

## Das Problem der Eignung in der Aus- und Fortbildung von PädagogInnen

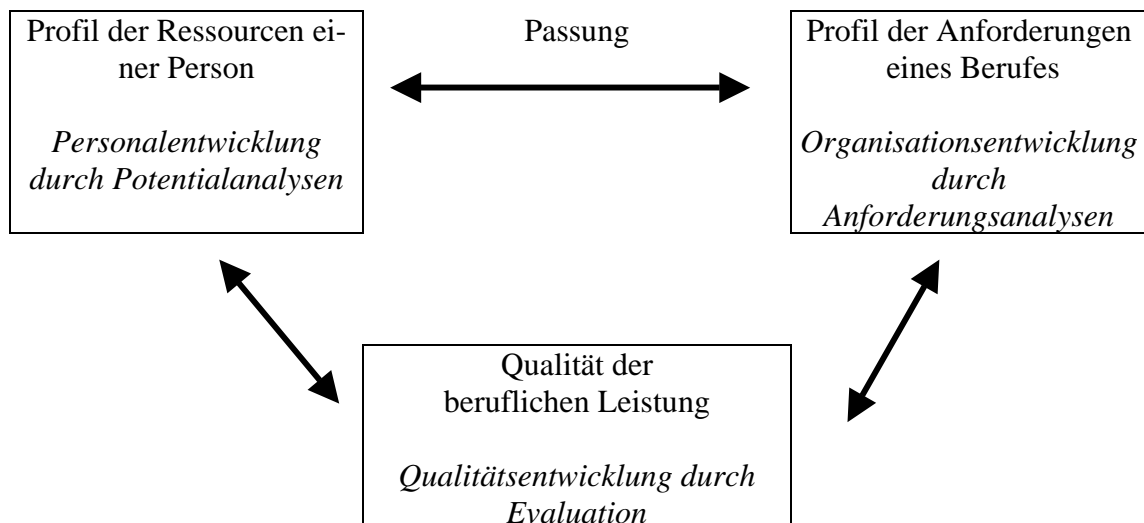
*Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für die laufende Analyse von Potentialen, Anforderungen und Qualitätskontrollen in der pädagogischen Praxis („Berufs-TüV“ für PädagogInnen). Ausgewählte berufsspezifische Anforderungen und notwendige Potentiale werden exemplarisch beschrieben. Die Konsequenzen und Möglichkeiten einer diagnosegeleiteten, bedarfsorientierten Fortbildung werden erläutert. Mit ihrer Hilfe könnte die Beliebigkeit, mit der Dozenten ihre Kurse anbieten und TeilnehmerInnen sie besuchen, durch eine funktionale Zuordnung überwunden werden. Mein Beitrag geht zwar von Problemen der Lehrerbildung aus. Ich glaube aber, dass die Überlegungen auch auf andere PädagogInnen übertragbar sind.*

### 1. Eignung, ein tabuisierter Begriff, der geklärt werden sollte

Der Begriff „Eignung“ erinnert vermutlich manche Leserinnen und Leser an historische Debatten über den „geborenen“ oder „idealen“ Erzieher, dem bestimmte Tugendkataloge zugeordnet wurden (vgl. Spranger, 1958).

Ich möchte Berufs-Eignung dagegen als mehr oder weniger gute **Passung** zwischen dem Profil der Ressourcen einer Person und dem Profil der zentralen Anforderungen der Berufstätigkeit (vgl. Sieland, 1991) definieren. Die Art der Passung beeinflusst entscheidend die Qualität beruflichen Handelns.

**Abb. 1 Beziehungen zwischen Ressourcen, Anforderungen und Leistungsqualität**



Diese Passung ist aus Sicht der Person als entwicklungspsychologischer Prozess und aus Sicht der Arbeitgeber als Organisationsentwicklungsprozess zu verstehen.

Beide stehen in Wechselwirkungen zur Qualitätsentwicklung der beruflichen Leistung. Man kann also immer in zwei Richtungen fragen:

Für welche Anforderungsmuster eignet sich eine Person mit ihren Potentialen mehr oder weniger gut oder umgekehrt: Welche Potentiale müssen Personen in ausreichendem Masse mitbringen, um bei einem gegebenen Anforderungsmuster durchschnittliche Leistungen zu erbringen?

Potentialanalysen vor Beginn einer Laufbahn werden als Eignungsanalysen bezeichnet. Sie sollen klären, ob BewerberInnen notwendige Bildungsvoraussetzungen mitbringen, um im bestehenden Bildungssystem für ihre künftigen Aufgaben ausreichend qualifiziert werden zu können. Berufsbegleitend werden Potentialanalysen im Dienste von Personalentwicklungsmaßnahmen durchgeführt, um die Passung zwischen vorhandenen Qualifikationen und Anforderungen laufend zu sichern. Dabei ist zu beachten, dass sich die Passung in einem mehr oder weniger guten Fließgleichgewicht befindet, weil sich sowohl die individuellen Qualifikationen als auch die beruflichen Anforderungen mehr oder weniger stark verändern können.

