

Zur Rolle der Pädagogik
in den bildungswissen-
schaftlichen Grundlagen

Bibliografie:

Ralf Parade (2025).

Pädagogik als Präventionswissen?

Lehrer*innenbildung im massenmedialen

Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf.

journal für lehrerInnenbildung, 25 (2), 42–55.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2025>

ISSN 2629-4982

j l b
no.2
2025
journal für lehrerInnenbildung

Pädagogik als Präventionswissen? Lehrer*innenbildung im massenmedialen Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf

Abstract • Der massenmediale Interdiskurs über Erschöpfung im Lehrberuf konstruiert Lehrer*innenbildung als präventive Instanz gegen berufliche Krisen. Dabei dominieren technizistische Erwartungen, während pädagogisches Wissen marginalisiert wird. Die diskursanalytische Untersuchung zeigt drei Problematisierungslinien: mangelnde Eignungsselektion, defizitäre Kompetenzvermittlung und unzureichende Resilienzförderung. Psychologische und medizinische Deutungsmuster verdrängen erziehungswissenschaftliche Perspektiven und folgen einem Machbarkeitsparadigma, das pädagogische Prozesse auf steuerbare Techniken reduziert und neue Enttäuschungen produziert.

Schlagworte/Keywords • Pädagogik, Prävention, Lehrer*innenbildung, Erschöpfung, Diskursanalyse

Einleitung

Bereits seit einigen Dekaden wird eine Verschiebung in der Semantik spätmoderner Gesellschaften konstatiert. Öffentliche Diskurse nehmen sich zunehmend der Themen Sicherheit und Gefahr an¹, worin sich gesteigerte Reflexivität sowie ein (neues) gesellschaftliches Bedürfnis nach der Vorbeugung und dem „Management“ von Risiken Ausdruck verschaffen (vgl. Beck, 1986; Luhmann, 1991; Lash, 2000). Was genau dabei unter Risiko verstanden wird, unterliegt soziohistorisch situiereten Deutungsprozessen und ist in vielfältige Interessenkonflikte eingebettet (Lau, 1989). Allgemein gilt: Grundlage jeder Risikobestimmung ist das zukunftsgerichtete Kalkül des Wahrscheinlichen, das sich dieser Tage aus dem Glauben an die Vermessbarkeit des Sozialen und die Feststellung statistischer Regelmäßigkeiten ergibt (vgl. Schmidt-Semisch, 2004, S. 222f). Aus der bloßen Wahrscheinlichkeit des Risikos leitet sich die Unterstellung einer wenigstens partiellen Kontrollierbarkeit ab, die mit Verantwortungszuschreibungen hinsichtlich der Risikoprävention korrespondiert (Bröckling, 2017). Kurzum: Wer das Risiko kennt, ist angehalten, etwas zu tun, auf dass es nicht so komme – und trägt die Schuld, wenn dies nicht gelingt.

Die Schule und ihr Personal werden einerseits als Instanz der (vorgehenden) Bearbeitung gesellschaftlicher Risikolagen adressiert, der Lehrberuf rückt jedoch andererseits auch zunehmend selbst als riskantes Unterfangen in den Blick. Im aktuellen Deutschen Schulbarometer etwa geben über ein Drittel der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen an, mehrmals in der Woche erschöpft zu sein, bei über einem Zehntel treffe dies sogar täglich zu (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 10) und 2023 gaben 60 % der 1.310 befragten Schulleitungen in einer repräsentativen Umfrage an, sie stellten eine Zunahme der Ausfälle aufgrund von psychischen Erkrankungen im Kollegium in den vergangenen fünf Jahren fest (forsa, 2023, S. 4). Derartige Befunde ansteigender Belastungen und Erkrankungszahlen im Lehrberuf mehren sich insbesondere in den vergangenen beiden Jahrzehnten, wenngleich darauf hingewiesen wurde, dass diesbezügliche Risikodis-

¹ Womit keineswegs gesagt ist, Sicherheit habe vorher in gesellschaftlichen Diskursen keine Rolle gespielt. Es kommt jedoch vor dem Hintergrund wachsender Komplexität und Unüberschaubarkeit ausdifferenzierter, sich permanent wandelnder Gesellschaften, erweiterter Interpretations- und Handlungsoptionen sowie eines verstärkten Strebens nach Kontingenzbeherrschung zu einer deutlichen Schwerpunktverlagerung.

kurse noch weiter zurückreichen (Parade & Stuchell, 2023). Wie im Folgenden zu zeigen sein wird, leiten sich aus dem Rationalitätsschema des Risikos konkrete Erwartungen gegenüber der Lehrer*innenbildung ab und es kann – das sei bereits vorweggenommen – als fraglich gelten, ob pädagogisches Wissen es vermag, diesen Erwartungen zu genügen. Nach kurzen Ausführungen zum Forschungskontext werden nachfolgend die zentralen Ergebnisse einer diskursanalytischen Studie präsentiert und in einigen Schlussbemerkungen zum Stellenwert pädagogischen Wissens im Kontext der Lehrer*innenbildung erneut aufgegriffen.

