

(Wie) kann man messen, ob sie können, was sie können sollen?

Eine theoretische und empirische Annäherung an die Überprüfung der Erreichung von Lehrbildungsstandards im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU Wien



MAG. CHRISTOPH SCHWARZL
 Universitätslektor an der WU Wien und Lehrkraft
 an der BHAK/BHAS Wien 10
 christoph.schwarzl@wu.ac.at

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Output-Orientierung in der Lehrerbildung, wobei insbesondere Lehrbildungsstandards und die Überprüfung der Erreichung dieser thematisiert werden. Dabei wird nach der Darstellung der theoretischen Grundlagen der Evaluationsansatz im Masterstudium Wirtschaftspädagogik (MA WIPÄD) an der WU Wien vorgestellt. Um eine differenziertere Beurteilung als die bisher in der Forschung übliche Heranziehung von Selbsteinschätzungen zu ermöglichen, wurden für diese Studie Daten mittels Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie videografischer Analyse ermittelt. Im zweiten Teil dieses Beitrags werden ausgewählte Ergebnisse dieses Evaluationsprojekts anhand von Einzelfällen präsentiert und diskutiert.

1 Einleitung

Für die Wirksamkeit der Lehrerbildung existieren zahlreiche Modelle (vgl. OSER 2001a), von denen in der aktuellen Forschung aus Sicht des Autors das Professionsgenerierungsmodell, das an Professionalisierungsansätze wie das Expertenparadigma in der Lehrerbildung (vgl. z. B. BROMME 2008) anknüpft, eine weite Verbreitung gefunden hat. Da weiters von einer Zusammenhangskette zwischen „guten“ Schülerleistungen, „gutem“ Unterricht, „guten“ Lehrkräften und einer „guten“ Lehrerausbildung ausgegangen wird (vgl. z. B. BLÖMEKE 2004; LIPOWSKY 2006; KÜSTING et al. 2009), orientieren sich zahlreiche bildungspolitische und forschungsorientierte Fragestellungen an der Diskussion um die Festlegung von Zielen für eine „gute Lehrerausbildung“. Diese Zielgrößen werden in unterschiedlichen Formen im Spannungsfeld von Kompetenz(modellen) und Lehrbildungsstandards definiert und ausgestaltet.

2 Problemstellung und Zielsetzung des Beitrags

Obwohl sich in jüngerer Zeit Forschungsarbeiten vermehrt mit Outputorientierung in der Lehrerbildung auseinandersetzen (vgl. z. B. ALLEMANN-GHIONDA/TERHART 2006), herrscht nach wie vor ein Mangel an Methoden zur Evaluierung von Lehrbildungsstandards, die sich nicht nur auf die Selbsteinschätzung der Studierenden beziehen. Daher wird in diesem Beitrag die in der Evaluation des MA WIPÄD an der WU Wien angewandte Triangulation von Methoden kurz dargestellt, zudem werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Es soll dabei insbesondere folgende Fragestellung bearbeitet werden:

- » In welchem Umfang erreichen die Studierenden des MA WIPÄD am Ende ihres Studiums die vorgegebenen Lehrbildungsstandards?

3 Outcome-Orientierung in der Lehrerbildung

3.1 Kompetenzen von Lehrpersonen

Kompetenzmodelle im Bereich Lehrerbildung sind vielfältig ausgestaltet, umfassen jedoch meist in Anlehnung an die Kompetenzdefinition von KLIEME et al. (2003) bzw. WEINERT (2001) nicht nur Wissen und Fertigkeiten, sondern auch deren Anwendung. Die in der Lehrerbildungsforschung bisher vorliegenden Modelle sind meist nicht als Kompetenzstufenmodelle ausgestaltet, d. h. die Kompetenzen werden nicht als aufeinander aufbauend beschrieben (vgl. FREY/JUNG 2011, 542).

Als Beispiel für fachbezogene Kompetenzmodelle kann etwa jenes der Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV)“ genannt werden, als Beispiel für ein nicht fachbezogenes Modell jenes von FREY (2008). Beim erstgenannten wird die professionelle Handlungskompetenz von Mathematik-Lehrkräften in Professionswissen, Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten unterteilt (vgl. KRAUSS et al. 2004). Das hierarchische und nicht fachbezogen generierte Strukturmodell der Handlungskompetenz von FREY (2008) definiert mit Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz vier Kompetenzklassen, für welche sich die unterschiedlichen Fähigkeitsdimensionen bestimmen lassen. Z. B. werden für die Kompetenzklasse „Fachkompetenz“ Fähigkeitsdimensionen in Anlehnung an OSER (1997) definiert (vgl. FREY 2008).

