

E. Weinert, Franz

'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 14 (1996) 2, S. 141-151



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

E. Weinert, Franz: 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? - In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 14 (1996) 2, S. 141-151 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133236

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft

Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?¹

Franz E. Weinert

Seit mehr als einem Jahrhundert beschäftigt sich die pädagogisch-psychologische Forschung mit der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, ihrem pädagogischen Handeln, mit der Bedeutung didaktischer Expertise und den Wirkungen des Unterrichts auf das Erleben, Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler.

Was ist der gegenwärtige Erkenntnisstand dieser vielfältigen empirischen Forschungsbemühungen? Gibt es "den guten Lehrer, "die gute Lehrerin" überhaupt, und, wenn ja, wodurch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend, spielen wirksame Lehrtechniken die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise?

Im Beitrag werden verschiedene Paradigmen der Lehrer- und der Lehrforschung dargestellt, der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand skizziert und einige Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern diskutiert.

"Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bißchen besser". Worauf stützt Hans Aebli (1983, S.4) den pädagogischen Optimismus, der in diesem Satz zum Ausdruck kommt? Handelt es sich um die verallgemeinerte Interpretation von persönlichen Erfahrungen eines idealistisch gesinnten Wissenschaftlers? Ist es Wunschenken, verzweifelte Hoffnung oder sind es gar kognitive Illusionen, die sich eher aus der Idylle der Gelehrtenstube als aus der Realität heutiger Schulen heraus verstehen lassen? Obwohl viele notorische Skeptiker es so deuten mögen, erscheint mir der Satz Aebli's gleichermaßen wahr wie weise:

- *Wahr deshalb*, weil jeder unvoreingenommene Beobachter des Wirkens und der Wirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern wenigstens einige Beispiele vor Augen haben muß, die mit der Aussage Aebli's in selbst-evidenter Weise korrespondieren.
- *Weise deshalb*, weil viele Erfahrungen dafür sprechen, daß mächtige Ideologien, große organisatorische Reformen und immer neue Technologien die Welt zwar dramatisch verändern; ob sie dadurch aber für die Menschen ein bißchen besser wird, das hängt vor allem und besonders in der Welt der Schule vom Wirken einzelner Personen ab.

Der Gedanke Aebli's erscheint wahr und zugleich weise, obwohl - vielleicht sogar weil - er keine wissenschaftliche Aussage im engeren Sinne darstellt.

Wissenschaft, zumal empirisch-analytische Wissenschaft, ist prinzipiell weder wahr noch weise. Im besten Fall können ihre Ergebnisse in den Dienst von Wahrheit und Weisheit gestellt werden. Die pädagogische Psychologie aber ist in meinem Verständnis auch in der Erforschung des guten Lehrers stets eine reduktive, die Phänomene extrem vereinfachende, nach Gesetzmäßigkeiten suchende, auf Wahrscheinlichkeitsaus-

¹ Überarbeitete Fassung der "Hans Aebli Vorlesung", gehalten am 26.4.1996 an der Universität Zürich anlässlich der Inauguration der "Aebli-Näf-Stiftung zur Förderung der Lehrerbildung in der Schweiz".

sagen gerichtete, also im besten Sinne des Wortes theoretische Wissenschaft, - für die das eigentliche, zwischenmenschliche, persönlich verantwortete, lebendige pädagogische Handeln stets eine "andere", nie als solche erfassbare, in Grenzen aber wissenschaftlich beschreib- und erklärare Realität bildet.

Was aber tut die pädagogisch-psychologische Wissenschaft, wenn sie sich mit der schwierigen Frage beschäftigt, ob, in welcher Hinsicht, wie und warum Lehrerinnen und Lehrer pädagogisch "gut" oder - und das natürlich auch - pädagogisch "schlecht" sind.

Um eine ebenso pauschale wie lapidare Antwort auf diese Frage vorwegzunehmen: In der Unterrichtsforschung wird thematisch und methodisch sehr Verschiedenartiges gemacht, diese wissenschaftlichen Bemühungen sind mehr oder minder erfolgreich und die erzielten Ergebnisse erscheinen manchmal trivial, gelegentlich überraschend, häufig interessant, bleiben aber im Hinblick auf ihre praktische Nutzbarkeit oft unbefriedigend, - obwohl sie im Ganzen gesehen nach meiner Überzeugung einen unverzichtbaren Beitrag zu einem besseren Verständnis des Unterrichts, des Lehrerhandelns und des Schülerverhaltens leisten.

1. Was könnte gemeint sein, wenn man vom guten Lehrer, der guten Lehrerin spricht?

Obwohl jeder ein gewisses Vorverständnis vom guten Lehrer hat, gehen die individuellen Meinungen und Überzeugungen darüber weit auseinander.

Das belegt zum Beispiel eine Untersuchung von Anderson (1954), in welcher der Unterrichtserfolg von 30 jungen Lehrern durch Schulräte, Rektoren, Kollegen, Schülern und den Betroffenen selbst beurteilt wurde. Sieht man von einer gewissen Ähnlichkeit der Einschätzungen bei Schulräten und Direktoren ab, so sind die sonstigen Übereinstimmungen außerordentlich gering und durchwegs insignifikant. Da in dieser Studie nicht nach dem normativ-idealen Lehrer gesucht wurde, sondern nach Merkmalen des erfolgreichen Lehrers, ist das erzielte Forschungsergebnis keineswegs überraschend. Das Konzept des "guten Lehrers" enthält offenbar viele verschiedene Facetten, die in Abhängigkeit von der jeweiligen individuellen Perspektive mit unterschiedlichem Gewicht in das Urteil "gut" oder "nicht gut" eingehen.