Forschungskontext

Im Rahmen des abgeschlossenen Promotionsprojektes „Die erschöpfte Lehrkraft – Belastungsdiskurs und Selbstpositionierungen“ (Parade, 2024) richtete sich eine der drei Forschungsfragen auf die diskursive Konstruktion des Phänomens „Lehrer*innenbelastung“, entsprechende Problembeschreibungen, Ursachenerklärungen, Bewertungsformen, Handlungsanleitungen sowie hervorgebrachte Subjektpositionen. Die Lehrer*innenbildung sowie ihr Wissen rückten dabei immer wieder in den Fokus der diskursiven Auseinandersetzungen über Lehrer*innenbelastung und Erschöpfungsleiden. Bevor die diesbezüglichen Ergebnisse in den Mittelpunkt der Darstellungen rücken, werden zuvor die Korpusbildung sowie das methodische Vorgehen des diskursanalytischen Teils der Studie erläutert.

Die Grundlage der diskursanalytischen Untersuchung bildete ein Korpus massenmedialer Berichte, Nachrichten und Kommentare, die als Repräsentationen des Interdiskurses (Link, 2011, 2013) über Erschöpfungsphänomene im Lehrberuf ausgewertet wurden. Die Entscheidung für dieses Korpus gründet auf drei wesentlichen Aspekten:

1. *Interdiskursive Funktion massenmedialer Berichterstattung:* Zum einen reintegriert und reduziert massenmediale Kommunikation Wissensfragmente aus Spezialdiskursen und gibt somit Aufschluss darüber, welche dieser Spezialdiskurse Deutungshoheit hinsichtlich des untersuchten Phänomens beanspruchen (können). Sie fungiert zugleich selbst als Produktions- und Distributionsort von Diskursen sowie der Etablierung von Sagbarkeiten und ihrer Modi Operandi (vgl. Meier & Wedl, 2014).

2. *Relevanz für Untersuchung von Subjektivierungsweisen:* Da im Projekt ebenso Subjektivierungsweisen erschöpfter Lehrkräfte, die mittels autobiographisch-narrativer Interviews befragt wurden, im Zentrum standen, war für die Festlegung des Datenkorpus außerdem relevant, dass die beforschten Akteur*innen mittelbar oder unmittelbar mit dem untersuchten massenmedialen Interdiskurs in Kontakt gekommen sind – sei es durch Interaktion mit anderen Menschen oder durch direkte Rezeption.
3. *Zugänglichkeit:* Als pragmatisches Motiv der Datenauswahl ist die Verfügbarkeit massenmedialer Kommunikation zu nennen. Digitale Archive erleichterten eine systematische Erhebung und durch Stichwortsuche und Filterfunktionen konnte das Material effizient vorselektiert werden.

Der Untersuchungszeitraum umfasste die Jahre 2000 bis 2019. Der Beginn des Zeitraums wurde durch den sogenannten PISA-Schock als diskursives Makroereignis markiert, das den Lehrberuf verstärkt in den Fokus von Wissenschaft und Öffentlichkeit rückte. Dieser Zeitraum ist durch eine starke Zunahme an Belastungsstudien (z. B. die Potsdamer Lehrerstudie) und populäre Thematisierungen dieser gekennzeichnet. Der Endzeitpunkt wurde gewählt, um den COVID-19-Diskurs aufgrund fundamentaler Kontextveränderungen auszuschließen und um eine Passung zum Erhebungszeitraum der Interviews (mehrheitlich 2019) herzustellen.

