

Voraussetzungen bei der Lehrperson

Prof. Dr. Sigrid Blömeke
Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Beitrag für Handbuch Unterricht,
hrsg. v. K.-H. Arnold, J. Wiechmann, U. Sandfuchs
Bad Heilbrunn: Klinkhardt

[Eingereichte Fassung; Zitationen erfolgen bitte nach dem Original: In Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.), Handbuch Unterricht (2., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB, S. 122-126.]

Inhaltsverzeichnis

1	Phasen der Theoriebildung.....	2
2	Wissen von Lehrpersonen.....	2
3	Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen	3
4	Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen	3
5	Perspektiven der lehrerbezogenen Forschung	4
6	Konsequenzen für die Praxis	4
	Literaturverzeichnis	5

Lange Zeit hat in der empirischen Unterrichtsforschung die Schülerseite im Vordergrund gestanden, sodass relativ genau gesagt werden kann, welche Voraussetzungen bei ihnen eher günstig und welche eher ungünstig sind, um zu hohen Lernerfolgen zu gelangen (s. Kap. 22 dieses Handbuchs). Die Voraussetzungen der Lehrpersonen kamen in ihrer Komplexität erst spät in den Blick. Im Folgenden wird zunächst auf Phasen der Theoriebildung zu diesem Thema eingegangen, bevor die Erkenntnisse zum Wissen, zu den Einstellungen und zu Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrpersonen dargestellt werden. Danach erfolgt eine Analyse des Prozesses professioneller Entwicklung. Abschließend werden Konsequenzen aus den vorliegenden Erkenntnissen für Forschung und Praxis entwickelt.

1 Phasen der Theoriebildung

In den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde in der empirischen Lehr-Lernforschung überwiegend das so genannte „Persönlichkeitsparadigma“ vertreten (vgl. Bromme 1997). Diesem zufolge galten Kenntnisse und Einstellungen einer Lehrperson als ausschlaggebend für Unterrichtsqualität. Da das konkrete Unterrichtshandeln ausgeblendet blieb, konnten aber nur wenige stabile Ergebnisse gefunden werden. In den 70er und 80er Jahren wurde stärker das „Prozess-Produkt-Paradigma“ vertreten, in dessen Rahmen die Wirkung von Lehrerhandeln auf Schülerleistungen erhoben wurde. Auch hier traten methodische Probleme auf: So handelte es sich häufig nur um punktuelle Fragestellungen, durch die eine mögliche Wechselwirkung der einzelnen Dimensionen des Lehrerhandelns und deren gegenseitige Kompensierbarkeit unberücksichtigt blieb. Auch wurde die Wechselwirkung mit Schülermerkmalen nicht hinreichend berücksichtigt. Darüber hinaus wurde meist eine Operationalisierung der einzelnen Konstrukte unabhängig vom Unterrichtsinhalt versucht. In den 90er Jahren fand schließlich das „Expertenparadigma“ große Akzeptanz. Hier richtete sich der Blick auf die kognitiven Strukturen, die Lehrerhandeln zugrunde liegen.

Seitdem die genannten drei Ansätze zunehmend als ergänzende Perspektiven betrachtet werden, kommt die Forschung zu aussagekräftigen Ergebnissen zum Stellenwert der Lehrperson im Gesamtgefüge von Unterrichtsqualität: Rund 30 Prozent der Unterschiede in Schülerleistungen sind auf Unterschiede im Wissen, im Handeln und in den Einstellungen der sie unterrichtenden Lehrpersonen zurückzuführen (Hattie 2003, S. 2). Ihre Bedeutung wird damit nur noch von den Voraussetzungen der Schüler selbst übertroffen. Nach Wenglinsky (2002, S. 22) ist die Bedeutung der beiden Merkmalsgruppen sogar gleich hoch.

2 Wissen von Lehrpersonen

Lehrpersonen verfügen über zwei zentrale Formen handlungsleitender Kognitionen: implizite Unterrichtsskripts und explizites professionelles Wissen. Diese werden im Unterricht in Form von wiederholt ähnlichem Handeln einer Lehrperson sichtbar (Blömeke, Eichler & Müller 2003).

Bei *Unterrichtsskripten* handelt es sich um mentale Repräsentationen systematischer Handlungsabfolgen, die auf spezifische Situationen ausgerichtet und mit bestimmten Zielen versehen sind (Schank & Abelson 1977). Skripts können als verdichtetes Erfahrungswissen gesehen werden; sie stellen den Niederschlag einer in der Praxis durchgeführten oder erlebten Handlung dar, die durch Differenzierung und Integration weiterentwickelt und zum Teil automatisiert wurde („implizites Wissen“). Von Lehrern mental gespeicherte Handlungsverläufe schlagen sich in strukturell ähnlich verlaufenden Unterrichtsschritten nieder.

