

Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern

1 Problemstellung

Bei der Analyse von Handlungsmustern und Skripts¹ zeigte sich sowohl für den allgemein- als auch für den berufsbildenden Bereich, dass das unterrichtliche Handeln in deutschen Schulen – ungeachtet des auf wissenschaftlicher Ebene eingeläuteten Paradigmenwechsels von „traditionellen“ zu „konstruktivistischen“ Didaktikansätzen – nach wie vor durch das Vorherrschen des fragend-entwickelnden Unterrichts mit extremer Engführung des Lehrer-Schüler-Gesprächs geprägt ist. Belege liefern sowohl Unterrichtsbeobachtungen (für den allgemeinbildenden Bereich siehe Stigler et al. 1999; Hage et al. 1985; für den beruflichen Bereich siehe Seifried, Grill & Wagner 2006) als auch Befragungen der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten (für den allgemeinbildenden Bereich siehe z.B. Ditton & Merz 2000; für den beruflichen Bereich siehe Seeber & Squarra 2003 sowie Pätzold et al. 2003). Es ist zudem zu konstatieren, dass die frontallastige Unterrichtsgestaltung mit einer latenten Unzufriedenheit der Schüler mit zentralen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts (u.a. „Autonomieerleben“ und „Anregungsgehalt“) einhergeht.

Die offenbar vorherrschende lehrerzentrierte Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse beeinträchtigt aber nicht nur die Zufriedenheit der Lernenden (und ggf. die der Lehrenden), auch hinsichtlich zentraler Zielkriterien von Bildungs- und Qualifizierungsbemühungen wie beispielsweise Problemlösefähigkeit muss das Erfolgspotenzial der herkömmlichen Vorgehensweise kritisch hinterfragt werden. Die Forschungsgruppe um Sembill beispielsweise konnte mehrfach nachweisen, dass Lerngruppen, die in einem selbstorganisationsoffenen Lehr-Lern-Arrangement lernten und arbeiteten, gegenüber Kontrollgruppen, die unter vergleichbaren Rahmenbedingungen in einer traditionellen Lernumgebung im Rahmen des „klassischen“ fragend-entwickelnden Frontalunterrichts unterrichtet wurden, sowohl auf kognitiver als auch auf emotional-motivationaler Ebene überlegene Resultate erzielen konnten (Sembill et al. 1998; Wuttke 1999; Sembill 2004; Seifried 2004). Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich die Frage, welche Faktoren Lehrende hindern, ihren Unterricht offener, problem- und schülerorientierter zu gestalten.

1 Unter Skripts versteht man in Anlehnung an Schank & Abelson (1977) die mentale Repräsentation einer systemischen Handlungsabfolge, die auf eine spezifische Situation hin ausgerichtet ist.

2 Sichtweisen auf Lehren und Lernen

Bei dem Versuch, die Entscheidungen der Lehrperson zur Unterrichtsgestaltung zu beleuchten, bieten „subjektive Theorien“ (Groeben et al. 1988), „naive Verhaltenstheorien“ (Laucken 1974), „epistemologische Überzeugungen“ (Köller, Baumert & Neubrand 2000; Törner 2002) oder „Beliefs“ (Nespor 1987; Pajares 1992) interessante Ansatzpunkte. Im Forschungsprogramm Subjektive Theorien (Groeben et al. 1988) wird der Handelnde unter Rückgriff auf das epistemologische Subjektmodell als reflexives Individuum verstanden, das – in Analogie zu Wissenschaftlern – Hypothesen und Erklärungen generiert sowie überprüft und diese zur Handlungsorientierung anwendet. Subjektive Theorien sind demnach ein komplexes Aggregat von bewussten oder teilbewussten Kognitionen der Selbst- und Weltsicht und der damit verbundenen Emotionen und Volitionen, die die Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen und eine zu objektiven Theorien analoge Struktur besitzen (Groeben et al. 1988; Mutzeck 1988; Dann 1994).²

Eine rein auf kognitive Aspekte hin ausgerichtete Herangehensweise (wie dies die Formulierung „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“ vermuten lässt) an die skizzierte Fragestellung erscheint angesichts der engen Verknüpfung von Kognition, Emotion und Volition indes nur wenig zielführend. Unterrichtssituationen werden von Lehrpersonen nicht nur strukturiert, sondern aufgrund einer subjektiven Auswahl und Relevanz von Informationen auch entsprechend bewertet. „Objektiv“ identische Situationen lösen je nach emotionaler Involviertheit bei unterschiedlichen Lehrpersonen unterschiedliche Reaktionen aus (Schweer 2000, 52 f.). Dementsprechend sind Situationsbeurteilungen immer mit Emotionen verbunden (Sembill 1992a). Die Berücksichtigung der Situationswahrnehmung durch Lehrpersonen – bzw. deren Erfassung möglichst während des Lehrprozesses bzw. unmittelbar nach Unterrichtsende – ist daher von großer Bedeutung. Der Erkenntnis, dass Denkweisen von Lehrpersonen mit affektiven und normativ-evaluativen Aspekten eng verbunden sind, versucht man in jüngerer Zeit vermehrt durch den Rückgriff auf den Begriff „Beliefs“ (Überzeugungen) Rechnung zu tragen (Diedrichs, Thußbas & Klieme 2002; Zedler et

2 In der angloamerikanischen Literatur wurde das Phänomen unter dem Stichwort „teacher thinking“ (Clark & Peterson 1986) und als Teilbereich der „implicit theories“ (Marland 1995) diskutiert. Dabei wird eine vergleichsweise strenge Trennung von subjektiven, individuell ausgeprägten sowie wissenschaftlichen, allgemeingültigen (objektiven) Theorien propagiert. Im Unterschied zum Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) wird dabei nicht von einer Strukturparallelität von objektiven und subjektiven Theorien ausgegangen. Insgesamt, so konstatiert Girke (1999, 21), bleibt der nordamerikanische Forschungsstand hinter dem des FST zurück.

al. 2004). Vielfach werden die Begriffe auch synonym verwendet.³ Unabhängig von der Begriffswahl indes ist hervorzuheben, dass bei der Analyse von Sichtweisen auf Lehren und Lernen neben kognitiven jeweils auch emotionale Komponenten im Sinne einer persönlich gefärbten Grundüberzeugung mit ins Kalkül zu ziehen sind.

Ziel der Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien bzw. Überzeugungen ist die Rekonstruktion des Lehrerhandelns. Im Folgenden soll davon ausgegangen werden, dass Personen grundsätzlich fähig sind, eigene Erfahrungen zu reflektieren und zur Problembewältigung zu nutzen. Es liegt daher nahe, die Beschreibung und Erklärung von Handlungen (im Sinne eines aktiven, zielgerichteten Tuns) „vom subjektiven Wissen der Person über ihr eigenes Verhalten aus“ zu versuchen (Huber & Mandl 1994, 12). Dieses Unterfangen wird jedoch durch mehrere Umstände erschwert: Es ist nicht davon auszugehen, dass der handelnden Person alle jeweils handlungsrelevanten subjektiven Theorien bewusst sind. Zudem ist nicht zu klären, in welchem Ausmaß subjektive Theorien das aktuelle bzw. zukünftige Handeln beeinflussen. Es wird daher gefordert, beide Fragebereiche im wechselseitigen Zusammenhang zu beantworten. Schließlich ist davon auszugehen, dass berichtete Sichtweisen nicht (ausschließlich) handlungsleitenden, sondern auch handlungsrechtfertigenden Charakter haben.

