

Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 223-233. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Weinert, Franz Emanuel; Helmke, Andreas: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 223-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97994 - DOI: 10.25656/01:9799

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97994>

<https://doi.org/10.25656/01:9799>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER Projektunterricht in der Regelschule Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers	141
HELMUT HEID Was ist offen im offenen Unterricht?.....	159
RENATE VALTIN Dem Kind in seinem Denken begegnen – Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik	173
JÜRGEN BAUMERT Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie	187
JÜRGEN DIEDERICH Anstöße zur Atomisierung des Elementaren	211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?.....	223
FRITZ OSER Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos?	235
FRANK ACHTENHAGEN Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung.....	245
HANS-GEORG HERRLITZ Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten 1945/46–1989.....	265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule –
Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses..... 285

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus
sozialgeschichtlicher Perspektive
Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt
der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des
Ersten Weltkriegs..... 299

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs 317

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen
Janusz Korczak 331

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?

Welche Rolle spielt Lehren für Lernen, und welche Bedeutung kommt der Person des Lehrers¹ für den Erfolg des Lehrens zu? Diese zwei ineinander verschränkten Fragen werden gestellt, seit mit der Einrichtung von Schulen als spezialisierten Orten des Lehrens und Lernens möglichst vielen Menschen in möglichst zweckmäßiger Weise eine möglichst anspruchsvolle Bildung vermittelt werden soll.

Die Doppelfrage ist aktuell geblieben, obwohl die Bedingungen, Vorgänge und Wirkungen des Unterrichts in unserem Jahrhundert zu einem bevorzugten Gegenstand erziehungs-, sozial- und verhaltenswissenschaftlicher Forschung wurden. Geblieben ist aber auch bis heute die Gegensätzlichkeit, ja Widersprüchlichkeit der mehr oder minder wissenschaftlichen, in jedem Fall aber ideologisch anfälligen Antworten auf die beiden Fragen.

1. Die anhaltende wissenschaftliche Kontroverse um die Rolle des Lehrers für ein erfolgreiches Lernen der Schüler

Wovon hängt die Wirksamkeit des Lernens im schulischen Kontext ab? Von den spontanen Interessen der Schüler und den davon abhängigen Einfällen, Einsichten und Verständnisleistungen – wie es uns nicht nur viele Reformpädagogen, sondern auch manche moderne Kognitionspsychologen (z.B. GARDNER 1993) zu suggerieren suchen? Vom systematischen Erwerb des notwendigen Wissens und Könnens – wie es übereinstimmend von den Verfechtern der alten Paukschule und von den Vertretern der heutigen Expertiseforschung (ERICSSON/CHARNESS 1994) angenommen wird? Auch wenn es viele vermittelnde Positionen zwischen diesen extremen Auffassungen gibt, stellt sich bei so divergierenden Theorien doch die Frage, welche Rolle der Unterricht im Sinne einer zielgerichteten Planung, Steuerung und schließlich Gewährleistung des Lernens spielt. Wie notwendig und hilfreich sind externe Formen der Instruktion, und unter welchen Bedingungen erweisen sie sich als unwirksam oder vielleicht sogar als schädlich (etwa für ein tiefes Verständnis der Lerninhalte)? Schließlich erhebt sich die Frage, ob mit Instruktion lediglich ein effektives System von didaktischen Strategien, unterrichtlichen Methoden und einzelnen Lernsteuerungen gemeint ist, oder ob die Person des Lehrers darüber hinaus einen besonderen Einfluß auf den Lernenden und das Lernen ausübt.

Keine dieser Fragen ist bisher in wissenschaftlich befriedigender Weise entschieden; nahezu jede dezidierte Aussage dazu wurde und wird zum Anlaß heftiger Kontroversen.

¹ Mit Lehrer ist nicht ein Pädagoge männlichen Geschlechts gemeint, sondern es werden damit alle weiblichen und männlichen Angehörigen eines Berufsstandes bezeichnet.

Die praktischen Aufgaben des Lehrens und der Lehrerbildung sind deshalb allzu selten ein Feld der produktiven Nutzung solider wissenschaftlicher Erkenntnisse, sondern häufig ein Anwendungsgebiet für persönliche oder kollektive Überzeugungen, die sich teils auf generalisierte individuelle Erfahrungen, teils auf die unzulässige Verallgemeinerung einzelner Forschungsergebnisse stützen.

Diese Situation ist keineswegs erstaunlich, da selbst statistische „Megaanalysen“ (Metaanalysen über mehrere Metaanalysen) bisher kein theoretisches Licht in das empirische Dunkel gebracht haben. Auf der einen Seite wird „die Bedeutung des Lehrers für den Lernprozeß deutlich unterstrichen“ (FRASER u.a. 1987, S. 209); auf der anderen Seite ergibt sich ein sehr inkohärentes Bild des erfolgreichen Pädagogen. Es handelt sich nach den metaanalytischen Befunden nämlich um einen „gut ausgebildeten Lehrer mit geschickter Fragetechnik und hoher Leistungserwartung, der einen wohlgeplanten und streng organisierten Unterricht hält, das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler sicherstellt, viel bekräftigt, das zielreichende Lehren betont, tutorielle Hilfen gibt und diagnostisches Feedback anbietet“. Weniger bedeutsam oder sogar vernachlässigbar sind Merkmale wie „das Ausmaß und die Art des Lobens, der Enthusiasmus und die Effizienz des Lehrers (...) sowie die Individualisierung des Unterrichts“ (FRASER u.a. 1987, S. 208). Bei keinem der als wichtig identifizierten Einzelmerkmale ist der korrelative Zusammenhang mit der Schülerleistung höher als .29 (vgl. a.a.O., S. 207).

