

Was wissen wir über gute Lehrer?

Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung

Der gute Lehrer – gesucht wie die Stecknadel im Heuhaufen! Die empirische Forschung zum Lehrerberuf und zum Lehrerhandeln zeigt: Es ist illusorisch, ein festes Set von Eigenschaften und Verhaltensweisen zu benennen, das den perfekten Lehrer ausmacht. Aber vielleicht ist ja der schlechte Lehrer das eigentliche Problem?

Im Alltagswissen von Laien, aber auch innerhalb der Lehrerschaft selbst, trifft man auf mehr oder weniger genaue Vorstellungen darüber, welche Qualitäten und Fähigkeiten einen guten Lehrer auszeichnen: Er kommt zuverlässig seinen formalen Pflichten nach, er macht einen guten Unterricht, bei dem die Schüler etwas lernen, er kann gut mit Schülern, Eltern und Kollegen umgehen, er ist fair und gerecht, wenn es um Zeugnisse und Zensuren geht, er kann auch mal Fünfe gerade sein lassen, er probiert ab und zu etwas Neues aus, er bildet sich weiter – und übernimmt Pflichten im Rahmen der Gestaltung des Schullebens und der Schulentwicklung.

Derart allgemein formuliert sind die Eigenschaften guter Lehrer schnell konsensfähig. Dies ändert sich, wenn man konkreter wird, vor allem: wenn man von konkreten Schul- und Unterrichtssituationen ausgeht, in denen auf unterschiedliche Weise entschie-

der Grundschule bis zur Berufsschule) in den Blick nimmt. Insofern kann es nicht das Bild des guten Lehrers geben, welches immer und überall gilt.

Fragt man nach dem durch erziehungswissenschaftliche Forschung erzeugten Wissen über gute, erfolgreiche, kompetente Lehrerinnen und Lehrer, so wird die Sache nicht einfacher. Denn nun stellt sich die Frage, was man als wissenschaftliche Forschung gelten lassen will. Man kann hoch-idealistische Lehrerbilder zeichnen (siehe Kasten 1). Man kann zum Thema forschen, indem man – informiert durch die Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Klafki, von Pestalozzi bis von Hentig – über Leitbilder des Lehrerberufs philosophiert, sie vergleicht und systematisiert. Man kann pädagogische Konzeptionen des Lehrerberufs (bzw. der verschiedenen Lehrerberufe) auf sozialwissenschaftliche Zeitgeistanalysen beziehen und dabei auch sozialstatistische Informa-

kann in unterschiedlicher Weise für die Berufspraxis von Lehrern oder für die Lehrerbildung von Bedeutung werden.

Ich möchte mich im Folgenden mit Ergebnissen *empirischer* Forschung zum Lehrerberuf beschäftigen, speziell: zu den Kennzeichen guter, erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer (eine gute Übersicht vermitteln Campbell u. a. 2004). Dabei soll es nicht von Bedeutung sein, ob diese Ergebnisse nun aus der Erziehungswissenschaft, der Pädagogischen Psychologie, der Bildungs- oder Berufssoziologie, aus der arbeitsmedizinischen Forschung oder woher auch immer kommen.

Die Suche nach der idealen Lehrerpersönlichkeit

Dies ist der Klassiker unter den empirischen Ansätzen zur Ermittlung guter Lehrer. Auf der Basis traditioneller wie aktueller Forschung (vgl. Bromme/Haag 2004) kommt man jedoch zu dem Ergebnis, dass es keine *spezifischen* Persönlichkeitseigenschaften gibt, die eine Person zu einem erfolgreichen Lehrer werden lassen. „Nicht gelungen ist es, durch Beobachtung und Beurteilung des Verhaltens im Klassenzimmer ein übergeordnetes ‚charismatisches‘ Persönlichkeitsmerkmal zu entdecken, das gute Lehrer übereinstimmend auszeichnet“ (Weinert/Helmke 1996, S. 231).

