

# Sichtweisen auf die methodische Gestaltung von Unterricht

**KURZFASSUNG:** In dem Beitrag wird die methodische Gestaltung des Rechnungswesenunterrichts aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen. Zunächst werden die Ergebnisse einer Befragung von über 500 (angehenden) Handelslehrern präsentiert. Anschließend wird für eine Teilstichprobe den Selbstberichten der Lehrpersonen die Sichtweise der Lernenden gegenübergestellt. Unterrichtsbeobachtungen runden die Analyse ab. Die Befunde geben vielfältige Hinweise darauf, dass der „typische“ Rechnungswesenunterricht vergleichsweise lehrerzentriert ausgerichtet ist. Einer Öffnung des Unterrichts steht aus der Sicht der befragten Lehrpersonen u. a. die zeitliche Belastung entgegen. Zudem zeigt es sich, dass die Lernenden – alles in allem – mit ihren Lehrkräften bzw. der Gestaltung des Rechnungswesenunterrichts zufrieden sind. Die Zufriedenheit der Lernenden wird sowohl durch Faktoren wie Strukturiertheit und Interessanztheit des Unterrichts als auch durch die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung beeinflusst.

**ABSTRACT:** The following article focuses on methodological aspects in the teaching of bookkeeping and accounting. First the results of interviews with 500 (prospective) teachers of business and human resource management are presented. For a partial sample the reports of the teachers are then contrasted with the perspective of the learners. Furthermore teaching observations are added. The results indicate that the “typical” teaching of bookkeeping is primarily teacher-oriented. According to the interviewees time constraints are one of the drawbacks for a more open way of teaching. Furthermore it became obvious that the learners are altogether satisfied with the conventional way of teaching bookkeeping. The satisfaction of the learners is influenced not only by factors like structure and interestingness of the lesson but also by the quality of the teacher-learner relationship.

## 1 Sichtweisen auf Unterricht

Im Internet kursierten unmittelbar nach dem Finale der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 Videoanimationen der Attacke von Zinedine Zidane gegen den Italiener Marco Materazzi. Dabei wird der Kopfstoß des Franzosen aus verschiedenen Sichtweisen gezeigt. In der französischen Variante beispielsweise läuft Materazzi gegen eine Laterne (Zidane ist auf dem Video gar nicht zu sehen) und sinkt darauf hin zu Boden, in der italienischen Fassung dagegen schießt Zidane in hohem Tempo im Tiefflug auf seinen Widersacher zu und streckt diesen brutal nieder. In der Berichterstattung einer überregionalen Boulevard-Zeitung schließlich schlägt der Provokateur Materazzi mehrere Salti, bevor er endgültig zu Boden geht. Die Frage sei erlaubt: Was hat die Interpretation dieser unsportlichen Szene mit den nun folgenden Ausführungen zu tun?

Ereignisse bzw. deren Wahrnehmung sind subjektiv und werden individuell interpretiert. Um eine umfassende Bewertung eines Sachverhalts vornehmen zu können, sollte man die Sichtweise aller am Geschehen Beteiligten einholen und zudem externe, unabhängige Beobachter zu Rate ziehen. Dies gilt auch für das Phänomen Unterricht. Für die Erfassung und Beurteilung der Qualität von Lehr-Lern-

Prozessen stehen prinzipiell drei Perspektiven zur Auswahl: Man kann Unterricht aus (1) der Sicht der Lernenden, (2) der Sicht der Lehrenden und (3) der Sicht von externen Beobachtern beschreiben (vgl. CLAUSEN 2002). Angesichts der Vor- und Nachteile der verschiedenen Informationsquellen sollte man versuchen, alle drei Sichtweisen zu berücksichtigen und zu einem Gesamtbild zu verdichten.<sup>1</sup> Neben Unterrichtsbeobachtungen sind daher das Urteil der Schülerinnen und Schüler sowie die Einschätzung der Lehrpersonen zur Beurteilung der Qualität von Lehr-Lern-Prozessen heranziehen, um nicht der Gefahr einer „einseitigen Berichterstattung“ zu unterliegen.

Im Folgenden geht es um die methodische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Auf der Grundlage der im Unterricht eingesetzten Methoden bzw. Sozialformen<sup>2</sup> kann sicherlich nicht per se auf die Qualität des Unterrichts geschlossen werden (dies ist auch nicht das Anliegen dieses Beitrags). Auch die Anzahl der Methodenwechsel während einer Unterrichtseinheit ist wenig aussagekräftig. Insbesondere verbietet sich die Annahme eines „je mehr, desto besser“. Wie beispielsweise in der MARKUS-Studie<sup>3</sup> (Mathematikleistungen; Vollerhebung in Rheinland-Pfalz bei Schülern der 8. Jahrgangsstufe) gezeigt wurde, gibt es sowohl ein „Zuwenig“ als auch ein „Zuviel“ an Methodenvielfalt mit jeweils negativen Auswirkungen auf den Lernerfolg (vgl. HELMKE, HOSENFELD & SCHRADER 2002). Es geht also weniger um Quantitäten als um Qualitäten. Es herrscht jedoch weitgehend Einigkeit, dass eine angemessene Vielfalt an Unterrichtsmethoden ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts darstellt (siehe z. B. HELMKE 2003 oder GÖTZ, LOHRMANN, GANSER & HAAG 2005). Unter anderem als Reaktion auf die doch recht ernüchternden Ergebnisse der Large Scale Studies der letzten Jahre sowie der sich anschließenden Diskussion um die Unterrichtsentwicklung hat die Auseinandersetzung mit Unterrichtsmethoden in jüngerer Zeit wieder verstärkt Aufmerksamkeit erlangt (vgl. z. B. DANN, DIEGRITZ & ROSEBUSCH 1999; GUDJONS 2003; PÄTZOLD, KLUSMEYER, WINGELS & LANG 2003; SEEGER & SQUARRA 2003; MEYER 2004 oder WIECHMANN 2004). Die Fähigkeit zur methodisch anspruchsvollen Gestaltung von Unterricht kann als eine – während der universitären Lehrerbildung nur bedingt erlernbare – Kernkompetenz von Lehrperson betrachtet werden (vgl. OSER 1997a, 1997b; WEINERT 1998).