Die Untersuchungen zu subjektiven Theorien von Lehrern waren thematisch bis in die 1980er Jahre schwerpunktmäßig in den Themenbereichen (1) „Beurteilung von Schülern“, (2) „Unterrichtsplanung/Unterrichtsdurchführung“ sowie (3) „Umgang mit Schulschwierigkeiten/Krisensituationen“ angesiedelt (Mandl & Huber 1982). In jüngerer Zeit sind insbesondere die umfangreichen Untersuchungen zum Gruppenunterricht von der Nürnberger Projektgruppe (Dann, Diegritz & Rosenbusch 1999) hervorzuheben. Daneben existiert eine Vielzahl von Einzelstudien zu subjektiven Theorien von (angehenden) Lehrpersonen, die in der Regel einem der oben genannten Themenkreise zugeordnet werden kann. Dabei hat sich gezeigt, dass Überzeugungen, die unterrichtsnah, konkret und mit inhaltsbezogenen Aussagen der Lehrperson dargestellt wurden, durchaus Handlungsrelevanz besitzen. Auf Grund der Bedeutung von Lehrerdenkweisen für die Unterrichtsgestaltung ist mit der Diskussion der Möglichkeiten und Grenzen der Modifikation von Überzeugungen ein vierter Themenkreis von besonderem Interesse, falls man Unterricht nachhaltig verändern möchte (Langfeldt & Nieder 2004). Ungeachtet dieser umfangreichen Forschungsaktivitäten bestehen nach wie vor Forschungslücken. Törner (2002, 107) konstatiert, dass insbesondere zu den Fragen (1) der Untersuchung der „Mechanismen“ der Auswirkungen, (2) der Entstehung und Entwicklung, (3) der Bedingungen der Veränderung sowie

3 Zur Bestimmung des Begriffs „Beliefs“ vgl. Pajares 1992; Pehkonen 1994; Furinghetti & Pehkonen 2002 sowie Speer 2005.

(4) der Entwicklung von Skalen für die Erfassung von Überzeugungen bzw. subjektiven Theorien bislang nur wenige qualifizierte Arbeiten vorliegen.

Betrachtet man einschlägige Forschungsanstrengungen aus der beruflichen Bildung, so sind insbesondere die von der Göttinger Forschergruppe um Achtenhagen in den 1970er Jahren durchgeführten Studien zur „Unterrichtstheorie“ von angehenden Handelslehrern hervorzuheben (Achtenhagen, Heidenreich & Sembill 1975; Achtenhagen, Sembill & Steinhoff 1979). Unter Rückgriff auf die implizite Persönlichkeitstheorie (als wesentlichen Teil der Unterrichtstheorie einer Lehrperson) wurde u.a. untersucht, wie Studierende der Wirtschaftspädagogik sowie Studienreferendare Schüler verschiedener Ausbildungszweige im kaufmännischen Schulwesen einstufen. Dahinter steht die Frage, ob entsprechende Effekte als Einstellung gegenüber sozialen Schichten interpretiert werden können. Wie u.a. van Buer (1980) und Sembill (1984) zeigen konnten, werden implizite Persönlichkeitstheorien von Lehrkräften im Unterricht selbst handlungswirksam.

Insgesamt gesehen fehlt es jedoch – sieht man von den erwähnten Beispielen einmal ab – an beruflich akzentuierten Forschungsarbeiten. Es ist insbesondere ein Mangel an lerninhaltspezifischen Untersuchungen zu beklagen: Man weiß nur wenig darüber, wie Lehrpersonen über kaufmännische Lerninhalte denken, wie sie Wirtschaftslehreunterricht planen, wie sie den Lernerfolg feststellen etc. Das hier beschriebene Forschungsprojekt setzt an diesem Forschungsdefizit an. Es wurden u.a. erhoben, wie (angehende) Lehrerinnen und Lehrer Buchführungsunterricht planen, welche Unterrichtsmethoden sie einsetzen und welche Bedeutung sie der systematischen Vermittlung der Lerninhalte beimessen. Dabei wird versucht, verschiedene Facetten des professionellen Lehrerwissens in Anlehnung an Shulman (1986, 1987), Underhill (1988) und Bromme (1992, 1997) differenziert zu erfassen. Prinzipiell sind dabei vier Bereiche zu unterscheiden: (1) Das Wesen des Lerninhalts/Fachs, (2) die Art und Weise, wie der Lerninhalt/das Fach zu unterrichten ist, (3) die Art und Weise, wie der Lerninhalt/das Fach gelernt werden kann und (4) die eigene Person bzw. das eigene Verhalten in sozialen Kontexten. Im Folgenden stehen die Aspekte (1) bis (3) im Blickpunkt.

Für die genannten Gesichtspunkte soll jeweils geprüft werden, ob (1) Unterschiede in Abhängigkeit von der Unterrichtserfahrung (bzw. in Abhängigkeit von der Nähe zu „objektiven“ Theorien) und (2) in Abhängigkeit von den Lerninhalten (Gegenüberstellung von Buchführung und Wirtschaftslehre) festgestellt werden können. Für die erste Fragestellung ist die Annahme plausibel, dass die Studierenden vor dem Hintergrund ihrer eher dem konstruktivistischen Paradigma folgenden Handelslehrausbildung (Sembill 1992b) über stärker ausgeprägte schüler- und problemorientierte Sichtweisen auf Lehren und Lernen be-

richten als langjährig tätige Unterrichtsexperten. Hinsichtlich der zweiten Fragestellung wird erwartet, dass beide Untersuchungsgruppen angesichts der spezifischen Struktur der Lerninhalte für den Buchführungsunterricht (vorherrschendes Unterrichts- und Begründungsmuster: abstrakte, wenig anschauliche und hochformalisierte Lerninhalte „zwingen“ die Lehrpersonen zu einer lehrerzentrierten Vorgehensweise) eher lehrerzentrierte Unterrichtsformen vorsehen als für den Wirtschaftslehreunterricht.