Viele Eigenschaften erfolgreicher Lehrer – Mayr/Neuweg (2006, S. 6) nennen aufgrund ihrer empirischen Analysen die Eigenschaften Extraversion, psychische Stabilität und Gewissenhaftigkeit – können auch als Eigenschaften von Personen gelten, die in anderen Berufsfeldern erfolgreich sind. Sicherlich wirkt sich die Persönlichkeit eines Lehrers auf

Die Qualität eines Lehrers, seine Professionalität, ist ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem.

den bzw. gehandelt werden kann – in denen aber in jedem Fall gehandelt werden muss. Dann ist unter Laien wie Lehrern sehr schnell strittig, was ein „guter“ Lehrer in dieser Situation denn nun tut.

Die Vorstellungen über pädagogisch richtiges Lehrerhandeln haben sich historisch gewandelt, sind kultur- und milieuspezifisch geprägt und weisen mehr oder weniger große Unterschiede auf, wenn man die verschiedenen Arten von Lehrern („Lehrämter“ von

tionen über die reale Situation der Lehrerberufe berücksichtigen. Man könnte auch Kollegen-, Vorgesetzten- und Elternurteile einholen. Man kann schließlich die Verhaltensweisen derjenigen Lehrer studieren, die von ihren Schülern besonders geschätzt werden und/oder deren Schüler besonders gute Lernfortschritte erzielen. Es sind also sehr unterschiedliche Formen von Forschung zum guten, erfolgreichen Lehrer möglich – und auch praktiziert worden. Jede dieser Formen

seine Schüler aus – aber ein und dieselbe Persönlichkeit wirkt auf verschiedene Schüler unterschiedlich, die genaue Wirkungsweise dieses Einflusses ist schwer präzise zu bestimmen. Schließlich ist durchaus offen, wie man die Auswirkungen der Persönlichkeit eines Lehrers unter normativen Gesichtspunkten bewerten will. Mit dem zuletzt genannten Aspekt werden übrigens die Möglichkeiten empirischer Forschung überschritten, denn sie kann und will keine Normen setzen.

Das Prozess-Produkt-Paradigma

Die breiteste Tradition der empirischen Forschung zum guten Lehrer basiert auf dem sogenannten Prozess-Produkt-Paradigma. Dieses Paradigma kennt unterschiedliche Ausprägungsformen und Grade an Differenziertheit, basiert aber immer auf der Überlegung, dass man auf empirische Weise Zusammenhänge zwischen der Art des Lehrerhandelns (Prozess) und den Ergebnissen oder Wirkungen auf Seiten der Schüler (Produkt) herstellen kann.

Vor Jahrzehnten ging es in diesem Kontext noch um kleinteilige, begrenzte quasi-experimentelle Studien über die Lernwirksamkeit verschiedener Unterrichtsmethoden. Diese Tradition hat keine konstruktiven Ergebnisse erbracht, außer dass der *Mythos der einen wahren Methode* endgültig zerstört wurde: Es gibt sie nicht!

Unter Verzicht auf experimentelle Formen hat das Prozess-Produkt-Paradigma dann auf einer empirisch sehr viel breiteren, wirklichkeitsnäheren Basis im Rahmen von Erhebungen Klassen identifiziert, in denen bestimmte pädagogische Ziele, die man für wichtig hält, faktisch erreicht wurden, zum Beispiel: überdurchschnittliche Lerngewinne aller Schüler *und zugleich* Verringerung des Leistungsspektrums der Schüler dieser Klassen.

War auf diese Weise ein hochwertiges „Produkt“ identifiziert, beobachtete man die Verhaltensweisen der Lehrer in diesen Klassen („Prozess“) auf bestimmte Gemeinsamkeiten oder Regelmäßigkeiten hin. Setzte man schließlich prozess- und produktbezogene Datengruppen in Beziehung, so ergaben sich korrelative (nicht: kausale!) Zusammenhänge. Auf diese Weise lassen sich bestimmte Elemente des Lehrerverhaltens bzw. des Unterrichts benennen, die in solchen Optimalklassen gehäuft auftreten (siehe Kasten 2; vgl. dazu den Beitrag von Lipowsky in diesem Heft, S. 26 ff.). Die Stärke des statistischen Zusammenhangs zwischen den einzelnen Elementen und dem Gesamterfolg ist jedoch sehr gering.

