Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen

KURZFASSUNG: In der Lehrerbildung herrscht Konsens, dass für das professionelle Handeln von Lehrkräften nicht nur (Fach-)Wissen, sondern auch persönlich gefärbte Grundorientierungen (subjektive, naive oder implizite Theorien, Überzeugungen, Vorstellungen, Weltbilder etc.) eine zentrale Rolle spielen. Bezüglich dieser Grundorientierungen lässt sich eine Vielzahl von Forschungslinien ausmachen, die aber trotz des gemeinsamen Erkenntnisinteresses mehr oder weniger unverbunden nebeneinander herlaufen. In einem ersten Teil des Beitrags werden daher zentrale Forschungslinien skizziert und aufeinander bezogen. Im zweiten Teil werden dann empirische Befunde aus verschiedenen internationalen Studien sowie einer eigenen Untersuchung skizziert, die sich mit den Sichtweisen von Dozenten bzw. Lehrkräften in der beruflichen Bildung auseinandersetzen.

ABSTRACT: There is a consensus in the field of teacher training that a teacher's behaviour in the classroom is not only influenced by their knowledge (subject-matter content-knowledge) but also by their personal beliefs (subjective, naive or implicit theories, conceptions of teaching and learning, world views, etc.) A multitude of research lines have been explored regarding teacher's belief systems, which, in spite of the common focus, remain more or less unconnected. The first part of this article outlines primary lines of investigation and how they relate to each other. In the second part empirical results from different international studies, as well as my own research, are outlined. They explore the viewpoints of lecturers and teachers respectively, regarding vocational training.

1 Problemstellung

Die Zahl der Veröffentlichungen zur Lehrerbildung ist Legion (für die Wirtschaftspädagogik vgl. bspw. ZABECK 1995; EULER 1996; DUBS 2001; SCHNEIDER 2001; TRAMM 2001; HERTLE & SLOANE 2005, 2007; REINISCH 2009). Mit Blick (nicht nur) auf die Handelslehrerausbildung lassen sich verschiedene Diskussionsstränge ausmachen: Hier wären beispielsweise die Auseinandersetzung mit konzeptionellen Überlegungen wie das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft (NICKOLAUS 1996; SCHNEIDER 2001; DUBS 2008), Fragen zum Verhältnis von Theorie und Praxis im Allgemeinen (DUBS 2001) und zu den Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der schulischen Praxis im Besonderen (HEID 1989, EULER 1996) oder die Diskussion über das generell in der Lehrerbildung zugrunde zu legende Forschungsverständnis (vgl. BECK 2009) anzuführen. Trotz dieser vielfältigen Aktivitäten weiß man jedoch im beruflichen Bereich nach wie vor vergleichsweise wenig darüber, wie (angehende) Lehrkräfte denken und wie sie ihren Unterricht gestalten (vgl. BECK 2005; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA et al. 2009).¹

Die letztlich nicht hinreichende empirische Auseinandersetzung mit Lehrkräften in beruflichen Schulen muss erstaunen, zumal die Frage nach der Bedeutung von Lehrkräften für die erfolgreiche Gestaltung adressatengerechter Lehr-Lern-Prozesse

1 Einen Überblick über empirische Befunde zur universitären Gewerbelehrausbildung gibt NICKOLAUS (1996, 102ff.).

keineswegs neu ist (für die Forschungslinien in den USA vgl. COCHRAN-SMITH 2001; die deutschen Entwicklungen stellt z. B. TERHART 2002 dar). Auch die Auseinandersetzung mit Sichtweisen und Überzeugungen von Lehrkräften – das im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt stehende Phänomen – verfügt über Tradition (eine Übersicht über die Forschungsbemühungen im beruflichen Sektor ist bei ZIEGLER 2006 zu finden). Es sollte sich auch für die kaufmännische Bildung lohnen, an diese Forschungsaktivitäten anzuknüpfen und einen genaueren Blick auf Sichtweisen, Überzeugungen oder subjektive Theorien der Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen zu werfen (vgl. auch VAN BUER & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA 2006, 97).

Wenn man mehr über das Denken und Handeln von Handelslehrern in der Unterrichtspraxis erfahren möchte, empfiehlt sich – ungeachtet der Tatsache, dass sich viele Probleme und Fragen lerninhaltsübergreifend stellen (vgl. WITT 2009) – eine domänenspezifische Herangehensweise, da letztlich davon auszugehen ist, dass entsprechende Konstrukte auch durch die Lerninhaltskomponente geprägt sind (vgl. SEIFRIED & ZIEGLER 2009; siehe auch die Übersicht in SEIFRIED 2009a, 49 ff.). Befragt man beispielsweise Lehrkräfte zur Einsatzhäufigkeit gängiger Unterrichtsmethoden und bittet diese, zwischen Buchführung und Wirtschaftslehre zu unterscheiden, dann lassen sich eine Reihe bemerkenswerter Unterschiede ausmachen, und zwar dahingehend, dass die Lehrkräfte für die Buchführung signifikant häufiger eine lehrerorientierte und instruktionslastige Vorgehensweise vorsehen als für den Wirtschaftslehreunterricht (vgl. SEIFRIED 2006, 2009a). Im vorliegenden Fall gilt das Augenmerk dem Lerninhaltsgebiet Rechnungswesen bzw. Buchführung. Die Wahl erfolgte vor dem Hintergrund folgender Überlegungen: Erstens ist dieser Lerninhaltsbereich noch weniger empirisch durchleuchtet als andere kaufmännische Domänen. Zweitens sieht sich insbesondere der Buchführungsunterricht seit geraumer Zeit erheblicher Kritik ausgesetzt (vgl. beispielsweise die Diskussion über die fachdidaktische Ausrichtung des Buchführungsanfangsunterrichts, die exemplarisch in den von ACHTENHAGEN [1990], PREISS & TRAMM [1996] sowie SEMBILL & SEIFRIED [2005] herausgegebenen Sammelbänden nachgezeichnet wird). Ein Blick in einschlägige Lehrerzeitschriften zeigt, dass es sich dabei keinesfalls um eine rein akademische Auseinandersetzung, sondern um ein dringliches Problem der Unterrichtspraxis handelt. Drittens weisen die wenigen empirischen Untersuchungen darauf hin, dass sich hier Lernschwierigkeiten in einem nicht zu vernachlässigendem Maße anhäufen und die Materie von den Lernenden nicht in der gewünschten Tiefe durchdrungen wird (PAWLIK 1980; TRAMM, HINRICHS & LANGENHEIM 1996; SEIFRIED 2004).

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Bemerkungen zielt der vorliegende Beitrag auf die Bearbeitung zweier Fragen ab:

- (1) Aus theoretischer Sicht ist zu klären, wie sich die vielfältigen Forschungsansätze, die sich mit dem Denken von Lehrkräften beschäftigen, systematisieren und aufeinander beziehen lassen (siehe Abschnitt 2). In Anlehnung an SCHOENFELD (1985, 2002), der von „world views“ spricht, ist im Folgenden forschungslinienübergreifend von „Sichtweisen auf Unterricht“ die Rede, wenn entsprechende Konstrukte angesprochen werden.
- (2) Darüber hinaus soll geklärt werden, welche domänenspezifischen Sichtweisen von Lehrkräften empirisch ausgemacht werden können. Hierzu werden in Abschnitt 3 Befunde aus verschiedenen internationalen Studien sowie die Ergebnisse einer eigenen empirischen Untersuchung berichtet.

2 Ansatzpunkte zur Analyse der Sichtweisen von Lehrkräften

2.1 Übersicht über einschlägige Forschungslinien

Folgt man SCHOENFELD (2002; vgl. auch BAUMERT & KUNTER 2006 sowie SEMBILL & SEIFRIED 2009), dann lohnen bei der Auseinandersetzung mit den Sichtweisen von Lehrkräften insbesondere die im Folgenden skizzierten Ansätze einer näheren Betrachtung:²

(1) Überzeugungen

Überzeugungen im Allgemeinen sind persönlich gefärbte Grundorientierungen (vgl. PAJARES 1992; CALDERHEAD 1996; OP'T EYNDE, DE CORTE & VERSCHAFFEL 2002). Epistemologische Überzeugungen im Besonderen beziehen sich auf die Natur des Wissens und des Wissenserwerbs (HOFER & PINTRICH 1997, für die Handelslehrerbildung vgl. MÜLLER 2009). Es wird zwischen domänenübergreifenden und domänenspezifischen epistemologischen Überzeugungen differenziert und diskutiert, inwieweit diese lerninhaltspezifisch ausgeprägt sind. Hierzu liegen widersprüchliche Befunde vor (SCHOMMER & WALKER 1995; HOFER 2000; BUEHL & ALEXANDER 2001; STAHL & BROMME 2007), wobei man mehrheitlich von einer Domänenabhängigkeit ausgeht.

