

Hascher, Tina

Ansatzpunkte und Herausforderungen bei der Modellierung von Entwicklungsprozessen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 1, S. 114-120



Quellenangabe/ Reference:

Hascher, Tina: Ansatzpunkte und Herausforderungen bei der Modellierung von Entwicklungsprozessen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2015) 1, S. 114-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-139009 - DOI: 10.25656/01:13900

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-139009>

<https://doi.org/10.25656/01:13900>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ansatzpunkte und Herausforderungen bei der Modellierung von Entwicklungsprozessen im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Tina Hascher

Die vorliegende Themenummer der BzL versammelt Beiträge, die sich der Frage nach der Wirksamkeit der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung, primär in Bezug auf die Ausbildung von Lehrpersonen für das Fach Mathematik, widmen. Eingeleitet wird das Heft von einem Text, in dem die Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit dem Schwerpunkt auf internationalen Vergleichsstudien reflektiert wird. Die verbindende Grundfrage der vier empirischen Beiträge lautet: *Welche Veränderungen vollziehen sich im Laufe der Ausbildung und lassen sie sich erklären?* Dieser Frage wird anhand verschiedener Perspektiven bzw. abhängiger Variablen aufseiten der Studierenden nachgegangen.

Die präsentierten Ergebnisse wurden zu wesentlichen Teilen im Kontext der internationalen TEDS-M-Studie generiert. Zunächst muss festgehalten werden, dass TEDS-M dafür zwar notwendig war, aber nicht hinreichend gewesen wäre. Antworten auf die Frage zu den Effekten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung können im Grunde erst dann beantwortet werden, wenn Längsschnittdaten vorliegen, was jedoch einen hohen Aufwand impliziert und nicht zuletzt eine hohe Panelbereitschaft der Studierenden, also die Bereitschaft zu einer wiederholten Teilnahme an Befragungen, voraussetzt. Die Strategie des Forschungsteams, anhand einer nationalen Ergänzungsstudie im Jahr 2008 neben den im Rahmen der internationalen TEDS-M-Studie befragten Studienabgängerinnen und Studienabgängern zugleich die Studienanfängerinnen und Studienanfänger zu befragen und damit ein Längsschnittdesign zu simulieren, erweist sich deshalb als pragmatisch und sinnvoll – unter der Voraussetzung, dass sich die beiden Kohorten vergleichen lassen. Hier besteht letztlich immer eine Unsicherheit, weil sich anhand von Daten nicht eindeutig klären lässt, wie passend das Matching (sowohl auf der Ebene der Ausbildungsgänge als auch auf der Individualebene) ist, auch dann, wenn – wie im vorliegenden Fall – die Vergleichbarkeit der Stichproben sorgfältig geprüft wurde.

Alle Beiträge dieser Themenummer weisen direkt oder indirekt darauf hin, dass Theorien zur Entwicklung der jeweils untersuchten Bereiche noch fehlen. So formuliert Schwippert (2015, S. 18) in seinem Einleitungsbeitrag fast etwas beiläufig: «Vielmehr sollten solche Untersuchungen auf nationaler Ebene initiiert werden, um sie – sobald geeignete Theorien und Methoden für entsprechende Entwicklungsmodelle vorliegen – um internationale Perspektiven zu erweitern bzw. um internationale Vergleichsstudien mit diesen Komponenten anzureichern.» Auch Biedermann, Steinmann und Oser

(2015, S. 51) weisen explizit darauf hin, «dass die Frage, worauf Prozesse der Überzeugungsgenese gründen, ... bis anhin noch kaum geklärt» sei. Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich daher als Versuch, aus den Argumentationslinien und Befunden der Beiträge einige Elemente und Bausteine für solche Entwicklungsmodelle im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung abzuleiten. Dies erfolgt anhand von drei Fragen:

1. Welche Entwicklungsbereiche werden angesprochen?
2. Was lässt sich über die Entwicklungsbedingungen aussagen?
3. Wie vollzieht sich Entwicklung?

