

Österreich Spezial



Bettina Greimel-Fuhrmann
(Wirtschaftsuniversität Wien)

Die Gestaltung des betriebswirtschaftlichen
Unterrichts an österreichischen
Handelsakademien

Online unter:

online seit: 1.2.2008

http://www.bwpat.de/ATspezial/greimel-fuhrmann_atspezial.shtml

in

bwp@ Spezial 3 | Oktober 2007/ Februar 2008

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik in
Österreich. Oder: Wer „macht“ die
berufliche Bildung in AT?**

Hrsg. von Franz Gramlinger, Peter Schlögl & Michaela Stock
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Martin Kipp und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

ABSTRACT (GREIMEL-FUHRMANN 2008 in *bwp@ Österreich-Spezial*)

Online: www.bwpat.de/ATspezial/greimel-fuhrmann_atspezial.pdf

Der Schultyp Handelsakademie zählt derzeit zu den bedeutendsten Schulformen im berufsbildenden Bereich der österreichischen Bildungslandschaft. Die hohe Akzeptanz des Schultyps ist dadurch bedingt, dass die Absolventinnen und Absolventen sowohl eine umfassende Allgemeinbildung als auch eine höhere kaufmännische Bildung zur Ausübung von gehobenen Berufen in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung sowie die Hochschulreife erworben haben. Gemäß dem Lehrplan stellen die Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft und Rechnungswesen das Kernstück der berufsbildenden Fächer dar. Sie umfassen nicht nur rund 50% des Stundenkontingents für die berufsbildenden Fächer, sondern bilden auch die inhaltliche Grundlage für andere Unterrichtsgegenstände wie vor allem Wirtschaftsinformatik oder das Betreiben der Übungsfirma.

Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hängt wie auch andere zentrale Unterrichtsziele (etwa Förderung von Interesse und Motivation im Unterricht und über den Unterricht hinaus) nicht zuletzt von der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden ab. Wie werden jedoch diese zentralen Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft und Rechnungswesen unterrichtet? Welche Methoden werden eingesetzt und wie beschreiben die Lehrenden und die Lernenden die Unterrichtsgestaltung? Welche Bemühungen gibt es, die Unterrichtsqualität in diesen Fächern kontinuierlich weiterzuentwickeln?

Der vorliegende Artikel beantwortet diese Fragen auf der Grundlage aktueller empirischer Befunde und geht dabei auch auf innovative Entwicklungen in der Unterrichtsgestaltung ein. Er analysiert und diskutiert darüber hinaus mögliche Entwicklungslinien für die zukünftige Gestaltung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts. Dabei stehen die Förderung von Motivation und Interesse sowie die Unterstützung des Verstehens und Lernens im Vordergrund.

The design of business studies lessons at commercial academies in Austria

The school form of the commercial academy is one of the most important in the current landscape of the vocational education and training sector in Austria. The high level of acceptance of this school form is because of the fact that its graduates gain, on the one hand, a comprehensive general education and, on the other, a higher commercial qualification to allow them to work in all branches of business and administration, as well as the examination to allow them to go on to study at higher education institutions. According to the curriculum the subjects of business studies and accountancy represent the core of the vocational education subjects. They not only comprise some 50% of the time-table for the vocational subjects, but also form the basis for other subjects such as IT or running the practice firm.

The learning success of the students is, like other key aims of teaching (such as catching their interest and motivating them both in lessons and beyond those lessons) dependent, to no small degree, on the way the teachers design and plan their lessons. How are these key subjects of business studies and accountancy taught? Which methods are used and how do the

teachers and learners describe the teaching? What efforts are being made to continually develop the quality of teaching in these subjects?

This article answers these questions on the basis of current empirical findings and also deals with innovative developments in teaching. It also analyses and discusses potential lines of development for the future design of business studies lessons. The focus is on raising levels of motivation and interest, as well as on supporting understanding and learning.

Die Gestaltung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts an österreichischen Handelsakademien

1 Problemstellung und Zielsetzung

Der Schultyp Handelsakademie (HAK) zählt zu den bedeutendsten Schulformen im berufsbildenden Bereich der Sekundarstufe in der österreichischen Bildungslandschaft. Die hohe Akzeptanz des Schultyps ist dadurch bedingt, dass die Absolventinnen und Absolventen sowohl eine umfassende Allgemeinbildung als auch eine höhere kaufmännische Bildung zur Ausübung von gehobenen Berufen in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung sowie die Hochschulreife erwerben. Gemäß dem Lehrplan 2004 für die HAK (vgl. BGBl. Nr. 291/2004) stellen die Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft (BW) und Rechnungswesen (RW) das Kernstück der berufsbildenden Fächer dar. Sie umfassen nicht nur einen Großteil des Stundenkontingents für die berufsbildenden Fächer, sondern bilden auch die inhaltliche Grundlage für andere Unterrichtsgegenstände wie vor allem Wirtschaftsinformatik oder das Betreiben der Übungsfirma im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement.

Der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler hängt wie auch andere zentrale Unterrichtsziele (etwa Förderung von Interesse und Motivation im Unterricht und über den Unterricht hinaus) nicht zuletzt von der Unterrichtsgestaltung durch die Lehrenden ab. Wie aber werden diese zentralen Unterrichtsgegenstände BW und RW unterrichtet? Welche Methoden werden eingesetzt und wie beschreiben die Lehrenden und die Lernenden die Unterrichtsgestaltung? Wie könnte man die Unterrichtsqualität in diesen Fächern kontinuierlich weiterentwickeln und welche Initiativen und Bemühungen gibt es bereits dazu?