Metaphorisch gesprochen, könnte man bei einer Inspektion der verfügbaren Literatur den Eindruck gewinnen, daß verschiedene Beobachter von verschiedenen Standpunkten aus verschiedene Szenen des gleichen Theaterstücks wahrnehmen und ihre jeweiligen Interpretationen für die wahre und ganze Geschichte des gespielten Schauspiels halten.

Gibt es nach alledem also Anlaß für szientistischen Sarkasmus? Natürlich, wenn man über Jahrzehnte hinweg immer die gleichen Fragen und stets dieselbe Vielzahl von selbstgewissen Antworten hört. Selbstverständlich, wenn man dem Bericht eines deutschen Nachrichtenmagazins Glauben schenken darf, nach dem eine Firma für Unternehmensberatung in einem Gutachten für das Land Nordrhein-Westfalen die von ROEDER („Der Lehrer als Einzelkämpfer“, 1991) und vielen anderen bearbeitete wissenschaftliche Frage nach der Problematik des „Lehrerindividualismus“ in einer sich verändernden Schulkultur inzwischen kurz und bündig beantwortet hat. Verlangt werden von der kommerziellen Beratungsfirma nämlich Pädagogen mit „größerer Kompetenz im sozialen, erzieherischen und organisatorischen Bereich“ sowie der Fähigkeit zu „Teamarbeit, Kommunikation und Kooperation mit dem Ziel der Ablösung des Einzelkämpfers“ (DER SPIEGEL 1994, Nr. 47, S. 87). Wie wahr, möchte man sagen! Aber auch: Wie inhaltsleer, wenn man einerseits die Diskrepanz zwischen dem Wünschbaren und Machbaren sowie andererseits die Gefahr unbekannter, nicht-erwünschter Nebeneffekte eines solchen Reformvorschlags in einem komplexen Schulsystem mit vielfältigen Aufgaben und verletzlichen Akteuren bedenkt.

Also wäre das vorliegende Kapitel wieder einmal ein resignativ-ironischer Beitrag zu einer gelehrten Festschrift, der mit der Klage endet, daß niemand auf der Welt tut, was getan werden müßte? Dem ist keineswegs so. Mit den folgenden theoretischen Überlegungen und empirischen Befunden wird vielmehr das Ziel verfolgt, statt der Suche nach letzten Wahrheiten und der Verkündung heilsbringender Botschaften ein konkretes Bild des „guten“ Lehrers zu entwerfen.

2. Eine vorläufige Definition des „guten“ Lehrers

In Theorien des Lehrers und des Lehrens kann es aufgrund unseres gegenwärtigen Erkenntnisstandes nicht um das Problem gehen, welche Bedeutung die Lehrerpersönlichkeit im ganzen oder isolierte didaktische Strategien immer und unter jeder Bedingung für das Lernen beliebiger Schüler haben, sondern um sehr viel spezifischere Fragestellungen. Das soll durch einige Beispiele verdeutlicht werden:

- Lassen sich in der komplexen Realität der Schule und angesichts eines breiten Spektrums verschiedener Zielkriterien „erfolgreichen“ Unterrichts Lehrer identifizieren, die durchwegs gut abschneiden, und wenn ja, zeichnen sich diese Lehrer durch bestimmte Persönlichkeits-, Kompetenz- und/oder Verhaltensmerkmale aus, durch welche sie sich von weniger erfolgreichen Lehrern unterscheiden lassen?
- Wenn sich auf diese Weise ein Typus des guten Lehrers beschreiben ließe, handelt es sich dabei um eine homogene Gruppe von Pädagogen mit ähnlichen Persönlichkeitseigenschaften und unterrichtlichen Handlungsstilen, oder kann man auf sehr verschiedene Weise ein guter Lehrer sein?
- Lassen sich typische Erfolgs- und Mißerfolgsmuster unterrichtlichen Handelns charakterisieren, wenn man gleichzeitig verschiedene Lernkriterien der Schüler und unterschiedliche pädagogische Funktionen des Lehrers berücksichtigt?

