

# Personbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen

Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen

Autorin: Eva Unterweger

1 Referenzrahmen und Vorannahmen	2-4
2 Überblick personbezogene Kompetenzen: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen	5-10
3 Überlegungen zum Erwerb personbezogener Kompetenzen	11-13
4 Quellenverzeichnis	14-18

# 1. Referenzrahmen und Vorannahmen

Die folgenden Ausführungen orientieren sich am Bundesrahmengesetz zu einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen<sup>1</sup> vom 11. Juli 2013, am Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013<sup>2</sup> und am vorliegenden Handbuch für Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula.

## 1.1 Der Kompetenzbegriff

Der den Ausführungen zugrundeliegende Kompetenzbegriff bezieht sich auf die potenziellen Fähigkeiten, welche kognitive, emotionale, motivationale, volitionale und soziale Fähigkeiten vereinigen und sich in adäquatem Handeln situativ aktualisieren können, aber nicht müssen. Das Kompetenzverständnis orientiert sich am Begriff der „beruflichen Kompetenz“ Terharts<sup>3</sup>, in dem wiederum der von Weinert<sup>4</sup> definierte Kompetenzbegriff durch einen verstärkten Blick auf die Performanz bzw. auf die Handlung in einer bestimmten Situation erweitert und durch die eigene Bewertung der Handlung ergänzt wird<sup>5</sup>. Dieser Prozess der Selbstevaluation wiederum kann zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz beitragen<sup>6</sup>. Personbezogene überfachliche Kompetenzen inkludieren sowohl kognitive als auch emotionale, motivationale, volitionale und soziale<sup>7</sup> Fähigkeiten und ihre Wechselwirkungen.

## 1.2 Überfachliche Kompetenzen

Der Begriff der „überfachlichen Kompetenzen“ bezieht sich auf die Empfehlungen des Handbuchs für Curriculum-Entwicklung, auf das von der Universität Zürich herausgegebene Dossier<sup>8</sup> für überfachliche Kompetenzen und die Ausführungen von Hoffmann und Eder im Nationalen Bildungsbericht 2012<sup>9</sup>. Das vorliegende Konzept fokussiert professionelle überfachliche Kompetenzen von Pädagogen und Pädagoginnen, d.h. es handelt sich um professionelle Kompetenzen, die sich mit den überfachlichen Kompetenzen aus der allgemeinen Bildungsperspektive zwar in vielen Teilbereichen überschneiden, jedoch nicht durchgehend kongruent sind. Aus den für den Professionalisierungsprozess von Pädagog/inn/en relevanten überfachlichen Kompetenzen werden die personbezogenen Kompetenzen in Form von Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen dargestellt. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen inkludieren hier die von der Expert/inn/enkommission empfohlenen übergreifenden Kompetenzen, wie allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenzen, fachliche und didaktische Kompetenz, inklusive und interkulturelle Kompetenz, soziale Kompetenz mit internen und externen Partnern sowie Beratungskompetenz und Professionsverständnis<sup>10</sup> in unterschiedlichem Ausmaß.

## 1.3 Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen als personbezogene, überfachliche Kompetenzen

Die üblicherweise angeführten Bereiche der Selbst- und Sozialkompetenzen werden in den vorliegenden Ausführungen durch die Systemkompetenz erweitert. Dieser systemische Blickwinkel findet sich im Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner<sup>11</sup>, in vielen pädagogischen und personenzentrierten Ansätzen der humanistischen Pädagogik<sup>12</sup> sowie in systemisch-konstruktivistischen Zugängen. „Systemische Kompetenzen“ werden auch als ein Typus von überfachlichen Kompetenzen im europaweiten Projekt TUNING<sup>13</sup> angeführt, in dem die von Universitäten und Fachhochschulen als wichtig erachteten überfachlichen Kompetenzen verdichtet und in drei Typen unterteilt werden.

---

<sup>1</sup> 124. BG: Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. BGBl. vom 11.7.2013, Teil 1

<sup>2</sup> Vgl. Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen, Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrates vom 3.Juli 2013.

<sup>3</sup> Vgl. Terhart, 2007, S. 45ff.

<sup>4</sup> Vgl. Weinert, 2001

<sup>5</sup> Vgl. Bosse, 2011

<sup>6</sup> Vgl. auch Hericks/Keller-Schneider, 2012: Anforderungs-Ressourcen-Modell der Professionalisierung

<sup>7</sup> Vgl. Mayr, 2011

<sup>8</sup> Universität Zürich (Hg.), 2008

<sup>9</sup> Hoffmann, Eder, 2012

<sup>10</sup> Vgl. Hochschulgesetz, 2005

<sup>11</sup> Bronfenbrenner, 1981

<sup>12</sup> Dauber, 2012

<sup>13</sup> Gonzalez & Wagenaar unterscheiden drei Typen von überfachlichen Kompetenzen: interpersonelle und systemische überfachliche Kompetenzen.

#### 1.4 Die Person der Lernenden/des Lernenden im Zentrum der personbezogenen Kompetenzen

Der Kompetenzansatz stellt die Lernenden ins Zentrum des Bildungsprozesses; die Dreiteilung in Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz bedeutet daher für die Professionalisierung von Pädagog/inn/en insofern eine adäquate Struktur für die Persönlichkeitsarbeit, als der individuelle, sich bewusst wahrnehmende und reflektierende Mensch gleichzeitig als agierendes, erlebendes Subjekt und als Objekt (der Wahrnehmung und Reflexion) angesprochen ist:

- im Kontakt und in Beziehung zu sich selbst (Bereich der Selbstkompetenz),
- im Kontakt und in Beziehung zur jeweiligen Bezugsgruppe (Bereich der Sozialkompetenz) und
- im Kontakt und in Beziehung zur jeweiligen Institution, Organisation, Gesellschaft und kulturellen Gemeinschaft (Bereich der Systemkompetenz).

