

Warwas, Julia; Rausch, Andreas

Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 143-158. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))



Quellenangabe/ Reference:

Warwas, Julia; Rausch, Andreas: Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]; Ziegler, Birgit [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2017, S. 143-158 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184224 - DOI: 10.25656/01:18422

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184224>

<https://doi.org/10.25656/01:18422>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

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

Jürgen Seifried
Susan Seeber
Birgit Ziegler (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2017

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

©2017 Verlag Barbara Budrich , Opladen, Berlin & Toronto

www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-2141-2 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1131-4 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhaltsverzeichnis

Vorwort..... 7

Teil I: Überlegungen zum disziplinären Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Karin Büchter

Zum Gehalt berufs- und wirtschaftspädagogischer Selbstthematizierungen – Rückblick und Ausblick..... 11

Matthias Söll

Orientierungspotenziale des Basiscurriculums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die disziplinäre Binnen- und Außenlegitimität.... 29

Teil II: Berufliche Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung

Christoph Helm, Jacqueline Netzthaler und Bettina Kreuzer

Kooperatives Lernen im kaufmännischen Unterricht. Eine Netzwerkanalyse zu sozial-konstruktivistischen Lerntheorien 43

Manuela Niethammer und Anke Langner

Inklusion als fachdidaktischer Anspruch 63

Svenja Ohlemann und Katja Driesel-Lange

Individuelle Begleitung beruflicher Entwicklung: Kompetenzförderung anhand von Lernstilen..... 79

Mandy Hommel, Bärbel Fürstenau, Claudia Leopold, Héctor Ponce und Mario López

Beitrag von Banken-Webseiten zur Entwicklung der Finanzkompetenz potentieller Darlehensnehmer/innen über Baufinanzierungen 97

Teil III: Hochschul- und Lehrerbildungsforschung

Silke Lange und Dietmar Frommberger

Zur Ausgestaltung schulischer Praxisphasen im beruflichen Lehramtsstudium – Ergebnisse einer ersten Analyse..... 113

Heike Jahncke und Karina Kiepe
Handlungsempfehlungen aus dem Einsatz und der Evaluation eines
Tagungsportfolios im Rahmen der Lehrerbildung 129

Julia Warwas und Andreas Rausch
Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an
Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse..... 143

Christian Schmidt
Die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Gebildete: Förderung
studienrelevanter Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase
am Beispiel der Universität Kassel 159

Teil IV: Schulentwicklungsforschung

*Marc Casper, Bernadette Dilger, Frederik Fischer, Katharina Fütterer,
Nicole Naeve-Stoß und Tade Tramm*
Entwicklung beruflicher Schulen im regionalen Verbund 171

Herausgeberschaft..... 185

Autorinnen und Autoren 185

Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an Beruflichen Oberschulen – eine fächervergleichende Analyse

Julia Warwas und Andreas Rausch

1. Problemhintergrund und Untersuchungsfeld

Die Erforschung unterrichtlicher Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften (zsf. Reusser, Pauli & Elmer 2011; Seidel 2011) beschränkt sich bislang weitgehend auf den allgemeinbildenden Schulsektor. Zu den wenigen Ausnahmen zählen Studien an Berufsschulen für berufsqualifizierende, duale Ausbildungsgänge (zsf. Seifried 2009; Götzl, Jahn & Held 2013). Ausgeblendet blieb hingegen das höherqualifizierende, vollzeitschulische Berufsbildungssegment, das im deutschen Schulsystem wichtige Durchlässigkeits- und Berechtigungsfunktionen erfüllt. Berufliche Oberschulen ermöglichen es Personen mit mittlerem Schulabschluss, einen höheren Abschluss mit berufs- und arbeitsweltlicher Ausrichtung zu erlangen und damit in den Hochschulsektor einzutreten (z. B. Nikolai & Ebner 2011). Über diesen ‚zweiten Bildungsweg‘ erwarben im hier betrachteten Bundesland Bayern im Schuljahr 2013/2014 rund 21.000 Schüler/innen die Fachhochschulreife (79 %) oder aber die fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife (21 %).

Makrodidaktisch ähnelt die berufliche Oberstufe infolge ihres Höherqualifizierungsauftrags stark der gymnasialen Oberstufe (König 2014): Ziele, thematische Einheiten und Sequenzen des Unterrichts richten sich – anders als in der dualen Berufsausbildung – nicht an arbeitsprozessnah strukturierten Lernfeldern, sondern an fachinhaltlich sortierten Lehrplänen aus. Damit steht der Unterricht an Beruflichen Oberschulen der Wissenssystematik akademischer Bezugsdisziplinen näher als der situativen Handlungslogik spezifischer Berufsgruppen (Reetz & Seyd 2006). Dennoch ist sowohl in den sog. Profulfächern der gängigen Ausbildungsrichtungen „Technik“, „Wirtschaft und Verwaltung“, „Sozialwesen“ sowie „Agrarwirtschaft, Bio- und Umwelttechnologie“ als auch in allgemeinbildenden Fächern intendiert, arbeitspraktische Anforderungen in relevanten Berufsfeldern erkennbar im Unterricht aufzugreifen (Pahl 2014; ISB o.J.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Vorstellungen Lehrkräfte an Beruflichen Oberschulen über erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse hegen (*unterrichtliche Überzeugungen*), wie sie diese Prozesse gewöhnlich gestalten (*unterrichtliche Praktiken*) und inwieweit es ihnen dabei gelingt,

Bezüge zur jeweils berufsfeldtypischen Arbeitspraxis herzustellen. Die fächerbasierte Strukturierung der Curricula veranlasst dabei ebenso wie das Fehlen einer schulformspezifischen Mikrodidaktik (Pahl 2014) zur Annahme, dass jene Überzeugungen und Praktiken unterschiedliche *Fachkulturen* widerspiegeln. Im vorliegenden Beitrag möchten wir erste Schritte zur empirischen Untersuchung dieser Annahme unternehmen, indem wir anhand einer Fragebogenerhebung unter Lehrkräften und Schüler/innen an Beruflichen Oberschulen in Bayern fachbereichsabhängige Unterschiede des Unterrichtens unter Kontrolle konkurrierender Einflussfaktoren überprüfen.

2. Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken aus fachkultureller Perspektive

Aus dem Blickwinkel der Fachkulturforschung konstituieren die in Lehrplänen abgegrenzten Fächer nicht lediglich stabile Formate der Lernziel- und Wissensorganisation (Tenorth 1999; Lüders 2007). Sie prägen auch nachhaltig den Habitus der jeweiligen Fachvertreter/innen, in welchem sich geteilte „Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster“ (Huber 1991, 422) als *modus operandi* der pädagogischen Betätigung widerspiegeln. Umgekehrt sorgt der gewohnheitsmäßige Rückgriff auf derartige Muster langfristig dafür, dass Fachkulturen entstehen und die hier geltenden „Gemeinsamkeiten im denkenden, fragenden, forschenden und lehrenden Umgang mit relevanten Ausschnitten der Wirklichkeit“ (Hericks & Körber 2007, 31) als *opus operatum* des Unterrichtsalltags stetig reproduzieren (Müller-Roselius 2007).

Gemäß der *Inkorporationsannahme* entwickelt und festigt sich der Fachlehrendenhabitus durch Sozialisationsprozesse. Hierzu gehören eigene Schulerfahrungen, vor allem aber eine disziplinentorientierte universitäre Lehrerbildung mit hohen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteilen (Willems 2007). Gemäß der *Unbewusstheitsannahme* leiten die erworbenen Denk-, Wertungs- und Handlungsmuster didaktische Entwürfe wie auch deren Realisierungen nahezu intuitiv an und lassen den Fachlehrenden-Habitus als „Stilgenerator“ wirken (Willems 2008). Unter dem Handlungsdruck laufender Interaktionen im Klassenzimmer erlaubt er prompte Reaktionen, die jedoch schematisch ausfallen und folglich auch schülerseitige Erwartungen an charakteristische Choreografien etwa einer Mathematikstunde entstehen lassen und wiederkehrend bestätigen (Lüders 2007). So dokumentieren bspw. Beobachtungen im Rechnungswesen-Unterricht an dualen Berufsschulen eine Dominanz frontaler, lehrerzentrierter Unterrichtsmethoden, welche sich nach Auffassung der ergänzend befragten Lehrpersonen für diese Inhalte auch besser eignen als schüleraktive, handlungsorientierte Methoden

(z. B. Götzl, Jahn & Held 2013). Korrespondierend hiermit berichten Berufsschüler/innen davon, einen Großteil der Unterrichtszeit für das Abschreiben von der Tafel, das Memorieren von Regeln und Verfahren sowie das mechanische Üben von Buchungssätzen und Rechenoperationen zu verwenden (Seifried 2009). Der Fachkulturansatz charakterisiert daher auch Entscheidungen zwischen didaktischen Handlungsalternativen als habituell überformt, d. h. als eine fachlich gebändigte pädagogische Autonomie, die Gestaltungsspielräume stets nur innerhalb der Grenzen fachtypischer Aufgabenzuschneide, (Inter-)Aktionsformen und Methoden ausschöpft (Müller-Roselius 2007). Der normierende Einsatz gleicher Lehrbücher und -materialien sowie die regulierende Kraft innerschulischer Fachbereichsgremien (Clement 2006) tragen zusätzlich dazu bei, dass sich fachintern Vorstellungen von gutem Unterricht annähern und gelebte Unterrichtstraditionen verstetigen. Widerstände gegen curriculare und didaktische Reformen zeugen im Sinne der *Stabilitätsannahme* von der Veränderungsresistenz etablierter Fachkulturen (z. B. Terhart 2013).

3. Unterrichtliche Überzeugungen und Praktiken im Spiegel der Lehr-Lern-Forschung

Die empirische Lehr-Lern-Forschung (zsf. Achtenhagen & Pätzold 2010 für berufliche Schulen) betrachtet den (Fach-)Inhalt traditionsgemäß als einen von vielen Bestimmungsgründen der Sicht- und Handlungsweisen von Lehrkräften. Überblickswerke betonen dabei den Einfluss sog. internaler und externaler Bedingungen der pädagogischen Betätigung (z. B. Cross Francis, Rapacki & Eker 2015).

Zu den folgenreichsten *externalen (bzw. kontextspezifischen)* Bedingungsfaktoren zählen gemäß Buehl und Beck (2015) die vorhandenen bzw. subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen des zu unterrichtenden Schülerklientels. Korrespondierend hiermit führt Mansour (2009) aus, dass Disziplinprobleme, aber auch zeitliche Restriktionen und große Klassen kontextabhängige Zwänge darstellen, welche insbes. die Einsatzhäufigkeit lehrerzentrierter Sozialformen und repetitiver Übungsphasen erhöhen.