3.2 Standards in der Lehrerbildung

Mit „Standards“ wird erwünschtes, optimales gezeigtes Verhalten im Sinne einer Output-Orientierung definiert, welche sich von Kompetenzen aufgrund deren Fokus auf die Fertigkeiten und Wissensselemente unterscheiden (vgl. z. B. FREY/JUNG 2011, 542).

3.2.1 INTASC-Standards (USA)

Zu den bekanntesten Standards der Ausbildung von Lehrkräften in den USA zählen jene der INTASC (Interstate New Teachers Assess-

ment and Support Consortium), die als Grundlage für die Zertifizierung von Lehrkräften dienen (vgl. IMIG/IMIG 2008, 886ff.). Die im April 2011 aktualisierte Version orientiert sich u. a. an einer aktiveren Rolle der Lernenden („learner“ statt „students“) und versteht diese Standards als „professional practice standards“, die zur Bewertung einer Lehrkraft zu unterschiedlichen Entwicklungszeitpunkten im Laufe ihrer beruflichen Tätigkeit herangezogen werden. Zur Operationalisierung werden pro Standard Indikatoren genannt, die neben dem von außen beobachtbaren Bereich „performances“ auch die Bereiche „essential knowledge“ und „critical dispositions“ umfassen (vgl. COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS 1992 & 2011).

3.2.2 Standards in der Lehrerbildung nach Oser

Diese Konzeption wurde auf Basis von Gesprächen mit Experten entwickelt und geht davon aus, dass für den Lehrberuf bestimmte berufliche Kompetenzen notwendig sind, die als „Standards“ bezeichnet werden und sowohl Wissen wie auch die Umsetzung umfassen (vgl. OSER 1997, 26f.). Neben dem Unterrichten selbst sind weitere für die Tätigkeit als Lehrkraft notwendige Merkmale in zwölf Gruppen zusammengefasst (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehungen, Leistungsmessung) (vgl. OSER 2001b). Kritik wird an der Schwerpunktsetzung im Bereich der „neuen“ Unterrichtsmethoden im Gegensatz zu grundlegenden Methoden wie „Direktes Unterrichten“ (vgl. WELLENREUTHER 2007, 265ff.) oder an der mangelnden Fachlichkeit (vgl. TERHART 2002, 27f.) formuliert.

3.2.3 Standards für die Lehrerbildung nach Terhart

TERHART (2002) unterscheidet in Standards für das Steuerungssystem, für die ausbildende Institution und für die ausgebildete Lehrkraft, wobei letztere in die beiden Phasen der in Deutschland zweiphasigen Lehrerbildung eingeteilt sind. Die Standards für die erste Phase umfassen das Wissen in den Unterrichtsfächern, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften sowie schulpraktischen Studien. Für die zweite Phase im Studienseminar wurden darauf aufbauend zehn Standards definiert. Von den fünf aufeinander aufbauende Kompetenzstufen (Wissensbasis, Reflexions-, Kommunikations- & Urteilsfähigkeit, Expertentum) liegt der Schwerpunkt der ersten Phase in den ersten drei Stufen, hingegen der Schwerpunkt der zweiten Phase in den letzten beiden Stufen (vgl. TERHART 2002, 30ff.).

3.2.4 Lehrbildungsstandards der WIPÄD an der WU Wien

Für das MA WIPÄD an der WU wurden Lehrbildungsstandards auf Basis empirischer und theoretischer Befunde sowie aus den Notwendigkeiten der Unterrichtspraxis generiert (vgl. AFF 2007). Sie werden als Learning Outcomes auf Ebene des Studienprogramms gesehen und fokussieren vor allem auf jene Programmteile, die für die spätere berufliche Handlungskompetenz als Lehrkraft von zentraler Bedeutung sind (vgl. AFF/SCHWARZL 2009). Dabei wird im Laufe der ersten drei Semester des Studiums ein Schwerpunkt auf die fachdidaktischen Bereiche gelegt, wohingegen in den schulpraktischen Studien Bereiche wie Klassenführung und -management im Mittelpunkt stehen (vgl. SCHWARZL 2011).

