

# 1 Theoretische Einordnung:

## Das Wissen von (Deutsch-)Lehrern als Forschungsgegenstand

Meine empirische Untersuchung hat zum Ziel herauszufinden, was Lehrende unter Leseförderung verstehen und auf welchen Wissensgrundlagen und Einstellungen fußend sie ihr Handeln zu diesem (Ziel-)Bereich des Unterrichts planen und durchführen. Sie ist damit dem Gebiet der *Lehrerwissensforschung* zuzuordnen.

Lehrerwissen zu Leseförderung fällt nun keinesfalls mit der Kenntnis oder Nicht-Kenntnis entsprechender fachdidaktischer Konzeptionen ‚einfach‘ zusammen (obschon dies aus einer naiven fachdidaktischen Perspektive zunächst so erscheinen mag), es stellt vielmehr einen vielschichtigen, m. E. qualitativ-empirisch zu untersuchenden Sachverhalt dar.<sup>13</sup> Das Wissen eines Lehrers zu Leseförderung gleicht – nach konstruktivistischer Auffassung – nämlich nicht den in Textform zu rezipierenden fachdidaktischen oder anderen Wissensangeboten, die *auf* das Subjekt treffen; vielmehr konstituiert sich das, was ein Lehrender unter Leseförderung versteht und hierzu (auch mithilfe fachdidaktischer Wissensangebote) lernt, *im* Subjekt, abhängig von individuellen Voraussetzungen und dem sozialen und institutionellen Rahmen, in welchem das Wissen relevant wird (vgl. Simon <sup>3</sup>2008, 68ff). Und so kann man zwar davon ausgehen, dass fachdidaktische Wissensangebote in die *Konstruktion* von Lehrerwissen zu Leseförderung eingehen; statt es exklusiv zu prägen, fließen sie aber eher in eine ‚Legierung‘ aus Wissen verschiedener Bereiche ein (vgl. Kunze 2004, 31): Offenkundig muss z. B. als Grundlage, um leseförderndes schulisches Handeln zu planen und durchzuführen, neben Wissen über Konzeptionen auch Wissen über deren praktische Umsetzung im eigenen Unterricht und wiederum deren persönliche sowie organisatorische bzw. schulische Bedingtheiten vorhanden sein. Letztgenannte Wissensanteile können nun kaum als objektiv gelten – man kann ein Förderverfahren nebst schulischen Umsetzungsbedingungen beispielsweise höchst subjektiv für mehr oder weniger motivierend, zielführend, praktikabel etc. halten bzw. positive oder negative Erfahrungen mit seiner Anwendung verbinden. Lehrerwissen, nicht nur zu Leseförderung, ist also komplexes, subjektives sowie wertendes Wissen.

Um sich diesem in einer empirischen Untersuchung nähern zu können, war es notwendig, sich im Vorfeld der Datenerhebung mit Konzepten, theoretischen Hintergründen und Erkenntnissen der Lehrerwissensforschung als grundlegenden Bezugspunkten der vorliegenden Arbeit auseinanderzusetzen – und sich insofern gewissermaßen an den Rand des fachdidaktischen Forschungsfeldes zu begeben. Schließlich ist das Wissen von Lehrerinnen und Lehrern ein seit Jahrzehnten in der Psychologie sowie den Sozial- und Erziehungswissenschaften breit beachteter Forschungsgegenstand;

---

13 Daher ist es auch nicht quantifizierend zu erfassen, indem man z. B. die Kenntnis der Konzeptionen in einer Art Lernstandserhebung überprüft.

erst seit einigen Jahren spielt er hingegen in der deutschdidaktischen Forschung eine Rolle.<sup>14</sup>

Für die vorliegende Arbeit ist nun von Interesse, welche Inhalte und Formen des Lehrerwissens ausgemacht werden können (Kap. 1.1), genauso aber auch, welche Forschungszugänge zum Gegenstand bestehen (Kap. 1.2). Für eine Forschung, die lediglich das Lehrerwissen und nicht das Lehrerhandeln erhebt, ist außerdem von Bedeutung, wie sich das Wissen eines Akteurs zu seinem Handeln verhält (Kap. 1.3). An bereits vorliegende empirische Erkenntnisse zum Wissen von Deutschlehrern knüpft meine Studie an (Kap. 1.4).

Aus den dargestellten theoretischen wie empirischen Erkenntnissen zum Lehrerwissen werden abschließend Folgerungen für meine Wissensuntersuchung gezogen (Kap. 1.5).