Komplementär zur Variabilität der Beobachterperspektiven gibt es den Facettenreichtum der Lehrerpersönlichkeit, des unterrichtlichen Handelns und seiner Wirkungen. Um diesen Sachverhalt zu verdeutlichen, werden im folgenden fünf sehr unterschiedliche Beispiele aus der Lehrer- und Unterrichtsforschung kurz und damit auch stark verkürzend dargestellt:

Erstes Beispiel: Im Harvard Educational Review des Jahres 1978 berichteten Peder-son et al. in einer intensiv recherchierten Fallstudie über eine Erstkläblerin, die nicht nur einen besonders erfolgreichen Unterricht hielt, sondern deren Erfolge bei den von ihr unterrichteten Schülern auch über Jahrzehnte hinweg nachweisbar blieben.

Die Schüler ihrer Eingangsklassen erzielten während der gesamten Grundschulzeit durchwegs gute Leistungen und behielten diesen überdurchschnittlichen Status bis weit in das Erwachsenenleben hinein bei. Erfasst wurde der langfristige Effekt eines so erfolgreichen Unterrichts durch den erreichten Bildungsabschluß, durch die berufliche Position und die individuellen Lebensverhältnisse. Von den früheren Schülern dieser außergewöhnlichen Erstkläblerin erreichten 64% einen hohen sozialen Status und die übrigen 36% mindestens einen mittleren Status. Die korrespondierenden Werte für

Schüler anderer Erstkläblerin ergaben für 39% einen hohen, für 22% einen mittleren und für 39% einen niedrigen Status, - also die zu erwartende Verteilung.

Nachdem die Autoren der Fallstudie verschiedene Erklärungshypothesen für dieses überraschende Ergebnis überprüft und zurückgewiesen hatten, belegten verschiedene Pfadanalysen, daß diese Lehrerin eine gravierende direkte Wirkung auf die Schulleistungen, auf die Arbeitseffizienz und auf die Lerninitiativen ihrer Schüler in den ersten zwei Grundschuljahren ausgeübt hatte. Spezifische Einflüsse der Lehrerin auf die spätere kognitive Entwicklung waren nicht erkennbar. Mit anderen Worten: Als entscheidend erwies sich eine pädagogisch vermittelte psychologische Initialzündung zu Beginn der Schulzeit, bestehend aus einer soliden Wissensbasis, wirksamen Arbeitstugenden und einer starken Selbstmotivierungstendenz zum Lernen. Wir könnten von einem früh initiierten permanenten kognitiv-motivationalen Aufschaukelungsprozeß sprechen, - müssen uns aber zugleich bewußt sein, daß es auch entsprechende Abschaukelungsvorgänge geben dürfte. Halten wir fest: Es lassen sich langfristige Wirkungen guter Lehrer auf die Entwicklung der Schüler nachweisen, wobei den früh erworbenen, funktional autonom gewordenen Arbeitshaltungen, Selbst-Motivierungstendenzen und Lerneinstellungen der Kinder sowie einem fundiert aufgebauten Sockel an grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten entscheidende Bedeutung zukommt.

Zweites Beispiel: In München wurden am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in den vergangenen Jahren zwei größere Längsschnittstudien durchgeführt, die unter dem Namen LOGIK und SCHOLASTIK bekannt geworden sind (Weinert & Schneider, im Druck; Weinert & Helmke, im Druck). An dieser Stelle soll aus den vielen Resultaten lediglich ein Befund besonders hervorgehoben werden. Unter den 54 Grundschulklassen der SCHOLASTIK-Untersuchung gab es einige, die nicht nur überdurchschnittliche Schulleistungen erzielten, sondern auch besonders gute Werte für die Entwicklung allgemeiner kognitiver Kompetenzen, für die Vermittlung eines starken Selbstvertrauens der Schüler in ihre eigene Leistungstüchtigkeit, für positive Einstellungen der Kinder zum schulischen Lernen, für eine im Durchschnitt verminderte Leistungsängstlichkeit und für ein relativ effizientes Lernverhalten der Schüler erhielten.

Im Anschluß an die Identifizierung der multikriterial erfolgreichen Klassen stellte sich die Frage, ob sie von Lehrern unterrichtet wurden, die ähnliche Unterrichtsstrategien praktizierten. Zu unserem Erstaunen war das nicht der Fall. Zwar wiesen fast alle Lehrer dieser besonders erfolgreichen Klassen überdurchschnittliche Kompetenzen in einer effektiven Unterrichtsführung, in der Klarheit der Stoffvermittlung und in der Motivierungsqualität auf, doch zeigten sich in vielen anderen Merkmalen große Unterschiede zwischen den Lehrenden. Das galt zum Beispiel für die Strukturiertheit des Unterrichts, für die Art der fachlichen Unterstützung, für die Variabilität der Lehrformen und für das sozio-emotionale Klassenklima (Schrader et al., im Druck). Halten wir fest: Lehrer können auf eine sehr unterschiedliche, aber nicht beliebige Art und Weise gleichermaßen guten und erfolgreichen Unterricht halten.