3.3 Zwischenfazit

Die Output-orientierten Ansätze in der Lehrerbildung versuchen jene Handlungskompetenzen zu beschreiben, die eine professionelle Lehrkraft erreichen soll. Wenngleich diese Ansätze im Detail differieren, gibt es doch inhaltliche Überschneidungen. Um die Stärken der unterschiedlichen Modelle zu vereinen, wird aus Sicht

des Autors die Entwicklung eines Makromodells als notwendig erachtet. Ein erster Schritt in diese Richtung wird von FREY und JUNG (2011, 566) beschrieben, deren Modell zentrale Bestandteile eines möglichen Makromodells der Lehrkompetenz umfasst, jedoch noch an weiterer Ausdifferenzierung sowie konkreter Anwendung in der empirischen Forschung mangelt.

Eine vieldiskutierte Frage ist jene, wie die Qualitätssicherung, also die Überprüfung der Erreichung der Lehrbildungsstandards, konkret umgesetzt werden soll. Derartige Evaluierungen erfolgen meist durch Selbsteinschätzungen der Studierenden, welche als Erhebungsinstrument zwar passende Daten liefern, jedoch v. a. bei der Erstellung von Erklärungsmodellen die kognitiven Ausgangsbedingungen der Lernenden nicht integrierbar machen und z. T. völlig andere Modelle als testbasierte Daten ergeben (vgl. NIKOLAUS 2010, 486). Die aktuelle Forschung tendiert daher zur Einbeziehung von Fremdeinschätzungen (vgl. z. B. FASSHAUER 2009, VOLLMERS/KINDERVATER 2010) und zu portfoliogestützten oder methodisch triangulativ angelegten Evaluationsformen (vgl. z. B. BAER et al. 2009; HÄCKER/RENTSCH 2008). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass trotz einer immer stärkeren Outputorientierung weiterhin ein Mangel an erprobten Evaluationsformen zur Outcome-Überprüfung bei Lehrbildungsstandards im deutschsprachigen Raum und insbesondere im Bereich der WIPÄD vorherrscht.

4 Empirische Befunde zur Erreichung der Lehrbildungsstandards im MA WIPÄD an der WU

4.1 Stichprobe und Methode

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage werden aufgrund der kleinen Population Einzelpersonen als Untersuchungseinheiten ausgewählt. Die dargestellten Ergebnisse beruhen auf der Kombination verschiedenster Methoden (vgl. zur Kombination BRÜGELMANN 1982, 75f.; HANCOCK/ALGOZZINE 2006, 31ff. sowie zu den eingesetzten Methoden SCHWARZL 2009, 54f.; SCHWARZL/GROHMANN 2010, 246f.). Da diese Vorgehensweise als qualitativer Forschungsschritt zu bewerten ist, sollte man „[...] die beschreibende (und nicht die erklärend schließende) Statistik als Mittel benutzen, um den einzelnen Fall zu erfassen, [...]“ (STENHOUSE 1982, 47), was jedoch nicht ausschließt, auch quantitative Daten heranzuziehen (vgl. z. B. TERHART 1982, 112). Seitens des Autors wird nicht der Anspruch auf eine repräsentative oder objektive Verallgemeinerung erhoben – vielmehr sollen empirisch gestützt heuristische Gestaltungsvorschläge für die Outcome-Evaluation im Bereich der WIPÄD abgeleitet werden.

Dem ersten Jahrgang von Studierenden des MA WIPÄD an der WU Wien (Studienstart WS 2007/08, n = 21, 66,7% weiblich) entstammen die in der Folge beschriebenen, nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Personen. Auf deren Wunsch erfolgt die Darstellung der Ergebnisse in anonymisierter Form (Student A, Studentin B). Das Alter der beiden Personen lag bei 28 (A) bzw. 24 Jahren (B) zu Studienbeginn (Jahrgang: Mittelwert 28,9 Jahre, Median 26 Jahre). Person A hat die Hochschulreife an einer allgemeinbildenden höheren Schule erworben, Person B an einer höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe. Student A war nach Abschluss seines Diplomstudiums an einer österreichischen Universität und vor Aufnahme des MA WIPÄD drei Jahre lang in Vollzeit berufstätig. Studentin B schloss das MA WIPÄD direkt an das von ihr an einer österreichischen Universität absolvierte Bachelor- und Masterstudium an, wobei sie neben dem Studium in Teilzeit berufstätig war.

