

Kenklies, Karsten

Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007, 416 S., EUR 34,95 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 284-287



Quellenangabe/ Reference:

Kenklies, Karsten: Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007, 416 S., EUR 34,95 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 2, S. 284-287 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-50565 - DOI: 10.25656/01:5056

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-50565>

<https://doi.org/10.25656/01:5056>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“

Heinz-Elmar Tenorth

Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil 159

Olaf Köller

Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten 163

Sabine Krause/Roumiana Nikolova/Henning Schluß/Thomas Weiß/Joachim Willems

Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK 174

Detlev Leutner

Metamorphose eines Forschungsprojektes. Ein Kommentar zum Beitrag von Krause et al. über den „Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK“ 189

Martin Rothgangel

Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts 194

Waltraud Schreiber

Ein Kompetenz-Strukturmodell historischen Denkens 198

Michael Sauer

Historisches Denken und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zum Beitrag von Waltraud Schreiber 213

Bernd Schönemann

Bildungsstandards und Geschichtsunterricht. Ein Kommentar zu Waltraud Schreiber und Michael Sauer 218

Eckhard Klieme/Katrin Rakoczy

Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts 222

<i>Deutscher Bildungsserver</i>	
Linktipps zum Thema „Bildungsstandards in der geisteswissenschaftlichen Fächergruppe an Sekundarschulen“	238
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Sarah Hitzler/Heinz Messmer</i>	
Gespräche als Forschungsgegenstand in der Sozialen Arbeit	244
<i>Hildegard Macha/Monika Witzke</i>	
Familie und Gender. Rollenmuster und segmentierte gesellschaftliche Chancen	261
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Peter Faulstich</i>	
Michael Göhlich/Jörg Zirfas: Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff	279
<i>Alfred Schäfer</i>	
Norbert Ricken: Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung	280
<i>Karsten Kenklies</i>	
Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart	284
<i>Martin Rothland</i>	
Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer	287
<i>Rudi Heidemann</i>	
Joachim Bauer: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern	291
<i>Marcelo Caruso</i>	
Susanne Weber/Susanne Maurer (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation	294
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	297

Pastoral' der Bildung auch so verstehen, dass es eine historische Formierung des Verhältnisses zur eigenen Endlichkeit beinhaltet. Wie dies auch immer gestaltet sein mag – aus einer solchen Perspektive gibt es kein ‚richtiges‘ oder ‚wahres‘ Verhältnis, das dann etwa an das Gewahrwerden dieser Endlichkeit gebunden wäre. Erst mit Rekurs auf die anthropologische Matrix als ‚Grundmodell‘ des menschlichen Verhältnisses zu sich selbst, zur Welt und zu Anderen ergibt sich jener Vollständigkeitskatalog, bezogen auf dessen Repräsentanz in der Selbstvergewisserung sich nun ein Defizit zeigt. Am Ende der anregenden Untersuchungen Rickens drängt sich so der Eindruck auf, dass das Versprechen, nach der ‚Dekonstruktion der Bildung‘ nicht doch wieder eine Rekonstruktion vorzulegen, zu einem ambivalenten Resultat führt. Zwar wird nicht wieder die Subjektivierung durch die Macht der Bildung über den Rekurs auf die Vorstellung einer vorgängigen Subjektvorstellung zurückgenommen; aber zugleich scheint es so zu sein, dass jene Gründung der Macht in Anthropologie dazu führt, dass letztlich die ‚Struktur anthropologischer Reflexionen‘ als Kriterium gegen das ‚säkularisierte Pastoral‘ der Bildung – gegen deren Unvollständigkeit – in Anschlag gebracht wird. Es gäbe damit Kriterien für die ‚Macht der Bildung‘, die deren Produktivität und Effektivität als Führung der Selbstführungen überschreiten und die sich an der Vollständigkeit der Struktur anthropologischer Reflexion orientieren. Dass die Vollständigkeit der Struktur anthropologischer Selbstvergewisserung im Hinblick auf die Endlichkeit und Entzogenheit durch die Macht der Bildung nicht (wie etwa im christlichen Pastoral?) erreicht wird, bildet kein der bildenden Subjektivierung immanentes Kriterium mehr.