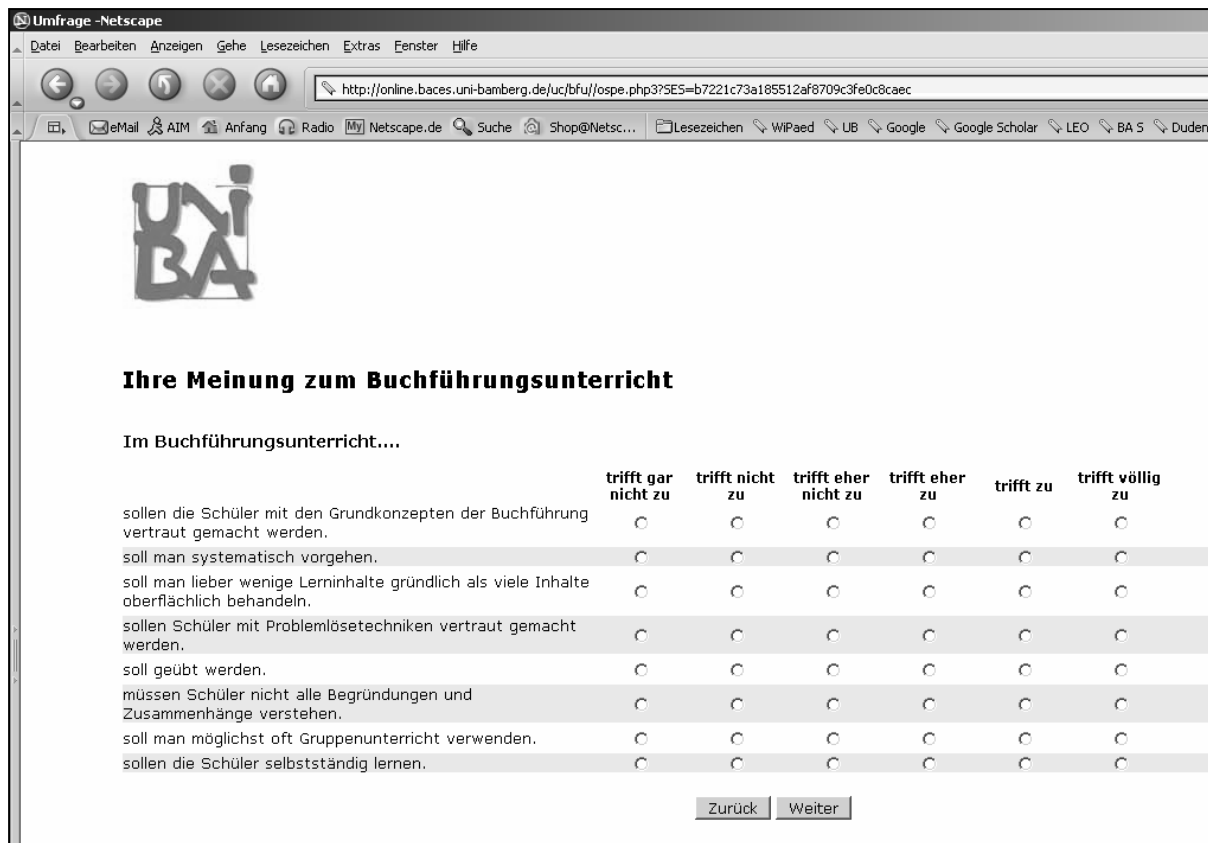
3 Methode

3.1 Datenerfassung

Die Überzeugungen der (angehenden) Lehrpersonen wurden mittels eines Fragebogens erfasst, der auf standardisierte, bewährte Verfahren Rückgriff nimmt. Die Daten wurden mit Hilfe einer Online-Erhebung gewonnen (siehe Abbildung 1). Dies hat Vorteile aus Sicht der Testökonomie (schnelle und kostengünstige Datenerhebung), ist aber mit dem Nachteil verbunden, dass Personen ohne Internet-Zugang nicht auf direktem Weg erreicht werden. Daher stand der Fragebogen auch zum Download bereit, so dass beispielsweise für Fachbetreuer und Schulleitungen die Möglichkeit bestand, den Fragebogen in ausgedruckter Fassung an Lehrpersonen ohne entsprechende technische Ausstattung weiterzureichen. Von der Möglichkeit der Bearbeitung der Papierversion wurde in einem nicht unbeträchtlichen Ausmaß Gebrauch gemacht (19% des Rücklaufs), so dass zu prüfen war, ob die verschiedenen Nutzungsformen die Ergebnisse beeinflussen. Eine Gegenüberstellung zentraler Kennwerte sowie biografischer Daten in Abhängigkeit von der Repräsentationsform des Fragebogens zeigt indes, dass keine hervorhebenswerten Unterschiede zwischen den Nutzergruppen auszumachen sind.

Zur Erfassung der Bedeutung von Unterrichtsmethoden wurde zunächst erfragt, in welchem Umfang die Probanden verschiedene Unterrichtsmethoden in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lerninhaltsbereichen (Buchführung vs. Wirtschaftslehre) vorsehen. In Anlehnung an Pätzold et al. (2003) wurde zudem erhoben, wie die (angehenden) Lehrpersonen die Eignung des Frontalunterrichts bezüglich verschiedener Zielsetzungen (z.B. zur Bewältigung der Stofffülle oder zur Förderung der Problemlösefähigkeit der Schüler) einschätzen und welche Konstellationen und Rahmenbedingungen den vermehrten Einsatz so genannter handlungsorientierter Unterrichtsmethoden in der Schulpraxis verhindern (Beispielitem: „Die Umsetzung von handlungsorientierten Methoden im Unterricht ist zeitaufwändig“).

Abb. 1: Auszug aus dem Online-Fragebogen



Zur Operationalisierung der Lehrersichtweisen auf den Lerninhalt wurde auf ein für den Mathematikunterricht entwickeltes und lerninhaltspezifisch modifiziertes Instrument von Grigutsch, Raatz & Törner (1998) zurückgegriffen. Dieses umfasst die Facetten Prozess-Aspekt („Im Vordergrund der Buchführung stehen Inhalte, Ideen und Denkprozesse“), Schema-Aspekt („Buchführungsunterricht besteht aus Regeln, die genau angeben, wie man Aufgaben löst“), Formalismus-Aspekt („Kennzeichen des Buchführungsunterrichts sind Klarheit, Exaktheit und Eindeutigkeit“) sowie Anwendungs-Aspekt („Kenntnisse in Buchführung sind für das spätere Leben der Schüler wichtig“).

3.2 Stichprobe und Durchführung der Befragung

Die Online-Erhebung wurde im Sommer 2005 durchgeführt. Die Grundgesamtheit umfasste sämtliche kaufmännischen Schulen in Bayern. In der Regel wurde die Schulleitung angeschrieben und gebeten, entsprechende Fachlehrer über die Möglichkeit der Teilnahme an der Online-Umfrage zu unterrichten. Falls Adressenlisten bzw. E-Mail-Adressen von Lehrpersonen verfügbar waren, wurden Fachlehrkräfte auch direkt angeschrieben und um ihre Meinung gebeten. Parallel hierzu wurden insgesamt vier Studienjahrgänge von Bamberger Studierenden

der Wirtschaftspädagogik befragt (1., 3., 5. und 7. Fachsemester). Die Studierenden verteilen sich nahezu gleichmäßig auf das Grundstudium (ohne Lehr Erfahrung) und auf das Hauptstudium (nach den Schulpraktischen Übungen, Lehr Erfahrung im Umfang von mindestens zwei unter Anleitung von Mentoren in kaufmännischen Schulen vorbereiteten und durchgeführten Unterrichtsversuchen). Insgesamt gehen die Antworten von 220 Lehrpersonen und von 215 Studierenden in die Auswertung ein.