1 Welche Entwicklungsbereiche werden angesprochen?

Mit den begrifflichen Klärungen, was unter «Kompetenzen» von Lehrpersonen zu verstehen sei (Baumert & Kunter, 2011; Weinert, 2001), konnte die Forschungsfrage nach den Entwicklungen, die sich im Kontext der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vollziehen, neu gestellt werden. Um sie zu beantworten, muss untersucht werden, welche Veränderungen sich in verschiedenen Kompetenzbereichen vollziehen. Dies erfolgt heute zunehmend empirisch, unter der Voraussetzung, dass sich die Kriteriumsvariable «Kompetenz», also die abhängige Variable, operationalisieren lässt. Mag der Kompetenzbegriff auch umstritten sein – er eröffnet doch eine Vielzahl an Beschreibungsmöglichkeiten der Entwicklungsbereiche und Lerninhalte, die im Verlauf eines Studiums erworben werden können. In der vorliegenden Themenummer sind dies: mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen (Beitrag von Brühwiler, Ramseier und Steinmann), Studien- und Berufswahlmotive (Beitrag von Affolter, Hollenstein und Brühwiler), Überzeugungen zum Lehren und Lernen (Beitrag von Biedermann, Steinmann und Oser) sowie die subjektiv wahrgenommene Handlungskompetenz und die Einschätzung der Qualität der Rückmeldung von Praxislehrpersonen (Beitrag von Krattenmacher). Diese Kompetenzen stellen zwar eine Selektion von Lerninhalten dar und werden ausschliesslich in Bezug auf die Ausbildung angehender Mathematiklehrpersonen erhoben. Zudem handelt es sich ausschliesslich um Selbsteinschätzungen. Das Themenspektrum ist aber gut gewählt, denn es adressiert nicht nur verschiedene Kompetenzfacetten, sondern auch die vier zentralen Bereiche eines jeden Ausbildungsprogramms in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Fachwissen, Fachdidaktik, Schulpädagogik/Bildungswissenschaft und Schulpraxis.

In Bezug auf die Entwicklungsziele bzw. -erwartungen erfolgen in den Beiträgen unterschiedliche normative Setzungen, die allerdings teilweise nur implizit formuliert werden: Sie beziehen sich auf die Quantität, also auf die Zunahme des Kriteriums (kontinuierliche Entwicklung), auf die Qualität, also auf eine inhaltliche Veränderung des Kriteriums (diskrete Entwicklung), sowie auf die Struktur eines Kriteriums. In Bezug auf das mathematische und mathematikdidaktische Wissen wird erwartet, dass die Studierenden am Ende ihrer Ausbildung über mehr und zugleich differenzierteres Wissen

verfügen. Analoges trifft für die Erweiterung der subjektiv wahrgenommenen Handlungskompetenz zu. Die Veränderung der Motive soll sich einerseits durch eine Zunahme pädagogisch erwünschter Motive (z.B. Interesse an den Schülerinnen und Schülern oder fachspezifische Motivation) bzw. durch deren Stabilisierung auf hohem Niveau vollziehen, andererseits durch eine Reduktion der Ziele, die für eine erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs als eher abträglich erachtet werden, nämlich die vorwiegend extrinsischen Motive. Hinsichtlich der subjektiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen wird vorgeschlagen, dass sich die Präferenz für das konstruktivistische Modell zugunsten einer Haltung gegenüber adaptivem Unterricht und damit einer situationsadäquaten Beurteilung von Lehr-Lern-Modellen verschieben sollte. Damit favorisieren die hier vorgelegten Entwicklungsbeschreibungen zum einen einen relativ weiten Entwicklungsbegriff, der eher überdauernde Veränderungen mit einer zeitlichen Ordnung und einem inneren Zusammenhalt (Trautner, 1995) impliziert. Zum anderen werden gruppenspezifische Entwicklungen (z.B. der Vergleich von Studierenden verschiedener Ausbildungsrichtungen, von Frauen und Männern, von Gruppen mit spezifischen Motivationsprofilen) und damit durchschnittliche Verläufe dargestellt, wodurch individuelle Entwicklungen vorerst ausgeblendet bleiben.

