

richtet zum Gegenstand der entscheidenden Beurteilung angehender Lehrer/innen. Allerdings unter Beibehaltung der Perspektiven sämtlicher Komponenten der Ausbildung und unter dem Anspruch, allgemeinen Gütekriterien einer Beurteilung (Transparenz, Fairness, Validität etc.) zu genügen. Das stünde durchaus im Einklang mit Erkenntnissen der jüngeren Schulforschung und darin begründeten Forderungen, bei der Beurteilung der Qualität von Entwicklungen (auch bzw. stärker als bisher) auf den Ertrag zu achten (z.B. Weinert, 2001, S. 26ff).

Viele erfolgreiche Unternehmen haben in den letzten Jahrzehnten ein Assessment Center eingerichtet und sichern damit den Zugang geeigneter Mitarbeiter/innen bzw. deren Entwicklung (Fisseni & Fennekels, 1995). Den Traditionen im Bereich der Schule, so möchte man meinen, steht dieses Verfahren grundsätzlich näher als einem Wirtschaftsbetrieb. Trotzdem hat es sich bisher, ähnlich wie externe Evaluationsmaßnahmen, keine positiven Konnotationen erworben. Muss es dabei bleiben? Empirische Befunde (Kunz-Heim, 2002, S. 78, S. 84 und passim) berechtigen immerhin zu einem vorsichtigen Optimismus.

#### Anmerkung

- 1 In diesem Zusammenhang verdient erwähnt zu werden, dass von Kolleginnen und Kollegen, die für die Organisation der schulpraktischen Lehrveranstaltungen zuständig sind, immer wieder die Idee ins Spiel gebracht wird, auch für Studierende des Lehramts an höheren Schulen Übungsschulen einzurichten, die sich anderswo, aber auch bei uns als Institution bei der Ausbildung der Pflichtschullehrer/innen, seit langem bewähren. Die Vertreter/innen der Fachwissenschaften begreifen dieser Idee mit Skepsis, weil sie fürchten, damit bekäme die gesamte Ausbildung zuungunsten der fachwissenschaftlichen Qualifikation eine pädagogische Schlagseite.

#### Literatur

- Chauncey, H. & Dobbin, J.E. (1968). Der Test im modernen Bildungswesen. Deutsch Stuttgart: Klett.
- Fisseni H.-J. & Fennekels, G.P. (1995). Das Assessment-Center. Eine Einführung für Praktiker. Göttingen: Hogrefe (Verlag für Angewandte Psychologie).
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Kurz-Heim, D. (2002). Qualität durch Qualifizierung. Lehrerbeurteilung als Instrument zur Förderung von Qualität im Unterricht. Weinheim und München: Juventa.
- Marlovits, A.M. & Schratz, M. (2003). Zwischen Unbelehrbarkeit und Wandlungsbereitschaft. Journal für Lehrerinnen- und lehrerbildung, 3 (3), 61-70.
- Merkens, H. (Hrsg.). (2003). Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur: Ruediger.
- Sertl, M. & Falkinger, B. (Hrsg.). (2002). LehrerInnenbildung in Bewegung. Zur Reform der Pädagogischen Akademien. Schulheft Nr. 108. Wien: Eigenverlag.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz.
- Thonhauser, J. (1999). Fachdidaktik – (k)ein Grund zum Jubeln? Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 3 (2), 5-11.
- Thonhauser, J. (2002). Qualitätsentwicklung mit Hilfe einer Prüfung. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft, 6 (2), 63-72.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17-31). Weinheim und Basel: Beltz.

Kontaktadresse: josef.thonhauser@sbg.ac.at

Neuenschwander, M. P. (2004).  
Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung  
Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung,  
4, 23 - 28.

Markus P. Neuenschwander

## Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung

Im Zuge knapper werdender Bildungsressourcen erhielt die Forderung nach Wirksamkeits- und Qualitätsmessung der Schule steigende Aufmerksamkeit. SchulleiterInnen und Lehrpersonen müssen ihre Arbeit beurteilen lassen und legitimieren. Entsprechend wird das Wissen und das Verhalten von Lehrpersonen sowohl in der Ausbildung wie in zunehmender Häufigkeit auch während der Berufstätigkeit beurteilt. Diesem Trend hinkt allerdings die Konzeptualisierung nach, worin sich die Qualität der Lehrarbeit ausdrückt und wie sie sich messen lässt. Während bis in die 1960er Jahre die Lehrerpersönlichkeit als entscheidendes Qualitätsmerkmal interpretiert wurde, erhielten in den 70er und 80er Jahren spezifische Verhaltensmerkmale von Lehrpersonen besondere Aufmerksamkeit (sog. Prozess-Produkt-Forschung). Aus Unzu-