Im Bereich *internaler (bzw. personenspezifischer)* Bedingungsfaktoren gelten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte als robuste Prädiktoren ihrer Sicht- und Handlungsweisen (Klassen & Tze 2014). Woolfolk Hoy, Hoy und Davis (2009) schließen aus den von ihnen gesichteten Studien, dass hoch selbstwirksame Lehrkräfte verglichen mit gering selbstwirksamen Kolleg/innen eine größere und auch bei Rückschlägen anhaltende Bereitschaft zu methodischen Variationen und zum Einsatz schülerzentrierter Sozi-

alformen aufweisen, den Unterrichtsverlauf flexibler an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen, ihnen mehr Wahlfreiheiten bei der Aufgabenbearbeitung zugestehen und auf Verständnisprobleme weniger mit Kritik als mit Beratung und Begleitung reagieren. Beobachtungsstudien im Berufsschulunterricht legen außerdem nahe, dass erfahrene Lehrkräfte häufiger frontale Methoden einsetzen als Novizen (Götzl, Jahn & Held 2013).

4. Fragestellungen, Analysegegenstände und Kontrollvariablen der vorliegenden Studie

Für die Analyse fachkulturell geprägter Sicht- und Handlungsweisen ergeben sich aus den vorangegangenen Überlegungen zwei Leitfragen:

1. Unterscheiden sich Vertreter/innen verschiedener Fächergruppen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen *Überzeugungen*, wenn die Effekte internaler und externaler Bedingungen der pädagogischen Betätigung kontrolliert werden?
2. Lassen sich von Schüler/innen wahrgenommene Merkmale der *Unterrichtsgestaltung* auf die Fachzugehörigkeit der Lehrkräfte zurückführen, wenn die Effekte internaler und externaler Bedingungen der pädagogischen Betätigung, aber auch die Effekte lehrerindividueller Überzeugungen kontrolliert werden?

Unterrichtliche Überzeugungen charakterisieren wir dabei anhand der subjektiven Bevorzugung didaktischer Strategien, die eher transmissive oder eher konstruktivistische Grundideen beim Lehren und Lernen fachspezifischer Unterrichtsinhalte realisieren (Kuntze 2012). So kann etwa die Strategie des repetitiven und prüfungsorientierten *Einübens fachspezifischer Arbeitstechniken* i.S.v. Drill and Practice (Lim, Tang & Kor 2012) als Ausdruck einer transmissiven Grundorientierung gewertet werden, bei welcher die Lehrkraft bestrebt ist, Lerninhalte kleinschrittig darzubieten und Schüler/innen mit korrekten Lösungsalgorithmen für klar zugeschnittene Aufgabenformate auszustatten. Demgegenüber stellen die *Bearbeitung authentischer Probleme* aus dem beruflichen Alltag (z. B. Sembill, Wuttke, Seifried, Egloffstein & Rausch 2007), das eigenständige *Entdecken und Ausloten* von Lösungsstrategien (z. B. Winter 2016) oder das *Diskutieren und Argumentieren* mit Klassenkamerad/innen (z. B. Wuttke 2012) beispielhafte konstruktivistische Strategien dar, die Schüler/innen dazu anregen sollen, fachspezifische Wissensstrukturen und Arbeitsweisen anknüpfend an ihren bisherigen Erfahrungshorizont (inter)aktiv zu erschließen.

Unterrichtliche Praktiken werden anhand von Merkmalen der Ausführung, Regulation und Organisation von Lernaktivitäten ausdifferenziert (Seidel 2011) und mittels schülerseitiger Wahrnehmungen des von den befragten Lehrkräften erteilten Fachunterrichts operationalisiert (z. B. Grünh 2000). Im Bereich der Ausführung unterrichtlicher Lernaktivitäten betrachten wir das Ausmaß, in dem Schüler/innen die Auseinandersetzung mit den Fachinhalten erstens als kognitiv herausfordernd und zweitens als arbeitsweltlich-anwendungsbezogen wahrnehmen (s. auch Seeber & Squarra 2003). Bei der Regulationskomponente konzentrieren wir uns auf das Erleben einer anregenden und unterstützenden Lernumgebung. Die Organisation von Lernaktivitäten wird anhand der wahrgenommenen Einsatzhäufigkeit verschiedener Sozialformen abgebildet.

Als Kontrollvariablen, deren jeweilige Effekte bei der Ermittlung fachgebundener Differenzen rechnerisch herauspartialisiert werden, fließen entsprechend der verfügbaren Meta-Analysen und Forschungsübersichten berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte, lernrelevante Voraussetzungen der Schüler/innen, ein gelingendes Klassenmanagement sowie die Größe der unterrichteten Klasse ein. Zudem berücksichtigt die vorliegende Studie das Geschlecht der Lehrkräfte, die Höhe ihres Lehrdeputats sowie – als Indikator beruflicher Erfahrung – ihr Dienstalter.

Die Untersuchung der genannten Leitfragen erscheint nicht nur deshalb lohnend, weil Berufliche Oberschulen, wie eingangs erwähnt, trotz ihrer spezifischen makrodidaktischen Struktur bisher in der empirischen Berufsbildungsforschung unbeachtet blieben. Sie gewinnt angesichts der in Kapitel 2 erläuterten Veränderungsresistenz etablierter Fachkulturen und aktuell geplanter curriculärer Reformen (siehe hierzu die laufenden Veröffentlichungen auf den Internetseiten des ISB Bayern) zusätzlich an Bedeutung.