#### 1.5 Beziehung als Grundlage pädagogischer Profession

Zwischenmenschliche Beziehungen sind für nachhaltiges Lernen und die Entwicklung von Menschen wesentlich. Durch neurobiologische Befunde wurde diese pädagogisch „historische“ Erkenntnis eindrucksvoll nachgewiesen und dadurch für den Professionsalltag wieder neu aktualisiert.<sup>14</sup> Die Person des Lernenden/der Lernenden in der pädagogischen Beziehung in den Mittelpunkt zu stellen, erfordert von der Pädagogin/dem Pädagogen professionelle, personbezogene Kompetenzen, die es in der Beziehung sowohl zu sich selbst als auch zu anderen Menschen zu entwickeln gilt. In der Arbeit mit den Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen sind konstruktive, wertschätzende und resonante Beziehungen zwischen den Menschen intentional; für eine „Beziehungsprofession“ wie der pädagogischen ist die kontinuierliche Arbeit daran grundlegend für alle Studienbereiche und alle Phasen der Professionalisierung – vom Bachelorstudium über die Induktion zum Masterstudium und im Weiteren während der gesamten Berufslaufbahn. Beziehungen sind nicht nur Basis für nachhaltiges Lernen, sondern stehen auch in unmittelbarem Zusammenhang mit der Gesundheit von Schüler/inne/n und Pädagog/inn/en wie Schaarschmidt<sup>15</sup> und Unterbrink<sup>16</sup> eindrucksvoll belegen.

#### 1.6 „Pädagog/innen–Professionalisierung Neu“ als berufsbiografischer Prozess mit individuellen Pfaden einer dynamischen Professionalisierung

In Anlehnung an den dynamischen Professionalisierungsbegriff der „Pädagog/innenbildung Neu“ wird die Professionalisierung von Pädagog/inn/en als berufsbiografischer Prozess den folgenden Ausführungen zugrunde gelegt. Die Professionalisierung von Pädagog/inn/en beginnt bei der Berufswahlentscheidung, mündet über die Basisausbildung in den begleiteten Berufseinstieg und führt über eventuelle Spezialisierungen im Rahmen weiterer Studien schließlich in eine berufslebenslange, reflektierte Auseinandersetzung in Wechselwirkung zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen<sup>17</sup>; ein fort dauernder dynamischer Entwicklungsprozess, der – im optimalen Fall – auf Mündigkeit ausgerichtet ist.<sup>18</sup> Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrer/innenbildung lassen vermuten, dass ein großer Teil des Professionalisierungsprozesses in einem „Sich-Selbst-Professionalisieren“ und im Laufe der Berufspraxis erfolgt<sup>19</sup>, und dies vorallem in Interaktion mit den jeweils individuellen, situativen und systemischen Gegebenheiten vor Ort. Diese aktive Zugangsweise zur Professionalisierung drücken Hericks/Keller-Schneider in zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben innerhalb des Professionalisierungsprozesses aus: *„Berufliche Entwicklungsaufgaben beschreiben berufsphasenspezifisch variierende berufliche Erfordernisse, die vor dem Hintergrund individueller Ziele, Interessen und Ressourcen wahrgenommen und bearbeitet werden. Die Person wird dabei als Architekt und Konstrukteur ihrer Biographie, nicht als Opfer ihrer Lebensumstände angesehen.“*<sup>20</sup>

---

<sup>14</sup> Vgl. Bauer, J., 2006, 2008

<sup>15</sup> Vgl. Schaarschmidt, 2006

<sup>16</sup> Vgl. Unterbrink et al, 2008, 2010

<sup>17</sup> Vgl. Hericks/Keller-Schneider, 2012

<sup>18</sup> Dazu Bauer, K.-O., 2006: „Das berufliche Selbst wandelt sich durch Erfahrung, nicht immer und nicht notwendig zum Besseren. Gerade bei Lehrkräften besteht ein hohes Risiko des Kompetenzverlustes in der Berufsbiographie...“, S. 17

<sup>19</sup> Blömeke, 2004

<sup>20</sup> Hericks/Keller-Schneider, 2012, S. 43; vgl. Hericks, 2006; Keller-Schneider, 2010

## 1.7 Inklusive Haltung und ganzheitliches Menschenbild

Die Ausführungen über die Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen basieren auf einem ganzheitlichen Menschenbild, das den Menschen als Individuum und soziales Wesen in Beziehung zum Du und zu seinen jeweiligen Bezugsgruppen sieht, verbunden mit einer (bzw. mehreren) Bezugskultur(en) und in einer Gegenwart lebend, die in historischen und politischen Kontexten steht. Die Annahme des lebenslangen Lernens auf einer individuellen biografischen Entwicklungslinie weist den Menschen als geworden, in der Gegenwart handelnd, (er)lebend und auf die Zukunft ausgerichtet aus. In einer inklusiven Haltung wird Diversität und Vielfalt als Ressource bewertet und genutzt.

## 2. Überblick personbezogene Kompetenzen: Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen

### SELBSTKOMPETENZ

#### Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion

Absolvent/inn/en

- können Selbstwahrnehmung und Sinneswahrnehmungen als Grundlage für Selbstreflexion und Selbstausdruck sensibilisiert einsetzen.
- reflektieren ihre eigenen berufsrelevanten biographischen Erfahrungen, Erwartungshaltungen und Wahrnehmungsmuster.
- entwickeln auf Basis der Dekonstruktion ihrer Stereotypen in einer inklusiven Haltung professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Diversität in Sprache, ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit, besonderer körperlicher und psychischer Bedarfe, Geschlecht und sozioökonomischem Status.

### SOZIALKOMPETENZ

#### Sozialwahrnehmung und (Selbst-)Reflexion

Absolvent/inn/en

- können sich selbst als Agierende und andere in sozialen Interaktionen wahrnehmen und ihre soziale Wahrnehmung als Grundlage für professionelles Handeln und professionelle Reflexion in pädagogischen Interaktionen sensibilisiert und differenzfähig einsetzen (Perspektivenwechsel, Trennung zwischen dem Wahrgenommenen und dessen Interpretation als Grundlage für professionelle Beobachtung und professionelles Feedback etc.).
- beachten einen Rahmen für diversitätsgerechte und nichthierarchische Interaktions- und Kommunikationsmuster, sodass Selbstkonzepte, Lernmöglichkeiten und Handlungsspielräume aller unabhängig von stereotypen Zuschreibungen erweitert werden können.