Es konnte mehrfach gezeigt werden, dass Überzeugungen handlungswirksam sind und sich eine konstruktivistische Ausrichtung von Lehrkräften positiv auf den Lernerfolg auswirkt. PETERSON et al. (1989) beispielsweise fanden für Grundschullehrer der Mathematik einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen einer konstruktivistischen Grundorientierung und dem Problemlöseerfolg der Lernenden. STAUB & STERN (2002) belegten unter Rückgriff auf Daten aus dem SCHOLASTIK-Projekt in einer längsschnittlich angelegten Studie, dass eine konstruktivistische Orientierung mit der Auswahl von verstehensorientierten Aufgaben im Mathematikunterricht in der Grundschule einhergeht und sich positiv auf den Lernzuwachs auswirkt. Im Rahmen der COACTIV-Studie (BRUNNER et al. 2006a; 2006b) wurde danach gefragt, inwiefern Fachwissen und Überzeugungen von Lehrkräften einen Einfluss auf die Gestaltung des Mathematikunterrichts ausüben. Als ungünstig erwies sich dabei die „transmission view“, die negativ mit der kognitiven Aktivierung der Schülerinnen und Schüler und positiv mit einer Engführung des Unterrichts verknüpft ist. HARTINGER, KLEICKMANN & HAWELKA (2006) zeigten ebenfalls, dass Unterricht bei Lehrkräften mit konstruktivistischen Überzeugungen mehr Freiräume bietet als bei Lehrkräften, die über instruktionale Vorstellungen verfügen. Alles in allem ist die Befundlage jedoch uneinheitlich: In der Videostudie „Pythagoras“ (LEUCHTER et al. 2008) beispielsweise ließen sich die Befunde von STAUB & STERN nicht replizieren. Auch LEDERMAN & ZEIDLER (1987) konnten keine Beziehung zwischen epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften und dem unterrichtlichen Handeln ausmachen.

(2) Lehr-Lern-Vorstellungen

Sichtweisen zu Lehr- und Lernprozessen werden in der internationalen Literatur im Rahmen so genannter „conceptions of teaching and learning“ analysiert. Diesbezüglich unterscheidet man regelmäßig zwischen lehrerorientierten und lernerorientierten

2 Diesbezüglich sind auch Bezüge zur Einstellungsforschung denkbar (vgl. für den gewerblich-technischen Bereich die Untersuchung von BAUER 2006).

Grundorientierungen und fasst diese als Endpunkte eines Kontinuums auf (KEMBER 1997). Einschlägige Studien aus dem beruflichen Bereich sind insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum angesiedelt (für Accounting Education siehe die Ausführungen in Abschnitt 3.1). Empirisch ließen sich Zusammenhänge zwischen den Lehr-Vorstellungen von Lehrenden und Lern-Vorstellungen von Lernenden ausmachen (vgl. z.B. TRIGWELL, PROSSER & WATERHOUSE 1999).

(3) Subjektive Theorien

Die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien wurde im deutschsprachigen Raum insbesondere durch die Arbeiten rund um das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) geprägt (für einen Überblick über den Forschungsstand siehe GROEBEN et al. 1988; KÖNIG 2002). Einschlägige Studien aus der beruflichen Bildung, die sich explizit auf das FST beziehen, sind jedoch selten. In ihrer Literaturübersicht identifiziert ZIEGLER (2006) lediglich zwei Arbeiten, nämlich eine Untersuchung von GIRKE (1999) und eine Studie von FLÜGLISTER et al. (1985). Empirisch wurde mehrfach gezeigt, dass subjektiven Theorien eine handlungsleitende Funktion zukommt und sich erfolgreiche Lehrkräfte von weniger erfolgreichen hinsichtlich des Grads der Konsistenz zwischen subjektiven Theorien und unterrichtlichem Handeln unterscheiden (vgl. z.B. DANN, DIEGRITZ & ROSENBUSCH 1999; MÜLLER 2004).

(4) Implizite Persönlichkeitstheorien

Bei der Auseinandersetzung mit impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrkräften interessieren insbesondere mögliche Zusammenhänge zwischen der Einschätzung von Schülereigenschaften und der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsmerkmalen. Prominentes Beispiel hierfür sind die Arbeiten von ROSENTHAL & JACOBSON (1968) zum „Pygmalion-Effekt im Klassenzimmer“. Sie zeigten, dass Lehrererwartungen im Sinne sich selbst erfüllender Prophezeiungen einen Einfluss auf Schülerleistungen ausüben. Diese Untersuchung hat eine Vielzahl von Folgestudien nach sich gezogen, die Befundlage bleibt letztlich jedoch uneinheitlich (vgl. die Übersichten bei BROPHY & GOOD 1976). Empirisch konnte jedoch mehrfach gezeigt werden, dass erstens Lehrererwartungen das Interaktionsmuster von Lehrpersonen steuern und zweitens das Lehrerverhalten das Schülerverhalten beeinflusst: Das Verhalten von Lehrkräften variiert systematisch für verschiedene „Schülertypen“ (vgl. z.B. HOFER 1986; SCHMIDT, VAN BUER & REISING 1986; SEMBILL 1984).

2.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Die skizzierten Ansätze entstammen unterschiedlichen Forschungstraditionen, weisen aber eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf und werden in der einschlägigen Literatur nicht klar abgegrenzt. Ungeachtet der Vielfalt der Publikationen rund um Sichtweisen von Lehrkräften auf Unterricht findet man – abgesehen von der relativ präzisen Definition im Forschungsprogramm Subjektive Theorien – lediglich vergleichsweise vage bestimmte Begriffe vor. Man behilft sich nicht selten mit einer Aufzählung ähnlich gelagerter Termini oder verwendet die entsprechenden Begrifflichkeiten z.T. auch synonym (vgl. BAUMERT & KUNTER 2006; BROMME et al. 2006; LIPOWSKY 2006). Dies ist nicht gänzlich von der Hand zu weisen, denn es besteht durchaus ein gemeinsames Erkenntnisinteresse. Es geht jeweils um die Auseinandersetzung mit den psychischen Strukturen von Lehrkräften und deren

Einfluss auf Wahrnehmung und Handeln in Lehr-Lern-Situationen. Die Ansätze teilen die mehr oder weniger explizit herausgearbeiteten Annahmen hinsichtlich der Funktion von Sichtweisen, die als übergreifende Grundausrichtungen bzw. Bündel von Vorstellungen die Wahrnehmung vorstrukturieren und in Handlungssituationen einen schnellen Zugriff auf Strategien ermöglichen (vgl. auch die Ausführungen zum Verhältnis von Skripten, didaktischen Routinen und subjektiven Theorien bei BLÖMEKE, EICHLER & MÜLLER 2003, 106 ff.). WAHL (2002, 16) spricht in diesem Zusammenhang von der „Konzeptualisierung von Situations- und Reaktionstypen“, die in der reflexiven Verarbeitung ähnlicher Situationen entstehen und den gebündelten Erfahrungsschatz eines Individuums repräsentieren. Kurz gefasst: Sichtweisen steuern mentale Vorgänge, wirken wie ein Filter, sind bei der Informationsaufnahme und beim Wissenserwerb aktiv und können damit handlungsleitend werden (vgl. MARTON 1990; PRATT 1992; HOFER 2002; URHAHNE 2006).

Aus meiner Sicht liegen mögliche Ansatzpunkte zur Abgrenzung der verschiedenen Begriffe weniger im Bedeutungsinhalt als vielmehr in der unterschiedlichen Forschungstradition einschließlich der präferierten Forschungsmethoden (Fragebogen, Interviewtechniken, Strukturlegetechniken, Formen der Handlungsvalidierung). Die verschiedenen Forschungszweige laufen weitgehend unverbunden nebeneinander her und nehmen kaum Bezug aufeinander, was die angesprochene Begriffsvielfalt erklärt. ZIEGLER (2006, 526) entscheidet sich angesichts dieser unklaren Lage für eine forschungslinienübergreifende Verwendung des Begriffs subjektive Theorien. Auch MÜLLER (2004) fasst verschiedene Ansätze unter diesen Begriff. Dies ist ein gangbarer Weg, denn der weiten (nicht jedoch der engen) Variante der subjektiven Theorien lassen sich problemlos verschiedene andere Ansätze, die sich mit reflexiven Kognitionssystemen des Menschen auseinandersetzen, zurechnen. Andererseits drängt die Verwendung des Begriffs subjektive Theorien die anderen Forschungslinien über Gebühr in den Hintergrund, so dass hier – wie eingangs skizziert – auf den Begriff Sichtweisen zurückgegriffen wird. Diesem lassen sich problemlos grundlegende Orientierungen und Auffassungen subsumieren, und es hat den Vorteil, dass man sich von der bei subjektiven Theorien implizit mit gemeinten „Wenn-dann-Struktur“ löst. Schließlich sprechen auch GROEBEN et al. (1988) von „Weltsicht“.

3 Sichtweisen auf Buchführungsunterricht im Spiegel empirischer Befunde

3.1 Internationale Studien (Fokus: Accounting Education)

Im Folgenden gilt das Interesse empirischen Studien, anhand derer man Anhaltspunkte zu domänenspezifischen Sichtweisen von Lehrkräften gewinnen kann. Sie beziehen sich – auch vor dem Hintergrund fehlender Studien aus beruflichen Schulen – vornehmlich auf Lehrende an Universitäten und sonstigen Bildungseinrichtungen aus dem Hochschulbereich und sind im angloamerikanischen Sprachraum angesiedelt. In zwei Fällen finden Interviewtechniken Anwendung, und die Stichproben sind dann recht klein, so dass einige der berichteten Befunde lediglich einen ersten Einblick in die domänenspezifischen Sichtweisen ermöglichen. Dennoch eignen sie sich recht gut als Referenz und Orientierungsmarke für die Einordnung der Ergebnisse einer eigenen Studie, die in Abschnitt 3.2 dargestellt wird.