Eignung ist also ein relationaler Begriff. Die Passung kann man verbessern, indem man schwache Ressourcen der Person für zentrale Anforderungen verbessert, oder indem man die Anforderungen an die Ressourcen der Person anpasst. Dabei sind regelmäßige Analysen der Potentiale, Anforderungen und Leistungsergebnisse wichtig.

**Abb. 2 Berufseignung als relationaler Begriff auf fünf Dimensionen**

Ressourcen	↔ Passung	Anforderungen
Personale Passung		
körperliche		Körperliche
Personale		Personale
Soziale		Soziale
Berufsspezifische Passung		
Berufsfachliche		Berufsfachliche
Zielführende Umweltfaktoren		Zielblockierende Umweltfaktoren

Gravierende Passungsmängel bei PädagogInnen führen zu selbst- und fremdschädigenden Effekten. Sie schädigen die Qualität beruflichen Handelns mit den jeweiligen Zielgruppen und KollegInnen oder/und die Gesundheit des berufstätigen Pädagogen durch schleichende Über- oder Unterforderung.

Wer von der Eignung professioneller PädagogInnen spricht, denkt dabei natürlich nicht nur an Studierende sondern auch an ihre DozentInnen, Vorgesetzten, SupervisorInnen (vgl. Sieland und Rissland 2000a + b) und macht folgende Annahmen:

1. Es gibt persönliche Potentialprofile, die für die jeweiligen Berufsanforderungen mehr oder weniger günstig bzw. völlig unzureichend sind.
2. Das Ausmaß an Eignung beeinflusst die Qualität professionellen Handelns bzw. die Gesundheit der Pädagogin oder des Pädagogen.
3. Nicht alle berufsrelevanten Potentiale sind durch Aus- und Fortbildung auf das erforderliche Mindestniveau zu fördern, sie müssen z.T. in ausreichendem Maße mitgebracht werden.
4. Daher ist die Rekrutierung geeigneter AusbildungskandidatInnen und DozentInnen für die Qualität ihrer Leistungen ebenso wichtig wie ihre Aus- und Fortbildung (vgl. v. Hentig 1984).
5. Die Effizienz beruflicher Bildungsmaßnahmen lässt sich verbessern, in dem durch individuelle Potenzialanalysen Untergruppen mit gleichem Bildungsbedarf gebildet und dazu passende Ausbildungsmaßnahmen angeboten werden.
6. Die Passung zwischen den Ressourcen der Person und den Anforderungen ihres Berufes bedarf einer laufenden Diagnose aus Arbeitsgeber- und Arbeitnehmersicht („Berufs-TüV“ für PädagogInnen). Nur so können Maßnahmen gefunden und evaluiert werden, um die Passung von beiden Seiten aus auf dem notwendigen Niveau zu erhalten.
7. Laufende Potenzialanalysen sind darüber hinaus geeignet, vorhandene Passungen zu würdigen und damit den defizitorientierten Blickwinkel zu überwinden.

Die Frage der Berufseignung sollte besonders Studierende und DozentInnen stark interessieren. Sie könnte beide Parteien in die Pflicht zur Selbstevaluation nehmen und zu einem Ende der Beliebigkeit von Studienangeboten der DozentInnen und Studienverhalten der Studierenden führen (s.u. Abb. 8).

Dennoch scheint mir, wird dieses Problem von den Beteiligten aus verschiedenen Gründen tabuisiert. Manche Personen (DozentInnen, StudentInnen, praktizierende PädagogInnen) haben nur diffuse Vorstellungen von der Anforderungsstruktur und von den notwendigen Bildungszielen. Wegen ihrer zu starken Rollendistanz sind ihnen Eignungs- bzw. Passungsfragen unwichtig. Es fehlt ihnen der Anreiz, sich anforderungsorientiert weiterzuentwickeln. Nicht wenige trösten sich mit der Hoffnung, die Ausbildung und Praxiserfahrungen würden größere Eignungslücken schließen. Etwaige Mahnungen von Arbeitgebern werden dann in gemeinsamer Verdrängungsreaktion als unfachlich zurückgewiesen und die Hinweise auf Berufserkrankungen einseitig auf ungünstige Arbeitsbedingungen attribuiert. Umgekehrt muss man natürlich gerade die Arbeitgeber von PädagogInnen - angesichts der hohen Rate krankheitsbedingter Frühpensionierungen - fragen, ob sie die von ihnen definierten Rahmenbedingungen und Anforderungen mit Blick auf die Gesundheit der ArbeitnehmerInnen und die unverzichtbare Qualität der Arbeitsergebnisse verantworten können.

