

Eine dynamisch-interaktionistische Analyse der Lehrer*innenpersönlichkeit: Narzissmus als Professionalisierungschance

Hanna-Therese Schmitt*

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.i17.a1053>

Zusammenfassung

Der Beitrag betrachtet die Lehrer*innenpersönlichkeit unter einer dynamisch-interaktionistischen Narzissmus-Perspektive entlang eines Kontinuums zwischen extremem, gesundem und insuffizientem Narzissmus und versucht einen Brückenschlag zwischen einer eigenschafts- und einer kompetenztheoretischen Sichtweise. Es werden die Unterschiede in der narzisstischen Selbstwertregulierung zwischen den drei Narzissmus-Ausprägungen herausgearbeitet und mögliche positive bzw. negative Auswirkungen auf die Schulpraxis aufgezeigt. Anhand eigener empirischer Befunde werden Selbstselektionstendenzen von (zukünftigen) Lehrer*innen, und zwar im Sinne einer spezifischen, persönlichkeitsbezogenen Berufswahl, thematisiert und Zusammenhänge zwischen Narzissmus, Selbstwirksamkeit, Resilienz und Gratifikationskrisen erörtert. Die Befunde zeigen, dass der Schulkontext insuffizienten Narzissmus zu fördern scheint und ein gesunder Narzissmus positive Auswirkungen auf die Interaktionsprozesse im Schulalltag haben könnte. Schlussendlich werden Professionalisierungs- bzw. Schulentwicklungsmaßnahmen debattiert, die erforderlich wären, um die aufgezeigten Dynamiken zu optimieren.

Keywords:

Persönlichkeit
Narzissmus
Selbstregulierung
Professionalisierung
Schulentwicklung

1 Einleitung

Wann immer es um Lehrer*innenprofessionalisierung geht, rückt die Frage nach Persönlichkeit und Persönlichkeitsbildung unwillkürlich in den Blickpunkt des Interesses (Mayr, 2014). Dies ist nicht verwunderlich, da die Lehrperson für den Lernerfolg von Schüler*innen eine zentrale Erfolgsgröße zu sein scheint (Hattie, 2015). Dabei ist davon auszugehen, dass es kein universell gesichertes Verständnis von „der“ Lehrer*innenpersönlichkeit gibt, was Mayr (2014, S. 189) folgendermaßen auf den Punkt bringt: „[...] [D]as Gegenstandsfeld [hängt] davon ab [...], welche ‚Brillen‘ man zur Verfügung hat, welche man zu benützen für legitim hält bzw. welche Interessen man verfolgt“.

Persönlichkeitsforschung im Bereich der Lehrer*innenbildung konzentrierte sich bislang vornehmlich auf eigenschaftstheoretische Persönlichkeitskonzepte (Mayr et al., 2020). Damit ist insbesondere das klassische Fünf-Faktoren-Modell (Goldberg, 1992) gemeint, dessen Persönlichkeitsdimensionen – Neurotizismus, Extraversion, Verträglichkeit, Offenheit und Gewissenhaftigkeit – eine hohe Erblichkeit (Loehlin et al., 1998) und relative Stabilität aufweisen (Srivastava et al., 2003). Empirische Befunde zeigen, dass sich ein

* Pädagogische Hochschule Wien. Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

Email: hanna.schmitt@phwien.ac.at

wünschenswertes Persönlichkeitsprofil von Lehrpersonen aus niedrigem Neurotizismus, hoher Extraversion und hoher Gewissenhaftigkeit zusammensetzt (Kim et al., 2019; Mayr et al., 2020). Dementsprechend unternimmt die Lehrer*innenbildung im Rahmen des Persönlichkeitsansatzes immer wieder Versuche, passende Selektionsinstrumente für das Lehramtsstudium zu generieren (Neubauer et al., 2017). Ist es aber berechtigt, eine Selektion auf Basis verschiedener nicht bzw. kaum lernbarer Persönlichkeitsfaktoren vorzunehmen? Wenngleich diese Frage diskussionswürdig bleibt, sprechen zwei Argumente dagegen. Erstens steht eine solche Selektion im Widerspruch zu der Kernannahme eines pädagogischen Berufsfeldes, dass das Individuum prinzipiell entwickelbar ist (Kunter et al., 2011, zit. n. Terhart et al., 2014). Zweitens sprechen aktuelle Befunde dafür, dass sich die für den Lehrberuf eben genannten präferierten Eigenschaften durch gezielte Coachingmaßnahmen durchaus positiv beeinflussen lassen (Allan et al., 2018). Aus diesen beiden Gründen ist es sinnvoll, sich verschiedenen Konzepten der Entwickelbarkeit der Persönlichkeit zuzuwenden. Der aktuelle Diskurs im Bereich der Lehrer*innenbildung thematisiert vor allem integrative bzw. kompetenztheoretische Ansätze (Mayr et al., 2020), welche dem Expert*innenparadigma zuzuordnen sind (Krauss & Bruckmaier, 2014; Baumert & Kunter 2006). Dieser Forschungsstrang konzentriert sich auf formbare Aspekte der Lehrperson und stellt die Frage, *wie* diese positiv beeinflusst werden können (Mayr & Neuweg, 2006). Ein Beispiel für ein solches Modell ist das Lehrer*innenkompetenzmodell nach Baumert und Kunter (2006), das Professionalisierungsmöglichkeiten entlang der folgenden Kompetenzbereiche sieht: motivationale Orientierung, professionelles Wissen, Werte und Selbstregulierung.