Prof. Dr. Alfred Schäfer
 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Institut für Pädagogik
 Franckeplatz 1, 06110 Halle/S.
 E-Mail: alfred.schaefer@paedagogik.uni-halle.de

Karl Ernst Nipkow: Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2007, 416 S., EUR 34,95.

Der Blick auf die täglichen Nachrichten lässt eines deutlich werden: Frieden ist in der Praxis des Menschen so sehr abwesend, dass er zum Problem der Theorie werden muss. Es kann daher kaum verwundern, wenn sich auch die Pädagogik dieser Aufgabe stellt – nicht zuletzt deswegen, weil die Zukunft des Friedens auch von einer zukünftigen Erziehung des Menschen zum Frieden abhängig ist. Die theoretische Durchdringung dieses Problems wird von einem Teilbereich der Pädagogik geleistet, dessen Grad der Bekanntheit dem Maß der Abwesenheit von Frieden entspricht: Friedenspädagogik. Der vorliegende Band versteht sich als theoretischer Beitrag zu dieser, indem er sich der Geschichte und Theorie einer Friedenserziehung bzw. -pädagogik widmet.

Mit der Geschichte der Friedenserziehung, die Nipkow vorgelegt hat, formuliert der Autor einen ebenso deutlichen, wie weitreichenden Anspruch: Es gäbe, so Nipkow, bisher keine historische Aufarbeitung einer Tradition der Friedenserziehung/Friedenspädagogik, und da die Theorie einer solchen Erziehung nur aus einer historisch-systematischen Analyse erwachsen könne, bleibe auch diese bisher nur ein Desiderat. Diese Lücke soll mit dem vorliegenden Band geschlossen werden.

Bereits der Titel enthält Programmatisches: Der enge Zusammenschluss von Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik folgt der systematischen Erkenntnis, dass Systematik und Geschichte Hand in Hand zu gehen haben, dass – in Abwandlung einer Diktion Kants – Systematik ohne Historie blind, Historie ohne Systematik leer (weil unendlich voll) ist. Mit anderen Worten: Geschichte bleibt unerlässlich zum Auffinden der Hinsichten, unter welchen ein bestimmtes Wissensgebiet behandelt werden kann, ja, notwendig sogar für die Konturierung eines solchen Gebietes selbst. Dieses gilt wenigstens für diejenigen, die die Systematik der Teile nicht aus dem absoluten Ganzen herleiten können – sei es, weil sich das Absolute bisher entzogen

hat, sei es, weil man annimmt, ein solches gäbe es schlicht nicht. Nur für diejenigen also, die die Teile aus dem absoluten Begriff oder aus einer zum absoluten und sich selbst offenbaren Phänomen erklärten Natur ableiten können, bedarf es keiner Historie als *inventio* – der sterbliche Rest bewegt sich im Spannungsfeld der dialektischen Einheit von Geschichte und Systematik. Insofern kann es als Glücksfall der Erinnerung gelten, wenn hier mit Nipkows Untersuchung ein Beispiel vorliegt, welches die Fruchtbarkeit des Bewusstseins jener Einheit vorzuführen vermag – selbst wenn es im Einzelnen auch kritische Anfragen an die Durchführung des Programms geben mag.

Der erste Teil der Schrift besteht aus historischen Fallanalysen, d.h. aus dem Aufarbeiten von Beispielen für eine Friedenserziehung. Beginnend im Zeitalter von Renaissance und Reformation mit Erasmus von Rotterdam, Franck und Luther, wird die Darstellung fortgesetzt im 17. Jahrhundert mit Comenius, es folgen Positionen der Aufklärung im 18. Jahrhundert (Kant, Herder) und des 19. Jahrhunderts (etwa Fichte, Jean Paul, Nietzsche). Abgeschlossen werden die historischen Darstellungen mit Stellungnahmen aus dem 20. Jahrhundert (z.B. Foerster, Hahn, Röhrs). Der Autor eröffnet an den historischen Einzelanalysen einen systematischen Horizont, in welchem das komplexe Doppelpheänomen *Krieg/Frieden* unter einer pädagogischen Perspektive zu verorten ist. Die Entwicklung dieser Perspektive bildet den zweiten Teil des Bandes: Hier wird der systematische Horizont offengelegt, in welchem sich eine zukünftige Friedenserziehung einzurichten und zu formulieren hat; die Geschichte eröffnet den Blick auf die notwendig zu betrachtenden Hinsichten.