Neben vielen immanenten Problemen des Prozess-Produkt-Paradigmas (vgl. Rheinberg/Bromme 2001, S. 300ff.) ist es von seiner

1 IDEALISTISCHE LEHRERBILDER

„Der Erzieher ist eine im geistigen Dienste der Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtypus, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Bestätigung dieser Neigung seine höchste Befriedigung findet.“

(Kerschensteiner, G.: *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung*. Leipzig 1921)

„Der echte Erzieher besitzt ein ursprüngliches Organ für die Bahnen, in denen der durch ihn hindurchwirkende Geist weht. Dieser Geist hat in Gemeinschaften, zu denen wesensmäßig ‚das Erzieherische‘ gehört, wie etwa Familie und Schule, seine eigentliche Heimat. In anderen wird der geborene Pädagoge ihn hineinragen; ja er wird immer den Drang empfinden, eine Jüngerschaft um sich zu versammeln, gleichsam eine Sekte im Dienst der Menschenveredlung.“

(Spranger, E.: *Der geborene Erzieher*. Heidelberg 1958, S. 36 f.)

ganzen Anlage her bislang a) auf die Unterrichtsarbeit des Lehrers beschränkt, und b) wird in seinem Rahmen als „Produkt“ der messbare Lernzuwachs der Schüler berücksichtigt. Nun ist sicherlich das Unterrichten der Kern der Lehrertätigkeit, und Unterricht ist darauf gerichtet, Lernprozesse zu gestalten. Die Arbeit des Lehrers umfasst jedoch mehr als Unterrichten, und die Effekte von Unterricht sind – wenn man an die übergeordneten, auch gesetzlich verankerten Aufgaben von Schule, Unterricht und Lehrerberuf denkt – sehr viel breiter als messbare Lernzuwächse in Fächern.

In diesem Zusammenhang ist auf die Unterscheidung zwischen „guten“ und „erfolgreichen“ Lehrern hinzuweisen, die von den amerikanischen Erziehungswissenschaftlern G. Fenstermacher und D. Berliner geprägt worden ist (vgl. Fenstermacher/Richardson 2000/2005; Berliner 2001).

Die Wendung „guter Lehrer“ wird von ihnen dann benutzt, wenn ein Lehrer vorab definierten Qualitätskriterien oder Standards genügt – Standards, die einen *normativen* Charakter haben und die ausdrücken, was insgesamt von einem guten Lehrer erwartet wird (Beispiel: Schüler unterrichten und erziehen; Schüler fördern, beraten und beurteilen; mit Eltern und außerschulischen Institutionen kommunizieren; sich selbst kontinuierlich weiterbilden; mit Kollegen den eigenen Unterricht und die Schule entwickeln).

Die Wendung „erfolgreicher Lehrer“ wird demgegenüber dann verwendet, wenn es darum geht, die Qualität eines Lehrers an den tatsächlich eingetretenen, erfassbaren Effekten oder Erfolgen seiner Arbeit bei den Schülern zu bemessen. Zu diesem Zweck muss ein *empirisch* fassbares, quantifizierbares Erfolgskriterium definiert werden – und diese Bedingung schränkt in gewisser Weise ein.

Insofern ist es möglich, dass die Menge der „guten“ Lehrer nicht identisch ist mit der Menge der „erfolgreichen“ Lehrer.

Das Experten-Paradigma

Das Experten-Paradigma kann als eine Art Ergänzung und Vertiefung des Produkt-Paradigmas verstanden werden. Es resultiert aus einer Übertragung der Ergebnisse den psychologischen Studien, in denen die kognitiven Strategien von „Novizen“ und „Experten“ in bestimmten Aufgabenbereichen miteinander verglichen wurden, auf den Lehrerberuf (vgl. Berliner 1987, 2001; Bromme 1992). Insofern wird hier sehr stark auf die Unterschiede zwischen unerfahrenen einerseits und erfahrenen und sehr erfolgreichen Lehrern andererseits abgehoben (siehe Kasten 3).

