

# Die Lehrkraft als zentrale Determinante des Schulerfolgs

## 2

Das Leistungsniveau von Schülern und Schülerinnen wird von den unterschiedlichsten Faktoren beeinflusst. In der Regel werden die Faktoren, die als Determinanten für den Schulerfolg der Schüler/-innen gelten, auf drei Ebenen zusammengefasst: die Individualebene, die Klassenebene und die Schulebene (vgl. Marzano, 2000, S. 39f.; Hosenfeld et al., S. 517ff.; Campbell et al., 2004, S. 165f.; Lipowsky, 2006, S. 47).

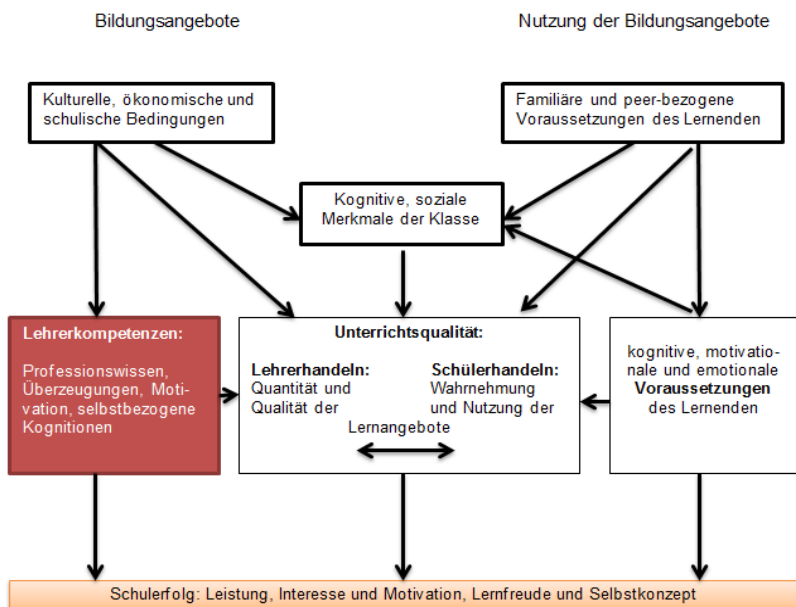
Unter Schulerfolg können dabei persönlichkeitsbezogene, emotionale, motivationale oder fachbezogene Aspekte verstanden werden (vgl. Muijs, 2006, S. 54; Gruehn, 2000, S. 20). Die Mehrheit der Studien misst Schulerfolg anhand des leistungsbezogenen Kriteriums, welches den Lernzuwachs der Schüler/-innen beschreiben soll. Diese Engführung bedeutet allerdings nicht, dass andere Ziele, wie beispielsweise soziale Ziele, eine unbedeutende Rolle spielen. Gemeinhin besteht allerdings die mehrheitliche Meinung, dass die leistungsbezogene Kompetenzentwicklung der Schüler/-innen das zentrale Ziel des Unterrichts ausmacht (vgl. Weinert & Helmke, 1987, S. 63; dies., 2007, S. 26).

Studien zufolge sind die individuellen Merkmale von Schülern und Schülerinnen die größten Indikatoren für Leistungsunterschiede. Auf sie folgen die Faktoren der Klassenebene, zu denen sowohl die Merkmale der Klasse als auch die Merkmale des einzelnen Lehrers bzw. der einzelnen Lehrerin sowie die Schulform zählen (vgl. Fraser et al., 1987, S. 219f.; Weinert & Helmke, 1987, S. 64; Wang, Haertel & Walberg, 1993, S. 270; Creemers, 1994, S. 94; Hosenfeld et al., S. 513ff.; Hattie, 2003, S. 2; Campbell et al., 2004, S. 165ff.; Weinert, Schrader & Helmke, 1990, S. 193ff.).