2 Was lässt sich über die Entwicklungsbedingungen aussagen?

Jede Entwicklung findet im Rahmen eines sozialen Kontexts statt, der einen genuine Beitrag zu den Entwicklungsbedingungen leistet. Zu bedenken gilt es zudem, dass sich Entwicklungsfaktoren gegenseitig beeinflussen. Entsprechend zielen die empirischen Beiträge darauf ab, die Veränderungen im Verlauf eines Studiums mit dem Berufsziel «Primarlehrperson» bzw. «Sekundarlehrperson» zu skizzieren und anhand von zwei Variablengruppen zu erklären: einerseits Merkmale aufseiten der Studierenden wie Vorwissen, Geschlecht und motivationale Orientierungen, andererseits Angebote der Ausbildungsinstitution wie die Grundgestaltung des Studiengangs, die Anzahl der Lernangebote oder die bestehenden Lehrkonzepte in der Ausbildung. Dies erfolgt vor dem Hintergrund eines Angebot-Nutzungs-Modells (als allgemeines Unterrichtsmodell: Fend, 1981; Helmke, 2010; Lipowsky 2006; für die schulpraktische Ausbildung von Lehrpersonen: Hascher & Kittinger, 2014), in dem Lernen nicht als selbstverständlich, sondern als direkt und indirekt abhängig vom Zusammenspiel der Person und ihrer Lernumgebung verstanden wird. Entsprechend wird davon ausgegangen, dass Lernen unterschiedlich gut gelingen kann und dass dies nicht (nur) an den Studierenden, sondern ebenso an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung liegt. Dazu bedarf es einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise, welche die Kovariation von Entwicklungsfaktoren berücksichtigt.

Diese Betrachtungsweise spiegelt sich auch in der Grundidee international vergleichender Studien wider. In seinem Beitrag thematisiert Schwippert (2015, S. 8) deshalb «die Ausbildung der darin aktiven Akteurinnen und Akteure», die zur Qualität der

Lehrerinnen- und Lehrerbildung beiträgt; er stellt die Sequenz einer Ausbildung von Lehrpersonen vor und macht darauf aufmerksam, dass diese selbst bei einer Vereinheitlichung nicht «stringent» erfolgen würde (S. 12). Die theoretische Trennung von Lernenden und Lernangeboten zeigt sich im Beitrag von Brühwiler, Ramseier und Steinmann in der Unterscheidung von Vor- und Ausbildung: Es wird analysiert, mit welchen Vorkenntnissen die Studierenden ins Studium eintreten, und interpretiert, welche Zuwächse sich im zeitlichen Verlauf des Studiums vollzogen haben. Krattenmacher weist seinerseits auf die Bedeutung des Coachings in Praktika und auf bestehende Qualitätsanforderungen hin. Zweifelsohne ist in der Folge der theoretischen Differenzierung in Angebot und Nutzung ein neues Interesse sowohl an der Gestaltung der Ausbildung und der Wirkung ihrer einzelnen Abschnitte als auch an den Eingangsvoraussetzungen und Lernbedingungen aufseiten der Studierenden entfacht. Man könnte sagen, dass die kritischen Anfragen, die bereits seit mehreren Jahrzehnten an die Wirksamkeit der schulpraktischen Ausbildung gestellt werden, nun die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung erreicht haben (Hascher, 2012; Hascher & Kittinger 2014). In diesem Kontext ist von besonderer Relevanz, welche Qualität die Lernangebote aufweisen, und von Interesse, welche unterschiedlichen Rollen verschiedenen Entwicklungsfaktoren zukommen. Wie Biedermann, Steinmann und Oser beispielsweise verdeutlichen, scheinen die Lehrkonzepte von Dozierenden der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unterschiedlich einflussreich zu sein, womit verschiedenen Akteursgruppen eine spezifische Bedeutung zukommt und das Zusammenwirken der Ausbildungsbereiche unter einem neuen Licht diskutiert werden könnte.