Drittes Beispiel: In vielen Ländern wird gegenwärtig - teils aus fiskalischen, teils aus bildungspolitischen und teils aus didaktischen Gründen - eine heftige Diskussion über die Bedeutung kleiner Schulklassen für den Unterrichtserfolg geführt. Alle Plausibilitäten sprechen dafür, daß Lehrer und Schüler in kleineren Klassen aktiver, engagierter und erfolgreicher tätig sein können als in großen Klassen. Um so erstaunlicher ist es, daß vorliegende empirische Studien die erwarteten Zusammenhänge zwischen Klassengröße, Unterrichtsqualität und durchschnittlichem Leistungsniveau nicht bestätigen konnten (von Saldern, 1993). Und dies, obwohl fast alle Lehrkräfte mit entsprechenden Erfahrungen von der Überlegenheit kleiner Klassen subjektiv überzeugt sind und auch glauben, in kleinen Klassen besser zu unterrichten, stärker auf die einzelnen

Schüler eingehen zu können und sich persönlich wohler zu fühlen als in großen Klassen. Wie kommt es zu diesem Widerspruch zwischen den objektiv nicht nachweisbaren, subjektiv aber erlebten Unterschieden bei der Arbeit in kleinen und großen Schulklassen? Sehr systematische, gut kontrollierte und sorgfältige Beobachtungen, die vor einigen Jahren in Kanada angestellt wurden, vermögen das Rätsel zu lösen (Shapson et al., 1980). Die meisten Lehrer verhielten sich nämlich, im Gegensatz zu ihrer eigenen Wahrnehmung, in kleineren Klassen kaum anders als in den größeren; sie änderten ihren Unterrichtsstil nur wenig, nutzten die Möglichkeiten der Individualisierung kaum und bevorzugten durchwegs die auch in großen Klassen praktizierten Lehrformen. Nur wenige Lehrer nutzten die Chancen kleiner Klassen für optimale Individualisierung, flexible Unterrichtsformen und eine Personalisierung der sozialen Beziehungen. Diese Pädagogen erzielten in der Tat die für kleinere Klassen generell erwarteten positiven Ergebnisse. Mit anderen Worten: Eine geringe Klassengröße bedeutet in pädagogischer und didaktischer Hinsicht für sich genommen noch wenig (sieht man von extrem kleinen Lerngruppen ab). Nur wenn der Lehrer oder die Lehrerin ausgebildet, fähig und bereit ist, die veränderte Klassensituation zu nutzen, werden jene Wirkungen erzielt, die es als gerechtfertigt, ja notwendig erscheinen lassen, bildungspolitisch für kleine Schulklassen zu streiten. Wir können also festhalten: Gute Lehrer verfügen über unterschiedliche Unterrichtsstrategien, um die Beschränkungen und Möglichkeiten der jeweiligen Größe ihrer Klasse für einen erfolgreichen Unterricht zu nutzen.

Viertes Beispiel: Es ist wissenschaftlich hinreichend belegt, daß die Wirksamkeit des Unterrichts in erheblichem Maße davon abhängt, ob geeignete didaktische Hilfen auf die speziellen Lernprobleme der einzelnen Schüler abgestimmt werden können. Dazu bedarf es sowohl diagnostischer als auch didaktischer Kompetenzen auf Seiten des Lehrers. Das konnte Schrader (1989) in einer empirischen Untersuchung überzeugend nachweisen. Er fand nämlich überraschenderweise, daß Lehrer mit sehr guten diagnostischen Fähigkeiten, aber geringen didaktischen Kompetenzen in ihrer Wirksamkeit ungünstiger abschnitten als Lehrer, bei denen weder diagnostische noch didaktische Fähigkeiten hinreichend verfügbar waren. Nur die Kombination von diagnostischen und didaktischen Kompetenzen auf Seiten des Lehrers führte zu überdurchschnittlichen Schülerleistungen. Wiederum gilt es festzuhalten, daß gute Lehrer über komplexe professionelle Fertigkeiten verfügen, die es ermöglichen, den Unterricht auf die Bedürfnisse und Probleme des einzelnen Schülers in wirksamer Weise abzustimmen.

Fünftes Beispiel: Im Arbeitskreis von R. und A. Tausch (1991) wurde die Bedeutung eines sozial-integrativen, unterstützenden, akzeptierenden Lehrerverhaltens gegenüber den Schülern besonders herausgearbeitet. Einige Wissenschaftler haben aus der dabei gewonnenen Einsicht heraus Trainingsprogramme zur Ausbildung akzeptierender und förderlicher Verhaltensweisen des Lehrers entwickelt. Die Ergebnisse solcher Programme waren oft enttäuschend. Einer der Gründe für diese Mißerfolge erscheint besonders bemerkenswert: Lehrer hatten zum Beispiel gelernt, in ihrem verbalen wie nichtverbalen Ausdrucksverhalten das Handeln der Schüler zu bekräftigen, ohne daß die erwarteten positiven Reaktionen bei den Kindern zu beobachten waren. Es stellte sich heraus, daß Pädagogen zwar lernen konnten, mit dem Mund zu lächeln, nicht aber gleichzeitig mit den Augen, wenn ihnen die entsprechende emotionale Einstellung und Gestimmtheit fehlte. Die Schüler erlebten das diskrepante Ausdrucksverhalten des Lehrers offenbar als irritierend und reagierten demzufolge eher negativ als positiv. Halten wir wiederum fest: Man kann nicht dadurch ein guter Lehrer werden, daß man oberflächlich lernt, wie man Schülern akzeptierend und unterstützend begegnet, wenn nicht zugleich auch spontane ("echte") Gefühle der persönlichen Zuwendung, der Sympathie, der Unterstützung und der Zufriedenheit mit den Kindern zum Ausdruck kommen.