5. Methode

5.1 Stichprobe und Instrumentierung

An sieben Schulen füllten 550 Schüler/innen aus 29 Klassen geschlossene Fragebögen mit Ratingskalen und persönlichen Angaben aus. 46.2 % der Teilnehmenden sind männlich; die große Mehrheit befindet sich in den Altersklassen 17-18 Jahre (45.5 %) sowie über 19 Jahre (49.0 %). Anhand lehrerseitiger Angaben zum erteilten Unterricht ergibt sich folgende Einteilung: mathematisch-naturwissenschaftliche (MN-) Fächer = 5 Klassen; wirtschaftswissenschaftliche (W-) Fächer = 7 Klassen; technologisch-technische (T-) Fächer = 7 Klassen; sprachliche (S-) Fächer = 5 Klassen; erziehungs- und sozialwissenschaftliche (ES-) Fächer = 5 Klassen. Das männliche Lehr-

personal (insgesamt 16 Personen) dominiert in den MN-Fächern (4m/1w) und T-Fächern (6m/1w). Breit streuen das Ausmaß der Berufserfahrung (gemessen an der Unterrichtstätigkeit in Jahren: $M = 16.31$; $SD = 9.11$; $Min = 2$; $Max = 30$), der Umfang der Lehrverpflichtung (in Wochenstunden: $M = 19.62$; $SD = 5.73$; $Min = 6$; $Max = 26$) sowie die Größe der unterrichteten Klasse ($M = 20$ Schüler/innen; $SD = 5.00$; $Min = 10$; $Max = 30$).

Tabelle 1 dokumentiert die deskriptiven Kennwerte der aus Schülersicht erfassten unterrichtlichen Praktiken. Ihnen ist zu entnehmen, dass zwar *innerhalb jeder Klassengemeinschaft* weitgehende Einigkeit hinsichtlich *aller* zu bewertenden Dimensionen der Unterrichtsgestaltung besteht ($M(AD)$ -Werte ≤ 1.00), markante Abweichungen *zwischen den Fachlehrkräften* jedoch vorrangig im Bereich der *Ausführung und Regulation* von Lernaktivitäten erlebt werden (ICC_1 -Werte $\geq 10\%$). Bei der Organisation von Lernaktivitäten finden sich hingegen *klassenübergreifend* hohe Anteile lehrerzentrierter Sozialformen, v.a. das gelenkte Lehrgespräch.

Tab. 1: Deskriptive Kennwerte der schülerseitigen Wahrnehmungen unterrichtlicher Praxis

Konstrukt (Itemzahl)	M	SD	Alpha	ICC_1	ICC_2	$M(AD)$
<i>Ausführung und Regulation von Lernaktivitäten</i>						
Anforderungsniveau der Unterrichtsinhalte (3)	3.96 ^a	1.09	.78	.17	.80	.77
Anwendungsbezug der Unterrichtsinhalte (3)	3.75 ^a	1.30	.87	.20	.83	.93
Anregende, unterstützende Unterrichtsgestaltung (6)	3.96 ^a	1.09	.89	.34	.91	.69
<i>Organisation von Lernaktivitäten (Sozialformen)</i>						
Lehrvortrag (1)	4.47 ^b	1.13	---	.05	.51	.82
Lehrgespräch (1)	4.90 ^b	.88	---	.01	.19	.59
Einzelarbeit (1)	4.48 ^b	1.01	---	.07	.61	.73
Partnerarbeit (1)	4.40 ^b	.89	---	.06	.55	.67
Problemzentrierte Gruppenarbeit (1)	3.71 ^b	1.17	---	.12	.75	.84

Hinweise: Antwortformate von 1 = stimmt gar nicht bis 6 = stimmt voll und ganz (a) sowie von 1 = nie bis 6 = immer (b). Alpha = Cronbachs Alpha; ICC = Intraclass correlation; $M(AD)$ = Mean Absolute Deviation

Quelle: Eigene Darstellung

Lehrkräfte schätzten eigene Fähigkeiten zur Bewältigung beruflicher Anforderungen (*berufliche Selbstwirksamkeit*: $M = 4.57$; $SD = .78$; $\alpha = .86$) sowie zur Sicherstellung einer störungsarmen, geordneten Lernumgebung in der unterrichteten Klasse (*gelingendes Klassenmanagement*: $M = 4.69$; $SD = 1.02$; $\alpha = .89$) auf sechsfach gestuften Antwortformaten ein. Anhand bipolarer Adjektivlisten beurteilten sie zudem, inwiefern die Schüler/innen der

unterrichteten Klasse über günstige bzw. ungünstige Eigenschaften für erfolgreiche Lernprozesse verfügen (z. B. ziellos versus zielstrebig), wobei hohe Ausprägungen der zugehörigen Skala *lernförderliche Voraussetzungen* indizieren ($M = 3.99$; $SD = .89$; $\alpha = .88$). Darüber hinaus signalisierten die Lehrkräfte mithilfe sechsfach gestufter Antwortformate ihre Zustimmung zu beschreibenden Aussagen didaktischer Strategien: *Diskursive und anwendungsorientierte Auseinandersetzung* ($M = 4.53$; $SD = 1.14$; $\alpha = .89$), *Entdeckendes Vorgehen und innere Differenzierung* ($M = 3.74$; $SD = 1.06$; $\alpha = .72$) sowie *Anleiten und Einüben* ($M = 4.26$; $SD = 1.32$; $\alpha = .72$).

