

2 Professionalität und Expertise von Lehrkräften

Nobody expects to walk in off the street, no matter how technically able he or she is to fly a Cessna, and fly a 747. No matter how many medical books he may have read, nobody expects to walk in off the street and do brain surgery. But somehow it's fashionable to think you can walk in to a classroom of 32 kids - many of whom aren't sure why they are there - and teach them. That's wrong and insulting the teachers. (Brandt, 1986, S. 5; geäußert von David C. Berliner im Verlauf eines Interviews.)

Mit der Expertiseforschung entwickelt sich, ausgehend von generellen Überlegungen zur Gedächtnisleistung von Schachspielern (DeGroot, 1965; Chase & Simon, 1973; Simon & Chase, 1973), in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein Teilgebiet der kognitiven Psychologie, in welchem vorrangig zunächst allgemeine Untersuchungen zu speziellen, nicht als alltäglich anzusehenden Spitzenleistungen einzelner Personen durchgeführt werden. Die Untersuchung von Experten, die Untersuchung des Erwerbs und der Entwicklung des besonderen bereichsspezifischen Wissens und Könnens einer Personengruppe (Bromme, 2008), steht im Fokus zahlreicher, umfangreicher Arbeiten dieser Forschungsrichtung. Ausführlich werden notwendige Begriffsdefinitionen zur Expertiseforschung erarbeitet, gründlich werden Ergebnisse jahrelanger Forschung zusammengetragen und dargestellt (vgl. Chi, Glaser & Farr, 1988; Ericsson & Smith, 1991; Ericsson, 1996; Gruber, 1994).

Der Einfluss dieser Forschungsbestrebungen reicht schließlich auch weit bis in die Lehrerforschung hinein: Begriffe wie „Experte“, „expert teacher“ oder „Expertise“ finden sich in zahlreichen Arbeiten bedeutender Vertreter der Lehrerforschung (vgl. Berliner, 1992; Berliner, 2001; Bromme, 1992; Leinhardt & Greeno, 1986; Palmer, Stough, Burdinski & Gonzales, 2005; Sternberg & Horvath, 1995) und auch im Rahmen allgemeiner Ideen soziologischer Professionalisierungsansätze werden diese diskutiert (Oevermann, 1996; Stichweh, 1996). Was aber versteht die Lehrerforschung unter einem „Experten“ im bzw. für Unterricht? Ist es berechtigt, vom „Lehrer als Experten“ (Bromme, 1992) zu sprechen? Was versteht man unter ei-

nem „expert teacher“? Und welche Ausprägung bzw. Form könnte Lehrerexpertise annehmen?

Ziel dieses Abschnitts ist es, verschiedene Ansätze bzw. Verständnisse der Begriffe „Expertise“ und „Experte“ innerhalb der (Lehrer-)Expertiseforschung aufzuzeigen und zu kontrastieren sowie auf eine Taxonomie zum professionellen Wissen von Lehrkräften nach Shulman (1986) bzw. Shulman (1987) als Ausgangspunkt für mögliche Konzeptualisierungen von Lehrerexpertise als zentrales Element professioneller Handlungskompetenz einzugehen, um diese im allgemeinen Kontext der Anforderungen an die Profession des Lehrers verstehen bzw. einordnen zu können. Nach einem einführenden, kurzen (1) Überblick über die geschichtliche Entwicklung der Lehrerforschung sowie einer (2) Darstellung möglicher Auffassungen der Begriffe „Expertise“ und „Experte“ soll daher ein gezielter Blick auf sich unterscheidende Ansätze der Lehrerexpertiseforschung in der deutschsprachigen und englischsprachigen Literatur erfolgen: Der (3) „Lehrer als Experte“ soll dem (4) „expert teacher“ gegenübergestellt werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider „Lehrertypen“ sollen herausgearbeitet und aufgezeigt werden, das (deutschsprachige) Verständnis von „Professionalität als (Lehrer-) Expertise“ soll mit dem (englischsprachigen) Verständnis von „besonderer Leistung als (Lehrer-) Expertise“ verglichen werden. Hierauf aufbauend soll mit einer (5) Darstellung von Shulmans Ideen zu Kategorien von Lehrerwissen auf eine Möglichkeit der Konzeptualisierung des professionellen Wissens von Lehrkräften als Teil professioneller Handlungskompetenz eingegangen werden, um abschließend am Beispiel des auf den vorgestellten Ideen beruhenden Forschungsprojekts COACTIV (6) aktuelle Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Lehrerexpertise im Speziellen sowie professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften im Allgemeinen als ein Ausgangspunkt für eigene empirische Arbeiten innerhalb dieser Studie aufzuzeigen³.

