



Denise Weckend

Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrpersonen

**Eine empirische Untersuchung zur
(Weiter-)Entwicklung von
Lehrerprofessionalität in Form von
Kompetenzen und Haltungen
an den Projektschulen
„Schulen zum Leben“
in Mecklenburg-Vorpommern**



Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrpersonen

Eine empirische Untersuchung zur
(Weiter-)Entwicklung von Lehrerprofessionalität
in Form von Kompetenzen und Haltungen
an den Projektschulen „Schulen zum Leben“
in Mecklenburg-Vorpommern

Von

Denise Weckend



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: © PinkPearly – adobe-stock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2129-8

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort

Den Ursprung dieser Arbeit begründet zum einen die Übersetzung von John Hatties „Visible Learning“ durch meinen Doktorvater Prof. Dr. Klaus Zierer sowie die daraus entstandenen Werke und zum anderen die Innovationsbereitschaft des ehemaligen Bildungsministers Mathias Brotkorb, welcher gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus Zierer das Projekt, das dieser Arbeit zugrunde liegt, ins Leben gerufen hat. Zwar war die Grundidee für das Projekt „Schulen zum Leben“ bereits geboren, als ich am Lehrstuhl Schulpädagogik der Universität Augsburg meine berufliche Laufbahn begann, die genauere Planung stand jedoch noch aus. Ein Projekt von Kindesbeinen an mit zu planen und zu betreuen, empfand ich als eine fruchtbare Herausforderung, weswegen ich mich dazu entschloss, das Projekt zum Inhalt meiner Promotion zu machen. Neben der Projektdurchführung an sich faszinierten mich aber auch die Ziele des Projekts. So war das Hauptziel des Projekts, durch Lehrerfortbildungen die Lehrerprofessionalität in Form von Kompetenzen und Haltungen (weiter) zu entwickeln. Nicht nur als Schülerin, sondern insbesondere auch aufgrund meines Lehramtsstudiums war und bin ich wissbegierig, was eine erfolgreiche Lehrperson ausmacht und wie diese entsprechende Haltungen und Kompetenzen erwerben können. Durch mein Masterstudium mit der Spezialisierung pädagogisch-psychologische Forschung hat mich speziell die Frage fasziniert, ob und wie durch Fortbildungen Haltungen von Lehrpersonen geändert werden können. Auch wenn Eines das Schreiben immer wieder vor Herausforderungen stellt, bin ich dankbar, dass ich dieses Projekt mitgestalten durfte und die Möglichkeit zur Promotion bekommen habe. Daher und weil die vorliegende Arbeit ohne die Unterstützung verschiedener Personen nicht entstanden wäre, möchte ich mich an dieser Stelle von ganzem Herzen bedanken. Zuallererst einmal möchte ich Prof. Dr. Klaus Zierer für die Möglichkeit der Promotion, das fachliche Feedback, die inhaltlichen Diskussionen und die umfassende Unterstützung während des Projekts, was maßgeblich zum Erfolg der Arbeit beigetragen hat, danken. Des Weiteren danke ich Prof. Dr. Robert Grassinger, der mich durch seine Beratung, Ausbildung und Unterstützung zur wissenschaftlichen Arbeit geführt hat. Ich möchte mich ganz besonders bei Christina Schatz, wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Augsburg und Ricarda Bloch, Mitarbeiterin des IQ-MV bedanken, die mit mir gemeinsam die Fortbildungsreihe geplant und durchgeführt haben. Ohne sie wäre dieses Vorhaben nicht gelungen. Zudem gebührt mein Dank

der Regierung von Mecklenburg-Vorpommern, dem IQ-MV und namentlich dem ehemaligen Bildungsminister Mathias Brotkorb und Frau Bluhm. Auch möchte ich den Schulleitungen, den Kollegien und auch den Schülerinnen und Schülern der beiden Projektschulen danken. Sie haben uns so herzlich aufgenommen, unterstützt, versorgt und mit ihrer Teilnahme am Projekt dafür gesorgt, dass diese Arbeit zustande kommen konnte. Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Peter O. Chott für seine Unterstützung und Betreuung, sowie Prof. Dr. Eva Matthes. Ich möchte mich auch bei meinen Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Schulpädagogik für die konstruktiven Anregungen und die tolle Gemeinschaft bedanken – im Speziellen Dr. Benedikt Wisniewski für seine statistischen Diskussionen. Durch das kollegiale Miteinander hatte ich nicht nur Freude an meiner Arbeit, sondern konnte auch immer auf Hilfe vertrauen, wenn diese nötig war. Auch Julia Kantreiter, Petra Anders und Stefan Siegel möchte ich für die regen Diskussionen und den Austausch nicht nur im Rahmen unseres Forschungskolloquiums danken sowie Dr. Stefan Wolf für das Korrekturlesen der Arbeit.

Mein persönlicher Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden für ihren Rückhalt. Ich bedanke mich für ihre inhaltlichen Diskussionen, ihre Unterstützung und dafür, dass sie mich in den richtigen Momenten auch einmal abgelenkt haben, um einen neuen Blick auf die Arbeit zu bekommen. Meiner Mutter und meinem Vater, Renate und Wolfgang Weckend, sowie Dietmar Schilling möchte ich meinen Dank aussprechen. Sie haben mich immer ermutigt herausfordernde Wege zu gehen, mich dabei bedingungslos unterstützt und an mich geglaubt. Ohne euch wäre diese Arbeit kein solcher Erfolg für mich geworden. Zuletzt danke ich noch besonders Henrik Seifert für seine Geduld und Unterstützung. Deine aufmunternden Worte und deine positive Art haben mich gestärkt und mich mein Ziel nicht aus den Augen verlieren lassen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2009, S.71).....	11
Abbildung 2: Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32).....	37
Abbildung 3: Das didaktische Dreieck (Hattie & Zierer, 2018a, S. 24).....	43
Abbildung 4: Das didaktische Dreieck erweitert durch Kompetenzen (Hattie & Zierer, 2018a, S. 25)	43
Abbildung 5: Drei-Welten-Lehre angelehnt an Frege und Popper	47
Abbildung 6: Das Quadrantenmodell angelehnt an Wilber (2011)	51
Abbildung 7: Haltungen im Quadrantenmodell.....	52
Abbildung 8: Differenzierter Haltungsbegriff (vgl. Zierer et al., 2019, S. 22)	60
Abbildung 9: didaktisches Dreieck (Hattie & Zierer, 2018a, S. 26).....	78
Abbildung 10: Das K3W-Modell (vgl. Zierer et al., 2019, S. 20)	80
Abbildung 11: Barometer nach Hattie (Hattie & Zierer, 2018, S. 12).....	81
Abbildung 12: Faktor "Lehrerfort- und -weiterbildung (Hattie, 2018, S. 143)	92
Abbildung 13: Organigramm „Schulen zum Leben“.....	95
Abbildung 14: Das Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern (nach Regierung Mecklenburg-Vorpommern, 2019)	96
Abbildung 15: Zeitlicher Ablauf des Projekts "Schulen zum Leben"	99
Abbildung 16: Portfolio-Ordner	105
Abbildung 17: Feedbackgrundlage des Abschlusstreffens	110
Abbildung 18: Allgemeine Zielsetzungen der Module.....	113
Abbildung 19: Faktoren des Leitsatzes "Ich rede über Lernen, nicht über Lehren"	121
Abbildung 20: Das Wertequadrat nach Schulz von Thun, 2010.....	122
Abbildung 21: Analyse der Lernausgangslage	123
Abbildung 22: Didaktisches Sechseck (Zierer, Wernke & Werner 2015)..	125
Abbildung 23: Niveau der Aufgabenstellung (nach Hattie, 2019, S. 33) ...	127
Abbildung 24: Adaption des Kreislaufs der Instrumente (vgl. Müller, 2014, S. 106).....	135
Abbildung 25: SWOT-Analyse	159
Abbildung 26: Anzahl der Teilnehmer zu den verschiedenen Messzeitpunkten	179
Abbildung 27: Antwortformat auf der Online-Plattform "FeedbackSchule"	180