Der vorliegende Artikel beantwortet diese Fragen auf der Grundlage aktueller empirischer Befunde und geht dabei auch auf ausgewählte innovative Entwicklungen in der Unterrichtsgestaltung ein. Er analysiert und diskutiert darüber hinaus mögliche Entwicklungslinien für die zukünftige Gestaltung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts. Dabei stehen die Förderung von Motivation und Interesse sowie die Unterstützung des Verstehens und Lernens im Vordergrund.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die inhaltlichen und methodischen Anforderungen des Lehrplans für die HAK an die Unterrichtsgestaltung in den Fächern BW und RW erläutert. Anschließend werden in Abschnitt 3 empirische Befunde zur tatsächlichen „alltäglichen“ Unterrichtsgestaltung präsentiert und analysiert. Abschnitt 5 zieht Schlussfolgerungen aus der Zusammenschau der empirischen Ergebnisse und geht unter Berücksichtigung einiger bereits bestehender Initiativen auf Möglichkeiten ein, die Unterrichtsqualität in den Kernfächern BW und RW weiterzuentwickeln und zu verbessern.

2 Inhaltliche und methodische Lehrplanvorgaben zur Unterrichtsgestaltung

Die HAK schließt wie fast alle berufsbildenden höheren Schulen an die 8. Schulstufe an und umfasst fünf Schulstufen (vgl. § 66 Schulorganisationsgesetz). Der Lehrplan sieht für die HAK als allgemeines Bildungsziel vor, dass sie in integrierter Form Allgemeinbildung und kaufmännische Bildung vermittelt, die zur Berufsausübung in allen Zweigen der Wirtschaft und Verwaltung qualifizieren. Die Absolvent/inn/en sollen auf ihre Aufgabe als verantwortliche Mitgestalter in Staat und Gesellschaft, vor allem auf ihre Rolle als Arbeitnehmer/innen bzw. Unternehmer/innen und als Konsument/inn/en vorbereitet sein. Der erfolgreiche Abschluss der HAK durch die Reifeprüfung berechtigt die Absolvent/inn/en auch zum Studium an Akademien, Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten. Das Bildungsziel sieht also eine polyvalente Bildungskonzeption vor, in der Berufsausbildung mit Hochschulreife verbunden werden (vgl. dazu auch SCHNEIDER 1997).

Die allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplans definieren ihn als Rahmenlehrplan. Er sieht zwar unbedingt zu behandelnde Themengebiete (als so genannter „Basislehrstoff“) vor, ermöglicht und erfordert es aber auch, Neuerungen und Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zu berücksichtigen und die einzelnen Lehrplaninhalte den schulspezifischen Zielsetzungen gemäß zu gewichten. Die Auswahl des Lehrstoffes bzw. die Einbeziehung anderer Bildungsinhalte ist von den Lehrkräften mit großer Verantwortung wahrzunehmen und hat nach den Kriterien der Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis, der Aktualität, der Verflechtung mit Erfahrungen und Interessen der Schüler/innen, der Vorstellungen der Wirtschaft und außerschulischer Institutionen, der Erziehung zu Humanität und Toleranz, der Nachhaltigkeit von Maßnahmen für die Gesellschaft sowie dem Beitrag zur Ausbildung der Schüler/innen zu künftigen Arbeitnehmer/innen bzw. Unternehmer/innen zu erfolgen.

Insbesondere im Rahmen des geforderten Unterrichtsprinzips der Entrepreneurship Education formuliert der Lehrplan auch Lehr-Lernziele, die über den Erwerb von Fachwissen weit hinausgehen. Hier geht es vor allem um die Entwicklung und Förderung von Werthaltungen und von Schlüsselqualifikationen. Er präzisiert in diesem Zusammenhang auch didaktisch-methodische Vorstellungen: Insbesondere sollen Unterrichtsmethoden wie Fallstudien, Rollenspiele, Planspiele, projektorientierte Ansätze und Projekte zum Einsatz kommen, wobei einerseits auf die selbstständige Mitarbeit, andererseits auf Formen des sozialen Lernens und die Umsetzbarkeit in der Wirtschaftspraxis besonderer Wert zu legen ist.

Außerdem bringt der Lehrplan ein weiteres Beispiel für eine Methode, die im Sinne der Methodenfreiheit eingesetzt werden kann: kooperatives, offenes Lernen. Dadurch soll erreicht werden, die Schüler/innen vermehrt zu eigenständiger und selbstverantwortlicher Arbeitsweise zu erziehen, sie für Einzel- und besonders für Teamarbeit zu befähigen und sie durch gegenseitiges Tutoring zu sozialem und solidarischem Handeln und Lernen zu motivieren. Kooperatives, offenes Lernen kann arbeitsteilig in der Gruppe, mit fachspezifischen und fächerübergreifenden Themen- und Aufgabenstellungen, unter Verwendung von spezifischen,

problemorientierten Unterrichtsmitteln (z.B. Aufgabenblättern, Fallstudien, Übungsbeispielen und -einheiten) stattfinden.