³ Teile dieses Abschnitts sind so oder so ähnlich bereits erschienen in Besser & Krauss (2009).

2.1 Auf der Suche nach dem „guten Lehrer“

Seit mehr als einem Jahrhundert beschäftigt sich die pädagogisch-psychologische Forschung mit der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, ihrem pädagogischen Handeln, mit der Bedeutung didaktischer Expertise und den Wirkungen des Unterrichts auf das Erleben, Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler. Was ist der gegenwärtige Erkenntnisstand dieser vielfältigen empirischen Forschungsbemühungen? Gibt es den „guten Lehrer“, die „gute Lehrerin“ überhaupt, und, wenn ja, wodurch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte *Persönlichkeitsmerkmale* entscheidend, spielen wirksame *Lehrtechniken* eine Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte *Unterrichtsexpertise* (Weinert, 1996, S. 141; Hervorhebungen v. Verf.)?

Wenn Weinert hier von „Persönlichkeitsmerkmalen“, „Lehrtechniken“ und „Lehrerexpertise“ als mögliche Merkmale zur Charakterisierung der „guten Lehrerin“ bzw. des „guten Lehrers“ spricht, dann zeigt er hiermit verkürzt drei zentrale Ansätze der Untersuchung von Lehrkräften auf, dann deutet Weinert hiermit drei sich teils unterscheidende, teils ergänzende Wege zur Erforschung der Rolle des Lehrers im schulischen Kontext an: Als drei bedeutende Strömungen der Auseinandersetzung mit Fragestellungen innerhalb der Lehrerforschung verstanden nimmt Weinert Bezug auf das „Persönlichkeitsparadigma“, das „Prozess-Produkt-Paradigma“ und das „Expertenparadigma“ – Paradigmen, die die „Suche nach dem guten Lehrer“ im gesamten 20. Jahrhundert bis in die heutige Zeit hinein prägen.

Persönlichkeitsparadigma:

Die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts ist, ausgehend von dem Bestreben nach dem Auffinden des „guten Lehrers“ und ausgehend von der Vorstellung, dass „die Persönlichkeit des Lehrers [...] eine wichtige, vielleicht sogar die entscheidende [...] Variable im Unterricht- und Erziehungsgeschehen in der Schule“ (Pause, 1970, Sp. 1357) sei, von der Suche nach „ty-

pischen Eigenschaften der positiven Lehrerpersönlichkeit“ (Köller, 2008, S. 212) geprägt. Das grundlegende Ziel der Lehr-Lern-Forschung innerhalb dieses so genannten Persönlichkeitsparadigmas besteht darin, „Personenmerkmale [zu entdecken], die Unterschiede des pädagogischen Einflusses – also ‚Lehrerfolg‘ – erklären und vorhersagen sollten“ (Bromme, Rheinberg, Mindel, Winteler & Weidenmann, 2006, S. 299), es wird versucht, Zusammenhänge etwa zwischen bestimmten Charaktereigenschaften (wie Geduld) oder verschiedenen Führungs- und Unterrichtsstilen von Lehrern und dem Lernfortschritt der Schüler aufzuzeigen (Helmke, 2003).

Zwar werden einige (oftmals triviale) Zusammenhänge zwischen den Eigenschaften der Lehrperson und dem Lernfortschritt von Schülern entdeckt – so kann etwa gezeigt werden, „daß gute Lehrer eher freundlich, heiter, sympathisch oder tugendhaft als grausam, depressiv, unsympathisch oder amoralisch“ (Pause, 1970, Sp. 1501) sind –, es gelingt jedoch nicht, „erfolgreiches“ Lehrerhandeln durch die Benennung eines generell notwendigen Persönlichkeitsprofils ausreichend und befriedigend zu erklären (Bromme et al., 2006). Die Versuche des Identifizierens nicht trivialer Eigenschaften erfolgreicher Lehrer innerhalb des Persönlichkeitsparadigmas gelten heute weitestgehend als gescheitert (Helmke 2003).