## 2 Untersuchung

Im Rahmen der näheren Bestimmung der methodischen Gestaltung von Unterricht beziehe ich mich im Folgenden auf Unterricht an kaufmännischen Schulen und

- 1 Die Berücksichtigung mehrerer Sichtweisen auf Unterricht gewinnt u. a. im Zuge des schulinternen Qualitätsmanagements an Bedeutung (vgl. DUBS 2003). Für die berufliche Bildung ist zudem die Sichtweise des dualen Ausbildungspartners mit zu berücksichtigen (vgl. beispielsweise MÜLLER 2006).
- 2 Die Definition des Begriffs „Unterrichtsmethode“ sowie die Abgrenzung gegenüber Sozialformen werden in der einschlägigen Literatur nicht einheitlich vorgenommen (vgl. z. B. TERHART 2005, 22 ff.). Sozialformen können dabei als eine Realisationsform von Unterrichtsmethoden aufgefasst werden (vgl. GÖTZ et al. 2005). In der Regel werden vier Sozialformen unterschieden: Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Einzel- und Partnerarbeit. Hinzu treten so genannte methodische Großformen (mit wechselnden Sozialformen) wie die Fallstudien- oder die Projektmethode.
- 3 MARKUS steht für Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext.

dabei vornehmlich auf Buchführung bzw. Rechnungswesen.<sup>4</sup> Es erfolgt ein Rückgriff auf drei Informationsquellen: (1) Zunächst werden die Daten einer im Sommer 2005 durchgeführten Befragung von Unterrichtsexperten, Studienreferendaren und Studierenden der Wirtschaftspädagogik (N = 521) präsentiert. (2) Für eine Teilstichprobe (N = 13 Lehrpersonen und 18 Klassen bzw. 406 Schülerinnen und Schüler) kann in einem sich anschließenden Analyseschritt zudem untersucht werden, inwieweit Lehrer- und Schülereinschätzungen hinsichtlich zentraler Qualitätsmerkmale von Unterricht übereinstimmen. (3) Zur Validierung der Ergebnisse werden die Ergebnisse von niedrig-inferenten Unterrichtsbeobachtungen (mehr als 1.000 Unterrichtsstunden) herangezogen. Einschränkend muss erwähnt werden, dass sich die Unterrichtsbeobachtungen nicht auf die Teilstichprobe der oben erwähnten Unterrichtsexperten beziehen. Entsprechende (hoch-inferente) Unterrichtsbeobachtungen (inklusive einer umfassenden Befragung von Lehrpersonen und Lernenden) werden im kommenden Schuljahr durchgeführt.

## 2.1 Selbstberichtete Unterrichtspraxis

Durch die kognitive Wende in der Psychologie hat die Bedeutung der Lehrenden als Informationsquelle bezüglich des unterrichtlichen Geschehens in den letzten Jahrzehnten zugenommen (vgl. DANN 2000). Im Rahmen des Expertise-Ansatzes (vgl. BERLINER 1986, 2001; BROMME 1992; 1997) werden Lehrpersonen als kompetente Experten für ihren Unterricht charakterisiert, denen ein Urteil über das eigene unterrichtliche Handeln zugetraut wird (zu den Grenzen von Lehrerurteilen siehe z. B. SEMBILL 1984). Zudem können im Rahmen von Lehrerbefragungen subjektive Begründungsmuster für das (selbstberichtete) Lehrerhandeln mit erfasst werden (vgl. hierzu den Übersichtsbeitrag von ZIEGLER in diesem Heft). Die Angaben von Lehrkräften sind jedoch angesichts der Gefahr der „selbstdienlichen Verzerrungen“ (CLAUSEN 2002, 47) mit Zurückhaltung bzw. in Kombination mit anderen Datenquellen zu interpretieren.

Die Annäherung an die selbstberichtete Unterrichtspraxis (bezogen auf das Kriterium des Unterrichtsmethodeneinsatzes) von (angehenden) Lehrpersonen erfolgte auch im vorliegenden Fall mittels einer schriftlichen Befragung. Es wurde zunächst ermittelt, 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

4 Das Rechnungswesen umfasst u. a. die Bereiche Buchführung und Kostenrechnung. Während die Buchführung als Teil des dokumentarischen Rechnungswesens auf die Bereitstellung von Informationen für externe Adressaten abhebt, liegen die Aufgaben des instrumentalen Rechnungswesens in unmittelbar dem Unternehmenszweck dienenden Planungs- und Kontrollrechnungen (vgl. z. B. BUCHNER 2005). Im Zuge der Umstrukturierung der Lehrpläne nach Lernfeldern finden sich die angesprochenen Lerninhalte trotz einer angestrebten Integration von Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen und Controlling z. B. für Industriekaufleute nach wie vor relativ isoliert in Lernfeldern wie „Werteströme und Werte erfassen und dokumentieren“ wieder. Für berufliche Vollzeitschulen wie beispielsweise die Wirtschaftsschule ist das Fächerprinzip noch aktuell.

handlungsorientierter Unterrichtsmethoden in der Schulpraxis verhindern (Beispielitem: „Die Umsetzung von handlungsorientierten Methoden im Unterricht ist zeitaufwändig“).

Die Daten wurden vornehmlich mit Hilfe einer im Sommer 2005 durchgeführten Online-Erhebung gewonnen.<sup>5</sup> 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 (1., 3., 5. und 7. Fachsemester) sowie Studienreferendare in Bayern und Baden-Württemberg befragt. Die Studierenden verteilen sich nahezu gleichmäßig auf das Grundstudium (ohne Lehrerfahrung) und auf das Hauptstudium (nach den Schulpraktischen Übungen, Lehrerfahrung im Umfang von mindestens zwei unter Anleitung von Mentoren in kaufmännischen Schulen vorbereiteten und durchgeführten Unterrichtsversuchen). Insgesamt gehen die Antworten von 222 Lehrpersonen, 85 Studienreferendaren (vornehmlich im ersten Ausbildungsjahr) und 214 Studierenden in die Auswertung ein. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Stichprobe.

Tab. 1: Überblick über die Stichprobe 1 (selbstberichtete Unterrichtspraxis)

	Studierende	Studienreferendare	Unterrichtspraktiker
N (Gesamt: 521)	214	85	222
Geschlecht	117 w, 97 m	43 w, 42 m	79 w, 143 m
Alter (Mittelwert)	24 Jahre	30 Jahre	46 Jahre
Alterspanne	19 bis 37 Jahre	24 bis 45 Jahre	26 bis 65 Jahre
Studienabschnitt	GS: 96, HS: 118		
Ausbildungsjahr		1. AJ: 59, 2. AJ: 26	
Unterrichtserfahrung			15 Jahre

GS: Grundstudium; HS: Hauptstudium; AJ: Ausbildungsjahr

- 5 Diese Vorgehensweise 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.

## 2.2 Schülersicht auf Unterricht

Im Zuge der durchgeführten Expertenbefragung zur Unterrichtsgestaltung (s. o.) wurden die Lehrkräfte zudem gebeten, für ein vertiefendes Konstruktinterview zur Verfügung zu stehen (vgl. hierzu KÖNIG & VOLMER 2000 sowie KÖNIG 2005), um mehr über die jeweils spezifischen Sichtweisen auf Lehren und Lernen zu erfahren. Insgesamt folgten 20 Lehrkräfte dieser Aufforderung (die Auswertung der Interviews wird derzeit vorgenommen). Weiterhin wurde den Schülern ein Fragebogen zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität vorgelegt. Derzeit liegen für 13 Lehrpersonen bzw. für 18 Klassen entsprechende Daten vor (fünf Lehrpersonen hatten zwei an der Befragung teilnehmende Klassen unterrichtet). Die restlichen Lehrkräfte konnten die Erhebung aus plausiblen Gründen nicht mehr im abgelaufenen Schuljahr durchführen und haben zugesagt, die Befragung im Schuljahr 2006/07 durchzuführen. Die teilnehmenden Lehrkräfte wurden zudem gebeten, einen ergänzenden Fragebogen auszufüllen, der die Erwartungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Schülerantworten abfragt. Im Zuge der Schülerbefragung griffen wir sowohl auf bestehende, in der Forschungspraxis bewährte Instrumente (DITTON & MERZ 2000; GRUEHN 2000; DITTON 2002a) als auch auf Eigenentwicklungen zurück. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Stichprobe der Schülerbefragung.<sup>6</sup>