Mehrdimensionale Angebots- und Nutzungsmodelle berücksichtigen sowohl schul- und klassenbezogene Faktoren als auch individuelle Voraussetzungen und außerschulische Bedingungen und versuchen somit die Ergebnisse der Studien zu bündeln (vgl. Harnischfeger & Wiley, 1977, S. 224; Slavin, 1989, S. 12; Lipowsky, 2006, S. 48; Helmke, 2007, S. 42). Abbildung 1 zeigt, wie durch Bildungsangebote und deren Nutzung der Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen beeinflusst werden kann. Das bedeutet, dass – mit möglicher Einschränkung durch die

Nutzung der Bildungsangebote durch die Schüler/-innen – der Schulerfolg unter anderem durch den Lehrer bzw. die Lehrerin beeinflusst wird. Mit bis zu 30 % haben Lehrerhandeln, -wissen und -einstellungen nach den individuellen Voraussetzungen der Schüler/-innen die größten Auswirkungen auf Leistungsunterschiede der Schüler/-innen (vgl. Hattie, 2003, S. 2). Lehrkräfte nehmen also eine zentrale Stellung unter den veränderbaren Bedingungsfaktoren ein (vgl. Bromme, 1997a, S. 177; Darling-Hammond, 2000, S. 2f.; Ditton, 2000, S. 75; Lipowsky, 2006, S. 47).

Dass Lehrerkompetenzen veränderbar sind, bedeutet, dass von der Wirkungskette Lehrerbildung → Lehrerhandeln → Lernerfahrungen der Schüler/-innen → Schulerfolg von Schülern und Schülerinnen ausgegangen wird (vgl. Galluzzo & Craig, 1990, S. 603). Forscher, welche den Deregulierungsansatz verfolgen, gehen hingegen davon aus, dass die Fähigkeit von Lehrern und Lehrerinnen zu unterrichten ein angeborenes Talent sei, welches nicht gelehrt werden könne (siehe dazu Ballou und Podgursky 2000). Dabei werden empirisch meist nicht alle, sondern lediglich zwei bis drei Glieder dieser Wirkungskette untersucht.



**Abb. 1** Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Lipowsky, 2006, S. 47)

Da die Lehrkraft einen großen Einfluss auf die Schüler/-innen und deren Leistungen hat, drängt sich die Frage auf, was genau einen erfolgreichen Lehrer bzw. eine erfolgreiche Lehrerin ausmacht. Diese Frage, die in der Wissenschaft bereits seit mehr als einem Jahrhundert mit unterschiedlichen Akzentuierungen diskutiert wird, tritt gerade in den letzten Jahren wieder verstärkt in das Interesse der Forschung (vgl. Shulman, 1992, S. 14ff.; Weinert, 1996, S. 141; König, 2010, S. 41; Yoon, 2002, S. 490).

Dabei variieren die Meinungen darüber, wie diese Frage beantwortet werden kann. Merkmale pädagogischer Handlungssituationen möglichst differenziert erfassen und verstehen zu können und sich dabei über die Folgen seines Handelns zu vergewissern (vgl. Schlömerkemmer, 2002, S. 311ff.), Routinen heranzubilden, um kognitive Ressourcen für Monitoring Prozesse und Ad-hoc-Reaktionen freizusetzen (vgl. TriOS – Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation, 2011, S. 154f.), den Unterricht durch effiziente Klassenführung, Enthusiasmus, gute Organisation zu prägen (vgl. Brophy & Good, 1986, S. 360ff.) oder reiches explizites Wissen und die optimale Lösung von Problemen (vgl. Weinert, Schrader & Helmke, 1990, S. 178) sind nur einige wenige Forderungen, die unterschiedliche Autoren an die Lehrperson stellen. Diese Anforderungen an die Lehrkraft, die entweder auf der eigenen Erfahrung oder auf empirischen Untersuchungen beruhen, machen allerdings jeweils nur einen Teilaspekt professionellen Lehrerhandelns aus.

In der langen Tradition der Lehrerbildungsforschung lassen sich die verschiedenen Merkmale, die für unterschiedliche Forscher im Mittelpunkt standen, unterschiedlichen Paradigmen zuordnen. Begonnen mit dem Persönlichkeitsparadigma, das bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft ins Zentrum der Forschung stellt, rückte später das Verhalten der Lehrkraft in das Interesse der Forscher. So wurde das Persönlichkeitsparadigma vom Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst, welches die individuellen Informationsverarbeitungsprozesse der Schüler/-innen mit einbezieht. Den aktuellsten Ansatz bilden das Expertenparadigma bzw. der Professionsansatz, bei welchem Kompetenzen der Lehrkräfte zur Bewältigung ihrer beruflichen Aufgabe im Fokus stehen. So zieht sich der rote Faden der Lehrerforschung, die Frage nach der „guten“ Lehrkraft – zwar mit unterschiedlichen Herangehensweisen, aber doch mit dem gleichen Ziel der optimalen Förderung der Schüler/-innen – bis in die Gegenwart (vgl. Besser & Krauss, 2009, S. 71f.; Bromme, 1997a, S. 183f.; Krauss, 2011, S. 171ff.). Dabei dürfen die verschiedenen Paradigmen nicht als isolierte Stadien betrachtet werden, welche aufeinander folgen, sondern als sich ergänzende Ansätze, die der Erkenntnisse verschiedener Forschungsparadigmen bedürfen (vgl. Weinert, 1996, S. 150; Borich & Klinzing, 1987, S. 108). In der Forschungslandschaft werden – je nach Einteilung – neben den bereits genannten Paradigmen auch noch weitere Paradigmen aufgeführt (z. B. Gruehn, 2000; Weinert, 1996; Borich & Klinzing, 1987). Im Folgenden sollen jedoch die