5.2 Vorbereitende Analysen und verwendete Effektstärkenmaße

Die Auswahl von Kontrollvariablen für die Kovarianzanalysen erfolgte anhand bivariater Zusammenhänge mit den Kriteriumsvariablen, wobei aufgrund der geringen Klassenzahl die Korrelationsstärke das Selektionskriterium darstellte. Als Schwellenwert wurde ein mindestens moderater Zusammenhang in Höhe von $r \geq .30$ zugrunde gelegt (Cohen 1992). Demzufolge bestehen systematische positive Beziehungen

- zwischen der Überzeugung *Diskurs und Anwendung* und einem gelingendem *Klassenmanagement* ($r = .36$) sowie zwischen der Überzeugung *Anleiten und Einüben* und dem *Lehrdeputat* in Wochenstunden ($r = .32$);
- zwischen schülerseitig wahrgenommener *Anregung und Unterstützung* und beruflicher *Selbstwirksamkeit* der Lehrkraft ($r = .40$) wie auch einem gelingenden *Klassenmanagement* ($r = .40$) sowie zwischen dem schülerseitig wahrgenommenen *Anwendungsbezug* und einem gelingenden *Klassenmanagement* ($r = .57$) wie auch der lehrerindividuellen Überzeugung *Diskurs und Anwendung* ($r = .33$);
- zwischen der schülerseitig wahrgenommenen Einsatzhäufigkeit von *Partnerarbeit* und dem *Geschlecht* der Lehrkraft ($r = .30$, wobei 0 = männlich und 1 = weiblich).

Ferner existieren negative Zusammenhänge

- zwischen der Überzeugung *Anleiten und Einüben* und gelingendem *Klassenmanagement* ($r = -.30$);
- zwischen schülerseitig wahrgenommener *Anregung und Unterstützung* und der *Klassengröße* ($r = -.37$);
- zwischen der schülerseitig wahrgenommenen Einsatzhäufigkeit von *Einzelarbeit* und der lehrerindividuellen Überzeugung *Diskurs und Anwendung* ($r = -.34$) wie auch den lehrerseitig eingeschätzten lernförderlichen Voraussetzungen der Schüler/innen ($r = -.30$).

In den nachfolgenden Kovarianzanalysen wird das Ausmaß fachgebundener Unterschiede in unterrichtlichen Überzeugungen und Praktiken anhand von adjustierten f -Werten quantifiziert, um einer Überschätzung der praktischen Bedeutsamkeit von Mittelwertdifferenzen in kleinen Stichproben entgegenzuwirken. Für die metrischen Prädiktoren wird das ebenfalls konservative Effektstärkenmaß ϵ^2 verwendet. Die Interpretation folgt der Klassifikation für f - und η^2 -Werte nach Cohen (1992) und ermöglicht eine Abgrenzung von kleinen Effekten ($f_{\text{adj}} \geq .10$ bzw. $\epsilon^2 \geq .01$), mittleren Effekten ($f_{\text{adj}} \geq .25$ bzw. $\epsilon^2 \geq .06$) und großen Effekte ($f_{\text{adj}} \geq .40$ bzw. $\epsilon^2 \geq .14$). Für eine zufallskritische Absicherung der Ergebnisse wird aufgrund der geringen Zahl der Vergleichsgruppen ein Alpha-Fehlerniveau $\leq .10$ akzeptiert.

6. Empirische Befunde

Entsprechend Leitfrage 1 werden zunächst Einflüsse des Fachs auf unterrichtliche Überzeugungen überprüft. Tabelle 2 dokumentiert für die Strategie *Diskurs und Anwendung* substanzielle Abweichungen mittleren Ausmaßes zwischen den betrachteten Fächergruppen der Stichprobe. Auch unter Kontrolle subjektiver Einschätzungen eines gelingenden Klassenmanagements, die fachübergreifend positiv mit dieser Strategie verknüpft sind ($F = 3.046$; $B = .38$; $SE = .22$; $\epsilon^2 = .09$), sprechen sich S- und ES-Lehrkräfte überzufällig stärker für diskursive und anwendungsbezogene Lehrstrategien aus als MN-Lehrkräfte. S-Lehrkräfte mit den höchsten Ausprägungen weichen zudem deutlich von W-Lehrkräften ab.

Signifikante und im Umfang erhebliche fachabhängige Variationen treten bei der Strategie *Entdecken und Differenzieren* zutage. W-Lehrkräfte verfolgen diese Strategie nach eigenen Angaben deutlich weniger als Kolleg/innen in allen anderen Fachbereichen. Unter den S-Lehrkräften sind erneut die höchsten Zustimmungswerte zu verzeichnen.

Hinsichtlich der Strategie *Anleiten und Einüben* unterscheiden sich die Lehrkräfte verschiedener Fachgruppen jedoch kaum. Lediglich W-Lehrkräfte weichen signifikant von T-Lehrkräften ab und erreichen die nominell höchsten Zustimmungswerte auf dieser Skala. Darüber hinaus erweist sich die Höhe der individuellen Unterrichtsverpflichtung fachübergreifend als eigenständiger Prädiktor ($F = 4.001$; $B = .58$; $SE = .29$; $\epsilon^2 = .13$). An Beruflichen Oberschulen räumen Lehrkräfte dem ausführlichen Anleiten und wiederholenden Einüben von Arbeitsschritten demnach einen umso größeren Stellenwert im Unterricht ein, je mehr Wochenstunden sie erteilen.

