen selbst treffen.“¹⁴⁰⁶

Falls sich ein Studierender aufgrund der Beratungssituation von sich aus gegen das Lehramtsstudium entscheidet, so ist diese Entscheidung mit einer persönlichen Krise im Prozess der Berufsfindung zu werten. Auch hier spielt die Selbstwirksamkeit eine vermittelnde Rolle. Erkennt der angehende Studierende auf Grund verschiedener Voraussetzungen, dass er sich nicht für den Lehrberuf eignet, so hilft ihm die Selbstwirksamkeit, gestärkt aus diesem Moratorium herauszugehen und sich beruflich anderweitig zu orientieren. Baumert und Kunter schreiben den Persönlichkeitsmerkmalen auch eine indirekte Rolle zu und legen den Fokus

¹³⁹⁹ vgl. Nolle 2016, S. 22ff.

¹⁴⁰⁰ vgl. Herfter & Hallizky 2020, S. 370

¹⁴⁰¹ vgl. Seibert 2008, S. 4

Nieskens führt an, dass an den meisten deutschen Hochschulen zur Zulassung für das Lehramtsstudium die Abiturnote ausschlaggebend ist, für zusätzliche lehrerspezifische Self-Assessments gibt es lediglich Empfehlungen. (vgl. Nieskens 2016, S. 155f.) Precht stellt einen Vergleich zum Medizinstudium her, indem er nachvollziehbar aufzeigt, dass eine hervorragende Abiturnote noch lange keine hervorragenden Mediziner garantiert, da hier eine Auswahl der Geeignetsten und Fähigsten gefordert werden sollte. (vgl. Precht 2018, S. 196; vgl. Seibert 2021a, S. 2)

¹⁴⁰² vgl. Roloff 2020, S. 779

¹⁴⁰³ vgl. Cramer & Binder 2015, S. 101

¹⁴⁰⁴ vgl. Herfter & Hallizky 2020, S. 371

¹⁴⁰⁵ vgl. Messner 2001, S. 18

¹⁴⁰⁶ ebd., S. 18

mehr auf die berufsbezogenen Merkmale wie Wissen, Überzeugungen, motivationale und selbstregulierende Kompetenzen.¹⁴⁰⁷ Durch die Nutzung von Lerngelegenheiten im Rahmen der Lehrerausbildung können diese erworben und ausgebaut werden, wobei nicht das passive Aufnehmen, sondern das aktive Auseinandersetzen mit den Lerninhalten im Vordergrund stehen.¹⁴⁰⁸ Die verschiedene Nutzung der Lerngelegenheiten wie Qualität, Intensität und Auswahl wird auf die Persönlichkeit des Lernenden zurückgeführt.¹⁴⁰⁹ Beiden Ansätzen gemeinsam ist der Fokus auf die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft, welche für das erfolgreiche Handeln einen wesentlichen Beitrag leisten.¹⁴¹⁰ Die Eignungshypothese spricht sich für die frühzeitige Selektion aus, wohingegen die Modelle zur professionellen Kompetenz einen indirekten Effekt der Persönlichkeit annehmen und mehr Wert auf die Verbesserung der Lehrerbildung legen.¹⁴¹¹ Unabhängig von einem Eignungstest bleibt der Anspruch bestehen, dass die kritische Auseinandersetzung mit dem Lehramtsstudium für jeden angehenden Lehrer so früh wie möglich greifen soll, damit unrealistische Erwartungen möglichst bald zu rechtgerückt und die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs oder das Scheitern im Beruf minimiert werden können.¹⁴¹² Als Möglichkeiten hierzu nennen Weiß et al. Instrumente zur beruflichen Selbsterkundung wie z. B. Bewerbungsgespräche, Pflichtpraktika oder Assessments.¹⁴¹³ Als Online-Instrument stehen der CCT (Career Counselling for Teachers) oder FIBEL (Feedback-Inventar beruflicher Erstorientierung für das Lehramt) zur Verfügung.¹⁴¹⁴ Ihr Hauptaugenmerk liegt auf den Persönlichkeitseigenschaften, die relativ stabil und somit nur bedingt veränderbar oder förderbar sind.¹⁴¹⁵ Eine Übersicht zu den sehr unterschiedlichen Eignungsabklärungen an den deutschen Hochschulen bietet Nieskens.¹⁴¹⁶ Exemplarisch soll das Verfahren PArours von der Universität Passau vorgestellt werden, das sowohl die Lehrerpersönlichkeit mit Blick auf die Big Five als auch das Belastungserleben untersucht und sich darüber hinaus bemüht, im individuellen Beratungsgespräch Quellen der Selbstwirksamkeit zu erschließen: Seit 2009 gibt es das eignungsdiagnostische Verfahren PArours für Lehramtsstudierende an der Universität Passau, das mit einer Kompetenzerprobung verbunden ist.¹⁴¹⁷ Es handelt sich hierbei um ein freiwilliges Angebot, das an einem Tag mit durch-

¹⁴⁰⁷ vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 493ff.; vgl. Roloff 2020, S. 780

¹⁴⁰⁸ vgl. Roloff 2020, S. 780

¹⁴⁰⁹ vgl. ebd., S. 780

¹⁴¹⁰ vgl. ebd., S. 780

¹⁴¹¹ vgl. ebd., S. 780

¹⁴¹² vgl. Weiß et al. 2013, S. 84f.

¹⁴¹³ vgl. ebd., S. 85

¹⁴¹⁴ vgl. ebd., S. 85

¹⁴¹⁵ vgl. ebd., S. 85

¹⁴¹⁶ vgl. Nieskens 2016, S. 164ff.

¹⁴¹⁷ vgl. Hechinger 2016, S. 234; vgl. Bosse 2020, S. 760

schnittlich 18 Studierenden vor Beginn des ersten Semesters durchgeführt wird.¹⁴¹⁸ Bei dem Verfahren werden berufsrelevante Tätigkeiten wie die Konzeption eines Schulausfluges in Partnerarbeit und die Analyse per Video aufgenommener Unterrichtssituationen analysiert.¹⁴¹⁹ Diese Übungen werden von geschulten Beobachtern anhand von Skalen z. B. Motivation und Kommunikationsfähigkeit des Bewerbers ausgewertet.¹⁴²⁰ Anhand von Selbsteinschätzungen werden die Persönlichkeitsdimensionen nach McCrae & Costa erfasst.¹⁴²¹ Als Abschluss erfolgt ein Feedbackgespräch zu den Ergebnissen, wobei die Möglichkeit eines intensiven Beratungsgesprächs gegeben ist.¹⁴²² Der Vorteil des Verfahrens liegt in der unverbindlichen Eignungsberatung und dem Aufdecken von Maßnahmen zur Förderung der Kompetenzen.¹⁴²³ Die Studierenden werden über universitäre Angebote informiert, damit sie sich gemäß ihrer Stärken und Schwächen persönlich weiterentwickeln können.¹⁴²⁴ Die Durchführung dieser Eignungsberatung hat sich bewährt, da es hier nicht nur um die individuelle Beratung geht, sondern auch erste Kontakte zu Lehrenden und Lernenden geknüpft werden können.¹⁴²⁵ Trotz der Bedenken gegenüber selektiven Eignungsverfahren haben gesprächsbasierende Auswahlverfahren den Vorteil, dass sie einerseits eine hohe Bindung zum Studierenden herstellen, andererseits aber auch die empfundene Verantwortlichkeit des Lehrenden gegenüber den Studierenden stärken.¹⁴²⁶ Auch Praktika können helfen, die persönliche Motivstruktur zu hinterfragen, um als Konsequenz die Entscheidung zu revidieren oder zu verstärken.¹⁴²⁷

4.1.2 Ausbildungsverbesserungen der Lehrkräfte

In Zusammenhang mit der Lehrerbildung fordert Messner einen ganzheitlichen Ansatz:¹⁴²⁸

„Lehrerinnen und Lehrer wirken mit ihrer ganzen Persönlichkeit. Insofern braucht es auch Arbeits- und Inszenierungsformen, welche die für die Lehrertätigkeit so wichtige Person der Handelnden schon in der Ausbildung in Szene setzen und präsent werden lassen. [...] Für die Entwicklung der Kompetenz künftiger

PARcours wurde von Prof. Dr. Seibert und Dr. Cihlars entwickelt. (vgl. Hechinger 2016, S. 234)

Für die vorliegende Arbeit ist diese Art der Eignungsprüfung besonders relevant, da speziell die angehende Lehrerpersönlichkeit mit dem Testverfahren zur Erhebung der sogenannten Big Five angewendet wird. Aus diesem Grunde wird exemplarisch dieses Verfahren näher dargestellt.

¹⁴¹⁸ vgl. Hechinger 2016, S. 234

¹⁴¹⁹ vgl. Bosse 2020, S. 760

¹⁴²⁰ vgl. ebd., S. 760

¹⁴²¹ vgl. ebd., S. 760

¹⁴²² vgl. Hechinger 2016, S. 255

¹⁴²³ vgl. ebd., S. 255

¹⁴²⁴ vgl. ebd., S. 255

¹⁴²⁵ vgl. ebd., S. 256

¹⁴²⁶ vgl. Herfter & Hallizky 2020, S. 372; vgl. Nieskens 2016, S. 173

¹⁴²⁷ vgl. Weiß et al. 2013, S. 85

¹⁴²⁸ Den Begriff des ganzheitlichen Ansatzes sollte mit Bedacht gewählt werden. Da hier die kritische Frage aufgeworfen wird, ob es in der Tat erstrebenswert ist, allen Aspekten der Persönlichkeit ein Lernangebot zu bieten oder ob es nicht doch nur bestimmte Komponenten sind, die sich weiterentwickeln sollen und ob nicht auch Facetten einer Person existieren, bei denen es eher weniger Sinn macht, sie auszubauen.

*Lehrerinnen und Lehrer ist es jedoch unerlässlich, dieses traditionelle Setting im Sinne der Herausforderungen der ganzen Person der Studierenden zu erweitern...*¹⁴²⁹.

In Deutschland hat die föderale Struktur zu diversen Schulreformen¹⁴³⁰ und unterschiedlichen Hochschulkonzepten in der Lehrerbildung geführt.¹⁴³¹ Dies hat zur Folge, dass sich die Länder bezüglich der Lehramtstypen und der Studienstruktur unterscheiden.¹⁴³² Hierzulande setzt sich die Lehrerbildung aus drei zeitlich aufeinander folgenden Phasen zusammen: Die erste Phase ist an Universitäten oder an wissenschaftlichen Hochschulen verortet und dient der fachlichen sowie der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung, sie schließt mit dem ersten Staatsexamen bzw. dem lehramtsbezogenen Master of Education ab.¹⁴³³ Die zweite Phase wird als Vorbereitungsdienst oder Referendariat bezeichnet, sie wird an der Ausbildungsschule und im Studienseminar durchgeführt, hier erfolgt der berufspraktische Teil, der ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit vom Referendar fordert und mit dem zweiten Staatsexamen abschließt.¹⁴³⁴ Die dritte Phase dient der Fort- und Weiterbildung.¹⁴³⁵

4.1.2.1 Studium

In Deutschland erfolgt die erste Phase des Studiums an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule.¹⁴³⁶ Das Studienangebot besteht in dieser Phase aus vier verschiedenen Elementen: dem Fachstudium, den Fachdidaktiken, den erziehungswissenschaftlichen Studien und

¹⁴²⁹ Messner 2001, S. 12

Cihlars zeigt den Unterschied zwischen Schulreform und Schulentwicklung auf: Die Schulreform bezieht sich auf die äußeren und inneren Veränderungen im Schulwesen, die ausgehend von der Verwaltungsebene eine Adaptation in der Einzelschule bewirkt. Die Schulentwicklung bezieht sich auf den bewussten Prozess der Veränderung an den Einzelschulen, der von den Lehrkräften an der Schule selbst ausgeht. (vgl. Cihlars 2012, S. 251)

¹⁴³¹ vgl. Rischke et al. 2013, S. 42

Terhart et al. sehen trotz aller formalen und inhaltlichen Unterschiede auf Länderebene vier gemeinsame Elemente: Fachstudien, Fachdidaktische Studien; pädagogische/psychologische bzw. bildungswissenschaftliche Studien und Praxiselemente. (vgl. Terhart et al. 2013, S. 224)

¹⁴³² vgl. Rischke et al. 2013, S. 43

Rauin kritisiert ebenso, dass die Vielfalt der länderspezifischen Regelungen und der Umfang an Programmen und Prüfungsordnungen rapide zunimmt, während es zugleich an einer einheitlichen Zielsetzung der beteiligten Akteure mangelt. (vgl. Rauin 2014, S. 572)

Die Ursache für die grundlegende Umstrukturierung des Lehramtstudiums an den bayerischen Universitäten waren die Bologna-Reformen, welche die Hochschulbildung in Europa vereinheitlichen und im Zuge der Globalisierung auch zu mehr Flexibilität führen sollten. (vgl. Daisenberger 2021, S. 57) Für die Lehramtsstudiengänge sollten nach und nach Bachelor- und Masterabschlüsse eingeführt werden, wobei es an den deutschen Universitäten noch keine einheitliche Regelung gibt. (vgl. ebd., S. 57f.) Die rechtliche Voraussetzung für die Lehrerausbildung in Bayern bildet die LPO I. (vgl. ebd., S. 58)

¹⁴³³ vgl. Terhart 2009, S. 425; vgl. Anderson-Park & Abs 2020, S. 332

¹⁴³⁴ vgl. Terhart 2009, S. 425

¹⁴³⁵ vgl. Rischke et al. 2013, S. 45

¹⁴³⁶ vgl. Hollenstein et al. 2020, S. 323

Für das Studium an einer Universität mit dem Studienangeboten mit Lehramt benötigen diese seit 2003 aufgrund eines Ministerialratbeschlusses entweder ein Lehrerbildungszentrum oder eine >School of Education<, welche die zentrale fachbereichsübergreifende Koordination in der Lehrerausbildung übernimmt. (vgl. Hollenstein et al. 2020, S. 323) Für Pädagogische Hochschulen ist dies nicht nötig, da diese bereits besonders für die Lehrerbildung spezialisiert sind. (vgl. ebd., S. 323)

den Praktika.¹⁴³⁷ Rischke et al. sehen in der Lehrerbildung ein Problemfeld, das sich durch die Bologna-Studiengänge noch vergrößert hat und an Überschaubarkeit zunehmend verliert.¹⁴³⁸ Auch Weiß et al. beziehen sich auf die Veränderungen in den Ausbildungsstrukturen, bedingt durch den Bologna-Prozess, die zu einer Verdichtung und Zunahme geführt haben.¹⁴³⁹ Obwohl das primäre Ziel der Reform die Vergleichbarkeit internationaler Abschlüsse war, gibt es dennoch innerhalb von Deutschland keine einheitliche Lehrerbildung, da die Kulturhoheit Ländersache ist.¹⁴⁴⁰ Für die Studieninhalte (Fachanteile, Fachdidaktik, Praxisphasen usw.) existieren landesweite Vorgaben, die innerhalb der Lehramtstypen voneinander abweichen.¹⁴⁴¹ Keller-Schneider begründet Reformen der Lehrerbildung mit der Intention, Lehrer auf die zunehmende Komplexität der Anforderungen in der Berufseinstiegsphase vorzubereiten.¹⁴⁴² Keller-Schneider räumt ein, dass zwar auf die Dynamik der zukünftigen Entwicklungen nicht vorausschauend eingewirkt werden kann, dass aber die Bewältigung vorbereitet werden kann.¹⁴⁴³ Alle Entwicklungsaufgaben im privaten wie im beruflichen Leben können bis zu einem bestimmten Grad antizipiert werden. Manche Herausforderungen entwickeln aber ein enormes Potential, das im Vorfeld nicht absehbar ist. Gerade hier ist die Selbstwirksamkeit die entscheidende Ressource, die zur Meisterung der Aufgabe einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Angestrebt wird eine Verzahnung verschiedener Wissenszugänge, welche durch Reflexion zu persönlich verankertem Wissen verarbeitet werden und so auch unter Druck genutzt werden sollten.¹⁴⁴⁴ In Anlehnung an Weinert und Chromsky räumt Keller-Schneider ein: *„Professionswissen allein genügt nicht, um den Anforderungen des Berufs gewachsen zu sein. Kognitive, affektive und motivationale Faktoren wirken mit.“*¹⁴⁴⁵ Die Argumentation von Keller-Schneider bietet eine Anschlussstelle für die Selbstwirksamkeit. Affektive, motivationale und kognitive Faktoren werden von der Selbstwirksamkeit beeinflusst. Unabhängig vom Wissen kann die Selbstwirksamkeit der erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen dienen.¹⁴⁴⁶ Wichtig für den Lernerfolg der Studierenden sind nicht nur die

¹⁴³⁷ vgl. Terhart 2009, S. 427

Die erste Phase dient vornehmlich der wissenschaftlichen Ausbildung; trotzdem wird hier versucht, durch Praktika bereits eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis anzubahnen. (vgl. Hollenstein et al. 2020, S. 325)

¹⁴³⁸ vgl. Rischke et al. 2013, S. 36

¹⁴³⁹ vgl. Weiß et al. 2013, S. 71

¹⁴⁴⁰ vgl. Seibert 2007, S. 64

¹⁴⁴¹ vgl. Rischke et al. 2013, S. 43

¹⁴⁴² vgl. Keller-Schneider 2013, S. 189

¹⁴⁴³ vgl. ebd., S. 190

¹⁴⁴⁴ vgl. ebd., S. 191

¹⁴⁴⁵ ebd., S. 192

¹⁴⁴⁶ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 37

Qualität der Lehrveranstaltungen,¹⁴⁴⁷ sondern auch die Nutzung durch die Studierenden und deren Motive und Überzeugungen.¹⁴⁴⁸ Keller-Schneider sieht einen wesentlichen Anteil für den Lernzuwachs beim Studierenden selbst, weil ihnen eine zentrale Bedeutung beim Annehmen von Anforderungen zugeschrieben wird.¹⁴⁴⁹ Diese Argumentation überschneidet sich mit den Quellen der Selbstwirksamkeit, wonach der größte Gewinn für den Erwerb der Selbstwirksamkeit die eigene Erfahrung steht. Lehrveranstaltungen, die selbstgesteuertes Lernen begünstigen, tragen vor allem dann zur Steigerung des Lernerfolgs bei, wenn sie sich an den dispositionalen Merkmalen wie der Selbstwirksamkeit orientieren. Keller-Schneider konnte in diesem Zusammenhang feststellen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Studierenden entscheidend für den Lernertrag ist.¹⁴⁵⁰ Martschinke et al. sehen es als wichtig an, für die Planung hochschuldidaktischer Maßnahmen die Selbstwirksamkeit zu berücksichtigen, die trotz ihrer relativen Stabilität auch veränderbar ist.¹⁴⁵¹ Dies gilt besonders für die spezifische Selbstwirksamkeit, welche leichter als die allgemeine Selbstwirksamkeit zu beeinflussen ist.¹⁴⁵² Kopp und Martschinke sowie Hallitzky stellen konkrete hochschuldidaktische Maßnahmen zum selbstreflexiven und forschenden Lernen vor, um den Studierenden eine Möglichkeit zu bieten, ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu verändern.¹⁴⁵³ Forschendes Lernen im schulischen Handlungsfeld soll die Studierenden an der Forschung beteiligen, wobei sie selbst Fragen entwickeln und dabei neue Erkenntnisse gewinnen sollen.¹⁴⁵⁴ Als Anknüpfungspunkt zur Praxis gestaltet sich diese Forschungsarbeit fall- und problemorientiert, wodurch der Bezug zum Handlungsfeld Schule hergestellt wird.¹⁴⁵⁵ Mit Hilfe eines Lerntagebuchs sollen Studierende die wichtigen Inhalte nach jeder Seminarsitzung festhalten und zusätzlich zur thematischen Zusammenfassung eine persönliche Einschätzung der theoretischen Relevanz für die spätere Berufspraxis abgeben.¹⁴⁵⁶ Zudem müssen sich die Lernenden mit den

¹⁴⁴⁷ Der Erfolg einer Lehrveranstaltung hängt nach Hattie und Helmke eng mit dem Handeln der Lehrerpersönlichkeit zusammen. (vgl. Hattie 2018, S. 103; vgl. Helmke 2012, S. 103)

(vgl. Keller-Schneider, 2013, S. 203)

¹⁴⁴⁸ vgl. Keller-Schneider 2013, S. 202

Keller-Schneider beruft sich in den Ausführungen auf die Stresstheorie nach Hobfoll und Lazarus und Launier, wonach eine Anforderung als bedeutsam eingeschätzt wird, wenn sie in Abhängigkeit der eigenen Ziele und Ressourcen als Herausforderungen angenommen werden. (vgl. Keller-Schneider 2013, S. 193) Routinehandlungen oder Situationen, die nicht den eigenen Zielen oder Ressourcen entsprechen, führen zu keinem Lerngewinn. (vgl. ebd., S. 193)

¹⁴⁴⁹ vgl. ebd., S. 193

¹⁴⁵⁰ vgl. ebd., S. 203

¹⁴⁵¹ vgl. Martschinke et al. 2007, S. 7

¹⁴⁵² vgl. ebd., S. 7

¹⁴⁵³ vgl. ebd., S. 11f.

¹⁴⁵⁴ vgl. ebd., S. 10

¹⁴⁵⁵ vgl. ebd., S. 10

¹⁴⁵⁶ vgl. Kopp & Martschinke et al. 2007, S. 23

neuen Inhalten auseinandersetzen und offene Fragen beantworten.¹⁴⁵⁷ Dieses Vorgehen erfüllt zwei Funktionen: Zum einen dient es der Selbstreflexion und zum anderen dokumentiert es den Lernprozess, welcher angebunden an ein Portfolio¹⁴⁵⁸ auch zur Bewertung der Studienleistungen dienen kann.¹⁴⁵⁹ Auch wenn es schwierig ist, weitreichende Persönlichkeitsveränderungen bei Studierenden und deutliche Veränderungen im Denken und Verhalten herbeizuführen, so konnte doch bei allen eine Steigerung der Selbstwirksamkeit erzielt werden.¹⁴⁶⁰ Kocher gibt jedoch zu bedenken, dass zur Entwicklung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Lehrerbildung und im Übergang zum Beruf nur wenig erforscht ist.¹⁴⁶¹ Nach Woolfolk Hoy und Spero aber gehen während des Studiums die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen eher zurück.¹⁴⁶² Auch Baumert und Kunter belegen mit einer Studie von Malmberg, Wanner und Little diesen Befund.¹⁴⁶³

4.1.2.2 *Ausbau der Erziehungswissenschaftlichen Ausbildung*

Die Bezeichnung >Bildungswissenschaft< bezieht sich auf die erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen und psychologischen sowie bildungssoziologischen Themen.¹⁴⁶⁴ Wenn es gelingt, sowohl die praktische Umsetzung für die Lehrerbildung noch weiter auszubauen und zugleich die Studierenden für die Partizipation an den Forschungsbemühungen in dieser Disziplin zu gewinnen, wäre ein qualitative Weiterentwicklung in diesem Fachbereich gegeben. Die Ansiedlung der Lehrerbildung an der Universität hat ihre Berechtigung auch in der Forschung, da hier wichtige Anstöße für eine noch bessere Lehre mit fundierten Argumenten entnommen werden können. Praktische Ansätze, selbständiges Forschen und mehr Freiheitsgrade bei der Belegung der Studienkurse geben den Studierenden die Möglichkeit, ihre Persönlichkeit und damit auch ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Traditionell war der erziehungswissenschaftliche Fachbereich im Studienanteil für das Lehramt Gymnasium weniger

¹⁴⁵⁷ vgl. ebd., S. 23

¹⁴⁵⁸ Das Portfolio ist nach Paulson et al. eine systematische Sammlung von Arbeiten, mit denen der Lernende seine individuellen Bemühungen, Lernfortschritte und Leistungsergebnisse in einen oder mehreren Bereichen zeigt. (vgl. Paulson et al. 1991, S. 60) Es besteht zum einen aus dem Produktteil, in dem ein oder mehrere Leistungsergebnisse vorgestellt werden und zum anderen aus einem Prozessteil, in dem die Lernentwicklung reflektiert wird. (vgl. Sonnleitner & Obermayr 2016, S. 96f.)

¹⁴⁵⁹ vgl. Kopp & Martschinke et al. 2007, S. 23

¹⁴⁶⁰ vgl. ebd., S. 28

¹⁴⁶¹ vgl. Kocher 2014, S. 101

¹⁴⁶² vgl. Woolfolk Hoy & Spero 2005, S. 343ff.; vgl. Kocher 2014, S. 101

¹⁴⁶³ vgl. Baumert & Kunter 2006, S. 503

¹⁴⁶⁴ vgl. Terhart et al. 2013, S. 224

Terhart räumt ein, dass die Erziehungswissenschaft eine große Verantwortung für die Lehrerbildung hat, aber im Gegenzug auch disziplinspezifische Forschungs- und Theorieprobleme zu bearbeiten hat. (vgl. Terhart 2020, S. 576)

vertreten als im Bereich der Grund- und Mittelschullehrerbildung.¹⁴⁶⁵ Mittlerweile hat sich dieser Wert über die Lehramtsstudiengänge angenähert, wobei der Anteil für die Bildungswissenschaften in allen Lehramtsstudiengängen im Mittel etwa zwölf bis fünfzehn Prozent des Studiums ausmachen.¹⁴⁶⁶ Für den Bereich der Erziehungswissenschaften schreibt in Bayern die LPO I laut §22 Abs. 2 Nr. 3 Buchst. a „35 Leistungspunkte im Fach der Erziehungswissenschaften (Pädagogik/ Psychologie) [...]“¹⁴⁶⁷ vor.¹⁴⁶⁸ Diese Gewichtung innerhalb der ersten Ausbildungsphase spiegelt nicht die empirische Evidenz der pädagogischen Wirksamkeit einer Lehrerpersönlichkeit wider. Es ist nicht das Fachwissen, sondern die pädagogische Tätigkeit, auf die es ankommt.¹⁴⁶⁹ Zum Bestehen des ersten Staatsexamens in den Erziehungswissenschaften reicht aber sogar die Note >mangelhaft< aus.¹⁴⁷⁰ Terhart bestätigt, dass Studierende den bildungswissenschaftlichen Studien weniger Bedeutung einräumen und das Fachstudium sowie die Schulpraktika positiver beurteilen.¹⁴⁷¹ Eine noch bessere Verzahnung der einzelnen Teilbereiche innerhalb der Erziehungswissenschaften wäre erstrebenswert.¹⁴⁷² Die Trennung zwischen der ersten und zweiten Ausbildungsphase müsste besser ineinander greifen, so dass Lehrende der Universität auch praktische Bezüge aufgreifen könnten und eigenständiges kooperatives Lernen sowie Lernwerkstätten und Fallarbeit fördern.¹⁴⁷³ Für die Praktikumslehrer an den Schulen wäre eine kontinuierliche fachwissenschaftliche Weiterbildung wünschenswert.¹⁴⁷⁴ Die Erziehungswissenschaftliche Ausbildung sollte sich in besonde-

¹⁴⁶⁵ vgl. Terhart et al. 2013, S. 224

¹⁴⁶⁶ vgl. ebd., S. 224

¹⁴⁶⁷ Bayern Recht/Bayern LPO I 2020

Exemplarisch für das Lehramt Gymnasium müssen von den gesamten 270 Leistungspunkten aber letztendlich nur 25 Leistungspunkte aus dem erziehungswissenschaftlichen Bereich erbracht werden, da die verbleibenden 10 durch fachdidaktische Veranstaltungen eingebracht werden können. (vgl. Bayern Recht/Bayern LPO I 2020; vgl. Daisenberger 2021, S. 10)

¹⁴⁶⁸ vgl. Bayern Recht/Bayern LPO I 2020; vgl. Daisenberger 2021, S. 10)

¹⁴⁶⁹ vgl. Hattie 2018, S. 280

¹⁴⁷⁰ vgl. Seibert in Daisenberger 2021, S. 6; vgl. Bayern. Recht/Bayern LPO I 2020, § 32

Laut der Lehramtsprüfungsordnung I, § 12 gilt das Staatsexamen als bestanden, selbst wenn in Erziehungswissenschaften „eine im Ganzen nicht mehr brauchbare Leistung“ erbracht wird. (vgl. Seibert in Daisenberger 2021, S. 6) Diese Tatsache stößt bei außenstehenden Pädagogen auf Unverständnis, wenn die erziehungswissenschaftliche Note für einen angehenden Lehrer nicht mehr von Belang ist. Sie nivelliert, weil es eben nicht die fachwissenschaftlichen Fähigkeiten sind, die primär über den Unterrichtserfolg entscheiden. Es ist die Lehrerpersönlichkeit, die hier zum Tragen kommt, weil Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung angebahnt werden sollen.

¹⁴⁷¹ vgl. Terhart 2013, S. 225

Terhart wendet ein, dass ohne empirische Belege den bildungswissenschaftlichen Elementen der Lehrerbildung eine höhere Bedeutung beigemessen wird. (vgl. Terhart 2020, S. 577) Doch diese sei ihm zufolge nur rhetorisch, da in der Realität bei der Verteilung der curricularen Anteile deutliche Abschlüsse im Vergleich zu den anderen Studieninhalten gemacht werden. (vgl. ebd., S. 577)

¹⁴⁷² vgl. Daisenberger 2021, S. 63

¹⁴⁷³ vgl. ebd., S. 63, 66

¹⁴⁷⁴ vgl. ebd., S. 66

Daisenberger mahnt an, dass die Kooperation ein Ziel ist, welches leider durch äußere Strukturen und falschen Erwartungen zu Missverständnissen und Enttäuschungen führt. (vgl. ebd., S. 66f.)

rem Maße mit der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden auseinandersetzen, damit diese sich durch Reflexion positiv entwickeln und zunehmend ihre Selbstwirksamkeit stärken können.¹⁴⁷⁵ Praktika oder Lehrveranstaltungen dienen als Lehrangebote zur persönlichen Entwicklung der Qualifikationsmerkmale, wie sie von den Big Five und AVEM als notwendig umschrieben werden.¹⁴⁷⁶ Leider wird der bildungswissenschaftliche Anteil im Lehramtsstudium zu wenig berücksichtigt, so dass für die Gestaltung des Curriculums nach der Prüfungsordnung viel zu wenig Raum bleibt.¹⁴⁷⁷ Dies bedeutet aber auch, dass mehr Hochschulpersonal für eine qualitativ hochwertige Lehrerausbildung nötig wäre.¹⁴⁷⁸ Rauin wendet ein, dass sich bei den Anforderungen an das Hochschulpersonal die Frage nach deren Qualifikation und Auswahl stellt.¹⁴⁷⁹ Ist es deren wissenschaftliche Expertise oder sind es deren praktische berufliche Erfahrungen, die als Eignungsvoraussetzungen für die Lehrtätigkeit an der Hochschule dienen sollen?¹⁴⁸⁰ Doch hierzu ist einzuwenden, dass jegliche Standardisierung der Lehre wiederum die Innovation der Forschung beschneidet.¹⁴⁸¹

4.1.2.3 *Praxisorientierte Ausbildung*

Spätestens seit dem Vollzug der akademischen Lehrerbildung scheint die Debatte zum Verhältnis von Theorie und Praxis wieder neu entfacht zu sein.¹⁴⁸² Auch wenn der Realitätsbruch zwischen Wissenschaft und Praxis anhaltend kritisiert wird, so hat die Wissenschaft doch ihre Berechtigung,¹⁴⁸³ weil sie zeitlos allgemeine Aussagen formuliert, die Wirklichkeit aus einer anderen Perspektive beschreibt und die Komplexität der Konstruktionen zur Erkenntnisgewinnung bewusst steigert.¹⁴⁸⁴ Rothland sieht den Versuch, eine optimale Anschlussstelle zwi-

¹⁴⁷⁵ vgl. ebd., S. 202

¹⁴⁷⁶ vgl. Seibert 2008, S. 14

¹⁴⁷⁷ vgl. ebd., S. 14

¹⁴⁷⁸ vgl. Daisenberger 2021, S. 203

¹⁴⁷⁹ vgl. Rauin 2016, S. 574

¹⁴⁸⁰ vgl. ebd., S. 574

¹⁴⁸¹ vgl. Rauin 2014, S. 574

¹⁴⁸² vgl. Rothland 2020, S. 133

Rothland bemängelt den undifferenzierten Gebrauch der beiden Begriffe >Theorie< und >Praxis<. Es gibt keinen präzisen Begriff, mit dem dieses Gegensatzpaar genauer beschrieben werden kann. (vgl. Rothland 2020, S. 133)

¹⁴⁸³ vgl. ebd., S. 136f.

¹⁴⁸⁴ vgl. ebd., S. 137

Rothland wendet ein, dass die Herangehensweise der Wissenschaft nie 1:1 mit dem praktischen Handeln übereinstimmen wird, da in der Theorie verschiedene Meinungen gleichwertig nebeneinander stehen können mit dem Ziel, neue Fragen aufzuwerfen. (vgl. ebd., S. 137) Der Praktiker vielmehr entscheidet, welche Inhalte er aus der Theorie auswählt und was für ihn eine Bedeutung hat. (vgl. ebd., S. 137) Rothland widerspricht nicht dem Anspruch, dass Theorie und Praxis einander zugewandt arbeiten sollen, nur lehnt er die einseitige Sicht ab, die Theorie ausschließlich auf die Praxis orientiert auszurichten. In der Vielfalt und der Fortentwicklung wissenschaftlicher Bemühungen, wenngleich diese in ihrer Theorie zunächst die Praxis überzeichnet darstellen, besteht die Möglichkeit, neue Fragen und Antworten auf Probleme zu finden, die sich in der Gegenwart der Praxis ab-

schen Theorie und Praxis zu finden, als gescheitert an, dies ist aber seiner Meinung nach nicht sehr problematisch, da diese Frage nicht der Zielsetzung entspricht.¹⁴⁸⁵ Sinn der akademischen Ausbildung ist es, angehende Lehrer wissenschaftlich auszubilden, damit sie aus dieser Perspektive heraus berufliche Entscheidungen treffen können.¹⁴⁸⁶ Trotz der herben Kritik am fehlenden Theorie-Praxisbezug und dem Mangel an vorhandenen Anschlussstellen zwischen Studium und Praxis scheint doch Rothlands Kritik nicht gänzlich unangemessen zu sein. Ist es das Bestreben der Lehrerprofessionalisierung, die Auszubildenden vornehmlich mit der praktischen Anwendung ihres Berufs vertraut zu machen oder ist unter der Prämisse vielfältiger Anforderungen im zukünftigen Lehrerhandeln nicht auch eine fundierte wissenschaftliche Auseinandersetzung von Nöten? Um selbstbestimmt und selbstwirksam für das Kommende gerüstet zu sein, was allerdings nicht vorhersehbar ist, sollte kein Lehrer auf der Stufe des praktischen Vermittelns grundlegender Fertigkeiten stehen bleiben, sondern seinen Blick auf zukünftige Reformen weiten, damit er zielgerichtet und motiviert neue Herausforderungen annehmen kann. Auch dies ist ein klares Zeichen von Selbstwirksamkeit. Dabei wünschen sich sowohl Lehramtsstudierende sowie Praktikumslehrer eine universitäre Begleitung, um während und nach dem Praktikum intensiver betreut zu werden.¹⁴⁸⁷ Gröschner und Müller wenden diesbezüglich ein, dass ein Schulpraktikum an sich aber noch keinen Vorteil bringt, wenn es nicht qualitativ vor- und nachbereitet und begleitet wird.¹⁴⁸⁸ Der Übergang vom Studium in das Referendariat wird als einschneidendes Lebensereignis wahrgenommen, das berufliche und private Konsequenzen nach sich zieht.¹⁴⁸⁹ Der Vorbereitungsdienst dauert bundesweit mindestens 12 Monate, in Bayern umfasst er nach wie vor 24 Monate.¹⁴⁹⁰ Von vielen

spielen. Die Kommunikation zwischen den beiden Gegenpolen darf nicht einseitig sein, sondern muss im gegenseitigen Wechselspiel erfolgen.

¹⁴⁸⁵ vgl. ebd., S. 138

¹⁴⁸⁶ vgl. ebd., S. 138; vgl. Liebsch 2016, S. 294ff.

¹⁴⁸⁷ vgl. Daisenberger 2021, S. 70

Für das Lehramtsstudium sind in der ersten Ausbildungsphase ein achtwöchiges Betriebspraktikum, ein Orientierungspraktikum mit drei bis vier Wochen, ein pädagogisches Schulpraktikum von 150 bis 160 Unterrichtsstunden und studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum mit einem Wochentag mit vier Unterrichtsstunden für die Dauer von einem Semester vorgesehen. (vgl. Daisenberger 2021, S. 69; vgl. LPO I, § 34 Abs. 1) Beim Wunsch nach Verzahnung zwischen Theorie und Praxis sollte differenziert werden, ob es sich hier um die Verbindung zwischen der Wissenschaft und deren praktischen Anwendung handelt oder um das Ausbildungswissen und dessen konkretes Handeln im Beruf. (vgl. Rothland 2020, S. 134)

¹⁴⁸⁸ vgl. Gröschner & Müller 2013, S. 120

Gröschner und Müller thematisieren bei der Erfassung der Kompetenzselbsteinschätzung die Verlässlichkeit der Auskunft, da es sich um Selbstbeurteilungen handelt. (vgl. Gröschner & Müller 2013, S. 119) Trotz aller Einwände bezüglich der Objektivität sehen die Autoren hier einen Anhaltspunkt, um die subjektive Überzeugung der Handlungskompetenz zu messen. (vgl. ebd., S. 119) Sie sehen in der Kompetenzeinschätzung ein Element des Selbstwirksamkeitserlebens. (vgl. ebd., S. 121)

¹⁴⁸⁹ vgl. Daisenberger 2021, S. 83

¹⁴⁹⁰ vgl. Anderson-Park & Abs 2020, S. 332

Referendaren wird diese Zeit als belastend empfunden, da sie hierauf nicht vorbereitet waren.¹⁴⁹¹ So empfinden 20 Prozent der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen den Einstieg ins Berufsleben als Praxisschock und jeder zweite Lehrer fühlt sich unzureichend auf den Einstieg ins Berufsleben vorbereitet.¹⁴⁹² Als Grund wird der Realitätsschock angeführt, der sich bei den Junglehrern einstellt, wenn Erwartungen und Anforderungen nicht übereinstimmen.¹⁴⁹³ Das Referendariat ist eine entscheidende Phase, in der Fehlentwicklungen nachhaltig vermieden werden sollen.¹⁴⁹⁴ So zeigen die Forschungsergebnisse, dass die erlebte Krisenhaftigkeit im Referendariat zu emotionaler Erschöpfung führen kann.¹⁴⁹⁵ Eine hohe Selbstwirksamkeit bezüglich der Klassenführung steht in negativem Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen und mildert die emotionale Erschöpfung.¹⁴⁹⁶ Während der Berufserfahrung im Vorbereitungsdienst ist die Qualität der Unterstützung durch die Mentoren entscheidend für den Verbleib im Beruf, der durch die Selbstwirksamkeit, die Berufserfahrung und die Häufigkeit sowie die inhaltlichen Gesprächsgestaltung der Mentoren beeinflusst wird.¹⁴⁹⁷ Untersuchungen zum Kompetenzerwerb im Vorbereitungsdienst deuten darauf hin, dass im Bereich der Kontakte zu den Eltern kaum ein Kompetenzzuwachs stattfindet.¹⁴⁹⁸ Oftmals ist die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Lehrkraft und den Erziehungsberechtigten von falschen Erwartungen, Vorurteilen oder Unwissen auf beiden Seiten belastet.¹⁴⁹⁹ Die Rolle des Lehrers unterliegt hier einem Wandel, da der Lehrer zunehmend mit anspruchsvollen

Als Grund für die Verkürzung des Vorbereitungsdienstes in manchen Bundesländern wird die Verschiebung von Praxisanteilen aus dem Referendariat in das Lehramtstudium aufgeführt. (vgl. Anderson-Park & Abs 2020, S. 332)

¹⁴⁹¹ vgl. Daisenberger 2021, S. 11

Werden die Referendare aus Kostengründen und aus der Notwendigkeit fehlender Lehrkräfte für die offenen Lehrerstellen eingesetzt, fühlen sie sich oft überfordert und können ihre Ausbildungszeit nicht zur persönlichen Weiterbildung nutzen, da ihnen in der Flut der Aufgaben die Zeit hierzu fehlt. (vgl. Daisenberger 2021, S. 11) Zudem zeigt Daisenberger auf, dass viele bayerische Lehrkräfte mit befristeten Arbeitsverträgen in den Sommerferien in die Arbeitslosigkeit gezwungen werden. (vgl. ebd., S. 11)

¹⁴⁹² vgl. Rischke et al. 2013, S. 44

Böhner bestätigt, dass der Vorbereitungsdienst und der damit einhergehende Anpassungszwang psychisch nachhaltig negative Folgen habe aufgrund der hohen wahrgenommenen Belastungen. (vgl. Böhner 2009, S. 442)

¹⁴⁹³ vgl. Kocher 2016, S. 101

¹⁴⁹⁴ vgl. Daisenberger 2021, S. 84

¹⁴⁹⁵ vgl. Anderson-Park & Abs 2020, S. 335

¹⁴⁹⁶ vgl. Dicke et al. 2018, S. 3

¹⁴⁹⁷ vgl. Reintjes et al. 2018, S.182; Anderson-Park & Abs 2020, S. 336;

¹⁴⁹⁸ vgl. Böhner 2009, S. 445

Krumm beklagt sich über den fragwürdigen Begriff der >Elternarbeit< und schlägt Begriffe wie Elternmitarbeit, Lehrer- Eltern- Kooperation oder Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als Alternativen vor. (vgl. Krumm 2009, S. 596)

¹⁴⁹⁹ vgl. Daisenberger 2021, S. 167f.

Beispielsweise verlangt das Bayerische Gesetz für Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG Art. 2 Abs. 4) eine vertrauensvolle Kooperation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten. (vgl. Bayern Recht 2021)

In Artikel 6 und 7 des Grundgesetzes ist die rechtliche Grundlage für die Zusammenarbeit geregelt, wobei das Ineinandergreifen mit Konflikten belastet sein kann. (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2019, S. 14f., vgl. Daisenberger 2021, S. 162f.)

Aufgaben konfrontiert wird, Erziehungsdefizite aufzufangen, die sich aufgrund des Umbruchs in den Familienstrukturen ergeben.¹⁵⁰⁰ Um für die Gestaltung dieser Elternarbeit mit dem nötigen Vorwissen im beruflichen Alltag gerüstet zu sein, sind praktische Einblicke und Übungen bereits während des Studiums sinnvoll.¹⁵⁰¹ Damit kann eine konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern bereits im Vorfeld eingeübt werden, bevor es zu Eskalationen kommt. Als eine zentrale Instanz zwischen Wissen, Können und Erfahrung wird die Reflexion gesehen.¹⁵⁰² Sie wird als eine Bereitschaft definiert, sein eigenes Handeln zu analysieren, zu beurteilen und gegebenenfalls zu verändern.¹⁵⁰³ Für die Entwicklung der Reflexionskompetenz angehender Lehrer hat sich die Nutzung von Portfolios bewährt.¹⁵⁰⁴ Feder et al. bezeichnen den Begriff des Portfolios als Containerbegriff, da er sehr unscharf definiert ist und da es unterschiedliche Konzepte in der Praxis gibt.¹⁵⁰⁵ Das spezifische Potential des Portfolios ist es, über einen längeren Zeitraum das neue Wissen darzustellen und reflexive Analysen zu ermöglichen.¹⁵⁰⁶ E-Portfolios sind ein Versuch, die Potenziale der Portfolioarbeit mit dem Erwerb medialer Kompetenzen zu erweitern.¹⁵⁰⁷ Insgesamt wird die Portfolioarbeit als Innovation in der Lehrerbildung wahrgenommen, da sie mit einer neuen Lernkultur, alternativem Assessment, non-formalem und informellem Lernen, reflexivem Schreiben, der Nutzung neuer Medien sowie der Verknüpfung von Theorie und Praxis zusammenhängt.¹⁵⁰⁸ Da das Ziel der Reflexion darin besteht, einen mentalen Prozess anzustoßen, durch den ein Inhalt gedanklich strukturiert oder umstrukturiert wird unter der Einbeziehung bereits vorhandener Inhalte, ist dies ein Bestandteil des Professionalisierungs- und des Selbstlernprozesses.¹⁵⁰⁹ Das Portfolio als Lerngelegenheit bietet die Möglichkeit als Quelle der Selbstwirksamkeit, neue Erfahrungen zu machen, es

¹⁵⁰⁰ vgl. Daisenberger 2021, S. 165

¹⁵⁰¹ vgl. ebd., S. 168

Es ist sinnvoll, dem angehenden Junglehrer nicht nur die Problematik in der Zusammenarbeit mit schwierigen Eltern aufzuzeigen, sondern ihn auch auf die Möglichkeiten hinzuweisen, dass im kollektiven Miteinander viele Positiva mit Blick auf die Schüler möglich sind. Gerade hier ist es die Selbstwirksamkeit, die Mut macht, gemeinsam auf eine konstruktive Zusammenarbeit hinzuwirken.

¹⁵⁰² vgl. Artmann et al. 2013, S. 13

¹⁵⁰³ vgl. ebd., S. 135

¹⁵⁰⁴ vgl. ebd., S. 136

Das Portfolio hat im angloamerikanischen Raum bereits eine gute Tradition, sie wird im Zusammenhang seit der Kultusministerienkonferenz 2013 immer mehr Teil in der deutschen Lehrerbildung. (vgl. Feder et al. 2019, S. 40) Die Portfolioarbeit ist aber nicht auf die Ausbildungsphase reduziert, sondern sie hat sich für den Einsatz im gesamten Kontext von Schule und Universität sowie in der Fort- und Weiterbildung bewährt. (vgl. Gläser-Zikuda et al. 2020, S. 706)

¹⁵⁰⁵ vgl. Feder et al. 2019, S. 40

¹⁵⁰⁶ vgl. Artmann et al. 2013, S. 136

Busse und Bosse betonen, dass sich der Reflexionsbegriff auf den Inhalt oder auf die Person im Sinne einer Selbstreflexion beziehen kann. (vgl. Busse & Bosse 2020, S. 55)

¹⁵⁰⁷ vgl. Gläser-Zikuda et al. 2020, S. 707

¹⁵⁰⁸ vgl. Gläser-Zikuda et al. 2020, S. 707; vgl. Feder et al. 2019, S. 40f.

