

Auf die Lehrperson kommt es an?

Bütreäge zur Lehrerbildung nach John Hatties "Visible Learning"

Bearbeitet von
David Di Fuccia, Susanne Lin-Klitzing, Roswitha Stengl-Jörns

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 188 S. Paperback

ISBN 978 3 7815 2052 3

Format (B x L): 14 x 21 cm

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Schulpädagogik > Lehrerausbildung](#)

schnell und portofrei erhältlich bei



Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Susanne Lin-Klitzing

Auf die Lehrperson kommt es an? Beiträge zur Lehrerbildung nach John Hatties „Visible Learning“

Eine Einführung

Nach TIMSS, PISA und – neu nach – „Visible Learning“ wurde und wird intensiv über die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer für das erfolgreiche Lernen der Schülerinnen und Schüler diskutiert. Dieser Band unternimmt den Versuch, fast alle Phasen der Lehrerbildung in die Diskussion darüber einzubeziehen, ob es auf die Lehrperson und inwiefern es auf die Lehrperson ankommt.

In der vorliegenden Veröffentlichung, die die Bildung der Lehrperson, beginnend bei der Eignung angehender Lehrkräfte bis hin zur berufsbegleitenden, lebenslangen Fortbildung, betrachtet, kann die Forschung zur Lehrerbildung nicht umfassend abgebildet werden: Es handelt sich um kein Lehrbuch oder um die Darstellung aller Phasen der Lehrerbildung sowie sämtlicher forschungsmethodischer Ansätze; es geht allerdings auch nicht um die Darstellung nur eines forschungsmethodischen Zugangs. Es wird eine Auswahl von Beiträgen vorgelegt, die einerseits einen Forschungsüberblick und andererseits exemplarische Vertiefungen aus pädagogisch-psychologisch-empirischer, professionstheoretischer und bildungstheoretischer und -philosophischer Perspektive bieten. Damit sollen unterschiedliche Zugänge und Ansatzpunkte zur Verbesserung der Lehrerbildung nach dem erneut empirisch-quantitativen Impuls durch die Hattie-Studie „Visible Learning“ (2009; deutsche Übersetzung 2013) sichtbar gemacht werden.

Zunächst werden mögliche Chancen und Probleme der Eignungsfeststellung von Lehrkräften in zwei Beiträgen (Kieschke und Hechinger/Seibert) dargelegt, überblicksartig und am konkreten Beispiel. Welche Faktoren für die Entwicklung der professionellen Lehrperson aus Sicht der Forschung zur Lehrerexpertise relevant sind (König), wird auch hier zunächst im Forschungsüberblick vorgestellt. Danach wird an einem konkreten Modell gezeigt, wie Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaft und Schulpraxis aus professionstheoretischer Sicht sinnvoll miteinander in der Ersten Phase der Lehrerbildung verknüpft werden können (Laging, Hericks, Saß).

Worauf es bei der handelnden Lehrperson für einen guten Unterricht letztlich ankomme, wird von Klaus Zierer, einem der beiden Übersetzer der Hattie-Studie, – interessanterweise nicht nur empirisch – beantwortet. Darüber hinaus betrachtet Sabine Seichter diese Fragestellung – dezidiert entgegen der Mainstream-Diskussion – aus bildungsphilosophischer Sicht.

Im letzten Teil des Bandes werden die mit Lehrerfortbildung verbundenen Erwartungen sowie empirische Befunde ihrer Wirksamkeit im Überblick (Lipowsky/Rzejak), am konkreten Beispiel (Havers) sowie in einer bildungstheoretischen Gesamtkonzeption (Lin-Klitzing) dargestellt.

Die Autorinnen und Autoren sind alle in Forschung und Lehre mit Lehrerbildung beschäftigt, kommen jedoch im Interesse einer interdisziplinären Auseinandersetzung mit der Rolle der Lehrperson „nach John Hattie“ aus unterschiedlichen Fächerkulturen. Ihre Beiträge werden zur Einführung im Folgenden jeweils kurz vorgestellt.