Solange sich nicht beide Seiten gleichzeitig bewegen, werden sich PädagogInnen nur durch die Entwicklung eines überlebbareren Berufsleitbildes schützen können. Kurz: Eine kombinierte Analyse der Potentiale, der Anforderungen und der Arbeitsqualität wäre also der Königsweg, bestehende Verhältnisse rational zum Wohl der Zielgruppen und berufstätigen PädagogInnen zu verbessern. Dies ginge über verschiedene Ansätze:

- Qualitätskriterien für die pädagogische Praxis definieren, um den Zusammenhang zu Ausprägungsmerkmalen bestimmter Potentiale empirisch nachzuweisen.

- aus der Anforderungsstruktur an PädagogInnen auf unverzichtbare Potentiale der Person schließen.
- durch Extremgruppenvergleiche zwischen gesundheitlich belasteten PädagogInnen und altersgleichen zufriedenen, gesunden bzw. effektiven PädagogInnen auf die personalen Ressourcen bzw. Risikofaktoren schließen.

Bei der Komplexität pädagogischen Handelns ist es schwierig, Qualitätskriterien für die professionelle Praxis zu erfassen. Ich werde daher notwendige Potentiale aus den Anforderungen an PädagogInnen ableiten und dabei solche hervorheben, bei denen sich erschöpfte und erfolgreiche Pädagoginnen besonders unterscheiden (vgl. Sieland u. Tacke, 2000). Es geht mir nicht um die Vollständigkeit solcher Potentiallisten. Vielmehr möchte ich exemplarisch aufzeigen, wie eine Selbstdiagnose von personalen Ressourcen einerseits und die laufende Analyse beruflicher Anforderungen andererseits zur Qualitätsverbesserung der Ausbildung von Pädagoginnen beitragen könnte.

## **2. Welche Berufsanforderungen werden als besonders belastend empfunden?**

Was ist aus der Sicht berufstätiger PädagogInnen bzw. ihrer SupervisorInnen besonders belastend?

PädagogInnen handeln unter hohem Erfolgsdruck bei relativ geringer Kontrollierbarkeit ihrer Handlungsergebnisse. Sie sollen ihre jeweiligen Zielgruppen bilden, erziehen, beraten, begleiten etc. obwohl diese das nicht immer gerne wollen. D.h. PädagogInnen sollen auf beratungsbereite Personen eingehen (Kommstruktur), andere Personen auf ihre Beratungsbedürftigkeit aufmerksam machen (Gehstruktur) und nicht selten in Zwangsstrukturen (Heim, Gefängnis, Schulklassen) Beratungsbereitschaft fördern. Sie sind auf die Kooperationsbereitschaft der Zielgruppen angewiesen und können diese selbst bei hoher sozialer und personaler Kompetenz nur begrenzt beeinflussen.

Teilerfolge wie Niederlagen werden von sympathischen wie unsympathischen Beteiligten miterlebt. Arbeitsaufwand und Ergebnis sind - anders als bei Kaufleuten bzw. Handwerkern - bei PädagogInnen schwer zu beziffern. PädagogInnen können beides nur ungefähr beurteilen und kommen je nach ihrer Stimmung zu positiv oder negativ verzerrten Schätzungen. Für die Aufrechterhaltung der Berufsmotivation und Berufszufriedenheit spielen vier Bilanzen eine besondere Rolle:

**Abb. 3 Vier Bilanzen beeinflussen die Berufsmotivation und Berufszufriedenheit**

Aufwand	Bilanz	Ergebnis
Erwarteter Aufwand	←→	Erwartetes Ergebnis
Bilanz ↑↓		Bilanz ↑↓
Erlebter Aufwand	←→	Erlebtes Ergebnis

Damit solche Bilanzen motivieren, brauchen PädagogInnen flexible Zielbindungen (Burisch 1989, Renner 1990, Monschau 1998) und eine optimistische Grundhaltung. All zu selten können sie Ergebnisse direkt, oft nur die Abfolgen von Tätigkeiten, Entscheidungen usw. beeinflussen. Manchmal bleibt ihnen nur die Möglichkeit, die Reaktionen ihrer Klienten bzw. soziale Systeme zu verstehen und nicht selten müssen sie sich damit begnügen, die eigenen Gefühle angesichts von Hilflosigkeit zu bewältigen (vgl. Abb.4) .