Um ein möglichst breites Spektrum an Positionen einzufangen, wurden nach der Festlegung auf rezeptions- und reichweitenstarke überregionale Zeitungen unter Rückgriff auf Impulse des theoretical samplings (vgl. Strauss, 1994, S. 70f) zunächst zwei stark kontrastierende Zeitungen, eine als konservativ („DIE WELT“) und eine als links-alternativ geltende („TAZ“), in den Blick genommen. Nach ersten explorativen Analysen wurde das Korpus nach und nach um weitere Zeitungen entlang des politischen Meinungsspektrums erweitert und probeweise auch Online-Nachrichtenplattformen (ZEIT Online, FOCUS Online, SPIEGEL Online) hinzugezogen. Als keine Neuerungen mehr zutage traten, konnte das Korpus als gesättigt gelten. Weitere Selektionskriterien für eine Ausdünnung des Korpus waren Textlängen von mehr als 100 Wörtern, die Vermeidung von redundanten Texten und Doppelveröffentlichungen sowie der inhaltliche Schwerpunkt auf den Themen Erschöpfung und Belastung im Lehrberuf. Anhand der folgen-

den Abbildung 1 kann die Zusammensetzung des Datenkorpus nochmals nachvollzogen werden.

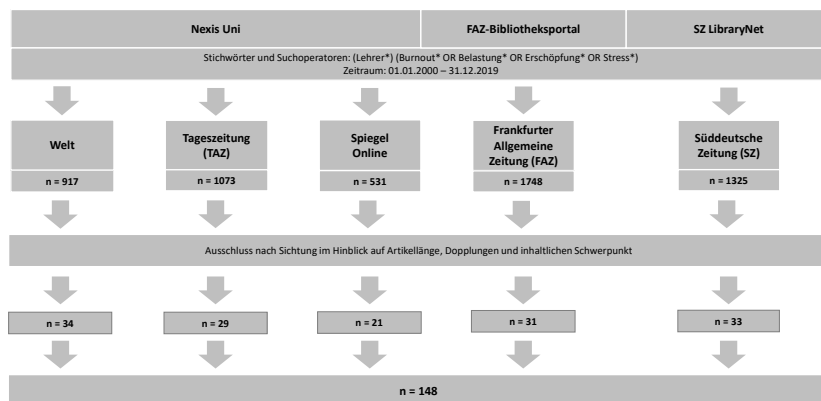


Abb. 1 Zusammensetzung des Datenkorpus

Die wissenssoziologische Diskursanalyse (vgl. Keller, 2015, 2018) des Datenmaterials orientierte sich methodisch an den Kodierverfahren der Grounded Theory Methodology (vgl. Strauss, 1994) und kombinierte softwaregestütztes Codieren mit extensiven Sequenzanalysen (vgl. Truschkat & Bormann, 2020). Die Analyse umfasste folgende Schritte:

Im Schritt des offenen Codierens mit MAXQDA wurden erste Konzepte, Kategorien und Subkategorien herausgearbeitet, Memos verfasst, feinanalytisch zu interpretierende Schlüsselstellen ausgewählt und in ersten Sequenzanalysen in Interpretationsgruppen wurden eine verfremdende Distanz zum Material aufgebaut, Vorannahmen irritiert und die Sensibilität für die Auswahl weiterer Schlüsselstellen im Material geschärft. *Im Schritt des axialen Codierens* wurden bisherigen Typisierungen komparativ weiter verdichtet und verschiedene Diskurselemente (z. B. Sprecher*innenpositionen, Problematisierungen, Bewertungen und Bearbeitungsvorschläge) in Relation zueinander gesetzt. Parallel wurden weitere Sequenzanalysen durchgeführt. Nachdem zentrale Schlüsselkategorien festgelegt werden konnten, wurden die Textprotokolle nochmals in einem *Durchgang selektiven Codierens* auf Relationen von Diskurselementen mit den rekonstruierten Subjektpositionen befragt, welche schließlich in eine Positions-Map

überführt wurden. Im Folgenden rücken insbesondere die diskursiven Thematisierungsweisen der Lehrer*innenbildung und die hierbei aufgerufenen Wissensbestände ins Zentrum der Analyse.