Zusammen tragen der eigenschaftstheoretische Ansatz und der kompetenztheoretische Ansatz gewinnbringend zum Verständnis der Lehrer*innenpersönlichkeit bei. Ersterer Ansatz ist immer dann interessant, wenn Komplexitätsreduktion gefragt ist und Hinweise auf das ideale Persönlichkeitsprofil gesucht werden. Der kompetenztheoretische Ansatz hingegen gibt Aufschluss über die Möglichkeiten der Entwickelbarkeit. Dennoch haben beide Ansätze Defizite: Während eigenschaftstheoretische Konzepte Persönlichkeit unilateral im Sinne einzelner „stand-alone“ Faktoren betrachten, verliert der kompetenztheoretische Ansatz die relativ stabilen Merkmale aus dem Blick. Keines der bisherigen Modelle verbindet die beiden Ansätze miteinander. Der vorliegende Beitrag steuert eine Sichtweise auf die Lehrer*innenpersönlichkeit bei, die diese Lücken zu schließen sucht, und verfolgt dabei folgende Argumentationslinien bzw. Ziele.

1. Basierend auf einer interaktionistischen Persönlichkeitstheorie wird davon ausgegangen, dass sich die Persönlichkeit relativ dynamisch und formbar im Austausch mit der Umwelt entwickelt (Friedman & Schustack, 2004). Anders als bei eigenschaftstheoretischen Konzepten sollen die wechselseitigen Persönlichkeits-Beeinflussungsdynamiken zwischen verschiedenen Schulakteur*innen, wie z. B. zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen, Kolleg*innen oder Lehrpersonen und Eltern, fokussiert werden.
2. Die thematisierte Persönlichkeitsperspektive setzt des Weiteren in puncto Selbstregulierung am „Teacher Competence Model“ von Baumert und Kunter (2006) an. Sie soll aber gleichzeitig den Blick für die relativ stabilen Persönlichkeitsmerkmale nicht verlieren. Insofern wird ein Brückenschlag zwischen eigenschaftstheoretischen und kompetenztheoretischen Ansätzen zu schlagen versucht.
3. Es soll eine dynamisch-interaktive Narzissmus-Perspektive herausgearbeitet und basierend auf eigenen empirischen Befunden aufgezeigt werden, welche Negativauswirkungen mit defizitärem Narzissmus im Lehrberuf verbunden sind.
4. Es soll darauf hingewiesen werden, welche persönlichkeitsbildenden Maßnahmen und Prozesse der Schulentwicklung angebracht wären, um diese Negativauswirkungen zu minimieren.

2 Das Narzissmusspektrum als interaktionistischer Persönlichkeitsansatz

Der Terminus Narzissmus (N) – und das ist nicht nur innerhalb der Lehrer*innenbildung der Fall – stößt da und dort auf Irritation. Dies ist verständlich und hat damit zu tun, dass ihm ein prototypisch-pessimistisches Alltagsverständnis zugrunde liegt, welches in Freuds Psychoanalyse des zwanzigsten Jahrhunderts und in der Sozialkritik der 70er Jahre wurzelt (Lunbeck, 2014). Aus moderner sozial-personeller Forschungsperspektive hingegen handelt es sich um eine funktionell-adaptive und bestenfalls höchst konstruktive

Persönlichkeitsvariable (Pincus & Lukowitsky, 2010). Geht man von diesem Verständnis aus, dann erscheint N als eine *conditio humana*, weil es stets darum geht, durch unterschiedliche selbstregulative Prozesse ein relativ positives Selbstbild im Sinne von Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeit zu erschaffen bzw. zu erhalten (Pincus et al., 2009).

Innerhalb der sozial-personellen Forschung wird N unterschiedlich konzipiert (z. B. Brown & Brunell, 2017; Brookes, 2015). Das in diesem Beitrag angewendete Konzept sieht ein Kontinuum vor, das sich von extremem Narzissmus (EN) über gesunden Narzissmus (GN) bis hin zu insuffizientem Narzissmus (IN; Malkin, 2015) erstreckt. Dabei stellt der GN eine Persönlichkeitsvariable dar, die für ein höchst funktionales, stabiles Selbst sorgt (Campbell, 2001).

Wie geht narzisstische Selbstregulierung vonstatten? Aus dem „Narzissmus Spektrum Model“ (NSM; Krizan & Herlache, 2017) ist abzuleiten, dass man sich N als Schablone für (a) die Dringlichkeit der Selbstregulierung und (b) die Art und Weise der Selbstregulierung vorstellen kann. Dabei sind zwei Faktoren von besonderer Relevanz: Selbstevaluation und Anspruchsdenken. Narzisstische Regulierung vergleicht diese Aspekte stets mit dem Selbstideal. Je weiter aktuelle Selbstkomponenten vom Selbstideal entfernt sind, desto größer ist das Bedürfnis nach Selbstverstärkung (Alicke & Sedikides, 2009). Einen noch tieferen Blick darauf wirft das sogenannte „Dynamische Narzissmus-Selbst-Regulationsmodell“ (DSRM; Morf et al., 2011). Es differenziert zwischen den Bereichen der Selbstevaluation (Selbst vs. Idealselbst), Formen der Selbstverstärkung sowie der Beziehungsgestaltung und Zielsetzungsstrategien auf Basis des eigenen Anspruchsdenkens. Für die genannten Ausprägungsdimensionen von N (EN, GN, IN) soll diese narzisstische Selbstregulierung im Folgenden kurz dargestellt werden (für eine detailliertere Aufarbeitung siehe Schmitt, 2020).