Die Stärken des vorliegenden Bandes liegen nun nicht nur in der Erinnerung an eine spezifische Methode, auch die Exemplifizierung derselben kann meistens überzeugen. In der Aufarbeitung der verschiedenen Positionen gelingt es dem Autor, jeweilige Spezifika friedenspädagogischen Denkens offenzulegen. Mag man auch im Einzelnen nicht immer vollständig mit den Analysen konform gehen, so sind diese doch insofern erhellend, als aus

ihnen eine vielfältige und komplexe Struktur friedenspädagogischen Denkens im zweiten Teil erarbeitet werden kann. In diesem entwirft Nipkow jenen Horizont, innerhalb dessen eine Friedenspädagogik formuliert werden muss: Im Bezugsrahmen pädagogischer, anthropologischer (d.h. genetisch-biologischer bzw. kulturell-gesellschaftlicher) und institutioneller Faktoren muss der Weg gefunden werden, um der Bedrohung durch Krieg und Gewalt mit Hilfe einer kompetenten Friedenserziehung entgegen treten zu können. Damit wird, methodisch gesehen, der erste dialektische Halbkreis von Historie und Systematik erfolgreich durchlaufen, eine Systematik wird, durch historische Betrachtungen erhellt, entworfen. Allerdings ist diese Methode eben durch einen Zirkel gekennzeichnet, d.h. es wäre auch der Halbkreis von der Systematik zur Geschichte zu betrachten bzw. zu schließen.

Mit Blick auf die systematische Grundlage der historischen Analysen muss konstatiert werden, dass der Autor spezifische inhaltliche Interessen verfolgt, die die Auswahl der historischen Positionen beeinflusst und damit, im Ergebnis der dialektischen Verschränkung, eben auch die aus ihnen gewonnene Systematik formt. Besonders hervorzuheben ist dabei die Fokussierung auf den religiösen Aspekt einer Friedenserziehung. Diesem von vornherein große Bedeutung zumessend, wählt Nipkow durchgehend Positionen zur Darstellung aus, die eine solche Bedeutungszuweisung bestätigen, womit sich auch innerhalb der entworfenen Systematik jene Gewichtung wiederfindet. Das ist instruktiv für diejenigen Leser, welche verstärkt an einer Verbindung von Friedens- und Religionspädagogik interessiert sind. Für sie erweist sich der Band geradezu als Schatzkästlein – gerade weil sein Titel eine solche religiöse Ausrichtung nicht vermuten lässt. Für den religiös weniger interessierten Leser jedoch erscheint die Auswahl nicht immer einsichtig. Dies sei an einem Beispiel erläutert: Warum man ausgerechnet Luther bemühen muss, um quasi nebenher die Frage nach dem Verhältnis des Bürgers zu seinem Staat, zur Obrigkeit zu streifen und dieses damit zu einer Marginalie innerhalb des systematischen Rahmens einer Friedenserziehung zu machen, bleibt uneinsichtig. Vor allem deswegen, weil

der moderne Staatsdiskurs genau aus den Gedanken an eine Herstellung und Garantierung des Friedens geboren wurde. Frieden ist das zentrale Ziel des Leviathan-Entwurfs von Thomas Hobbes, und dieser enthält ebenfalls pädagogische Gedanken zur Frage nach der Entwicklung des Einzelnen hin zu einem Bürger des friedenssichernden Staates. Darauf antwortet Rousseau mit einem Gegenentwurf, der nun seinerseits recht prominent gewordene pädagogische Ideen enthält. Sucht der eine (Hobbes) den Frieden durch Erziehung von Staatsbürgern zu erreichen – mit all den Kennzeichen der Unterwerfung unter den Souverän –, sieht der andere (Rousseau) das friedliche Heil in einer Erziehung jenseits, geradezu außerhalb des Staates, der sich dann erst aus den bereits friedlichen Menschen durch Zusammenschluss bildet. Die Frage also, inwieweit Staatsbürgererziehung nicht schon immer genuine Friedenserziehung ist, ließe sich viel einsichtiger im Spannungsfeld dieser Debatte formulieren. Dieses feststellend, fragt man sich nun, ob die Auswahl immer glücklich ist, wenn sie vornehmlich auf Positionen innerhalb des deutschen Sprachraumes zurückgreift. Die Geschichte der Friedenserziehung wird hier als eine deutsche gezeichnet – ein Eindruck, der auch durch die Einbindung von Comenius und Erasmus nicht wirklich relativiert wird. Man fragt sich, ob damit wirklich immer die systematisch ergebnisreichsten Positionen untersucht worden sind. Doch selbst wenn man in dieser Frage dem Autor vertrauen will – und der systematische Ertrag ist durchaus ansprechend –, so bleibt doch noch eine Auslassung zu konstatieren, welche ebenfalls aus der inhaltlichen Vorbestimmung des historischen Blickes resultiert.