Lehrer*innenbildung im Lichte des Erschöpfungsdiskurses

Nach Reanalyse aller mit der Lehrer*innenbildung assoziierten Codes lässt sich allgemein festhalten, dass die Lehrer*innenbildung im massenmedialen Interdiskurs als zentrale Instanz der Vorbereitung auf die spätere Berufspraxis und der vorgehenden Vermeidung von Berufskrisen, Belastungen und Erschöpfungsleiden konstruiert wird. Was zunächst trivial erscheint, lässt bei genauerer Betrachtung offenkundig werden, dass dieser Vorstellung als Präventionsinstanz Erwartungen der Vermittlung von „Wirkungswissen“ zugrunde liegen, deren (beinahe zwangsläufige) Enttäuschung zur Negativstellung der Lehrer*innenbildung im Diskurs führt. Man könnte auch der Feststellung Reichenbachs (2025, S. 113, Hervorhebung im Original) zum Wandel der Vokabulare im Lehrberuf folgend formulieren: „Das pädagogisch-ethisch relevante *Orientierungswissen* musste dem scheinbar praktischeren *Verfügungswissen* weitgehend den Platz überlassen“. Und so kommt es denn auch, dass die Institutionen der Lehrer*innenbildung haftbar gemacht werden, wenn nicht die gewünschten Resultate erzielt werden, die das neue Wissen technizistisch verspricht. Im Kontext des Belastungsdiskurses über den Lehrberuf und der Leiden der Lehrkräfte werden „[g]ravierende Ursachen [...] in einer verfehlten Ausbildung“ (TAZ, 2002, o. S.) lokalisiert, es liege „viele im Argen im deutschen Lehrerausbildungssystem“ (SZ, 2007a, o. S.). Ob nun Journalist*innen selbst das Narrativ der unzureichenden Vorbereitung an den Universitäten objektivieren und verbreiten (z. B. SPIEGEL, 2012) oder (frühere) Lehramtsstudierende (z. B. TAZ, 2006a, 2007; SZ, 2007a; DIE WELT, 2018a, 2018b), Mediziner*innen und Psycholog*innen (z. B. SPIEGEL, 2008) in Sprecher*innenpositionen rücken – das Votum lautet häufig: nicht praxisnah genug, am „Kerngeschäft“ des Berufs vorbei, zu theoretisch, zu idealistisch, unnütz. Die eigentlichen Präventionsfunktionen, die der Lehrer*innenbildung im untersuchten Diskurs zugeschrieben werden, und der sie zumeist nicht hinreichend

nachzukommen vermag, können grob in drei Linien unterschieden werden: a) Eignungsfeststellung und -selektion; b) Kompetenzvermittlung; c) Resilienzstärkung.

Ad a) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts bildet sich mit der Entstehung der Psychotechnik ein „Dispositiv der Eignung“ (Gelhard, 2012) heraus, das frühere religiöse oder naturalistische Herleitungen beruflicher Passung in die Auslese geeigneter Subjekte qua neuer Mess- und Prüfungstechniken überführt. Die Idee der (psychologisch fundierten) Eignungsselektion überlebt – eng verzahnt mit dem Konzept der „Lehrer*innenpersönlichkeit“ (vgl. Rothland, 2021) – bis in die 2000er Jahre und wird im untersuchten massenmedialen Interdiskurs mit abnehmender Tendenz weiterhin tradiert. Dass unter den Lehramtsstudierenden zu viele Ungeeignete seien, wird bereits früh als Faktum vom Team der Potsdamer Lehrerstudie in den massenmedialen Interdiskurs eingebracht (vgl. z. B. SPIEGEL, 2003; TAZ, 2006a). Forscher*innen wie Ulf Kieschke (vgl. DIE WELT, 2006b) oder Norbert Seibert (vgl. SZ, 2015; FAZ, 2018), die die fehlende Eignung vieler Lehramtsstudierender monieren, sind es dann auch, die mit „FIT-L“ oder „PARcours“ das passförmige Lösungsrepertoire für die (disziplinspezifisch) aufgeworfenen Bezugsprobleme offerieren. Zwar wird der Lehrer*innenbildung damit von Psycholog*innen und psychologisch inspirierten Bildungsforscher*innen die Funktion der Auslese zugeschrieben, doch operiert die neue Psychotechnik nicht (mehr) mit zwanghafter Selektion, sondern setzt auf Eigenverantwortung und freiwillige Selbstauslese: Lehramtsstudierenden wird mit entsprechenden Testverfahren und Reflexionsinstrumenten nur noch die „richtige“ Entscheidung nahegelegt.

Ad b) Unterstellt das Eignungskonzept mehr oder weniger stabile Persönlichkeitseigenschaften, die sich zu den Anforderungsstrukturen des Lehrberufs mehr oder weniger passförmig verhalten, setzt das Paradigma der Kompetenz nicht länger auf Prävention qua Auslese, sondern auf Förderung diffus bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie der entsprechenden Überzeugungen und Motivation, sie zum Einsatz zu bringen, um (potenziellen) Problemen bestenfalls präventiv oder wenigstens reaktiv begegnen zu können und damit Risiken im Berufsalltag zu minimieren. Psycholog*innen, Mediziner*innen, Journalist*innen und Gewerkschaftsvertreter*innen in den Sprecher*innenpositionen heben insbesondere die „Kompetenzbereiche“ Kommunikation (vgl. TAZ, 2002; SZ, 2003; SPIEGEL, 2012),

