

2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden

In der Verantwortung stehend für eine angemessene, erfolgreiche Wissensvermittlung sowie anregende und schülerorientierte Gestaltung der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern, werden Lehrende als zentrale Akteure schulischer Bildungsprozesse gesehen. Schwerpunkt des beruflichen Tätigkeitsprofils von Lehrenden ist somit der Unterricht, der die Anleitung und Begleitung der Lernprozesse umfasst und an individuellen Talenten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert aufzubereiten ist (Blömeke, 2002; KMK, 2004; Tenorth, 2006, Terhart, 2002). Erkenntnisse darüber, welche Determinanten einen „guten“ Unterricht ausmachen, liefern Forschungsarbeiten zur Unterrichtsqualität. Die Bündelung der Ergebnisse ergibt ein differenziertes, dennoch umfassendes Idealbild davon welche Bedingungen und Merkmale erfolgreichen und lernunterstützenden Unterricht ausmachen (z.B. Baumert & Köller, 2000 zu multiplen Zielsetzungen des Unterrichts; Gruehn, 2000 zur Systematisierung der Qualitätsdimensionen; Klieme, Knoll & Schümer, 1999 die international-vergleichende TIMSS- Videostudie; Helmke & Weinert, 1997b zu individuellen und kontextuellen Qualitätsmerkmalen von Unterricht, SCHOLASTIK). Weitgehender Konsens über relevante Elemente des „guten“ Unterrichts besteht infolgedessen hinsichtlich der Qualitätsaspekte *kognitive Aktivierung, Klassenführung und individuelle Unterstützung und Schülerorientierung*, die durch eine adäquate und simultane Orchestrierung kognitiv anregender Aufgaben sowie angemessener Begleitung des Lernprozesses im Rahmen eines sinnvoll strukturierten Unterrichtsgeschehen eine *kognitiv aktivierende Lernumgebung* ergeben (Baumert & Köller, 2000; Kunter, 2005; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Pauli, Drollinger-Vetter, Hugener & Lipowsky, 2008). Aber auch das *Unterrichtsklima* (z.B. Helmke & Weinert, 1997a; Klauer & Leutner, 2007) sowie *domänenspezifisch ausgerichtete Instruktionsmethoden* werden unter anderem als Aspekte angesehen die zu einer gelungenen und erfolgreichen gestalteten Unterrichtsgestaltung gehören (z.B. zusammenfassend Seidel & Shavelson, 2007). Dabei stellt sich die Frage über welche Fähigkeiten Lehrende verfügen müssen, um Unterricht entsprechend der oben motivierten Aspekte so zu konzertieren, dass die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihres Bildungserfolgs profitieren. Aktuelle Forschungsarbeiten der Lehrerforschung definieren Voraussetzungen die eine

Lehrperson mitbringen muss und die im Weiteren zum kompetenten Lehrerhandeln befähigt als eine Bündelung von prozeduralen und deklarativen Wissensformen, Überzeugungen und Aspekten der psychologischen Funktionsfähigkeit (z.B. Baumert & Kunter, 2006).

Eine genauere Betrachtung von Determinanten schulischen Lernens und der Unterrichtsqualität (Kapitel 2.1) soll hinleiten zu Fähigkeiten von Lehrenden (Kapitel 2.2) und abschließend in empirisch überprüfbaren Modellen des professionellen Lehrerhandelns (Kapitel 3) münden.

2.1 Unterricht

Das Unterrichten stellt das Kerngeschäft von Schule dar (Baumert & Kunter, 2006, S. 473) und ist infolgedessen zentrale Tätigkeit jeder Lehrkraft. Eine Vielzahl an Anforderungen geht mit diesem Beruf einher. Über welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen eine Lehrperson konkret verfügen muss, definiert sich inhaltlich über die Anforderungen, die eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung Lehrenden abverlangt. Schulischer Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern ist dabei ein multifaktorieller Prozess dessen Bedingungen nicht nur im schulischen Bereich zu suchen sind. Modelle schulischen Lernens (Helmke, 2003; Walberg, 1983) umfassen dabei schulkontextuelle Bedingungen, soziale, familiäre und individuelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Dennoch sind auch Aspekte der Unterrichtsgestaltung von Lehrenden von entscheidender Bedeutung für den schulischen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern. Da die Konzertierung des unterrichtlichen Geschehens durch die Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst wird und sich davon die Fähigkeiten ableiten lassen, über die ein Lehrender verfügen muss, um jenen für die adäquate Unterrichtung von Schülerinnen und Schüler erfolgreich zu gestalten, soll der Fokus zunächst auf diese Gesichtspunkte gelenkt werden. Im Folgenden werden daher Aspekte der Unterrichtsqualität betrachtet, die als bedeutsam für eine erfolgreiche Wissensvermittlung angesehen werden.

