

Masterarbeit

im Masterstudiengang für das Lehramt an
Grundschulen

gemäß der Prüfungsordnung vom 10. Februar 2015 (FU-Mitteilungen Nr. 37/2015),

Fach: Allgemeine Grundschulpädagogik

Lehrerpersönlichkeit: Analysen zur Rekonstruktion und Verwendung des Begriffes im Zusammenhang professionalisierter Lehrerbildung

1. Prüfer/in (Betreuer/in): Dr. Gerd Heursen

2. Prüfer/in: Prof. Dr. Uwe Gellert

vorgelegt von:

Vorname, Nachname: Marian Duhre

Wörter im Textteil: 13.154

Berlin, 20.11.2017

Selbstständigkeitserklärung

zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Lehrerpersönlichkeit: Analysen zur Rekonstruktion und Verwendung des Begriffes im Zusammenhang professionalisierter Lehrerbildung

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbstständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	5
1 Einleitung.....	6
2 Die professionalisierte Lehrerbildung	8
2.1 Historischer Überblick der professionalisierten Lehrerbildung	9
2.1.1 Persönlichkeits-Paradigma	10
2.1.2 Prozess-Produkt-Paradigma	11
2.1.3 Experten-Paradigma.....	12
2.1.4 PISA und der Wandel der Lehrerbildung	13
2.2 Die professionalisierte Lehrperson	14
2.2.1 Unterrichtsrelevante Merkmale einer professionellen Lehrperson	15
2.2.2 Spezifisches professionalisiertes Lehrerhandeln in der Grundschule	17
2.2.3 Merkmale guten Unterrichts.....	18
2.3 Forderungen der KMK Bildungsstandards.....	22
3 Lehrerpersönlichkeit	24
3.1 Eingangsbeschreibung.....	24
3.1.1 Ansatz 1: Lehrerpersönlichkeit als etwas im Handeln verortetes	26
3.1.2 Ansatz 2: Lehrerpersönlichkeit in der wissenschaftlichen Betrachtung	28
3.1.2.1 Fünf-Faktoren-Modell.....	29
3.1.2.2 Interessen als Persönlichkeitsmerkmal	30
3.1.3 Begründung der Lehrerpersönlichkeit in der professionalisierten Lehrerbildung.....	31
3.1.3.1 Subjektive Theorien und unmittelbares Handeln.....	32
3.1.3.2 Lernen am Modell	32
3.2 Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit.....	33
3.3 Lehrerpersönlichkeit nach Neubert	35
3.3.1 Dramaturgie	36
3.3.2 Lehrkompetenzen.....	38
3.3.2.1 Fachkompetenz	38
3.3.2.2 Didaktisch-methodische Kompetenz	39
3.3.2.3 Führungskompetenz.....	40

3.3.2.4 Kommunikative Kompetenz.....	41
3.3.2.5 Lebendigkeit.....	42
3.3.2.6 Menschliche Souveränität	44
3.3.3 Bedingungen und Absicht nach Neubert.....	45
3.4 Lehrerpersönlichkeit ergänzend zu Neubert	46
3.5 Eigene Erfahrungen reflektiert betrachten	47
4 Fazit.....	49
4.1 Ausblick.....	52
5 Literaturverzeichnis.....	53

Abbildungsverzeichnis

Abb.1 S. 29 Fünf-Faktoren-Modell (Mayr 2014, 192)

Abb.2 S. 30 Allgemeines Interesse (Mayr 2014, 200)

Abb.3 S. 36 Der Lehrkompetenzstern (Neubert 2004, 44)

1 Einleitung

Die Lehrerbildung ist ein Themengebiet, dem immer wieder periodisch besonders viel Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit gewidmet wird. Es handelt sich häufig um Themen, die die Arbeitsbedingungen betreffen oder zurzeit, ob es überhaupt genügend Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen gibt, um alle Schülerinnen und Schüler angemessen unterrichten zu können¹. Doch mindestens, wenn die neuen Ergebnisse der PISA-Studie veröffentlicht werden, wird auch über die Qualität der Lehrerbildung und die Kompetenzen der Lehrpersonen diskutiert. Ab und an gibt es in diesen Medien der Öffentlichkeit die Überlegungen, welche Rolle der Lehrerpersönlichkeit im Unterrichtsgeschehen zukommt². Der Begriff der Lehrerpersönlichkeit wird bei seiner Erwähnung bei vielen Lesern Erinnerungen hervorrufen. Es entstehen Bilder von Lehrern und Lehrerinnen die das eigene Leben geprägt haben und ihre Eindrücke hinterlassen haben. Dabei sind sie höchst individuell und in gewisser Weise auch privat. Eventuell hat man sich auch, auf positive wie auch auf negative Weise, beeinflusst gefühlt und dies wird einem nochmal bewusst, wenn man zurückdenkt. Es ließe sich die Frage stellen, ob denn alles von der lehrenden Person Intention war oder auch einfach nur Ausprägungen der Persönlichkeit, die mit in den Klassenraum und in den Unterricht getragen wurde. Lehrerinnen und Lehrer befinden sich überwiegend an ihren Arbeitstagen im Klassenzimmer mit Kindern und Jugendlichen. Ihre Arbeitskolleginnen und -kollegen machen zur Unterrichtszeit das Gleiche und so ist es schon von der Menge der Zeit her naheliegend, dass in diesen Stunden die Lehrkräfte auch sich selbst und nicht nur eine Persona, die es gilt nahtlos aufrechtzuerhalten, mit in den Unterricht bringen.

Diese Ausgangslage findet sich in der Lehrerbildung jedoch nur gering wieder. Es geht sicherlich auch um Aspekte der Reflexion zum eigenen Handeln, doch eher nicht um Haltungen, Neigungen, Auffassungen oder ähnliches, jedenfalls

¹ <http://www.tagesspiegel.de/wissen/lehrermangel-in-berlin-zu-wenige-wollen-lehrer-werden/20576864.html> (letzter Abruf 19.11.2017)

² <http://www.fr.de/politik/bildungswesen-ein-risikofaktor-ist-die-lehrerpersoenlichkeit-a-338469> (letzter Abruf 19.11.2017)

nicht, solange es nicht im erziehungswissenschaftlichen Bereich gemeint ist. Es liegt womöglich die Annahme vor, dass Personen, die sich für ein Studium des Lehramts entscheiden, auch gerne den Umgang mit Kindern oder Jugendlichen pflegen möchten. Sicherlich wäre es auch sinnvoll pädagogisches Interesse, einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit oder Interesse daran, Bildung zu vermitteln vorzusetzen. Andernfalls müsste für jeden Studienanfänger und jede Studienanfängerin ein Einstellungstest existieren, mit doch sehr fragwürdigen Themengebieten und ließe sich so nicht realistisch und angemessen umsetzen. Dementsprechend sinnvoll ist es, der Frage nachzugehen, was die Lehrerbildung dafür tun kann, wie Lehrpersonen sich selbst sehen, wo sie sich sehen und warum sie wie handeln. Diese Arbeit befasst sich mit der Frage, was denn eine professionelle Lehrperson ausmacht und was die offiziellen Forderungen dazu sind. Der Beruf des Lehramts gilt als Profession und so gilt es zu differenzieren, wie professionalisierte Lehrpersonen zu sehen sind und welchen Aspekt darin etwas so Unspezifisches wie die Persönlichkeit zukommt.

Im Kontext der Lehrerbildung und auch im Zusammenhang mit PISA wird versucht gute Lehrerinnen und Lehrer für guten Unterricht zu bilden. Doch was bedeutet es ein guter Lehrer und eine gute Lehrerin zu sein? Dazu gibt es verschiedene Ansätze und diese werden genauso erläutert, wie auch die mögliche Sichtweise, was eine gute Lehrperson ausmacht, gerade auch als Mensch mit eigener Persönlichkeit.

Diese Arbeit befasst sich mit existierenden Befunden und setzt Aussagen, Ansichten und Vorgehensweisen in Kontexte um sie vergleichend zu betrachten. Es werden innerhalb Bezüge hergestellt, so dass es sich empfiehlt, diese Arbeit den Kapiteln folgend zu lesen.

Wie in dieser Einleitung bereits zu erkennen, gibt es verschiedene Varianten des sprachlichen Gebrauchs. Grundsätzlich sind mit jeder Bezeichnung beide Geschlechter gemeint. Doch um einen Lesefluss zu bewahren wird auf eine geschlechtergerechte Sprache verzichtet, mit dem Vermerk, dass jede Person angesprochen wird. Grund dafür ist auch die derzeitige Uneindeutigkeit in der Sprachentwicklung. Begriffe wie Lehrerbildung und Lehrerpersönlichkeit finden

so in der Literatur Verwendung und sollen in dieser Arbeit nicht, durch eine sich abgrenzende Schreibweise, anders betrachtet werden. Abseits dieser Begriffe, die als Fachbegriffe zu verstehen sind, werden Bezeichnungen verwendet, die beide Geschlechter mit einbeziehen – wie etwa Lehrpersonen oder Lehrkräfte – oder es werden explizit beide erwähnt – wie etwa Schülerinnen und Schüler. Diese Erwähnung hält der Autor für wichtig, da ein sensibler Umgang mit diesem Thema zeitgemäß und sinnvoll ist.

2 Die professionalisierte Lehrerbildung

Wenn man über die Professionalität von Lehrpersonen bzw. dem Berufsstand liest, fällt die häufige Erwähnung der Berufe der Juristen und der Ärzte auf (vgl. Baumert et al. 2006, 470; Bromme 1992, 7; Herzog 2011, 53; Kurtz 2009, 45ff.; Meyer 1997b, 35; Terhart 2011, 204). Das geschieht in gewisser Weise vergleichend, wie auch abgrenzend. Die hervorgerufenen Vorstellungen und vertrauten Bilder dieser Berufe und dem Bild einer Profession, ähneln den Vorstellungen zum Lehrerberuf. Von diesen vertrauten Bildern werden dann weitere Überlegungen angeführt, die dazu dienen die Eigenheiten dieser Profession darzustellen. Um über die Profession im Feld der Berufe argumentieren zu können, ist es sinnvoll, diesen Begriff in einen Rahmen zu rücken und an dieser Stelle kurz zu klären, was damit gemeint ist. Ausgang ist das Individuum zu Beginn einer Tätigkeit in seinem Beruf und damit in der Phase der Professionalisierung. Diese Phase schließt meist an einer akademischen Ausbildung an. Mit solchen Berufen die zur Profession führen, geht einher, dass diese sich mit komplexen und „riskanten“ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart 2011, 204). Gemeint soll sein, dass Professionelle mit risikobehafteten Situationen oder riskanten Klienten auf der Basis eines Expertenwissens umgehen, welches in einer komplexen Ausbildungsphase erlernt wurde und im Laufe des Berufs professionalisiert und erweitert wurde, was zu einer kompetenten und professionalisierten Person führt (vgl. ebd., 203f.).

Walter Herzog (2011, 52f.) grenzt den Begriff der Profession auf bereits

existierende Annahmen zu anderen Funktionssystemen ab, indem er zusammenfassend schreibt, dass Professionen den Funktionssystemen zugehören, die individuelle Probleme bearbeiten und damit auf vier benannt werden können. Das System des Rechts, der Religion, der Gesundheit und der Erziehung und Bildung. Diesen vier Sozialsystemen wohnt inne, dass sie in Interaktion mit Klienten oder Patienten geschehen und das mit der Eigenschaft die Arbeit am Menschen zu vollführen und nicht wirtschaftliche oder politische Ziele zu verfolgen. Solch eine Darstellung soll der Differenzierung dienen, dass auch andere Berufe mit der Interaktion zwischen Menschen zu tun haben, jedoch nicht mit dem Interesse oder dem beruflichen Ziel, an diesen Menschen zu arbeiten, sondern dann eher mit ihnen. Die Profession macht aus, dass diese Arbeit am Menschen geschieht. Der Mensch ist in diesem Sinne auch als Individuum zu betrachten. Sowohl der oder die Professionelle wie auch der Klient oder die Klientin.

Bevor darauf eingegangen werden soll was eine professionalisierte Lehrperson ausmacht, um dann verstehen zu können worauf eine professionalisierte Lehrerbildung hinauszielt, soll in einem kurzen Überblick die moderne historische Entwicklung aufgezeichnet werden. Ohne eine historische Darstellung wäre es nicht möglich, die verschiedenen Auffassungen und Schwerpunkte in der Lehrerbildung verstehen und anerkennen zu können.

2.1 Historischer Überblick der professionalisierten Lehrerbildung

An dieser Stelle wird nicht die institutionelle Entwicklung der Schule als System und öffentliche Einrichtung betrachtet, sondern das sich wandelnde Verständnis dem, was Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht bewirken können oder sollten. Die institutionelle Lehrerbildung, ausgerichtet auf Erziehung und Unterricht und auf „einem im internationalen Vergleich relativ hohen Niveau“ (Roeder 1984, 65), entstand aus einem anderthalb Jahrhunderte dauernden Prozess, in dem über die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer nachgedacht und diskutiert wurde (ebd., 65f.). Solch eine Entwicklung findet nicht spontan und gezielt statt, sondern unterliegt vielen Durchläufen und Reformen und geht einher mit Entwicklungen der Politik, der Gesellschaft, den sich wandelnden

Anforderungen und Schwierigkeiten des Berufs, hängt zusammen mit Epochen der Geschichte und unterliegt daher einer stetigen Wandlung und führt damit auch in der Forschung zu einem veränderten Berufsbild.

Ab etwa Mitte des 20. Jahrhunderts war man an einem Punkt angelangt, in dem die Vorstellung über die Aufgaben und Rolle der Lehrperson an einer Stufe angekommen sind, die eine institutionelle Lehrerbildung an pädagogischen Hochschulen, Instituten und Universitäten ermöglichten. Es kam dazu, dass die Ausübung des Lehramts zunehmend professionalisiert werden sollte und wurde (vgl. ebd., 65f.). Zu dieser Zeit wurden Diskussionen darüber geführt, auf welchen Wegen man Lehrpersonen wissenschaftlich ausbilden soll. Eine wissenschaftliche Orientierung sollte dem Beruf einen professionalisierten Stand und damit eine höhere Qualifizierung geben und wurde gefördert von dem Motiv der Lehrpersonen, eine gesteigerte Anerkennung in der Gesellschaft zu erlangen (vgl. Heursen 1984, 77f.).

2.1.1 Persönlichkeits-Paradigma

In der frühen Phase der modernen Lehr-Lern-Forschung wurde versucht, Merkmale bei Lehrpersonen auszumachen, die auf erfolgreichen Unterricht schließen lassen. Zu Beginn der 1950er Jahre wurde in teilweise „unsystematischen Untersuchungen“ (Rosenberger 2005, 167) versucht positive Merkmale und Tugenden auszumachen, die Schülerinnen und Schüler in einer Modellfunktion positiv beeinflussen könnten (vgl. ebd., 167). Wenn es um die Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler ging, stand die Persönlichkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin an erster Stelle der Überlegungen. Tugenden wie eine emotionale Zuwendung, hohe Moral und viele weitere normative Wesensmerkmale wurden genannt und waren wenig konkret und wissenschaftlich belegt (vgl. Schelten 2009, 39f.). In den 1960er Jahren wurde solch eine Betrachtung, von einer Analyse konkreter Situationen, bei der man sich an der „psychometrischen Tradition der empirischen (differenziellen) Persönlichkeitsforschung“ (Bromme et al. 2006, 299) orientierte, abgelöst. Es sollte durch systematische Beobachtungen untersucht werden, ob Persönlichkeitsmerkmale der jeweiligen Lehrperson Auswirkungen auf den Unterricht haben (vgl. Rosenberger 2005., 167). Dabei wurden allgemeine

Merkmale hingehend auf das Sozialverhalten untersucht, wie auch Merkmale der fachlichen Kenntnisse und didaktischer Fertigkeiten (vgl. Bromme et al. 2006, 299). Diesem Paradigma wurde jedoch ein zu geringer kausaler Wirkungspfad zwischen allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrperson und den Lernprozessen individueller Schülerinnen und Schüler nachgesagt. Wenn Zusammenhänge gefunden wurden, dann in nur geringer Bedeutsamkeit und wenig belegbar (vgl. Helmke 2015, 46). Diese mangelhaften Befunde entsprangen der Sichtweise, dass man von allgemeinen Zügen der Persönlichkeit, auf konkretes Verhalten der Schülerinnen und Schüler schließen könnte (vgl. Bromme et al. 2006, 301).