Zur Eignungsfeststellung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Ulf Kieschke (Empirische Bildungsforschung) legt in seinem Beitrag „Zur Feststellung von Eignungsmerkmalen bei angehenden Lehrerinnen und Lehrern“ (vgl. im Folgenden Kieschke in diesem Band, S. 23-37) dar, dass gemäß der Überzeugung, dass es für einen guten Unterricht auf gute Lehrkräfte ankomme, eine Eignungsdiagnostik *vor* und *in* der Lehramtsausbildung sinnvoll sei. Er betont jedoch die spezifischen Herausforderungen, die mit einer solchen Eignungsdiagnostik verbunden seien: die Schwierigkeit, einen Konsens über Kernmerkmale einer *guten* Lehrkraft zu erzielen; die Zumutung, verlässliche oder unverrückbare Ausschlusskriterien der Eignung zu markieren; die Frage nach einer adäquaten Nutzung eignungsdiagnostischer Resultate. Er stellt als seine Position klar heraus, dass mit dem Begriff der Eignung nichts *Statisches*, sondern etwas *Statistisches* gemeint sei, nämlich eine Wahrscheinlichkeitsaussage zur Passung von Person und Tätigkeit. Er nennt neben dem von der Potsdamer Forschungsgruppe um Uwe Schaarshmidt entwickelten eignungsdiagnostischen Leitfaden „FIT: Fit für den Lehrerberuf!“ die prominentesten Verfahren der Eignungsdiagnostik: das Beratungsprogramm „CCT: Career Counselling for Teachers“, „FIBEL: Feedback-Interview zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende“ sowie das Assessment-Beratungs-Programm „PArcours“. Der FIT legt seinen Schwerpunkt auf allgemeine Persönlichkeitsvoraussetzungen pädagogischer Arbeit in der Schule. Er umfasst in seiner psychometrisch gut abgesicherten Endfassung des Verfahrens vier Zentralbereiche: die „psychische Widerstandsfähigkeit“, „Motivation

und Berufseinstellung“, „sozial-kommunikative Kompetenz“ und „Grundfähigkeiten und -fertigkeiten“. Deutlich wird in Kieschkes Beitrag, dass die Eignungsdiagnostik nicht der *Festschreibung*, sondern der *Beschreibung* von Merkmalskonstellationen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer dient.

Martina Hechinger und Norbert Seibert (Schulpädagogik) stellen in ihrem Beitrag „Eignungsverfahren für angehende (Gymnasial-)Lehrerinnen und Lehrer sind nötig!“ (vgl. im Folgenden Hechinger/Seibert in diesem Band, S. 38-63) das an der Universität Passau entwickelte Assessment-Verfahren „PArcours“ für Lehramtsstudierende aller Lehrämter vor. Dessen Name erklärt sich aus seiner Entwicklung an der Universität Passau und der Durchführung des Verfahrens in einem Parcours. Es geht in diesem Assessment-Verfahren darum, die Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehramtsstudierenden zu erfassen. Aufgrund der Kompetenzanalysen wird den Lehramtsstudierenden eine umfassende Eignungsberatung angeboten, die nach sechs Wochen auch noch einmal in ein umfassendes Beratungsgespräch münden kann. Der PArcours wird in einem Tag durchlaufen und umfasst die Stationen der Selbstpräsentation, Filmanalyse, Gruppendiskussion und Ausflugskonzeption. Das abschließende Feedback- und Perspektivengespräch stellt die letzte Station des PArcours-Durchgangs dar. Im vorliegenden Beitrag vergleichen die Autoren u.a. die Messwerte der Lehramtsstudierenden für das gymnasiale Lehramt mit denen der anderen Schularten. Dabei stellen sie Unterschiede fest. Diese Untersuchung ist (noch) nicht für alle angehenden Lehramtsstudierenden an der Universität Passau repräsentativ, denn die Teilnahme am PArcours ist bislang freiwillig und kostenlos für die Teilnehmenden und soll ausgeweitet werden: Der PArcours solle „eine Brücke zwischen persönlichen Voraussetzungen und Erwartungen sowie tatsächlichen Anforderungen“ herstellen.