2.1.1 Determinanten von Unterricht

Welche Elemente zu einem effektiven Unterrichten gehören soll zunächst durch ein theoretisches Rahmenmodell erläutert werden: Das von Fend (1998) vorgelegt und seitens Helmke (2003) ausformulierte *Angebots-Nutzungs-Modell* der Wirkungsweise von Unterricht liefert eine Illustration der unterrichtlichen Prozesse, Voraussetzungen und Bedingungen. Das integrative, fächerübergreifende

Modell berücksichtigt Einfluss und Wechselwirkung sowohl schulischer als auch außerschulischer Faktoren. Dabei werden die Determinanten des schulischen Bildungserfolgs vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Wirkungsweise und der entsprechend beteiligten Akteure strukturiert und zusammengefasst. Unterrichtseffektivität wird als ein multikriteriales Geschehen verstanden, welches sich aus fachlichen und nichtfachbezogenen Kompetenzen zusammensetzt (vgl. Weinert, 2001). Diese stehen auf Schülerseite in Abhängigkeit zu den Mediationsprozessen, zu den Lernaktivitäten sowie zu den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, wobei hiermit Strukturmerkmale wie der familiäre Hintergrund der Kinder und Prozessmerkmale wie die Sozialisation (vgl. Helmke, 2009) aber auch das schulische Vorwissen, motivationale Orientierung oder auch Anstrengungsbereitschaft gemeint sind. Auf Lehrerseite werden neben dem Aspekt der fachlichen Expertise auch fachübergreifende Punkte angeführt wie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung oder auch die pädagogische Orientierung, als Bedingungen des erfolgreichen Unterrichts angeführt. Der Bereich des Unterrichts zeichnet sich durch die Unterrichtsqualität aus, welche vielmehr als ein Prozess verstanden wird und motivational-affektive und kognitive Vermittlungsprozesse gekennzeichnet ist dies umfasst unter anderem eine effiziente Klassenführung, ein hohes Maß an Motivierung und Adaptivität. Charakteristisch für dieses Modell ist die Beschreibung des Unterrichts als ein Angebot des Lehrenden an die Schülerinnen und Schüler und die Annahme, dass sich Lehrermerkmale sowie die Orchestrierung des Unterrichts keinen direkten Einfluss auf den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler nimmt. Die Nachhaltigkeit des Unterrichts definiert sich, dem Modell zufolge unter Berücksichtigung der Bedingungen und Voraussetzungen auf Schüler- und Lehrerseite über die Qualität des Angebots seitens der Lehrer und die Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler (Helmke & Schrader, 2006).

Untersuchungen die Verfahren nutzen, die die hierarchische Struktur der Daten berücksichtigen, weisen darauf hin, dass die Ebene des Unterrichts nach den individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler ein Großteil der Leistungsvarianz erklären (z.B. Seidel & Shavelson, 2007; Senkbeil, 2006). Empirische Evidenzen dazu welche Bedeutung Unterricht für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern hat, konnten in einer Reihe an Studien vorlegt werden (vgl. Kapitel 2.1.2). Dabei kristallisierten sich mit der *kognitiven Aktivierung*, der *Klassenführung* und der *individuellen Lernbegleitung und Schülerorientierung* drei Aspekte des Unterrichts heraus, die von zentraler Bedeutung für erfolgreiche Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern sind. Im Folgenden sollen diese drei Aspekte genauer erläutert werden.