LUCAS (2002) erfasste im Rahmen einer Interviewstudie die Lehr-Vorstellungen von zehn Accounting-Dozenten an einer englischen Universität. Bei der Auswertung der Interviews orientierte sich LUCAS an einem Modell von FOX (1983). Dieses stellt eine Kategorisierung von Lehr-Vorstellungen in einer Vierfelder-Matrix dar, die einerseits zwischen lehrergesteuerten („einfachen“) und lernerorientierten („entwickelten“) Auffassungen differenziert und andererseits die Unterscheidung zwischen der Fokussierung auf den Lerninhalt bzw. die Lernenden umfasst. Die Befunde der Interviewstudie lassen sich wie folgt zusammenfassen: Sechs Lehrkräfte äußern sich dahingehend, dass sie Studierende mit Lerninhalten „beliefern“. Wissen wird als Gegenstand betrachtet und kann – bildlich gesprochen – von einem Gefäß zu einem anderen Gefäß transferiert werden. Der Fokus liegt auf dem Lerninhalt, und die Verantwortung für den Lernprozess (u. a. Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte) verbleibt bei der Lehrperson. Daneben ist es ihnen wichtig, Studierende in die Lage zu versetzen, Aufgaben zu lösen (Studierende als „performers“). Implizit wird zudem die Auffassung geäußert, die vorgefundene studentische Sichtweise auf Accounting formen zu müssen. Die übrigen vier Lehrkräfte vertreten eine Auffassung („travelling conception“), bei der die Ausbildung mit einer Reise verglichen wird, bei der die Lehrkraft die Aufgabe übernimmt, Studierenden als Leitbild zu dienen. Darüber hinaus sprechen zwei dieser vier Dozenten Aspekte an, die die Entwicklung des Lernenden in den Mittelpunkt rücken.

In einer Interviewstudie zu Lehr- und Lern-Vorstellungen von 24 Dozenten für Accounting an sieben australischen Universitäten identifizierte LEVESON (2004) vier unterschiedliche Lehr-Vorstellungen, die – grob gesprochen – als „teacher-centred“ (Level A und B in Abbildung 1) und „student-centred“ (Level C und D in Abbildung 1) charakterisiert werden können (vgl. auch KEMBER 1997). Die Verteilung der Probanden auf die beiden Groborientierungen erweist sich als ausgewogen (vgl. Abbildung 1).

Level	n	Lehr-Vorstellung	Charakterisierung der Positionen
		<i>Teaching in accounting as ...</i>	
A	4	transmitting facts.	Übermittlung von Fakten und Prozeduren, um die Studierenden zur Lösung von Aufgaben zu befähigen und auf Prüfungen vorzubereiten.
B	9	helping students acquire concepts.	Unterstützung von Studierenden beim Wissenserwerb. Es geht sowohl um den Erwerb von Konzepten und Verständnis als auch um Routineprozeduren und Faktenwissen.
C	8	encouraging concept development.	Unterstützung von Studierenden bei der Entwicklung eigener Konzepte, wobei auf die Ausbildung verschiedener Perspektiven auf die Lerninhalte Wert gelegt wird.
D	3	encouraging personal change.	Unterstützung von Studierenden bei der Persönlichkeitsentwicklung.

Abb. 1: Lehr-Vorstellungen von Lehrkräften für Accounting (in Anlehnung an Leveson 2004, 536 ff.)

Weitere Hinweise auf rechnungswesensspezifische Lehr-Vorstellungen von Lehrkräften gibt eine Studie von MAY, WINDAL & SYLVESTRE (1995). Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden knapp 420 Accounting-Dozenten an US-ameri-

kanischen Universitäten gebeten, das Ausmaß an Zustimmung zu verschiedenen Statements anzugeben, die u. a. curriculare Sachverhalte, Lehrmethoden und strukturelle Aspekte thematisieren. Der Aussage „Studierende sollen in der Lage sein, unstrukturierte Probleme zu identifizieren und zu lösen“, stimmten beispielsweise 96 % der Befragten zu. Die Hälfte der Befragten bejahte die Forderung nach einem fundamentalen Wechsel der Lehrmethoden. Aber nur knapp 30 % der Lehrenden befürworteten eine Ausweitung des Lernens in Gruppen, und 40 % der Probanden verwandten sich für eine Ausweitung des Einsatzes von Fallstudien.

Zusätzliche Informationen zu den Lehr-Vorstellungen von Dozenten für Accounting lassen sich Studien entnehmen, bei denen Lehrende nach Gründen für die vorherrschende Unterrichtspraxis befragt werden. Mittels einer Fragebogenerhebung bei Lehrenden (n = 104) und einer Interviewreihe zu institutionellen Rahmenbedingungen mit Dekanen und Abteilungsleitern vier neuseeländischer Universitäten (n = 20) identifizierten ADLER, MILNE & STRINGER (2000) drei Gruppen von Hemmnissen, die Dozenten vom Einsatz lernerorientierter Lehr-Lern-Arrangements abhalten: (1) Die fehlende Bereitschaft der Studierenden bzw. ihre Erwartungen an die Lehrenden, (2) ungünstige Rahmenbedingungen und Unterstützungsmechanismen sowie (3) eine nicht-reflektierte Lehrpraxis. Hinsichtlich der Erwartungen seitens der Studierenden geht man in einem nicht unbeträchtlichen Umfang davon aus, dass diese Sicherheit, klare Arbeitsanweisungen und ein gut strukturiertes Lehrangebot wünschen und man daher als Lehrender entsprechend instruktionslastig vorgehen müsse (40 % Zustimmung). Auf der Ebene der Rahmenbedingungen wird der hohe Anteil ausländischer Studierender als Grund für instruktionslastige Kurse angeführt (43 % Zustimmung). Schließlich wurde festgestellt, dass sich ungefähr 30 % der Befragten nicht mit fachdidaktischer Fachliteratur beschäftigen. Kooperatives Lernen wird angesichts der Schwierigkeiten der Beurteilung der Leistung der Gruppenmitglieder (65 % Zustimmung) sowie der Befürchtung eines Trittbrettfahereffekts (knapp 30 % Zustimmung) nur bedingt als Lehr-Methode in Betracht gezogen.

Es lassen sich also in mehreren Studien schwerpunktmäßig außereuropäischer Provenienz Anhaltspunkte dafür finden, dass unter den Lehrenden für Accounting instruktionslastige Lehr-Auffassungen nicht selten sind. Es ist zu vermuten, dass auch Lernende ähnliche Vorstellungen aufweisen. Eine Studie von WOLK & NIKOLAI (1997) untermauert diese Annahme. Sie bestimmten unter Rückgriff auf den so genannten MYERS-BRIGGS TYPE INDICATOR (MBTI) verschiedene Persönlichkeitstypen bei amerikanischen Lehrenden (n = 98) und Studierenden (n = 152 undergraduate students und 94 graduate students) aus dem Bereich Accounting. Mit Hilfe des Instruments lassen sich Typen identifizieren, die sich hinsichtlich ihrer Präferenzen für Intuition vs. Sinneswahrnehmung, Denken vs. Fühlen, Extra- vs. Introversion sowie Wahrnehmen vs. Urteilen unterscheiden. Die Mehrheit der Studierenden und der Lehrenden wurde als Denk-, Urteils- und Sinneswahrnehmungstyp charakterisiert. Zudem ist bei den Lehrenden Introversion vergleichsweise stark ausgeprägt. Der Wunsch nach Logik, Geschlossenheit sowie eine gewisse Tendenz zu „richtig oder falsch“ prägen mehrheitlich das Denken der Lehrenden und der Lernenden. Eine diesen Vorlieben entsprechende Gestaltung der Lehrveranstaltungen erscheint aus der Sicht der Autoren somit wahrscheinlich.

3.2 Eigene Befunde (Fokus: Buchführung)

Im Zentrum einer eigenen Studie (vgl. SEIFRIED 2009a) stand die Ermittlung der Sichtweisen der Lehrkräfte auf Buchführungsunterricht auf der Basis einer schriftlichen Befragung und sich anschließenden Konstruktinterviews. Über erste Befunde wurde in dieser Zeitschrift bereits berichtet (vgl. SEIFRIED 2006; 2009b).

3.2.1 Methode

Stichprobe

Die Daten wurden zum einen mit Hilfe einer standardisierten schriftlichen Befragung gewonnen ($n = 225$ Lehrpersonen, mittlere Unterrichtserfahrung = 15 Jahre, Durchschnittsalter = 46 Jahre). Im Anschluss an die schriftliche Befragung wurden zum anderen 21 Lehrpersonen im Rahmen von Konstruktinterviews befragt, um tiefere Informationen zu gewinnen. Die nach verschiedenen Kriterien ausgewählten Probanden unterscheiden sich strukturell nicht wesentlich von der Gesamtstichprobe.