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vier-Welten-Theorie nach Habermas (1981)	49
Tabelle 2: Modulübersicht	111
Tabelle 3: Übersicht über die Hypothesen.....	176
Tabelle 4: Skalen des "Expertise_10"-Fragebogens	181
Tabelle 5:Skala zum Leitsatz "Ich gebe und fordere Rückmeldung." Etablierung einer Feedbackkultur	183
Tabelle 6: Übersicht über die Item- und Skalenwerte der zehn Dimensionen des Tests (Pretest, N = 12)	185
Tabelle 7: Übersicht über die Item- und Skalenwerte der zehn Dimensionen des Tests (1. MZP, N = 87).....	188
Tabelle 8: Übersicht über die Item- und Skalenwerte der zehn Dimensionen des Tests (2. MZP, N = 62).....	189
Tabelle 9: Übersicht über die Item- und Skalenwerte der zehn Dimensionen des Tests (3.-5. MZP, N = 126)	190
Tabelle 10: Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse	191
Tabelle 11: Korrelationen des K3W	193
Tabelle 12: Korrelationen der Leitsätze.....	193
Tabelle 13: Übersicht über die Annahme der Hypothesen	198
Tabelle 14: Deskriptive Befunde der Lehrerprofessionalität	200
Tabelle 15: Veränderung der Lehrerprofessionalität	201
Tabelle 16: Deskriptive Befunde des K3W	201
Tabelle 17: Ergebnisse der K3W Entwicklung.....	202
Tabelle 18: Deskriptive Befunde zu den Leitsätzen	203
Tabelle 19: Veränderung der Lehrerprofessionalität bezüglich der Leitsätze	204
Tabelle 20: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 1	205
Tabelle 21: Veränderung des Leitsatzes 1	206
Tabelle 22: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 2.....	207
Tabelle 23: Veränderung des Leitsatzes 2	208
Tabelle 24: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 3.....	209
Tabelle 25: Veränderung des Leitsatzes 3	210
Tabelle 26: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 4.....	211
Tabelle 27: Veränderung des Leitsatzes 4	211
Tabelle 28: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 5.....	212
Tabelle 29: Veränderung des Leitsatzes 5	213
Tabelle 30: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 6.....	214
Tabelle 31: Veränderung des Leitsatzes 6	214
Tabelle 32: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 7.....	215

Tabelle 33: Veränderung des Leitsatzes 7	216
Tabelle 34: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 8	217
Tabelle 35: Veränderung des Leitsatzes 8	217
Tabelle 36: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 9	218
Tabelle 37: Veränderung des Leitsatzes 9	219
Tabelle 38: Deskriptive Befunde des Leitsatzes 10	220
Tabelle 39: Veränderung des Leitsatzes 10	221

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
i. d. R.	in der Regel
K3W	Können, Wissen, Wollen und Werten
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
z. B.	zum Beispiel

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
Abbildungsverzeichnis	3
Tabellenverzeichnis	4
Abkürzungsverzeichnis	5
I Lehrpersonen und ihr Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.....	10
1 Legitimierung des Forschungsvorhabens	12
2 Ziele und methodische Einordnung der Arbeit	13
3 Aufbau der Arbeit.....	15
II Lehrerprofessionalität.....	16
1 Entwicklung der Forschung und aktueller Forschungsstand....	18
1.1 Persönlichkeitsparadigma.....	19
1.2 Prozess-Produkt-Paradigma.....	22
1.3 Professionsforschung.....	25
2 Kompetenzen von Lehrpersonen als Teil der Lehrerprofessionalität	29
2.1 Zentrale Forschung.....	29
2.1.1 Pädagogisch-Psychologisches Kompetenzmodell nach Oser....	33
2.1.2 Mehrdimensionales Modell der Lehrerbildungsstandards nach Terhart	34
2.1.3 Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter	35
2.1.4 Zusammenfassende Bewertung der Modelle	38
2.2 Aus den Modellen abgeleitetes Verständnis von Kompetenzen	41
3 Haltungen von Lehrpersonen als Teil der Lehrerprofessionalität	45

3.1	Epistemologische Herangehensweise.....	46
3.2	Der Haltungsbegriff aus vier Perspektiven.....	51
3.2.1	Überzeugungen.....	52
3.2.2	Wertung.....	55
3.2.3	Einstellungen.....	57
3.2.4	Trennung der Konstrukte.....	59
3.3	Zentrale Forschung.....	61
3.4	Auswirkungen von Haltungen auf das Lehrerhandeln.....	64
3.5	Entstehung und (Weiter-)Entwicklung von Haltungen.....	68
3.5.1	Die Dissonanztheorie.....	71
3.5.2	Das Cognitive-Affective Model of Conceptual Change.....	72
3.5.3	Das Elaboration-Likelihood-Modell.....	73
3.5.4	Weitere Ergebnisse aus der Haltungsänderungsforschung.....	74
4	Ein neues Verständnis von Lehrerprofessionalität.....	76
4.1	Lehrerprofessionalität aus epistemologischer Sicht.....	78
4.2	<i>Kenne deinen Einfluss!</i> als Grundlage erfolgreicher Lehrpersonen.....	82
5	Schlussfolgerungen für die Lehrerprofessionalisierung.....	84
5.1	Phasen der Lehrerprofessionalisierung.....	84
5.2	Fortbildungen als Teil der Lehrerprofessionalisierung.....	90
III	Das Projekt „Schulen zum Leben“.....	93
1	Entstehung des Projekts.....	94
2	Das Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern.....	95
3	Teilnehmende Schulen.....	97
4	Ablauf des Projekts.....	99
5	Ziele des Projekts.....	100
5.1	Zielsetzung.....	102
5.2	Allgemeine Umsetzungen für die Zielerreichung.....	103
6	Schulleitungstreffen.....	106

7	Zehn Leitsätze nach Hattie und Zierer in der Theorie und Praxis.....	110
7.1	Einführungsveranstaltung: Grundlagen und Begriffsklärung	113
7.2	Ich rede über Lernen, nicht über Lehren	116
7.3	Ich setze die Herausforderung	124
7.4	Ich sehe Lernen als harte Arbeit.....	130
7.5	Ich entwickle positive Beziehungen	135
7.6	Ich verwende Dialog anstelle von Monolog.....	139
7.7	Ich informiere alle über die Sprache der Bildung.....	145
7.8	Ich sehe mich als Veränderungsagent	150
7.9	Ich gebe und fordere Rückmeldungen.....	156
7.10	Ich betrachte Schülerleistungen als eine Rückmeldung für mich über mich.....	162
7.11	Ich kooperiere mit anderen Lehrpersonen.....	167
8	Zusammenfassung des Forschungsstandes	172
9	Zentrale Zielsetzungen und Hypothesen.....	174
IV	Studie zur Effektivität der Fortbildungen	177
1	Design der Studie.....	178
2	Stichprobenbeschreibung	178
3	Erfassung der Lehrerprofessionalität	179
4	Konstruktion des „Expertise_10“-Fragebogens.....	184
4.1	Pilotierung.....	185
4.2	Analyse der Items	187
4.2.1	Zentrale Kennwerte	187
4.2.2	Prüfung der Validität.....	191
5	Statistische Verfahren.....	194
6	Ergebnisse	196
6.1	Entwicklung der Lehrerprofessionalität.....	200
6.2	Entwicklung des K3W über alle Leitsätze.....	201
6.3	Entwicklung der Leitsätze.....	203

6.3.1	Entwicklung der Berücksichtigung von individuellen Stärken und Schwächen der Lernenden.....	205
6.3.2	Entwicklung der Herausforderung beim Lernen.....	207
6.3.3	Entwicklung der positiven Fehlerkultur	209
6.3.4	Entwicklung der positiven Lehrer-Schüler-Beziehungen.....	210
6.3.5	Entwicklung der Einbindung der Lernenden in die Unterrichtsplanung und -durchführung.....	212
6.3.6	Entwicklung der Vermittlung von Lernstrategien.....	213
6.3.7	Entwicklung der Vermittlung von Motivation und Lernfreude	215
6.3.8	Entwicklung der Etablierung einer Feedbackkultur	216
6.3.9	Entwicklung mit dem Umgang von Schülerleistungen	218
6.3.10	Entwicklung der Lehrerkooperation	219
V	Diskussion und Ausblick.....	221
1	Interpretation der Ergebnisse und Einordnung im Forschungsfeld	221
2	Limitationen der Studie.....	233
3	Erkenntnisse für die Schul- und Unterrichtsentwicklung	235
4	Ausblick.....	238
6.	Literaturverzeichnis	241
7.	Anhang	313
1	Zeitlicher Ablauf des Projekts.....	313
2	Impulse zur Umsetzung der Leitsätze in der Unterrichtspraxis	314
3	Übersicht über die Verteilung der Items zu den einzelnen Messzeitpunkten	316

