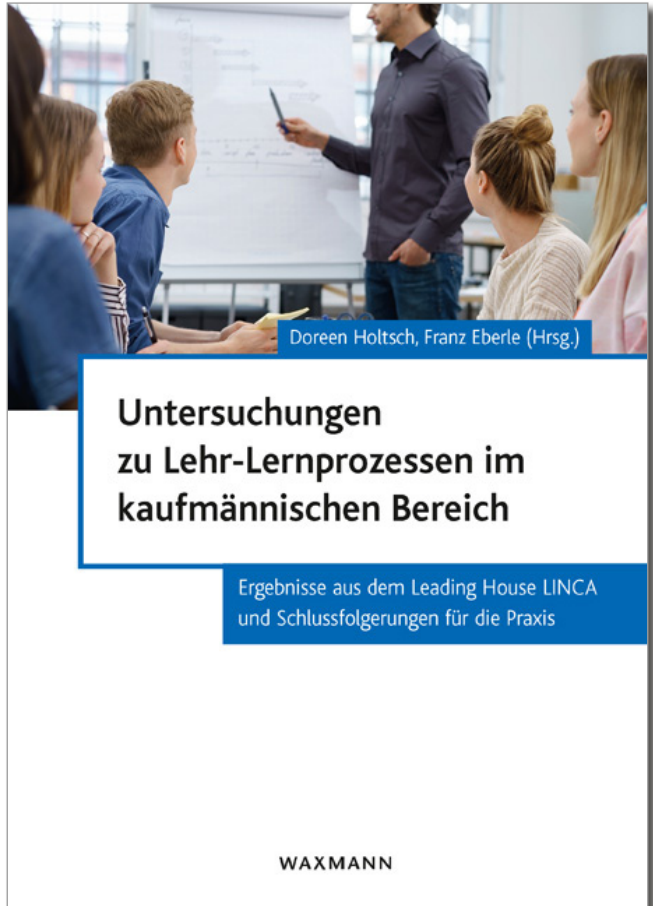


Doreen Holtsch, Eva Höpfer, Andrea Reichmuth-Sprenger,
Fabio Sticca und Franz Eberle

6. Theoretische Einbettung der teilprojektübergreifenden Fragestellungen von LINCA



Doreen Holtsch,
Franz Eberle (Hrsg.)

Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich

Ergebnisse aus dem
Leading House LINCA
und Schlussfolgerungen
für die Praxis

2018, 234 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3669-5

E-Book: 30,99 €,
ISBN 978-3-8309-8669-0



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
www.waxmann.com

Mehr zum Buch [hier](#).

*Doreen Holtsch, Eva Höpfer, Andrea Reichmuth-Sprenger, Fabio Sticca
und Franz Eberle*

6. Theoretische Einbettung der teilprojektübergreifenden Fragestellungen von LINCA

Das Lernen in der kaufmännischen Ausbildung ist in ein komplexes Wirkungsgefüge eingebettet (vgl. Helmke & Schrader, 2010, S. 85). Die Förderung der Kompetenzen der Lernenden im Verlauf ihrer Ausbildung liegt in der Verantwortung der Berufsfachschule, des Lehrbetriebs und der überbetrieblichen Kurse. Das Ziel von LINCA war, zunächst Hinweise auf eine leistungsförderliche Gestaltung von Unterricht und Lehr-Lernprozessen im Lernbereich *Wirtschaft und Gesellschaft* (W&G) zu erhalten und daraus abzuleiten, welche Kompetenzen Lehrpersonen benötigen, um den Unterricht entsprechend zu gestalten. Ausserdem wurde in LINCA der Frage nachgegangen, welche Unterrichtsmerkmale in W&G in einem positiven Zusammenhang zur Entwicklung der Wirtschaftskompetenz der Lernenden stehen. Um dieses Wirkungsgefüge anschaulich darzustellen, werden in diesem Kapitel zunächst theoretisch-konzeptionelle Grundlagen zur Modellierung von Lehr-Lernprozessen gelegt. Diese theoretische Betrachtung wird mit dem Stand der Forschung zu den Zusammenhängen zwischen professionellem Wissen von Lehrpersonen, Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Lernenden ergänzt, die zugleich die Grundlagen für die Hypothesenformulierung der Kapitel C.7 bis C.10 bilden.