## 1.1 Beschaffenheit von Lehrerwissen

Bevor Modellierungen des Gegenstands Lehrerwissen vorgestellt werden, ist zu klären, auf welche Tätigkeit sich genanntes Wissen überhaupt bezieht – schließlich verändern sich im Rahmen von Modernisierungsprozessen die Ansprüche an Schulen und die Tätigkeiten von Lehrenden (vgl. Fabel-Lamla 2004a, 57ff). So wird seit längerem gefordert, die Lehrertätigkeit über die Wissensvermittlungs- bzw. Unterrichtsfunktion hinaus erweitert zu sehen und auf die aus dem Strukturwandel des Aufwachsens resultierenden Sozialisations- und Erziehungsdefizite der Schüler schulisch – und damit lehrerseitig – kompensatorisch zu reagieren. Eine „Sozialpädagogisierung der Lehrarbeit“ (Terhart 1996a, 466), mithin deren Ausrichtung an Lebensproblemen und Erziehungsdefiziten der Schüler, sei notwendig, um Lern- und Bildungsprozesse überhaupt anregen zu können (vgl. Terhart 1996a, 466; Fabel-Lamla 2004a, 69). Hierzu existiert freilich die Gegenposition, die Lehrertätigkeit auf Wissensvermittlungsfunktionen begrenzt zu sehen; ansonsten drohten Überforderungen von Lehrern und Schulen (vgl. Terhart 1996a, 466; Giesecke 1996, 204).<sup>15</sup>

Kunze (2004) sieht, ungeachtet der Diskussionen über Aufgaben von Schule und Lehrern, im Fokus der Lehreraufgabe das *Unterrichten mit dem Ziel der Wissens- und Kompetenzvermittlung*, weshalb sich Lehrerwissen auch spezifisch hierauf beziehe:

Lehrer sollen für eine Gruppe von Schülern und Lehrern Lernsituationen arrangieren, also Lernprozesse anregen, begleiten und kontrollieren, und sie sollen dafür förderliche Interaktionsbeziehungen ermöglichen. Lehrer tun dies im Auftrag der Gesellschaft, die ein Interesse daran hat, dass die heranwachsende Generation Wissen und bestimmte Kompetenzen erwirbt, dass sie sich bildet. Die Domäne des beruflichen Wissens und Handelns von Lehrern ist also in ihrem Kern im Lehren, im Vorbereiten, Erteilen und Nachbereiten von Unterricht zu sehen. (Ebd., 25)

14 Diese ‚Rolle‘ scheint allerdings immer bedeutender zu werden – vgl. die Arbeiten von Kunze 2004; Wieser 2005; Wieser 2008; Göltzer 2009; Schmelz 2009; Bräuer 2010; Anselm 2010.

15 Darauf, dass „der Rückzug auf die Rolle des ‚Wissensdarbieters‘“ (Fabel-Lamla 2004a, 69) illusorisch ist, verweist Terhart (1996b, 325) – Situationen im schulischen Kontext hätten immer zumindest sozialisatorische Folgen. Dass beide Positionen die Spannungsverhältnisse schulischen Lehrens einseitig und verkürzt auflösen, zeigen Bastian und Helsper (2000) (vgl. Kap. 3.2).

Kunze folgend werden nun Inhalte, Formen sowie die Genese von *unterrichtsbezogenem* Lehrerwissen dargestellt.

### 1.1.1 Wissensinhalte

Lee Shulman (1991) und Mitarbeiter unternehmen den Versuch, das notwendige berufliche Wissen von Lehrern zu beschreiben und erstmals mit Blick auf für Berufsnovizen erlernbare *Inhalte in einzelnen Wissensbereichen* zu kategorisieren.<sup>16</sup> Sie entwickeln drei Kategorien notwendigen *fachbezogenen* Inhaltswissens für Lehrende:

- Fachinhaltliches Wissen

Hierunter verstehen die Forscher nicht nur „ein Verfügen über die Fakten oder Konzepte eines Bereichs“ (ebd., 150), vielmehr benötigen Lehrer auch Wissen über die Organisations- und Begründungsstrukturen eines Faches sowie die disziplinäre Wertigkeit bestimmter Inhalte (vgl. hierzu auch Wieser 2008, 36):

Lehrer müssen nicht nur in der Lage sein, für die Schüler die akzeptierten Wahrheiten einer Disziplin zu definieren. Sie müssen auch erklären können, warum eine bestimmte Behauptung für begründet gehalten wird, warum es von Vorteil ist, sie zu kennen, und in welchem Verhältnis sie zu anderen Aussagen innerhalb und außerhalb der Disziplin wie auch in Theorie und Praxis steht. (Shulman 1991, 150)

- Pädagogisches Inhaltswissen

Unter dieser Übersetzung des amerikanischen Begriffs ‚pedagogical content knowledge‘ wird inhaltliches (Fach-)Wissen verstanden, welches „Aspekte der Lehrbarkeit miteinschließt“ (ebd., 151); mit letzteren gemeint sind z. B. Kenntnisse über Möglichkeiten, Fachinhalte zu unterrichten. Im Zentrum des pädagogischen Inhaltswissens sieht Shulman allerdings Kenntnisse zu den Lernvoraussetzungen der Schüler.<sup>17</sup>

- Curriculares Wissen

Unter dieser Kategorie fassen Shulman und seine Mitarbeiter sowohl Wissen über die Abfolge von Fachinhalten, die auf einem angemessenen Niveau unterrichtet werden, als auch solches über angemessene Materialien hierfür. Erwartet werden muss vom Lehrer zudem, etwas von „curricular angebotenen Alternativen für sein Unterrichten“ (Shulman 1991, 152) zu verstehen sowie curriculares Wissen über die unterrichtete Schulstufe und die eigenen Fächer hinaus zu haben, um sein eigenes Handeln entsprechend verorten zu können (ebd.).