2.1.2 Prozess-Produkt-Paradigma

Ab den 1970er Jahren fand ein Umdenken statt und es sollte untersucht werden, welche Voraussetzungen erfolgreiches Lernen ermöglichen (vgl. Rosenberger 2005, 167f.). Um Voraussetzungen bestimmen zu können, wurde mittels Unterrichtsbeobachtungen enge „Wenn-Dann-Beziehungen zwischen Lehrerverhalten und Schülerleistungen“ (Bromme et al. 2008, 804) untersucht. Dazu wurden Zielkriterien bestimmt, die die Schulleistung der Schülerinnen und Schüler beschrieben. So sollte verglichen werden, ob ein Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern stattfand, was auch bedeutet, dass die Vorkenntnisse miterfasst werden mussten (vgl. Helmke 2015, 46f.). Nachdem Effektivitätskriterien erfasst und bestimmt wurden, ließen sich durch Beobachtungen Zusammenhänge aus Unterrichtsmaßnahmen und Zielkriterium berechnen. Im Laufe der Jahre kamen weitere Aspekte dazu, so dass sich die Untersuchung auch in die Richtung bewegt hat, ob und welche Umweltanforderungen mit menschlichen Reaktionen zusammenhängen (vgl. Rosenberger 2005, 168).

Dieses Paradigma war im Nachhinein ein zu engmaschiger Versuch, Korrelationen zwischen dem Verhalten der Lehrpersonen und den Leistungen der Schülerinnen und Schüler herauszustellen. Es war nicht jede Leistung auf das Verhalten der einzelnen Lehrperson zurückzuführen und allgemein ließe sich sagen, dass die Seite der Schülerinnen und Schüler weniger in den Fokus genommen wurde, als es nötig wäre. Es waren mehrere Einflussfaktoren die

den Lernzuwachs bestimmten und zudem auch abhängig vom Lernenden selbst, was er im Lernprozess aktiv daraus macht (vgl. Bromme et al. 2008, 804). Es gibt zum Unterrichtsgeschehen noch mehrere Einflussfaktoren wie Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, der Unterrichtsinhalt an sich oder ob die Inhalte von den lernenden Kindern verstanden und verarbeitet werden können (vgl. Bromme 1992, 3).

Im Laufe der damaligen Untersuchungen gab es jedoch einige wichtige Rückschlüsse darauf, welche Verhaltensweisen der Lehrpersonen mit einem Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler einhergingen. So waren es unter anderem Punkte, die mit einer klaren Darstellung der Fachinhalte zu tun hatten oder den Schülerinnen und Schülern Wartezeiten nach dem Formulieren von Fragen zugestanden wurden (vgl. ebd., 3). Es waren vor allem die einzelnen Lehr-Fertigkeiten von Interesse und weniger wie und ob diese von der Lehrperson umgesetzt werden können (vgl. Bromme et al. 2008, 805).

2.1.3 Experten-Paradigma

Die systematische Vorgehensweise des Prozess-Produkt-Paradigmas sollte in den 1980er Jahren eine gewisse Neuorientierung erfahren. So ging es weniger um den Lernerfolg, als wieder mehr um das Wissen, wie nun auch das Können, der Lehrperson (vgl. Rosenberger 2005, 168). Der Ansatz war ein Versuch in der Lehr-Lern-Forschung das Unterrichtsgeschehen eher ganzheitlich zu betrachten. Es ging um Beziehungen zwischen Unterrichtsmerkmalen, dem Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler und die die fachlichen Kompetenzen und die fachliche Expertise der Lehrpersonen. Im Gegensatz zum Persönlichkeits-Paradigma wurde nicht zu Aspekten der Persönlichkeit oder der Charaktereigenschaften der Lehrerinnen und Lehrer geforscht, sondern zu fachlichen und didaktischen Kompetenzen, intuitive und subjektive Theorien zum Unterrichtsgeschehen und dem berufsbezogenen Wissen (vgl. Helmke 2015, 47; vgl. König 2010, 51). Zur dieser Zeit erhielt die Kognitionsforschung der Psychologie mehr Beachtung in der Lehr-Lern-Forschung. Kognitive Prozesse der Lehrpersonen wurden in Unterrichtssituationen beschrieben, beobachtet und analysiert um zu sehen, wie sie „berufliche Aufgaben lösen und dabei praktische Erfahrungen besitzen, im Vergleich zu Berufsanfängern, sog.

Novizen [...]“ (Bromme et al. 2008, 805). Als ein Ergebnis dieser Forschung ist zu nennen, dass „bereichsspezifisches deklaratives und prozedurales Wissen Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausübung ist“ (ebd., 805f.). Der Experte kann erst als solcher erkannt werden, wenn er im Vergleich zum Novizen steht und sein bereichsspezifisches Wissen über lange Zeit und wiederholt nutzen und Leistungen damit erbringen kann (vgl. König 2010, 50f.). Dieser Ansatz hat sich in der Lehr-Lern-Forschung bis heute durchgesetzt und bringt das Verständnis mit, dass spezifische Fertig- und Fähigkeiten erlernt werden können (vgl. ebd., 51f.).

2.1.4 PISA und der Wandel der Lehrerbildung

Die Lehrerbildung erfuhr nach der Jahrtausendwende eine weitere bedeutende Neuorientierung. Ab der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2001 wurden umfassende bildungspolitische Reformprogramme gefördert und umgesetzt. Die Ergebnisse zeigten auf, dass der Bildungsstand der Schülerinnen und Schüler in Deutschland nur mittelmäßig war (vgl. Nieman et al. 2013, 315). Dieser Umstand wurde in den Medien viel diskutiert und die Politik sah zwingenden Handlungsbedarf in der Bildungspolitik. Daraufhin wurden die besagten Reformprogramme, welche auch schon vorher diskutiert und entwickelt wurden, angestoßen und das Ziel war, Bildungsstandards zu entwickeln, um schulische Bildung konkreter benennen zu können. Sie benennen „fachspezifisch die wesentlichen Ziele pädagogischer Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse bzw. Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Bildungsbiographien“ (Köller 2008, 49). Mit der Änderung der Sichtweise auf die Kompetenzen als Lernziele findet so ein anderes Verständnis vom Unterrichten statt. Es werden nicht mehr Unterrichtsinhalte präzise vorgegeben, sondern der Blick auf das, was die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten und Lebensphasen bzw. Entwicklungsstufen können müssen, gelenkt (vgl. ebd., 50; Helmke 2015, 240). Um diese Standards in einem kompetenzorientierten Unterricht aufrechterhalten zu können, muss auch die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer sich darauf beziehen. Als Lehrperson muss man über die Inhalte, wie auch die Absichten und Beweggründe der Standards informiert sein. So soll

„auf eine kognitiv aktivierende, kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung“ (Köller 2008., 52) Wert gelegt werden. Dazu sollen sich die Lehrerinnen und Lehrer mit ihrem Kollegium absprechen und austauschen und die Eltern mit einbeziehen um über die Absichten solcher Standards aufklären (vgl. ebd., 52). Mit Bildungsstandards und dem Definieren von Kompetenzen gilt es als Lehrperson auch über den Kompetenzerwerb an sich Bescheid zu wissen. Dieses Wissen gehört damit zum weiteren Professionswissen und reiht sich zu weiteren Aspekten ein, die für eine professionelle Lehrperson gelten. Generell wird Lernen damit im Kontext des Kompetenzerwerbs gesehen und muss sich an den Standards orientieren. Unterricht muss so gestaltet werden, dass einzelne Schülerinnen und Schüler ihre entsprechenden Ziele, festgeschrieben in besagten Kompetenzstandards, erreichen können (vgl. Helmke 2015, 241f.).

Der ‚PISA-Schock‘ hatte noch weitere Effekte auf das politische Handeln, wie beispielsweise das Ganztagschulprogramm (vgl. Tillmann et al. 2008,189f.) und das Fördern weiterer Vergleichsmöglichkeiten auf internationaler und nationaler Ebene, namentlich genannt zum Beispiel das COACTIV-Projekt, TIMMS, IGLU, VERA (vgl. Köller 2008, 53f.), ist im Rahmen dieser Arbeit aber auf die gewandelte Sicht, was und wie Lehrpersonen zu lehren haben, beschränkt.

2.2 Die professionalisierte Lehrperson

Die Geschichte zeigt, dass sich Verständnisse wandeln und entwickeln. Die in 2.1 dargestellten, sich wandelnden Verständnisse davon, was Lehrer und Lehrerinnen können und wie das Können den Unterricht beeinflusst und auf die Schülerinnen und Schüler wirkt, stellen gut dar, dass es uneindeutig zu sein scheint, was die professionelle Lehrperson ausmacht. Dieser Uneindeutigkeit wird in der Lehr-Lern-Forschung versucht zu entkommen, indem wie im Prozess-Produkt-Paradigma und dem Experten-Paradigma versucht wird, Kriterien zu bestimmen. Die Lehrperson muss, dementsprechend in ihrem professionellen Wirken und Handeln damit mess- und beobachtbar sein.

Ein generelles Problem in der Lehr-Lern-Forschung ist, dass der Erfolg einer Lehrperson am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler gemessen wird (vgl. Terhart 2011, 207; Rosenberger 2005, 167; Nolle 2013, 23). Dieses Kriterium hat

mehrere problematische Aspekte. Zum einen ist die Frage nach den Gütekriterien des Lernerfolgs zu stellen. Dann müssen hohe Mengen von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler statistisch erfasst und kontrolliert werden. Dabei müssen viele weitere, auch externe, Einflussfaktoren auf die Leistungen oder den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler mitberücksichtigt werden (vgl. Bromme et al. 2008, 806). Der Beruf besteht aus der Begegnung mit jungen Menschen und dem Ziel bei diesem Lernen anzuregen und ihnen Inhalte nahe zu bringen und Kompetenzen zu fördern. „Interessenentwicklung, Neugier, Selbstregulation, Freude am Lernen“ (Bromme et al. 2006, 302) sind nur einige weitere Aspekte, die über den reinen Lernerfolg in der Schule hinausgehen und sowohl von der Lehrperson wie auch weiteren Unterrichtsmerkmalen abhängig sind. Dass Lernerfolg und Lehrperson aber miteinander zusammenhängen, lässt sich nicht abstreiten. Die Frage in der Forschung ist, wie groß der Einfluss der Lehrperson auf die Schülerinnen und Schüler sein kann und damit einhergehend die Frage, was das für die Lehrerbildung in ihrer verschiedenen Etappe bedeutet (vgl. König 2010, 42f.).

Letztendes geht es darum, aus den Forschungsergebnissen „Qualitäten des Lehrerhandelns“ (Bromme et al. 2006, 302) zu erkennen und nicht nach Vorschriften zu suchen, wie man sich zu verhalten hat, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Lehr-Lern-Forschung dient damit der empirischen Kontrolle der sonst normativen Aussagen und Vorstellungen in der Pädagogik (vgl. ebd., 302).

2.2.1 Unterrichtsrelevante Merkmale einer professionellen Lehrperson

Es ist nicht verwunderlich, dass es bei solch vielzähligen Betrachtungen auf Unterricht und die Lehrerinnen und Lehrer auch viele Versuche gab, relevante Merkmale zu benennen. Helmke (2015, 110f.) unterteilt auf der Basis mehrerer Beschreibungen vier Gruppen. Zur besseren Übersicht werden diese nacheinander mit kurzer Beschreibung aufgelistet:

- 1) Die Gruppe „*Wissen und Expertise*“ (ebd., 110) umfasst fachübergreifendes und fachspezifisches pädagogisches Wissen, das curriculare Wissen, die Philosophie des Schulfachs und das Fachwissen.
- 2) „*Lehrerpersönlichkeit*“ (ebd., 110) wird im Feld der Expertiseforschung auf Selbstreflexion und generell die Aspekte, die Professionalisierung an sich betreffen, bezogen und untersucht. Zudem wird der Themenkomplex der subjektiven Theorien untersucht.
- 3) „*Schlüsselkompetenzen*“ (ebd., 110) orientiert Helmke an einer Strukturierung von Franz E. Weinert und zählt die didaktische Kompetenz, Fachkompetenz, diagnostische Kompetenz und Klassenführungskompetenz als solche auf.
- 4) Der Punkt „*Standards*“ (ebd., 111) meint das Wissen über Bildungsstandards und Kompetenzen, die auch von Lehrpersonen erwartet werden.

(vgl. 110f.)

In dieser eher stichwortartigen Zusammenfassung der vier Gruppen findet man im Grunde Kompetenzen wieder, die von einer Lehrperson erwartet werden. Selbst der Punkt der Persönlichkeit bezieht sich auf kompetenzorientierte Aspekte und weniger auf tatsächliche Eigenschaften der Person, wenn auch der Aspekt der subjektiven Theorien mit einfließt, der im Zusammenhang mit der individuellen Persönlichkeit zu sehen ist (Kapitel 3.1.3.1). Die Aspekte 1,3 und 4 beziehen sich auf fachwissenschaftliches Wissen und Handeln und finden sich in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerbildung wieder (Kapitel 2.3). Trotz einer Gruppierung dieser Kompetenzbereiche ist kein Aspekt für sich alleinstehend. Sie bedingen sich gegenseitig und bauen aufeinander auf. So ist fächerübergreifendes Wissen wie Instruktionen klar zur formulieren und Unterricht zu strukturieren abhängig von didaktischer und Fachkompetenz „denn ohne (anwendungstaugliches) fachliches Wissen kann keine didaktische Struktur erzeugt werden und ohne didaktische Konzepte bliebe das Fachwissen eine endlose Stofffülle“ (Lehmann-Grube et al. 2009, 61).

Diese Merkmale einer professionellen Lehrperson lassen sich dem kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz zuordnen. Darin werden

Wissensdimensionen und Kompetenzbereiche definiert, die der Professionalität im Lehrerberuf angehören. Diese Bereiche sind empirisch untersucht und belegt worden und werden als „professionelle Handlungskompetenzen“ (Terhart 2011, 207) zusammenfassend genannt. Dieser Ansatz suggeriert eine Erlernbarkeit der Professionalität und dass dieses Feld empirisch erforschbar ist (vgl. ebd., 207f.).

Abseits der empirisch belegten Merkmale gibt es auch weitere Aspekte, die für ein professionelles Lehrerhandeln nötig sind. Dazu gehört der Umgang mit der widersprüchlichen Struktur der beruflichen Anforderungen und Aufgaben. Das Umfeld Schule ist in sich schon widersprüchlich. Es basiert auf einer Schulpflicht, geht aber von einer intrinsischen Motivation der Schülerinnen und Schüler aus und setzt auf ein freiwilliges Arbeitsbündnis zwischen Lehrerinnen oder Lehrern mit ihren Schülerinnen und Schülern (vgl. Baumert et al. 2006, 471; Thiel 2013, 34f.).