Tab. 2: Überblick über die Stichprobe 2 (Schülersicht auf Unterricht)

	Wirtschaftsschule	Berufsschule	Gesamt
Lehrkräfte	6	7	13
Schulklassen	7	11	18
Schülerinnen und Schüler	195	211	406
• Geschlecht*	118 w, 74 m	130 w, 75 m	248 w, 149 m
• Alter (Mittelwert)	16,3 Jahre	19,5 Jahre	17,9 Jahre
• Alter (Spanne)	14 – 23 Jahre	16 – 41 Jahre	14 – 41 Jahre

\* Differenz zur Gesamtstichprobe: fehlende Angaben

## 2.3 Unterrichtsbeobachtungen

Die Analyse der Unterrichtsbeobachtung ist vornehmlich als ergänzende „Abrundung“ zu den oben angeführten Erhebungen zu sehen, da kein unmittelbarer Bezug zwischen den Lehrer- bzw. Schülerbefragung und den Beobachtungsdaten besteht. Die Unterrichtsbeobachtungen wurden von Bamberger Studierenden im Rahmen der vierwöchigen „Schulpraktische Übungen“ (i. d. R. zwischen dem vierten und fünften Fachsemester) zu Beginn des Schuljahres 2005/06 durchgeführt.<sup>7</sup> Die Stichprobe

6 Zur Eignung von Schülerbefragungen zur Erfassung von Unterrichtsqualität vgl. z. B. HOFER 1981; STOLZ 1997; DITTON 2002a.

7 Zu dieser Vorgehensweise vgl. auch WIECHMANN 2004, der den Versuch unternahm, Teile der viel zitierten Studie von HAGE et al. (1985) zur methodischen Gestaltung des Unterrichts (zu den methodischen Mängeln der HAGE-Studie siehe TERHART 1986) zu replizieren bzw. zu aktualisie-

umfasst 23 kaufmännische Schulen (davon 21 in Bayern und je eine in Sachsen und Brandenburg). Insgesamt konnten 1.047 Unterrichtsstunden erfasst werden. Die Aufzeichnung erfolgte mit Hilfe eines standardisierten Beobachtungsrasters und wurde minutengenau vorgenommen. Neben Sozialformen und methodischen Großformen (Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit, Fallstudie, Rollenspiel, Projektunterricht) und Lerninhalt wurden Zusatzinformationen wie z. B. Alter und Geschlecht der Lehrperson erfasst. Die Studierenden wurden im Rahmen einer Seminarsitzung mit dem Beobachtungsinstrument bekannt gemacht. Obwohl Aussagen zur Güte der Beobachtungen nicht möglich sind, sollte man angesichts der vergleichbar einfachen Handhabbarkeit des Beobachtungsinstruments von einer ausreichenden Qualität der Daten ausgehen (vgl. hierzu auch WIECHMANN 2004, 322).

### 3 Empirische Befunde

#### 3.1 Selbstberichtete Unterrichtspraxis

In einem ersten Analyseschritt wurden die Probanden (Studierende, Studienreferendare und erfahrene Unterrichtspraktiker) gefragt, in welchem Umfang sie verschiedene Sozial- bzw. 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 Referendare und Unterrichtsexperten so genannte handlungsorientierte Unterrichtsformen (Summe der Werte für Gruppenunterricht, Fallstudie, Planspiel, Rollenspiel und Projektunterricht) bevorzugen und dass (b) alle Untersuchungsgruppen für den Buchführungsunterricht mehr Unterrichtsanteile für den Frontalunterricht vorsehen als für den Wirtschaftslehreunterricht (vgl. hierzu SEIFRIED 2006a).

Zu den Befunden: Es zeigte sich, dass die Bereitschaft für den Einsatz von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden bei den Studierenden signifikant stärker ausgeprägt ist als bei den Referendaren und den Unterrichtspraktikern. Entsprechend geringer sind die Anteile, die für Frontalunterricht vorgesehen werden (Vermutung a). Darüber hinaus ist ein signifikanter Effekt in Abhängigkeit vom Lerninhalt festzustellen (Vermutung b). Die drei Vergleichsgruppen sehen jeweils den Wirtschaftslehreunterricht eher als geeignet an, um handlungsorientierten Unterricht durchzuführen. Frontalunterricht dagegen eignet sich aus Sicht der Befragten eher für den Buchführungsunterricht (vgl. Abbildung 1 und Tabelle 3).

ren. WIECHMANN kommt zu dem Ergebnis, dass im Vergleich zur HAGE-Studie die schüleraktiven Anteile während des Unterrichts anstiegen und die lehrerzentrierten Anteile dementsprechend an Bedeutung verloren.

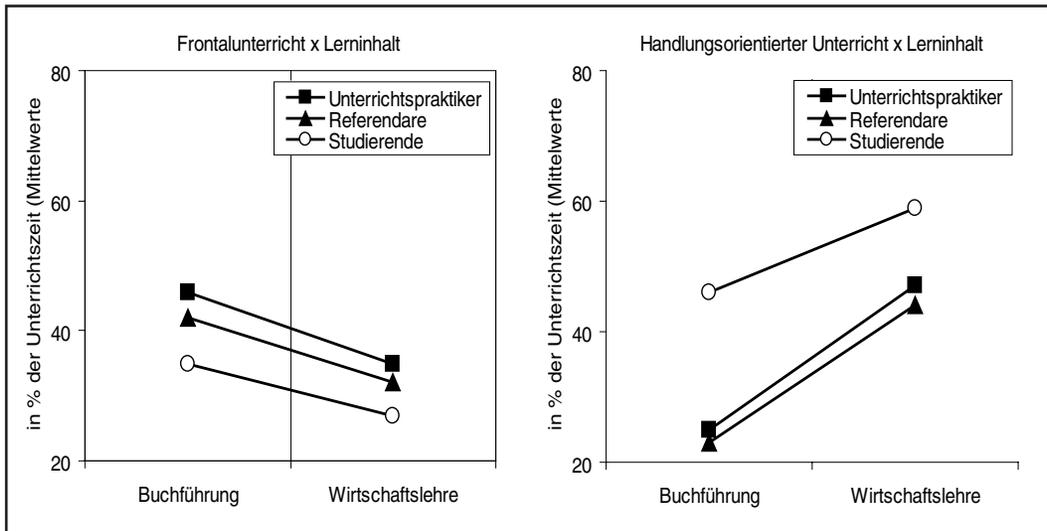


Abb. 1: Unterrichtsformen in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit und vom Lerninhalt

Tab. 3: Gruppen-, Lerninhalts- und Wechselwirkungseffekt

Unterrichtsmethode	Gruppeneffekt (Praktiker vs. Studierende)			Lerninhalts- effekt (Buchf. vs. Wirtschaftslehre)			Wechselwirkungseffekt (Gruppe x Lerninhalt)		
	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$	F	p	$\eta^2$
Frontalunterricht	17.509	.000	.066	176.958	.000	.263	2.210	.111	.009
Handlungsorient.	78.898	.000	.241	580.358	.000	.539	16.544	.000	.062

Weiterhin wurden die Befragten um die Einschätzung der Eignung des Frontalunterrichts für verschiedene Unterrichtsziele gebeten (siehe Abbildung 2). Frontalunterricht eignet sich aus der 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, Studienreferendare und Studierende in ihrem Urteil weitgehend einig. Zwar lassen sich für einige Items überzufällige Unterschiede feststellen, nennenswerte Effektstärken treten jedoch nur für die Aspekte „Förderung der Problemlösefähigkeit der Schüler“ und „Motivation der Schüler“ auf.