**Markus P. Neuenschwander, PD Dr., Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Universität Bern.**  
Arbeitsschwerpunkte:  
Unterrichtsforschung,  
Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit, Berufswahlprozesse, schulische Übergänge

friedenheit über die Ergebnisse wurde in den 1990er Jahren schließlich das Augenmerk auf Kompetenzen gelegt (Bromme, 1992; Helmke, 2003).

Kompetenzen bezeichnen eine handlungsnahe Wissensform von Lehrpersonen, die Erwartungen an konkrete Handlungen und Strategien sowie das Verständnis, in welchen Situationen diese Handlungen produktiv eingesetzt werden können, einschließen (Meyers & Nelson, 1986). Anders formuliert: Kompetenzen bezeichnen das erlernte Potenzial von Individuen, handelnd zur Lösung von anstehenden Aufgaben und Problemen beizutragen. Von Kompetenzen ist der Begriff der Fertigkeiten abzugrenzen, die das erlernte Potenzial von Individuen bezeichnen, spezifische Aufgaben in bestimmten Situationen mit geeigneten Handlungseinheiten (Können) zu lösen. Fertigkeiten bilden demnach eine Voraussetzung dafür, dass sich Kompetenzen in Handlungen ausdrücken können. Das Konzept der Kompetenzen ist fruchtbar, weil Lehrpersonen typischerweise über ein differenziertes Handlungswissen verfügen, das nicht sprachlich, sondern in einem Handlungsformat gespeichert ist. Es ist Wissen, das im Handeln erworben, in Handlungsschemata repräsentiert ist und während bzw. nach der Handlung reflektiert werden kann (Schön, 1983).

Im Hinblick auf die Lehrerbeurteilung stellt sich die Frage, welches das wünschbare Kompetenzprofil von Lehrpersonen ist, damit diese ihren Auftrag erfüllen können, und wie dieses beurteilt werden kann. Weil sich der Kernauftrag von Lehrpersonen auf den Unterricht bezieht, beschränkt sich die folgende Analyse auf unterrichtsbezogene Wissensformen, obwohl außerunterrichtliche Aufgaben an Bedeutung gewonnen haben (z.B. Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit, Schulentwicklung u.a.). Dabei wird im Folgenden davon ausgegangen, dass die Lehrerbeurteilung

an den Anforderungen bzw. den zur Auftragserfüllung notwendigen Kompetenzen ansetzen muss, die sich in konkreten Handlungen situativ ausdrücken (1. Abschnitt). Es werden daher auf der Basis einer Analyse der Anforderungen im Unterricht Konturen eines wünschbaren Kompetenzprofils für Lehrpersonen entwickelt (2. Abschnitt) und daraus Leitideen für die Lehrerbeurteilung abgeleitet (3. Abschnitt).

## Anforderungsprofil von Lehrerhandlungen

Es wird die These vertreten, dass die Qualität des Lehrerhandelns im Unterricht primär aus der situativen Abstimmung eines elaborierten Lehrplanes mit den kontextuellen Gegebenheiten in den einzelnen Unterrichtsmomenten entsteht. Änderungen im Unterrichtskontext erfordern entsprechende Verhaltensanpassungen der Lehrperson. Dieser Situationsansatz erfordert von den Lehrpersonen hohe Flexibilität. Entsprechend sind Lehrerkompetenzen handlungsnah und situativ bzw. episodisch strukturiert (Herzog, 1999). Diese Kompetenzen schließen zwar allgemeine Erwartungen und Hypothesen ein, wie sich einzelne Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Situationstyp verhalten. Sie erlauben aber auch die rasche Verarbeitung von Informationen, so dass Lehrpersonen auch in widersprüchlichen Situationen und bei ungenügendem Wissensstand handlungsfähig bleiben (Wahl, 1993). Die Reflexion erfolgt fallbezogen, d.h. ausgehend von erinnerten Fallbeispielen und nicht anhand von allgemeinen Prinzipien. Die Analyseeinheit bildet demnach die Unterrichtssituation, ein Moment im kontinuierlich sich wandelnden Unterricht.