„Teamplayer-Qualitäten“ (DIE WELT, 2013, o. S.) bzw. Kooperation (vgl. TAZ, 2002; SZ, 2007b), Konflikt- und Problemlösungsfähigkeiten (vgl. SPIEGEL, 2012), „Zeitmanagement“ (vgl. TAZ, 2008; SPIEGEL, 2013; DIE WELT, 2007, 2014), „Beziehungskompetenz“ (SZ, 2012, o. S.), Fachkompetenz (vgl. FAZ, 2009) sowie – recht diffus und umfänglich – „Lehr-Kompetenz“ (FAZ, 2019, o. S.) hervor. Insbesondere im Zusammenhang mit letzterem werden durch Verheißungen des Classroom Management alte Steuerungsfantasien geweckt (vgl. FAZ, 2008a; DIE WELT, 2018a; FAZ, 2019). Als zentrale Botschaft der Einlassungen könnte formuliert werden: Das von Luhmann und Schorr (1979/2015) beschriebene „Technologiedefizit“ kann als überwunden gelten, da es erlernbare Techniken und Strategien gibt, die Lehrkräfte in die Lage versetzen, den komplexen Unterricht besser zu kontrollieren und etwa belastende Disziplinprobleme zu vermeiden oder zumindest deutlich zu reduzieren. Das implizierte Narrativ lautet: Fehlende Kontrolle im Unterricht oder andere Belastungen verweisen auf einen individuellen Mangel an Kompetenz. Da Unterricht nie reibungslos ist, gibt es damit jedoch auch immer Kompetenzen, an denen geübt werden kann – das Kompetenzdefizit ist die Regel, die Arbeit daran infinit.

Ad c) An der Schnittstelle zum Kompetenzkonzept bewegt sich ein weiteres Konzept, für das in den massenmedialen Darstellungen Relevanz beansprucht und das zum neuen Kernelement der Lehrer*innenbildung stilisiert wird: Resilienz. Setzt der Aufbau von Kompetenzen darauf, belastende Situationen wie Konflikte mit Schüler*innen oder Eltern gar nicht erst entstehen zu lassen, geht es bei der Resilienz um das Vermögen, mit dem „Unabänderlichen“ einen Umgang zu finden. Therapeutische Praktiken, die das Ideal einer resilienten Lehrperson adressieren, vernachlässigen häufig die strukturellen Bedingungen der Arbeit und fokussieren sich stattdessen auf individuelle Maßnahmen wie Stressbewältigung, Emotionsmanagement, Rollendistanz, Work-Life-Balance, realistische Erwartungen im Beruf, achtsame Selbstbespiegelung und eine gesunde Lebensführung (Ernährung, Sport). Insbesondere Mediziner*innen wie der Freiburger Wissenschaftler Joachim Bauer oder der Autor des Buches „Anti-Burnout“, Andreas Hillert, treten nicht nur als Anbieter*innen von Coachings, Trainings und Ratgeberliteratur für Lehrkräfte auf, sondern übernehmen auch regelmäßig prominente Rollen im massenmedialen Diskurs (vgl. TAZ, 2004; DIE WELT, 2006a; FAZ, 2008b; SZ, 2012). Die frühe Förderung von Resilienz im Sinne von Widerstandsfähigkeit wird zuweilen in den

Darstellungen in der Tradition des Human Resource Managements als Investition in die Zukunft begriffen und verringert potenzielle spätere Kosten durch belastetes und erkranktes Lehrpersonal (vgl. bspw. TAZ, 2006b). Die Lehren der Resilienz werden durchaus auch von Lehrpersonen selbst verbreitet, die Sprecher*innenpositionen einnehmen. So äußert ein Lehrer etwa zur Vorbereitung auf den Beruf, Lehrkräften müsse „neben der Fachdidaktik und Hilfestellung in pädagogischen Fragen vor allem vermittelt werden, welche Ansprüche sie an ihre Arbeit besser frühzeitig aufgeben sollten, um ihre Gesundheit zu erhalten und nicht in einigen Jahren Kliniken für Burn-out-Syndrom und Tinnitus zu bevölkern“ (SZ, 2009, o. S.).