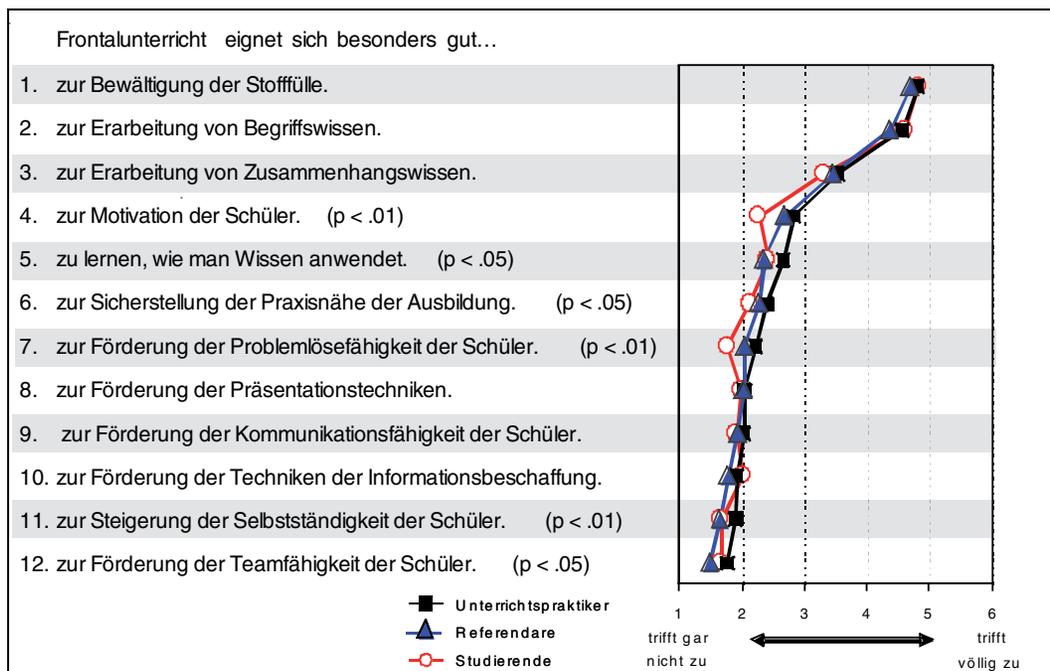


Abb. 2: Eignung des Frontalunterrichts aus der Sicht (angehender) Handelslehrer

Es wurde zudem abgefragt, welche Umstände den Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden im Unterrichtsalltag verhindern bzw. welche potenziellen Hemmnisse von den Befragten ausgemacht werden (siehe Abbildung 3). Als ein wichtiger Hemmfaktor 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 jeweils hohe Zustimmung insbesondere durch die Unterrichtspraktiker sowie die Studienreferendare. Zudem geben alle Befragten an, dass der übervolle Lehrplan, fehlende Unterrichtsmaterialien, 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.

Es zeigt sich zudem, dass die Unterrichtspraktiker im Vergleich zu den Studierenden und den Referendaren insbesondere die Gefahr der Nichterreichung der Ausbildungsziele und der Überforderung der Schüler als bedeutsamer einstufen. Auch hinsichtlich der Gefahr einer nicht hinreichenden Methodenakzeptanz seitens der Schüler äußern sich die Unterrichtspraktiker etwas skeptischer als die Probanden der Vergleichsgruppen. Schließlich berichten insbesondere die Studierenden naturgemäß über fehlende einschlägige Unterrichtserfahrung. In der Lehrerausbildung sind daher entsprechende Lerngelegenheiten bereit zu stellen, um Barrieren frühzeitig abzubauen.

Fasst man die Befunde zusammen, so ist zunächst einmal festzuhalten, dass die Studierenden über eine stärker ausgeprägte Vorliebe für so genannte handlungsorientierte Unterrichtsmethoden berichten als die Unterrichtspraktiker und die

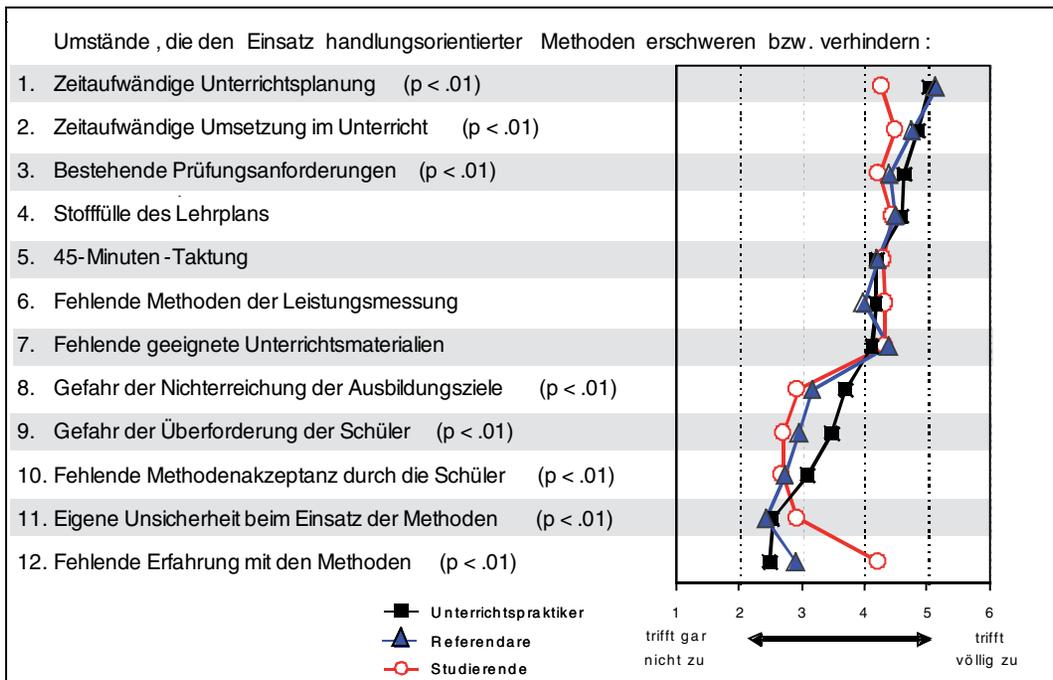


Abb. 3: Hemmnisse einer Ausweitung der Handlungsorientierung im kaufmännischen Un-

Referendare. Zudem treten lerninhaltspezifische Überzeugungs- und Argumentationsmuster zu Tage: Buchführungsunterricht wird von den Befragten deutlich anders gesehen als Wirtschaftslehreunterricht. Dies hat für die Unterrichtsgestaltung bzw. den Methodeneinsatz offenbar 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 (vgl. hierzu SEIFRIED 2006a und 2006b). 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. Entsprechende Auswertungsprozesse sind derzeit in Arbeit.

