

Höpfer, Eva; Reichmuth, Andrea; Holtsch, Doreen; Eberle, Franz
**Wer sieht was? Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf
Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts**

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2014, S. 95-107. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 217)



Quellenangabe/ Reference:

Höpfer, Eva; Reichmuth, Andrea; Holtsch, Doreen; Eberle, Franz: Wer sieht was? Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2014, S. 95-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97284 - DOI: 10.25656/01:9728

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97284>

<https://doi.org/10.25656/01:9728>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014

Jürgen Seifried, Uwe Faßhauer
Susan Seeber (Hrsg.)



Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Uwe Faßhauer
Susan Seeber (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/84740164>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0164-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0441-5 (eBook)
DOI 10.3224/84740164

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Typografisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
--------------	---

Teil I: Perspektiven der historischen Berufsbildungsforschung

Frank-Lothar Kroll

Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	11
---	----

Volker Bank, Annekathrin Lehmann

Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland	21
--	----

Marcel Schweder

Lehrerarbeit im Strafvollzug – Ein Diskurs aus historischer Sicht	39
---	----

Teil II: Kompetenzmodellierung, -messung und -förderung

*Eveline Wittmann, Ulrike Weyland, Annette Nauwerth, Ottmar Döring,
Simone Rechenbach, Julia Simon, Iberé Worofka*

Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung	53
---	----

Simon Heinen, Martin Frenz, Christopher M. Schlick

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Gebäudeenergieberatung – Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit	67
--	----

Diana Stuckatz, Cornelia Wagner

Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien.....	81
---	----

Teil III: Gestaltung und Analyse von Lehr-Lern-Prozessen

<i>Eva Höpfer, Andrea Reichmuth, Doreen Holtsch, Franz Eberle</i> Wer sieht was? – Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts	95
--	----

<i>Mandy Hommel</i> Sozial geteilte Reflexion – eine explorative Studie im Mathematikunterricht.....	109
--	-----

<i>Gerhard Minnameier, Rico Hermkes</i> „Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als Lehr- Lern-Prozess-Größen – Eine Konzeption im rechnungswesen- didaktischen Kontext	123
---	-----

Teil IV: Lehrerbildung und pädagogische Professionalität

<i>Nicole Kimmelmann, Johannes Lang</i> Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität	135
---	-----

<i>Robert W. Jahn</i> Stützlehrer als neuer pädagogischer Profi in der Beruflichen Bildung?!	147
--	-----

<i>Sabrina Berg</i> Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit – zur Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht.....	161
---	-----

Teil V: Perspektiven der Berufsbildungsforschung

<i>Miriam Voigt</i> Neo-institutionalistische und mikropolitische Prozesse in Schulentwicklungsprojekten	175
--	-----

<i>Lara Forsblom, Lucio Negrini, Jean-Luc Gurtner & Stephan Schumann</i> Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden	187
---	-----

Marius R. Busemeyer

Organisierte Interessen, Parteipolitik und institutioneller Wandel im
deutschen Berufsbildungssystem 199

Herausgeberschaft..... 213

Autorinnen und Autoren 213

Wer sieht was? – Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts

Eva Höpfer, Andrea Reichmuth, Doreen Holtsch, Franz Eberle

1. Einleitung

Um Unterrichtsprozesse besser verstehen zu können, nehmen im Rahmen der Unterrichtsforschung neben der Sichtweise von Lernenden und ihren Lehrpersonen auch Unterrichtsbeobachtungen eine zentrale Stellung ein. Auf diese Weise können mehrperspektivische Informationen zum Unterricht gewonnen und ein Verständnis „guten“ Unterrichts entwickelt werden. Jede dieser Sichtweisen bringt jedoch spezifische Vor- und Nachteile mit sich (Clausen 2002, Kunter/Baumert 2006a, Waldis/Grob/Pauli/Reusser 2010). Clausen (2002) untersuchte die Wahrnehmung von Unterricht aus unterschiedlichen Perspektiven und kam zu drei wesentlichen Befunden:

Erstens stimmen die von ihm untersuchten Sichtweisen – jene der Lernenden, der Lehrpersonen und der Beobachter – selten überein. Befunde von Koziol und Burns (1986) deuten jedoch darauf hin, dass insbesondere für die Sichtweisen der Lehrpersonen und der Beobachtenden eine höhere Übereinstimmungen erzielt werden kann, wenn genaue Vorgaben zu dem zu beurteilenden Gegenstand (z. B. Inhalt, Zeitraum, Klasse) gemacht werden. Kühn (1995) und Schweikert (1994) zeigen zudem, dass bei Begriffen der Unterrichtsformen sowohl bei Aussagen von Lernenden als auch von Lehrenden nicht von einem einheitlichen Verständnis ausgegangen werden kann.¹ Daher müssen Beurteilungsgegenstände so präzise wie möglich formuliert werden, wenn sie von unterschiedlichen Personen eingeschätzt werden. Treten dennoch Abweichungen auf, hält Cronbach (1995) fest, dass perspektivische Varianzen nicht als Fehler gewertet werden müssen. Ganz im Gegenteil sind Abweichungen interessant und geben Anlass zur weiteren Untersuchung.