4 Empirische Befunde

4.1 Sichtweisen auf Unterrichtsmethoden

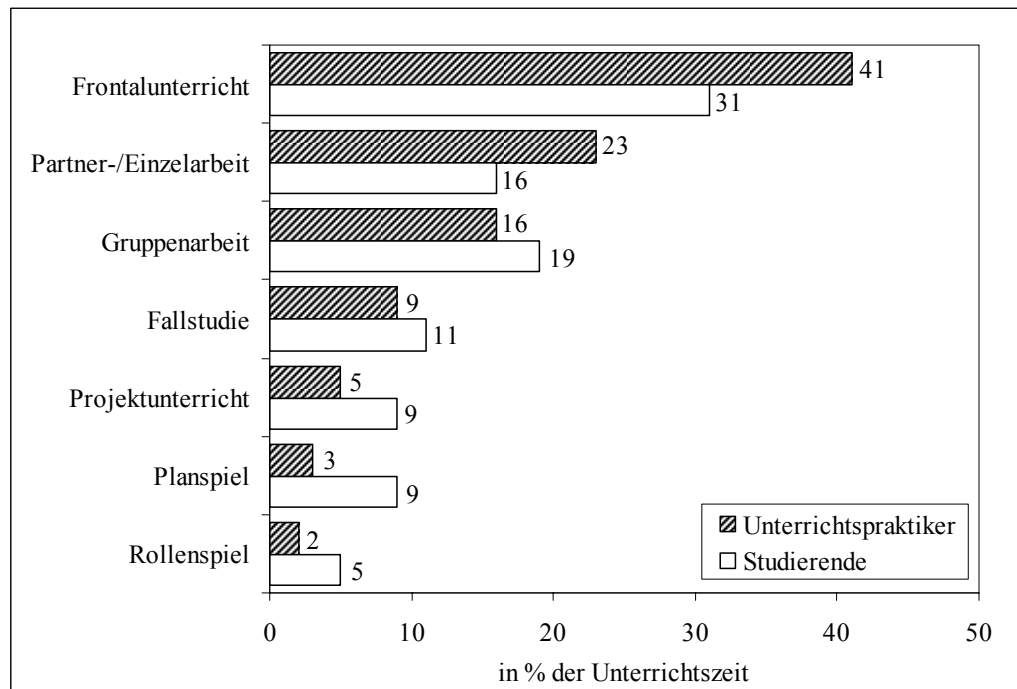
In einem ersten Analyseschritt wurden sowohl die Studierenden als auch die Unterrichtsexperten gefragt, in welchem Umfang sie verschiedene Unterrichtsformen einsetzen bzw. in Zukunft einsetzen wollen. Die (angehenden) Handelslehrer wurden gebeten, ihre Angaben jeweils getrennt für die Lerninhalte Buchführung und Wirtschaftslehre zu tätigen. Dabei unterscheiden wir zwischen Frontalunterricht, Partner-/Einzelarbeit sowie verschiedenen Unterrichtsformen, die Kommunikation und Kooperation der Schüler voraussetzen (und fördern sollen). Hierzu zählen Gruppenunterricht, Fallstudie, Planspiel, Rollenspiel und Projektunterricht. Es ist zu vermuten, dass (a) Studierende häufiger als Unterrichtsexperten so genannte handlungsorientierte Unterrichtsformen (Summe der Werte für Gruppenunterricht, Fallstudie, Planspiel, Rollenspiel und Projektunterricht) bevorzugen und dass (b) beide Untersuchungsgruppen für den Buchführungsunterricht mehr Unterrichtsanteile für den Frontalunterricht vorsehen als für den Wirtschaftslehreunterricht.

ad (a): Die Bereitschaft für den Einsatz von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden ist bei den Studierenden signifikant stärker ausgeprägt als bei den Unterrichtspraktikern (siehe Tabelle 1 und Abbildung 2). Entsprechend geringer sind die Anteile, die für Frontalunterricht vorgesehen werden. Es zeigt sich aber auch, dass sowohl Unterrichtspraktiker als auch Studierende dem Frontalunterricht die größte Bedeutung beimessen. Daneben spielen Partner-/Einzelarbeit sowie Gruppenarbeit eine wichtige Rolle. Insgesamt gesehen verwenden die Unterrichtspraktiker nach eigenen Angaben 64% der Unterrichtszeit auf die Kombination von Frontalunterricht und Partner-/Einzelarbeit (Studierende: 47%). Auf die Option Gruppenunterricht entfallen 16 bzw. 19%, für Fallstudien sind noch 9 bzw. 11% und für Projektunterricht 5 bzw. 9% der Unterrichtszeit vorgesehen.

Tab. 1: Gruppen-, Lerninhalts- und Wechselwirkungseffekt

Unterrichtsmethode	Gruppeneffekt (Praktiker vs. Studierende)			Lerninhaltsseffekt (Buchf. vs. Wirtschaftslehre)			Wechselwirkungseffekt Gruppe x Lerninhalt		
	F	p	η^2	F	p	η^2	F	p	η^2
Frontalunterricht	33.518	.000	.075	170.543	.000	.291	4.284	.039	.010
Handlungsorient.	116.014	.000	.218	518.673	.000	.556	28.179	.000	.064

Abb. 2: (Geplante) Einsatzhäufigkeit verschiedener Unterrichtsformen

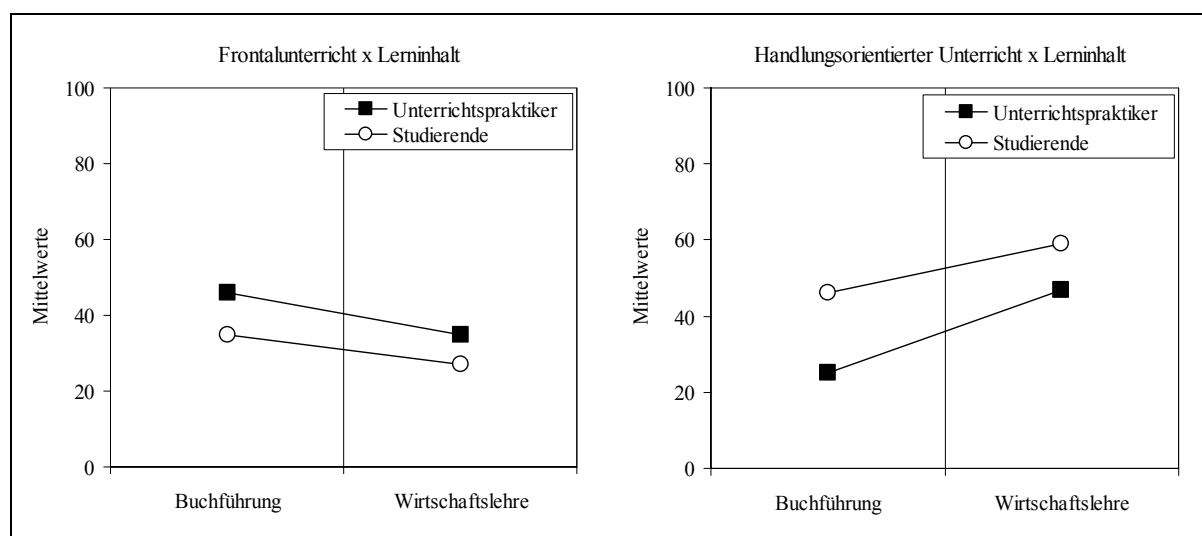


ad (b): Es ist ein signifikanter Effekt in Abhängigkeit vom Lerninhalt festzustellen (siehe Tabelle 1). Beide Vergleichsgruppen sehen den Wirtschaftslehreunterricht eher als geeignet an, um handlungsorientierten Unterricht durchzuführen. Frontalunterricht dagegen eignet sich aus Sicht der (angehenden) Handelslehrer eher für Buchführungsunterricht (siehe Abbildung 3). Damit bestätigt sich erneut, dass aus Sicht von Lehrpersonen insbesondere der Buchführungsunterricht vergleichsweise lehrerorientiert zu gestalten ist. Handlungs- und problemorientierte Unterrichtsmethoden haben es in diesem Umfeld deutlich schwerer als in anderen Bereichen der kaufmännischen Curricula (Seifried 2004).