Als einzige Konstante resultiert daraus das arbeitspsychologische Konzept der An-

forderungen, die die Lehrkräfte zu erfüllen haben, und die eine Grundlage für die Strukturierung des Lehrerwissens ermöglichen. Als Anforderungen werden nach Bromme (1997, S. 180ff) die äußeren und inneren konstitutiven Bedingungen und Aufgabenstellungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele bezeichnet (z.B. curriculare Lehrziele, der gesetzliche Lehrauftrag usw.). Entsprechend bilden diese Anforderungen die Referenz für die Beurteilung von Lehrerhandlungen im Unterricht (auftragsimmanente Beurteilung). Aus den eingeführten Stichworten über den Unterricht resultiert die allgemeine Anforderung, dass Lehrpersonen einerseits den gesetzlichen Auftrag erfüllen und insbesondere die Lehrplanziele erreichen müssen, andererseits ihr Handeln an die Besonderheiten jeder einzelnen Unterrichtssituation anpassen müssen.

## Profil von Lehrerkompetenzen

Im nächsten Schritt soll auf der Basis der Anforderungen an Lehrpersonen eine Strukturierung von Lehrerkompetenzen versucht werden. In der Literatur gibt es zahlreiche solche Versuche. Im Hinblick auf die Beurteilung von Lehrerhandlungen formulierte z.B. Dwyer (1995) drei Kriterien: (1) inhaltspezifisches pädagogisches Wissen, (2) Wissen über allgemeine Prinzipien des Lehrens und Lernens in verschiedenen Schulfächern, (3) Anwendung dieses Wissens, dieser Fertigkeiten im Unterrichtskontext. Diese Strukturierung von Dwyer (1995) schließt das fachwissenschaftliche Wissen (z.B. Mathematik, Deutsch usw.) als eigenständigen Wissensbereich aus, das die Lehrpersonen benötigen, um Unterrichtsinhalte zu vermitteln.

Im Unterricht wird spätestens seit Georg Kerschensteiner zwischen einer in-

haltlichen (Stoffvermittlung) und einer sozialen Dimension (soziale Interaktionen) unterschieden. Daneben erfordert die Komplexität des Unterrichts, dass Lehrpersonen einerseits auf der Basis von erziehungswissenschaftlichem Wissen über Unterricht professionell reflektieren können, andererseits Kompetenzen und Fertigkeiten im situativen Unterrichtsmanagement (Klassenführung im Sinne von Doyle, 1986) sowie didaktische Kompetenzen und Fertigkeiten einsetzen können. Daraus werden drei verschiedene Wissensformen abgeleitet (Neuenschwander, 2003, S. 348ff), auf deren Basis Lehrpersonen ihren Auftrag erfüllen, das heißt, Handlungspläne für die Unterrichtsgestaltung entwerfen und sich an die Anforderungen konkreter Unterrichtssituationen anpassen können (Abb. 1 auf S. 26): (1) Fachkompetenzen, (2) reflexive Kompetenzen sowie (3) soziale und didaktische Kompetenzen.

1. **Fachkompetenzen:** Lehrpersonen benötigen eine Wissensbasis, welche die Fachinhalte, die sie lehren sollen, umfasst und darüber hinaus in einen umfassenden fachlichen Zusammenhang stellt. Nur bei ausreichenden Fachkompetenzen können die Lehrinhalte angemessen im Unterricht präsentiert werden. Damit hängt auch die Fähigkeit zusammen, das Schülervorwissen in den einzelnen thematischen Bereichen zu antizipieren. Die Fachkompetenzen können in fachwissenschaftliche und curriculare (lehrplanbezogene) Kompetenzen gegliedert werden. Die fachwissenschaftlichen Kompetenzen beziehen sich auf das Wissen, das die jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen generieren. Die curricularen Kompetenzen bezeichnen hingegen den Wissensbereich, welche bzw. wie wissenschaftliche Fachinhalte in den verschiedenen Schulstufen und Schulfächern strukturiert werden können und wie sie

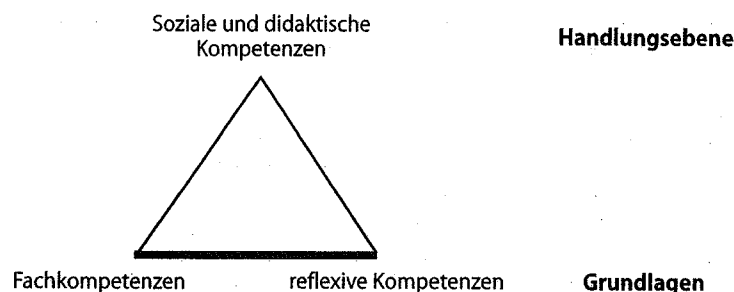


Abb. 1: Strukturierungsvorschlag des Lehrerwissens

mit dem Schülervorwissen verbunden werden können.