**Abb. 4 Vier Kontrollniveaus durch flexible Zielbindung positiv verarbeiten**

<b>(Teil-) Erfolge</b>	<b>Bedeutung</b>	<b>Gefühle über sich / Schüler</b>
<b>Zielkontrolle</b>	Ergebnis beeinflussen können	Freude, Stolz, Sinnerfahrung
<b>Prozesskontrolle</b>	Abfolgen beeinflussen können	Freude, Dankbarkeit, Sinnerfahrung
<b>Kognitive Kontrolle</b>	Abläufe verstehen, vorhersagen können	Neugier, Verständnis, Sinnerfahrung
<b>emotionale Kontrolle</b>	eigene Gefühle bewältigen können	Freude, tapfer zu sein, Sinnerfahrung

Im Kontext dieser Bedingungen müssen PädagogInnen handlungs-, genuss- leid- und lernfähig bleiben. Wie gut sie zu flexibler Zielsetzungen fähig sind, verrät ihnen ihre Gefühlslage nach entsprechenden Erfahrungen (siehe letzte Spalte der Tabelle). PädagogInnen brauchen die Fähigkeit zur Sinnerfahrung, wenn Erfolgserfahrungen rar werden oder sich in das Gegenteil kehren (vgl. Sieland 1991). Sie brauchen Bescheidenheit und Flexibilität in der Zielperspektive und Dankbarkeit in der Würdigung eigenen und fremden Verhaltens. Sie brauchen einen Blick für die kleinen Erfolge und eine Kunst im Umgang mit Misserfolgen für sich selbst und für die Unterrichtung anderer! Wie alle Berufsgruppen, die Menschen führen, brauchen sie ein dosiertes Engagement: für die Problemlagen und Problemlösungen einerseits und die Personen andererseits. Lehrer, die sich einseitig für den Stoff bzw. für die Beziehungsgestaltung interessieren, zeigen hier Passungsmängel, die ausgeglichen werden müssen.

Hier soll nicht der Eindruck aufkommen, der Pädagogenberuf sei generell krankmachend. Vielmehr geht es um Folgendes: So wie Schornsteinfeger deutlich mehr Schwindelfreiheit als Normalbürger benötigen, brauchen PädagogInnen neben guten Fachkenntnissen vor allem besonders gut entwickelte Potentiale im Umgang mit Mitmenschen und mit sich selbst (Eigenmotivation!) Pädagogisches Handeln in Erziehung, Beratung... hatte schon immer Wagnis-Charakter und war als Experiment zu begreifen.

Mit Blick auf die Berufsmotivation kommt es darauf an, dass die Pädagogen einen balancierten Blick für positive und bedrückende Erfahrungen behalten. Grimm (1996) berichtet z.B. über Muster von bevorzugten Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen berufstätiger LehrerInnen. Die persönliche Bilanz solcher Erlebnisse ist als Indikator für eher problemorientiertes oder personorientiertes, bzw. für ein eher ziel- oder prozessorientiertes Berufsleitbild zu werten.

**Abb. 5 Situationsbewertungen als Hinweis auf die subjektive Berufsauffassung**

<b>Angenehme Unterrichtssituationen</b>	<b>Belastende Unterrichtssituationen</b>
<b>Aktivität/Entwicklung</b> Schüler denken mit, bearbeiten etwas selbstständig, wenden Erlerntes auf neues Problem an	<b>Passivität/extrinsischen Motivation</b> unkritisch, stellen nichts in Frage, keine Kritik, wollen unterhalten werden
<b>Nähe und Kontakt</b> Schüler suchen privaten Kontakt, sprechen über persönliche Probleme, äußern Mitempfinden über die Sorgen des Lehrers	<b>Kontaktstörung/Stagnation</b> oberflächliche Beziehung, finde keinen Zugang zu S., sie entwickeln ihre Persönlichkeit nicht
<b>Positives Klima</b> Harmonie und vertraute Atmosphäre, gute Klassengemeinschaft, Freude am Lernen	<b>Kollektives Motivationsdefizit</b> nutzen die Unterrichtschancen nicht, fordern mich nicht heraus, wenn ich mich nicht entwickeln
<b>Anerkennung und Beliebtheit</b> Schüler zeigen fachliche Anerkennung, sprechen vor Kolleginnen und Eltern positiv	<b>Aggressivität/Unbeliebtheit</b> S nutzen meine Schwächen aus, provozieren mich, reden vor Kollegen und Eltern schlecht
<b>Disziplin/Konzentration</b> Schüler erledigen Hausaufgaben gut, folgen Anweisungen, strengen sich an, hören aufmerksam zu.	<b>Undisziplinertheit/Unkonzentriertheit</b> schlampige Hausaufgaben, nicht aufpassen, befolgen Anweisungen nicht

Weitere Anforderungen wurden durch die Beanspruchungsforschung definiert. Unter dem Titel „Drum prüfe, wer sich ewig bindet“ nennen Rauin u.a. (1994) folgende Anforderungen, die berufstätige PädagogInnen nicht selten als belastend empfinden: Umgang mit Problemschülerinnen und –schülern und problematischen Eltern, Sach- und Beziehungsarbeit im Kollegium, Umgang mit der Schulleitung, die Fülle an unangenehmen Aufgaben (böse Botschaften zu vermitteln), das gerin-



ge Berufsimage und die fehlende Anerkennung an der Arbeitsstelle und in der Gesellschaft.