Prozess-Produkt-Paradigma:

Unter dem Einfluss des Behaviorismus verlagert sich etwa ab 1960 der Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit in der Lehrerforschung von Persönlichkeitsattributen zum konkreten Lehrerhandeln im Unterricht. Die Grundidee dieser Akzentverschiebung innerhalb der Lehr-Lern-Forschung, das Hauptinteresse dieser Zuwendung zum Prozess-Produkt-Paradigma, besteht in dem Versuch „der empirischen Erfassung bestimmter Aspekte des Unterrichtsverhaltens (sogenannter ‚Prozesse‘, z.B. Bestimmung der Anzahl anspruchsvoller Lehrerfragen pro Zeiteinheit), der Erfassung von Zielkriterien des Unterrichts (sogenannter ‚Produkte‘, z.B. des Lernzuwachses) und der Berechnung von Zusammenhangsmaßen (z.B. Korrelationen) zwischen den untersuchten Prozessen und Produkten“ (vgl. auch Krauss et al., 2008).

Die Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen stellen sich keineswegs einheitlich dar: So liefert dieser Forschungsansatz einerseits einige „beträchtliche theoretische und empirische Informationen über die Struktur von Wissenserwerbsprozessen und die unterrichtlichen Bedingungen er-

folgreichen Wissenserwerbs“ (Baumert, Blum & Neubrand, 2003, S. 6). Untersuchungen im Kontext der Ideen des Prozess-Produkt-Paradigmas bieten Einsichten an, die helfen, „erfolgreiches Lehrerhandeln“ besser verstehen zu können, es werden eine Vielzahl empirischer Befunde erarbeitet, die eine generelle Effizienz bestimmter Verhaltensweisen von Lehrkräften im Unterricht belegen. Insbesondere werden dabei die folgenden Aspekte als „Elemente eines lernförderlichen Unterrichts“ herausgearbeitet (vgl. u. a. Baumert et al., 2003; Gruehn, 2000):

- Klare und konsistente Darbietung der Stoffinhalte, der jeweiligen Aufgabenstellungen sowie der Unterrichtsziele.
- Angemessenes – nicht maximales – Unterrichtstempo, das Reflexionsschleifen erlaubt.
- Störungspräventive Unterrichtsführung und effektive Behandlung von kritischen Ereignissen.
- Berücksichtigung individueller Voraussetzungen (Adaptivität), Überwachung der Schülerarbeit und der Lernfortschritte (Monitoring).
- Emotional qualitätsvolle Lehrer-Schüler Beziehung (z.B. auch die glaubhafte Überzeugung der Lehrkraft, dass die Schüler Lernfortschritte erzielen werden).

Andererseits gelingt es nicht, basierend auf diesen oder ähnlichen Ergebnissen sowie basierend auf der Grundidee, dass etwa die Wirksamkeit von Lehrmethoden unabhängig von der Person des Lehrers, der Person des Lernenden und des jeweiligen situativen Kontextes sei (Weinert, 1996), einen „Königsweg“ zur Verbesserung der Unterrichtsqualität auszumachen (Baumert et al., 2003), es scheint oftmals nur schwer möglich zu sein, scheinbar „simple Annahmen über einen simplen Zusammenhang“ (Weinert, 1996, S. 147) wirklich befriedigend bestätigen zu können. Verschiedene Ansätze zur „Anreicherung des elementaren Prozess-Produkt-Paradigmas [etwa] um vermittelnde und interpretative Prozesse auf Schülerseite“ (Helmke, 2003, S. 30) werden hieraufhin verfolgt, vor allem eine Ausdehnung des Prozess-Produkt-Paradigmas zum Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma, in welchem die individuellen Verarbeitungsprozesse der Schüler (Mediationen) bei der Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen mit berücksichtigt werden (Helmke, 2003), stellt eine erfolgversprechende Erweiterung in der Lehrerforschung dar (für eine detaillierte Übersicht

über verschiedene Ausformulierungen des Prozess-Produkt-Paradigmas siehe u. a. Borich & Klinzing, 1987). Dennoch findet sich u. a. bei Bloom das ernüchternde Resümee, dass „large class, small class, T. V. instruction, audio-visual methods, lecture, discussion, demonstration, team teaching, programed instruction, authoritarian and non-authoritarian instructional procedures, etc. all appear to be equally effective methods in helping the student learn more information or simple skills“ (Bloom, 1966, S. 217).