2.1.2 Kriterien der Unterrichtsqualität

In gängigen Konzeptionierungen von Unterrichtsqualität wird die *kognitive Aktivierung* als eines der drei wesentlichen Merkmale genannt. Dieser Begriff umschreibt eine Form der Lernprozessgestaltung, die sich durch eine hohe Fachgebundenheit und ein angemessenes Anforderungsniveau auszeichnet. Wesentliche Ziele dieser Instruktionsgestaltung ist es bedeutungsvolles, inhaltsreiches Lernen zu erreichen, Denkprozesse zu initiieren und somit eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff zu bewirken, die im Kontext von bereits Erlerntem steht und ein fachbezogenes Verständnis erweckt (Klieme & Reusser, 2003; Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Dabei fällt dem Lehrenden die Aufgabe zu den fachbezogenen aktiven Lernprozess der Schülerinnen und Schüler zu steuern und Verknüpfungen zu bereits Gelerntem herzustellen. Dies geschieht durch die Auswahl kognitiv anspruchsvoller, allerdings dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler angemessenen Aufgaben, die beispielsweise durch konträre Ideendarstellungen Konflikte erzeugen und zu argumentativen Auseinandersetzungen mit dem Lernstoff führen (Brunner et al., 2006; Kunter et al., 2006). Aktuell stehen dabei zwei Formen der Lernprozessgestaltung im Fokus der Unterrichtsforschung: das genetisch-sokratische Verfahren und die Diskussion verschiedener Lösungswege (Gruehn, 2000; Kunter, 2005; Wagenschein, 2008). Empirische Evidenzen die einen positiven Effekt kognitivaktivierender Lernprozessgestaltung auf Lernmerkmale von Schülerinnen und Schüler zeigen konnten legen unter anderem Lipowsky, Klieme, Reusser und Pauli (2005) vor. Dabei konnten die Forscher Effekte auf das konzeptuelle Verständnis von Schülerinnen und Schülern nachweisen. Kunter (2005) hingegen konnte unter Berücksichtigung der Bildungsgangzugehörigkeit der Schülerinnen und Schüler keinen Effekt des kognitiv aktivierenden Unterrichts feststellen.

Die *Klassenführung* als weiteres Merkmal einer hohen Unterrichtsqualität geht zurück auf die Konzeptualisierung Kounins (1976) der unter dem *classroom management* eine Reihe an Aspekten der Unterrichtssteuerung zusammenfasste. Vordergründig geht dabei um die Maximierung der *time on task*, also der Steigerung der effektiven Lernzeit der Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts. Zur Zielerreichung sind Vorbeugung und Handhabung von Unterrichtsstörungen sowie eine für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare und adäquate Konzentrierung des Unterrichtsgeschehens, durch Strukturierung und Zielklarheit, wesentliche Aspekte (Carroll, 1963; Gruehn, 2000; Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Lipowsky, 2009; Seidel, 2009; Slavin, 1994). Untersuchungen die Lern- und Leistungsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern sowie die unterrichtliche Klassenführung examinierten konnten zeigen, dass ein hohes Maß an Zielklarheit und Strukturierung in einem positiven Zusammenhang mit motivati-

onal-affektiven Orientierungen und kognitiven Merkmalender Schülerinnen und Schüler steht (Gruehn, 2000; Helmke & Weinert, 1997; Seidel & Shavelson, 2007). Kunter (2005) zeigte, dass erlebte Freiräumen und Strukturiertheit von Bedeutung für das Autonomieerleben ist und bedeutsam für die intrinsische motivationale Orientierung.

Allerdings zeigte eine Untersuchung, dass die Zielklarheit des unterrichtlichen Geschehens vielfach nicht erkennbar ist. Die Ergebnisse der IPN-Videostudie weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler im Bereich des naturwissenschaftlichen Fachunterrichts zumeist keine klaren Ziele des Unterrichts erläutert bekommen (Seidel et al., 2006 a,b).