nach der Einteilung von Bromme (1997) wichtigsten Paradigmen, denen in der wissenschaftlichen Diskussion die größte Bedeutung zukommt, und deren zentrale Ergebnisse kurz beschrieben werden.

---

## 2.1 Persönlichkeitsparadigma

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts lag es im Interesse der Forscher, typische Eigenschaften und Tugenden einer erfolgreichen Lehrkraft zu identifizieren (vgl. Köller, 2008b, S. 212; Gruehn, 2000, S. 21; Helmke, 2007, S. 47; Bromme, 1997b, S. 183). Ziel war es, die Eigenschaften zu erklären und vorherzusagen, „die Unterschiede in der Art der erzieherischen Wirkung (nicht unbedingt des Lernerfolgs) erklären sollten“ (Bromme, 1997a, S. 183).

Nach einer zunächst relativ unsystematischen Suche nach Lehrertugenden richtete sich das Interesse ab Mitte des 20. Jahrhunderts auf die systematische Beobachtung von Unterrichtsstilen (z. B. Flanders, 1970; Tausch & Tausch, 1991) oder spezifischen Charaktereigenschaften (z. B. Ryans, 1960; Pause, 1970) der Lehrkräfte (vgl. Gruehn, 2000, S. 21; Bromme, 1997a, S. 183).

Erfolgreiche Lehrkräfte verbringen demnach weniger Zeit mit Kritik oder Vorträgen als vielmehr damit, Fragen zu stellen, die Ideen und Meinungen der Schüler/-innen weiterzuentwickeln oder diese zu loben und zu ermutigen (vgl. Flanders, 1970). Die Ergebnisse des Erfolges eines sozial-integrativen Lehrstils konnten auch für den deutschsprachigen Raum bestätigt werden (vgl. Tausch & Tausch, 1991, S. 100 ff.). Charakteristische Eigenschaften guter Lehrkräfte sind zudem Freundlichkeit, Sympathie oder Tugendhaftigkeit im Gegensatz zu Grausamkeit, Amoralität oder depressiven Zügen (vgl. Pause, 1970, S. 1490ff.). Die nur in wenigen Fällen konsistenten Zusammenhänge gelten heute allerdings als trivial (vgl. Helmke, 2007, S. 47; Mayr & Neuweg, 2006, S. 184). Kritisiert wird zudem die eingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Unterrichtssituationen oder Fachbereiche als den untersuchten (vgl. Bromme, 1997b), welcher sich die Forscher aber durchaus bewusst waren (vgl. Flanders, 1970), sowie das Aufstellen von „Tugendkatalogen“ (Mayr & Neuweg, 2006, S. 184).

In den letzten Jahren wurde deswegen die Verwendung des Tugendbegriffs vermieden und durch den umfassenderen Bereich der Persönlichkeitsmerkmale ersetzt, den auch die Lehrkräfte selbst als wichtigsten Aspekt des „guten“ Unterrichtens betrachten (vgl. Hermann & Hertrampf, 1997, S. 154). Dabei gibt es unterschiedliche Auffassungen zur Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale. Während ein Teil der Forscher Persönlichkeitsmerkmale als „Ensemble relativ stabiler Dispositionen“ (Mayr

& Neuweg, 2006, S. 183) bezeichnet und damit die Stabilität dieser betont, gehen andere wiederum davon aus, dass es Persönlichkeitsmerkmale gibt, die veränderbar sind (vgl. Rothland, 2011, S. 254; Helmke, 2012, S. 105; Mayr, 2011, S. 143). Je nach Akzentuierung hat dies erhebliche Auswirkungen auf die Lehrerbildung. So ruht der Fokus bei Zugrundelegung einer Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen auf der Auswahl geeigneter Kandidaten für den Lehrerberuf. Geht man hingegen von einer relativen Veränderbarkeit der Merkmale aus, muss es Ziel sein, die Aus- und Weiterbildung (angehender) Lehrkräfte auf die Entwicklung der Persönlichkeitsmerkmale abzustimmen (vgl. Mayr, 2011, S. 143).