2. **Reflexive Kompetenzen:** Die Professionalität der Lehrperson zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sie über ihr Handeln reflektiert und dafür wissenschaftliche Theorien und Forschungsbefunde bezieht. Reflexion bezeichnet das Nachdenken über Unterricht, das nicht nur auf erziehungswissenschaftlichem und didaktischem Wissen beruht, sondern auch auf Selbstbeobachtungen im Unterricht und außerhalb des Unterrichts, Rückmeldungen von SchülerInnen und deren Eltern und LehrerkollegInnen, aber auch auf Gespräche mit Sachverständigen usw. Reflektierend (d.h. *reflecting in action*) können Lehrpersonen unter Beizug von entsprechendem erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Wissen eine Diagnose über den Verlauf und den wahrscheinlichen Erfolg von Unterrichtsprozessen stellen. Auf der Basis der Diagnose können Handlungsstrategien geplant und geeignete Fertigkeiten aktiviert werden (vgl. Kompetenz 3). Diese Reflexion soll die Sensibilität für die Qualität der Prozesse, die im Unterricht ablaufen, schärfen und die Unterrichtsplanung der

Lehrpersonen kontinuierlich auf die Gegebenheiten im Unterricht (einzelne SchülerInnen, Klasse, besondere Ereignisse usw.) ausrichten. Durch Reflexion können zukünftige Unterrichtssituationen besser antizipiert werden, so dass die Unterrichtsplanung mit den kontextuellen Bedingungen zusammenpassen. Schließlich erhält die Reflexion (als nachträgliche *reflection on action*) die Funktion einer Bewältigungsstrategie, die beiträgt, Frustrationen abzubauen und Burnout vorzubeugen. Dies gelingt insbesondere dann, wenn belastende Unterrichtssituationen kognitiv analysiert und Lösungen für die festgestellten Probleme gefunden werden (sog. problemzentrierte Bewältigung nach Lazarus & Folkman, 1984, S. 152ff).

3. **Soziale und didaktische Kompetenzen,** die situativ und problembezogen zur Erreichung spezifischer Teilziele von Handlungen eingesetzt werden, bilden eine dritte Form von Lehrerwissen. Während Fachkompetenzen und reflexive Kompetenzen (einschließlich sozialem Wissen) allgemeine *Grundlagen* der Unterrichtsdurchführung sind, tragen soziale und didaktische Kompetenzen dazu bei, Unterricht *handelnd* zu realisieren. Erst

diese Kompetenzen erlauben in Kombination mit geeigneten Performanzen die Durchführung des Unterrichts. Didaktische Kompetenzen bilden eine handlungsnahe Wissensform, wie Fachinhalte ausgewählt, aufbereitet und mit dem Schülervorwissen und den Schülerinteressen in Beziehung gesetzt werden können.

Soziale Kompetenzen können zur Lösung situativer sozialer Aufgaben und Probleme eingesetzt werden (classroom management; vgl. auch Evertson & Harris, 1992). Dabei geht es um die Organisation von sozialen Prozessen im Unterricht, das Vorbeugen von und die Intervention bei Disziplinproblemen, die Gestaltung lernförderlicher sozialer Interaktionen usw. Erfahrene Lehrpersonen verfügen in der Regel über ein reiches Repertoire solcher Kompetenzen, die situationsspezifisch abgerufen werden können und sich mehr oder weniger bewähren.

Das berufliche Lehrerwissen setzt sich also aus drei distinkten Komponenten zusammen, die gegenseitig nicht kompensierbar, aber aufeinander abgestimmt sind: Bei der Planung einer Unterrichtslektion werden die entsprechenden Fachkompetenzen aktiviert. Es wird über den Unterricht mit der jeweiligen Klasse reflektiert. Die fachliche Strukturierung wird auf die Diagnose über die jeweilige Klasse bezogen. Daraus wird ein konkreter Handlungsplan abgeleitet, der unter Anwendung einschlägiger Kompetenzen und Fertigkeiten realisiert und während der Durchführung kontinuierlich an die situativen Gegebenheiten angepasst wird. Die drei Kompetenzformen regulieren in enger gegenseitiger Abstimmung das Lehrerhandeln während der Lektion.