Solche Fragen stellen sich auf dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse, nach denen es viele hinreichende, aber kaum notwendige Bedingungskonstellationen erfolgreichen Lehrens gibt. Gestützt wird diese Auffassung durch empirische Befunde, die zum Beispiel dafür sprechen, daß ein vom Lehrer stark kontrollierter Unterricht je nach der Art dieser Kontrolle sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf die Lernleistungen der Schüler haben kann (WEINERT/HELMKE im Druck). Entscheidend für den Effekt ist offenkundig, ob es dem Pädagogen durch sein Handeln gelingt, die Schüler zu aktivieren, zu eigenen Denkanstrengungen zu bewegen, sie bei der produktiven Überwindung von Schwierigkeiten und Fehlern zu unterstützen, sie vor Sackgassen und Holzwegen zu bewahren, ihnen beim Aufbau einer geordneten Wissensbasis behilflich zu sein und ihnen notwendig werdende remediale Unterstützungen zukommen zu lassen – oder ob die Schüler unter dem Einfluß eines dominanten Lehrers zu passiven Rezipienten des Unterrichtsstoffes werden (SHULMAN 1982, WEINERT/HELMKE im Druck). Lernstimulierende Kompetenzen des Lehrers scheinen bei unmotivierten und ängstlichen Schülern sowie bei Kindern mit ungünstigen kognitiven Lernvoraussetzungen besonders wichtig zu sein.

3. Ein empirisches Beispiel für die Identifikation „guter“ Lehrer

Versteht man in Übereinstimmung mit theoretischen Überlegungen unter einem guten Lehrer den mehrkriterial und in vielen unterrichtlichen Kontexten erfolgreichen Lehrer, so ist es unergiebig, zur Erklärung dieses Phänomens nach allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen oder nach speziellen didaktischen Handlungsmustern zu suchen. Ausichtsreicher dürfte die Analyse mehr oder minder erfolgreich bewältigter pädagogischer Funktionen sein.

Dies soll im folgenden mit Hilfe von Daten geschehen, die im Rahmen der vierjährigen Längsschnittstudie SCHOLASTIK (*Schulorganisierte Lernangebote und Soziali-*

sation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) in 54 Grundschulklassen des städtischen und ländlichen Münchner Raums gewonnen werden konnten. Für die hier berichteten Analysen wurden fünf verschiedene Erfolgskriterien des Unterrichts ausgewählt, wobei wir uns aufgrund des in Bayern obligatorischen Lehrerwechsels zwischen der 2. und 3. Klasse ausschließlich auf die Lehrer des 3. und 4. Schülerjahrgangs und auf die Entwicklung der Schüler im Fachgebiet Mathematik konzentrieren.

Berücksichtigt werden folgende fünf Zieldimensionen des Unterrichts: (1) die durchschnittlichen Leistungszuwächse der Klassen in arithmetischen Fertigkeiten und (2) im mathematischen Problemlösen, (3) die Verringerung der Leistungsunterschiede zwischen den Schülern einer Klasse, (4) die Veränderungen der Lernfreude in Mathematik und (5) das Selbstbild eigener Fähigkeit für dieses Fachgebiet. Zwei dieser Kriterien beziehen sich auf die durchschnittlichen Leistungsfortschritte in den einzelnen Schulklassen. In einem Fall handelt es sich um die curricular geforderte Verbesserung arithmetischer Fertigkeiten während des 3. und 4. Grundschuljahrgangs; im anderen Fall geht es um die curricular nur vage umschriebene Steigerung der Leistungsfähigkeit bei der Bearbeitung von mathematischen Problemen. Mit dem dritten Kriterium wird die pädagogische Forderung an den Grundschulunterricht aufgegriffen, möglichst vielen Schülern die basalen mathematischen Kompetenzen zu vermitteln, so daß eine Verringerung der Leistungsvariation innerhalb der Klasse die Folge sein müßte. Geht man von relativ stabilen individuellen Unterschieden in den kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler aus, so ist aber zu erwarten, daß große durchschnittliche Leistungsfortschritte zu gleichbleibenden oder sich verstärkenden Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern führen. Kann man bei der Leistungsmessung Deckeneffekte und im Unterricht auftretende Blockierungen der besonders leistungstüchtigen Schüler ausschließen, so muß es sich um eine besonders erfolgreiche Form zielreichenden Lehrens handeln, der es gelingt, überdurchschnittliche Leistungsfortschritte der Schüler mit einer bedeutsamen Reduzierung der Leistungsunterschiede in der Klasse zu verbinden. Die zwei letzten Kriterien beziehen sich auf motivationale und affektive Ziele des Unterrichts, die oft, aber nicht immer mit dem Niveau kognitiver Leistungen kovariieren (vgl. HELMKE 1992). In der vorliegenden Studie handelt es sich um die Lernfreude in Mathematik und um das subjektiv beurteilte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten in diesem Fach.

Alles in allem wird also ein Satz sehr heterogener Ziele und Kriterien zur Identifikation „guter“ – im Sinne vielfältig erfolgreicher – Lehrer verwendet. Mit diesem breiten Spektrum kognitiver und motivationaler Merkmale gehen wir über die in den vorliegenden Studien zur mehrkriterialen Zielerreichung erkennbare Beschränkung auf zwei oder höchstens drei Kriterien (BAUMERT u.a. 1986, HELMKE 1988, HELMKE/SCHRADER 1990, GRUEHN 1994, TREIBER/WEINERT 1985) bewußt hinaus. Von einem guten Lehrer soll nur dann gesprochen werden, wenn im Vergleich zu einer repräsentativen Stichprobe von Schulklassen in der von ihm unterrichteten Klasse auf allen fünf Kriterien überdurchschnittliche Ergebnisse erzielt werden.