Zweitens besitzen insbesondere die Sicht der Lernenden sowie die Beobachtersicht in Bezug auf die Zieldimensionen des Unterrichts (z. B. Fachleistung, motivationale Orientierung) die größte Erklärungskraft. Dies bestätigen Studien, die die Wirkungen des Unterrichts auf Lernerfolg untersuchten (Kunter/Baumert 2006b, Marsh/Trautwein/Lüdke/Köller/Baumert 2005). In

1 Die Befunde entstanden im Rahmen des ASA-Projekts (Ausbildung aus der Sicht der Auszubildenden) der Universität Mannheim.

Bezug auf die fachbezogene Motivation erhielten De Jong und Westerhof (2001) insbesondere mittels der aggregierten Schülerdaten valide Vorhersagen. Lehrerwahrnehmungen eignen sich hingegen eher zur Erfassung der Ausrichtung an pädagogischen Prinzipien und Standards und können Aufschluss über die Lernzielorientierung des Unterrichts geben (Kunter/Baumert 2006a). Clausen (2002, S. 188) priorisiert aus diesem Grund die Perspektiven wie folgt: „Ist die Vorhersage der kognitiven oder psychosozialen Entwicklungskriterien vorrangiges Ziel, so liegt es nahe, Schülerangaben zu erheben. Geht es primär um eine differenzierte neutrale Beschreibung und Bewertung des unterrichtlichen Geschehens, so empfiehlt sich eher der Einsatz außenstehender Beobachter“.

Drittens fehlen im pädagogischen Kontext häufig theoretische Modelle zur Vorhersage der Übereinstimmung, wie sie beispielsweise in der Psychologie oder im Rahmen von Multitrait-Multimethod-Ansätzen zu finden sind (vgl. z. B. Kenny 1995).

„Wer sieht was?“ – Der Beitrag thematisiert die Frage, wie mit Daten aus unterschiedlichen Perspektiven forschungsmethodisch umgegangen werden kann. Am Beispiel des Forschungsprojekts LINCA werden dazu die Sichtweisen der Lernenden sowie ihrer Lehrenden auf den Unterricht erfasst. Aufgrund obiger Ausführungen ist zu erwarten, dass dieselben Unterrichtsmerkmale dabei unterschiedlich eingeschätzt werden. Es stellt sich daher die Frage, welche Datenquelle bei der Datenauswertung priorisiert wird und durch welche Quellen sie sinnvollerweise ergänzt werden kann. Im Folgenden werden das Projekt LINCA und seine Zielsetzung vorgestellt, um anschließend am Beispiel einer Pilotuntersuchung im Lernbereich „Wirtschaft & Gesellschaft“ (W&G) den Umgang mit Daten aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren.

2. Überblick zum Forschungsprojekt LINCA

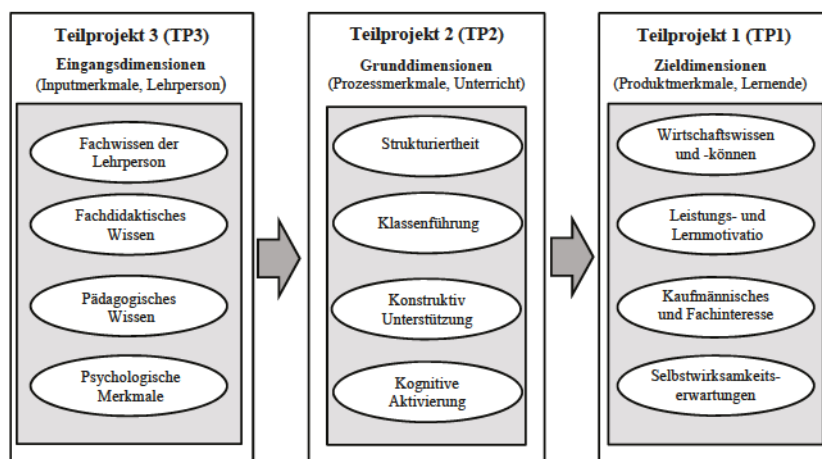
Im Schweizer Leading House „Learning and Instruction for Commercial Apprentices“ (LINCA) an der Universität Zürich werden in drei Teilprojekten Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich in der Deutschschweiz untersucht (vgl. Abb. 1). Der Fokus liegt auf dem Lernbereich W&G der Berufsfachschulen.²

In Teilprojekt 1 werden Zieldimensionen, wie z. B. die Entwicklung des Wirtschaftswissens und -könnens von Lernenden, der kaufmännischen Aus-

2 Die drei Projekte werden vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation im Rahmen der Leading Houses gefördert. Weitere Projektinformationen unter <http://www.linca.uzh.ch>.