Befragungsinstrument

Zur Erhebung der Grundorientierung zu Lehren und Lernen diente eine Fragebogenadaption von FENNEMA, CARPENTER & LOEF (1990). Die Lehrkräfte beurteilten 21 Items anhand eines sechsstufigen Antwortformats (von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu). Mittels Faktorenanalysen konnten drei Subskalen gebildet werden. Bemerkenswert ist, dass sich im vorliegenden Fall ergänzend zur „klassischen“ Unterscheidung zwischen konstruktivistischen und instruktionalen Auffassungen ein auf die Besonderheiten des Lerninhaltsbereichs zurückzuführender Faktor identifizieren lässt, der als „systematische Vermittlung von Grundkonzepten und Übung“ bezeichnet wird.

- Konstruktivistische Vorstellungen von Lehren und Lernen (9 Items; Cronbachs $\alpha = .78$; Beispielitem: „Im Buchführungsunterricht sollen Schüler ihre eigenen Lösungsideen diskutieren“).
- Instruktionale Vorstellungen von Lehren und Lernen (9 Items; Cronbachs $\alpha = .77$; Beispielitem: „Im Buchführungsunterricht soll vor allem der Lehrer sprechen“).
- Systematische Vermittlung von Grundkonzepten und Übung (3 Items; Cronbachs $\alpha = .66$; Beispielitem: „Im Buchführungsunterricht soll man systematisch vorgehen“).

Zur Operationalisierung des Buchführungsweltbilds wurde auf ein Instrument von GRIGUTSCH, RAATZ & TÖRNER (1998) für Mathematik zurückgegriffen und dieses lerninhaltspezifisch modifiziert. Eine Faktorenanalyse ergab die vier von Grigutsch et al. bereits mehrfach replizierten Subskalen:

- Prozess-Aspekt (6 Items; Cronbachs $\alpha = .79$; Beispielitem: „Im Vordergrund der Buchführung stehen Inhalte, Ideen und Denkprozesse“).
- Anwendungs-Aspekt (4 Items; Cronbachs $\alpha = .74$; Beispielitem: „Kenntnisse in Buchführung sind für das spätere Leben der Schüler wichtig“).
- Formalismus-Aspekt (4 Items; Cronbachs $\alpha = .68$; Beispielitem: „Buchhalterisches Denken wird durch Abstraktion und Logik bestimmt“).
- Schema-Aspekt (3 Items; Cronbachs $\alpha = .61$; Beispielitem: „Buchführungsunterricht besteht aus Regeln, die genau angeben, wie man Aufgaben löst“).

Schließlich wurden lehrerbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Beispielitem: „Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern in Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe“; vgl. SCHWARZER & JERUSALEM 1999), die Reformeinstellung der Probanden (Beispielitem: „Wer ständig auf Neuerungen aus ist, verkennt die wahren Aufgaben der Schule“; Subskala „negative Reformeinstellung“ des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen [KSE] nach KOCH, CLOETTA & MÜLLER-FOHRBRODT 1972) sowie das Autonomie-Paritätsmuster (vgl. EDER & ALTRICHTER 2004) in Gestalt der Subskalen Kooperation (Beispielitem: „Lehrer sollten sich wechselseitig im Unterricht besuchen, um voneinander zu lernen“), Parität (Beispielitem: „Zwischen Lehrern gibt es große Leistungsunterschiede“) und Autonomie (Beispielitem: „Die Schulleitung sollte sich nicht in den Unterricht der einzelnen Lehrer einmischen“) erfasst. Das Antwortformat war jeweils sechsstufig (von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu). Die interne Konsistenz erweist sich durchgängig als zufrieden stellend.

3.2.2 Ergebnisse

Befunde aus der schriftlichen Befragung (Gesamtstichprobe, n = 225)

Um auf der Basis der vertretenen Grundorientierungen in sich homogene Gruppen von Lehrkräften zu identifizieren, wurde eine Gruppierung mittels Clusteranalyse vorgenommen.³ Die 55 im ersten Cluster zusammengefassten Lehrpersonen zeichnen sich durch eher konstruktivistische Vorstellungen bzw. eine vergleichsweise geringe Instruktionsorientierung aus (25% der Befragten). Daher soll dieses Cluster als „konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte“ bezeichnet werden. Beim zweiten Segment, das mit 102 zugeordneten Lehrpersonen die größte Gruppe bildet (46% der Stichprobe), stellt sich die Situation umgekehrt dar: Dieses Cluster vertritt eine stärker instruktionale Auffassung, so dass es als „instrukional orientierte Lehrkräfte“ bezeichnet wird. Die dritte Gruppe besteht aus 66 Personen (30% der Befragten), die sich gleichzeitig durch konstruktivistische *und* instruktionale Vorstellungen auszeichnen. Sie lassen sich zudem dadurch charakterisieren, dass sie den Systematikaspekt noch stärker als die anderen beiden Gruppen herausstellen. Angesichts dieser Datenkonstellation soll Cluster 3 als „systematikorientierter Mischtyp“ bezeichnet werden. Es vereint damit aus theoretischer Sicht eigentlich inkompatible Ausrichtungen. Hier zeigt sich ein ähnlicher Befund wie bei einer Untersuchung von HARTINGER, KLEICKMANN & HAWELKA (2006), die neben einem instrukional und einem konstruktivistisch orientierten Cluster zwei Gruppen mit inkonsistenten Vorstellungen fanden (erste Gruppe: hohe Werte bezüglich beider Dimensionen; zweite Gruppe: niedrige Ausprägung beider Dimensionen). Ähnlich kamen PATRY & GASTAGER (2002) sowie MÜLLER (2004) zu dem Schluss, dass konstruktivistische und instruktionale Vorstellungen koexistieren können. Es zeigt sich darüber hinaus, dass die beiden gefundenen theoriekonformen Gruppierungen die jeweiligen Vorstellungen nicht in Reinform abbilden. Auch bei den Lehrkräften mit einer stärker ausgeprägten

3 Zur Clusterung dienten die 21 Einzelitems zur Erfassung der Grundorientierungen. Zunächst wurde eine hierarchisch-agglomerative Clusteranalyse mit Hilfe des Ward-Algorithmus gerechnet. Auf der Basis des Elbow-Kriteriums erschien die Drei-Cluster-Lösung am sinnvollsten. Die in diesem Schritt ermittelte Clusterzahl diente als Vorgabe für eine anschließende Clusterzentrenanalyse. Die Reliabilität der gefundenen Lösung wurde diskriminanzanalytisch geprüft.

konstruktivistischen bzw. instruktionalen Orientierung lassen sich Hinweise auf die jeweils andere Sichtweise finden. Diese Cluster müssten streng genommen als *eher* konstruktivistisch orientiert bzw. als *eher* instruktional orientiert bezeichnet werden. Tabelle 1 weist die Mittelwerte der drei Gruppen für die Grundorientierungen zu Lehren und Lernen aus. Die Unterschiede erweisen sich als signifikant ($p < .01$) bei variierenden Effektstärken.

Tab. 1: Charakterisierung der Cluster

Subskalen	Cluster						p	eta ²
	(1) Konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte (n = 55)		(2) Instruktional orientierte Lehrkräfte (n = 102)		(3) Systematik-orientierter Mischtyp (n = 66)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
<i>Grundorientierungen zu Lehren und Lernen</i>								
Konstruktivistisch	4.14	.47	3.19	.40	4.09	.30	< .01	.583
Instruktional	2.77	.44	3.79	.49	3.94	.44	< .01	.506
Systematik	5.09	.63	5.23	.54	5.45	.44	< .01	.060
<i>Weltbilder der Buchführung</i>								
Prozess-Aspekt	4.50	.65	3.53	.57	4.01	.60	< .01	.302
Formalismus-Aspekt	4.20	.64	4.44	.64	4.58	.56	< .01	.049
Schema-Aspekt	3.67	.67	4.09	.57	4.25	.58	< .01	.120
Anwendungs-Aspekt	3.94	.69	3.69	.74	3.70	.74	n.s.	.021
<i>Autonomie-Paritätsmuster</i>								
Kooperation	4.92	.97	3.92	1.07	4.30	.92	< .01	.140
Autonomie	2.92	.80	3.54	.80	3.75	.75	< .01	.142
Parität (invers)	5.07	.60	4.49	.65	4.69	.59	< .01	.124
<i>ReformEinstellung und Selbstwirksamkeit</i>								
Negative ReformEinstellung	3.59	.60	4.03	.56	3.86	.51	< .01	.091
Selbstwirksamkeit	4.59	.52	4.19	.52	4.36	.48	< .01	.095

Sechsstufiges Antwortformat (von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu)