¹⁵⁰⁹ vgl. Busse & Bosse 2020, S. 55

ist ein Weg zur Selbstregulierung. Die regelmäßige und selbstkritische Reflexion ist nach Helmke eines der wesentlichen Merkmale der Lehrperson.¹⁵¹⁰

4.1.2.4 *Lebenslanges Lernen im Lehrberuf*

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass lebenslanges Lernen stattfindet.¹⁵¹¹ Doch abgesehen vom Lehrberuf gibt es kaum ein Berufsfeld, in dem die Erstausbildung als ausreichend für das ganze Berufsleben angesehen wird.¹⁵¹² In der sogenannten dritten Phase des Lehrberufs geht es nicht nur um die Anpassung an die veränderten Rahmenbedingungen, sondern auch um die beständige Weiterentwicklung der Professionalität, welche grundsätzlich als ein nicht abgeschlossener Prozess angesehen wird.¹⁵¹³ Der Berufseinstieg bildet eine Gelenkstelle zwischen der Ausbildung und der Fort- und Weiterbildung.¹⁵¹⁴ Der Bedarf dieser Maßnahmen richtet sich individuell nach den Bedürfnissen der Lehrer, nach den institutionellen Interessen der Einzelschule sowie nach gegenwärtigen bildungspolitischen Vorhaben und wissenschaftlichen Erkenntnissen.¹⁵¹⁵ Das Fort- und Weiterbildungsangebot erstreckt sich in der dritten Phase auf Einzelveranstaltungen, die in verschiedenen Formaten bezüglich Umfang und Dauer angeboten werden können, wobei das Angebot von Veranstaltungen am Nachmittag bis über berufsbegleitende Aufbaustudiengänge reicht.¹⁵¹⁶ Fortbildungen gehören zu den forma-

¹⁵¹⁰ vgl. Helmke 2012, S. 116f.

¹⁵¹¹ vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 53

¹⁵¹² vgl. Rauin 2014, S. 575

Auch Richter und Richter betonen, dass für die Berufsausübung der Lehrkräfte die Ausbildung nicht hinreichend ist, um hier auf hohem Niveau arbeiten zu können. (vgl. Richter & Richter 2020, S. 345)

¹⁵¹³ vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 54

Richter zeigt auf, dass in der Phase der Fort- und Weiterbildung verschiedene Konzepte zur Verfügung stehen. Neben der Teilnahme an Kursen, dem Austausch im Kollegium und der Nutzung von Fachliteratur zählt er auch beispielhaft Unterrichtsbeobachtung, Coaching, Arbeiten in Lerngemeinschaften sowie Unterrichtsfeedback durch die Schüler dazu auf. (vgl. Richter 2016, S. 245f.) Er versucht zu verdeutlichen, dass grundsätzlich die Möglichkeiten zur Weiterbildung weit gefächert sind und je nach Lehrerpersönlichkeit auch unterschiedlich wahrgenommen werden können. Rauin greift diesen Gedanken auf und weitet das Spektrum möglicher Angebote auf die Reaktivierung bzw. Rehabilitation nach einem zeitlichen Berufsausstieg oder nach einer krankheitsbedingten Arbeitspause aus. (vgl. Rauin 2014, S. 575) Auch in der Vorbereitung auf neue Arbeitsbereiche sieht er ein wichtiges Aufgabenfeld für Fortbildungen, wobei diese Bereiche vornehmlich in der vergleichenden Forschung noch wenig thematisiert sind. (vgl. ebd., S. 575)

¹⁵¹⁴ vgl. Keller-Schneider & Hericks 2020, S. 339

Keller-Schneider sehen beim Berufseinstieg Unterstützungsangebote als notwendig an, da in dieser Phase mehr Eigenverantwortlichkeit und erweiterte Anforderungen an den Lehrer als neue Entwicklungsaufgabe gestellt werden. (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2020, S. 339)

¹⁵¹⁵ vgl. Huber 2009, S. 451

Rudow fordert, den Lehrern auch in Bereichen des Arbeit- und Gesundheitsschutzes Bildungsangebote anzubieten, um sie so vor den zunehmenden Belastungen zu schützen. (vgl. Rudow 2000, S. 92f.)

¹⁵¹⁶ vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 55; vgl. Huber 2009, S. 452

Richter unterscheidet die beiden Begriffe Fortbildung und Weiterbildung. (vgl. Richter 2016, S. 246) Die Fortbildung beschreibt eine Vertiefung der bereits im Studium gewonnenen Kompetenzen und dient der Anpassung vorhandener Qualifikationen an gegenwärtige Anforderungen. (vgl. ebd., S. 246) Die Weiterbildung kennzeichnet eine Lerngelegenheit, die der speziellen Erhöhung und dem Ausbau vorhandener Berufsqualifikationen dient mit dem Ziel, neue Aufgaben zu übernehmen oder Qualifikationsbezeichnungen oder akademische Titel zu erwerben. (vgl. ebd., S. 246)

len Lernangeboten, sie stellen aber nur einen kleinen Ausschnitt im Pool der Lernmöglichkeiten dar.¹⁵¹⁷ Der Vorteil formaler Lernangebote liegt in der klaren Struktur, die vom Referenten vorgegeben wird und so zeitsparende und effektive Lösungen anbahnen lässt, zudem bieten sich Möglichkeiten zum kollegialen Austausch an.¹⁵¹⁸ Neben staatlichen Instituten wird die Lehrerfortbildung auch von privaten Stiftungen und den Universitäten angeboten.¹⁵¹⁹ Nationale Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Lehrer an regelmäßigen Fortbildungsangeboten teilnimmt, dass jedoch 20 Prozent der Lehrer hiervon keinen Gebrauch machen.¹⁵²⁰ Kramis-Aebischer sieht in den schulinternen Fortbildungen eine wertvolle Ressource.¹⁵²¹ Hier werden beispielsweise schulinterne Lernprozesse bewusst organisiert, sie dienen der Profilbildung der Schule, beteiligen die Kollegen an dem Arbeitsprozess und sind ohne großen Aufwand durchführbar.¹⁵²² Dieses Angebot unterstützt die Mitarbeiter, sich im Prozess der Schulentwicklung selbstbestimmt einzubringen.¹⁵²³ Lipowsky betont, dass Lehrer vom sozialen Austausch profitieren, da am bestehenden Wissensstand angeknüpft werden kann und in der Begegnung mit anderen Ideen und Meinungen eine Wissenserweiterung stattfindet, was zur Reflexion und Veränderung der eigenen Unterrichtspraxis führt.¹⁵²⁴ Gerade das Lernangebot in Anlehnung an die konstruktivistische Theorie unterstützt in seinem Coaching zur schrittweisen Verselbständigung die Selbstwirksamkeit, da die Prinzipien zum Erwerb desselben berücksichtigt werden. Doch auch wenn dies ein guter Ansatz zur internen Entwicklung ist, sollten externe Beratungen nicht gänzlich vernachlässigt werden, damit die Vielfalt und die Ausgewogenheit zwischen Prozess und Produkt nicht verloren gehen.¹⁵²⁵ Lipowsky erklärt die Wirkungsweise von beruflichem Lernen anhand von drei Faktoren: personenbezogene Voraussetzungen der Teilnehmer, Faktoren des Schulkontextes und Merkmale

¹⁵¹⁷ vgl. Richter 2016, S. 246

Huber erwähnt neben den formellen Fort- und Weiterbildungen auch die individuellen, informellen Lernprozesse, die von der Lehrkraft selbstorganisiert werden. (vgl. Huber 2009, S. 451)

¹⁵¹⁸ vgl. Richter 2016, S. 246

¹⁵¹⁹ vgl. ebd., S. 247f.

¹⁵²⁰ vgl. ebd., S. 254

¹⁵²¹ vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 133

Auch Huber unterstreicht die positive Wirkung, die Schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) bzw. Schulinterne Weiterbildung (SCHILW) auf das Kollegium haben, da hier ein stärkerer Bezug zur Schulpraxis und auf die spezifischen Bedürfnisse genommen werden kann. (vgl. Huber 2009, S. 453)

¹⁵²² vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 133f.

¹⁵²³ vgl. ebd., S. 133f.

¹⁵²⁴ vgl. Lipowsky 2014, S. 511

Soziales Lernen ist ein Ansatzpunkt, den Bandura in seiner sozial kognitiven Theorie betont und ebenso als Quelle der Selbstwirksamkeit beschreibt. Nach Lipowsky wird dies vom konstruktivistischen Theorieansatz aufgegriffen:

Der Trainer modelliert das Verhalten und die Teilnehmer führen dieses schrittweise selbstständig aus, wobei sie durch Coaching Feedback erhalten und dieses selbst reflektieren. Bei zunehmendem Können zieht sich der Coach schrittweise zurück. (vgl. Lipowsky 2014, S. 512)

¹⁵²⁵ vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 134

der Fortbildner und der Fortbildung selbst sowie das Zusammenspiel aller Faktoren.¹⁵²⁶ Bei den personenbezogenen Voraussetzungen geht er von kognitiven, volitionalen, persönlichkeitsbezogenen, familiären und motivationalen Merkmalen aus, die wiederum von der Selbstwirksamkeit beeinflusst werden.¹⁵²⁷ Diese personenbezogenen Merkmale sind einerseits eine Voraussetzung, dass an einem Fortbildungsangebot teilgenommen wird, andererseits werden sie durch die erfolgreiche Teilnahme auch gestärkt. Insgesamt fällt auf, dass die Effekte der Fortbildungen sehr stark variieren und die Effekte für die Lehrer größer ausfallen als für die Schüler.¹⁵²⁸ Lipowsky sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem selbstgesteuerten und selbstorganisierten Lernen und Aspekten des Unterrichts und des Lernens der Schüler, wenn die Lehrkräfte auf fachdidaktische Inhalte Wert legen.¹⁵²⁹ Dies erklärt auch, warum Lehrer fachdidaktisch orientierte Angebote präferieren, da sie im Unterricht auch einen entsprechenden Erfolg erleben, der wiederum deren Selbstwirksamkeit stärkt.¹⁵³⁰ Für die praktische Auseinandersetzung mit der Reflexion über den Unterricht hat sich hier der Einsatz von Videos bewährt.¹⁵³¹ Coaching und Feedback werden als Schlüsselvariante zur spezifischen Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrperson angesehen, wenn die Teilnehmer während der Fortbildung bei der Erprobung zu ihrem Verhalten Rückmeldung bekommen.¹⁵³² Es fehlt allerdings an Angeboten für den Wiedereinstieg nach einer längeren Elternzeit oder für die gezielte Begleitung beruflicher Quereinsteiger.¹⁵³³ Schmidt-Hertha kritisiert bei großem Leh-

¹⁵²⁶ vgl. Lipowsky 2014, S. 512

¹⁵²⁷ vgl. ebd., S. 512

Lipowsky bezieht sich bei seinen personenbezogenen Merkmalen nicht explizit auf die Selbstwirksamkeit. Kocher zählt in ihrer Beschreibung zu den Mediationsprozessen, welche auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung ihre Effekte zeigen, kognitive, affektive, motivationale und selektive Prozesse auf. (vgl. Kocher 2014, S. 86ff.) Mit Ausnahme der biographischen Merkmale spielen diese eine bedeutende Rolle bei der Regulation menschlicher Aktivitäten. (vgl. ebd., S. 86)

¹⁵²⁸ vgl. Lipowsky 2014, S. 517

Diese Ergebnisse können gut nachvollzogen werden, denn die Übertragung von positiven Effekten vom Lehrer auf die Schüler wird von weiteren Faktoren beeinflusst, so dass die positive Wirkung einer Fortbildung nicht immer 1:1 bei den Schülern ankommt.

¹⁵²⁹ vgl. Lipowsky 2014, S. 519

¹⁵³⁰ Auch Huber unterstützt die Ansicht, dass Lehrer vermehrt Angebote mit fachdidaktischen Inhalten und Praxisrelevanz annehmen. (vgl. Huber 2009, S. 459)

Lipowsky konkretisiert diese Annahme, indem er vor allem die Fortbildungen als wirksam erkennt, die genau eine Unterrichtsanwendung aufzeigen und sich dabei auf wirksame Verfahren und Lernstrategien stützen. (vgl. Lipowsky 2014, S. 521)

¹⁵³¹ vgl. Lipowsky 2014, S. 523f.

¹⁵³² vgl. ebd., S. 525

Lipowsky betont, dass nicht nur die Rückmeldung durch Mentoren entscheidend ist, sondern auch die Daten von Lernstands- und Leistungsverlaufsmessungen.

¹⁵³³ vgl. Schmidt-Hertha 2020, S. 55

Schmidt-Hertha zeigt auf, dass es neue Modelle der Lehrerbildung braucht, da sich auch die Lebensentwürfe verändern. (vgl. ebd., S. 54) Der Beruf steht nicht mehr ausschließlich im Fokus der persönlichen Entwicklung. (vgl. ebd., S. 54) Familien und Freizeitplanung werden wichtiger und die Anzahl von teilzeitbeschäftigten Lehrkräften nimmt zu. (vgl. ebd., S. 54) Auch der Übergang in den Ruhestand verändert sich und Grenzen der Erwerbstätigkeit verschwimmen. (vgl. ebd., S. 54)

Lehrermangel die fehlende Struktur, die eine Berufstätigkeit ermöglichen würde, er zeigt aber auch auf, dass dies aufgrund der ausreichenden finanziellen Vergütung im Ruhestand, nicht notwendig sei.¹⁵³⁴ Richter führt Belege aus der Fortbildungsforschung an, wonach

*„Fortbildungen insbesondere von Personen besucht werden, die verstärkt konstruktivistische Überzeugungen über Lernprozesse aufweisen, über ein höheres berufliches Engagement berichten und größere Selbstwirksamkeitserwartungen demonstrieren“*¹⁵³⁵.

Richter geht auf die individuellen Voraussetzungen von Lehrkräften ein, zeigt den Zusammenhang zwischen Engagement, Selbstwirksamkeit und Fortbildungsbereitschaft auf.¹⁵³⁶ Dabei stellt sich die Frage, wie man Lehrkräfte mit Defiziten in diesem Bereich für Fortbildungen gewinnen kann. Es sollte ein Anliegen bei der Ausbildung von Lehrkräften sein, nicht nur den selektiven Pool ohnehin schon gestärkter und hoch motivierter Nutzer zu erreichen, sondern auch diejenigen, welche bewusst in ihrer Selbstwirksamkeit unterstützt werden sollten. Damit werde ein positives Setting geschaffen, in dem die Zielgruppe in ihrer Persönlichkeitsentwicklung weitere Fortschritte machen könnten. Um dies zu erreichen, könnten verpflichtende Fortbildungsmaßnahmen eine erste Richtung vorgeben. Auch das Schaffen von Anreizen wie die Berücksichtigung bei dienstlichen Beurteilungen und die Vergabe von Funktions- und Leitungsstellen für erfolgreich absolvierte Veranstaltungen wäre eine Möglichkeit.¹⁵³⁷ Einzuwenden ist allerdings, dass es sich dabei um rein extrinsische Motivationsvorgaben handelt. Sollte aber eine langfristige und intrinsische Implementierung stattfinden, wäre ein Angebot wünschenswert, das sich an der Interessenlage der Lehrer orientiert.¹⁵³⁸ Wie die Forschungsergebnisse zeigen, wollen sich die Lehrkräfte vornehmlich mit Themen zu der Gestaltung von Unterrichtsprozessen beschäftigen und weitaus weniger mit aktuellen Bereichen, die sich aus schulischen Reformen ergeben.¹⁵³⁹ Wudy und Jerusalem beschreiben ein dreijähriges Trainingskonzept für Lehrer mit jährlich drei Workshops zu den Themen motiviertes Lernen, kompetentes Sozialverhalten und proaktives Handeln.¹⁵⁴⁰ In Kleingruppen mit zwei bis fünf Lehrern erarbeiten sie für ihre Klasse oder für bestimmte Fächer Unterrichtsmaßnahmen.¹⁵⁴¹ Dabei werden sie von einem Projektteam begleitet, so dass sie in ihrer Grup-

¹⁵³⁴ vgl. ebd., S. 54

Angesichts des eklatanten Lehrermangels wird die Möglichkeit in Erwägung gezogen, Personalengpässe mit bereits in den Ruhestand verabschiedeten Lehrkräften auszugleichen. Dies kann auf Freiwilligenbasis für den einen oder anderen Lehrer durchaus eine präferierte Option sein. Grundsätzlich kann aber davon ausgegangen werden, dass nach etwa 40 Jahren Schuldienst ein Lehrer seinen wohlverdienten Ruhestand antreten will.

¹⁵³⁵ Richter 2016, S. 252

¹⁵³⁶ vgl. ebd., S. 252

¹⁵³⁷ vgl. ebd., S. 257

¹⁵³⁸ vgl. ebd., S. 250

¹⁵³⁹ vgl. ebd., S. 250

¹⁵⁴⁰ vgl. Wudy & Jerusalem 2011, S. 259

¹⁵⁴¹ vgl. ebd., S. 259

pe die erstellten Unterrichtsmaterialien austauschen und sich gegenseitig Feedback geben können.¹⁵⁴² Als Ergebnis konnte bei den Lehrern ein Steigerung der Selbstwirksamkeit und die Reduktion der Belastung durch die Fortbildung nachgewiesen werden.¹⁵⁴³ Der Versuch, erst in der dritten Ausbildungsphase die Lehrer für Angebote zur Förderung der Selbstwirksamkeit zu gewinnen, wird scheitern, wenn dies nicht bereits von der ersten Phase an unterstützt wird. Kontinuität ist hier gefragt, wenngleich Eignungsprüfungen erforderlich wären, da eklatante Defizite bei den Persönlichkeitsmerkmalen auch durch eine noch so gute Ausbildung nicht behoben werden können. Mayr fasst Möglichkeiten und Folgerungen, die er im Zusammenspiel zwischen Persönlichkeitseigenschaften und der beruflichen Rekrutierung und Ausbildung von Lehren fordert, wie folgt zusammen:

¹⁵⁴² vgl. ebd., S. 260

¹⁵⁴³ vgl. ebd., S. 265

Tabelle 6: Implikation des Persönlichkeitsansatzes für die Rekrutierung und Ausbildung von Lehrkräften (Mayr 2014, S. 209)

AKTEUR		Persönlichkeit (en)...		
		Aktion	verändern	akzeptieren
Student/in		sich selbst entwickeln	Stärken nutzen, mit Schwächen umgehen	Passende Laufbahn wählen
Lehrer/in		Coaching bzw. Training anbieten	Begleitung persönlichkeits-reflexiv gestalten	Unterstützung bei der Laufbahnwahl geben
Berater/in Lehrerbildner/in		Persönlichkeits-Förderndes Lernumfeld schaffen	Für Individualisierung und Differenzierung sorgen	Unterstützung...(s.o.) geben, Selektionsmaßnahmen setzen
Hochschule Bildungspolitik				

4.2 Einflussnahme auf die Rahmenbedingungen des Lehrberufs

Die Professionalisierung des Lehrberufs gerät mit den ständig wachsenden Aufgaben unter Druck.¹⁵⁴⁴ Schaarschmidt und Kieschke fordern deshalb,

„der Überfrachtung mit einem Zuviel an Aufgaben und Anforderungen entgegenzuwirken, die Konzentration auf die Kernaufgabe, das Unterrichten, zu gewährleisten und die für eine gründliche pädagogische Arbeit erforderliche Ruhe und Kontinuität in den schulischen Abläufen zu erreichen“¹⁵⁴⁵.

Auch Klippert beklagt, dass nicht nur im Unterricht Belastungen entstehen, sondern auch in dessen Vor- und Umfeld, obwohl es eine Reihe schulorganisatorischer Maßnahmen zur Entlastung gibt.¹⁵⁴⁶ Er geht deshalb davon aus, dass Möglichkeiten zu den Veränderungen am eigenen Arbeitsplatz und im Bereich des Schulmanagements greifen sollten.¹⁵⁴⁷

4.2.1 Allgemeine Arbeitsbedingungen

Als Voraussetzung für den beruflichen Erfolg sollten die äußeren Rahmenbedingungen so gestaltet sein, dass sich die Lehrerpersönlichkeit als wirksam erlebt und sich selbst entwickeln kann. Betrachtet man den Arbeitsplatz Schule mit Blick auf das Schulgebäude, so gilt es, den baulichen und ästhetischen Zustand von Schulen und Klassenräumen hinsichtlich Licht, Farbe, Lärm und Klima zu berücksichtigen.¹⁵⁴⁸ In Bezug auf Raum und Personalschlüssel werden

¹⁵⁴⁴ vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 95

¹⁵⁴⁵ Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 397

¹⁵⁴⁶ vgl. Klippert 2007, S. 9

¹⁵⁴⁷ vgl. ebd., S. 9

¹⁵⁴⁸ vgl. Rudow 2000, S. 92

Cramer weist darauf hin, dass die schlechten Geräuschdämmungen an Schulen und mangelhaft ausgestattete Lehrerzimmer in Widerspruch zu den beruflichen Anforderungen stehen. (vgl. Cramer 2019, S. 134) Mit Blick

auch Mindestklassengrößen von nicht mehr als 25 Schülern gefordert.¹⁵⁴⁹ Eine moderne Ausstattung wie z. B. digitale Endgeräte machen per se noch keine gute Schule aus, wenn die Nutzung nicht als Mittel zum Zweck, sondern zum Selbstzweck wird.¹⁵⁵⁰ Doch angesichts schulischer Strukturen stellt sich die Frage, ob Veränderungen möglich sind. Sieland und Heyse sehen als Voraussetzung hierfür das positive Zusammentreffen von Änderungsbereitschaft (sollen bzw. dürfen vs. wollen) und Änderungsfähigkeit (wissen vs. können) an.¹⁵⁵¹ Es wird schwierig, wenn die Lehrer zwar die Bereitschaft zur Veränderung zeigen, sie aber nicht zu dieser Entscheidung befugt sind.¹⁵⁵² Hinsichtlich der Arbeitsbedingungen sind Lehrer im Vergleich zu anderen Professionen weit weniger autonom, da sie dem Staat als Arbeitgeber verpflichtet sind.¹⁵⁵³ Umgekehrt aber können dienstlich angeordnete Veränderungen nicht umgesetzt werden, wenn der Lehrer dies ablehnt. Dieselbe Wechselwirkung besteht zwischen den Bedingungsfaktoren von Wissen und Können bezüglich der Änderungsfähigkeit. Wenn es dem Akteur an Wissen oder Können oder an beidem fehlt, wird er scheitern.¹⁵⁵⁴ Bei den allgemeinen Arbeitsbedingungen hat der Lehrer selbst wenig Handlungsspielraum. Umso mehr werden bildungspolitische Forderungen nach Veränderungen laut. Auch wenn die einzelnen Lehrer oftmals nichts direkt verändern können, so bleibt ihnen der indirekte Weg über ihre Berufsverbände offen, um so aktiv die Entwicklung ihrer Profession beeinflussen zu können.¹⁵⁵⁵ Trotz der Belastungsproblematik im Lehrberuf lassen sich zwischen den Schulen deutliche Unterschiede feststellen. Der berufliche Alltag unterscheidet sich innerhalb der gleichen Schulen und innerhalb des gleichen Ortes.¹⁵⁵⁶ Schaarschmidt und Kieschke mahnen an, dass man nicht auf Verbesserungen der schulischen Rahmenbedingungen warten soll, da es an jeder einzelnen Schule Möglichkeiten zu den Verbesserungen der Arbeitsbedingungen

auf die Begriffe Schulleben und Schulkultur erscheint es sinnvoll, den Ort, an dem sich Leben und Lernen vollziehen, auch möglichst qualitativ hochwertig auszustatten, damit hier die besten Bedingungen für das gemeinsame Arbeiten gegeben sind. Der äußere Rahmen wirkt nach innen, daher ist es wichtig, Stressreize wie Lärm zu entfernen, damit das Gehirn entspannt in den Zustand von Begeisterung und Lernfreude übergehen kann.

¹⁵⁴⁹ vgl. Rudow 2000, S. 92

¹⁵⁵⁰ vgl. Seibert 2021a, S. 2

Seibert stellt in seinem Studienbrief den Zusammenhang zwischen Unterricht und Erziehung her, wobei er postuliert: Kein Unterricht ohne Erziehung, weil er von Normen und Werten beeinflusst wird. Der Einsatz digitaler Medien verändert die Einstellungen, wobei dies die Qualität des Unterrichts eher verschlechtert als verbessert. (vgl. Seibert 2021a, S. 2f.)

¹⁵⁵¹ vgl. Eckert et al. 2013, S. 205; vgl. Sieland & Heyse 2010, S. 20ff.

¹⁵⁵² Auch Zlatkin-Troitschanskaia und Förster wenden ein, dass die Lehrer aus schulrechtlicher Sicht weisungsgebunden an die staatlichen Organe im Bildungswesen sind und zugleich zur Unterrichts- und Schulgestaltung verpflichtet werden. (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Förster 2009, S. 730)

¹⁵⁵³ vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 93

Zusätzlich zum Staat nehmen auch politisch aktive Gremien Einfluss auf den Lehrberuf. (vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 93)

¹⁵⁵⁴ vgl. Ecker et al. 2013, S. 205f.

¹⁵⁵⁵ vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 93

¹⁵⁵⁶ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2007, S. 40

gibt.¹⁵⁵⁷ Der Ansatz nimmt alle Beteiligten einer Schulfamilie in die Pflicht, an der Gestaltung ihrer beruflichen Arbeitsbedingungen mitzuwirken. Selbstwirksamkeit kann erlebt werden, da im Team Probleme eruiert und gemeinsam innerhalb der Möglichkeiten bewältigt werden. Wenn die Lehrer mit ihren Bedürfnissen ernst genommen werden und sie keine zunehmende Arbeitsbelastung befürchten müssen, werden sie diese Entwicklung nicht ablehnen, sondern motiviert im Team mitarbeiten.¹⁵⁵⁸

4.2.1.1 Arbeitsmarkt

Laut dem Statistischen Bundesamt sind von den über 828 000 Lehrern die meisten Lehrkräfte an allgemeinbildenden oder beruflichen Schulen tätig.¹⁵⁵⁹ Doch auf dem Arbeitsmarkt herrschen starke Schwankungen vor, die zyklisch zwischen den Extremen des Überangebots und des Mangels pendeln.¹⁵⁶⁰ Die Einstellungszahlen, welche sich an Angebot und Nachfrage orientieren, induzieren einerseits einen enormen Druck, wenn die Note über die Anstellung entscheidet, andererseits verringert es die Unterrichtsqualität, wenn bei Lehrermangel unqualifizierte Bewerber eingesetzt werden.¹⁵⁶¹ Die Selbstwirksamkeit kann hier nicht greifen, wenn der angehende Lehrer trotz seiner persönlichen Voraussetzungen nicht in den Schuldienst übernommen wird, da der Bedarf gedeckt ist. Die Versorgung mit nicht qualifizierten und nicht geeigneten Lehrkräften bei einem tendenziellen Lehrermangel reduziert die Selbstwirksamkeit, da die Lehrkräfte nicht entsprechend gefordert werden. Drewek argumentiert, dass die Prognosen zur Lehrereinstellung zwar rechnerisch auf gesamter Ebene einen ausgeglichenen Eindruck erwecken, aber auf Länder und Lehramt bezogen eine enorme Varianz aufweisen.¹⁵⁶² Für die Erhebung des aktuellen Bedarfs und der zukünftigen Prognose sind die Mo-

¹⁵⁵⁷ vgl. ebd., S. 40

¹⁵⁵⁸ vgl. Dubs 2009, S. 504

¹⁵⁵⁹ vgl. Bundesamt 2020

Unter einem Arbeitsmarkt wird ein abstrakter Ort verstanden, auf dem Personen mit ihrer Arbeitskraft um Arbeitsplatz- und Einkommenschancen wetteifern. (vgl. Klimke et al. 2020, S. 46) Diese Chancen hängen von Angebots- und Nachfragebedingungen ab. (vgl. ebd., S. 46)

Der Lehrerarbeitsmarkt wird auch als Teilarbeitsmarkt bezeichnet, weil sich die Arbeitsmarktberechnungen nur auf allgemeinbildende und berufliche Schulen beziehen, obwohl Lehrer auch in anderen Berufsfeldern arbeiten können. (vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 51)

¹⁵⁶⁰ vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 49

¹⁵⁶¹ vgl. Daisenberger 2021, S. 143

Boecker & Drahm geben zu bedenken, dass der Bedarf an Lehrkräften neben der Schülerzahl auch von der demographischen Entwicklung der Lehrer und des Teilarbeitsmarkt Schule selbst abhängt. (vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 51)

Daisenberger fordert ein Umdenken bei der Planung von Lehrerstellen, damit bildungspolitische Entscheidungen nicht auf der Grundlage von Bedarf und Budget getroffen werden und somit auch nicht auf Kosten der Auszubildenden gehen. (vgl. Daisenberger 2021, S. 143ff.)

¹⁵⁶² vgl. Drewek 2013, S. 29

Um Maßnahmen zur vorausschauenden Passung zwischen Angebot und Nachfrage einzuleiten, initiierte die OECD bereits 2002 Forschungen in 25 beteiligten Ländern. (vgl. Herfter & Hallizky 2020, S. 369)

dellrechnungen des KMK eine wichtige Grundlage, wobei je nach Zeitpunkt, Region, Schulform und Fach Abweichungen bestehen.¹⁵⁶³ Mit teilweise groß angelegten Informationskampagnen wird versucht, Einfluss auf die Wahl für bestimmte Lehrämter oder Fachkombinationen zu nehmen.¹⁵⁶⁴ Mit Strategien zur Flexibilisierung des Berufseinstiegs soll dem drohenden Lehrermangel gezielt begegnet werden.¹⁵⁶⁵ So werden beispielsweise in >Mangelfächern< vermehrt Seiteneinsteiger¹⁵⁶⁶ verzeichnet.¹⁵⁶⁷ Eine breit gefächerte Ausbildung, die auf einen Einsatz in verschiedenen Schularten abzielt, wäre eine Möglichkeit, auch in der freien Wirtschaft beruflich Fuß zu fassen.¹⁵⁶⁸ Als alternativen Arbeitsmarkt für Lehrer werden Berufsmöglichkeiten im Sozialwirtschaftlichen-, Fremdsprachen- und Tourismusbereich, in der Kulturwirtschaft sowie der Kommunikations- und Medienbranche oder der Publizistikbranche angeführt.¹⁵⁶⁹ Sicher mögen diese Angebote für den einen oder anderen Lehrer eine Alternative darstellen, diese ist jedoch auch sehr von der gewählten Schulart und dem Fach abhängig, ob eine Anstellung außerhalb des Berufsfelds Schule zustande kommt. Ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit kann hier helfen, flexibel auf die diversen Arbeitsmarktsituationen zu reagieren, auch wenn aus Sicht der Ausbildungsvoraussetzung wenig Flexibilität angeboten wird. Noch bedeutender aber scheint es, validere Modellrechnungen bezüglich der Anstellungschancen nach der Ausbildung anzustreben, damit sich Studieninteressierte im Vorfeld transparent und verlässlich auf ihre zukünftige Arbeitssituation einstellen können.¹⁵⁷⁰

4.2.1.2 Arbeitszeit

Unter den Arbeitsbedingungen nimmt die Arbeitszeit der Lehrkräfte eine Schlüsselposition ein.¹⁵⁷¹ Die gesamte Arbeitszeit des Lehrers ist im Vergleich zu anderen Berufsgruppen hö-

¹⁵⁶³ vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 53

Zur Bedarfsberechnung werden vom KMK Modellrechnungen für die folgenden Jahre bezüglich des voraussichtlichen Einstellungsbedarfs der Lehrkräfte vorgelegt. (vgl. Herfter & Hallizky 2020, S. 370; vgl. KMK 2021)

¹⁵⁶⁴ vgl. Herfter & Hallizky 2020, S. 370

¹⁵⁶⁵ vgl. ebd., S. 370

¹⁵⁶⁶ Rischke et al. unterscheiden zwischen Quereinsteigern, die den Vorbereitungsdienst ohne vorausgegangenem Lehramtsstudium beginnen und den Seiteneinsteigern, die direkt in die Berufstätigkeit wechseln. (vgl. Rischke et al. 2013, S. 42)

¹⁵⁶⁷ vgl. Drewek 2013, S. 29

¹⁵⁶⁸ vgl. Daisenberger 2021, S. 145

Für viele Studierende einer Schulart ist aber der Wechsel in eine andere Planstelle oft mit Enttäuschungen verbunden, wenn dieser nicht seinen anfänglichen Erwartungen entspricht und neue Anforderungen mit sich bringt. (vgl. Daisenberger 2021, S. 147)

¹⁵⁶⁹ vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 55

¹⁵⁷⁰ Boecker & Drahm halten die Modellrechnungen angesichts einiger Unsicherheiten nach wie vor für aussagekräftig, um zukünftige Prognosen für die Entwicklung des Teilarbeitsmarktes Schule treffen zu können. (vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 53)

¹⁵⁷¹ vgl. Rudow 2000, S. 90

Dorsewagen et al. sehen im Umfang und der Dauer der Arbeitszeit die zentralen Belastungsfaktoren am Arbeitsplatz an. (vgl. Dorsewagen 2010, S. 244)

her.¹⁵⁷² Das häufigste Modell zur Regelung der Arbeitszeit ist das Pflichtstundenmodell, das die zu erteilenden Unterrichtsstunden vorgibt.¹⁵⁷³ Je nach Lehramt, Schulart und Bundesland gibt es hier Unterschiede zwischen 23 bis zu 29 Wochenstunden, wobei ausgehend von der Grundschule bis hin zu Gymnasium die Stundenzahl abnimmt.¹⁵⁷⁴ Dieses Pflichtstundenmodell erfasst allerdings die Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts nicht, da nur ca. 40 Prozent der Gesamtarbeitszeit auf den Unterricht entfällt und 60 Prozent der Tätigkeit außerhalb des Unterrichts liegen.¹⁵⁷⁵ Herzog und Makarova beziehen sich auf eine Schweizer Studie, nach der 73 Prozent der Lehrerarbeitszeit durch Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung in Anspruch genommen werden.¹⁵⁷⁶ In der restlichen Zeit werden Aufgaben erledigt, die nicht mit dem Unterricht in Verbindung stehen wie Kooperationen, Konferenzen, Beratungen, Elternarbeit und sonstige administrative Tätigkeiten.¹⁵⁷⁷ Trotz der allgemeinen Tendenz der Arbeitszeitverkürzung hat diese im Lehrberuf nicht stattgefunden.¹⁵⁷⁸ Besonders vulnerable Lehrer wie Junglehrer oder ältere Lehrer sollten einen besonderen Schutz in Form von Arbeitszeitverkürzung und flexiblen Teilzeitmodellen erhalten.¹⁵⁷⁹ Junglehrer brauchen mehr Zeit für ihre Unterrichtsvor- und Nachbereitung und ältere Lehrer benötigen die freie Zeit für Weiterbildung und Erholung.¹⁵⁸⁰ Die Unterrichtspause sollte der Erholung dienen und nicht von beruflichen Pflichten überlagert werden.¹⁵⁸¹ Die Einrichtung eines Ruheraumes zur Erholung und Entspannung könnte die Rahmenbedingungen verbessern.¹⁵⁸² Ein Sabbatjahr könnte die Regeneration der Lehrkraft unterstützen und so eine vorzeitige Pensionierung verhindern.¹⁵⁸³

¹⁵⁷² vgl. Rudow 2000, S. 91

¹⁵⁷³ vgl. Dorsewagen et al. 2013, S. 213

Cramer führt das Jahresarbeitszeitmodell als Alternative zum Pflichtstundenmodell an. (vgl. Cramer 2019, S. 135)

¹⁵⁷⁴ vgl. Cramer 2019, S. 135; vgl. Dorsewagen et al. 2013, S. 213

Die vorgegebenen Unterrichtsstunden können durch Ermäßigungsstunden aufgrund bestimmter Altersgruppen oder Funktionsbereiche reduziert werden. (vgl. Boecker & Drahmman 2016, S. 56)

¹⁵⁷⁵ vgl. Boecker & Drahmman 2016, S. 56

Rudow schlägt zur Arbeitsentlastung vor, zeitaufwändige und anspruchlose Verwaltungsaufgaben zu delegieren. (vgl. Rudow 2000, S. 90)

¹⁵⁷⁶ vgl. Herzog & Makarova 2014, S. 94

¹⁵⁷⁷ vgl. Boecker & Drahmman 2016, S. 56, vgl. Cramer 2019, S. 35

¹⁵⁷⁸ vgl. Rudow 2000, S. 91

¹⁵⁷⁹ vgl. ebd., S. 91

Dorsewagen et al. führen an, dass es bereits in einigen Ländern wie z. B. auch in Bayern für ältere Lehrer bis zu drei Stunden Unterrichtsermäßigung gibt. (vgl. Dorsewagen et al. 2010, S. 245) In einigen Bundesländern werden auch flexible Arbeitszeitkonten eingesetzt, bei der über die Jahre hinweg angesparte Zeit ab einem bestimmten Alter zur Stundenermäßigung eingesetzt werden kann. (vgl. ebd., S. 245)

¹⁵⁸⁰ vgl. Rudow 2000, S. 91

¹⁵⁸¹ vgl. ebd., S. 91f.

Auch Dorsewagen et al. fordern, dem Lehrer eine persönliche Zeitsouveränität zuzugestehen. (vgl. Dorsewagen et al. 2010, S. 248) Die Möglichkeit der eigenen Schwerpunktsetzung in der Arbeitszeitregelung fördert das persönliche Wohlbefinden. (vgl. ebd., S. 248)

¹⁵⁸² vgl. Rudow 2000, S. 91f.

¹⁵⁸³ vgl. ebd., S. 92

Selbstwirksamkeit und Persönlichkeitsbildung brauchen Zeit. Selbstwirksamkeit verlangt kleine Schritte; wenn aber Lehrern, insbesondere Junglehrern keine Zeit eingeräumt wird, ihre gesamte Arbeit - nicht nur das Unterrichten - qualitativ hochwertig zu erledigen, erleben sie permanenten Frust und Stress. Diese Form von Kontrollverlust verhindert die Selbstwirksamkeit. Selbst Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit können diese Belastung auf die Dauer nicht abfedern. Es unterliegt jedoch dem Ermessensspielraum des einzelnen, mit welcher Gewissenhaftigkeit und welcher Qualität er seiner Tätigkeit nachgeht.¹⁵⁸⁴ Eine Vorbildfunktion könnten Wirtschaftsbetriebe einnehmen, in denen hoch qualifizierte Arbeitskräfte verschiedene Arbeitszeitregelungen wahrnehmen können, wie z. B. Jahreszeitregelungen über Langzeitkonten oder Vertrauensarbeitszeiten.¹⁵⁸⁵ Dorsemagin et al. sehen die Lösung in der Debatte um die Lehrerarbeitszeit nicht in einem einzigen Modell, sondern in sinnvollen Varianten, die verwirklicht werden können.¹⁵⁸⁶ Dieser Ansatz geht in die richtige Richtung, er bedarf aber noch mehr Autonomie für die Lehrer und die einzelne Schule.

4.2.1.3 Berufliche Stellung und Arbeitsvergütung

In Deutschland wird die Rechtsstellung der Lehrer nach dem Landesrecht geregelt, je nach Bundesland werden Lehrer als Beamte oder Angestellte beschäftigt.¹⁵⁸⁷ Da sich die Rechte und die Pflichten von Beamten und Angestellten immer mehr annähern, ist es fraglich, ob bzw. wie sich die Unterschiede in Bezahlung und Privilegien weiterhin rechtfertigen lassen.¹⁵⁸⁸ Nach Cramer entscheidet ja nicht der Status über die Qualität des Unterrichts.¹⁵⁸⁹ Unterschiede in der Vergütung hängen nicht nur vom Anstellungsstatus, sondern auch von der Schulart ab, an der unterrichtet wird.¹⁵⁹⁰ Deshalb sieht der BLLV eine einheitliche Einstufung von A 13 für alle Lehrkräfte als notwendig an und lehnt Einmal-Zahlungen als Ausgleich für Grund- und Mittelschullehrer ab.¹⁵⁹¹ Der Gedanke, den Beamtenstatus zugunsten leistungs- und wettbewerbsorientierter Vergütung zu ersetzen, mag daher durchaus sinnvoll erschei-

Lehrkräfte sparen für ein arbeitsfreies Jahr z. B. fünf Jahre lang 100 Prozent ihrer Arbeitszeit bei 80 Prozent der Bezahlung. (vgl. Dorsemagin et al. 2010, S. 245)

¹⁵⁸⁴ vgl. Boecker & Drahm 2016, S. 56

¹⁵⁸⁵ vgl. Dorsemagin et al. 2010, S. 247

¹⁵⁸⁶ vgl. ebd., S. 250

¹⁵⁸⁷ vgl. Cramer 2019, S. 134

¹⁵⁸⁸ vgl. ebd., S. 134

¹⁵⁸⁹ vgl. ebd., S. 134

¹⁵⁹⁰ vgl. Daisenberger 2021, S. 150

Daisenberger zeigt auf, dass im Vergleich zwischen verbeamteten und angestellten Lehrkräften derselben Tätigkeit ein Unterschied bis zu monatlich 750,- Euro festzustellen ist und somit ein deutliches Ungleichgewicht vorliegt. (vgl. Daisenberger 2021, S. 150f.)

¹⁵⁹¹ vgl. bllv 2021, S. 13

BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband)

nen.¹⁵⁹² Als Möglichkeit leistungsorientierter Bezahlung wird die Unterrichtskontrolle der Lehrer gesehen.¹⁵⁹³ Dabei könnten die Gehälter flexibel an Testergebnisse gekoppelt werden, was zu einer Steigerung der Schülerleistungen führen kann.¹⁵⁹⁴ Die leistungsabhängige Bezahlung ist allerdings nicht unumstritten, weil sie innerhalb des Kollegiums zu mehr Konkurrenz und weniger Kooperationsbereitschaft führen könnte.¹⁵⁹⁵ Außerdem hat dieser monetärer Anreiz oft nur einen kurzfristigen positiven Effekt für die Schüler und wirkt nur für das Erreichen eines Mindestniveaus bei den Schülern, für die Förderung von sehr leistungsfähigen Schülern zeigt diese Maßnahme keine Wirkung.¹⁵⁹⁶ Daher kann man vermuten, dass intrinsisch verankerte Motivation, die auch über die Selbstwirksamkeit gestärkt wird, langfristig nur sehr wenig finanziell beeinflussbar ist. Die Begeisterung, die ein Mensch für den Beruf mitbringt, angetrieben von der inneren Überzeugung seiner Wirksamkeit, ist ein stärkerer Motor, der auch dann für Antrieb sorgt, wenn Herausforderungen und Rückschläge auftreten. Das Problem sind wohl die gering oder nicht motivierten Lehrer, die auch durch Unterrichtskontrollen nicht erreicht werden können.¹⁵⁹⁷ Manche handeln nach dem Motto: >Lieber einmal einen schlechten Unterricht vorführen als das ganze Jahr Stress erleben<. Einer solch negativen Arbeitshaltung ist nur schwer beizukommen, weil der Zeit- und Kostenaufwand der Kontrollbesuche nicht gedeckt werden kann.¹⁵⁹⁸ Zudem schützt der Beamtenstatus solche Lehrkräfte, weil sie keine monetären Verluste zu befürchten haben. Deshalb stellt sich die Frage, wie man mit ungeeigneten Lehrern umgehen soll, weil der Handlungsspielraum der Vorgesetzten bzw. des Staates sehr begrenzt ist. Erwägungen für eine frühzeitige Eignungsprüfung, für längere Wartezeiten bis zur Verbeamtung oder für einen Verzicht auf Verbeamtung sollten in diesem Zusammenhang ernsthaft in Erwägung gezogen werden.