### 3.2 Unterrichtsgestaltung aus Sicht der Lernenden

In einem weiteren Analyseschritt wurden bei 13 Lehrkräften bzw. 18 Klassen die Schülereinschätzung des Unterrichts mittels eines schriftlichen Fragebogens sowie die Lehrermeinung zu den Schülerurteilen erfasst (s. o.). Ein Vergleich der Selbstberichte bezüglich der Unterrichtsmethoden zeigt, dass die Lehrkräfte der Teilstichprobe etwas mehr Frontalunterricht einsetzen als dies in der Gesamtstichprobe der Fall ist (siehe Tabelle 4). Weitere nennenswerte Differenzen treten zudem für die Partner- bzw. Einzelarbeit auf. So genannte handlungsorientierte Methoden spielen lediglich eine nachrangige Rolle.

Tab. 4: Gestaltung des Rechnungswesenunterrichts der Lehrkräfte der Teilstichprobe im Vergleich zur Gesamtstichprobe

Sozialform/ Unterrichtsmethode	Teilstichprobe (n = 13)				Gesamt (N = 222)	
	Min	Max	MW	SD	MW	SD
Frontalunterricht	30	80	59	19	46	21
Gruppenarbeit	0	33	15	10	13	10
Partner-/Einzelarbeit	0	50	20	14	29	14
Fallstudie	0	20	3	6	7	9
Planspiel	0	5	1	2	2	3
Rollenspiel	0	5	1	2	1	4
Projektunterricht	0	5	1	2	3	5

Antwortformat sechsstufig (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft sehr zu“)

Die Schülerinnen und Schüler der Lehrkräfte der Teilstichprobe wurden u. a. gefragt, in welcher Art und Weise der Unterricht abläuft (vgl. Tabelle 5). Die Schülerangaben spiegeln im Großen und Ganzen die Aussagen der Lehrkräfte wider: Ein Großteil des Unterrichts wird auf Frontalunterricht sowie auf Partner- und Einzelarbeit verwendet, wohingegen Fallstudien, Plan- und Rollenspiel sowie Projektmethode kaum im Unterricht eingesetzt werden bzw. den Schülern zum Teil nicht bekannt sind. Weiterhin wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob ihnen die Art und Weise der Unterrichtsgestaltung zusagt (Spaß macht) und ob sie das Gefühl haben, während des Unterrichts etwas zu lernen. Wie ein Blick auf Tabelle 6 zeigt, liegen die Werte für Gruppen- und Projektunterricht, Partner-/Einzelarbeit sowie Frontalunterricht sowohl hinsichtlich des Spaß-Aspekts als auch hinsichtlich des Lernpotenzials über dem theoretischen Mittelwert.

Auf den ersten Blick überrascht die positive Beurteilung des Frontalunterrichts hinsichtlich des Motivierungspotenzials. In der vielfach zitierten Studie von PÄTZOLD et al. (2003) zu Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung ergeben sich hinsichtlich des Lernpotenzials ähnliche Befunde wie in der hier vorgelegten Studie, jedoch schneidet dort der Frontalunterricht hinsichtlich des Spaß-Aspektes deutlich schlechter ab als im vorliegenden Fall. Eine Erklärung für die abweichende Befundlage könnte in der besonderen Struktur des Lerninhalts (Buchführung/Rechnungswesen) zu suchen sein: Hochformalisierte und abstrakte, aufeinander

Tab 5: Gestaltung des Rechnungswesenunterrichts aus Sicht der Lernenden

Skala	N	1	2	3	4	5	0
<i>Wie oft wird im Unterricht auf folgende Art und Weise gearbeitet?</i>							
Der Lehrer hält einen Vortrag oder stellt Fragen an die Klasse.	394	85	97	81	119	12	4
Der Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	383	3	13	59	175	133	17
Die Schüler bearbeiten jeweils zu zweit oder alleine Aufgaben.	399	60	108	126	85	20	1
Die Klasse bearbeitet eine Fallstudie.	300	6	34	46	103	111	92
Die Klasse macht ein Planspiel.	292	3	2	12	69	206	107
Die Klasse macht ein Rollenspiel.	328	1	3	7	52	265	69
Die Klasse bearbeitet ein Projekt.	350	2	3	16	94	235	48

1 = in jeder Stunde, 2 = in fast jeder Stunde, 3 = in vielen Stunden, 4 = in einigen Stunden, 5 = nie, 0 = kenne ich nicht

aufbauende Inhalte und die Gefahr des Kumulierens von Lernschwierigkeiten bei Versäumnissen „erzwingen“ ggf. auch aus Sicht der Lernenden – insbesondere im Hinblick auf das erfolgreiche Absolvieren von Prüfungen – ein vergleichsweise hohes Ausmaß an Lenkung durch die Lehrperson. Es könnte also sein, dass sich Lehrer und Schüler hinsichtlich der Notwendigkeit der lehrerzentrierten Gestaltung des Rechnungswesenunterrichts weitgehend einig sind und dass die Schüler einer Öffnung des Unterrichts in Richtung Handlungsorientierung relativ skeptisch gegenüber stehen. Denn: Den Schülern ist die Wichtigkeit des Faches durchaus bewusst (Mittelwert von 1,68 auf einer vierstufigen Skala von 1 = wichtig bis 4 = unwichtig), und offensichtlich gelingt es den Lehrpersonen, den vorherrschenden lehrerzentrierten Unterricht vergleichsweise anforderungsgerecht (Mittelwert = 1,91 auf einer vierstufigen Skala von 1 = hohe Anforderungen bis 4 = geringe Anforderungen) und interessant zu gestalten (Mittelwert = 2,23 auf einer vierstufigen Skala von 1 = interessant bis 4 = uninteressant). Es könnte aber auch sein, dass die Lehrpersonen die handlungsorientierten Methoden lediglich sporadisch und bei weniger wichtigen Themen einsetzen und hier etwas weniger Wert auf einen qualitativ hochwertigen Unterricht legen, als dies bei wichtigen und lehrerzentriert unterrichteten Inhalten der Fall ist. Welche der Erklärungsversuche eher zutrifft und welche weiteren Interpretationsmöglichkeiten offen stehen, gilt es in weiteren Analyseschritten zu klären (siehe hierzu die Anmerkungen in Abschnitt 4).