6.1 Modellierung von Lehr-Lernprozessen

Die Zusammenhänge zwischen dem professionellen Wissen von Lehrpersonen, den Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Lernenden wurden in Abbildung 1 in Kapitel A.1 vereinfacht dargestellt. Ein Modell, das die skizzierten Lehr-Lernprozesse aus konstruktivistischer Sicht detaillierter veranschaulicht und dem komplexen Wirkungsgefüge gerecht werden kann, ist das „Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts“ von Helmke (2015, S. 69 ff.). Kunter und Trautwein (2013, S. 17) modifizierten eine frühere Version davon (Helmke, 2012) zum „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“.

Abbildung 1 zeigt eine vereinfachte und in LINCA adaptierte Darstellung von Lehr-Lernprozessen auf der Basis des COACTIV-Modells, das bereits in Kapitel A.1 eingeführt wurde. Dieses generische, vereinfachte Angebots-Nutzungs-Modell wird im Folgenden für den Kontext der kaufmännischen berufsschulischen Ausbildung weiterentwickelt. Dabei werden insbesondere die Boxen *Lehrperson*, *Unterricht* und *Lernende* erläutert.

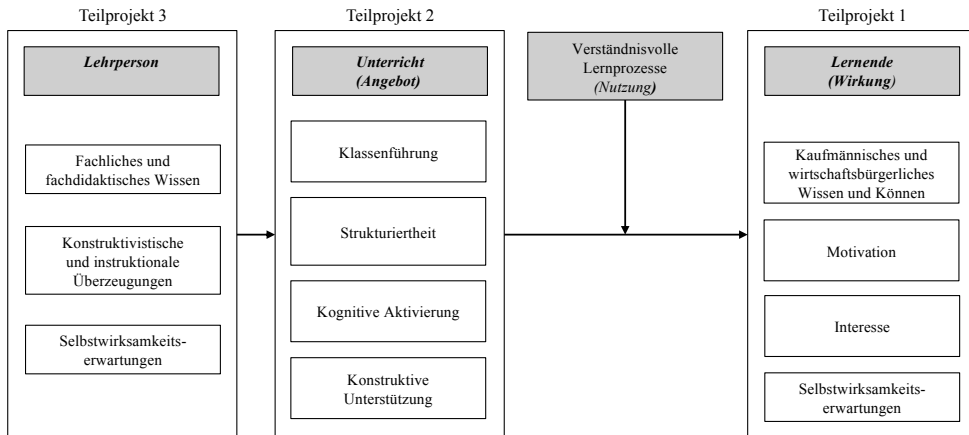


Abbildung 1: Teilprojekte in LINCA als Wirkung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen auf Unterricht und Lernende in Anlehnung an COACTIV. Darstellung in Anlehnung an Löwen et al. (2011, S. 70)

Im Rahmen von LINCA wurde davon ausgegangen, dass die Lehrperson das Unterrichtsangebot gestaltet und sich dabei an den gewünschten Wirkungen für die Lernenden orientiert (Abb. 1, Box *Lehrperson*). Dabei wird das Unterrichtsangebot in W&G von der professionellen Kompetenz der Lehrperson entscheidend beeinflusst. Diese setzt sich aus ihrem professionellen Wissen, ihren Überzeugungen, ihren motivationalen Orientierungen und ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation zusammen. Für LINCA wurden insbesondere die Kompetenzfacetten *fachliches und fachdidaktisches Wissen, instruktionale und konstruktivistische Überzeugungen* sowie die *Selbstwirksamkeitserwartungen* vertieft untersucht, da sich diese in anderen Projekten für die Unterrichtsgestaltung als bedeutsam erwiesen (vgl. z.B. Baumert & Kunter, 2011; Seifried, 2009; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011).