2.1 Extrem narzisstische Selbstregulierung

Selbstevaluation (Selbst vs. Idealselbst): Personen mit EN kennzeichnet ein überzogenes Selbstideal (Krizan & Herlache, 2017; Campbell et al., 2011). Dabei überdeckt die demonstrative Großartigkeit ein eigentlich höchst vulnerables Selbst (z. B. instabiles Selbstvertrauen; Kernis, 2003; Rhodewalt et al., 1998). Dies ist eine in der sozial-personellen Forschung gut etablierte und vielfach empirisch gesicherte Annahme (Morf & Rhodewalt, 2001; Tracy & Robins 2003). *Selbstverstärkung*: Aufgrund der hohen Diskrepanz zwischen dem Idealselbst und dem Selbst besteht ein chronisches Bedürfnis nach Selbstverstärkung (Sedikides & Strube, 1997). Diese funktioniert auf drei Weisen: direkt (z. B. wird ein Gruppenerfolg als Eigenleistung deklariert; Campbell et al., 2000; John & Robins, 1994), hemmend (z. B. werden Informationen stark unterdrückt oder verzerrt, um negative Gefühle zu vermeiden; Alicke & Sedikides, 2009; Millon & Davis, 2000) oder kompensatorisch (z. B. Instrumentalisierung oder Abwertung anderer zur eigenen Selbstaufwertung; Paulhus, 2001; Morf et al., 2011). *Beziehungsgestaltung*: Die Beziehungsgestaltung ist asymmetrisch. Personen mit EN betrachten andere als minderwertig. Dies ist verknüpft mit fehlender Selbstreflexivität und Empathiefähigkeit (Maccoby, 1999; Hogan & Fico, 2011). *Zielsetzungsstrategie*: Personen mit EN setzen sich kühne, herausragende Ziele (O'Connor et al., 1995). Dabei suchen sie sich Bereiche, in welchen sie sich über Faktoren wie Macht, Dominanz, materielle Güter und Leistung selbst bestätigen und aufwerten können (Bosson & Weaver, 2011).

2.2 Gesund narzisstische Selbstregulierung

Selbstevaluation (Selbst vs. Idealselbst): GN wird auch „konstruktiver Narzissmus“ (Kets de Vries & Miller, 1985) oder „bescheidener Narzissmus“ (Grant, 2018) genannt. Das Selbstideal ist demnach hoch, aber gemäßigt und baut auf realistischen Grundannahmen auf (Krizan & Herlache, 2017; Post, 1993). Darunter liegen stabile Selbstkomponenten. Zum Beispiel weisen Personen mit GN sowohl explizit als auch implizit ein hohes Selbstvertrauen auf (Millon & Davis, 2000). *Selbstverstärkung*: Aufgrund der relativen Nähe zwischen Selbst und Idealselbst besteht kein chronisches Bedürfnis nach Selbstverstärkung (Millon & Davis, 2000; Campbell et al., 2000). Selbstverstärkung geht vordergründig direkt vonstatten (z. B. wird der eigene Anteil an einem Gruppenerfolg gesehen). Hemmende Selbstverstärkung ist lediglich in Form von moderater selbstwertdienlicher Verzerrung (z. B. Externalisierungstendenz bei Misserfolgen; Foster & Brennan, 2011) und moderatem unrealistischem Optimismus (z. B. durch Unterschätzung potenziell negativer Folgen; Weinstein, 1980) vorhanden. Diese Phänomene gelten als gesunde, zweckdienliche Mittel der Selbstverstärkung (Emmons, 1987). Anders als bei Personen mit EN wird mit selbstbedrohlichen Erfahrungen konstruktiv umgegangen (Morf et al., 2011; Horvath & Morf, 2009). Das bedeutet beispielsweise, dass die eigene Fehlbarkeit als Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung anerkannt wird. *Beziehungsgestaltung*: Die Beziehungsgestaltung ist symmetrisch. Die selbstakzeptierende Grundhaltung überträgt sich auf andere (Grant, 2018) und mündet in Wertschätzung

anderer sowie in Empathiefähigkeit (Kets de Vries & Miller, 1985), was u. a. folgendermaßen auf den Punkt gebracht wird: „Those in the middle, so-called healthy narcissists, should demonstrate social concern and interpersonal empathy, a genuine interest in the ideas and feelings of others, and a willingness to acknowledge their personal role when problems occur [...]” (Millon & Davis, 2000, S. 275). *Zielsetzungsstrategie:* Zielsetzungen von Personen mit GN sind ehrgeizig, aber realistisch (Kets de Vries & Miller, 1985). Als mutige Visionär*innen (Grant, 2018) suchen sie sich persönliche Ziele, die Selbstverstärkung im Leistungs-, aber auch Sozialbereich zulassen (Kets de Vries & Miller, 1985).