Zudem wurde geprüft, ob zwischen der Schülerwahrnehmung und den Erwartungen der Lehrpersonen bezüglich der Schülermeinungen Zusammenhänge bestehen. Angesichts der vergleichsweise geringen Datenmenge (wie erinnerlich geben die vorliegenden Analysen die Angaben von nur wenigen Lehrkräften wieder) ist eine zurückhaltende Interpretation der Daten anzuraten. Es zeigt sich, dass bezüglich der Kriterien Klarheit, inhaltliche Strukturiertheit, Angst sowie Zufriedenheit

mit dem Fachlehrer vergleichsweise hohe Übereinstimmungen zu verzeichnen sind (vgl. Tabelle 7).

Tab. 6: Spaß- und Lernpotenzial von Unterrichtsmethoden aus Sicht der Lernenden

Unterrichtsgestaltung	<i>Die Unterrichtsmethode bereitet mir Spaß...</i>					<i>Mit dieser Unterrichtsmethode lerne ich viel ...</i>				
	N	Min	Max	MW	SD	N	Min	Max	MW	SD
Der Lehrer hält einen Vortrag oder stellt Fragen an die Klasse.	392	1	6	3,69	1,19	390	1	6	4,09	1,20
Der Schüler bearbeiten in Gruppen Aufgaben.	376	1	6	4,10	1,40	373	1	6	3,89	1,29
Die Schüler bearbeiten jeweils zu zweit oder alleine Aufgaben.	394	1	6	4,25	1,22	391	1	6	4,43	1,08
Die Klasse bearbeitet eine Fallstudie.	287	1	6	3,40	1,37	287	1	6	3,54	1,42
Die Klasse macht ein Planspiel.	275	1	6	3,21	1,53	273	1	6	3,16	1,46
Die Klasse macht ein Rollenspiel.	306	1	6	3,08	1,56	303	1	6	2,93	1,50
Die Klasse bearbeitet ein Projekt.	333	1	6	3,55	1,60	330	1	6	3,53	1,51

Antwortformat sechsstufig (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft sehr zu“)

Tab. 7: Zusammenhang zwischen Lehrer- und Schülereinschätzungen zentraler Qualitätsmerkmale guten Unterrichts (Rang-Korrelationen, Kendalls tau, N = 18)

Kriterium	r	Kriterium	r
Klarheit	.44*	Schwierigkeit des Unterrichts	.21
Inhaltliche Strukturiertheit	.47*	Leistungserwartungen an die Schüler	.12
Formal-kognitive Strukturiertheit	.37	Angst	.47*
Differenzierung	.24	Positives Sozialklima in der Klasse	.21
Diagnostische Kompetenz	.26	Schüler fühlen sich wohl	.31
Interessantheit des Unterrichts	.10	Schüler fühlen sich ernst genommen	.27
Motivierende Unterstützung/Hilfestellung	.33	Schüler können mitgestalten	.01
Gestaltung von Übungsphasen	.21	Schüler finden das Fach interessant	.17
Zeitnutzung	.32	Schüler finden das Fach wichtig	.06
Klassenmanagement	.33	Schüler verstehen, um was es geht	.30
Positives Verhältnis zur Lehrkraft	.09	Schüler finden Anforderungen hoch	.31
Unterrichtstempo	.28	Schüler sind mit Fachlehrer zufrieden	.44*

Es stellt sich weiterhin die Frage, wie die Lernenden die Qualität des Rechnungswesenunterrichts beurteilen. Im Gesamtüberblick zeichnet es sich ab, dass die Schüler ihren Lehrkräften alles in allem bescheinigen, dass sie gute Lehrkräfte sind bzw. einen guten Unterricht anbieten. Der Mittelwert für die Skala „Positive Wahrnehmung der Fachlehrkraft/Unterrichtszufriedenheit“ liegt bei 4,34 auf einer sechsstufigen Skala von 1 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft sehr zu (vgl. hierzu die Ergebnisse von DITTON & MERZ 2000 sowie DITTON 2002a zum Mathematikunterricht – auch dort wurden die Lehrkräfte sehr positiv gesehen). Tabelle 8 zeigt die Kennwerte für einige ausgewählte Items.

Schließlich war zu prüfen, welche Faktoren die Zufriedenheit der Lernenden mit der jeweiligen Fachlehrkraft beeinflussen. Die in Tabelle 9 aufgeführten Faktoren entstammen einschlägigen Untersuchungen aus der Unterrichtsforschung, die u. a. unter Rückgriff auf Prozess-Produkt-Paradigma<sup>8</sup> eine breite Fülle von stabilen Ergebnissen zu Tage förderten (zu den Einzelfaktoren siehe beispielsweise die Zusammenstellungen bei EINSIEDLER 1997, HELMKE & WEINERT 1997 sowie HELMKE 2003). Diesbezüglich sind beispielsweise Klarheit und Verständlichkeit, Sequenzierung und Strukturierung des Unterrichts, positive Verstärkung, Zeitmanagement sowie Motivierungsqualität und Adaptivität des Unterrichts bezüglich Schwierigkeits- und

8 In der Vergangenheit ist das Prozess-Produkt-Paradigma in die Kritik geraten. Diese betrifft zum einen das überwiegend induktive, theorielose und additive Vorgehen (vgl. GRUEHN 2000, 22 ff.). Zum anderen setzte sich im Zuge der „kognitiven Wende“ zunehmend die Erkenntnis durch, dass Unterschiede im Lehrerhandeln und im Lernerfolg nicht allein über Beobachtung aufklärbar sind, sondern dass Denk- und Sichtweisen von Lehrpersonen eine große Bedeutung zukommt (s. o.).

Tab. 8: Positive Wahrnehmung der Lehrkraft

Item	N	Min	Max	MW	SD
Ich nehme gerne am Unterricht in diesem Fach teil.	404	1	6	4,29	1,13
Ich hätte gerne einen anderen Fachlehrer. (-)	401	1	6	2,18	1,51
Mit unserem Lehrer bin ich sehr zufrieden.	402	1	6	4,70	1,35
Insgesamt ist unser Lehrer ein wirklich guter Lehrer.	400	1	6	4,93	1,10
Insgesamt macht unser Lehrer einen wirklich guten Unterricht.	402	1	6	4,78	1,10
Bei diesem Lehrer lerne ich wirklich viel.	403	1	6	4,47	1,25
Bei diesem Lehrer gehe ich gerne in den Unterricht.	402	1	6	4,22	1,20
Ich habe das Gefühl, dass der Lehrer mich mag.	399	1	6	4,16	1,11

Antwortformat sechsstufig (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft sehr zu“)

Anspruchsniveau und Unterrichtstempo zu nennen. Unter den verschiedenen Variablen der Unterrichtsqualität hat sich insbesondere das Klassenmanagement (siehe z. B. DOYLE 1986) als bedeutsam für die Leistungsentwicklung herausgestellt. Auch im vorliegenden Falle zeigt sich, dass die aufgeführten „klassischen“ Faktoren der Unterrichtsqualität einen Beitrag zur Bestimmung der Unterrichtsqualität leisten. Von herausragender Bedeutung sind u. a. die wahrgenommene unterrichtsmethodische Kompetenz der Lehrkraft, die Klarheit, Strukturiertheit und Interessantheit des Unterrichts sowie das Verhältnis zur Lehrkraft. Zudem besteht ein negativ signifikanter, wenngleich auch schwacher Zusammenhang zwischen dem Leistungsstand der Schüler (ausgedrückt in Noten) und der Wahrnehmung der Lehrkraft.