### SYSTEMKOMPETENZ

#### Systemwahrnehmung und (Selbst-)Reflexion

Absolvent/inn/en

- können sich selbst und andere als Agierende in Organisationen und Netzwerken wahrnehmen und ihre systemische Wahrnehmung als Grundlage für professionelles Handeln und professionelle Reflexion mit der Metaperspektive auf ein ganzes System (Familien, Institutionen, Organisationen, religiöse, sprachliche und kulturelle Gemeinschaften) sensibilisiert und differenzfähig einsetzen.

## Ressourcen

Absolvent/inn/en

- sind sich ihrer personalen Ressourcen bewusst und können diese situationsadäquat und sicher einsetzen: durch dieses Bewusstsein nehmen sie auch die Grenzen ihrer inneren Ressourcen wahr und schützen sich rechtzeitig vor deren Überschreitung.
- nehmen Vielfalt als Ressource und Potential wahr.

## Ressourcen

Absolvent/inn/en

- nehmen die Ressourcen von Lernenden wahr und unterstützen die Entwicklung und das Lernen von SuS ressourcenorientiert.
- bewerten Diversität als Ressource.
- nehmen soziale Ressourcen wahr und nutzen sie für ihre Profession und ihre professionelle Weiterentwicklung.

## Ressourcen

Absolvent/inn/en

- betrachten professionelle Anforderungen systemisch und lösungsorientiert, sie nehmen dabei die Regeln und Grenzen des jeweiligen Systems wahr, reflektieren diese und orientieren sich an Gestaltungsräumen und Ressourcen des Systems.
- nutzen Diversität als Ressource.

---

## Beziehung

Absolvent/inn/en

- stehen in positiver Beziehung zu sich selbst als sich professionell Entwickelnde und Lernende.
- nehmen Fehlerfreundlichkeit als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse für sich selbst und andere wahr.
- beachten in professionellen Beziehungen die Klarheit ihrer Rollen und ihre eigenen Grenzen.

## Beziehung

Absolvent/inn/en

- sind fähig, bewusst in emotionale Resonanz zu anderen Menschen zu gehen und die Aufmerksamkeit zu teilen.
- nähren pädagogische Beziehungen emotional positiv.
- drücken ihre Grenzen in der Beziehung rechtzeitig und klar verbal und nonverbal aus.
- halten die Balance zwischen Nähe und Distanz situations- und personenadäquat in Rollenklarheit.
- handeln im Umgang mit Widerstand respektvoll, ressourcen- und lösungsorientiert sowie entwicklungsfördernd.
- nehmen Machtverhältnisse in Beziehungen bewusst wahr, reflektieren sie situationsadäquat und anhand demokratischer Werte, lassen SuS, wenn immer pädagogisch sinnvoll, an Macht und Gestaltung partizipieren.

## Beziehung

Absolvent/inn/en

- können die Einflüsse, Abhängigkeiten, Vernetzungen und Machtverteilungen in den professionsrelevanten Systemen wahrnehmen, analysieren und reflektieren und berücksichtigen sie in ihrem professionellen Handeln.
- gehen mit Widerstand im System sachlich, lösungsorientiert und kreativ um.

## Selbststeuerung und Selbstorganisation

Absolvent/inn/en

- verfügen über effiziente individuelle Zeit- und Organisationsstrategien und setzen diese selbstwirksam ein.
- zeigen in ihrem professionellen Handeln Leistungsbereitschaft und Ausdauer.
- handeln sorgfältig und übernehmen Verantwortung.
- achten auf ihre Gesundheit durch Stressmanagement und durch adäquate Selbstorganisation.
- übernehmen Selbstverantwortung und entscheiden klar im Rahmen ihrer professionellen Rollen.

## Führung

Absolvent/inn/en

- übernehmen in pädagogischen Situationen, die Führung erfordern, diese klar und präsent und sind gleichzeitig in Resonanz zu den SuS; sie leben somit konstruktive Autorität in ihren pädagogischen Beziehungen.
- beherrschen Handlungsstrategien, um Beziehungen in Gruppen zu fördern, die Gruppenentwicklung durch Entwicklungsphasen zu begleiten.
- nehmen Dynamiken in Gruppen wahr, erkennen Strukturen der Gruppe und handeln adäquat.
- entscheiden klar und nehmen die Grenzen ihrer Rollen wahr.

## Führung

Absolvent/inn/en

- übernehmen Verantwortung für Führungsaufgaben in Institutionen und achten auf klare Aufträge.

---

## Emotion und Motivation

Absolvent/inn/en

- nehmen ihre Emotionen bewusst wahr.
- regulieren aversive oder belastende Emotionen adaptiv selbst.
- zeigen in ihrem professionellen Handeln emotionale Stabilität.
- setzen ihre Emotionen selbstwirksam und sich selbst motivierend ein.

## Emotion und Motivation

Absolvent/inn/en

- sind fähig, Emotionen anderer Menschen auf der Grundlage von Merkmalen der Situation und des Ausdrucksverhaltens zu erkennen.
- gehen empathisch auf das emotionale Erleben von anderen Menschen ein.
- nähren und ermutigen andere Menschen emotional und reichern pädagogische Situationen emotional positiv an.
- drücken eigene Emotionen klar und sozial akzeptabel aus.
- nehmen in vieldeutigen oder ihnen fremden sozialen Situationen die Ambiguität wahr und handeln ressourcenorientiert und ambiguitätstolerant.

## Emotion und Motivation

Absolvent/inn/en

- sind fähig, Ambiguität in Organisationen auszuhalten und weiter professionell zu handeln.

## Kommunikation

Absolvent/inn/en

- achten auf die Präsenz ihres Auftretens.
- setzen ihre Körpersprache, andere nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten und ihre verbale Sprache klar und bewusst ein.
- achten auf einen gesundheitsförderlichen, jedoch ausdrucksstarken Einsatz ihrer Stimme.
- achten auf gewaltlosen verbalen und nonverbalen Ausdruck.