I Lehrpersonen und ihr Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler

Schon seit der Antike wird eine Antwort auf die Frage, was eine gute Lehrperson ausmacht, gesucht (vgl. Lütjen, 2013, S. 421ff.). Ein Grund dafür, ist, dass die Lehrperson eine bedeutende Einflussgröße des Schulerfolgs darstellt (vgl. Hattie & Zierer, 2018a, S. 11). Unter Schulerfolg wird im Folgenden eine „gute Qualifikation aller Kinder im Bereich der Fachleistungen sowie die Förderung der Zufriedenheit von Kindern, Eltern, Lehrkräften und Schulbehörden in Bezug auf ihre schulischen Aufgaben“ (Rüesch, 1999, S. 22) verstanden. Im Allgemeinen kann der Schulerfolg auf der Individual-, Klassen- und Schulebene determiniert werden, wobei die Lehrperson auf der Klassenebene einen bedeutenden Einflussfaktor darstellt (vgl. Marzano, 2000, S. 39f., Hosenfeld et al., 2001, S. 517ff., Campbell et al., 2004, S. 165f., Lipowsky, 2006, S. 47). Der Schulerfolg beinhaltet dabei persönlichkeitsbezogene, emotionale, motivationale oder auch fachbezogene Facetten (vgl. Muijs, 2006, S. 54, Gruehn, 2000, S. 20). Da die Mehrheit der Forschenden der Meinung ist, dass das Ziel von Unterricht die leistungsbezogene Kompetenzentwicklung der Lernenden ist (vgl. Weinert & Helmke, 1987, S. 63/ 2007, S. 26.), wird der Schulerfolg in der Regel anhand des leistungsbezogenen Kriteriums, den Noten, gemessen. Eine gute Schule ist demnach eine effektive Schule. Jedoch sollte die Relevanz der anderen Faktoren nicht vernachlässigt werden. So muss eine gute Schule auch eine freudvolle, kulturell passende und funktionale Schule sein (vgl. Hattie & Zierer, 2018b, S. 158f.). Nach der Individualebene ist die Klassenebene die, die den wohl größten Einfluss auf die Lernleistung der Schülerinnen und Schüler hat. Zu dieser zählen nicht nur die Eigenschaften der Klasse und die Schulform, sondern auch die der einzelnen Lehrpersonen (vgl. Fraser et al., 1987, S. 219f., Weinert & Helmke, 1987, S. 64, Hattie, 2003, S. 2, Campbell et al., 2004, S. 165ff., Weinert et al., 1990, S. 193ff.). Es wurden verschiedene mehrdimensionale Angebots-Nutzungsmodelle entwickelt, welche die diversen Ebenen berücksichtigen (vgl. Slavin, 1989, S. 12, Lipowsky, 2006, S.48, Helmke, 2007, S.42), um die Ergebnisse der Studien zu veranschaulichen. Dass der Schulerfolg durch Lehrpersonen beeinflussbar ist, zeigt unter anderem das Angebots-Nutzungsmodell nach Helmke (vgl. Helmke, 2012, S. 71ff.; Lipowsky, 2015, S. 80).

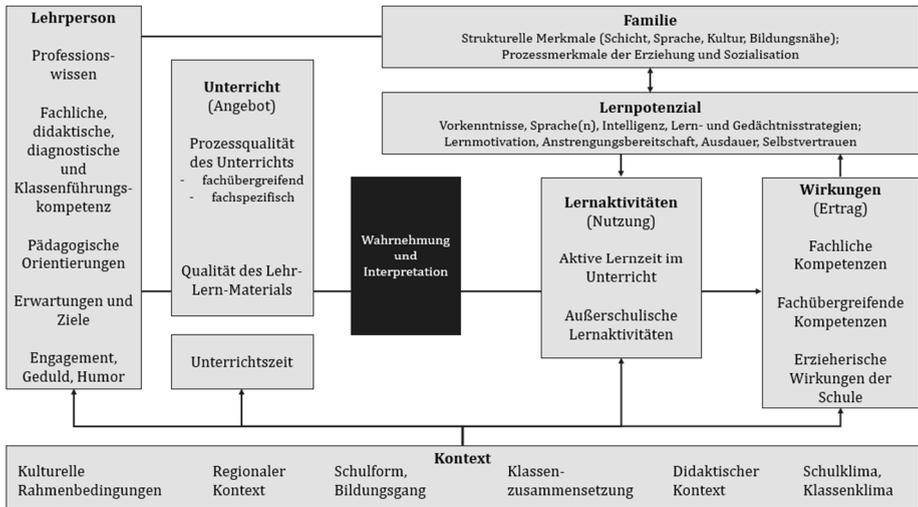


Abbildung 1: Angebots-Nutzungs-Modell (Helmke, 2009, S.71)

Das Modell (siehe Abb. 1) beschreibt die wesentlichen Elemente des Schulerfolgs und konzentriert sich dabei besonders auf die Wechselwirkungen und Zusammenhänge der einzelnen Komponenten (vgl. Seidel, 2014, 857ff.). Der Unterricht stellt das Angebot dar, das die Lehrperson den Lernenden bietet, die Lernaktivitäten sind das, was die Lernenden nutzen können und der Ertrag der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Zu beachten sind neben der Lehrperson als Einflussfaktor, weitere Komponenten, wie gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen, die einen wesentlichen Effekt auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schülern haben (vgl. Helmke, 2012, S. 71). Helmke zeigt mit seinem Modell auf, dass ein Unterrichtsangebot nicht automatisch zum Ertrag der Lernenden führt, da die individuelle Nutzung, die von zahlreichen Kontextfaktoren abhängig ist, generell berücksichtigt werden muss und somit die Komplexität von Unterricht eine monokausale Denkrichtung verhindert (vgl. Helmke, 2012, S. 71). Das Angebot soll möglichst qualitativ gestaltet werden, damit es von den Lernenden maximal genutzt wird. Damit ist unter anderem gemeint, dass es sich einerseits an den Interessen der Lernenden orientiert, das Leistungsniveau der einzelnen berücksichtigt und andererseits die Methoden und Medien zielorientiert eingesetzt werden. Daher sollte die Lehrperson bei der Planung und nachträglichen Analyse des Unterrichts gewisse Qualitätskriterien bzw. Leitsätze (siehe Kapitel II.4.2.) beachten. Abhängig von der Lehrperson und dem von ihr gestalteten Unterricht ist die Nutzung und der Ertrag für die Lernenden. Spielen die aufgeführten Punkte, also ein qualitativvolles Angebot und die professionelle