Zur (Aus-)Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Johannes König (Empirische Schulforschung) beschäftigt sich in seinem Beitrag „Wie und durch welche Ausbildungsfaktoren entwickelt sich die professionelle Lehrperson?“ (vgl. im Folgenden König in diesem Band, S. 67-90) mit den zwei Fragen, wie sich der professionelle Lehrer bzw. die professionelle Lehrerin entwickelt und durch welche Ausbildungsfaktoren. Er bezieht in die Beantwortung dieser Fragen die aktuellen und relevanten empirischen Studien COACTIV, TEDS-M, COACTIV-R, TEDS-LT und LEK ein. Er schließt sich den ihnen zugrunde liegenden Annahmen für das, was die professionelle Lehrerkompetenz ausmache und dementsprechend untersucht werden solle, an: In einem allgemeinen Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften werden die kognitive

und die motivational-affektive Komponente voneinander unterschieden. Die kognitive Komponente wird noch einmal in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen unterteilt, die motivational-affektive Komponente in Überzeugungen sowie Motivation und Persönlichkeitsmerkmale. Die Erkenntnisse der letzten Jahre zum Wissen und Können von Lehrerinnen und Lehrern führt er insbesondere auf die Forschung zur Lehrerexpertise zurück. Hier wird davon ausgegangen, dass nicht stabile, angeborene Merkmale von Lehrerinnen und Lehrern, sondern spezifische Fähig- und Fertigkeiten, die unter anderem im Rahmen der Lehrerausbildung erlernt werden, in einem langjährigen Entwicklungsprozess zur Expertise führen. Bei den Ausbildungsfaktoren weist er auf die unterschiedlichen Traditionen der gymnasialen, immer schon universitären Ausbildung und der nicht-gymnasialen Ausbildung, die ihre Wurzeln in Ausbildungsinstitutionen außerhalb der Universität hatten, hin. U.a. in TEDS-M konnten erhebliche Unterschiede in der Betonung des fachwissenschaftlichen Studiums bei den angehenden Gymnasiallehrkräften und der pädagogischen Schwerpunktsetzung von Sekundarstufenlehrkräften, die sich auch für den Primarbereich qualifizierten, festgestellt werden: In fachlicher Hinsicht finden sich Gymnasialstudierende mehrheitlich auf dem obersten Niveau, die anderen beiden befragten Lehrämter der Sekundarstufe I zu großen Teilen auf dem untersten Niveau wieder. Ähnliches gelte für das fachdidaktische, nicht aber das pädagogische Wissen: Hier unterschieden sich die Lehrämter statistisch nicht signifikant. König weist im Bezug auf die immer wieder aktuelle Diskussion über eine zu verstärkende Ausweitung von eigenem Unterricht in den verschiedenen Ausbildungsphasen auch noch einmal darauf hin, dass die vorliegenden empirischen Ergebnisse nicht für eine solche Ausweitung sprechen, wohl aber die Qualität der Mentoren in der Schule relevant sei, die eine wichtige Ressource für die angehenden Lehrkräfte darstellten.

Ralf Laging (Bewegungs- und Sportpädagogik), **Uwe Hericks** (Allgemeine Didaktik, Schul- und Bildungstheorie) und **Marcell Saß** (Praktische Theologie) legen in ihrem Beitrag „Fach:Didaktik – Fachlichkeit zwischen didaktischer Reflexion und schulpraktischer Orientierung. Ein Modellkonzept zur Professionalisierung in der Lehrerbildung“ (vgl. im Folgenden Laging/Hericks/Saß in diesem Band, S. 91-113) ein Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Bildungswissenschaften und Schulpraxis verzahnendes Modell einer professionstheoretisch orientierten Lehrerbildung dar. Dies veranschaulichen sie an einem Modellprojekt zur Gestaltung von Schulpraktika an der Philipps-Universität Marburg, das im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des BMBF 2015 positiv beschieden wurde. Die Autoren gehen dabei davon aus, dass Professionen ganz allgemein durch spezifische übergreifende Merkmale bestimmt seien: durch einen klar definierten Kernbereich beruflichen Handelns, der bei Lehrerinnen und Lehrern durch das Unterrichten bestimmt sei, durch die Unhintergehbarkeit der eigenen Person des Professionellen als Vertreter einer Organisation bzw. Institution sowie durch