Solch ein Arbeitsbündnis selbst ist noch geprägt von Widersprüchlichkeiten. Beispiele dazu sind die Balance aus Nähe und Distanz in Einklang mit dem rollenspezifischen Handeln was jeder trägt. Dann müssen die Ansprüche des Unterrichts, sowohl curricular wie auch inhaltlich in Einklang gebracht werden, mit der Anerkennung der individuellen Schülerinnen und Schüler und ihrem Lernverhalten und -verständnis. So ist die Schule an sich ein Ort der Organisation mit Regeln und Zwängen, soll jedoch auch Ort der lebendigen Interaktion sein (vgl. Terhart 2011, 206). Diese Widersprüche und das gekonnte Umgehen damit, deuten bereits an, dass es auch einen feinfühligem Umgang bedarf, der sich nicht in explizit in bisher genannten Kompetenzstandards wiederfinden lässt.

2.2.2 Spezifisches professionalisiertes Lehrerhandeln in der Grundschule

Es gilt im Primarbereich als etwas unsicher, wie sich Alltagswissen und -kompetenzen vom spezifischen Wissens- und Kompetenzbasierten Expertenansatz distanzieren. Das Tätigkeitsfeld ist in gewisser Weise etwas wenig durchschaubar (vgl. Terhart 2011, 205) und mit seinem ausgeprägten erzieherischen Anteil doch auch getrennt zu betrachten von der Lehrerausbildung der Sekundar- und Gymnasialstufe.

In Fragen der Erziehung lässt sich eine Aufteilung in pädagogisches Fachpersonal und Laien vollziehen. Die Unterscheidung basiert darauf, dass pädagogisches Fachpersonal, wie in der Schule es die Lehrpersonen sind, eine „formelle Standardisierung des Verhaltens bzw. das Studium von Erziehungsliteratur sowie das Erlernen von bestimmten Verfahren“ (Rosenberger 2005, 233) stattfand und abgeprüft und in mehreren Instanzen – Studium, Vorbereitungsdienst – kontrolliert wurde. Die darauffolgenden Erfahrungen aus praktisch-pädagogischem Handeln sind eine Mischung aus „Berufswissen [...], Schulalltagswissen [...] und kontingentem, erfahrungsgebundenen Wissen“ (ebd., 191) und somit ein, im Prozess der stetigen Professionalisierung erworbenes Sonderwissen. Dagegen wird keinem Elternteil, Geschwistern oder anderen Personen im Umfeld der Kinder abverlangt Erziehungsliteratur zu lesen. Mitunter ist der Unterschied zwischen Eltern und Lehrpersonen nur graduell und es wird mit ähnlichen Erziehungstechniken gearbeitet. Ein Bild von Erziehung und eine Meinung dazu werden jedoch alle haben. Jeder wurde erzogen und wurde mit Erziehung auf verschiedene Weisen konfrontiert – sie gehört „zu den elementaren menschlichen Lebensbereichen bzw. Erfahrungsfeldern“ (Terhart 1991, 129 zit. nach Rosenberger 2005, 249). So ist gerade im Primarbereich der Aspekt der Erziehung von großer Bedeutung. Mit Erziehung kommt auch ein gewisses Bild des Pädagogen vom Menschsein dazu (vgl. Gudjons 2012, 183). Dieses erhält dadurch Gewicht, dass in der heutigen Zeit wenig Konsens darüber herrscht, was erzogen werden soll – als Resultat „einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft“ (ebd., 201).

2.2.3 Merkmale guten Unterrichts

Nach den Merkmalsbeschreibungen einer professionalisierten Lehrperson, soll an dieser Stelle betrachtet werden, was den gelungenen Unterricht – quasi Zielmarker des Handelns der professionalisierten Lehrpersonen – ausmacht. Ein guter Unterricht soll alle Beteiligten betreffen. Das bedeutet einen Unterricht zu haben, dessen Unterrichtskultur demokratisch ist, ein gelingendes Arbeitsbündnis beinhaltet und den Erziehungsauftrag als Grundlage in sich trägt. Er führt zu einer nachhaltig wirkenden Kompetenzentwicklung der

Schülerinnen und Schüler (vgl. Meyer 2016, 13). Mit diesem Zielmarker hat Meyer, auf der Basis mehrerer, auch lange Zeiträume umfassende, der Lehr-Lern-Forschung, zehn Merkmale guten Unterrichts erstellt.

1) Unterricht soll klar strukturiert sein. Klar in den Zielen und Inhalten, seinen Regeln, den Rollen aller beteiligten und den Ritualen wie auch Freiräumen.

2) Es braucht einen hohen Anteil an Lernzeit, was zu bewerkstelligen ist, indem die Lehrperson ein gutes Zeitmanagement führt, organisatorisches nicht in den Unterricht verlagert, Pünktlichkeit gewahrt wird und der Tagesablauf einer Rhythmisierung folgt.

3) Das Unterrichtsklima muss lernförderlich sein. Verantwortungen werden übernommen, es wird füreinander gesorgt und es gibt einen gerechten Umgang miteinander und damit einher geht auch gegenseitiger Respekt und das verlässliche Einhalten der Regeln.

4) Der Unterricht muss inhaltlich klar sein. Dazu müssen Aufgabenstellungen verständlich formuliert sein, der thematische Gang muss allen plausibel erscheinen und die Ergebnissicherung muss klar und verbindlich sein.

5) Die Kommunikation soll sinnstiftend sein. Alle werden an Planungen kommunikativ beteiligt, in guter Gesprächskultur werden Sinnkonferenzen gehalten und es gibt Schülerfeedback und Lerntagebücher.

6) Der Unterricht muss methodisch vielfältig sein. Inszenierungstechniken und Handlungsmuster müssen reichhaltig und vielfältig sein und die Verlaufsformen variabel.

7) Individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ist zu bewerkstelligen. Dazu müssen Freiräume gegeben sein sowie Geduld und Zeit. Schülerinnen und Schüler aus Risikogruppen erhalten besondere Förderung und alle insgesamt individuelle Lernstandsanalysen und darauf abgestimmte Förderpläne. Es findet zudem innere Differenzierung und Integration statt.

8) Im Unterricht muss intelligentes Üben ermöglicht werden. Lernstrategien sollen bewusstgemacht werden und die Übungsaufträge sollen den jeweiligen Schülerinnen und Schülern angepasst sein. In passenden Rahmenbedingungen für die Phase des Übens werden gezielt Hilfestellungen gegeben.

9) Die Leistungserwartung muss für alle transparent sein. Rückmeldungen müssen zügig und förderorientiert zum Lernfortschritt geeignet sein. Das Lernangebot muss den Schülerinnen und Schülern, orientiert an den Standards und Richtlinien, in ihrem Leistungsvermögen angepasst sein.

10) Es bedarf einer geordneten Lernumgebung in der Werkzeuge, Materialien oder funktionale Einrichtungen das Lernen begünstigen und vorhanden sind.

(vgl. Meyer 2016, 17f.)

Diese Merkmale sind recht kleinteilig beschrieben und können, wenn sie als Anregung für Lehrpersonen zu verstehen sind, eine übersichtliche Orientierung geben, um eventuelle Aspekte noch weiter vertiefend zu recherchieren, falls beispielsweise Bedarf gesehen wird, in einigen Bereichen noch etwas verbessern zu können.

Das „*Modell der drei Basisdimensionen*“ (Lipowsky et al. 2015, 104) sieht für die Grundlage zur Erfüllung guten Unterrichts die Basisdimensionen

- ein effektives Classroom Management,
- ein positiv ausgeprägtes Unterrichtsklima und ein unterstützendes Lehrerverhalten
- und die kognitive Aktivierung der Schüler.

(ebd., 104)

Auch diese haben eine empirisch belegte Grundlage auf der sie basieren und sind nicht als einzeln zu betrachten, sondern in ihrem gemeinsamen Wirken. Diesen drei Basisdimensionen können viele Einzelmerkmale zugeordnet werden. All diese Merkmale beschreiben Faktoren die durch die Lehrperson beeinflusst werden können und zu großen Teilen mit der Interaktion und

teilweise auch der Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern zu der Lehrperson zu tun haben (vgl. ebd., 105ff.).

Als ein Beispiel für kognitive Aktivierung steht „das Stellen bedeutsamer Fragen und das Erteilen informativen und konstruktiven Feedbacks“ (ebd., 107). Solch eine Äußerung ähnelt auch dem fünften Merkmal von Meyer. Die Kompetenz eine Klasse effektiv zu führen basiert auf vielen Merkmalen – beispielsweise ließen sich Meyers Merkmale 1 bis 4 diesem unter anderem auch zuordnen – und bedeutet Strategien, Techniken und Wissen zur Einführung von Prozeduren und Regeln zu haben sowie das einsetzen von Lob und Tadel und dessen Auswirkungen auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zu kennen, Gruppendynamische Prozesse verstehen und Wissen über Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu besitzen (vgl. Thiel et al. 2013, 7). Mit einer gelungenen Klassenführung möchte man ein hohes Ausmaß aktiv zu nutzender Lernzeit ermöglichen (vgl. Lipowsky et al. 2015, 105). Der hohe Anteil an Lernzeit findet sich in Punkt 2 und die gelungene Kommunikation in Punkt 5 von Meyers Merkmalen wieder. Das Unterrichtsklima ist Resultat gelungener Lehrer-Schüler-Beziehung sowie Schüler-Schüler-Beziehung und meint gegenseitige Anerkennung, Fürsorglichkeit, Ermutigung, eine positive Fehlerkultur, eine humorvoll gestaltete Lernatmosphäre und eine weitgehende Vermeidung von Leistungsdruck und Wettbewerb (vgl. ebd., 105f.). Unter dieser Betrachtung verdeutlicht sich die Ähnlichkeit der Annahmen, was guten Unterricht ausmacht. Ein gelungener oder *guter* Unterricht hängt viel von einem gemeinsamen Miteinander ab. So ist ein guter Unterricht vor allem dann möglich, wenn alle Beteiligten sich damit wohlfühlen und die Lernenden kognitiv angeregt werden und ein vertieftes Nachdenken mit genügend Zeit stattfinden kann. Dazu bedarf es eine Umgebung in der sich alle wohlfühlen können und man sich gegenseitig achtet.

Es ist implizit zu verstehen, dass eine gute Lehrperson den Merkmalen guten Unterrichts gerecht werden kann.

2.3 Forderungen der KMK Bildungsstandards

Die Kultusministerkonferenz veröffentlichte 2004 Standards für die Lehrerbildung im Anschluss an die Bildungsreform nach den ersten PISA-Ergebnissen. Die entwickelten Bildungsstandards sind das Resultat des schlechten Abschneidens der PISA-Untersuchung von 2000, befanden sich teilweise aber bereits davor in Entwicklung. Erst die neu entstandene Aufmerksamkeit auf dieses Thema führte zur Förderung und Veröffentlichung dieser Bildungsstandards (vgl. Niemann et al. 2013, 324).

Die KMK fordert als Ziele, dass Lehrerinnen und Lehrer:

- Fachleute für das Lehren und Lernen sind
- sich ihrer Erziehungsaufgabe bewusst sind
- eine gerechte, verantwortungsbewusste und kompetente Beurteilungs- und Beratungsaufgabe verwirklichen
- ihre Kompetenzen ständig weiterentwickeln und dafür vielfältig Angebote wahrnehmen
- sich an der Entwicklung der Schule beteiligen und für ein motivierendes Schulklima und eine lernförderliche Schulkultur sorgen

(vgl. KMK 2014, 3)

Diese Zielvorgaben stellen die professionalisierte Lehrperson dar, die sich über ihr Handeln bewusst ist, sich ständig auf dem Laufenden hält und weiterbildet. Um Lehrpersonen auf diesen Stand zu bringen ist eine Lehrerbildung nötig, die in ihren Schwerpunktsetzungen versucht, die Studierenden dahingehend zu bilden und zu sensibilisieren.

Der Bildungsprozess ist aufgeteilt in die universitäre Phase und die des Vorbereitungsdienstes und haben unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu Theorie und Praxis (vgl. ebd., 4). An dieser Stelle werden nun die Schwerpunkte mit einbezogen, die dem Gedanken einer professionalisierten Lehrerpersönlichkeit mit sich tragen:

- Bildung und Erziehung in institutionellen Prozessen begründen und reflektieren

- Mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen umgehen können
- Unterricht und Lernumgebungen gestalten
- Individuelle Lernprozesse diagnostizieren und fördern
- Konfliktbewältigung, Interaktion und Kommunikation als etwas Grundlegendes in der Tätigkeit als Lehrperson sehen (vgl. ebd., 5)
- Biografische Lernerfahrungen analysieren und reflektieren mit der Hilfe theoretischer Konzepte (vgl. ebd., 6)

Davon sind einige Punkte enger im Feld der Lehrerpersönlichkeit zu sehen und andere sind nur Teilweise Aspekte dieses Feldes. Besonders hervorzuheben ist der Punkt der Reflexion und Analyse eigener biografischer Lernerfahrungen. Das ist eine konkrete Forderung hinsichtlich der individuellen Persönlichkeit und wird in Kapitel 3.5 weitergehend beleuchtet.

Nach der Beschreibung, was in der Lehrerbildung gefördert werden soll und was Ziel sein soll, folgt eine Auflistung von Kompetenzbereichen der Lehrerinnen und Lehrer. Die konkrete Erwähnung der professionalisierten Lehrerpersönlichkeit kommt darin nicht vor. Trotzdem findet sich die Persönlichkeit in den Erwähnungen wieder. So steht „Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen“ (KMK 2014, 8). Ob Motivation und der Befähigung von Kindern eine rein auf professionalisiertes Handeln basierte Fähigkeit ist, ließe sich hinterfragen. Motivation ließe sich mit Enthusiasmus assoziieren und Enthusiasmus mit Authentizität und damit gelangt man an der Persönlichkeit einer Lehrperson in ihrer Eigenart.

Als weiteres steht geschrieben: „Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und

Schülern“ (ebd., 10). Gerade Werte und Haltungen lassen sich nicht operationalisieren und hängen unmittelbar mit der Lehrperson zusammen. Zuletzt lässt sich noch folgende Aussage in den bisherigen Kontext einordnen: „Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung“ und dazu „Die Absolventinnen und Absolventen – reflektieren ihre persönlichen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Einstellungen“ (beide ebd., 13).

Diese Forderungen der Kultusministerkonferenz sind zwar ausgerichtet auf die Lehrerinnen und Lehrer, sprechen in ihren Inhalten aber auch durchaus die Persönlichkeit mit an und fordern Einstellungen und ein Denken ein, dass der Zielerreichung förderlich ist.

3 Lehrerpersönlichkeit

Was eine professionelle Lehrperson ausmacht wurde in Kapitel 2.2 betrachtet. Darin kommt die Lehrerpersönlichkeit nur wenig und eingeschränkt vor. In diesem Kapitel wird das komplexe und variantenreiche Verständnis von Lehrerpersönlichkeit näher betrachtet. Es werden verschiedene Ansätze in der Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit vorgestellt und dann anhand eines konkreten Beispiels verdeutlicht, was diesem Begriff innewohnt.