Die Daten für die in der Folge dargestellten Untersuchungsergebnisse zu den Themenbereichen „Lehrerfrage und Rückmeldung zu Schülerbeiträgen“ sowie „Disziplin, Klassenmanagement und Unterrichtsstörungen“ wurden an der Universität im vierten (t4) bzw. im Rahmen der schulpraktischen Studien im fünften (t5) Studiensemester erhoben (vgl. SCHWARZL 2009). Dafür kommen ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung hinsichtlich der Erreichung der Lehrerbildungsstandards des MA WIPÄD (t4, t5) (vgl. SCHWARZL 2011) sowie ein Fragebogen zur Fremdeinschätzung der gestellten Lehrerfragen im Rahmen der Peer-teaching-Lehrveranstaltung an der WU (t4) (in Anlehnung an DUBS 1995) zum Einsatz. Ergänzt werden diesen Daten um eine videografische Analyse von durch die Studierenden gehaltenen Unterrichtseinheiten unter Verwendung der Software „Videograph®“ (vgl. zur Software RIMMELE 2004; zur Methodik SCHWARZL et al. 2009). Die deduktiv gewonnenen Kategorien umfassen den Bereich Unterrichtsstörungen (vgl. WINKEL 2005) sowie die Lehrerfrage und die Art der Rückmeldung von Schülerbeiträgen (vgl. z. B. MEYER 2005). Eine kürzlich abgeschlossene Untersuchung weist auf zufriedenstellende Gütekriterien für die verwendeten Kategorien hin (z. B. Interrater-Reliabilität Kategorie Unterrichtsstörungen Cohens $k = .64$) (vgl. FRITSCHÉ/LAU 2011).

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Lehrerfrage und Rückmeldung auf Beiträge von Lernenden

4.2.1.1 Student A

In der Selbsteinschätzung erreicht Student A beim Standard „Lehrerfragen zur Inszenierung des Unterrichts einsetzen können“ eine Sättigung von 75 % (t4) bzw. 50 % (t5). Die Fremdeinschätzung der Peers ($n = 15$, t4) liegt für die unterschiedlichen Items zwischen 77,7 % bis 100 % (100 % = völlige Zustimmung zu korrektem Einsatz). Bei der Videoanalyse (t5) wurden 102 von dem Studierenden gestellte Fragen identifiziert, die zu 79,4 % als richtige Fragen kodiert wurden. Die Fehlformen (gesamt 20,6 %) umfassen meist Kettenfragen (13,7 %). Student A hat in dieser Stunde 59,8 % offene sowie 40,2 % geschlossene Fragen gestellt. Das kognitive Niveau der Fragen verteilt sich sehr gleichmäßig auf „Kein Lernen“ (27,5 %), Reproduktionsfragen (26,5 %), konvergente Fragen (23,5 %) sowie themenbezogene Fragen (21,6 %), wohingegen divergente sowie evaluative Fragen (gemeinsam 1,0 %) kaum vorkommen. Hinsichtlich der Intention der Frage dominieren die Bereiche Leistungskontrolle (24,5 %) sowie Klärung von Missverständnissen (14,7 %) und Anregung von Denkprozessen (12,7 %). Die weiteren Fragen verteilen sich auf das Abprüfen von Vorkenntnissen (5,9 %), das Wecken von Aufmerksamkeit und das Strukturieren von Lernprozessen (je 2,9 %). Etwa ein Drittel der Fragen (36,3 %) wurden anderen Kategorien zugeordnet.

Die Rückmeldung auf die Beiträge der Lernenden als Antwort auf die gestellten Fragen erfolgte bei Student A zu je etwa einem Viertel in der Wiederholung der Schülerantwort (27,0 %) sowie einer weiteren Erläuterung (24,7 %), weiters in Form von sachlich-konstruktiven Rückmeldungen (11,2 %) und Ja-Nein-Antworten (10,1 %). Die weiteren Rückmeldungen (27,0 %) verteilen sich auf andere Kategorien. Mehr als die Hälfte der Rückmeldungen (59,6 %) enthielt keine bewertende Äußerung, bei 40,4 % der Rückmeldungen erfolgte eine Bestärkung/Ermutigung der Lernenden. In den vorliegenden analysierten Rückmeldungen wurde keine herabsetzende oder tadelnde Äußerung kodiert.