2.3 Insuffizient narzisstische Selbstregulierung

Selbstevaluation (Selbst vs. Idealselbst): Das Selbstideal ist relativ niedrig, während vulnerable Selbstkomponenten vorliegen: ein Mangel an Selbstvertrauen (Millon & Davis, 2000; Krizan & Herlache, 2017; Malkin, 2015; Quirk et al., 2015), Minderwertigkeitsgefühle und übermäßige Bescheidenheit (Millon & Davis, 2000). IN steht in einem Zusammenhang mit Depression und Angst (Krizan & Herlache, 2017). *Selbstverstärkung:* Aufgrund der relativen Nähe zwischen Selbstkomponenten und dem niedrigen Selbstideal ist das Interesse für Selbststabilisierung größer als das Interesse an Selbstverstärkung. Die Selbstverstärkung von Personen mit IN ist weitgehend ineffektiv (Brown, 1993). Sie findet hauptsächlich indirekt (z. B. durch die Selbstverstärkung in Form der Identifikation mit anderen; Brown, 1993), hemmend (z. B. durch Abwehr von negativem Feedback zum Zwecke des Selbstschutzes; Alicke & Sedikides, 2009) und kompensatorisch statt. Bei Letzterem spielen zwei Kompensationsmechanismen eine besondere Rolle: die Förderung der Interessen anderer (Malkin, 2015) und das Abwerten der anderen zur eigenen Selbststabilisierung (Krizan & Herlache, 2017). Diese ineffektiven Formen der Selbstverstärkung führen dazu, dass es bestenfalls zur Stabilisierung – nicht aber zu positiv-dynamischen Selbstaufwertungsprozessen – kommen kann. So hat beispielsweise hemmende Selbstverstärkung zur Folge, dass nicht nur negatives, sondern auch positives Feedback abgewehrt wird (Alicke & Sedikides, 2009). *Beziehungsgestaltung:* Die Beziehungsgestaltung ist asymmetrisch. Andere werden als über- oder unterlegen betrachtet. Dies bietet Nährboden für konflikthafte Beziehungen (Malkin, 2015). Aufgrund der zahlreichen blinden Flecken (z. B. durch fehlende Selbstreflexivität) ist die Empathiefähigkeit eher eingeschränkt (Bauer, 2016). *Zielsetzung:* Die selbstschützende Haltung hat vorsichtige Zielsetzungen und eine grundsätzliche Abneigung gegen Veränderungsprozesse zur Folge (Krizan & Herlache, 2017); zudem ist davon auszugehen, dass sich Personen mit IN sichere Karrierewege aussuchen, bei denen Altruismus im Vordergrund und Leistung im Hintergrund steht (Schmitt, 2020).

3 Das Narzissmusspektrum im Lehrberuf

Schmitt (2020) untersuchte die Selbstselektion für den Lehrberuf auf Basis des oben skizzierten Narzissmusspektrums. Lehramtsstudierende wurden mit Management-Studierenden verglichen und praktizierende Lehrer*innen mit Führungskräften aus der Wirtschaft. Dieser Vergleich wurde unter anderem theoretisch begründet, indem klassische Führungsliteratur (z. B. Yukl 2006; Steinle 1978; Wunderer 2009) herangezogen wurde. Die Stichprobe bestand aus 958 Proband*innen (224 Lehrer*innen, 219 Führungskräften, 328 Lehramts- und 187 Management-Studierenden).

Die Basisannahme der Studie fußt auf der „Person-Environment Fit Theory“ (P-E fit theory). Diese geht davon aus, dass ein Individuum nach einer Passung zwischen eigenen Persönlichkeitsdispositionen (z. B. Bedürfnisse, Werte, Ziele, Persönlichkeit) und der Umwelt (z. B. intrinsische/extrinsische Vergütung, Anforderungen, Akteur*innen im Feld) strebt (van Vianen, 2018). Ihre Zentralannahme lautet: „People seek out and create environments that allow them to behaviorally manifest their traits [...]; [...] and P-E fit is a reciprocal and ongoing process whereby people shape their environments and environments shape people“ (Su et al., 2015, S. 83). Eine Vernetzung dieser Theorie mit Berufswahlmotiven von (zukünftigen) Lehrpersonen (niedrige Leistungs- und Karriereorientierung, hohes Sicherheitsbedürfnis, Wunsch nach der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen; z. B. Brookhart & Freeman, 1992; Richardson & Watt, 2006) sowie den erörterten narzisstischen Zielsetzungsstrategien ließ u. a. folgende Hypothesen zu: Lehramtsstudierende und Lehrpersonen weisen niedrigere Ausprägungen an GN auf als Managementstudierende und Führungskräfte. Zusätzlich wurde der Zusammenhang zwischen dem Narzissmusspektrum, Selbstwirksamkeit, Resilienz sowie beruflichen Gratifikationskrisen untersucht (im Detail nachzulesen bei Schmitt, 2021). Herangezogen wurden die „Narzissmusspektrum-Skala“ (NSS; Quirk et al., 2015), die „Connor-Davidson Resilienz Skala“ (Campbell-Sills

& Stein, 2007), die „Generalisierte Selbstwirksamkeitsskala“ (Schwarzer & Jerusalem, 1995) und die „Effort-Reward-Imbalance Skala“ (Siegrist, 2012).

Schon beim Einstieg in den Lehrberuf konnten problematische Selbstselektionstendenzen bezüglich des GN nachgewiesen werden. Lehramtsstudierende wiesen niedrigere GN-Werte, weniger Selbstwirksamkeit und weniger Resilienz auf als Management-Studierende. Ähnlich zeigten praktizierende Lehrer*innen niedrigere GN-Werte als Führungskräfte. Insbesondere GN korrelierte positiv mit der Selbstwirksamkeit und der Resilienz.