Expertenparadigma:

Beeinflusst von der „kognitiven Wende“ und der damit verbundenen Entstehung der allgemeinen Expertiseforschung in der kognitiven Psychologie verfolgt man ab den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in der Lehrerforschung vermehrt ergänzend die Idee, dass „erfolgreiches Lehrerhandeln“ zu einem großen Teil von dem persönlichen Wissen und Können des Lehrers abhängig sein könnte. Da das Gelingen von Unterricht – wie das Prozess-Produkt-Paradigma gezeigt hat – in erheblichem Maße abhängig vom jeweiligen Kontext der Unterrichtsstunde (etwa des Unterrichtsfaches, des Stundenthemas oder der Klassenzusammensetzung) ist und da verschiedene Lehrer unterschiedlich gut bzw. „erfolgreich“ mit diesen Kontexten umgehen, wird nun versucht, Erklärungen für dieses Phänomen wieder in der „Person des Lehrers selbst“ zu finden – nun allerdings nicht mehr in individuellen Charakterzügen (wie dies innerhalb des Persönlichkeitsparadigmas üblich war), sondern im persönlichen, dem jeweiligen Lehrer eigenen Wissen und Können (Bromme, 1997). Wissen darf in diesem Zusammenhang jedoch keineswegs allein „im umgangssprachlichen Sinne mit deklarativem Wissen gleichgesetzt werden, sondern muß – gerade im Bereich des Unterrichts – zu einem erheblichen Teil als prozedurales Wissen (Routinen, Fertigkeiten, Können) angesehen werden“ (Weinert, Schrader & Helmke, 1990, S. 188).

Mit diesem „Paradigmenwechsel“, mit dieser Zuwendung zu Ideen der klassischen Expertiseforschung der kognitiven Psychologie innerhalb der Lehrerforschung, geht jedoch zeitgleich eine deutliche Ambiguität bezüglich der hier auftretenden Begriffe „Expertise“ und „Experte“ einher, beide Begriffe werden innerhalb der (Lehrer-) Expertiseforschung oftmals uneinheitlich verwendet. Im Folgenden ist daher zum besseren Verstehen dieser Forschungsidee zunächst näher auf die allgemeine Problematik des Umgangs mit diesen beiden zentralen Begriffen innerhalb der (Lehrer-)

Expertiseforschung einzugehen, um anschließend mit der sich teils unterscheidenden Verwendung des Begriffe in der deutschsprachigen und englischsprachigen Literatur zur Lehrerexpertiseforschung diese begriffliche Unschärfe vertiefend herauszuarbeiten – eine Unschärfe, die, wie gezeigt werden wird, u. a. durch zwei sich teils ergänzende, sich teils gegenüberstehende Themenschwerpunkte des Expertenansatzes („komplexe Wissensstrukturen“ vs. „Spitzenleistungen“; vgl. Bromme, 1992, S.36) hervorgerufen wird.

2.2 Zur unklaren begrifflichen Situation in der (Lehrer-) Expertiseforschung

Etwa ab den 1980ern scheint die Zuwendung zur (eigentlich der kognitiven Psychologie entstammenden) Idee des Expertenansatzes als Mittel zur Erklärung individuell unterschiedlicher Lehr-Lern-Leistungen eine zusätzliche Alternative in der Bildungsforschung darzustellen. Innerhalb von etwa zwei Jahrzehnten entsteht eine große Menge an Forschungsliteratur zur Lehrerexpertise, es entwickelt sich eine Vielzahl von Diskussionen zum „Lehrer als Experten“, zur Expertise von Lehrern und zu deren Professionsverständnis. Bei all diesen Bemühungen zum Versuch des Verstehens des „guten Lehrers“ unter Rückgriff auf Ideen der allgemeinen Expertiseforschungen scheint jedoch vor allem eine unklare begriffliche Lage, die zum Teil problematische Verwendung der beiden zentralen Begriffe „Expertise“ und „Experte“, die „Suche nach dem guten Lehrer“ zu beeinträchtigen.