### 3.3 Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbeobachtung gibt ebenfalls deutliche Hinweise auf das Vorherrschen des Frontalunterrichts in kaufmännischen Schulen, wobei die Verwendung der Unterrichtsmethoden in Abhängigkeit vom Lerninhalt variiert. Im Mittel werden fast 80 % der Unterrichtszeit für die Kombination von Frontalunterricht und Einzelarbeit verwendet. Hinsichtlich der schülerorientierten Unterrichtsmethoden nimmt die Gruppenarbeit mit 10 % eine herausragende Position ein. Der Einsatz von Fallstudien sowie Plan- und Rollenspielen scheint dagegen nur vereinzelt aufzutreten (vgl. Tabelle 10).

Tab. 9: Zusammenhang zwischen Lehrkraftwahrnehmung und Schüler- und Unterrichtsmerkmalen (Rang-Korrelationen, Kendalls tau,  $384 \leq N \leq 404$ )

Kriterium	Positive Wahrnehmung der Lehrkraft (Skala)
<i>Wahrgenommene Kompetenz der Lehrperson</i>	
Fachinhaltliche Kompetenz der Lehrperson	.34**
Unterrichtsmethodische Kompetenz der Lehrperson	.64**
<i>Qualität des Lehrerhandelns</i>	
Klarheit	.57**
Inhaltliche Strukturiertheit	.42**
Formal-kognitive Strukturiertheit	.50**
Differenzierung	-.01
Diagnostische Kompetenz im Leistungsbereich	.51**
Diagnostische Kompetenz im Sozialbereich	.38**
Interessantheit des Unterrichts	.56**
Motivierende Unterstützung und Hilfestellung	.49**
Einübung 1 – Repetitives Üben	-.14**
Einübung 2 – Anspruchsvolles Üben	.28**
Ineffektive Zeitnutzung	-.20**
Lehrer-Schüler-Interaktion 1 – überhöhtes Tempo	-.32**
Lehrer-Schüler-Interaktion 2 – angemessenes Tempo	.31**
Klassenmanagement	.30**
Schülerorientierung	.25**
Schülerautonomie im Unterricht	.21**
Kompetenzzuwachs	.37**
Schwierigkeit des Unterrichts	-.31**
Leistungserwartungen an die Schüler	.04
<i>Klassenklima, Lehrer-Schüler-Beziehung</i>	
Positives Verhältnis zur Lehrkraft	.52**
Positives Sozialklima in der Klasse	.05
<i>Schülervariablen</i>	
Eigene Lernbereitschaft	.27**
Schülerleistung 1 (Schulnote: Leistungsstand zum Schulhalbjahr)	-.18**
Schülerleistung 2 (voraussichtliche Schulnote im Abschlusszeugnis)	-.22**
Selbstwirksamkeitserwartungen	.29**

\*:  $p < .05$ ; \*\*:  $p < .01$

Tab. 10: Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung (in % der Nettounterrichtszeit, Mittelwerte) (SEIFRIED, GRILL & WAGNER 2006, 239)

Unterrichts- methoden	Lerninhalte					
	BWL (n = 402)	RW (n = 345)	VWL (n = 98)	Recht (n = 63)	IT/DV (n = 139)	Gesamt (n = 1.047)
Frontalunterricht	58,4	67,4	74,8	55,6	46,1	61,1
Einzelarbeit	13,5	18,2	12,4	18,7	31,6	17,7
Partnerarbeit	5,3	6,4	4,2	9,8	12,2	6,7
Gruppenarbeit	15,1	6,2	6,7	15,9	3,7	9,9
Fallstudie	0,9	1,2	0,7	0,0	0,0	0,8
Planspiel	0,1	0,4	1,0	0,0	0,0	0,3
Rollenspiel	0,9	0,0	0,1	0,0	0,0	0,4
Projektunterricht	5,7	0,2	0,0	0,0	6,5	3,1

BWL = Betriebswirtschaft, RW = Rechnungswesen, VWL = Volkswirtschaft, IT/DV = Informationstechnologie/Datenverarbeitung

Betrachtet man die einzelnen Fächer bzw. Lerninhalte, so werden deutliche Unterschiede sichtbar. Im Rechnungswesenunterricht kommt dem fragend-entwickelnden Frontalunterricht eine erheblich größere Bedeutung zu als bei Lerninhalten, die der Betriebswirtschaftslehre zuzuordnen sind (signifikante Mittelwertunterschiede). Gleiches gilt für die Einzelarbeit, die insbesondere im Rahmen von Übungsphasen zum eigenständigen Einüben von Buchungssätzen herangezogen wird. Im Unterschied hierzu werden Gruppenarbeit sowie Projektunterricht signifikant häufiger in der Betriebswirtschaftslehre eingesetzt. Der Informatikunterricht wiederum zeichnet sich durch ein hohes Ausmaß an Schülerorientierung aus; auf Einzel-/Partnerarbeit entfallen ca. 45 % der Nettounterrichtszeit. Dies ist unter anderem durch das hohe Maß an eigenständigem und partnerschaftlichem Arbeiten am Computer zu erklären (vgl. PÄTZOLD et al. 2003, 208 ff.). Schließlich ist bemerkenswert, dass der Anteil des Frontalunterrichts in Abhängigkeit von den organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. von der zeitlichen Taktung variiert. In Einzelstunden beträgt dieser 70 %, in Doppelstunden noch 56 % und in dreistündigen Unterrichtseinheiten sinkt der Wert auf 47 %. Die 45-Minuten-Taktung erscheint also ein wichtiger Hinderungsgrund zu sein, der einer Öffnung des Unterrichts entgegensteht (siehe hierzu auch die Aussagen der Lehrpersonen in Abschnitt 3.1).

#### 4 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde Unterricht aus der Perspektive von (angehenden) Lehrern an kaufmännischen Schulen, Schülerinnen und Schülern und Unterrichtsbeobachtern in den Blick genommen. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass – und zwar unabhängig von der gewählten Perspektive – der von GÖTZ et al. (2004, 335; vgl. auch WIECHMAMN 2004) ausgerufene „Trend hin zum Methodenpluralismus“ im vorliegenden Fall (d. h. für den Rechnungswesenunterricht) nicht erkennbar ist: Während die Lehrkräfte für den Bereich der Wirtschaftslehre berichten, ihre

Unterricht durchaus in Richtung so genannter handlungsorientierter Methoden zu öffnen, erscheint der Rechnungswesenunterricht nach wie vor vergleichsweise lehrerzentriert abzulaufen.<sup>9</sup> Dies hat auch mit entsprechenden lerninhaltsspezifischen Gegebenheiten und den dazugehörigen Argumentationsmustern zu tun, die wir derzeit mit Hilfe von vertiefenden Konstruktinterviews herausarbeiten.

Die schriftliche Befragung deutet an, dass im Faktor „Zeit“ (vgl. SEMBILL 2006) 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. Auch hier gilt es, durch die Analyse der oben angesprochenen Konstruktinterviews mehr über die Argumentationsmuster der (angehenden) Handelslehrer zu erfahren.