Der Experten-Ansatz hat sicherlich wichtige Erkenntnisse über die kognitiven Strategien erfolgreicher Lehrer ergeben. Positiv ist hervorzuheben, dass auf der Grundlage der Novizen-Experten-Forschung im Lehrerbereich differenzierte und wirksame Lern- und Trainingsprogramme entwickelt wurden, deren Einsatz allerdings mit einem sehr hohen Aufwand verbunden ist. Er teilt aber gewisse Einschränkungen mit dem Prozess-Produkt-Paradigma, da er a) auf die je individuellen kognitiven Strategien (Wahrnehmungs- und Urteilstendenzen) von Expertenlehrern sowie b) auf die Wahrnehmung und Gestaltung von Unterrichtssituationen bezogen ist.

Insofern stehen also auch hier eindeutig das Unterrichten und seine Effekte im Mittelpunkt. Das ist nicht falsch, aber es umfasst nicht Dimensionen wie Motivation und Emotion des Lehrers und ebenso wenig die jenseits des Unterrichts liegenden breiteren Aufgabenfelder, in denen die Expertise eines Lehrers ebenfalls hoch sein sollte.

Berufsbiographische Studien

Die berufliche Qualität von Lehrerinnen und Lehrern ist nicht nur eine Sache des guten bzw. erfolgreichen Handelns im Unterricht. Allein hierauf die Forschungsfragestellung zu

2 HANDLUNGSWEISEN ERFOLGREICHER FACHLEHRER

„Empirische Befunde aus einer Vielzahl von Untersuchungen belegen, dass ein Lehrer dann Fachinhalte erfolgreich unterrichtet, wenn er

- ein reichhaltiges Repertoire von Unterrichtsmethoden flexibel einsetzt;
- die Schüler aktiviert, d. h. dafür sorgt, dass sie sich mit dem Fachinhalt beschäftigen;
- die Unterrichtszeit vornehmlich zur Stoffbehandlung nutzt;
- das Tempo und die Abfolge der Beschäftigung mit dem Fachinhalt selbst kontrolliert und auf die einzelnen Schüler abstimmt;
- den Schülern – sofern in Gruppen aufgeteilt – angemessene Aufgaben zuteilt und die Arbeit überwacht;
- sich klar und konsistent äußert, vor allem über die Struktur des Unterrichts und die jeweiligen Ziele;
- mögliche Störungen des Unterrichtsablaufs antizipierend erkennt und ihnen rechtzeitig entgegensteuert;
- „weiche Übergänge“ von einem Thema zum anderen und von einer Instruktionmethode zur anderen schafft;
- eine optimistische Haltung hat und sie den Schülern glaubhaft vermittelt (d. h. er muss die Überzeugung zeigen, bei seinen Schülern Lerneffekte erzielen zu können).“

(aus: Rheinberg/Bromme (2001, S. 299f.))

3 EIGENSCHAFTEN VON EXPERTENLEHRERN

- Expertenlehrer sind immer nur in ihren Fächern und in bestimmten Kontexten herausragend
- Expertenlehrer entwickeln Automatismen für diejenigen wiederkehrenden Handlungen, die für die Zielerreichung notwendig sind
- Expertenlehrer sind „opportunistischer“ und flexibler im Unterricht als Anfänger
- Expertenlehrer berücksichtigen eher die Eigenart der gestellten Aufgaben und des sozialen Umfeldes beim Problemlösen
- Expertenlehrer vergegenwärtigen sich berufliche Handlungsprobleme in qualitativ anderer Weise als Anfänger
- Expertenlehrer verfügen über adäquatere und schneller einsetzbare Fähigkeiten der Erkennung von Mustern in Unterrichtssituationen
- Expertenlehrer erkennen mehr bedeutsame Muster in denjenigen Bereichen, in denen sie über Erfahrungen verfügen
- Expertenlehrer beginnen vielleicht einen Problemlöseprozess langsamer als Anfänger, sie wenden jedoch reichhaltigere und auf persönlicher Erfahrungen begründete Informationen auf die zu lösenden beruflichen Probleme an

(aus: Berliner 2001, S. 472)

richten ist zu eng. Denn die Qualität eines Lehrers, oder allgemeiner formuliert: seine „Professionalität“, ist zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem.