Parallel zu stark verdichteten Unterrichtsskripten verfügen Lehrpersonen über weniger stark verdichtetes *explizites Wissen*, das bewusst zugänglich ist (Bromme 1997, S. 196ff.). Das professionelle Wissen von Lehrpersonen umfasst fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen.

Das genaue Zusammenspiel von Unterrichtsskripten und professionellem Lehrerwissen muss als weitgehend ungeklärt gelten. Skripts und Wissen können vermutlich auf einem Kontinuum angesiedelt werden, das von einem konkreten zu einem umfassenden Handlungsbezug und damit in Richtung zunehmender Gelegenheiten für reflexive Prozesse verläuft (Blömeke & Buchholtz 2004). Das explizite Wissen wirkt diesem Modell zufolge vor allem im Zuge der *Unterrichtsplanung*, während in der konkreten unterrichtlichen Situation – insbesondere in unübersichtlichen Phasen – stärker verdichtete Skripts wirksam werden (s. auch Kap. 103).

Während die Forschung zum Einfluss von Unterrichtsskripten auf Schülerleistungen noch in den An-

fängen steckt (z.B. Pauli & Reusser 2003), liegen zum Einfluss des professionellen Wissens zahlreiche Studien vor (z.B. Wilson, Floden & Ferrini-Mundy 2001, Blömeke 2004).

In Bezug auf das *fachliche Wissen* kann kein konsistent positiver Zusammenhang zu Schülerleistungen bzw. Lehrerhandeln festgestellt werden. Offensichtlich muss von einem „Deckeneffekt“ ausgegangen werden: Um hohe Schülerleistungen zu erreichen, ist ein gewisses Maß an Fachwissen notwendig; über einer gewissen Schwelle ist aber kein zusätzlicher positiver Effekt festzustellen. Möglicherweise macht auch die aus dem höheren fachlichen Niveau folgende Art der Strukturierung von Inhalten auch eine Elementarisierung schwieriger.

In Bezug auf das *fachdidaktische Wissen* kann dagegen ein konsistent positiver Zusammenhang zu Schülerleistungen bzw. Lehrerhandeln festgestellt werden. Da die entsprechenden empirischen Studien vor allem aus den USA stammen, ist allerdings darauf hinzuweisen, dass das Verständnis von „Fachdidaktik“ dort vergleichsweise eng ist, indem vor allem fachspezifische Unterrichtsmethoden gelehrt werden.

In Bezug auf das *pädagogische Wissen* sprechen einzelne Studien gegen seine Wirksamkeit, mehrheitlich können aber positive Einflüsse auf Schülerleistungen bzw. Lehrerhandeln festgestellt werden. Diese sind allerdings nur bei einem Zusammenspiel von umfangreicher pädagogischer und fachlicher Ausbildung zu verzeichnen. Darüber hinaus ist das Verständnis von Erziehungswissenschaft in der US-amerikanischen Lehrerbildung ebenfalls eng, indem die Lehrangebote unmittelbar auf den Lernprozess der Schüler bzw. auf das methodische Handeln der Lehrpersonen bezogen sind.

In Bezug auf das generelle intellektuelle Niveau von Lehrpersonen konnte kein eindeutiger Zusammenhang zu Schülerleistungen hergestellt werden. Anders dagegen in Bezug auf die verbalen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, die signifikant positiv mit Schülerleistungen assoziiert sind.

3 Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen

Berufsspezifische Einstellungen und berufsunspezifische Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen weisen eine hohe Stabilität vom Beginn der Ausbildung bis in den Beruf hinein auf.

Lehramtsstudierende treten mit *Einstellungen* zu allen schul- und unterrichtsrelevanten Aspekten in die Lehrerbildung ein (Richardson & Placier 2001). Sie sind optimistisch, was ihre Fähigkeiten zu unterrichten angeht, und sie meinen zu wissen, wie Unterricht auszusehen hat, sodass nur noch ein Methodenrepertoire erlernt werden muss. Diese Einstellungen haben sich als weitgehend veränderungsresistent erwiesen, so dass es im Laufe der Lehrerbildung und im Berufsleben selten zu grundlegenden Veränderungen kommt. Dass sich fachspezifische Einstellungen auf Schülerleistungen auswirken, kann als empirisch gut abgesichert gelten (Stipek u.a. 2001).