Abschließend ist zu konstatieren, dass die befragten Lehrkräfte deutlich weniger Frontalunterricht vorsehen, als dies die Unterrichtsbeobachtung erwarten ließ. 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 „selbstdienlichen Verzerrung“ von Lehrerangaben (CLAUSSEN 2002, 47)) eine Rolle spielen. Trotz der angeführten Einschränkungen ergibt sich bei einer Betrachtung der Rangfolge der Bedeutung der Unterrichtsformen im Großen und Ganzen ein in sich stimmiges Bild. Zudem tritt der Zusammenhang zwischen Lerninhalt und Unterrichtsgestaltung sowohl bei der Befragung als auch bei der Beobachtung hervor: Frontalunterricht wird im Buchführungsunterricht signifikant häufiger eingesetzt als im Wirtschaftslehreunterricht. Als weitgehend stimmig präsentiert sich dann der Abgleich der Lehrer- und Schülerangaben zur methodischen Gestaltung des Unterrichts. Hier gilt es, die empirische Basis zu verbreitern und im Zuge weiterführender Analysen Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen. Dieser Arbeitsschritt ist für den Herbst 2006 vorgesehen.

## Literatur

- BERLINER, D. C. (1986): In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(8/9), 5-13.
- BERLINER, D. C. (2001): Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- BROMME, R. (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens.* 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.

9 Vgl. hierzu auch DITTON (2002b, 198), der zur Monokultur des Frontalunterrichts Folgendes anmerkt: „Das vermutlich bestgesicherte Ergebnis der Forschung ist der Nachweis einer erstaunlichen Variantenarmut des Unterrichts an deutschen Schulen, und dies weitgehend über die Schulformen, Jahrgangsstufen, Fächer und über die Zeit hinweg“.

- BUCHNER, R. (2005): Buchführung und Jahresabschluss, 7., überarb. Aufl. München: Vahlen.
- CLAUSEN, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- DANN, H.-D. (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, 79-108.
- DANN, H.-D., DIEGRITZ, T. & ROSENBUSCH, H. S. (Hrsg.) (1999): Gruppenunterricht im Schulalltag: Realität und Chancen. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg e.V.
- DITTON, H. (2002a): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Zeitschrift für Pädagogik, 48(2), 262-286.
- DITTON, H. (2002b): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. Unterrichtswissenschaft, 30(3), 197-212.
- 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: 08.08.2006).
- DOYLE, W. (1986): Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (Ed.): Handbook of research on teaching, 3<sup>rd</sup> Ed. New York (NY) & London: Macmillan, 392-431.
- DUBS, R. (2003): Qualitätsmanagement für Schulen. Studien und Berichte des IWP, Band 13. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- EINSIEDLER, W. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: WEINERT, F. E. & HELMKE, A. (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PVU, 225-240.
- FISCHLER, H. (2001): Verfahren zur Erfassung von Lehrer-Vorstellungen zum Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 7, 105-120.
- GÖTZ, T., LOHRMANN, K., GANSER, B. & HAAG, L. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? Empirische Pädagogik, 19(4), 342-360.
- GRUEHN, S. (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.
- GUDJONS, H. (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- HAGE, K., BISCHOFF, H., DICHANZ, H., EUBEL, K.-D., OEHLISCHLÄGER, H.-J. & SCHWITTMANN, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich.
- HELMKE, A. (2003): Unterrichtsqualität. Seelze: Kallmeyer.
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen u. a.: Hogrefe, 71-176.
- HELMKE, A., HOSENFELD, I. & SCHRADER, F.-W. (2002): Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In: HELMKE, A. & JÄGER, R. S. (Hrsg.): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 413-480.
- HOFER, M. (1981): Lehrerverhalten aus Sicht der Schüler. Pädagogische Welt, 35(1), 49-56.
- KÖNIG, E. (2005): Das Konstruktinterview: Grundlagen, Forschungsmethodik, Anwendung: In: KÖNIG, E. & VOLMER, G. (2005): Systemisch denken und handeln. Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung. Weinheim & Basel: Beltz, 83-117
- KÖNIG, E. & VOLMER, G. (2000): Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden, 4. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

- MÜLLER, M. (2006): Sichtweisen von Lehrkräften, Schülern und Ausbildungsbetrieben zur Ausbildungsqualität an einer Berufsschule am Beispiel des dualen Ausbildungsberufs Augenoptiker/-in. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 102(2), 249-276.
- OSER, F. (1997a): Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26-37.
- OSER, F. (1997b): Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(2), 210-228.
- 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.
- SEEBER, S. & SQUARRA, D. (2003): *Lehren und Lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität*. Frankfurt/Main: Lang.
- SEIFRIED, J. (2006a): Überzeugungen von (angehenden) Handelslehrern. In: SEIFRIED, J. & ABEL, J. (Hrsg.): *Empirische Lehrerbildungsforschung – Stand und Perspektiven*. Münster: Waxmann, 109-127.
- SEIFRIED, J. (2006b): Lehren und Lernen aus Sicht von Handelslehrern. In: MINNAMEIER, G. & WUTTKE, E. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/Main: Lang, 77-91.
- SEIFRIED, J., GRILL, L. & WAGNER, M. (2006): Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis. *Wirtschaft und Erziehung*, 58(7-8), 236-241.
- SEMBILL, D. (1984): *Modellgeleitete Interaktionsanalysen im Rahmen einer forschungsorientierten Lehrerausbildung – am Beispiel von Untersuchungen zum „Kaufvertrag“*. Berichte des Seminars für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen, Band 7, Dissertation, Göttingen.
- SEMBILL, D. (2006): Zeitlebens Lebenszeit. In: MINNAMEIER, G. & WUTTKE, E. (Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung – Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/Main: Lang, 177-194.
- STOLZ, G. E. (1997): Der schlechte Lehrer aus Sicht von Schülern. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. In: SCHWARZ, B. & PRANGE, K. (Hrsg.): *Schlechte Lehrer/innen*. Weinheim: Beltz, 124-178.
- TERHART, E. (1986): Klaus Hage u. a.: *Das Methodenrepertoire von Lehrern*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32(2), 289-293.
- TERHART, E. (2005): *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, 4., erg. Aufl. Weinheim & München: Juventa.
- WEINERT, F. E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: FREUND, J., GRUBER, H. & WEIDINGER, W. (Hrsg.): *Guter Unterricht – was ist das? Aspekte der Unterrichtsqualität*. Pädagogischer Verlag: Wien, 7-18.
- WIECHMANN, J. (2004): *Das Methodenrepertoire von Lehrern – ein aktualisiertes Bild*. In: WOSNITZA, M., FREY, A. & JÄGER, R. S. (Hrsg.): *Lernprozess, Lernumgebung und Lern-diagnostik*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 320-335.
- ZIEGLER, B. (2006): „Subjektive Theorien“ und didaktisches Handeln – Forschungsaktivitäten und Befunde zu Lehrenden in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (in diesem Heft).

Anschrift des Autors: Dr. Jürgen Seifried, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Kapuzinerstr. 25, 96047 Bamberg, juergen.seifried@sowi.uni-bamberg.de