Besonders prekär war der Befund, dass praktizierende Lehrer*innen im Vergleich zu Lehramtsstudierenden höhere IN-Werte aufweisen. Daraus könnte abgeleitet werden, dass es im Lehrberuf zu einer fatalen Selbstentwertungsdynamik kommt. Diese könnten u. a. auf die besonders stresshaften Arbeitsbedingungen im Lehrberuf zurückgeführt werden, da ein Kohorteneffekt auf Basis einer sehr schwachen Korrelation zwischen dem Narzissmusspektrum und dem Alter eher auszuschließen war (Schmitt, 2020). Als mögliche Gründe für eine potenzielle narzisstische Selbstentwertungsdynamik im Lehrberuf wären der fehlende soziale Rückhalt, inadäquate Ressourcen, große Klassen (Travers, 2017), das Fehlverhalten von Schüler*innen (Carson et al., 2010) und die Kluft zwischen Schüler*innenpotenzial und -motivation (Friedman, 2000) anzuführen. Weitere Aspekte, die dabei helfen, den IN im Lehrberuf zu erklären, sind fehlende Karriereoptionen (Richardson & Watt, 2006), das relativ niedrige Einkommen und das niedrige Berufsprestige (Kyriacou, 2001). Zudem zeigte sich, dass Lehrpersonen deutlich weniger „Gratifikation“ aus ihrem Beruf erzielen als Führungskräfte. Schließlich wurde folgendes Muster augenscheinlich: Mit erhöhtem IN ging nicht nur eine geringere Tendenz einher, aus der Lehrer*innenrolle Belohnungen zu generieren, sondern auch eine Tendenz zum „Overcommitment“ (d. h. Verausgabungsneigung und Selbstüberforderung), was schlussendlich „Gratifikationskrisen“ im Lehrberuf umso wahrscheinlicher machte (Schmitt, 2021).

Schließlich ist im Zusammenhang mit dem Fünf-Faktoren-Persönlichkeitsmodell noch folgender Befund erwähnenswert: GN korreliert hoch positiv mit Extraversion (.55) und Gewissenhaftigkeit (.53) und zeigt eine stark negative Korrelation mit Neurotizismus (-.47). IN hingegen korreliert hoch positiv mit Neurotizismus (.63) und negativ mit Extraversion (-.42) und Gewissenhaftigkeit (-.43) (Quirk et al., 2015). Damit bildet der GN exakt die oben erwähnten wünschenswerten Persönlichkeitsfaktoren für Lehrpersonen ab, während der IN das Kontrastprofil dazu darstellt.

4 Das Narzissmusspektrum als Chance zur Professionalisierung im Lehrberuf

Der Lehrberuf gehört zu den Berufsgruppen mit dem höchsten Stresslevel (z. B. Herman et al., 2018). Prinzipiell wäre die Modifizierung gewisser Kontextvariablen, wie z. B. die Festlegung kleinerer Klassengrößen, der Einsatz multiprofessioneller Teams zur Entlastung von Lehrpersonen, individuelles Coaching als Unterstützungsleistung, höchst wünschenswert. Allerdings ist davon auszugehen, dass derartige Maßnahmen zum momentanen Zeitpunkt eher weniger wahrscheinlich sind. Was wäre auf Basis der obigen Erkenntnisse also konkret zu tun, um möglichen N-Defiziten bzw. potentiellen Selbstentwertungstendenzen im Lehrberuf entgegenzuwirken bzw. Selbstaufwertungsdynamiken zu ermöglichen?

Die ermittelten empirischen Befunde deuten auf die Gefahr einer Selbstentwertungsdynamik im Lehrberuf hin. Zahlreiche andere empirische Befunde können folglich unter einer neuen Perspektive betrachtet werden. Dies betrifft vor allem negative Auswirkungen auf die Gesundheit im Lehrberuf, wie etwa die hohe Prävalenz an psychischen (Johnson et al., 2005) und psychiatrischen Problemen (Letzel et al., 2017) oder die hohe Rate an Frühpensionierungen (Scheuch et al., 2015). Der Ansatz lässt aber auch vertiefende Schlüsse über das Profil der Lehrer*innenpersönlichkeit zu, das etwa die klassische Arbeit von Lortie (1975) mit drei Facetten beschreibt: Individualismus (d. h. die Tendenz zum Einzelkämpfer*innentum), Konservativismus (d. h. die Tendenz zur Abneigung gegen Wandel) und Präsentismus (d. h. die Tendenz zur Abneigung gegenüber Langzeitzielen). Ähnlich bemerken Schaarschmidt und Kieschke (2007) eine Resistenz gegen Kooperation im Kollegium. Der vorliegende Ansatz bietet eine Erklärung für dieses Profil, und zwar im Sinne einer selbst-protektiven Grundhaltung, die unter Umständen mit IN einhergeht und in deren Folge der Zusammenarbeit mit anderen skeptisch gegenübergetreten und Risiko bzw. Innovation als Bürde erlebt wird.

Zweitens wird deutlich, wie essentiell die Weiterentwicklung der Selbstregulierungsfähigkeit von Lehrer*innen ist. Selbstregulierung im Sinne eines gesunden N ist als zentrale Grundlage für Selbstbewertung, Selbstverstärkungsstrategien, Beziehungsgestaltung und Zielsetzungen zu verstehen. Für den Lehrberuf ist der GN besonders erstrebenswert, weil er eine stabil-positive Selbstbewertung, konstruktive Selbstverstärkungsstrategien sowie eine Beziehungsgestaltung auf Augenhöhe und schlussendlich ambitioniert-

realistische Zielsetzungen umfasst. Er steht zudem mit dem präferierten Fünf-Faktoren-Persönlichkeitsmodell in Verbindung, korreliert stark positiv mit Resilienz und Selbstwirksamkeit und hat eine schützende Wirkung gegen „Gratifikationskrisen“ (Schmitt, 2020).