Eine Forschungsrichtung der letzten Jahre konzentrierte sich vor allem darauf, Persönlichkeitsmerkmale auf Grundlage des Fünf-Faktoren-Modells (McCrae & Costa, 1999), bestehend aus den Merkmalen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, zu untersuchen. Studien konnten zeigen, dass Stabilität, Extraversion und Offenheit der Lehrkräfte mit schülerorientiert-kommunikativem Verhalten der Lehrkräfte aus Sicht der Schüler/-innen und guter Praxisleistung der Schüler/-innen zusammenhängen (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 191; Urban, 1984, S. 245; Mayr, 2007, S. 163).

Rauin und Meier untersuchten in ihrer Studie Persönlichkeitsmerkmale von Studierenden im ersten Semester, gegen Studienende und in deren ersten Berufsjahren. Die von ihnen ausgemachte Gruppe an „Risikostudierenden“ bewertete ihre berufsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale eher als gering. Der Anteil dieser „riskant Studierenden“ ließ sich allerdings vom Ende des Studiums bis zur Messung in den ersten Berufsjahren von 27 % auf 17,6 % verringern, wodurch die Veränderbarkeit der eigenen Wahrnehmung der Merkmale deutlich wird (vgl. Rauin & Meier, 2007, S. 119ff.).

Mayr allerdings stellt in einer Zusammenfassung aller deutschsprachigen Studien zu Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrkräften seit den 80er Jahren fest, dass die Ergebnisse der einzelnen Studien, je nach Auffassung der einzelnen Merkmale, variieren können. Mehrheitlich konstante Ergebnisse, die mit der pädagogischen Handlungskompetenz im Praktikum und im Beruf korrelieren, weisen die Merkmale Gewissenhaftigkeit, Belastbarkeit und Extraversion auf (vgl. Mayr, 2011, S. 133f.). Problematisch ist die große Distanz zwischen den allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften und dem Lehrerhandeln, da dadurch die Nutzbarkeit dieser Studien für Auswahl und Ausbildung verringert wird (vgl. Bromme & Haag, 2004, S. 778). Außerdem sind auch die Ergebnisse der Untersuchungen, die sich darauf konzentrierten, Unterschiede zwischen (angehenden) Lehrkräften und anderen (Berufs-) Gruppen auszumachen, nicht konsistent (vgl. Rothland, 2011, S. 255). Dadurch, dass der Fokus allein auf Lehrervariablen liegt und die Persönlichkeitsmerkmale

isoliert betrachtet werden, wird die Seite der Schüler/-innen oft vernachlässigt (vgl. Bromme & Haag, 2004, S. 778).

Heute werden, basierend auf Weiterentwicklungen des Persönlichkeitsparadigmas, vor allem Lehrermerkmale untersucht, die außerhalb der Forschung zu generellen Persönlichkeitsmerkmalen liegen (vgl. Mayr, 2011, S. 137). Dazu gehören unter anderem motivationale Orientierungen wie Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und lehrerberufsspezifische Interessen, welche dann in Zusammenhang mit dem Schulerfolg der Schüler/-innen gesetzt werden (z. B. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Kunter et al., 2011).