## Kommunikation

Absolvent/inn/en

- setzen professionsspezifische verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien situations- und personenadäquat ein (u.a. gewaltfreie Kommunikation, konstruktives Feedback, aktives Zuhören, Paraphrasieren etc.).
- beherrschen professionsspezifische Beratungsstrategien.

## Kommunikation

Absolvent/inn/en

- sind fähig, professionelles pädagogisches Beziehungs-, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktmanagement unter dem Blickwinkel von Systemen in ihrem pädagogischen Handeln umzusetzen – auch in Systemen mit verschiedenen Öffnungsgraden und verschiedener Diversitätstoleranz.

---

## Konfliktlösung

Absolvent/inn/en

- nehmen innere Konflikte wahr, analysieren und reflektieren sie.

## Konfliktlösung

Absolvent/inn/en

- können soziale Konflikte wahrnehmen und sie analysieren.
- verfügen über konstruktive Strategien der Konfliktlösung und setzen diese situationsadäquat in ihrem professionellen Handeln ein.
- halten einen sicheren Rahmen für eine gewaltfreie Atmosphäre in ihren professionellen Wirkungsräumen.

## Konfliktlösung

Absolvent/inn/en

- reflektieren Systemstrukturen Konflikte in Systemen auf Basis demokratischer Werte und der Menschenrechte.

---

## Kooperation

Absolvent/inn/en

- drücken eine grundsätzliche Kooperationshaltung aus.

## Kooperation

Absolvent/inn/en

- handeln teamfähig, arbeiten in Teams und Peergruppen an pädagogischen Konzepten, Projekten und ihrer professionellen Weiterentwicklung.

## Kooperation

Absolvent/inn/en

- arbeiten gemeinsam in Teams, Peergruppen und mit Kolleg/inn/en an Unterrichts- und Organisationsentwicklungsprozessen.



## Professionsbewusstsein

Absolvent/inn/en

- sind sich ihrer Professionalisierung als berufslebenslanger Prozess bewusst und achten auf ihre Weiterentwicklung.
- sind sich ihres inneren Berufsleitbildes, ihrer Vision von ihrer Profession, ihrer berufsbezogenen Werte (Berufsethos) und ihrer inneren Überzeugungen zu den Aspekten der Profession als handlungsleitend bewusst.
- reflektieren auf der Grundlage ihrer Vision, ihrer Werte, ihrer inneren Überzeugungen und ihres theoretischen Wissens ihr Professionshandeln distanziert und entwickeln es professionell weiter.
- nehmen die Rollen ihrer Profession bewusst wahr; auf Basis dieser Rollenklarheit beachten sie ihre eigenen Grenzen und die der Profession.
- wissen um die Möglichkeiten professioneller Unterstützung von außen und nützen diese für ihre eigene Professionalisierung (Supervision, Fort- und Weiterbildung).

## Professionsbewusstsein

Absolvent/inn/en

- sind sich der Bedeutung von konstruktiven Beziehungen als sicherer Rahmen für Lernen und Entwicklung bewusst. Sie setzen beziehungsförderliche Strategien in einer inklusiven Haltung ein und betrachten Vielfalt als Ressource.
- nehmen die Rollen ihrer Profession in der Beziehungsarbeit und den Interaktionen bewusst wahr; auf Basis dieser Rollenklarheit beachten sie die Grenzen der Profession.
- sehen das Kollegium als Netzwerk professioneller sozialer Beziehungen und Unterstützungssystem ihrer professionellen Weiterbildung; sie sind bereit, einen Beitrag ihrerseits zur Weiterentwicklung der Beziehungskultur im Kollegium zu leisten.
- wissen, dass in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen die Eltern Partner/innen mit hohem Einfluss auf die Entwicklung der SuS sind und handeln adäquat in der Arbeit mit den Eltern.
- beherrschen Handlungsstrategien für die Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen, den Kolleg/inn/en des Teams sowie mit den Eltern, um ein tragfähiges Beziehungsnetzwerk für eine wirksame pädagogische Arbeit zu knüpfen.

## Professionsbewusstsein

Absolvent/inn/en

- sind in organisatorische und politische Strukturen des Berufsfeldes involviert und sich dessen bewusst. Sie können Vernetzungen und Abhängigkeiten wahrnehmen sowie reflektieren und sind gleichzeitig fähig, ihre Rollenklarheit im Sinne des Professionsbewusstseins beizubehalten.
- nehmen aktiv an Schulentwicklungsprozessen teil.
- beachten die Grenzen ihrer Profession im Umgang mit den SuS und nützen ihr Wissen um die Möglichkeiten professioneller Unterstützung für ihre SuS aus anderen sozialen und pädagogischen Feldern in der Beratung.

---

## Wissen

Absolvent/inn/en

- verfügen über wissenschaftlich fundierte, aktuelle Kenntnisse von Begriffen und adäquaten Theorien als Basis für ihr professionelles Verständnis und ihre professionelle Reflexion in allen professionsrelevanten Bereichen der **Selbstkompetenz**.

## Wissen

Absolvent/inn/en

- verfügen über wissenschaftlich fundierte, aktuelle Kenntnisse von Begriffen und adäquaten Theorien als Basis für ihr professionelles Verständnis und ihre professionelle Reflexion in allen professionsrelevanten Bereichen der **Sozialkompetenz**.

## Wissen

Absolvent/inn/en

- verfügen über wissenschaftlich fundierte, aktuelle Kenntnisse von Begriffen und adäquaten Theorien als Basis für ihr professionelles Verständnis und ihre professionelle Reflexion in allen professionsrelevanten Bereichen der **Systemkompetenz**.

## Didaktische Kompetenz

Absolvent/inn/en

- können aufgrund ihrer Selbstkompetenz, ihrer didaktischen Handlungskompetenz und einer ressourcenorientierten Haltung die **Selbstkompetenz der SuS** stärken und fördern.