4.2.1.2 Studentin B

Hinsichtlich der Erreichung des Standards „Lehrerfragen zur Inszenierung des Unterrichts einsetzen können“ erreichte Studentin B

in der Selbsteinschätzung eine Sättigung von 25 % (t4) bzw. 50 % (t5). Die Fremdeinschätzung der Peers ($n = 17$, t4) liegt für die unterschiedlichen Items zwischen 90 % und 100 %. Von den 43 in der videografierten Unterrichtsstunde (t5) identifizierten Fragen wurden 79,1 % als korrekt gestellte Fragen sowie 14,0 % als Kettenfragen bzw. 6,9 % als andere Fehlformen kodiert. Die offenen und geschlossenen Fragen hielten sich in dieser Einheit fast die Waage (51,2 % vs. 48,8 %). Hinsichtlich des kognitiven Niveaus der Fragen wurden die meisten Kodierungen in den Bereichen themenbezogene Fragen (34,9 %) sowie konvergente Fragen (30,2 %) vorgenommen, gefolgt von „Kein Lernen“ (18,6 %) und Reproduktionsfragen (14,0 %). Auch hier wurden kaum divergente oder evaluative Fragen (gemeinsam 2,3 %) gefunden. Als Intention der Fragen wurden Denkprozesse anregen zu 25,6 % und Vorkenntnisse abprüfen zu 20,9 % kodiert, die weiteren Fragen verteilen sich auf andere Kriterien.

Die Rückmeldung auf die Beiträge der Lernenden als Antwort auf die gestellten Fragen erfolgte bei Studentin B ebenfalls zu je etwa einem Viertel in der Wiederholung der Schülerantwort (24,5 %) und einer weiteren Erläuterung (28,3 %) sowie außerdem in Form Ja-Nein-Antworten (11,3 %) und sachlich-konstruktiven Rückmeldungen (5,7 %). Die weiteren Rückmeldungen (30,2 %) verteilen sich auf andere Kategorien. Fast zwei Drittel der Rückmeldungen (62,3 %) enthielt keine bewertende Äußerung, die übrigen 37,7 % erfolgten in einer bestärkenden und ermutigenden Art und Weise. Auch hier wurde keine Kodierung für herabsetzende oder tadelnde bewertende Äußerungen vorgenommen.

4.2.1.3 Zusammenfassender Vergleich

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Lehrerfrage feststellen, dass die Selbstwahrnehmung der Studierenden (t4, t5) niedrigere Werte aufweist als die Fremdeinschätzung durch die Peers (t4) bzw. die videografische Analyse der Fragen (t5). Insgesamt zeigt die Videoanalyse mit knapp 80 % korrekt gestellten Fragen sowie ausschließlich neutralen oder bestärkenden/ermutigenden Rückmeldungen auf Schülerantworten ein sehr positives Bild (siehe Tabelle 1).

	Person A	Person B
Selbsteinschätzung (t4)	75 %	25 %
Selbsteinschätzung (t5)	50 %	50 %
Fremdeinschätzung (t4) (Peers)	77,7 %–100 %	90 %–100 %
Videografie (t5) – Anzahl Fragen	102	43
davon richtige Fragen	79,4 %	79,1 %
davon Kettenfragen	13,7 %	14,0 %
davon andere Fehlformen	6,9 %	6,9 %
Rückmeldungen auf Schülerantworten (t5):		
davon keine Bewertung	59,6 %	62,3 %
davon Bestärkung/Ermutigung	40,4 %	37,7 %
davon Tadel/Herabsetzung	0,0 %	0,0 %

Tabelle 1: Zusammenfassender Vergleich ausgewählte Items Lehrerfrage

4.2.2 Disziplin, Klassenmanagement und Unterrichtsstörungen

4.2.2.1 Student A

Die Sättigung im Bereich der effizienten Nutzung der Unterrichtszeit schätzt Student A mit 75 % (t4) bzw. 50 % (t5) ein. Das Auditorium der von ihm gehaltenen Unterrichtseinheiten (Peers in t4, $n = 15$; Lernende in Schulen in t5, $n = 28$) stimmt der Aufrechterhaltung der Disziplin in dieser Lektion mit 87,5 % (t4) bzw. 83,9 % (t5) zu. Ebenso wurden zum Zeitpunkt t4 andere Items zur

effizienten Zeitnutzung mit einer hohen Zustimmung (91,7%) bewertet. In t5 erhielten die entsprechenden Items von den Lernenden in den Schulen Zustimmungswerte zwischen 69,6% und 93,8%. Bei der Videoanalyse wurden lediglich 0,5% der Unterrichtszeit als gestört bzw. unterbrochen kodiert (siehe auch Tabelle 2).

4.2.2.2 Studentin B

Studentin B bewertete die Sättigung beim Item „Unterrichtszeit effizient nutzen können“ mit 25% (t4) und 50% (t5). Die Bewertungen der Peers (t4, n = 17) sowie der Lernenden (t5, n = 29) lagen bei Werten zwischen 84,6% und 95,8% (t4) sowie zwischen 63,8% und 89,7% (t5) (vgl. im Detail Tabelle 2). Bei dieser Studentin wurde in der videografierten Stunde keine Kodierung im Bereich Störung der Unterrichtszeit im Plenum vorgenommen.