Bei den skizzierten fünf Beispielen aus der pädagogisch-psychologischen Forschung werden sehr verschiedene Facetten menschlicher, pädagogischer und didaktisch-professioneller Qualitäten des guten Lehrers erkennbar: Die Nichtersetzbarkeit positiver zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler, ein persönliches Lehrprofil, in dem wichtige didaktische Funktionen erfolgreich praktiziert werden können, professionell erworbene Lehr-Lernformen statt eines rigiden Grundmusters, das oft rechtfertigend als persönliche didaktische Handschrift ausgegeben wird, in Fleisch und Blut übergegangene Kompetenzen der Diagnose und der didaktischen Förderung unterschiedlicher Schüler in ihren individuellen Lernvorgängen und schließlich die langfristig wirksame Vermittlung einer Lern- und Arbeitshaltung, die auf solidem Wissen, persönlicher Initiative und einer wirksamen Selbst-Motivation gründet.

Durch welche pädagogisch-psychologischen Forschungsprogramme können so unterschiedliche Charakteristika des guten Lehrers, der guten Lehrerin erkundet werden? Die im Laufe der Zeit dafür entwickelten Methoden, Fragestellungen und Theorien sind sehr vielfältig, sie lassen sich aber einigen wenigen grundlegenden Modellen zuordnen.

2. Geistesgeschichtliche Wurzeln der modernen Lehrer- und Unterrichtsforschung

Seit dem späten 19. Jahrhundert wird die pädagogische Psychologie von drei breit definierten Forschungsparadigmen beherrscht, von denen jedes zu bestimmten Zeiten eine besondere Popularität genossen hat oder genießt (vgl. Shulman, 1986). Diese drei grundlegenden Typen, die tief im anthropologisch-philosophischen Denken wurzeln, lassen sich in ihren Kernannahmen durch einige Zitate charakterisieren, die das ehrwürdige Alter von 100 Jahren überschritten haben oder es bald erreichen werden.

Mit dem ganzen wissenschaftlichen Enthusiasmus der neu begründeten experimentellen Psychologie und Pädagogik schreibt Wilhelm Rein (1893, S. 107): "Unter der Voraussetzung, daß die Seele des Menschen nach bestimmten Gesetzen arbeitet, unter der Annahme, daß im psychischen Geschehen die gleiche Gesetzmäßigkeit herrscht wie in dem physischen - unter dieser Voraussetzung wird es nur einen naturgemäßen Weg im Unterricht geben können, nämlich denjenigen, der genau nach den Gesetzen des menschlichen Geistes sich richtet und alle seine Veranstaltungen diesen Gesetzen gemäß einrichtet. Wer also im Besitz der Kenntnis und Einsicht in die Gesetze des psychischen Geschehens ist, der würde damit auch in den Besitz des rechten Weges für den Unterricht gelangen."

Ziel der darauf aufbauenden Forschungsbemühungen war die empirische Suche nach einem allgemeinen Lehr-Lernmodell, das von allen Lehrern während ihrer Ausbildung erworben, in verschiedensten schulischen Kontexten praktiziert werden kann und den Unterrichtserfolg für alle Schüler im Rahmen des pädagogisch Möglichen garantieren soll.

Im totalen Unterschied dazu postulierte ungefähr zur gleichen Zeit Karl Lange (1895, S. 17): "Der Lehrer erzieht mehr durch das, was er ist als durch das, was er weiß und tut".

Wissenschaftliche Konsequenz dieser Auffassung war einerseits eine qualitativ arbeitende phänomenologisch-hermeneutisch orientierte Lehrerforschung und andererseits eine gleichermaßen quantitative wie qualitative Forschungsstrategie, die sich auf die Person des Lehrers richtete; nicht zuletzt auch auf sein fachliches Wissen und Können. Der "Meisterlehrer" wurde zum Modell, unabhängig davon, ob der Erklärungsschwerpunkt in der Persönlichkeit, im Charisma des "geborenen Lehrers" oder in der zwar

angeeigneten, aber zur persönlichen Kompetenz gewordenen pädagogischen Expertise des Lehrers gesucht wurde.

Neben diesen zwei Forschungsperspektiven gibt es einen dritten Ansatz, der von Ellen Key in ihrem Buch "Das Jahrhundert des Kindes" (1900, S. 221f.) mit einer radikalen Schulkritik begründet wurde: "Der Schule der Jetzt-Zeit ist etwas gelungen, was nach den Naturgesetzen eigentlich unmöglich ist: Die Vernichtung einer einmal vorhanden gewesenen Substanz. Der Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen, sind nach Schluß der Schulzeit in der Regel verschwunden, ohne sich in Kenntnisse oder Interessen umgesetzt zu haben. Das ist das Resultat, wenn die Kinder ungefähr vom 6. bis zum 18. Jahr ihr Leben auf Schulbänken damit zugebracht haben, Stunde für Stunde, Monat für Monat, Semester für Semester Kenntnisse zuerst in Teelöffel-, dann in Dessertlöffel- und schließlich in Eßlöffel-Portionen einzunehmen, - Mixturen, die der Lehrer aus Darstellungen der 4. oder 5. Hand zusammengebraut hat."