In Abbildung 1 sind in der Box *Unterricht* Basisdimensionen zusammengefasst. Merkmale der Sichtstruktur betreffen die Organisation des Unterrichts: Sozialformen und Methoden (Kunter & Trautwein, 2013, S. 62–65). Im Kontext der Sichtstruktur können Lehrpersonen allerdings Merkmale der Tiefenstruktur bzw. der Basisdimensionen Klassenmanagement („Classroom Management“), die kognitive Aktivierung und die konstruktive Unterstützung jeweils qualitativ unterschiedlich gestalten (vgl. Helmke, 2015, S. 16; Kunter & Trautwein, 2013, S. 65–66). So können beispielsweise Zuhörende eines Vortrags (Form der Sichtstruktur) vom Thema abschweifen, je nach Gestaltung aber auch zum Denken angeregt werden. In LINCA wurden diese drei Basisdimensionen um jene der *Strukturiertheit* ergänzt (vgl. zur Begründung Kap. B.4). Während Merkmale der Oberflächenstruktur wie die methodische Unterrichtsgestaltung leicht zu beobachten und daher niedriginferent sind, erfordern Merkmale der Tiefenstruktur hochinferente Analyseverfahren (z.B. Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013, S. 358–361; Pauli & Reusser, 2006, S. 784–785; Praetorius, 2014, S. 31–36; Seidel & Prenzel, 2003, S. 57–58). Für die Erklärung des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern scheinen vor allem Merkmale der Tiefenstruktur erfolgversprechend (Clausen, 2002, S. 48; Kunter &

Klusmann, 2010, S. 209; Seidel & Shavelson, 2007; Kunter & Trautwein, 2013, S. 65–66; Pauli & Reusser, 2006, S. 784–785). Daher wurde in LINCA der Schwerpunkt vor allem auf die Tiefenstruktur und damit auf die Erfassung der vier Basisdimensionen gelegt. Dabei können die Basisdimensionen *Klassenführung*, *Strukturiertheit*, *Kognitive Aktivierung* und *Konstruktive Unterstützung* von den Lernenden als Lernangebote unterschiedlich wahrgenommen und genutzt werden.

Wie in Kapitel B.4 erläutert, ist die aktive Auseinandersetzung der Lernenden mit den angebotenen und wahrgenommenen Lerngelegenheiten eine wichtige Voraussetzung dafür, dass sie ihr wirtschaftsbürgerliches und kaufmännisches Wissen und Können entwickeln. Diese Prozesse sind in Abbildung 1 in der Box *Verständnisvolle Lernprozesse (Nutzung)* verankert. Inwieweit die Lernenden die Lernangebote wahrnehmen, hängt auch von ihren motivationalen Prädispositionen (z.B. fachbezogenes Interesse, Fähigkeitsüberzeugungen), ihrem familiären Hintergrund (z.B. Unterstützung der Lernenden, Bildungsaktivitäten, Erziehung) und ihrem kognitiven Lernpotenzial (z.B. Intelligenz, Vorwissen, Lernstrategien, Selbstvertrauen) ab (Helmke, 2015; Kunter & Trautwein, 2013).

Lehr-Lernprozesse können verschiedene Zielkategorien fokussieren, die für die jeweilige Untersuchungsintention definiert werden müssen (Helmke, 2015, S. 34–45, 82–84). Die Effekte der Lehr-Lernprozesse sind in der Abbildung 1 in der Box *Lernende (Wirkung)* festgehalten und können sich beispielsweise auf ihre fachlichen, aber auch ihre fachübergreifenden Kompetenzen beziehen. Im kaufmännischen Kontext können diese fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen die Dimensionen des in Kapitel A.1 erläuterten Kompetenzwürfels umfassen. Zu diesen Dimensionen gehören Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz, wobei der Schwerpunkt in LINCA vor allem auf der fachlichen Kompetenz und dabei auf dem wirtschaftsbürgerlichen und kaufmännischen Wissen und Können lag (vgl. Kap. B.3).