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die befragten Lehrkräfte deutlich weniger Frontalunterricht vorsehen, als dies die Ergebnisse einer von uns durchgeführten Unterrichtsbeobachtung (Seifried, Grill & Wagner 2006) erwarten ließen. Dies könnte zum einen auf die Schwierigkeit zurückzuführen sein, bei einer Befragung das zeitliche Gewicht des Methodeneinsatzes zu präzisieren. Zum anderen könnte der Aspekt der sozialen Erwünschtheit bzw. die Gefahr der „selbstdien-

lichen Verzerrung“ von Lehrerangaben (Clausen 2002, 47) eine Rolle spielen. Trotz der angeführten Einschränkungen ergibt sich bei einer Betrachtung der Rangfolge der Bedeutung der Unterrichtsmethoden im Großen und Ganzen ein in sich stimmiges Bild. Zudem tritt der Zusammenhang zwischen Lerninhalt und Methodenwahl sowohl bei der Befragung als auch bei der Unterrichtsbeobachtung hervor: Frontalunterricht nimmt unabhängig vom Lerninhalt eine dominierende Rolle ein und wird im Buchführungsunterricht signifikant häufiger eingesetzt als im Wirtschaftslehreunterricht.

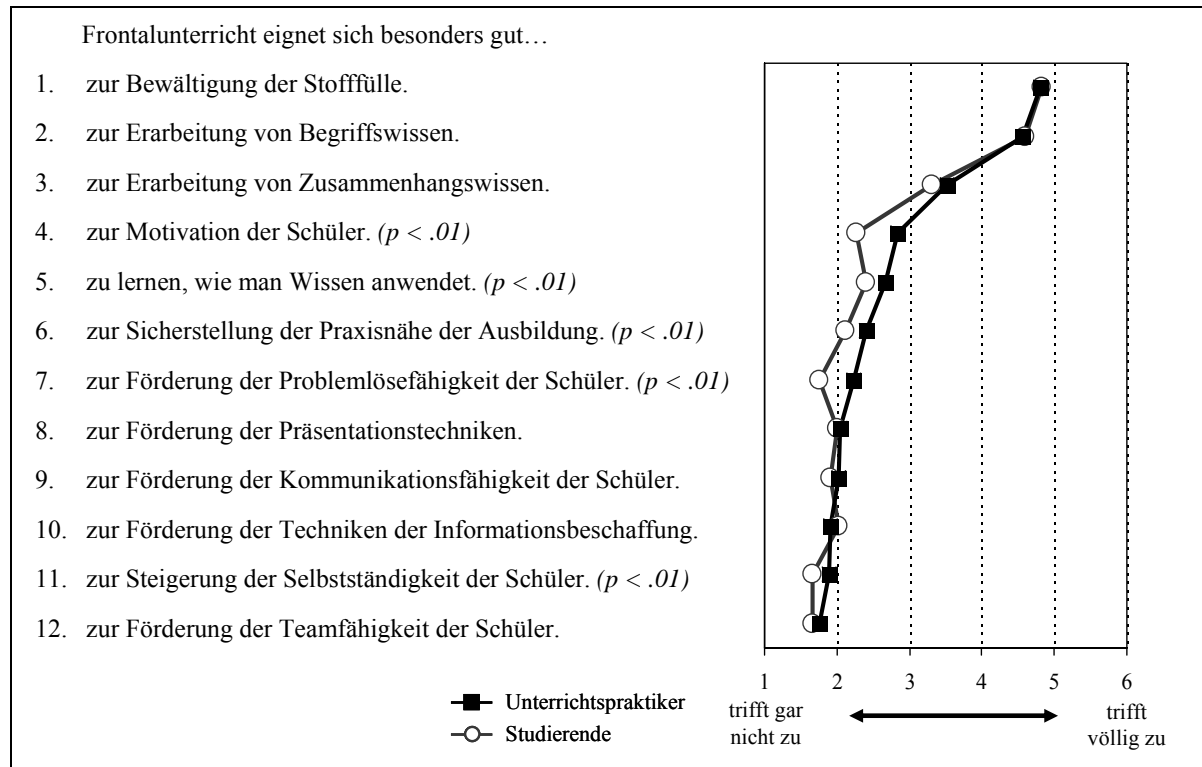
Abb. 3: *Unterrichtsformen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit und vom Lerninhalt*



Weiterhin wurden die Befragten um die Einschätzung der Eignung des Frontalunterrichts für verschiedene Unterrichtsziele gebeten (siehe Abbildung 4). Frontalunterricht eignet sich aus Sicht der Befragten in erster Linie zur Bewältigung der Stofffülle, zur Erarbeitung von Begriffswissen sowie – mit Abstrichen – zur Erarbeitung von Zusammenhangswissen. Denkbar ungeeignet dagegen erscheint diese Unterrichtsmethode für die Förderung so genannter überfachlicher Kompetenzen wie Team-, Problemlöse- oder Kommunikationsfähigkeit. Dabei sind sich Unterrichtsexperten und Studierende in ihrem Urteil weitgehend einig. Zwar lassen sich für einige Items überzufällige Unterschiede feststellen, größere Effektstärken treten jedoch nur für die Aspekte „Förderung der Problemlösefähigkeit der Schüler“ und „Motivation der Schüler“ auf. Offenbar favorisieren insbesondere Unterrichtspraktiker Methoden, die sie vornehmlich für die Ziele „Bewältigung der Stofffülle“ und „Erarbeitung von Begriffswissen“ als geeignet erachten. Dieser Befund kann in zwei Richtungen interpretiert werden: Entweder messen die Lehrpersonen diesen Zielen eine übergeordnete Bedeutung bei und nehmen die Vernachlässigung der Förderung überfachlicher Kompetenzen bewusst in Kauf. Eine offenere Gestaltung des Unterrichts erscheint dann ange-

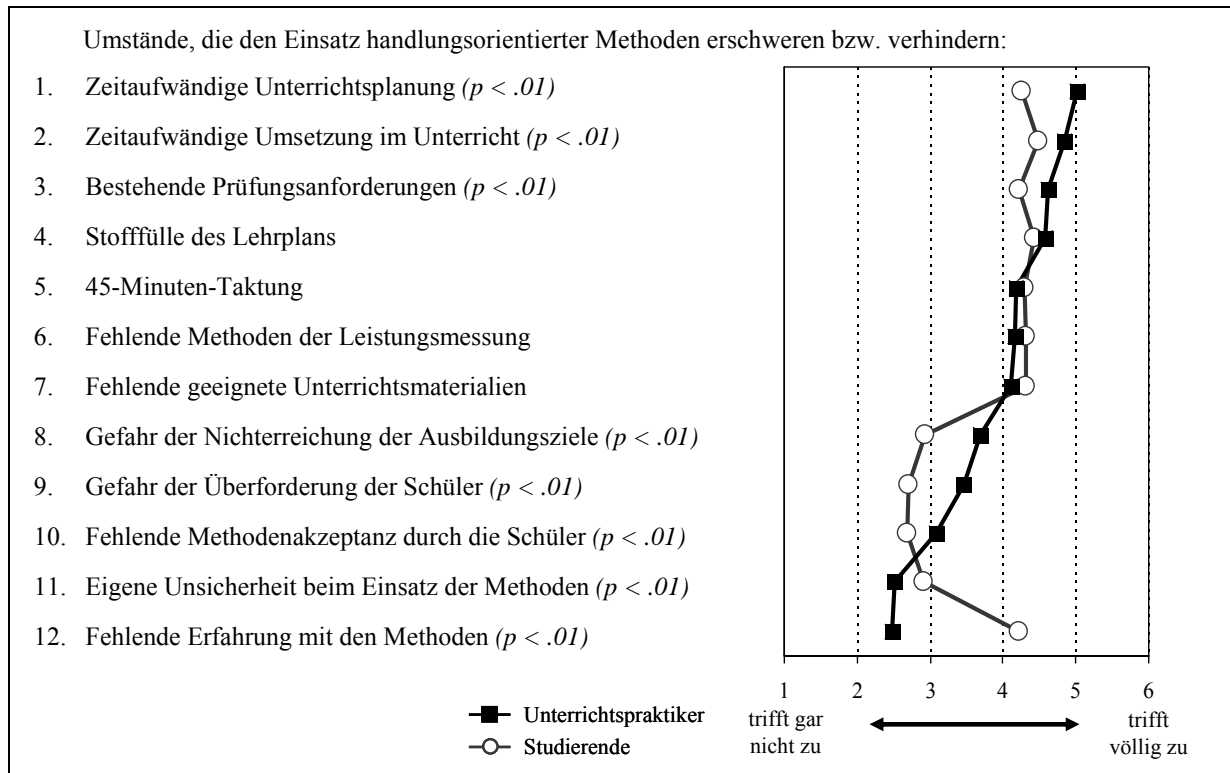
sichts deutlich ausgeprägter Zielhierarchien als nicht sinnvoll. Oder: Eine offenerere Gestaltung des Unterrichts wird angesichts vielfältiger Restriktionen und Hemmnisse in der Unterrichtspraxis als nicht möglich erachtet.