4.2.2 Arbeitsbedingungen an der Einzelschule

Das Aufgabenfeld der Lehrkräfte erstreckt sich nicht nur auf die Vorbereitung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts, sondern auch auf die Schule in ihrer Gesamtheit, die als soziale Organisation gemeinsamer Aktivitäten und pädagogischen Handelns bedarf.¹⁵⁹⁹ Mit Blick

¹⁵⁹² Auch Zlatkin-Troitschanskaia und Forster sehen das Beamtenrecht und den Bundesangestelltentarif als Leistungsbarriere an. (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia & Forster 2009, S. 730)

¹⁵⁹³ vgl. Teuber et al. 2009, S. 749

¹⁵⁹⁴ vgl. ebd., S. 749

Untersuchungen haben erwiesen, dass die Schüler grundsätzlich von externen Tests profitieren. (vgl. Teuber et al. 2009, S. 749)

¹⁵⁹⁵ vgl. ebd., S. 750

¹⁵⁹⁶ vgl. ebd., S. 750

¹⁵⁹⁷ vgl. ebd., S. 750

¹⁵⁹⁸ vgl. ebd., S. 750

¹⁵⁹⁹ vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 131

auf die gesellschaftlichen Veränderungen in Vergangenheit und Zukunft wird deutlich, dass sich das Bild der Schule wandelt und somit als lebendiges System einer beständigen Entwicklung bedarf.¹⁶⁰⁰ In dem Bestreben, eine Verbesserung des Schulsystems zu erreichen, soll an dieser Stelle nicht die Auseinandersetzung mit dem Gesamtsystem, sondern die einzelne Schule¹⁶⁰¹ als pädagogische Handlungseinheit im Fokus der Betrachtung stehen.¹⁶⁰² Denn der Gestaltungsspielraum schulischer Arbeitsbedingungen muss nicht erst >von oben< verändert werden, damit sich die Situation an den Schulen verbessert, sondern es gibt auch an den Schulen vor Ort viele Möglichkeiten, positiv auf die äußeren Rahmenbedingungen einzuwirken.¹⁶⁰³ Die Idee der geleiteten teilautonomen, d. h. einer eigenverantwortlichen und selbständigen Schule liegt nicht nur in wissenschaftlichen Diskussionen begründet, sondern wurde auch in der Schulgesetzgebung verankert.¹⁶⁰⁴ Jede Schule ist zwar Teil der staatlichen Administration, aber innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen ist eine freie Gestaltung und Entwicklung möglich, aus denen heraus sich ein eigenes Profil abzeichnet.¹⁶⁰⁵ Dieser Prozess der Selbstorganisation mit dem Ziel, die Qualität in den Schulen unter Berücksichtigung der staatlichen Vorgaben zu optimieren, wird mit dem Begriff >Schulentwicklung< (SE) bezeichnet.¹⁶⁰⁶ Im Jahre 2004 beschloss die Kultusministerkonferenz Standards für die Lehrerbildung, die auch den rechtlichen Rahmen vorgeben:

¹⁶⁰⁰ Nach Rolff wird Schule auch als eine soziale Organisation mit einer besonderen pädagogischen Zielsetzung angesehen. (vgl. Rolff 2010, S. 30)

¹⁶⁰¹ Rolff legt den Fokus der Schulentwicklung auf die Einzelschule gegenüber der Systementwicklung. (vgl. Rolff 2010, S. 29 f) Er begründet es zum einen mit der zeitlichen Priorität, bei der die Entwicklung in der Einzelschule beginnt und zum anderen mit der Sachpriorität, welche die Einzelschule und nicht das Gesamtsystem als Basis der Entwicklung ansieht. (vgl. ebd., S. 29 f) Diese Argumente sind bereits ein erster Anhaltspunkt, warum jegliche Veränderungen in der Schule von innen heraus, ausgehend von den Menschen, die darin miteinander interagieren, beginnen und nicht von außen vorgegeben, ansetzen müssen.

¹⁶⁰² vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 130

¹⁶⁰³ vgl. Schaarschmidt & Kischke 2007, S. 45

Auch Jäger und Haag bestätigen die Notwendigkeit der Schulentwicklung, da Reformen nicht verordnet werden können, sondern vorwiegend von der Basis getragen werden müssen. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 11)

¹⁶⁰⁴ vgl. Dubs 2009, S. 503

Der Ursprung des Paradigmenwechsels zur Dezentralisierung wurde Ende der 1970er Jahre von der japanischen Autoindustrie mit dem Ziel der Qualitätssicherung angestoßen, bei der es um die Idee der >lernenden Organisation< ging. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 11)

¹⁶⁰⁵ vgl. Dubs 2009, S. 503

¹⁶⁰⁶ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 11

Bei der Schulentwicklung werden zwei Arten unterschieden: die interne SE, welche die Selbstorganisation im Blickpunkt hat und die äußere SE, welche Entwicklungen zu den Schülerzahlen bezogen auf Region und Schule prognostiziert. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 12)

Melzer und Wesemann unterstreichen, dass in der Schulentwicklung der Bezug zum Unterricht verstärkt herausgestellt wird. (vgl. Melzer & Wesemann 2009, S. 68)

Als Grund für die Schulentwicklung nennen Jäger und Haag die Notwendigkeit, den Einzelschulen mehr Entscheidungsmöglichkeiten zu gewähren, damit sie eher den komplexen Anforderungen der Schule von heute gerecht werden können. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 12)

„5. Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung, an der Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur und eines motivierenden Schulklimas. Hierzu gehört auch die Bereitschaft zur Mitwirkung an internen und externen Evaluationen“¹⁶⁰⁷.

Das Schulleben ist ein Teil der Schulkultur und wird von der Schulentwicklung gestaltet.¹⁶⁰⁸

Die Schulentwicklung steht in einem Systemzusammenhang und wird auf drei Ebenen betrachtet.¹⁶⁰⁹

Tabelle 7: Schulentwicklung auf drei Ebenen (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 13)

- Dem Mikrosystem, der Subjektebene mit allen beteiligten Personen.¹⁶¹⁰
- Dem Mesosystem auf der Organisationsebene mit Blick auf die Einzelschule und die Schulleitung.
- Das Makrosystem auf der Bildungssystemebene, das die Einzelschule in Verbund mit anderen Schulen und Organisationen sieht.

Ausgangspunkt für das Konzept der Schulentwicklung sind die Bedürfnisse der Lehrer und deren Sicht auf die Entwicklungsprobleme der Schule.¹⁶¹¹ Die Vorgehensweise ist ein zyklisch, spiralförmig verlaufendes Verfahren von überlagernden Analyse/Planungs-, Aktions- und Reflexions-/Evaluationsschleifen, die von Kollegen und der Leitung erarbeitet werden, und die die Grundlage für den nächsten Entwicklungsprozess bieten.¹⁶¹² Intendiert man auf Förderungsangebote für die Lehrerpersönlichkeit durch die Stärkung der Selbstwirksamkeit, so müssen die Elemente der Schulentwicklung und ihr Zusammenspiel erkannt und aufgegriffen werden.¹⁶¹³ Als Handlungsfeld ergeben sich hieraus die Organisationsentwicklung, die Unterrichtsentwicklung und die Personalentwicklung.¹⁶¹⁴ Begonnen hat diese Entwicklung mit der Organisationsentwicklung (OE), bei der den Mitgliedern und der Leitung eine besondere Bedeutung zukommt und zu der auch externe Berater hinzugezogen werden.¹⁶¹⁵ Die pä-

¹⁶⁰⁷ KMK 2004, S. 3

¹⁶⁰⁸ Das Schulleben beschreibt die gesamte schulische Lernumwelt, die für das Lernen und für die Schüler und dessen pädagogische Gestaltung steht. (vgl. Göhlich 2019, S. 53)

Schulkultur ist die Vision von Schule, ein positives Gedankenkonstrukt wie eine nachhaltig gute Schule erreicht werden kann. (vgl. Seibert 2021a, S. 10) Schulentwicklung ist gleichsam der Zahnriemen zwischen dem Schulleben und der Schulkultur. (vgl. ebd., S. 10)

¹⁶⁰⁹ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 12

¹⁶¹⁰ vgl. ebd., S. 13; vgl. Rahm & Schröck 2019, S. 98

¹⁶¹¹ vgl. Melzer & Wesemann 2009, S. 68

¹⁶¹² vgl. ebd., S. 68; vgl. Rolff 2010, S. 31

Melzer und Wesemann sehen im Prozess der Schulentwicklung auch die Beratungstätigkeit von externen Schulentwicklungsmoderatoren eingebunden. (vgl. Melzer & Wesemann 2009, S. 68)

¹⁶¹³ Zlatkin-Troitschanskaia und Förster bestärken diese Vorgehensweise, da sie in der Schulentwicklung eine zentrale Lehreraufgabe sehen und deren Professionalität als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung bewerten. (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia und Förster 2009, S. 729)

¹⁶¹⁴ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 14; vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 848

¹⁶¹⁵ vgl. Rolff 2010, S. 30

Ursprünglich wurde die Organisationsentwicklung von der Sozialpsychologie und der Humanistischen Psychologie beeinflusst, inzwischen spielen mehr die Ansätze der evolutionären Systemtheorie, die systemische Famili-

dagogische Organisationsentwicklung bezieht sich auf die ganze Schule, setzt aber an den Untereinheiten an, da jede Entwicklung nur schrittweise vorwärts gehen kann.¹⁶¹⁶ Entscheidend ist nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Prozess an sich, der beachtet wird.¹⁶¹⁷ Da es sich hier um einen Systemzusammenhang handelt, wirkt jede Maßnahme unabhängig vom gewählten Ansatzpunkt auch als Einflussnahme auf die Persönlichkeit der Lehrkraft.¹⁶¹⁸ Die Selbstorganisation und die eigenverantwortliche Mitgestaltung durch die Lehrpersonen stärken das ganze System Schule und spiegeln sich in den Quellen und der kollektiven Selbstwirksamkeit wider. Zum Systemzusammenhang gehört neben dem innerschulischen auch das außerschulische Umfeld, zu dem Erziehungsberechtigte, Betriebe und Universität, Presse, Stadtteil, Schulträger und Schulaufsicht gehören.¹⁶¹⁹ Klippert weist auf den verstärkten Erwartungsdruck der Eltern an die Schule hin, damit die Kinder nicht nur fachlich, sondern auch im Bereich Arbeits- und Sozialverhalten wirksame Lernfortschritte machen können.¹⁶²⁰

4.2.2.1 Leitungsstrukturen

Das Konzept der Organisationsentwicklung wurde zu einem Konzept des Change-Managements weiterentwickelt, bei dem besonders die Bedeutung der Führung betont wird.¹⁶²¹ Auch Schaarschmidt und Kieschke sehen in der Schulleitung eine Schlüsselposition, denn es ist wichtig,

„...ein Klima sozialer Unterstützung zu fördern. Damit ist gemeint, dass eine vertrauensvolle, durch gegenseitiges Verständnis, Anerkennung und Wertschätzung gekennzeichnete Zusammenarbeit erfolgt. Vieles hängt dabei vom Verhalten der Schulleitung ab. Praktiziert sie einen kooperativ-unterstützenden Führungsstil, schafft sie auch für das Kollegium im Ganzen ein gutes Modell im Umgang miteinander.“¹⁶²²

entherapie und die soziologische Systemtheorie eine Rolle. (vgl. Rolff 2010, S. 30) Nach dem systemischen Ansatz hat jedes Mitglied im Gesamtsystem eine Bedeutung bzw. eine Wirkung. Dies ist eine entscheidende Veränderung, da es den Stellenwert des Einzelnen unter Berücksichtigen des Gesamtsystems betont.

¹⁶¹⁶ vgl. ebd., S. 30

¹⁶¹⁷ vgl. ebd., S. 30

¹⁶¹⁸ vgl. Jäger und Haag betonen, dass die SE an jeder der drei Handlungsfelder ansetzen kann und zwangsläufig auch zu Veränderungen führt. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 13) Dieser Ansatz findet sich auch in den Darstellungen von Rolff et al. zur Schulentwicklung. (vgl. Rolff 2010, S. 34)

Im Fokus dieser Arbeit stehen die Lehrpersönlichkeit und ihre Selbstwirksamkeit. Die Trias der Schulentwicklung sind ein guter Ansatzpunkt, um Förderangebote für die Persönlichkeit der Lehrkräfte zu extrahieren. Es gilt jedoch zu bedenken, dass im Mittelpunkt der Schulentwicklung nicht die Lehrerpersönlichkeit steht, sondern die Lernfortschritte der Schüler. Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung sind nur Mittel, um die Lerngelegenheiten der Schüler zu verbessern. (vgl. Rolff 2010, S. 34f.)

¹⁶¹⁹ vgl. ebd., S. 35

Die Kontakte mit den Eltern sind eine besondere Herausforderung. Mit Blick auf den Schüler und dessen Entwicklung ist eine erfolgreiche Zusammenarbeit sehr wichtig. Daher wird ein hohes Maß an Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten von der Lehrkraft gefordert.

¹⁶²⁰ vgl. Klippert 2007, S. 35

¹⁶²¹ vgl. Rolff 2010, S. 31

¹⁶²² Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 397

Nach Horster und Rolff können der Schulleitung drei Funktionsanforderungen zugeordnet werden.¹⁶²³

Tabelle 8: Eigene Zusammenfassung zu Funktionsanforderungen der Schulleitung (vgl. Horster & Rolff 2001, S. 183ff.)

1. Führung	<p>Zielgerichtete Personalführung beruht auf Gegenseitigkeit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsbedingungen schaffen • Gemeinsame Ziele und Prozesse entwickeln • Selbstständigkeit und Selbststeuerung ermöglichen • Die Gefühlsebene ansprechen • Interesse für den Unterricht der Lehrperson mit Anregungen und Feedback wecken
2. Management	<p>Systematischer und rationaler Umgang mit Personal- und Sachmitteln</p> <p>Aufrechterhaltung des Unterrichtsbetriebs durch die Schaffung einer angemessenen Arbeitsstruktur:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fach-, Jahrgangsstufen- und Klassenkonferenzen • Voraussetzung für die Entstehung von Initiativ-, Projekt-, und Steuerungsgruppen oder auch schulischen Qualitätszirkeln schaffen • Koordination der Arbeitsstrukturen und deren Ergebnisse
3. Moderation	<p>Die Leitung orientiert sich am Arbeitsprozess der Gruppe und bietet Beratung bei Arbeitsmethoden, Verständigungsprozessen und der Zusammenarbeit.</p> <p>Die Schulleitung nimmt sich als Entscheidungsinstanz zurück und bringt nur ihr Prozesswissen ein.</p>

Bei der Schulleitung liegt ein großer Teil der Verantwortung, inwieweit ihr persönlicher Handlungsspielraum umgesetzt wird.¹⁶²⁴ Sie kann die Kollegen in die Gestaltung der Arbeitsbedingungen miteinbeziehen und so Partizipation und Reflexion ermöglichen. Helmke sieht in der Leitung eine wichtige Rolle zum Modell- und zum Verstärkerlernen.¹⁶²⁵ Das Modelllernen ist ein wesentlicher Teil von Banduras Konzept der Selbstwirksamkeit. Mit den Methoden der Verstärkung können Schritt für Schritt neue Verhaltensweisen angebahnt oder aufgebaut werden. Barysch führt an, dass im Rahmen der Mitarbeiterbeurteilung die Feedbackgespräche so gestaltet werden sollen, dass sie aufbauend und motivierend wirken und dabei ausschließ-

Diese Beschreibung zur Schulleitung ist besonders wertvoll, da das soziale Klima, der Führungsstil und das Modelllernen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Lernen und Lehren finden in einem sozialen Umfeld statt, das durch Führung zur Lerngelegenheit wird, bei der Rücksicht auf die Emotionalität genommen wird.

¹⁶²³ vgl. Horster & Rolff 2001, S. 183

¹⁶²⁴ Auch Rudow sieht in der Schulleitung eine Schlüsselrolle bezüglich der Verbesserung der Arbeitsbedingungen. (vgl. Rudow 2000, S. 92) Er betont die Bedeutung des sozial integrativen Führungsstils zwischen der Leitung und den Lehrkräften. (vgl. ebd., S. 92)

¹⁶²⁵ vgl. Helmke 2012, S. 321

lich auf das Verhalten der Mitarbeiter gerichtet sein sollen und nicht auf seine Person, damit durch diese Attribution die Selbstwirksamkeit gestärkt wird.¹⁶²⁶ Damit sich ein sozial gutes Klima entwickelt, braucht die Schulleitung Unterstützung für sich selbst und in der Personal- und Teamentwicklung.¹⁶²⁷ Hier kann das >Führungsfeedback< als Methode Veränderungsvorschläge für die Selbst- und Fremdeinschätzung aufzeigen.¹⁶²⁸ Jede Gruppe und natürlich auch die Schulleitung als Mitglied unterliegen internen Prozessen, es sollte alle drei bis fünf Jahre eine Standortbestimmung durch einen neutralen externen Berater durchgeführt werden.¹⁶²⁹ Dabei gilt es, Ist- und Soll- Ziele zu ermitteln, sowie Probleme, Bedürfnisse und Ressourcen aufzuzeigen.¹⁶³⁰ Neue Entscheidungen können von allen mitgetragen werden, wenn sich die Beteiligten damit identifizieren können und diese sorgfältig und im gegenseitigen Einvernehmen miteinander ausgehandelt wurden.¹⁶³¹ Das Kollegium erlebt sich wirksam, da es an der Entstehung des Teamklimas beteiligt wird.¹⁶³² Sollten in diesem Prozess Ziele auftreten, die nicht erreichbar sind, könnte eine Akkommodation der Ziele erfolgen, welche deren Bedeutung verändert und somit das Gefühl der Selbstwirksamkeit aufrecht erhält.¹⁶³³

4.2.2.2 Kollegiale Kooperation

Kramis-Aebischer unterstreicht die Bedeutung des Kollegiums für die Schule und stellt einen Transfer zur Partnerschaft her: „*Lehrerkollegien sind wie Partnerschaften - sie müssen gepflegt werden.*“¹⁶³⁴ >Partnerschaften< im Lehrberuf sind nicht frei wählbar und so stellt die

¹⁶²⁶ vgl. Barysch 2016, S. 207f.

Mit dem Begriff der Attribution wird die Zuschreibung von Ereignissen beschrieben, d. h. wem oder wie die Ursachen bestimmter Bedingungen und Barrieren zugeschrieben werden. (vgl. Garms-Homolová, Vjenka 2021, S. 44)

¹⁶²⁷ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2007, S. 41

¹⁶²⁸ vgl. ebd., S. 41

Leitungsfunktion in der Schule ist nicht eine Weiterführung der Lehrtätigkeit mit mehr Aufgaben, sondern bedarf der Führungsarbeit. (vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2007, S. 41)

¹⁶²⁹ vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 401

¹⁶³⁰ vgl. ebd., S. 402

¹⁶³¹ vgl. ebd., S. 402

Entscheidend für ein gemeinsames Arbeiten ist das Schließen von Kompromissen, das Aufeinanderzugehen und der Versuch, die Welt des anderen mit seinen Augen zu sehen. Dies ist ein entscheidender Schritt zur Deeskalation.

¹⁶³² vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2007, S. 42

Nach Bannink stärkt die Teamarbeit das individuelle Wohlbefinden und die Zugehörigkeit dann, wenn deutlich wird, was erwartet wird und wie diese Ziele erreicht werden können. (vgl. Bannink 2012, S. 142)

Zur Erreichung schlägt die Autorin z. B. die SMART-Methode (spezifisch, messbar, akzeptabel, realistisch und zeitgebunden) vor. (vgl. ebd., S. 148)

¹⁶³³ vgl. Barysch 2016, S. 208

¹⁶³⁴ Kramis-Aebischer 1995, S. 402

Kramis-Aebischer appelliert, die Beziehungen innerhalb des Lehrerkollegiums zu pflegen, damit diese nicht zerfallen. (vgl. Kramis-Aebischer 1995, S. 402) Der Vergleich ist ein Appell, weil man sich die Partner im Kollegium nicht auswählen und weil das Spektrum der Persönlichkeiten sehr unterschiedlich sein kann. Als Möglichkeiten, zu einer Gemeinschaft zusammenzuwachsen schlägt Kramis-Aebischer gemeinsame Projekte in der Schule, Teamsupervisionen sowie Organisations- und Entwicklungsansätze vor. (vgl. ebd., S. 42)

konstruktive Zusammenarbeit eine noch größere Herausforderung dar, weil verschiedene Persönlichkeiten aufeinandertreffen, an die hohe Erwartungen geknüpft sind.¹⁶³⁵ Alle beteiligten Akteure müssen in einen Dialog und Austausch treten, damit sie ein gemeinsames Ziel erreichen, das mit der Verbesserung der Schulqualität einhergeht.¹⁶³⁶ Diese konstruktive Zusammenarbeit zwischen Organisationsformen mit einem gemeinsamen Ziel wird mit dem positiv konnotierten Begriff der Kooperation definiert.¹⁶³⁷ Als Vorteile der kooperativen Arbeitsweise gelten: Bessere Leistungsergebnisse bei Schülern und Lehrern, geringere Belastung für die Lehrkräfte, mehr Innovation und Reflexion für die Lehrtätigkeit und mehr Gelegenheiten, um von Kollegen zu lernen.¹⁶³⁸ Mit Blick auf den sozialen Bezug im Lehrerteam kommen hier die sozial-kommunikativen Kompetenzen zum Tragen.¹⁶³⁹ Ein hohes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, der Mut, Probleme mit anderen zu besprechen und auch um ihre Unterstützung zu bitten, gehen mit einem höheren Maß an sozialer Unterstützung einher.¹⁶⁴⁰ Halbheer und Reusser beklagen die mangelnde berufliche Kooperation, die allenfalls administrative und unverbindliche Formen des Austausches betreffen.¹⁶⁴¹ Rudow erkennt ebenso die Problemlage und fordert soziale Unterstützung für Lehrkräfte, denn „...es dürfte wohl wenige Berufe geben, in denen man so wenig untereinander kooperiert und kommuniziert wie im Lehrberuf“¹⁶⁴². Die Fähigkeit zur Kooperation wird als das Ergebnis von sozial-kommunikativen Kompetenzen und der Selbstwirksamkeit angesehen, wobei die Selbstwirksamkeit in Verbin-

¹⁶³⁵ Auch Bauer und Fabel-Lamla sehen die Kooperation der Lehrkräfte als eine große Herausforderung an, weil Unterrichten eher als isolierte Arbeitstätigkeit anzusehen ist und weniger Zusammenarbeit abverlangt. (vgl. Bauer & Fabel-Lamla 2020, S. 91) Zudem nehmen die Lehrer eher eine ablehnende Haltung ein und es fehlen auch die zeitlichen Ressourcen an den Schulen. (vgl. ebd., S. 91)

¹⁶³⁶ Vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 846

¹⁶³⁷ vgl. Kullmann, 2016, S. 334

Kooperation abgeleitet vom lat. cooperare „zusammenarbeiten, mitarbeiten“ (vgl. Kullmann 2016, S. 334)

Nach Fussangel & Gräsel wird der Begriff der Kooperation sehr unterschiedlich verwendet. (vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 851) In ihrer Definition betonen sie zwar auch den sozialen Bezug der Mitglieder aufeinander und die gemeinsamen Ziele und Aufgaben. (vgl. ebd., S. 851) Zusätzlich bringen sie den Aspekt des gegenseitigen Vertrauens ein und setzen eine gewisse Unabhängigkeit mit gleichzeitiger Verpflichtung zur Norm voraus. (vgl. ebd., S. 851) Damit fassen sie den Begriff weiter und beziehen Stellung zu organisationspsychologischen Aspekten. Das Argument, dass er sich spezifisch auf den Lehrberuf bezieht, kann nicht nachvollzogen werden.

Im Diskurs der Schulpädagogik lassen sich zwei zentrale Bereiche der Kooperation unterscheiden: die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften aus einer Profession (Lehrer- und Lehrerinnenprofession) und die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Professionen und Berufsgruppen (multiprofessionelle Kooperation). (vgl. Bauer & Fabel-Lamla 2020, S. 92)

¹⁶³⁸ vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 846

¹⁶³⁹ vgl. Rothland 2011, S. 242

¹⁶⁴⁰ vgl. ebd., S. 242

¹⁶⁴¹ vgl. Halbheer & Reusser 2009, S. 471

¹⁶⁴² Rudow 2000, S. 98

Fussangel & Gräsel wenden ein, dass die Kooperation schwierig wird, weil der Lehrer ein bestimmtes Maß an Unabhängigkeit und Autorität in seinem Unterricht hat und durch die räumliche Abgeschiedenheit eher als Privatsache ansieht. (vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 849) Zusätzlich geben sie zu bedenken, dass es schwierig ist, die Qualität der pädagogischen Arbeit zu messen, was wiederum die Einstellung begünstigt, sich nicht von anderen begutachten zu lassen. (vgl. ebd., S. 849)

dung mit dem Wissen und der Bedeutung entsprechender Kooperationen angesehen wird.¹⁶⁴³ Durch das wirksame Vertreten der eigenen Position auf der Grundlage von Vertrauen und Information kann zugleich auch ein Perspektivenwechsel erfolgen.¹⁶⁴⁴ Allerdings kann diese gegenseitige Annäherung auch verstärkt die Homogenisierung anbahnen.¹⁶⁴⁵ Homogenisierung im Sinne einer Kooperation ist ein gruppenspezifischer Prozess, der regulär in überschaubaren und eng zusammenarbeitenden Teams stattfindet. Je mehr jedoch die einzelnen Meinungen und Positionen von Randgruppenmitgliedern auseinander differieren, desto mehr oder weniger moderat muss sich die Gruppe anpassen. Sollen Veränderungen in einer Gruppe angestoßen werden, sind Extremmeinungen für den Veränderungsprozess förderlich, da sich die Gesamtgruppe zu den Extrempunkten in einem Mittelwert einpendelt. Für neue Entwicklungen braucht es weit vom Mittelwert entfernte Positionen, damit sich das etwas träge Konstrukt der Gruppe aus dem statischen Gefüge in Bewegung setzt und schrittweise eine Neuausrichtung angeht, wobei auch dieser neue Wert wieder eine gemittelte Annäherung zum Extremwert darstellt. Die Akteure, die neue Ideen für die Gruppe suchen, brauchen ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, um sich dieser Herausforderung zu stellen und Meinungen zu vertreten, die nicht dem Durchschnitt entsprechen. Doch eine lebendige Schule braucht gerade solche Lehrkräfte, damit Lehrer und Schüler Lerngelegenheiten erhalten, in denen sie sich selbstwirksam und kontrovers mit dem Leben und dem Lernen auseinandersetzen können. Lipowsky führt in diesem Zusammenhang den Begriff der >professionellen Lerngemeinschaft< ein, in der schulbezogene Lehrpersonen voneinander lernen.¹⁶⁴⁶ Er unterstreicht die Bereitschaft aller Beteiligten, dass sie ihren Unterricht nicht als Privatsache ansehen, sondern intensive unterrichtsbezogene Formen der Zusammenarbeit pflegen.¹⁶⁴⁷ Damit Lehrkräfte bildlich gesprochen ihre Klassenzimmertüren auch für die Kollegen öffnen, braucht es ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, da es eine Herausforderung ist, sich der konstruktiven Kritik der anderer Lehrer zu stellen. Umgekehrt ist es ein Zeichen von Selbstwirksamkeit, wenn der Unterrichtende bereit ist, andere am Lernprozess teilhaben zu lassen, ohne zu konkurrieren und das kollektive System Schule im Blick zu behalten. Dieses Faktum wiederum wird

¹⁶⁴³ vgl. Bauer & Fabel-Lamla 2020, S. 93

¹⁶⁴⁴ vgl. ebd., S. 93

¹⁶⁴⁵ vgl. ebd., S. 93

¹⁶⁴⁶ vgl. Lipowsky 2014, S. 529

Der Begriff der >Professionellen Lerngemeinschaften< beschreibt eine Lehrer*innen-Gemeinschaft, in der die Absicht besteht, kontinuierlich, praktisch und theoretisch das Standardwissen im Beruf anzureichern, mit dem Ziel, den Unterricht zu verbessern. (vgl. Helmke 2012, S. 323)

Halbheer und Reusser sehen in der professionellen Lerngemeinschaft eine der erfolgreichsten Möglichkeiten des kooperativen Lernens. (vgl. Halbheer & Reusser 2009, S. 471)

¹⁶⁴⁷ vgl. Lipowsky 2014, S. 529

von der kollektiven Selbstwirksamkeit getragen. Kocher führt die Ergebnisse zur kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Lehrberuf auf und sieht hier das Potential, in der Gruppe höhere Ziele und Leistungen zu zeigen sowie die Bereitschaft, Reformen anzugehen und sich auch nach Rückschlägen wieder zu erholen.¹⁶⁴⁸ Rothland konnte in seiner Untersuchung für Studierende in der ersten Phase der Lehrerbildung zeigen, dass ein Drittel der Gesamtvarianz der erlebten sozialen Unterstützung durch die Selbstwirksamkeit erklärt werden kann.¹⁶⁴⁹ Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung ist anhand der Ergebnisse eine gute Voraussetzung für die Aktivierung sozialer Unterstützung, was sich positiv auf die Gesundheit und das Wohlbefinden im Lehrberuf auswirkt.¹⁶⁵⁰

4.2.2.3 Unterstützung durch pädagogische Mitarbeiter im Unterricht

Für die einzelne Lehrkraft ist die individuelle Förderung der Schüler eine umso größere Herausforderung, je heterogener die Lerngruppe ist.¹⁶⁵¹ Eine unterrichtsbezogene Förderung durch zwei Lehrkräfte mit gleicher oder unterschiedlicher Profession kann in verschiedenen Modellen umgesetzt werden:¹⁶⁵²

Tabelle 9: Modelle der unterrichtsbezogenen Förderung durch zwei Lehrkräfte gleicher/ unterschiedlicher Profession (vgl. Lütje-Klose 2018, S. 3)

- One teach, one observe: Hier übernimmt eine Lehrkraft die Moderation im Unterricht, die zweite beobachtet gezielt einzelne Schüler, um im Anschluss eine gemeinsame Förderung zu planen.
- One teach, one assist: Eine Lehrkraft ist für den Unterricht verantwortlich, die andere unterstützt die Schüler nach einem abgesprochenen Förderplan oder nach Bedarf.
- Station Teaching: Die Unterrichtsinhalte werden in Stationen aufgeteilt und die Lehrkräfte teilen sich die Verantwortung und Betreuung der einzelnen Stationen auf.
- Parallel Teaching: Jede Lehrkraft unterrichtet die Hälfte der Klasse zum gleichen Unterrichtsgegenstand.¹⁶⁵³
- Alternativ Teaching: Eine Lehrkraft unterrichtet den größeren Teil der Klasse, während die andere mit einer Kleingruppe auf einem niedrigeren oder höheren Leistungsniveau arbeitet.
- Team Teaching: Der Unterricht wird von beiden Lehrkräften gleichberechtigt geplant, durchgeführt und ausgewertet, dabei ergänzen sie sich gegenseitig.¹⁶⁵⁴

¹⁶⁴⁸ vgl. Kocher 2014, S. 95ff.

¹⁶⁴⁹ vgl. Rothland 2011, S. 248f.

¹⁶⁵⁰ vgl. Rothland 2013, S. 242

¹⁶⁵¹ vgl. Lütje-Klose 2018, S. 2

¹⁶⁵² vgl. ebd., S. 2

¹⁶⁵³ vgl. Lütje-Klose 2018, S. 3

Obwohl zum gleichen Unterrichtsinhalt gearbeitet wird, können sich hier die Methoden unterscheiden. (vgl. Regierung von Niederbayern 2013, S. 10)

¹⁶⁵⁴ vgl. Graumann 2009, S. 233

Diese Herangehensweise bietet für alle Beteiligten eine große Chance zur schrittweisen individuellen Förderung. Sie kann zur Entlastung führen, wenn die Gestaltung und Planung des Unterrichts gemeinsam erfolgt, außerdem bietet sie für die Schüler eine besondere Förderung.¹⁶⁵⁵ Die gemeinsame Unterrichtsplanung und Reflexion bedarf der gegenseitigen Abstimmung.¹⁶⁵⁶ Für die Entwicklung der Ganztagschulen ist die Kooperation mit weiterem pädagogischen Personal besonders wichtig, da sich hier ein neues Aufgabenfeld erschließt.¹⁶⁵⁷ Bauer und Fabel-Lamla zeigen aber auch, dass es in der Praxis bei der Zusammenarbeit durchaus zu vielfältigen Spannungen zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal kommen kann, wie z. B. durch personale und organisatorische Rahmenbedingungen, durch berufskulturelle Vorbehalte, mangelnde Anerkennung, Hierarchieunterschiede, fehlende Zeit, ungeklärte Zuständigkeit oder durch Interessenskonflikte.¹⁶⁵⁸ Als personenbezogener Ansatz hat sich die Tandemfortbildung bewährt, welche z. B. zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitern und Lehrkräften entwickelt wurde.¹⁶⁵⁹ Der Fokus kann mehr auf die Aufgabe oder mehr auf die Zusammenarbeit gelegt werden, wobei beide Aspekte bereits in einer frühen Phase der Ausbildung stärker theoretisch begleitet werden sollten, damit die Wirksamkeit dieser Methode besser entwickelt werden kann.¹⁶⁶⁰

4.2.2.4 *Unterrichtshospitation und Feedbackgespräche*

Der Erfahrungsaustausch unter Kollegen über Probleme bei der Unterrichtsgestaltung sowie die Möglichkeit, sich im Unterricht gegenseitig zu beobachten, haben im Sinne des Modelllernens großen Nutzen.¹⁶⁶¹ Die Lehrkräfte sollen erfahren, dass auch sie die Leistungen der Kollegen erbringen können und sich dadurch gegenseitig unterstützen und ermutigen.¹⁶⁶² Wenn Kollegen sich gegenseitig etwas zutrauen, kann dadurch die persönliche Kompetenzerwartung gestärkt werden.¹⁶⁶³ Leuders sieht in der kollegialen Hospitation ein wichtiges Werkzeug, mit dem der Unterricht sowie schwer kommunizierbare Details wie Körpersprache, Kommunikationsverhalten und Handlungsroutinen verbessert werden können.¹⁶⁶⁴ Horster und

¹⁶⁵⁵ vgl. Regierung von Niederbayern 2013, S. 11

¹⁶⁵⁶ vgl. QUA-LISNRW 2019, S. 1

¹⁶⁵⁷ vgl. Fussangel & Gräser 2014, S. 856

¹⁶⁵⁸ vgl. Bauer & Fabel-Lamla 2020, S. 91f.

¹⁶⁵⁹ vgl. Bauer & Fabel-Lamla 2020, S. 94

¹⁶⁶⁰ vgl. ebd., S. 96

¹⁶⁶¹ vgl. Wudy & Jerusalem 2011, S. 257

¹⁶⁶² vgl. ebd., S. 257f.

¹⁶⁶³ vgl. ebd., S. 258

¹⁶⁶⁴ vgl. Leuders 2001, S. 227; vgl. Helmke 2012, S. 325

Rolff zeigen in ihrem Buch >Unterrichtsentwicklung< konkrete Vorschläge zur Umsetzung der kollegialen Unterrichtshospitation auf:¹⁶⁶⁵

¹⁶⁶⁵ vgl. Helmke 2012, S. 326; vgl. Hoster & Rolff 2001, S. 162f.

Tabelle 10: Vorschläge zur Bildung und Arbeitsweise von kollegialen Hospitationszirkeln (vgl. Hoster & Rolff 2001, S. 162f)

Kollegiale Hospitationszirkeln	
Gruppengröße:	Etwa drei Lehrpersonen besuchen sich gegenseitig einmal (halb/) jährlich in ihren Fächern. Vorteil: überschaubare Anzahl an Terminen!
Organisation:	Die Termine werden dezentral von den Mitgliedern selbst in Abstimmung mit dem Stundenplan organisiert.
Fachbezug:	Es müssen sich nicht Lehrpersonen aus dem gleichen Fachbezug zusammenfinden, da es nicht vornehmlich um die Fachdidaktik geht, sondern um Beobachtungen und Besprechungen.
Zusammensetzung:	Die Gruppe kann sich durch Sympathiewahl bilden, wodurch das notwendige Maß an Vertrauen und Offenheit entsteht.
Aufgaben der Schulleitung	Die Schulleitung beschränkt sich auf die Kontrolle der vereinbarten Besuche. Sie sollte sich aber nicht durch inhaltliches Nachfragen einbringen, um den kollegialen Charakter der Veranstaltung nicht zu gefährden.
Thematische Schwerpunkte:	<ul style="list-style-type: none"> a) Ein Lehrer wünscht sich Rückmeldungen zu persönlichen Fragen. b) Es geht um die Einführung oder Erprobung neuer Aufgabenstellungen und Arbeitsformen. c) Pädagogische Leitfäden, die im Rahmen eines neuen Schulprogramms formuliert wurden, werden nach ihrer Praktikabilität hin untersucht.

Das IQES (Instrument für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen) bietet ein gutes Beispiel, welche Beobachtungsaufträge für das kollegiale Feedback genutzt werden können.¹⁶⁶⁶ Dabei werden Beobachtungsaufträge mit dem Fokus auf die Schüler, die Unterrichtsgestaltung oder das Lehrerverhalten formuliert.¹⁶⁶⁷

4.2.2.5 Supervision, Coaching und Mentoring

Die Supervision als besondere Form der Selbsthilfe dient der kollektiven Reflexion beruflicher Probleme und deren Bewältigung.¹⁶⁶⁸ Sie kann als Einzel- oder Teamsupervision sowie

¹⁶⁶⁶ vgl. iqesoline.net 13.08.2021; vgl. Helmke 2012, S. 327

IQES ist eine Checkliste mit 29 Beobachtungsaufträgen für das kollegiale Feedback und wurde von Brägger, Obrist und Aesch entwickelt. (vgl. Helmke 2012, S. 327)

¹⁶⁶⁷ vgl. Helmke 2012, S. 328

¹⁶⁶⁸ vgl. Rudow 2000, S. 98

Nach Klippert ist die Supervision für das Selbstmanagement der Königsweg. (vgl. Klippert 2007, S. 80)

als kollegiale Supervision eingesetzt werden.¹⁶⁶⁹ Dennoch werden der Supervision Vorbehalte entgegengebracht, die sich zum einen auf die negative Konnotation (Supervision = Überwachung = Kontrolle) und zum anderen aufgrund der schlechten Erfahrungen durch externe Supervisionen mit dem Ziel der Leistungsüberprüfung zurückführen lassen.¹⁶⁷⁰ Gegenstand der Sitzungen können die eigene Berufsrolle, Konflikte mit Schülern oder Lehrern oder der Anspruch zwischen Beruf und Freizeit sein.¹⁶⁷¹ Als mögliche Supervisionsthemen führt Klippert folgende Bereiche an: Leistungsstörungen, Verhaltensstörungen, Problemfeld Elternarbeit, Störungen im Kollegium und Problemfeld Lehrerrolle.¹⁶⁷² Grundsätzlich sollte der Supervisor als Experte in diesem Berufsfeld beheimatet sein, wobei er mit Ratschlägen zurückhaltender sein soll als der Coach.¹⁶⁷³ Die Teamsupervision bei Lehrkräften wird bei Kommunikations- und Kooperationsproblemen zwischen Lehrern und ihren Vorgesetzten eingesetzt.¹⁶⁷⁴ Angestrebt wird die Verbesserung der Leistungsfähigkeit und des Organisationsklimas durch gemeinsame Ziele und Regeln.¹⁶⁷⁵ Kollegiale Supervision ist eine Variante der Teamsupervision, bei der Lehrer im Rotationsverfahren selbstverantwortlich die Rolle des Supervisors einnehmen.¹⁶⁷⁶ Coaching und Mentoring sind weitere Formen der Beratung, die im Lehrberuf die Selbstbestimmung und Selbststeuerung fokussieren, wobei sie nach ihrem Verständnis das Lernen als (ko)konstruktiven Prozess ansehen.¹⁶⁷⁷ Für beide Begriffe liegt keine eindeutige Definition vor, aber über Ziele, Merkmale und Handlungsformen kann eine Gegenstandsbestimmung vorgenommen werden.¹⁶⁷⁸ Ziegler umschreibt Mentoring als

„...eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r/ihrer/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“¹⁶⁷⁹

Schnebel führt die Definition von Ziegler weiter aus und betont, dass der Mentor das Hineinwachsen in das gesellschaftliche Feld fördert, aus welchem der Mentor selbst kommt.¹⁶⁸⁰

¹⁶⁶⁹ vgl. Rudow 2000, S. 98

¹⁶⁷⁰ vgl. Helmke 2012, S. 326; vgl. Leuders 2001, S. 227f.

¹⁶⁷¹ vgl. Rudow 2000, S. 98f.

¹⁶⁷² vgl. Klippert 2007, S. 94

Nach Klippert stehen hier der Erfahrungsaustausch und die gemeinsame Beratung im Vordergrund, dabei arbeiten in der Regel 5- 8 Lehrkräfte in einem Zeitraum von ca. 3 Stunden an einem Thema. (vgl. Klippert 2007, S. 94)

¹⁶⁷³ vgl. Rudow 2000, S. 99

¹⁶⁷⁴ vgl. ebd., S. 99

¹⁶⁷⁵ vgl. ebd., S. 99

¹⁶⁷⁶ vgl. ebd., S. 99; vgl. Klippert 2007, S. 80

¹⁶⁷⁷ vgl. Schnebel 2020, S. 85

¹⁶⁷⁸ vgl. ebd., S. 85

¹⁶⁷⁹ vgl. Ziegler 2009a, S. 11

¹⁶⁸⁰ vgl. Schnebel 2020, S. 85

Coaching wird ebenfalls als dyadische Beziehung gesehen mit einer kurz- oder langfristigen Unterstützung, um durch eine strukturierte face-to-face Interaktion das Ziel zu erreichen.¹⁶⁸¹ Der Einsatz von Kooperationslehrern als Mentoren¹⁶⁸², welche durch Rückmeldungen die Teilnehmer fördern und unterstützen, können deren Selbstwirksamkeit wesentlich beeinflussen.¹⁶⁸³ So zeigen Ergebnisse, dass am Arbeitsort tätige Mentoren besonders zu Beginn des ersten Berufsjahres wichtig sind, häufig angesprochen und um Rat gebeten werden.¹⁶⁸⁴ Dabei gibt es in Abhängigkeit der Themen relativ große Unterschiede, wer als Berater herangezogen wird.¹⁶⁸⁵ Handlungs- und unterrichtsnahe Themen werden bevorzugt mit lokalen Mentoren besprochen, Themen zur eigenen Rolle und der Klassenführung werden eher in externen Supervisionen angesprochen. Die Gestaltung des Arbeitsplatzes Schule und die Kooperation aller Mitarbeiter in der Schule sind für alle beteiligten Akteure bedeutend.¹⁶⁸⁶ Die Schule als lebendiger Ort der Begegnungen braucht mehr Kommunikation und weniger Bürokratie, damit Veränderungen vollzogen und Potentiale entfaltet werden können.¹⁶⁸⁷ Zweifellos braucht es dazu selbstwirksame Lehrerpersönlichkeiten. Doch ein Schulsystem mit so vielen neuen Aufgaben wie z. B. der Ganztagschule muss zusätzlich noch mehr administrativ und konzeptionell unterstützt werden, damit die Herausforderungen von den Lehrkräften auch bewältigt werden können.¹⁶⁸⁸

4.2.3 Unterricht

Der Unterricht und seine Entwicklung sind Zielpunkt jeder Schulentwicklung.¹⁶⁸⁹ Daher soll nun der Zusammenhang zwischen Unterricht und selbstwirksamer Lehrerpersönlichkeit beleuchtet werden. Helmke definiert Unterricht als „*didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen*“¹⁶⁹⁰. Helmkes Sicht, den Unterricht als An-

Im Vergleich zum Coach, der ebenso zur Zielerreichung in die Beziehung eintritt, entstammt der Mentor aus dem Gebiet, das er begleitet.

¹⁶⁸¹ vgl. Schnebel 2020, S. 86

¹⁶⁸² Unter Mentoring wird ein Prozess verstanden, bei dem eine fachliche Asymmetrie und eine wohlwollende Beziehung zwischen Berater und Beratenden besteht. (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2020, S. 342)

¹⁶⁸³ vgl. Fink-Pomberger & Volkmer 2015, S. 84

¹⁶⁸⁴ vgl. Keller-Schneider & Hericks 2020, S. 341

¹⁶⁸⁵ vgl. ebd., S. 341

¹⁶⁸⁶ vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 860

¹⁶⁸⁷ vgl. ebd., S. 860

¹⁶⁸⁸ vgl. ebd., S. 860

¹⁶⁸⁹ vgl. Melzer & Wesemann 2009, S. 68

¹⁶⁹⁰ Helmke 2009, S. 44

Helmke greift in seiner Definition die drei Teile des Unterrichts auf: der Lehrer, der Schüler und der Stoff. (vgl. ebd., S. 44) Zudem betont er die Bedeutung der Erziehung, was zum einem im pädagogischen Kontext zum Ausdruck kommt, andererseits inkludiert eine entsprechende Didaktik erzieherisches Handeln. (vgl. ebd., S. 44) Kein Unterricht ohne Erziehung! (vgl. ebd., S. 44) Die Didaktik wiederum fordert ein Vorgehen in kleinen

gebot zu verstehen, welches von den Schülern genutzt werden kann, ist eine Metapher, mit der das selbständige und aktive Lernen der Akteure noch besser unterstrichen wird.¹⁶⁹¹ Dieser Ansatz wirkt wie ein Spannungsbogen von der Selbsterfahrung zur Selbstwirksamkeit und zur Stärkung der Persönlichkeit. Meyer geht noch einen Schritt weiter und beschreibt guten Unterricht wie folgt:¹⁶⁹²

Tabelle 11: „Guter Unterricht“ (Meyer 2019, S. 13)

<p>„Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem</p> <ol style="list-style-type: none">(1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur(2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags(3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses(4) eine sinnstiftende Orientierung(5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird.“
--

Abschließend postuliert Meyer, dass ein guter Unterricht nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Belastung- und das Wohlbefinden der Lehrer entscheidend ist.¹⁶⁹³ Unterricht und Lerngelegenheiten zur Förderung der Selbstwirksamkeit sind zum einen lehrer- und zum anderen schülerorientiert zu betrachten.¹⁶⁹⁴ Helmke greift die lehrerorientierte Sicht auf, da man nach seiner Meinung die Lehrerpersönlichkeit aus der Unterrichtsforschung nicht ausblenden darf, weil es eine Reihe an Persönlichkeitsmerkmalen gibt, die konsistent und stark mit dem Unterrichtserfolg zusammenhängen wie z. B. die Selbstwirksamkeit und das Engagement des Lehrers.¹⁶⁹⁵ Blömeke geht ebenso von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen aus, die als Min-

Schritten. (vgl. ebd., S. 44) Helmke gibt zu bedenken, dass sich diese Definition nicht ausschließlich auf den schulischen Kontext bezieht, sondern sehr weit formuliert ist. (vgl. ebd., S. 44)

¹⁶⁹¹ vgl. Helmke 2009, S. 45

¹⁶⁹² vgl. Meyer 2019, S. 13

Anders als Helmke geht Meyer in seiner Definition auch auf das Ziel der Mündigkeit und der Persönlichkeitsbildung ein. (vgl. Meyer 2019, S. 13f.) Mit seiner Wertung >gut< legt er sich auch bezüglich der Umsetzung des Erziehungsauftrags und der Gestaltung des Arbeitsbündnisses fest. (vgl. ebd., S. 13f.) Er sieht Lehrer und Schüler gleichermaßen in der Verantwortung für die Unterrichtsgestaltung und leitete hieraus sein Verständnis von Unterricht ab. (vgl. ebd., S. 13f.)