Das Verhältnis von allgemeinbildenden zu berufsbildenden Fächern beträgt in etwa 60:40 (geringfügige Verschiebungen sind durch die unterschiedliche Dotierung von Unterrichtsgegenständen im Rahmen der Schulautonomie möglich). Die Unterrichtsgegenstände Betriebswirtschaft (BW) und Rechnungswesen und Controlling (RW) bilden das Kernstück der betriebswirtschaftlichen Ausbildung an der Handelsakademie. Sie haben mit 13 (BW) bzw. 14 (RW) Wochenstunden den größten Anteil an den berufsbildenden Fächern, denen in den fünf Jahrgängen insgesamt rund 50-60 Wochenstunden zur Verfügung stehen. Die nachstehende Grafik gibt das Gesamtkonzept der berufsbildenden Unterrichtsgegenstände in der Handelsakademie wieder:

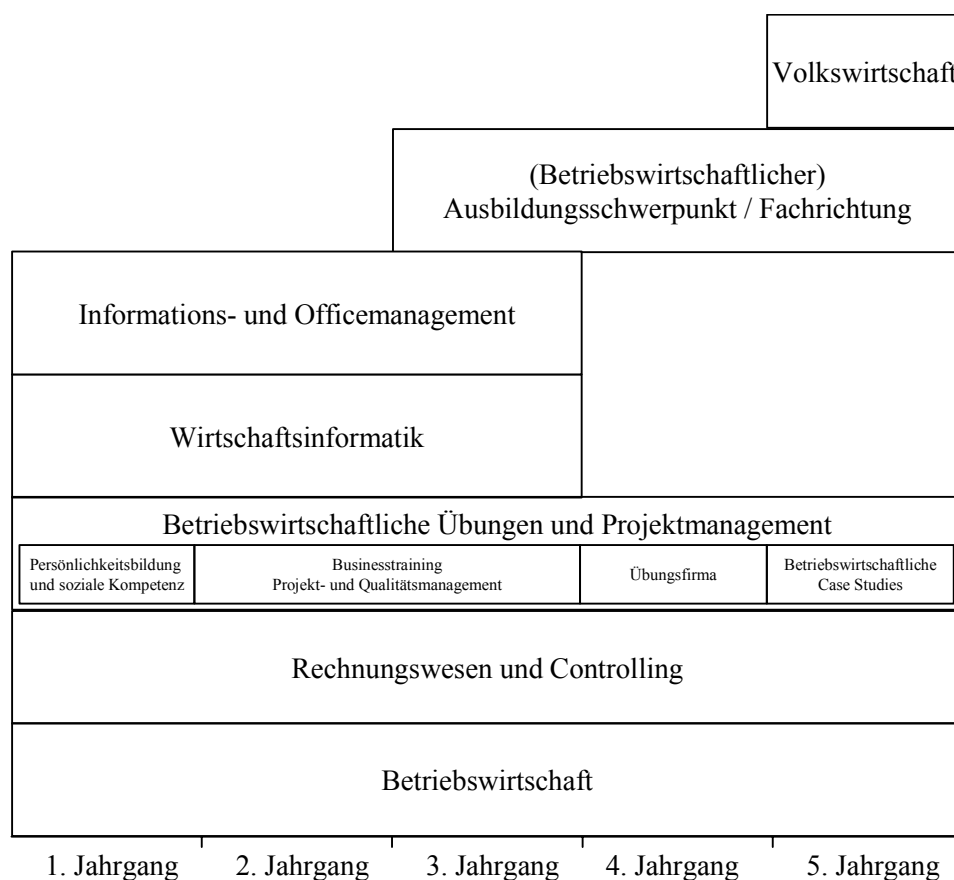


Abb. 1: Gesamtkonzept der berufsbildenden Gegenstände an der HAK

Die besondere Bedeutung dieser beiden Unterrichtsgegenstände ergibt sich aber auch daraus, dass beide in jedem der fünf Jahrgänge im Lehrplan vorgesehen sind, die inhaltliche Grundlage für alle anderen berufsbildenden Fächer bilden und beide Fächer verpflichtende Bestandteile der schriftlichen Reifeprüfung darstellen. Es liegt daher sehr im Interesse der Schüler/innen, die Lehrinhalte aus BW und RW zu beherrschen und zu verstehen. Um die Bandbreite

der zu vermittelnden Lehrinhalte deutlich zu machen, wird in den Tabellen 1 und 2 der Basislehrstoff, der unbedingt zu unterrichten ist, in gekürzter und verdichteter Form dargestellt:

Tabelle 1: **Basislehrstoff Betriebswirtschaft (gekürzt und verdichtet)**

I. Jahrgang
Grundlagen der Wirtschaft und des Wirtschaftens. Der Betrieb, seine Leistungsfaktoren und Leistungsbereiche, sein Umfeld. Kaufvertrag: Inhalt, Anbahnung und Abschluss des Kaufvertrages. Ordnungsgemäße Kaufvertragserfüllung und vertragswidriges Verhalten
II. Jahrgang
Gründung einer Unternehmung. Businessplan. Rechtsformen der Unternehmung; Unternehmer; Firma und Firmenbuch; Vollmachten. Betriebliche Leistungsbereiche. Material- und Warenwirtschaft. Marketing und E-Marketing: Marketingplanung; Marktforschung und Marktanalyse; Marketinginstrumente.
III. Jahrgang
Unternehmensführung und Entrepreneurship. Personalmanagement. Investitionsplanung und Investitionsentscheidung. Finanzplanung und Finanzierungsentscheidung. Kostenmanagement. Preismanagement. Qualitätsmanagement.
IV. Jahrgang
Internationale Geschäftstätigkeit. Kreditinstitute. Versicherungen. Handelsbetriebe. Besondere Organisationsformen des Marktes. Industrie und Gewerbe. Forschung und Entwicklung. Leistungserstellung. Qualitätsmanagement. Transportwirtschaft. Tourismus. Öffentliche Verwaltung. Sonstige Dienstleistungsbetriebe.
V. Jahrgang
Studien- und Berufsorientierung. Bewerbung. Berufsbilder. Berufspädagogik. Steuerung einer Unternehmung: Controlling. Übernahme eines Unternehmens; Businessplan. Unternehmenskooperation und -konzentration. Riskmanagement. Krisenmanagement. Auflösung einer Unternehmung. Themenübergreifende Aufgabenstellungen unter Einbindung des Lehrstoffes aller Jahrgänge.

Tabelle 2: **Basislehrstoff Rechnungswesen und Controlling (gekürzt und verdichtet)**

I. Jahrgang
Wirtschaftliches Rechnen. Gliederung und Aufgaben des Rechnungswesens. Buchführungssysteme. System der doppelten Buchführung. Belegwesen, Belegorganisation. Umsatzsteuer. Bücher der doppelten Buchführung. Verbuchung laufender Geschäftsfälle
II. Jahrgang
Waren- und Materialbewertung. Anlagenbewertung: Anschaffung von Anlagegegenständen, Anlagenabschreibung, Ausscheiden von Anlagen. Rechnungsabgrenzung. Rückstellungen. Forderungsbewertung. Abschluss von Einzelunternehmen. Buchungsübungen. Computerunterstütztes Rechnungswesen:
III. Jahrgang
Kostenrechnung als Grundlage der Preisbildung: Kostenerfassung, Kostenartenrechnung, Kostenstellenrechnung, Kostenträgerrechnung, Kostenträgererfolgsrechnung, Absatz- und Differenzkalkulation. Kostenrechnung als Entscheidungsinstrument. Kostenrechnung als Ergebnisrechnung. Personalverrechnung.
IV. Jahrgang
Einnahmen-Ausgaben-Rechnung. Waren- und Zahlungsverkehr mit dem Ausland. Rücklagen. Steuerlehre. Bilanzlehre: Arten der Bilanz; gesetzliche Vorschriften; Bilanzierungsgrundsätze; Bilanzierungs- und Bewertungsvorschriften; Errechnung des handels- und steuerrechtlichen Erfolges. Jahresabschlüsse: Prüfungs- und Offenlegungsbestimmungen; Gliederung. Berufe in Rechnungswesen und Controlling.
V. Jahrgang
Auswertung der Zahlen des Rechnungswesens für unternehmerische Entscheidungen. Statistik. Errechnung und Interpretation von Kennzahlen. Controlling. Besondere Geschäftsfälle. Steuerlehre. Internationale Rechnungslegung. Alternative Kontenrahmen. Wiederholende Aufgabenstellungen unter Einbeziehung des Lehrstoffes aller Jahrgänge; Aktualisierung

Für die Unterrichtsgestaltung bedeuten diese Ausführungen, dass zwar alle in den Tabellen 1 und 2 aufgeführten Inhalte unbedingt zu unterrichten sind, die Gewichtung und die konkrete Aufbereitung der Inhalte sowie der Umfang, in dem sie unterrichtet werden, jedoch im Ermessen der Lehrkräfte liegen, die dabei die Praxisrelevanz und die neuesten Entwicklungen in der Wirtschaftspraxis zu berücksichtigen haben. Darüber hinaus sollen auch fachübergreifende Fähigkeiten, Haltungen, soziale Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen gefördert und entwickelt werden. Im Hinblick auf die im Unterricht eingesetzten Unterrichtsmethoden steht es der Lehrkraft frei, die Methode zur Erreichung eines bestimmten Unterrichtsziels zu

wählen, d.h. die Lehrkraft hat Methodenfreiheit im Einzelfall. Insgesamt soll jedoch ein Mix aus verschiedenen Methoden realisiert werden, beginnend bei der klassischen Unterrichtsform, bei der der Vortrag der Lehrkraft zur Darbietung und Vermittlung von Fachwissen mehr oder weniger im Mittelpunkt steht (der so genannte „Frontalunterricht“), bis hin zum Einsatz einer Reihe von komplexen Unterrichtsmethoden, die besonders für die fachübergreifenden Lehr-Lern-Ziele von Bedeutung sind (vgl. z.B. GREIMEL 1999). Der Lehrplan zählt hier konkret als Methoden Fallstudien, Rollenspiele, Planspiele, projektorientierte Ansätze und Projekte auf und bezieht sich damit auf die Ebene der Mesomethodik des Unterrichts, auf bestimmte Lehr-Lern-Arrangements und den damit verbundenen Wechseln der Sozialform (vgl. AFF 2006).