## Didaktische Kompetenz

Absolvent/inn/en

- können aufgrund ihrer Sozialkompetenz, ihrer didaktischen Handlungskompetenz und einer ressourcenorientierten Haltung die **Sozialkompetenz der SuS** stärken und fördern.

## Didaktische Kompetenz

Absolvent/inn/en

- können aufgrund ihrer Systemkompetenz, ihrer didaktischen Handlungskompetenz und einer ressourcenorientierten Haltung die **Systemkompetenz der SuS** stärken und fördern.

# 3. Überlegungen zum Erwerb der personbezogenen überfachlichen Kompetenzen in der Pädagog/inn/en-Professionalisierung

Die jeweiligen Bereiche der Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen sind intrapersonell verbunden und werden im professionellen Handeln integriert wirksam. Nur für die Prozesse der (Weiter-)Entwicklung dieser Kompetenzen, in der Reflexion und Analyse von Handlungssituationen, ist die getrennte Fokussierung auf die jeweilige Selbst-, Sozial- und Systemebene klärend und hilfreich.

## 3.1 Ressourcenorientierung<sup>21</sup>

Den Ausführungen über die Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen liegt ein positives, ganzheitliches und inklusives Menschenbild zugrunde, in dem die Verschiedenheit der Individuen als Ressource erkannt wird und dessen Grundhaltung zu lebenslangem und selbstgesteuertem Lernen<sup>22</sup> sowie zu selbstverantworteter (Weiter-) Entwicklung ermutigt.

Ein großer Teil der Studierenden befindet sich in der Mitte oder am Ende der Adoleszenz, einer identitätssensiblen Entwicklungsphase<sup>23</sup>. Das Wahrnehmen eigener Stärken bietet in dieser Phase einen Sicherheitsrahmen für die personzentrierte Arbeit und wirkt dadurch bedeutend entwicklungsfördernder als defizitorientierte Ausrichtungen des Lernens.<sup>24</sup> Auf diese Weise erleben und reflektieren Pädagog/inn/en schon im Studium die motivational und emotional positiven Auswirkungen von ressourcenorientierten Lernprozessen. So ist auch die Arbeit mit dem Ressourcenpool<sup>25</sup> eine erfolgreiche Professionalisierungsmaßnahme; sie wurde ursprünglich an der Universität Zürich für die Fortbildung von Pädagog/inn/en konzipiert. Auch Ansätze in der Professionsforschung weisen deutlich auf die Bedeutung der Ressourcen in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen an Pädagog/inn/en hin.<sup>26</sup> Damit wird auch in der Pädagog/inn/en-Professionalisierung der für Lernen und Entwicklung notwendige und von der neurobiologischen Forschung<sup>27</sup> und der Positiven Psychologie<sup>28</sup> längst belegte Paradigmenwechsel vollzogen: weg vom defizit- und hin zum ressourcenorientierten Blick.

## 3.2 Biografische Orientierung

Erziehungs- und Schulerfahrungen aus der eigenen Biografie sind prägend für die professionsrelevanten Werte und subjektiven Theorien von Pädagog/inn/en und haben Einfluss auf das pädagogische Handeln in der Gegenwart.<sup>29</sup> Im Bewusstmachen und Reflektieren der berufsrelevanten Werte und Bewertungen, der erworbenen Konzepte, subjektiven Theorien und Überzeugungen aus der eigenen Entwicklung und Lernbiografie gilt es, das eigene „So-Geworden-Sein“ wahrzunehmen und zu reflektieren, sich der eigenen Handlungsleitlinien bewusst zu werden und dadurch für neue Entwicklungsschritte offen zu sein. Auf diese Weise können mögliche Projektionen reflektiert und damit eine neugierige Haltung gegenüber dem Anderssein und der Vielfalt von Menschen (Schüler/innen, Kolleg/inn/en, Eltern) im zukünftigen Professionsfeld gefördert und entwickelt werden.

Durch die Arbeit an den Berufswahlmotiven sowie insbesondere durch das Reflektieren der Professionsleitbilder und der Visionen zur Profession werden subjektive Ziele geklärt, was sich meist motivierend auf den Studienfortgang und die Professionalisierung insgesamt auswirkt.<sup>30</sup>

---

<sup>21</sup> Zum ganzheitlichen positiven Menschenbild mit Ressource in humanistischen Ansätzen vgl. Dauber, 2007

<sup>22</sup> Vgl. Spiel, 2006

<sup>23</sup> Vgl. Erikson, E., 1973, S. 170ff.

<sup>24</sup> Vgl. Unterweger/Weiss, 2004, 2006. Ergebnisse einer Evaluationsstudie mit Studierenden unterstreichen die positive Wirkung ressourcenorientierter Arbeit in personenzentrierten Veranstaltungen.

<sup>25</sup> Vgl. Storch/Krause, 42007

<sup>26</sup> Vgl. Keller-Schneider, 2010 und Hericks/Keller-Schneider, 2013: Das Anforderungs-Ressourcenmodell

<sup>27</sup> Vgl. Hütther, 2001, Bauer 2006

<sup>28</sup> Auch der Ansatz der Positiven Psychologie von Seligman mit den Signatur-Stärken entspricht dem ressourcenorientierten Ansatz (Seligman, 2005, 2011).

<sup>29</sup> Vgl. Hajek, 2007, Bartmann/Tiefel, 2008

<sup>30</sup> Vgl. Bosse/Dauber/Döring-Seipel/Nolte, 2012: Die Universität Kassel bietet mit dem Modul „Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrberuf“ ein evaluiertes Konzept für die Studieneingangsphase an, 2008 prämiert mit dem Hessischen Hochschulpreis für Exzellenz in der Lehre.