6.2 Stand der Forschung zum Zusammenspiel zwischen professionellem Wissen von Lehrpersonen, Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Lernenden

Im Folgenden werden zunächst vorliegende empirische Befunde zu Lehr-Lernprozessen und Zusammenhängen zwischen dem professionellen Wissen von Lehrpersonen, den wahrgenommenen Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Lernenden dargestellt, die für die übergreifenden Analysen in LINCA Aufschluss geben können. Dabei werden in Ermangelung wirtschaftspädagogischer Forschungsergebnisse teilweise auch Befunde aus dem allgemeinbildenden Bereich einbezogen, um Hinweise für eine leistungsförderliche Unterrichtsgestaltung in W&G zu erhalten. Einbezogen werden dabei vor allem Arbeiten, die Zusammenhänge zwischen dem fachlichen und fachdidaktischen Wissen sowie den Überzeugungen von Lehrpersonen, Unterrichtsmerkmalen und der Leistung von Lernenden fokussieren.

6.3 Die Rolle des professionellen Wissens von Lehrpersonen

Bezüglich der komplexen Zusammenhänge zwischen dem professionellen Wissen von Lehrpersonen, Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung sei auf das deutsche Forschungsprogramm: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern* (COACTIV)¹ (Baumert & Kunter, 2011) rekurriert. Zu den zentralen Befunden gehört, dass das fachdidaktische Wissen der Lehrpersonen im Fach *Mathematik* für das kognitive Potenzial von Aufgaben und die individuelle konstruktive Unterstützung relevant war (Baumert & Kunter, 2011, S. 179 ff.). Das kognitive Potenzial der Aufgaben wurde objektiv mithilfe klassifizierter mathematischer Aufgaben, beispielsweise Klassenarbeiten und Hausaufgaben, erhoben (Jordan et al., 2008; Neubrand, Jordan, Krauss, Blum & Löwen, 2011). Die Einschätzung der individuellen konstruktiven Unterstützung basierte wiederum auf Aussagen der Schülerinnen und Schüler (Baumert & Kunter, 2011, S. 173 f.). Insgesamt sagte das fachdidaktische Wissen die Leistungsentwicklung der Lernenden im Fach *Mathematik* stärker vorher als das fachliche Wissen der Lehrperson (Baumert & Kunter, 2011, S. 182–183). Dabei hing das Fachwissen der Lehrpersonen vor allem mit der Lehrplanangemessenheit des Unterrichts im Fach *Mathematik* zusammen (Baumert & Kunter, 2011, S. 182–183). Darüber hinaus bestand ein starker Zusammenhang zwischen dem fachlichen und dem fachdidaktischen Wissen (Krauss et al., 2011).

6.4 Zur Rolle der Überzeugungen von Lehrpersonen

Für die Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen und Unterrichtsmerkmalen wurden vor allem die Überzeugungen untersucht, welche Lehrpersonen zum Lehren und Lernen haben. Dazu liegen beispielsweise Befunde zu lerntheoretischen Überzeugungen von Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner und Baumert (2008) vor sowie später von Voss, Kleickmann, Kunter und Hachfeld (2011), zu konstruktivistischen Überzeugungen von Seidel, Schwindt, Rimmelé und Prenzel (2009) und zu Sichtweisen von Handelslehrpersonen von Seifried (2009). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass Lehrpersonen mit instruktionalen Überzeugungen Unterricht eng führen, während Lehrpersonen mit konstruktivistischen Überzeugungen eher zum Einsatz handlungsorientierter Methoden gelangen (z.B. Seidel et al., 2009; Seifried, 2009; siehe auch Fazit von Reusser & Pauli, 2014). Seidel et al. (2009) fanden im Rahmen der IPN-Videostudie² zwar Hinweise auf diese Zusammenhänge zwischen konstruktivistischen Überzeugungen von Lehrpersonen und ihrem selbst berichteten und videographierten Unterrichtsverhalten im Physikunterricht, z.B. unterstützende Rückmeldungen, allerdings nicht auf einem statistisch signifikanten Niveau (Seidel et al., 2010, S. 268–269, 273). Sie untersuchten ausserdem, inwiefern konstruktivistische Überzeu-

1 Mehr Informationen zu COACTIV sind verfügbar unter: <https://www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/index.html> [08.09.2017].