In der Gesamtschau sind im untersuchten Diskurs vorrangig defizitäre Bezugnahmen auf Lehrer*innenbildung anzutreffen, die Ressentiments gegenüber den mit Otium versehenen Praxisfernen im „Elfenbeinturm“ reproduzieren (vgl. Shapin, 2012; Kaldewey, 2016), Kritiken an Verfehlungen auf technizistische Machbarkeitsphantasien stützen und unrealistische Erwartungen, fehlende Authentizität sowie anachronistische Inhalte der Lehrer*innenbildung anprangern, welche einer adäquaten Prävention späterer beruflicher Krisen und Belastungen sowie der daraus erwachsenden Leiden und Dysfunktionen zuwiderlaufen.

Schluss:

Ist das noch pädagogisch oder kann das weg?

Was sagen nun die massenmedialen Thematisierungsweisen der Lehrer*innenbildung im Belastungsdiskurs über hegemoniale Wissensbezüge aus? Welche Rolle wird pädagogischem Wissensbeständen im Rahmen der Lehrer*innenbildung überhaupt noch zugeschrieben? Wendet man sich derartigen Fragen zu, so scheint die Feststellung, dass keine pädagogische Praxis als Wirklichkeit „an sich“ objektiv gegeben ist (vgl. Schäfer, 2005, S. 22f), auf die Lehrer*innenbildung vorbereiten könnte, im massenmedialen Diskurs keine argumentative Kraft zu entfalten. Sie wird vielmehr ausgeblendet vor dem Hintergrund von Deutungen einer „Erziehungswirklichkeit“, die diese als intentional beherrsch- und kontrollierbare konstruieren. Pädagogik – oder ihr Rudiment – wird vor dem Hintergrund von Risikodiskursen über den Lehrberuf zur funktional-technizistischen Präventionskunst, die nor-

mativen Horizonte, welche damit einhergehend erzeugt werden und öffentliche Enttäuschungen sowie individuelle Scheiternserfahrungen im Lehrberuf mitbedingen, bleiben ausgeblendet. Ohne schon das Lamento vom „drohende[n] Ende der Pädagogik“ (Gruschka, 2014, S. 49) anstimmen zu wollen, so zeigt doch die Analyse des massenmedialen Interdiskurses, dass vor allem die Psychologie und ihre Konzepte sowie epistemologischen Setzungen in Thematisierungen der Lehrer*innenbildung bestimmend sind. Der Wirkungs-nexus, der hier in Aussicht gestellt wird, bedient pädagogische Machbarkeitsphantasien und weckt Hoffnung auf eine Eindämmung beruflicher Risiken. Freilich kann psychologisches (und medizinisches) Wissen (angehenden) Lehrkräften dienlich sein und sicher genügt das Wissen um die Unverfügbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen aus alltagspragmatischer Sicht für diese nicht, um handlungsfähig zu bleiben, doch wäre es nur allzu pädagogisch, auf die Begrenztheit jener Wissensbestände sowie der Einflussnahme auf die Risiken eines „unmöglichen Berufs“ hinzuweisen (vgl. Wimmer, 2014, S. 103f). Eine größere Öffentlichkeit für diese pädagogischen „Wahrheiten“ – so unbefriedigend sie erscheinen mögen – könnte riskante Erwartungen senken, die neue Enttäuschungen produzieren.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2017). Prävention: Die Macht der Vorbeugung. In U. Bröckling, *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste* (S. 73–112). Suhrkamp.
- forsa (2023). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Gesundheit von Lehrkräften. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Beauftragt durch den Verband Bildung und Erziehung e. V. forsa. Abgerufen am 21.01.2025, unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2024-04-05_Bericht-forsa_Gesundheit-SL.pdf
- Gelhard, A. (2012). Das Dispositiv der Eignung. Elemente einer Genealogie der Prüfungstechniken. *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 3(1), 43–60.
- Gruschka, A. (2014). Adeus Pädagogik? *Pädagogische Korrespondenz*, 49, 43–58.
- Kaldewey, D. (2016). Die Sehnsucht nach der Praxis: Beobachtungen zur Identitätsarbeit der Sozialwissenschaften. In A. Froese, D. Simon & J. Böttcher (Hrsg.), *Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Neue Verortungen von Wissenstransfer* (S. 129–158). Transcript.
- Keller, R. (2015). Weber und Foucault. Interpretation, Hermeneutik und Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Interpretation – Hermeneutik. 1. Beiheft der Zeitschrift für Diskursforschung* (S. 173–210). Beltz Juventa.