## Leitideen möglicher Beurteilungssituationen

Es wurde vorgeschlagen, dass sich die Lehrerbeurteilung an der Auftrags Erfüllung bzw. Zielerreichung orientieren soll. Entsprechend sollten die drei beschriebenen Kompetenzbereiche je einzeln beurteilt werden. Zu unterscheiden sind formative Beurteilungen, die in erster Linie den Entwicklungsbedarf und die Entwicklungsmöglichkeiten von Lehrpersonen aufzeigen, von summativen Beurteilungen, die beim Abschluss der Lehrerbildung und bei Karriereentscheidungen zum Tragen kommen (vgl. etwa Bessoth, 1994). Nachfolgend werden einige Leitideen genannt, wie die einzelnen Kompetenzbereiche in der Lehrerbildung oder im Rahmen von Standortbestimmungen in der Laufbahnberatung beurteilt werden können. Um die Güte der Beurteilungen zu erhöhen, sollte die Beurteilung von Aufgaben ausgehen, die den Anforderungen im beruflichen Alltag möglichst ähnlich sind (ökologische Validität). Die Beurteilung sollte von Expertinnen und Experten durchgeführt werden, die über ausreichende erziehungswissenschaftliche Kompetenzen und Kenntnis von Unterrichtssituationen verfügen.

### Fachkompetenzen

Lehrpersonen sollten soweit in die jeweiligen Fächer Einblick genommen haben, dass sie deren Paradigmen und Fachstrukturen kennen. Außerdem sollten sie über differenzierte curriculare Kompetenzen verfügen, damit sie souverän über das zu vermittelnde Wissen verfügen und dieses mit der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler verbinden können.

Fachwissenschaftliche und curriculare Kompetenzen werden anhand von Verfahren nach den Regeln der jeweiligen Fachwissen-

schaft geprüft. Dazu können Tests in vielfältigen Formen gehören, die deklaratives Wissen prüfen. Zudem sind Aufgabenstellungen aus dem jeweiligen Fachgebiet geeignet, die unter Beizug von entsprechenden Fachkompetenzen Problemlösungen erfordern (prüfen von fachspezifischem prozeduralen und anwendungsbezogenen Wissen).

#### Reflexive Kompetenzen

Reflexive Kompetenzen setzen differenziertes erziehungswissenschaftliches Wissen über Unterrichtsprozesse und Unterrichtswirkungen einschließlich sozialem Wissen voraus. Problemstellungen aus Schule und Unterricht sollen mit einer präzisen theoretisch begründeten Begrifflichkeit und unter Beizug von Forschungsbefunden analysiert werden. Beispielsweise können Lehrpersonen in Beurteilungssituationen mit einer kurzen Falldarstellung oder mit einer selber erlebten Unterrichtssituation konfrontiert werden, die sie ausführlich nach verschiedenen Dimensionen analysieren müssen. Die Reaktion wird bewertet nach der Präzision der Analyse, dem Ausmaß, wonach gültige erziehungswissenschaftliche Befunde zur Reflexion beigezogen werden, sowie der Vielzahl von Informationsquellen, die in die Reflexion einbezogen werden.

#### Didaktische und soziale Kompetenzen

Didaktische und soziale Kompetenzen sind getrennt zu prüfen. Didaktische Kompetenzen lassen sich z.B. mittels Problemlöseaufgaben beurteilen, wonach die Kandidatinnen und Kandidaten einen gegebenen Lehrplaninhalt didaktisch auf eine definierte Schülergruppe beziehen müssen (z.B. Präparation für Lehrproben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder für eine Probelektion in einer lohnwirksamen Lehrerbear-

teilung). Die Beurteilung solcher Umsetzungsberichte beruht z.B. auf der logischen Konsistenz, der sachlichen Richtigkeit, der Adäquatheit der Verbindung zwischen Zielgruppe (Vorwissen und Interessen), Gegenstand und Zielsetzung. Weitere Beurteilungskriterien finden sich in der einschlägigen didaktischen Literatur (z.B. Aebli, 1987, S. 361ff; Klafki, 1980, S. 14ff).