¹⁶⁹³ vgl. Meyer 2019, S. 14

Meyer stellt nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer in den Blickpunkt seiner Betrachtungen. Bisher waren es eher Voraussetzungen, die der Lehrer mitbringen muss, damit guter Unterricht gewährleistet werden kann. Sein Ansatz nimmt auch den Lehrer und dessen Bedürfnisse in den Fokus. Er sieht Unterricht als Gesamtsystem, in dem der Lehrer als Akteur in einer Wechselbeziehung steht, weil es nicht nur um den Erfolg seitens der Schüler, sondern auch um den Nutzen seitens der Lehrer geht.

¹⁶⁹⁴ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 23

Kocher untersucht in ihrer Forschungsarbeit, in welchem Zusammenhang die Selbstwirksamkeit als Persönlichkeitsmerkmal mit den Handlungen der Lehrperson stehen, die für die Gestaltung für einen guten Unterricht entscheidend sind. (vgl. Kocher 2014, S. 21)

¹⁶⁹⁵ vgl. Helmke 2009, S. 46

destvoraussetzung erfüllt sein müssen, damit ein Lehrer langfristig beruflichen Erfolg haben kann.¹⁶⁹⁶ Sie postuliert Voraussetzungen für den Lehrberuf, die durch die Big Five und berufsspezifische Interessen als Persönlichkeitsmerkmale beschrieben werden.¹⁶⁹⁷ Helmke führt fachübergreifende Bedingungsfaktoren an, welche die Planung und Ausführung des Unterrichts erleichtern:¹⁶⁹⁸

Tabelle 12: Merkmale der Unterrichtsqualität (Helmke 2012, S. 168f.)

1. Klassenführung	6. Lernförderndes Klima
2. Klarheit und Strukturiertheit	7. Schülerorientierung
3. Konsolidierung und Sicherung	8. Kompetenzorientierung
4. Aktivierung	9. Umgang mit Heterogenität
5. Motivierung	10. Angebotsvariation

(1) Die Klassenführung ist eine unersetzliche Voraussetzung für die Sicherung eines anspruchsvollen Unterrichts, in dem ein geordneter Rahmen für die aktive Lernzeit sorgt.¹⁶⁹⁹ Konkrete Maßnahmen wie klare Regeln, Zeitnutzung und der Umgang mit Störungen sind dabei entscheidend.¹⁷⁰⁰ Zur effektiven Zeitnutzung sollten organisatorische Vorbereitung, Hausaufgaben und Instruktionen bezüglich ihrer Dauer reflektiert werden, damit eine Unterrichtsstunde mehr für Lehren und Lernen verwendet wird.¹⁷⁰¹ Als Alternative zum Direktunterricht bietet es sich an, Aufgaben in Partnerarbeit innerhalb von wenigen Minuten bearbeiten zu lassen und dann nach dem Zufallsprinzip die Schüler aufzurufen, wodurch eine bessere

Fees sieht ebenso das Unterrichten als die Hauptaufgabe der Lehrperson an. (vgl. Fees 2009, S. 65)

¹⁶⁹⁶ vgl. Blömeke 2009b, S. 124

¹⁶⁹⁷ vgl. ebd., S. 125

Fraglich sind die Ausdrücke wie >ein gewisses Maß< oder o.ä., da abgeklärt werden muss, wer die Kriterien für dieses Maß festlegt. Sind es die Testergebnisse oder ist es das subjektive Empfinden der Lehrperson selbst? Selbstwirksamkeit und Belastung sind vergleichbar mit subjektiven Erfahrungen, die häufig mittels Selbstauskünften erhoben werden, aber leicht Verzerrungen unterliegen. (vgl. Blömeke 2009b, S. 125)

¹⁶⁹⁸ vgl. Helmke 2012, S. 168ff., vgl. Jäger & Haag 2020, S. 44

Nach Kocher bieten die Kriterien zur Unterrichtsqualität einen guten Ansatz zur Diagnose und Förderung. Sie sieht jedoch auch einige Mängel hinsichtlich der Merkmalsliste:

- Die Auswahl der Merkmale erfolgt zum Teil willkürlich.
- Fachspezifische Kriterien werden von den Merkmalen ausgeschlossen.
- Anstatt didaktischer Theorien werden pragmatische Aspekte berücksichtigt.
- Die Merkmale sind nicht homogen und besitzen keine klare Abgrenzung zueinander.
- Die Merkmale sind empirisch unzureichend belegt.
- Eine hohe Unterrichtsqualität entspricht nicht der maximalen Ausprägung der Merkmale, sondern es gibt verschiedene Muster.

(vgl. Kocher 2014, S. 32; vgl. Helmke 2012, S. 169ff.)

¹⁶⁹⁹ vgl. Helmke 2012, S. 173

Jäger und Haag differenzieren zwischen der Klassenführung und dem Klassenmanagement: das Management betrifft die Organisation, Tätigkeit und Methode; die Führung wird bei der Interaktion asymmetrischen sozialen Beziehungen wahrgenommen. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 49f.)

¹⁷⁰⁰ vgl. Helmke 2012, S. 177f.

¹⁷⁰¹ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 52

Aktivierung der Schüler gelingt.¹⁷⁰² Die Art und Weise der Disziplinierung hat im Sinne des Modelllernens Auswirkungen auf das Klassenklima, Strafen sollten eher vermieden werden. Sinnvoller erscheint es, das Prinzip der positiven Verstärkung anzuwenden und die Schüler über die Partizipation zur Einsicht zu aktivieren. Sanktionen sollen nur in Form von logischen Konsequenzen erfolgen, die sich aus dem Handeln ergeben. Dadurch wird es möglich, dass sich auch die Schüler als selbstwirksam erleben und immer mehr in die Schulgemeinschaft hineinwachsen. Dies ist nicht nur für die gesamte Klasse wichtig, sondern auch für die Lehrgesundheit bedeutend, da Probleme in der Klassenführung die häufigsten Ursachen für Burnout und Frühpensionierungen sind.¹⁷⁰³ Eine wichtige Rolle kommt hier den Experten zu, die gegenüber den Lernenden eine schnellere Wahrnehmung der Situation aufweisen und ein umfassendes Repertoire an fallbasierten Vorstellungen zum Unterrichtsverlauf haben, das annähernd automatisch in der jeweiligen Unterrichtssituation abgerufen werden kann.¹⁷⁰⁴ (2) Zur Gestaltung eines lernfördernden Unterrichts sollten Inhalt, Form und Darbietung der Aufgaben klar und verständlich und strukturiert erfolgen. Dazu gehören die sprachliche und akustische Verständlichkeit sowie die fachliche und inhaltliche Strukturierung des Unterrichtsstoffes.¹⁷⁰⁵ Sprech- und Stimmtraining sowie transparente Unterrichts- und Lernziele, klare Leistungserwartungen, gezielte Fragen zur Inhaltsauseinandersetzung und Strukturierungshilfen sind hilfreich und wichtig für ein klares Strukturkonzept.¹⁷⁰⁶ (3) Damit Informationen konsolidiert und gesichert werden, müssen sie wiederholt und bewusst gemacht sowie in Verbindungen mit anderen Informationen verknüpft werden.¹⁷⁰⁷ Bei der Übung geht es nicht um Zwang und Drill, sondern für erfolgreiches Üben sollten folgende Übungsgrundsätze beachtet werden: Häufigkeit, Motivierung, Passung, Vorkenntnisse, zeitliche Verteilung, Einzel- vs. Gruppenarbeit, Variation und Erfolgskontrolle.¹⁷⁰⁸ Selbstwirksamkeit kann vor allem erfahren werden, wenn es zu neuen Herausforderungen kommt und wenn auf positive Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. (4) Das Konzept der Aktivierung umfasst die kognitive, soziale und körperliche Aktivierung sowie die aktive Teilhabe der Schüler.¹⁷⁰⁹ Gerade davon hängt es

¹⁷⁰² vgl. ebd., S. 52

¹⁷⁰³ vgl. Helmke 2012, S. 174

¹⁷⁰⁴ vgl. Blömeke 2009b, S. 125

¹⁷⁰⁵ vgl. Helmke 2012, S. 193f.

¹⁷⁰⁶ vgl. ebd., S. 195ff.

¹⁷⁰⁷ vgl. ebd., S. 201; vgl. Kocher 2014, S. 37

¹⁷⁰⁸ vgl. Helmke 2012, S. 204f.

¹⁷⁰⁹ vgl. Helmke 2012, S. 205

Jäger und Haag weisen auf die körperliche Aktivierung hin, weil dadurch auch das Gehirn und damit die Gedächtnis- und Verhaltenskontrolle angesprochen werden. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 97)

ab, ob sich eine Person in ihrer Handlung auch als wirksam erfährt. Beispiele für verschiedene Formen der der Aktivierung werden in Tabelle 13 aufgeführt:

Kognitive Aktivierung Emotionale Aktivierung Soziale Aktivierung Somatische Aktivierung								
Beispiele	Brainstorming/ Visualisieren	Delphi Befragung	Humor Karikatur	Neuartigkeit	Leistungs- rückmeldung	Aufgaben und Pflichten	High Five	Bewegen
	Kognitiver Konflikt	Partner- Interview	Provokation	Überra- schung	Persönliches Auftreten	Sprache	Brain-Gymnastik	Entspannung
	Recherchieren	Referat	Ungewöhnli- ches	Verfremdung	Vertrauen	Wert- schätzung	Pferderennen	Runterzählen
	Elaborieren	Evaluiieren	Widersprü- che	Kognitiver Konflikt			Rhythmisches Klatschen	Spannungs- übungen

Tabelle 13: Eigene Zusammenfassung zu Formen der Aktivierung (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 98ff.)

(5) Ein besonders wichtiger Bedingungsfaktor für den Unterricht ist die Motivation, im Blick auf Selbstwirksamkeit.¹⁷¹⁰ Als Begründung für die Fördermöglichkeiten wird die Selbstwirksamkeit mitunter als zentral für die Schulleistung angesehen, die relativ veränderbar ist und die Möglichkeit offeriert, durch situative Gegebenheiten gesteuert zu werden.¹⁷¹¹ Die Selbstwirksamkeit kann auch durch einen auf den Einzelnen bezogenen Bewertungsmaßstab gefördert werden, damit sich die Anforderungen an dessen individuellen Fähigkeiten orientieren. Für das Lehrerhandeln sind Wertschätzung und vielfältige Bekräftigung besonders bedeutsam.¹⁷¹²

Tabelle 14: Maßnahmen des Lehrerhandelns, das die Schülerelbstwirksamkeit fördert (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 62 f)

<p>Selbstwirksamkeit erfahren die Schüler nach Jäger & Haag dann, wenn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragen weder unter- noch überfordern und eine gesunde Mischung zwischen schwierigen und einfachen Fragen auftritt, • Fragen eindeutig und mehrdeutig beantwortet werden können, • zur Beantwortung der Fragen mindestens drei Sekunden Zeit bleibt,

¹⁷¹⁰ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 59

¹⁷¹¹ vgl. ebd., S. 59

¹⁷¹² vgl. ebd., S. 62

- alle Schüler bei Fragen miteinbezogen werden,
- Schüler für Rückfragen unterstützt und die Möglichkeit, sich Hilfe zu holen, ermuntert werden.

Vielfältige **Bekräftigungen** sollten folgende Bedingungen erfüllen:

- Sie sollen auch im Verlauf einer Stunde erfolgen,
- nonverbale Verstärker sind positiv,
- entsprechende Aktivitäten sollen geplant werden,
- den Schülern soll Verantwortung übertragen werden, deren Beiträge sollen einbezogen werden, aufmerksames Zuhören und Nachfragen ermutigen zum Weiterarbeiten.

Die Beschreibung zur Förderung der Selbstwirksamkeit nach Jäger und Haag nimmt den Lehrer als Organisator von Lerngelegenheiten und den Schüler als Empfänger derselben in den Fokus. Es ist wichtig, Unterricht als ein komplexes Konstrukt anzusehen, an dem sich Lehrkraft, Schüler, Kollegium, Schulleitung und Eltern beteiligen können.¹⁷¹³ Letztlich aber kommt es auf die Lehrkraft an, welche für die Vorbereitung, Durchführung, Bewertung und Optimierung des Unterrichts verantwortlich ist.¹⁷¹⁴ (6) Satow verbindet Unterricht und Lehrerselbstwirksamkeit, indem er auf das Unterrichts- und Klassenklima eingeht. Er beschreibt die erlebte Lernumwelt als Unterrichts- oder Klassenklima.¹⁷¹⁵ Dabei unterscheidet er zwischen drei Klimafacetten: das Klima unter den Schülern, das Klima zwischen Lehrern und Schülern und das Klima, welches durch die schulischen Rahmenbedingungen erzeugt wird.¹⁷¹⁶ Satow beschreibt das Mastery-Klima als ein Konstrukt, das die Beziehung zwischen Lehrer, Schülern und schulischem Rahmen definiert und die allgemeine Selbstwirksamkeit wie folgt unterstützt:¹⁷¹⁷

- Die Lehrer-Schülerbeziehung ist durch eine ausgesprochene Fürsorge und Offenheit des Lehrers für die Probleme der Schüler geprägt, sie zeigt bei der Leistungsbeurteilung der Schüler die Anwendung einer individuellen Bezugsnorm.¹⁷¹⁸

¹⁷¹³ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 20

Dabei wird zwischen den direkten Beteiligten (Schüler und Lehrer) und den indirekten Beteiligten (Kollegen, Schulleitung und Eltern) unterschieden. (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 20)

¹⁷¹⁴ vgl. ebd., S. 20f.

¹⁷¹⁵ vgl. Satow 2002, S. 178

¹⁷¹⁶ vgl. ebd., S. 178

¹⁷¹⁷ vgl. ebd., S. 178

¹⁷¹⁸ vgl. ebd., S. 178

Satow unterstreicht, dass bei der individuellen Bezugsnorm der Leistungsbeurteilung nicht der Vergleich innerhalb der Klasse als Anhaltspunkt dient, sondern der Vergleich zum Leistungsfortschritt des Einzelnen entscheidend ist. (vgl. Satow 2002, S. 178) Damit offeriert Satow die Möglichkeit, dass die Schüler Erfolg und Freude über ihren Lernprozess entwickeln können und, gemessen an ihren Leistungen, Selbstwirksamkeit aufbauen.

- Die Schülerbeziehungen untereinander werden unterstützt, damit sie tragfähige Beziehungen aufbauen können, in der ein angstfreies Lernen und mutiges Herangehen an neue Aufgaben möglich werden.¹⁷¹⁹
- Die Förderung der schulischen Rahmen- und Randbedingungen wie z. B. interessante Unterrichtsgestaltung oder eine hochwertige Klassenzimmerausstattung kann sich in einer allgemeiner Unterrichtszufriedenheit ausdrücken.¹⁷²⁰

Untersuchungen von Wudy und Jerusalem konnten eine signifikant günstigere Entwicklung der Selbstwirksamkeit, eine bessere kognitive Belastung und geringere emotionale Erschöpfung bei Lehrkräften nachweisen, wenn ihre Schüler an einem Interventionsprogramm zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung teilnahmen.¹⁷²¹ Das Interventionsprogramm, das mit verschiedenen Unterrichtsstrategien die Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler fördert, verbessert das Schulklima, stärkt die sozialen Kompetenzen und führt aufgrund der schulischen Selbstwirksamkeit zu mehr Lernmotivation und zu weniger sozialen Problemen im Unterricht.¹⁷²² (7) Bei der Schülerorientierung geht es darum, die Schüler unabhängig von ihren Leistungen und Lernerfolgen ernst zu nehmen.¹⁷²³ Dabei sind die Lehrer-Schülerbeziehung, der emotionale Aspekt sowie das persönliche Wohlbefinden besonders wichtig.¹⁷²⁴ Meyer ordnet die Schülerorientierung dem lernfördernden Klima zu, das sich in gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Fürsorge wiederfindet.¹⁷²⁵ Jäger und Haag gliedern die Schülerorientierung ebenfalls dem lernförderlichen Unterrichtsklima zu, sie beschreiben es als ein positives Lehrer-Schüler und Schüler-Schüler-Verhältnis, das von Respekt, freundlichem Umgangston, Toleranz, Humor sowie persönlicher Herzlichkeit und Wärme geprägt ist.¹⁷²⁶ (8) Die Wirkung des Unterrichts soll an Bildungsstandards ausgerichtet und an erworbenen Kompetenzen gemessen werden.¹⁷²⁷ Als Methoden zur Leistungsmessung gilt es, vielfältige Ansätze anzuwenden, da auf diese Weise Schwächen und Stärken der Leistungserfas-

¹⁷¹⁹ vgl. ebd., S. 178

¹⁷²⁰ vgl. ebd., S. 178

¹⁷²¹ vgl. Wudy & Jerusalem 2011, S. 254

Die Untersuchung von Wudy und Jerusalem ist lediglich eine Replikation mit einem quasiexperimentellen Kontrollgruppendesign, um Ergebnisse aus dem Projekt >Selbstwirksame Schulen< zu bestätigen. (vgl. ebd., S. 255)

¹⁷²² vgl. ebd., S. 255

¹⁷²³ vgl. Helmke 2012, S. 236

¹⁷²⁴ vgl. ebd., S. 236

¹⁷²⁵ vgl. Meyer 2019, S. 47

¹⁷²⁶ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 45

¹⁷²⁷ vgl. ebd., S. 46; vgl. Helmke 2012, S. 240

Bildung ist jedoch weder standardisierbar noch messbar. Kompetenzen bzw. Kompetenzstufen können zwar gemessen werden, ihr Rohwert hat aber wenig Aussagekraft. Wenn beispielsweise ein Viertklässler die Kompetenzstufe eines Erstklässlers hat, kann nicht mehr von Kompetenz gesprochen werden.

sung ausgeglichen werden können.¹⁷²⁸ Hierzu bietet es sich an, standardisierte Tests, Tests mit Mehrfach-Auswahl, Portfolios oder Selbstbewertungstests einzusetzen.¹⁷²⁹ Die vier Dimensionen: Fach-, Sozial-, Methoden- und Persönliche Kompetenz beziehen sich verstärkt auf die Selbsttätigkeit, die Selbstbestimmung, die Selbstverantwortung und die Reflexivität des eigenen Handelns.¹⁷³⁰ (9) Der Begriff der Heterogenität erschließt sich aus der Tatsache, dass Lerngruppen aus verschiedenen Individuen mit verschiedenem Herkommen, unterschiedlichen Lernerfahrungen und Merkmalen bestehen.¹⁷³¹ Deshalb muss zuerst die Heterogenität erfasst werden, damit sie in die Planung einfließen und durch Differenzierung berücksichtigt werden kann.¹⁷³² Helmke wendet allerdings ein, dass Individualisierung per se nicht den Erfolg bringt, entscheidend ist vielmehr die Qualität der Durchführung.¹⁷³³ (10) Die Unterrichtsmethoden in ihrer Angebotsvielfalt sind verschiedenen Sozialformen zuzuordnen, die sich in lehrerzentriert oder schülerzentriert unterscheiden lassen, nämlich: Direkte Unterweisung (Frontalunterricht), Gruppen-, Partner-, oder Einzelarbeiten.¹⁷³⁴

Als Formen der direkten Unterweisungen bieten Jäger und Haag eine Auswahl:¹⁷³⁵

Tabelle 15: direkte Unterweisung: Lehrmethode und ihre Beschreibung (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 105f.)

<i>Lehrmethoden</i>	<i>Beschreibung</i>
Lehrerdemonstration	Fertigkeiten werden von der Lehrkraft gezeigt.
Lehrervortrag	Der Lehrinhalt wird vom Lehrer vermittelt.
Modellieren	Kognitive Denkprozesse werden durch den Lehrervortrag vorgestellt.
Lehrergespräch	Lerninhalte werden im Lehrer- Schülergespräch erarbeitet.
Klassendiskussion	Unter der Leitung der Lehrkraft werden Erfahrungen und Meinungen der Schüler ausgetauscht.

Der Vorteil der direkten Unterweisung liegt in der ökonomischen Bewältigung der Stofffülle und der klaren Führung von Seiten der Lehrkraft.¹⁷³⁶ Die Kritik an

¹⁷²⁸ vgl. Helmke 2012, S. 244; vgl. Kocher 2014, S. 43

¹⁷²⁹ vgl. Helmke 2012, S. 244ff.; vgl. Kocher 2014, S. 43

¹⁷³⁰ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 77f.

¹⁷³¹ vgl. ebd., S. 46

¹⁷³² vgl. ebd., S. 46

¹⁷³³ vgl. Helmke 2012, S. 263; vgl. Kocher 2014, S. 44

¹⁷³⁴ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 105

¹⁷³⁵ vgl. ebd., S. 105 f

¹⁷³⁶ vgl. ebd., S. 106

der direkten Unterweisung betrifft z. B. die Einschränkung bei der Formulierung eigener Fragen und Antworten oder das Gliedern des Stoffs, so dass komplexe Zusammenhänge verloren gehen können.¹⁷³⁷ Hattie kombiniert lehrerzentriertes und schülerzentriertes Lernen, ohne den Lehrer gegen den Schüler auszuspielen.¹⁷³⁸ Wiechmann stellt noch weitere Methoden zum kooperativen Lehren vor, wie Frontalunterricht, Gruppenpuzzle, Stationenarbeit, Wochenplanarbeit, Lernen mit Inszenierungen, Lehrstückunterricht, entdeckendes Lernen, Fallstudie, Werkstattarbeit und Projektarbeit.¹⁷³⁹ Eine Checkliste zur Durchführung erfolgreichen Gruppenunterrichts kann dem Lehrer helfen, seine Methode zu reflektieren und so die Schüler besser zu aktivieren.¹⁷⁴⁰ Dies stärkt Lehrer wie Schüler in ihrer Selbstwirksamkeit.

Tabelle 16: Checkliste: Hilfestellung bei Gruppenunterricht (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 109)

Phasen	Hilfestellung
Arbeitsauftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Klares Konzept • Dem Leistungsstand der Schüler angemessen • Notwendige Arbeitsmaterialien liegen bereit • Kooperative Arbeitsstruktur • Klare Arbeitsaufträge • Fachbegriffe sind geklärt
Arbeitsphase	<p>Lehrkraft</p> <ul style="list-style-type: none"> • greift nicht von sich aus ein • beobachtet • unterstützt bei Fragen • hält sich mit Gedanken zurück • kurze Interventionen • löst nicht die Probleme für die Schüler
Auswertungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Interessante Ergebnispräsentation • Zeitbudget wird beachtet • Abrufen, Integration und Sicherung der Ergebnisse • Metakommunikation über Inhalt und Beziehung

Helmke weist darauf hin, dass nicht der Unterricht erfolgreich ist, welcher ein Maximum an Methodenvielfalt enthält, sondern der mit den optimalen Methoden.¹⁷⁴¹ Die selbstwirksame

¹⁷³⁷ vgl. ebd., S. 106

¹⁷³⁸ vgl. Hattie 2018, S. 31

¹⁷³⁹ vgl. Wiechmann 2008, S. 24ff.

¹⁷⁴⁰ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 109f.

¹⁷⁴¹ vgl. Helmke 2012, S. 270; vgl. Kocher 2014, S. 45

Lehrerpersönlichkeit ist in der Lage, im richtigen Zeitpunkt die passende Methode einzusetzen, dabei geht es nicht um die Quantität der Methoden, sondern um deren Qualität, um ein Ziel zu erreichen.¹⁷⁴² Auch digitale Lernformen können lehrer- oder schülerzentriert sein oder offene oder geschlossene Lernformate annehmen.¹⁷⁴³ Gekonnt und zielgerichtet eingesetzt, können sie eine wertvolle Unterstützung sein. Entscheidend aber bleibt, dass Lernen nicht digital, sondern analog stattfindet. Die gegenseitige positive Beeinflussung zwischen den geförderten Schülern und den Lehrern, die über Fortbildungsmaßnahmen verschiedene Strategien kennen lernen, ist nicht eindeutig den personenbezogenen Fördermöglichkeiten zuzuordnen. Primär wird der Lehrer unterstützt, wenn er die Selbstwirksamkeit der Schüler fördert und der Schüler im Fokus des Geschehens steht. Doch hier zeigt sich die Zirkularität der Wirkrichtung unter den Protagonisten und dem gesamten System. Die Erfahrung des Lehrers, dass er mit seinem Unterricht bessere Ergebnisse erzielt, steigert dessen Kompetenzüberzeugung und dessen Belastungserleben.¹⁷⁴⁴ Bei den Unterrichtsstrategien geht es um transparente Gestaltung der Leistungsanforderungen, bewertungsfreie Unterrichtsphasen mit Differenzierung, Mitbestimmungsmöglichkeiten und kooperative Lernformen.¹⁷⁴⁵ Diese Befunde machen Hoffnung auf Förderung der Selbstwirksamkeit in Bildungseinrichtungen, da eine Vielzahl pädagogischer und struktureller Veränderungsmöglichkeiten aufgedeckt werden kann. Alle Beteiligten und alle Gegebenheiten als Wirkfaktoren gleichzeitig wahrzunehmen wird schwierig, da das System ineinander übergeht. Darum macht es Sinn, situativ an einzelnen Stell-schrauben anzusetzen.

Rolff gibt allerdings zu bedenken, dass der verstärkte Fokus auf didaktisch- methodische Ansätze vor allem bildungstheoretische Dimensionen ausspart und damit reflexionshemmend wirkt.¹⁷⁴⁶ Für die Entwicklung der Persönlichkeit ist die Reflexion entscheidend, damit neue Wege gegangen und Herausforderungen angenommen werden können. Um Selbstwirksamkeit langfristig zukunftsfähig zu machen, ist die Verschränkung zwischen Theorie und Praxis nötig. Praxis allein birgt in sich die Gefahr des Automatismus, Selbstwirksamkeit kann nur durch Herausforderungen gewonnen werden.

¹⁷⁴² vgl. Helmke 2012, S. 270, vgl. Kocher 2014, S. 45

¹⁷⁴³ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 110

¹⁷⁴⁴ vgl. Wudy & Jerusalem 2011, S. 255, 257

¹⁷⁴⁵ vgl. ebd., S. 257

¹⁷⁴⁶ vgl. Rolff 2010,

4.3 Personenbezogene Fördermöglichkeiten

Persönliche Ressourcen beeinflussen die Bewertung einer Anforderung, so dass diese eher als Herausforderung und weniger als Bedrohung angesehen wird.¹⁷⁴⁷ Zusätzlich zu den personalen und sozialen Ressourcen, die trainierbar sind, konnte auch die Bedeutung von zeitlich stabileren Persönlichkeitseigenschaften für den Erfolg im Lehrberuf nachgewiesen werden.¹⁷⁴⁸ So scheinen emotionale Stabilität, Extraversion und Offenheit für Neues besonders positive Persönlichkeitseigenschaften eines Lehrers zu sein.¹⁷⁴⁹ Die Persönlichkeitsmerkmale aus dem Big-Five-Modell weisen empirische Parallelen zu persönlichen und sozialen Ressourcen auf und bieten einen Ansatzpunkt zur selbstgesteuerten Weiterbildung.¹⁷⁵⁰ Mayr beschreibt die fünf Persönlichkeitsmerkmale Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit als *basic tendencies*, die genetisch bedingt sind.¹⁷⁵¹ Durch die Umwelt werden diese entsprechend aktiviert. Einstellungen, Verhaltensgewohnheiten und Selbstkonzepte, zu denen die Selbstwirksamkeit zählt, werden durch Lernprozesse geformt, sie wirken auf die Aktivierung von Persönlichkeitsmerkmalen ein.¹⁷⁵² Auch Schaarschmidt und Kieschke leiten auf Grund der engen Zusammenhänge zwischen Bewältigungsmustern und persönlichen Voraussetzungen personenbezogene Maßnahmen ab.¹⁷⁵³ Da für das Gelingen am Arbeitsplatz Schule die Gestaltung der sozialen Interaktion bedeutend ist, soll im Bereich der Kommunikation und im Umgang mit Konflikten angesetzt werden. Personenbezogene Förderansätze bei vielen Aufgabenbereichen sowie Möglichkeiten zur Entspannung können einen adäquaten Ausgleich schaffen.

4.3.1 Soziale Kompetenz und Kommunikation

Als notwendige Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufs wird die soziale Kompetenz angesehen.¹⁷⁵⁴ Darunter versteht man die Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen und die Balance zwischen der eigenen Durchsetzungsfähigkeit mit den Interessen der anderen auf der Basis der Beziehungsfähigkeit zu finden.¹⁷⁵⁵ Zimbardo beschreibt die >social skills< als er-

¹⁷⁴⁷ vgl. Nolle 2012, S. 28

¹⁷⁴⁸ vgl. ebd., S. 28

¹⁷⁴⁹ vgl. Mayr 2012, S. 44ff.; vgl. Nolle 2012, S. 28

¹⁷⁵⁰ vgl. ebd., S. 28

¹⁷⁵¹ vgl. Mayr 2012, S. 44f.

¹⁷⁵² vgl. ebd., S. 44f.

¹⁷⁵³ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 397

¹⁷⁵⁴ vgl. Rothland 2010, S. 582

¹⁷⁵⁵ vgl. Fink-Pomberger 2021, S. 49

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit basiert auf der sozial-kognitive Theorie, wonach das Verhalten sich dynamisch als Ergebnis der Interaktion zwischen Person, Verhalten und Umwelt beschreiben lässt und sich Personen in verschiedenen Situationen unterschiedlich verhalten. (vgl. Barysch 2016, S. 205; vgl. Bannink 2012, S. 31ff.) Aus diesem engen Zusammenhang zwischen Person, Umwelt und Selbstwirksamkeit ist es notwendig, zur För-

folgreiche Reaktion einer Person in der Interaktion mit einer anderen, wobei der Inhalt, die Konsequenzen, die Art und Weise und das Timing entscheidend sind.¹⁷⁵⁶ Rothland unterscheidet die soziale Kompetenz von stabilen Persönlichkeitsmerkmalen wie der Extraversion, da diese als schwer beeinflussbar gilt.¹⁷⁵⁷ Er widerspricht damit den Autoren der Potsdamer Lehrerstudie, welche die soziale Kompetenz als grundlegendes Eignungsmerkmal für die Aufnahme eines Lehrerstudiums ansehen.¹⁷⁵⁸ Rothland sieht zwar einen positiven Zusammenhang zwischen starker Extraversion und sozialem Verhalten, aber er unterscheidet erlernbare Kompetenzen und stabile Persönlichkeitsmerkmale als grundverschiedene Konstrukte.¹⁷⁵⁹ Das bedeutet, dass soziale Kompetenz erlernbar ist, wenngleich aber ein gewisses Niveau als Entwicklungspotential notwendig ist.¹⁷⁶⁰ Durch kognitive Fähigkeiten kann die soziale Kompetenz gestärkt werden, die dem Persönlichkeitsfaktor Offenheit und Intelligenz zugeordnet werden.¹⁷⁶¹ Die Selbstwirksamkeit beeinflusst sowohl die emotionalen wie die kognitiven und motivationalen Bereiche und bewirkt als Ressource den Aufbau der sozialen Kompetenz. Im schulischen Kontext bedeutet soziale Kompetenz, dass Situationen richtig eingeschätzt und unter Berücksichtigung der eigenen Möglichkeiten auch Grenzen aufgezeigt werden, um sich in einer Situation wirksam zu erleben.¹⁷⁶² Mayr erkennt diesbezüglich einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und der Extraversion.¹⁷⁶³ Damit zeichnet sich die Selbstwirksamkeit als Bindeglied zwischen den einerseits relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen und andererseits veränderlichen Kompetenzen ab. Bei der Kommunikation¹⁷⁶⁴ im arbeitsbezogenen Kontext steht die gemeinsame Aufgabe im Mittel-

derung der Selbstwirksamkeit, die soziale Kompetenz und die Kommunikationsfähigkeit als Möglichkeiten zu erläutern.

¹⁷⁵⁶ vgl. Zimbardo 1995, S. 672

Bei diesen >social skills< handelt sich nach ihrer Beschreibung um situationsspezifische Reaktionen. (vgl. Rothland 2010, S. 583) Entgegen dieser Definition kann die soziale Kompetenz als situationsübergreifend beschrieben werden, welche auch das Wissen und die Qualität des eigenen Sozialverhaltens beinhaltet. (vgl. ebd., S. 583)

¹⁷⁵⁷ vgl. Rothland 2010, S. 583

¹⁷⁵⁸ vgl. Schaarschmidt et al. 2017, S. 30ff.; vgl. Rothland 2010, S. 583

Rothland kritisiert die Autoren der Potsdamer Lehrerstudie bezüglich der Eignungsmerkmale. (vgl. Rothland 2010, S. 583) Doch Schaarschmidt et al. räumen ein, dass Eignungsaussagen, die sich auf Persönlichkeitsmerkmale stützen, nicht unveränderlich sind, sondern durchaus entwicklungsfähig sein können. (vgl. Schaarschmidt et al. 2017, S. 30f.) Jedoch sehen sie angesichts der relativen Stabilität den Anspruch an notwendigen Persönlichkeitseigenschaften gegeben. (vgl. ebd., S. 30f.)

¹⁷⁵⁹ vgl. Rothland 2010, S. 583

¹⁷⁶⁰ vgl. ebd., S. 585

Rothlands Einwand, dass ein gewisses Maß an sozialer Kompetenz für die Entwicklung notwendig ist, lässt eine Eignungsprüfung in diesem Bereich zu Beginn des Lehramtsstudiums als sinnvoll erscheinen.

¹⁷⁶¹ vgl. Fink-Pomberger 2021, S. 49

¹⁷⁶² vgl. Fink-Pomberger 2021, S. 166

¹⁷⁶³ vgl. Mayr 2014, S. 202

¹⁷⁶⁴ Unter Kommunikation wird die Aufnahme, die Vermittlung und der Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen verstanden. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 470)

punkt.¹⁷⁶⁵ Je komplexer die Planungen und Entscheidungsspielräume sind, desto anspruchsvoller wird auch die Kommunikation.¹⁷⁶⁶ In der Schule findet die Kommunikation auf interner und externer Ebene statt, sie fordert von der Lehrkraft viel ab.¹⁷⁶⁷ Mit zunehmenden Kommunikationserfordernissen offeriert sich die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu erwerben, jedoch steigt auch die Wahrscheinlichkeit für zwischenmenschliche Konflikte.¹⁷⁶⁸ In jeder Kommunikation steht neben dem Inhaltsaspekt einer Mitteilung die Beziehung zum Kommunikationspartner als wichtige Komponente der Nachricht.¹⁷⁶⁹ In Anlehnung an Watzlawick¹⁷⁷⁰ hat Schulz von Thun die vier Seiten einer Äußerung in seinem Kommunikationsmodell entworfen, indem er ein Verständnis für die verschiedenen Segmente innerhalb einer Information aufdeckte.¹⁷⁷¹ Der Psychologe Marshall Rosenberg,¹⁷⁷² ein Experte für gewaltfreie Kommunikation, appellierte dahingehend, Kritik durch objektive Beobachtung und Du-Botschaften durch Ich-Botschaften zu ersetzen sowie über eigene Hoffnungen zu sprechen.¹⁷⁷³ Rogers

Zur Entwicklung der Selbstwirksamkeit benötigt der Mensch den sozialen Kontext, in dem er in Beziehung zu anderen treten kann. Interaktion und Kommunikation sind die Voraussetzungen hierzu. (vgl. ebd., S. 354)

¹⁷⁶⁵ vgl. Oesterreich & Volpert 1999, S. 72

Bei arbeitsbezogener Kommunikation geht es nicht um Privatgespräche oder um die Bewertung der betrieblichen Situation, sondern um die zu erledigenden Aufgaben und das gemeinsame Abstimmen der Handlungen. (vgl. Oesterreich & Volpert 1999, S. 72) Auch wenn es im Arbeitsumfeld formal um Aufgaben und Ziele geht, so bestimmt der Beziehungsaspekt in jeder Kommunikation die Inhalte mit. (vgl. Watzlawick et al. 1996, S. 53ff.)

¹⁷⁶⁶ vgl. Oesterreich & Volpert 1999, S. 72

¹⁷⁶⁷ Oesterreich und Volpert unterscheiden zwischen interner Kommunikation, d. h. zwischen dem Austausch innerhalb der Beschäftigten eines Betriebes und der externen Kommunikation, d. h. dem Austausch zwischen einem Mitglied des Betriebs und Außenstehenden. (vgl. Oesterreich & Volpert 1999, S. 72) Bezogen auf den Schulalltag lassen sich neben dem Austausch von Kollegen und Schülern beispielsweise auch Eltern, Behörden, Vereine und andere Kooperationspartner aufzeigen.

¹⁷⁶⁸ vgl. ebd., S. 73

Bezogen auf die soziale Kommunikation spielt neben der allgemeinen auch die kollektive Selbstwirksamkeit eine Rolle, da die Gruppen-Selbstwirksamkeit für den organisatorischen Bereich eine wesentliche Ressource ist. (vgl. Nieskens 2009, S. 115)

Die kollektive Lehrer-Selbstwirksamkeit ist ein Merkmal der Schule bezogen auf die gemeinsame Einschätzung auf Kompetenzen, Fähigkeiten und Leistungen des Kollegiums auf pädagogische und organisatorische Ziele und auf deren erfolgreiche Ausführung. (vgl. Gebauer 2013, S. 59)

¹⁷⁶⁹ vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 358

¹⁷⁷⁰ vgl. Watzlawick et al. 1996

Paul Watzlawick war Professor für Psychologie in Amerika, er wurde durch die Grundsätze der Kommunikation, die er mit seinen Mitarbeitern Beavin und Jackson verfasste, bekannt. (vgl. Altenthan et al. 2017b, S. 487)

¹⁷⁷¹ vgl. Schulz von Thun 2008, S.25ff.; vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 358

Schulz von Thun spricht von vier Seiten einer Nachricht: (vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 358)

- Sachinhalt oder worüber informiert wird
- Selbstoffenbarung oder was über einem selbst preisgegeben wird
- Beziehung oder was vom anderen gehalten wird und wie sie zueinanderstehen
- Appell oder wozu der andere veranlasst werden soll (vgl. ebd., S. 358)

¹⁷⁷² vgl. Rosenberg 2019, S. 10ff.

¹⁷⁷³ vgl. Servan-Schreiber 2006, S. 226f.

Servan-Schreiber stellt die Zusammenhänge zur konfliktfreien Kommunikation wie folgt dar:

Objektive Urteile sind ein Schlüssel, um kritische Bewertungen in gut und schlecht zu unterbinden. Ich-Botschaften helfen dem Sprecher, bei seinen Gefühlen zu bleiben und vermeiden es, den anderen zu verurteilen. Es ist ein Weg zum authentischen Umgang miteinander. Es hilft dabei, wenn man über seine Hoffnungen, Ziele, Absichten spricht. (vgl. Servan-Schreiber 2006, S. 227)

praktizierte mit Erfolg das Konzept der personenzentrierten Gesprächsgruppen.¹⁷⁷⁴ Tausch & Tausch entwickelten es in Deutschland weiter.¹⁷⁷⁵ Die drei Haltungen Kongruenz, Akzeptanz und Empathie beschreiben die personenzentrierte Grundhaltung.¹⁷⁷⁶ In Kleingruppen können sich Lehrer unter der Anleitung eines Psychologen in einem vertrauensvollen Gesprächsklima persönlich weiter entwickeln und berufliche Probleme lösen, die vor allem die Interaktion mit den Schülern betreffen.¹⁷⁷⁷ Langfristig werden dadurch die psychische Belastung verringert und das Selbstkonzept verbessert.¹⁷⁷⁸ Den Gedanken der Qualitätsverbesserung durch das Einbeziehen der Beteiligten auf der Grundlage von Kommunikations- und Planungsprozessen greift Rudow auf.¹⁷⁷⁹ Der Gesundheitszirkel, beispielsweise bestehend aus einer Kleingruppe, arbeitet eine längere Zeit freiwillig zusammen, um ein Problem zu lösen. Der Schulleitung und den Lehrern mit einem größeren Erfahrungswissen kommen hierbei eine Schlüsselrolle zu.¹⁷⁸⁰ Ziel ist es, Probleme zu sammeln, zu strukturieren, Lösungsansätze zu finden und diese auch zu reflektieren.¹⁷⁸¹ Als Methoden werden Metaplan-Techniken zur Visualisierung, Feedback, Protokollierung und Diskussionen angewendet.¹⁷⁸² Durch die Mitsprache und Mitbestimmung sieht Rudow die Einführung von Gesundheitszirkeln als einen Schritt zur Demokratisierung in der Schule an.¹⁷⁸³ Das Einbinden in demokratische Prozesse wiederum stärkt die Selbstwirksamkeit.

4.3.2 Vorgehensweisen zum systematischen Problemlösen

Im Zusammenleben sind Konflikte unvermeidbar, wobei zwischen inneren und äußeren Konflikten unterschieden werden kann.¹⁷⁸⁴ Sieht man den Konflikt lediglich als einen Entscheidungsprozess zwischen mindestens zwei Möglichkeiten an, so ist diese Situation noch nicht

¹⁷⁷⁴ vgl. Rudow 2000, S. 99

¹⁷⁷⁵ vgl. ebd., S. 99

¹⁷⁷⁶ vgl. ebd., S. 99

¹⁷⁷⁷ vgl. ebd., S. 99

¹⁷⁷⁸ vgl. ebd., S. 99

¹⁷⁷⁹ vgl. ebd., S. 93

¹⁷⁸⁰ vgl. Rudow 2000, S. 94

¹⁷⁸¹ vgl. ebd., S. 94

¹⁷⁸² vgl. ebd., S. 94

¹⁷⁸³ vgl. ebd., S. 94

¹⁷⁸⁴ vgl. Rolff et al. 2011, S. 186

Konflikt lässt sich vom lat. Wort >conflictus< (Zusammenstoß, Kampf) ableiten. (vgl. Stowasser 1991, S. 97)

Im Duden wird das Wort Konflikt mit Zwiespalt oder [Wider]streit gleichgesetzt. (vgl. Duden 2009, S. 637)

Paseka unterscheidet Konflikte, die bei der Person selbst, zwischen den Personen oder zwischen größeren sozialen Einheiten auftreten. (vgl. Paseka 2010, S. 281) Diese Übergänge sollten fließend und im gegenseitigen Bezug gesehen werden. Aus Sicht der persönlichen Ebene wirken Konflikte, die der Lehrer mit sich selbst hat, auch in die Beziehung zu seinen Schülern, Kollegen, Eltern und dem gesamten System Schule, in dem er tätig ist. Umgekehrt wirken das System und alle Menschen, mit denen der Lehrer zusammenarbeitet, wieder auf die Lehrerpersönlichkeit.

negativ gefärbt.¹⁷⁸⁵ Nach Paseka entsteht ein Konflikt „*wenn es Differenzen gibt, wenn entgegengesetzte und widersprüchliche Interessen, Ziele und Motive vorliegen, die aufeinander prallen, und wenn es um die Verteilung knapper Güter geht*“¹⁷⁸⁶. Rolff et al. beschreiben Widerstände als eine Vorstufe des Konfliktes und sehen in ihm eine Warn- und Alarmfunktion.¹⁷⁸⁷ Während aber der Widerstand von einer Person ausgehen kann, braucht der Konflikt mindestens zwei Personen.¹⁷⁸⁸ Der Konflikt hat etwas mit Werten und Bedürfnissen zu tun, die nicht miteinander vereinbar sind. Auch wenn die Konflikte unterschiedlichen Ebenen und Formen zuzuordnen sind, so betrifft es immer die Beziehungsebene.¹⁷⁸⁹ Wird der Konflikt weniger als Bedrohung und mehr als Herausforderung bewertet, fällt es leichter, ihn als Teil von Veränderungen anzusehen, die jedes System zur Weiterentwicklung braucht.¹⁷⁹⁰ Selbstwirksame Persönlichkeiten werden im Schulsystem innovativer und konstruktiver an diesen Prozess herangehen, ohne Angst vor Veränderungen und Widerständen zu entwickeln. Aus dieser Annahme heraus, dass Konflikte per se nicht negativ zu bewerten sind, sondern eine Chance für die Weiterentwicklung bedeuten, gilt es, mit Konflikten konstruktiv umzugehen. Bei der Konfliktbewältigung werden Strategien beschrieben, die trotz Differenzen ein Zusammenleben ermöglichen.¹⁷⁹¹ Bannink beschreibt als wichtigstes Mittel des Konfliktmanagement die Vergebung, bei der ein Konflikt nicht nur aufgelöst wird, sondern die Beziehung auch wiederhergestellt wird.¹⁷⁹² Im Umgang mit Konflikten unterscheidet Rudow zwischen konfliktvorbeugenden und konfliktreduzierenden Methoden.¹⁷⁹³ Maßnahmen der Organisationsgestaltung gelten als konfliktvorbeugend.¹⁷⁹⁴ Hierzu gehören vor allem:¹⁷⁹⁵ Klar definierte, miteinander abgestimmte Aufgaben- und Rollenverteilungen zwischen den Lehrern, transparente Leistungskriterien und entsprechende Anerkennungen sowie eine offene, wider-

¹⁷⁸⁵ vgl. Rolff et al. 2011, S. 186

¹⁷⁸⁶ Paseka 2010, S. 281

¹⁷⁸⁷ vgl. Rolff et al. 2011, S. 196; vgl. Paseka 2010, S. 281

¹⁷⁸⁸ vgl. ebd., S. 281

¹⁷⁸⁹ vgl. Rolff et al 2011, S. 195

¹⁷⁹⁰ Dieser Ansatz entspricht dem Verständnis moderner Organisationstheorie, nach dem sich jedes Mitglied aktiv und verantwortlich im System einbringt und Konflikte nicht als Störungen, sondern als Ressource in einem offenen, steuerbaren System angesehen werden. (vgl. Paseka 2010, S. 282)

¹⁷⁹¹ vgl. Paseka 2010, S. 281

Bei der Konfliktbewältigung soll unterschieden werden zwischen Konfliktgegenstand, Konfliktgegner, offenen und versteckten Konflikten sowie symmetrischen oder asymmetrischen Konflikten. (vgl. Paseka 2010, S. 281) Diese Differenzierung ermöglicht eine genauere Problemanalyse. Je genauer man das Problem benennt, desto klarer kann eine Zielformulierung erfolgen.