Aus diesem von Ellen Key schwarz in schwarz gemalten Zustandsbild, zogen viele Reformpädagogen der 20er Jahre und nicht wenige kognitive Entwicklungspsychologen der 90er Jahre die Schlußfolgerung, man müsse die Rolle des Lehrers im Unterricht massiv zugunsten des selbstregulativen und kooperativen Lernens der Schüler beschränken.

Die große theoretische Alternative zum Verständnis des guten Lehrers und seiner Ausbildung formulierte Stolurow schon im Jahr 1965 sehr prägnant im Titel seines berühmten Aufsatzes: "Model the master teacher or master the teaching model?", - oder ignoriere den Lehrer als Lehrenden mehr oder minder vollständig, wie man aus Aktualitätsgründen hinzufügen müßte.

Im folgenden werden die drei Forschungsparadigmen kurz charakterisiert und ihr wissenschaftlicher wie praktischer Ertrag wird relativ pauschal beurteilt, um abschließend einige wenige Schlußfolgerungen aus der aktuellen Forschungslage für die zukünftige Entwicklung ziehen zu können.

3. Das Prozeß-Produkt-Paradigma als forschungsstrategische Grundlage eines allgemeinen Lehr-Lern-Modells

Nach der theoretischen Vorstellung eines allgemeinen Lehr-Lernmodells ist der gute Lehrer vor allem ein guter Lehrender, und ein guter Lehrender verfügt über ein großes Repertoire an wirksamen Lehrstrategien, Lehrmethoden und Lehrfertigkeiten, die sich durch enge, empirisch gesicherte Zusammenhänge mit überdurchschnittlichen Schülerleistungen bewährt haben.

Um das Wirken und die Wirksamkeit des guten Lehrers zu erforschen, muß man also zuerst die Beziehungen zwischen Lehrprozessen und Lernprodukten analysieren. Mehr noch: Kennt man diese Zusammenhänge, so kann man den guten Lehrer nicht nur finden, sondern auch ausbilden, denn es wurde im sogenannten Prozeß-Produkt-Paradigma der Lehr-Lernforschung lange Zeit unterstellt, daß die Wirksamkeit einer Lehrmethode

- * unabhängig von der Person des Lehrers,
- * unabhängig von der Person des Lernenden und
- * unabhängig vom jeweiligen situativen Kontext ist.

Auf diesem einfachen theoretischen Hintergrund wurden tausende von Untersuchungen durchgeführt (vgl. z.B. Dunkin & Biddle, 1974), in denen fast jedes isolierbare Merkmal der Lehrerpersönlichkeit, des Lehrerverhaltens, des Schülerverhaltens und der Schülerleistung Berücksichtigung fand. Stets ging es dabei um die Erfassung und Analyse "der Zusammenhänge zwischen dem, was der Lehrer im Klassenzimmer tut (dem Prozeß des Lehrens) und dem, was auf Seiten der Schüler dadurch bewirkt wird (dem Produkt des Lernens)" (Anderson, Evertson & Brophy, 1979, S.193).

Aufs ganze gesehen, ist der Ertrag dieser wissenschaftlichen Bemühungen enttäuschend. So kam zum Beispiel Bloom (1966) nach einer Inspektion der vorliegenden pädagogisch-psychologischen Forschungsarbeiten zu der zynisch-fatalistischen Auffassung, "daß offenbar große Klassen, kleine Klassen, Fernunterricht und audiovisuelle Medien, Diskussionsverfahren, Teamteaching, programmierter Unterricht, autoritäre und nicht-autoritäre Lehrformen usw. usw., alle gleich wirksame Methoden zu sein scheinen, um den Schülern zu helfen, mehr Information und neue Fertigkeiten zu erwerben" (S. 217). Aktuelle metaanalytische Studien bestätigen dieses Resümée, nach dem alles, was Lehrer tun, irgendwie wichtig, zugleich aber auch irgendwie unwichtig ist (Fraser et al., 1987).

Nachdem die simplen Annahmen über einen simplen Zusammenhang zwischen Lehrmethoden und Lernergebnissen falsifiziert waren, suchte man nach komplexeren Modellen (vgl. Helmke & Weinert, im Druck). Dabei erwiesen sich neben multiplen und interaktiven Determinationsmodellen der Schulleistungen vor allem konfigurative und kompensatorische Ansätze als wissenschaftlich ergiebig und praktisch nützlich. Das läßt sich durch zwei miteinander verbundene Beispiele leicht veranschaulichen.

In konfigurativen Lehrmodellen werden verschiedene Einzelmerkmale des Unterrichts zu einer typischen Lehrform verknüpft, die in der Praxis vorfindbar ist und sich als besonders erfolgreich erweist.

Zum Entsetzen vieler Reformpädagogen erwies sich in den meisten seriösen Studien eine Lehrform als überdurchschnittlich effektiv, die gelegentlich als "direkte Instruktion" bezeichnet wird (Rosenshine, 1979). Der Lehrer sorgt in diesem Fall dafür, daß sich die Schüler auf die wichtigen Lerninhalte konzentrieren, daß sie genügend Lernzeit auf deren Aneignung verwenden, daß sie die neuen Informationen aktiv und konstruktiv verarbeiten, daß sie auftretende Lernschwierigkeiten schnell und undramatisch überwinden können und daß genügend Übung und Anwendung des Gelernten stattfindet. Die Wirksamkeit dieser Lehrform konnte auch in der SCHOLASTIK-Studie bestätigt werden:

Direkte Instruktion verbessert die Leistungen fast aller Schüler, erhöht deren Selbstvertrauen in die eigene Tüchtigkeit und reduziert ihre Leistungsängstlichkeit.