In einem nächsten Analyseschritt geht es um eine weiterführende Charakterisierung der Cluster. Zunächst stehen die so genannten Weltbilder zur Buchführung im Blickpunkt. Wie bereits ausgeführt, konnten faktorenanalytisch vier Dimensionen identifiziert werden. Betrachtet man die verschiedenen Subskalen, so ergeben sich für Prozess-, Formalismus- sowie Schema-Aspekt signifikante Unterschiede auf dem 1%-Niveau (vgl. Tabelle 1). In Anlehnung an SCHOENFELD (1992; vgl. auch DIEDRICH, THUSSBAS & KLIEME 2002, 115) sollte der Prozess-Aspekt mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lehr- und Lernprozessen einhergehen. Erwartungskonform

rücken konstruktivistisch orientierte Lehrpersonen den Prozess-Aspekt stärker in den Vordergrund als Lehrkräfte der Vergleichsgruppen. Passend hierzu berichtet dieser Lehrertyp über eine geringere Ausprägung des Formalismus-Aspekts sowie vor allem des Schema-Aspekts als die beiden anderen Cluster (Buchführung als „Werkzeugkasten“). Demgegenüber zeichnet sich der instruktional orientierte Lehrertyp besonders durch einen relativ niedrigen Wert beim Prozess-Aspekt aus, wohingegen beim systematikorientierten Mischtyp der hohe Wert beim Schema- und vor allem beim Formalismus-Aspekt ins Auge fällt. Die Betonung der Attribute Strenge, Exaktheit und begriffliche Präzision geht konform mit der im Vergleich zu den anderen Clustern noch etwas höheren Systematikorientierung dieser Lehrkräfte. Für den Anwendungs-Aspekt (Betonung des praktischen Nutzens der Buchführung) lassen sich keine überzufälligen Unterschiede zwischen den Gruppen feststellen.

Die clusterspezifische Betrachtung hinsichtlich des Autonomie-Paritätsmusters, der Reformeinstellung sowie den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen fördert weitere Unterschiede zu Tage (vgl. Tabelle 1). Die Bereitschaft zur Kooperation (z. B. in Form wechselseitiger Unterrichtsbesuche) ist bei konstruktivistisch orientierten Lehrkräften stärker ausgeprägt als bei den anderen beiden Clustern. Am schwächsten ist die Kooperationsbereitschaft bei den instruktional orientierten Lehrpersonen vertreten. Demgegenüber stellt sich die Situation hinsichtlich Autonomie umgekehrt dar. Lehrkräfte aus Cluster 2 und 3 vertreten hier beispielsweise eher die Ansicht, dass man sich nicht über den Unterricht von Kolleginnen und Kollegen äußern sollte, als jene des ersten Clusters. Die Idee der Parität wird insbesondere von Lehrkräften aus Cluster 1 abgelehnt. Hinsichtlich der lehrerbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zeigt sich dann, dass die als konstruktivistisch orientiert bezeichneten Untersuchungsteilnehmer über etwas günstigere Selbstwirksamkeitserwartungen berichten als die anderen beiden Cluster (Post-Hoc-Test). Reformbemühungen schließlich stehen die befragten Lehrer insgesamt eher abwartend gegenüber. Auf der Subskala „negative Reformeinstellung“, bei der ein hoher Wert eine ablehnende Haltung gegenüber Reformen kennzeichnet, erreichen die Probanden im Mittel einen Wert knapp unter 4. Ein Post-Hoc-Test verdeutlicht die bei den konstruktivistisch orientierten Lehrkräften signifikant höher ausgeprägte Reformbereitschaft im Vergleich zu instruktional orientierten Untersuchungsteilnehmern sowie zu Lehrkräften des systematikorientierten Mischtyps.

Befunde aus den Konstruktinterviews (Teilstichprobe, n = 21)

Die Analyse der Fragebogendaten liefert erste, noch recht holzschnittartige Hinweise zu den vertretenen Grundorientierungen zu Lehren und Lernen und weist auf erhebliche Unterschiede hin. Angesichts von Begrenzungen bei Umfang und Flexibilität standardisierter Fragebogen werden im Folgenden ergänzend Aussagen aus den Konstruktinterviews herangezogen, um weitere Erkenntnisse zu den Grundorientierungen der ermittelten Lehrertypen zu erhalten. Die 21 Interviewpartner verteilen sich wie folgt auf die drei Gruppen: Cluster 1 (konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte): acht Lehrpersonen, Cluster 2 (instruktional orientierte Lehrkräfte): acht Lehrpersonen und Cluster 3 (systematikorientierter Mischtyp): fünf Lehrkräfte. Damit sind die konstruktivistisch orientierten Lehrpersonen in der Teilstichprobe überrepräsentiert.

In unmittelbarem Zusammenhang mit den skizzierten Grundorientierungen steht das von den Lehrkräften vertretene Rollenbild, das im Folgenden thematisiert wird. Diesbezüglich wird üblicherweise zwischen der Position des Vermittlers von Wissen und Prozeduren einerseits und jener des Lernberaters andererseits unterschieden,

wobei sich die Lehrkraft bei einer eher instruktional orientierten Sichtweise als Wissensvermittler und bei einer eher konstruktivistisch orientierten Sicht als Lernberater oder Coach sehen sollte. PRATT (1992) und MÜLLER (2004) führen zudem eine Position an, bei der sich die Lehrkraft als „Modell für Denk- und Arbeitsweisen“ betrachtet. Auf Basis der im vorliegenden Fall geführten Interviews ließ sich zusätzlich eine vierte Position identifizieren, nämlich die des Erziehers bzw. Vorbilds. Hier strebt die Lehrperson im Unterricht an, die Lernenden zu erziehen (z. B. zu Pünktlichkeit und Sauberkeit, aber auch zu Hilfsbereitschaft und Teamarbeit). Werte und Normen werden von der Lehrkraft vorgelebt (Vorbildfunktion).⁴ Wie Tabelle 2 zeigt, geben die Probanden in den Interviews mehrheitlich Statements zur Rolle als Wissensvermittler ab. Dabei sind Mehrfachnennungen möglich, das heißt die Interviewpartner können verschiedene Rollen ansprechen und vertreten. Geringere Bedeutung kommt der Rolle als Erzieher und Vorbild zu, und die Funktion als Lernmodell oder als Lernberater wird jeweils nur von ca. einem Drittel der Interviewpartner angesprochen.

Tab. 2: Rolle der Lehrperson (Mehrfachnennungen)

Kategorien	Gesamt	Cluster		
		(1) Konstruktivistisch orientierte Lehrkräfte (n = 8)	(2) Instruktional orientierte Lehrkräfte (n = 8)	(3) Systematikorientierter Mischtyp (n = 5)
Wissensvermittler	38 (17)	8 (5)	18 (7)	12 (5)
Erzieher/Vorbild	13 (10)	6 (5)	3 (2)	4 (3)
Lernberater	9 (7)	7 (5)	1 (1)	1 (1)
Lernmodell	6 (6)	3 (3)	3 (3)	–
Gesamt	66 (20)	24 (7)	25 (8)	17 (5)

Anmerkung: Die Werte in der Klammer bezeichnen die Anzahl der Lehrkräfte, die einen Aspekt thematisierten. Die Werte vor der Klammer geben wieder, wie häufig ein Aspekt angesprochen wurde.

Die Dominanz der Rolle als Wissensvermittler gilt sowohl für Cluster 2 als auch für die Gruppe „systematikorientierter Mischtyp“. Insbesondere instruktional orientierte Lehrkräfte geben in den Interviews an, Faktenwissen zu strukturieren, Schritt für Schritt zu erarbeiten und wenn notwendig in kleine(st)e Teile zu zerlegen. Zudem bemühen sie sich, wichtige Inhalte beispielsweise in Merksätzen festzuhalten oder Schüler auf zentrale Inhalte hinzuweisen. Nachstehend finden sich Aussagen zweier Lehrkräfte aus dem instruktional orientierten Cluster, die stellvertretend für diese Sichtweise stehen können.⁵

4 In einer Untersuchung zu Einstellungsmustern von 190 Lehrkräften an gewerblich-technischen Schulen entfielen bei der Frage nach dem eigenen Selbstverständnis etwas weniger als 20 % der möglichen Punkte auf das Bild des Erziehers (Vergabe von 100 Punkte auf sechs alternative Antwortmöglichkeiten: Fachdidaktiker, Berufspädagoge, Fachwissenschaftler, Erzieher, Berufswissenschaftler und Beamter) (vgl. BAUER 2006, 247 ff.).

5 Bei den Interviewzitate werden folgende Informationen angegeben: Gesprächspartner, Clusterzugehörigkeit (1 = konstruktivistisch orientierte Lehrkraft, 2 = instruktional orientierte Lehrkraft,

„Ich glaube, in Buchführung ist es sinnvoll, die Regeln zu lernen, und diese dann anzuwenden. Das ist leichter, als sie [die Schüler] herausfinden zu lassen, wie das gehen könnte.“ (16, 2, 89)

„Ich versuche dann, diesen neuen, entscheidenden Sprung möglichst in einfachen Schritten rüberzubringen. Ich sage immer die ‚Salamitaktik‘, das heißt immer schön scheinchenweise.“ (17, 2, 34)

Im konstruktivistisch orientierten Cluster entfallen deutlich weniger Nennungen auf die Rolle des Wissensvermittlers als in den anderen beiden Gruppen. Nahezu gleichbedeutend mit der Position des Wissensvermittlers ist jene des Lernberaters. Die Lehrkräfte betrachten sich als „Coach“, „Lernhelfer“ oder „Moderator“ und beschreiben ihre Rolle im Unterricht dahingehend, dass sie die Eigenaktivität der Lernenden unterstützen möchten und diese quasi „an der langen Leine“ (18, 1, 55) führen. Folgende Zitate verdeutlichen diese Position:

„Als Coach. Genau. Mein Ziel ist es, mich im Unterricht überflüssig zu machen.“ (01, 1, 49)

„Der Unterricht geht wie eine Teamsitzung vonstatten. Der Moderator oder Lenker sollte dabei die Lehrkraft sein.“ (19, 1, 20)

Insgesamt zehn Probanden sprechen Aspekte an, die darauf schließen lassen, dass sie sich (auch) als Erzieher oder Vorbild gefordert fühlen. Sie weisen darauf hin, dass die Schule vermehrt Erziehungsaufgaben zu übernehmen hat, die ursprünglich in den Aufgabenbereich der Eltern fielen.