2 Mehr Informationen sind verfügbar unter: http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/video_d_ch/index.html [03.09.2017].

gungen der Lehrpersonen zu einem Lernzuwachs bei den Schülerinnen und Schülern führen. Erwartungswidrig fand die Forschungsgruppe auch dafür kaum empirisch belastbare Zusammenhänge (Seidel et al., 2010, S. 270–274).

Neben dem fachlichen und dem fachdidaktischen Wissen der Lehrpersonen untersuchte die COACTIV-Gruppe auch die Relevanz der Überzeugungen von Lehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung und die Leistungen der Lernenden im Fach *Mathematik* (Voss et al., 2011): Die Unterrichtsgestaltung wurde mithilfe der bereits erwähnten Konstrukte Effizienz der Klassenführung, Potenzial zur kognitiven Aktivierung und konstruktive Unterstützung erfasst (Voss et al. 2011, S. 247). Zusammengefasst erwiesen sich die konstruktivistischen Überzeugungen der Lehrpersonen als förderlich für die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg (Voss et al., 2011, S. 247–249). In einem Mediationsmodell zeigte sich darüber hinaus, dass die konstruktivistischen Überzeugungen insbesondere über das Potenzial zur kognitiven Aktivierung (Mediator) zur Leistungsentwicklung der Lernenden (Zielkriterium) beitrugen (Voss et al., 2011, S. 247–249). Zwischen der Klassenführung und den Überzeugungen der Lehrpersonen bestand dagegen kein Zusammenhang (Voss et al., 2011, S. 247).

6.5 Zu Zusammenhängen zwischen Überzeugungen und Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen und Merkmalen des Unterrichts sowie zwischen Merkmalen des Unterrichts und Kompetenzen der Lernenden

Neben Studien, in denen die Zusammenhänge zwischen der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen, Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Lernenden insgesamt erfasst und analysiert wurden, gibt es Untersuchungen, die jeweils nur Teilzusammenhänge in den Blick nahmen. Zunächst werden Studien beschrieben, die Zusammenhänge zwischen Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen und der Unterrichtswahrnehmung analysierten. Danach werden Untersuchungen vorgestellt, die Wirkungen von Unterrichtsmerkmalen auf die Kompetenzentwicklung der Lernenden erfassen.

Im wirtschaftspädagogischen Bereich weisen beispielsweise die Befunde von Seifried (2009, 2010) darauf hin, dass die Überzeugungen der Handelslehrpersonen für die Unterrichtsgestaltung relevant sein können. Unter anderem deutete sich an, dass instruktional orientierte Lehrpersonen tendenziell weniger handlungsorientierte Methoden in der Unterrichtsplanung berücksichtigen als konstruktivistisch orientierte Lehrpersonen (Seifried, 2009, S. 339).³ Konkret berichteten beispielsweise Lehrpersonen mit konstruktivistischen Orientierungen signifikant häufiger als solche mit instruktionalen Orientierungen, dass sie die Schüleraktivität bereits bei der Unterrichtsplanung berücksichtigten (Seifried, 2009, S. 260 ff.). Dazu nahmen Lernende Merkmale der Basisdimensionen anspruchsvollen Unterrichts in Abhängigkeit von der Grundorientierung der Lehrperson

3 Seifried (2009) berichtete von einem dritten Lehrertyp (Mischtyp), allerdings wird hier nur auf den instruktional orientierten und den konstruktivistisch orientierten Lehrertyp Bezug genommen.

unterschiedlich wahr (Seifried, 2009, S. 330 ff.). Beispielsweise nahmen Lernende konstruktivistisch orientierter Lehrpersonen Unterrichtsmerkmale wie inhaltliche Strukturiertheit und motivierende Unterstützung/Hilfestellung als stärker ausgeprägt wahr als bei instruktional orientierten Lehrpersonen (Seifried, 2009, S. 332–333). Ausserdem schätzten Lernende die fachinhaltliche Kompetenz der konstruktivistisch orientierten Lehrperson signifikant höher ein als Lernende instruktional orientierter Lehrpersonen (Seifried, 2009, S. 332).