Abb. 4: *Eignung des Frontalunterrichts aus Sicht (angehender) Handelslehrer*



Es ist daher auch zu prüfen, welche Umstände den Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden im Unterrichtsalltag verhindern bzw. welche potenzielle Hemmnisse von den Befragten ausgemacht werden (siehe Abbildung 5). Als ein wichtiger Hemmfaktor für die Unterrichtspraktiker stellt sich insbesondere das Zeitproblem dar. Die Aussagen „Die Unterrichtsplanung ist bei Verwendung handlungsorientierter Methoden zeitaufwändig“ und „Die Umsetzung handlungsorientierter Methoden im Unterricht ist zeitaufwändig“ fanden mit einem Mittelwert von 5,0 bzw. 4,8 jeweils hohe Zustimmung durch die Unterrichtspraktiker. Zudem geben sowohl die Unterrichtspraktiker als auch die Studierenden an, dass der übervolle Lehrplan, die vorherrschenden Prüfungsmodalitäten sowie fehlende Verfahren zur Leistungsfeststellung einer Ausweitung der Handlungsorientierung in kaufmännischen Schulen entgegenstehen. Schließlich betrachten die Befragten die 45-Minuten-Taktung als bedeutsames Hemmnis. Ein enorm wichtiger Hemmfaktor stellt also das Zeit-Mengen-Problem dar (übervoller Lehrplan bei begrenzter Unterrichts- und Unterrichtsvorbereitungszeit).

Abb. 5: Hemmnisse einer Ausweitung der Handlungsorientierung im kaufmännischen Unterricht



Es zeigt sich zudem, dass die Studierenden im Vergleich zu den Unterrichtspraktikern insbesondere die Gefahr der Nichterreichung der Ausbildungsziele und der Überforderung der Schüler als weniger gravierend einstufen. Auch hinsichtlich der Gefahr einer nicht hinreichenden Methodenakzeptanz seitens der Schüler äußern sich die Studierenden weniger kritisch. Demgegenüber berichten diese naturgemäß über fehlende Unterrichtserfahrungen mit handlungsorientierten Methoden. Sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase der Lehrerausbildung sind daher entsprechende Lerngelegenheiten für Studierende und Referendare bereit zu stellen, um Barrieren frühzeitig abzubauen.

4.2 Buchführungsspezifische Weltbilder

Im Folgenden wird exemplarisch anhand des Buchführungsunterrichts analysiert, wie stark verschiedene Sichtweisen auf das Lehren und Lernen ausgeprägt sind. Konkret ging es darum, ob für den Lerninhalt „Buchführung“ eine Unterscheidung zwischen einer eher dynamischen, konstruktivistischen Sichtweise des Lerninhalts, die einhergeht mit der Überzeugung, dass man Schüleraktivität im Unterricht zielgerichtet anregen und fördern muss und einer eher statischen, objektivistisch geprägten Sichtweise, die formale Aspekte des Lerninhalts betont und die Anleitung der Lehr-Lern-Prozesse durch die Lehrperson in den Vorder-

grund rückt, ausgemacht werden kann. Dabei greifen wir auf ein ursprünglich für den Mathematikunterricht entwickeltes und von uns lerninhaltspezifisch überarbeitetes Instrument von Grigutsch, Raatz & Törner (1998) zurück.

Zur Überprüfung der Dimensionalität der Items, die die buchführungsspezifischen Weltbilder widerspiegeln, kam eine Hauptkomponentenanalyse zur Anwendung. Diese ermöglicht die Identifikation voneinander unabhängiger Dimensionen zur Charakterisierung der Lehrersicht auf die Buchführung. Unter Zugrundelegung des Kaiser-Kriteriums (Eigenwerte > 1) konnten vier Dimensionen extrahiert werden, die insgesamt 56% der Ausgangsvarianz erklären (siehe Tabelle 2). Faktor 1 (24% der Gesamtvarianz) umfasst die Items „Im Buchführungsunterricht sollen Schüler ihre Fähigkeit zum komplexen Denken verbessern können“, „Schüler sollten im Buchführungsunterricht oft Situationen erleben, in denen sie selbstständig Wissen entwickeln können“, „Schüler sollten im Buchführungsunterricht möglichst eigene Lösungswege entwickeln“, „Im Buchführungsunterricht müssen viele Aufgaben behandelt werden, für deren Lösung es nicht reicht, nur Routinen zu beherrschen“, „Im Vordergrund der Buchführung stehen Inhalte, Ideen und Denkprozesse“ sowie „Buchhalterische Aufgaben können auf verschiedenen Wegen gelöst werden“ und kann in Anlehnung an Grigutsch, Raatz & Törner (1998) als „Prozess-Aspekt“ bezeichnet werden. Der zweite Faktor, der 16% der Gesamtvarianz bindet, lässt sich als „Anwendungs-Aspekt“ interpretieren. Auf Faktor 3 („Formalismus-Aspekt“) entfallen 10% der Gesamtvarianz. Faktor 4 (6% der Gesamtvarianz) schließlich vereinigt drei Items auf sich und wird als „Schema-Aspekt“ bezeichnet.