So ist erstens festzuhalten: Der entscheidende Begriff der „Expertise“ bleibt sowohl in der Expertiseforschung im Allgemeinen als auch in der Lehrerexpertiseforschung im Speziellen oft vage bzw. undeutlich, er wird – je nach Forschungsansatz bzw. -schwerpunkt – immer wieder uneinheitlich verwendet. So versteht man unter „Expertise“ in der allgemeinen kognitiven Expertiseforschung in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungskontext etwa einmal das individuelle, besondere Wissen („Expertenwissen wird in der Kognitionspsychologie als Expertise bezeichnet“; Zimbardo, 1995, S. 382), einmal die spezielle Fähigkeit („Expertise may be defined as the ability of some individuals“; Gobet, 2001, S. 1663) und einmal die außergewöhnliche Leistung („‘Expertise’ denotes the outstanding performance of an individual“; Gruber, 2001, S. 5146) eines „Experten“. Auch heute noch scheint ein allgemeingültiges, einheitliches Verständnis von „Expertise“

se“ kaum möglich zu sein: Oft muss die einem Forschungsprojekt zugrunde liegende Definition von „Expertise“ der jeweiligen individuellen empirischen Operationalisierung der Arbeit entnommen werden (Gruber, 2006) – wie auch von Bromme (1992) mit speziellem Bezug auf die Lehrerexpertiseforschung angemerkt. Und wenn Gruber konstatiert, dass „aufgrund der breiten Expertisedefinition [...] die psychologische Forschung weit von der Möglichkeit einer generalisierten Expertisetheorie entfernt“ (Gruber, 1994, S. 11) sei, dann spiegelt sich hierin die Problematik des uneinheitlichen Umgangs mit diesem zentralen Begriff innerhalb der Expertiseforschung bereits ebenso wider wie in der Aussage von (Schneider, 2008), der Begriff „Expertise“ werde in der einschlägigen Literatur nicht einheitlich verwendet. Sternberg & Horvath bringen das Problem einer unklaren, problematischen Begriffssituation sowohl innerhalb der Expertiseforschung im Allgemeinen als auch innerhalb der Lehrerexpertiseforschung im Speziellen schließlich auf den Punkt, wenn sie schreiben, dass „human expertise, like human intelligence, can take a variety of forms, and this fact is reflected in the common language of the workplace“ (Sternberg & Horvath, 1995, S. 16).

Zweitens ist aufzuführen: Zwar scheint bei der Verwendung des Begriffs des „Experten“ – zumindest innerhalb der Expertiseforschung im Allgemeinen – insoweit Übereinstimmung zu bestehen, als dass man unter einem solchen eine Person versteht, die möglichst dauerhaft, zumindest aber über einen längeren Zeitraum und damit nicht nur einmalig, auf einem spezifischen Gebiet eine außergewöhnlich gute bzw. herausragende Leistung erzielt (Gruber, 2006). Ein Versuch der direkten Anwendung bzw. Übertragung dieses Begriffsverständnisses auf den Bereich der Lehrerexpertiseforschung impliziert jedoch unmittelbar einige weit reichende, schwer zu beantwortende Fragestellungen:

- Wann wird man wohl die Leistung eines Lehrers als „herausragend“ bezeichnen? Zum Vergleich: Während etwa in der Domäne Schach, in welcher ursprünglich die Idee des Expertenansatzes zur Erfassung der Gedächtnisleistung von Schachspielern angewandt wurde, deutlich festgelegt ist, wie die zu erbringende Leistung eines Schachexperten auszusehen hat – dieser muss möglichst viele Spiele gewinnen, damit sein Handeln als erfolgreich charakterisiert werden kann –, so ist eine solch klar umrissene Zielvorgabe für Lehrkräfte nicht vorhanden oder möglich bzw. nur sehr schwer vorstellbar.

- Was genau kann als „das Gebiet“ angesehen werden, auf dem ein Lehrer eine geforderte, herausragende Leistung erbringen soll? Zum Vergleich: Ein Schachspieler muss eine herausragende Leistung natürlicherweise innerhalb eines zu gewinnenden Spiels erbringen.
- Wie kann letztendlich die Leistungsstärke eines Lehrers tatsächlich gemessen bzw. ermittelt werden, wenn nicht einmal klar zu sein scheint, auf welchem speziellen Gebiet eine Lehrkraft welche Leistung zu erbringen hat? Zum Vergleich: Im Schachsport wird jedem Spieler mit seiner individuellen „Elozahl“ ein Gütemaß für dessen klar umrissene Leistung auf einem eindeutig definierten Gebiet zugeteilt (dieses Maß errechnet sich, stark vereinfacht ausgedrückt, aus der Anzahl der gewonnen Schachspiele). Die Leistungsstärke eines jeden Schachspielers kann somit direkt dieser Zahl entnommen werden. (Für ausführlichere, aktuelle Erkenntnisse zur Expertiseforschung in der Domäne Schach siehe z. B. Grabner, Stern & Neubauer, 2007.)