Seeber und Squarra (2003) legten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an beruflichen Schulen in Berlin vor, in der u.a. Zusammenhängen zwischen der selbst wahrgenommenen Kompetenzentwicklung von Lernenden sowie wahrgenommenen Unterrichtsmerkmalen nachgegangen wurde. Seeber und Squarra (2003, S. 150–156) zeigten, dass der durch die Lernenden wahrgenommene Kompetenzzuwachs insbesondere von der im Unterricht wahrgenommenen Praxisrelevanz positiv vorhergesagt wurde. Für die fachbezogene Motivation der Lernenden war wiederum u.a. die wahrgenommene unterrichtsmethodische Kompetenz der Lehrperson bedeutsam (Seeber & Squarra, 2003, S. 153–154).

Das Projekt *Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung* von Rosendahl und Straka (2011) fokussierte vor allem das längsschnittliche Zusammenspiel von schulischen und betrieblichen Ausbildungsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung bei Lernenden in Deutschland. Dabei zeigten sich in Korrelationsanalysen zwischen den von Lernenden subjektiv eingeschätzten schulischen Kontextvariablen wie inhaltliche Relevanz, Interesse der Lehrperson und Instruktionsqualität kleine, aber signifikante Zusammenhänge besonders zur bankwirtschaftlichen Kompetenz am Ende der Ausbildung (Rosendahl & Straka, 2011, S. 23–24).

Helm (2016) wandte das Wirkmodell der Basisdimensionen von Klieme, Pauli und Reusser (2009), sowie Klieme, Schümer und Knoll (2001) bei Lernenden im Bereich *Rechnungswesen* in Österreich an. Die Zusammenhänge zwischen der von den Lernenden wahrgenommenen kognitiven Aktivierung, dem „Classroom Management“ und der sozialen Unterstützung sollten die Leistung in Rechnungswesen sowie die identifizierte Lernmotivation auf Lernenden- und Klassenebene vorhersagen. Obwohl Helm (2016, S. 112–115) die Effekte der Basisdimensionen auf die Leistung (über Lernengagement und Lernmotivation) auf der Individualebene einzeln nachweisen konnte, schien der Effekt der kognitiven Aktivierung bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Basisdimensionen für die Leistung in *Rechnungswesen* nicht mehr relevant.

6.6 Zwischenfazit

Für Lipowsky (2006, S. 64) ist nach dem Review verschiedener Studien unbestritten, dass die Lehrperson mit ihrer Unterrichtsgestaltung zur Leistungsentwicklung der Lernenden beitragen kann. Dabei sei insbesondere die Gestaltung jener Unterrichtsmerkmale wichtig, welche die Lernenden bei der aktiven kognitiven Auseinandersetzung mit

Unterrichtsinhalten unterstützen (Lipowsky, 2006, S. 64–65). Es ist dabei davon auszugehen, dass sich fachliches und fachdidaktisches Wissen der Lehrpersonen (z. B. Baumert & Kunter, 2011) und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrpersonen zum Lehren und Lernen auf die Unterrichtsgestaltung niederschlagen, und dies von den Lernenden entsprechend wahrgenommen (vgl. Reusser & Pauli, 2014; Seifried, 2009; Voss et al., 2011) und damit ihre Leistungsentwicklung unterstützt wird (z.B. Baumert & Kunter, 2011; Helm, 2016).