Seit gut 15 Jahren wird auch in der deutschsprachigen Lehrerforschung diese berufsbiographische Perspektive verfolgt (vgl. Terhart u. a. 1994; Terhart 2001; Kunze/Stelmaszyk 2004; Hericks 2006). Es geht in diesem Kontext darum, die Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern von der Erstausbildung über Berufseinmündung, Berufseinstieg, verschiedene berufliche Entwicklungs- und Krisenstadien bis hin zur Vorbereitung auf den Berufsausstieg und den Berufsausstieg selbst nachzuzeichnen. Diese Forschung hat gezeigt:

- Aus der Erstausbildung wirken das Studium der Fächer stark, die Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen Themen aber eher schwach nach;

- Praktika werden geschätzt, die zweite Phase (Referendariat) wird als ein sehr belastender, aber verglichen mit dem Studium doch deutlich berufsqualifizierender Abschnitt erlebt;
- die eigentliche „Herausbildung“ des Lehrers geschieht in den ersten drei bis fünf Jahren nach Berufseintritt;
- nach dieser Zeit wird eine gewisse erste Etablierungs- und Ruhephase erreicht, die aber dann wieder von Phasen des Aufbruchs, aber auch von resignativen Phasen abgelöst werden kann;
- die berufsbiographische Entwicklung muss in enger Verknüpfung mit dem „privaten“ Lebenslauf gesehen werden („doppelte Sozialisation“);
- die Berufsbiographien von Lehrern unterscheiden sich aufgrund eines klaren *gender*-Effekts deutlich voneinander;

- die Art der Verarbeitung von beruflicher Erfahrung – konstruktiv oder defensiv – ist ganz entscheidend; diese wiederum ist nicht allein eine Sache der Person, sondern hängt auch vom Zustand des beruflichen und privaten Umfeldes ab (Stichwort „Stützungssystem“).

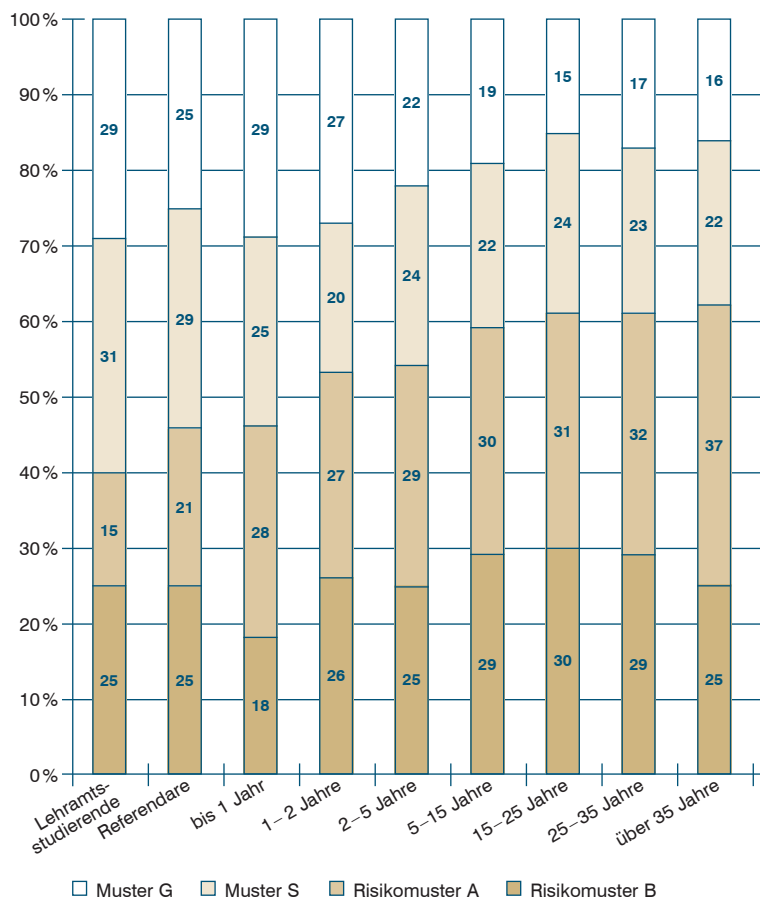
Umgang mit Belastungen – Verhältnis zur eigenen Person