bildung in 85 Klassen³ untersucht. Teilprojekt 2 – das in diesem Beitrag im Zentrum steht – analysiert ausgewählte Unterrichtsmerkmale aus Sicht der Lernenden des Teilprojekts 1, ihrer Lehrpersonen und externer Beobachter sowie Wirkungen des Unterrichts auf die Zieldimensionen. Untersucht wird der Unterricht im Lernbereich W&G, der in der kaufmännischen Ausbildung den curricularen Schwerpunkt des Berufsfachschulunterrichts bildet. W&G umfasst Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Finanz- und Rechnungswesen, Rechts- und Staatslehre. Dabei wird einerseits die Tiefenstruktur von Unterrichtsmerkmalen anhand von Grunddimensionen guten Unterrichts untersucht (Klieme/Schümer/Knoll 2001). Andererseits wird die methodisch-didaktische Gestaltung des W&G-Unterrichts als ein Teil der Oberflächenstruktur erfasst (z. B. Sozial-, Lehr- und Lernformen). In Teilprojekt 3 wird die professionelle Kompetenz der W&G-Lehrpersonen der erwähnten 85 Klassen erhoben. Unter Kompetenz der Lehrpersonen wird in Anlehnung an Weinert (2001) das Zusammenspiel von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen und Können sowie psychologischen Merkmalen (z.B. Überzeugungen, motivationale Orientierung) verstanden.

Abb. 1: Übersicht über das Forschungsprojekt LINCA und seine Teilprojekte



Quelle: eigene Darstellung

3 Diese Klassen werden im Rahmen eines Längsschnittsdesigns befragt. Zum ersten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe 85 Klassen.

3. Methodisches Vorgehen und Stichprobe

Um Unterrichtsmerkmale untersuchen zu können, stellt die Wahrnehmung der am Unterricht Beteiligten einen zentralen Anknüpfungspunkt dar. Aus diesem Grund basiert die durchgeführte Pilotierungsstudie⁴ auf Daten einer standardisierten Befragung von Lernenden und ihren Lehrpersonen zu ihrem W&G-Unterricht. Um darüber hinaus eine Beobachtersicht auf denselben Gegenstand zu ermöglichen, wurde die Befragung mit Videoaufzeichnungen von W&G-Unterrichtslektionen in den jeweiligen Klassen ergänzt. Diese Videoaufzeichnungen wurden in Anlehnung an bestehende Kameraskripte durchgeführt (Petko 2006, Seidel/Prenzel/Kobarg 2005).

Der standardisierte Fragebogen zur Wahrnehmung des W&G-Unterrichts wurde im Dezember 2012 in fünf Klassen einer kaufmännischen Berufsfachschule eingesetzt. Die qualitative Videographiestudie fand von April bis Juni 2013 statt. Dabei wurde an zwei unterschiedlichen Schulen in insgesamt sieben Klassen je eine Lektion W&G-Unterricht aufgezeichnet. Von vier dieser Klassen und ihren Lehrpersonen liegen sowohl Fragebogen- als auch Videodaten vor. Die zeitliche Distanz zwischen Fragebogenerhebung und Videographie wird forschungsmethodisch als vertretbar erachtet, da im standardisierten Fragebogen primär zeitlich stabile Unterrichtsmerkmale erfragt wurden (z. B. Erklärkompetenz der Lehrperson oder Regelklarheit im Unterricht). Die Stichproben der Lernenden, die Angaben zu den beteiligten Lehrpersonen und die Themen der videographierten Lektionen sind in Tabelle 1 und 2 beschrieben.

Tab. 1: Stichproben der Lernenden

	Teilnehmende FB	Teilnehmende Video	Teilnehmende FB & Video
weiblich	64%	66%	64%
männlich	36%	34%	36%
Lernende im 1. Lehrjahr	69	67	46
Lernende im 2. Lehrjahr	36	80	36
N (total)	105	147	82
Anzahl Klassen	5	7	4
Anzahl Schulen	1	2	1

FB Teilnahme an quantitativer Befragung, *Video* Teilnahme an Videographie,
FB & Video Teilnahme an beiden Erhebungsteilen

4 Die Pilotierungsstudie wurde in sieben Klassen der Grundgesamtheit durchgeführt, welche jedoch nicht Bestandteil der oben erwähnten LINCA-Stichprobe sind.

Tab. 2: Stichprobe der Lehrpersonen und der videographierten Unterrichtslektionen.