3.1 Stichprobe und Methode der Untersuchung

Von den 54 Klassen der *Scholastik*-Studie werden nur die 47 Klassen mit vollständigen Datensätzen berücksichtigt. Da die klassenspezifische Zusammensetzung der Schüler sowohl das pädagogische Handeln des Lehrers als auch die Ergebnisse des

Tabelle 1: Deskriptive Merkmale der 47 Klassen: Klassengröße, durchschnittliches Intelligenzniveau (mit einem standardisierten Mittelwert von 100), Streuung der Intelligenzwerte, prozentualer Anteil der Mädchen und Prozentsatz jener Kinder in der Klasse, die Deutsch als Muttersprache erworben haben

	M	SD	Min	Max
Klassengröße (Zahl der Schüler)	23.17	0.72	12	31
Intelligenzniveau	99.96	4.91	86.82	109.10
Intelligenzstreuung	14.04	3.00	8.22	20.94
Anteil der Mädchen (in %)	49	11	32	100
Deutsch als Muttersprache (in %)	92	9	63	100

Unterrichts beeinflußt (vgl. WEINERT/SCHRADER/HELMKE 1992), werden in Tabelle 1 einige pädagogisch-psychologisch interessante Kennwerte (Mittelwerte, Standardabweichungen und Werte für die jeweils extremen Klassen) zusammengestellt.

Die *Scholastik*-Untersuchung ist an anderer Stelle ausführlich beschrieben worden (WEINERT/HELMKE im Druck), so daß wir uns hier auf eine Charakterisierung jener Merkmale und Methoden beschränken, die als Grundlage der folgenden Analysen dienen.

Im Rahmen regelmäßiger Schulbesuche (9 bis 12 pro Schuljahr) durch trainierte Wissenschaftler wurden neben Intelligenztests wiederholt speziell konstruierte Testverfahren zur Erfassung der Leistungsfortschritte in verschiedenen Unterrichtsfächern, unter anderem auch in Mathematik (separat für arithmetische Aufgaben und für mathematische Probleme), eingesetzt. Für die motivationalen Merkmale liegen Daten aus mehreren Fragebogenerhebungen vor. In die Analysen gingen ausnahmslos residualisierte Werte ein, das heißt, die am Ende der 4. Grundschulklasse ermittelten Kennwerte wurden um die entsprechenden Werte am Ende der 2. Klasse statistisch bereinigt, so daß es sich in allen Fällen um Veränderungsmaße handelt.

Die Informationen zur Charakterisierung des Unterrichts beruhen auf umfangreichen Beobachtungen im Klassenzimmer als Grundlage hochinferenter, über die 3. und 4. Klassenstufe hinweg aggregierter Beurteilungen verschiedener Merkmale des Lehrens und der Lehrer-Schüler-Interaktion. Erfasst wurden zum Beispiel die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, die Effizienz der Klassenführung, das aufgabenbezogene Aktivitätsniveau der Schüler (mit Hilfe niedriginferenter Aufmerksamkeitsbeurteilungen), die individualisierte Unterstützung der Lernenden, die Adaptivität der Instruktion, die Variabilität der Unterrichtsformen, das soziale Klassenklima und das Ausmaß kooperativen Lernens.

Im Rahmen einer ergänzenden Studie (LINGELBACH 1994) wurden bei einem Teil der erfolgreichen Lehrer zusätzliche Informationen über ihr pädagogisches Expertenwissen und über spezielle unterrichtliche Kompetenzen erhoben.

3.2 Ergebnisse der Untersuchung

Um die Frage nach den mehrkriterialen Erfolgen guter Lehrer beantworten zu können, wurde eine dreischrittige Analysestrategie benutzt. Im ersten Schritt werden die korre-

Tabelle 2: Interkorrelationen der fünf Zielkriterien

	1	2	3	4	5
1 Leistungsentwicklung in Arithmetik	1.00	.15	.22	.20	.16
2 Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen		1.00	-.02	.04	.12
3 Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik			1.00	.06	.11
4 Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik				1.00	.55**
5 Entwicklung der Lernfreude in Mathematik					1.00

** p = .001.

lativen Zusammenhangsmuster zwischen den fünf Zieldimensionen überprüft. Der zweite Schritt besteht aus einer hierarchischen Clusteranalyse auf der Grundlage dieser Zielkriterien, um verschiedene Typen mehr oder minder erfolgreicher Lehrer identifizieren zu können. Im dritten Schritt wird dann überprüft, ob die erfolgreichen Lehrer über besonders effektive Lehrstrategien verfügen.

Erster Schritt: Wie unabhängig sind die fünf gewählten Zieldimensionen voneinander? Betrachtet man die in Tabelle 2 wiedergegebene Korrelationsmatrix, so zeigt sich eine beeindruckende Unabhängigkeit der einzelnen Variablen.