- Keller, R. (2018). Methoden sozialwissenschaftlicher Diskursforschung. In R. Schütze (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (S. 214–224). Halem.
- Lash, S. (2000). Risk Culture. In B. Adam, U. Beck & J. Van Loon (Eds.), *The Risk Society and Beyond. Critical Issues for Social Theory* (pp. 47–62). Sage.
- Lau, C. (1989). Risikodiskurse. Gesellschaftliche Auseinandersetzungen um die Definition von Risiken. *Soziale Welt*, 40(3), 418–436.
- Link, J. (2011). Interdiskurse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden* (S. 433–458). Springer VS.
- Link, J. (2013). Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 1(1), 7–23.
- Luhmann, N. (1991). *Soziologie des Risikos*. De Gruyter.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2015). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Suhrkamp. (Erstausgabe 1979)
- Meier, S. & Wedl, J. (2014). Von der Medienvergessenheit der Diskursanalyse. Reflexionen zum Zusammenhang von Dispositiv, Medien und Gouvernementalität. In J. Angermüller, M. Nonhoff, E. Herschinger, F. Macgilchrist, M. Reisigl, J. Wedl, D. Wrana & A. Ziem (Hrsg.), *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1: Theorien, Methodologien und Kontroversen* (S. 411–435). Transcript.
- Parade, R. (2024). *Die erschöpfte Lehrkraft – Belastungsdiskurs und Selbstpositionierungen* (Unveröffentlichte Dissertationsschrift). Universität Kassel.
- Parade, R. & Stuchell, M. (2023). Die Behandlung des ‚Normalen‘. Professionssoziologische und gouvernementalitätstheoretische Annäherungen an Coaching im Lehrberuf. In R. Mayer, R. Parade, J. Sperschneider & S. Wittig (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 181–204). Beltz Juventa.
- Reichenbach, R. (2025). *Die Pädagogik der Privilegierten. Ein Essay*. Kohlhammer.
- Robert Bosch Stiftung (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung. Abgerufen am 19.09.2024, unter https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2024-04/Schulbarometer_Lehrkraefte_2024_FORSCHUNGSBERICHT.pdf
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188–198.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Beltz.
- Schmidt-Semisch, H. (2004). Risiko. In U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.), *Glossar der Gegenwart* (S. 222–227). Suhrkamp.
- Shapin, S. (2012). The Ivory Tower: the history of a figure of speech and its cultural uses. *British Journal of the History of Science*, 45(1), 1–27.
- Strauss, A. L. (1994). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Fink.
- Truschkat, I. & Bormann, I. (2020). *Einführung in erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Forschungshaltung, zentrale Konzepte, Beispiele für die Durchführung*. Beltz Juventa.
- Wimmer, M. (2014). Lehren und Bildung. Anmerkungen zum Unwissen in der Lehre und einem „unmöglichen Beruf“. In M. Wimmer, *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen* (S. 95–115). Ferdinand Schöningh.