einen speziellen Klientenbezug. Der schulische Klientenbezug sei zugleich ein spezifischer Sach- oder Inhaltsbezug, da die Lehrperson nicht nur Anwältin der Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Sache, die sie im Unterricht vertritt, sei. Eben diese komplexe und teilweise widersprüchliche Einheit von Sach- und Klientenbezug habe Konsequenzen für eine gute Lehrerbildung: Es ginge deshalb zum einen um eine besondere Verhältnisbestimmung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und zum anderen um die bildungswissenschaftliche Verantwortung für die Praxis. Die Autoren argumentieren, dass die universitären Fachwissenschaften in dem Maße zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte beitragen, wie sie diese als Studierende mit eigenen professionellen Ansprüchen anerkennen würden, statt in ihnen lediglich „halbe“ oder „verhinderte“ Fachwissenschaftler zu sehen. Dazu gehöre wesentlich die Vermittlung fachdidaktischer Expertise als die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Fachinhalte und methodischen Zugänge als Kernbereich der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Da es um die je besonderen Zugangsweisen der Fachwissenschaften zur Wirklichkeit gehe, also um die unterschiedlichen, gerade wechselseitig nicht austauschbaren „Modi der Weltbegegnung“, bedürften Lehrpersonen explizit zusätzlicher Expertise über die „reinen“ Fachwissenschaften hinaus. Wie zuvor König heben auch sie darauf ab, „dass es weniger auf die Dauer als auf die Qualität der Praktika und deren Einbindung in den gesamten Lehrerbildungsprozess“ ankomme (vgl. Terhart 2014, 8) und deshalb der „Praxisanteil“ im Studium im Kontext eines bildungswissenschaftlich stimmigen Lehrerbildungskonzeptes reflektiert werden müsse. Dies machen sie in ihrem Beitrag auch anhand inhaltlicher Beispiele aus der ev. Theologie, Mathematik, Sport sowie der Schulpädagogik deutlich.

Auf die Lehrperson kommt es an?

Klaus Zierer (Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik), zusammen mit Wolfgang Beywl der Übersetzer von John Hatties *Visible Learning I und II*, will durch seinen Beitrag „Auf die Lehrperson kommt es an! Kritisch-konstruktive Betrachtung eines pädagogischen Mythos“ (vgl. im Folgenden Zierer in diesem Band, S. 117-126) ein adäquateres Verständnis der in der Öffentlichkeit rezipierten Aussagen John Hatties erreichen. Deshalb verändert er den Satz: „Auf die Lehrperson kommt es an!\“, der John Hattie fälschlicherweise zugeschrieben werde, in die Aussage: „Auf die Haltungen der Lehrpersonen kommt es an!\“. Zierer weist auf die von John Hattie zusammengefassten Einflussbereiche für erfolgreiches unterrichtliches Handeln hin: die Lernenden, das Elternhaus, die Schule, das Curriculum, die Lehrperson und den Unterricht selbst. Ja, Unterricht sei nach Hattie bedeutsamer als die Rahmenbedingungen, aber die Lehrperson müsse sich darin wie ein

Regisseur und nicht wie ein Moderator verhalten: Sie solle die Voraussetzungen der Akteure und die ausgewählten Methoden überprüfen sowie Ziele der Unterrichtsstunde im Auge behalten. Dazu seien bestimmte Haltungen erforderlich: Der Lernende sei als Ausgangspunkt für Erziehung und Unterricht zu sehen, und eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die auf Kooperation und gegenseitiger Akzeptanz beruhe, sei für erfolgreiches Lehren und Lernen unabdingbar. Lernen solle als Herausforderung und harte Arbeit gesehen werden, der Lehrer sei ein Evaluierer, ein „change agent“, der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als Feedback für sich selbst sehen solle. Lehrende sollten ihren „Einfluss kennen“, dabei aber reflektieren, dass Unterrichtsprozesse dann am erfolgreichsten verliefen, wenn die Gemeinschaft aller, nämlich sowohl der Lernenden, der Lehrpersonen, der Erzieherinnen und Erzieher als auch der Eltern, genutzt würde. Selbst wenn alle Beteiligten ihr Bestes gäben, sei Unterrichtserfolg nicht garantiert, denn Hatties extrahierte Faktoren für erfolgreiches Unterrichten beruhten nicht auf Kausalitäten, sondern beschrieben lediglich Zusammenhänge. Zierer sieht ähnliche pädagogische Intentionen zwischen Empirikern und Nicht-Empirikern, zwischen den Intentionen von Hattie und denjenigen von Reformpädagogen, z.B. Montessori oder Niemeyer, und schätzt Hattie abschließend interessanterweise als einen „verkappten Reformpädagogen“ ein.