3 Empirische Befunde zur Gestaltung des Unterrichts in BW und RW

Zur Gestaltung des Unterrichts in BW und RW liegen vergleichsweise wenige empirische Daten vor. Im Wesentlichen sind es zwei Studien neueren Datums, die Einblick in die „alltägliche“ Unterrichtsgestaltung erlauben. Zum BW-Unterricht haben KOBER & REISENBAUER (2003) eine empirische Studie durchgeführt, in der sie untersucht haben, welche Unterrichtsmethoden im realen Schulalltag aus Sicht der Lehrkräfte und der Lernenden angewendet werden und wie diese die verschiedenen Methoden beurteilen. Die Studie von GREIMEL-FUHRMANN (2003b) zur Evaluation des RW-Unterrichts und der RW-Lehrkräfte erlaubt einen Einblick in die alltägliche Gestaltung des RW-Unterrichts.

3.1 Studie von KOBER & REISENBAUER (2003) zur Gestaltung des BW-Unterrichts

Insgesamt wurden an vier HAKs 436 Schüler/innen und 52 Lehrkräfte hinsichtlich der eingesetzten Unterrichtsmethoden schriftlich befragt. 35 der 52 Lehrkräfte unterrichten kaufmännische Fächer, davon 26 Lehrkräfte das Fach BW, die Rücklaufquote bei den Lehrkräften betrug 63%, bei den Lernenden 100%.

Hinsichtlich des so genannten Frontalunterrichts ergeben die Schüler- und die Lehrerbefragung ein konsistentes Bild: Er stellt die vorherrschende Unterrichtsform im BW-Unterricht dar. Im Schülerfragebogen war der Begriff sicherheitshalber mit der Erklärung („der Unterricht geht alleine vom Lehrer aus“) versehen. 50% der Lehrer/innen geben an, Frontalunterricht öfters einzusetzen, 44% sogar regelmäßig. In der Wahrnehmung der Schüler/innen erfolgt der Einsatz laut 26% der Befragten öfters, laut 57% sogar regelmäßig.

Auch hinsichtlich des Einsatzes der Fallmethode im Unterricht stimmen die Schüler- und Lehreraussagen einigermaßen überein. Auch sie wird etwas häufiger eingesetzt, rund 40% der Lehrkräfte und Schüler/innen meinen zumindest öfters. Hier ist allerdings anzumerken, dass der Übergang von fallartigen Problemstellungen zu richtigen Fallstudien ein fließender ist und daher auch das Bearbeiten von etwas anspruchsvolleren Anwendungsaufgaben im Schulbuch von den Befragten als Bearbeitung von „Fällen“ gewertet werden könnte.

Bei den übrigen in den Fragebögen erfassten Methoden Gruppenunterricht, Rollenspiel, Diskussion und Projektmethode divergieren die Angaben von Lehrkräften und Schüler/inne/n. So erleben Schüler/innen diese Methoden im Unterricht seltener als ihre Lehrkräfte das angeben. 6% der Schüler/innen gaben sogar an, die Methode Rollenspiel gar nicht zu kennen.

Tabelle 3: **Häufigkeit des Einsatzes von Methoden im BW-Unterricht – Ergebnisse der Lehrer- und Schülerbefragung**

Methoden (L ... Lehrkräfte, S ... Schüler/innen)	Häufigkeit des Einsatzes im BW-Unterricht (in % der Befragten)			
	Nie	Selten	Öfters	Regelmäßig
Frontal (L)	0	6	50	44
Frontal (S)	2	14	26	57
Gruppenunterricht (L)	0	22	53	26
Gruppenunterricht (S)	25	44	21	8
Rollenspiel (L)	39	45	12	4
Rollenspiel (S)	65	23	5	2
Diskussion (L)	8	31	45	16
Diskussion (S)	19	41	24	12
Fallmethode (L)	20	36	40	4
Fallmethode (S)	7	29	36	26
Projektmethode (L)	10	39	31	20
Projektmethode (S)	41	40	10	4

Datenquelle: KOBER & REISENBAUER 2003

Tabelle 4: **Bewertung der Methoden durch die Schüler/innen**

Aussage	Vollkommene oder teilweise Zustimmung (kumulierter Prozentsatz)			
	Frontal- unterricht	Fall- methode	Gruppen- unterricht	Diskussion
Finde ich motivierend	24	63	72	72
Bringt viel	48	72	66	68
Finde ich praxisnahe	32	77	68	63
Fühle mich gefordert	29	55	66	60
Meine eigene Mitarbeit ist gefragt	33	56	78	71

Datenquelle: KOBER & REISENBAUER 2003

Tabelle 4 zeigt, wie die Schüler/innen verschiedene Methoden hinsichtlich Motivierung, Lernerfolg, Praxisnähe, Forderung und persönliches Engagement bewerten. Sie konzentriert sich dabei auf jene Methoden, mit denen die Mehrzahl der befragten Schüler/innen vertraut zu sein scheint.

Insgesamt bewerten die Schüler/innen den so genannten Frontalunterricht am schlechtesten, insbesondere was die Motivierung der Schüler/innen und ihre Einbindung in den Unterricht und ihr Engagement betrifft. Andererseits fällt auf, dass fast die Hälfte der Befragten dennoch meint, dass ihnen der Frontalunterricht viel bringt. Hier denken sie vermutlich an die Vermittlung der Lehrinhalte.