Umsetzung durch die Lehrperson, zusammen und sind stark ausgeprägt, kommt es zu einer positiven Wirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Helmke, 2012, S.82f.). Die Lehrperson kann durch ihr Professionswissen – die fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungskompetenz (siehe Kapitel II.1.3.) – das Angebot, die Nutzung und den Ertrag beeinflussen. Aber auch die pädagogische Orientierung, ihre Erwartungen und Ziele sowie ihr Engagement, Geduld und Humor wirken auf die drei Aspekte. Eine professionelle Lehrperson ist demnach in der Lage, die Fachkompetenz und die fächerübergreifende Kompetenz der Lernenden sowie die erzieherische Wirkung der Schule zu erhöhen (vgl. Helmke, 2012, S. 76f.). Demnach gibt es verschiedene Optionen, um den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Nicht nur die Lernenden können an sich arbeiten, sondern auch die Lehrperson, in dem sie beispielsweise ihren Unterricht ändern oder aber auch ihr Engagement überdenken. Denn das Lehrerhandeln, -wissen und die Einstellungen der Lehrpersonen haben mit bis zu dreißig Prozent nach den individuellen Voraussetzungen der Lernenden die größten Auswirkungen auf den Lern- und Leistungserfolg (vgl. Hattie, 2003, S. 2). Somit nehmen Lehrpersonen für den Bildungserfolg von Lernenden – ungeachtet der personalen, emotionalen und motivationalen Aspekte – eine zentrale Rolle unter den veränderbaren Bedingungsfaktoren ein (vgl. Bromme, 1997, S.177, Darling-Hammond, 2000, S. 2f.; Ditton, 2000, S. 75; Lipowsky, 2006, S. 47; Hattie & Zierer, 2018a, S. 10). Da diesen Überlegungen die Annahme zugrunde liegt, dass Lehrerkompetenzen änderbar sind, kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass die Lehrerbildung Einfluss auf das Lehrerhandeln hat (vgl. Galluzzo & Craig, 1990, S. 603) und somit die Lehrerprofessionalität (weiter-)entwickelt werden kann. Diese Annahme stellt letztlich die Grundlage für die vorliegende Arbeit dar.

1 Legitimierung des Forschungsvorhabens

Lehrpersonen stellen mit ihrem Unterricht die größte Einflussgröße auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler dar (vgl. Hattie & Zierer, 2018b, S. 34). Somit ist die Ausbildung von Lehrpersonen in allen drei Phasen der Lehrerbildung immens wichtig (vgl. McElvany, Schwabe et al., 2019, S. 7), damit diese professionell und erfolgreich unterrichten können. Wirft man einen Blick in die Forschung, um zu erfahren, was erfolgreiche Lehrpersonen ausmacht, findet man widersprüchliche Ergebnisse, die nicht nur bestehen, weil sich die Forschung und dadurch das Verständnis über Lehrerprofessionalität im Laufe der Zeit geändert

hat (vgl. Herzog, 2011, S. 51; Terhart, 2006, S. 42; Weinert, 1996, S. 223), sondern Lehrerprofessionalität von den Forschenden unterschiedlich definiert wird (vgl. hierzu u. a. Gruehn, 2000, S. 21 ff.; Lange, 2010; Mulder et al., 2009, S. 403; Seifried & Ziegler, 2009, S. 84; Voss et al., 2011). Durch den momentan dominierenden kompetenzbasierten Ansatz von Lehrerprofessionalität (vgl. Baumert et al., 1999; Baumert, Blum et al., 2011; Blömeke et al., 2010; Mullis et al., 2003) stand die letzten Jahre vermehrt die Kompetenzen der Lehrpersonen und deren Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Durch die Ergebnisse aus „Visible Learning“ (2009) und die daraus entstandenen Folgearbeiten (vgl. u. a. Hattie & Zierer, 2016, 2018a) wurde die Lehrperson und ihre Haltungen in Form von Einstellungen, Überzeugungen und Wertungen wieder mehr in den Mittelpunkt der empirischen Bildungsforschung gestellt (vgl. Zierer, Weckend, & Schatz, 2019). Leitsätze werden von Hattie als „Geisteshaltungen, die jede unserer Handlungen und Entscheidungen an einer Schule untermauern“ (Hattie, 2019, S. 183), verstanden. Daher ist ein erstes Anliegen dieser Arbeit, Informationen über das Konstrukt Lehrerprofessionalität in Form von Kompetenzen und Haltungen zu gewinnen. Außerdem soll die Effektivität von Interventionsmaßnahmen, die das Konstrukt verändern sollen, überprüft werden. Dabei wird bei der Planung dieser auf bereits bestehende Methoden zur Einstellungsänderung zurückgegriffen, wie beispielsweise das reflexive Lernen. Dadurch soll die Entwicklung der Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen untersucht werden.

2 Ziele und methodische Einordnung der Arbeit

Die Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist eine Interventionsstudie (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 579) mit Konstruktüberprüfung und widmet sich der Frage, inwiefern die Haltungen und Kompetenzen der Lehrpersonen mit Hilfe von Fortbildungsmodulen weiterentwickelt werden können.

Explizit soll hierbei untersucht werden, inwiefern sich die Lehrerprofessionalität aufgrund der Lehrerfortbildungen im Projekt „Schulen zum Leben“ (weiter) entwickelt. Im Zuge des Projekts wurden elf Fortbildungsmodulare zur Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität an zwei ausgewählten Schulen in Mecklenburg-Vorpommern konzipiert und abgehalten. Die Fortbildungen orientieren sich dabei an den zehn

Leitsätzen nach Hattie und Zierer (2016). Somit versucht diese Arbeit folgende Fragen zu beantworten:

1. Ist die Fortbildungsreihe „Schulen zum Leben“ geeignet, um die Kompetenzen von Lehrpersonen in Bezug auf Lernen und Lehren weiter zu entwickeln?
2. Ist die Fortbildungsreihe „Schulen zum Leben“ geeignet, um die Haltungen von Lehrpersonen in Bezug auf Lernen und Lehren zu verändern?

Aufbauend auf diesen Fragen soll diese Arbeit neue Erkenntnisse über die Auswirkungen von Fortbildungen¹ auf die Expertise² von Lehrpersonen gewinnen. Da der Arbeit ein theoretisches Konstrukt zugrunde liegt, welches überprüft werden soll und aufgrund der aufgestellten Forschungsfragen, handelt es sich um eine deduktive und deskriptive Untersuchung (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 300, S. 356). Bei der Untersuchung wird mit Hilfe eines Fragebogens, der auf Grundlage der Theorie konzipiert wurde, die Selbsteinschätzung der Lehrpersonen bezüglich ihrer Lehrerprofessionalität erfasst. Zur Datenauswertung wird auf Grund der kleinen Stichprobe, ordinalskalierten Items und einer fehlenden Normalverteilung der Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests verwendet (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 145; Stevens, 1999, S. 75). Mit Hilfe dieses non-parametrischen Verfahrens werden die signifikanten Mittelwertunterschiede zu den einzelnen Messzeitpunkten berechnet (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 133f.; Eid et al., 2013, S. 320 ff.), um anschließend den Grad der Wirkung durch die Effektstärke Cohen`s d zu bemessen (vgl. Field, 2013, S. 387). Die daraus gewonnen Ergebnisse können genutzt werden, um Fortbildungen zur Steigerung der Lehrerprofessionalität effektiv zu gestalten.

¹ Laut Daschner können die Begriffe Fort- und Weiterbildung differenziert werden. Weiterbildungen dienen dazu, neue Qualifikationen zu erwerben, wohingegen bei Fortbildungen die individuelle Entwicklung eines Individuums im Mittelpunkt steht (vgl. Daschner, 2009, S. 491). Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen demnach Lehrerfortbildungen, weswegen dieser Begriff abgrenzend zu „Weiterbildungen“ verwendet wird.

² Die Begriffe „Lehrerexpertise“ und „pädagogische Expertise“ werden in dieser Arbeit als Synonyme des Begriffs „Lehrerprofessionalität“ verstanden. Eine genaue Ausführung hierzu ist in Kapitel II zu finden.