Sabine Seichter (Allgemeine Erziehungswissenschaft) knüpft mit ihrem Beitrag „Auf was kommt es an, wenn es auf den Lehrer und die Lehrerin ankommt? Wissenschaftstheoretische und methodologische Überlegungen“ (vgl. im Folgenden Seichter in diesem Band, S. 127-137 kritisch an die Rezeption kausalanalytischer Untersuchungen an, die u.a. Effektstärken zwischen Lehrer- und Schülerverhalten messen. Mit ihnen sollen „evidenzbasiert“ wirkmächtige Tätigkeiten des Lehrers/ der Lehrerin beschrieben werden, die dann vorlägen, wenn die Beziehung zwischen personzentrierten Lehrvariablen mit den Leistungsoutcomes der Schülerinnen und Schüler „sichtbar“ gemacht werden könnten. Seichter fragt deshalb bildungsphilosophisch nach, auf was es denn eigentlich ankomme, wenn es auf den Lehrer bzw. die Lehrerin ankomme. Ihr geht es in ihrem Beitrag nicht um eine Sichtung professionellen Verfügungs- und Wirkungswissens, sondern um die bildungsphilosophische Reflexion einer pädagogischen Handlungsorientierung für Erziehende und Lehrende, für die – aus ihrer Sicht – die Bedeutung eines pädagogischen Ethos zentral sei. Mit der Fokussierung auf den Begriff des Ethos gehe es um die Moral bzw. Haltung des Lehrers/der Lehrerin zur Charakterisierung seines/ihres Handelns. Eine solche geistes- bzw. kulturwissenschaftlich orientierte Erziehungswissenschaft analysiere praktisches Handeln und erforsche nicht – wie eine psychologisch-empirisch orientierte Erziehungswissenschaft – herstellbares bzw. machbares Verhalten der Lehrkräfte. Sie kritisiert die jeweils einseitige Erforschung pädagogischen Professionswissens und stellt diesem die Erforschung der pädagogischen Komplexität in der Tradition der Gründungsväter „der erzie-

hungswissenschaftlichen Disziplin am Beginn des 19. Jahrhunderts im methodologischen Zusammenspiel von historischer Vergewisserung, philosophischer Reflexion und empirischer Analyse“ gegenüber. Sie argumentiert für ein normatives Verständnis eines professionellen Ethos und bezieht sich dazu auf Herbart, der bereits „in seiner Pädagogikvorlesung von 1802 im Begriff des „Takts“ die komplexe „pädagogische Sinnesart“ (Herbart 1964, 288) des Lehrers/der Lehrerin und damit die dynamischen Anforderungen einer professionellen Erkenntnisfähigkeit im Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis“ zusammenfasste. Dementsprechend sei das „Entscheidende der „taktvolle“ Umgang des Lehrers/der Lehrerin [...], welcher entlang von pädagogisch regelhaften Ordnungen und spezifischen Unordnungen“ taktiere. Daraus ergibt sich nach Seichter mit Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992, 14), „daß die professionelle Handlungslogik aus dem ambivalenten Nebeneinander zweier grundlegender Komponenten bestehen müsste, nämlich der Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien *und* der hermeneutischen Kompetenz des Verstehens eines Einzelfalles in der Sprache des Falles selbst“. Auf was es denn eigentlich ankomme, wenn es auf den Lehrer/die Lehrerin ankomme, sei also eigentlich eine falsch gestellte Frage, da es auf die Person des Handelnden ankomme – und damit auf die ethischen und taktvollen Besonderheiten dieses Berufes.