Tab. 2: (Adjustierte) Mittelwerte, Standardfehler und (ko-)varianzanalytische Ergebnisse für fachabhängige Variationen unterrichtlicher Überzeugungen

Konstrukt	Deskriptive Kennwerte der Fachbereiche:					AN(C)OVA	
	M (SE)					F	f _{adj.}
	S-Fächer	W-Fächer	T-Fächer	ES-Fächer	MN-Fächer		
Diskurs und Anwendung	5.24 (.47)	4.06 (.40)	4.71 (.38)	5.01 (.49)	3.78 (.46)	1.978	.37
			S > W ⁺ , MN*				
			ES > MN ⁺				
Entdecken und Differenzieren	4.93 (.35)	2.62 (.29)	3.91 (.29)	3.53 (.35)	4.07 (.35)	6.942**	.91
			S > W**, T*, ES**, MN ⁺				
			W < T**, ES ⁺ , MN**				
Anleiten und Einüben	4.20 (.57)	4.75 (.47)	3.33 (.49)	4.56 (.56)	4.64 (.67)	1.318	.21
			W > T*				

Hinweise:

M = Mittelwert; SE = Standardfehler der Schätzung; Antwortformat von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft sehr zu)

S = sprachliche, W = wirtschaftswissenschaftliche, T = technologisch-technische, ES = erziehungs- und sozialwissenschaftliche, MN = mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer
+ p ≤ 0.10; * p ≤ .05; ** p ≤ .01

Quelle: Eigene Darstellung

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage berichtet Tabelle 3 (adjustierte) Mittelwerte und (ko-)varianzanalytische Ergebnisse für die schülerseitig wahrgenommenen Merkmale der Unterrichtsgestaltung. In der Dimension *Anregung und Unterstützung* weichen allerdings bei simultaner Schätzung interner und externer Bedingungsfaktoren nur W-Lehrkräfte systematisch von ES-Lehrkräften ab, wobei Erstere die niedrigsten, Letztere die höchsten Bewertungen erhalten. Die berücksichtigten Kovariaten wirken dabei additiv, ohne dass sich ein signifikanter Einzelprädiktor ausmachen ließe. Die größte Varianzbindung erzielen die beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der unterrichtenden Lehrkraft (F = 2.691; B = .20; SE = .12; $\epsilon^2 = .07$).

Fachgebundene Unterschiede im *Anwendungsbezug* der Unterrichtsinhalte zeigen sich in der Stichprobe in mittlerem Ausmaß. Erneut sind es die ES-Lehrkräfte, denen eine arbeitsplatznahe Auseinandersetzung mit Lerninhalten bescheinigt wird. Hierin unterscheiden sie sich nicht nur von W-Lehrkräften, sondern auch von MN- und S-Lehrkräften überzufällig. Fachübergreifend erweist sich zudem ein effizientes Klassenmanagement als prognostisch hoch bedeutsam für einen anwendungsorientierten Unterricht (F = 5.981; B = .28; SE = .11; $\epsilon^2 = .13$). Das *Anforderungsniveau* der Lerninhalte empfinden Schüler/innen hingegen in allen Fachbereichen als gleichwertig.

Fachabhängige Schwankungen beim Einsatz von *Partnerarbeit* sowie *Einzelarbeit* lassen sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Kontrollvariablen nicht bzw. nur in geringem Umfang feststellen. Stattdessen zeigt sich, dass Lehrkräfte, welche von der Wirksamkeit einer *diskursiven und anwendungsorientierten* Auseinandersetzung mit Lerninhalten überzeugt sind, ungeachtet ihrer Fachzugehörigkeit deutlich seltener Aufgaben in Einzelarbeit bearbeiten lassen als Lehrkräfte, die diese Auffassung weniger teilen ($F = 3.056$; $B = -.11$; $SE = .06$; $\epsilon^2 = .09$). Zudem neigen weibliche Lehrkräfte häufiger als ihre männlichen Kollegen dazu, in schüleraktiven Phasen jeweils Banknachbar/innen zusammenarbeiten zu lassen ($F = 2.312$; $B = -.19$; $SE = .13$; $\epsilon^2 = .08$).

Tab. 3: (Adjustierte) Mittelwerte, Standardfehler und (ko-)varianzanalytische Ergebnisse für fachabhängige Variationen unterrichtlicher Praktiken

Konstrukt	Deskriptive Kennwerte der Fachbereiche:					AN(C)OVA	
	S-Fächer	W-Fächer	T-Fächer	ES-Fächer	MN-Fächer	F	f_{adj}
<i>Ausführung und Regulation von Lernaktivitäten</i>							
Anregung und Unterstützung	4.08 (.31)	3.66 (.23)	4.14 (.23)	4.36 (.31)	4.01 (.29)	1.033	.07
ES > W*							
Anwendungsbezug	3.74 (.24)	3.62 (.20)	3.87 (.19)	4.37 (.25)	3.41 (.24)	2.126	.39
ES > S ⁺ , W*, MN*							
Anforderungsniveau	2.98 (.22)	3.31 (.19)	2.96 (.19)	3.22 (.22)	3.31 (.22)	.763	.00
<i>Organisation von Lernaktivitäten (Sozialformen)</i>							
Einzelarbeit	4.47 (.15)	4.45 (.13)	4.70 (.14)	4.29 (.17)	4.27 (.16)	1.266	.19
T > MN ⁺ , ES ⁺							
Partnerarbeit	4.32 (.14)	4.35 (.12)	4.50 (.12)	4.60 (.14)	4.35 (.14)	.799	.00
Problemzentrierte Gruppenarbeit	3.54 (.22)	3.87 (.19)	3.63 (.19)	4.08 (.22)	3.53 (.22)	1.224	.18
ES > S ⁺ , MN ⁺							

Hinweise:

M = Mittelwert; SE = Standardfehler der Schätzung

Antwortformat von 1 = stimmt gar nicht bis 6 = stimmt voll und ganz (Ausführung und Regulation) bzw. von 1 = fast nie bis 6 = fast immer (Organisation)