3.1 Eingangsbeschreibung

Ausgehend vom Experten-Paradigma lässt sich sagen, dass in der Lehrerbildung darauf Wert gelegt wird, ein spezialisiertes Wissen mitzugeben, dass unabhängig von der Person ist und eingesetzt wird (vgl. Hornstein 1990, 169). Wenn es nicht unabhängig wäre, müsste es für jeden Studenten und jede Studentin einen eigenen Lehrplan geben, angepasst an die Persönlichkeit und damit auch den Vorerfahrungen. So ist hat eine professionalisierte Lehrerbildung den Anspruch für alle ansprechend zu sein und damit in gewisser Weise auch eine universelle Ausrichtung und Absicht. Solche eine Art läuft Gefahr zu sehr zu versachlichen und „führt tendentiell [sic!] [...] zur Ausblendung der Persönlichkeit des Schülers und seines Subjektcharakters, zu einer

Einschränkung in der Interpretation der eigenen Handlungsmöglichkeiten“ (Hornstein 1990, 169). Kinder und Jugendliche werden im Kontext Schule und Unterricht als Schülerinnen und Schüler beschrieben. In gewisser Weise wird damit eine Rolle impliziert, die es von ihnen zu erwarten gilt, bzw. die ihnen vorausgesetzt wird und schließt weitere Aspekte, auch persönlichkeitsbezogener Art, vorerst nicht mit ein (vgl. Neubert 1995, 25). So zum Beispiel das Interesse und den Wunsch nach „sozialer Interaktion und persönlicher Beziehung“ (Hornstein 1990, 169) auch zur Lehrperson. Die Phase der Schule findet während der Kindheit und Jugend statt. In diesen Phasen des Lebens suchen sie sich Orientierung und Sinnhaftigkeit bei Erwachsenen und so auch bei der Lehrperson – die in diesem Fall mehr als nur professionelle ausführende Kraft ist. Ab dem Punkt, an dem bei Lehrpersonen nach moralischer Orientierung gesucht wird und die persönliche Kommunikation und Auseinandersetzung in den Fokus der Schülerinnen und Schüler gerät, geht das über die in der Lehramtsausbildung beigebrachten Kompetenzen hinaus und setzt bei der Person, dem Menschen an (vgl. ebd., 169f.). Das verlangt der Lehrperson soziale Kompetenzen, Einfühlungsvermögen und eine selbstreflexive Haltung ab aber auch viele weitere Feinheiten, auf die im Laufe dieser Betrachtung noch eingegangen wird.

Die auf Kompetenzen ausgerichtete und auf Empirie basierte Lehrerbildung fasst einen solchen Aspekt in dieser Weise nicht mit auf. Zwar wird angestrebt Schülerinnen und Schüler als Individuen und bezogen auf ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, den Stärken und Fähigkeiten, den Lebensbedingungen und ihrer Leistungsentwicklung zu betrachten (vgl. KMK 2014, 7ff), doch was damit jedoch nicht gemeint ist, ist wie ihnen menschlich und auf der Beziehungsebene zu begegnen ist. Vor allem in der Phase der Grundschule, wenn erzieherisches Handeln noch einen großen Aspekt ausmacht und sich Kinder an Modellen orientieren (siehe 3.1.3.2), kann nicht unbeachtet bleiben, was die Persönlichkeit einer Lehrperson in diesem Berufsumfeld ausmacht.

Die Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit in der professionalisierten Lehrerbildung findet hauptsächlich auf zwei Arten statt. Beide sind in der

Professionalität der Lehrperson verortet, doch haben sie unterschiedliche Ansätze. Diese Ansätze sollen nun näher betrachtet werden.

3.1.1 Ansatz 1: Lehrerpersönlichkeit als etwas im Handeln verortetes

In der Lehr-Lern-Forschung, zu Anfängen des Persönlichkeits-Paradigmas, entwickelte Christian Caselmann zwei Lehrertypen und differenzierte diese und setzte sie in Bezug zueinander. Bei beiden geht es um die schwerpunktmäßige Betrachtung ihrer Aufgabe. Beim ersten Lehrertypus wird der Frage nachgegangen wonach man sich richtet - auf den zu lehrenden Stoff, das Fach, die Wissenschaft - und wird als *logotrop* bezeichnet (vgl. Caselmann 1949, 30; Dieterich 1983, 46). Kultur und Wissenschaft hat einen hohen Wert und die Begeisterung dafür soll bei den Schülerinnen und Schülern geweckt werden. Innerhalb des logotropen Typus ist noch nach philosophisch und fachwissenschaftlich Interessierten zu unterscheiden. Die philosophisch Interessierten sehen in Ihrem Fach die Philosophie, eine Anschauung und die Frage nach dem großen Ganzen, die durch die Fachinhalte versucht werden zu erkunden kann und mit Begeisterung versucht Interesse entstehen zu lassen. Für die fachwissenschaftlich Interessierten hat der Inhalt und das Fach in seinem Raum den größten Reiz und gilt auserkundet zu werden und die Vertreter dieses Typus' nutzen vermehrt die Möglichkeiten ihrer methodischen Werkzeuge (vgl. Caselmann 1949, 26ff.). Entgegengesetzt zu den Logotropen sind die Lehrertypen, die sich primär in ihrer erzieherischen Aufgabe sehen. Lehrerinnen und Lehrer die weniger von der Wissenschaft und mehr von der Erziehung und dem Umgang mit jungen Menschen zehren, werden als *paidotrop* bezeichnet. In dieser Orientierung geht der Gedanke der Lehrer zur Gestaltung des Unterrichts von den Kindern aus. In erster Linie geht es darum zu unterrichten und zu erziehen und weniger um die fachlichen Inhalte. Auch innerhalb dieses Typus findet sich eine weitere Aufteilung. Zum einen ist es die Gruppe derer, die sich psychologisch für die Individuen interessieren. In diesem Feld geht es vor allem um Vertrauen, persönlichen Bezug und die Anerkennung individueller Merkmale der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Zum anderen ist die Gruppe der „*generell-psychologisch*“ (ebd., 31) Interessierten. Bei dieser Gruppe geht es um die Einsicht in psychologische Prozesse, Verständnis und

den Aufbau von Wissen – also eher um alles was sich bei den Schülerinnen und Schülern kognitiv abspielt (vgl. ebd., 31f.).

Dieser Versuch, eine Lehrperson nach persönlichkeitsorientierten Merkmalen zu ordnen, wurde von Caselmann ohne empirisch wissenschaftliche Grundlage erstellt. Dieterich (1983, 46) schreibt, dass Caselmann aufgrund seines „methodisch-spekulativen“ (ebd., 31) Entwickelns der Lehrertypen in der Forschung als „historische Kuriosität“ (ebd., 31) auftaucht. Nach heutigen und in den jeweiligen Paradigmen entstehenden Standards gilt und galt das als wenig aussagekräftig. Dabei sagt die mangelnde Anerkennung nicht aus, dass die beschriebenen Variablen nicht so auch in der Realität zu finden sind. Es geht ausschließlich um den Mangel an etablierten wissenschaftlichen Methoden.

Caselmann findet hier Einzug, um eine Möglichkeit darzustellen, wie über Lehrerpersönlichkeit nachgedacht und diskutiert werden kann. Dabei unterscheidet sich die methodische Vorgehensweise wie auch die Überlegung an sich, was Lehrerpersönlichkeit ausmacht von denen der wissenschaftlich-empirischen Lehr-Lern-Forschung. Zur weiteren Verdeutlichung werden noch zwei weitere Autoren herangezogen, um diesen Punkt noch weiter auszudifferenzieren.

Hilbert Meyer (1997b, 36) schreibt in seinen Überlegungen zur Wichtigkeit der Persönlichkeit:

„Der Lehrerberuf hat wie kaum ein anderer den Einsatz der ganzen Person zur Voraussetzung. Deshalb ist dieser Beruf so anspruchsvoll, aber auch so anstrengend. Die Lehrerin muss mit ihrer Persönlichkeitsstruktur arbeiten, sie muss ihre Körpersprache nutzen, sie muss emotionale und soziale Klugheit besitzen und dann noch Fachfrau in zwei, drei oder neun Unterrichtsfächern sein“.

Diese Betrachtungsweise liegt vielen seiner Arbeiten zugrunde. In Meyers Beiträgen kommen häufig Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern vor (vgl. Meyer 1997b, 29, 37, 230), um den theoretischen Bezug zur Praxis herzustellen aber auch um Denkanstöße zu geben und daraus Konstrukte zu entwickeln.

Diese Konstrukte Meyers setzt er in Verbindung mit theoretischen Grundlagen weiterer Pädagogen (vgl. ebd., 89, 170; Meyer 1997a, 211) und entwickelt aus Wissen, Querverweisen und Erfahrungen eigene Konstrukte, die viele praktische Bezüge haben.

Hansjörg Neubert (2008, 252) geht konkret auf den Konflikt zwischen Lehr-Lern-Forschung und pädagogisches Alltagswissen ein, indem er schreibt:

„Es fällt auf, dass in der pädagogischen Professionsforschung und bei den einschlägigen Professionalisierungsbemühungen dem pädagogischen Alltagswissen und -können wenig Bedeutung beigemessen wird. Die der Wissenschaft innewohnende Tendenz zur Klassifikation, Systematisierung, Verallgemeinerung und Objektivierung blendet aus epistemologischen Gründen die Vielzahl vorwissenschaftlich-alltäglicher pädagogischer Wissens- und Handlungsformen möglichst aus.“

Konkret möchte Neubert damit der Wissenschaft nicht ihre Daseinsberechtigung absprechen, sondern darauf hinweisen, dass es nötig ist auch zu begreifen, dass der Beruf des Lehrers und der Lehrerin sehr an die Persönlichkeit gebunden ist und in der Form der Wissenschaft, wie sie existiert, nicht darstellbar sein kann.

3.1.2 Ansatz 2: Lehrerpersönlichkeit in der wissenschaftlichen Betrachtung

Doch auch in der Lehr-Lern-Forschung wird der Aspekt der Persönlichkeit mit einbezogen. Zwar häufig bezogen auf Kompetenzen (wie in 2.2 dargestellt), doch auch mit Einbezug bestimmter Persönlichkeitsmerkmale, die förderlich für den Erfolg im Lehrerberuf sind (vgl. Mayr 2014, 190f.).

Wie schon von Neubert angedeutet und beginnend auch im Persönlichkeits-Paradigma zu erkennen, wird in der Forschung zur Lehrerpersönlichkeit methodisch auf die Persönlichkeitsforschung der Psychologie zurückgegriffen. Im Rahmen dieser Arbeit werden exemplarisch zwei Modelle vorgestellt, die in der Forschung üblich und häufig vertreten sind.

3.1.2.1 Fünf-Faktoren-Modell

Zum einen wäre das Fünf-Faktoren-Modell zu nennen, dass fünf Eigenschaftsdimensionen besitzt, die sich über lange Zeit herauskristallisiert und als robust erwiesen haben. Diese durchliefen viele Varianten von Persönlichkeitsfragebögen und stellten sich am stabilsten heraus und korrelierten in vernünftigem Maße miteinander. Die fünf Faktoren – Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit haben zugeordnete Facetten, die weiterführende Beschreibungen des jeweiligen Faktors darstellen (siehe Abbildung 1).

FAKTOR	FACETTEN
<i>Neurotizismus</i> (N – Neuroticism)	Ängstlichkeit / Reizbarkeit / Depression / Soziale Befangenheit / Impulsivität / Verletzlichkeit
<i>Extraversion</i> (E – Extraversion)	Herzlichkeit / Geselligkeit / Durchsetzungsfähigkeit / Aktivität / Erlebnishunger / Frohsinn
<i>Offenheit für Erfahrungen</i> (O – Openness to experience)	Offenheit für Fantasie / ... für Ästhetik / ... für Gefühle / ... für Handlungen / ... für Ideen / ... des Normen- und Wertesystems
<i>Verträglichkeit</i> (A – Agreeableness)	Vertrauen / Freimütigkeit / Altruismus / Entgegenkommen / Bescheidenheit / Gutherzigkeit
<i>Gewissenhaftigkeit</i> (C – Conscientiousness)	Kompetenz / Ordnungsliebe / Pflichtbewusstsein / Leistungsstreben / Selbstdisziplin / Besonnenheit

Abbildung 1 Fünf-Faktoren-Modell

Das Modell erfährt durch sein Einsetzen in der empirischen Forschung zum Beruf der Lehrerinnen und Lehrer auch Kritik. Wenn man die Unterrichtskompetenz untersuchen wollen würde, wären die Persönlichkeitsmerkmale dieses Modells zu breit. Solche Untersuchungen erfordern ein Anpassen der Untersuchung mit diesem Modell und dem eventuellen hinzuziehen weiterer Tertiärfaktoren (vgl. Mayr 2014, 192ff.). Ein weiterer Kritikpunkt zielt auf den Umstand, dass solche Studien meist durch Fragebögen und demnach durch Selbst- oder Fremdbeschreibungen geführt werden und somit die Ergebnisse relativierend zu betrachten sein müssen. Die Ergebnisse solcher Forschung sind nicht direkt erfassbar, sondern über die Wahrnehmung eines Selbst oder einer anderen Person (vgl. ebd., 196). Relativeren lassen sich die Ergebnisse, wenn sie von anderen Beteiligten des Unterrichts oder der Situation mit eingeschätzt werden. Das könnten Schülerinnen und Schüler, Peers, oder geschulte Beobachter/innen sein (vgl. ebd., 199).

3.1.2.2 Interessen als Persönlichkeitsmerkmal

Eine weitere für Lehr-Lern-Forschung interessante Frage ist die nach den Interessenrichtungen der jeweiligen Person. Interesse gilt darin als etwas in der Kindheit und der Jugend entwickeltes, welches dann im Laufe des Lebens relativ stabil bleibt oder, in anderer Auffassung, als etwas, womit sich eine Person gerne beschäftigt, weil es „mit persönlicher Befriedigung verbunden ist und den eigenen Wertvorstellungen entspricht“ (ebd., 199). Dazu werden sechs Interessenrichtungen unterschieden von denen eine oder mehrere von einer Person bevorzugt werden und mit denen sie sich in ihrer privaten oder beruflichen Umwelt wohl fühlen.

INTERESSENRICHTUNG	BEVORZUGTE TÄTIGKEITEN
<i>Praktisch-technische Orientierung</i> (R – Realistic)	Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu sichtbaren Ergebnissen führen, z.B. zu technischen, handwerklichen oder landwirtschaftliche Produkten
<i>Intellektuell-forschende Orientierung</i> (I – Investigative)	Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung
<i>Künstlerisch-sprachliche Orientierung</i> (A – Artistic)	offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte sprachlicher, bildnerischer oder musikalischer Art ermöglichen
<i>Soziale Orientierung</i> (S – Social)	Tätigkeiten, bei denen man sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen kann
<i>Unternehmerische Orientierung</i> (E – Enterprising)	Aktivitäten, die andere Personen beeinflussen, sie zu etwas bringen, sie führen und auch manipulieren
<i>Konventionelle Orientierung</i> (C – conventional)	strukturiertes und regelhaftes Umgehen mit Daten, z.B. Aufzeichnungen führen, Dokumentationen anlegen, mit Büromaschinen arbeiten, also ordnend-verwaltende Tätigkeiten ausführen

Abbildung 2 Allgemeines Interesse

Die Forschung nach den Interessen wird auch häufig zusammen mit dem Fünf-Faktoren-Modell verbindend untersucht, um so Rückschlüsse auf bestimmte Persönlichkeitstypen zu erhalten (vgl. ebd., 200f.). Ähnlich diesem, werden hier auch Interessenrichtungen benannt, die dann in einer weiteren Beschreibung hinsichtlich ihrer damit verbundenen Tätigkeiten verdichtet werden (siehe Abbildung 2). Solche Untersuchungen werden beispielsweise genutzt, um die Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden und Lehrerinnen und Lehrern zu untersuchen, um Rückschlüsse auf Persönlichkeitsausprägungen zu erhalten, die in diesem Berufsfeld mit besonderer Zufriedenheit korrelieren und eventuell

zu ermitteln, was das für die Lehrerbildung bedeuten kann (vgl. Nolle 2013, 63ff.).