Zu lange und zu einseitig praktiziert, führt diese lehrerdominante, leistungsbezogene, aber durchaus schülerorientierte Unterrichtsform allerdings zu einer Abnahme der Lernfreude. Mehr noch: In Schulklassen mit einer starken Wertigkeit von Leistung, einer großen Informationsdichte und einer geringen Strukturiertheit der Stoffvermittlung hat eine hohe Leistungsängstlichkeit besonders negative Effekte auf die Lernergebnisse der Schüler (Helmke, 1988). Umgekehrt ist der negative Zusammenhang zwischen Ängstlichkeit und Leistung in jenen Klassen geringer ausgeprägt, in denen lernorientiert, aber nicht leistungszentriert gearbeitet wird und in denen es einen Wechsel zwischen Perioden direkter Instruktion und informellen Unterrichtsepisoden gibt. Aus solchen und anderen Befunden läßt sich ein Plädoyer für die Kombination unterschiedlicher, sowohl lehrer- als auch schülerdominierter Unterrichtsformen ableiten. Gute Lehrer beherrschen in professioneller Weise verschiedene Varianten des Lehrens, um ihren Unterricht in mehrkriterialer Weise erfolgreich zu machen.

Berücksichtigt man die hinter den statistischen Zusammenhangsmustern zwischen Lehrer- und Schülerverhalten erschließbaren psychischen Prozesse, so gelangt man zu der Gedanken- und Erlebniswelt der Lehrer wie der Schüler. Mit dieser Erweiterung der Fragestellung wurde das klassische Prozeß-Produkt-Paradigma in den letzten zwei Jahrzehnten revolutioniert (vgl. Clark & Peterson, 1986; Wittrock, 1986).

Drei Klassen von kognitiven Dispositionen und Prozessen erwiesen sich dabei als besonders ertragreich, - und zwar sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern. Welche intuitiven, impliziten Überzeugungen haben Lehrende und Lernende über die Bedingungen von Leistungen und die Gründe für Leistungsunterschiede, über die Funktion des Lernens und über die Rolle des Unterrichts? (Dweck, 1996). Wie erklären sie eigene und fremde Erfolge oder Mißerfolge? Welche asymmetrische Bedeutung messen sie stabilen Begabungen, variabler Anstrengung, dem guten Willen, der Hilfe anderer oder dem Zufall bei? (Heckhausen, 1989). Was trauen sie sich und anderen zu? Was erwarten sie wechselseitig voneinander? Dieser Katalog von Fragen ließe sich beliebig fortsetzen. Die Antworten aber verweisen stets auf die kognitiven Komponenten motivationaler Prozesse - bei Lehrern (pädagogische Motivation) wie bei Schülern (Lernmotivation).

4. Das Novizen-Experten-Paradigma als Grundlage eines Modells der individuellen Lehrerkompetenz

Mit der Berücksichtigung von Lehrer- und Schülerkognitionen wurde das Prozeß-Produkt-Modell in seinen theoretischen Kernannahmen eigentlich schon überwunden und die Brücke zum wichtigsten alternativen empirisch-analytischen Forschungsansatz geschlagen: dem Novizen-Experten-Paradigma.

Kognitive Psychologen hatten seit den 70er Jahren überraschende Entdeckungen gemacht, wenn es um die Erklärung herausragender Leistungen in den verschiedensten Wissenschaften, in den Künsten und in komplexen Fertigkeiten, wie etwa dem Schachspiel, ging. Nicht allgemeine Fähigkeiten sind dafür entscheidend, sondern der langfristige Erwerb inhaltspezifischer Kompetenzen. Die exzellenten Leistungen von Experten in einer anspruchsvollen Inhaltsdomäne können durch noch so intelligente und anstrengungsbereite Anfänger nicht erreicht werden (Ericsson & Crutcher, 1990).

Dieses Paradigma hat man auch auf die Lehrerkompetenz angewandt (Berliner, 1992; Bromme, 1992). In diesem Zusammenhang ist wichtig, daß es beim Erwerb von Expertise nicht in erster Linie um deklaratives, also verbal ausdrückbares Wissen geht, sondern um prozedurales Wissen, das wir in der deutschen Sprache zweckmäßigerweise als Können bezeichnen. "Gewußt was" ist zu wenig, "gewußt wie", ist für den guten Lehrer eine notwendige Voraussetzung erfolgreichen Unterrichtens.

In der aktuellen Forschung haben sich vor allem vier Subdomänen des pädagogisch-psychologischen Expertenwissens als bedeutsam erwiesen: Das Sachwissen über die zu lehrenden Inhalte, das Wissen über eine effektive Klassenführung, das diagnostische Wissen und schließlich das didaktische Wissen im engeren Sinn (Weinert, Schrader & Helmke, 1990).