Zur Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern

Frank Lipowsky und **Daniela Rzejak** (Empirische Schul- und Unterrichtsforschung) schreiben der Lehrerfortbildung in ihrem Beitrag „Wenn Lehrer zu Lernern werden – Merkmale wirksamer Lehrerfortbildungen“ (vgl. im Folgenden Lipowsky/Rzejak in diesem Band, S. 141-160) ein erhebliches Potenzial für die professionelle Weiterbildung von Lehrpersonen, für die Weiterentwicklung von Unterricht und für das Lernen von Schülerinnen und Schülern zu. Dies bestätigten internationale Metaanalysen – für Deutschland ist dieses Feld allerdings bisher zu wenig beackert: Deutsche Untersuchungen unter Einbezug von Kontrollgruppen seien selten, sodass dementsprechend daraus keine Empfehlungen für die Gestaltung erfolgversprechender Fortbildungsmaßnahmen abgeleitet werden könnten. Gleichwohl benennen Lipowsky und Rzejak verschiedene Ebenen wirksamer Lehrerfortbildung: die Reaktionen der Teilnehmenden (Ebene 1), die mögliche Veränderung kognitiv und/oder affektiv-motivationaler Merkmale der Teilnehmenden (Ebene 2), die mögliche Erweiterung des unterrichtlichen Handelns und die Verbesserung der Unterrichtsqualität (Ebene 3), die potenziellen Auswirkungen auf kognitive und/oder affektiv-motivationale Entwicklungen

der Schülerinnen und Schüler (Ebene 4). Ob ein nachhaltiger Fortbildungserfolg und, wenn ja, welcher erzielt werden könnte, werde modellhaft unterschiedlichen Variablen zugeschrieben: den Merkmalen der Fortbildnerinnen und Fortbildner, der Konzeption der Maßnahme, der Wahrnehmung und Nutzung der Lerngelegenheiten durch die Teilnehmenden, den Voraussetzungen der Teilnehmenden sowie dem Schulkontext. Erfolgreiche Fortbildungen zeichneten sich durch eine Verschränkung von Input, Erprobung, Reflexion und Rückmeldungsphasen aus – und erstreckten sich damit zwangsläufig über einen längeren Zeitraum. Ein wichtiges Merkmal erfolgreicher Lehrerfortbildungen sei es, ähnlich wie Hattie es formuliert, Lehrpersonen die Wirksamkeit ihres eigenen unterrichtlichen Handelns aufzuzeigen. Die Autoren weisen darauf hin, dass trotz erheblicher Forschungsbemühungen in den letzten Jahren viele Forschungsfragen bislang gar nicht oder nur unzureichend beantwortet worden seien – was auch daran läge, dass die empirischen Studien zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen nahezu ausschließlich Fortbildungen untersuchen, die unter maßgeblicher Beteiligung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern entwickelt und teilweise auch durchgeführt wurden. Die beiden schließen mit dem Satz: „Inwieweit die vielen staatlich konzipierten und ohne wissenschaftliche Beratung und Begleitung durchgeföhrten Lehrerfortbildungen Wirkungen auf Lehrpersonen und deren Schülerinnen und Schüler haben, lässt sich mit den vorliegenden Forschungsbefunden kaum beantworten, denn entweder liegen zu diesen Fortbildungen keine Daten vor oder die Evaluationen basieren auf Designs, die keine belastbaren Aussagen über die Wirkungen der Fortbildungen erlauben.“