Tab. 2: Varimax-rotierte Ladungsmatrix der Hauptkomponentenanalyse für Sichtweisen auf die Buchführung

	Hauptkomponente			
	1	2	3	4
<i>Faktor 1: Prozess-Aspekt (Varianzaufklärung: 23.6%)</i>				
Im Buchführungsunterricht sollen Schüler ihre Fähigkeit zum komplexen Denken verbessern können.	.79			
Schüler sollten im Buchführungsunterricht oft Situationen erleben, in denen sie selbstständig Wissen entwickeln können.	.75			
Schüler sollten im Buchführungsunterricht möglichst eigene Lösungswege entwickeln.	.69			
Im Buchführungsunterricht müssen viele Aufgaben behandelt werden, für deren Lösung es nicht reicht, nur Routinen zu beherrschen.	.68			
Im Vordergrund der Buchführung stehen Inhalte, Ideen und Denkprozesse.	.62			
Buchhalterische Aufgaben können auf verschiedenen Wegen gelöst werden.	.48			

Tab. 2: *Varimax-rotierte Ladungsmatrix der Hauptkomponentenanalyse für Sichtweisen auf die Buchführung (Fortsetzung)*

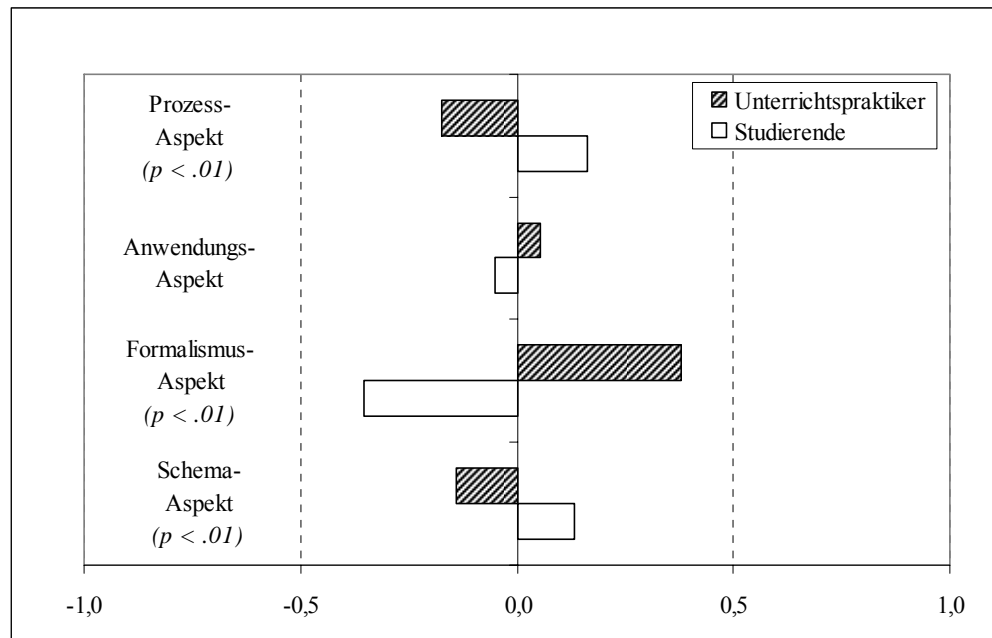
	Hauptkomponente			
	1	2	3	4
<i>Faktor 2: Anwendungs-Aspekt (Varianzaufklärung: 15.6%)</i>				
Nur einige wenige Dinge, die man im Buchführungsunterricht lernt, kann man später verwenden.		-.83		
Kenntnisse in Buchführung sind für das spätere Leben der Schüler wichtig.		.80		
Buchführungsunterricht hat einen direkten Bezug zur betrieblichen Praxis.		.67		
Buchführungsunterricht hilft, alltägliche Aufgaben zu lösen.		.58		
<i>Faktor 3: Formalismus-Aspekt (Varianzaufklärung: 10.1%)</i>				
Buchhalterisches Denken wird durch Abstraktion und Logik bestimmt.			.74	
Unabdingbar für den Buchführungsunterricht ist eine präzise Fachsprache.			.73	
Wesentlich für den Buchführungsunterricht sind logische Strenge und Präzision.			.61	.43
Kennzeichen des Buchführungsunterrichts sind Klarheit, Exaktheit und Eindeutigkeit.			.57	.44
<i>Faktor 4: Schema-Aspekt (Varianzaufklärung: 6.5%)</i>				
Buchführungsunterricht besteht aus Behalten und Anwenden von Definitionen und Regeln, von Fakten und Verfahren.				.78
Buchführungsunterricht besteht aus Lernen, Erinnern und Anwenden.				.75
Buchführungsunterricht besteht aus Regeln, die genau angeben, wie man Aufgaben löst.				.57

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Ladungen < .40 werden nicht ausgewiesen.

Mit der vorgelegten Analyse kann zunächst einmal die von Grigutsch, Raatz & Törner (1998) identifizierte Struktur der Sichtweisen auf Mathematikunterricht auch für den Buchführungsunterricht ausgemacht werden. Zudem ergeben sich Hinweise auf das Ausmaß der Ausprägung einer konstruktivistischen bzw. rezeptiven Sichtweise. Betrachtet man die verschiedenen „buchführungsspezifischen Weltbilder“ für Unterrichtsexperten und angehende Handelslehrer getrennt, so lassen sich auf Basis einer Gegenüberstellung der ermittelten Faktorwerte sowohl für den Prozess- als auch für den Formalismus- und Schema-Aspekt signifikante Unterschiede auf dem 1%-Niveau feststellen (siehe Abbildung 6). Interpretiert man in Anlehnung an Diedrichs, Thußbas & Klieme (2002, 115) den Prozess-Aspekt als Indikator für ein konstruktivistisches Verständnis von Lehr- und Lernprozessen, so lässt sich erneut konstatieren, dass die Studierenden eher über eine konstruktivistisch geprägte Sichtweise verfügen als die Unterrichtspraktiker. In Übereinstimmung hierzu berichten die Studierenden dann auch über eine geringere Ausprägung des Formalismus-Aspekts (Buchführung ist durch Strenge, Exaktheit und begriffliche Präzision gekennzeichnet) als die in der Schulpraxis tätigen Probanden. Demgegenüber wird die Schemaorientierung (Buchführung als „Werkzeugkasten“) stärker herausgestellt. Für den An-

wendungs-Aspekt (Betonung des praktischen Nutzens der Buchführung) lassen sich dagegen keine überzufälligen Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen.

Abb. 6: *Buchführungsspezifische Weltbilder – Vergleich zwischen Studierenden und Unterrichtspraktikern (Faktorwerte)*



5 Diskussion der Befunde und Ausblick

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass die Studierenden in einem stärkeren Maße über eine konstruktivistische Sichtweise berichten als die befragten Unterrichtspraktiker. Dies lässt sich beispielsweise in einer stärker ausgeprägten Prozessorientierung sowie der stärker ausgeprägten Vorliebe für so genannte handlungsorientierte Unterrichtsmethoden festmachen. Weiterhin zeigt sich, dass untersuchungsgruppenübergreifend im Faktor „Zeit“ ein zentrales Hemmnis für den Einsatz von so genannten handlungsorientierten Unterrichtsmethoden besteht. Sowohl Planung als auch Umsetzung im Unterricht werden von den Befragten als sehr zeitaufwändig eingeschätzt. Angesichts der Stofffülle und vor dem Hintergrund der Struktur von Abschlussprüfungen, in denen es allen Reformen zum Trotz immer noch mehrheitlich um die Reproduktion von Fakten geht, erscheint insbesondere aus Sicht der Unterrichtspraktiker der vermehrte Einsatz von schüler- und problemorientierten Unterrichtsmethoden entweder nicht zwingend notwendig oder nicht verantwortbar.