Mit dem Merkmal der individuellen Lernbegleitung und Schülerorientierung soll nun der dritte Aspekt der Unterrichtsqualität betrachtet werden. Dabei umfasst diese Qualitätsdimension die Abstimmung und Ausrichtung des Unterrichts auf Bedürfnisse, Interessen und Ziele der Schülerinnen und Schüler, die zur Relevanz des Lerngegenstandes für die Schülerinnen und Schüler führt. Hinzukommend sind an dieser Stelle affektive Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden die unter dem Aspekt des Lernklimas betrachtet werden können (Brophy, 2008; Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Forschungsergebnisse zu diesem Aspekt weisen auf positive Zusammenhänge mit einer Vielzahl an lernwirksamen Schülermerkmalen hin. Es konnten positive Zusammenhänge zwischen der Schülerorientierung und der Unterstützung des individuellen Autonomieerlebens festgestellt werden sowie zwischen der Schülerorientierung und der Interessensentwicklung (Rakoczy, 2006; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein, Ryan, 2008).

2.1.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass schulischer Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern nicht allein vom Unterricht abhängen. Schulischer Erfolg von Kindern ist von einer Vielzahl von Faktoren abhängig wie das in Kapitel 2.1.1 exemplarisch angeführte Modell schulischen Lernens verdeutlicht. Fokus der vorliegenden Arbeit sind Merkmale des Lehrerhandelns und um die Bedeutung der Rolle des Lehrenden für unterrichtliche Prozesse hervorzuheben mussten zunächst Aspekte der Unterrichtsqualität skizziert werden. Unterrichtsqualität ist dabei in drei Dimensionen unterteilbar. Dabei soll der kognitiv aktivierende Unterricht ein fachbezogenes Verständnis von Schülerinnen und Schülern wecken und im Kontext des bereits erworbenen Vorwissens zu einer Auseinandersetzung mit dem Lernstoff führen. Dies erfolgt durch eine angemessene Auswahl der Aufgaben die eine Vielzahl möglicher kontroverser Perspektiven anbietet. Die Klassenführung erfordert eine durch den Lehrenden gesteuerte

Zielklarheit und Strukturierung des Unterrichts, die zum Ziel hat, die aktive Lernzeit zu maximieren. Die Schülerorientierung setzt voraus den Unterricht im Sinne der Schülerinnen und Schüler, folglich orientiert an deren Bedürfnissen, Interessen und Zielen zu gestalten.

2.2 Fähigkeiten von Lehrenden

In Anbetracht der in den vorhergegangenen Unterkapiteln dargestellten Aspekten der Unterrichtsqualität wird deutlich, dass die oder der Lehrende von zentraler Bedeutung ist für eine angemessene Gestaltung des Unterrichts. In jedem der genannten Aspekte ist die Rolle der oder des Lehrenden ausschlaggebend für die Durchführung und Zielerreichung des Aspekts. Über welche Fähigkeiten Lehrende verfügen müssen, um dem gerecht zu werden soll im vorliegenden Kapitel erläutert werden. Zunächst soll eine Skizzierung der Paradigmen der Lehrerforschung einen Rückblick auf die Forschungen der letzten Jahrzehnte liefern, die in ihrer Summe zu derzeit aktuellen Erkenntnissen über professionelles Lehrwissen führt, daran anknüpfend den Entwurf eines Handlungsmodells zur Beschreibung beruflicher Tätigkeit von Lehrenden erlaubt. Dieses empirisch überprüfbare Modell bietet ferner die Möglichkeit zur Einbettung des Konstrukts der Lehrer-Selbstwirksamkeitsüberzeugung, welches zentraler Gegenstand dieser Arbeit darstellt, jedoch im Kontext weiterer Kompetenz- und Wissensbereiche betrachtet werden muss.

2.2.1 Paradigmen der empirischen Lehrer- und Unterrichtsforschung

Der Bedarf nach einer angemessenen Systematisierung zahlreicher Forschungsergebnisse sowie die nahezu konträren Annahmen und Forschungsziele im Bereich der Lehrerforschung, führten zur Nutzung des Begriffs des Paradigmas und Paradigmenwechsels. Diese Strukturierung von Erkenntnissen im Bereich der Lehrerforschung geht auf die Ausführungen Kuhns (1970) zurück. Kuhn konzipierte und prägte den Begriff des Paradigmas und Paradigmenwechsels, mit Hilfe dessen er eine inhaltliche Gliederung von Forschungserkenntnissen konkretisierte (vgl. Kuhn, 1970).