### 3.4 Didaktische Zugänge

#### Direkte und indirekte Förderung des personbezogenen Kompetenzerwerbs

Grundsätzlich lässt sich bei der Förderung des Erwerbs von überfachlichen Kompetenzen zwischen Formen der direkten und der indirekten Förderung unterscheiden.<sup>31</sup>

Direkte Förderung erfolgt in speziellen Veranstaltungen und Veranstaltungsformen, die die Arbeit an den personbezogenen Kompetenzen zum Gegenstand haben. Spezielle methodische Zugänge, die kreativ den ganzen Menschen ansprechen, sind dabei wirksam.<sup>32</sup>

Indirekt wird der Erwerb von überfachlichen Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen durch die Gestaltung von kooperativen, offenen Lernstrukturen und beziehungsfördernden Lernumgebungen, durch Lernprozesse und Aufgabenstellungen mit Selbstreflexion, Kommunikation und Kooperation gefördert und schließlich insgesamt durch Study Assignments und die Struktur der Organisation beeinflusst.

#### Selbsterfahrung – Selbstwahrnehmung – Selbstreflexion

Mayr und Neuweg<sup>33</sup> betonen für die Lehrer/innenbildung, „...wie wichtig es zusätzlich zur forschungsorientierten, kognitiv akzentuierten und nach außen gerichteten Reflexion ist, Reflexion gleichsam auch nach innen zu erweitern und sich selbst und das eigene Erleben in konkreten Interaktionssituationen zum Gegenstand der Betrachtung zu machen.“ Als Basis für diese Selbstreflexion dienen die Selbstwahrnehmung und die Fremdwahrnehmung in Form von Feedback seitens einer Gruppe, Peers und Ausbilder/inne/n. In der Selbsterfahrungsarbeit geht es zunächst nicht um Veränderung, sondern um das Ins-Bewusstsein-Holen von Vorhandenem, das Selbsterkennen des So-Seins und das Wahrnehmen von Möglichkeiten des Weiterentwickelns und Weiterlernens, es geht um Selbstreflexion mit Blick auf die Professionalisierung.

#### Handlungskompetenz, Handlungsstrategien

Mit professionellen Handlungsstrategien – beispielsweise Elemente aus der Kommunikation in Gruppen, Präsenz, Auftreten und Stimme – sowie mit Konfliktlösungsstrategien kann in speziellen Workshops, Seminaren und Übungen handlungsorientiert und interaktiv (z.B. in Rollenspielen) experimentiert werden. Die in diesen Seminaren entwickelten Handlungskompetenzen können, im Rahmen der derzeitigen Organisation des Bachelorstudiums an den Pädagogischen Hochschulen, in der integrierten Schulpraxis direkt umgesetzt werden.

#### Wissen über Begriffe, Theorien, Forschungsergebnisse

Selbstreflexion erfolgt nicht nur anhand von Selbstwahrnehmung und Feedback von anderen (Fremdwahrnehmung), sondern wird – wie auch nach außen gerichtete Reflexion – durch Wissen angeregt. Die Generierung von Wissen über Begriffe, Theorien und Forschungsergebnisse zu den überfachlichen personorientierten Kompetenzen ist eine nicht zu unterschätzende Basis für (Selbst-)Reflexionsprozesse.

#### Evaluation und individuelle Bewertung

Wie überfachliche Kompetenzen generell, sind personbezogene Kompetenzen anders zu evaluieren als Fachkompetenzen. Sie sind mit herkömmlichen Methoden der Leistungsbewertung nur im kognitiven Bereich zu erfassen.<sup>34</sup> Selbstbewertungen in Portfolios mit selbstreflexiven Ausführungen und Einschätzungen der Professionalisierungsschritte können als Grundlage herangezogen werden, um die Qualität der selbstreflexiven Auseinandersetzung darzustellen und zu erfassen.

---

<sup>31</sup> Vgl. Dossier für überfachliche Kompetenzen der Universität Zürich, 2008, S. 21

<sup>32</sup> Beispielsweise bietet die PH Wien derzeit in der Studieneingangsphase die Veranstaltung „Einführung in die personalen Aspekte des Berufs“ verpflichtend an; personbezogene, selbsterfahrungsorientierte Lehrveranstaltungen zu Aspekten der Profession sind seit 1995 Angebot in der Ausbildung von Pflichtschullehrer/inne/n obligatorisch. Vgl. Unterweger, 2001-2013.

<sup>33</sup> Vgl. Mayr/Neuweg, 2006, S. 198

<sup>34</sup> Vgl. Eder/Hofmann, 2012, S. 96f.

In der Schulpraxis, wo die Kompetenzen sich in Handlungen manifestieren, ist die Selbsteinschätzung bzw. Selbst-evaluation eine mögliche Form der Bewertung. Sie unterstützt zusammen mit förderlichen Feedbacks auf Basis von Beobachtungen durch Betreuer/innen und Peers die Entwicklung der personorientierten Kompetenzen. Dies bestätigen Berufseinsteiger/innen in Interviews in Bezug auf die Ausbildung<sup>35</sup>. Weiters eignen sich u.a. Seminartagebücher mit Selbstreflexionen und Selbsteinschätzungen, Videoanalysen, Peer-Feedback und Feedback in praxisbegleitenden Coachinggruppen als Evaluationsinstrumentarien für Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen.

### Curriculum Bachelorstudium

Professionelle, überfachliche personbezogene Kompetenzen werden in speziell dafür ausgewiesenen Veranstaltungen im Rahmen der bildungswissenschaftlichen Grundlagen des Bachelorstudiums angeboten werden müssen (Selbsterfahrungs- und Selbstreflexionsseminare mit biografischer und professionsorientierter Ausrichtung). Angebote von handlungsorientierten Workshops sind für die Entwicklung von professionellen Handlungsstrategien im Selbst- und Sozialkompetenzbereich grundlegend und wirken in Verknüpfung mit der Schulpraxis besonders nachhaltig. Als Unterstützung für eine selbstreflexive Professionalisierung der Studierenden scheinen sich im Weiteren Coachinggruppen als wirksam zu erweisen, in denen Studierende über das gesamte Bachelorstudium hin in konstanten Teams begleitet werden.<sup>36</sup> Parallel müssen Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen durch kooperative und selbstreflektierende Formen der Hochschuldidaktik in allen Disziplinen gefördert werden, um nachhaltige Transfereffekte zu erzielen.