Wie gehen Lehrer mit den Belastungen des Berufs um? Unterscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich der berufstypischen Belastungsbewältigung von anderen Berufen? Das Thema Belastung und Belastungsbewältigung ist von Bedeutung, da die Anforderungen und Belastungen im Lehrerberuf wachsen und die äußeren Arbeitsbedingungen nicht besser werden. Zu berücksichtigen ist auch, dass aufgrund verschiedener struktureller Faktoren die Lehrerschaft in Deutschland, verglichen mit der in anderen Ländern, deutlich überaltert ist. Der Anteil krankheitsbedingter Frühpensionierungen an *allen* Pensionierungen im Lehrerberuf schwankt seit 10 Jahren zwischen 50 % und 60 %; dem Gipfel von 64 % im Jahre 2000 folgte im Jahre 2001 ein Rückgang auf 54 %, da mit diesem Jahre frühzeitige Pensionierung finanziell unattraktiver wurde. Gut die Hälfte der Frühpensionierungen wird aufgrund von psychischen und psychosomatischen Leiden ausgesprochen (Weber u. a. 2004).

Auf arbeitspsychologischer Grundlage hat Schaarschmidt (2004) den Umgang mit beruflichen Belastungen *in mehreren Berufen* vergleichend untersucht, seine Ergebnisse beruhen auf der Analyse der Daten von fast 17.000 Personen (siehe Kasten 4).

Im Ergebnis zeichnet sich für den Lehrerberuf kein günstiges Bild ab: *Im Durchschnitt* sind nur 17 % der untersuchten Lehrer dem Bewältigungsmuster G (= Gesundheit: berufliches Engagement, ausgeprägte Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen, positives Lebensgefühl) und 23 % dem Muster S (= Schonung: ausgeprägte Schonungstendenz gegenüber beruflichen Anforderungen; positives Lebensgefühl) zuzurechnen. Die verbleibenden 59 % fallen in die beiden Risikomuster A (überhöhtes Engagement/Selbstüberforderung, verminderte Widerstandsfähigkeit, 30 %) und B (Resignation, verminderte Belastbarkeit, reduziertes Arbeitsengagement, 29 %). *In den verschiedenen Dienstaltersgruppen* weichen die Verteilungswerte von diesem Durchschnitt ab. Zutiefst besorgniserregend ist, dass bereits bei der Gruppe der Lehramtsstudierenden diese vergleichsweise ungünstige Verteilung der Bewältigungsmuster im Kern angelegt ist.

4 UMGANG MIT BERUFLICHEN BELASTUNGEN



(aus: Schaarschmidt 2004, S. 58, 69)

Mit anderen Worten: Der Lehrerberuf scheint insbesondere für Personengruppen attraktiv zu sein, in denen das (an sich nicht ungesunde!) Muster der „Schonung“ sowie die beiden problematischen Bewältigungsmuster weit verbreitet sind. Im Vergleich der verschiedenen Altersgruppen in Lehrerbildung und Lehrerberuf ist eine gewisse Stabilität hinsichtlich der Verteilung der Muster festzustellen – wobei tendenziell die Gruppe mit dem Bewältigungsmuster G kleiner wird.

Welche Konsequenzen sind hieraus zu ziehen? Erstens muss für die im Dienst befindlichen Lehrkräfte ein begleitendes Unterstützungssystem bereitgestellt werden, welches krisenhafte bzw. negative Bewältigungsmuster identifiziert und präventiv angelegt ist. Ein guter Lehrer muss nicht nur seinen Beruf in seinen verschiedenen Facetten beherrschen. Er muss sich darüber hinaus selbst in seinem Beruf beobachten und sich und seine Kräfte und Kompetenzen realistisch beurteilen können. Kurz: Er sollte ein *reflektiertes Verhältnis zu sich selbst* im Umgang mit den Gefährdungen und Versuchungen seines Berufes gewinnen.