In Anbetracht der zentralen Position, die Nipkow Comenius zuweist, und in Hinsicht auf die Akzeptanz scheinbar rein biologischer Grundgegebenheiten, erweist sich Nipkow als ein genuin essentialistischer Denker. Davon ist sein Begriff von Gewalt geprägt, der im Anschluss an Comenius als Verstoß gegen die Natur der Sache/der Person verstanden wird – ein platonisches Erbe. Indem also dazu aufgefordert wird, die Dinge und Menschen gemäß ihrer Natur zu behandeln, erhofft man sich eine Eliminierung von Gewalt und damit die

Herstellung eines Zustandes prinzipiellen Friedens. Ein solcher Essentialismus bietet auf der einen Seite eine belastbare Grundlage zur Erweiterung des Friedensbegriffs, wie sie Nipkow vornimmt: Frieden bedeutet nun nicht mehr allein die Abwesenheit waffenstarrer Kriege der Menschen untereinander – Frieden bedeutet prinzipielle Gewaltlosigkeit, was die Abwesenheit von Kriegen ebenso einschließt wie etwa das Fehlen von Unterdrückung und Ausbeutung von Mensch und Natur in jedweder Form. So erschließt sich auch das Einbeziehen ökologischen und sozial-anerkennenden Denkens in eine Friedenserziehung. Allerdings bleibt einem solchen Essentialismus eine moderne Debatte unzugänglich, in der man sich gerade gegen solche Vereinnahmungen wendet, eine Diskussion, in welcher derartige, angeblich *natürliche* Identitätszuschreibungen als genuin gewalttätig wahrgenommen und aufgezeigt werden. Diese Dimension von Gewalt kommt hier nicht mehr in den Blick, der zugrundegelegte Essentialismus versperrt dem historischen Blick die postmoderne Perspektive eines fragwürdig gewordenen Identitätsdiskurses. Jener Diskurs sieht gerade in Äußerungen wie „Männer zeugen, Frauen gebären, Elternpaare ziehen Nachkommen auf“ (S.361) gewalttätige Identifikationen von getrennt zu behandelnden Phänomenen: Ein solche Behauptung, mit der hier auf eine vermeintlich biologisch-genetische Grundkonstante hingewiesen wird, auf der eine Friedenserziehung aufzubauen hat, vergisst nach den Vorstellungen postmoderner Theoretiker die Vielfalt von Lebensformen, die eine zeitgenössische Realität auszeichnen – das Zusammenspiel der Faktoren von Sex, Gender, Begehren und Lebensform scheint dort um ein Vielfaches komplexer, als eine lapidare Feststellung wie die Obige anzunehmen in der Lage ist. Eine solche Position der Vielfalt bietet demnach eine Herausforderung an eine Friedenserziehung, die ihren Begriff von Gewalt essentialistisch zu untermauern sucht, und es bleibt die Frage, ob es nicht einen anderen Weg der Begriffsbestimmung geben müsste, um auch die Frage nach der Gewalt durch Identifikation in einen Diskurs der Friedenserziehung einbinden zu können.

Trotz der genannten Monita bleibt festzustellen, dass Nipkows Ausführungen zu einer Theorie und Geschichte der Friedenserziehung einen wichtigen Beitrag darstellen innerhalb der Konstituierung eines wohl immer noch vernachlässigten, gleichzeitig aber immer wichtiger werdenden Bereichs der Pädagogik.