Im Hinblick auf die Persönlichkeitsmerkmale von Lehrpersonen kann festgestellt werden, dass gewisse Mindestbedingungen erfüllt sein müssen, damit sie langfristig beruflichen Erfolg haben: eine gewisse Kontaktbereitschaft, emotionale Stabilität und psychische Belastbarkeit, ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und eine nicht zu geringe Selbstwirksamkeitserwartung (Mayr & Mayrhofer 1994, Schmitz & Schwarzer 2002). Ein subjektiv hohes Belastungserleben führt das Risiko eines vorzeitigen ‚Ausgebranntseins‘ (*burn out*) mit sich und geht mit einer negativen Leistungsentwicklung bei Schülern einher (Helmke, Hosenfeld & Schrader 2002, S. 430ff.; s. auch Kap. 105).

4 Professionelle Entwicklung von Lehrpersonen

Expertise im Anregen und Unterstützen von Lernprozessen ist Ergebnis einer umfangreichen Ausbildung sowie langer und intensiver Berufserfahrung (s. Kap. 104). Ursache sind zwei Besonderheiten der unterrichtlichen Tätigkeit von Lehrpersonen:

Ausgangspunkt ihres Handelns sind „unstrukturierte“ Situationen. So müssen für die Wahrnehmung einer Unterrichtssituation fachliche, fachdidaktische und pädagogische Wissensbestände miteinander verknüpft werden. Darüber hinaus ist es angesichts der Komplexität von Unterricht nur schwer möglich, regelähnliche Handlungsanweisungen zu formulieren, wie Situationen bewältigt werden können. Die Unstrukturiertheit wird dadurch verschärft, dass die unterrichtlichen Momente von der Interpretation der Handelnden abhängig sind, die schrittweise auf Lehrer- und Schülerseite erfolgen muss. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Situation nicht „eingefroren“ ist, sondern dass die Interaktion weiterläuft. Zu jedem neuen Interaktionsschritt findet dann wieder eine Interpretation durch alle Beteiligten

statt. Lehrerhandeln kann daher prinzipiell als Handeln in Unsicherheit angesehen werden. Für Expertisehandeln spielt angesichts dieser Problematik nicht die Menge des Wissens eine Rolle, sondern seine Organisation. Experten zeichnen sich gegenüber Novizen durch schnellere Wahrnehmung von Situationen und den Besitz eines umfassenden Repertoires an fallbasierten Vorstellungen zum Unterrichtsablauf (Skripts) aus, die bei bestimmten unterrichtlichen Konstellationen fast automatisch abgerufen werden (Berliner 2001).

5 Perspektiven der lehrerbezogenen Forschung

Im vorliegenden Beitrag wurde der Stand der empirischen Forschung zu den Voraussetzungen bei der Lehrperson zusammengefasst. Allerdings sind zahlreiche Probleme zu erkennen (s. auch Kap. 6).

- Generell liegen zu wenige empirische Studien vor, die sich auf Lehrpersonen beziehen. Besonders ins Auge fallend ist das Fehlen internationaler Vergleiche. Erst solche Studien würden einen grundsätzlichen neuen Blick auf Stärken und Schwächen in Deutschland ermöglichen.
- Die Rezeption der vorliegenden Studien ist dadurch erschwert, dass unterschiedliche Begriffe von Lehrerwissen und unterschiedliche Annahmen über mentale Wissensrepräsentationen zugrunde liegen. Hier eine stärkere Anschlussfähigkeit herzustellen, so dass aufeinander aufgebaut werden kann, erscheint dringend notwendig.
- Zudem stellt sich die Aufgabe, komplexe Untersuchungsdesigns zu verwenden, die die drei Ansätze der empirischen Lehr-Lernforschung (s. Abschnitt 1) integrieren.
- Schließlich ist festzuhalten, dass viele Studien nur auf Selbstauskünften beruhen. Externe Beobachtungen und Tests sind notwendig, um Verzerrungen aufgrund unterschiedlicher Bezugssysteme und sozialer Erwünschtheit zu vermeiden. Die lehrerbezogene Forschung steht dabei vor der Herausforderung, dass sich das Können von Lehrpersonen situationsspezifisch zeigt, womit sich entweder Probleme der Validität oder der Generalisierung ergeben können.