Sieht man von dem erwarteten bedeutsamen Zusammenhang zwischen den beiden motivationalen Merkmalen ab ($r = .55$), so ist keiner der Korrelationskoeffizienten statistisch signifikant. Mit anderen Worten: Mit den fünf Zieldimensionen können wichtige und weitgehend voneinander unabhängige Kriterien erfolgreichen Unterrichtens in die weiteren Analysen einbezogen werden.

Vorher bleibt freilich zu klären, ob die in Tabelle 1 dargestellten psychologischen Merkmale des Klassenkontextes mit dem Unterrichtserfolg auf den fünf Zieldimensionen zusammenhängen. Die in Tabelle 3 dargestellten Resultate zeigen nur für die Leistungsentwicklung bei der Lösung mathematischer Probleme numerisch beachtliche, zum Teil auch signifikante Zusammenhänge. Danach wäre der unterrichtliche Erfolg bei der Förderung mathematischer Problemlösungskompetenzen um so größer, je weniger ausländische Kinder (Kriterium: Deutsch als zweite Sprache) in einer Klasse sind

Tabelle 3: Korrelation der Zielkriterien erfolgreichen Unterrichts mit Merkmalen des Klassenkontextes und der Klassenzusammensetzung

	Klassen- größe	Intelli- genz- niveau	Intelli- genz- streuung	Anteil der Mäd- chen	Deutsch als Mutter- sprache
Leistungsentwicklung in Arithmetik	-.23	.09	.03	.11	.00
Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen	-.11	.23	-.19	-.32*	.40**
Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik	-.01	.10	-.26	-.06	.08
Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes in Mathematik	.12	-.01	-.07	-.17	-.06
Entwicklung der Lernfreude in Mathematik	.13	-.20	.06	.02	.00

* p = 0.01.

** p = 0.001.

Tabelle 4: Charakterisierung der drei Cluster auf den Zielkriterien erfolgreichen Unterrichts (in Einheiten der Standard-Normalverteilung = z-Werte)

	Cluster 1 (N = 23)	Cluster 2 (N = 13)	Cluster 3 (N = 11)
Leistungsentwicklung in Arithmetik	.22	.80	-1.30
Leistungsentwicklung im mathematischen Problemlösen	.00	.55	-.60
Egalisierung von Leistungsunterschieden in Mathematik	-.24	.39	.07
Entwicklung des Fähigkeitselbstbildes in Mathematik	-.14	.78	-.62
Entwicklung der Lernfreude in Mathematik	-.49	1.14	-.31

und je größer der prozentuale Anteil der Jungen ist. Dieses Befundmuster entspricht den aus der einschlägigen Forschungsliteratur abgeleiteten Erwartungen, die allerdings im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen und die mit der Muttersprache zusammenhängenden Effekte noch gründlicher studiert, interpretiert und relativiert werden müssen (vgl. HELMKE/RENKL 1993).

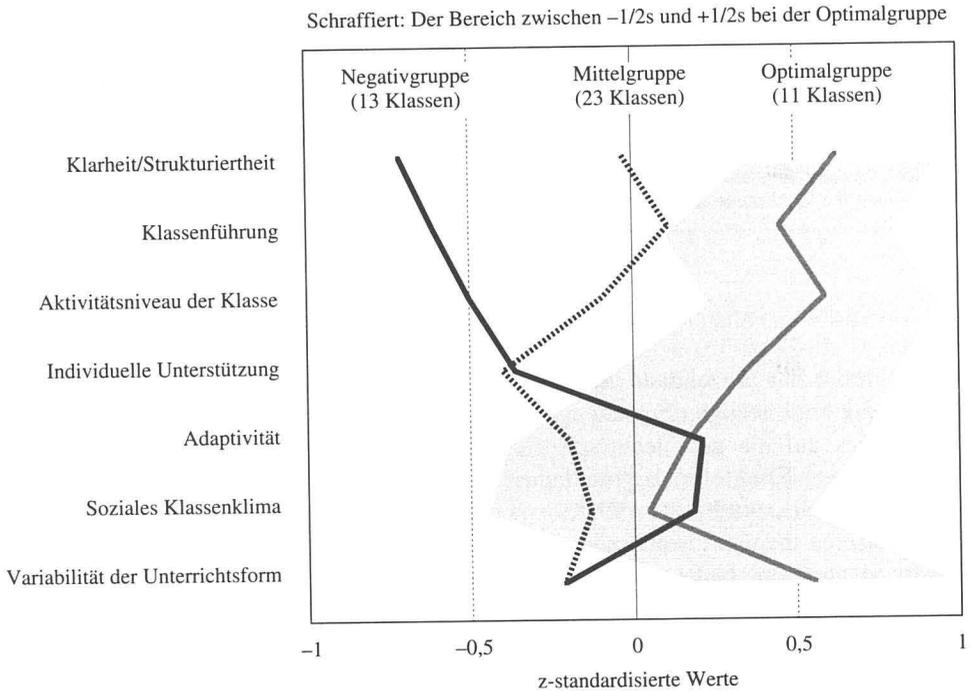
Für unseren thematischen Zusammenhang ist es wichtig, daß es über die erwähnten Effekte hinaus keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Klassenkontextes und den Unterrichtserfolgen auf den verschiedenen Zieldimensionen gibt, so daß dieser Aspekt bei den folgenden Analysen außer Betracht bleiben kann.