Drittens zeigt der Ansatz mögliche Wege zur Lehrer*innenprofessionalisierung auf. Dabei steht die gelingende Beziehungsgestaltung im Vordergrund, und zwar im folgenden Sinn: „[...] [T]he tenets of this approach are that [narcissism] regulate[s] [self-components] intra- and interpersonally, and that this is linked to both the self-concept and interpersonal relationships“ (Campbell, 2001, S. 214). Eine wesentliche Aufgabe der Aus- und Fortbildung sollte daher die Bewusstmachung von sowie der Umgang mit gegenseitigen Abwertungsdynamiken zwischen Schulakteur*innen sein. Hier ist insbesondere der Fokus auf die Abwertung zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zu richten. Der spezielle Grund dafür liegt darin, dass narzisstisch-kompensatorische Selbstverstärkung (bzw. allenfalls -stabilisierung) nirgendwo so gut ausgelebt werden kann wie als Lehrperson in der Schule, da ein starkes Gefälle in den Bereichen Alter, Kompetenzniveau und Machtverhältnis zu Schüler*innen vorliegt. Gleichzeitig zeigen Schüler*innen entwicklungspsychologisch begründbare Abwertungstendenzen gegenüber ihren Lehrkräften (Smetana, 1995). Somit schafft das Klassenzimmer einen prototypischen Nährboden für destruktive Interaktionsdynamiken zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, die in der Aus- und Fortbildung thematisiert und in der Forschung aufgearbeitet werden sollten.

Gegenseitige Abwertungsdynamiken zur narzisstisch-kompensatorischen Verstärkung können auch mit weiteren Schulakteur*innen wie Eltern und Kolleg*innen stattfinden (z. B. Ausgrenzung, Unhöflichkeit, Mobbing, Belästigung). Diese tragen einmal mehr zu einem potenziell toxischen Arbeitsumfeld (in Kontrast zu einem kollaborativen Arbeitskontext) bei und wirken sich negativ auf psychische Gesundheit und Produktivität aus (Anjum & Ming, 2017). Solchen Tendenzen ist vor allem innerhalb des Kollegiums aktiv entgegenzuwirken; denn je wichtiger Interaktionspartner*innen für die Zielerreichung sind, desto größer ist deren Einfluss auf den eigenen N (Morf et al., 2011).

Daraus wäre abzuleiten, dass sich Schulentwicklungsprogramme verstärkt auf die Etablierung einer Teamkultur als „Kultur des Wir-Gefühls, der Herzlichkeit und der Verbindlichkeit“ (Schley 1998, S. 119 f.) konzentrieren sollten. Insbesondere scheinen in diesem Zusammenhang Modelle wie das „kollegiale Teamcoaching“ (Schratz et al., 2010) oder Ansätze wie das „Training für Lehrpersonen“ (Bieri Buschor et al., 2018) erfolgversprechend, mit deren Hilfe ein kontrolliert-wertschätzender Raum für Selbstreflexivität und konstruktive Problemlösung geschaffen wird. Die Zuhilfenahme schulfremder Personen (Supervisor*innen, Coaches) ist zwar anzuraten, sie sollte aber durch Peer-Modelle ergänzt werden. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über den IN wäre dabei vor allem darauf zu achten, eine gegenseitige Anerkennungskultur zu schaffen und eine Defizitkultur zu vermeiden. Ein weiterer Fokus sollte auf die Stärkung der „Kollektiven Selbstwirksamkeit“ gerichtet werden, d. h. auf die Überzeugung, als Schule zu positiven Resultaten gelangen zu können (Bandura, 1997). Schwarzer und Jerusalem (1999, S. 84 f.) beschreiben die damit verbundene Wirkung wie folgt:

Die Kollektive Selbstwirksamkeit wird [...] einen Einfluss [sic] darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wieviel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wieviel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. Ein Lehrerkollegium zum Beispiel, das durch hohe Kollektive Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern.

Goddard (2001) hält fest, dass die Überzeugung des Kollegiums, effektive oder weniger effektive Handlungen setzen zu können, auch die Selbstwirksamkeit der einzelnen Lehrpersonen beeinflussen kann. Diese Annahme wurde in einer Studie von Viel-Ruma et al. (2010) mit Sonderpädagog*innen (N = 104) bestätigt. Es ist demnach davon auszugehen, dass die Betonung gemeinsamer Zielsetzungen und das Hochhalten gemeinsamer Erfolgserlebnisse innerhalb des Kollegiums eine positive Rückwirkung auf die individuelle Selbstwahrnehmung der einzelnen Lehrpersonen hat.

Selbstverständlich wären zudem in Aus- und Fortbildung personenbezogene Kompetenzprogramme zu thematisieren, die Möglichkeiten einer effektiven Selbstverstärkung aufzeigen (z. B. Stresscopingstrategien durch Achtsamkeitstrainings). Allerdings wurden derartige primär personenbezogene Interventionen in den letzten Jahren dafür kritisiert, den Kontext Schule nicht stark genug zu berücksichtigen (Bieri Buschor et al., 2018).

Die hier vorgestellte dynamisch-interaktionistische N-Perspektive könnte somit als Ansatz gewertet werden, Individuum, Interaktion und Kontext so zu verbinden, dass die kritisierte praktische Abgehobenheit überwunden und ein Fokus darauf gerichtet wird, was in der Schule neben der Vermittlung von Inhalten zentral ist; nämlich die wechselseitige Förderung der psychischen Gesundheit zwischen Schulakteur*innen.