Zudem bestehen ausgeprägte lerninhaltspezifische Überzeugungs- und Argumentationsmuster: Buchführungsunterricht wird ähnlich gesehen wie Mathematikunterricht (Identifikation der Aspekte Prozess, Formalismus, Anwendung und Schema nach Grigutsch, Raatz & Törner 1998). Es kann also von einer Ähnlichkeit zwischen dem Mathematik- und dem Buchführungsunterricht ausgegangen werden. Problemlagen und Lösungswege könnten sich für beide Lerninhaltsgebiete daher ähnlich darstellen. Erwartungsgemäß wird Buchführung zudem deutlich anders gesehen als Wirtschaftslehre. Dies hat für die Unterrichtsgestaltung bzw. den Methodeneinsatz weitreichende Konsequenzen. Für Themen aus dem Bereich der Wirtschaftslehre erscheint der Einsatz von schülerorientierten Unterrichtsmethoden weitaus eher möglich als im Buchführungsunterricht, der aus Sicht der Lehrpersonen sehr viel systematischer geplant und durchgeführt werden muss und damit deutlich weniger Potenzial für Handlungs- und Schülerorientierung in sich birgt als andere kaufmännische Lerninhalte.

Insgesamt gesehen eröffnet sich durch die standardisierte Befragung ein erster Zugang zur Erfassung der Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. Es konnten vielfältige Hinweise darauf gewonnen werden, dass sich Lehrpersonen im Hinblick auf die berichteten Sichtweisen fundamental unterscheiden und dass ein enger Zusammenhang zwischen den geäußerten Sichtweisen und der selbstberichteten Unterrichtspraxis besteht. Vieles muss jedoch angesichts des begrenzten Umfangs des Fragebogens an der Oberfläche verbleiben. Fragebogen besitzen nicht die Flexibilität, die zur Auslotung von situationsbezogenen Sichtweisen notwendig ist. Zudem besteht durch die Vorgabe von Begriffen und angesichts des Fehlens eines Dialogs zwischen Fragendem und Befragtem die Gefahr von Fehlinterpretationen und Missverständnissen (Fischler 2001). Die Erfassung von Überzeugungen bzw. subjektiven Theorien mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens weist also Grenzen auf und ist durch eher qualitativ ausgerichtete Forschungsmethoden zu ergänzen. Von besonderem Interesse wird dabei sein, die verschiedenen Datenquellen aufeinander zu beziehen.

Literatur

- Achtenhagen, F., Heidenreich, W.-D. & Sembill, D. (1975): Überlegungen zur „Unterrichtstheorie“ von Handelslehrerstudenten und Referendaren des Handelslehramtes. Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71(8), 578-601.
- Achtenhagen, F., Sembill, D. & Steinhoff, E. (1979): Die Lehrerpersönlichkeit im Urteil von Schülern. Zeitschrift für Pädagogik, 25(2), 191-208.
- Blömeke, S., Eichler, D. & Müller, Ch. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische

- und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), 103-121.
- Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte*. Bern, Göttingen & Toronto: Huber.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 177-212.
- van Buer, J. (1980): Implizite Individualisierungsstrategien in der unterrichtlichen Lehrer-Schüler-Interaktion – am Beispiel des Englischanfangsunterrichts. *Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen*, Band 3, Diss. Göttingen.
- Clark, C.M. & Peterson, P.L. (1986): Teachers' thought processes. In: Wittrock, M.C. (Ed.): *Handbook of research on teaching*, 3rd Ed. New York. Macmillan, 255-296.
- Clausen, M. (2002): *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster u.a.: Waxmann.
- Dann, H.-D. (1994): *Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften*. In: Reusser, K. & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.): *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern u.a.: Huber, 163-182.
- Dann, H.-D., Diegritz, T. & Rosenbusch, H.S. (Hrsg.) (1999): *Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- Diedrichs, M., Thußbas, C. & Klieme, E. (2002): Professionelles Lehrerwissen und selbstberichtete Unterrichtspraxis im Fach Mathematik. In: Prenzel, M. & Doll, J. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, 107-123.
- Ditton, H. & Merz, D. (2000): *Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen*. Eichstätt & Osnabrück. Download unter <http://www.quassu.net/Bericht1.pdf> (Stand: 08.12.2005).
- Fischler, H. (2001): Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 7, 105-120.
- Girke, U. (1999): *Subjektive Theorien zu Unterrichtsstörungen in der Berufsschule. Ein Vergleich von Lehrern als Lehramtsstudenten und Referendaren sowie Lehrern im ersten Berufsjahr*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Grigutsch, St., Raatz, U. & Törner, G. (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematikdidaktik*, 19(1), 3-45.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.

- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K.-D., Oehlschläger, H.-J. & Schwittmann, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, G.L. & Mandl, H. (1994): Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: Huber, G.L. & Mandl, H. (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2., bearb. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, 11-42.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrandt, J. (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich, 229-270.
- Langfeldt, H.-P. & Nieder, T. (2004): Subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden – ein Forschungsprogramm zur Qualitätsverbesserung in der universitären Lehrerbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. 3. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 159-170.
- Laucken, U. (1974): Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.
- Mandl, H. & Huber, G.L. (1982): Subjektive Theorien von Lehrern. Forschungsbericht Nr. 18. Tübingen: DIFF.
- Marland, P.W. (1995): Implicit theories of teaching. In: Anderson, L.W. (Eds.): International encyclopedia of teaching and teacher education, 2nd Ed. Oxford: Pergamon, 131-136.
- Mutzeck, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsveranstaltungen in den Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Nespor, J. (1987): The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Pajares, M.F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pätzold, G., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Schank, R.C. & Abelson, P.R. (1977): Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schweer, M.K.W. (2000): Vertrauen als basale Kompetenz der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Schweer M.K.W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 129-138.

- Seeber, S. & Squarra, D. (2003): *Lehren und Lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität*. Frankfurt u.a.: Peter Lang.
- Seifried, J. (2004): *Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung des Rechnungswesenunterrichts*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Seifried, J., Grill, L. & Wagner, M. (2006): *Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis*. *Wirtschaft und Erziehung* (im Druck).
- Sembill, D. (1984): *Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“*. *Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, Band 7*, Diss. Göttingen.
- Sembill, D. (1992a): *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit*. *Zielgrößen Forschenden Lernens*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Sembill, D. (1992b): *Selbstorganisiertes Lernen in der Handelslehrerbildung*. *Unterrichtswissenschaft*, 20(4), 343-357.
- Sembill, D. (2004): *Abschlussbericht zu „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“ im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*. Bamberg.
- Sembill, D., Wolf, K.D., Wuttke, E., Santjer, I. & Schumacher, L. (1998): *Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens*. In: Beck, K. & Dubs, R. (Hrsg.): *Kompetenzerwerb in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse*. 14. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner, 57-79.
- Shulman, L.S. (1986): *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987): *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Research*, 57(1), 1-22.
- Speer, N.M. (2005): *Issues of methods and theory in the study of mathematics teachers' professed and attributed beliefs*. *Educational Studies in Mathematics*, 58(3), 361-391.
- Stigler, J.W., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, St. & Serrano, A. (1999): *The TIMSS video-tape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington (DC): U.S. Government Printing Office.
- Törner, G. (2002): *Epistemologische Grundüberzeugungen – Verborgene Variablen beim Lehren und Lernen von Mathematik*. *Der Mathematikunterricht (MU)*, 48(4/5), 103-128.
- Underhill, R. (1988): *Mathematics teachers' beliefs: Review and reflections*. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 10(3), 43-58.

- Wuttke, E. (1999): Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Zedler, P., Fischler, H., Kirchner, S. & Schröder, H.-J. (2004): Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern. In: Doll, J. & Prenzel, M. (Hrsg.): Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung. Münster u.a.: Waxmann, 114-132.