3 Aufbau der Arbeit

Da den Kern der Arbeit die Lehrerprofessionalität und deren Begriffsklärung darstellt, wird zu Beginn der Begriff Lehrerprofessionalität näher beschrieben und mit dem der Lehrerexpertise in Verbindung gebracht (siehe Kapitel II). Hierzu wird in Kapitel II.1 die Entwicklung der Forschung zur Lehrerprofessionalität (vgl. u.a. Köller, 2008, S. 212; Gruehn, 2000, S. 21; Helmke, 2007, S. 47; Bromme, 1997b, S. 183; Anderson et al., 1979, S. 193; Bromme & Haag, 2008, S. 778; Doyle, 1977, S. 165) und der aktuelle Forschungsstand (vgl. u.a. Pant et al., 2013, Baumert & Kunter, 2011; Blömeke et al., 2008) aufgezeigt, da dadurch die Bedeutung der Lehrpersonen auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler empirisch dargestellt werden kann und wichtige Hinweise auf die Merkmale von Lehrerprofessionalität gewonnen werden können. Im Anschluss werden verschiedene Ansätze zum Verständnis der Lehrerprofessionalität thematisiert (vgl. Oser, 2001; Terhart, 2002, Baumert & Kunter, 2006), bewertet und die Wahl für das der Arbeit zugrundeliegende K3W-Modell (vgl. Zierer, 2015c) begründet. Hierzu wird in Kapitel II.2.2 der Kompetenzbegriff, der der Arbeit zugrunde liegt, herausgearbeitet und in Kapitel II.3.1 die Relevanz der Haltungen von Lehrpersonen für die Lehrerprofessionalität mit Hilfe des Quadrantenmodells nach Wilber (2011) herausgestellt. Da das Quadrantenmodell auf erkenntnistheoretischen Annahmen beruht, wird in Kapitel II.3.3 das epistemologische Verständnis der Haltungen mit empirischen Studien untermauert (vgl. u. a. Goodenough, 1963; Ernest, 1989; Speer, 2005; Ulrich, 2008; Engfer, 1999; Graumann & Willig, 1983; Kluckhohn & Strodtbeck, 1973). Anschließend werden zentrale Forschungen zu Aspekten von Haltungen, wie sie in dieser Arbeit verstanden werden, vorgestellt und der Einfluss von Haltungen auf das Handeln von Lehrpersonen dargelegt, um die Relevanz der Haltungen zu verdeutlichen (vgl. u. a. Johnston, 1991; Peacock & Gates, 2000; DeBono&Snyder, 1995). Da eines der Ziele dieser Arbeit die Weiterentwicklung von Lehrerhaltungen ist, wird in Kapitel II.3.5 auf die Entstehung und Entwicklung von Haltungen eingegangen (vgl. u. a. Festinger, 2001; Gregoire, 2003; Petty & Cacioppo, 1986). In Kapitel II.4.1 werden die Erkenntnisse aus den Kapiteln II.2 und II.3 zusammengeführt und in Kapitel II.4.2 um die Ergebnisse aus „Visible Learning“ (2018) ergänzt. Hierzu wird die Arbeit John Hatties und die daraus entstanden zehn Leitsätze (Hattie & Zierer, 2018a) vorgestellt, da sie die Grundlage für die Lehrerfortbildungen sind. Da die Lehrerpro-

fessionalität im Projekt „Schulen zum Leben“ mit Hilfe von Fortbildungen weiterentwickelt werden soll, werden in Kapitel II.5 Fortbildungen in die Phasen der Lehrerprofessionalisierung eingeordnet und Forschungen zu effektiven Fortbildungen dargestellt (vgl. Hattie, 2018; Wade, 1985; Metcalf, 1995).

In Kapitel III wird das Projekt „Schulen zum Leben“ mit seiner Entstehung, dem Schulsystem in Mecklenburg-Vorpommern, den teilnehmenden Schulen und dessen Ablauf vorgestellt. Außerdem wird auf die Ziele des Projekts und dessen Umsetzung in Form von Schulleitungstreffen und Fortbildungen eingegangen. Zu jeder Fortbildung wird die Zielformulierung, die theoretische Grundlage und die methodische Umsetzung aufgeführt. Daran anschließend folgen in Kapitel III.8 die Zusammenfassung des Forschungsstandes und die daraus abgeleiteten Forschungsfragen. Die zentralen Zielsetzungen der Studie sowie die entsprechenden Hypothesen werden in Kapitel III.9 aufgestellt. Das vierte Kapitel beinhaltet die Ausführungen zum Studiendesign, der Konstruktion des Fragebogens, die Beschreibung der eingesetzten Verfahren sowie die Ergebnisse der Studie. Bevor die Arbeit mit einem zusammenfassenden Fazit, das sowohl Bezug auf die Praxis nimmt als auch einen Ausblick auf Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen bietet, beendet wird, werden in Kapitel V die Ergebnisse interpretiert, bewertet und im Forschungsfeld eingeordnet. Außerdem werden Limitationen aufgezeigt und Rückschlüsse für Schul- und Unterrichtsentwicklung gezogen.

II Lehrerprofessionalität

Vor ca. 200 Jahren begann der Professionalisierungsprozess von Lehrpersonen (vgl. Herzog, 2011, S. 51). Es begann mit der Verberuflichung des Lehrens durch beispielsweise die Einrichtung von Schulen, und der Einführung der Schulpflicht (vgl. ebd., 2011, S. 51). Im Laufe der Jahre wurde die Ausbildung verlängert, mehr Geld investiert und das sowohl in die Infrastruktur als auch in die Belegschaften (vgl. Isler, 2011, S. 25). Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stiegen nicht nur die Löhne, sondern auch die Zahl der ausgebildeten Lehrpersonen, wodurch im Gegenzug die Schülerzahlen pro Klasse sanken (vgl. ebd., 2011, S. 25). Diese Entwicklungen führten zum Prestigeanstieg der Profession (vgl. Herzog, 2011, S. 26). Die Professionen nehmen eine Sonderstellung unter den Berufen ein, denn die Personen, die in den Professionsberufen arbeiten, müssen besondere Voraussetzungen erfüllen.

Hierzu zählt ein Spezialstudium, die Professionen setzen ein Berufsethos mit strengen Vorschriften voraus, führen meist zu einem überdurchschnittlichem Einkommen, trotz fehlender Marktkonkurrenz und sind daher gesellschaftlich angesehen (vgl. Ilien, 2008, S. 48). Der Profession können zudem bestimmte Merkmale zugesprochen werden. Hierzu zählt beispielsweise, dass sich eine Person Hilfe bzw. Unterstützung suchend an Personen aus professionellen Berufen wenden kann und mit diesen „Arbeitsbündnisse“ schließt. Betrachtet man den Lehrerberuf aus heutiger Sicht – auch wenn er in einigen Punkten keinesfalls einer Profession entspricht – so ist die Lehrperson am ehesten mit einem psychoanalytischen Therapeuten vergleichbar. Die Lehrperson hat die Absicht den Lernenden in seiner Selbstwerdung zu fördern, wobei die Lernenden dies zwar prinzipiell wollen müssen, in vielen Punkten aber nicht zwingend mit der Lehrperson einer Meinung sein müssen (vgl. Oevermann, 1996, S. 159). So ist unter Profession in einer neuzeitlichen Gesellschaft die berufliche Antwort auf Krisenfälle, die bei der Entfaltung der persönlichen Integrität aufkommen, zu verstehen. Demnach sind Professionelle die, die dem Einzelnen bei schwerwiegenden Problemen kompetent Hilfe anbieten. Dabei stellen sie ihre fachliche Kompetenz situationsgerecht zur Verfügung (vgl. Oevermann, 1996, S. 88ff.).

Der Frage, was die Professionalität einer Lehrperson im Besonderen auszeichnet, widmeten sich im Laufe der Zeit verschiedenste Forschende. Dadurch entwickelte sich das Verständnis sowohl über Unterricht als auch über dessen Akteure immer weiter und es entstanden verschiedene Paradigmen, die sich mit der Persönlichkeit der Lehrpersonen, mit ihrem Verhalten oder der Professionalität dieser beschäftigen (vgl. Helmke, 2012, S. 110f.). Durch Studien wie PISA (vgl. Möller & Köller, 1996), COAKTIV (vgl. Baumert & Kunter, 2011a) und TIMSS (vgl. Pant et al., 2013) beschäftigt sich die Forschung zur Lehrerverberufung derzeit hauptsächlich mit einer Kompetenzorientierung (vgl. Baumert, Kunter, & Blum, 2011; Blömeke et al., 2010; Pant et al., 2013) und vernachlässigt dadurch andere Faktoren, wie die Haltungen der Lehrpersonen, die für eine Profession ebenso relevant sind (siehe Kapitel II.3). Die internationalen PISA-Studien untersuchen alltags- und berufsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten Fünfzehnjähriger. Die COAKTIV-Hauptstudie beschäftigt sich mit dem fachdidaktischen Wissen und Fachwissen von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe der PISA-Klassen 2003/04. In der Videostudie TIMSS wurde Mathematik-

unterricht in Deutschland, den USA und Japan untersucht. Hierzu wurden insgesamt 231 Unterrichtsstunden auf ihre Effektivität hin analysiert. In allen drei Studien wird die Frage nach dem Engagement und der Ethik der Lehrpersonen meist zweitrangig behandelt (vgl. Blömeke et al., 2010). Wie wichtig diese Punkte jedoch für die Lehrerprofessionalität sind, soll im Folgenden näher erläutert werden.