„Als Lehrer musst Du natürlich Vorbild sein, was die Disziplin betrifft.“ (15, 2, 156)

„Also ich versuche ihnen Leitlinien vorzugeben. ... Da liegt jetzt ein Papier oder zwei irgendwo auf dem Boden. Dann gehe ich hin, hebe eins auf und sage: Bitte sind Sie so nett und heben Sie es auf... In dem Moment, wo ich das vormache, akzeptieren sie es auch.“ (11, 1, 36)

Als Lernmodell (also als Inhaber der „richtigen Strategien“, die sich die Schüler durch Lernen am Modell aneignen sollen) sehen sich insgesamt sechs Lehrkräfte, die sich gleichmäßig auf Cluster 1 und 2 verteilen. Hier möchte man den Lernenden die eigene „Logik nahe bringen“ (07, 1, 99) oder die Schüler dazu animieren, Sachverhalte nach im Unterricht gezeigten Mustern selbst zu erarbeiten.

Differenziert nach den Clustern zeigen sich folgende Ergebnisse: Die Rolle als Lernberater wird stärker von Konstruktivisten als von instruktional orientierten Lehrkräften und dem Mischtyp vertreten. Zudem sehen sich erwartungsgemäß instruktional orientierte Lehrkräfte in erster Linie in der Rolle des Wissensvermittlers und äußern sich mehr als doppelt so häufig zu dieser Position wie ihre konstruktivistisch orientierten Kollegen. Gemessen an der Anzahl der Nennungen nimmt die Rolle als Wissensvermittler allerdings auch bei den konstruktivistisch orientierten Lehrkräften zusammen mit jener als Lernberater eine führende Position ein. Im Unterschied zu den Lehrkräften aus Cluster 2 und 3 berichten konstruktivistisch orientierte Lehrpersonen indes über ein deutlich ausgewogeneres Rollenbild. Aber auch wenn sie sich häufiger in der Rolle des Lernberaters sehen als instruktional orientierte Lehrkräfte, neigen sie nicht eindeutig zu dieser Position.

3 = Lehrkraft des systematikorientierten Mischtyps). Interviewsequenz (16, 2, 89) bedeutet also: Interviewpartner 16, Cluster 2, Interviewsequenz 89.

4 Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

4.1 Forschungsanlass

Die Auseinandersetzung mit Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen scheint aus mindestens zwei Gründen notwendig: Zunächst ist es aus theoretischer Sicht dringend geboten, die Vielzahl der weitgehend unverbunden nebeneinander stehenden Forschungslinien zu ordnen und Begriffsklärungen herbeizuführen (vgl. Abschnitt 2). Aus empirischer Sicht sind ebenfalls Aktivitäten von Nöten. Zur Rolle von Überzeugungen oder subjektiven Theorien für das unterrichtliche Handeln liegen zwar für den allgemeinbildenden Bereich Studien vor, für die Berufsbildung lassen sich indes lediglich einige wenige (ältere) Untersuchungen ausmachen. Diese können angesichts der vielfältigen Veränderungen der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften an Schulen nicht oder nur bedingt auf heutige Verhältnisse übertragen werden. Zum einen stehen Lehrpersonen heute unter einem stärkeren Zeit- und Veränderungsdruck als früher, zum anderen hat sich auch die Schülerklientel spürbar verändert. Hinzu tritt der von außen an Schulen heran getragene Effizienzdruck, der sich in einer steigenden Bedeutung von Fremdevaluation niederschlägt (vgl. BROMME et al. 2006). Zudem gelangen Untersuchungen mit durchaus vergleichbarem Design zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während manche auf Zusammenhänge zwischen Überzeugungen und dem unterrichtlichen Handeln verweisen (vgl. STAUB & STERN 2002; BRUNNER et al. 2006a), finden andere keine bzw. lediglich unsystematische Beziehungen (vgl. LEUCHTER et al. 2008). Schließlich ist davon auszugehen, dass Lehr-Lern-Prozesse unter einer fachdidaktischen Perspektive in den Blick zu nehmen sind. In der durchgeführten empirischen Untersuchung berichten Lehrkräfte in vielfacher Weise über Lerninhaltspezifika, so dass sich Untersuchungen aus dem allgemeinbildenden Bereich zwar als Referenz eignen, in der Berufsbildung angesiedelte Untersuchungen aber keinesfalls ersetzen können.

4.2 Zusammenfassung der empirischen Befunde

Clusteranalytisch ließen sich für Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen drei Lehrertypen identifizieren, die unterschiedliche Sichtweisen auf Lehren und Lernen repräsentieren. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte folgt eher dem Primat der Instruktion. Die Befragten messen der Steuerung des Unterrichts große Bedeutung bei und sind beispielsweise der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler umfangreiche Anleitungen benötigen, bevor sie eigenständig arbeiten können. Diesem Lehrertyp steht eine Gruppe von Lehrpersonen gegenüber, die als Verfechter einer eher konstruktivistischen Sichtweise zu betrachten sind. Sie äußern stärker als Lehrpersonen mit instruktionaler Orientierung die Meinung, dass Schüler am besten lernen, wenn sie selbst Wege zur Lösung von Problemen entdecken, eigene Lösungsideen diskutieren oder sonstige Eigenaktivitäten entfalten. Hinzu tritt ein so genannter Mischtyp, bei dem eine ausgeprägte Koexistenz von Paradigmen vorzufinden ist. Um die identifizierten Lehrertypen weiter zu charakterisieren, wurden diese auf Unterschiede bezüglich verschiedener Konstrukte untersucht. Dabei ließ sich eine Reihe von Vorteilen für die konstruktivistisch ausgerichteten Lehrkräfte feststellen, und zwar hinsichtlich Selbstwirksamkeit, Reformeinstellung oder Kooperationsbereitschaft. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang die Ansichten der Lehrpersonen zu Lerninhaltspezifika

(Weltbilder zur Buchführung). Erwartungsgemäß vertreten konstruktivistisch ausgerichtete Lehrkräfte eher eine prozessorientierte, instruktional orientierte eher eine auf den Schema- und Formalismus-Aspekt hin ausgerichtete Sichtweise.

Die Clusterbildung auf Basis von Fragebogendaten ist mit dem Nachteil verbunden, dass einiges an Varianz verloren geht und man letztlich dem Einzelfall nur bedingt gerecht wird. Dieses Defizit sollte durch Interviews aufgefangen werden, bei denen sich ausgewählte Lehrkräfte umfänglich zu ihren Sichtweisen äußern konnten. Die ergänzend durchgeführten Konstruktinterviews thematisierten beispielsweise die Rolle der Lehrkraft. Hier zeigte sich, dass instruktional orientierte Lehrkräfte sowie Lehrpersonen des Mischtyps eher die Rolle als Wissensvermittler betonen, wohingegen konstruktivistisch ausgerichtete über ein ausgewogenes Rollenbild berichten und vermehrt die Rolle als Lernberater ansprechen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die eigenen Befunde die Ergebnisse aus einschlägigen internationalen Studien im weitesten Sinne unterstützen.

4.3 Implikationen für die Lehrerbildung und Forschungsdesiderate

In Anbetracht der vielfach postulierten und auch empirisch nachgewiesenen Bedeutung von Sichtweisen für das Lehrerhandeln erscheint es unerlässlich zu ermitteln, wann und wie diese erworben werden. Nach wie vor ist der Zeitpunkt (besser: der Zeitraum), an oder in dem Sichtweisen bei (angehenden) Lehrkräften entstehen bzw. sich verfestigen, ungeklärt. Zudem ist offen, wie die Sichtweisen zustande kommen. Einzelne Studien nennen als Quellen Erinnerungen aus der eigenen Schulzeit, aber auch die Lehrerbildung (vgl. FLÜGLISTER et al. 1985). Zukünftige Forschungsanstrengungen sollten beispielsweise genauer eruieren, mit welchen Eingangssichtweisen Wirtschaftspädagogen ins Studium eintreten und welchen Einfluss eigene Schulerfahrungen auf deren Generierung ausüben.