---

16 Folgend dargestelltes Rahmenkonzept entstand auf der Grundlage von Unterrichtsbeobachtungen sowie Interviews mit Lehrern in der Berufseingangsphase, also im empirischen Längsschnitt-Blick auf die Wissensentwicklung. Als Reaktion auf seinerzeit vorliegende Studien, aber auch Standards der Lehrerbeurteilung in den Vereinigten Staaten, die Fachinhalte weitgehend ausblendeten (vgl. ebd., 147f), wurde ein Schwerpunkt der Untersuchung in der Rekonstruktion *fachbezogenen* Wissens gesehen (vgl. Wieser 2008, 35f).

17 Forschende mit deutschdidaktischem Hintergrund rücken genannte Kategorie in die Nähe fachdidaktischen Wissens (vgl. Kunze 2004, 27; Wieser 2008, 36).

Über diese drei Kategorien des fachbezogenen Inhaltswissens hinaus werden von den Forschern vier weitere Kategorien benannt, welche sich auf Wissen im allgemeinen unterrichtlichen Aufgabenkontext beziehen (vgl. Kunze 2004, 26).<sup>18</sup>

Der vorgestellte Ansatz wurde kontrovers diskutiert (vgl. Kolbe 1997). Nachvollziehbar ist die Kritik an der Ausbildungsorientierung bei der Kategorienbildung. So kritisiert Wieser (2008), dass das Primärinteresse, die Lehrerausbildung zu verändern, die Kategorienbildung womöglich mehr beeinflusst habe als empirische Beobachtungen; Kunze (2004) sieht kritisch, dass Lehrinhalte der Ausbildung vom notwendigen Wissen routinierter Lehrer direkt abgeleitet wurden (vgl. hierzu auch Kolbe 1997). Zu würdigen – und für die vorliegende Studie bedeutsam – ist allerdings, dass Shulman einen „Beschreibungsrahmen“ (Wieser 2008, 37) für empirische Untersuchungen des Lehrerwissens bietet, der erstmals die „Breite und die Heterogenität der Wissensbestände“ (vgl. Kunze 2004, 27) berücksichtigt, welche Lehrer für das Unterrichten benötigen.

Wieser sieht in der von Bromme (1992) vorgestellten „Topologie des professionellen Lehrerwissens“ (ebd., 96ff) ein differenzierteres Modell, welches die „empirische Basis erkennen lässt“ (Wieser 2008, 37). Anknüpfend an die Kategorien Shulmans und gestützt auf empirische Untersuchungen mit Mathematiklehrern werden von ihm folgende Wissensbereiche unterschieden (vgl. Bromme 1992, 96ff):

- Fachliches Wissen (über Mathematik)
- Schulfachliches Wissen (über ‚Mathe‘)
- Philosophie des Schulfachs
- Pädagogisches Wissen sowie fachspezifisch-pädagogisches Wissen

Von besonderem Interesse sind die Unterscheidung zwischen dem fachlichen und dem schulfachlichen Wissen sowie die Kategorie ‚Philosophie des Schulfachs‘. Erstgenannte Unterscheidung ist Bromme zufolge notwendig, da fachliches und schulfachliches Wissen mitnichten deckungsgleich seien:

Die Schulfächer haben ein ‚Eigenleben‘ mit einer eigenen Logik, d. h., die Bedeutung der unterrichteten Begriffe ist nicht allein aus der Logik der wissenschaftlichen Fachdisziplinen zu erklären. In der Schülersprache: Mathematik und ‚Mathe‘, Theologie und ‚Reli‘ sind nicht dasselbe. Vielmehr fließen auch Zielvorstellungen über Schule (z. B. Allgemeinbildungskonzeptionen) in die fachliche Bedeutung ein. (Ebd., 96f)

Die Philosophie des Schulfachs versteht Bromme als die Auffassung darüber, „wofür der Fachinhalt nützlich ist“ sowie in welcher Beziehung er zu „anderen Bereichen menschlichen Lebens und Wissens“ (ebd., 97) stehe. Gemeint sei also eine „bewertende Perspektive auf den Inhalt des Unterrichtes“ (ebd.), folglich *fachbezogene Wertvorstellungen des Lehrers* bezüglich der Zielsetzungen und Vermittlungsprozeduren seines Faches. Bromme weist empirisch nach, dass diese das Lehrerverhalten deutlich beeinflussen (vgl. ebd., 98ff). Bezogen auf Mathematiklehrer bemerkt er z. B.:

---

18 Kunze (2004) benennt diese vier Kategorien – in Übersetzung aus dem Amerikanischen – mit allgemeinem pädagogischen Wissen, Wissen über Schüler, Wissen über den Kontext von Erziehung sowie Wissen über Werte der Erziehung (ebd., 26).