Eine zweite Komponente dieser Wissensform bezieht sich darauf, in welchem Ausmaß Lehrpersonen einen Handlungsplan in konkretes Handeln umsetzen können (Fertigkeiten). In Unterrichtshospitationen (Verhaltensbeobachtung) können nach einem transparenten Merkmalsystem Lehrerverhaltensweisen registriert, interpretiert und beurteilt werden (z.B. Kramis, 1989).

Soziale Fertigkeiten in Unterrichtssituationen können z.B. in Rollenspielen getestet werden: Personen werden in eine abgesprochene Unterrichtssituation gestellt und es wird beobachtet, ob und wie sie eine vorgegebene soziale Problemstellung (z.B. ein Disziplinproblem) lösen können. Zu beurteilen ist, ob die Kandidatinnen und Kandidaten über ein Verhaltensrepertoire verfügen, um sich in schwierigen bzw. regulären Situationen problemlösend bzw. konstruktiv zu verhalten.

Für die Beurteilung von didaktischen und sozialen Kompetenzen ist es oft sinnvoll, das Lehrerverhalten in natürlichen Unterrichtssituationen zu beurteilen (Hospitation). Dabei kann z.B. beurteilt werden, ob Lehrpersonen die gesteckten Lehrziele erreichen und zugleich ihr Handeln an die Besonderheiten von Unterrichtssituationen anpassen können.

## Ausblick

Das Thema der Lehrerbearbeitung wird zwar in der Lehrerausbildung diskutiert, aber selten in Zusammenhang mit Fragen der beruflichen Weiterqualifikation und Karriere. Damit wird der Aufbau einer Evaluationskultur verhindert. Nach wie vor fehlt eine Kultur, Lehrpersonen Rückmeldungen zu ihrem professionellen Handeln zu erteilen und damit die Grundlage für ihre Kompetenzentwicklung zu legen. Indem Erfolg und Misserfolg des eigenen Verhaltens transparent gemacht werden, erfahren Lehrkräfte ihre Wirkung, was sich in einer höheren Berufszufriedenheit auswirken dürfte. Mit dem Fehlen einer Evaluationskultur geht das Fehlen einer Fehlerkultur einher: Es gibt im Lehrerberuf keine Untersuchungen über Kunstfehler wie etwa bei medizinischen Berufen. Mehr noch: Es gibt bisher kaum empirisch validierte Fehlerkriterien – zweifellos eine Schwäche unter dem Gesichtspunkt der Qualitätsentwicklung der Lehrprofession. Damit wird auch ein Mangel in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und Forschung angesprochen, weil nach wie vor eine schlüssige Beschreibung und Begründung von erwünschtem Lehrhandeln fehlt. In diesem Bereich herrscht noch erheblicher Forschungs- und Entwicklungsbedarf.

## Literatur

- Aebli, H. (1987). Grundlagen des Lehrens. Stuttgart: Klett.
- Bessoth, R. (1994). Lehrerberatung – Lehrerbearbeitung. Neuwied: Luchterland.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts

und der Schule (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe.

- Dwyer, C.A. (1995). Criteria for performance-based teacher assessments: Validity, standards, and issues. In A.J. Shinkfield & D. Stufflebeam (Eds.), *Teacher Evaluation. Guide to effective practice* (pp. 62-80). Boston: Kluwer Academic.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of teaching* (pp. 392-432). New York: Mac Millan.
- Evertson, C.M. & Harris, A.H. (1992). What We Know About Managing Classrooms. *Educational Leadership*, 49 (7), 74-79.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Herzog, W. (1999). Professionalisierung im Dilemma: Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3, 340-374.
- Klafki, W. (1980). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (S. 11-28). Braunschweig: Westermann.
- Kramis, J. (1989). Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. Fribourg: Pädagogisches Institut, Berichte zur Erziehungswissenschaft.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Meyers, J.E. & Nelson, W.M. (1986). Cognitive strategies and expectations as components of social competence in young adolescents. *Adolescence*, 21, 291-303.
- Neuenschwander, M.P. (2003). *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Habilitationsschrift, Universität Bern.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Wahl, D. (1993). *Handeln unter Druck*. Weinheim: Beltz.
- Kontaktadresse: neuensch@sis.unibe.ch