### 3. Regelmäßige Potenzialanalysen („Berufs-TÜV“) und diagnosegeleitete Bildungsangebote

Welche Potenziale brauchen berufstätige PädagogInnen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?

Fragt man nach Risikofaktoren in der Person, die zu Erschöpfungssyndromen berufstätiger Pädagoginnen führen, so sind nach unseren Überlegungen (Sieland u. Tacke, 2000) vier Bereiche besonders wichtig.

**Abb. 6 Bereiche zur Diagnose, Würdigung und Verbesserung von pädagogischem Handeln**

PädagogInnen handeln auf vierfacher Basis	
Instrumentelle Basis: X	Fachliche x soziale x personale
Motivationale Basis X	Fachliche x soziale x personale
Kognitive Basis X	Für Problemlösungen sowie realistische Selbst- und Umweltkonzepte
Gesundheitliche Basis	Balance von Ressourcen und Anforderungen durch selbstbezogenes Gesundheitshandeln

PädagogInnen müssen diese vier Potenzial-Bereiche aktiv diagnostizieren und pflegen, um ihren Berufsaufgaben gewachsen zu sein und sich nicht selbst zu überfordern. Liegt oder sinkt eines dieser Potentiale unter einen Mindestwert, lässt sich das nicht durch besondere Stärken auf anderen Gebieten wett machen.

Noch so gute Kompetenzen helfen weder LehrerInnen noch SchülerInnen, wenn ihnen die nötige Motivation oder die gesundheitliche Kraft fehlt, oder wenn sie die eigenen Fähigkeiten bezweifeln. Wer seine Chancen und Grenzen erkennen will, sollte gerade nicht seine Stärken und Interessensgebiete ausbauen, sondern sich seiner Schwächen annehmen! Man muss sich also um das kümmern, was man bis-

her vernachlässigte, weil es weniger Spaß versprach! Gerade PädagogInnen müssen auf Erfolge wie Misserfolge und das Annehmen eigener Grenzen vorbereitet werden. Ihre AusbilderInnen hätten versagt, wenn man ihnen vorwerfen könnte: Alles geübt, nur nicht die Niederlage! PädagogInnen sollten zielführende Maßnahmen ebenso lernen wie die Verarbeitung von (öffentlichen) Misserfolgen, nicht nur für den eigenen Gebrauch, sondern weil sie ihre Schüler durch ihr eigenes Beispiel auf beides vorbereiten sollen. Umgekehrt sollten die verantwortlichen DozentInnen gemeinsam überlegen, welche dieser Potential-Bereiche in ihren Angeboten zu kurz kommen bzw. wofür ein besonderer Bedarf besteht .

Nennen wir an dieser Stelle nochmals einige berufsrelevante Ressourcen, die in Burnout-Studien immer wieder als Gesundheits- bzw. Risikofaktoren ermittelt wurden:

Danach benötigen PädagogInnen folgende Schutzfaktoren: Selbstakzeptanz, Genussfähigkeit und emotionale Ausgeglichenheit, Selbstsicherheit / Ich-Stärke, um unbequeme Forderungen zu vertreten, Stressverarbeitungs-, Konflikt- und Problemlösekompetenz, Flexible Zielbindung, Ausdauer, Aktives soziales Netz, Distanzierungsfähigkeit, ein lebbares Rollenideal, ein dosiertes Engagement für Sachprobleme und Menschen, Geduld, Selbstkritik, Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft, intellektuelle Neugier für Problemlagen und Problemverarbeitung ihrer Zielgruppen, Selbstdisziplin, Modellverhalten, Organisationstalent, Physische und psychische Belastbarkeit. Ein Teil dieser Schutzfaktoren sind fachbezogen, der größere Teil scheint aber als überfachliche Schlüsselqualifikationen aufzufassen zu sein, die in entsprechender Breite vermittelt und angewendet werden müssen.