---

## 2.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Im Zentrum des Prozess-Produkt-Paradigmas stand die Bemühung, die bestehende Kritik am Persönlichkeitsansatz aufzugreifen und so zu berücksichtigen. Statt der Persönlichkeitsmerkmale lag der Fokus nun auf dem Verhalten der Lehrkräfte. So wurde versucht, eng umgrenzte Fertigkeiten von Lehrkräften (als Prozesse) und ihre Auswirkungen auf Schüler/-innen (als Produkte) auszumachen (vgl. Anderson, Evertson & Brophy, 1979, S. 193; Bromme & Haag, 2004, S. 778; Doyle, 1977, S. 165). Das Lehrer/-innen- und Schüler/-innenverhalten wurde in spezifische Einheiten zerlegt, die genau beobachtet und ausgezählt werden konnten (vgl. Borich & Klinzing, 1987, S. 96; Brophy & Good, 1986, S. 329ff.; Bromme, 1997a, S. 184). Als Prozesse wurden unter anderem die Klarheit der Lehrersprache, die Strukturierung des Unterrichts oder die Anzahl und Qualität der Fragen der Lehrkraft untersucht. Produktmerkmal hingegen bildete in der Regel der Lernzuwachs der Schüler/-innen (vgl. Gruehn, 2000, S. 22; Brophy & Good, 1986, S. 115). Eine wichtige Erkenntnis dieses Paradigmas bildet die Tatsache, dass durch einzelne empirische Studien, welche im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas durchgeführt wurden, gezeigt werden konnte, dass Unterschiede im Lehrerverhalten die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen beeinflussen. Das Ziel einer direkten Verbesserung des Unterrichts konnte realisiert und nachgewiesen werden (vgl. Gruehn, 2000, S. 22; Gage, 1966, S. 40; Fenstermacher, 1994, S. 4).

Betrachtet man konkrete Untersuchungsergebnisse anhand verschiedener Artikel zum Prozess-Produkt-Paradigma, in denen versucht wurde, robuste Ergebnisse des Paradigmas darzustellen, so besteht weitestgehend Einhelligkeit hinsichtlich relevanter Prozesse (Verhaltensweisen der Lehrkräfte). Als relativ zuverlässiger Befund wird von Brophy und Good (1986), Wang, Haertel und Walberg (1993), Bromme (1997), Besser und Krauss (2009) und Bromme, Rheinberg, Minsel, Winteler und

Weidemann (2006) unter anderem die Klarheit aufgeführt. Dabei beziehen sich die Autoren nicht nur auf konkrete Fragestellungen der Lehrkräfte sondern auch auf die übersichtliche Darstellung und Strukturierung des Unterrichtsstoffes sowie die Klarheit der Unterrichtsziele. Ein weiterer zentraler Aspekt bildet die Adaptivität. Auf Präkonzepte von Schülern und Schülerinnen einzugehen und so ihre individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen, zeigte sich in verschiedenen Studien als erfolgreiches Lehrerhandeln. Dazu gehört auch, das Unterrichtstempo auf die Bedürfnisse der Schüler/-innen anzupassen. Angemessene Rückmeldungen und Zeit zur Reflexion wirken sich zudem positiv auf die Leistungen der Schüler/-innen aus. Viele der Überblicksartikel zum Prozess-Produkt-Paradigma führen auch den Enthusiasmus der Lehrkraft bzw. die positive Haltung dieser gegenüber Lerneffekten bei Schülern und Schülerinnen auf. Dass sich dieser Aspekt auch den aktuellen Forschungssträngen des Expertenparadigmas (siehe Kapitel 2.3) sowie dem Persönlichkeitsparadigma (siehe Kapitel 2.1) zuordnen lässt, verdeutlicht die Überschneidungen, die zwischen den Paradigmen bestehen.

Trotz der Stärken des Prozess-Produkt-Paradigmas und der Berücksichtigung wichtiger Aspekte in aktuellen theoretischen Modellen, ist die Befundlage insgesamt nicht zufriedenstellend. Fehlte zu Beginn der theoretische Bezugsrahmen und wurden ausschließlich Verhaltensweisen der Lehrkräfte untersucht, entwickelte sich das Paradigma aufgrund aufkommender Kritik weiter (vgl. Weinert, 1996, S. 147; Helmke, 2007, S. 48). Als Antwort auf die Kritik der Einseitigkeit beschäftigten sich Forschergruppen fortan unter anderem mit Mediationsprozessen (vgl. Bromme et al., 2006, S. 304). Dabei traten beispielsweise nun auch die Kognitionen der Schüler/-innen und deren Interaktionen mit Unterrichtsmethoden oder auch die angebotene und genutzte Lernzeit stärker in den Mittelpunkt (vgl. Corno & Snow, 1986, S. 617ff.; Harnischfeger & Wiley, 1977, S. 224). Damit einher ging die Einbettung der Untersuchungen in bestehende Theorien wie beispielsweise in die Theorien der Kognitionspsychologie (vgl. Gruehn, 2000, S. 24). Obwohl diese Kritikpunkte somit entkräftet wurden, muss das Prozess-Produkt-Paradigma weiterhin als unzureichend bewertet werden. So wurde unter Lernerfolg sehr einseitig ausschließlich der Lernzuwachs der Schüler/-innen verstanden und dieser häufig anhand von normbezogenen Tests gemessen, weshalb wohl keine engen Zusammenhänge zwischen unterrichtlichem Verhalten und Erfolg der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden konnten (vgl. Borich & Klinzing, 1987, S. 99; Gruehn, 2000, S. 23). Aber auch die Entkopplung des Lehrerhandelns von den jeweiligen fachlichen Rahmen und die dadurch entstehende Fixierung auf Teilfertigkeiten erwiesen sich in der Realität nicht als zielführend (vgl. Besser & Krauss, 2009, S. 72; Bromme, 1997a, S. 184; Shulman, 1986, S. 6; Einsiedler, 1997, S. 233). So hängen die einzelnen Teilfertigkeiten zudem mit dem bisherigen Lernstand und der Motivation