Hierzu wird als Erstes ein Blick in die Entwicklung der Forschung sowie die Lehrerprofessionsforschung geworfen. Zudem werden die Kompetenzen und Haltungen von Lehrpersonen genauer betrachtet und in Zusammenhang gesetzt, da sie gemeinsam das Konstrukt Lehrerprofessionalität, wie es in dieser Arbeit verstanden wird, bilden. Daran anschließend wird beschrieben, wie Haltungen entstehen und wie sie und somit auch die Lehrerprofessionalität verändert werden kann. Am Ende dieses Kapitels II soll abschließend die Wechselwirkung der Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität genauer beleuchtet werden, um so aufzuzeigen, wie Lehrpersonen Lernende erfolgreich unterrichten können.

1 Entwicklung der Forschung und aktueller Forschungsstand

Bevor der Begriff „Lehrerprofessionalität“ für die vorliegende Arbeit definiert wird, wird ein historischer Abriss der Geschichte der Professionsforschung gegeben. Dies soll dabei helfen, die Definition zu begründen und die geänderte Sichtweise auf die Rolle der Lehrperson für gelingenden Unterricht aufzeigen. In der folgenden Ausführung wird sich auf Theorien, Konzepte und Forschungen aus dem deutschsprachigen sowie amerikanischen Raum bezogen.

Die Frage, was eine erfolgreiche Lehrperson ausmacht, wird seit mehreren Jahrhunderten in der Pädagogik diskutiert (vgl. Herzog, 2011, S. 51; Terhart, 2006, S. 42; Weinert, 1996, S. 223) und tritt nicht erst seit der Veröffentlichung von „Visible Learning“ (Hattie, 2018) wieder vermehrt in den Mittelpunkt (vgl. Shulman, 1992, S. 22; Weinert, 1996, S.141; König, 2010, S. 41). Bei der Beantwortung der Frage herrscht Uneinigkeit zwischen den Forschenden. Einerseits sollen die Lehrpersonen Merkmale pädagogischer Handlungssituationen möglichst differenziert erfassen sowie verstehen können und sich dabei über die Folgen ihres Handelns bewusst sein (vgl. Schlömerkemmer, 2002, S. 311ff.), andererseits sollen sie den Unterricht durch effiziente Klassenführung, Enthusiasmus, gute Organisation prägen (vgl. Brophy & Good, 1986,

S.360ff.). Andere sind der Meinung, dass sich erfolgreiche Lehrpersonen durch ein reiches explizites Wissen und die optimale Lösung von Problemen auszeichnen (vgl. Weinert et al., 1990, S. 178) oder unter anderem in der Lage sind, eine positive Lehrer-Schülerbeziehung aufzubauen und mit anderen Lehrpersonen zu kooperieren (vgl. Hattie & Zierer, 2018a, S. XV). Dies sind nur ein paar der Forderungen aus der Forschung, die an Lehrpersonen gestellt werden. Im Laufe der Lehrerbildungsforschung entwickelten sich so verschiedene Paradigmen, welche versuchen, Merkmale erfolgreicher Lehrpersonen zu identifizieren.

Bis in die 1970er Jahre herrschte das Persönlichkeitsparadigma vor, welches, wie der Name schon sagt, bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Lehrperson ins Zentrum stellt (vgl. Kerschensteiner, 1949, S. 110; Kounin, 2006, S. 7ff.; Spranger, 1958, S. 6). Nachdem das Verhalten der Lehrperson mehr Interesse gewann, wurde das Persönlichkeitsparadigma vom Prozess-Produkt-Paradigma abgelöst. Dieses beinhaltet zusätzlich die individuellen Informationsverarbeitungsprozesse von Lernenden. Gegenwärtig weisen das Expertenparadigma bzw. der Professionsansatz der Forschung die Richtung. So untersuchen Baumert und Kunter in ihrer Längsschnitt-Studie COAKTIV mit extra dafür entwickelten Test, über welche Kompetenzen erfolgreiche (Mathematik-)Lehrpersonen verfügen und wie diese entwickelt werden können (vgl. Baumert, Blum et al., 2011). Auch wenn sich die einzelnen Paradigmen in ihrer Ausrichtung und Herangehensweise unterscheiden, so haben sie eines gemein: Sie haben alle das Ziel, die Lernenden optimal zu fördern (vgl. Besser & Krauss, 2009, S. 71f.; Bromme, 1997, S.183f.; Krauss, 2011, S. 171ff.). Wichtig dabei ist, dass die Paradigmen nicht als losgelöst voneinander betrachtet werden, sondern als aufeinander aufbauende Ansätze (vgl. Weinert, 1996, S. 150; Borich & Klinzing, 1987, S. 108). Im Folgenden sollen die bereits aufgeführten Paradigmen, welchen laut Bromme (1997) die größte Bedeutung in der wissenschaftlichen Diskussion zukommt, näher betrachtet werden, auch wenn noch weitere Paradigmen in der Forschung diskutiert werden (z.B. Gruehn, 2000; Weinert, 1996; Borich & Klinzing, 1987).

1.1 Persönlichkeitsparadigma

Anfang des 20. Jahrhunderts begann die Wissenschaft zu untersuchen, welche die typischen Eigenschaften und Tugenden einer erfolgreichen Lehrperson sind (vgl. Köller, 2008, S. 212; Gruehn, 2000, S. 21; Helmke, 2007, S. 47; Bromme, 1997b, S. 183). Das Ziel war es, die

Eigenschaften zu identifizieren, welche die erzieherische Wirkung beeinflussen, allerdings wurde der Lernerfolg dabei nicht zwingend betrachtet (vgl. Bromme, 1997, S. 183). Die damaligen Studien fokussierten sich zunächst auf unterschiedliche Faktoren und waren daher im Ergebnis sehr unsystematisch und schwer vergleichbar. Dies änderte sich erst in den 70er Jahren durch die Arbeiten von Eduard Spranger und der Einführung des Persönlichkeitsparadigmas (vgl. Spranger, 1958, S. 6). Das Ziel war es, Persönlichkeitsmerkmale von Lehrenden zu identifizieren, die sich positiv auf das Lernen auswirken. Dabei stehen Charaktereigenschaften, wie Humor, im Mittelpunkt (vgl. Pause, 1970, 1490ff.). Um dies systematisch untersuchen zu können, wurden Leitbilder idealer Lehrerpersönlichkeiten entwickelt, welche mit einem entsprechenden Eigenschaftskatalog kombiniert wurden, der wünschenswerte Eigenschaften (vgl. u.a. Ryans, 1960; Pause, 1970) und Fähigkeiten von Lehrpersonen sowie deren Unterrichtsstile (vgl. u.a. Flanders, 1970; Tausch & Tausch, 1991) zum Inhalt hatte (vgl. Gruehn, 2000, S. 21; Bromme, 1997, S. 183). Nach Einführung des Persönlichkeitsparadigmas wurden Lehrpersonen aus wissenschaftlicher Sicht als „geborene Erzieher“ angesehen (vgl. Kerschensteiner, 1949, S. 110; Spranger, 1958, S. 6). Fraglich war, ob man das Lehrereisen erlernen konnte oder ob man es einfach im Blut hat, ein „guter Lehrer“ zu sein (vgl. Mayr & Neuweg, 2006). Die Forschung berücksichtigte bei der Zusammenstellung des Eigenschaftskatalog für erfolgreiche Lehrpersonen auch die Schülersicht. Laut den Lernenden sollten Lehrpersonen gerecht sein, Humor und Freude am Unterricht haben, Verständnis zeigen können, konsequent sein, die Inhalte des Unterrichts abwechslungsreich vermitteln und offen für persönliche Probleme der Lernenden sein (vgl. Köck, 1992; Pause, 1970, S. 1490ff.). Nörgelei, Ungeduld, Ironie, Sarkasmus und Spott, sowie Desinteresse, Amoralität, mangelnde Hilfsbereitschaft, depressive Züge und eine eintönige Unterrichtsgestaltung werden von den Lernenden als negative Wesensmerkmale identifiziert (vgl. Köck, 1992; Pause, 1970, S. 1490ff.). Außerdem achten erfolgreiche Lehrpersonen darauf, Fragen zu stellen, die Lernenden zu fördern und zu loben, Kritik oder Vorträgen geben sie dagegen weniger Raum (vgl. Flanders, 1970). Die Wirksamkeit des oben beschriebenen sozial-integrativen Lehrstils konnte auch für den deutschsprachigen Raum verifiziert werden (vgl. Tausch & Tausch, 1991, S. 100 ff.). Auch wenn durch das Persönlichkeitsparadigma erste Anhaltspunkte für die Charakteristika erfolgreicher Lehrpersonen gefunden werden konnten, gab es in der pädagogischen Forschung auch reichlich Kritik. So gelten einerseits die Zusammenhänge, die in nur wenigen Fällen stimmig waren, als trivial