In diesem Zusammenhang gilt es auch die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu diskutieren, die in Deutschland (und dies gilt auch und gerade für den beruflichen Bereich) bislang nicht hinreichend empirisch gestützt evaluiert wurde. Bisher liegen im deutschsprachigen Raum lediglich einige wenige punktuelle Forschungen vor, die zu widersprüchlichen Befunden gelangen und stellenweise auf eine geringe Wirksamkeit der Lehrerbildung hindeuten (vgl. BLÖMEKE 2004, 61 ff., siehe auch OSER & OELKERS 2001 zu Standards in der Lehrerbildung). So ging unter dem Schlagwort der „Konstanzer Wanne“ die Vermutung in die einschlägige Literatur ein, dass sich schul- und berufsbezogene Einstellungen von Lehramtskandidaten im Studium und dann wieder beim Übergang in den Beruf verändern (vgl. DANN et al. 1978). Grob gesprochen lassen die Befunde die Interpretation zu, dass Studierende vor Studienbeginn über konservative Ansichten verfügen, diese während der Studienzeit durch liberalere pädagogische Vorstellungen und emanzipatorische Ansprüche ersetzen und bei Eintritt in die Berufspraxis unter dem Stress der ersten Erfahrungen konservative Muster (z.B. Schüler benötigten Druck) wieder wirksam werden (Stichwort „Praxischock“).⁶ Die Lehrerbil-

6 Kritisch ist anzumerken, dass nicht klar wird, worauf dieser Wanneneffekt, der auch bei Studierenden anderer Fachrichtungen auftritt, zurückzuführen ist. Zudem ist fraglich, ob die breite Masse der Studierenden in den 1970er Jahren bereit gewesen wäre, sich in Befragungen als konservativ zu bezeichnen, so dass der skizzierte Entwicklungsverlauf ggf. einen Artefakt darstellt (vgl. TERHART 2001).

derung wäre dann nur vorübergehend in der Lage, die Sichtweisen von Studierenden zu beeinflussen. Hinweise auf Unterschiede in Sichtweisen auf Lehren und Lernen zwischen Personen unterschiedlicher Berufs- bzw. Ausbildungsphasen lassen sich aus einer von uns durchgeführten Querschnittsuntersuchung gewinnen. Dabei wurden die Ausprägungen der identifizierten Grundorientierungen zu Lehren und Lernen (konstruktivistische und instruktionale Vorstellungen sowie systematische Vermittlung von Grundkonzepten und Übung) zusätzlich zu den in diesem Beitrag dargestellten Lehrkräften auch bei Studierenden der Wirtschaftspädagogik (n = 96 Studierende im Grundstudium und 121 im Hauptstudium) und Referendaren (n = 92) erhoben. Die Gegenüberstellung der Grundorientierungen zu Lehren und Lernen zeigt, dass Studierende etwas stärker konstruktivistisch orientierte Vorstellungen vertreten als Referendare und die hier vorgestellten Lehrkräfte, wohingegen instruktionale Auffassungen bei Berufspraktikern eine größere Rolle als bei Studierenden spielen (vgl. SEIFRIED 2009a). Inwiefern der beschriebene Effekt auf den häufig zitierten Praxisschock zurückzuführen ist, muss bei einem Querschnitt offen bleiben. Erstrebenswert wäre es daher, im Rahmen einer Längsschnittstudie zu analysieren, wie sich Sichtweisen und Kompetenzen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Zeitablauf entwickeln. Dabei müssten die Studierenden nicht nur während des Studiums, sondern auch in die zweite Phase der Lehrerbildung sowie in den Beruf begleitet werden (vgl. WUTTKE & SEIFRIED 2009, siehe beispielsweise auch die die Längsschnittsuntersuchungen von GIRKE 1999; LIPOWSKY 2003, LARCHER-KLEE 2005 oder ZIEGLER 2004, die die Konstanzer Wanne z. T. ja auch empirisch in Frage stellen).

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.) (1990): Didaktik des Rechnungswesens. Programm und Kritik eines wirtschaftsinstrumentellen Ansatzes. Wiesbaden: Gabler.
- ADLER, R. W., MILNE, M. J. & STRINGER, C. P. (2000): Identifying and overcoming obstacles to learner-centred approaches in tertiary accounting education: A field study and survey of accounting educators' perceptions. *Accounting Education*, 9(2), 113–134.
- BAUER, W. (2006): Einstellungsmuster und Handlungsprinzipien von Berufsschullehrern. Eine empirische Studie zur Lehrerverbeit im Berufsfeld Elektrotechnik. Bielefeld: Bertelsmann.
- BAUMERT, J. & KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- BECK, K. (2005): Ergebnisse und Desiderate zur Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101, 533–556
- BECK, K. (2009): Strategien empirischer Forschung zur Professionalität von Lehrpersonen – Ein kritischer Blick aus methodologischer Sicht. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R. & MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung*. Weinheim: Beltz, S. 237–247.
- BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S., REINHOLD, P., TULODZIECKI, G. & WILDT, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn & Braunschweig: Klinkhardt & Westermann, 59–91.
- BLÖMEKE, S., EICHLER, D. & MÜLLER, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. Theoretische und methodologische Überlegungen zu Chancen und Grenzen von Videostudien. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 103–121.

- 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.
- BROMME, R., RHEINBERG, F., MINSSEL, B., WINTELER, A. & WEIDENMANN, B. (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 5., vollst. überarb. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Psychologie Verlags Union, 269–355.
- BROPHY, J. E. & GOOD, T. L. (1976): Die Lehrer-Schüler-Interaktion. Das Wechselspiel von Erwartungen, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerausbildung. München, Berlin & Wien: Urban & Schwarzenberg.
- BRUNNER, M., KUNTER, M., KRAUSS, S., KLUSMANN, U., BAUMERT, J., BLUM, W., NEUBRAND, M., DUBBERKE, T., JORDAN, A., LÖWEN, K. & TSAI, Y. M. (2006 = Brunner et al. 2006a): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptionalisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: PRENZEL, M. & ALLOLIO-NÄCKE, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster u.a.: Waxmann, 54–82.
- BRUNNER, M., KUNTER, M., KRAUSS, S., BAUMERT, J., BLUM, W., DUBBERKE, T., JORDAN, A., KLUSMANN, U., TSAI, Y. M. & NEUBRAND, M. (2006 = Brunner et al. 2006b): Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrern und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 521–544.
- BUEHL, M. M. & ALEXANDER, P. A. (2001): Beliefs about academic knowledge. *Educational Psychology Review*, 13, 385–418.
- BUER, J. van & ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. (2006): Entwicklung diagnostischer Lehrerkompetenz im unterrichtlichen Alltag – alte Fragen, neuer Kontext, auch neue Antworten? In: MINNAMEIER, G. & WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 93–110.
- CALDERHEAD, J. (1996): Teachers: beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C. & CALFEE, R. C. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York u.a.: Simon & Schuster Macmillan & Prentice Hall, 709–725.
- COCHRAN-SMITH, M. (2001): The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527–546.
- DANN, H.-D., CLOETTA, B., MÜLLER-FOHRBRODT, G. & HELMREICH, R. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DANN, H.-D., DIEGRITZ, T. & ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- DIEDRICH, 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*. Beiheft 45 der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim & Basel: Beltz, 107–123.
- DUBS, R. (2001): Widerspruch oder produktives Spannungsverhältnis zwischen Praxis- und Wissenschaftsbezug? In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*, Ausgabe Nr. 1: (K)ein Ende der Diskussion um die Reform der Berufsschullehrerausbildung? Download unter http://www.bwpat.de/ausgabe1/Dubs_bwp@1.pdf [Abrufdatum: 24.07.2009]
- DUBS, R. (2008): Lehrerbildung zwischen Theorie und Praxis. In: LANKES, E.-M. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität als Gegenstand Empirischer Forschung*. Münster u.a.: Waxmann, 11–28.

- EDER, F. & ALTRICHTER, H. (2004): Das „Autonomie-Paritäts-Muster“ als Innovationsbarriere? In: HOLTAPPELS, G. (Hrsg.): Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung. Konzeptionen, Forschungsergebnisse, Praxisempfehlungen. Weinheim & München: Juventa, 195–221.
- EULER, D. (1996): Denn sie tun nicht, was sie wissen. Über die fehlende Anwendung wissenschaftlicher Theorien in der wirtschaftspädagogischen Praxis. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92(4), 350–365.
- FENNEMA, E., CARPENTER, T. P. & LOEF, M. (1990): Teacher belief scale: Cognitively guided instruction project. Madison: University of Wisconsin.
- FLÜGLISTER, P., BORN, R., FLÜCKINGER, V. & KUSTER, H. (1985): Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln. Wissenschaftlicher Schlussbericht. Nationales Forschungsprogramm „Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf“ (NFP). Projektnummer 4.319.0.79.10 / 4.664.0.83.10, Bern.
- FOX, D. (1983): Personal theories of teaching. Studies in Higher Education, 8, 151–163.
- 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, S., RAATZ, U. & TÖRNER, G. (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. Journal für Mathematikdidaktik, 19, 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.
- HARTINGER, A., KLEICKMANN, T. & HAWELKA, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 110–126.
- HEID, H. (1989): Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 111–124.
- HERTLE, E. M. & SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2005): Innovative Lehrerbildung: Reformen gestalten. Erfahrungen aus einem Reformprozess in der Lehrerbildung für den berufsbildenden Bereich. Paderborn: Eusl.
- HERTLE, E. M. & SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2007): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn: Eusl.
- HOFER, B. K. (2000): Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. Contemporary Educational Psychology, 25, 378–405.
- HOFER, B. K. (2002): Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. In: HOFER, B. K. & PINTRICH, P. R. (Eds.): Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah: Erlbaum, 3–14.
- HOFER, B. K. & PINTRICH, P. R. (1997): The development of epistemological theories. Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67, 88–140.
- HOFER, M. (1986): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Göttingen, Toronto & Zürich: Hogrefe.
- KEMBER, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. Learning and Instruction, 7, 255–275.
- KOCH, J.-J., CLOETTA, B. & MÜLLER-FOHRBRODT, G. (1972). Konstanzer Fragebogen – KSE. Weinheim: Beltz.
- KÖNIG, E. (2002): Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In: KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. Weinheim & Basel: Beltz, 55–69.
- LARCHER KLEE, S. (2005): Einstieg in den Lehrberuf. Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.