S = sprachliche, W = wirtschaftswissenschaftliche, T = technologisch-technische, ES = erziehungs- und sozialwissenschaftliche, MN = mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer
+ $p \leq 0.10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$

Quelle: Eigene Darstellung

Die Häufigkeit, in der problemzentrierte Gruppenarbeiten durchgeführt werden, differiert wiederum nur in geringem Ausmaß zwischen den Fachbereichen. Diese Unterschiede lassen sich vorrangig darauf zurückführen, dass ES-Fächer höhere Merkmalsausprägungen aufweisen als S- und MN-Fächer.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Wir sind der Frage nachgegangen, ob und in welcher Hinsicht unterrichtsbezogene Überzeugungen und Praktiken von Lehrkräften an Beruflichen Oberschulen *fachkulturell geprägt* sind. Anhand der Befragungsdaten von 550 Schüler/innen aus 29 Klassen und ihren Lehrkräften lassen sich diese Überzeugungen und Praktiken erstmals näher charakterisieren, auch wenn sie zweifellos unter dem Vorbehalt fehlender Generalisierbarkeit angesichts der geringen Klassenzahl stehen. Aus demselben Grund mussten die Fachbereiche in breit gefasste Kategorien unterteilt werden (bspw. wirtschaftswissenschaftliche Fächer), wodurch sicherlich bestehende Binnenvariationen (etwa zwischen Betriebs- und Volkswirtschaftslehre) vernachlässigt werden. Diesen Limitationen stehen jedoch eine sorgfältige, literaturgestützte Auswahl und Kontrolle konkurrierender Einflussfaktoren (sog. internale und externale Bedingungen der pädagogischen Betätigung) ebenso entgegen wie die Verwendung spezieller Effektstärkenmaße, die eine Überschätzung der praktischen Bedeutsamkeit ermittelter Fachbereichsunterschiede in kleinen Stichproben verhindern.

Die auf dieser Basis berichteten Ergebnisse lassen interessanterweise zunächst eine *Gemeinsamkeit* der Unterrichtsgestaltung erkennen: Klassenübergreifend berichten Schüler/innen an Beruflichen Oberschulen von einer hohen Einsatzhäufigkeit der Sozialformen *Lehrvortrag* und fragend-entwickelndes *Lehrgespräch*. Dieser Befund korrespondiert mit beobachtungs- und befragungsgestützten Unterrichtsbeschreibungen an dualen Berufsschulen, die dort ebenfalls eine weite Verbreitung frontaler Methoden feststellen (zsf. Götzl, Jahn & Held 2013).

Die zentrale Frage nach dem relativen Stellenwert fachbereichsabhängiger gegenüber person- und kontextbedingten Variationen (weiterer) unterrichtlicher Praktiken und Überzeugungen ist indes nicht eindeutig zu beantworten. *Gegen ein Primat* person- und kontextspezifischer Einflüsse (also internaler und externaler Bedingungen) spricht, dass nur wenige der erfassten Variablen in systematischer bivariater Beziehung zu den Kriteriumsvariablen stehen. Bei simultaner Schätzung ihrer Effekte *und* Einbezug der Fachzugehörigkeit einer Lehrkraft ergeben sich kaum noch eigenständige Erklärungsleistungen. Festzuhalten bleiben aber zwei jeweils inhaltlich kohärente Befunde: Erstens ist ein *gelingendes Klassenmanagement* systematisch sowohl

an lehrerseitige Präferenzen für *diskursive und anwendungsorientierte Lehrstrategien* als auch an schülerseitige Wahrnehmungen einer *anwendungsnahe* Auseinandersetzung mit fachlichen Lerninhalten gekoppelt. Dieser Befund unterstreicht die Bedeutung einer störungsarmen Lernumgebung für die intensive – und im Falle Beruflicher Oberschulen arbeitsweltlich orientierte – Befassung mit Lerninhalten (Ophart & Thiel 2008). Zweitens erleben Schüler/innen übereinstimmend mit Erkenntnissen der Selbstwirksamkeitsforschung (s. Kapitel 3) den Unterricht bei *hoch selbstwirksamen* Lehrkräften als stärker anregend und unterstützend als bei Lehrkräften, die ihre eigenen Bewältigungsfähigkeiten beruflicher Anforderungen eher ungünstig einschätzen.

Eine *Dominanz des Facheinflusses* zeichnet sich wiederum in einigen, *nicht aber in allen* betrachteten Dimensionen unterrichtlicher Überzeugungen und Praktiken ab. Ein schlüssiges Bild ergibt sich erneut durch eine *integrative* Betrachtung von Lehrer- und Schüleraussagen, die zugleich potentielle Verzerrungen von Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen im Sinne einer gegenseitigen Bestätigung abschwächt: Die befragten Lehrkräfte in *wirtschaftswissenschaftlichen* sowie *mathematisch-naturwissenschaftlichen* Fächern messen der *transmissiven* Strategie *Anleiten und Einüben* einen höheren Stellenwert bei als den eher *konstruktivistischen* Strategien *Diskurs und Anwendung* sowie *Entdecken und Differenzieren*. Schüler/innen erleben im zugehörigen Fachunterricht einen vergleichsweise geringen *Anwendungsbezug*, vor allem im Kontrast zu erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Von ES-Lehrkräften weichen W-Lehrkräfte zudem überzufällig negativ hinsichtlich einer aus Schülersicht *anregenden und unterstützenden* Unterrichtsgestaltung ab, während MN-Lehrkräfte signifikant seltener den methodischen Zugang über authentische Problemstellungen der beruflichen Praxis wählen, die kollaborativ zu lösen sind (*problemzentrierte Gruppenarbeit*).