(vgl. Helmke, 2007, S. 47; Mayr & Neuweg, 2006, S. 184), andererseits sind die Ergebnisse nur eingeschränkt auf andere Unterrichtssituationen oder Fachbereiche übertragbar (vgl. Bromme, 1997b). Dessen waren sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bewusst (vgl. Flanders, 1970), sahen aber aufgrund der Komplexität von Unterrichtsansforderungen keine andere Lösungsmöglichkeit. Ein weiterer Kritikpunkt war, dass Lehrpersonen einem Katalog aus Tugenden gerecht werden müssen (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 184), weswegen in den letzten Jahren der Tugendbegriff vermieden und Persönlichkeitsmerkmale, welche einen umfassenderen Bereich abdecken, eingeführt wurden, die auch von den Lehrpersonen selbst als wichtigste Aspekte „guten“ Unterrichtens gesehen werden (vgl. Hermann & Hertrampf, 1997, S. 154). Über die Stabilität der Persönlichkeitsmerkmale sind die Forschenden geteilter Meinung. Während die einen davon ausgehen, dass sie relativ stabil sind (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 183), betonen andere, dass es auch variable Persönlichkeitsmerkmale gibt (vgl. Rothland, 2011, S. 254; Helmke, 2012, S. 105; Mayr, 2011, S. 143). Neuere Forschungen gehen davon aus, dass sich die Persönlichkeit bis zum Tode entwickelt (vgl. Specht, 2018, S. 6ff.). Diese unterschiedlichen Sichtweisen haben einen enormen Einfluss auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung³. Geht man von einer gewissen Konstanz der Persönlichkeitsmerkmale aus, muss darauf geachtet werden, dass man geeignete Kandidierende für den Lehrberuf aussucht. Erkennt man den persönlichen Merkmalen eine Veränderbarkeit zu, muss die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen auf die Entwicklung dieser hin ausgerichtet werden (vgl. Mayr, 2011, S. 143). Ein neues Feld, das sich in diesem Bereich der Forschung, gebildet hat, untersucht die Persönlichkeitsmerkmale auf Grundlage der Big-Five (vgl. McCrae & Costa, 1999) bestehend aus Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (siehe Kapitel III.7.5.). Demnach hängen Extraversion und Offenheit der Lehrpersonen mit einem schülerorientiert-kommunikativem Verhalten, gemessen anhand der Einschätzung der Lernenden und deren guter Praxisleistung, zusammen (vgl. Mayr & Neuweg, 2006, S. 191; Urban, 1984, S. 245; Mayr, 2007, S. 163). Eine Studie von Rauin und Meier konnte zeigen, dass sich die Wahrnehmung bezüglich der eigenen Persönlichkeitsmerkmale verändern kann (vgl.

³ Der Begriff „Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ umfasst in dieser Arbeit die drei Ausbildungsphasen Studium, Referendariat und Fortbildungen nach dem Ausbildungsabschluss (siehe Kapitel II.5).

Rauin & Meier, 2007, S. 119ff.). Sie untersuchten hierzu die Persönlichkeitsmerkmale von Studienanfängern, am Ende ihres Studiums und in deren ersten Berufsjahren. Dass die von ihnen ausgemachte Gruppe an „Risikostudierenden“ sich vom Ende des Studiums bis zur Messung in den ersten Berufsjahren von 27 % auf 17,6 % verkleinerte, lässt auf die veränderte Wahrnehmung der eigenen Merkmale schließen. Gewissenhaftigkeit, Belastbarkeit und Extraversion korrelieren mit der pädagogischen Handlungskompetenz im Praktikum und Beruf (vgl. Mayr, 2011, S. 133f.). Jedoch muss bei diesen Studien ab den achtziger Jahren darauf geachtet werden, dass „die Ergebnisse der einzelnen Studien, je nach Auffassung der einzelnen Merkmale, variieren können“ (Reichhart, 2018, S. 11). Die Nutzbarkeit dieser Studien ist aufgrund der großen Distanz zwischen den allgemeinen Persönlichkeitseigenschaften und dem Lehrerhandeln für die Auswahl und Ausbildung der Lehrenden gering (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 778). Zudem widersprechen sich die Ergebnisse der Studien, die versuchen, Unterschiede zwischen (werdenden) Lehrpersonen und anderen (Berufs-)Gruppen festzustellen (vgl. Rothland, 2011, S. 255). Die Lernendensicht wird bei den Untersuchungen meist vernachlässigt, da die Lehrperson mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen im Zentrum steht und die Merkmale isoliert betrachtet werden (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 778).

Nachdem sich aufgrund der Forschungsergebnisse das Persönlichkeitsparadigma weiterentwickelt hat, werden heute Lehrermerkmale wie motivationale Orientierungen, Selbstwirksamkeit, Enthusiasmus und lehrerberufsspezifische Interessen und deren Einfluss auf den Schulerfolg der Lernenden untersucht (z. B. Blömeke et al., 2010; Kunter, Frenzel et al., 2011), welche aufgrund ihrer Spezifität zum Lehrerberuf außerhalb der Forschung zu generellen Persönlichkeitsmerkmalen liegen (vgl. Mayr, 2011, S. 137).

1.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Da das Persönlichkeitsparadigma, wie bereits erwähnt, mit einiger Kritik zu kämpfen hatte, entwickelte sich das Prozess-Produkt-Paradigma, welches versuchte, die Kritik aufzugreifen und zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt standen nun nicht mehr die Persönlichkeitsmerkmale, sondern das Verhalten der Lehrpersonen. Das Ziel war, die eng abgesteckten Fertigkeiten von Lehrpersonen (Prozesse) und deren Einfluss auf die Lernenden (Produkte) ausfindig zu machen (vgl. Anderson et al., 1979, S. 193; Bromme & Haag, 2008, S. 778; Doyle, 1977, S. 165). Das