Was tun mit schlechten Lehrern?

Das Bild des guten Lehrers hat immer eine Rückseite: die Vorstellung vom schlechten Lehrer (vgl. Schwarz/Prange 1997). Beide Bilder sind nicht nur zwei Seiten einer Medaille – die können ja unabhängig voneinander sein. Die beiden Bilder verhalten sich gewissermaßen komplementär zueinander: Malt man das eine Bild aus, hat man zugleich auch das andere Bild mit gezeichnet.

Das eigentliche Problem des Schulalltags ist vermutlich nicht, dass es zu wenige gute, erfolgreiche Lehrer gibt, sondern zu viele wirklich schlechte. Es könnte für die allgemeine Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht tatsächlich folgenreicher sein, wenn man schlechte Lehrkräfte identifizieren und vom Schuldienst ausschließen könnte, anstatt darauf hin zu arbeiten, alle real existierenden Lehrer in gute oder gar exzellente Lehrer zu verwandeln. Mit schlechten Lehrern sind solche gemeint, die – trotz entsprechender Unterstützung (Weiterbildung, Training etc.) – in mehreren Dimensionen die für das jeweilige Stadium der Berufs-

laufbahn gültigen Minimalstandards nicht (mehr) erreichen. Angesichts der gegebenen rechtlichen Rahmenbedingungen ist ein Ausschluss vom Schuldienst gegenwärtig faktisch nicht möglich. Gesetzgeber und Schulverwaltung sind aufgefordert, hier entsprechende Abhilfe zu schaffen.

Für die empirische Lehrerforschung ist die entscheidende Frage darin zu sehen, wie man die Bedingungen aufklärt, unter denen sich ein solcher negativer Verlauf einer Berufsbiographie anbahnt, verfestigt und am Ende unkorrigierbar wird. Lassen sich etwa schon bei bestimmten Lehramtsstudierenden oder Referendaren Risikofaktoren oder Dispositionen identifizieren, die ein Scheitern wahrscheinlich machen? Wie wirkt sich der in jedem Beruf gegebene Zusammenhang von privatem Lebenslauf und Berufsbiographie im Lehrerberuf aus – und hier speziell: bei solchen prekären Verläufen? Gibt es Indizien, die einen problematischen Verlauf der Berufsbiographie ankündigen? Wie kann man gegensteuern? Und wann ist der *point of no return* erreicht?

Was wissen wir eigentlich über schlechte Lehrer? ■

Literatur

Berliner, D. C.: Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: Unterrichtswissenschaft 15(1987), S. 295–305.
 Berliner, D. C.: Learning about and learning from expert teachers. In: International Journal of Educational Research 35(2001), S. 463–482.
 Bromme, R.: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber 1992.
 Bromme, R./Haag, L.: Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag 2004, S. 777–793.
 Campbell, J./Kyriakides, L./Muijs, D./Robinson, W.: Assessing teacher effectiveness. Developing a differentiated model. London: Falmer 2004 (2. Auflage 2005).
 Fenstermacher, G./Richardson, V.: On making determinations of quality in teaching. Konferenzpapier 2000; erschienen in: Teachers College Record 107(2005), S. 186–213.
 Hericks, U.: Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006.
 Mayr, Joh./Neuweg, G. H.: Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. In: Greiner, U./Heinrich, M. (Hrsg.): Schauen, was rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: LIT-Verlag 2006.
 Rheinberg, F./Bromme, R.: Lehrende in Schulen. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. München: PVU 2001, S. 295–331.
 Schaarschmidt, U. (Hrsg.) Halbtagsjobber? – Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz 2004.
 Schwarz, B./Prange, K. (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs. Weinheim: Beltz 1997.
 Kunze, K./Stelmaszyk, B.: Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag 2004, S. 795–812.
 Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim: Beltz 2001.
 Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt: Lang 1994.
 Weber, A./Weitle, D./Lederer, P.: Krankheitsbedingter vorzeitiger Berufsausstieg bei Lehrkräften. In: PÄD Forum (2004)3, S. 167–173.
 Weinert, F. E./Helmeke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim 1996, S. 223–233.