Klasse	Geschlecht Lehrperson	TN FB	TN Video	Thema der videographierten Lektion
1	männlich	x	x	Einführung in die Mehrwertsteuer
2	männlich	x		(nicht an Videographie teilgenommen)
3	männlich	x	x	Einführung in die Bewertung einzelner Bilanzposten
4	männlich	x	x	Übungslektion zu Wareneinkauf/-verkauf
5	männlich	x	x	Einführung in die Mehrwertsteuer
6	männlich		x	Einführung in die Nutzwertskala
7	weiblich		x	Einführung in die Mehrwertsteuer
8	männlich		x	Einführung in die Kalkulation im Warenhandel

TN FB Teilnahme an quantitativer Befragung, TN Video Teilnahme an Videographie

Der standardisierte Fragebogen zur Wahrnehmung des W&G-Unterrichts aus Sicht der Lehrpersonen und der Lernenden enthält einerseits Fragen zu Unterrichtsmerkmalen, wie z. B. zur Erklärkompetenz (Lernendensicht: „Meine W&G-Lehrerin/Mein W&G-Lehrer kann gut erklären.“; Lehrersicht: „Ich kann gut erklären.“). Als Antwortskala dient eine 4-stufige Likert-Skala (stimmt nicht; stimmt eher nicht; stimmt eher; stimmt genau). Andererseits werden Fragen zur methodisch-didaktischen Unterrichtsgestaltung gestellt, wie z. B. zu den Sozialformen (Lernendensicht: „Im W&G-Unterricht arbeiten wir für uns allein (Einzelarbeit).“; Lehrersicht: „Im W&G-Unterricht dieser Klasse arbeiten die Lernenden für sich allein (Einzelarbeit).“). Dabei wird eine vierstufige Rating-Skala eingesetzt (nie = nicht gehabt oder noch nie davon gehört; selten = etwa 1x pro Semester; manchmal = etwa 1x pro Monat; häufig = mind. 1x pro Woche) (vgl. Tab. 3). Für die Auswertung der quantitativen Daten wurde jeweils die primäre Datenquelle gemäß Clausen (2002) anhand der Forschungszielsetzung gewählt. Für das erste Ziel, Unterrichtsmerkmale zu identifizieren, welche die Kompetenzentwicklung der Lernenden beeinflussen können, liegt der Fokus auf den Schülerdaten.⁵ Für die zweite Zielsetzung – die methodisch-didaktische Gestaltung des W&G-Unterrichts abzubilden – wird vorrangig die Wahrnehmung der Lehrperson betrachtet. Dies erfolgt aus dem Grund, dass Lernende ein geringeres pädago-

5 Dazu wurden im Rahmen der Auswertung der Pilotierungsdaten die deskriptive Statistik und Reliabilitätsmaße analysiert sowie eine explorative und konfirmatorische Faktorenanalyse durchgeführt.

gisch-didaktisches Verständnis als Lehrpersonen aufweisen (Clausen 2002). Die Daten der jeweils anderen Perspektive dienen im Sinne von Cronbach (1995) dazu, Differenzen in der Wahrnehmung zwischen der Lehrperson und ihren Lernenden konstruktiv zu reflektieren. Das bedeutet, dass neben der zielgeleiteten Fokussierung auf eine Perspektive Abweichungen zur jeweils anderen Perspektive eine sinnvolle Ergänzung zur Einschätzung des Unterrichts darstellen können.

Tab. 3: Übersicht der erfassten Aspekte des W&G-Unterrichts.

	Unterrichtsmerkmale
Tiefenstruktur ¹	<p><i>Klassenführung:</i> Disziplin, Einführung von Regeln, Monitoring, Regelklarheit</p> <p><i>Strukturiertheit:</i> Ergebnisdokumentation, Erklärkompetenz, Strukturierungshilfen, Zielklarheit</p> <p><i>Kognitive Aktivierung:</i> Alltagsbezug, genetisch-sokratisches Vorgehen, Initiierung von Lernaktivitäten der Organisation sowie der Wissensnutzung, Insistieren auf Erklärung und Begründung, Transferaufgaben, Übungsaufgaben mit Anwendungsbezug, Verständnis generieren, Vorwissen aktivieren</p> <p><i>Konstruktive Unterstützung:</i> Autonomie- und Kompetenzunterstützung, Binnendifferenzierung, (wahrgenommene) Fehlerkultur, inhaltliches Interesse und diagnostische Kompetenz der Lehrperson, inhaltliche Relevanz, Interaktionstempo, soziale Eingebundenheit</p>
Oberflächenstruktur ²	Sozial-, Lehr- und Lernformen, Medieneinsatz

1 Fokus auf Sicht der Lernenden, 2 Fokus auf Sicht der Lehrperson

Die Auswertung der qualitativen Videodaten orientiert sich an Mayrings (2001) Vertiefungsmodell und erfolgt daher in Verbindung mit den Ergebnissen der quantitativen Fragebogenerhebung. Zum einen werden die Videodaten dazu genutzt, große Abweichungen in der Wahrnehmung der Lernenden und ihrer Lehrpersonen in Bezug auf die untersuchten Unterrichtsmerkmale zu reflektieren und damit die quantitativen Daten zu validieren. Zum anderen ist ein weiteres Ziel der im Frühjahr 2014 folgenden Hauptstudie, konkrete Umsetzungsbeispiele zu ausgewählten⁶ Prozessmerkmalen zu identifizieren.