Schüler lernen z. B., ob der Lehrer der Auffassung anhängt, das ‚Wesentliche‘ an der Mathematik sei das Operieren mit einer klaren, vorab definierten Sprache, ohne dass es auf einen referentiellen Bezug der verwendeten Zeichen ankäme, oder ob eher die Auffassung vorherrscht, Mathematik sei ein Werkzeug zur Beschreibung einer, wie auch immer verstandenen Wirklichkeit. (Ebd., 97)

Aus den Erkenntnissen von Shulman et al. und Bromme kann für meine eigene Wissensuntersuchung zweierlei gefolgert werden: Auch Lehrerwissen zu Leseförderung wird sich vermutlich inhaltlich einerseits zumindest in Teilen fachbezogen darstellen, andererseits – für das Handeln bedeutsame – subjektiv wertende Wissensanteile beinhalten.

Sowohl die Kategorisierungen von Shulman als auch die von Bromme müssen gleichwohl als unterkomplex bezüglich gegenwärtiger Anforderungen an Lehrende gelten. Einerseits klammern sie Anforderungen jenseits des eigentlichen fachlichen Unterrichtens aus, obwohl diese zu existieren scheinen (s. o.), andererseits fehlen Kategorien, welche die institutionellen und personalen Bedingungen von Unterricht betreffen (vgl. Kunze 2004, 29). Entsprechend sieht Helsper (2002b) schulbezogenes *Organisationswissen* als zusätzlichen, bedeutenden Teil des Lehrerwissens und meint damit Wissen über die „Schule als soziale Organisation, über deren Abläufe, Entscheidungsprozesse, Rahmenbedingungen und administrative soziale Einbettungen“ (ebd., 76). Helsper und Kunze benennen außerdem das *Wissen über sich selbst* im Kontext von Unterricht als für das Lehren notwendigen wie vorhandenen Wissensanteil.

Zu bedenken ist überdies, dass die inhaltliche Unterteilung in Kategorien rein analytische Gründe hat, Lehrerwissen sich aber gerade dadurch auszeichnet, dass es einen „integrativen Charakter“ (Kunze 2004, 30) hat und folglich als eine synthetische Legierung aus verschiedenen, eng miteinander verwobenen Wissensbeständen betrachtet werden muss (vgl. Bromme 1992, 107; Kunze 1999, 18; Kunze 2004, 31) – es besteht „also gerade nicht nur im Nebeneinander der aufgelisteten unterschiedlichen Wissensbereiche (...), sondern in der Verbindung zwischen diesen Bereichen“ (Helsper 2002b, 73). Integriert wird in jene ‚Legierung‘ höchst unterschiedliches Wissen: Wissen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen; Wissen, das auf „unterschiedlichen Wegen“ (Kunze 2004, 31) angeeignet wurde; Wissen, welches unterschiedlichen Wahrheits- und Gütekriterien genügt, also etwa durch die Rezeption wissenschaftlicher Literatur oder durch Unterrichtserfahrungen entstanden ist. Durch unablässige Integrationsprozesse ist den Lehrenden die eigentliche Herkunft des Wissens häufig verborgen, Zuweisungen zu Wissensquellen werden in der Regel erst gar nicht getroffen (vgl. Kunze 2004, 30f), zudem wird Wissen, ggf. unbewusst, beständig transformiert.<sup>19</sup>

Während Shulman und Bromme die von ihnen erstellten Kategorisierungen des Lehrerwissens fachbezogen formulieren, wird der weiteren erziehungswissenschaftlichen und kognitionspsychologischen Lehrerwissensforschung wohl zu Recht vorge-

---

19 So können z. B. theoretische bzw. wissenschaftlich geprägte Begriffe durch höchst eigensinnige Rezeption der Lehrenden sowie Integration praktischer Erfahrungen eine individuelle Bedeutungsveränderung durchlaufen, was mithin zu Verständigungsproblemen der Lehrenden untereinander sowie mit Vertretern der Fachwissenschaften und Fachdidaktiken führen kann (vgl. Reinartz 2003, 302; Kunze 2004, 31).

worfen, sich Inhalten des Lehrerwissens ansonsten zu wenig *fachbezogen* gewidmet zu haben (vgl. Reinartz 2003, 36; Schmelz 2009, 42).<sup>20</sup> Konsequenterweise erscheint fachbezogene sowie fachdidaktisch motivierte empirische Lehrerwissensforschung als zwar junges, aber derzeit zumindest im Bereich der Deutschdidaktik reich bestelltes Forschungsfeld, in dem auch meine Studie anzusiedeln ist (vgl. Kunze 2004; Pieper et al. 2004, 54ff; Wieser 2008; Göltzer 2009; Schmelz 2009, 42f; Bräuer 2010).