- LEDERMAN, N. G. & ZEIDLER, D. L. (1987): Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behaviour. *Science Education*, 71, 721–734.
- LEUCHTER, M., PAULI, C., REUSSER, K. & LIPOWSKY, F. (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 562–579.
- LEUCHTER, M., REUSSER, K., PAULI, C. & KLIEME, E. (2008): Zusammenhänge zwischen unterrichtsbezogenen Kognitionen und Handlungen von Lehrpersonen. In: GLÄSER-ZIKUDA, M. & SEIFRIED, J. (Hrsg.) (2008): *Lehrerexpertise – Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns*. Münster u. a.: Waxmann, 167–187.
- LEVESON, L. (2004): Encouraging better learning through better teaching: A study of approaches to teaching in accounting. *Accounting Education*, 13, 529–548.
- LIPOWSKY, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. & TERHART, E. (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft 51 der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz, 47–70.
- LUCAS, U. (2002): Contradictions and uncertainties: Lecturers' conceptions of teaching introductory accounting. *British Accounting Review*, 34, 183–203.
- MARTON, F. (1990): The phenomenography of learning: A qualitative approach to educational research and some of its implications for didactics. In: MANDL, H., DE CORTE, E., BENNETT, N. & FRIEDRICH, H. F. (Eds.): *Learning and instruction*. Oxford: Pergamon, 601–616.
- MAY, G. S., WINDAL, F. W. & SYLVESTRE, J. (1995): The need for change in accounting education: An educator survey. *Journal of Accounting Education*, 13, 21–43.
- MÜLLER, C. T. (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. *Studien zum Physikunterricht*, Bd. 33. Berlin: Logos.
- MÜLLER, S. (2009): Methoden zur Erfassung epistemologischer Überzeugungen von Handelslehramtsstudierenden – eine empirische Vergleichsstudie. München & Mering: Rainer Hampp.
- NICKOLAUS, R. (1996): *Gewerbelehrausbildung im Spannungsfeld des Theorie-Praxis-Problems und unter dem Anspruch divergierender Interessen*. Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 21. Esslingen: Deugro.
- OP'T EYNDE, P., DE CORTE, E. & VERSCHAFFEL, L. (2002): Framing students' mathematics-related beliefs. A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: LEDER, G. C., PEHKONEN, E. & TÖRNER, G. (Eds.): *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht, Boston & London: Kluwer, 13–37.
- OSER, F. & OELKERS, J. (Hrsg.) (2001): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- PATRY, J.-L. & GASTAGER, A. (2002): Subjektive Theorien von Lehrerinnen und Lehrern: Der Übergang von der Idiographie zur Nomothetik. In: MUTZECK, W., WAHL, D. & SCHLEE, J. (Hrsg.): *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Beltz, 53–78.
- PAWLIK, W. (1980): Fachdidaktik des Unterrichts in Rechnungswesen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 76, 33–43.
- PETERSON, P. L., FENNEMA, E., CARPENTER, T. P. & LOEF, M. (1989): Teachers' pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6, 1–40.
- PRATT, D. D. (1992): Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42, 203–220.

- PREISS, P. & TRAMM, T. (Hrsg.) (1996): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung, Wiesbaden: Gabler.
- REINISCH, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R. & MULDER, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim: Beltz, 33–43.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968): Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SCHMIDT, A., VAN BUER, J. & REISING, B. (1986): Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern an beruflichen Schulen im allgemein-gewerblichen Bereich: Untersuchungen zu Unterschieden zwischen den Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 661–702.
- SCHNEIDER, W. (2001): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), Ausgabe Nr. 1: (K)ein Ende der Diskussion um die Reform der Berufsschullehrerbildung? Download unter http://www.bwpat.de/ausgabe1/Schneider_bwp@1.pdf [Abrufdatum: 24.07.2009]
- SCHOENFELD, A. H. (1985): Mathematical problem solving. Orlando: Academic Press.
- SCHOENFELD, A. H. (1992): Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sensemaking in mathematics. In: GROUWS, D. (Ed.) (1992): Handbook of research on mathematics teaching and learning. New York: MacMillan, 334–370.
- SCHOENFELD, A. H. (2002): How can we examine the connections between teachers' world views and their educational practices? Issues in Education, 8, 217–227.
- SCHOMMER, M. & WALKER, K. (1995): Are epistemological beliefs similar across domains? Journal of Educational Psychology, 87, 424–432.
- SCHWARZER, R. & JERUSALEM, J. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Online verfügbar unter <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/skalen/doku.pdf> [Abrufdatum 24.07.2009].
- SEIFRIED, J. (2004): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht. Wiesbaden: DUV.
- SEIFRIED, J. (2006): Sichtweisen auf die methodische Gestaltung von Unterricht. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102(4), 578–596.
- SEIFRIED, J. (2009a): Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt/Main: Lang.
- SEIFRIED, J. (2009b): Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105(2), 179–197.
- SEIFRIED, J. & ZIEGLER, B. (2009): Domänenbezogene Professionalität. In ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R. & MULDER, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim: Beltz, 83–92.
- 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. & SEIFRIED, J. (2005) (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht am Scheideweg: Lehren, Lernen und Prüfen. Wiesbaden: DUV.
- SEMBILL, D. & SEIFRIED, J. (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R. & MULDER, R. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung. Weinheim: Beltz, 345–354.
- STAHL, E. & BROMME, R. (2007): The CAEB: An instrument for measuring connotative aspects of epistemological beliefs. Learning and Instruction, 17, 773–785.

- STAUB, F. C. & STERN, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 344–355.
- TERHART, E. (2001): Theorie- und Forschungsansätze zum Beruf des Lehrers: 1970 – 1990. In: TERHART, E. (Hrsg.): *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim & Basel: Beltz, 13–39.
- TERHART, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- TRAMM, T. (2001): Polyvalenz oder die Quadratur des Kreises. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@)*, Ausgabe Nr. 1: (K)ein Ende der Diskussion um die Reform der Berufsschullehrerausbildung? Download unter http://www.bwp.at/ausgabe/1/Tramm_bwp@1.pdf [Abrufdatum: 24.07.2009]
- TRAMM, T., HINRICHS, K. & LANGENHEIM, H. (1996): Lernschwierigkeiten im Buchführungsunterricht. In: PREISS, P. & TRAMM, T. (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler, 158–221.
- TRIGWELL, K., PROSSER, M. & WATERHOUSE, F. (1999): Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57–90.
- URHAHNE, D. (2006): Die Bedeutung domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen für Motivation, Selbstkonzept und Lernstrategien von Studierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 189–198.
- WAHL, D. (2002): Veränderung Subjektiver Theorien durch Tele-Learning? In: MUTZECK, W., WAHL, D. & SCHLEE, J. (Hrsg.): *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse*. Weinheim: Beltz, 10–21.
- WITT, R. (2009): Pädagogische Professionalität und die Differenzierung der Domänen in der beruflichen Bildung. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R. & MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung*. Weinheim: Beltz, 93–103.
- WOLK, C. & NIKOLAI, L. A. (1997): Personality types of accounting students and faculty: Comparisons and implications. *Journal of Accounting Education*, 15, 1–17.
- WUTTKE, E. & SEIFRIED, J. (2009): Diagnose von und Umgang mit Schülerfehlern als Facette der professionellen Kompetenz von Lehrkräften – Skizze eines Forschungsprojekts. In: WUTTKE, E., EBNER, H., FÜRSTENAU, B. & TENBERG, R. (Hrsg.): *Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich, 45–54.
- ZABECK, J. (1995): Handelslehrausbildung als Quadratur des Kreises. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91(5), 475–485.
- ZIEGLER, B. (2004): Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit. *Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Band 25. Aachen: Shaker.
- ZIEGLER, B. (2006): „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102, 525–551.
- ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O., BECK, K., SEMBILL, D., NICKOLAUS, R. & MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrerprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und Messung*. Weinheim: Beltz.

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Jürgen Seifried, Professur für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz, Universitätsstraße 10, 78464 Konstanz, E-Mail: juergen.seifried@uni-konstanz.de