6 Anhand der Daten der Hauptstudie werden Prozessmerkmale identifiziert, die einen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden zeigen. Zu diesen Merkmalen können dann die Perspektiven von Lernenden, Lehrpersonen und Beobachtern gegenüber gestellt werden.

Black und Wiliam (1998, S. 10) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „Teachers will not take up ideas that sound attractive, no matter how extensive the research base, if the ideas are presented as general principles that leave the task of translating them into everyday practice entirely up to the teachers. [...] What teachers need is a variety of living examples of implementation [...]“. Was Lehrpersonen demnach neben Wissen zu lernerfolgsrelevanten Unterrichtsmerkmalen brauchen, sind konkrete Ideen und Handlungsmöglichkeiten, wie sie die entsprechenden Merkmale im Unterricht wirkungsvoll inszenieren können. Dies kann mit Hilfe der Videodaten unterstützt werden.

4. Methodische Befunde der Piloterhebung

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich exemplarisch auf die Pilotierungsdaten für die Grunddimension Strukturiertheit (vgl. Abb. 1 sowie Tab. 3). Abbildung 2 zeigt die Befunde für die zugehörigen Konstrukte (A) Ergebnisdokumentation, (B) Erklärkompetenz, (C) Strukturierungshilfen und (D) Zielklarheit.

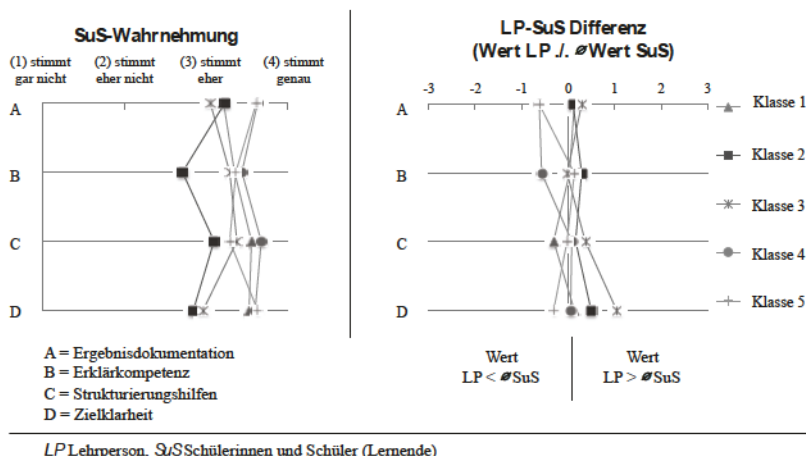
Die linke Seite der Abbildung 2 zeigt die Wahrnehmung der Lernenden bezüglich der einzelnen Konstrukten in Form ihrer fünf Klassenmittelwerte. Dazu wurden die individuellen Konstruktwerte über die zugehörigen Items operationalisiert und anschließend zu einem Klassenmittelwert zusammengefasst. Die rechte Seite der Abbildung zeigt die jeweilige Differenz zwischen Lehrer- und Schülerwahrnehmung.

Aus der Analyse lassen sich folgende methodische Hinweise ableiten, die sich auch in den anderen drei Dimensionen (vgl. Abb. 1: Grunddimensionen) bestätigt finden:

- Die Kurven der Klassenmittelwerte der Lernenden schneiden sich kaum, d.h. die Klassen 1 und 4 haben bei den meisten Merkmalen die höchsten Werte und Klasse 2 die geringsten. Das lässt vermuten, dass die vier aufgeführten Konstrukte A bis D Elemente einer gleichen übergeordneten Grunddimension – hier Strukturiertheit – sind. Diese Struktur wurde in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (Maximum-Likelihood Schätzmethode mit Promax-Rotation) bestätigt.
- Die Einschätzung zu den vier Konstrukten A bis D variiert innerhalb der Klassen maximal um eine Skaleneinheit. Das bedeutet, dass die Konstrukte der Dimension Strukturiertheit zwar ähnlich, aber nicht identisch eingeschätzt werden. Dies lässt vermuten, dass mit den vier Konstrukten unterschiedliche Bereiche der Grunddimension Strukturiertheit abgebildet werden können.

- Die Differenzen zwischen der Wahrnehmung der Lernenden und ihrer Lehrperson streuen maximal um eine Skaleneinheit und sind insgesamt relativ gering. Für die Konstrukte der Dimension Strukturiertheit ist die Wahrnehmung der Lehrperson zu der ihrer Lernenden somit recht ähnlich.

Abb. 2: Grunddimension Strukturiertheit: Wahrnehmung der Lernenden im Vergleich zur Wahrnehmung ihrer Lehrpersonen.



Quelle: eigene Darstellung

In Bezug auf die Fragestellung des Beitrags kann infolgedessen festgehalten werden, dass die Einschätzung der Grunddimensionen wider Erwarten keine größeren Abweichungen in Bezug auf die Konstrukte aufzeigt (vgl. Ausführungen in Kapitel 1). Eine kritische Reflexion dieser Abweichung durch die Beobachterperspektive ist somit nicht nötig.