3 Wie vollzieht sich Entwicklung?

Wenig überraschend ist die Beobachtung, dass sich verschiedene Kompetenzbereiche unterschiedlich entwickeln. Die als Quasilängsschnitt interpretierten Ergebnisse der Beiträge in diesem Heft illustrieren Anstiege, Rückgänge und Stabilitäten. Über den genaueren Verlauf herrscht jedoch noch eine hohe Unsicherheit. Im Grunde finden sich in den hier versammelten Texten keine theoretischen Fundierungen oder Modelle eines Entwicklungskonzepts. Es wäre zwar vermessen, zu erwarten, die gesamte Kompetenzentwicklung liesse mit einem Modell erklären. Dies entbindet die Forschung aber nicht von der Aufgabe, sich über Entwicklungsprozesse zu verständigen und Entwicklungsmechanismen zu elaborieren. Einen möglichen Orientierungsrahmen könnte dabei das sogenannte organismische Modell der Entwicklung darstellen, das die Entwicklung eines Menschen als innenbestimmt definiert und in seiner moderaten Form die Selbststeuerung des Individuums betont. Dieses Modell liegt beispielsweise der weitverbreiteten Motivationstheorie von Deci und Ryan (z.B. 1993), der Theorie der Selbstbestimmung, zugrunde. Als deren zentrale Entwicklungsprinzipien werden Differenzierung und Integration bzw. Koordination von Entwicklungsfaktoren und -bereichen verstanden (Krettenauer, 2014). Dies bedeutet, dass die Entwicklung darauf abzielt, dass der Mensch zu einer reiferen Persönlichkeit gelangt. Dabei kommt der aktiven

Gestaltung der eigenen Entwicklung eine zentrale Betrachtungsperspektive zu, wie Messner (2002, S. 62 f.) vorschlägt: Lehrkompetenz «wird nicht durch die regelhafte Anwendung wissenschaftlichen Wissens erworben, sondern als Können aufgrund des Selbstlernprozesses und einübendem Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxis-situationen. Wissenschaftliches Wissen bleibt dabei als theoretische und empirische Wissensbasis und als Orientierungs- und Reflexionsrahmen unentbehrlich.» Transaktionistische Modelle wie die ökologische Systemtheorie von Bronfenbrenner (1986) liefern ebenfalls Grundlagen zur Beantwortung der Frage, wie sich die Entwicklung von Kompetenzen vollzieht, und verweisen auf die Ko-Aktivität von Entwicklungsfaktoren. Entwicklung stellt sich dann als ein «holistischer, organisierter und zugleich kontextgebundener, lebenslanger Veränderungsprozess, der in gewissem Umfang plastisch ist» (Krettenauer, 2014, S. 17), dar.

Hinweise auf Entwicklungsprozesse könnten sich aus den im vorliegenden Heft versammelten Beiträgen aus der Analyse der Frage ergeben, worin genau die Differenzen in den festgestellten Ausprägungen zu Studienanfang und Studienende, also den anzunehmenden Entwicklungsverläufen, bestehen. Die Befunde legen die folgenden vier Fragen nahe:

- (a) Ist in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit Matthäus-Effekten zu rechnen, beispielsweise wenn sich das fachliche bzw. fachdidaktische Wissen bei denjenigen Studierenden besser entwickelt, die bereits über hohe Vorkenntnisse oder bestimmte Eingangsvoraussetzungen verfügen, wie dies die Ergebnisse des Beitrags von Brühwiler, Ramseier und Steinmann (sowie von Affolter, Hollenstein und Brühwiler in Bezug auf die Motivation) nahelegen?
- (b) Bedürfen Kompetenzbereiche unterschiedlich direkter bzw. indirekter Förderung, wenn sie sich wie die Überzeugungen zum Lehren und Lernen, dargestellt im Beitrag von Biedermann, Steinmann und Oser, als eher stabil erweisen?
- (c) Welche Schlüsse lassen sich aus parallelen Entwicklungen bei unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen ziehen, was sich beispielsweise im Anstieg des Interesses an Schülerinnen und Schülern bei angehenden Primar- und Sekundarlehrpersonen zeigt (Affolter, Hollenstein und Brühwiler)?
- (d) Wie kann die Rolle der Qualität von Arbeitsbeziehungen in ein Entwicklungsmodell integriert werden, wenn diese gemäss Krattenmacher als eine Gelingensbedingung für das Lernen im Praktikum gelten kann?