Für LINCA stellt diese Befundlage aus drei Gründen eine grosse Herausforderung dar: Erstens, obwohl die Befunde Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen lernförderlichen Kompetenzfacetten der Lehrpersonen, von Unterrichtsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung der Lernenden geben, können sie nicht von einer auf die andere Domäne übertragen werden (vgl. z.B. Achtenhagen, 1990; Klieme, 2006). Stattdessen sind auch die domänenspezifischen Besonderheiten im Fach W&G zu berücksichtigen (vgl. Klieme, 2006, S. 770–772; Klieme & Rakoczy, 2008, S. 234–235). Dies bedeutet, dass Unterrichtsmerkmale wie die *Kognitive Aktivierung* einen fachlichen Bezug haben, beispielsweise wenn das Vorwissen anhand von Inhalten in W&G aktiviert oder der Alltagsbezug anhand von Beispielen aus dem Wirtschaftsleben hergestellt wird. Dafür benötigen Lehrpersonen fachliches und fachdidaktisches Wissen in der Domäne W&G. Zweitens sind die vorliegenden Befunde in der kaufmännischen Domäne nur teilweise aufschlussreich hinsichtlich der Wirksamkeit von Lehr-Lernprozessen im Lernbereich W&G. Auch wenn bereits bilaterale Erkenntnisse zu Zusammenhängen zwischen Überzeugungen der Lehrpersonen und der Unterrichtsgestaltung (z.B. Seifried, 2009) sowie Unterrichtsmerkmalen und Leistungsentwicklung (z.B. Rosendahl & Straka, 2011) vorliegen, besteht als übergreifendes Desiderat immer noch das Wissen über die Relevanz der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen für die Unterrichtsmerkmale und die Kompetenzentwicklung der Lernenden. Drittens ist zu berücksichtigen, dass die in den zitierten Studien befragten Stichproben, eingesetzten Instrumente und das methodische Vorgehen selbstverständlich Spezifitäten aufweisen, sodass auch hier Generalisierungen für den wirtschaftspädagogischen Bereich hinterfragt werden sollten (vgl. Seifried & Ziegler, 2009; vgl. Schlussfolgerung für Studien zu Überzeugungen z.B. von Voss et al., 2011). Letztlich sind das Angebot und die Nutzung von Lernangeboten auch immer in Rahmenbedingungen und Kontexte eingebettet (Helmke, 2015).

Insgesamt standen für die kaufmännische berufliche Grundbildung in der Schweiz Befunde zur Wirkung der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen auf Unterrichtsmerkmale und die Kompetenzentwicklung von Lernenden im kaufmännischen Bereich aus. Die Kombination der Teilprojekte sollte deshalb diesbezüglich zu neuen Erkenntnissen führen.

6.7 Forschungsfragen

Für die nachstehenden Kapitel werden folgende zu untersuchende übergreifende Forschungsfragen abgeleitet:

1. Wie hängen Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen mit den von Klassen wahrgenommenen Unterrichtsmerkmalen in *Wirtschaft und Gesellschaft* zusammen? (Kap. C.7)
2. Wie hängen wahrgenommene Unterrichtsmerkmale mit der Kompetenzentwicklung von Lernenden und Klassen in *Wirtschaft und Gesellschaft* zusammen? (Kap. C.8)
3. Wie hängen Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen mit der Kompetenzentwicklung von Klassen in *Wirtschaft und Gesellschaft* zusammen? (Kap. C.9)
4. Wie hängen Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen mit den von Klassen wahrgenommenen Unterrichtsmerkmalen und ihrer Kompetenzentwicklung in *Wirtschaft und Gesellschaft* zusammen? (Kap. C.10)

Die übergreifenden Fragestellungen werden in den folgenden Kapiteln beantwortet. Die Pfeile und fettgedruckten Kästchen in Abbildung 2 verdeutlichen, worauf der Fokus jeweils liegen wird.