Im gesamten Professionalisierungsprozess, der über das Bachelorstudium, die Induktion und das Masterstudium hinaus ein Berufsleben lang andauert, werden die im Kompetenzraster angeführten Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen weiterhin vertieft und erweitert. Am Ende des Bachelorstudiums zeigen die Absolvent/inn/en diese personbezogenen Kompetenzen in beobachtbarer und grundlegender Ausprägung in ihren professionellen Handlungen in der pädagogischen Praxis und in ihrer kollegialen Zusammenarbeit. Weiters sind ihre personbezogenen Kompetenzen in ihren mündlichen und schriftlichen Arbeiten in Fall- und Situationsbeschreibungen, in Argumentationen und ihren (Selbst)Reflexionen nachweisbar.

---

<sup>35</sup> Vgl. Unterweger, 2013, S. 89

<sup>36</sup> Vgl. Hollerer/Kleissner/Seel, 2013

## 4. Quellenverzeichnis

### Literatur

- Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne.
- Bauer, J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne.
- Bauer, K.-O. (2006): Das professionelle Selbst (mit einem Exkurs über die glückliche Lehrkraft). In: Mergner, B., Schoof-Wetzig, D., Stiller, E. (Hg.): Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten. Bad Berka: ThLLM-Publikation, 2006 Forum Lehrerfortbildung, Heft 40, S. 15-25.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. et al. (Hg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-91.
- Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E., Nolte, T. (2012): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dauber, H. (2012): Verortung des Kasseler Modells im professionstheoretischen Diskurs. In: Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E., Nolle, T. (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-193.
- Eder, F., Hofmann, F. (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2012, Bd. 2. Wien: BMUKK.
- Entwicklungsrat: Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen, Zielperspektive. Vorschlag des Entwicklungsrates vom 3. Juli 2013.
- Erikson, E. (1973): Identität und Lebenszyklus. – Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gonzales, J., Wagenaar, R. (2007): Tuning Educational Structures in Europe. Zitiert nach: Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (Hg.) (2008), Dossier für überfachliche Kompetenzen.
- Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktion zur Berufseinstiegsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hericks, U., Keller-Schneider, M. (2012): Was wissen wir über die berufliche Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern? Berufswahlmotive – Entwicklungsaufgaben – Anforderungen und Bewältigungsprozesse. In: Pädagogik 5, S. 43 und S. 47.
- Hollerer, L., Kleissner, E., Seel, A. (2013): Der Blick auf den Professionalisierungsprozess: Coaching in der Lehrerbildung. Journal für LehrerInnenbildung. 2/2013, S. 31-35.
- Hüther, G. (2001): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Münster: Waxmann.

Mayr, J., Neuweg, G.H. (2006): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In: Heinrich, M., Greiner U. (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: LIT, S. 181-206.

Mayr, J. (2011): Persönlichkeit und psychosoziale Kompetenz: Verhältnisbestimmung und Folgerungen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E., Nolte, T. (2012): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-57.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. (2006): Gerüstet für den Schulalltag. Weinheim: Beltz.

Schnider, A. et al. (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlung der Vorbereitungsgruppe. Wien: BMUKK.

Seligman, M.E.P. (2011): Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York: FreePress.

Spiel, Ch. (2006): Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen – eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In: Fatke, R., Merkens, H. (Hg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-96.

Storch, M. & Krause, F. (2007): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (ZRM). Bern: Huber.

Teml, H., Unterweger, E. (2002): Persönlichkeitsförderung in der LehrerInnenbildung. Journal für LehrerInnenbildung, 2/2002, Innsbruck: Studienverlag, S. 7-21.

Terhart, E. (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In: Lüders, M., Wissinger, J. (Hg.): Forschung zur Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 37-62.

Unterweger, E. (2009): Selbst-Professionalisierung. Persönlichkeitsarbeit in der Ausbildung von Lehrer/innen. In: Erziehung und Unterricht. Bd. 1-2, S. 95-103.

Unterweger, E. (2013): Personale Kompetenzen im Berufseinstieg. In: Fridrich, Ch., Grössing, H., Swoboda, W. (Hg.): PH Wien, Forschungsperspektiven 5. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 79-93.

Unterweger, E. (2013a): Kollegiale Kommunikation – Das Nutzen von sozialen Ressourcen im Berufseinstieg. In: Janikova, V., Seebauer, R. (Hg.), Education and Languages in Europe/Bildung und Sprachen in Europa. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Bd. 17. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 257-266.

Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S. 17-31.



## Internetquellen

[http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/ng\\_kund.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/ng_kund.xml): Bundesgesetz, mit dem das Hochschulgesetz 2005, das Universitätsgesetz 2002 und das Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz geändert wurden (Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen). BGBl. I Nr. 124/2013 v. 11.7.2013; abgefragt am 21.1.2014.

<http://www.bmukk.gv.at/lbneu>: Informationen zur PädagogInnenbildung NEU; abgefragt am 20. 1. 2014

<http://www.afh.uzh.ch>: Universität Zürich, Bereich Lehre – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik (Hg.) (2008): Dossier überfachliche Kompetenzen; abgefragt am 21.1.2014

<http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/>: Unterbrink et al (2008): Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. Unterbrink et al (2010): Improvement in School Teachers' Mental Health by a Manual-Based Psychological Group Program; abgefragt 21.1.2014.

## Weiterführende Literatur

Bauer, J. (2006): Lob der Schule. – Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, J. (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Blessing.

Bauer, J., Schnabel, R. (2010): „Lange Lehren in Beziehung“, DVD. Universitätsklinikum Freiburg.

Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Weinheim, München, Juventa, 2005.

Baumert, J., Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Erziehungswissenschaft, 9 (4), S. 469-520.

Baumert, J., Kunter, M. (2011): Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (Hg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, S. 29-54.

Ciampi, L. (2001): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. Eine wissenschaftliche Grundlegung. In: Unterweger, E., Zimprich, V.: Braucht die Schule Psychotherapie? Die Emotionalisierung der Schule von morgen. Wien: Orac, S. 3-17.