3.1.3 Begründung der Lehrerpersönlichkeit in der professionalisierten Lehrerbildung

Wie hier dargestellt wurde, gibt es zwei grundlegend unterschiedliche Herangehensweisen an den Themenkomplex Lehrerpersönlichkeit. Zum einen gibt es den Ansatz, die Persönlichkeit mit Methoden aus der Psychologie zu untersuchen und auf den Beruf des Lehrers und der Lehrerin zu beziehen. Die wissenschaftliche Legitimation ergibt sich aus der in der Forschung bewährten Untersuchungsmethode und der Absicherung über mehrere Einschätzungen bzw. Teilnehmenden. Zum anderen gibt es die Herangehensweise, die Persönlichkeit als etwas zu betrachten, das auch auf der Basis existierendes Wissens und auf gemachte Erfahrungen basieren kann, wenn ein Austausch, eine Einordnung in bestehendes Wissen und eine Reflexion darüber stattfindet. Obwohl Caselmanns Beschreibung der Lehrertypen methodisch als kurios zu gelten scheint, finden seine Beschreibungen sich auch in den Ergebnissen der Lehr-Lern-Forschung wieder (z.B. in Baumert 1992, 96). Das gilt auch für andere Aussagen, die aus pädagogischen Alltagserfahrungen und -wissen gemacht werden können und findet Relevanz in der Praxis wieder. Die Vorsicht und das Unbehagen in der Lehr-Lern-Forschung liegt darin begründet, dass Persönlichkeit etwas nicht Erlernbares in sich trägt und man vermeiden möchte von einer Determination in der Lehrerprofessionalisierung auszugehen (vgl. Mayr 2014, 189).

Wenn man nach den unterschiedlichen Herangehensweisen an die Lehrerpersönlichkeit sortieren würde, wäre die wissenschaftlich-empirische Orientierung eher eine Beschreibung der Persönlichkeit auf technischer Ebene. Merkmale werden standardisiert betrachtet und versucht in Korrelationen zu bringen um Rückschlüsse auf die Persönlichkeitsvarianzen zu erhalten. Dagegen ist die auf Erfahrungen, theoretischen Modellen und auf Austausch basierte Betrachtung eher in sich schon persönlicher Natur. Es wird von einem allgemeinen Wissen ausgegangen, dass jeder hat. Einer der ersten

Anknüpfungspunkte dafür sind die eigenen Erfahrungen als Schüler oder Schülerin selbst. Solch ein Wissen lässt sich als „*Beobachtungswissen*“ (Herzog 2011, 64) bezeichnen. Damit ist gemeint, dass Lehrerinnen und Lehrer bereits über Erziehung und Unterricht Wissen aus eigenen Erfahrungen verfügen und dieses auch bewusst oder unbewusst mit sich tragen und daraus schöpfen (vgl. ebd., 64). Diese im Verlaufe der eigenen Schulzeit erworbenen subjektiven Theorien über Schule, Erziehung und Pädagogik können auch im späteren praktischen Handeln wiederkehren (vgl. Nolle 2013, 27; Rosenberger 2005, 256).

3.1.3.1 Subjektive Theorien und unmittelbares Handeln

Solch subjektive Theorien erweitern sich auch im weiteren sammeln von Erfahrungen und im Austausch mit anderen, wie auch Kollegen und Kolleginnen. Sie sind wissenschaftlichen Theorien ähnlich in Aufbau und Struktur, verfügen aber nicht über deren Gütekriterien und sind nicht Ergebnis einer wissenschaftlichen Prüfung. Sie dienen dazu menschliches Verhalten sich zu erklären und vorherzusagen (vgl. Helmke 2015, 115). Der Beruf der Lehrerin und des Lehrers ist geprägt von spontanen Momenten. In diesen ist ein schnelles Handeln erforderlich, was dazu führt, dass auf naheliegendes und der Person verbundenes Wissen zurückgegriffen wird (vgl. Rosenberger 2005, 256). Das entspricht den subjektiven Theorien und weniger dem wissenschaftlichen Wissen, welches in der Ausbildung erworben wurde und erst durchdacht werden müsste, wofür, in Momenten mit unmittelbarem Handlungsbedarf, keine Zeit wäre. Diese Unmittelbarkeit findet in einem Raum statt, in dem Eindrücke und Ereignisse parallel stattfinden, die auch unabhängig von der eigenen Person und Handlung existieren. In solch einem Raum gibt es nicht immer die Möglichkeit auf solides Wissens zurückzugreifen, um zu reagieren. Dann bestimmt auch Intuition und die eigene Auffassung das eigene Handeln (vgl. Herzog 2011, 61).

3.1.3.2 Lernen am Modell

Wenn der Gedanke von Hornstein (3.1), der Suche der Kinder und Jugendlichen nach Orientierung und soziale Interaktion bei Erwachsenen, weitergeführt wird, kommt man auch zur Rolle der Lehrperson als Vorbild und Modell. Lernen am Modell ist eine Lerntheorie, die auch als Beobachtungslernen bezeichnet

werden kann. Es handelt sich um Prozesse, in denen ein Individuum eins oder mehrere Individuen beobachtet und gezielt aus dem beobachteten Verhalten etwas zieht. Das zu beobachtende Individuum wird attraktiv zu beobachten, wenn es nahe liegt sich mit ihm zu identifizieren oder zum Beispiel einen gewissen Wert hat. Je „mächtiger, wichtiger, kompetenter, glaubwürdiger und geschätzter es ist“ (Helmke 2015, 58), desto höher ist das Interesse, es zu beobachten (vgl. Gudjons 2012, 225). Modelle sind nicht ausschließlich auf greifbare Personen vor Ort beschränkt, sondern auch über Medien, Erzählungen und vieles mehr beobachtbar und attraktiv. Es geht dabei nicht nur um von außen beobachtbare motorische Handlungen, sondern auch um Verhalten, Freude an Dingen, Einstellungen und Hilfsbereitschaft, um nur einige Beispiele zu nennen (vgl. Helmke 2015, 57f.). Das beobachtete Verhalten wird in das eigene Verhalten und die eigene Person aufgenommen und im Umgang mit seinem sozialen Umfeld bei Bestätigung beibehalten und bei Ablehnung verworfen.

3.2 Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit

Eine Lehrperson ist also professionalisiert in Hinsicht auf sein Wissen und seine Expertise, Schlüsselkompetenzen und Standards. Wie nun dargestellt, ist eine Professionalisierung der Lehrerpersönlichkeit aber nur begrenzt möglich. Dabei geht es überwiegend um das Bewusstsein über die Selbstreflexion des eigenen Lehrerhandelns und von Unterrichtssituationen (vgl. Helmke 2015, 116f.), um diagnostische Kompetenzen und Expertise (ebd., 119ff.) und epistemologische Überzeugungen der Lehrpersonen, wie etwa konstruktivistische oder instruktionale Orientierungen zur Gestaltung des Unterrichts (vgl. Sembill et al. 2009, 346f.). Es gehört auch ein pädagogisches, auf Fachwissen aufgebautes Verständnis dazu, wird jedoch nicht der Lehrerpersönlichkeit zugeordnet, sondern dem Wissen und der Expertise (siehe 2.2.1). Im Kontext der wissenschaftlichen, vergleichbaren und an Standards orientierten Lehrerbildung, wie sie ab PISA groß thematisiert wurde, entspricht das einer Ausbildung, die diesem Ursprungsgedanken in sich trägt.

Was aber ist mit den weiteren Aspekten schulischen Alltags? Wenn, nach den subjektiven Theorien, Lehrerinnen und Lehrer in Situationen denen spontanes Handeln abverlangt wird, so reagieren, dass es in gewisser Weise persönlichkeitsstypisch ist, scheint an Nachdenken über die Person bzw. über sich als Person angebracht (vgl. Staats 2014, 24). Woher kommt mein Handeln und warum reagiere ich so? Wenn die Lehrperson als Modell einer erwachsenen, pädagogisch handelnden Person wahrgenommen wird, geht auch eine gewisse Vorbildfunktion mit einher. In so einer Position wie sie Lehrperson haben, können personenspezifische Merkmale viel ausmachen und Schülerverhalten oder auch Persönlichkeitsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler mit beeinflussen. Letztendlich beeinflusst die Person mit all ihren Merkmalen, dem Stil, den Orientierungen und allgemeinen Einstellungen die Qualität des Unterrichts (vgl. Helmke 2015, 109). Eine Lehrperson ist eben nicht nur Funktionsträger, sondern bringt sich selbst mit in den Unterricht und in die Lehrer-Schüler-Beziehung ein. „Die Art, wie die Lehrerin mit ihren Schülern umgeht, sie anspricht, sie versteht, lobt, straft usw. ist entscheidend von ihrer Person und ihrer eigenen Lebensgeschichte beeinflusst [sic!]“ (Neubert 1995, 170).

Das trifft in noch höherem Maße auf den Primarbereich als auf die Sekundarstufe zu. „Wenn Bildung erfolgreich sein soll, ist sie von der Beziehung Kind-Erwachsener aus zu denken. Bildungsqualität ist eng verwoben mit der Beziehungsqualität“ (Sommerfeld 2017, 79). Die Beziehungsqualität ist eine zentrale Dimension des Wohlbefindens von Kindern. Ein Kind lernt in Beziehungen die es mit seinen Mitmenschen führt, sich „verbal und nonverbal zunehmend differenzierter zu verständigen“ (ebd., 81). Dazu ist eine gesunde Beziehung mit Vertrauen und liebevollem Umgang nötig. In seiner Vorbildfunktion gibt der Erwachsene, und im Schulkontext damit die Lehrperson, die Art und Weise an, wie auf das Kind, seine Äußerungen und sein Verhalten angemessen reagiert wird (vgl. ebd., 80). Sich als eine zuverlässige Bindungsperson anzubieten und eine feinfühlig, kindgerechte Beziehung zu pflegen, ist auch über die Schule hinaus für das Kind sinnvoll, da es auch durch das Gelernte die Beziehung zu den Eltern positiv beeinflussen kann (vgl., Staats

2014, 72). Die Lehrerpersönlichkeit ist demnach als ein bedeutsamer Einflussfaktor im Grundschulbereich zu verstehen.

3.3 Lehrerpersönlichkeit nach Neubert

Hansjörg Neubert³ entwickelte einen Lehrkompetenzstern, welcher 2004 (vgl. Neubert 2004, 43ff.) erschien. Darin wird der Versuch geleistet, den guten Lehrer und die gute Lehrerin auszumachen. Wie in der folgenden Betrachtung deutlich wird, rückt Neubert von, der damals gerade aufkommenden, Standardorientierung ab und positioniert sich mit seinen Aussagen abseits der üblichen, wissenschaftlich orientierten und strukturierten Herangehensweisen, die die Lehrerpersönlichkeit in ihren biografisch bedingten Nuancen, dem Stil, dem lebensgeschichtlichen Kontext und dem individuellen Ausdruck, „auf abstrakte analytisch-funktionale Methodenrepertoires *strategisch*“ (Neubert 2008, 252) verkürzten. Der Lehrkompetenzstern (siehe Abbildung 3) besteht aus einem zentralen Kern in dem die gute Lehrerin und der gute Lehrer steht, umgeben vom Feld der Dramaturgie, aufgeschlüsselt in Szene, Auftritt und Darstellung. Darum befinden sich sechs Lehrkompetenzen, jeweils in drei Unteraspekte aufgeschlüsselt, die sich auf das Konstrukt der guten Lehrerin und des guten Lehrers beziehen.

³ Professor Dr. Hansjörg Neubert ist studierter Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, der während seines Forschungsjahres in den USA einen Master of Arts in der Erziehungswissenschaft erlangte. Er lehrte unter anderem an der pädagogischen Hochschule Berlin und übernahm nach der Auflösung dieser Hochschule eine Professur an der Freien Universität Berlin. Dort hielt er viele Lehrveranstaltungen für angehende Lehrerinnen und Lehrer mit einem Fokus auf die pädagogische und didaktische Theorie (vgl. FU Berlin 2017).

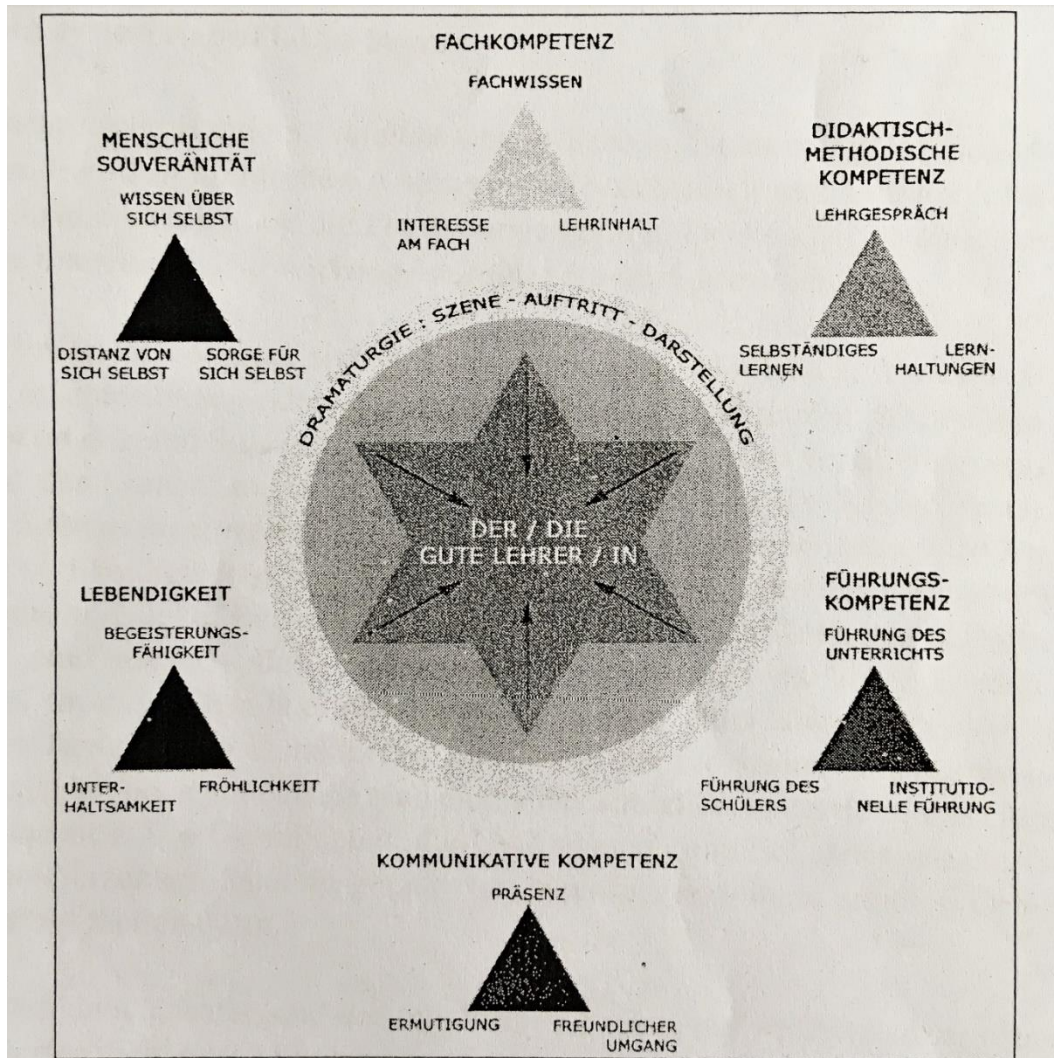


Abbildung 3 der Lehrkompetenzstern

3.3.1 Dramaturgie

Die Dramaturgie des Unterrichts beschreibt eine interessante, spielerische und anregende Darstellungsweise, die sowohl subtil wirkt und spannend auftreten kann. Solche Beschreibungen bezieht er auf den Unterricht mit der Lehrperson als Hauptdarsteller/in. Diese Darstellung soll konträr zur kompetenzorientierten und erfolgskontrollierten Betrachtung der Pädagogik sein, wie sie seit PISA primär auftritt. Nach Neubert ist es bedeutsam, auch über die „ästhetisch-sinnliche Mikrostruktur“ (Neubert 2004, 44) zu sprechen und meint damit performative Details des Unterrichts, Selbstinszenierungen, Gesten und Auftritte und weitere kleinere, ästhetisch und sinnlich erfahrbare Dinge des Unterrichts. In der Dramaturgie rücken auch die dem lehrenden Handeln zu

Grunde liegenden „*darstellungs-, ausdrucks- und situationsästhetischen* Formen und Ordnungen“ (ebd., 45) näher zu betrachten (vgl. ebd., 43ff.).