der Schüler sowie der Intelligenz oder dem Wissen der Lehrkraft zusammen (vgl. Bromme et al., 2006, S. 303). Einen weiteren Kritikpunkt bildet die Erhebung der Daten. Diese gestaltete sich als sehr aufwendig, da die Generalisierung der Befunde eine große Anzahl an Beobachtungen erfordert (vgl. Borich & Klinzing, 1987, S. 99; Doyle, 1977, S. 168).

---

## 2.3 Expertenparadigma

Trotz der bis heute aktiven Forschung im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas rückte zu Beginn der 1980er Jahre wieder die Lehrperson stärker in den Vordergrund der Lehrerforschung. Wesentlicher Unterschied zu den Studien zu Persönlichkeitsmerkmalen war hierbei nun die ganz konkrete Untersuchung des individuellen Lehrerwissens sowie der Fertigkeiten und subjektiven Theorien der Lehrkräfte, die für die Durchführung von Unterricht notwendig sind (vgl. Bromme & Haag, 2004, S. 779; Helmke, 2007, S. 49; Bromme, 1997a, S. 186; Bromme et al., 2006, S. 305).

Im Zentrum der Untersuchungen steht das Wissen, wobei hierunter sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen gefasst wird. Wissen wird als bereichsspezifisch verstanden und wird nicht an einer allgemein höheren Intelligenz festgemacht (vgl. Weinert, Schrader & Helmke, 1990, S. 188).

Dabei zeigen sich in der Forschung elementare Unterschiede im Verständnis von Expertise. In der deutschen Forschung wird mehrheitlich davon ausgegangen, dass der Lehrberuf als Profession bezeichnet werden muss und aus diesem Grund alle erfahrenen Lehrkräfte als Experten bezeichnet werden können. Der Term *Experte* bezeichnet daher traditionell einen Berufsstand, welcher bestimmte Kriterien erfüllt (vgl. Cramer, 2012, S. 22). Grundlage für dieses Verständnis von Expertise ist die Überzeugung, dass aufgrund der besonderen Verantwortung – der Pflicht zur Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit –, welche die Lehrkraft gegenüber der Gesellschaft und ihren Individuen trägt, allen Lehrkräften Professionalität zugesprochen werden kann (vgl. Oser, 1998, S. 37; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009, S. 13). Die Lehrkraft gilt als Experte für das Lehren und Lernen in der Schule, weswegen der Berufsstand der Lehrkräfte, welcher die Bewältigung komplexer Situationen und die dafür notwendige umfassende Ausbildung erfordert, mit anderen hochqualifizierten Berufen wie dem eines Arztes oder Richters verglichen werden kann (vgl. Bromme, 2008, S. 159).

Eine andere Auffassung von Expertise wird vor allem in der englischsprachigen Literatur (z. B. Leinhardt & Greeno, 1986; Livingston & Borko, 1990; Berliner, 1992;



Sternberg & Horvath, 1995) durch die Begriffsbezeichnung des *expert teachers* deutlich (vgl. Krauss, 2011, S. 173). Herausragende Leistungen in den Aufgabenfeldern einer Domäne, die über längere Zeit erbracht werden, qualifizieren Personen zu Experten (vgl. Gruber & Mandl, 1993, S. 6; Ericsson & Smith, 1991, S. 3). Auf den Lehrerberuf angewandt, bedeutet das, dass nur die Lehrer/-innen als Experten gelten, die sich in ihrem Beruf als „Spitzenköpfe“ (Bromme, 2008, S. 159) auszeichnen. Das heißt, dass es im Lehrerberuf Experten gibt, die in ihrem Beruf mit einer professionellen Handlungskompetenz agieren, welche sich von der Kompetenz anderer Lehrkräfte unterscheidet. Sie sind Experten ihres Faches in Abgrenzung zu anderen Mitgliedern ihres Berufsstandes (vgl. Besser & Krauss, 2009, S. 77).