Was unterscheidet eigentlich Lehrer, die Unterrichtsexperten sind von solchen, die es nicht sind? Es ist keineswegs nur das im Laufe einer langen Zeit erworbene, im Gedächtnis gespeicherte Wissen und die damit verbundenen Fertigkeiten; entscheidend ist vielmehr, daß mit Hilfe dieses Wissens während des Unterrichts unter extremem Handlungsdruck vom Lehrer mentale Situationsmodelle gebildet werden können, die es ihm oder ihr gestatten, aus der Vielzahl der Informationen im Klassenzimmer die

relevanten auszuwählen und zu verarbeiten, Entscheidungen verschiedenster Art zu treffen, Probleme zu erkennen, zu lösen und auf diese Weise pädagogisch sensibel, aber auch erfolgreich zu handeln.

Das Novizen-Experten-Paradigma ist zur Zeit wissenschaftlich noch keineswegs ausgeschöpft. Auch künftig sollte an der Weiterentwicklung dieses Modells intensiv gearbeitet werden. Dabei ist allerdings ein spezifisches Problem zu berücksichtigen: Im Unterschied zu Experten in praktisch allen anderen Inhaltsdomänen zeigt sich bei Lehrern keine systematische Verbesserung ihrer Expertise als Funktion der Berufsdauer und des damit verbundenen Erfahrungszuwachses. Diese schwerwiegende Einschränkung hängt möglicherweise damit zusammen, daß Schulklassen keine geeigneten Rückmeldesysteme für Lehrer darstellen, das heißt, daß die frühe Erstarrung in Routine für den einzelnen Lehrer subjektiv genauso "erfolgreich" (vielleicht sogar "erfolgreicher") sein kann wie der Gewinn zusätzlicher Expertise und die damit verbundene Verbesserung des pädagogischen Handelns.

5. Das Paradigma der selbstregulativen psychischen Entwicklung und des eigengesteuerten Lernens von Kindern als Grundlage eines Modells der De-Funktionalisierung des Lehrers

Die zuletzt erwähnte Interpretation, die ihr zugrundeliegenden Beobachtungen und die zunehmende Kritik an den dominierenden Lehr-Lernkonzepten mögen dazu beigetragen haben, daß in jüngster Zeit die Bedeutung, die Rolle, die Funktion und das positive Wirken von Lehrern generell in Frage gestellt werden. Keiner hat die Kritik an der traditionellen Schule und am herkömmlichen Verständnis des Lehrers schärfer formuliert als Howard Gardner in seinem Buch "Der ungeschulte Kopf". Er behauptet nämlich, "daß die Schule selbst dann, wenn sie ihre Ziele erfolgreich zu erreichen scheint, wenn sie also erreicht, wofür sie geschaffen wurde, ihre wichtigste Mission typischerweise verfehlt" (1993, S.15).

Konsequenz aus dieser rigorosen Schulkritik und aus einigen aktuellen Befunden der kognitiven Entwicklungspsychologie ist eine Vielfalt von neuen Lehr-Lernkonzepten, die sich mit kooperativen, selbstgesteuerten, lehrlingsanalogen und rekursiven, in jedem Fall aber schüler- und nicht lehrerbezogenen Formen des Lernens und Lehrens beschäftigen.

Manche dieser theoretischen Ansätze und viele der erzielten empirischen Befunde sind von großem wissenschaftlichen und praktischen Interesse. Allerdings dominiert in vielen einschlägigen Arbeiten oft eine sehr einseitige Betrachtungsweise, so daß die attraktive Vorstellung vom Schüler, der zugleich lehrt und lernt, nicht als wichtiges Ziel, sondern fälschlicherweise als gegebene Voraussetzung des Unterrichts angesehen wird. Dabei stehen nicht wenige empirische Resultate dieses Forschungsprogramms im Widerspruch zu den oft euphorischen Erwartungen, viele Befunde sind interpretationsbedürftig und von einer breiten Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf "natürliche" schulische Kontexte kann vorläufig nicht die Rede sein (Weinert, 1996). Es handelt sich bei diesem Paradigma also immer noch eher um eine metatheoretische Programmatik mit einzelnen empirischen Belegen als um ein theoretisch fundiertes schulpraktisch nutzbares Programm.

6. Schlußfolgerungen aus dem gegenwärtigen Stand der pädagogisch-psychologischen Forschung zum "guten Lehrer", der "guten Lehrerin"

Geraffte Darstellungen über ein umfangreiches, in sich vielgestaltiges Forschungsfeld machen eine abschließende Zusammenfassung der wichtigen Ergebnisse relativ unergiebig. Aus diesem Grund werden an Stelle einer abstrahierenden Zusammenfassung vier thesenartige, wissenschaftlich begründete und praktisch relevante Schlußfolgerungen aus dem gegenwärtigen Stand der psychologischen Lehr- und Lernforschung gezogen:

- (1) Die beschriebenen drei pädagogisch-psychologischen Paradigmen schließen sich in der Forschung wie in der Nutzung von Forschungsergebnissen nicht wechselseitig aus, sondern ergänzen einander in wissenschaftlicher wie praktischer Hinsicht. Soll es nicht um pure Theorie, sondern um schulpraktisch verwertbare Erkenntnisse gehen, so ist jeder der Ansätze von beachtlichem, aber begrenztem Wert und bedarf deshalb der anderen Forschungsparadigmen.
- (2) Obwohl es gegenwärtig unmodern klingen mag, spricht eine unvoreingenommene Analyse und Synthese der verfügbaren wissenschaftlichen Erkenntnisse ohne wenn und aber dafür, den Lehrer in der Schule zu belassen wie die Kirche im Dorf, weil viele notwendige Lehrfunktionen von Schülern nicht oder noch nicht hinreichend wahrgenommen werden können.
Der Motivation, der geistigen Aktivität, der Selbstinstruktion und der Kooperation von Lernenden kommt auf jeder Altersstufe und in allen Schularten große Bedeutung zu, ohne daß dadurch der Lehrer überflüssig würde oder auf die Wahrnehmung von Aufgaben des Moderierens, des Beratens oder des bloßen Betreuens autonomer Lerngruppen reduziert werden könnte.
- (3) Was nach dem aktuellen pädagogisch-psychologischen Erkenntnisstand zur Zeit besonders notwendig ist, sind bessere und besser ausgebildete Lehrer. Dazu gehört ein Fundus an relevantem (deklarativen) wissenschaftlichem Wissen, das durch die Beobachtung von Meisterlehrern, durch intensive eigene Unterrichtserfahrungen und durch den angeleiteten Erwerb von pädagogisch-psychologischer Expertise zu professionellem (prozeduralen) Können transformiert werden muss.
- (4) Innerhalb der Schulpraxis bedarf es kollegialer und lokaler Weiterbildungsgruppen, in denen sich Lehrer mit wissenschaftlicher Beratung in ihrem alltäglichen Unterricht wechselseitig beobachten, unterstützen und angstfrei korrigieren können. Dieses Modell des lernenden Lehrers erhöht die Aussicht, daß die von Hans Aebli (1983) formulierte Überzeugung nicht nur wahr und weise ist, sondern auch immer häufiger zur Wirklichkeit wird: "Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bißchen besser."

Literatur:

- Aebli, H. (1983). BzL-Interview "Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bißchen besser". *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1 (Heft 2), 3-13.
- Anderson, H.M. (1954). A study of certain criteria of teaching effectiveness. *Journal of Experimental Education*, 23, 47-71.
- Anderson, L., Evertson, C. & Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Berliner, D.C. (1992). The nature of expertise in teaching. In F.K. Oser, A. Dick & J.L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching* (S. 227-248). San Francisco: Jossey-Bass.

- Bloom, B.S. (1966). Twenty-five years of educational research. *American Educational Research Journal*, 3, 206-219.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Eds.), *Third Handbook of research on teaching* (S. 255-296). New York: Macmillan.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Dweck, C.S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (S. 69-90). New York, London: The Guilford Press.
- Ericsson, K.A., & Crutcher, R.J. (1990). The nature of exceptional performance. In P.B. Baltes, D.L. Featherman, & R.M. Lerner (Eds.), *Life-span development and behavior* (Bd. 10, S. 187-217). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W., & Hattie, J.A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145-252.
- Gardner, H. (1993). *Der ungeschulte Kopf*. Stuttgart: Klett.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer-Verlag.
- Helmke, A. (1988). The role of classroom context factors for the achievement-impairing effect of test anxiety. *Anxiety Research*, 1, 37-52.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (in Druck). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie Pädagogische Psychologie. Band III: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Key, E. (1900). *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin: S. Fischer.
- Lange, K. (1895). *Lehrmethode und Lehrerpersönlichkeit*. Leipzig: Barth.
- Pedersen, E., Faucher, R.A. & Eaton, W.W. (1978). A new perspective on the effects of first-grade teachers on children's subsequent adult status. *Harvard Educational Review*, 48, 1-31.
- Rein, W. (1893). *Pädagogik im Grundriß* (2. Aufl.). Stuttgart: Göschen.
- Rosenshine, B.V. (1979). Content, time, and direct instruction. In P.L. Peterson, & H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching* (S. 57-69). Berkeley: McCutchan.
- Schrader, F.W. (1989). *Diagnostische Kompetenzen von Lehrern und ihre Bedeutung für die Gestaltung und Effektivität des Unterrichts*. Frankfurt: Lang.
- Schrader, F.W., Helmke, A. & Dotzler, H. (in Druck). Zielkonflikte in der Grundschule. In F.E. Weinert, & A. Helmke (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Shapson, S.M., Wright, E.N., Eason, G., & Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17, 141-152.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Eds.), *Third Handbook of Research on Teaching* (S. 3-36). New York: MacMillan.
- Stolurow, L.M. (1965). Model the master teacher or master the teaching model. In J.D. Krumboltz (Eds.), *Learning and the educational process* (S. 223-247). Chicago: Rand McNally.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1991). *Erziehungspsychologie (10. ergänzte u. überarbeitete Auflage)*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- von Saldern, M. (1993). *Klassengröße als Forschungsgegenstand*. Landau: Verlag der Universität in Landau.
- Weinert, F.E. (1996). Für und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1-12.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.). (in Druck). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weinert, F.E. & Schneider, W. (Hrsg.). (in Druck). *Individual development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal Study*. New York, NY.: Cambridge University Press.
- Weinert, F.E., Schrader, F.W., & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L.M. Alisch, J. Baumert, & K. Beck (Hrsg.), *Professionswissen und Professionalisierung* (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft: Bd. 28, S.173-206). Braunschweig: Copy-Center Colmsee.
- Wittrock, M.C. (1986). Students' thought processes. In M.C. Wittrock (Eds.), *Third Handbook of Research on Teaching* (S. 297-314). New York: Macmillan.