Bilanzierend betrachtet scheinen in diesen Befunden zumindest erste Konturen *fachkulturell geteilter* Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von Lehrkräften an Beruflichen Oberschulen auf, die es in vertiefenden Studien weiter auszudifferenzieren und zu konkretisieren gilt. Obwohl Schülerurteile zum Fachunterricht meist hohe Validität besitzen (Wagner et al. 2013), sind für diese Zwecke ergänzende Unterrichtsbeurteilungen durch trainierte Beobachter sicherlich wertvoll. Zur Aufdeckung fachspezifischer Choreografien des Unterrichtens und zugehöriger Begründungsmuster der Lehrkräfte sind zudem videogestützte Auswertungen in Kombination mit offenen Befragungen wie etwa dem *stimulated recall* gewinnbringend. Dabei lassen sich auch weitere Kontrollvariablen wie etwa Unterrichtsphasen oder das lehrerindividuelle Niveau fachspezifischen Wissens berücksichtigen.

Literatur

- Achtenhagen, F. & Pätzold, G. (2010). Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik. In R. Nickolaus, G. Pätzold & H. Reinisch, H. (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 137-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66-84). New York, London: Routledge.
- Clement, U. (2006). Curricula für die berufliche Bildung - Fächersystematik oder Situationsorientierung? In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.) *Handbuch der Berufsbildung* (S. 260-268). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cohen, J. (1992). Quantitative Methods in Psychology. *Psychological Bulletin* 112(2), 155-159.
- Cross Francis, D., Rapacki, L., & Eker, A. (2015). The Individual, the context, and practice. A Review of the Research on Teachers' Beliefs Related to Mathematics. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 336-352). New York, London: Routledge.
- Götzl, M., Jahn, R.W. & Held, G. (2013). Bleibt alles anders?! Sozialformen, Unterrichtsphasen und echte Lernzeit im kaufmännischen Unterricht. *bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 24, 1-22.
- Grühn, S. (2000). Unterricht und schulisches Lernen: Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster: Waxmann.
- Hericks, U. & Körber, A. (2007). Methodologische Perspektiven quantitativer und rekonstruktiver Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 31-48). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München) (o.J.). *Deutsch an der Beruflichen Oberschule*. Online: <https://www.isb.bayern.de/berufliche-oberschule/faecher-nach-ausbildungsrichtungen/allgemeinbildende-faecher/deutsch/> (09.09.2016)
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review* 12, 59-76.
- König, K. (2014). Die Berufliche Oberschule in Bayern. Geschichte, Organisation, didaktische Konzeption. *Bildung und Erziehung*, 67(1). 29-68.
- Kuntze, S. (2012). Pedagogical content beliefs: global, content domain-related and situation-specific components. *Educational Studies in Mathematics*, 79(2), 273-292.
- Lim, C.S., Tang K.N., & Kor, K.K. (2012). Drill and Practice in Learning (and Beyond). In N. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1040-1042). Wiesbaden: Springer.
- Lüders, J. (2007). Einleitung: Fachkulturforschung in der Schule. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule* (S. 7-14). Opladen: Barbara Budrich.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices: Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25-48.

- Müller-Roselius, K. (2007). Habitus und Fachkultur. In J. Lüders (Hrsg.), *Fachkultur-forschung in der Schule* (S.15-30). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nikolai, R. & Ebner C. (2011). Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in deutschsprachigen Ländern. *Wirtschaftsdienst*, 91(1), 42-47.
- Ophardt, D. & Tiehl, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schwer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pahl, J.-P. (2014). Berufsbildende Schule. Bestandsaufnahmen und Perspektiven (2. erweiterte und überarbeitete Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann
- Reetz, L., & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. H. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 227-259). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. H. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S.478-495). Münster: Waxmann.
- Seeber, S. & Squarra, D. (2003). Lehren und lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seidel, T. (2011). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 605-629). Münster: Waxmann.
- Seifried, J. (2009). Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern. Frankfurt: Peter Lang.
- Sembill, D., Wuttke, E., Seifried, J. Egloffstein, M. & Rausch, A. (2007). Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung – Abgrenzungen, Befunde und Konsequenzen. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 13.
- Terhart, E. (2013). Widerstand von Lehrkräften in Schulreformprozessen: Zwischen Kooperation und Obstruktion. In N. McElvany & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Theorien, Methoden, Befunde und Perspektiven* (S. 75-92). Münster: Waxmann.
- Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U., & Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. *Learning and Instruction*, 28, 1-11.
- Willems, Katharina (2007). Doing gender while doing discipline? Zur Macht der Illusion in den Unterrichtsfächern Physik und Deutsch. In J. Lüders, (Hrsg.), *Fachkulturforschung in der Schule*, (S. 151-167). Opladen: Barbara Budrich.
- Willems, H. (2008). Figurationen, Felder, Habitus und Kapitaltypen. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge* (Bd. 1, S. 67-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, H.W. (2016). Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht. Einblicke in die Ideengeschichte und ihre Bedeutung für die Pädagogik (3. aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. & Davis H. A. (2009). Teachers' Self-Efficacy Beliefs. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 627-653). New York, London: Routledge.

Wuttke, E. (2012). Silence is Silver, Talk is Gold? Analysis of Classroom Talk in A Learner Centred Setting. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort & G. de Abreu (Eds.), *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring Identities in School Practices* (pp. 103-117). Rotterdam, Bosten, Taipeh: SensePublishers.