¹⁷⁹² vgl. Bannink 2012, S. 155f.

¹⁷⁹³ vgl. Rudow 2000, S. 95

Anna Freud fordert vom Lehrer, dass er sich in seiner Beziehung mit den Schülern zuvor mit seinen eigenen Konflikten auseinandersetzen muss, damit seine Arbeit erzieherischen Erfolg verbuchen kann. (vgl. Freud 2011, S. 61)

¹⁷⁹⁴ vgl. Rudow 2000, S. 95

¹⁷⁹⁵ vgl. ebd., S. 95

spruchsfreie Informationspolitik.¹⁷⁹⁶ Zur Verbesserung der sozialen Kompetenzen von Lehrern mit Konflikten im Unterricht wurde z. B. das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) als integratives Selbsthilfeprogramm entwickelt.¹⁷⁹⁷ Zu den konfliktreduzierenden Maßnahmen gehört das Konfliktgespräch.¹⁷⁹⁸ Hierbei ist auf eine angenehme Atmosphäre, auf genügend Zeit, das Vermeiden von Beschuldigungen und auf einen positiven Ausklang eines Gesprächs zu achten.¹⁷⁹⁹ Isen betont in diesem Zusammenhang den Einfluss von positiven Gefühlen, welche für den Erfolg von Verhandlungen eine Rolle spielen, da sie für Flexibilität und positive Emotionen im sozialen Umgang sorgen.¹⁸⁰⁰ Die Mediation als eine Form der Vermittlung bei Konflikten hat das Ziel, eine einvernehmliche Lösung zu finden, bei der ein neutraler Dritter vermittelt.¹⁸⁰¹ Im Mediationskonzept sind die beteiligten Parteien für die Inhalte verantwortlich, der Mediator übernimmt die Verantwortung für den Prozess der Konfliktaufdeckung.¹⁸⁰² Für die Schule hat die Mediation den Vorteil, dass es keine Verlierer gibt und dass sich dadurch die sozialen Beziehungen verbessern.¹⁸⁰³ Durch den Prozess der Mediation werden die Beteiligten selbst in ihrer Konfliktlösung wirksam und erleben sich erfolgreich. Zur Unterstützung der Selbstwirksamkeit könnten lösungsorientierte Fragen dienen: Was glauben Sie, dass Sie erreichen können? Was wäre der nächste Schritt in die richtige Richtung? Was werten Sie als Zeichen für einen Fortschritt?¹⁸⁰⁴ Mobbing (engl. to mob = anpöbeln) ist eine Extremform des Konflikts, die auf einige oder wenige Personen gerichtet ist.¹⁸⁰⁵ Auch in Schulen spielt Mobbing eine Rolle.¹⁸⁰⁶ Es wirkt sich nicht nur negativ auf die Person, sondern auch auf die wirtschaftliche Sicht der Einrichtung aus.¹⁸⁰⁷ Rudow empfiehlt ein vierstufiges Programm bei Mobbing: Problemanalyse, Beratung des Mobbing-Opfers, Teilnahme an Gruppenmaßnahmen und Organisationsmaßnahmen. Die Förderung der Selbstwirksamkeit kann für den Gemobbten eine sehr gute Schutzmaßnahme sein, dass er sich schneller wieder aus seiner Rolle befreien kann.

¹⁷⁹⁶ vgl. ebd., S. 95

¹⁷⁹⁷ vgl. ebd., S. 107

¹⁷⁹⁸ vgl. ebd., S. 95

¹⁷⁹⁹ vgl. Rudow 2000, S. 95

¹⁸⁰⁰ vgl. Isen 2001, S. 75; vgl. Bannink 2012, S. 158

¹⁸⁰¹ vgl. Rudow 2000, S. 96f.; vgl. Bannink 2012, S. 156

Nach Bannink ist das Ziel einer Mediation entweder eine Beziehung wieder herzustellen oder sie so gut wie möglich einvernehmlich zu beenden. (vgl. Bannink 2012, S. 156)

¹⁸⁰² vgl. Rudow 2000, S. 97

¹⁸⁰³ vgl. ebd., S. 97

¹⁸⁰⁴ vgl. Bannink 2012, S. 158

Bannink verwendet diese Fragen zur lösungsorientierten Mediation, um die Hoffnung und den Optimismus zu stärken. In der vorliegenden Form wurden sie im Sinne der Selbstwirksamkeit leicht abgeändert.

¹⁸⁰⁵ vgl. Rudow 2000, S. 97

¹⁸⁰⁶ vgl. ebd., S. 97

¹⁸⁰⁷ vgl. ebd., S. 97

4.3.3 Entlastung durch verbessertes Selbstmanagement ¹⁸⁰⁸

Klippert sieht eine Diskrepanz zwischen den hohen Ansprüchen und dem über alle Maßen engagierten Lehrer einerseits und andererseits in seinen Schwächen in Bereichen der Arbeitsorganisation und Zeitmanagement.¹⁸⁰⁹ Lösungsvorschläge sind bei Menschen zu finden, die für eine optimale Leistung aktiv die Bedingungen schaffen, welche zu persönlicher Bestleistung führen können.¹⁸¹⁰ Stuhlberg und Magness beschreiben das Einhalten einer individuellen Routine als hilfreichen Anker, um den idealen körperlichen und geistigen Zustand zu erreichen, bevor man sich an die Bewältigung einer bevorstehenden Aufgabe macht. Sie beschreiben dies als Priming-Reize, die gekoppelt an eine positive Gefühlslage auf die Aktivitäten vorbereiten.¹⁸¹¹ Stephen King, einer der produktivsten Autoren, berücksichtigt in seiner Arbeitsumgebung jedes Detail und sieht es als entscheidend an, sich einen Rückzugsort für seine Arbeit zu schaffen.¹⁸¹² Dabei verlässt sich King nicht auf den Zufall, sondern setzt auf einen Zeitplan, mit dem man sich routiniert zur gleichen Zeit an die Arbeit begibt.¹⁸¹³ Stuhlberg und Magness fassen diese Form der Konditionierung wie folgt zusammen: *„Indem wir unsere Arbeit dauerhaft an dieselbe Routine koppeln (und falls möglich an dieselbe Umgebung), ver selbstständig sich die hervorragende Leistung gewissermaßen und wird zum Automatismus.“*¹⁸¹⁴ Im Lehrberuf wechselt der Arbeitsplatz zwischen Schule und Zuhause. Zum Setzen von zentralen Schlüsselreizen können Routinen in unterschiedlichen Situationen wie tiefe Atemzüge oder positive Selbstgespräche entwickelt werden.¹⁸¹⁵ Selbstgespräche wiederum gelten als Quellen der Selbstwirksamkeit und stärken so die Lehrerpersönlichkeit. Diese mentalen Einstimmungen konditionieren nicht nur die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, sondern verändern auf biologischer Ebene den Testosteronspiegel¹⁸¹⁶, so dass tatsächlich ein Mehr an innerer Kraft freigesetzt wird.¹⁸¹⁷ Die Autoren berichten, dass der Testosteronspiegel bei

¹⁸⁰⁸ vgl. Klippert 2007, S. 68ff.

¹⁸⁰⁹ vgl. ebd., S. 68

¹⁸¹⁰ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 153

Bevor man sich auf das Optimieren von Abläufen im Lehrberuf spezialisiert, ist es sinnvoll, grundsätzliche Methoden aufzudecken, wie es Stuhlberg und Magness versuchen, die ihre Beispiele aus Sicht eines Wissenschaftlers und die eines Profisportlers beschreiben.

¹⁸¹¹ vgl. ebd., S. 159

¹⁸¹² vgl. King 2000, S. 173ff.

¹⁸¹³ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 163; vgl. King 2000, S. 175

¹⁸¹⁴ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 165

Diese Art der Konditionierung nach dem Behaviorismus wird erfolgreich für die Hausaufgabensituation von Schulkindern empfohlen; es macht Sinn, diese Art auch als Lehrer konsequent umzusetzen.

¹⁸¹⁵ vgl. ebd., S. 165

¹⁸¹⁶ Beauchet schlussfolgert in seiner Studie, dass niedrige endogene Testosteronspiegel mit verminderten kognitiven Fähigkeiten in Zusammenhang stehen und eine Substitution dieses Hormons einige Aspekte der kognitiven Fähigkeiten verbessern kann. (vgl. Beauchet 2006, S. 773)

¹⁸¹⁷ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 167

Sportlerinnen durch individuelle Routinen vor Spielbeginn erhöht werden konnte. Jedoch beziehen sie sich in ihren positiven Effekten auf die Leistungserwartung und auf die gezeigte Leistung. Diese Zusammenhänge können auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die erlebte Selbstwirksamkeit übertragen werden. Nach Graybiel können Rituale die privilegierten Interaktionen zwischen den Basalganglien und den kortikalen Schaltkreisen beeinflussen, welche nicht nur die offenen Verhaltensweisen, sondern auch soziale, emotionale und Handlungsfunktionen des Gehirns beeinflussen.¹⁸¹⁸ Die Ritualisierung von Arbeitsabläufen kann auch mit der Etablierung von persönlichen Belohnungssystemen wie z. B. Musikhören, Lesen, Spaziergehen, Essen oder Sport Unterstützung verbunden werden.¹⁸¹⁹ Rituale setzen an den gleichen Schlüsselstellen an wie die Selbstwirksamkeit und können so als Quellen der Selbstwirksamkeit genutzt werden. Es irritiert nicht, dass selbst erschaffene, starre Strukturen als Mittel zur flexiblen Bewältigung von Anforderungen genutzt werden.¹⁸²⁰ Um den maximalen Erfolg als Lehrkraft ausschöpfen zu können, muss dieser in gewisser Weise ein Minimalist werden.¹⁸²¹ Ein bewusstes Sich-Grenzen-Setzen, indem sich die Lehrkraft auf die machbaren und Erfolg versprechenden Bereiche beschränkt, hält auch Klippert für sinnvoll.¹⁸²² Dazu ist es wichtig, dass sich der Lehrer primär als Unterrichtsexperte ansieht, welcher gemeinsame Regeln aufstellt und Zuständigkeiten genau klärt und abgrenzt.¹⁸²³ Dazu sind folgende Fragen sinnvoll: Was zu tun ist, wer dies erledigt sowie bis wann es ausgeführt wird?¹⁸²⁴ Eigene, ständig steigende Ansprüche sollten realistisch reflektiert werden, um ausgeglichen und optimistisch das pädagogische Tun zu bewerten.¹⁸²⁵ So kann die Einstellung hinsichtlich Unterricht, Kollegen, Schüler, Eltern, Disziplin und Lehrplan formuliert und ein-

Testosteron gilt als leistungssteigerndes Hormon, es ist synthetisch im Sport verboten, kann aber vom Körper auch als natürliches Hormon erhöht werden. (vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 166)

¹⁸¹⁸ vgl. Graybiel 2008, S. 359

Die neuropsychologische Erklärung von Graybiel lässt nachvollziehen, wie Strukturen im Arbeitsleben Einfluss auf die Persönlichkeit nehmen.

¹⁸¹⁹ vgl. Klippert 2007, S. 77ff.

¹⁸²⁰ Rituale vermitteln einerseits starre Strukturen, andererseits offerieren sie die Möglichkeit, kreativ und flexibel auf Situationen einzugehen, da sie als Quelle für den nötigen Halt und als Kraftressource genutzt werden können.

¹⁸²¹ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 171

Stuhlberg und Magness beziehen sich in ihren Ausführungen nicht auf die Lehrkraft, sondern formulieren sie als allgemeine Erfolgsformel.

¹⁸²² vgl. Klippert 2007, S. 68

Um herausragende Arbeit als Unterrichtsexperte leisten zu können, ist es wichtig, die innere Kraft darauf zu richten und es nicht dem Zufall zu überlassen bzw. unnötige Entscheidungen auszublenden. (vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 171)

¹⁸²³ vgl. Klippert 2007, S. 68ff.

¹⁸²⁴ vgl. Klippert 2007, S. 83

Je früher die Zuständigkeiten klar aufgeteilt werden, desto verbindlicher werden alle Akteure miteinbezogen. (vgl. Klippert 2007, S. 83)

¹⁸²⁵ vgl. ebd., S. 71ff.

geschätzt werden.¹⁸²⁶ Eine sinnvolle Zeiteinteilung und die Trennung von Arbeits- und Freizeit sind für den Lehrer dringend notwendig.¹⁸²⁷ Zum einen soll die häusliche Arbeitszeit klar strukturiert und begrenzt werden, andererseits gilt es, bewusste Zeiten der Entspannung einzuplanen.¹⁸²⁸ Ein klar strukturierter Tagesablauf kann helfen, bei dem bewusst Zeiten für Pausen und klaren Zeitlimits eingeplant werden.¹⁸²⁹ Zeitfresser sollen erkannt und Prioritäten festgelegt werden, damit wichtige Arbeiten nicht in letzter Minute unter Druck erledigt werden müssen.¹⁸³⁰ Dazu braucht es eine Verbesserung der Arbeitsökonomie, die mit einem minimalen Arbeitsaufwand auf maximalen Erfolg in der Schule abzielt.¹⁸³¹ Dabei muss man auch seine biologische Uhr kennen, um zu Zeiten, zu denen man am aufmerksamsten ist, bestimmte Aktivitäten zu verrichten.¹⁸³² Doch das Zeitmanagement kann nur wirken, wenn die anstehende Arbeit mit Beständigkeit und Konsequenz verrichtet wird.¹⁸³³ Das Durchhaltevermögen ist eine wesentliche Eigenschaft, welche durch die Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst wird.

4.3.4 Balance zwischen Entspannung und Anspannung

Das Geheimnis nachhaltigen Erfolgs ist das ausgewogene Verhältnis zwischen Stress und Entspannung.¹⁸³⁴

4.3.4.1 Wachstum durch Entspannung

Stuhlberg und Magness beschreiben diesen Zusammenhang als Wachstumsgleichung (Stress + Entspannung = Wachstum), wobei es unerheblich ist, um welcher Art Wachstum es sich handelt.¹⁸³⁵ Auch Csikszentmihalyi erkennt einen allgemeinen Prozess intellektueller und kreativer Entwicklung, in dem eine ausgewogene Balance zwischen An- und Entspannung zum Wachstum führt.¹⁸³⁶

¹⁸²⁶ vgl. ebd., S. 85

¹⁸²⁷ vgl. ebd., S. 74

¹⁸²⁸ vgl. ebd., S. 74f.

¹⁸²⁹ vgl. ebd., S. 90

¹⁸³⁰ vgl. ebd., S. 87f.

¹⁸³¹ vgl. ebd., S. 75ff.

Auch Stuhlberg und Magness empfehlen zur Optimierung der Arbeitsergebnisse ein Minimalist zu werden, um unwichtige Entscheidungen zu identifizieren und diese zu automatisieren. (vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 176)

¹⁸³² Stuhlberg und Magness unterscheiden dabei zwischen Lerchen (Arbeitshoch am Vormittag) und Eulen (Leistungshoch am Abend). (vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 177f.)

¹⁸³³ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 185

¹⁸³⁴ vgl. ebd., S. 41

¹⁸³⁵ vgl. ebd., S. 41

¹⁸³⁶ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 41; vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 89ff.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Vorbereitung: intensive Arbeit mit nicht nachlassender Konzentration2. Reifung: Erholungs- und Regenerationsphase, in der nicht an die Arbeit gedacht wird3. Einsicht: >Aha- Erlebnis< - das Aufkommen neuer Ideen und Denkansätze |
|---|

Ebenso wie Csikszentmihalyi sieht auch Grün in der Ruhe die Möglichkeit, innere Kraft zu schöpfen.¹⁸³⁷ Die Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit als Wachstumsprozess braucht demzufolge im Arbeitsalltag ausreichende Erholungsmöglichkeiten.¹⁸³⁸ Rudow fordert deshalb eine psychosoziale Beratung und Unterstützung zum Schutz vor Lehrerbelastrung bzw. -überlastung.¹⁸³⁹

4.3.4.2 Die mentale Kraft

Um mit Herausforderungen handlungsfähig umzugehen, ist es wichtig, den Vorrat an mentaler Kraft nicht zu erschöpfen.¹⁸⁴⁰ Der Sozialpsychologe Baumeister wies in einem einfachen Experiment nach, dass alle Handlungen, welche die Kognitionen und Selbstbeherrschung ermüden, die geistige Leistungsfähigkeit beeinträchtigen.¹⁸⁴¹ Ein Blick in das Gehirn zeigt das Erliegen der Aktivitäten im präfrontalen Cortex, der für das rationale Denken zuständig ist, wenn sich eine Person in der Selbstbeherrschung üben muss.¹⁸⁴² Angewendet bedeutet dies die Übertragung der Erschöpfung von einer Aufgabe auf die nächste, selbst wenn sie nichts mit der vorherigen zu tun hatte.¹⁸⁴³ Aus diesem Grunde ist es sinnvoll, sich nur wenige Herausforderungen vorzunehmen und sich Unterstützung aus der Umgebung zu sichern.¹⁸⁴⁴ Die Selbstwirksamkeit wird gestärkt durch Mastererfahrungen, deshalb sollten Prioritäten gesetzt werden, um das Erreichen solcher Erfahrungen zu ermöglichen. Hanson versucht ebenso aus neurobiologischer Sicht den Vorteil von Entspannung, innerer Stärke und Stabilität aufzuzei-

¹⁸³⁷ Grün 2021, S. 11

Grün verweist auf die inneren Werte, die dann Bestand haben, wenn äußere zerbrechen. Die innere Kraft, welche die Selbstwirksamkeit umschreibt, kann Halt geben, wenn die Einmaligkeit des Selbst erkannt wird. (vgl. ebd., S. 11) Damit der Kontakt zu dieser Quelle gefunden werden kann, braucht es Ruhe, damit der Blick auf das Wesentliche gerichtet werden kann. Das Zurückkehren in die innere Gelassenheit und die Bereitschaft zur Reflexion weiten die Perspektiven und geben Halt auch bei äußeren Stürmen.

¹⁸³⁸ vgl. Schaarschmidt & Kieschke 2018, S. 397

¹⁸³⁹ vgl. Rudow 2000, S. 93

Für den konstruktiven Umgang mit Arbeitsanforderungen bedarf es intensiver Auseinandersetzung während des Arbeitsprozesses und auch eine Priorisierung bestimmter Aufgaben.

¹⁸⁴⁰ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 49f.

¹⁸⁴¹ vgl. Marange & Baumeister 2016, S. 43

Die Forscher zeigen, dass die Selbstkontrolle in einer Situation die nachfolgende Kontrolle in anderen Situationen beeinträchtigt. (vgl. Marange & Baumeister 2016, S. 43)

¹⁸⁴² vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 51

¹⁸⁴³ vgl. ebd., S. 52

¹⁸⁴⁴ vgl. ebd., S. 52

gen.¹⁸⁴⁵ Er beschreibt die Neuroplastizität des Gehirns in Abhängigkeit von den Erfahrungen.¹⁸⁴⁶ „Aufgrund der Negativitätsverzerrungen des Gehirns wurden stressvolle Erfahrungen im Laufe unsers Lebens bei der Speicherung im Gehirn bevorzugt behandelt.“¹⁸⁴⁷ Ziel ist es, positive Erfahrungen ins Zentrum zu stellen, um nicht vom Negativen überwältigt zu werden.¹⁸⁴⁸ Dankbarkeit als Grundhaltung ist für die Emotionsregulation wichtig. Dankbarkeit für die positiven Erfahrungen, aber auch für schwierige und herausfordernde Situationen stärken das Selbst, weil sie eine Alternative zu niedrigen Reaktionen wie Flucht, Kampf oder Freeze bieten. Der Mensch ist dann nicht mehr Träger einer vorherbestimmten Rolle, vielmehr wird er selbst zum Akteur und bahnt so seine Selbstwirksamkeit an.

4.3.4.3 Kompetenz durch Widerstand

Für die Entwicklung neuer Kompetenzen ist Widerstand nötig.¹⁸⁴⁹ Dies belegt auch die Studie von VanLehn et al., wonach die effektivste Nachhilfe dann stattfand, wenn die Tutoren Unterstützung erhielten, nachdem die Studenten mit ihrem Latein am Ende waren.¹⁸⁵⁰ Kahneman vertritt die Meinung, dass es zwei Arten des Lernens gibt: das System 1, welches automatisch arbeitet und das System 2, wenn eine Aufgabe mehr Überlegungen bedarf und echtes Lernen stattfindet.¹⁸⁵¹ Durch Herausforderungen akkumuliert sich das Myelin, das für eine schnellere Signalübertragung zwischen den Neuronen sorgt und die Nervenverbindungen stärkt.¹⁸⁵² Das beharrliche Dranbleiben an einer Herausforderung wird von starker Selbstwirksamkeit unterstützt, die dazu führt, dass Aufgabenstellungen aus System 2 in das System 1 für einfache Routineaufgaben übergehen.¹⁸⁵³ Um seine Selbstwirksamkeit zu stärken, ist es notwendig, an einer Sache fokussiert zu arbeiten, ohne Angst vor dem Scheitern zu haben. Dabei sollen Herausforderungen gewählt werden, die den gegenwärtigen Leistungsstand knapp überschreiten.¹⁸⁵⁴ Es ist wichtig, die Balance zu finden; wenn man das Gefühl hat, alles im Griff zu haben, bedarf es größerer Anforderungen; sind die Schwierigkeiten so groß, dass man unruhig und ständig angespannt ist, gilt es, das Anspruchsniveau nach unten zu korrigieren.¹⁸⁵⁵ Selbstwirksamkeit wird nicht zur Selbstkontrolle missbraucht, sondern um mutig an neue

¹⁸⁴⁵ vgl. Devillard 2021, S. 14

¹⁸⁴⁶ vgl. ebd., S. 18

¹⁸⁴⁷ ebd., S. 20

¹⁸⁴⁸ vgl. ebd., S. 20

¹⁸⁴⁹ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 60

¹⁸⁵⁰ vgl. VanLehn et al. 2003, S. 209ff.

¹⁸⁵¹ vgl. Kahneman 2012, S. 33ff.

¹⁸⁵² vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 62f.

¹⁸⁵³ vgl. ebd., S. 63

¹⁸⁵⁴ vgl. ebd., S. 67

¹⁸⁵⁵ vgl. ebd., S. 67

Aufgaben heranzugehen. Dieses Vorgehen schützt vor einem falsch verstandenen Perfektionismus, der ein Scheitern als persönlichen Entwicklungsstopp versteht. In der Potsdamer Lehrerstudie sind es die als gesund klassifizierten Lehrer, welche mit einer angemessenen Leistungsanstrengung gut umgehen konnten.

4.3.4.4 Perfektes Üben

Der Verhaltensforscher Ericsson wollte wissen, wie man Experte wird; er stellte fest, dass sich Spitzenleistungen zum einen durch das Setzen gerade noch erreichbarer Ziele unterscheiden, aber auch durch das bewusste Üben, das sich durch eine tiefe Konzentration auszeichnet.¹⁸⁵⁶ Um dem Anspruch Qualität vor Quantität gerecht zu werden, ist es zwingend nötig, vom Multitasking abzurücken und am Single tasking festzuhalten.¹⁸⁵⁷ Diese bewusste Lenkung der gegenwärtigen Aufmerksamkeit wird mit Achtsamkeit (engl. >mindfulness<) beschrieben, welche den wertfreien Kontakt zu sich selbst mit Hilfe der Sinne und der inneren Beobachtung herstellt.¹⁸⁵⁸ Hamilton et al. vertreten die Ansicht, dass Achtsamkeit die positive Anpassung unterstützt, da sie metakognitive Fertigkeiten verstärkt und kognitive Schemata verändert, welche mit Emotionen zusammenhängen.¹⁸⁵⁹ Langer sieht in der Achtsamkeit das Potential, jedes Ereignis positiv oder negativ zu erkennen, wobei die Wahrscheinlichkeit der achtsamen Menschen höher ist, sich für die positive Sicht zu entscheiden.¹⁸⁶⁰ Da die Selbstwirksamkeit als Teil metakognitiver Schemata wirkt und als Quellen der Selbstwirksamkeit auch die Emotionen gelten, bietet die Achtsamkeit eine Möglichkeit, die Persönlichkeit positiv zu beeinflussen. Bei der Achtsamkeitsübung werden die Gedanken verlangsamt und gewohnte Muster durch das Fokussieren auf Atmung, Hören, Sehen, Körperwahrnehmung und Bewegen durchbrochen.¹⁸⁶¹ Langer geht noch einen Schritt weiter, sie sieht die Achtsamkeit nicht nur in der Gegenwart verortet, sondern erkennt den Geist in einem flexiblen Zustand, offen für Neues und für einen Vorgang, in dem aktiv Unterscheidungsprozesse vollzogen werden.¹⁸⁶² Damit steigert die Achtsamkeit die selbstregulative Fähigkeit einer Lehrkraft und hilft ihr, situativ angepasst flexibel zu reagieren.¹⁸⁶³ Als Störfaktoren für die Aufmerksamkeit

¹⁸⁵⁶ vgl. Ericsson 2018, S. 764; vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 71

¹⁸⁵⁷ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 75

¹⁸⁵⁸ vgl. Fink-Pomberger 2021, S. 170f.; vgl. Kuschel 2016, S. 14

¹⁸⁵⁹ vgl. Hamilton et al. 2006, S. 123; vgl. Bannink 2012, S. 101

¹⁸⁶⁰ vgl. Langer 2005, S. 228

¹⁸⁶¹ vgl. Fink-Pomberger 2021, S. 172

¹⁸⁶² vgl. Langer 2005, S. 214

¹⁸⁶³ vgl. Fink-Pomberger 2021, S. 174

werden Smartphones etc. identifiziert, sie sollten deshalb im Arbeitsprozess aus dem Blickfeld des Nutzers beseitigt werden.¹⁸⁶⁴

4.3.4.5 Spaziergehen

Die Möglichkeiten, um Abstand von seiner Arbeit zu bekommen, sind verschieden, aber die Beschäftigung mit sozialen Medien ist nicht annähernd so wirkungsvoll wie ein kurzer Spaziergang.¹⁸⁶⁵ In einer Studie zur positiven Wirkung von Spaziergängen auf das schöpferische Denken konnten Versuchspersonen, die im Freien spazieren gegangen waren, ihre Kreativität um 60 Prozent erhöhen im Vergleich zur Kontrollgruppe, die diese Zeit am Schreibtisch verbrachten.¹⁸⁶⁶ Anfangs vermuteten die Forscher Zusammenhänge zwischen dem Gehen und der besseren Durchblutung, doch zusätzlich scheint das Gehen auch durch die optimale Passung zwischen Koordination und zielgerichtetem Denken das Bewusstsein geringfügig abzulenken, wodurch der Zugang zum Unterbewusstsein erleichtert wird.¹⁸⁶⁷ Nach Stuhlberg & Magness ist Gehen das perfekte Tor zum Unterbewusstsein, das kreative Einfälle ermöglicht und hilft, festgefahrene Gedanken zu verändern.¹⁸⁶⁸ So kann es eine Hilfe sein, das Unterbewusste neu zu programmieren. Der Gedanke, >ich kann es<, der nach Maddux die wichtigste Zutat ist, ein angestrebtes Ziel zu erreichen, stärkt die Selbstwirksamkeitserwartung.¹⁸⁶⁹ Der Vergleich von Maddux, die Selbstwirksamkeitserwartung als wichtige Zutat für eine Speise zu sehen, ist eine treffende Beschreibung für die Kraft, die aus ihr erwächst. Für den Geschmack eines Gerichtes sind nicht nur die Inhaltsstoffe, sondern auch ihr Verhältnis zueinander entscheidend. In diesem Lösungsansatz ist eine gewaltige Kraft implementiert, bei dem die Selbstwirksamkeit mehr Potential erlangt als die angeborenen Fähigkeiten.¹⁸⁷⁰ Neben der Gedankenkontrolle, die während des Gehens leichter ist, setzen auch positive biologische Prozesse ein, welche sich günstig auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken. Spaziergehen stärkt das Immunsystem und unterstützt die Produktion von bestimmten Neurotransmittern, welche eine bedeutende Rolle im Umgang mit Stress haben.¹⁸⁷¹ Bereits die antiken Griechen wussten um das Gebot, dass ein gesunder Geist in einem gesunden Körper wohnen müsse.¹⁸⁷²

¹⁸⁶⁴ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 81

¹⁸⁶⁵ vgl. ebd., S. 117

¹⁸⁶⁶ vgl. Oppezzo & Schwartz 2014, S. 1144

¹⁸⁶⁷ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 119

¹⁸⁶⁸ vgl. ebd., S. 119

¹⁸⁶⁹ vgl. Maddux 2012, S. 2

¹⁸⁷⁰ vgl. Bannink 2012, S. 32

Die Positive Psychologie sieht in der Selbstwirksamkeitserwartung ein enormes Potential, mit dem stabile Persönlichkeitseigenschaften verändert werden können. (vgl. Bannink 2012, S. 32)

¹⁸⁷¹ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 119f.; vgl. Bannink 2012, S. 32

¹⁸⁷² vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 120

4.3.4.6 Soziale Erholung

Die Orientierung auf andere Menschen ist nach Servan-Schreiber eine Quelle, aus der Sinn für das Leben geschöpft werden kann.¹⁸⁷³ So sollte man sich als Teil des sozialen Gefüges die Frage stellen, was man für andere tun kann, anstatt in der Erwartungshaltung zu verharren, was andere für einen tun.¹⁸⁷⁴ Das Gefühl des Zusammenlebens hat tiefgreifende Auswirkungen auf das Stresserleben.¹⁸⁷⁵ Die soziale Verbundenheit führt mitunter zur Beruhigung des Nervensystems und zur Ausschüttung des Hormons Oxytocin, das wiederum dazu beiträgt, das Herz zu reparieren.¹⁸⁷⁶ Die Körperfunktionen erreichen am schnellsten ihr Gleichgewicht, wenn dankbare und zärtliche Gefühle anderen gegenüber empfunden werden.¹⁸⁷⁷ Um die eigene Selbstwirksamkeit aufzudecken, kann man der Frage nachgehen, wie es anderen Menschen gelingt, mit sich selbst gut umzugehen und welche Eigenschaften es braucht, mit Mitmenschen gut auszukommen.¹⁸⁷⁸ Gerade in Zeiten harter körperlicher oder geistiger Arbeit ist es von Vorteil, zur Entspannung in lockerer Atmosphäre positiv besetzte Sozialkontakte zu pflegen.¹⁸⁷⁹

4.3.4.7 Schlaf und Pausen

Das Gefühl, durch den Schlaf wichtige Dinge zu verpassen, täuscht, da sich im Schlaf produktive Vorgänge vollziehen, welche die Leistungsfähigkeit steigern.¹⁸⁸⁰ Pilcher et al. zeigen in ihrer Studie, dass Menschen mit chronischem Schlafmangel eine geringere Selbstkontrolle besitzen und ihren Wünschen impulsiver nachgeben, über eine kürzere Aufmerksamkeitsspanne verfügen und Probleme haben, sich zu entscheiden.¹⁸⁸¹ Die Selbstwirksamkeit kann aber nur aufgebaut werden, wenn ein >Könnensgefühl< erlebt wird. Dazu braucht es den

Wenngleich die Vorteile des Gehens in diesem Abschnitt behandelt werden, so ist letztendlich jegliche Bewegung von Vorteil, sofern die persönliche Belastungsgrenze erreicht, aber nicht darüber hinausgeht. (vgl. Servan-Schreiber 2006, S. 187)

¹⁸⁷³ vgl. Servan-Schreiber 2006, S. 253

¹⁸⁷⁴ vgl. ebd., S. 257

Obgleich Servan-Schreiber hier einen Ansatz von Viktor Frankl anführt, entspricht die Haltung, zuerst aus dem eigenen Bemühen heraus in den sozialen Bezug zu treten, dem Konzept Banduras, wonach sich die Selbstwirksamkeit in der aktiven Interaktion zwischen Person, Verhalten und Umwelt entwickelt. (vgl. Bannink 2012, S. 31)

¹⁸⁷⁵ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 124

¹⁸⁷⁶ vgl. ebd., S. 124

¹⁸⁷⁷ Vgl. McCraty et al. 1995, S. 1089ff.

¹⁸⁷⁸ vgl. Bannink 2012, S. 34

¹⁸⁷⁹ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 125

Lehrerstammtische, Lehrersport und Lehrerchor sind nur eine kleine Auswahl von Möglichkeiten, wie die sozialen Interaktionen gepflegt werden können, ohne ständig über die Arbeit reden zu müssen und trotzdem den nötigen Anschluss zu finden. Für Junglehrer, die zu Beginn der Tätigkeit versetzt werden, ist dies eine Chance, ein soziales Netz aufzubauen und am neuen Ort fern der Heimat Fuß zu fassen.

¹⁸⁸⁰ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 127

¹⁸⁸¹ vgl. Pilcher et al. 2015, S. 1ff.

Schlaf, um Unbewusstes verarbeiten zu können und damit kognitive, emotionale und körperliche Muskel wachsen können.¹⁸⁸² Ein kurzer Tagschlaf ermöglicht es dem Gehirn, ähnlich eines erschöpften Muskels nach einer Entspannungsphase wieder einsatzfähig zu sein.¹⁸⁸³ Das Überschreiten von 30 Minuten Schlafdauer ist kontraproduktiv, weil dann eine sogenannte Schlafträgheit einsetzt, die zum Weiterschlafen verleitet, um den Tiefschlafzyklus zu beenden.¹⁸⁸⁴ Für eine gesunde Schlafpraxis bietet sich an, sich im Laufe des Tages genügend natürlichem Licht auszusetzen und am Abend blaues Licht zu vermeiden sowie für einen gut abgedunkelten Schlafraum zu sorgen.¹⁸⁸⁵ Ungeachtet vom Arbeitspensum sollten Pausen eingehalten werden. Je mehr Arbeitsaufgaben zu erledigen sind, desto mehr Pausen werden benötigt.¹⁸⁸⁶ Für den Lehrer ist es deshalb wichtig, vor allem in arbeitsreichen Phasen bewusste Pausen einzuplanen und mindestens einen Tag in der Woche freizuhalten, damit für die >schweren Phasen< auch >leichtere Phasen< den nötigen Ausgleich schaffen können.¹⁸⁸⁷

4.3.4.8 Meditation

Meditieren ist wirksam für Ruhe und Gelassenheit, wenn es täglich einige Minuten zu einem festen Zeitpunkt praktiziert wird.¹⁸⁸⁸ Ob es Zeit für eine wirksame Achtsamkeitspause ist, zeigen körperliche Symptome wie hochgezogene Schultern, angespannte Unterarme und ein zusammengepresstes Kiefer.¹⁸⁸⁹ Hanson empfiehlt zur Entspannung Bewegungsformen wie progressive Muskelentspannung, Bewegung, Yoga, Tai-Chi, Qigong, Gehmeditation sowie Tanzen und Singen.¹⁸⁹⁰ Rudow geht auf die Progressive Muskelrelaxation (PMR) ein.¹⁸⁹¹ Es geht um die Balance zwischen seelischen und körperlichen Erregungszuständen, durch das An- und Entspannen der Muskeln in Verbindung mit tiefem Atmen und der Vorstellungskraft,

¹⁸⁸² vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 131

¹⁸⁸³ vgl. ebd., S. 135

¹⁸⁸⁴ vgl. ebd., S. 135

¹⁸⁸⁵ vgl. Chang et al. 2015, S. 1232ff.; vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 137

Da die meisten digitalen Geräte blaues Licht aussenden, sollte dieses vor dem Einschlafen vermieden werden, weil sie den zirkadianen Rhythmus verschieben und damit auch die Ausschüttung des Schlafhormons Melatonin. (vgl. Chang et al. 2015, S. 1232ff.) Stuhlberg und Magness bieten zur gesunden Schlafhygiene noch weitere Praxistipps an, die der Erholung dienen. (vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 137f.)

¹⁸⁸⁶ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 142

¹⁸⁸⁷ vgl. ebd., S. 139f.

¹⁸⁸⁸ vgl. Devillard 2021, S. 20

¹⁸⁸⁹ vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 122

¹⁸⁹⁰ vgl. Devillard 2021, S. 20

Meditationen und Selbsthypnose sind gute Mittel zur Entspannung. Im entspannten Zustand ist das Gehirn nachhaltig lernfähig. Das Abtauchen in eine illusionäre Scheinwelt ist nicht das Ziel. Diese Methoden haben unterstützende Wirkung, dass sich die innere Kraft entfalten kann, um Ziele zu formulieren, die Bereitschaft sich dafür einzusetzen und selbst bei Rückschlägen daran festzuhalten.

¹⁸⁹¹ vgl. Rudow 2000, S. 100, 105

Ausgleich zu finden.¹⁸⁹² Klippert skizziert eine einfache Entspannungsübung, die man sowohl in der Schule als auch zu Hause bequem durchführen kann:¹⁸⁹³

Tabelle 18: Einfache Entspannungsübung in eigener abgeänderter Form (vgl. Klippert 2007, S. 89, vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 99)

Nehmen Sie eine bequeme Sitzhaltung ein und schließen Sie die Augen und schieben Sie alles um sich herum zur Seite.

Atmen Sie durch die Nase ein und aus. Dabei werden Sie ganz ruhig!

Ihre Arme und Beine werden warm und schwer.

Ballen Sie Ihre Hände zu Fäusten und halten diese ca. 5 Sekunden.

Entspannen Sie diese wieder!

Wippen Sie mit den Füßen so weit nach oben und halten diese ca. 5 Sekunden. Entspannen Sie wieder!

Wiederholen Sie diese Anspannungs- und Entspannungsübungen evtl. aufs Neue!

Atmen Sie dreimal tief durch und öffnen Sie wieder Ihre Augen!

Das Stressinokulationstraining (SIT) von Meichenbaum kombiniert Teile des Lehrens mit kognitiven Problemlösestrategien und Entspannungspraktiken mit der Selbstverstärkung.¹⁸⁹⁴ Der Lehrer wird dabei über das Stresskonzept informiert und erlernt Trainingsphasen emotions- und selbstkontrollbezogene Bewältigungsstrategien.¹⁸⁹⁵ Hierbei werden beispielsweise automatisierte Gedankenmuster umstrukturiert.¹⁸⁹⁶ Stresserzeugende Skripte wie >Dieser Schüler bringt mich aus der Fassung< werden durch stressreduzierende Skripte wie >Ich bleibe ruhig und versuche zu verstehen, warum er das macht< ersetzt.¹⁸⁹⁷ Das Angstbewältigungstraining von Jehle und Nord-Rüdiger (1991) kann Lehrern helfen, angstausslösende pädagogische Situationen besser zu bewältigen.¹⁸⁹⁸ Ihr Ansatz wird als Frankfurter Lehrer-Angst-Selbst-Hilfe (FLASH) bezeichnet, die in Kleingruppen in ca. zehn Sitzungen durchge-

¹⁸⁹² vgl. ebd., S. 100

¹⁸⁹³ vgl. Klippert 2007, S. 89

¹⁸⁹⁴ vgl. Rudow 2000, S. 101; Meichenbaum 1985, S. 91f.

Meichenbaum selbst benennt seine Interventionsmethode (SIT) als >Konzept für das Streßimpfungstraining<. (vgl. Meichenbaum 1985, S. 9)

¹⁸⁹⁵ vgl. ebd., S. 101

¹⁸⁹⁶ vgl. ebd., S. 102

¹⁸⁹⁷ vgl. ebd., S. 102

¹⁸⁹⁸ vgl. Jehle & Nord-Rüdiger 1991, vgl. Rudow 2000, S. 102

Angst aktiviert das limbische System im Gehirn. Dabei verhindert es, dass der Hippocampus, der für das Lernen zuständig ist, und der Neocortex als höheres System an der Problemlösung arbeiten können. Für die Persönlichkeitsentwicklung, speziell dem Zugang zum Selbst und dessen Wirksamkeit ist die innere Vorstellung wichtig, Herausforderungen bewältigen zu können.

führt wird.¹⁸⁹⁹ Beim FLASH-Programm stehen Entspannungsübungen und die Vorstellung angsterzeugender Situationen im Mittelpunkt, wobei es darum geht, individuelle Handlungsalternativen zu entwickeln.¹⁹⁰⁰ Rudow erstellte das Belastungs-Management-Training für Lehrer (BMT-L) auf der Grundlage von Progressiver Muskelrelaxation, der Einführung zum Belastungs- und Beanspruchungs-Modell und dem Erlernen kognitiver Techniken.¹⁹⁰¹ Sein Ziel ist es, Probleme zu lösen, dabei mehr Selbstsicherheit zu entwickeln und darüber hinaus einen Ausgleich für berufliche Belastungen zu thematisieren und die Rückfallprävention zu berücksichtigen.¹⁹⁰² In seinem Konzept werden verschiedene Einzelmethoden zur Prävention und zum Abbau negativer Beanspruchungsreaktionen integriert und mit Erfolg bei Lehrern angewendet.¹⁹⁰³ Entspannungen und Achtsamkeitsübungen können nachweislich die eigene Belastung reduzieren.¹⁹⁰⁴ Trotzdem kritisiert Christoph Middendorf den Hype zur Achtsamkeit:

„Manchmal lernen Menschen jedoch auch, mithilfe von Achtsamkeit Dinge zu akzeptieren, die ihnen schaden. Unter dem Motto, ganz wertfrei und entspannt das Problem gar nicht an sich heranzulassen, wird wunderbar meditiert, aber nichts verändert.“¹⁹⁰⁵

Schönberger ergänzt hierzu, dass die Meditation bisweilen zur Regeneration missbraucht wird, um nichts verändern zu müssen.¹⁹⁰⁶ Ziel jeder Maßnahme sei aber das Aufzeigen und Aktivieren von Stärken.¹⁹⁰⁷ Hier könnte vor allem die Selbstwirksamkeit intervenieren, indem sie als innere Stärke die Kraft vermittelt, auch Nein sagen zu können, anstatt sich an widrige Umstände anzupassen, eine Veränderung anzubahnen. Klippert moniert insgesamt das zunehmende Aufkommen von Therapieangeboten, bei denen die Lehrkräfte zur Rettung ihrer Gesundheit das Heil suchen.¹⁹⁰⁸ Werden zur Verbesserung des Belastungsempfindens nur das Denken und das Fühlen positiv verändert, aber die Gestaltung des Unterrichts bleibt gleich, so führt dies an einer wirksamen Lehrereutlastung vorbei.¹⁹⁰⁹ Die Belastungsreduzierung auf den einzelnen Lehrer abzuwälzen, wäre völlig falsch, da strukturelle, finanzielle, methodische oder teamspezifische Bedingungen vor Ort nicht allein durch positives Denken veränderbar

¹⁸⁹⁹ vgl. ebd., S. 102

¹⁹⁰⁰ vgl. ebd., S. 103

¹⁹⁰¹ vgl. ebd., S. 106f.

¹⁹⁰² vgl. ebd., S. 106f.

Rudow weist darauf hin, dass ein ähnliches Stresskonzept von Kramis-Aebischer (1995) entwickelt wurde.

¹⁹⁰³ vgl. Rudow 2000, S. 107

¹⁹⁰⁴ vgl. Schlottke & Wahl 1983, S. 78f.; vgl. Krapp & Weidenmann 2001, S. 327

Um den Belastungen im Schulalltag gerecht zu werden, sollen auch kurze Übungen während des Unterrichts stattfinden.

¹⁹⁰⁵ Schönberger 2016, S. 20

¹⁹⁰⁶ vgl. ebd., S. 20

¹⁹⁰⁷ vgl. ebd., S. 20

¹⁹⁰⁸ vgl. Klippert 2007, S. 61

¹⁹⁰⁹ vgl. ebd., S. 62

sind.¹⁹¹⁰ Doch die Lehrkräfte sind nicht hilflos diesem System ausgeliefert, sondern sollen sich ihrer Wirksamkeit hinsichtlich der Veränderung dieser Strukturen bewusst sein.¹⁹¹¹

4.4 Zusammenhang zwischen Lehrerpersönlichkeiten durch Selbstwirksamkeit und deren Bildungsangeboten

Die kontrovers diskutierte Debatte um die Eignungsabklärung bei Lehrkräften darf nicht zugunsten eines temporären Bedarfs oder des Arguments der freien Berufswahl auf der Stecke bleiben. Die Prämisse, die besten Persönlichkeiten für den Lehrberuf auszuwählen, macht Sinn, wenn sich der Auswahl auch eine qualitativ hochwertige Ausbildung der Lehramtsstudierenden anschließt. Nur so kann sichergestellt werden, dass zum einen die geeigneten Anwärter gefunden werden und zum anderen auch die Attraktivität dieses Berufes deutlich gesteigert wird. Die Stabilität einer Persönlichkeit spricht dafür, bereits vor Studienbeginn mit einer Eignungsprüfung anzusetzen. Die Selbstwirksamkeit als vermittelnde Kraft kann vor, während und nach dem Studium nachhaltig an der positiven Ausrichtung der Lehrerpersönlichkeit ansetzen. Der Anspruch, die Ausbildungsbedingungen zu verbessern, hat seine Berechtigung und muss von unten hergetragen werden. Bildungspolitische Entscheidungen zugunsten einer globalen Vergleichbarkeit verfehlen das Ziel, als erfolgsversprechendes Konzept auf die Zukunft der Lehrenden und Lernenden vorzubereiten und eine Hilfe zur Lebensbewältigung dazustellen. Möchte man den Blick aller Beteiligten weiten und deren Bereitschaft anregen, als aktive Gestalter der Welt in Kraft zu treten, so muss am Bildungsgedanken und nicht an den Kompetenzen festgehalten werden. Die Verzahnung von Theorie und Praxis ist ein wichtiges Anliegen der Lehrer. Sie soll auch als berechtigter Anspruch aufgegriffen werden und vor allem in einem Ausbau der erziehungswissenschaftlichen Lehre münden. Erziehung und Unterricht als untrennbare Hauptaufgaben der Lehrkraft werden von deren Persönlichkeit und Selbstwirksamkeit beeinflusst. Umso mehr gilt es, durch eine Neubewertung und Vertiefung erziehungswissenschaftlicher Studieninhalte die angehenden Lehrkräfte auf einen lebenslangen Prozess des Lernens vorzubereiten und dafür zu sensibilisieren. Sind es doch die selbstwirksamen Lehrerpersönlichkeiten, die im weiteren Verlauf ihrer beruflichen Tätigkeit mehr Erfolg haben und potenziell engagierter an den Bildungsangeboten teilnehmen. Allgemeine Arbeitsbedingungen wie Arbeitsmarkt, Arbeitszeit, berufliche Stellung und

¹⁹¹⁰ vgl. ebd., S. 62

¹⁹¹¹ vgl. ebd., S. 62

Klippert geht es darum aufzuzeigen, dass nur positives Denken die Schulentwicklung nicht vorantreibt. Doch gerade hier gilt es, selbstwirksame Lehrkräfte zu aktivieren, damit sie tatkräftig an den Strukturen, in denen sie arbeiten, verändern. Nur an sich zu glauben und weiterhin im System zu verharren, wird keinen positiven Erfolg nach sich ziehen.