Beginnend mit Darstellungen zum Persönlichkeitsparadigma (Kapitel 2.1.1) folgen Darlegungen zum Prozess-Produkt Paradigma (Kapitel 2.1.2), daran schließt sich eine Übersicht zu den Erkenntnissen des Expertenparadigmas (Kapitel 2.1.3). Neben einer chronologischen Strukturierung erlaubt diese Einteilung in Paradigmen, relevante Untersuchungen und Ergebnisse zum unterrichtlichen

Lehrerhandeln in inhaltliche Phasen einzuordnen sowie den Erkenntnisgewinn jedes Paradigmas nachzuzeichnen.

Lehrerpersönlichkeitsparadigma

Mit dem *Persönlichkeitsparadigma* standen in den 50er- und 60er Jahren Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden im Vordergrund der Forschungen mit dem Ziel, Aspekte der Lehrerpersönlichkeit zu identifizieren, die für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern von Bedeutung sind (Getzels & Jackson, 1970). Zum einen lag der Fokus auf motivationalen und kognitiven Merkmalen der Lehrenden sowie deren Einstellung und Wertvorstellungen, zum anderen wurden Merkmale des Sozialverhaltens der Lehrenden untersucht. Allerdings ließen sich keine Merkmale feststellen, die den Wissenserwerb und Lernprozess der Schülerinnen und Schüler nachhaltig beeinflussen oder indirekten Einfluss auf den Bildungserfolg der Kinder nehmen (Bromme & Rheinberg, 2006).

Neuere Untersuchungen betrachten Persönlichkeitsmerkmale vielmehr als Bedingungen, die den Studienverlauf oder den beruflichen Alltag von Lehrenden begünstigen oder beeinträchtigen. Studien, die die Entwicklung von Lehramtsanwärtern bis hin zum Berufseinstieg und beruflichen Alltag der Lehrenden fokussierten. Diese Studien konnten die Bedeutsamkeit der Merkmale Neurotizismus, Extraversion und Gewissenhaftigkeit für die wahrgenommene Berufszufriedenheit und Berufsbelastung spezifizieren, wobei eine hohe Ausprägung der Extraversion und Gewissenhaftigkeit einhergehend mit einem geringeren Wert an Neurotizismus, als prädiktive Faktoren für Berufszufriedenheit und projektive Faktoren für berufliche Belastung spezifiziert werden konnten (Pieren & Schärer, 1994 für Grundschullehrkräfte; Urban, 1992 für Hauptschullehrkräfte). Ähnliche Ergebnisse stellte Mayr (1994b) fest, der unter anderem zeigte, dass Neurotizismus das Interesse und die selbsteingeschätzte Kompetenz von Lehrenden, im Rahmen des Unterrichts auf spezielle Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler einzugehen, negativ beeinträchtigen ($r = -.27$; $r = -.30$). Außerdem konnte Mayr indirekte Zusammenhänge spezifizieren. Zum einen zwischen der, in der Studie als „Über-ich Stärke“ bezeichnete, Gewissenhaftigkeit und der Berufszufriedenheit von Lehrkräften ($r = .22$; $r = .46$) über die Bereitschaft und Fähigkeit das Verhalten der Schüler zu kontrollieren sowie zwischen Neurotizismus und Berufszufriedenheit ($r = -.23$; $r = .27$) über die Freude und Fähigkeit an der Gestaltung des Unterrichts.

Der Mehrwert dieser Studien zeigte sich insbesondere in einer anschließenden Erarbeitung von Beratungsprogrammen für Schulabgänger und angehende Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Brandstätter & Mayr, 1994; Mayr, 2002).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass von der direkten Erklärung der Bedeutsamkeit singularer Lehrerpersönlichkeitsmerkmale für den schulischen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schüler Abstand genommen wurde, da die Gestaltung von Lernprozessen und dem Wissenserwerb vielmehr einem mehrfaktoriellen Bedingungsgefüge entspricht, in welchem die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte eher in Zusammenhang mit Aspekten der Berufsbewältigung zu sehen sind. Dementsprechend wendet sich das Prozess-Produkt Paradigma, das im nachstehenden Punkt beschrieben wird, Aspekten des Unterrichts zu.