### 1.1.2 Wissensformen

Neben den Versuchen, Lehrerwissen inhaltlich zu kategorisieren, wurden auch Versuche unternommen, das Wissen von Lehrenden *formal* zu unterscheiden. Die diesbezüglich von Ewald Terhart benannten „Dimensionen“ (Terhart 1991, 133) des Lehrerwissens orientieren sich an der modernen Wissenspsychologie, welche Wissen in deklaratives Wissen (Wissen über Inhalte), prozedurales Wissen (Wissen von Handlungsweisen), episodisches Wissen (Ereignis-Erinnerungen) sowie metakognitives Wissen (reflexives Wissen zum eigenen Wissen und Handeln) unterteilt (vgl. Combe/Kolbe 2008, 860).<sup>21</sup> Terhart sieht entsprechend in einer ersten Lehrer-„Wissensdimension im engeren Sinne“ (ebd.) unterrichtsbezogenes *fachlich-fachdidaktisches Wissen* gesammelt, also (deklaratives) Wissen zu Unterrichtsgegenständen, aber auch (abstraktes) didaktisches und methodisches Fachwissen. Eine weitere Dimension bilde das *praktisch-prozedurale Handlungswissen*, sprich operatives Wissen zu praktisch stattfindenden Lehrlernprozessen. Während Wissen der ersten Dimension verbalisierbar sei, entstehe zweites durch persönliche Erfahrung und werde kaum verbalisiert (vgl. Terhart 1991, 133f). Terhart nennt zudem die dritte Dimension „der Orientierung, der Beurteilung, des ‚Wollens‘“ (ebd., 134), in der *persönliche*, normativ wertende *Einstellungen* und Überzeugungen zum eigenen Handeln gefasst würden.

Bastian und Helsper (2000) unterscheiden Lehrerwissen wiederum in *vier* Wissensformen, wobei die ersten beiden an die Dimensionen Terharts anknüpfen. Sie sehen zunächst – neben dem (deklarativen) *Fachwissen* – das „weitgehend naturwüchsig“ (ebd., 182) sich aufschichtende, implizit vorliegende (prozedurale) *Handlungs- und Erfahrungswissen* als gegeben. Als im Lehrernkontext weiterhin notwendige und zu stärkende Wissensformen werden das *kasuistisch-reflexive Fallwissen* sowie das (reflexive) *selbstbezüglich-biographische Wissen* hinzugefügt. Der im Fallverstehen gewonnene „Zwischentypus zwischen Erfahrungs- und abstraktem Theoriewissen“

20 Obschon schließlich begründet davon ausgegangen werden kann, dass die gesamte ‚Legierung Lehrerwissen‘ stark von fachlichen Inhalten und Zielen beeinflusst ist, wurde sie bisher hauptsächlich aus allgemeinpädagogischer bzw. pädagogisch-psychologischer Perspektive erforscht. Um den Fachbezug von Lehrerwissen zu illustrieren, sei hier auf von mir als Lehrer und Fortbildner beobachtete ‚Grüppchenbildungen‘ in Lehrerzimmern verwiesen: Es gesellen sich wohl auch wegen ähnlicher Denkweisen, Wissensinhalte und Weltbilder häufig Sprachen- mit Sprachenlehrern sowie Mathematiklehrer mit ihresgleichen. Die Studien von Schmelz (2009) und Wieser (2008) zeigen zusätzlich die Notwendigkeit auf, Lehrerwissensforschung auch schularten- und lehramtsspezifisch zu betreiben.

21 Die Einschätzung, dass Terhart sich an der modernen Wissenspsychologie orientierte, übernehme ich von Kunze (2004, 33).

(ebd.) erziehungswissenschaftlichen Hintergrunds sei gleichbedeutend erfahrungsnah wie theoretisch fundiert und eine für die Professionalisierung des Handelns unerlässliche Wissensform (vgl. auch Kap. 3.2).<sup>22</sup> Formal selbstbezügliches Wissen benötige man wiederum zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, also z. B., um mit dem „eigenen Erfahrungswissen in ein reflektiertes Verhältnis zu treten“ (ebd.).

In der Unterscheidung zwischen deklarativem Wissen und prozeduralem Wissen greift die Wissenspsychologie – und damit auch die auf wissenspsychologische Denkmodelle bezugnehmende Lehrerwissensforschung – auf die Arbeit des Philosophen Gilbert Ryle zurück, der in „Der Begriff des Geistes“ (1969, im Original „The Concept of Mind“) die beiden differenten Wissensformen ‚knowing that‘ (Wissen, dass...) und ‚knowing how‘ (Wissen, wie...) benannte.<sup>23</sup> Erstere entspreche einer Form bewussten und formulierbaren Regelwissens, letztere zeige sich nur in der Handlung und sei ggf. dem Handelnden weder bewusst noch durch ihn formulierbar (vgl. ebd., 49). Die hierin enthaltene Überlegung, dass es eine Wissensform gibt, die nicht verbalisiert wird und der man sich nicht bewusst ist, die aber handlungspraktisch bedeutend ist, findet in der Lehrerwissensforschung reichlich Beachtung (s. o., vgl. auch Bromme 1992; Neuweg 2000; Neuweg 2002; Combe/Kolbe 2008; Schmelz 2009; Bräuer 2010).<sup>24</sup> Gerade das Handeln im Unterricht gilt aufgrund des enormen Zeit- und Handlungsdrucks, der bewusstes Entscheiden verhindere, von solchem *impliziten* Wissen geprägt (vgl. Bromme 1992, 122ff).