Arbeitsvergütung bedürfen einer Anpassung, damit Bedingungen geschaffen werden können, unter denen die Lehrkräfte ihr volles Potential entfalten können und die Anreize erhalten, den Lebensort Schule für alle Beteiligten als einen Ort des Lehrens und Lernens positiv weiterzuentwickeln. Zwar haben bildungspolitische Entscheidungsträger den größten Anteil an Einwirkungsmöglichkeiten, dennoch können Lehrer über den Zusammenschluss von Berufsverbänden Einfluss auf Veränderungen nehmen. Förderangebote zur Persönlichkeitsentwicklung der Lehrkräfte verfehlen ihre Wirkung, wenn sie von oben vorgegeben werden. Um die Selbstwirksamkeit entfalten zu können, ist ein Prozess nötig, der bei der Einzelschule und bei den Menschen direkt ansetzt. Denn es sind die persönlichen Erfolgserlebnisse, ein positives Feedback, Modell- und Beobachtungslernen, verbale Ermutigungen und emotionale Erregung, durch die Selbstwirksamkeit entwickelt wird.¹⁹¹² Leitungsstrukturen an den Schulen werden besonders von der Persönlichkeit der Schulleitung geprägt. Einen kokonstruktiven Führungsstil kann man entwickeln, wenn der nötige Weitblick im Umgang mit den täglichen Herausforderungen gegeben ist und das Ziel einer von der Gemeinschaft getragenen positiven Entwicklung der Schule vor Augen steht. Formen der kollegialen Kooperation und unterrichtsbezogene Förderangebote bergen eine Vielzahl an Möglichkeiten, in der Interaktion zwischen Persönlichkeit und Selbsterfahrung zu wachsen. Wichtig ist es in diesem Prozess auf die beständige Reflexion zu achten, damit auch in Zukunft eine Weiterentwicklung möglich bleibt. Das Ziel, Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrerpersönlichkeit anzustoßen, kann nur erreicht werden, wenn alle Akteure von Anfang an in die Überlegungen, ausgehend von der Problemanalyse bis zur Umsetzung, miteinbezogen werden. Nur so kann sich der Einzelne auch als selbstwirksam erleben. Aus diesem Grunde sind die personenbezogenen Förderangebote für die Lehrkraft am erfolgversprechendsten, da die Persönlichkeit aktiv von Innen heraus verändert werden kann und die Quellen der Selbstwirksamkeit am stärksten zur Entfaltung kommen können. Diese Veränderungen können auch zu Widerständen führen, vor allem dann, wenn die betroffenen Akteure vor einer neuen Belastung Angst haben müssen, weil ein gesundes Maß für verarbeitbare Veränderungen überschritten wird und die Betroffenen Neues nicht an Bekanntes anknüpfen können.¹⁹¹³ Klippert sieht unter dem Vorzeichen der selbständigen Schule auch das Problem, dass deutlich mehr Konferenzen und sonstige Meetings anfallen und zahlreiche Aufgaben, die zuvor von der Schulaufsicht, den Schulträgern und anderen Gremien übernommen wurden, von den darauf nicht vorbereiteten Lehrern erledigt werden

¹⁹¹² vgl. Barysch 2016, S. 208

¹⁹¹³ vgl. Reh 2010, S. 292

müssen.¹⁹¹⁴ Lehrkräfte, die bereits wenig Selbstwirksamkeit in den beruflichen Alltag mitbringen, werden sich weniger risikobereit bei Innovationen zeigen und Vorbehalte gegenüber einer größeren Selbstständigkeit und Beteiligung der Schüler haben, da sie Angst vor Kontrollverlust empfinden.¹⁹¹⁵ Neben der Furcht vor Autonomieverlusten spielen auch Bedenken gegenüber einem zunehmendem Machtgewinn der Schulleitung, speziellen Arbeitsgruppen oder Vorbehalte hinsichtlich der Profilierungssucht Einzelner eine Rolle.¹⁹¹⁶ Besonders problematisch sind in diesem Zusammenhang die Einführung von Ganztagsklassen¹⁹¹⁷ und der Anspruch auf Inklusion, ohne die Schulen intern auf diese Veränderung vorzubereiten. Hier müssen neue Organisationsentwicklungen und Strukturen geschaffen werden, damit der neue Rahmen von allen Beteiligten als ein Ort der Bereicherung wahrgenommen werden kann. Eine Erweiterung des Unterrichts lediglich auf mehr Stunden am Nachmittag wird weder den Bedürfnissen der Schüler noch dem der Lehrer gerecht. Ebenso wenig wird ein gesetzlich verankerter Beschluss für Inklusion allen Ansprüchen der Teilhabe gerecht, denn es bedarf Veränderungen in der Organisation, im Unterricht sowie bei der Personalentwicklung. Der ausschließliche Fokus auf die Lernerfolge der Schüler ohne Rücksicht auf das Wohlbefinden und die Zufriedenheit der Lehrer und Schüler, scheint zu kurz gegriffen. Leistung, Engagement und Erfolg sind primär schon aus gedächtnispsychologischer Sicht emotional und damit auch sozial bedingt. Werden innere und äußere Reformen nicht aufeinander abgestimmt, verbleiben diese Vorgaben Makulatur. Greifen diese Maßnahmen zu spät, d. h. erst nach dem Beginn des Studiums ohne einer Eignungsfeststellung, so verlaufen Entwicklungsprozesse ebenso im Sande, da im Zuge der Verbeamtung wenig Handlungsspielraum für Veränderungen bleibt.¹⁹¹⁸

¹⁹¹⁴ vgl. Klippert 2007, S. 29f.

¹⁹¹⁵ vgl. Reh 2010, S. 292

¹⁹¹⁶ vgl. ebd., S. 293; vgl. Holtappels 2010, S. 270

¹⁹¹⁷ Neben organisatorischen Konzepten für die Ganztagschule werden auch pädagogische Gestaltungselemente gefordert wie die Intensivierung, Lehr- und Lernformen, Wahlangebote und Mediennutzung sowie ein schulisches Gemeinschaftsleben und Möglichkeiten zur Partizipation und Demokratie im Schulleben. (vgl. Meister 2010, S. 307) Eine gelungene Ganztagschule muss nicht nur organisatorische Fragen wie Raum, Personal und Zeit beantworten, es geht auch darum, didaktisch-methodisch die zweite Unterrichtseinheit am Nachmittag durch erweiterte Lernangebote und neuer Zeiteinteilung zu gestalten. (vgl. ebd., S. 308f.)

¹⁹¹⁸ vgl. Seibert 2021b, S. 12

5 Lehrerpersönlichkeit durch Selbstwirksamkeit – Resümee und Perspektiven

Bei den Forschungsbemühungen zur Lehrerpersönlichkeit durch die Selbstwirksamkeit stehen zunächst die beiden Begriffe >Persönlichkeit< bzw. >Lehrerpersönlichkeit< und >Selbst< bzw. >Selbstwirksamkeit< im Mittelpunkt der Betrachtungen. Wie verschiedene Theorien zeigen, ist die Entwicklung der Persönlichkeit ein schrittweiser Prozess mit unbewussten und bewussten Anteilen, die sich im Zusammenspiel von inneren und äußeren Faktoren vollziehen. Genetische Dispositionen und Hirnreifungsprozesse stehen im Austausch mit der Umwelt, in der die Person eine aktive, gestaltende Rolle einnimmt. Der Mensch als reflexives Wesen steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtungen. Seit Menschengedenken sucht der Mensch nach seinem Selbst, denn mit dem Einnehmen bestimmter Rollen werden verschiedene Variationen des Selbst erkennbar. Je nachdem, welche Maske der Protagonist trägt, scheint das vielschichtige und zerbrechliche Selbst mehr oder weniger deutlich hindurch. Die Suche nach Erkenntnisfähigkeit basiert auf der Intention, sich selbst zu verstehen.¹⁹¹⁹ Verschiedene Persönlichkeitstheorien versuchen, darauf Antworten zu finden, die allerdings nur in der Verschränkung zueinander Sinn gewinnen. In der griechischen Philosophie taucht die Forderung nach Selbsterkenntnis immer wieder auf. Sie gipfelt in der Maxime >Erkenne dich selbst! <. Betrachtet man die Persönlichkeit aufgrund der verschiedenen Reifungsprozesse als relativ stabil, so ist es das Selbst, welches aufgrund seiner veränderlichen Struktur nachhaltig auf die Persönlichkeit einwirkt. Wenn starre Strukturen durch ein flexibles Selbst reflexiv betrachtet werden, so führen sie zu einer inneren und äußeren Anpassung. Dabei helfen uns nicht in erster Linie unsere Kognitionen, Veränderungen vorzunehmen, sondern es sind vielmehr die Emotionen, die oftmals mehr unbewusst als bewusst unser Handeln leiten. Gerade hier setzt die Rolle des guten Lehrers ein, denn es sind die Begeisterungsfähigkeit und das authentische Auftreten des Lehrers, welche es ihm ermöglichen, flexibel die richtige Methode im richtigen Moment einzusetzen. Die Zirkularität von der Wirksamkeit der sozialen Umwelt auf die Persönlichkeit und im Umkehrschluss wieder zurück wird von der Persönlichkeit im Blick auf den pädagogischen Bezug im Lehrberuf besonders deutlich.

1. Die Persönlichkeit des Lehrers wird an seiner Selbstwirksamkeit gemessen.

Je stärker die Selbstwirksamkeit ist, desto leichter können Herausforderungen erkannt und positiv bewältigt werden. Es ist die subjektive Gewissheit vorhanden, berufliche Probleme auch unter schwierigen Bedingungen aus eigener Kraft zu meistern. Ziele werden innovativ

¹⁹¹⁹ vgl. Ricard 2002, S. 11

und mit Ausdauer verfolgt, wobei unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten die Überzeugung besteht, Situationen regulieren zu können. Diese Selbstregulation erfolgt mittels Widerstandskompetenz (resistance self-efficacy), mittels Strategien zu Zeit- und Arbeitstechniken (action self-efficacy) und der Kraft, sich gegen Rückfälle abzuschirmen (coping self-efficacy) und der Fähigkeit, nach einem Rückschlag konsequent zur Aufgabenstellung zurückzufinden (recover self-efficacy).

Auch wenn der Begriff der Lehrerpersönlichkeit kontrovers diskutiert wird, bleibt es ein Faktum, dass ein Lehrer bestimmter Eigenschaften bedarf, um den Lehrberuf erfolgreich ausüben zu können.¹⁹²⁰ Die Selbstwirksamkeit ist dabei als persönliche Ressource anzusehen, die ein optimales Zusammenspiel dieser Eigenschaften ermöglicht, da sie regulierend auf kognitive, motivationale, emotionale und selektive Prozesse einwirken.¹⁹²¹ Selbstwirksamkeit ist notwendig für die Lehrerpersönlichkeit, weil Fachwissen allein noch keinen guten Lehrer ausmacht, wenn er nicht das nötige Rüstzeug für einen nachhaltig wirksamen Unterricht besitzt. Dennoch sind der Selbstwirksamkeit auch Grenzen gesetzt, so dass diese nicht als hinreichend für die Persönlichkeit des Lehrers angesehen werden kann. Nach Jerusalem hat die Selbstwirksamkeit einen bedeutsamen, aber durchaus begrenzten Einfluss auf das menschliche Verhalten und auf das motivationale Handeln.¹⁹²² Es reicht nicht aus, entsprechend selbstwirksam aufzutreten und zugleich eklatante Defizite im fachlichen und personellen Bereich zu haben. Die Selbstwirksamkeit kann wie ein Katalysator einen Entwicklungsprozess unterstützen. Fehlen jedoch sämtliche Grundvoraussetzungen, so wird die Selbstwirksamkeit allein nicht wirksam in Kraft treten können.¹⁹²³ Inwieweit eine Gewichtung einzelner, für den Lehrberuf wünschenswerten Eigenschaften vorzunehmen ist, um einen wirksamen Effekt zu erzielen, ist derzeit nicht erkennbar. Vielleicht werden sich in Zukunft nur Mindestvoraussetzungen ermit-

¹⁹²⁰ Seibert sieht in Anlehnung an Kieschke die psychische Widerstandskraft, die Motivation und Berufseinstellung sowie die sozial-kommunikativen Kompetenzen als zentrale Merkmale für die Berufseignung an. (vgl. Seibert 2021b, S. 1f.; vgl. Kieschke 2015, S. 29)

Diese Merkmale decken die wichtigsten Bereiche der beruflichen Anforderungen im Lehrberuf ab. Es macht zweifelsfrei Sinn, eine Bewerberauswahl nach diesen Kriterien vorzunehmen. Aus Sicht der Autorin ist es fragwürdig, die Lehrer durch spezifische Auswahlkriterien ans System anzupassen, ohne an deren Bedingungen auch Veränderungen vorzunehmen. Ein intrinsisch motivierter Lehrer ist ein anzustrebendes Ziel. Bleibt jedoch langfristig eine leistungsbezogene Entlohnung aus, wird eine Gratifikationskrise einsetzen. Unbestreitbar sind auch die psychische Widerstandsfähigkeit und sozial-kognitive Kompetenzen Basisvoraussetzungen für diesen Beruf. Es gehört jedoch auch zur Selbstwirksamkeit, aus der Distanz zu den beruflichen Anforderungen klare Grenzen zu setzen und in der Wechselwirkung mit der Umwelt, neue Quellen der Selbstwirksamkeit zu erschließen. Wird auf die Bedürfnisse des Lehrers Rücksicht genommen, so können systemisch betrachtet alle Beteiligten davon profitieren.

¹⁹²¹ vgl. Jerusalem 2002, S. 10

¹⁹²² vgl. Jerusalem 2002, S. 12

¹⁹²³ Handicaps in Basisvoraussetzungen wie Risikomuster mit Burn-out-ähnlichen Symptomen, geringe Kommunikationsbereitschaft, Neurotizismus oder eine kaum akzeptable Berufswahlmotivation können nach Weyand et al. nicht durch die Ausbildung überwunden werden. (vgl. Weyand et al. 2012, S. 6f.)

teln lassen, die in Komposition mit anderen Faktoren zur unverwechselbaren Lehrerpersönlichkeit beitragen.¹⁹²⁴ Grundsätzlich ist anzumerken, dass bislang nur sehr vage Aussagen bezüglich der Ausprägung einzelner Merkmalsbereiche vorliegen.¹⁹²⁵ Unreflektiert wird die Lehrerselbstwirksamkeit immer als positiv für das Wirken im Unterricht betrachtet. Auch hier lassen sich Einschränkungen erkennen, da die Selbstwirksamkeit per se nicht die Zielrichtung angibt. Überspitzt könnte formuliert werden, dass ein erfolgreich ausgeübter Lehrberuf ganz im Sinne der persönlichen Komfortzone eine sehr hohe Selbstwirksamkeit aufzeigen kann, ohne sich in irgendeiner Weise zum Vorteil für die Schüler auszuwirken. Orientiert sich in diesem Szenario ein Lehrer eher an den Bedürfnissen anderer, so ist ein äußerst wirksamer Lehrer, welcher sich primär um die Belange der Schüler bemüht und dabei seine eigenen Wünsche gänzlich ausblendet, langfristig ebenso bedauerlich. Er kann zwar seine Selbstwirksamkeit nutzen, um die innere Funktionsfähigkeit auf einem insgesamt brauchbaren Level aufrecht zu halten, er wird aber letztendlich die Selbstwirksamkeit zugunsten seiner Berufstätigkeit eher missbrauchen als sie sinnvoll auch für sich zu gebrauchen. Diesbezüglich ist die These mit Einschränkungen zu bestätigen, dass die Lehrerpersönlichkeit an der Selbstwirksamkeit zu messen ist. Diese singuläre Kenngröße reicht jedoch nicht aus, um von einer guten Lehrerpersönlichkeit zu sprechen. Hierzu bedarf es weiterer Daten, die in Zusammenhang mit der Persönlichkeit erhoben werden müssen. Messmethoden zur Selbstwirksamkeit anhand von Selbstauskünften unterliegen zum einen Verzerrungen wegen der subjektiven Sicht des Probanden und verlieren daher an Aussagekraft bezüglich Objektivität, Reliabilität und Validität.¹⁹²⁶ Es hat sich gezeigt, dass anhand der gewählten Items nicht immer die Selbstwirksam-

¹⁹²⁴ In Anbetracht der Messung stellt sich die Frage, wie stark die einzelnen Merkmale quantitativ und qualitativ ausgeprägt sein müssen, damit sie das Kriterium der >Mindestvoraussetzungen< erfüllen.

¹⁹²⁵ In der Leistungsdiagnostik gibt es klare Abgrenzungen bezüglich des Intelligenzniveaus und je nach Intelligenzgrad können Aussagen zu den kognitiven Fähigkeiten, der sozialen Anpassung und der Bewältigung des Alltags getroffen werden. (vgl. Renschmidt et al. 2020, S. 19) Die psychometrisch erhobenen Untersuchungswerte basieren auf der Anwendung standardisierter Verfahren. (vgl. ebd., S. 368) Die Kriterien zur Intelligenz sind aufgrund der Leitlinien zur Beurteilung deutlich exakter formuliert als eignungsdiagnostische Merkmale zur Lehrerpersönlichkeit. Es sollte ein Ziel zukünftiger Forschungen werden in Ableitung der bisherigen Erkenntnisse, standardisierte Methoden der Eignungsprüfung zu entwickeln, die den entsprechenden Anforderungen im Lehrberuf angepasst werden.

¹⁹²⁶ Messen bedeutet, ein empirisches Relativ in ein numerisches Relativ abzubilden. Dieses ist aber nie eine reale Abbildung der Wirklichkeit, sondern erbringt nur Aussagen über Wahrscheinlichkeiten, die in Relation zwischen der zu messenden Größe und dem Ergebnis stehen. Sollten jedoch ausgehend vom erhobenen Messwert: zwischen hoher bzw. niedriger Selbstwirksamkeit Rückschlüsse auf die beiden Größen: Selbstwirksamkeit und Persönlichkeit gemacht werden, so wird es nicht möglich sein, dem Messwert auf Seiten des Wertebereichs eindeutig zwei Größen im Definitionsbereich zuzuordnen. Dies bedeutet: Hohe Werte im Test für Selbstwirksamkeit können nicht eindeutig auf bestimmte Werte auf die Testergebnisse im Neo-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae zurückgeführt werden. Eine positive Korrelation zwischen hohen Werten für bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und hohen Werten für die Selbstwirksamkeit und umgekehrt, ist möglich. Es handelt sich hierbei um Zusammenhänge, wenngleich die getreue Abbildung der Persönlichkeit durch die Selbstwirksamkeit nicht gegeben ist. Bestes Beispiel wären soziale Kompetenzen. Eine hohe Selbstwirksamkeit impliziert

keit abgefragt wird und dass es zudem auch durch den äußeren Kontext sowie durch den Versuchsleiter zu Abweichungen innerhalb der Testergebnisse kommen kann. Da die Selbstwirksamkeit gewissen Schwankungen unterliegt, werden diese besonders in Zeiten persönlichen und gesellschaftspolitisch bedingten Umbrüchen auftreten. Doch die methodischen Einwände gegenüber Tests sind nicht neu. Als denkbare Lösung könnten für eine Weiterentwicklung Langzeitstudien und breiter aufgestellte testdiagnostische Verfahren herangezogen werden. Wird die Selbstwirksamkeit beispielsweise in konkreten Verhaltenssituationen durch Fremdbeurteilungen und anhand der Kombination mit erprobten Persönlichkeitstests erhoben, so könnte noch exakter von der Selbstwirksamkeit auf die Persönlichkeit geschlossen werden. Dabei sollten auch psycho-emotionale Umstände in die Befragung aufgenommen werden, um sich ein Bild von möglichen Quellen der Selbstwirksamkeit bzw. von größeren sozial- emotionalen Defiziten machen zu können. Die Selbstwirksamkeit als der Glaube an die eigene Kraft beeinflusst Prozesse der Informationsverarbeitungen. Wie bereits Ergebnisse aus der Hirnforschung gezeigt haben, führen Erfahrungen vor allem dann zu tiefen Gedächtnisspuren im Gehirn, wenn sie wiederholt auftreten und emotional bedeutsam sind. Für den Filter, der über der individuellen Wahrnehmung liegt, sind demnach die bereits gemachten Erfahrungen entscheidend. Diese kumulieren sukzessive aus den sozialen Bezügen und münden in einem inneren Arbeitsmodell über das Selbst und dessen Wirksamkeit. Ausgehend von diesem Modell entsteht die subjektive Kompetenzerwartung in Kombination mit hohen Erfolgchancen, eine Aufgabe zu bewältigen. Die kognitive Konnotation ist dabei positiv geprägt, denn die Aufgabe wird als Herausforderung verstanden. Erreichter Erfolg stärkt die Selbstwirksamkeit, wobei das Bestehen der Herausforderung wiederum die Selbstwirksamkeit bekräftigt. Besonders erfolgreiches Lernen findet dann statt, wenn neue Aufgaben bewältigt werden, die nicht mit Routine, sondern mit dem gerade noch möglichen Maß an Anstrengung gemeistert werden können. Die aktuelle Stärke der Selbstwirksamkeit, die aufgrund der Herausforderungen erkannt und bewältigt wird, resultiert aus dem Ergebnis zwischen bereits gemachten Erfahrungen und der Potenzierung persönlicher Möglichkeiten aus der Vergangenheit. Daher kann die oben formulierte These bestätigt werden. Die Selbstwirksamkeit ist jedoch kein Perpetuum mobile, sondern eine Kraft, die durch die sozialen Bezüge entsteht und nur durch den beständigen Austausch aufrechterhalten werden kann. Die Überzeugung, etwas aus eigener

nicht, dass die Person ihre innere Kraft vornehmlich zum Wohl der Gemeinschaft einsetzt. Egoistische Motive, aus denen heraus die Selbstwirksamkeit durch die Gemeinschaft erwächst, kann altruistisches Handeln verwehren. Das Ausbleiben höherer Ziele zur Wandlung des Selbst in der Beziehung von Ich und Du führt zum Fehlen eines wichtigen Entwicklungsschrittes. Die Bildung kann hier als die kostbarste menschliche Ressource richtungsweisend genutzt werden.

Kraft heraus zu meistern, kann unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten zum Erfolg führen. Forschungen von Hattie und Shulman bestätigen, dass sich die Frage nach dem guten Lehrer nicht durch die ausschließliche Reduktion auf akademische Qualifikationen beantworten lässt.¹⁹²⁷ Sliwka und Klopsch präzisieren dies und erkennen die Notwendigkeit an, neben dem Fachwissen einer Lehrkraft auf die sozialen und zwischenmenschlichen Fähigkeiten einer Lehrperson zu achten, da diese entscheidend für die Beziehungsgestaltung sind.¹⁹²⁸ In Anlehnung an Lingard et al. (2002) und Ayres et al. zählen Sliwka und Klopsch die Eigenschaften auf, die eine geeignete Lehrperson aufweisen soll und welche die Fähigkeit der Selbstregulation vermitteln.¹⁹²⁹ Diese Selbstregulation erfolgt mittels Widerstandskompetenz (resistance self-efficacy), Versuchungen standzuhalten. Barysch kommt zu dem Schluss, dass die Selbstwirksamkeit ein handlungsleitender Wert ist, da je nach Ausprägung der Selbstwirksamkeit die Wahl von Handlungsalternativen und auch die Aufrechterhaltung einer Handlung trotz Widerständen bedingt wird.¹⁹³⁰ Dabei steht die Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben in engem Zusammenhang mit der Gedankenkontrolle und den Emotionen. Widerstand ausschließlich auf die Kognitionen zu reduzieren, würde fehlschlagen, da die Gefühle einen stärkeren unbewussten Einfluss auf unsere Handlungen haben. Die Selbstwirksamkeit spricht Emotionen und Kognitionen zugleich an und ermöglicht, einen Bedürfnisaufschub leichter umzusetzen. Der kompetente Einsatz von Zeit- und Arbeitstechniken sowie das Abschirmen gegenüber Rückfällen wird von der Selbstwirksamkeit gestärkt. Wichtig ist dabei das Gehen in kleinen Schritten. Vorausschauend können so Möglichkeiten zum effektiven Erreichen von Zielen angebahnt sowie Ablenkungen und Widerstände vorausschauend bewältigt werden. Handlungen werden sinnvoll in einzelne Sequenzen unterteilt und können im Falle eines Rückfalls leichter reflektiert werden. Dadurch fällt es deutlich leichter, nach Misserfolgen die Arbeit erneut aufzunehmen, wobei die externe Attribution hilft, optimistisch wieder an eine Aufgabe heranzugehen. Die Stärke der Selbstwirksamkeit zeigt sich besonders in dem Maße, wenn trotz wiederholter Misserfolge die Selbstwirksamkeitsüberzeugung nicht nachlässt. In Anlehnung an das Menschenbild, das die Einzigartigkeit, die Kompetenz, die Lernfähigkeit und Lernwilligkeit sowie die aktive Entwicklungsgestaltung betont, erhält die Fähigkeit zur Selbstregulation eine zusätzliche Bestätigung und ist für den pädagogischen Alltag und dessen

¹⁹²⁷ vgl. Shulman 1992, S. 393ff.; vgl. Hattie 2018, S. 136; vgl. Sliwka & Klopsch 2012, S. 21f.; vgl. Seibert 2021b, S. 6

¹⁹²⁸ vgl. Sliwka & Klopsch 2012, S. 25; vgl. Seibert 2021b, S. 6

¹⁹²⁹ vgl. Ayres et al. 1999, S. 1ff.; vgl. Lingard et al. 2002, S. 50ff.; vgl. Sliwka & Klopsch 2012, S. 21; vgl. Seibert 2021b, S. 6

¹⁹³⁰ vgl. Barysch 2016, S. 209

Wahrnehmung bedeutsam.¹⁹³¹ Daher lässt sich damit die These bestätigen. Anzumerken ist jedoch, dass die Selbstwirksamkeit trotz ihrer Stärke nicht unanfechtbar ist. Biografisch betrachtet braucht es von Anbeginn entsprechende Voraussetzungen, um diese aufbauen zu können. Ein ausbalanciertes Zusammenspiel von Umwelt und Anlage, eingebettet im sozialen Kontext ist entscheidend, ob die Selbstwirksamkeit konstant und entsprechend hoch bleibt, wenn Herausforderungen aufgenommen werden. Die Selbstwirksamkeit allein reicht nicht aus, um Krisen bewältigen zu können, gerade wenn diese verdichtet auftreten.

1.1 Hoch selbstwirksame Lehrerpersönlichkeiten trauen sich mehr zu, sind motiviert und gehen an Probleme zuversichtlich heran. Sie gestalten einen herausfordernden Unterricht mit innovativer Planung und können diesen kreativ, flexibel und situativ an die Schüler anpassen. Sie sind in der Lage, die Schüler mittels vielfältiger Lernstrategien im Lernfortschritt zu unterstützen und mit Geduld und Zuwendung auch lernschwächere Schüler zu fördern.¹⁹³²

Die Selbstwirksamkeit im Lehrberuf unterstützt die berufliche Leistung, sie ist im Umgang mit Stress und Emotionen bedeutsam.¹⁹³³ Besonders Lehrern mit hoher Selbstwirksamkeit gelingt es, einen guten Unterricht zu gestalten.¹⁹³⁴ Hoch selbstwirksame Lehrer können für die Schüler wiederum als Modell dienen und damit deren Selbstwirksamkeit stärken. Diese Lehrkräfte finden Herausforderungen im Unterricht und in der Planung, weil für sie Lernerfahrungen bei der Bewältigung neuer Aufgaben begründet sind. Eine kreative, flexible und situativ angepasste Unterrichtsgestaltung kann auf die Selbstwirksamkeit zurückgeführt werden. Sie unterstützt den flexiblen Erwerb, die Speicherung sowie das Abrufen von Informationen, die im sozialen Kontext eingebettet sind. Ohne Angst zu scheitern und in der optimistischen Überzeugung, zur richtigen Zeit die richtige Antwort zu finden, befindet sich das Gehirn in einem entspannten Zustand, der zu Motivation und Handlungskompetenz befähigt. Der positive Zusammenhang zwischen der Lehrerselbstwirksamkeit und der Erwartung, auch schwierigen Stoff an lernschwächere Schüler weiterzugeben, konnte bestätigt werden. Selbstwirksa-

¹⁹³¹ vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 14ff.

Ausgehend vom >Bild vom Kind< lassen sich pädagogische Konsequenzen ableiten, die besonders für die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und der Selbstregulation förderlich sind. Ko-konstruktion und Konstruktivismus werden als Mittel der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt als Ansatz zunehmend bedeutsam. (vgl. Altenthan et al. 2017a, S. 18f.) Für die pädagogische Arbeit hat sich das Bewusstsein in der Erziehung auf die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse abgestimmt und bemüht sich von Anbeginn an, durch die Partizipation mehr Möglichkeiten zur Teilhabe anzubieten. Im Anschluss an diese Überlegung stellt sich die Frage, inwieweit sich das Bild vom Lehrer gewandelt hat. Geht es vornehmlich um die Leistungen, die eine Lehrkraft erbringt oder rückt die kompetente Lehrerpersönlichkeit in den Vordergrund, für die es sich lohnt, auf deren Berufszufriedenheit zu achten, damit hieraus eine konstante Quelle für qualitativ gute Arbeit erwachsen kann.

¹⁹³² vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40

¹⁹³³ vgl. Schmitz 1998, S. 141

¹⁹³⁴ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40

me Lehrer praktizieren häufiger einen aktiven und offenen Unterricht. Inwieweit eine zu hohe Selbstwirksamkeit die reflexive Fähigkeit der Lehrkraft beeinträchtigt, muss noch untersucht werden. Studien sollten dies empirisch überprüfen. Die Kritik mangelnder Reflexionsfähigkeit kann mit dem Konzept von Bandura widerlegt werden, denn es findet ein reflexiver Prozess statt, wenn neue Denkprozesse umstrukturiert werden und zu kreativen Lösungen führen. Grundsätzlich lässt sich auch diese These bestätigen. Dennoch ist zu bedenken, dass die Selbstwirksamkeit im Berufsleben im Vergleich zu Beginn des Studiums häufig abnimmt. Teilweise ist dies auf einen holprigen Übergang zwischen Ausbildung und Beruf zurückzuführen. Mangelnde Praxisvorbereitungen und fehlende Begleitung im Berufsleben schwächen das berufliche Selbstbild zunehmend. Die Selbstwirksamkeit stärkt den Lehrer in seiner Unterrichtsgestaltung, der Empathie und der individuellen Differenzierung, aber sie ist nicht die Antwort auf die Therapie eines kranken Systems, dem sich der Lehrer anzupassen hat. Neue Lehrpläne, die eine Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft geben sollen, verfehlen ihr Ziel, wenn Bildung mit dem Erwerb von Kompetenzen gleichgesetzt wird und diese dadurch an Bedeutung verliert.¹⁹³⁵ Wird die Bildung auf den Kompetenzbegriff reduziert, um zu einer messbaren Größe degradiert zu werden, werden die Merkmale der Bildung entwertet.¹⁹³⁶ Hoch selbstwirksame Lehrer sind eine wertvolle Ressource in unserer Gesellschaft, deren Wirksamkeit im Unterricht nicht auf Kompetenzen reduziert werden darf. Für künftige Generationen braucht es Lehrkräfte, die entsprechende Bildungsangebote gestalten und die die Schüler auf dem Weg zur Mündigkeit begleiten. Die Debatte um Inklusion tangiert die Annahme, dass hoch selbstwirksame Lehrerspersönlichkeiten auch schwache Schüler optimal fördern können. Brodkorb argumentiert in diesem Zusammenhang, dass eine erzwungene Inklusion äußerst unmenschlich ist und daher eher zur Exklusion führen würde.¹⁹³⁷ Als Lösung schlägt er vor, auf Inklusion zu verzichten und anstatt dessen eine gute Integration zu

¹⁹³⁵ vgl. Eder 2021, S. 205

¹⁹³⁶ vgl. ebd., S. 205f.

Den Begriff Bildung und Kompetenz als Universalmittel für jede Entwicklung einzusetzen, trivialisiert deren Gehalt und lässt Grenzen und Möglichkeiten verwischen.

¹⁹³⁷ vgl. Brodkorb 2014, S. 442

Brodkorb führt an, dass die Isolierung mancher Menschen mit Behinderung von ihrer Bezugsgruppe in einer sozialen Ausgrenzung münden kann. (vgl. Brodkorb 2014, S. 442) Eine Inklusion, in der alle gleichgestellt sind, lässt die Einzigartigkeit eines Menschen in einer postmodernen >Namenlosigkeit< verschwinden. (vgl. ebd., S. 444) Folgt man aus der These, dass der Lehrer mit hoher Selbstwirksamkeit zur Förderung schwächerer Schüler in der Lage ist, wird dies vom Inklusionsgedanken her völlig widersprochen, da eine Differenzierung der Schüler zum einen eine Unterscheidung nach Merkmalen erfordert und zum anderen auch eine dem individuellen Lernstand entsprechende Segregation zur Durchführung einer erfolgreichen Maßnahme notwendig machen würde. Ein in sich nicht schlüssiger Gedanke würde eine Behinderung nicht zu besonders achtsamen edukativen Förderangeboten führen. Letztendlich sind die Schüler mit besonderen Förderbedarf die Betroffenen und leiden unter einer gesetzlich vorgegebenen Inklusion, welche ohne Einbeziehung aller Beteiligten von oben diktiert wurde und normative und juristische Konsequenzen nach sich zieht, ohne die Bedürfnissen der Inkludierten zu berücksichtigen.

verwirklichen.¹⁹³⁸ Wenn man die Kraft selbstwirksamer Lehrkräfte nicht durch das Konzept der Nivellierung aller Unterschiede missbraucht, so sind selbstwirksame Lehrerpersönlichkeiten die passende Antwort für eine gelungene Integration. Hierzu bedarf es einer Überarbeitung der Begrifflichkeiten und grundlegender Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen, damit sich diese Lehrer optimal entfalten können.

1.2 Wenn die Selbstwirksamkeit schwach ausgeprägt ist, entstehen aus Beanspruchungen Belastungen. Niedrige Selbstwirksamkeit macht besonders vulnerabel gegenüber Stress. Misserfolge werden der eigenen Unfähigkeit zugeschrieben, Herausforderungen werden zu Bedrohungen und führen zu Kontrollverlust. Dieser negative Stil, Informationen zu verarbeiten, schwächt zirkulär die weitere Selbstwirksamkeit des Lehrers, dessen Motivation und dessen Leistungsfähigkeit. Lehrer mit niedriger Selbstwirksamkeit trauen sich weniger zu und fühlen sich eher von der Last des beruflichen Alltags überfordert, wodurch es zu Gefühlen des >Ausgebranntseins< und der Überforderung kommen kann.¹⁹³⁹

Die Begriffe Stress, Belastung und Beanspruchung werden zum Teil sehr unscharf verwendet. Wird Belastung wertneutral nach Rudow verstanden, so kann diese These in der Form nicht bestätigt werden. Sieht man jedoch formal von den gewählten Begriffen ab und betrachtet man primär deren Bedeutung, so fügen sich Absicht und Gehalt der These wieder zu einem stimmigen Ganzen. Mit anderen Worten wird in der objektiven Belastung der Arbeitsaufgaben und Arbeitsbedingungen der Lehrkraft die Ausgangslage wie folgt beschrieben: Für den Fall, dass eine schwache Selbstwirksamkeit vorliegt, so führt dies zu negativen Beanspruchungsreaktionen. Mit dieser Beschreibung entspräche die inhaltliche Formulierung dem Rahmenmodell nach Rudow. Allerdings stimmen die Begriffe aus der formulierten These nicht mit der Begriffsdefinition von Rudows Modell überein.¹⁹⁴⁰ Das Rahmenmodell nach Cramer erkennt die berufliche Selbstwirksamkeit als Ressource an, welche die Beanspruchungsfolgen mindert. Auch Schwarzer und Jerusalem können die Zusammenhänge zwischen niedriger Selbstwirksamkeit und Stressvulnerabilität bestätigen.¹⁹⁴¹ Das Empfinden für die Selbstwirksamkeit und für Stress beiderseits kann in den Spiegelneuronen verortet werden.¹⁹⁴² Die Attribution von Misserfolgen erfolgt bei hoch selbstwirksamen Personen eher auf externe Faktoren. Bei einer schwach ausgeprägten Selbstwirksamkeit werden die Ursachen für ein

¹⁹³⁸ vgl. ebd., S. 442

¹⁹³⁹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40; vgl. Jerusalem 2005 S. 441f.

¹⁹⁴⁰ vgl. Rudow 1994, S. 43, 47, 50; vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 354

¹⁹⁴¹ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 38

¹⁹⁴² vgl. Bauer 2014, S. 88

Scheitern hingegen bei sich selbst gesucht. Es sind subjektive Denkprozesse, wodurch Belastungen wie durch einen Filter wahrgenommen und bewertet werden.¹⁹⁴³ Durch die Selbstwirksamkeit wird dieser persönliche Bewertungsprozess beeinflusst.¹⁹⁴⁴ Bei der Verarbeitung von Informationen, die bei der Bearbeitung von Belastungen entstehen, wirkt die Selbstwirksamkeit moderierend, ob Emotionen wie Angst, Kognitionen, Motivation und Ziele für erfolgreiches Handeln besser verarbeitet werden. Ein positives Handlungsergebnis führt umgekehrt wieder zur Stärkung der Selbstwirksamkeit. Ein negativer Verarbeitungsstil steht in Zusammenhang mit niedriger Selbstwirksamkeit, da hier Misserfolge intern und nicht extern attribuiert werden, weil solche Lehrpersonen besonders verletzlich sind und ungünstigere Stresseinschätzungen zeigen, die sich kontinuierlich verschlechtern.¹⁹⁴⁵ Der Verlust der Kontrolle wird auch mit der Neigung zu Burnout diskutiert.¹⁹⁴⁶ Für das Überleben sind allerdings auch negative Emotionen wie Angst und Ärger sowie der Verlust der Kontrolle notwendig.¹⁹⁴⁷ Flammer und Nakamura sehen im Zusammenspiel von Kontrolle und spontanen unkontrollierbaren Vorgängen den Ursprung schöpferischer Entwicklungen.¹⁹⁴⁸ Eine starke Selbstwirksamkeit bewirkt Optimismus. Anders als der Depressive, der Situationen relativ realistisch einschätzt, überschätzt sich der Optimist. Aber um das Unmögliche möglich zu machen, braucht es den unbeirrbaren Glauben an sich selbst. Dem Einwand, dass Selbstwirksamkeit immer mit Kontrolle einhergehe, lässt sich damit widersprechen, denn es ist die Selbstwirksamkeit, welche durch das Setzen neuer Ziele den kurzzeitigen Kontrollverlust in Kauf nimmt. Das Aufgeben herkömmlicher erprobter Vorgehensweisen zugunsten neuerer innovativer Ideen bedarf des Mutes, kurz die Kontrolle über sein Leben zu verlieren. Während im ersten Schritt der Aufbruch und das Ziel im Vordergrund stehen, rückt im zweiten Schritt die konsequente Umsetzung der Zielsetzung in den Fokus. Hartnäckiges Dranbleiben trotz Widerständen sowie die schnelle Erholung nach Rückschlägen unterstützen das Erreichen der Ziele. Eine klare Arbeitsstruktur stellt eine wichtige Herangehensweise dar, mit der bewusst Entspannungs- und Anspannungsphasen geplant werden können. Dies stärkt die Leistungsfähigkeit und bedingt im Rückkopplungsprozess die Selbstwirksamkeit. Die Selbstwirksamkeit darf allerdings nicht in einem Übermaß an Kontrolle enden, da ansonsten genau das Gegenteil von schöpferischer Kreativität erzeugt wird.¹⁹⁴⁹ Die Unabhängigkeit zwischen Selbstwirksamkeit und den tat-

¹⁹⁴³ vgl. Böhm-Kasper & Weishaupt 2002, S. 475

¹⁹⁴⁴ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359

¹⁹⁴⁵ vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 38

¹⁹⁴⁶ vgl. Nuber 2016, S. 3

¹⁹⁴⁷ vgl. Barysch 2016, S. 209

¹⁹⁴⁸ vgl. Flammer & Nakamura 2002, S. 106; vgl. Barysch 2016, S. 209

¹⁹⁴⁹ vgl. Flammer & Nakamura 2002, S. 105

sächlichen Fähigkeiten weist darauf hin, dass Fachwissen und Beanspruchung in keinem positiven Zusammenhang stehen.¹⁹⁵⁰ Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung kann als Ressource für die Bewältigung schwieriger beruflicher Situationen dienen und zu einem geringeren Beanspruchungserlebnis führen.¹⁹⁵¹ Eine niedrige Selbstwirksamkeitserwartung steht im Zusammenhang mit Depression, Angst und einem geringen Selbstwertgefühl.¹⁹⁵² Damit gilt auch diese These als gesichert. Es lässt sich allerdings nicht eindeutig klären, wie die Wirkrichtung zwischen dem Gefühl des Ausgebranntseins und niedriger Selbstwirksamkeit zustande kommt, ob der Stress Burnout verursacht oder ob Burnout zu Stress führt. Rauin vermisst bei Studierenden, die bereits während ihres Studiums über die Anforderungen klagen, die nötige Begeisterung. Er konnte Zusammenhänge zwischen der Überforderung im Studium und der Überforderung im Lehrberuf feststellen. Es sind ja nicht die Begeisterung und das übermäßige Maß an Engagement, das im Gefühl der Ausgebranntseins mündet, sondern es ist das Fehlen grundlegender Fähigkeiten. Dieser Ansatz wird auch von Schaarschmidt erkannt, der dies im Typ-B-Verhalten beschreibt. Hinzu kommen bei Schaarschmidt Gefühle des Ausgebranntseins, weil dieser Typ zu wenig Distanz zu seiner Tätigkeit aufweist. Der Schonungstyp büßt aufgrund einer Gratifikationskrise ebenso an Leistung ein. Distanzierungsfähigkeit kann sowohl vor dem Ausbrennen wie vor einer Gratifikationskrise bewahren. Auch hier bedarf es der Selbstwirksamkeit, damit neben der beruflichen Tätigkeit auch noch andere Quellen erschlossen werden können. Mit Blick auf die Digitalisierung ist für den Lehrer eine noch größere Last für die Zukunft zu erwarten, weil sie soziale Kontakte vermindert und die Persönlichkeitsbildung auf der Strecke lässt, sofern sie nicht als Mittel zum Zweck verwandt wird. Durch die Digitalisierung fehlt der emotionale Bezug zum Lehrer, der auf das Wissen reduziert wird.

2. Erfolgreiche Lehrer erreichen durch ihre Selbstwirksamkeit höheren schulischen Erfolg. Damit sich Lehrerpersönlichkeiten selbst entfalten können, ist es notwendig, ihnen Bildungsangebote zur Stärkung der Selbstwirksamkeit sowohl auf schulischer als auch auf personenbezogener Ebene zu offerieren. Das Ziel ist zum einem die Rekrutierung von Lehramtsstudenten, die sehr positive Wesenszüge nach den sogenannten >Big Five< (Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität, psychische Belastbarkeit, Selbstkontrolle und positive Selbst-

¹⁹⁵⁰ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359; vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 37

¹⁹⁵¹ vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 359

¹⁹⁵² vgl. Schwarzer 2000, S. 182

wirksamkeitserwartung)¹⁹⁵³ aufweisen, damit zum anderen eben diese Studierenden ihre Selbstwirksamkeit in der weiteren Ausbildung erfolgreich stärken können.