Prozess Paradigmen

Forschungen die den Prozessparadigmen zugeordnet werden können, sollen im Folgenden durch die Unterscheidungen die Doyle (1977) vornahm, differenziell betrachtet werden. Doyle (1977) überträgt die Idee des Paradigmas erstmals auf die Forschungstätigkeiten zum Lehrberuf. Er unterteilt die Lehrer- und Unterrichtsforschungen in das *Process-Product* Paradigma, das *Mediating Process* Paradigma und in das *Classroom Ecology* Paradigma, die aus heutiger Sicht unter dem Begriff Process-Product Paradigma subsumiert werden können. Die folgend dargelegte Gliederung der drei Sub-Paradigmen DoYLES verdeutlicht die Entwicklung und die Erkenntnisse des aus heutiger Sicht wohl bedeutsamsten Process-Product Paradigma.

Process-Product Paradigma

Das Process-Product Paradigma betrachtet vordergründig isolierte Aspekte des Lehrerhandelns, basierend auf der Annahme, dass diese im Rahmen des Unterrichts (Prozess), Einfluss auf die Schülerleistung (Produkt) zeigen (vgl. z.B. Emmer, Oakland & Good, 1974; Fiedler, 1975). Das Ziel, *den* entsprechenden Prädiktor für ein Merkmal, nämlich Schülerleistungen, zu finden, führte zu zahlreichen Forschungsergebnissen, die daraufaufbauend konkrete Handlungsempfehlungen für Unterricht ableiteten (z. B. für den Einsatz spezieller Unterrichtsmethoden oder besonderer Förderprogramme vgl. Rosenshine & Frust, 1971; Soar & Soar, 1972). Kritikpunkte bezüglich dieses Ansatzes sind jedoch, dass der mehrfaktoriell bedingte schulische Erfolg von Schülerinnen und Schülern unbeachtet blieb und ein kausaler Zusammenhang des Lehrerhandelns auf Schülerleistungen angenommen wurde (z.B. Sherman & Cormier, 1974). Dementsprechend sind die wesentlichen Erkenntnisse, die aus diesem Paradigma gezogen wurden, vor allem statistisch-methodischer Art. Zu diesen Erkenntnissen gehört unter anderem, dass die zu Studienzwecken erfassten Daten höhere Qualität erreichen sollten und dies durch präziser und anspruchsvoller Planung von

Studiendesigns erreicht werden sollte (z.B. Brophy & Evertson, 1974; Stallings, 1975). Zudem distanzierten sich Forscher davon kausale Zusammenhänge zwischen den Lehrermerkmalen und der Schülerleistung anzunehmen. Mithin mag die bedeutsamste Erkenntnis sein, dass man zu der Ansicht gelangte, dass schulischer Bildungserfolg ein von einer Vielzahl an Determinanten beeinflusster Prozess ist (Doyle, 1977; Berliner, 1976; Rosenshine, 1976a, 1976b).

Mediating Process Paradigma

Mediating Process bezeichnet ein Paradigma, in welchem schwerpunktartig indirekte und vermittelnde Prozess fokussiert werden, die innerhalb des schulischen Alltags und im Rahmen des Unterrichts Lernprozesse und die Schülerleistungen beeinflussen (Doyle, 1977). Speziell sind hier unter anderem Aspekte wie das Schülerverhalten gemeint, das auf besondere Stimuli, initiiert durch Lehrerin oder Lehrer oder auch Unterrichtsmethoden, reagiert. Eine Vielzahl an Untersuchungen wurde bezüglich *programmed instruction* und *instructional media* vorgelegt (z.B. Salomon, 1974; Snow, 1974). Im Rahmen des *Process-Process* Ansatz, als eine besondere Form des Mediation Process Paradigmas, konnten unter anderem Erkenntnisse zum *Classroom Management* generiert werden. Classroom Management bezeichnet die Summe des unterrichtlichen Lehrerhandelns sowie eine gut organisierte Gestaltung des Unterrichts und des Lernprozesses durch beispielsweise eine ausreichende und angemessene Bearbeitungszeit der Aufgaben (*time on task*), die Einfluss auf Schülermerkmale wie beispielsweise die Aufmerksamkeit und die Bemühungen zur Aufgabenbewältigung nimmt (z.B. Bloom, 1974; Cogan, 1956; Gallagher, 1970; Kounin, 1970; Kounin & Doyle, 1975). Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass gut und effektiv arbeitende Lehrerinnen und Lehrer mehr Zeit mit unterrichtsbezogenen Aufgaben verbringen, Gruppenarbeitszeiten für die Schülerinnen und Schüler einrichten und sowohl diese als auch das Klassenmanagement anders strukturieren als Lehrende, die als weniger effektiv arbeitend betrachtet werden (vgl. z.B. Medley, 1977; Harnischfeger & Wiley, 1976; Rosenshine, 1970; Shimron, 1976). Dieses Paradigma fokussierte schwerpunktartig jedoch die Lehrenden und wird infolgedessen auch als *teacher effectiveness research* bezeichnet (Doyle, 1977). Ein Paradigma, welches sich überwiegend auf den Unterricht als Untersuchungseinheit bezieht und den Kontext vieler Bedingungen berücksichtigt, ist das Classroom Ecology Paradigma.