Ausgehend von einer Dramaturgie des Unterrichts wird der Versuch unternommen diesen in drei Aspekte zu unterteilen. Der Szene, dem Auftritt und der Darstellung.

Zum Aspekt der Szene zählen die kleinen Details die sich in der Klasse im sozialen Leben, anhand körperlich-sinnlicher Handlungs- wie Reaktionsweisen, abspielen. Damit gemeint sind Details wie „Blicke, Bewegungen, Gesten, Stimmen, der Tonfall, die Haltung, die Mimik“ (ebd., 45) und weitere. Diese Ausdrucksformen ergeben ein Bild und Eindrücke und erzählen etwas, was sich so nicht direkt messen lässt. Daraus lässt sich für Lehrkompetenzen schließen, etwas wie den *pädagogischen Takt* haben zu müssen. Damit gemeint ist ein Fingerspitzengefühl, Stilempfinden, Kreativität, improvisatorisches Können und mit Unsicherheiten umgehen zu können. Es bedeutet auch die „Balancierung von Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit“ im sachlich und zeitlich gelösten Unterricht „zum Recht kommen zu lassen“ (beide Baumert 2006, 474). Die szenisch-atmosphärische Wahrnehmung – die szenische Stimmung wahrzunehmen und Nuancen, Andeutungen, also in die Tiefe gehendes – ist eine weitere Fähigkeit die für die Lehrperson von Bedeutung sind (vgl. Neubert 2004, 45f.).

Der zweite Aspekt in der Dramaturgie ist der Auftritt. Der Auftritt ist direkt mit der Person verbunden. Die Rolle der Lehrperson wird auf mehreren Ebenen von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen. So stellt man zum einen eine pädagogische und fachliche Autorität dar und bietet Hilfe und Unterstützung an und zum anderen tritt die Lehrperson ihnen als Mensch gegenüber. Als Mensch trägt man Haltungen mit, teilt diese und trägt „Formen des Miteinanderumgehens“ (ebd., 46) in den Klassenraum und die Klassengemeinschaft. Der kunstvolle pädagogische Auftritt ist dazu ein Stichwort und meint, diese gerade genannten Kompetenzen sich bewusst zu werden und aufzunehmen (vgl. ebd., 46f.).

Der letzte Aspekt Darstellung zielt darauf, bestimmte Wirkungen wie Aufmerksamkeit, Nachdenklichkeit und Interesse zu wecken. Das ist sowohl durch die Lehrperson und ihres kreativen und dramaturgischen Auftretens zu erschaffen, bedeutet aber auch eine ansprechende, freundliche und wirkende Umgebung und Gestaltung den Schülerinnen und Schülern zu bieten (vgl. ebd., 47).

3.3.2 Lehrkompetenzen

Die Lehrkompetenzen sind in der Abbildung 3 als Dreiecke um den Kreis der Dramaturgie angeordnet und lauten Fachkompetenz, Didaktisch-methodische Kompetenz, Führungskompetenz, Kommunikative Kompetenz, Lebendigkeit und Menschliche Souveränität. Diese Kompetenzen sind jeweils in 3 Aspekte unterteilt, auf die in den jeweiligen Unterkapiteln eingegangen wird.

3.3.2.1 Fachkompetenz

Das Lehr-Lern-Gefälle sagt aus, dass die Lehrperson einen Wissensvorsprung den Schülerinnen und Schülern gegenüber hat und dementsprechend als fachkompetentes Gegenüber auch auftritt. Die Fachkompetenz lässt sich nach Neubert in drei Aspekte unterscheiden. Das Fachwissen, das Interesse am Fach und dem Lehrinhalt.

In Bezug auf Niklas Luhmann und eigenen Überlegungen kommt Neubert zu dem Schluss, dass Unterricht ohne Fachexpertise „zum Geschwätz“ (ebd., 49) verkommt und meint damit, dass sowohl Lehrperson wie auch Schülerinnen und Schüler sich sicher fühlen, wenn der Unterrichtsinhalt ausgeprägtes Fachwissen im Hintergrund hat (vgl. ebd., 49).

Doch das Fachwissen allein hat wenig Wirkung im Unterricht ohne spürbares Interesse. An diesem Punkt lässt sich zurückkommen auf die zuvor beschriebene Dramaturgie. Wenn die Lehrperson Enthusiasmus für die Inhalte und ihr Fach verspürt und den Schülerinnen und Schülern ansprechend und lebendig, auch etwas subtil um nicht das Interesse zu erzwingen, nahebringen kann, führt das zu einer Lebendigkeit, die sich in ihren sinnlich-ästhetischen Formen ausdrücken kann (vgl. ebd., 49f.).

Der Lehrinhalt, als dritter Aspekt der Fachkompetenz, beinhaltet die pädagogisch sinnvolle Wahl von Inhalten, die adäquat sind, sich der Stunde einfügen und im Rahmen und dem Publikum angepasst sind. Diese Aufgabe fällt nicht mehr allein auf die Lehrperson zurück, da im Rahmenlehrplan und den Lehrhandbüchern solch eine Auswahl bereits existiert und Orientierung gibt (vgl. ebd., 50).

3.3.2.2 Didaktisch-methodische Kompetenz

Den Bereich der didaktisch-methodischen Kompetenz betrachtet Neubert über eine alltäglichere, am Menschen orientierte Sichtweise, auch wenn er betont, dass die Lehrperson über ihre Berufslaufbahn eine wissenschaftliche Neugier aufrechterhalten soll, um über Mittel und Wege informiert zu sein, wie unterrichten aufbereitet werden kann (vgl. ebd., 50f.). Um diesen Bereich am Menschen orientiert betrachten zu können, spricht er von „allgemeinmenschliche Umgangskompetenzen“ (ebd., 51) und meint Handlungen wie: Loben, Geschichten erzählen, Wiederholen, Vormachen und anderes. Diese Kompetenz teilt er in drei weitere Aspekte auf. Die Kompetenz ein Lehrgespräch führen zu können, das Fördern selbstständigen Lernens und das Vermitteln von Lernhaltungen.

Zwar soll der Sprechanteil einer Lehrperson im Unterricht nicht überwiegen, doch ist es weiterhin auch so, dass es Phasen gibt, in denen die Schülerinnen und Schüler dem gesprochenen Worten der Lehrperson folgen müssen. Ein Lehrgespräch führen zu können bedeutet, wie in der Dramaturgie angesprochen, szenisch, ansprechend und bewusst aufzutreten und mit der Aufmerksamkeit, die einem in seiner Rolle gewidmet wird, umzugehen und mitzunehmen. Für ein gelungenes Lehrgespräch gibt Neubert fünf Regeln: Strukturieren, reduzieren, präsentieren, dramatisieren und diagnostizieren. Aufgrund vorangegangener Erklärungen bedarf es wohl nur noch zum letzten Punkt eine nähere Erläuterung. Diagnostizieren meint nicht die Bewertung, sondern die Erkenntnis und Berücksichtigung der Lernprobleme und Lernstände der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., 51f.).

Selbstständiges Lernen fördern bezieht sich auch darauf, Schülerinnen und Schülern einzuräumen, eigener Erfahrungen machen zu können und sie dabei zu begleiten. Das Lehrgespräch muss ausgewogen der selbstständigen Erarbeitungsphase gegenüber sein (vgl. ebd., 52).

Lernhaltungen vermitteln sieht Neubert als zutiefst schwierige Hürde an. Sie sind essentiell für den Lernerfolg und den Spaß an der Sache doch findet Neubert keinen Ansatz, außer das stetige Wiederholen der Bedeutsamkeit des Lernens und sucht dabei in gewissem Maße Rückhalt aus dem Elternhaus, was diese Einstellung ebenfalls vorleben sollte (vgl. ebd., 52f.). Er verpasst an dieser Stelle die Möglichkeit an der Lehrperson und der Dramaturgie anzuknüpfen und von Authentizität, Enthusiasmus und Freude zu sprechen, als eventueller Motor für Schülerinnen und Schüler an diesem Vorgang des Lernens teilzunehmen. Wer mitreißend erzählt und auftritt ohne übereifrig zu wirken und die Kinder abholt, hat die Möglichkeit ihnen eine Einstellungsmöglichkeit zu präsentieren, die der Vermittlung einer Lernhaltung gleichkommt.

3.3.2.3 Führungskompetenz

Führungskompetenz klingt groß und autoritär, meint aber den Schülerinnen und Schülern ein Umfeld zu geben, welches gut geführt ist und auch Sicherheit gibt. Das Gefühl von Sicherheit braucht, wie sonst auch, jeder. Doch unter den individuellen Ansprüchen und Regungen aller Kinder in einer Klasse, bedarf es einige gewisse Führungsfähigkeiten der Lehrperson, um ein gutes Miteinander zu ermöglichen indem Lernen funktionieren kann. Auch für die Führungskompetenz hat Neubert drei Aspekte ausgemacht. Einmal die Führung des Unterrichts, die Führung der Schülerinnen oder der Schüler und die institutionelle Führung (vgl. ebd., 55).

Die Führung des Unterrichts meint die allgemeine Führung der Klasse. In Anlehnung an Jacob Kounin erwähnt Neubert vier zentrale Fähigkeiten. Zu Beginn ist es die Fähigkeit allgegenwärtig sein zu können. Damit ist gemeint sowohl über die gesamte Klasse Überblick zu haben aber auch über jede/n einzelne/n Schülerin und Schüler oder aber den Eindruck der Aufmerksamkeit zu vermitteln und somit das Gefühl beaufsichtigt zu werden, zu geben. Als

nächstes geht es darum klare Ordnungen und Regeln einzuführen, die Beachtung dieser zu wahren und „Verantwortlichkeiten zu bestimmen“ (ebd., 54). Als weiteres wird die Gewährleistung eines flüssigen und zügigen Unterrichtsablaufs aufgezählt. Damit soll gemeint sein, keinen Leerlauf in seinen Stunden zu haben und die Schülerinnen und Schüler immer wissen zu lassen, was sie zu tun haben.

Zur Führung der Schülerinnen und Schüler gehört die individuelle Lernbegleitung als herausfordernde Leistung in einer großen Klassengemeinschaft. Dabei soll die Lehrperson nicht nur professionelle Beratung stellen, sondern auch menschlich das Gefühl geben, dass sich um einen gekümmert wird. Dies sei eine „zutiefst existenzielle Sorge, die aus sich selbst heraus wirkt“ (ebd., 55) und in diesem Sinne nicht professionalisiert werden muss. Wichtig und hervorzuheben sind darüber hinaus, dass Lehrpersonen eine „pädagogische Autorität“ (ebd., 55) tragen und sich dieser bewusst sind. Doch es wird nicht nur auf die Begleitung und das füreinander da sein eingegangen, sondern auch auf die Notwendigkeit Ermahnung, Aufforderung und Ermutigung als Teil der eigenen Aufgabe zu sehen.

Im Aspekt der institutionellen Führung kommen die vielen organisatorischen Aufgaben einer Lehrkraft vor, die zusätzlich zum Unterrichtsgeschehen aber auch in diesem inbegriffen, vollbracht werden müssen. Da diese Aufgaben so oder so Teil der Arbeit sind, ist es sinnvoll und nötig, diese auch an Lehrkompetenzen gebunden zu betrachten, da sonst die Verselbstständigung zum reinen Organisationsmanagement die Folge wäre und die Aufgaben weniger im Kontext Schule, pädagogische Aufgabe und eben Lehrkompetenz gesehen werden könnte (vgl. ebd., 56).

3.3.2.4 Kommunikative Kompetenz

Im unterrichtlichen Geschehen nehmen Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen stetig Einfluss aufeinander. Die Kommunikation, der Austausch und die Mittel der Sprache die es Bedarf sich anderen gegenüber auszudrücken, behaupten zu können und sich zuzuwenden finden alle in einem mehr oder minder engen Rahmen statt, so dass es nötig ist diese

„kommunikative Dynamik“ (ebd., 56) mit zu verantworten. Dazu gibt es drei benannte Fähigkeiten. Die Präsenz, Ermutigung und ein freundlicher Umgang.

Präsenz ist eine Form des Ausdrucks der Nähe, das Gefühl vermitteln zu können da zu sein. Es ist „existenzielles Anwesendsein [sic!]“ (S. 56) und meint Atmosphären, Stimmungen und nichtausgesprochenes zu erfahren und wahrzunehmen. Schülerinnen und Schüler sollen sich geachtet fühlen und wissen, dass die Lehrperson jemand ist, der mitfühlend teilhaben kann (vgl. ebd., 56f.).

Zur Fähigkeit der Ermutigung lässt sich zusammenfassen, dass Schülerinnen und Schüler in ihrem Schulalltag auch mal getröstet werden müssen, ihnen Mut gemacht werden muss oder man Hoffnungen wecken muss – es gibt für jedes einzelne Kind mal Momente, in denen es sich unsicher ist über sich, Aufgaben, Vorstellungen oder einfach allgemein auch über die Dinge im Leben oder der Schule. In diesem Raum der Ermutigung ist es aber auch notwendig dabei die „Sache“ (ebd., 57), also den Kontext im schulischen Raum, im Auge zu behalten (vgl. ebd., 57). Es ließe sich auch sagen, dass es weiterhin Aufgabe der Lehrperson sein können muss, sich dem gelungen annehmen zu können.

Ein freundlicher Umgang löst verkrampfte Unterrichtssituationen bzw. Konflikte mit Schülerinnen oder Schülern und sorgt darüber hinaus für ein gutes Unterrichtsklima. Es erleichtert einem den eigenen Unterrichtsalltag und stellt ja auch den Kindern eine Form des Umgangs miteinander dar, auch in der Vorbildrolle (vgl. S. 57).

3.3.2.5 Lebendigkeit

Diese Lehrkompetenz lässt sich am deutlichsten beschreiben, indem man direkt mit den drei Aspekten beginnt, um im Anschluss darüber zu reflektieren.