Verhalten der Lehrpersonen und Lernenden wurde in charakteristische Einheiten geteilt, die genau untersucht werden konnten (vgl. Borich & Klinzing, 1987, S. 96; Brophy & Good, 1986, S. 329ff.; Bromme, 1997, S. 184). Zu Prozessen zählten beispielsweise die Anzahl und Qualität der von der Lehrperson gestellten Fragen, die Klarheit der Sprache und die Strukturierung des Unterrichts. Als Produkt wurde in der Regel der Lernzuwachs der Lernenden gesehen (vgl. Gruehn, 2000, S. 22; Brophy & Good, 1986, S. 115). Infolge einzelner Studien, die im Rahmen des Paradigmas durchgeführt wurden, konnte die wichtige Erkenntnis erlangt werden, dass das Lehrerverhalten einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung der Lernenden hat. Es konnte der Unterricht verbessert werden und diese Verbesserung auch gemessen werden (vgl. Gruehn, 2000, S. 22; Gage, 1966, S. 40; Fenstermacher, 1994, S. 4). Konkrete Forschungen zum Prozess-Produkt-Paradigma sind weitestgehend konform bezüglich entscheidender Verhaltensweisen, über die erfolgreiche Lehrpersonen verfügen sollten. Hierzu zählt unter anderem die Klarheit (vgl. Brophy & Good, 1986; Wang et al., 1993; Bromme, 1997; Besser & Krauss, 2009; Bromme et al., 2006), welche sich sowohl auf konkrete Fragestellungen als auch auf eine übersichtliche Darstellung und Strukturierung des Unterrichtsstoffes und die Klarheit der Unterrichtsziele bezieht. Neben der Klarheit spielt auch die Anpassungsfähigkeit eine wichtige Rolle. Als ein wirkungsvolles Lehrerhandeln wird dabei das Eingehen auf Präkonzepte der Lernenden und die Berücksichtigung der individueller Voraussetzungen gesehen. Das Anpassen des Unterrichtstempos an die Bedürfnisse der Lernenden sowie angemessene Rückmeldungen und Zeit zur Reflexion haben einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Brophy & Good, 1986; Wang et al., 1993; Bromme, 1997; Besser & Krauss, 2009; Bromme et al., 2006). Der Enthusiasmus der Lehrpersonen oder auch positive Haltungen der Lehrpersonen gegenüber der Lerneffekte werden in vielen Übersichtsartikeln zum Prozess-Produkt-Paradigma aufgeführt. Dieser Aspekt findet sich auch im Persönlichkeitsparadigma (siehe Kapitel II.1.1) und dem aktuellen Forschungsstrang des Expertenparadigmas (siehe Kapitel II.1.3) wieder, was die Gemeinsamkeiten zwischen den Paradigmen verdeutlicht.

Auch wenn das Prozess-Produkt-Paradigma verschiedene Stärken aufweist und einige Aspekte in aktuellen theoretischen Modellen Berücksichtigung finden, hat das Modell mit Kritik zu kämpfen. Dies liegt einerseits daran, dass zu Beginn der Forschungen der theoretische Bezugsrahmen fehlte, andererseits daran, dass einzig das Verhalten der

Lehrpersonen untersucht wurde (vgl. Weinert, 1996, S. 147; Helmke, 2007, S. 48). Aufgrund dieser Kritik entwickelte sich das Prozess-Produkt-Paradigma weiter. Die Forschenden beschäftigten sich daraufhin, unter anderem mit Mediationsprozessen, um das Argument der Einseitigkeit zu entkräften (vgl. Bromme et al., 2006, S. 304). Es wurden nicht mehr nur die Verhaltensweisen der Lehrpersonen berücksichtigt, sondern auch die Kognitionen der Lernenden und deren Interaktionen mit Unterrichtsmethoden oder die angebotene und genutzte Lernzeit (vgl. Corno & Snow, 1986, S. 617ff.; Harnischfeger & Wiley, 1977, S. 224). Außerdem wurden die Studien in bestehende Theorien, wie zum Beispiel die der Kognitionspsychologie, eingebunden (vgl. Gruehn, 2000, S. 24), um so den Raum für Kritik zu verringern. Jedoch ist es den Forschenden aufgrund von unklaren Begrifflichkeiten und falscher Testungen nicht gelungen, alle Beanstandungen zu beseitigen. Es konnten beispielsweise keine Korrelationen zwischen unterrichtlichem Verhalten und Erfolg der Schülerinnen und Schüler festgestellt werden, da unter dem Begriff des Lernerfolgs lediglich der Lernzuwachs der Lernenden verstanden und dieser häufig anhand von normbezogenen Tests gemessen wurde (vgl. Borich & Klinzing, 1987, S. 99; Gruehn, 2000, S. 23). Die Entwicklung von Herz und Charakter, wie im Bildungs- und Erziehungsauftrag des Freistaats Bayern verankert, zählt ebenso zum Lernerfolg wie das Bestehen einer Klasse (vgl. ISB, 2013). Zudem stellte es sich auch als problematisch heraus, das Lehrerhandeln losgelöst vom fachlichen Rahmen zu betrachten, da daraus Fixierungen auf Teilfertigkeiten entstanden, welche sich als unwirksam erwiesen (vgl. Besser & Krauss, 2009, S. 72; Bromme, 1997, S. 184; Shulman, 1986, S. 6; Einsiedler, 1997b, S. 233). Dadurch entging beispielsweise der Zusammenhang mit dem bisherigen Lernstand und der Motivation der Lernenden sowie der Intelligenz oder dem Wissen der Lehrpersonen (vgl. Bromme et al., 2006, S. 303). Der letzte Kritikpunkt, der hier aufgeführt werden soll, ist die Datenerhebung. Um aus diesen Ergebnissen für die Lehrpraxis umsetzbare Handlungsempfehlungen geben zu können, bedarf es einer Vielzahl von exakten Definitionen der zu eruiierenden Parameter und deren genaue Beobachtung. Aus diesen Anforderungen ergibt sich eine alles andere als triviale Datenerhebung (vgl. Borich & Klinzing, 1987, S. 99; Doyle, 1977, S. 168).

1.3 Professionsforschung

Zu Beginn der achtziger Jahre entwickelte sich neben dem Prozess-Produkt-Paradigma, welches bis heute aktiv erforscht wird, das Expertenparadigma (vgl. Krauss, 2011, S. 242). Hierbei wurde die Lehrperson wieder verstärkt in den Mittelpunkt der Forschung gerückt. Im Gegensatz – zum vorher entwickelten – Persönlichkeitsparadigma untersucht das Expertenparadigma ganz konkret das individuelle Wissen der Lehrpersonen, deren Fertigkeiten und ihre subjektiven Theorien, welche sie benötigen, um Unterricht halten zu können (vgl. Bromme & Haag, 2008, S. 779; Helmke, 2007, S. 49; Bromme, 1997, S. 186; Bromme et al., 2006, S. 305). Nicht nur in Deutschland (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Blömeke et al., 2010; Pant et al., 2013), sondern weltweit ging und geht man auch heute noch der Frage nach, was eine professionelle Lehrperson auszeichnet (vgl. für die USA Berliner, 1986; Cochran-Smith & Zeichner, 2011; Evetts, 2003; Kennedy, 1989; Shulman, 1987; Zeichner, 1983; für Großbritannien Beauchamp et al., 2015; Bottery, 1996, 2009; Furlong, 2008; Hargreaves, 2005).

Bevor weiter auf Ergebnisse aus den Studien des Expertenparadigmas eingegangen wird, wird zuerst versucht, die Begriffe Profession und Expertise voneinander abzugrenzen, da dies auch einen Einfluss auf die Forschungsschwerpunkte des Paradigmas hat. Wirft man einen Blick in die Forschung, finden sich unzählige Definitionen des Begriffs Expertise mit Unterschieden im Verständnis (vgl. Bromme, 2014, S. 83; Brunner et al., 2006, S. 54; Shulman, 1987, S. 8). Seit den Anfängen der deutschsprachigen Professionalisierungsdebatte in den 1950er und 60er Jahren hat sich der Fokus bis heute mehr auf die pädagogische Expertise hin entwickelt. Zur damaligen Zeit lag dem Beruf der Lehrperson ein klares Konzept zugrunde, denn mit dem Begriff Experte kann traditionell nur jemand aus einem Berufsstand, der bestimmte Kriterien erfüllt, betitelt werden (vgl. Cramer, 2012, S. 22). Der Beruf war gekennzeichnet durch eine Freiheit in Bezug auf die Professionalität und seine Mandanten. Zudem muss die Person über bestimmte Fachkenntnisse und Kompetenzen verfügen, welche sich klar von Alltagswissen und alltäglichen Kompetenzen abgrenzen lassen, damit von einer Expertise gesprochen werden kann (vgl. Hitzler et al., 1994, S.484). Zu den traditionellen Professionsberufen zählen die Berufsfelder Anwalt, Architekt, Arzt und Priester. Der Beruf der Lehrperson ist mit diesen vergleichbar, da er ebenfalls eine hohe Qualifikation voraussetzt.