So zeigt sich in den zuletzt vorgestellten Versuchen, eine *formale Gliederung* von Lehrerwissen vorzunehmen, neben allen Unterschieden eine zentrale Gemeinsamkeit, welche für die vorliegende Untersuchung zu berücksichtigen ist: Das Wissen, das mit dem Handeln eines Lehrers einhergeht, gilt zumindest zu Teilen als *unbewusstes Wissen*.

### 1.1.3 Genese und Veränderbarkeit

Ob der inhaltlichen und formalen Komplexität von Lehrerwissen (vgl. o.) ist dessen *Genese* schwer zu fassen und allenfalls im Ansatz untersucht.

Es sollte bereits deutlich geworden sein, dass von Forscherseite die Auffassung geteilt wird, dass (Lehrer-)Wissen in Konstruktions- und Integrationsprozessen entste-

22 Die Bedeutung von ‚case knowledge‘ erwähnt freilich bereits Shulman (1991, 154ff).

23 Kunze (2004, 33) verweist darauf, dass die Gleichsetzung von prozeduralem Wissen und ‚knowing how‘ zwar üblich, aber nicht unumstritten ist. Bredel (2007) setzt ‚knowing how‘ im Zusammenhang mit Sprachhandeln eher mit ‚Können‘ denn mit ‚prozeduralem Wissen‘ gleich (ebd., 94ff), auch Bräuer (2010) setzt sich in seiner Dissertation ausführlich mit der Arbeit Ryles auseinander, um sich dem Begriff der ‚Könnerschaft‘ zu nähern (ebd., 397ff). Für meine Wissensforschung ist die Debatte um jene Begriffe unbedeutend, da ich die Unterscheidung zwischen Wissensformen aufgrund des methodischen Vorgehens bei deren Erhebung ohnehin begrifflich anders fasse (vgl. hierzu Kap. 2.2, 2.3).

24 Die formale Unterscheidung des Lehrerwissens in *implizites* (unbewusstes, sich im Können zeigendes) und *explizites* (bewusstes, verbalisierbares) Wissen sowie ein besonderes Interesse an den impliziten Anteilen wird – außer im Verweis auf Ryle – auch mit der von Michael Polanyi (1985) formulierten Beobachtung begründet, dass man mehr wisse, als man formulieren könne (vgl. auch Neuweg 2004).



he. Die Lernsituation wird in solchen Prozessen ebenso bedeutsam wie Standpunkt, Interesse und (Vor-)Erfahrungen des Lernenden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 459ff; Simon 2008, 65ff); das heißt, *wie* integriert und konstruiert wird, verläuft auf der Ebene des Individuums höchst unterschiedlich, da sowohl die Wahrnehmung eines Sachverhalts als auch Erklärung und Bewertung der Wahrnehmung sich individuell unumgänglich unterscheiden (vgl. Simon 2008, 74ff).<sup>25</sup>

Sowohl Kunze (2004) als auch Wieser (2008) greifen schließlich auf Ergebnisse der Expertenforschung auch in anderen Berufen zurück, um sich dem Gegenstand der (individuellen) Lehrerwissensgenese zu nähern. Beide schließen aus den jeweils gesichteten Erkenntnissen, dass im Gegensatz zum Anfänger, der aufwendig auf ‚einzelne Wissensbestände‘ zurückgreife, dem berufserfahrenen Lehrer „ein teilweise routiniertes Wissen, in dem wissenschaftlich basiertes Wissen, eigenes Erfahrungswissen und tradiertes Wissen des Berufsstandes“ (Kunze 2004, 52) verschmolzen seien, zur Verfügung stehe. Daher könne davon ausgegangen werden, dass Lehrwissen (als individuelles Expertenwissen) in einem zwar „subjektiv unterschiedlich verlaufenden, aber allgemein zu charakterisierenden Entwicklungsprozess“ (ebd.) entstehe. Ein Versuch der Charakterisierung dieses Prozesses ist das von Dick (1994) im Anschluss an Dreyfus und Dreyfus entfaltete Modell des Expertiseerwerbs, das eine Entwicklung vom Novizen zum Experten über mehrere Zwischenstadien vorsieht.<sup>26</sup>

Aus dem bisher Dargestellten geht jedoch kaum hervor, welches Wissen welcher Quellen in welcher Chronologie in die Genese des (Experten-)Wissens von Lehrern einfließt – die Frage danach ist schließlich auch nicht einfach zu beantworten. Anders als von Reimann (1998) im integrativen Modell des Expertiseerwerbs am Beispiel von Ärzten postuliert, kann nämlich kaum davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung beruflichen Lehrerwissens zu Beginn des Studiums mit Fachwissensinhalten beginne und hiervon ausgehend Erfahrungswissen und Routinisierung sich später konstituierten: Ein Lehramtsstudent im ersten Semester verfügt bereits über reichhaltiges Erfahrungswissen zu Schule und Unterricht,<sup>27</sup> und dass (implizites) biographisch erworbenes Wissen bedeutsam für das Unterrichten ist, scheint seit der erstmaligen Erwähnung durch Lortie (1975) Allgemeingut. Nach gängigem Vorwurf unterrichteten Lehrer folglich eher so, wie sie selber in der Schule unterrichtet wurden, als so, wie man sie das Unterrichten in der Lehrerausbildung lehrte. Tatsächlich zeigen empirische Untersuchungen, dass sich nur wenige Praktiker bei pädagogischen Entscheidun-