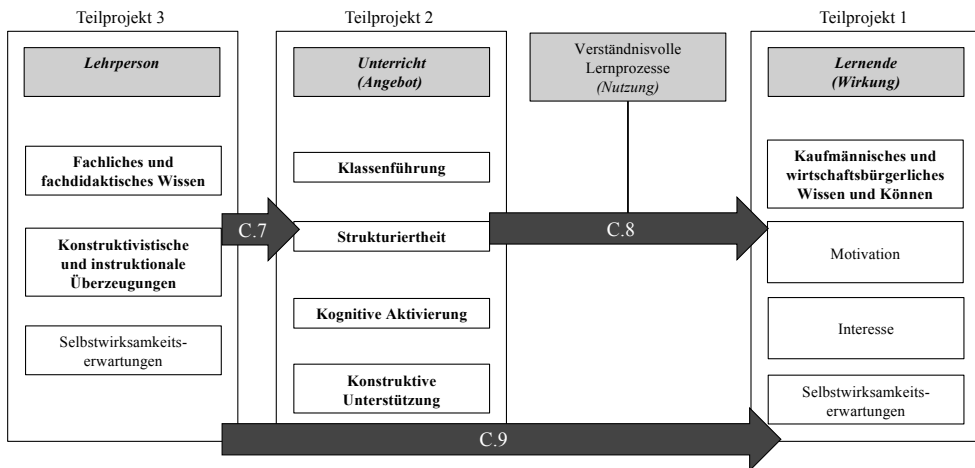


Abbildung 2: Teilprojekte in LINCA als Wirkung professioneller Kompetenz von Lehrpersonen auf Unterricht und Lernende in Anlehnung an COACTIV. Darstellung in Anlehnung an Löwen et al. (2011, S. 70)

Literatur

Achtenhagen, F. (1990). How can we generate stable, consistent, and generalizable results in the field of research on teaching? – Theoretical considerations and practical tests. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennett & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Learning and instruction* (S. 645–662). Oxford: Pergamon Press.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität – Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3–4), 193–206.
- Helm, C. (2016). Zentrale Qualitätsdimensionen von Unterricht und ihre Effekte auf Schüler-outcomes im Fach Rechnungswesen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 101–119.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (6. aktual. Aufl.). Seelze Klett Kallmeyer.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In B. Schaal & F. Huber (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen: Auftrag und Anspruch der bayerischen Qualitätsagentur* (S. 69–108). Münster: Waxmann.
- Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Blum, W., Neubrand, M., Brunner, M., Kunter, M. & Baumert, J. (2008). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Zeugnisse des kognitiven Aktivierungspotentials im deutschen Mathematikunterricht. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 29 (2), 83–107.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 765–773.
- Klieme, E., Pauli, C. & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 161–180). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (2), 222–237.
- Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Videodokumente* (S. 43–57). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Krauss, S., Blum, W., Brunner, M., Neubrand, M., Baumert, J., Kunter, M., Besser, M. & Elsner, J. (2011). Konzeptualisierung und Testkonstruktion zum fachbezogenen Professionswissen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 135–161). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer – ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207–230). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lipowsky, Frank (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. 51. Beiheft, 47–70.

- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 357–380.
- Löwen, K., Baumert, J., Kunter, M., Krauss, S. & Brunner, M. (2011). Methodische Grundlagen des Forschungsprogramms. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 69–84). Münster: Waxmann.
- Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 115–132). Münster: Waxmann.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2006). Von international vergleichenden Video Surveys zur videobasierten Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (6), 774–798.
- Praetorius, A.-K. (2014). *Messung von Unterrichtsqualität durch Ratings*. Münster: Waxmann.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 642–661). Münster: Waxmann.
- Rosendahl, J. & Straka, G. A. (2011). *Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung. Ergebnisse einer dreijährigen Längsschnittstudie*. Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB).
- Seeber, S. & Squarra, D. (2003). *Lehren und Lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2003). Videoanalyse als Methode in der Lehr-Lern-Forschung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3 (1), 54–61.
- Seidel, T., Schwindt, K., Rimmele, R. & Prenzel, M. (2009). Konstruktivistische Überzeugungen von Lehrpersonen: Was bedeuten sie für den Unterricht? In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*. (S. 259–276). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454–499.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Seifried, J. (2010). Sichtweisen von Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106 (2), 199–219.
- Seifried, J. & Ziegler, B. (2009). Domänenbezogene Professionalität. In O. Zlaktin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. H. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 83–92). Weinheim: Beltz.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Münster: Waxmann.