Solche Listen müssen nicht entmutigen, man kann sie auch nutzen, Gutes bei sich zu würdigen und sich danach auf Schwächen und Verbesserungschancen zu konzentrieren, Grenzen zu akzeptieren und bei Gefahren frühzeitig gegenzusteuern! Ermutigende Evaluation besteht aus einer Kombination von Prüf- und Verbesse-

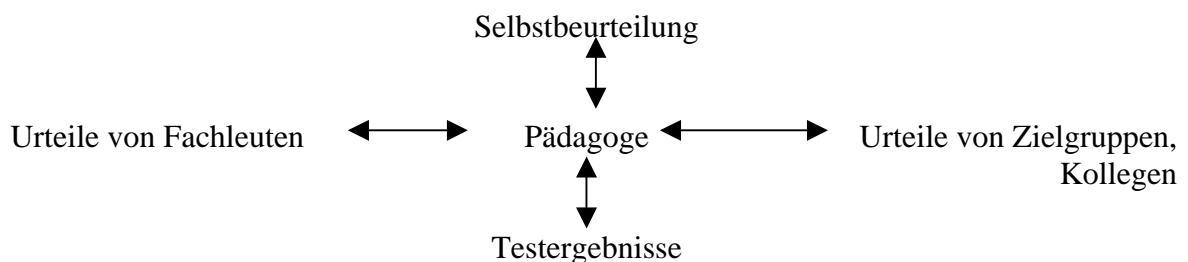
rungsmaßnahmen: Auf 20 Minuten Selbstdiagnose sollten 40 Minuten konsequente Umsetzung folgen!

Wer seine blinden Flecken aufdecken will, sollte Selbsturteile über seine Stärken und seinen Fortbildungsbedarf mit ausgewählten Kollegen besprechen. Noch objektiver erfassen selbstausswertbare Tests und Fragebogen die individuellen Stärken und Problembereiche (s.u.) und ermöglichen gezielte und bedarfsgerechte Weiterbildung.

Wer Pädagoge sein will, der prüfe sich! Nach diesem Motto sollte es eine Art selbst auswertbaren Berufs-TÜV für PädagogInnen geben (vgl. Sieland 2000). Ansätze dazu finden sich im Internet ([www.cct-germany.de](http://www.cct-germany.de)).

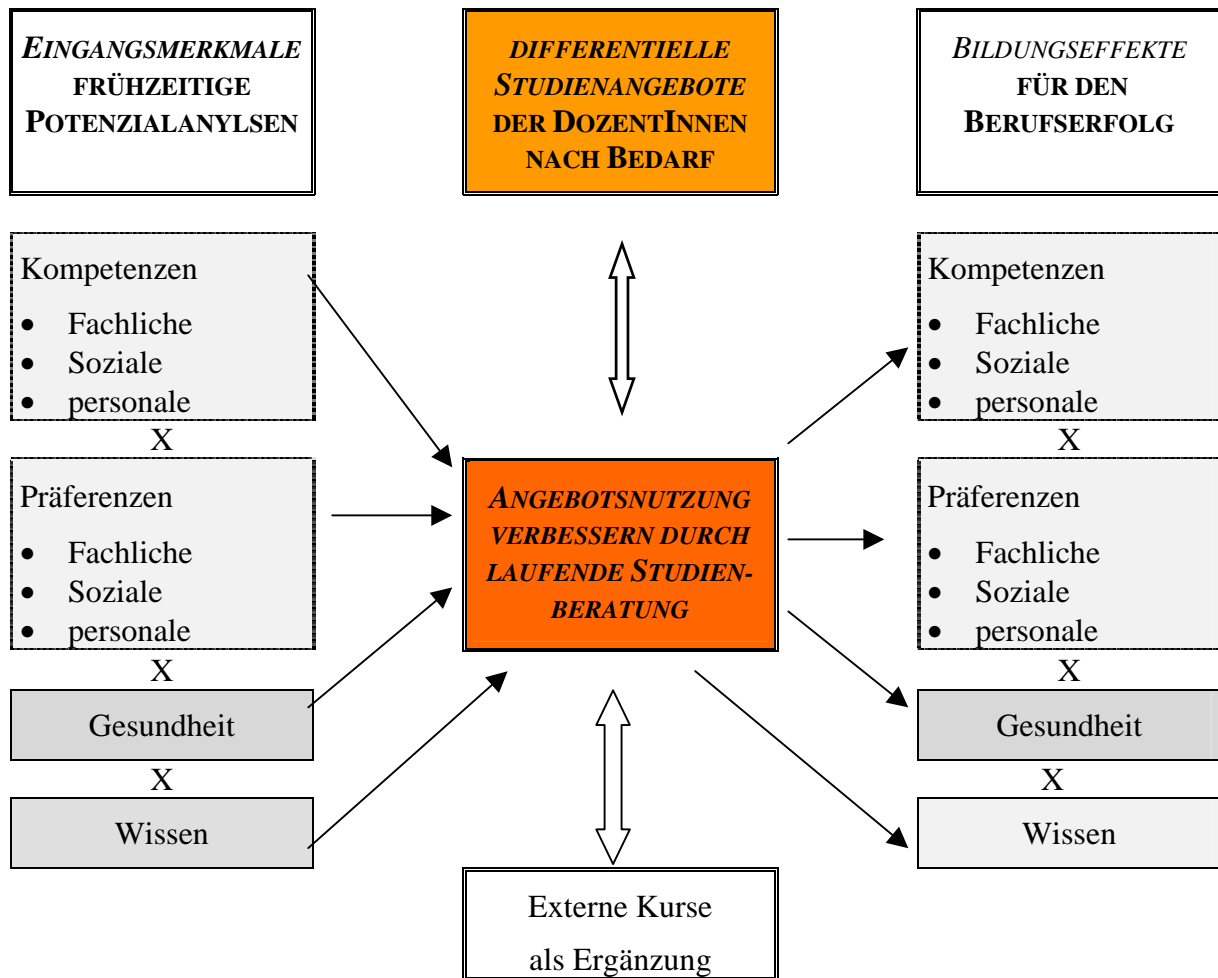
Eine realistische Selbstevaluation sollte idealer Weise aus vier sich gegenseitig korrigierenden Perspektiven erfolgen:

**Abb. 7 Regelmäßige Selbstevaluation aus vier korrigierenden Perspektiven**



Die Logik solcher Analysen müsste aber nicht nur die Auszubildenden, sondern auch ihre AusbilderInnen durch bedarfsadäquate Angebote in die Pflicht nehmen. Das soll durch die folgende Abbildung deutlich werden.

**Abb. 8 Potenzialanalysen zur differentiellen Ausbildung von Pädagogen**



Meine Ausführungen sollen möglichst alle Beteiligten anregen, in ihrem Verantwortungsbereich Konsequenzen zu ziehen. Ein guter Schritt in diese Richtung wäre m. E. die Reflexion der folgenden Thesen von Schratz und Wiesner (2000) für die eigene Rolle. Sie wurden auf dem Kongress zur Qualitätssicherung in der LehrerInnenbildung in Innsbruck vorgestellt und gelten m. E. für alle PädagogInnen, nicht nur für LehrerInnen:

Schratz und Wiesner (2000) formulieren:  
„Eine professionelle Ausbildung von PädagogInnen

- (1) bietet Möglichkeiten zur **Selbsterfahrung** im Hinblick auf berufliche Eignung und Neigung, Identitäts- und Kompetenzentwicklung,
- (2) schafft Anlässe für das **Ineinander von Theorie und Praxis**, für das Üben von Iterativität, für die Reflexion von Praxis,
- (3) ist einem Wissenschaftsverständnis verpflichtet, das forschendes Lernen fordert und fördert,
- (4) richtet das Studium an berufsrelevanten Handlungskompetenzen aus, vermeidet das unverbundene Nebeneinander von Fächern bzw. Fachbereichen,
- (5) sorgt für eine **berufsbezogene Fachwissenschaft** und wertet die **Fachdidaktik** auf,
- (6) hat die **berufsbiographische Perspektive** (das Professionalitätskontinuum) im Blick ,
- (7) sensibilisiert und befähigt für die Ausgestaltung der **vielfältigen Lehrerrollen**,
- (8) fordert und fördert **kooperative Fähigkeiten** (z.B. Teamarbeit) als durchgehendes Prinzip – auch in Prüfungsordnungen,
- (9) gewährt die zur Arbeit an komplexen Aufgaben notwendige **Autonomie**, fordert aber auch **Rechenschaftslegung**,
- (10) erarbeitet gemeinsame **Leitbilder** und **Qualitätsstandards**,
- (11) **evaluiert** – intern wie extern – Produkte und Prozesse des Lernens, Lehrens und Forschens und nützt die Erkenntnisse daraus für Weiterentwicklungen,
- (12) bemüht sich um gesellschaftliche **Anerkennung** durch Präsenz in der Öffentlichkeit und Imagepflege.

**Professionelles Handeln ist eine Tätigkeit, in welcher sich praktisches Handlungswissen und systematisches Wissenschaftswissen begegnen und dabei das professionelle WISSEN hervorbringen**

Gemeinsamkeiten zwischen professionellem Wissen und Handlungswissen bestehen im Bewusstsein der **Notwendigkeit, schnell Entscheidungen zu treffen**; Gemeinsamkeiten zwischen professionellem Wissen und Wissenschaftswissen liegen darin, dass ihre jeweiligen Inhalte, um legitimiert zu sein, eine **wissenschaftliche Begründung** benötigen.