Classroom Ecology Paradigma

Das dritte Paradigma, welches als das Classroom Ecology Paradigma bezeichnet wird, umschreibt die vielschichtigen und reziproken Beziehungen innerhalb des Unterrichtsgeschehens unter Berücksichtigung schulkontextueller Bedingungen und der Reaktion der jeweilig beteiligten Akteure (Doyle, 1977; Sarason, 1971). Die mehrdimensionale Betrachtung und Erfassung der Schülerleistungen gehen mit der Annahme einher, dass diese durch eine Vielzahl verschiedener Faktoren beeinflusst wird sowie einer elaborierten theoretischen Rahmenlegung bedarf (z.B. Salomon, 1974; Silvers, 1975). Wesentliche empirische Evidenzen dieses Paradigmas sind unter anderem die *differential attentiveness* von Schülerinnen und Schülern, die es erlauben, wichtige Informationen des Unterrichtsgeschehens zu erkennen und herauszufiltern (Barnes, 1971). Auch ermöglicht *differential attentiveness* den Schülerinnen und Schülern die häufiger vorkommende und präziser angebrachte Kritik der Lehrenden (z.B. Redd, 1976) zu interpretieren und ein mögliches „nicht-Reagieren“ des Lehrenden als positives Feedback zu werten (z.B. Hill, 1976). Die angenommene wesentliche Bedeutsamkeit des Lehrerhandelns für den schulischen Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern wird innerhalb dieses Paradigmas gänzlich relativiert. Durch Forschungen innerhalb dieses Paradigmas gelangte man zu der Erkenntnis, dass eine Vielzahl von Lehrerverhaltensweisen im Rahmen des Unterrichtens auf vielfältige Art und Weise Einfluss auf den Wissenserwerb der Schülerinnen und Schüler nehmen (Walberg, 1971).

Es kann zusammenfassend konstatiert werden, dass die Sub-Paradigmen, die unter dem Prozess-Produkt Paradigma eingeordnet werden können, insbesondere hinsichtlich statistisch-methodischer Grundsätze wichtige Erkenntnisse lieferten. Ebenso stellt die Erweiterung des Blickwinkels hin zu einem mehrfaktoriellen Bedingungsgefüge von Schülerleistungen einen wichtigen und bedeutungsvollen Kenntnisgewinn dar. Allerdings werden die Lehrerverhaltensweisen nicht systematisch vergleichend betrachtet, zudem fehlt auch bei diesem Paradigma eine theoretische Einbettung für die Vielzahl an unterrichtlichen Lehrerhandlungen und Verhaltensweisen. Forschungsunternehmungen die sich den Fähigkeiten und dem Wissen von Lehrenden zuwendet wird unter dem Begriff Expertiseforschung zusammengefasst und kann demgemäß als Experten-Paradigmas verstanden werden. Darlegungen dazu folgen im anschließenden Unterpunkt.

Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von
Lehrenden

Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und
Hauptschulen

Gebauer, M.M.

2013, VIII, 176 S. 15 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00612-9