Diese Aspekte lauten Begeisterungsfähigkeit, Unterhaltsamkeit und Fröhlichkeit.

Mit Begeisterungsfähigkeit ist nicht nur die Fähigkeit zu motivieren gemeint – das wäre zu kurz gegriffen. Es geht eher darum engagiert,

schwungvoll, enthusiastisch sein zu können und eine Faszination und Ausstrahlung den Schülerinnen und Schülern zukommen zu lassen. In solch einem Aspekt sieht Neubert Bedarf zum Nachdenken, in Bezug auf die Professionalisierung von Lehrkompetenzen, die abseits solcher tiefgreifender biografisch wurzelnden Kompetenzen stattfindet (vgl. ebd., 58).

Die Lehrkompetenz Lebendigkeit stellt einen hohen Anspruch an die Lehrperson dar. Wird man lebendig indem man es sein möchte? Neubert zielt auf die „reflexive Selbstvergewisserung“ (ebd., 58) und deutet an, dass es nötig sein wird sich tiefergehend mit sich selbst zu beschäftigen. Solch eine Art der Selbstreflexion ist höchst anspruchsvoll, da die Erfahrungen und gesammelten Eindrücke über einen Schultag unmittelbar und affektiv besetzt sind. „Im Erlebnis erlebt das Individuum weniger die Realität als vielmehr *sich*“ (Neubert 1995, 175). Auf den Aspekt der Selbstreflexion wird in Kapitel 3.6 noch näher eingegangen.

In Bezug auf Herbart, dass für den Unterricht Langeweile die größte Sünde sei, kommt auch dem Aspekt der Unterhaltsamkeit eine Bedeutung zu. Im Kontext Schule bedeutet das eine Auflockerung „durch etwas Spielerisch-Ästhetisches, vielleicht sogar Heiter-Komödiantisches“ (Neubert 2004, 58).

Der Aspekt der Fröhlichkeit spielt in dem Feld, der bei Schülerinnen und Schülern aufkommenden Unlust und Langeweile, eine ähnliche Rolle, wie die vorangegangenen zwei. Eine „professionelle Pflicht“ (ebd., 59) ist bei der Lehrperson zu sehen etwas Humor, etwas leichtlebige Fröhlichkeit mit in den Unterricht fließen zu lassen und vielleicht auch Raum zu geben, wenn es darum geht, ganze Stunden lang still sitzen bleiben zu müssen (vgl. ebd., 59). Selbst wenn nicht jede Situation zur Auflockerung genutzt werden kann, so ist es zumindest möglich, Verständnis dafür aufzubringen, dass es auch für Schülerinnen und Schüler Momente und Stimmungen gibt, die in ihrer Sache wenig Anlass zur Heiterkeit geben. Mit dieser Einsicht wäre es sicherlich auch für die Lehrperson anregend, Fröhlichkeit in sich zu tragen und weiterzugeben.

3.3.2.6 Menschliche Souveränität

Es handelt sich hierbei weniger, als bei den vorangegangenen Punkten, um eine Lehrkompetenz. Vielmehr münden diese in gewisser Weise in der letzten *Kompetenz*, die darauf aus ist zu verdeutlichen, dass das Handeln sehr an die Person gebunden ist. Die Aussage, dass unterrichtliches Handeln im höchsten Maße an die Person gebunden ist, findet sich hier wie auch bei vielen weiteren Autoren wieder (vgl. Neubert 2004, S. 59; Meyer 1997 S. 36; Nolle 2013 S. 64;). So zählt Neubert vorangegangene Aspekte als „subtile Details pädagogischer Kunst“ (Neubert 2004, 59) auf und betont, wie entscheidend diese von der Lehrkraft als Person abhängig sind. So wird auch eingestanden, dass es einer „zutiefst biografisch verankerten selbstreflexiven Haltung“ (ebd., 59) bedarf, um alle genannten Lehrkompetenzen mit Konturen und individuellen Ausprägungen zu füllen (vgl. ebd., 59).

Die menschliche Souveränität wird zuletzt auch in drei Aspekte aufgegliedert und näher betrachtet. „Das Wissen über sich selbst“, die „Distanz von sich selbst“ und die „Sorge für sich selbst“ (alle ebd., 60).

Um etwas über sich selbst zu Wissen, ist eine Neugierde auf die eigene Biografie Voraussetzung. Die „Erfahrung der eigenen Identität“ (ebd., 60) liegt der menschlichen Souveränität zu Grunde. Es geht letztendlich um eine realistische Einschätzung seiner selbst und den eigenen Grenzen wie auch Möglichkeiten. Dazu ist eine selbstreflexive Haltung eine sinnvolle Herangehensweise und kann zu professioneller und persönlicher Einsicht führen. Letztendlich kann eine solche Haltung und Präsenz des Wissens über sich selbst auch bei Schülerinnen und Schülern eigene Neugier und Lust erwecken, die eigene Biografie als wertvoll zu empfinden und diese womöglich ein wenig zu untersuchen (vgl. ebd., 60).

Eine Distanz sich selbst gegenüber verhilft sich einschleichende Verhaltensweisen wahrnehmen zu können und sich selbst in seinen Handlungen bewusst zu sein (vgl. ebd., 60). Im Grunde ist gemeint, die eigene Person auch kritisch wahrzunehmen.

Für sich selbst Sorge zu tragen scheint bei Lehrpersonen von großer Wichtigkeit zu sein. Es geht nicht nur um das hohe Risiko des Burn-Out, sondern auch um das vorzeitige Quittieren des Dienstes aufgrund gesundheitlicher Probleme. So ist dieser Aspekt doch sehr bedeutsam für die Laufbahn einer Lehrperson. Hinzu kommt, dass Situationen im spontanen, fordernden und aufregenden Unterrichtsgeschehen viel belastender wirken, wenn man Krank oder auch unausgeschlafen ist, als wenn man gesund und mit einer gewissen einhergehenden Leichtigkeit dem Unterrichts- und Schülersgeschehen Beisein kann (vgl. ebd., 60f.).

3.3.3 Bedingungen und Absicht nach Neubert

Mit diesen Überlegungen, was eine gute Lehrerin und einen guten Lehrer ausmacht, kommt Neubert auf Kompetenzen deren Erreichen einer „pädagogischen Utopie“ (ebd., 61) gleichkommt. Davon ausgehend ließe sich sagen, dass die aufgezeigten Ideen und Hinweise eine Orientierung an hohem Maße sein können und durchaus auch im Möglichen, der Erreichbarkeit dieser, sind. Ein Kernthema in jedem Aspekt ist die Lehrperson als Mensch im Umgang mit Schülerinnen und Schülern als Menschen. Im Lehrkompetenzstern wird gut deutlich, welche komplexen und vielfältigen Fähigkeiten gefordert sind. Die Schwierigkeit diesen innezuwohnen und auch zur gleichen Zeit zu besitzen ist vorhanden und hoch. Dementsprechend ist es wertvoll sich den Aspekten und Fähigkeiten gewahr zu sein und in seinem professionellen und menschlichen Handeln zu integrieren.

In Neuberts Beschreibungen lassen sich viele Kompetenzen und Aspekte der Lehrerpersönlichkeit finden, die so nicht in der professionellen Lehrerbildung Erwähnung finden. Trotzdem wirken sie relevant und interessant. In gewisser Weise liegt es im Ethos des Unterrichtens und Erziehens, dass sich manche Aussagen legitimiert und in ihrer Aussage *richtig* anfühlen. Im Kontext dieser Arbeit und der Aufteilung der Lehrerpersönlichkeit zwischen der wissenschaftlichen Orientierung und der pädagogischen Alltagserfahrungen lässt sich Neubert letzterem zuordnen. Anhand seiner Darstellung lässt sich zeigen, dass beide Formen von Wissen nicht problemlos ineinander übersetzbar sind. Es ist nötig beide in ihren Vorzügen zu nehmen

und zueinander zu führen um ein gesamtes Bild der Lehrerpersönlichkeit erhalten zu können (vgl. Herzog 2011, 66).

Das unterrichtliche Handeln findet auch informell statt. Es basiert auf Erfahrungen, es wurde daran teilgenommen und läuft zu teilen auch unerwartet ab. Dieses informelle Lernen im Beruf muss anerkannt und miteinander ausgetauscht werden. Gerade der Beruf des Lehramts findet viel privat statt und bietet nur mit Eigeninitiative den Raum für einen gemeinsamen Erfahrungsaustausch (vgl. Neubert 1995, 168f.). So soll ermöglicht werden, sich über Prozesse bewusst zu werden und Eigenarten zu erkennen, die aus der eigenen Perspektive heraus nicht zu sehen sind. Es muss den Lehrerinnen und Lehrern schließlich auch ein Rahmen gegeben werden, in dem sie ihre Sorgen, Ängste und Zweifel ausgesprochen werden können. Dies genügt jedoch nicht in informellen, mitunter kurzen Gesprächen, sondern bedarf einer professionellen methodischen Anleitung – womit nicht nach Lehr-Lern-Forschung gemeint ist, sondern das professionelle Reflektieren gemachter Erfahrungen ohne schon in die Psychotherapie zu kommen (vgl. ebd., 171f.).

3.4 Lehrerpersönlichkeit ergänzend zu Neubert

In Neuberts Lehrkompetenzstern finden sich Aspekte und Merkmale, die nicht nur in diesem Rahmen diskutiert werden, sondern Gegenstand vieler pädagogischer Überlegungen sind. An dieser Stelle soll eine kurze weitere Betrachtung, nachtragend zu Neuberts Erwähnungen, zu den Themen Fachwissen, Vorbildrolle und dem Unterrichtsklima stattfinden.

Fachwissen gilt als etwas elementares der Lehrperson. Schülerinnen und Schüler sollen Inhalte lernen können und brauchen eine gewisse Sicherheit, dass die Lehrperson auch weiß worüber gesprochen wird. Wenn das mal nicht der Fall sein sollte, etwa weil fachfremd unterrichtet wird, scheint sich das jedoch auch nicht schlecht auf den Unterrichtserfolg auszuwirken, da es von Lehrpersonen in bestimmten Maße auch kompensiert werden kann. Es wirkt sich jedoch auf die Steuerung des Unterrichts aus (vgl. Helmke 2015, 111ff.; Lipowsky et al. 2009, 657f.). Wer sein Fach kennt, kann es natürlich im unterrichtlichen Handeln besser steuern, da ihm die Inhalte vertraut sind und

man weiß, worauf es ankommt. Gerade im Fach Mathematik scheint es doch einen erhöhten Zusammenhang zwischen Fachwissen und Lernleistung zu geben (vgl. ebd., 113; ebd., 658).

Zum Thema der Rolle und der Vorbildfunktion, speziell im Bereich der Grundschule, wurde schon an mehreren Stellen etwas geschrieben. Es ist noch sinnvoll zu ergänzen, dass ein gutes Unterrichtsklima, was auch einhergeht mit Humor, eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung begünstigt. Es wirkt sich auf Schülerinnen und Schüler motivational aus, wenn sie gerne in den Unterricht kommen und das Gefühl haben, einen Ansprechpartner für Probleme zu haben und allgemein eine gute Beziehung zur Lehrperson vorhanden ist (vgl. Lipowsky 2009, 661f). In 3.1.3.1 wurden bereits die subjektiven Theorien angesprochen, wie auch das unmittelbare Handeln. Das sind Momente, in denen bedeutende Entscheidungen stattfinden können. Es ist vorstellbar, dass eine falsch gewählte Äußerung oder Reaktion auf das Handeln oder die Aussage einer Schülerin oder eines Schülers zu einem Bruch in der Lehrer-Schüler-Beziehung führen kann. Zudem ist man in der Vorbildfunktion und gibt mit seinen Äußerungen einen Ton an. Deshalb ist es als eine Notwendigkeit zu sehen, sich seiner eigenen Lehrerhaltung bewusst zu sein. Das bedarf einer gewissen biografischen Kompetenz (vgl., Meyer 1997a, 144f.). Es bedeutet, während des Verlaufs der beruflichen Entwicklung immer wieder sich bewusst zu machen, wer man ist und wer man sein will. Damit gemeint ist die Selbstreflexion und diese ist als etwas elementares der professionellen Lehrperson zu betrachten.

3.5 Eigene Erfahrungen reflektiert betrachten

Die Kompetenz der Selbstreflexion wird oft in Zusammenhang mit Lehrkräften genannt. Sowohl in Forderungen der KMK (Kapitel 2.3) wie auch weiterer Literatur in und über die Lehrerbildung. Das Hauptaugenmerk liegt in der Reflexion des Unterrichts mit dem Ziel nachhaltig etwas zu erlernen, zu verstehen, zu bestätigen und generell sein Unterrichts- bzw. Lehrverhalten zu hinterfragen. Dieser Willen, sein Vorgehen und seine Unterrichtskonzeption ständig zu hinterfragen ist grundlegend für den Beruf der Lehrerin und des

Lehrers. Es geht dabei sowohl um die didaktisch/methodische Reflexion, wie auch um die des eigenen Verhaltens und der gerechten Bewertung (vgl. Helmke 2015, 116f.). Eine Reflexion solcher Art, bezieht sich vor allem auf das Unterrichtsgeschehen im Rahmen der Handlungskompetenzen. Darüber hinaus gibt es jedoch mehr, was zu reflektieren sei. Als Mensch, der das Lehramt antritt, kommt man mit eigenen Erfahrungen als Schüler oder Schülerin in dieses Berufsfeld. Durch gesammelte Erfahrungen hat man ein Bild davon, wie Schüler sind und nimmt die Schülerpersönlichkeit in mehreren Feldern wahr. Man sieht sich selbst und nimmt das Wissen der Vergangenheit mit in seine neuen Erfahrungen und Wahrnehmung. Es ist auch tendenziell die Möglichkeit gegeben Schülerinnen oder Schüler durch selbst erfahrene Erlebnisse anders wahrzunehmen und zu bewerten – nicht im Sinne der Benotung – er der Einstellungen ihnen gegenüber. Vielleicht schleichen sich Sympathien mit ein, die begründet auf den eigenen Kindheits- und Jugenderfahrungen beruhen (vgl. Dieterich 1983, 21). Sich selbst persönlich und nicht nur fachlich zu reflektieren hat eine hohe Bedeutung, gerade im Umgang mit Kindern und Jugendlichen. Niemand würde sich dabei ertappen wollen parteiisch zu reagieren, weil man sich an sich selbst oder Situationen die einen betroffen haben, erinnert fühlt (vgl. Nolle 2013, 29). Es ist verständlich, dass nach tausenden von erlebten Unterrichtsstunden ein Bild davon entstanden ist, was Unterricht ausmacht. Diese Bilder werden sich in der eigenen Praxiserfahrung als Lehrperson behaupten müssen und werden nach Scheitern und schlechten Erfahrungen neu überdacht werden müssen. An diesen Stellen sollte angesetzt werden und die Reflexionsfähigkeit gefördert werden (vgl. Felten 2011, 128f.). In der Praxis könnte man schnell dazu neigen stattdessen sich Ratschläge zum Umgang oder der Vermeidung zu holen, um wieder Sicherheit über das eigene Handeln zu erlangen. Dabei gibt sich die Gelegenheit im Gespräch nicht all zu häufig in einem geschäftigen Alltag. Subjektive Erfahrungen sollten ausgesprochen werden und in ihrem vollen Umfang mit anderen geteilt werden, erst dadurch lernt man auch über sich selbst, wie auch über andere und deren Erfahrungen (vgl. Neubert 1995, 181).