Für das **professionelle HANDELN**; im Speziellen auch das Lehrerhandeln, ist kennzeichnend, dass es ein **situatives Urteilsvermögen** erfordert, welches der Wissenschaft und der Praxis gleichermaßen – hinsichtlich Wahrheit und Angemessenheit – verantwortlich ist.

Obwohl der Lehrerberuf durch vielerlei administrative Einschränkungen gekennzeichnet ist, hat der einzelne Lehrer einen relativ großen Handlungsspielraum. Der Eindruck mangelnder **Autonomie** führt jedoch oft dazu, dass die in der Praxis vorhandenen Möglichkeiten für professionelles Handeln unterschätzt werden.

(nach: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O., Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992, Leske & Budrich)

Das hervorstechende **Merkmal des professionellen Pädagogen** ist die **Fähigkeit zur autonomen beruflichen Weiterentwicklung**, durch das systematische Studium der eigenen Arbeit, durch das Studium der Arbeit anderer Pädagoginnen und durch die Überprüfung pädagogischer Ideen in der Praxis.

(nach: Stenhouse, L., An Introduction to Curriculum Research and Development. London 1975, Heinemann)“

Literatur:

- Burisch, M. (1989). Das Burnout-Syndrom. Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg.
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske & Budrich
- Grimm, M. A. (1996<sup>2</sup>). Kognitive Landschaften von Lehrern. Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibung angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt: Peter Lang.
- Hentig, H. v. (1984). Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: H. Becker & H. v. Hentig. (Hrsg.). Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Frankfurt: Ullstein (99-146)

- Monschau (1998). Die Beziehung zwischen Zielsetzung im Berufsalltag und dem Wohlbefinden von PädagogInnen. - Eine Pilotstudie über wahrgenommene Zielbindungen und den Umgang mit beruflichem Misserfolgserleben – Lüneburg: Diplomarbeit.
- Nieskens, B. u. Sieland, B. (1999). Qualitätssicherung in der Lehrerausbildung. In Christine Enders, Christoph Hanckel, Sabine Möley (Hrsg.). *Lebensraum – Lebenstraum – Lebens-trauma Schule. Berichte aus der Schulpsychologie. Kongreßbericht der 13. Bundeskonferenz 1998 in Halle an der Saale.* Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH (S. 132-141)
- Rauin, U., Kohler, B., Becker, G. (1994) „Drum prüfe, wer sich ewig bindet.“ In *Pädagogik 11/94* S. 33-39
- Renner, G. (1990): *Flexible Ziellanpassung und hartnäckige Zielverfolgung zur Aufrechterhaltung der subjektiven Lebensqualität in Entwicklungskrisen. Unveröffentlichte Dissertation.* Universität Trier, Trier.
- Schratz, M./Wieser, I. (2000), Strukturelle Erfordernisse einer professionalisierenden Lehrer/-innen/bildung. Handout zum Eröffnungsvortrag Universität Innsbruck, 29. September 2000
- Sieland, B. (1991). Arbeitsmotivation zwischen Innerer Kündigung und Ausbrennen. In T. Fleischer, M. Greuer-Werner & H. Heyse (Hrsg.), *Berichte aus der Schulpsychologie und Bildungsberatung* (S. 136-157). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Sieland, B. (2000a). Auch Lehrer müssen sich wohlfühlen. In *Praxis Schule 5-10.* Heft 2/2000 (S. 35 – 40), Braunschweig: Westermann
- Sieland, B. (2000b). Wer lehren will, der prüfe sich. Plädoyer für einen Berufs-TÜV für Pädagogen. In *Erziehung und Wissenschaft* 9, 2000, S. 2
- Sieland, B. u. Rissland, B. (2000b) Zwischenbericht zum Projekt „Qualitätssicherung in der Lehrerbildung“. Lüneburg: Institut für Psychologie der Universität Lüneburg
- Sieland, B. u. Reißland, B. (Hrsg.) (2000a). Qualitätssicherung in der Lehrerbildung. *Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien.* Hamburg: Kovacs
- Sieland, B. u. Tacke, M. (2000). Abschlußbericht zur Forschungsprojekt „Ansätze zur Förderung der Gesundheit und Leistungsfähigkeit dienstälterer Lehrkräfte in Niedersachsen“ Institut für Psychologie der Universität Lüneburg
- Spranger, E. (1958) Der geborene Erzieher. In G. Breuer und A Flitner (Hrsg.). *Spranger. E. Gesammelte Schriften Band 1* (Heidelberg 1969).
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development.* London: Heinemann