6 Konsequenzen für die Praxis

Auf der Basis der vorhandenen Daten lassen sich Konsequenzen für die Praxis nur in aller Vorsicht formulieren. Ein erster Ansatz, um langfristig verstärkt Lehrpersonen mit günstigen Voraussetzungen im Lehrerberuf zu haben, ist die Auswahl geeigneter Personen für den Lehrerberuf. Ein zweiter Ansatz stellt die gezielte Unterstützung ihrer professionellen Entwicklung dar.

In Deutschland wird eine lehramtsspezifische Auswahl von Bewerbern derzeit allein an der Universität Bamberg praktiziert (Faust u.a. 2003). Das Modell beschränkt sich auf die in Abschnitt 3 angesprochenen Persönlichkeitsmerkmale der so genannten „Big Five“ sowie auf berufsspezifische Interessen. In Skandinavien, Osteuropa und Asien findet eine Auswahl der Studienbewerber anhand – in der Regel berufunspezifischer – Zulassungstests statt. Da der Lehrerberuf hier häufig höher angesehen ist als andere akademische Berufe, findet eine Positivauswahl unter den Studienbewerbern statt. Damit können möglicherweise unter anderem die guten Ergebnisse dieser Länder in den internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS und PISA erklärt werden.

Eine gezielte Unterstützung der professionellen Entwicklung von Lehrpersonen scheint besonders während des Berufseinstiegs notwendig zu sein, für den es in Deutschland mit seiner vergleichsweise langen Lehrerausbildung traditionell keine weiteren Stützungsmaßnahmen gibt. Im Interesse einer Ausbildung von Expertise müssten hier Aus- und Fortbildungsmaßnahmen ansetzen (Daschner 2004). Weiter reichende Konzepte plädieren sogar dafür, auf Teile der Erstausbildung zu verzichten und dafür stärker Ausbildungsangebote in die Zeit der Berufstätigkeit zu verlagern.

Literaturverzeichnis

- Berliner, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. In: *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann, 59-91.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, Ch. (2003): Rekonstruktion kognitiver Prozesse von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. *Theoretische und methodische*

- Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 103-121.
- Blömeke, S. & Buchholtz, Ch. (2004): Veränderung von Lehrerhandeln beim Einsatz neuer Medien. Design für die theoriegeleitete Entwicklung, Durchführung und Evaluation einer Intervention. Erscheint in: Bachmair, B., Diepold, P. & De Witt, C. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 5*. Opladen: Leske und Budrich (im Druck).
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe (= Enzyklopädie der Psychologie; D, 1, 3), 177-212.
- Daschner, P. (2004): Dritte Phase an Einrichtungen der Lehrerfortbildung. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G. & Wildt, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/ Braunschweig: Klinkhardt/ Westermann, 290-301.
- Faust, G., Mahrhofer, Ch., Steinhorst, H. & Foerster, F. (2003): Auswahlgespräche zur Vergabe von Studienplätzen im Lehrstudium. Erfahrungen im Fach Grundschulpädagogik in Bamberg. In: *Die Deutsche Schule*, 95 (3), 329-338.
- Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference. What is the Research Evidence?* Camberwell, Victoria: ACER [verfügbar unter: http://www.acer.edu.au/workshops/documents/Teachers_Make_a_Difference_Hattie.pdf, 26.11.2004]
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2002): Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In: Helmke, A. & Jäger, R. S. (Hrsg.): *Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext*. Landau: VEP, 413-480.
- Mayr, J. & Mayrhofer, E. (1994): Persönlichkeitsmerkmale als Determinanten von Leistung und Zufriedenheit bei LehrerstudentInnen. In: Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrer/in werden*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag, 113-127.
- Pauli, C. & Reusser, K. Unterrichtsskripts im schweizerischen und im deutschen Mathematikunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (3), 238-272.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001): Teacher Change. In: Richardson, V. (Hrsg.): *Handbook of Research on Teaching*. 4. Aufl. Washington: American Educational Research Association, 905-947.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P.: *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. The Artificial Intelligence Series. Hillsdale, N.J. 1977.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002): Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In: Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.): *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*. 44. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz, 192-214.
- Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. & MacGyvers, V. L. (2001): Teachers' beliefs and practices related to mathematics instruction. In: *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- Wenglinsky, H. (2002): How Schools Matter. The Link Between Teacher Classroom Practices and Student Academic Performance. In: *Education Policy Analyses Archives* 10 (12) [verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n12/>, 17.09.2004]
- Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2001): *Teacher Preparation Research. Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy [verfügbar unter: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>, 07.09.2004]