Befragt man die Lehrenden dazu, warum sie Frontalunterricht als Unterrichtsmethode wählen, geben sie vor allem den folgenden möglichen Gründen eine hohe Zustimmung: Im Hinblick auf die umfassende Stofffülle müssen sie großteils eine Methode einsetzen, in der die Unterrichtszeit effizient zur Stoffbearbeitung genutzt werden kann. Außerdem erscheint ihnen der Frontalunterricht am besten kompatibel mit dem Schulbuch und anderen Materialien zu sein. Auch die mangelnde Erfahrung mit anderen Unterrichtsmethoden als dem Frontalunterricht wird als Grund angeführt. Außerdem berichten die Lehrkräfte, dass die Schüler/innen auf Einsatz anderer Methoden als dem Frontalunterricht zwar interessiert reagieren, aber nicht über alle Maßen begeistert.

3.2 Studie von GREIMEL-FUHRMANN (2003b) zur Gestaltung des RW-Unterrichts

Zur Gestaltung des RW-Unterrichts liegen Daten aus qualitativen und quantitativen Befragungen von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n an österreichischen HAKs vor (vgl. GREIMEL 2002, GREIMEL-FUHRMANN 2003a). In qualitativen teilstrukturierten Interviews wurden Schüler/innen und Lehrkräfte zum RW-Unterricht befragt, insbesondere auch zu dem Aspekt, was einen – aus ihrer Sicht – guten RW-Unterricht ausmacht. Aus den Aussagen beider Befragtengruppen lässt sich schließen, dass folgende Unterrichtsform im RW-Unterricht vorherrschend ist: Die Lehrkräfte erklären den Unterrichtsstoff, bringen Beispiele dazu (bzw. erklären sie anhand der Beispiele die zu lernenden Inhalte) und lassen die Schüler/innen anschließend üben. Aus Schülersicht stand im Vordergrund, dass die Lehrkräfte verständlich erklären und auf ihre Fragen eingehen und bei Verständnisschwierigkeiten bemüht sind, durch weitere Beispiele und Erklärungen den Schüler/inne/n das Verständnis zu erleichtern. Ähnlich beschreiben die Lehrkräfte guten Unterricht aus ihrer Sicht. Sie betonen das gemeinsame Üben und Klären von Fragen, aber auch das Einbringen von Material in den Unterricht, damit nicht nur aus dem Schulbuch gelernt wird. Auf der Grundlage dieser Interviews und theoretischer Überlegungen zur Gestaltung des RW-Unterrichts im Hinblick auf die Anforderungen des Lehrplans wurden Items zur Beschreibung und zur Beurteilung des RW-Unterrichts erarbeitet, die sowohl in einen Schülerfragebogen als auch in einen Lehrerfragebogen integriert wurden und nach Pretests (inkl. einer Expertenvalidierung durch Lehrkräfte) in einer groß angelegten quantitativen Studie zur Beurteilung des RW-Unterrichts und der Lehrkräfte durch die Lernenden zum Einsatz kamen (vgl. GREIMEL-FUHRMANN 2003b).

Insgesamt wurden 2.121 Schüler/innen in 102 Schulklassen (der II. und IV. Jahrgänge) zu ihrem RW-Unterricht und ihren (in Summe) 99 RW-Lehrkräften befragt. Mit 37 spezifischen Lehrverhaltensitems (und fünfstufiger Antwortskala) konnten sie ihren RW-Unterricht und die Unterrichtsarbeit ihrer Lehrkräfte beschreiben. Eine Itemanalyse hat gezeigt, dass sich diese Items in einer Faktorenanalyse zu drei Faktoren verdichten lassen. Der erste Faktor umfasst vorwiegend solche Lehrverhaltenskomponenten, die sich auf die Vermittlung des RW-Stoffes beziehen und das fachdidaktische Können der Lehrkraft wiedergeben. Der zweite Faktor umfasst Lehrverhaltenskomponenten, die sich im Wesentlichen auf das affektive Lehrer-Schüler-Verhältnis beziehen und daher als weitgehend fachunabhängig anzusehen sind. Die bestmögliche Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit für den RW-Unterricht und das Aufrechterhalten der Ordnung innerhalb der Klasse sind wesentliche Elemente des dritten Faktors „Klassenmanagement“. Der erste Faktor gibt am meisten Aufschluss darüber, wie die Lehrkräfte tatsächlich den Unterricht gestalten. Ein Teil der dazu gehörenden Items ist in Tabelle 5 mit Mittelwert, Standardabweichung und dem kumulierten Prozentsatz von vollkommener und überwiegender Zustimmung zu dem Item angeführt (für eine Gesamtauswertung siehe GREIMEL-FUHRMANN 2003b).

Tabelle 5: **Beschreibung des RW-Unterrichts durch die Schüler/innen**

Itemkurzbezeichnung	Jahrgang	Mittelwert	Std. abw.	Vollkommene/überwiegende Zustimmung, kum. %
*betont, was besonders wichtig ist	II.	2,2210	1,0387	65,5%
	IV.	2,0785	1,0394	70,5%
*verwendet konkrete Beispiele zum Erklären	II.	2,3297	1,1128	59,3%
	IV.	2,1771	1,0602	64,5%
*wiederholt Erklärungen	II.	2,2007	1,1183	63,0%
	IV.	1,9196	1,0777	73,4%
*bezieht uns in den Unterricht mit ein	II.	2,3878	1,0463	57,0%
	IV.	2,2175	1,0530	64,3%
*wir rechnen im Unterricht Beispiele zum Üben	II.	2,1269	1,0743	67,4%
	IV.	1,9573	1,0139	74,6%
*zeigt uns, wo Fehler liegt	II.	2,1158	1,1095	67,8%
	IV.	1,9155	1,0640	75,0%
*erklärt Neues für mich verständlich	II.	2,8446	1,0713	40,4%
	IV.	2,5541	1,0583	53,3%
*zeigt Zusammenhänge auf	II.	2,7779	1,1258	40,6%
	IV.	2,5323	1,1239	52,4%