4 Ausblick

Die in der vorliegenden Themenummer versammelten Beiträge veranschaulichen die hohe Relevanz der Lehrpersonenbildungsforschung innerhalb der Schweiz. Trotz der Vorgaben für eine EDK-Anerkennung der Studiengänge scheint die Heterogenität von Studiengängen zu differenziellen Effekten zu führen. Obwohl eine Wirksamkeitsüberprüfung durch eine echte Längsschnittstudie letztlich nicht vorgenommen werden

konnte, ergeben sich aus den Befunden wichtige Hinweise auf den Entwicklungsbedarf der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Wie Schwippert dies am Ende von Abschnitt 3 kurz anspricht, stellt sich mit zunehmender empirischer Befundlage auch die Frage der Verantwortlichkeit. Um dies an einigen Beispielfragen zu illustrieren: Worauf ist es zurückzuführen, dass sich das mathematische Wissen der Studierenden im Laufe des Studiums nicht bzw. kaum verbessert? Warum scheint sich in manchen Ausbildungsprogrammen ein Wissenszuwachs zu vollziehen, in anderen jedoch nicht? Was müsste verbessert werden, um den Wissenserwerb nachhaltig zu sichern und wie ist dies zu prüfen? Wie können sowohl das Angebot als auch die Nutzung von Lerngelegenheiten qualitativ bereichert werden? Die Beantwortung dieser Fragen ist freilich alles andere als simpel. Sie sollen aber darauf hinweisen, wie wichtig es (auch) in Zukunft sein wird, Lehrpersonenbildungsforschung zusammen mit den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu gestalten. Nationale und internationale Vergleichsstudien sind dabei genauso bedeutungsvoll wie regionale und lokale Implementationsforschung. Dabei ist ein mehrschrittiges Verfahren anzudenken: (1) Zunächst sollte eine sorgfältige Diagnose von Stärken und Schwächen von Ausbildungsprogrammen erfolgen und es sollten Ziele für deren Weiterentwicklung identifiziert werden. (2) In einem nächsten Schritt sind (Teil-)Reformen zu implementieren und im Hinblick auf eine Verbesserung der Lernergebnisse der Studierenden empirisch zu evaluieren. (3) Aus den Ergebnissen können weiterführende Massnahmen abgeleitet und der Qualitätsdiskurs in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung kann weiter lanciert werden. Die erhaltenen Ergebnisse wären dann vor dem Hintergrund regionaler Spezifitäten einerseits und generalisierbarer Erkenntnisse andererseits zu interpretieren. In Bezug auf die Verantwortlichkeit sei abschliessend betont: Die Wirkungskette von der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zum Lernen der Schülerinnen und Schüler mag sehr weit gefasst sein – letztlich untersteht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung jedoch der Rechenschaftspflicht und muss sich fragen, wie sich die Veränderungen in der Ausbildung auf die Qualität des Unterrichts in den Schulen und auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M.** (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Biedermann, H., Steinmann, S. & Oser, F.** (2015). «Glaubensbestände und Glaubenswandel»: Zur Transformation von konstruktions- und transmissionsorientierten Lehr-Lern-Überzeugungen in der Lehrpersonenausbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 46–68.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723–742.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–238.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Hascher, T.** (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 109–129.

- Hascher, T. & Kittinger, C.** (2014). Learning processes in internships – Analyses from a study using learning diaries. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Pedagogical field experiences in teacher education – Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 221–235). Münster: Waxmann.
- Helmke, A.** (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Krettenauer, T.** (2014). Der Entwicklungsbegriff in der Psychologie. In L. Ahnert (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie* (S. 2–25). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F.** (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47–70.
- Messner, R.** (2002). Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 59–79). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schwippert, K.** (2015). Zur Situierung der aktuellen Lehrkräftebildungsforschung: Stand und Perspektiven im Rahmen von internationalen Vergleichsuntersuchungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33 (1), S. 7–21.
- Trautner, H.M.** (1995). *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, F.E.** (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Göttingen: Hogrefe.

Autorin

Tina Hascher, Prof. Dr., Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, tina.hascher@edu.unibe.ch