Zweiter Schritt: Aufgrund der wechselseitigen Unabhängigkeit und des geringen Zusammenhangs mit Merkmalen des Klassenkontextes eignen sich die fünf ausgewählten Zieldimensionen des Unterrichts gut für eine mehrkriteriale Klassifikation erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrer. Zu diesem Zweck wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach der Methode von WARD gerechnet (vgl. ALDENDERFER/BLASHFIELD 1984, ECKES/ROSSBACH 1990). Als heuristisches Kriterium für eine Bestimmung der Anzahl separierbarer Cluster wählten wir den sprunghaften Anstieg des Wertes der Fusionierungskoeffizienten. Auf dieser Grundlage ergab sich eine befriedigende Drei-Clusterlösung, die in Tabelle 4 dargestellt ist.

Cluster 1, das auch zahlenmäßig am größten ist (N = 23 Klassen), kann als „durchschnittlich“ bezeichnet werden: Sieht man von der negativen Entwicklung der Lernfreude ab, so weichen die Werte dieser Gruppe nur unwesentlich, teils positiv, teils negativ vom theoretischen Mittelwert ($z = 0$) ab. Cluster 2 umfaßt 13 Klassen und erfüllt präzise das von uns definierte Kriterium des „guten“ Lehrers mit überdurchschnittlichen Erfolgen auf sämtlichen fünf Zielkriterien; wir sprechen deshalb von „Optimalgruppe“. Der Gegentyp hierzu findet sich im dritten Cluster (N = 11), das – mit Ausnahme des durchschnittlichen Wertes für die Egalisierung – durchwegs unbefriedigende Unterrichtserfolge erkennen läßt, eklatant vor allem bei der Entwicklung arithmetischer Leistungen.

Dritter Schritt: Der empirische Befund, daß es neben einer relativ großen Gruppe unauffälliger, durchschnittlich wirksamer Lehrer auch einige sehr erfolgreiche und einige weniger erfolgreiche gibt, bietet eine günstige Voraussetzung, um verschiedene Indikatoren der Unterrichtsqualität bei den drei unterschiedlich erfolgreichen Lehrergruppen (grafisch) zu vergleichen. Abbildung 1 zeigt das Resultat.

Abbildung 1: Unterrichtsmerkmale bei unterschiedlich erfolgreichen Gruppen von Lehrern



Wie erwartet, findet der durchschnittliche pädagogische Erfolg der meisten Lehrer unserer Stichprobe seine Entsprechung in der Durchschnittlichkeit ihres Unterrichts, wenn man verschiedene Qualitätsmerkmale heranzieht. Ganz anders verhält es sich mit den kontrastierenden Profilen erfolgreicher und weniger erfolgreicher Lehrer. Hier zeigen sich die größten Differenzen in der Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts, in der Effektivität der Klassenführung, in der Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten (mit der Folge eines gesteigerten Aktivitätsniveaus), in der individualisierten Unterstützung der Lernenden und in der Variabilität der Unterrichtsformen, – durchwegs mit Vorteilen der erfolgreichen gegenüber den wenig erfolgreichen Lehrern. Erstaunlicherweise ergeben sich aber keine entsprechenden Differenzen beim sozialen Klassenklima und bei der Anpassung des Unterrichts an wechselnde situative Bedingungen. Es muß weiteren speziellen Studien vorbehalten bleiben, den scheinbar geringen Beitrag der sozio-emotionalen Unterrichtsvariablen zur Förderung kognitiver Fähigkeiten und zur Entwicklung motivationaler Einstellungen der Schüler genauer zu analysieren und gegebenenfalls zu spezifizieren. An dieser Stelle kann nur das rätselhafte empirische Faktum zur Kenntnis genommen werden.

Geht man bei der Analyse des Unterrichts erfolgreicher Lehrer einen Schritt weiter und betrachtet die individuellen Merkmalsprofile *innerhalb* der Optimalgruppe, so wird eine enorme Variabilität erkennbar, die in Abbildung 1 als Schattierung einer Standard-

abweichung (MW $\pm 1/2$ SD) dargestellt ist. Es bestätigt sich also die theoretische Vermutung, daß erfolgreicher Unterricht auf sehr unterschiedliche Art und Weise realisiert werden kann.

3.3 Fazit

Bei der Analyse von Daten aus der *Scholastik*-Studie ließ sich eine Gruppe „guter Lehrer“ identifizieren, die überdurchschnittliche Erfolge auf sehr unterschiedlichen Zieldimensionen des Unterrichts erzielte. Ihr pädagogisches Handeln zeichnete sich durch verschiedene Qualitätsmerkmale aus, die stärker auf die zielgerichtete Orientierung, Steuerung und Unterstützung der Lernenden und weniger auf den emotionalen Gehalt der sozialen Interaktionen im Klassenzimmer gerichtet waren. Vom theoretischen Standpunkt gleichermaßen wichtig: Es gibt zwar das Phänomen des mehrkriterial erfolgreichen Unterrichts, nicht aber ein einheitliches damit korrespondierendes Muster des didaktischen Handelns.