*beantwortet unsere Fragen verständlich	II.	2,8131	1,2007	43,4%
	IV.	2,3158	1,1548	62,2%
*gestaltet den Unterricht abwechslungsreich	II.	3,6106	1,0827	16,0%
	IV.	3,3525	1,1872	23,1%
*stellt sich im Unterricht auf Vorwissen ein	II.	2,8284	1,0730	39,4%
	IV.	2,6203	1,1148	48,4%
*präsentiert Stoff logisch nachvollziehbar	II.	2,7934	1,1601	39,9%
	IV.	2,5243	1,1632	52,6%
*zeigt uns, wofür wir Gelerntes verwenden können	II.	3,0368	1,1835	33,6%
	IV.	2,9006	1,1599	38,0%
*verbindet Neues mit bereits Gelerntem	II.	2,6400	,9753	45,5%
	IV.	2,4598	,9749	54,8%
ermuntert uns zu Fragen	II.	2,7743	1,2342	43,7%
	IV.	2,6465	1,2413	48,7%
stellt im Unterricht fachliche Probleme fest	II.	2,7215	1,1986	45,1%
	IV.	2,6395	1,1636	48,9%
*Unterrichtstempo gerade richtig	II.	2,9820	1,2644	37,8%
	IV.	2,5234	1,1513	51,3%
*Kleingruppenunterricht	II.	3,5018	1,3323	24,7%
	IV.	3,0826	1,3937	35,7%

Codierung: „1=Trifft vollkommen zu (100%)“ bis „5=Trifft gar nicht zu (0%)“
 * statistisch signifikanter Mittelwertunterschied $\alpha < ,01$ (2-seitig)

Die niedrigsten Mittelwerte sind bei den Items „Wenn jemand in der Unterrichtsstunde ein Beispiel falsch löst, zeigt die Lehrkraft uns, wo der Fehler liegt“, „wiederholt Erklärungen, wenn es für unser Verständnis notwendig ist“ und „wir rechnen in der Stunde Beispiele zum Üben“ festzustellen. Die Verständlichkeit der Erklärungen, der für die Schüler/innen logisch nachvollziehbare Aufbau der Ausführungen der Lehrkräfte, das Herstellen von Zusammenhängen und das Berücksichtigen des Vorwissens der Schüler/innen werden vergleichsweise schlechter eingeschätzt. In den II. Jahrgängen stimmen nur rund 40% der Befragten der Aussage vollkommen oder überwiegend zu, dass ihre RW-Lehrkräfte die Fragen der Schüler/innen verständlich beantworten, in den IV. Jahrgängen sind es zumindest 60% der Befragten. Weniger als 40% der Schüler/innen in den II. Jahrgängen stimmen vollkommen oder überwiegend zu, dass das Unterrichtstempo für sie gerade richtig ist, in den IV. Jahrgängen sind es knapp über 50% der Befragten. Die schlechteste Beurteilung erhalten die RW-Lehrkräfte für den Abwechslungsreichtum ihres Unterrichts. Kleingruppenunterricht oder selbständige Arbeitsphasen der Schüler/innen werden entsprechend den Angaben der Schüler/innen im RW-Unterricht nur selten realisiert.

Die Befragten wurden außerdem gebeten, eine Gesamtbeurteilung des RW-Unterrichts vorzunehmen (z.B. „ist insgesamt eine gute Lehrkraft“, „lerne sehr viel dazu“, „weckt mein Interesse an RW). Daher kann untersucht werden, welche Lehrverhaltensitems die einzelnen Dimensionen der Gesamtbeurteilung der Lehrkraft und ihres Unterrichts am besten erklären bzw. am stärksten beeinflussen:

Tabelle 6: **Erklärung der Gesamtbeurteilung durch Lehrverhalten**

Abhängige Variable (adjustiertes r^2)	Die drei wichtigsten erklärenden Variablen mit den höchsten Betagewichten im Regressionsmodell (Beta)
Insgesamt finde ich, ist meine RW-Lehrkraft eine gute Lehrerin / ein guter Lehrer (,707)	Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,281) Kann gut mit uns Schülern umgehen (,231) Beantwortet unsere Fragen verständlich (,123)
Durch den Unterricht weckt meine Lehrkraft mein Interesse an RW. (,602)	Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,316) Gestaltet den RW-Unterricht abwechslungsreich (,225) Kann gut mit uns Schülern umgehen (,113)
Ich fühle mich bei meiner Lehrkraft im Rechnungswesenunterricht wohl. (,642)	Kann gut mit uns Schülern umgehen (,235) Ist zu uns Schülern freundlich (,171) Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,176)
Insgesamt lerne ich bei meiner RW-Lehrkraft sehr viel in RW dazu. (,579)	Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,291) Kann die Disziplin in der Klasse aufrechterhalten (,131) Präsentiert neuen Stoff logisch nachvollziehbar (,117)
Im Vergleich zu anderen Lehrern fällt es mir bei meiner RW-Lehrkraft leichter, in der Stunde aufzupassen. (,541)	Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,319) Gestaltet den RW-Unterricht abwechslungsreich (,145) Kann die Disziplin in der Klasse aufrechterhalten (,109)
Insgesamt bin ich mit meiner RW-Lehrkraft sehr zufrieden. (,696)	Kann gut mit uns Schülern umgehen (,218) Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,225) Beantwortet unsere Fragen verständlich (,109)
Meine RW-Lehrkraft motiviert mich, RW zu lernen. (,540)	Erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann (,241) Gestaltet den RW-Unterricht abwechslungsreich (,161) Meiner RW-Lehrkraft ist es ein persönliches Anliegen, uns etwas beizubringen (,108)