4.2.2.3 Zusammenfassender Vergleich

Betrachtet man für diesen Themenbereich die multiinstrumentell und -perspektivisch erhobenen Bewertungen, fällt eine höhere Zustimmung der Peers (t4) im Vergleich zu den Lernenden in Schulen (t5) auf. Weiters weist der in der videografierten Unterrichtsstunde festgestellte Anteil an Störungen an der Unterrichtszeit sehr wenige Kodierungen auf, was sich mit den Fremdeinschätzungen (t4, t5) durchaus zu decken scheint (vgl. Tabelle 2).

5 Diskussion und Ausblick

Betrachtet man die oben dargestellten Ergebnisse, so wird deutlich, dass zwar in keinem Bereich eine vollständige Erreichung der Zielgröße festgestellt werden kann, jedoch durchgängig eine deutlich positive Tendenz erhoben wurde.

Im Vergleich der ausgewählten Studierenden mit den Jahrgängen Start WS 2007/08 und WS 2008/09 dieses Studiums (n = 32) wird deutlich, dass die Selbsteinschätzung zur Sättigung in den Bereichen Lehrerfrage bzw. Unterrichtszeit zum Zeitpunkt t5 im Durchschnitt aller Studierenden mit 68,0% bzw. 74,2% höher liegt. Diese Selbsteinschätzungen weisen wie auch z. B. die in der Videoanalyse festgestellten Anteile an Kettenfragen (je ca. 14%) bzw. anderen Fehlformen (ca. 7%) auf weitere Steigerungsmöglichkeiten im Bereich der Lehrerfrage hin.

Zu den Ergebnissen des Bereichs Unterrichtszeit und Klassenmanagement ist kritisch anzumerken, dass im Zuge der videografischen Analysen aufgrund der Kameraposition und des Fokus auf die unterrichtende Person lediglich jene Unterrichtsstörungen erfasst wurden, die den gesamten Klassenverband betreffen. Eine detailliertere Auswertung ist zwar wünschenswert, jedoch auf Basis des vorhandenen Videomaterials bzw. durch die organisatorischen

	Person A	Person B
Fremdeinschätzung (t4) (Peers – Zustimmung in %)	n = 15	n = 17
Sie/Er konnte die Disziplin aufrechterhalten.	87,5 %	95,8 %
Sie/Er ließ keine Störungen des Unterrichts zu.	91,7 %	87,5 %
Wir nutzten die Unterrichtszeit vor allem dazu, Stoff durchzunehmen und zu üben.	91,7 %	84,6 %
Fremdeinschätzung (t5) (Lernende in Schule – Zustimmung in %)	n = 28	n = 29
Sie/Er konnte die Disziplin aufrechterhalten.	83,9 %	75,0 %
Sie/Er ließ keine Störungen des Unterrichts zu.	69,6 %	63,8 %
Mit Dingen, die nicht wirklich zum Unterricht gehören, ging kaum Zeit verloren.	83,9 %	83,0 %
Wir nutzten die Unterrichtszeit v. a. dazu, Stoff durchzunehmen und zu üben.	93,8 %	89,7 %
Bei dieser Studentin/diesem Studenten gelang es keinem Schüler, in der Stunde dauerhaft zu stören.	83,9 %	81,9 %
Videografie (t5): Störungen in % der Unterrichtszeit	0,5 %	0 %
Selbsteinschätzung (Unterrichtszeit effizient nutzen können) (t4)	75 %	25 %
Selbsteinschätzung (Unterrichtszeit effizient nutzen können) (t5)	50 %	50 %

Tabelle 2: Zusammenfassender Vergleich ausgewählte Items Unterrichtszeit und -störungen

Einschränkungen bei der Videoaufnahme derzeit nur schwer möglich. Verbesserte Möglichkeiten könnte die Einrichtung eines videografischen Forschungslabors schaffen, wie es derzeit im Rahmen des Neubaus der WU Wien in Diskussion ist.