Literatur

- Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European Review of Social Psychology* 20, S. 1–48.
- Allan, J., Leeson, P. R., De Fruyt, F., & Martin, L. S. (2018). Application of a 10-week coaching program designed to facilitate volitional personality change: Overall effects on personality and the impact of targeting. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 16(Heft 19), S. 80–94.
- Anjum, A., & Ming, X. (2017). Combating toxic workplace environment. An empirical study in the context of Pakistan. *Journal of Modelling in Management*, 13(3), S. 675–697.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bauer, J. (2016). *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. München: Heine.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(Heft 4), S. 469–520.
- Bieri Buschor, C., Abegg, S., Berweger, S., Braun, B., Keck Frei, A., & Perisset, N. (2018). *Manual „Weiterbildung in der Berufseinstiegsphase – ein Selbstmanagement-Training für Lehrpersonen“*. Pädagogische Hochschule Zürich. <https://docplayer.org/129676130-Manual-weiterbildung-in-der-berufseinstiegsphase-ein-selbstmanagement-training-fuer-lehrpersonen.html> [Datum: 29.12.2021]
- Bosson, J. K., & Weaver, J. R. (2011). “I love me some me”: Examining the links between narcissism and self-esteem. In W. K. Campbell, & J. D. Miller (Hrsg.), *The Handbook of Narcissism and Narcissistic Personality Disorder*. Wiley & Sons Hoboken, NJ (S. 261–271).
- Brookes, J. (2015). The effect of overt and covert narcissism on self-esteem and self-efficacy beyond self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 85, S. 172–175.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(Heft 1), S. 37–60.
- Brown, A. A., & Brunell, A. B. (2017). The “modest mask”? An investigation of vulnerable narcissists' implicit self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 119, 160–167.
- Brown, J. D. (1993). Self-esteem and self-evaluation: Feeling is believing. In J. M. Suls (Hrsg.), *Psychological Perspectives on the Self, Vol. 4.: The Self in Social Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale (S. 27–58)
- Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Core Resilience Scale (CD-RISC). Validation of a 10-Item measure of core resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 20(6), S. 1019–1029.
- Campbell, W. K. (2001). Is narcissism really so bad? *Psychological Inquiry*, 12, S. 214–216.
- Campbell, W. K., Hoffman, B. J., Campbell, S. M., & Marchisio, G. (2011). Narcissism in organizational contexts. *Human Resource Management Review*, 21, S. 268–284.
- Campbell, W. K., Reeder, G. D., Sedikides, C., & Elliot, A. (2000). Narcissism and comparative self-enhancement strategies. *Journal of Research in Personality*, 34, S. 329–347.
- Campbell, W. K., Reeder, G. D., Sedikides, C., & Elliot, A. (2000). Narcissism and comparative self-enhancement strategies. *Journal of Research in Personality*, 34, S. 329–347.
- Carson, R. L., Weiss, H. M., & Templin, T. J. (2010). Ecological momentary assessment: A research method for studying the daily lives of teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 33, S. 165–182.
- Emmons, R. A. (1987). Narcissism: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, S. 11–17.
- Foster, J. D., & Brennan J. C. (2011). Narcissism, the agency model, and approach-avoidance motivation. In W. K. Campbell, & J. D. Miller (Hrsg.), *The Handbook of Narcissism and Narcissistic Personality Disorder*. Wiley & Sons Hoboken, NJ (S. 89–100).

- Friedman, H. S. & Schustack M. W. (2004). *Persönlichkeitspsychologie und Differentielle Psychologie*. Pearson Studium München.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56, S. 595–606.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93, S. 467–476.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological assessment*, 4, S. 26–42.
- Grant, A. (2018). Tapping into the power of humble narcissism. <https://ideas.ted.com/tapping-into-the-power-of-humble-narcissism/> [Datum: 07.06.2017]
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(Heft 1), S. 79–91.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, S. 90–100.
- Hogan, R., & Fico, J. (2011). Leadership. In W. K. Campbell, & J. D. Miller (Hrsg.), *The Handbook of Narcissism and Narcissistic Personality Disorder*. Wiley & Sons Hoboken, NJ (S. 393–402),
- Horvath, S., & Morf, C. C. (2009). Narcissistic defensiveness: Hypervigilance and avoidance of worthlessness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, S. 1252–1258.
- John, O. P., & Robins, R. W. (1994). Accuracy and bias in self-perception: Individual differences in self-enhancement and the role of narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, S. 206–219.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20, S. 178–187.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, S. 1–26.
- Kets de Vries, M., & Miller, D. (1985). Narcissism and leadership: An object relations perspective. *Human Relations*, 38, S. 583–601.
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31, S. 163–195.
- Krauss, S., & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Waxmann Münster New York (S. 241–261).
- Krizan, Z., & Herlache, A. D. (2017). The narcissism spectrum model: A synthetic view of narcissistic personality. *Personality and Social Psychology Review*, 22, S. 3–31.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: from prevalence to core resilience. In J. Langan-Fox, & C. L. Cooper (Hrsg.), *Handbook of Stress in the Occupations*. Edward Elgar Publishing Cheltenham (S. 161–176).
- Letzel, S., Becker, J., Beutel, T., Bogner, K., Kloos, J., Köstner, C., Reinhardt, A., Riechmann-Wolf, M., Wehrwein, N., & Rose, D.-M. (2017). *Gesundheitsbericht über die staatliche Bediensteten im Schuldienst in Rheinland-Pfalz*. Institut für Lehrgesundheit.
- Loehlin, J. C., McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., & John, O. P. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32(Heft 4), S. 431–453.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. University of Chicago Press Chicago.
- Lunbeck, E. (2014). *The Americanization of Narcissism*. Harvard University Press Cambridge.
- Maccoby, M. (1999). Narcissistic Leaders: The incredible pros, the inevitable cons. *Harvard Business Review* 82(1), S. 1–11.
- Malkin, C. (2015). *The Narcissist Test. How to Spot Outsized Egos ... and the Surprising Things We Can Learn from Them*. Harper Collins Publishers London.
- Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Waxmann Münster New York (S. 189–215).
- Mayr, J., & Neuweg, H. G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich, & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation, und Systemsteuerung im Bildungswesen*. LIT Münster (S. 183–206).
- Mayr, J., Hanfstingl, B., & Neuweg, G. H. (2020). *Persönlichkeitsansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Utb Verlag Stuttgart (S. 141–147).