Eine eindeutige und klar umrissene Antwort auf die Frage nach einer Definition der Begriffe „Experte“ und „Expertise“ im Kontext der Lehrerexpertiseforschung ist somit keineswegs ohne größere Probleme zu geben. Es kann jedoch im Folgenden durch eine Gegenüberstellung des deutschsprachigen Verständnisses vom „Lehrer als Experte“ und der englischsprachigen Idee des „expert teacher“ aufgezeigt werden, wie die beiden zentralen Begriffe des „Experten“ und der „Expertise“ in der Lehrerexpertiseforschung je nach Forschungsinteresse bzw. -schwerpunkt verstanden und definiert werden können. Hierdurch wird deutlich werden, dass vor allem der erstgenannte Ansatz, den „Lehrer als Experten“ anzusehen, an der Idee orientiert ist, „Professionalität als Expertise“ zu begreifen, während sich Diskussionen um den „expert teacher“ vielmehr an einem Verständnis von „besonderer Leistung als Expertise“ orientieren.

2.3 Der „Lehrer als Experte“ oder „zur Professionalität als Expertise“

Im deutschsprachigen Raum ist es vor allem Bromme, der bei der Anwendung der „Expertenidee“ auf die Untersuchung von Lehrern für eine gewisse Klarheit zu sorgen versucht und der mit seiner Interpretation der

Begriffe „Experte“ und „Expertise“ einen eigenen, an der deutschsprachigen Professionssoziologie (vgl. Oevermann, 1996) orientierten Weg für die Lehrerexpertiseforschung vorschlägt, der versucht, die Begriffe der kognitiven Psychologie dem Bereich der Lehr-Lern-Forschung anzunähern. Brommes Verständnis von der Verwendung der Begriffe „Experte“, „Lehrerexpertise“ und „Expertenwissen“ kann dabei durch folgende Aussagen zusammenfassend illustriert werden:

- „Der Begriff des ‚*Experten*‘ [Hervorhebung v. Verf.] wird in der Alltagssprache und in der psychologischen Expertiseforschung in zweierlei Bedeutung verwendet: Zum einen bezeichnet man damit Spitzenkünstler, zum anderen Fachleute generell. Im Forschungsansatz Lehrerexpertise liegt das Gewicht auf der zweiten Bedeutung, d. h. Lehrer werden als Experten für das Lernen und Lehren in der Schule betrachtet“ (Bromme, 2008, S. 159).
- „*Lehrerexpertise* [Hervorhebung v. Verf.] bezeichnet das berufsbezogene Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern [...]. In der *pädagogischen* und der *soziologischen* Forschung zur Lehrertätigkeit spricht man in einem ähnlichen Sinne von dem *professionellen* Wissen und Können und von dem Lehrerberuf als einer *Profession*“ (Bromme, 2008, S. 159; übrige Hervorhebungen im Original).
- „Mit *Expertenwissen* [Hervorhebung v. Verf.] ist also Wissen gemeint, das für die Erfüllung beruflicher Aufgaben erforderlich ist und das mehr oder weniger kanonisiert vermittelt wird. Um dies deutlich zu machen, wird hier von professionellem Wissen gesprochen“ (Bromme, 1992, S. 38).

Brommes zentrale Ideen zur Übertragung des Expertenansatzes aus der kognitiven Psychologie in den Bereich der Lehrerforschung werden hiermit klar ausgedrückt: Bromme bezeichnet, wie beispielsweise auch Baumert, Blum & Neubrand, die „Mathematiklehrkräfte als [...] Experten“ (Baumert et al., 2003, S. 3) ansehen, kurzum alle „Lehrer als Experten“ ihres Berufsfeldes, ihrer Profession. Die ihnen eigene Lehrerexpertise umfasst in erster Linie das berufsspezifische Wissen und Können, dasjenige Expertenwissen bzw. professionelle Wissen, das sie zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben eines Lehrers benötigen und das sie gleichzeitig zu Mitgliedern „ihrer Profession“ werden lässt. Auf diese Weise gelingt es Bromme, einen

Lehrerprofessionalität und die Qualität von
Mathematikunterricht
Quantitative Studien zu Expertise und Überzeugungen
von Mathematiklehrkräften
Besser, M.
2014, XV, 244 S. 22 Abb., Softcover
ISBN: 978-3-658-05644-5