Hinsichtlich der oben dargestellten Indikatoren und Items ist weiters anzumerken, dass diese durchwegs aus allgemeindidaktischen Grundsätzen abgeleitet wurden und folglich keinen Anspruch auf eine fachdidaktische Analyse der ausgewählten Bereiche erheben. Dies weist insofern weiteren Forschungsbedarf auf, als eine Frage zwar korrekt und vielleicht auch auf einem kognitiv durchaus ansprechenden Niveau formuliert ist, allerdings aus fachdidaktischer Sicht zum falschen Zeitpunkt gestellt wird. Beispielsweise ist die Frage „Welche Vorteile bietet ein Dokumentenakkreditiv als vereinbartes Zahlungsmittel für ein österreichisches Unternehmen, das Obst aus Chile importiert?“ aus Sicht des Autors zwar korrekt gestellt, jedoch wäre sie als Einstiegsfrage in das den Lernenden gänzlich unbekanntes Kapitel Dokumentenakkreditiv fachdidaktisch zumindest fragwürdig.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das vorgestellte Design zur Überprüfung der Erreichung von Lehrerbildungsstandards durch die Kombination von verschiedenen Methoden und Perspektiven ein differenzierteres Bild festhält, als dies die Selbsteinschätzung der Studierenden vermag. Auch weichen in den dargestellten Einzelfällen die Ergebnisse aus Fremdeinschätzung und videografischen Analysen von den Werten der Selbsteinschätzung durchwegs ab, was als Hinweis für eine Beibehaltung der Methoden- und Perspektivenvielfalt gedeutet wird. Die in den videografischen Analysen bisher verwendeten Kategorien liefern zufriedenstellende Werte, sollten jedoch aus Sicht des Autors zur Weiterentwicklung des Instrumentariums um fachdidaktische Kategorien ergänzt werden. ✘