- Millon, C. & Davis, R. (2000). *Personality Disorders in Modern Life*. John Wiley & Sons New York.
- Morf, C. C., & Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, S.177–196.
- Morf, C. C., Torchetti, L. & Schürch E. (2011). Narcissism from the perspective of the dynamic self-regulatory processing model. In W. K. Campbell & J. D. Miller (Hrsg.), *The Handbook of Narcissism and Narcissistic Personality Disorder*. John Wiley & Sons Hoboken, NJ (S. 56–70).
- Neubauer, A., Koschmieder, C., Krammer, G., Mayr, J., Müller, F. H., Pflanzl, B., Pretsch, J., & Schaupp, H. (2017). TESAT – Ein neues Verfahren zur Eignungsfeststellung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(Heft 1), S. 5–21.
- O'Connor, J., Mumford, M. D., Clifton, T. C., Gessner, T. L., & Connelly, M. S. (1995). Charismatic leaders and destructiveness: An historiometric study. *The Leadership Quarterly*, 6, S. 529–555.
- Paulhus, D. L. (2001). Normal narcissism: Two minimalist accounts. *Psychological Inquiry*, 12, S. 228–229.
- Pincus, A. L., & Lukowitsky, M. R. (2010). Extreme narcissism and narcissistic personality disorder. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, S. 421–446.
- Pincus, A. L., Ansell, E. B., Pimentel, C. A., Cain, N. M., Wright, A. G. C., & Levy, K. N. (2009). Initial construction and validation of the Extreme Narcissism Inventory. *Psychological Assessment*, 21, S. 365–379.
- Post, J. M. (1993). Current concepts of the narcissistic personality: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 14, S. 99–121.
- Quirk, S., Malkin, C., & Martin, S. (2015). Development of the Narcissism Spectrum Scale. <http://www.drcraigmalkin.com/LiteratureRetrieve.aspx?ID=201153> [Datum: 10.05.2016]
- Rhodewalt, F., Madrian, J. C., & Cheney, S. (1998). Narcissism, self-knowledge organization, and emotional reactivity: The effect of daily experiences on self-esteem and affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, S. 75–87.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz Weinheim.
- Scheuch, K., Haufe, E., & Seibt, R. (2015). Lehrergesundheit. *Deutsches Ärzteblatt*, 112, S. 347–356.
- Schley, W. (1998). Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung*. Innsbruck: StudienVerla (S. 111–159).
- Schmitt, H.-T. (2020). *Narcissism and teachers – are the two compatible? The narcissism spectrum and its effects on self-selection into the teaching profession, and on self-efficacy, resilience and the effort-reward imbalance*. (unpublizierte Dissertation). University of Vienna.
- Schmitt, H.-T. (2021). The narcissism spectrum and its effects on self-selection into the teaching profession and on the effort-reward imbalance. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-13.
- Schratz, M., Hartmann, M., & Schley, W. (2010). *Schule wirksam leiten. Analyse innovativer Führung in der Praxis*. Waxmann Verlag Münster.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Online: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> [Datum: 29.07.2016].
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Hrsg.), *Measures in Health Psychology: A User's Portfolio. Causal and Control Beliefs*. NFER-NELSON Windsor (S. 35–37).
- Sedikides, C., & Strube, M. J. (1997). Self-evaluations: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. In M. Zanna (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press New York (S. 209–269).
- Siegrist, J. (2012). ERI-S 10 Items. <https://www.uniklinik-duesseldorf.de/patienten-besucher/klinikeninstitutezentren/institut-fuer-medizinische-soziologie/forschung/the-eri-model-stress-and-health/eri-questionnaires/questionnaires-download> [Datum: 29.07.2016].
- Smetana J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, S. 299–316.
- Srivastava, S., John, O., Gosling, S., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: set like plaster or persistent change? *Journal of Personality and Social Psychology* 84(Heft 5), S. 1041–1053.

- Steinle, C. (1978). *Führung: Grundlagen, Prozesse und Modelle der Führung in der Unternehmung*. Poeschel Stuttgart.
- Su, R., Murdock, C. D., & Rounds, J. (2015). Person-environment fit. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Hrsg.), *APA Handbook of Career Interventions*. American Psychological Association Washington DC (S. 81–98).
- Terhart, E., Bennewitz, H., & Rothland, M. (2014). In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Waxmann Münster New York (S. 386–407).
- Tracy, J. L., & Robins, R. W. (2003). “Death of a (narcissistic) salesman”: An integrative model of fragile self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, S. 57–62.
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Hrsg.), *Educator stress: An occupational health perspective*. Springer International Publishing AG Heidelberg (S. 23–54).
- van Vianen, A. E. (2018). Person–environment fit: A review of its basic tenets. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, S. 75–101.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), S. 225–233.
- Weinstein, N. D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, S. 806-820.
- Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit: Eine unternehmerische Führungslehre*, 8. aktualisierte und erweiterte Auflage. Hermann Luchterhand Verlag Cologne.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations*. Pearson Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.