Norbert Havers (Pädagogik/Pädagogische Psychologie) weist in seinem Beitrag „Kann Microteaching die Praxisrelevanz der Lehrerbildung verbessern?“ (vgl. im Folgenden Havers in diesem Band, S. 161-174) darauf hin, dass in den Studien von John Hattie das Microteaching einen der vordersten Effektstärkenplätze ($d = 0,88$) einnehme, und stellt verschiedene Modelle des Microteachings exemplarisch vor. Dazu gehört auch das von ihm entwickelte Modell des „Münchner Lehrertrainings“, auf das Lipowsky und Rzejak in ihren Ausführungen zur Lehrerfortbildung dahingehend hinweisen, dass Lehrverhaltenstrainings (micro-teaching), bei denen einzelne Verhaltensweisen eingeübt würden, sich von Professionalisierungsmaßnahmen unterschieden, die auf die Veränderung komplexerer Unterrichtsmerkmale hinarbeiteten, wie z.B. auf die Gestaltung eines kognitiv herausfordernden Unterrichts. Dementsprechend beschreibt Havers die wesentlichen Merkmale des Microteachings auch als folgende: Die Trainings konzentrierten sich auf Teiffertigkeiten des Unterrichtens. Die Teilnehmenden vollzogen kurze Übungen, die auf Video aufgezeichnet würden. Die übrigen Teilnehmenden bekamen konkrete Beobachtungsaufgaben und die Akteure erhielten konkretes Feedback zu vorher besprochenen Lernzielen. Havers erläutert insbesondere das Microteaching zur Förderung von Klarheit im Unterricht nach K. Metcalf, das

Microteaching zur Förderung von Klarheit und Interessantheit sowie zur Verbesserung des sozialen Klimas in der Klasse nach H. G. Klinzing sowie sein Modell zur Verbesserung der Kompetenz zur Klassenführung; das Münchener Lehrertraining. Dieses werde in vier Tagen mit folgenden Schwerpunkten durchgeführt: Interventionsmöglichkeiten bei Störverhalten; Prävention von Störverhalten durch effektive Organisation des Unterrichtsablaufs und durch guten Überblick in der Klasse; Einführung von Regeln; das Führen von Elterngesprächen bei Problemen mit einzelnen Schülern. Havers selbst ordnet das Microteaching hier im Interesse einer Stärkung der Praxisrelevanz der ersten Phase zu. Es kann aber sowohl in der ersten wie in der zweiten als auch in der dritten Phase der Lehrerbildung durchgeführt werden.

Susanne Lin-Klitzing (Schulpädagogik; Pädagogik der Sekundarstufen) legt in ihrem Beitrag „Lehrerfortbildung – eine bildungstheoretische Konzeption“ (vgl. im Folgenden Lin-Klitzing in diesem Band, S. 175-186) eine drei Ebenen umfassende Konzeption von Lehrerfortbildung vor. Lehrerfortbildung müsse zwar eindeutig orientiert sein an der Aufgabenbestimmung von Schule, dürfe jedoch nicht verengt den jeweils zeitbedingten (Forschungs-)Paradigmen der Unterrichts- und Schulforschung folgen. So wie in der Aufgabenbestimmung von Schule ein umfassender Erziehungs- und Bildungsauftrag enthalten ist, der sowohl persönlichkeitsbildende Ziele für das Individuum als auch gesellschaftlich-funktionale Ziele für den Staat umfasst, so ist aus ihrer Sicht auch die Aufgabenbestimmung und Struktur von Lehrerfortbildung als eine solche zu sehen, die es Lehrer/innen ermöglicht, reflektiert in relationaler pädagogischer Autonomie auf die jeweiligen Erfordernisse der Schule zu reagieren. Dazu gehört ein Strukturkonzept, das drei Ebenen der Lehrerfortbildung umfasst und miteinander verknüpft: die individuelle Ebene, die durch die Lehrperson selbst moderiert wird, die kollektive, die durch die jeweilige Schulleitung moderiert wird, sowie die institutionell-kollektive, die durch die staatliche Lehrerfortbildung moderiert wird. Der Beitrag schließt mit einem Überblick über die aktuellen Entwicklungen zur Lehrerfortbildung in den Ländern und zeigt sowohl übergreifende Trends als auch Spezifika in den einzelnen Bundesländern auf.

Die in den Zusammenfassungen erwähnte Literatur sowie die Zitate und Paraphrasierungen aus den jeweiligen Texten, die vorgestellt wurden, finden sich in den Beiträgen selbst bzw. in den jeweiligen Literaturverzeichnissen.