Dr. Karsten Kenklies
 Institut für Erziehungswissenschaft
 der Friedrich-Schiller-Universität Jena
 Am Planetarium 4
 07737 Jena
 E-Mail: karsten.kenklies@uni-jena.de

Uwe Schaarschmidt/Ulf Kieschke (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz 2007. 252 S., EUR 29,90.

Wenn in letzter Zeit vermehrt Meldungen über die „ausgebrannte Lehrerschaft“ und den problematischen Gesundheitszustand der deutschen Pädagogen in den Medien die Runde machen, so ist dies zu einem großen Teil sicherlich auf die Veröffentlichungen der Befunde der im Dezember 2006 abgeschlossenen Potsdamer Lehrerstudie zurückzuführen. Diese Untersuchung hat in einem breit angelegten empirischen Zugriff das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben von Lehrerinnen und Lehrern untersucht und im Ergebnis ein problematisches Bild der deutschen Lehrerschaft u.a. im Vergleich mit anderen Berufsgruppen gezeichnet. Zentrale Befunde und erste Schlussfolgerungen des ersten Teils der Untersuchung (2000–2003) sind in dem vom Projektleiter Uwe Schaarschmidt herausgegebenen Band „Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes“ (2004, 2. Aufl. 2005) veröffentlicht worden. Nun liegt die zweite große Buchveröffentlichung des Projekts, herausgegeben von Uwe Schaarschmidt und Ulf Kieschke, vor.

Welcher Intention die Potsdamer Lehrerstudie in ihrer zweiten Phase (2003–2006) und damit auch die Beiträge in der hier in Rede stehenden Publikation folgen, machen die

Herausgeber in ihrem Vorwort deutlich: „Wir wollten und konnten uns ... nicht damit begnügen eine prekäre Situation aufzuzeigen“ (S. 13). Stattdessen legen Schaarschmidt und Kieschke im Anschluss an den als veränderungsbedürftig identifizierten Zustand mit Blick auf die Lehrergesundheit nun ausgearbeitete und ebenfalls auf breiter empirischer Basis erprobte Erfassungsinstrumente, Unterstützungsangebote und Interventionsprogramme vor. Während in der ersten Phase also noch die *Diagnose* mit ihren auch in der breiten Öffentlichkeit – leider häufig unzulässig pauschalisierend – rezipierten Befunden im Vordergrund stand, folgt nicht die punktgenau auf den diagnostizierten Zustand abgestimmte Therapie, sondern vielmehr der breit angelegte Versuch, im Interesse einer Unterstützung der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf konkrete und praxisnah aufbereitete Ansätze und Maßnahmen aufzuzeigen, die dazu geeignet sind, auf der Ebene der Einzelschulen und der einzelnen Lehrkräfte Rahmenbedingungen und Problembereiche zu erkennen und ihnen angemessen zu begegnen.

Der Sammelband gliedert sich in insgesamt sechs Kapitel, die neben den beiden Herausgebern insgesamt von acht weiteren Mitarbeitern der Potsdamer Lehrerstudie verfasst wurden. Eingeleitet mit zwei Vorworten des Förderers der Untersuchung, der *dbb tarifunion*, werden nach einer Vorbemerkung der Herausgeber im *ersten Kapitel* noch einmal Ansatz und wesentliche Ergebnisse des ersten Teils der Potsdamer Lehrerstudie vorgestellt. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Grundlage der in dem gesamten Band diskutierten Empfehlungen und erprobten Maßnahmen die Befunde des ersten Teils der Studie sind, die mittels des ressourcenorientierten, diagnostischen Instrumentariums zur Erfassung des arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens von Lehrerinnen und Lehrern (AVEM) erhoben wurden.

Zu den Grundlagen für die vorgestellten Maßnahmen gehören auch die identifizierten Quellen des lehrerspezifischen Belastungserlebens (S. 34ff.). Hierzu zählen Schaarschmidt und Kieschke die allgemein hohe – und für sich genommen wenig lehrerspezifische – psychosoziale Beanspruchung im ständigen Um-