Die Lehrerpersönlichkeit leistet einen wesentlichen Beitrag für erfolgreiches Handeln.¹⁹⁵⁴ Mit Blick auf selbstwirksame Lehrer sind diese in der Lage, im richtigen Zeitpunkt die richtige Methode einzusetzen.¹⁹⁵⁵ Bildungsangebote müssen dabei als Förderangebote angesehen werden, welche die aktive Selbstentwicklung begleiten und unterstützen.¹⁹⁵⁶ Je mehr Partizipation möglich ist, desto mehr Selbstwirksamkeit kann erlebt werden, wobei als Quelle der Selbstwirksamkeit die eigene Erfahrung dient, die durch selbstgesteuertes Lernen begünstigt werden kann.¹⁹⁵⁷ Die personenbezogene Ebene bietet größere Entfaltungsmöglichkeiten an als die auf schulischer Ebene, weil Entwicklung ein Prozess von innen nach außen ist und nicht umgekehrt. Für eine optimale Entfaltung der Lehrerpersönlichkeit müssen aber auch die Umweltbedingungen vorteilhaft gestaltet werden, da der Selbstwirksamkeit Grenzen gesetzt sind, wenn die Kraft dazu aufgebraucht wird, um die Rahmenbedingungen annähernd stabil zu halten. Unterrichten, das Hauptgeschäft des Lehrers, ist an sich bereits so umfassend und anspruchsvoll, dass hier selbstwirksame Lehrkräfte eine hervorragende Arbeit leisten können, wenn ihnen gute Arbeitsbedingung geboten werden. Dabei ist es durchaus möglich, auch innerhalb fester Strukturen einen persönlichen Platz zu finden und - angetrieben von der Selbstwirksamkeit - Veränderungen im System zu bewirken. Wird diese persönliche Ressource aber dazu missbraucht, keine Reformen an den schulischen Strukturen zum Wohl der Lehrenden und der Lernenden anzugehen, werden die erfolgreichen Lehrer durch ihre Selbstwirksamkeit keinen höheren schulischen Erfolg verbuchen, sondern sogar je nach Güte und Quantität ihrer persönlichen Ressourcen mehr oder weniger stark scheitern. Als Mindestvoraussetzungen für einen langjährigen beruflichen Erfolg werden Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität, psychische Belastbarkeit, Selbstkontrolle und eine positive Selbstwirksamkeit beschrieben.¹⁹⁵⁸ Für die Kontaktbereitschaft braucht es Selbstwirksamkeit, damit das Risiko für zwischenmenschliche Beziehung eingegangen werden kann. Schule ist geprägt vom pädagogischen Bezug. Hierbei geht es nicht ausschließlich um extravertierte Lehrer mit Begeisterungsfähigkeit und Leidenschaft, sondern auch um Offenheit, damit der Partner so angenommen werden kann, wie er ist, weil erst hieraus Veränderung möglich ist. Zudem wird durch Selbstwirksamkeit die Selbsterkenntnis gestärkt: „Ich bin, ich kann...“. Wer sich selbst immer

¹⁹⁵³ vgl. Blömeke 2009a, S. 7

¹⁹⁵⁴ vgl. Hattie 2018, S. 103; vgl. Helmke 2012, S. 103

¹⁹⁵⁵ vgl. Helmke 2012, S. 270; vgl. Kocher 2014, S. 45

¹⁹⁵⁶ vgl. Seibert 2009a, S. 76; vgl. Cihlars 2012, S. 246; vgl. Altenthon et al. 2017, S. 107

¹⁹⁵⁷ vgl. Hattie 2018, S. 103; vgl. Helmke 2012, S. 103; vgl. Keller-Schneider 2013, S. 193;203

¹⁹⁵⁸ vgl. Blömeke 2006, S. 164; vgl. Seibert 2008, S. 13

mehr kennen lernt, ist in der Lage, auch in Situationen psychischer Belastung unter Einbeziehung der Selbstkontrolle, emotionale Stabilität zu erlangen. In einer Beziehung fördert dies ein ausbalanciertes Verhältnis von Nähe und Distanz, Projektionen eigener Anteile werden eher vermieden. Gewissenhaftigkeit wird ebenso nachhaltig von der Selbstwirksamkeit beeinflusst. Das Ausharren bei einer Aufgabe und konsequentes Handeln sowohl bei der Arbeit mit Schülern als auch für die eigene Bildung unterstützt die Selbstwirksamkeit und wird umgekehrt von dieser weiter gefördert. Diese Basisvoraussetzung sollte durch einen Eignungstest bereits vor Studienbeginn erhoben werden, damit ungeeignete Bewerber frühzeitig eine andere berufliche Laufbahn wählen und geeignete individuell abgestimmte Förderangebote bekommen. Eine unreflektierte Aufnahme aller Bewerber, unabhängig von deren persönlichen Voraussetzungen, kann deren Bedürfnissen nicht gerecht werden. Unter den gegebenen Voraussetzungen die äußeren Rahmenstrukturen an den Einzelnen anzupassen, ist allerdings eine Utopie. PARcours wäre eine sozial verträgliche Form der Eignungstestung, da anders als in herkömmlichen Assessments ein Verfahren von Menschen mit Menschen entwickelt wurde. Dabei geht es nicht nur um die Auswahl der Geeigneten, sondern auch um deren Fördermöglichkeiten und die schnellstmögliche soziale Anbindung im Studium. Auch dies ist eine Möglichkeit, Quellen der Selbstwirksamkeit zu erschließen. Kognitive, affektive und motivationale Faktoren, die nachhaltig durch Selbstwirksamkeit beeinflusst werden, dienen unabhängig vom erworbenen Wissen der erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen.¹⁹⁵⁹ Für den Studienerfolg gelten die Selbstwirksamkeit und laufende Rückmeldungen über die Kompetenzentwicklung im Studium als die besten Prädiktoren.¹⁹⁶⁰ Die spezifische Selbstwirksamkeit kann im Studium leichter verändert werden als weitreichende Persönlichkeitseigenschaften und Veränderungen im Denken und Verhalten.¹⁹⁶¹ Es ist wichtig, während des Studiums die Selbstwirksamkeit zu stärken, da diese zum einem veränderlich ist und zum anderem aber auch nachweislich während des Studiums abnimmt.¹⁹⁶² Praktische Ansätze und selbständiges Forschen während des Studiums sind Möglichkeiten zur Stärkung der Selbstwirksamkeit. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung liefert einen entscheidenden Beitrag, um Möglichkeiten zur Persönlichkeitsbildung anzubieten, leider wird dies als Studieninhalt vernachlässigt.¹⁹⁶³ Selbstwirksamkeit zeigt sich auch im Umgang mit fundierten wissenschaftlichen In-

¹⁹⁵⁹ vgl. Keller-Schneider 2013, S. 192

¹⁹⁶⁰ vgl. Hefter & Hallizky 2020, S. 371

¹⁹⁶¹ vgl. Martschinke et al. 2007, S. 7

¹⁹⁶² vgl. Woolfolk, Hoy & Spero 2005, S. 343ff.; vgl. Kocher 2014, S. 101

¹⁹⁶³ vgl. Seibert in Daisenberger 2021, S. 6; vgl. Seibert 2021b, S. 3f.

Durch das Staatsexamen obliegt die Gestaltungsmöglichkeit für die Lehrerbildung beim Kultusministerium, den Universitäten bleibt wenig Spielraum zur Verbesserung der Attraktivität dieses Studienganges. (vgl. Seibert

halten. Dabei stärken Reflexionsfähigkeit und Selbstregulationsfähigkeiten die Selbstwirksamkeit, die allerdings frühzeitig im Studium ausgebaut werden sollte. In Anlehnung an die Trias der Schulentwicklung, nämlich Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung können Förderangebote für die Persönlichkeit des Lehrers abgeleitet werden.¹⁹⁶⁴ Durch soziale Kooperationen kann die Selbstwirksamkeit gestärkt werden, andererseits braucht es aber auch ein gesundes Maß an Selbstwirksamkeit, damit Veränderungen stattfinden können. Demnach zeichnet sich die Selbstwirksamkeit als Bindeglied zwischen den einerseits relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmalen und andererseits den veränderlichen Kompetenzen ab.¹⁹⁶⁵ Die letzte These lässt sich durch vorliegende Arbeit bestätigen. Sie impliziert aber einen weiteren Handlungsbedarf für künftige Forschungsbemühungen hinsichtlich der Frage, wie es gelingen kann, die Selbstwirksamkeit der Lehrerpersönlichkeit zu erhöhen. Dies wird angesichts der Problemfelder, die sich auf gesellschaftlicher und schulischer Ebene abzeichnen, zunehmend an Bedeutung gewinnen, weil es deutlich ist, dass es mit Hilfe der Selbstwirksamkeit leichter wird, diese Herausforderungen in Zukunft erfolgreich bewältigen zu können.

2021b, S. 1) Würde man den Universitäten und somit den Lehrenden mehr Einflussmöglichkeiten auf die Umsetzung der Studieninhalte gewähren, könnte dies eine neue Profilbildung und Verbesserung der Lehrerausbildung nach sich ziehen.

¹⁹⁶⁴ vgl. Jäger & Haag 2020, S. 14; vgl. Fussangel & Gräsel 2014, S. 848

¹⁹⁶⁵ vgl. Mayr 2014, S. 202

Mayr sieht beispielsweise einen positiven Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Persönlichkeitsmerkmal der Extraversion. (vgl. Mayr 2014, S. 202)

6 Literatur

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Bush, *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* (S. 169-191). Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Ahnert, L., & Spangler, G. (2014). Die Bindungstheorie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 404-435). Berlin: Springer VS.
- Altenthan, S., Betscher- Ott, S., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhlelein, R., Ott, W., & Pöll, R. (2017b). *Psychologie*. (H. Hobmair, Hrsg.) Köln: Bildungsverlag EINS.
- Altenthan, S., Dirrigl, W., Gotthardt, W., Hobmair, H., Höhlelein, R., Ott, W., & Schneider, K.-H. (1994). *Pädagogik*. (H. Hobmair, Hrsg.) Köln; München: Stamm Verlag.
- Altenthan, S., Düerkop, G., Hagemann, C., Hofmann-Kneitz, B., Rösch, C., Sammer, A., & Troidl, R. (2017a). *Pädagogik/Psychologie für die sozialpädagogische Erstausbildung*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.
- Anderson-Park, E., & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332-338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: DGVT.
- argumentarium.ch. (2019). Abgerufen am 19. 12. 2019 von <https://www.argumentarium.ch/philosophie/leib-seele/77-dualismus>
- Aronson, E., Pines, A., & Kafry, D. (1983). Ausgebrannt. *Psychologie Heute, 1983 (10)*, S. 21-27.
- Artmann, M., Herzmann, P., Hoffmann, M., & Proske, M. (2013). Wissen über Unterricht - Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung. In A. Gehrman, A. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 134-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asendorpf, J. (2015). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (3. Ausg.). Berlin Heidelberg: Springer.

- Asendorpf, J. (2019). *Persönlichkeitspsychologie für Bachelor* (4. Ausg.). Berlin. Heidelberg: Springer.
- Ayres, P., Dinham, S., & Sawyer, W. (1999). *Successful teaching in the NSW higher school certificate*. Abgerufen am 12. 06. 2021 von <https://eric.ed.gov/?id=ED460944>
- Back, M. D., Schmukle, S. C., & Egloff, B. (2009). *Predicting actual behavior from the explicit and implicit self-concept of personality*. Abgerufen am 08. 04. 2020 von Journal of Personality and Social Psychology, 97: https://www.researchgate.net/publication/26747115_Predicting_Actual_Behavior_From_the_Explicit_and_Implicit_Self-Concept_of_Personality/link/00463520b844b1b17e000000/download
- Bandura, A. (1965). *Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses*. Abgerufen am 28. 03. 2020 von Journal of Personality and Social Psychology 1965, Vol.1, No. 6, 589- 595: <https://pdfs.semanticscholar.org/7f4b/c8fca3f65f452caee4ce1edc0e806cb37a5f.pdf>
- Bandura, A. (1977a). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977b). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, S. 191-215.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), S. 122-147.
- Bandura, A. (1994a). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran, *Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71- 81)*. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [ED.] *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Abgerufen am 14. 10. 2019 von <https://www.uky.edu/Bandura/Bandura1994EHB>
- Bandura, A. (1994b). *Self-efficacy*. Abgerufen am 14. 10. 2019 von <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2009a). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (2009b). Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. Locke, *Handbook of principles of organisation behaviour. (2nd Ed.)* (S. 179-200). New York: Wiley.
- Bandura, A. (2011). *But what about that gigantic elephant in the room?* Abgerufen am 05. 08. 2021 von <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2011SCTGems.pdf>
- Bannink, F. (2012). *Praxis der Positiven Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Barfield, V., & Burlingame, M. (1974). The pupil control ideology of teachers in selected schools. *Journal of Experimental Education*, 42 (4), S. 6-11.
- Barth, A.-R. (2010). Burnout bei Lehrern. In D. Rost, *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 83-89). Weinheim; Basel: Beltz.
- Barysch, K. N. (2016). Selbstwirksamkeit. In D. Frey, *Psychologie der Werte* (S. 201-210). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Bäßler, J., & Hopf, D. (2002). Die Rahmenbedingungen der Versuchsschulen. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen*. Weinheim: Beltz.
- Bauer, J. (2014). *Warum ich fühle, was du fühlst: intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heyne.
- Bauer, P., & Fabel-Lamla, M. (2020). Multi-professionelle Kooperation in der Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Bayern Recht. (2021). Abgerufen am 15. 08. 2021 um 18.38 Uhr von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG-2>
- Bayern Recht/Bayerische Verfassung. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08 2021 um 22.01 Uhr von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf-135>
- Bayern Recht/BayLPO I. (2020). Abgerufen am 11. 03. 2021 von LPO I: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayLPO_I-22?AspxAutoDetectCookieSupport=1

- Beauchet, O. (2006). Testosterone and cognitive Function: current clinical evidence of a relationship. *European Journal of Endocrinology* 155, Nr. 6 (12/2006), S. 773-781.
- Becker, P. (2009). *In der Bewusstseinsfalle? Geist und Gehirn in der Diskussion von Theologie, Philosophie und Naturwissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Becker-Stoll, F. (2010). *Sichere Bindungen*. Abgerufen am 24. 03. 2020 von Staatsinstitut für Frühpädagogik: https://ibk-gesundheit.org/fileadmin/Dateien/Bilder/Download/ibk2010_Fabienne_Becker-Stoll_Sichere_Bindungen.pdf
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2001). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- BEP. (2018). *Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BEP) hrsg. v. Bayerischen Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales/ Staatsinstitut für Frühpädagogik München*. Berlin: Cornelsen.
- Besser, M., & Krauss, S. (2009). Zur Professionalität als Expertise. In O. Zlatkin-Troitschanskaja, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 71-82). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Bieri, T. (2006). *Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden?* Bern: Haupt.
- bliv. (2021). Der BLLV im Gespräch mit... *Das Magazin des BLLV*, 74, S. 12-13.
- Blömeke, S. (2005). Das Lehrerbild in Printmedien. Inhaltsanalyse von "Spiegel und "Focus" - Berichten seit 1990. In *Die deutsche Schule* 97 (1) (S. 24-39).
- Blömeke, S. (2006). *Voraussetzungen bei der Lehrperson*. (K.-H. Arnold, J. Wiechmann, & U. Sandfuchs, Herausgeber) Abgerufen am 10. 12 2019 von Beitrag für Handbuch Unterricht: <https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/handbuch-unterricht>
- Blömeke, S. (2009a). *Lehrerausbildung in Deutschland*. Abgerufen am 09. 12 2019 von PÄD- Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 1, S. 5-8: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3165/pdf/Bloemeke_Lehrerausbildung_2009_1_D_A.pdf

- Blömeke, S. (2009b). Voraussetzung bei der Lehrperson. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 122-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boecker, S. K., & Drahm, M. (2016). Lehrerarbeitsmarkt und -arbeitszeit. In M. Rothland, *Beruf Lehrer/in. Ein Studienbuch* (S. 50-66). Münster; New York: Waxmann.
- Böhm-Kasper, O., & Weishaupt, H. (2002). Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5. Jahrg., Heft 3/2002, S. 472-499.
- Böhner, M. (2009). Wirkungen des Vorbereitungsdienstes auf die Professionalität von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 439-449). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bohnsack, F. (2001). Lehrerbelastung und personale Stabilisierung. In N. Seibert, *Probleme der Lehrerbildung* (S. 29-68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, D. (2020). Beratung und Eignungsabklärung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 756-763). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bosse, S., & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* 6 (2014) 4, S. 279-299.
- bpb. (2019). *Grundgesetz für die Bundesregierung von Deutschland*. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.)
- Bresges, A., Harring, M., Kauertz, A., Nordmeier, V., & Parchmann, I. (2019). Die Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrerbildung- eine Einführung in die Thematik. *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium*, S. 4-7.
- Brockhaus. (1996). *Die Enzyklopädie: in 24 Bänden* (Bd. 3). Leipzig - Mannheim.
- Brockhaus. (2013). *Brockhaus Enzyklopädie Online*. Abgerufen am 15. 08. 2021 von https://dbis-uni-regensburg-de.docweb.rz.uni-passau.de:2443/frontdoor.php?titel_id=11903

- Brockhaus/Lehrer. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08, 2021 um 21.26 Uhr von <https://brockhaus-de.docweb.rz.uni-passau.de:2443/ecs/permalink/67AA9A727A457108972D9F60B3E81980.pdf>
- Brockhaus/Mündigkeit. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.27 Uhr von <https://brockhaus-de.docweb.rz.uni-passau.de:2443/ecs/permalink/3A8840441E6F6D870A4FCF9E3EA24856.pdf>
- Brockhaus/Syndrom. (2020). Abgerufen am 30. 12. 2020 von Brockhaus, Syndrom (Medizin). <http://brockhaus.de.docweb.rz.uni-passau.de:2048/ecs/enzy/article/syndrom-medizin> (aufgerufen am 2020-12-30)
- Brockhaus/Theodor W. Adorno. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.20 Uhr von <http://brockhaus.de.docweb.rz.uni-passau.de:2048/ecs/enzy/article/theodor-w-adorno>
- Brockhaus/Wilhelm von Humboldt. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.22 Uhr von <https://brockhaus-de.docweb.rz.uni-passau.de:2443/ecs/enzy/article/humboldt-wilhelm>
- Brockhaus/Wolfgang Klafki. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.24 Uhr von <https://brockhaus-de.docweb.rz.uni-passau.de:2443/ecs/enzy/article/klafki-wolfgang>
- Brockmeyer, R., & Edelstein, W. (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Brodkorb, M. (2014). Warum totale Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 59 (2014) 4, S. 422-447.
- Bromme, R., Rheinberg, F., Minsel, B., Winteler, A., & Weidenmann, B. (2006). *Die Erziehenden und Lehrenden*. Abgerufen am 19. 09. 2020 von https://www.researchgate.net/publication/316128346_Die_Erziehenden_und_Lehrenden/citation/download
- Buber, M. (1981). *Ich und Du - Martin Buber*. München: Kaffke .
- Bundesamt. (2020). *Statistisches Bundesamt - Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. Abgerufen am 21. 03. 2021 von [270](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-
lehrkraefte.html;jsessionid=5C4EBA5F64FB3C1924ADD2D29C98B005.internet742

- Bundeszentrale für politische Bildung. (2019). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Bonn.
- Burisch, M. (2014). *Das Burnout - Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Buschmann, I., & Gamsjäger, E. (1999). Determinanten des Lehrer- Burnout. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1999, 46*, S. 281-292.
- Busse, A., & Bosse, D. (2020). Reflexive Kompetenzentwicklung mit ePortfolio im Professionalisierungsprozess angehender Lehrpersonen. *Profilbildung im Lehramtsstudium*, S. 54-65.
- Candova, A. (2005). *Determinanten der beruflichen Belastung bei jungen Lehrerinnen und Lehrern - eine Längsschnittstudie*. Abgerufen am 26. 12. 2020 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:29-opus-1576>
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., . . . Poulton, R. (2002). Role of Genotype in the Cycle of Violence in Maltreated Children. *Science, 297*, S. 851-854.
- Chan, D. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 22*, , S. 557-569.
- Chang, A.-M., Aeschbach, D., Duffy, J., & Czeisler, C. (2015). *Evening use of light-emitting ereaders negatively affects sleep, circadian timing and next-morning alertness*. Abgerufen am 01. 05. 2021 von Proceeding of the National Academy of Science of the United States of America 112, Nr. 4, S. 1232-1237: <https://www.pnas.org/content/112/4/1232.short>
- Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*, S. 193-218.
- Christ, O. (2004). *Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat (Dissertation)*. Philipps-Universität Marburg, Marburg. Abgerufen am 07. 01. 2021 von <https://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/pdf/doc.pdf>

- Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Comenius, J. A. (1965). *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*. (Tschizewskij, Dimitrij et al., Hrsg.) Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Alessandri, G., & Schaufeli, W. (2013). Does self-efficacy matter for burnout and sickness absenteeism? The mediating role of demands and resources at the individual and team levels. *Work & Stress*, 27 (1), S. 22-42.
- Costa, P., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R professional manual*. Abgerufen am 07. 04. 2020 von Psychological Assessment Resources: https://www.researchgate.net/publication/240133762_Neo_PI-R_professional_manual/citation/download
- Cramer, C. (2019). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs, *Handbuch Unterrichten an allgemeinen Schulen* (S. 133-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101, 123.
- Cramer, C., Bohl, T., & Bois-Reymond, M. (2013). Zum Stellenwert der Vorbereitung angehender Lehrpersonen auf den Umgang mit Bildungsbenachteiligung- Ergebnisse aus Dokumentationsanalysen und Experteninterviews in drei Bundesländern. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 206-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell*. *Bildungsforschung* (2018) 1, S. 1-23. Abgerufen am 05. 08 2021 von https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16575/pdf/BF_2018_1_Cramer_Friedrich_Merk_Belastung_und_Beanspruchung.pdf
- Cramer, C., Merk, S., & Wesselborg, B. (2014). Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7, S. 138-156.

- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow - der Weg zum Glück*. Freiburg: Herder.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow und Kreativität* (1. Ausg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (2019). *Flow und Kreativität* (4. Ausg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Daisenberger, J. (2021). *Studium - Referendariat - und dann Burn-out? Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Ausbildungssystem von Lehrkräften*. Berlin: Logos Verlag.
- Descartes, R. (1977). *Meditationes de prima philosophia*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Devillard, A. (2021). Das resiliente Gehirn - Interview mit Dr. Rick Hanson. *Natur & heilen*, 2, S. 12-21.
- DeYoung, C. G., Hirsh, J. B., Shane, M. S., Papametrus, X., Rajeevan, N., & Gray, J. R. (2010). Testing predictions from personality neuroscience: Brain structure and the Big Five. *Psychological Science*, 21, S. 820-828.
- Dicke, T., Parker, P., Marsh, H., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), S. 569-583.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). *A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model*. Abgerufen am 31. 03. 2021 von https://www.researchgate.net/publication/313284468_A_Longitudinal_Study_of_Teachers'_Occupational_Well-Being_Applying_the_Job_Demands-Resources_Model/link/5896bb6092851c8bb67c6a64/download
- Die Bibel. (2015). *Einheitsübersetzung Altes und Neues Testament*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Diesterweg, A. (1913). *Adolf Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*. Paderborn, Schöningh: Wacker, Karl.
- Dilling, H., Mombour, W., & Schmidt, M. H. (1999). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen ICD 10 Kapitel V (F); klinisch diagnostische Leitlinien der Weltgesundheitsorganisation*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.

- Donner, S. (2016). *René Descartes - Vater der Leib-Seele-Theorie*. Abgerufen am 21. 12. 2019 von dasgehirn.info: <https://www.dasgehirn.info/entdecken/meilensteine/rene-descartes-vater-der-leib-seele-theorie>
- Dörpinghaus, A. (2009). *Bildung, Plädoyer wider die Verdummung*. Abgerufen am 12. 12. 2019 von Forschung & Lehre Supplement: http://frank-oertel-math.de/FuL_9_09_Suppl_Plaedoyer_wider_die_Verdummung.pdf
- Dörpinghaus, A., & Uphoff, I. (2013). Bildung als Aufgabe der Schule. In L. Haag, S. Rahm, H. Apel, & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 325-344). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Abgerufen am 30. 07. 2020 von <https://doi-org.docweb.rz.uni-passau.de:2443/10.1515/9783111471020>
- Dorsch. (2016). *Dorsch.hogrefe.com/stichwort/gnothi-sauton*. Abgerufen am 25. 01. 2020 von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/gnothi-sauton/>
- dorsch.de/selbstwirksamkeitserwartung. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.07 Uhr von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/selbstwirksamkeitserwartung/>
- Dorsch/Marcia. (2013). *Identitätsmodell von Marcia*. Abgerufen am 29. 12. 2019 von Dorsch-Lexikon der Psychologie: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/de/startseite/stichwort-detailseite/desktop/1/keyword/identitaetsmodell-von-marcia/>
- Dorsch/Moratorium. (13. 08. 2021). *Moratorium*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.10 Uhr von Dorsch-Lexikon der Psychologie: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/moratorium/>
- Dorsemagen, C., Krause, A., & Lacroix, P. (2010). Arbeitsplatz Schule: Die Arbeitszeiten der Lehrerinnen und Lehrer. In T. Bohl, W. Helsper, H. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 244-250). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dorsemagen, C., Lacroix, P., & Krause, A. (2013). Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell passt in unsere Zeit? Kriterien zur Gestaltung schulischer Arbeitsbedingungen. In M. Rothland, *Belastungen und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 213-230). Wiesbaden: Springer VS.
- Dorsch/Adoleszenz. (13. 08. 2021). *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.12 Uhr von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/adoleszenz>
- Draper, P., & Harpending, H. (1982). Father absence and reproductive strategy: An evolutionary perspective. *Journal of Anthropological Research*, 38, S. 255-273.

- Drewek, P. (2013). *Lehrerbildung als universitäre Daueraufgabe - Zwischenbilanz und Perspektiven im Kontext aktueller politischer Reformen und Fortschritte der Professionalisierungsforschung*. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 21-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dubs, R. (2009). *Leistungsstrukturen in Bildungsorganisationen*. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 503-515). Weinheim; Basel: Beltz.
- Duden. (2009). *Duden - die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag.
- duden.de/rechtschreibung/ich. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.28 Uhr von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ich>
- duden.de/rechtschreibung/wirken. (16. 08. 2021). Abgerufen am 16. 08. 2021 um 13.51 Uhr von <https://www.duden.de/rechtschreibung/wirken>
- duden.de/selbst. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.29 Uhr von <https://www.duden.de/node/165436/revision/165472>
- Eckert, M., & Sieland, B. (2017). *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. Abgerufen am 16. August 2019 von [researchgate.net: https://www.researchgate.net/publication/310825598_Psychologie_der_Lehrerpersoellichkeit](https://www.researchgate.net/publication/310825598_Psychologie_der_Lehrerpersoellichkeit)
- Eckert, M., Ebert, D., & Sieland, B. (2013). *Wie gehen Lehrkräfte mit Belastung um? Belastungsregulation als Aufgabe und Ziel für Lehrkräfte und Schüler*. Abgerufen am 10. 12. 2020 von https://www.researchgate.net/publication/302017743_Wie_gehen_Lehrkrafte_mit_Belastungen_um_Belastungsregulation_als_Aufgabe_und_Ziel_fur_Lehrkrafte_und_Schuler
- Edelstein, W. (2002). *Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform*. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen* (S. 13-27). Weinheim et al.: Beltz.

- Eder, M. (2021). *Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Egger, J. (2011). Selbstwirksamkeitserwartung - ein bedeutsames kognitives Konstrukt für gesundheitliches Verhalten. *Psychologische Medizin* 22 (2), S. 43-58.
- Ellis, B. J., & Garber, J. (2000). Psychosocial antecedents of variation in girls' pubertal timing: Maternal depression, stepfather presence, and marital and family stress. *Child Development*, 71, S. 485-501.
- Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung DIN EN ISO 10075-1:2017 (D) 2018, S. 6.* (2000). Berlin: Beuth.
- Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung- Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe (ISO 100075-1:2017). (2018). In Europäisches Komitee für Normierung, *Ergonomische Grundlagen bezüglich psychischer Arbeitsbelastung- Teil 1: Allgemeine Aspekte und Konzepte und Begriffe (ISO 10075-1:2017); Deutsche Fassung EN ISO 100075-1:2017* (S. 1-15).
- Ericsson, K. (2018). The influence of experience and deliberate practise on the development of superior expert performance. In K. Ericsson, R. Hoffman, A. Kozbelt, & A. Williams, *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance* (S. 745-769). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Roring, R. W., & Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance. An account based on the expert performance framework. *High Ability Studies*, 18, S. 3-56.
- Erikson, E. (1980). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (3. Ausg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erikson, E. H. (2017). *Identität und Lebenszyklus* (28. Auflage Ausg.). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Eykmann, W. (2001). Comenius, ein pädagogischer Klassiker der Lehrerbildung. In N. Seibert, *Probleme der Lehrerbildung* (S. 93-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Faltermaier, T. (2017). *Gesundheitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Faulstich-Wieland, H., & Faulstich, P. (2006). *BA- Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Feder, L., Cramer, C., Bohl, T., & Wenz, K. (2019). Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. Potenziale - empirische Forschungslage - konzeptuelle Kontextualisierung. (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.) *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium.*, S. 42-47.
- Fees, K. (2009). Schule als Institution. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (S. 63-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fink-Pomberger, S. (2021). *Persönlichkeitsentwicklung bei Lehrpersonen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Fink-Pomberger, S., & Volkmer, I. (2015). *Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit - Bildung braucht Persönlichkeit mit Kopf, Herz, Hand und Humor!* Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Fischer, P., Jander, K., & Kreuger, J. (2018). *Sozialpsychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Flammer, A., & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen* (S. 83-112). Weinheim: Beltz.
- Freud, A. (2011). *Psychoanalyse für Pädagogen*. Bern: Huber.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, Band 30/1*, S. 159-165.
- Freudenberger, H. (1986). The issues of staff burnout in therapeutic communities. *Jornal of Psychoactive Drugs; 18 (3)*, S. 247-251.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 712-744). Münster; New York: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fuchs, C. (2005). *Selbstwirksamkeit lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen - Bedingungen - Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Füglister, P., Reusser, K., & Schoch, F. (1983). *"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser"- Hans Aebli zum 60. Geburtstag (Interview) Beiträge zur Lehrerbildung 1 (1983) 2, S. 3-13*. Abgerufen am 25. 02. 2020 von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13058/pdf/BZL_1983_2_3_13.pdf
- Fuller, F., & Brown, O. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan, *Teacher education. The seventy-fourth NSSE yearbook, Part II. Chicago, S. 25- 52*.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846-864). Münster; New York: Waxmann.
- Garms-Homolová, V. (2021). *Sozialpsychologie der Informationsverarbeitung über das Selbst und die Mitmenschen: Selbstkonzept, Attributionstheorien, Stereotype & Vorurteile*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Gebauer, M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: VS Springer.
- Gebauer, T. (2015). *Resilienz & neoliberale "Eigenverantwortung"*. Abgerufen am 21. 05. 2020 von <https://www.medico.de/resilienz-neoliberale-eigenverantwortung-15984/>
- Gehrmann, A. (2009). Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrern. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 455-467). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gehrmann, A., Kranz, B., Pelzmann, S., & Reinartz, A. (2013). *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 1984, 76 (4), 569-582.
- Gläser-Zikuda, M., Feder, L., & Hofmann, F. (2020). Portfolioarbeit in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goethe v. , J. W. (2019). *Zweyter Act. Bamberg. Götz von Berlichingen mit der eisernen Hand: Ein Schauspiel* (S. 73-112). Berlin; Munich; Bosten: De Gruyter.

- Goldberg, L. R. (1990). *An alternative "description of personality": The big-five factor structure*. Abgerufen am 31. 07. 2021 von Journal of Personality and Social Psychology, 59, S. 1216-1229: https://projects.ori.org/lrg/PDFs_papers/Goldberg.Big-Five-FactorsStructure.JPSP.1990.pdf
- Gottschlich, S., & Puderbach, R. (2013). Berufswahl und Fächerwahl - Zwei Teilentscheidungen bei der Aufnahme eines Lehramtsstudiums. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 53-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, O. (2009). Teamteaching. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (S. 233-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graybiel, A. (2008). Habits, rituals, and evaluative brain. *Annual Review of Neuroscience* 31 (2008), S. 359-387.
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg, & N. Semmer (Hrsg.). Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W., & Thomsen, T. (2019). *Entwicklungspsychologie - Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Springer.
- Grill, S. (2009). *Stressbelastung und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf*. Abgerufen am 05. 01. 2021 von Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 2009 (1&2): https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_imports/1223387.PDF
- Gröhlich, M. (2019). Schulkultur. In M. Haring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 52-71). Münster; New York: Waxmann.
- Gröschner, A., & Müller, K. (2013). *Bewertung praktischer Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende - Betrachtung zur Abbildbarkeit unterschiedlich dauernder Praxisphasen in Kompetenzselbsteinschätzung*. Abgerufen am 2021. 02. 18. von https://www.researchgate.net/publication/267394155_Bewertung_praktischer_Lerngelegenheiten_durch_Lehramtsstudierende_-_Betrachtungen_zur_Abbildbarkeit_unterschiedlich_dauernder_Praxisphasen_in_Kompetenzselbsteinschätzungen/link/578dea0808ae9754b7e9c5fc/do
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2005). *Bindungen: das Gefüge psychischer Sicherheit* (2. Ausg.). Stuttgart: Kett-Cotta.

- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen; das Gefüge psychischer Sicherheit* (6. Ausg.). Stuttgart: Kett-Cotta.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grün, A. (2021). Innerer Halt in Krisenzeiten. *Natur & Heilen 2021* (2), S. 11.
- Gudjons, H. (2012). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gudjons, H., & Reinert, G.-B. (1981). *Lehrer ohne Maske?* Germany: Scriptor.
- Gudjons, H., & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Guglielmi, S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), S. 61-99.
- Guilford, J. (1965). *Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Haag, L., & Lohrmann, K. (2009). Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 461-467). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. (2013). Die Lehrerpersönlichkeit als Erziehungsfaktor. In L. Haag, S. Rahm, H. Apel, & W. Sacher, *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 366-387). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Häcker, H., & Stapf, K. H. (1998). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern: Huber.
- Hagen, K., Gutkin, T., Wilson, C., & Oats, R. (1998). Using vicarious experience and verbal persuasion to enhance self-efficacy in pre-service teachers: 'Priming the pump' for consultation. *School Psychology Quarterly* 13, S. 169-178.
- Halbheer, U., & Reusser, K. (2009). Innovative Settings und Werkzeuge der Weiterbildung als Bedingung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 465-476). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

- Hamilton, N., Kitzman, H., & Guyotte, S. (2006). Enhancing health and emotion: Mindfulness as a missing link between cognitive therapy and positive psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 20 (2), S. 123-131.
- Harder, P. (2014). *Werthaltung und Ethos von Lehrern. Empirische Studie zum guten Lehrer*. Nürnberg: University of Bamberg Press.
- Hattie, J. (2018). *Lernen sichtbar machen; Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning"*. (W. Beywl, & K. Zierer, Übers.) Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hechinger, M. (2016). PArours: Kompetenzanalyse und Eignungsberatung angehender Lehramtsstudierender. In A. Boeger, *Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf* (S. 229-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2018). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsforschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (S. 44-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität/ Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett.
- Hentig, H. (1984). Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In H. Becker, & H. Hentig, *Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation* (S. 99-146). Frankfurt: Ullstein.
- Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken*. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz Verlag.
- Herfter, C., & Hallitzky, M. (2020). Anwerbung, Zugang, Eignung und Studienverläufe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 369-375). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hericks, U., & Stelmaszyk, B. (2010). Professionalisierungsprozesse während der Berufsbiographie. In T. Bohl, W. Helsper, H. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 231-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzberg, P. Y., & Roth, M. (2014). *Basiswissen Psychologie; Persönlichkeitspsychologie*. Wiesbaden: Springer VS.

- Herzog, W., & Makarova, E. (2014). Anforderungen an und Leitbilder für den Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 83-102). Münster; New York: Waxmann.
- Hildenbrand, B. (2010a). Resilienz in sozialwissenschaftlicher Perspektive. In R. Welter-Ederlin, *Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 20-27). Heidelberg: Carl-Auer.
- Hildenbrand, B. (2010b). Resilienz, Krise und Krisenbewältigung. In R. Welter- Enderlin, & B. Hildenbrand, *Resilienz- Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 205-229). Heidelberg: Carl- Auer Verlag.
- Hinzke, J.-H. (2020). Belastung und Beanspruchung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*. Abgerufen am 18. 01 2021 von <file:///C:/Users/schie/Downloads/3951-Artikeltext-19026-1-10-20201116.pdf>
- Hobfoll, S., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior 2018* (5), S. 103-128.
- Hofmann, N. (2008). *Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen- eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen*. Abgerufen am 4. 10. 2020 von https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/23/file/Unterrichtsexpertise_und_Rechtshreibleistung.pdf
- Hollenstein, L., Brühwiler, C., & Biedermann, H. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 323-338). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holmes, T., & Rahe, R. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, S. 213-218.
- Holtappels, H. (2010). Schulprogramm als Entwicklungsinstrument. In T. Bohl, W. Helsper, H. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 266-272). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Holzberger, D., Phillip, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, *S. 774-786*.
- Hoster, L., & Rolff, H. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz.
- Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, *21*, , S. 343-356.
- Hoyle, E. (1991). Professionalisierung von Lehrern: ein Paradox. In E. Terhart, *Unterrichten als Beruf* (S. 135-160). Wien: Böhlau.
- Huber, S. (2009). Wirksamkeit von Fort- und Weiterbildung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 451-463). Weinheim; Basel: Beltz.
- Huberman, M. (1991). Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Terhart, *Unterrichten als Beruf* (S. 249-267). Köln Wien: Böhlau Verlag.
- Humboldt, W. (1963). *Schriften zur Sprachphilosophie, Werk 3*.
- Hume, D. (1989). *Ein Traktat über die menschliche Natur. Buch I Über den Verstand*. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Hüther, G. (1997). *Biologie der Angst: wie aus Stress Gefühle werden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (1999). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In G. Opp, *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München (u. a.): Reinhardt.
- Hüther, G. (13. 08. 2021). *Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich- Funktionen während der Kindheit*. Abgerufen am 13.. 08. 2021 um 21.00 Uhr von https://www.nelecom.de/pdf/huether_metakompetenzen_und_ich_funktionen_in_der_kindheit.pdf
- IEP. (13. 08. 2021). *Martin Buber. Internet-Enzyklopädie der Philosophie*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.31 Uhr von IEP - Internet. Enzyklopädie der Philosophie: <https://iep.utm.edu/buber/>

- iqesonline.net. (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.33 Uhr von <https://www.iqesonline.net/>
- Isen, A. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology, 11(2)*, 75–85.
- Jäger, R. S., & Haag, L. (2020). *Schul- und Unterrichtsentwicklung - aber wie?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- James, W. (1950). *The principles of psychology* (Bd. 1). New York: Dover Publications.
- Jehle, P., & Nort- Rüdiger, D. (1991). *FLASH: Frankfurter Lehrer-Angst-Selbst-Hilfe: Programm zur Bearbeitung sozial-emotionaler Belastungen von Lehrern im Unterricht- Wege zur Selbsthilfe in der Gruppe*. Frankfurt/ Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79 (1)*, S. 491-525.
- Jerg-Bretzke, L., Novak, P., & Traue, H. C. (2004). *Das Burnoutsyndrom - Differenzialdiagnose und Therapie*. In *Internistische Praxis, 44*, (S. 565-574). Abgerufen am 1. 01. 2021 von [researchgate: https://www.researchgate.net/publication/256210466_Das_Burnout-Syndrom_Differentialdiagnose_und_Therapie](https://www.researchgate.net/publication/256210466_Das_Burnout-Syndrom_Differentialdiagnose_und_Therapie)
- Jerusalem, M. (2002). Theoretischer Teil - Einleitung. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen* (S. 8-12). Weinheim et al.: Beltz.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit/ Self-Efficacy. In H. Weber, & T. Rammsayer, *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differenziellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., & Hopf, D. (2002). *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). *The big-five trait taxonomy*. Abgerufen am 07. 04. 2020 von <https://pages.uoregon.edu/sanjay/pubs/bigfive.pdf>

- Kahneman, D. (2012). *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kant. (13. 08. 2021). *Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff, AAIX, 455*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.35 Uhr von <https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa09/455.html>
- Kant, I. (1916). *Immanuel Kants Werke / 7*. Berlin: Bruno Cassirer.
- Keller-Schneider, M. (2013). Selbstgesteuertes Lernen an der Hochschule - Kompetenzentwicklung und die Bedeutung von individuellen Merkmalen von Studierenden. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinarzt (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 189-205). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller-Schneider, M., & Herick, U. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Berufseinstiegsphase. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 339-344). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kelly, G. A. (1986). *Die Psychologie der persönlichen Konstrukte*. Paderborn: Junfermann-Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1927). *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. De Gruyter. Abgerufen am 22. 08. 2020 von <https://doi-org.docweb.rz.uni-passau.de:2443/10.1515/9783486754957>
- Kieschke, U. (2015). Zur Feststellung von Eignungsmerkmalen bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & R. Stengl-Jörns, *Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"* (S. 23-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kilian, J., Kleickmann, T., Kohler, M., & Parchmann, I. (2020). Einführung in den Band. *Profilbildung im Lehramtsstudium*, S. 3-5.
- King, S. (2000). *Das Leben und das Schreiben*. München : Ullstein.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (durch ein kritisches Vorwort. erg. Ausg.). Weinheim [et al.]: Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. Ausg.). Weinheim [et al.]: Beltz.

- Klassen, R., & Chui, M. (2011). The occupational commitment and intention to quit practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, S. 114-129.
- Klassen, R., Durksen, T., Rowett, E., & Patterson, F. (2014). Applicant reaction to a situational judgement test used for selection into initial teacher training. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), S. 104-124.
- Klieme, E., & etal. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hsg.). Abgerufen am 26. 11. 2020 von file:///C:/Users/Agathe/Downloads/Bildungsforschung_Band_1.pdf
- Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C., & Wienold, H. (2020). *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Klippert, H. (2007). *Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klusmann, U., & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB- Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (2), S. 202-224.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20, S. 161-173.
- KMK. (2004). *KMK Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaftlichen Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Abgerufen am 07. 12 2019 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- KMK. (2013). *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung*. Berlin: KMK.
- KMK. (2021). Abgerufen am 06. 05. 2021 von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehreinstellungsbedarf-und-angebot.html>
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardness. *Journal of Personality and Social Psychology* 37; No. 1, S. 1-12.

- Kocher, M. (2014). *Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang*. Münster; New York: Waxmann.
- Köller, O., & Möller, J. (2018). Selbstwirksamkeit. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (S. 757-762). Weinheim: Beltz.
- Kopp, B., & Martschinke, S. (2007). Empirische Befunde zur Veränderung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden im Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In N. Seibert, *Paradigma* (S. 17-30).
- Kramis-Aebischer, K. (1995). *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*. Bern et al.: Verlag Paul Haupt.
- Krapp, A., & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation- Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen* (S. 54-82). Weinheim et al.: Beltz.
- Krapp, A., & Weidenmann, B. (2001). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Krause, A. (2003). *Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept*. Abgerufen am 24. 11 2019 von Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 2, (S. 254-273): https://www.pedocs.de/volltexte/pdf/zfPaed_2_2003_Krause_Lehrer...
- Krause, A., & Dorsemagen, C. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 987-1013). Münster: Waxmann.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Baeriswyl, S. (2013). *Zur Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern: Ein Einstieg in die Lehrerbelastungs- und gesundheitsforschung*. Abgerufen am 2021. 02. 18. von https://www.researchgate.net/publication/273800217_Zur_Arbeitssituation_von_Lehrerinnen_und_Lehrern_Ein_Einstieg_in_die_Lehrerbelastungs-_und_gesundheitsforschung/link/550dd0a90cf27526109c566f/download

- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 241-261). Münster. New York: Waxmann.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M., & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen von COACTIV- Studie. *Journal für Mathematikdidaktik* 29, S. 223-258.
- Kreis, I. (2009). *Professionalität im Lehrberuf: Was ist das? Eine Annäherung aus Praxis und Theorie*. Abgerufen am 10. 10. 2020 von https://www.ph-online.ac.at/ph-ktn/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=23048&pCurrPk=3415
- Krumm, V. (2009). Elternarbeit und die Wirkung auf professionelles Handeln der Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 589-600). Weinheim; Basel: Beltz.
- Kullmann, H. (2016). Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In M. Rothland, *Beruf Lehrer/in. Ein Studienbuch* (S. 333-349). Münster; New York: Waxmann.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz, & J. L. Johnson, *Resilience and development: Positive life adaptations* (S. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Kunter, M., & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild, *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Berlin: Springer.
- Kunter, M., Pohlmann, B., & Decker, A.-T. (2020). Lehrkräfte. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 269-288). Wiesbaden: Springer.
- Kunz Heim, D., & Nido, M. (2008). *Burnout im Lehrberuf - Definition - Ursachen - Prävention. Ein Überblick über die aktuelle Literatur*. FHNW/Kompetenzzentrum RessourcenPlus R+. Abgerufen am 29. 12. 2020 von [file:///C:/Users/schie/Downloads/fhnw%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/schie/Downloads/fhnw%20(2).pdf)
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N., & Cina, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2019) 22: 925-944. Abgerufen am 14. 09. 2020 von <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-019-00900-5.pdf>

- Künzel, J. (2016). Zeig deine Gefühle! *Psychologie Heute* 2016 (1), S. 6.
- Kuschel, H. (2016). Achtsamkeit. In D. Frey, *Psychologie der Werte* (S. 13-24). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kyriacou, C. (2001). Teachers stress: Directions for future research. *Educational Review* 53 (1), 1-6.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1987). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), S. 1-6.
- Ladenthin, V. (2012). *Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit*. Abgerufen am 05. 08. 2021 von Gesellschaft für Bildung und Wissen e. V.: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/kompetenzorientierung-als-indiz-padagogischer-orientierungslosigkeit.html>
- Langenscheidt. (2013). *Langenscheidt Taschenwörterbuch Englisch*. München. Wien: Langenscheidt.
- [langenscheidt.com/englisch-deutsch](https://www.langenscheidt.com/englisch-deutsch). (13. 08. 2021). (Langenscheidt, Herausgeber) Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.36 Uhr von <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/resilience>
- [langenscheidt.com/griechisch-deutsch](https://www.langenscheidt.com/griechisch-deutsch). (13. 08. 2021). Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.37 Uhr von <https://de.langenscheidt.com/griechisch-deutsch/%CF%84%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%82>
- Langer, E. (2005). Well-Being: Mindfulness versus positive evaluation. In C. Snyder, & S. Lopez, *Handbook of Positive Psychology* (S. 214-230). New York: Oxford University Press.
- Lang-von Wins, T. (1997). Zum Einfluß von Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Entscheidung für die Karriere. In L. Rosenstiel von, T. Lang-von Wins, & E. Sigl, *Perspektiven der Karriere*. Stuttgart: Schäfer Poeschel.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch, & H. Allmer, *Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.