4. Abschließende Überlegungen zu der Frage, was einen Lehrer zu einem „guten Lehrer“ macht

Charakterisiert man den guten Lehrer als einen mehrkriterial erfolgreichen Lehrer, so ist dieser Typus des Pädagogen keine idealistische Fiktion, sondern ein empirisches Faktum. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, daß gute Lehrer über einige besonders ausgeprägte pädagogische Kompetenzen verfügen, die es im Prinzip ermöglichen, erfolgreiche von weniger erfolgreichen Lehrkräften nicht nur auf der Wirkungs-, sondern auch auf der Handlungsebene zu unterscheiden, obwohl die persönlichen Konfigurationen unterrichtlicher Kompetenzen große interindividuelle Unterschiede erkennen lassen. Bemerkenswert ist schließlich, daß die pädagogischen Vorzüge guter Lehrer nach unseren Befunden eher in kognitiven als in sozio-emotionalen Aspekten der Unterrichtsgestaltung liegen.

Nicht gelungen ist es, durch Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens im Klassenzimmer ein übergeordnetes „charismatisches“ Persönlichkeitsmerkmal (wie „Enthusiasmus“, „natürliche Autorität“, „soziale Zuwendungsfähigkeit“ usw.) zu entdecken, das gute Lehrer übereinstimmend auszeichnet. Aufgrund der im Versuchsplan unserer Studie realisierten Möglichkeiten und der damit notwendigerweise verbundenen Beschränkungen muß es daher eine offene Frage bleiben, ob es unbekannte konstitutive Persönlichkeitseigenschaften guter Lehrer gibt, oder ob es sich um Merkmalskonfigurationen handelt, bei denen oberhalb bestimmter Schwellen vielfältige Substitutionen, Kompensationen und „trade-offs“ zwischen pädagogischen Kompetenzkomponenten möglich sind (HAERTEL u.a. 1983).

Für die zuletzt genannte theoretische Annahme sprechen Untersuchungsbefunde von LINGELBACH (1994), die sich bei ihrer Arbeit auf einen Teil der Lehrer aus der *Scholastik*-Stichprobe stützte und diese Gruppe um erfolgreiche Lehrer ergänzte, die sie mit Hilfe eines Nominierungsverfahrens (durch Schulräte) gewinnen konnte. In ihrer einjährigen Längsschnittstudie wurden auf seiten der Lehrer drei Kompetenzebenen berücksichtigt: (a) Quantität und Qualität des pädagogischen Expertenwissens, wobei

Wissen über Techniken der Klassenführung, didaktisches Wissen, diagnostisches Wissen und Sachwissen unterschieden und mittels Fragebögen, Interviews und verbalen Unterrichtssimulationen ermittelt wurden; (b) die Handlungskompetenz der Lehrer konnte auf der Basis des gleichen Klassifikationssystems durch Beobachtung und Beurteilung während des Unterrichts erfaßt werden; (c) schließlich liegen Leistungszuwachswerte der Schüler nach einem Jahr Unterricht vor. Die Analyse dieser Daten spricht dafür, daß starke Ausprägungen auf den vier Dimensionen der Wissens- und Handlungskompetenz günstige Voraussetzungen für hohe Leistungssteigerungen in Arithmetik und im mathematischen Problemlösen sind; daß sich auch im Rahmen des Klassifikationssystems der pädagogischen Expertiseforschung eine beachtliche interindividuelle Variabilität in den persönlichen Kompetenzkonfigurationen findet; und daß ein bedeutsamer korrelativer Zusammenhang zwischen der Wissens- und Handlungsebene besteht. Nicht nur im Rahmen der Theorie zur Lehrerexpertise ist es ein interessantes, bisher ungeklärtes theoretisches Problem, inwieweit Handeln vom verfügbaren Wissen abhängt und auf welche Weise Handeln umgekehrt den Aufbau des Wissens beeinflusst.

Auch wenn die Regularitäten des Erwerbs pädagogischer Expertise noch der theoretischen Klärung bedürfen, so darf doch schon jetzt mit großer empirischer Evidenz festgestellt werden, daß der gute Lehrer deshalb so erfolgreich ist, weil er über eine besondere Qualität professionellen Wissens und Könnens verfügt. Es spricht vieles gegen die traditionelle, auch heute noch oft vertretene Auffassung, daß „der Lehrer mehr durch das (erzieht), was er ist, als durch das, was er weiß und tut“ (LANGE 1895, S. 17).

Um nicht mißverstanden zu werden: Diese Aussage ist gegenüber der Frage neutral, ob es (bisher unbekante) stabile Persönlichkeitsmerkmale und Begabungen gibt, die angehenden wie praktizierenden Lehrern den Erwerb, die Nutzung und/oder die Wirksamkeit pädagogischer Expertise erleichtern. Damit ist nicht eine geheimnisvolle „angeborene Lehrgabe“ (WAGNER 1914, S. 1157) gemeint, sondern individuelle Bündel von Fähigkeiten und Motiven, welche dem Aufbau pädagogischer Kompetenzen möglicherweise förderlich sind. Solche Fragestellungen werden in der Forschung seit langem vernachlässigt; fast könnte man meinen, sie seien tabuiert.