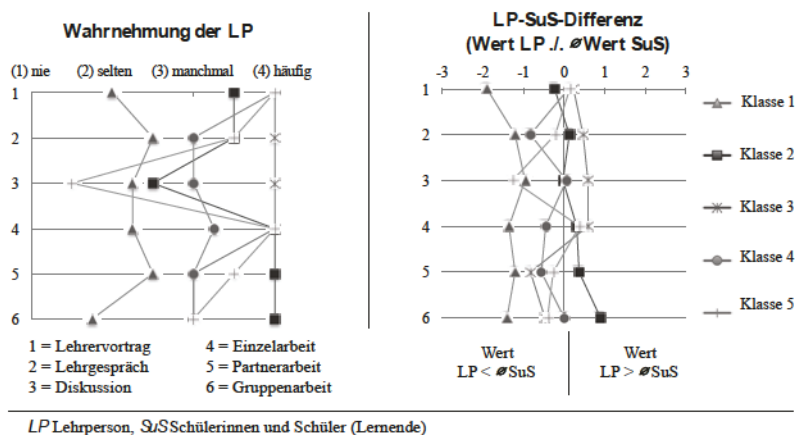
Im Unterschied zu den Grunddimensionen liegt bei der Auswertung der Oberflächenstruktur der Fokus – wie bereits begründet – auf den Angaben der Lehrpersonen. Abbildung 3 zeigt auf der linken Seite die Wahrnehmung der Lehrpersonen in Form des Mittelwerts über deren Einschätzung für jedes einzelne Fach (BWL, VWL, Rechnungswesen, Recht).

Bei Betrachtung der Abbildung 3 fällt auf, dass sich – im Unterschied zu den vier Grunddimensionen des Unterrichts – die Kurven der Wahrnehmung der Lehrpersonen häufiger schneiden und auch die Bandbreite der Skala stärker ausgeschöpft wird. Im Vergleich zur Grunddimension Strukturiertheit (Abb. 2) gibt es bei der Beurteilung der Oberflächenstruktur beispielsweise deutlich stärkere Differenzen zwischen der Lehrer- und Schülerwahrnehmung von bis zu zwei Skaleneinheiten (Skala: (1) nie bis (4) häufig). Das be-

deutet, dass sich die Lehrperson und ihre Lernenden in Bezug auf die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts viel weniger einig sind als in Bezug auf die Unterrichtsmerkmale. Ein Grund für diese Differenzen mag einerseits im bereits erwähnten geringeren pädagogisch-didaktischen Verständnis der Lernenden liegen. Andererseits könnte die Differenz auch aus einer verzerrten Selbstwahrnehmung oder einer von Lehrpersonen angenommenen sozialen Erwünschtheit resultieren.

Auffällig ist insbesondere das Item 1 zum Lehrervortrag für Klasse 1, das, obwohl es ohne besonderes pädagogisch-didaktisches Vorwissen beantwortbar sein sollte, große Wahrnehmungsunterschiede zwischen Lernenden und Lehrpersonen aufweist. Das Item für die Lernenden lautete „Meine W&G-Lehrerin/Mein W&G-Lehrer trägt Inhalte vor, während wir zuhören“, bzw. für die Lehrpersonen „Im W&G-Unterricht dieser Klasse trage ich Inhalte vor, während die Lernenden zuhören“. Für die Erhebung der methodisch-didaktischen Gestaltung des Unterrichts scheint es somit – im Sinne von Clausens früher ausgeführtem Befund – zwar sinnvoll, schwerpunktmäßig die Lehrpersonen zu befragen. Zusätzlich sollten aber sorgfältig diejenigen Aspekte geprüft werden, für die eine ergänzende Einschätzung von Lernenden möglich und sinnvoll erscheint. Die Einschätzung der Lernenden kann wertvolle Hinweise liefern, wie die Ausführungen zur Auswertung der Videodaten weiter unten zeigen.

Abb. 3: Auszug zur Wahrnehmung von Lehrpersonen und Lernenden zu traditionellen Lehr-, Lern- und Sozialformen (Oberflächenstruktur).



Quelle: eigene Darstellung

Abschließend wird in diesem Kapitel exemplarisch auf die Verschränkung der quantitativen und qualitativen Daten eingegangen. Wie bereits erläutert, dienen die Videos der Pilotierungsstudie in erster Linie der Prüfung, inwiefern die Konstrukte der Unterrichtsmerkmale (vgl. Tab. 3) in den Videos wiedergefunden werden können. Dies wird im Folgenden am Beispiel der Dimension Strukturiertheit anhand des Konstrukts Strukturierungshilfen und auf Basis der Fragebogen- und Videodaten der Klasse 1 aufgezeigt. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson dieser Klasse stimmen dem Einsatz von Strukturierungshilfen deutlich zu ($M_{\text{Klasse1}}: 3.56$, $SD_{\text{Klasse1}}: 0.38$; $M_{\text{LP1}}: 3.25$, $SD_{\text{LP1}}: 0.50$).⁷

Strukturierungshilfen können wie folgt definiert werden: Sie umfassen Vorstrukturierungen des Unterrichtsstoffes durch die Lehrperson, indem z. B. auf wichtige Aspekte hingewiesen wird, den Lernenden konkret gesagt wird, was sie sich merken sollen oder der Stoff für die Lernenden nochmals zusammengefasst wird. Das Konstrukt wurde über fünf Items operationalisiert. Ein Beispielimitem dazu ist „Unsere W&G-Lehrerin/Unser W&G-Lehrer sagt häufig, was wir uns merken sollen“.