LITERATUR

- » AFF, J. (2007): Professionalisierung von Wirtschaftspädagogen im einphasigen Masterstudium „Wirtschaftspädagogik“ an der WU-Wien. In: KREMEER, H.-H./TRAMM T. (Hrsg.): *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 12. http://www.bwpat.de/ausgabe12/aff_bwpat12.shtml, Stand vom 15. 03. 2011.
- » AFF, J./SCHWARZL, C. (2009): Umsetzung einer modernen universitären LehrInnenausbildung zwischen Professionalität, Arbeitsmarktperspektive und aufgeklärtem Humanismus. In: *wissenplus – Zeitschrift für Berufsbildung*, 27 (3), I VI.
- » ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (2006): *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 51. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz.
- » BAER, M./GULDIMANN, T./KOCHER, M./LARCHER, S./WYSS, C./DÖRR, G./MÜLLER, P./SMIT, R. (2009): Auf dem Weg zur Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrstudium. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37 (2), 118–144.
- » BLÖMEKE, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: BLÖMEKE, S./REINHOLD, P./TULODZIECKI, G./WILDT, J. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59–91.
- » BROMME, R. (2008): Lehrerexpertise. In: SCHNEIDER, W./HASSELDORN, M. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 159–167.
- » BRÜGELMANN, H. (1982): Pädagogische Fallstudien: Methoden-Schisma oder -Schizophrenie. In: FISCHER, D. (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz: Faude, 62–82.
- » COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (1992): *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium of the Council of Chief State School Officers. <http://www.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf>, abgerufen am 21. 03. 2011.
- » COUNCIL OF CHIEF STATE SCHOOL OFFICERS (2011): *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Author.
- » DUBS, R. (1995): *Lehrerverhalten – ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: Verlag des Schweizer. Käufmann. Verbandes.
- » FASSHAUER, U. (2009): Evaluation pädagogischer Kompetenzentwicklung in einem konsekutiven Ba/Ma-Studiengang durch standardbasierte Selbst- und Fremdeinschätzung. In: WUTTKE, E./EBNER, H./FÜRSTENAU, B./TENBERG, R. (Hrsg.): *Erträge und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung*. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen/Farmington Hills, MI: Budrich, 158–168.
- » FREY, A. (2008): *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung*. Landau: VEP.
- » FREY, A./JUNG, C. (2011): *Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf*. In: TERHART, E./BENNEWITZ, H./ROTHLAND, M. (Hrsg.): *Handbuch zur Forschung zum Lehrberuf*. Münster: Waxmann, 540–572.
- » FRITSCHKE, C./LAU, V. (2011): *Die Interrater-Reliabilität in der videobasierten Evaluation, unveröffentlichte Diplomarbeit, Wirtschaftsuniversität Wien*.
- » HANCOCK, D. R./ALGOZZINE, B. (2006): *Doing case study research: a practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- » HÄCKER, T./RENTSCH, K. (2008): *Bewertungsportfolios in der LehrerInnenbildung*. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (1), 57–62.
- » IMIG, D.G./IMIG, S.R. (2008): *From traditional certification to competitive certification. A twenty-five year retrospective*. In: COCHRAN-SMITH, M./FEIMAN-NEMSER, S./McINTYRE, D.J./DEMERS, K.E. (Eds.): *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. 3. Auflage, New York/Oxon: Routledge, 886–907.
- » KLIEME, E./AVENARIUS, H./BLUM, W./DÖBRICH, P./GRUBER, H./PRENZEL, M./REIS, K./RIQUARTS, K./ROST, J./TENORTH, H.-E./VOLLMER, H.J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- » KRAUSS, S./KUNTER, M./BRUNNER, M./BAUMERT, J./BLUM, W./NEUBRAND, M./JORDAN, A./LÖWEN, K. (2004): *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz*. In: DOLL, J./PRENZEL, M. (Hrsg.): *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster: Waxmann, 31–53.
- » KÜSTING, J./BILLICH, M./LIPOWSKY, F. (2009): *Der Einfluss von Lehrerkompetenz und Lehrerhandeln auf den Schulerfolg von Lernenden*. In: ZLATIN-TROITSCHANSKAIA, O./BECK, K./SEMBILL, D./NICKOLAUS, R./MULDER, R. (Hrsg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, 655–667.
- » LIPOWSKY, F. (2006): *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C./TERHART, E. (Hrsg.): *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 51. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, 47–70.
- » MAYRING, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 10. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz.
- » MEYER, H. (2005): *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Verlag, Berlin.
- » NIKOLAUS, R. (2010): *Erklärungsmodelle für die Entwicklung der Fachkompetenz – Anmerkungen zu ihren Geltungsansprüchen und didaktischen Implikationen*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106 (4), 481–490.
- » OSER (1997): *Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohe Qualitätsmerkmalen entsprechen*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15, H. 1, 26–37.
- » OSER, F. (2001a): *Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung*. In: OSER, F./OELKERS, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit von Lehrerbildungssystemen: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger, 67–96.
- » OSER, F. (2001b): *Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen*. In: OSER, F./OELKERS, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit von Lehrerbildungssystemen: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger, 215–342.
- » RIMMELE, R. (2004): *Der Videograph*. Kiel: IPN.
- » SCHWARZL, C. (2009): *Design einer outcomeorientierten Programmevaluation. Veranschaulichung am Beispiel des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der WU Wien*. In: AFF, J./FORTMÜLLER, R. (Hrsg.): *wissenplus – Sonderausgabe Wissenschaft*, 27 (5), 51–55.
- » SCHWARZL, C. (2011): *Empirischer "Elchtest" zur Wirksamkeit der wirtschaftspädagogischen Lehrerbildung. Befunde zur Entwicklung berufsrelevanter Kompetenzen von Lehrkräften im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU Wien*. In: *wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 29 (4), IV–VIII.
- » SCHWARZL, C./GROHMANN, S. (2010): *Outcome-Orientierung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU im Spannungsfeld zwischen Programm- und Selbstevaluation*. In: FORTMÜLLER, R./FUHRMANN, B. (Hrsg.): *Wirtschaftsdidaktik – Eine Tour d'Horizon von den theoretischen Grundlagen bis zur praktischen Anwendung. Festschrift für Josef Aff zum 60. Geburtstag*. Wien: Manz, 243–250.
- » SCHWARZL, C./KRUDER, V./SCHANDL, C. (2009): *Videobasierte Analysen von Unterrichtssituationen: Mehrwert oder Mehraufwand? In: wissenplus – Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung*, 27 (4), VII–X.



- » STENHOUSE, L. (1982): *Pädagogische Fallstudien: Methodische Traditionen und Untersuchungsalltag*. In: FISCHER, D. (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz: Faude, 24–61.
- » TERHART, E. (1982): *Fallgeschichten: Überlegungen im Anschluß an eine Diskussion*. In: FISCHER, D. (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik: Aufgaben, Methoden, Wirkungen*. Konstanz: Faude, 107–115.
- » TERHART, E. (2002): *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung.
- » VOLLMERS, B./KINDERVATER, A. (2010): *Sozialkompetenzen in simulierten Berufssituationen von Auszubildenden mit Lernschwierigkeiten: Ein empirischer Vergleich von Beobachterurteilen und Selbsteinschätzungen im Modellversuch VAmB*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106, H. 4, 517–533.
- » WEINERT, F.E. (2001): *Concept of competence: A conceptual clarification*. In: RYCHEN, D.S./SALGANIK, L.H. (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, 45–65.
- » WELLENREUTHER, M. (2007): *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht*, 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- » WINKEL, R. (2005): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.