Trotz einer sich unterscheidenden Auffassung des Begriffs des Experten in der Lehrerforschung verfolgen beide Ansätze dasselbe Ziel: Innerhalb beider Ansätze sollen Informationen für die Beantwortung der Frage nach einem „guten Lehrer gewonnen werden“ (Ebd., 2009, S. 77).

Unterschiede beider Ansätze zeigen sich hingegen bei der Herangehensweise. Je nachdem welches Begriffsverständnis grundgelegt wird, unterscheidet sich die Methodik der Ansätze. So wird im Expertiseansatz aus dem englischsprachigen Raum die Suche nach Kompetenzen anhand der Unterschiede von Experten und Novizen festgemacht. In Überblicksartikeln sowie verschiedenen Studien (z. B. Berliner, 1992; ders., 2001; Krauss, 2011; Leinhardt & Greeno, 1986; Bromme & Haag, 2004) wird deutlich, dass *expert teachers* ihren Expertenstatus hauptsächlich in ihren eigenen Domänen vorweisen können. Zudem erkennen sie Muster schneller, handeln feinfühlicher und opportunistischer und lösen deswegen auch Probleme in kürzerer Zeit. Auch die Entwicklung von Automatisierungstechniken trägt zum schnellen Problemlösen bei. Experten verfügen zudem über ein elaboriertes Repertoire an Handlungszielen.

Dabei stoßen die Forscher bei der eindeutigen Identifikation von Experten in schlecht definierten Domänen wie der des schulischen Unterrichts an Grenzen. So erfordert der Vergleich von Experten und Novizen eine eindeutige vorherige Festlegung auf Expertenmerkmale (vgl. Krauss, 2011, S. 178). Zudem konstatieren Mayr und Neuberger, dass die Konzentration auf leicht zu beeinflussende Variablen des Lehrerhandelns die Gefahr der Lernbarkeitsillusion birgt (vgl. Mayr & Neuberger, 2006, S. 185).

Die deutschsprachige Expertiseforschung hingegen versucht anhand von Modellen, die an die Anforderungen des Unterrichts angepasst sind, die individuellen Merkmale zu identifizieren, die „Lehrkräfte für die erfolgreiche Bewältigung ihrer Aufgaben benötigen“ (Baumert et al., 2011, S. 29). So wird untersucht, welche Lehrerkompetenzen sich auf den Schulerfolg der Schüler/-innen auswirken. Studien aus der Mathematik und den Naturwissenschaften identifizierten dabei Wissen,

Überzeugungen und motivationale Orientierungen der Lehrkräfte als maßgebliche Einflussgrößen (vgl. Lange, 2010; Kleickmann, 2008; Kunter, 2011b; Voss et al., 2011; Baumert & Kunter, 2011c).

Der Expertiseansatz, welchem der Expertenbegriff der deutschsprachigen Expertiseforschung zugrunde liegt, ist eng mit dem domänenspezifischen Professionalitätsansatz bzw. dem Konzept professioneller Kompetenzen verbunden (vgl. Mulder, Messmann & Gruber, 2009, S. 403; Bromme, 2008, S. 159). Beide umfassen die kognitiven Aspekte der Lehrkraft. Während der Fokus im Expertiseansatz dabei allerdings vor allem auf dem Wissen liegt, gehen Forscher im Konzept der Professionalisierung weiter, indem unter anderem auch motivationale Merkmale sowie selbstregulative Kompetenzen berücksichtigt werden (vgl. Mulder, Messmann & Gruber, 2009, S. 403; Gruehn, 2000, S. 21ff.; Seifried & Ziegler, 2009, S. 84). Zusammenfassend konstatiert Krauss, dass trotz bestehender – vor allem forschungsmethodischer – Unterschiede beide Ansätze doch „im Wesentlichen dieselben Phänomene“ (Krauss, 2011, S. 173) beschreiben.

Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen  
Bildung

Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und  
Überzeugungen im Sachunterricht

Reichhart, B.

2018, X, 268 S. 19 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-19707-0