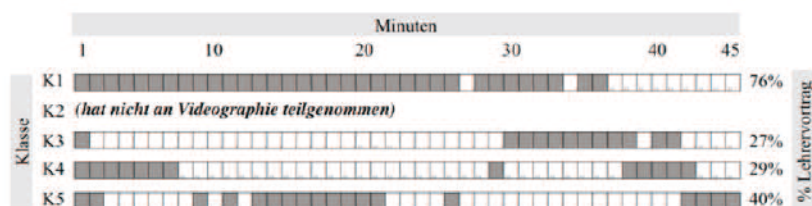
In der Videoaufzeichnung der Lektion der Klasse 1 konnten beispielsweise folgende strukturierende Lehreräußerungen gefunden werden: „Streich euch das an. Das ist der wichtigste [Punkt]!“ [Minute 7:04]. „Das ist der Fehler, der am häufigsten passiert beim Thema Mehrwertsteuer“ [Minute 15:04]. „Achtet besonders darauf, was wir jetzt anzeichnen“ [31:30]. „In der Fußnote von Seite 60 haben Sie nochmals die Begriffe Vorsteuer und Umsatzsteuer, also das sind die zwei zentralen Begriffe auch von diesem Thema“ [Minute 36:09]. Es lässt sich somit festhalten, dass der Unterricht durch die Lehrperson über die gesamte Lektion hinweg mehrfach vorstrukturiert wird, womit der hohen Ausprägung der Strukturierungshilfen zugestimmt werden kann und somit die Beobachterwahrnehmung für dieses Konstrukt mit der Schüler- und Lehrpersonenwahrnehmung übereinstimmt.

In Bezug auf die zweite Zielsetzung der Videostudie – große Abweichungen zwischen der Wahrnehmung der Lehrperson und ihrer Lernenden konstruktiv zu reflektieren – zeigt ein Blick in die quantitativen Daten, dass lediglich die Lehrperson der Klasse 1, wie bereits erwähnt, die Häufigkeit des Lehrervortrags als selten einschätzt (entspricht Skalenwert 2 und der Definition „mindestens einmal pro Semester“). Die Klasse weicht von dieser Wahrnehmung allerdings um ganze zwei Skaleneinheiten ab (vgl. Abb. 3, Item 1) und ist somit der Meinung, der Lehrervortrag trete häufig, also mindestens einmal pro Woche auf ($M_{\text{Klasse1}}: 3.9$, $SD_{\text{Klasse1}}: 0.43$). Die Auswertung der videographierten Lektion zeigt, dass der Lehrervortrag in Klasse 1 die Lektion tatsächlich dominierte und auch im Vergleich zu den anderen Klassen deut-

7 Die exemplarische Auswertung fokussiert die Klasse 1. Dies gründet darin, dass die videographierte Lektion der Klasse 4 eine Lektion mit wenig lehrerzentriertem Unterricht war.

lich überwiegt (vgl. Abb. 4). Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es sich um eine Einführungslektion in ein neues Thema handelte, was ein Grund für die starke Lehrerzentrierung sein kann. Trotzdem kann diese Beobachtung ein Indiz dafür sein, dass die Lehrperson in diesem Fall die Häufigkeit des Lehrervortrags als zu tief einschätzt und die Schülerwahrnehmung die Wirklichkeit vermutlich valider abbildet. Die Beobachterperspektive liefert folglich ein objektivierendes Relativ.

Abb. 4: Übersicht zum Anteil des Lehrervortrags (dunkelgraue Zellen) in der videographierten Lektion.



Quelle: eigene Darstellung

5. Diskussion

Obwohl die vorgelegten Daten keine Verallgemeinerung auf eine Grundgesamtheit zulassen, deuten die Befunde darauf hin, dass es sowohl aus theoretischer als auch methodischer Sicht sinnvoll ist, je nach Auswertungen gewisse Sichtweisen zu priorisieren, um den jeweiligen Vor- und Nachteilen gerecht zu werden. Auf das Erheben der anderen Perspektive(n) sollte jedoch nicht verzichtet werden, da diese Daten wertvolle Anknüpfungspunkte für weiterführende Analysen – im Sinne konstruktiver Reflexionen von Wahrnehmungsdifferenzen – bieten können.