---

25 Simon (2008) weist darauf hin, dass Individuen in Wahrnehmung, Erklärung und Bewertung eines Phänomens „Glaubenssysteme(n)“ angehören können (vgl. ebd., 75), somit weit weniger individuell sind, als es hier erscheint. Auch Reinmann-Rothmeier/Mandl (1998) weisen auf die soziale Eingebundenheit des Lernens bzw. des Lerners hin (vgl. ebd., 460). Auf einen möglicherweise also „soziale(n) Ursprung des Wissens“ (Schütz 1953, 15), welches Lehrerhandeln prägt, gehe ich jedoch an anderer Stelle ein (vgl. Kap. 2.2.2).

26 Allerdings beschränke Dick den Begriff der Expertise auf „das Verfügen über Routinen“, so Kunze (ebd., 49), Routinisierungen aber bergen die Gefahr, auch problematische Verhaltensweisen zu verfestigen. Dick verweist in diesem Kontext auf die Bedeutung selbstreflexiver Fähigkeiten (s. o., vgl. Bastian/Helsper 2000, 182).

27 Auch Wissen zu Leseförderung entsteht wohl lange vor Studienbeginn – ein Lehrer, der Leseförderung betreibt, verfügt über biographisches Wissen zumindest zum eigenen Lesen und ggf. schulische Lesefördererfahrungen als Schüler.



gen an Ausbildungsinhalten orientieren (vgl. Terhart et al. 1994, 196f; Borg 2004),<sup>28</sup> weshalb Fix (2005) auch für Lehrende des Faches Deutsch vermutet, dass das im Rahmen der Ausbildung erworbene Wissen nicht in nachfolgendes praktisches Handeln umgesetzt, sondern vielmehr durch „den Rückgriff auf internalisierte, durch die persönliche Schulbiografie geprägte subjektive Theorien übertrumpft“ (ebd., 122) werde. Dass also Wissen, das *vor* Aufnahme des Lehramtsstudiums und *neben* der Ausbildung erlangt wurde, auch für das schulische Handeln im Bereich der Leseförderung Bedeutung aufweist, ist wahrscheinlich – und für die vorliegende Untersuchung zu berücksichtigen.

Zuletzt zu erwähnen ist schließlich eine mutmaßliche Eigenschaft von Lehrerwissen, die besonders im Kontext der Lehrerbildung von Bedeutung ist: Das Wissen gilt als äußerst stabil respektive resistent gegenüber *Veränderungen*. Kunze (2004) bemerkt hierzu:

Die Chancen, das Wissen (...) von Lehrern zu verändern, werden in der einschlägigen Literatur als nicht sehr günstig eingeschätzt, nicht selten ist eine nahezu fatalistische Haltung anzutreffen. (Ebd., 53)

Als mögliche Gründe für die Stabilität des Wissens – bzw. für die Widerstandsfähigkeit gegenüber Innovation – werden dessen Komplexität und Verwobenheit gesehen, die damit einhergeht, dass scheinbar kleine Veränderungen „weit gehende Folgewirkungen“ (ebd., 54) mit sich bringen können. Sich aus Veränderungsprozessen ergebende widersprüchliche Handlungsansprüche können ebenso wie Überforderungen oder Versagensängste zu einer tendenziellen Abwehr neuen Wissens führen (vgl. Bohnsack 1995). Fachliche bzw. fachdidaktische Innovationen werden aber auch deshalb abgelehnt, weil Lehrkräfte sie als nicht nützlich bewerten oder sie nicht „mit den bestehenden Praktiken (...) in Einklang bringen können“ (Parchmann/Gräsel 2004, 201). Generell wird der Institution Schule, in der Lehrerwissen schließlich relevant wird, ein Hang zur Stabilität zugeschrieben; sei es, da sie Innovation nicht fördere, oder aber, da von ihr trotz aller gesellschaftlich benannten Entwicklungsbedürfnisse aufgrund ihrer Kulturüberlieferungs- und Selektionsfunktion Stabilität und Berechenbarkeit verlangt werden.<sup>29</sup>

Kunze (2004) relativiert das „Negativbild“ (ebd., 56) zur Lernbereitschaft Lehrender und verweist zurecht auf die Problematik verallgemeinernder Aussagen, welche die Innovationsbemühungen einzelner Lehrergruppen ebenso unerwähnt lasse wie die

---

28 Laut Selbsteinschätzung der von Terhart et al. befragten Lehrenden beeinflussten zwar Erinnerungen an das Referendariat weit eher als Studienerinnerungen pädagogische Entscheidungen. Kenntnisse aus beiden Ausbildungsabschnitten werden aber im Gegensatz zu solchen aus z. B. der eigenen beruflichen Erfahrung oder Erfahrungen mit eigenen Kindern nur für sehr wenige Lehrer wirksam. Lortie (1975) bezeichnete die Lehrerausbildung schon lange zuvor als für die Praxis nahezu unbedeutend, nämlich als „low impact enterprise“ (zitiert nach Blömeke 2004, 66).