Döring-Seipel, E. (2012): Die Bedeutung von persönlichen und sozialen Ressourcen für Lehrergesundheit und Unterrichtshandeln – Implikationen für die Lehrerbildung. In: Bosse, D., Dauber, H., Döring-Seipel, E., Nolle, T. (Hg.): Professionelle Lehrerbildung im Spannungsfeld von Eignung, Ausbildung und beruflicher Kompetenz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 185-193.

Flammer, A., Alsaker, F.D. (2001): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Bern: Huber.

Girmes, R. (2006): Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, April 2006. Weinheim: Beltz, S. 14-29.

Hajek, E. (2007): Erste Schritte in den Lehrerberuf. Die Lehrer-Schüler-Interaktion im Schnittfeld von Professionalisierung und Biografie. Hamburg: Kovac.



- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider, Hohengrefen Verlag.
- Kaltwasser, V. (2010): Persönlichkeit und Präsenz. Achtsamkeit im Lehrberuf. Weinheim: Beltz.
- Keller-Schneider, M. (2012): Nun bin ich im Beruf angekommen – aber es war anstrengend! Prädiktoren der Kompetenz und der Beanspruchung von Lehrpersonen am Ende des ersten Berufsjahres. In: Hascher, T., Neuweg, G. H. (Hg.): Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien: LIT-Verlag, S. 221-238.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. (2012): Grenzen des Lernbaren? Ergebnisse einer explorativen Studie zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz im Studium. In: Hascher, T., Neuweg, G. H. (Hg.). Forschung zur (Wirksamkeit der) Lehrer/innen/bildung. Wien: LIT-Verlag, S. 85-103.
- Keller-Schneider, M., Albisser, S. (2013): Formen der Kooperation von Lehrpersonen und ihr Zusammenhang mit Berufsmotiven. In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberger, A., Fuchs, M., Hardegger, E., Marti, S. (Hg.): 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten, Münster: Waxmann, S. 19-328.
- Keller-Schneider, M., Hericks, U. (2013): Professionalisierung als individuelle und kollektive Entwicklungsaufgabe von Lehrpersonen und Kollegien. In: Hellmer, J., Wittek, D. (Hg.): Schule im Umbruch begleiten. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 33. Stuttgart: Verlag Barbara Budrich, S. 135-148.
- Kuhl, J., Müller-Using, S., Solzbacher, C., Warnecke, W. (2011): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Herausgegeben vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Mayr, J. (2011): Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, S. 125-148.
- Miller, R. (2011): Als Lehrer souverän sein. Weinheim: Beltz.
- Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim: Beltz, 5. Auflage.
- Miller, R. (2013): Frei von Erziehung, reich an Beziehung. Plädoyer für ein neues Miteinander. Freiburg: Centaurus.
- Oser, F. (2001): Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F., Oelkers, J. (Hg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Paseka, A., Schratz, M., Schrittmesser, I. (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas wuv.
- Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schaarschmidt, U. (Hg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.
- Paseka, A., Schratz, M., Schrittmesser, I. (2011): Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrberuf. Wien: Facultas wuv.
- Seitz, S. (2008): Der Lehrer als Innovator von Schule. Ein neues Professionsverständnis? Hamburg, Kovac.
- Seligman, M.E.P. (2003): Der Glücksfaktor: Warum Optimisten länger leben. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.

- Seyss-Inquart, J. (Hg.) (2013): Schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Arts & Culture & Education, Band 9. Wien: Löcker.
- Spiel, Ch., Schober, B., Wagner, P., Reimann, R. (Hg.) (2010): Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Stiller, E. (2006): Biographisches Lernen in der Lehrerbildung. In: Mergner, B., Schoof-Wetzig, D., Stiller, E. (Hg.): Lehrerfortbildung als Personalentwicklung – Persönliches Lernen begleiten. Bad Berka, ThLLM-Publikation, 2006 Forum Lehrerfortbildung, Heft 40, S. 15-25.
- Terhart, E., Bennewitz, H., Rothland, M. (Hg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann.
- Unterweger, E. (2008): Das Herz professioneller Kompetenzen ist das Selbst – Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer/innenbildung. In: PH Wien (Hg.): Lehrer/innenbildung in Europa, Konferenzband. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 16-22.
- Unterweger, E. (2010): Persönlichkeitsarbeit und Lehrer/innen-Professionalisierung. In: Janik, T., Knecht, P. (Hg.): New Pathways in the Professional Development of Teachers./Neue Wege der Professionalisierung von Lehrer/inne/n. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Bd.7. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 140-146.
- Unterweger, E. (2011): Persönlichkeitsarbeit in der Lehrer/innenausbildung unter der Perspektive des Übergangs von der Spätadoleszenz zum frühen Erwachsenenalter. In: Duh, M., Seebauer, R.: Beiträge zum „Internationalen Jahr der Jugend“. Austria: Forschung und Wissenschaft – Erziehungswissenschaft, Bd.11. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 164-170.
- Unterweger, E., Weiss, W. (2004): forum paedak 3 – sich als persönlichkeit weiter entwickeln. Evaluationsstudie „Persönlichkeitsentwicklung 2000“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien. Wien: Eigenverlag der Pädagogischen Akademie des Bundes.
- Unterweger, E., Weiss, W. (2006): Persönlichkeit weiter entwickeln. Personale Kompetenz in der Lehrer/innen-Profession. In: Heinrich, M, Greiner, U. (Hg.): Schauen, was ,rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Österreichische Beiträge zur Bildungsforschung, ÖFEB. Wien: LIT Verlag, S. 217-226.
- Unterweger, E., Zimprich, V. (2001): Braucht die Schule Psychotherapie? Die Emotionalisierung der Schule von morgen. Wien: Orac.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (Hg.): Defining and selcting key competences. Seattle: Hogrefe & Huber, S. 45-65.
- Wyss, C., Kocher, M., Baer, M. (2013): Erwerb und Erfassung unterrichtlicher Kompetenzen im Lehrerstudium und im Übergang in den Beruf – ein multiperspektivischer Ansatz zur Wirksamkeit der Ausbildung und der Auswirkung der Berufspraxis. In: Riegel, U., Macha, K. (Hg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, S. 283-301.