Die Auswertung der Videodaten zeigt, dass die Daten bei großen Wahrnehmungsdifferenzen – aber auch besonders auffälligen Übereinstimmungen – zwischen Lernenden und ihren Lehrpersonen Erklärungen liefern können. Darüber hinaus weisen die Beobachtungsbeispiele zum Konstrukt Strukturierungshilfen darauf hin, dass Videoaufnahmen dazu dienen, Ergebnisse der quantitativen Studie zu veranschaulichen und konkrete Umsetzungshinweise zu liefern. Neben der Beachtung der Situation ist es jedoch auch wichtig, sich mit qualitativen Anforderungen an Unterrichtsmerkmale auseinanderzusetzen, sodass neben der Häufigkeit des Auftretens bestimmter Merkmale auch der qualitative Aspekt einbezogen wird. Außerdem ist den Autoren bewusst,

dass eine einzige Lektion pro Klasse nur einen kleinen Einblick in den Unterricht eröffnet und daraus nur äußerst vorsichtige Schlüsse gezogen werden dürfen. Aus diesem Grund ist für die Hauptstudie geplant, drei Unterrichtslektionen je Klasse zu videographieren, um ein differenzierteres Bild des Unterrichts zu gewinnen. Dabei könnte auch einem Fächervergleich (BWL, VWL, Rechnungswesen, Rechts- und Staatslehre) verstärkt nachgegangen werden.

Die Frage „Wer sieht was?“ bezieht sich auf die Wahrnehmung von Unterricht und auf die Orchestrierung von Daten verschiedener Datenquellen mit ihren Besonderheiten. Ein sukzessives Vorgehen erscheint besonders erfolgsversprechend. Je nach Forschungsinteresse kann dabei die Priorisierung bzw. Reihenfolge der zu Rate gezogenen Wahrnehmungen variieren. Ist man darüber hinaus an Wahrnehmungsunterschieden interessiert, sollte explizit festgelegt werden, welche Grenzen der Abweichungen toleriert werden und ab wann eine ergänzende Perspektive hinzugezogen wird.

Literatur

- Black, P./William, D. (1998): Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. In: Phi Delta Kappan, 80. Bd., H. 2, S. 1-13.
- Clausen, M. (2002): Unterrichtsqualität – Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster: Waxmann.
- Cronbach, L. J. (1995): Giving method variance its due. In: Shrout, P. E./Fiske, S. T. (Eds.): Personality research, methods, and theory. A Festschrift honoring Donald W. Fiske (S. 145-157). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Jong, R./Westerhof, K. J. (2001): The quality of student ratings of teacher behaviour. In: Learning Environments Research, 4. Bd., H. 1, S. 51-85.
- Kenny, D. A. (1995): The analysis of the multitrait-multimethod matrix: Design, analysis, and conceptual issues. In: Shrout, P. E./Fiske, S. T. (Eds.): Personality research, methods, and theory. A Festschrift honoring Donald W. Fiske. Hillsdale, NJ: Erlbaum; S. 111-124.
- Klieme, E./Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Videodokumente. Bonn: BMBF, S. 43-58.
- Kozioł, S. M./Burns, P. (1986): Teachers' accuracy in self-reporting about instructional practices using a focused self-report inventory. In: Journal of Educational Research, 79. Bd., H. 4, S. 205-209.

- Kühn, J. (1995): Das Methodenverständnis der Schüler aus Schülersicht – Eine qualitative Studie durchgeführt an einer kaufmännischen Berufsschule. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Kunter, M./Baumert, J. (2006a): Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. In: *Learning Environments Research*, 9. Bd., H. 3, S. 231-251.
- Kunter, M./Baumert, J. (2006b): Linking TIMSS to research on learning and instruction: A reanalysis of the German TIMSS and TIMSS video data. In: Howie, S. J./Plomp, T. (Eds.): *Learning mathematics and science: Lessons learned from TIMSS*. London: Routledge, S. 335-351.
- Marsh, H. W./Trautwein, U./Lüdtke, O./Köller, O./Baumert, J. (2005): Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. In: *Child Development*, 76. Bd., H. 2, S. 397-416.
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2. Bd., H. 1, Art. 6.
- Petko, D. (2006): Kameraskript. In: Klieme, E./Pauli, C./Reusser, K. (Hrsg.): *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 3 – Videoanalysen. Frankfurt am Main: Materialien zur Bildungsforschung, S. 15-37.
- Schweikert, A. (1994): Erklärungsansätze für die Diskrepanz zwischen den vorhandenen Unterrichtsmethoden und den tatsächlich angewendeten Methoden an kaufmännischen Berufsschulen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Mannheim.
- Seidel, T./Prenzel, M./Kobarg, M. (2005): How to run a video study – Technical report of the IPN video study. Münster: Waxmann.
- Waldis, M./Grob, U./Pauli, C./Reusser, K. (2010): Der schweizerische Mathematikunterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und in der Perspektive hochinferenter Beobachterurteile. In: Reusser, K./Pauli, C./Waldis, M. (Hrsg.): *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann, S. 171-208.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.