- Lehr, D. (2014). Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf - Gesundheitliche Situation und Evidenz für Risikofaktoren. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 947-967). Münster: Waxmann.
- Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leitner, K. (1999). Kriterien und Befunde zu gesundheitsgerechter Arbeit- Was schädigt, was fördert die Gesundheit? In R. Oesterreich, & W. Volpert (Hrsg.), *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen* (S. 63-139). Bern: Hans Huber.
- Leontjew, A. (1979). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leuders, T. (2001). *Qualität im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Liebsch, K. (2016). Theorie und Praxis. In A. Scherr, *Soziologische Basics* (S. 291-298). Wiesbaden: Springer VS.
- Liessmann, K. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnary.
- Liessmann, K. (2017). *Bildung als Provokation*. Wien: Zsolnary.
- Liessmann, K. P. (2011). *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer des Wissensgesellschaft* (5. Ausg.). München: Piper.
- Lingard, B., Martino, W., & Bahr, M. (2002). *Addressing the educational needs of boys: strategies for schools and teachers. Commonwealth Department of Education. Science and Training. Canberra*. Abgerufen am 12. 06. 2021 von https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/48814427/Research_Report_Addressing_the_Education20160913-19663-8h68b4.pdf?1473816862=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DResearch_Report_Addressing_the_Education.pdf&Expires=1623505953&Signature=LFwaUI
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 511-541). Münster; New York: Waxmann.

- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning Vol. 20, No. 3, August 2012*, S. 303-323.
- Loebell, P. (2017). Lehrerbildung in Waldorfschulen. In P. Loebell, & P. Martzog, *Wege zur Lehrerpersönlichkeit* (S. 57-73). Berlin. Toronto: Budrich-Verlag.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Longman. (1987). *Dictionary of contemporary english*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Lotz, M., & Lipowsky, F. (2015). *Die Hattie- Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht*. Abgerufen am 09. 12. 2019 von <http://www.frank-lipowsky.de/wp-content/uploads/Lotz-Lipowsky-2.pdf>
- Lück, H. (2019). *James, William*. (Dorsch, Herausgeber) Abgerufen am 21. 12. 2019 von hogrefe.com: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/james-william/>
- Lütje-Klose, B. (2018). *Kooperation in multiprofessionellen Teams*. Abgerufen am 27. 03. 2021 von <https://www.schule-inklusive.de/blog/kooperation/post/kooperation-in-multiprofessionellen-teams/>
- Lyssenko, L., Rottmann, N., & Bengel, J. (28. 09 2010). *Resilienzforschung - Relevanz für Prävention und Gesundheitsförderung*. Abgerufen am 14. 05. 2020 von Bundesgesundheitsblatt: https://www.fruehehilfen.de/fileadmin/user_upload/fruehehilfen.de/pdf/Bundesgesundheitsblatt_Artikel_Bengel.pdf
- Mach, E. (1985). *Die Analyse der Empfindungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Maddux, J. E. (2012). *Self-efficacy: The power of believing you can*. Abgerufen am 01. 05. 2021 von https://www.researchgate.net/publication/285193896_Self-Efficacy_The_Power_of_Believing_You_Can
- Mägdefrau, J. (2008). Selektive Assessments zu Beginn des Lehramtsstudiums: Kritische Anmerkungen. *PARadigma 3(1)*, 17-23. Abgerufen am 09. 08. 2021 von <https://www.zlf.uni->

passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5_Paradigma/paradigma01-08_vers_04.pdf

- Marange, H. M., & Baumeister, R. (2016). *Self-control and ego depletion*. Abgerufen am 25. 04. 2021 von https://www.researchgate.net/publication/312138882_Self-Control_and_Ego_Depletion
- Martschinke, S., Kopp, B., & Hallitzky, M. (2007). Die Bedeutung von selbstreflexivem und forschendem Lernen in der Ausbildung von Lehramtsstudenten. In N. Seibert, *Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (S. 6-16).
- Maslach, C. (1982). Burnout: A social psychological analysis. In J. Jones (Hrsg.), *The Burnout Syndrome* (S. 30-53). Park Ridge II: London House.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behaviour. Vol. 299- 133 (1981)*. Abgerufen am 29. 12. 2020 von https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual: Third edition. Mountain View. California : CPP*.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual*. Abgerufen am 29. 12. 2020 von https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/link/5574dbd708aeb6d8c01946d7/download
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annu. Rev. Psychol. 2001. (52)*, S. 397-422. Abgerufen am 10. 08. 2021 von file:///C:/Users/schie/Downloads/maslach_01_jobburnout.pdf
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience process in development. *American Psychologist 56 (3)*, S. 227-238.
- Mayr, J. (1994). *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Mayr, J. (2000). Schriftliche Informationen, Selbsterkundungsverfahren und Tests als Hilfsmittel der Laufbahnberatung. In B. Sieland, *Qualitätssicherung in der Lehrerbildung* (S. 233-245). Hamburg: Kovac.

- Mayr, J. (2010). Lehrerpersönlichkeit. In J. Mägdefrau, *Schulisches Lehren und Lernen* (S. 232-249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2012). Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerung für die Lehrerbildung. In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring-Seipel, & T. Nolle, *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 43-57). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 189-215). Münster; New York: Waxmann.
- Mayr, J. (2016). Lehrerpersönlichkeit. In M. Rothland, *Beruf Lehrer / Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 87-102). Münster, New York: Waxmann.
- Mayr, J., & Neuweg, G. H. (2014). *Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung*. Abgerufen am 2. 10 2019 von www.wipad.jku.at/2014/10/PersoendlichkeitsansatzLehrerforschung
- Mayr, J., & Paseka, A. (2002). "Lehrerpersönlichkeit". In M. Huttel, & J. Mayr, *Personale Kompetenzen entwickeln. Journal für Lehrerinnenbildung* 2/2002 (S. 50-55). Innsbruck (u. a.): Studienverlag.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). A five-factor theory of personality. In L. Pervin, & O. John, *Handbook of personality: Theory and research* (S. 139-153). New York: Guilford.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175-186.
- McCrae, R., & Costa, P. (2008). The five-factor theory of personality. In O. John, R. Robins, & L. Pervin, *Handbook of personality* (S. 159-181). New York: Guilford Press.
- McCraty, R., Atkinson, M., Tiller, W., Rein, G., & Watkins, A. (1995). The effects of emotions on short-term power spectrum analysis and heart rate variability. *The American Journal of Cardiology*, Bd. 76(14), S. 1089- 1093.
- McGrath, J. (1981). Stress und Verhalten in Organisationen. In J. Nitsch (Hrsg.), *Stress* (S. 441-499). Bern: Huber.

- Meichenbaum, D. (1985). *Intervention bei Streß. Anwendung und Wirkung des Streßimpfungstrainings*. Bern et al.: Hans Huber.
- Meijer, C., & Forster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22 (3), 378- 385.
- Meister, G. (2010). Ganztagschule entwickeln. In T. Bohl, W. Helsper, H. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 307-310). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Melzer, W., & Wesemann, M. (2009). Schulreform - Schulentwicklung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (S. 67-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mendes-Flohr, P. (Hrsg.). (2019). *Martin Buber Werkausgabe, Band 4, Schriften über das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlag.
- Messner, H., & Reusser, K. (2000). *Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess*. Abgerufen am 14. 10. 2020 von https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffb5f64501/Messner_Reusser_Berufliche_Entwicklung_lebenslanger_Prozess.pdf
- Messner, R. (2001). Szenarien zur Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrerbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1 (2), S. 10-19.
- Meyer, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* (14. Ausg.). Berlin: Cornelsen.
- Mieg, H. (2018). Professionalisierung. In F. Rauner, & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (S. 452- 462). Bielefeld: UTBwv Media GmbH & Co. KG.
- Mischel, W. (2018). *Der Marshmallow-Effekt. Wie Willensstärke unsere Persönlichkeit prägt* (4. Ausg.). München: Pantheon.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, Vol. 102, No. 2, 246-268.
- Narabo. (16. 01. 2018). *Was heißt das: Ich denke also bin ich – René Descartes*. Abgerufen am 19. 12. 2019 von narabo.de: <https://narabo.de/was-heisst-das-ich-denke-also-bin-ich-rene-descartes>
- Nerdinger, F., Blickle, G., & Schaper, N. (2019). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin. Heidelberg: Springer Verlag.

- Nessler, S. (09. 03. 2006). *Im Grunde sind wir Niemand*. Abgerufen am 21. 12. 2019 von deutschlandfunkkultur.de: https://www.deutschlandfunkkultur.de/im-grunde-sind-wir-niemand.950.de.html?dram:article_id=133806
- Neyer, F., & Asendorpf, J. B. (2018). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer - Lehrbuch: Berlin.
- Neyer, F., & Lehnart, J. (2015). *Das dynamisch-interaktionistische Modell*. Abgerufen am 31. 10. 2020 von ResearchGate: https://www.researchgate.net/publication/267391666_Das_dynamisch-interaktionistische_Modell
- Nieskens, B. (2009). *Wer interessiert sich für den Lehrerberuf - und wer nicht?* Göttingen: Cuvilier Verlag.
- Nieskens, B. (2016). Der Arbeitsplatz Schule. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/ Lehrerin* (S. 33-48). Stuttgart: Waxmann.
- Nieskens, B. (2016). Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrberuf: Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen. In A. Boegen, *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 155-180). Wiesbaden: Springer VS.
- Nieskens, B., Rupprecht, S., & Erbring, S. (2012). Was hält Lehrkräfte gesund? Ergebnisse der Gesundheitsforschung für Lehrkräfte und Schulen. In DAK- Gesundheit , & Unfallkasse NRW (Hrsg.), *Handbuch Lehrergesundheit- Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen* (S. 41-96). Köln: Carl Link.
- Niklewski, G., & Riecke-Niklewski, R. (2016). *Depressionen überwinden. Niemals aufgeben*. Berlin: Stiftung Warentest.
- Nitsch, J. R. (1981). *Stress - Theorien, Untersuchungen*. (J. Nitsch, Hrsg.) Stuttgart: Hans Huber.
- Nolle, T. (2012). Begründungszusammenhang für die Konzeption "Psychosoziale Basiskompetenzen". In D. Bosse, H. Dauber, E. Döring- Seipel, & T. Nolle, *Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz* (S. 27-41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nolle, T. (2016). Eignungsvoraussetzungen für einen sich ständig verändernden Beruf. In A. Boeger, *Eignung für den Lehrberuf. Auswahl und Förderung* (S. 13-30). Wiesbaden: Springer.
- Nuber, U. (2016). Vorwort in *Psychologie Heute*. *Psychologie Heute* 2016(1), S. 3.
- O'Connor, R., & Korr, W. (1996). A Model for School Social Work Facilitation of Teacher Self-Efficacy and Empowerment. *Social Work in Education* 18, S. 45-51.
- Oerter, R., & Montada, L. (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oesterreich, R., & Volpert, W. (1987). Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In Hogrefe (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie (Bd. D/III/1)* (S. 43-73). Göttingen.
- Oesterreich, R., & Volpert, W. (1999). *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen. Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung*. Bern: Hans Huber.
- Opp, G., Fingerle, M., & Freytag, A. (1999). *Was Kinder stärkt. Eine Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: E. Reinhardt.
- Oppezzo, M., & Schwartz, D. (2014). Give your ideas some legs: the positive effect of walking on creative thinking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 40, Nr. 4 (2014), S. 1142-1152.
- Ostendorf, F., & Angleitner, A. (2004). *NEO-Persönlichkeitsinventar (Neo-PI-R) nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Parameswaran, G. (1998). Incorporating mult-cultural issues in educational psychology classes using field experiences. *Journal of Instructional Psychology* 25, S. 9-13.
- Paseka, A. (2010). Konfliktbewältigung in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsen, H. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 281-284). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Paulson, L., Paulson, R., & Mayer, C. (1991). What makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 14 (1), S. 60-63.
- Peale, N. V. (2003). Glauben Sie daran. *Natur und Heilen* 2/2003, 5.

- Pervin, L. A., Cervone, D., & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien*. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Petermann, F., Niebank, K., & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie - Genetik - Neuropsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Pilcher, J., Morris, D., Donnelly, J., & Feigl, H. (2015). *Interactions between sleep habits and self-control*. Abgerufen am 01. 05. 2021 von https://www.researchgate.net/publication/276145439_Interactions_between_sleep_habits_and_self-control
- Pines, A. M. (1989). *Auf Dauer - Überlebens-Strategien der Liebe*. Hamburg: Ernst Kabel Verlag.
- Platon. (2011). *Der Staat*. Berlin: De Gruyter. Abgerufen am 28. 07. 2020 von De Gruyter: <https://doi.org/docweb.rz.uni-passau:2443/10.1515/9783050092454>
- Platon. (13. 08. 2021). *Projekt Gutenberg-De*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.53 Uhr von <https://www.projekt-gutenberg.org/autoren/namen/platon.html>
- Plochberger, F. (2015). *Kriterien für das Flow-Erlebnis- nach Mihaly Csikszentmihalyi*. Abgerufen am 18. 06. 2020 von Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/275521623_Kriterien_fur_das_Flow-Erlebnis_-_nach_Mihaly_CSIKSZENTMIHALYI/citation/download
- Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2016). Top 10 Replicated Findings From Behavioral Genetics. *Perspectives on Psychological Science*, 11, S. 3-23.
- Praetorius, A.-K., Laueremann, F., Klassen, R., Dexler, K., Nitsche, S., Janke, O., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, S. 241-254.
- Precht, R. (2018). *Jäger, Hirten, Kritiker : eine Utopie für die digitale Gesellschaft*. München: Goldmann.
- Precht, R. D. (2012). *Wer bin ich und wenn ja, wie viele?* München: Goldmann.
- Pscherer, J. (2004). Der Glaube an die eigene Kraft versetzt Berge. *Psychologie heute* 31 (11), S. 24-27.

- QUA-LISNRW. (2019). *Unterrichtsbezogene Aufgaben im Team bearbeiten*. Abgerufen am 27. 03. 2021 von Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Schulkultur/Teamteaching.pdf>
- quell-online.de. (01. 08. 2018). *Philosophie für zwischendurch: Ich denke, also bin ich*. Abgerufen am 21. 12. 2019 von [quell-online.de: https://www.quellonline.de/philosophie-fuer-zwischendurch-ich-denke-also-bin-ich/](https://www.quellonline.de/philosophie-fuer-zwischendurch-ich-denke-also-bin-ich/)
- Rahm, S., & Schröck, N. (2019). Schulentwicklung - von verwalteten zu eigenverantwortlichen Schulen. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda, *Handbuch Schulpädagogik* (S. 97-116). Münster; New York: Waxmann.
- Rakoczy, K., Pinger, P., Hochweber, J., Klieme, E., Schütze, B., & Besser, M. (2019). Formative assessment in mathematics: Mediated by feedback's perceived usefulness and students' self-efficacy. *Learning & Instruction* (60) 2019, S. S. 154-165.
- Rauin, U. (1994). Drum prüfe, wer sich ewig bindet. *Pädagogik* (11), S. 34-39.
- Rauin, U. (2007). *Forschung-Frankfurt*. Abgerufen am 1. Juni 2019 von http://www.forschung-frankfurt.de/36050068/Im_Studium_wenig_12_.pdf
- Rauin, U. (2014). Forschung zur Lehrerbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 572-579). Münster; New York: Waxmann.
- Rauin, U., Kohler, B., & Becker, G. E. (1994). *Drum prüfe, wer sich ewig bindet Ein Berufseinstiegstest für das Lehramtsstudium*. (Pädagogik, Herausgeber) Abgerufen am 5. 10 2019 von <https://www1.wdr/berufseinstiegstest100>
- Rauthmann, J. F. (2017). *Persönlichkeitspsychologie Paradigmen - Strömungen - Theorie*. Berlin: Springer .
- Regierung von Niederbayern. (2013). *Beratung Aktuell 2013 (2)*. Abgerufen am 27. 03. 2021 von https://regierung.niederbayern.bayern.de/media/aufgabenbereiche/4/bs/foe_beratungaktuell_2.pdf

- Reh, S. (2010). Widerstand in Schulentwicklungsprozessen. In T. Bohl, W. Helsper, H. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 292-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2009). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Reichert, M. (1988). *Diagnostik der Belastungsverarbeitung. Neue Zugänge zu Streß-Bewältigungs-Prozessen*. Bern; Stuttgart; Toronto: Hans Huber.
- Reif, J., & Spieß, E. (2018). Wahrnehmung und Bewertung von Stressoren. In J. Reif, E. Spieß, & P. Stadler (Hrsg.), *Effektiver Umgang mit Stress* (S. 43-52). Berlin: Springer.
- Reif, J., Spieß, E., & Stadler, P. (2018). *Effektiver Umgang mit Stress*. Berlin: Springer.
- Reinhold, G. (1999). *Pädagogik-Lexikon*. Berlin: De Gruyter.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrerprofessionalität" als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33-43). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Reintjes, C., Bäuerlein, K., & Bellenberg, G. (2018). Professionalisierung in der einphasigen Waldorf- Lehrpersonenausbildung. Lerngelegenheiten im Schulfeld in Abhängigkeit von personalen Merkmalen der Mentoreninnen und Mentorenbildung. In C. Reintjes, G. Bellenberg, & G. im Brahm, *Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen* (S. 161-188). Münster: Waxmann.
- Remschmidt, H., Schmidt, M. H., & Poustka, F. (2020). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD- 10*. Bern: Hogrefe.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A., & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp, & B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie* (S. 271-355). Weinheim: Beltz.
- Ricard, M. (2002). Dialog zwischen Wissenschaft & Spiritualität. *Natur & Heilen*, S. 11.
- Richter, D. (2016). Lehrerinnen und Lehrer lernen: Fort- und Weiterbildung im Lehrberuf. In M. Rothland, *Beruf Lehrer/in* (S. 245-260). Münster; New York: Waxmann.
- Richter, E., & Richter, D. (2020). Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen und Lehrerbildung* (S. 345-353). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Richter, G. (2000). *Psychische Belastung und Beanspruchung*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Rischke, M., Bönsch, C., & Müller, U. (2013). Monitor Lehrerbildung- Ein Instrument zur Herstellung von Transparenz. In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 38-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogers, C. R. (1979). *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett- Cotta.
- Rogers, C. R. (1989). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: Greven & Bechtold GmbH.
- Rogers, C. R. (2017). *Der neue Mensch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rolff, H.-G. (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H.-G. Holtappels, & C. Schelle, *Handbuch Schulentwicklung* (S. 29-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (2011). *Manual Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Roloff, J. (2020). Persönlichkeitsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 779-783). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Römer, J., Appel, J., Drews, F., & Rauin, U. (2012). Burnout-Risiko von Lehramts- und Jurastudierenden der Anfangssemester. *Prävention und Gesundheitsförderung* 2012 (7), S. 203-208.
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen - Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung* (S. 360-381). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenberg, M. (2019). *Empathisch kommunizieren : ein kleiner GFK-Leitfaden mit vielen praktischen Übungen*. Paderborn: Jungfermann Verlag.
- Roth, G. (2003). *Fühlen, Denken, Handeln - Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rothland, M., Cramer, M., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt, & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011-1034). Wiesbaden: Springer.
- Rothland, M. (2010). Soziale Kompetenzen: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (2010) 4, S. 582-603.
- Rothland, M. (2011). Aktivierung und Erleben sozialer Unterstützung. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden des Lehramts der Humanmedizin und der Rechtswissenschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, S. 241-253.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2. Auflage Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- Rothland, M. (2016). *Beruf Lehrer/ Lehrerin*. Münster; New York: Waxmann.
- Rothland, M. (2019). Belastung, Beanspruchung und Gesundheit im Lehrerberuf. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 631-641). Münster: Waxmann.
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133-140). Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Rothland, M., & Klusmann, U. (2016). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/ Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 351-369). Münster; New York: Waxmann.
- Rothland, M., & Terhart, E. (2007). Beruf: Lehrer. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 11-31). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, S.609.
- Rousseau, J.-J. (13. 08. 2021). *Emil oder Über die Erziehung*. (H. Denhardt, Herausgeber) Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.42 Uhr von <https://epdf.pub/emil-oder-ber-die-erziehung.html>

- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, , S. 1-12.
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers*. Bern et al.: Hans Huber Verlag.
- Rudow, B. (2000). *Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Gefährdungsbeurteilung der Arbeit von Lher*. Heddesheim; Baden: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (2014). *Die gesunde Arbeit-Psychische Belastungen, Arbeitsgestaltung und Arbeitsorganisation*. Oldenburg: De Gruyter.
- Ruholl, S. (2007). *Selbstwirksamkeit als Indikator für psychische Störungen*. Med. Diss., Med. Fak. Aachen.
- Rutenfranz, J. (1981). Arbeitsmedizinische Aspekte des Streßproblems. In J. R. Nitsch, *Stress - Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 379-390). Bern: Hans Huber.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, S. 68-78.
- Sandfuchs, U. (2012). *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sandmeier, A., Kunz Heim, D., Windlin, B., & Krause, A. (2017). Negative Beanspruchung von Schweizer Lehrpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39 (1), S. 75 -94.
- Satow, L. (2002). Unterrichtsklima und Selbstwirksamkeitsdynamik. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen*. Weinheim: Beltz.
- Saul, S. (2012). *Führen durch Kommunikation. Mitarbeitergespräche strukturiert, zukunftsorientiert und motivierend*. Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (1999). Lehrerbelastung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46. Jg, S. 241-243.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2006a). *"Die Potsdamer Lehrerstudie Ergebnisüberblick, Schlussfolgerungen und Maßnahmen"*. Abgerufen am 10. 12 2019 von

<https://docplayer.org/15708250-Die-potsdamer-lehrer-studie-ergebnisueberblick-schlussfolgerungen-und-massnahmen.html>

- Schaarschmidt, U. (2006b). *AVEM: Ein Instrument zur interventionsbezogenen Diagnostik*. Abgerufen am 15. 12 2019 von http://www.psychotherapie.uni-wuerzburg.de/termine/dateien/Schaarschmidt180407_AVEM.pdf
- Schaarschmidt, U. (2008). Burnout im Lehrerberuf. Teacher Burnout. In W. Schneider, & M. Hasselhorn, *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 197-209). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Schaarschmidt, U. (2009). Belastung im Lehrerberuf. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs, & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 467-470). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U. (2012). *beockler*. Abgerufen am 1. Juni 2019 von http://www.boeckler.de/pdf/v_2012_05_14_uweschaarschmidt2.pdf.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2018). Lehrerbelastung und Burnout. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch päd. Psychologie* (S. 390-399). Weinheim: Belz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U., & Fischer, A. W. (2017). *Lehrereignung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schaller, K. (1958). *Die Pampaedia des Johann Amos Comenius- Eine Einführung in sein pädagogisches Hauptwerk*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Schaper, N. (2019a). Wirkungen der Arbeit. In F. W. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 573-600). Berlin: Springer.
- Schaper, N. (2019b). Theoretische Modelle des Arbeitshandelns. In F. Nerdinger, G. Blickle, & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 359- 383). Berlin. Heidelberg: Springer Verlag.
- Schaper, N., Blickle , G., & Nerdinger, F. (2011). *Theoretische Modelle des Arbeitshandelns*. Abgerufen am 16. 02. 2021 von

https://www.researchgate.net/publication/226965287_Theoretische_Modelle_des_Arbeitshandelns

- Scheier, M., & Carver, C. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research* 16, S. 201-228.
- Schelten, A. (2002). *Über den Nutzen der Handlungsregulationstheorie für die Berufs- und Arbeitspädagogik: Erschienen in: Pädagogische Rundschau* 56 (2002) 6. Abgerufen am 06. 01. 2021 von https://www.edu.tum.de/fileadmin/tuedz01/www/Downloads/03Fakultaet/Professoren_Fotos/Schelten-Publikationen/2002nutzenhandlregthschelten.pdf
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Lehrgesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112, S. 347-356.
- Schlottke, P., & Wahl, D. (1983). *Stress und Entspannung im Unterricht. Trainingshilfen für Lehrer*. München: Max Hueber Verlag.
- Schmidt, G. (2016). "Ich kann unmöglich allem gerecht werden" Interview von Birgit Schönberger mit Gunther Schmidt. *Psychologie Heute* 2016 (1), S. 22-24.
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 53-58). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitter, E. (2007). "Kein Gen für Faulheit"- Die Hirnforschung unterschätzt Gefühl und Erfahrung. *Der Spiegel*, 32, S. 142-143.
- Schmitz, E., & Jehle, P. (2013). Innere Kündigung und vorzeitige Pensionierung von Lehrkräften. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 155- 174). Wiesbaden: Springer.
- Schmitz, E., & Leidl, J. (1999). Brennt wirklich aus, wer entflammt war? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1999, 46, S. 302-310.
- Schmitz, E., & Voreck, P. (2011). Disengagement bei Schülern. In E. Schmitz, & P. Voreck, *Einsatz und Rückzug an Schulen* (S. 327-357). Wiesbaden: VS.
- Schmitz, E., & Voreck, P. (2011). Disengagement bei Schülern. In E. Schmitz, & P. Voreck, *Einsatz und Rückzug an Schulen* (S. 327-357). Wiesbaden: VS.

- Schmitz, G. (1998). Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft* 26 (2), S. 140-157.
- Schmitz, G. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern*. Abgerufen am 28. 12. 2020 von <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/12208>
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem, & D. Hopf, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen* (S. 192-214). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, G., & Schwarzer, R. (2000). *Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument*. Abgerufen am 10. 06. 2020 von <https://doi-org.docweb.rz.uni-passau.de:2443/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schnebel, S. (2020). Coaching und Mentoring. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 85-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneewind, K. A. (1984). *Persönlichkeitstheorien II. Organismische und dialektische Ansätze*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schönberger, B. (2016). Ausgebrannt. *Psychologie Heute* 2016 (1), S. 18-21.
- Schönherr-Mann, H. M. (05. 05. 2011). *David Hume zum 300. Geburtstag*. Abgerufen am 21. 12. 2019 von deutschlandfunk.de: https://www.deutschlandfunk.de/david-hume-zum-300-geburtstag.700.de.html?dram:article_id=85048
- Schönknecht, G. (2013). *Professionalisierung im Lehrerberuf. Theorien, Konzepte, Forschung*. Abgerufen am 14. 10. 2020 von http://www.del.auth.gr/lessons/Schonknecht_Professionalisierung.pdf
- Schönknecht, G. (13. 08. 2021). *Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-)biographischer Perspektive*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.43 Uhr von https://www.bwpat.de/spezial2/schoenknecht_spezial2-bwpat.pdf
- Schulz von Thun, F. (2008). *Miteinander reden:1. Störungen und Klärungen*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic achievement*.

- theory, research, and practice* (S. 83-110). New York; Berlin; Heidelberg: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attribution in academic settings. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Hrsg.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (S. 75-99). Hillsdale; New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale; N. J.: Erlbaum.
- Schützeichel, R. (2006). *Althochdeutsches Wörterbuch* (6. Ausg.). Berlin: De Gruyter.
- Schützeichel, R. (2012). *Althochdeutsches Wörterbuch* (7. Ausg.). Berlin: De Gruyter.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer, & M. Jerusalem, *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen* (S. 28-53). Weinheim et al.: Beltz.
- Schwarzer, R., & Warner, L. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland, *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 662-678). Münster; New York: Waxmann.
- Schwarzer, R. (1992). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1999). *Skala zur allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*. Abgerufen am 16. 06. 2020 von https://www.researchgate.net/publication/238580838_Skala_zur_Allgemeinen_Selbstwirksamkeitserwartung/citation/download
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Seethaler, M. E. (2012). *Selbstwirksamkeit und Klassenführung - OPUS 4*. Abgerufen am 16. August 2019 von http://opus4kobv.de/opus4-unipassau/files/167/Seethaler_Elisabeth.pdf.
- Seibert, N. (2001). *Probleme der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Seibert, N. (2007). Bologna und die Lehrerbildung. Ein Modellversuch zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In N. Seibert, *PARadigma* (S. 64-73).
- Seibert, N. (Hrsg.). (2008). *PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik*. Abgerufen am 09. 12 2019 von Spezifische Eignungsfeststellungs- und Beratungsverfahren im Lehrberuf: https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5_PARadigma/paradigma01-08_vers_04.pdf
- Seibert, N. (2009a). Bildung, Erziehung und Unterricht als schulische Aufgabe. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher, *Handbuch Schule* (S. 72-80). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seibert, N. (2009b). Unterrichtsprinzipien. In K.-H. Arnold , U. Sandfuchs, & J. Wiechmann, *Handbuch Unterricht* (S. 189-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seibert, N. (2017). *Note 6 für das Bildungswesen. Passauer Schulpädagoge Prof. Dr. Norbert Seibert im PNP- Gespräch: System lässt die Schüler auf der Strecke und macht Lehrer krank*. Abgerufen am 3. 10 2019 von <https://plus.pnp.de/Überregional/Bayern/Niederbayern>
- Seibert, N. (2019). Einführung in die Schulpädagogik; Vorlesung Im WS 2019/20. Universität Passau.
- Seibert, N. (2021). "Innovieren" als Aufgabe für Lehrpersonen. *Studienbrief für das Vertiefungsmodul "Schul- und Unterrichtsentwicklung"*. Für den Zeitraum 07.01. 2021 bis 04.02.2021.
- Seibert, N. (2021). PARcours - ein eignungsdiagnostisches Verfahren zur Sicherung der Qualität in der Lehrerbildung und der Schulqualität. In *nicht veröffentlicht*.
- Seibert, S., & Kraimer, M. (2001). The five-factor Model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (1), S. 1-21.
- Seiboth, F. (2015). *Psychische Belastung und Gesundheit von Lehrkräften im Raum Magdeburg: Ein Altersgruppenvergleich*. Abgerufen am 24. 11 2019 von https://opendata.uni.halle.de/bitstream/Dissertation_Fanny_Seiboth_oh...
- Seligman, M. (2016). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

- Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress- Theorien, Untersuchungen, Massnahmen* (S. 163-187). Bern, Stuttgart, Wien: Hans Huber.
- Selye, H. (1991). *Streß beherrscht unser Leben*. München: Heine.
- Semmer, N., & Zapf, D. (2018). Theorien der Stressentstehung und -bewältigung. In R. Fuchs, & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 23-50). Berlin: Springer.
- Servan-Schreiber, D. (2006). *Die neue Medizin der Emotionen*. München: Goldmann.
- Sherer, M. A., & Maddux, J. (1982). The self- efficacy scale: construction and validation. *Psychological Reports*, 1982, 51, S. 663-671.
- Shulman, L. (1992). Ways of seeing. Ways of knowing. Ways of teaching. Ways of learning about teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 28, S. 393-396.
- Siefer, W., & Weber, C. (2006). *Ich. Wie wir uns selbst erfinden*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Siegrist, U., & Luitjens, M. (2011). *30 Minuten Resilienz*. Offenbach: Gabal Verlag.
- Sieland, B., & Heyse, H. (2010). *Verhalten ändern - im Team geht's besser! Die KESS-Methode - Handbuch für Lehrgangleiter mit Arbeitsbuch für Kursteilnehmer und Selbstlerner*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Skinner, B. F. (1973). *Wissenschaft und menschliches Verhalten*. München: Kindler Verlag GmbH.
- Slaby, J. (2016). Kritik der Resilienz. In F. A. Kurbacher, & P. Wüschner, *Was ist Haltung? Begriffsbestimmung, Positionen, Anschlüsse* (S. 273-299). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sliwka, A., & Klopsch, B. (2012). Auf den Lehrer/ die Lehrerin kommt es an. In B. Weyand, M. Justus, & M. Schratz, *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/- innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern* (S. 14-35). Essen : Stifterverband.
- Sonnleitner, M., & Obermayr, M. (2016). Auf dem Weg zur professionellen Lehrkraft - Reflexion im Portfolio. *PARadigma*, S. 96-110.

- Spanhel, D., & Hüber, H.-G. (1995). *Lehrersein Heute - berufliche Belastungen und Wege zu denen Bewältigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- spektrum.de/Mach, Ernst. (13. 08. 2021). *spektrum.de/lexikon/philosophen/Mach, Ernst*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.46 Uhr von <https://www.spektrum.de/lexikon/philosophen/mach-ernst/210>
- Spektrum.de/Sesterkenntnis. (13. 08. 2021). *Spektrum.de; Lexikon der Psychologie; Selbsterkenntnis*. Abgerufen am 13. 08. 2021 um 21.47 Uhr von <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/selbsterkenntnis/13904>
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2010). *Medizin für die Bildung; Ein Weg aus der Krise*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spitzer, M. (2015). *Rotkäppchen und der Stress*. Stuttgart: Schattauer.
- Spranger, E. (1958). *Der Geborene Erzieher*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stadler, F. (2019). *Ernst Mach - Zu Leben, Werk und Wirkung*. Wien: Springer.
- Stadler, J. (1985). Die soziale Lerntheorie von Bandura. In D. Frey, & M. Irle, *Band II: Gruppen- und Lerntheorien* (S. 241-272). Bern: Hans Huber.
- Stamouli, E., & Gruber, H. (2019). Lehrerexpertise. In E. Kiel, B. Herzig, U. Maier, & U. Sandfuchs, *Handbuch Unterrichten an allgemeinen Schulen* (S. 141-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stangl, E. (2016). *Resilienz durch Glauben? Die Entwicklung psychischer Widerstandskraft bei Erwachsenen*. Ostfildern: Grünewald.
- Steffens, U., & Höfer, J. (2014). *sqa. Die Hattie- Studie*. Abgerufen am 09. 12 2019 von http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stöckli, G. (1999). Nicht erschöpft und dennoch ausgebrannt? *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1999, 49, S. 293-301.

- Stowasser, J. M., Petschenig, M., & Skutsch, F. (1991). *Der kleine Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch*. München: Verlag Holder-Pichler-Tempsky.
- Stulberg, B., & Steve, M. (2018). *Das perfekte Mindset*. München: Finanz Buch Verlag.
- Sünkel, W. (1996). *Phänomenologie des Unterrichts - Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim; München: Juventa Verlag.
- Tackman, A., & Srivastava, S. (2015). Social responses to expressiv suppression: The role of personality jedgments. *Journal of Personality and Social Psychology*. Abgerufen am 28. 12. 2020 von https://pages.uoregon.edu/sanjay/pubs/suppression_personality_judgments.pdf
- Täuber, M. (2020). Gedanken als Medizin. *Natur & heilen 2020 (7)*, S. 12-21.
- Terhart, E. (2002). *Nach Pisa*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Terhart, E. (2007). *Was wissen wir über gute Lehrer?* Abgerufen am 2. 10 2019 von https://www.friedrich-verlag.de/redaktion/Jahresheft_2007_Leseprobe1
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 425-437). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis- neue Herausforderungen. In W. Helsper, & R. Tippelt, *Pädagogische Professionalität (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57)* (S. 202-224). Weinheim et al.: Beltz.
- Terhart, E. (2020). Erziehungswissenschaften in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke, *Handbuch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 575-584). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terhart, E., Schulz-Stocker, F., Holzberger, D., & Kunina-Habenicht, O. (2013). Bildungswissenschaften in der universitären Lehrerbildung- Unterscheiden sich Absolventinnen und Absolventen mit Erstem Staatsexamen von Absolventinnen und Absolventen mit einem Master of Education- Abschluss? In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinarzt (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 224-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Testzentrale. (2008). *testzentrale.de; arbeitsbezogenes-verhaltens- und erlebnismuster*. Abgerufen am 15. 12 2019 von <https://www.testzentrale.de/shop/arbeitsbezogenes-verhaltens-und-erlebnismuster.html>
- Teuber, S., Backes-Gellner, U., & Mure, J. (2009). Erfassung der Wirkung von Lehrerprofessionalität aus bildungsökonomischer Perspektive. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 744-755). Weinheim und Basel: Beltz.
- Tippelt, R., & Fath, M. (2012). Erziehungswissenschaft. In U. Sandfuchs, *Handbuch Erziehung* (S. 51-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tschamler, H. (1983). *Wissenschaftstheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tschannen- Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, S. 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (6), S. 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Ulrich, D. (1989). *Das Gefühl - Eine Einführung in die Emotionspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Ustorf, A.-E. (2014). "Bindung ist emotionale Nahrung, die uns am Leben hält" - ein Gespräch mit Karl Heinz Brisch. *Psychologie Heute*(4), S. 22-25. Abgerufen am 24. 03. 2020 von https://www.khbrisch.de/media/ph_05_2014_bindung_s26s30_2.pdf
- Van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf - Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 43-59). Wiesbaden: Springer.
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). *Der AVEM im Lehrberuf: Eine Validierungsstudie*. Abgerufen am 15. 02. 2021 von https://www.researchgate.net/publication/250798756_Der_AVEM_im_Lehrerberuf_Eine_Validierungsstudie/link/543590990cf2643ab9867b41/download

- Van Dick, R., Wagner, U., & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 1999, 46, S. 269-280.
- VanLehn, K., Siler, S., Murray, C., Yamauchi, T., & Baggett, W. (2003). Why Do Only Some Events Cause Learning. *Cognition and Instruction*, 21(3), S. 209–249.
- vbw. (2014). *Psychische Belastung und Burnout beim Bildungspersonal - Empfehlungen zur Kompetenz- und Organisationsentwicklung*. (v. -V. V., Hrsg.) Münster: Waxmann.
- Warner , L. (2013). *Resilienz*. Abgerufen am 14. 05. 2020 von Dorsch Lexikon der Psychologie: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/resilienz-1/>
- Warner, L., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeit bei Lehrern. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, & et al., *Lehrerprofessionalität - Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 629-640). Weinheim; Basel: Beltz.
- Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 3, Seite 1-14.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1996). *Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern et al.: Hans Huber.
- Weber, A., Weltle, D., & Lederer, P. (2004). Frühinvalidität im Lehrberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. *Deutsches Ärzteblatt*, 101 (13), S. 850-859.
- Weber, H. (2005). Idiographische und nomothetische Ansätze. In H. Weber, & T. Rammsayer, *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differenziellen Psychologie* (S. 127-136). Göttingen: Hogrefe.
- Weber, H., & Rammsayer, T. (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. (1996b). "Der gute Lehrer", "die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Abgerufen am 5. 10 2019 von pedocs: https://www.dedocs.de/volltexte/pdf/BZL_1996_2_141_151
- Weinert, F. E. (1996a). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In F. E. Weinert, *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 1-48). Göttingen: Hogrefe.

- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Abgerufen am 08. 11 2019 von <https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/053-SE-Diplomandinnenseminar/Texte/weinert-2002-vergl-leistungsmessung.pdf>
- Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). *Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion*. (Z. f. Pädagogik, Hrsg.) Abgerufen am 5. 10 2019 von Pedocs: https://pedocs.de/pdf/Weinert_Helmke_1996_Der_gute_Lehrer
- Weiß, S., Lerche, T., & Kiel, E. (2013). Das Lehramtsstudium als Risiko? - Welche Veränderungsprozesse sind zu Studienbeginn notwendig? In A. Gehrman, B. Kranz, S. Pelzmann, & A. Reinartz (Hrsg.), *Formation und Transformation der Lehrerbildung* (S. 71- 87). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12).
- Werner, E. E. (1999). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag, *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 25-36). München: E. Reinhardt.
- Werner, E. E. (2010). Wenn Menschen trotz widriger Umstände gedeihen- und was man daraus lernen kann. In R. Welter-Enderlin, & B. Hildenbrand, *Resilienz - Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 28-42). Heidelberg: Carl- Auer Verlag.
- Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In Z. Margherita (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 32-50). Wiesbaden: VS Verlag.
- Werner, E. E. (2019). *Overcoming the odds: High risk children form birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wettstein, F. (2016). Übergänge und kritische Lebensereignisse- ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit. *Gesundheitsförderung Schweiz*, S. 21-30.
- Weyand, B., Justus, M., & Schratz, M. (2012). *Auf unsere Lehrerinnen und Lehrer kommt es an. Geeignete Lehrer/-innen gewinnen, (aus-)bilden und fördern*. Essen: Edition Stifterverband.
- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teaching efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, S. 5-22.

- Wiater, W. (2013). *Erziehen und bilden - Prüfungswissen Basiswissen Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Wiechmann, J. (2008). *Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung - eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander, *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wilt, J., & Revelle, W. (2015). *Affect, behaviour, cognition and desire in the Big Five: An analysis of item content and structure*. Abgerufen am 10. 04. 2020 von European Journal of Personality, 29, 478- 497: https://www.researchgate.net/publication/276150851_Affect_Behaviour_Cognition_and_Desire_in_the_Big_Five_An_Analysis_of_Item_Content_and_Structure_ABCD_scales/link/5554cc1808ae980ca60ad237/download
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2014). *Vulnerabilität*. Abgerufen am 14. 05. 2020 von Dorsch-Lexikon der Psychologie: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/vulnerabilitaet-1/>
- Wissowa, G. (1938). *Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Change in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21 (2005), 343-356.
- Wudy, D. T., & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, S. 254-267.
- Wunsch, A. (2013). *Mit mehr Selbst zum stabilen Ich!* Berlin; Heidelberg: Springer.
- Wurstmann Seiler, C. (2020). *Resilienz - Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen.
- Wurstmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 192-206.
- Zee, M., & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom process, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86 (4), S. 981-1015.

- Ziegler, A. (2009a). Mentoring: Konzeptuelle Grundlage und Wirksamkeitsanalysen. In H. Stoeger, A. Ziegler, & D. Schimke, *Mentoring: Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen* (S. 7-30). Lengerich: Pabst.
- Ziegler, B. (2009b). Zur Genese von Professionalität. Berufsfindungs- und Berufswahlprozess. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 413-423). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K., Speck, K., & Moschner, B. (2013). *Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung*. München / Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Zimbardo, P. G. (1995). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice. Process in cognitive development research*. New York: Macmillan.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Förster, M. (2009). Wirkung der Lehrprofessionalität auf Schulorganisation und Schulentwicklung. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus, & R. Mulder, *Lehrerprofessionalität* (S. 729-741). Weinheim; Basel: Beltz.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., & Förster, M. (2012). Die Rolle der kollektiven Selbstwirksamkeit von Lehrkräften für erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse - Ergebnisse einer empirischen Studie. In E. Baum, & et al. , *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 181-190). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Vereinfachte Darstellung der kognitiv-affektiven Verarbeitungsprozesse (CAPS) von Mischel und Shoda 1995; (Pervin et al. 2005, S. 539)	45
Abbildung 2: Pervin et al. 2005, S. 334	49
Abbildung 3: Rahmenmodell Resilienz von Wurstmann Seiler 2020, S. 65	63
Abbildung 4: Beziehung zwischen Wirksamkeits- und Ergebniserwartung (Bandura 1997, S. 22).....	71
Abbildung 5: Vier-Felder-Schema (Bandura 1997, S. 20).....	74
Abbildung 6: Zusammenhang von Selbstwirksamkeit, Intention und Verhalten (Schwarzer 2004, S. 61)	78
Abbildung 7: Modell zum reziproken Determinismus (Bandura 1997, S. 6)	83
Abbildung 8: Rahmenmodell der Belastung und Beanspruchung nach Rudow 1994, S. 43,47, 50; vgl. Rudow 2000, S. 38ff. (vgl. Rothland & Klusmann 2016, S. 354)	157
Abbildung 9: Heuristisches Modell des Zusammenhangs von Belastungen, Ressourcen und Beanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 7)	158
Abbildung 10: Integrative Rahmenmodell zu Belastungen, Ressourcen und Folgen der Lehrerbeanspruchung (Cramer et al. 2018, S. 14)	160

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Paradigmen der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit (Harder 2014, S. 33; vgl. Krauss & Bruckmaier 2014, S. 242)	112
Tabelle 2: Faktoren und Facetten des Fünf-Faktoren-Modells (nach Ostendorf & Angleitner, 2004, S. 11)	125
<i>Tabelle 3: Übersicht über Erwartungen, Lehrerrollen und Aufgaben (vgl. Rothland & Terhart 2007, S. 20).....</i>	<i>163</i>
Tabelle 4: Merkmalsgruppe, Dimensionen und Beispiel-Items zum diagnostischen Verfahren AVEM nach Schaarschmidt und Fischer 2001, S. 15ff.	167
Tabelle 5: Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerausbildung (vgl. Kilian et al. 2020, S. 4)	182
Tabelle 6: Implikation des Persönlichkeitsansatzes für die Rekrutierung und Ausbildung von Lehrkräften (Mayr 2014, S. 209)	202
Tabelle 7: Schulentwicklung auf drei Ebenen (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 13).....	210
Tabelle 8: Eigene Zusammenfassung zu Funktionsanforderungen der Schulleitung (vgl. Horster & Rolff 2001, S. 183ff.)	212
Tabelle 9: Modelle der unterrichtsbezogenen Förderung durch zwei Lehrkräfte gleicher/ unterschiedlicher Profession (vgl. Lütje-Klose 2018, S. 3)	216
Tabelle 10: Vorschläge zur Bildung und Arbeitsweise von kollegialen Hospitationszirkeln (vgl. Hoster & Rolff 2001, S. 162f)	219
Tabelle 11: „Guter Unterricht“ (Meyer 2019, S. 13).....	222
Tabelle 12: Merkmale der Unterrichtsqualität (Helmke 2012, S. 168f.)	223
Tabelle 13: Eigene Zusammenfassung zu Formen der Aktivierung (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 98ff.).....	226
Tabelle 14: Maßnahmen des Lehrerhandelns, das die Schülerselbstwirksamkeit fördert (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 62 f)	226
Tabelle 15: direkte Unterweisung: Lehrmethode und ihre Beschreibung (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 105f.)	229
Tabelle 16: Checkliste: Hilfestellung bei Gruppenunterricht (vgl. Jäger & Haag 2020, S. 109)	230
Tabelle 17: Allgemeiner Prozess intellektueller und kreativer Entwicklung (vgl. Csikszentmihalyi 2014, S. 89ff.; vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 47).....	241

Tabelle 18: Einfache Entspannungsübung in eigener abgeänderter Form (vgl. Klippert 2007, S. 89, vgl. Stuhlberg & Magness 2018, S. 99)	247
---	-----

Eidesstattliche Erklärung

Versicherung (gem. § 4 Abs. 3 Satz 1 Nr. 5 PromoO):

Ich versichere hiermit

- an Eides statt, dass ich die Dissertation selbstständig angefertigt, außer den im Schriftenverzeichnis sowie den Anmerkungen genannten Hilfsmitteln keine weiteren benutzt und die Herkunft der Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus anderen Werken übernommen sind, bezeichnet habe,
- dass ich die Dissertation nicht bereits in derselben oder einer ähnlichen Fassung an einer anderen Fakultät oder einer anderen Hochschule zur Erlangung eines akademischen Grades eingereicht habe.



(Unterschrift)