Phasen der Reflexion sollten deshalb in der Lehrerbildung und dem Unterricht eingeräumt werden. Es ist nicht anzunehmen, dass jedes Individuum gleich ad hoc in der Lage ist sein Verhalten konstruktiv zu reflektieren. Deshalb sollte solche Form des Nachdenkens über sich selbst im Dialog geschehen und geübt werden. Es ist in solchen Reflexionsphasen wahrscheinlich, dass sich „subjektive Theorien und wissenschaftliche Erkenntnis begegnen“ (Felten 2011 131). Ohne Reflexion ist es nicht möglich in so einem wandelbaren und fließenden Arbeitsumfeld zu arbeiten. Wenn sich die Situationen, Verständnisse und das Umfeld stetig bewegen, ist reflektiertes Handeln nötig um differenziert und auch sachlich komplexe Zusammenhänge betrachten zu können (vgl. Sommerfeld 2017, 122f.).

Problematisch ist, dass Selbstreflexion stets nur sich selbst hat. Über sich persönlich aus der eigenen Perspektive nachzudenken und damit an seinen Erfahrungen haften bleibt (vgl. Neubert 1995, 171). Neubert zeigt die Möglichkeit auf, sich anderen mitzuteilen und dabei seine Erfahrungen nicht bloß zu schildern oder distanziert zu betrachten versucht, sondern sie in voller Form erzählt. „Es gibt keinen anderen Weg, über Erfahrungen zu reden, als von ihnen zu erzählen, vor allem *wie* man sie gemacht hat. Und da Erfahrungen immer subjektiv (wenn auch gesellschaftlich vermittelt) sind, hat auch jeder seine eigenen Geschichten, die seinen Erfahrungen Ausdruck geben“ (ebd., 112). So beschrieben ist auch eine Form der Supervision oder Teambesprechung vorstellbar. Das eigene Handeln wird durch andere in Perspektiven gerückt und durch die Mitteilungen anderer, wird die Möglichkeit gegeben weitere Erfahrungen kennen zu lernen und ebenfalls zu reflektieren (vgl. Staats 2014, 24f.).

4 Fazit

Es galt den Begriff der Lehrerpersönlichkeit im Zusammenhang professionalisierter Lehrerbildung eingehend zu untersuchen. Dazu mussten Überlegungen vorangehen, was es bedeutet professionalisiert zu sein, was eine professionalisierte Lehrperson ausmacht und was guten Unterricht bedingt. In diesem Feld der Untersuchung kam es zu einer Darstellung der

Lehrerpersönlichkeit, wie sie sich selten in der Fachliteratur finden lässt. Neuberts Darstellung ist am Menschen orientiert in Beziehungen verortet und hat den Blick auf biografische Erfahrungen und der Reflexion der eigenen Person und der Bewusstseinswerdung in seinem Handeln und seinem Sein. Dabei handelt es sich um Orientierungen die in der Lehrerbildung Einzug erhalten könnten um auch Stichwörter wie Authentizität, Enthusiasmus und Reflexion der berufsbezogenen Wertvorstellungen tiefergehend zu betrachten und damit auch ernst zu nehmen.

Wenn man die historische Entwicklung der Lehr-Lern-Forschung betrachtet, wird deutlich, dass es kein gegebenes Fakt ist die Lehrerpersönlichkeit zu meiden. Bevor die empirische Belegbarkeit in diese Forschung präsent geworden ist, versuchte man durchaus von Annahmen her zu untersuchen, was die gute Lehrperson ausmacht und wie ihre Persönlichkeit guten Unterricht bedingt. Solch eine Herangehensweise ist aus einem guten Grund in der Lehrerbildung wenig gerne gesehen. Sie trägt etwas nicht zu lehrendes in sich. Wenn Lehrerinnen und Lehrer ausgehend von ihrer Persönlichkeit dazu beitragen, ob der Unterricht gelingt oder nicht, dann ließe sich die Frage stellen, was eine Ausbildung bewirken könne und was die professionelle Ausübung dieses Berufes dann ausmacht. Es jedoch ist nicht die Rede vom geborenen Lehrer oder der geborenen Lehrerin. Es zeigte sich aber in der Betrachtung der Lehrerpersönlichkeit auf, dass es darum geht sich seiner selbst bewusst zu sein. Solches Bewusstsein kann trainiert werden und in Gesprächen mit Gesprächspartnern, Gruppen und Supervisionen seine Anwendung finden. Es handelt sich bei einer guten Lehrperson ja auch um eine professionalisierte Lehrperson und so ist sowohl anhand der historischen Entwicklung hin zum Experten-Paradigma, wie auch der Darstellung in Kapitel 3 deutlich geworden, dass es als ein ganzheitliches Zustandekommen der Lehrperson zu verstehen ist. Es lässt sich nicht ausschließen, dass die professionalisierte Lehrperson auch ihre Lehrerpersönlichkeit mit in den Unterricht bringt. Es gab Eingang eine Andeutung, dass jeder der die Schule durchlaufen hat, ein Bild einer Lehrperson vor Augen hat und sich an bestimmte Situationen, Gefühle oder Äußerungen erinnert und damit dem Menschen erinnert. In dieser Arbeit hat sicher

herausgebildet, dass auch Lehrpersonen mit solchen Bildern sich konfrontiert sehen aber bezüglich ihrer Ausübung eben dieses Berufes es auch nötig ist, seine Rolle als damaliges Schulkind sich gewahr zu sein und reflektiert mit seinen Erinnerungen in Bezug zur Berufsausübung umzugehen. Dies ist nur ein Aspekt der Persönlichkeitsbildung unter vielen aber vielleicht gerade deshalb signifikant, weil er sich im Schulkontext wiederfindet und so eventuell auch eher in gleichen Kontexten abgerufen werden kann.

Darüber hinaus, auch abseits der Selbstreflexion, ist Neuberts Lehrkompetenzstern ein Zugeständnis Unterricht als etwas bewegtes, mit Leben gefülltes zu begreifen. Es ist kein Ort des technisierten und standardisierten Umgangs miteinander, sondern geprägt von vielen Kleinigkeiten vieler Individuen. Die Lehrkompetenzen bringen alle mit sich, dass Schülerinnen und Schüler sich im Kontext Unterricht und Schule auf ihre Lehrerinnen und Lehrer verlassen und von ihnen abhängen. Ob sie das schon wissen oder implizit in sich tragen sei dahingestellt, wenn ihre Wahrnehmung doch dafürspricht. Sie suchen nach Orientierung und auch mal nach Gesprächspartnern, nach Vorbildern und Beraterinnen und Beratern. Von daher ist es im Sinne der Kinder auch dafür Sorge zu tragen, dass Lehrpersonen sich in der Schule als dahingehend bedeutsam sehen, ihre Aufgabe ernst nehmen und ihr Verhalten reflektieren und auch angemessen reagieren. Alle weiteren Kompetenzen die zum guten Unterricht führen würde bleiben stets relevant. Doch da diese Annahme anerkannt und gängig ist, sollte in dieser Arbeit die Möglichkeit ergriffen werden, den Lehrkompetenzstern in die bisherigen Verständnisse der professionellen Lehrperson einzuordnen und eine relevante Position zu finden. Es spricht für sich, dass in der Zeit nach PISA und den Rufen nach Standardorientierung der Versuch geleistet wurde, die gute Lehrperson auch auf einer alternativen Weise zu verstehen und zu konstruieren. Mit diesem Konstrukt und dem Schwerpunkt auf Selbstreflexion lässt sich ein Gesamtbild einer Lehrperson erstellen, dem wenig hinzuzufügen bleibt.

4.1 Ausblick

Es ist wurde ersichtlich, dass auch die Lehr-Lern-Forschung sich in einem Prozess befindet. Das Verständnis davon, was Unterricht erfolgreich macht ist wandelbar und so ist vorstellbar, dass es auch weiterhin sich abwechselnde Betrachtungsweisen und Untersuchungsschwerpunkte geben wird. Die in Zukunft folgenden Ergebnisse der Vergleichsstudien werden auch dazu führen, weitere Aspekte näher untersuchen zu wollen und neue Generationen Schülerinnen und Schüler werden mit ihren Erfahrungen in die Berufswelt kommen und auch irgendwann die ausmachen, die die Forschung betreiben. So bleibt Bildung weiterhin ein fließender Prozess und die Schule ein vielfältig zu untersuchendes Gebiet. Es wäre wünschenswert, wenn trotz der wissenschaftlich technologisierten Lehr-Lern-Forschung eine Entwicklung Einzug findet, die den Austausch von Erfahrungen anerkennt und als wichtiges Bindeglied in der Lehrerbildung sieht. Der Erfahrungsaustausch hat einen hohen Grundwert im praktischen Handeln und gibt Raum Sich kennen zu lernen und anzuerkennen, um dann in Situationen die es erfordern gerecht handeln zu können. Es bleibt die Frage, ob professionalisierte Lehrerbildung nicht droht Gefahr zu laufen, sich in seiner methodisch-wissenschaftlich orientierten Betrachtung zu verlieren und die Menschen, die das Lehramt ergreifen wollen sich nicht mehr angesprochen fühlen. Dem entgegenkommen würde die erwähnte Anerkennung der Person und der Austausch untereinander auf professionelle und persönlicher Basis.

5 Literaturverzeichnis

Baumert, Jürgen (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber.

Baumert, Jürgen/ Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 2006, 4. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 469-520

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Verlag Hans Huber.

Bromme, Rainer/ Rheinberg, Falko (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. Lehrende in der Schule. In: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Andreas Krapp (Hrsg.), Bernd Weidenmann (Hrsg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 269-333

Bromme, Rainer/ Haag, Ludwig (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Handbuch der Schulforschung. Werner Helsper, Jeanette Böhme (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. 803-820

Caselmann, Christian (1949): Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. Stuttgart: Verlag von Ernst Klett.

Dieterich, Rainer (1983): Lehrereigenschaften und ihre erzieherische Bedeutung. In: Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer im Brennpunkt erziehungswissenschaftlicher Reflexion. Rainer Dieterich (Hrsg.), Eberhard Elbing (Hrsg.), Ingrid Peagitsch (Hrsg.), Hans Ritscher (Hrsg.). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co., Verlag.

Felten, Regula von (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In: Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Hans-Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin, Heinz Moser (Hrsg.). Zürich: Verlag Pestalozzianum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 125-142

FU Berlin (2017): <http://www.fu-berlin.de/informationen-fuer/beschaefigte/personalia/wir-trauern/2017/neubert/index.html>

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Herzog, Walter (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Hans-Ulrich Grunder, Katja Kansteiner-Schänzlin, Heinz Moser (Hrsg.). Zürich: Verlag Pestalozzianum. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 49-80

Heursen, Gerd (1984): Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach-) Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Gerd Heursen (Hrsg.). Königstein/Ts: Verlag Anton Hain Meisenheim GmbH, Forum Academium.

Hornstein, Walter (1990): Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Rahmenbedingungen – Problemkonstellationen – Zukunftsperspektiven. Stuttgart: Klett Verlag für Wissen und Bildung.

KMK (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Kurtz, Thomas (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Klaus Beck (Hrsg.), Detlef Sembill (Hrsg.), Reinhold Nickolaus (Hrsg.), Regina Mulder (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 45-58

Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards in Deutschland: Implikationen für die Qualitätssicherung und Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9, 2008. Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel,

Stephanie Hellekamps (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 47-61

König, Johannes (2010): Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogische Kompetenzen. In: Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können? Johannes König (Hrsg.), Bernhard Hofmann (Hrsg.). Berlin: DGLS. 40-105

Lehmann-Grube, Sabine K./ Nickolaus, Reinhold (2009): Professionalität als kognitive Disposition. In: Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Klaus Beck (Hrsg.), Detlef Sembill (Hrsg.), Reinhold Nickolaus (Hrsg.), Regina Mulder (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 59-70

Lipowsky, Frank/ Billich, Melanie/ Künsting, Joseg (2009): Der Einfluss von Lehrerkompetenzen und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden. In: Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Klaus Beck (Hrsg.), Detlef Sembill (Hrsg.), Reinhold Nickolaus (Hrsg.), Regina Mulder (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 655-668

Lipowsky, Frank/ Lotz, Miriam (2015): Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Begabungen entwickeln & Kreativität fördern. Gerlinde Mehlhorn (Hrsg.), Frank Schulz (Hrsg.), Karola Schöppe (Hrsg.). München: kopaed. 97-136

Mayr, Johannes (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Ewald Terhart (Hrsg.), Hedda Bennewitz (Hrsg.), Martin Rothland (Hrsg.). Münster: Waxmann Verlag GmbH. 189-215

Meyer, Hilbert (1997a): Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Meyer, Hilbert (1997b): Schulpädagogik. Band II: Für Fortgeschrittene. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Meyer, Hilbert (2016): Was ist guter Unterricht? 11. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Neubert, Hansjörg (1995): Jenseits didaktischer Funktionalität. Ausgewählt Aufsätze zur Unterrichtswissenschaft, Didaktik und Erwachsenenbildung. Rheinfelden und Berlin: Schäuble Verlag.

Neubert, Hansjörg (2004): Lehrkompetenzen, Dramaturgie und Unterrichtsentwicklung. In: Unterrichtsentwicklung – zum Stand der Diskussion. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.). Bern.

Neubert, Hansjörg (2008): Kompetenz und Ethos. Konturen einer reflexiven Lehrerprofessionalisierung. In: Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jörg Ramseger, Matthea Wagener (Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH. 251-254

Niemann, Dennis/ Martens, Kerstin (2013): When Do Numbers Count? The Differential Impact of the PISA Rating and Ranking on Education Policy in Germany and the US. In: German Politic 22, H.3. 314-332

Nolle, Timo (2013): Psychosoziale Basiskompetenzen und Lernorientierung bei Lehramtsstudierenden in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Roeder, Peter Martin (1984): Lehrerbildung und Bildungsreform. In: Didaktik im Umbruch. Aufgaben und Ziele der (Fach-) Didaktik in der integrierten Lehrerbildung. Gerd Heursen (Hrsg.). Königstein/Ts: Verlag Anton Hain Meisenheim GmbH, Forum Academium. 59-75

Schelten, Andreas (2009): Lehrerpersönlichkeit – Ein schwer fassbarer Begriff. In: Die berufsbildende Schule. 61. 2009 2. 39-40

Schulz, Wolfgang (1979): Unterricht – Analyse und Planung. In: Unterricht – Analyse und Planung. Wilhelm Ostermann (Hrsg.), Alfred Blumenthal (Hrsg.). 10. Unveränderte Auflage. Hannover: Schroedel Schulbuchverlag GmbH. 13-47

Sembill, Detlef/ Seifried, Jürgen (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), Klaus Beck (Hrsg.), Detlef Sembill (Hrsg.), Reinhold Nickolaus (Hrsg.), Regina Mulder (Hrsg.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 345-354

Staats, Hermann (2014): Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Sommerfeld, Dagmar (2017): Kinder verstehen. Es kommt auf die Beziehung an. Lesebriefe für LehrerInnen – ErzieherInnen und Studierende. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Terhart, Ewald (1991): „Pädagogisches Wissen“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft, 1991 (Hg. V. Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth) Weinheim: Beltz. 129-141

Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Pädagogische Professionalität. Werner Helsper (Hrsg.), Rudolf Tippelt (Hrsg.). Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 57. Weinheim und Basel: Beltz. 202-224

Thiel, Felicitas/ Ophardt, Diemut (2013): Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Tillmann, Klaus-Jürgen/ Dederling, Kathrin/ Kneuper, Daniel/ Kuhlmann, Christian/ Nessel, Isa (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