Unabhängig von den individuellen Voraussetzungen des Expertiseerwerbs und den damit verbundenen interindividuellen Unterschieden ist die Bedeutung des pädagogischen Expertenwissens unbestreitbar. Unterrichtserfahrungen alleine scheinen für den Erwerb dieses Wissens und Könnens aber nicht ausreichend zu sein, denn es gibt im Gegensatz zu anderen Expertisedomänen (z.B. Schach, Physik, Medizin) keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufstätigkeit von Lehrern, dem Niveau ihres Expertenwissens und ihrem Unterrichtserfolg. Ob dies dadurch zu erklären ist, daß das Klassenzimmer kein angemessenes Rückmeldesystem für langfristige Kompetenzsteigerungen der Lehrer darstellt, ist zu vermuten, bisher aber nicht eindeutig geklärt. Es spricht trotzdem schon jetzt vieles dafür, daß quasi-experimentelle Einstellungen zur eigenen Unterrichtspraxis, verbunden mit kooperativen Formen der Lehrerweiterbildung (ROEDER 1984, 1991), von großer Bedeutung für den Erwerb professionellen Wissens und Könnens sind – daß sie also günstige Voraussetzungen dafür bieten, um künftig nicht nur einige gute Lehrer zu identifizieren, sondern möglichst viele gute Lehrer ausbilden zu können.

Literatur

- ALDENDERFER, M. S./BLASHFIELD, R. K.: Clusteranalysis. Beverly Hills 1984.
- BAUMERT, J./ROEDER, P. M./SANG, F./SCHMITZ, B.: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 32 (1986), S. 639–660.
- DER SPIEGEL: Nachhilfe für Lehrer. In: DER SPIEGEL 47 (1994), S. 87.
- ECKES, T./ROSSBACH, H.: Clusteranalysen. Stuttgart 1990.
- ERICSSON, K. A./CHARNESS, N.: Expert performance. Its structure and acquisition. In: AMERICAN PSYCHOLOGIST 49 (1994), pp. 725–747.
- FRASER, B. J./WALBERG, H. J./WELCH, W. W./HATTIE, J. A.: Syntheses of educational productivity research. In: INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH 11 (1987), pp. 145–252.
- GARDNER, H.: Der ungeschulte Kopf. Stuttgart 1993.
- GRUEHN, S.: Zur Vereinbarkeit kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. Vortrag auf der 50. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, Landau 1994.
- HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J./WEINSTEIN, T.: Psychological models of educational performance: A theoretical synthesis of constructs. In: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH 53 (1983), pp. 75–91.
- HELMKE, A.: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 20 (1988), S. 45–76.
- HELMKE, A.: Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen 1992.
- HELMKE, A./RENKL, A.: Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: ZEITSCHRIFT FÜR ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE 25 (1993), S. 185–205.
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W.: Zur Kompatibilität kognitiver, affektiver und motivationaler Zielkriterien des schulischen Unterrichts – Clusteranalytische Studien. In: KNOPF, M./SCHNEIDER, W. (Hrsg.): Entwicklung: Allgemeine Verläufe – Individuelle Unterschiede – Pädagogische Konsequenzen. Göttingen 1990, S. 180–200.
- LANGE, K.: Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit. Leipzig 1895.
- LINGELBACH, H.: Pädagogische Expertise von Grundschullehrern und ihr Einfluß auf die Mathematikleistung der Schüler. Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften. Dissertation. Universität Heidelberg 1994.
- ROEDER, P. M.: Lehrerbildung und Bildungsreform. In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU 38 (1984), S. 17–27.
- ROEDER, P. M.: Der Lehrer als Einzelkämpfer. Lehrerindividualismus und Schulkultur. In: BAUERLE, S. (Hrsg.): Lehrer auf der Schulbank. Vorschläge für eine zeitgemäße Lehreraus- und -fortbildung. Stuttgart 1991, S. 77–87.
- SHULMAN, L. S.: Educational psychology returns to school. In: KRAUT, A. G. (Ed.): The G. Stanley Hall Lecture Series. Washington, DC: AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (1992), 2, pp. 77–117.
- TREIBER, B./WEINERT, F. E.: Gute Schulleistungen für alle? Münster 1985.
- WAGNER, A.: Persönlichkeit des Lehrers. In: WILLMANN, O./ROLOFF, E. M. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, 3. Bd. Freiburg 1914, S. 1156–1161.
- WEINERT, F. E./HELMKE, A.: Learning from wise mother nature or big brother instructor: The wrong choice as seen from an educational perspective. In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST (in press).
- WEINERT, F. E./SCHRADER, F.-W./HELMKE, A.: Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: ALISCH, L.-M./BAUMERT, J./BECK, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28, S. 173–206). Empirische Pädagogik, Sonderband. Braunschweig 1990