Quellen

- DIE WELT (2006a). Bei dauerhafter Überbelastung droht ein Infarkt der Seele; Zahl der Burn-out-Kranken steigt; Scheitern im Alltag; negative Erfahrungen hinterlassen Spuren im Gehirn; Experten weisen Wege aus dem Frust.
- DIE WELT (2006b). Eignungstests für Lehrer gefordert; Experten halten Stressbelastung von Pädagogen für extrem hoch. Bessere Berufsvorbereitung hilft, Krankheit zu verhindern.
- DIE WELT (2007). Schule macht Lehrer krank; Pädagogen leiden massiv unter der gestiegenen Arbeitsbelastung; Psychologen fordern eine bessere Ausbildung und die Rückkehr zur Sechs-Tage-Woche.
- DIE WELT (2013). Überforderte Nachwuchslernr; das Studium bereitet Referendare oft nur unzureichend auf ihren Beruf vor.
- DIE WELT (2014). Kampfplatz Schule; Lehrer müssen besser auf den Umgang mit Stress vorbereitet werden.
- DIE WELT (2018a). „Mein Körper schrie danach, dem Ganzen ein Ende zu machen“; angehende Lehrer klagen über psychischen Druck im Referendariat. Oft bleibt ihnen nur der Abbruch. Experten fordern mehr Praxis im Studium.
- DIE WELT (2018b). „Spätabends bekam ich zehn Minuten lange Sprachnachrichten“; in Zeiten von WhatsApp verändert sich das Verhältnis von Lehrern zu Eltern. Oft kommt es zu Konflikten und Streit. Damit umzugehen, haben die wenigsten Pädagogen gelernt.
- FAZ (2008a). Nerven wie Drahtseile; Lehrer in Deutschland: „Immer am Limit“ (ZDF).
- FAZ (2008b). Positive Rückmeldungen sind für Lehrer wichtig; das Motivationszentrum des Gehirns braucht Wertschätzung und Anerkennung der sozialen Umwelt.
- FAZ (2009). Die Würde des Lehrers liegt nicht in Erwartungserfüllung; ein guter Lehrer gibt nicht jedem äußeren Druck nach. Er muss Beziehungskünstler sein und Begeisterung für sein Fach, aber auch für seine Schüler mitbringen.
- FAZ (2018). Als ich einmal Lehrerin werden wollte; gutes Gehalt, lange Ferien: Das Lehramt klingt verlockend. Aber nicht jeder ist dafür geeignet. In Passau kann man sich testen lassen. Ein Selbstversuch.
- FAZ (2019). Gegen den Mythos vom geborenen Lehrer.
- SPIEGEL (2003). Stress im Klassenzimmer; jeder dritte Lehrer ist ausgebrannt.
- SPIEGEL (2008). Arbeitsplatz Schule; Pöbelschüler machen Lehrer krank.
- SPIEGEL (2012). Junglehrer; ausgebrannt, bevor es losgeht.
- SPIEGEL (2013). Schul-Klischees im Faktencheck; Lehrer haben es leicht – oder doch nicht?
- SZ (2003). Die Angst des Lehrers vor der Klasse; Norbert Havers erklärt Referendaren, wie sie besser mit Schülern, Eltern und Kollegen zurechtkommen.
- SZ (2007a). „Die schlimmste Zeit meines Lebens“; Lehrer sollen künftig auf ihre emotionale Stabilität geprüft werden; viele Referendare erleben jedoch schon ihren Vorbereitungsdienst als Härtestest.
- SZ (2007b). Feindbild Lehrer; weil Leistungsdruck und Erwartungen immer höher werden, überziehen Eltern die Schulen mit Beschwerden.
- SZ (2009). Lehrer am Anschlag; Bayerns Kultusministerium gibt den Druck an die Pädagogen weiter.
- SZ (2012). Schlecht vorbereitet; Lehrer brauchen Coaching, um nicht auszubrennen.

- SZ (2015). Aussuchen statt Ausbrennen; von Lehrern erwarten wir viel: Wissen, Empathie und Begeisterung. Warum gibt es dann keine pädagogischen Eignungstests?
- TAZ (2002). Lehrer in die Schule; neben ihrer mangelhaften Ausbildung belastet Lehrer in Deutschland vor allem die unprofessionelle Organisation ihres Berufsalltags. Darunter leiden auch ihre Schüler.
- TAZ (2004). Lehrer, du kannst stark sein!; hoher Selbstanspruch und ein idealisiertes Lernbild treiben Lehrer häufig in die Verzweiflung. Psychologen empfehlen als Rezept gegen das innere Ausbrennen: Mach dich selbstbewusst!
- TAZ (2006a). Der alltägliche Frust im Klassenzimmer; Kaum ein Beruf ist so anstrengend wie das Unterrichten. Zwei von drei Lehrern sind resigniert oder überlastet, ermittelte eine Studie. Ein Grund: Oft werden Menschen Lehrer, die gar nicht dafür geeignet sind. Helfen könnte ein Test – vor dem Studium.
- TAZ (2006b). Gute-Laune-Kurse fürs Lehrzimmer; Ein besseres Arbeitsklima und Trainingsprogramme für Rektoren könnten die deutschen Lehrer vor dem Burnout schützen. Zu diesem Ergebnis kommt eine Studie der Uni Potsdam. Die Gewerkschaft fordert deshalb bundesweit Präventionskurse.
- TAZ (2007). Nerven dünn wie Zahnseide; viele Lehrer sind vom Schulalltag psychisch überfordert, das zeigt eine neue Studie aus Potsdam. Die taz nord besuchte die Lehrer von morgen – im Fachschaftszimmer der Hamburger Erziehungswissenschaften.
- TAZ (2008). Lehrer sein ist ungesund.

Parade, Ralf, B. A., StEx,
<https://orcid.org/0000-0001-5188-0827>
wiss. Mitarbeiter,
Institut für Pädagogik sowie Institut für Schulpädagogik,
Universität Koblenz.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungsbezogene Ungleichheitsforschung,
Professionalisierungs- und Lehrer*innenbildungsforschung,
Erschöpfungsphänomene und Leiden im Lehrer*innenberuf,
Subjektivierung und Entfremdung,
Methoden und Methodologien der qualitativen Sozialforschung,
Heterogenität und Inklusion im Kontext der Schule.
parade@uni-koblenz.de