29 So sind Reformprozesse des Schulsystems – z. B. hin zu längerem gemeinsamen Lernen – in einigen Bundesländern zwar nach der PISA-Studie politisch durchgesetzt worden, blieben aber in der Bevölkerung umstritten. Vor allem ‚bürgerliche‘ Eltern fürchten um die Chancen ihrer Kinder und befürworten den Beibehalt des gegenwärtigen Systems der Dreigliedrigkeit und frühen Selektion (vgl. Füller 2009). Entsprechend wird von der Institution gleichzeitig Entwicklung und Stabilität verlangt.

in den einzelnen Bereichen des beruflichen Wissens sehr unterschiedlich ausgeprägte Bereitschaft, etwas zu lernen. So sei die Innovationsmotivation und Lernfähigkeit an verschiedenen Schulen höchst unterschiedlich, didaktische Kompetenzen erweiterten sich zudem im Gegensatz zu generellen fachlichen Orientierungen auch in späten Berufsjahren (vgl. auch Gutmundsdottir et al. 1995, 168). Das für Lehrkräfte sehr bedeutsame Erfahrungslernen im Unterrichtskontext sowie informelle Lernereignisse, welche von Bildungswissenschaftlern als „naturwüchsig“ (Bastian/Helsper 2000, 183) im Sinne von unreflektiert sowie wissenschaftsfern angesehen werden (vgl. auch Terhart et al. 1994, 195ff), werden bei solchen (Über-)Zeichnungen der Lehrer als innovationsfeindlich außerdem latent unterschlagen.<sup>30</sup>

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Lehrerwissen als eine Art Legierung verschiedenster Wissensinhalte, aber dennoch fachbezogen modelliert wird, und dass es in verschiedenen Wissensformen vorliegt, die entweder nach Theorie- bzw. Erfahrungsnähe oder nach dem Grad der Bewusstheit unterschieden werden. Ferner gilt es als (tlw.) biographisch induziert und stabil gegenüber Veränderungen. Die Folgerungen, die sich aus diesen Erkenntnissen für die Anlage meiner Studie ergeben, werden in Kap. 1.5 aufgeführt. Zunächst sollen die Forschungsrichtungen vorgestellt werden, denen die bisher dargelegten Erkenntnisse und Modellierungen entspringen; sie stellen die für die vorliegende Studie relevanten Zweige der Lehrerwissensforschung dar.

## 1.2 Wissenschaftliche Zugänge

Die wissenschaftlichen Zugänge zum Gegenstand Lehrerwissen sind theoretisch wie empirisch mannigfaltig. Diese Vielfalt ist einerseits der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes geschuldet (vgl. Wieser 2008, 32), andererseits den unterschiedlichen normativen Setzungen der erforschenden Wissenschaftsrichtungen, die einen jeweils spezifischen Zugang zum Gegenstandsfeld bedingen. Die Erziehungswissenschaftler Oelkers und Tenorth halten zum Forschungsgegenstand des ‚pädagogischen Wissens‘<sup>31</sup> bereits im Jahre 1991 fest:

Es gibt (...) eine Unzahl von Versuchen, die für „pädagogisches“ Wissen typischen Zugangsweisen und Thematisierungsformen darzustellen und dann auch die legitimen von den nichtlegitimen zu unterscheiden. Bisher scheint damit eher das Wissen vermehrt als geordnet oder transparent gemacht worden zu sein. (Ebd., 27)

Betrachtet man die aktuelle Forschungslage, scheint sich hieran nichts geändert zu haben, obwohl sich möglicherweise die *Ergebnisse*, welche die verschiedenen Disziplinen veröffentlichen, „einander zusehends annähern“ (Kolbe 2004, 208). Im Folgenden sollen daher die für meine Forschung relevanten Ansätze näher vorgestellt und sie

---

30 Vgl. hierzu auch Schmelz (2009), der z. B. auf ein Lernen durch eingeführte Prüfungsinhalte (ebd., 179) hinweist – er bezeichnet dies als ‚Backwash-Effekte‘ und konnotiert diese eher negativ. Auch er verweist aber da-rauf, dass neue Lehrpläne die Arbeit an Schulen kaum verändern (vgl. 27f).

31 Dieser Begriff wird bisweilen synonym zu Lehrerwissen gebraucht, bezieht sich mitunter aber auch auf Wissen anderer pädagogischer Professionen.

Leseförderung aus Lehrersicht  
Eine qualitativ-empirische Untersuchung  
professionellen Wissens  
Scherf, D.  
2013, VIII, 461 S. 15 Abb., Softcover  
ISBN: 978-3-658-02476-5