Multiple Regressionsanalysen werden der multifaktoriell bedingten Eigenschaft der Gesamtbeurteilungen gerecht (vgl. NEUMAN 1997). In Stepwise-Regressionanalysen werden aus der Reihe der insgesamt 37 potenziell erklärenden Variablen jene ausgewählt, die die

Gesamtbeurteilung am besten erklären, d.h. es werden jene Lehrverhaltensaspekte ermittelt, die jeweils das höchste Bestimmtheitsmaß r^2 erreichen (vgl. MILES & SHEVLIN 2001). Tabelle 6 stellt für sieben Items der Gesamtbeurteilung des RW-Unterrichts die drei Variablen mit dem höchsten Erklärungsbeitrag (den drei höchsten Betagewichten) dar.

Es fällt auf, dass insgesamt nur acht von insgesamt 37 Variablen ausreichen, um die Gesamtbeurteilungen mit je drei Items am besten zu erklären. Zu bemerken ist weiters, dass die Variable „verständlich erklären“ bei allen Dimensionen der Gesamtbeurteilung zu den drei wichtigsten erklärenden Variablen zählt.

Die abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts ist vor allem beim Wecken von Interesse und Aufrechterhalten der Aufmerksamkeit sowie bei der Förderung der Motivation von Bedeutung. Die Disziplin in der Klasse spielt beim Respekt vor der Lehrkraft und bei der Einschätzung des Lernerfolgs eine wichtige Rolle. Der Umgang mit den Schülern und das Beantworten ihrer Fragen ist vor allem bei der Zufriedenheit der Schüler/innen, jedoch auch bei der allgemeinen Beurteilung der Lehrkraft eine bedeutende Variable.

Im Lehrerfragebogen wurden die RW-Lehrkräfte gebeten, anhand einer Reihe von Items eine Selbsteinschätzung ihres Lehrverhaltens in der betreffenden Klasse vorzunehmen und ihre Unterrichtsvorbereitung und -durchführung zu beschreiben. Tabelle 7 zeigt, wie die befragten Lehrkräfte anhand der gegebenen Items ihren Unterricht und die Unterrichtsvorbereitung beschreiben würden. Die meisten Mittelwerte liegen im Bereich zwischen 1 und 2 und bedeuten eine hohe Zustimmung aller befragten Lehrkräfte zu den Lehrverhaltensweisen, die sich auch in den hohen kumulierten Prozentwerten zur vollkommenen oder teilweisen Zustimmung – die meisten liegen über 80% – deutlich ausdrückt. Die Lehrverhaltensitems charakterisieren den RW-Unterricht in den betreffenden Klassen daher aus Lehrersicht recht gut. Nur bei der selbständigen Erarbeitung von Lehrstoff durch die Schüler/innen, der Organisation des Unterrichts in Kleingruppen und dem Einbeziehen der Schüler/innen in den Unterricht liegen die Mittelwerte rund um den Wert 2,5 und darüber. Das Unterrichtstempo wird eher nicht an die langsameren Schüler/innen angepasst. Alle diese Ergebnisse sind konsistent mit den Schüleraussagen zum RW-Unterricht.

Tabelle 7: **Selbsteinschätzung der Unterrichtsgestaltung durch die RW-Lehrkräfte**

Itemkurzbezeichnung	N	Mittelwert	Std.abw.	Vollkommene/ überwiegende Zustimmung, kum. %
Wir rechnen Beispiele zum Anwenden u. Üben	74	1,4189	,5735	95,9%
betone, was besonders wichtig ist	74	1,4189	,5735	95,9%
verwende Beispiele zum Erklären	74	1,4730	,5787	95,9%
nutzen Unterrichtszeit v.a. für RW	74	1,5000	,6248	93,2%
zeige, wo Fehler liegen	74	1,5135	,7980	91,9%
Überlege mir das Vorwissen der Schüler/innen	73	1,6301	,7361	90,4%
Zu Beginn der Stunde Inhalte aufzeigen	74	1,6351	,6939	87,8%
zerlege Stoff in Einheiten	74	1,7162	,8027	87,8%
zeige Zusammenhänge auf	73	1,7260	,6721	87,7%
lobe Schüler bei guten Leistungen	74	1,7297	,7639	81,1%
komme gut mit Schülern aus	74	1,8243	,5063	94,6%
bereite Beispiele vor	74	1,8378	,9070	79,7%
Stelle fest, wo Schüler noch Stoffprobleme haben	74	1,8919	,6737	82,4%
greife bei Unterrichtsstörungen ein	74	1,9324	,6891	79,7%
bereite visuelle Unterstützung vor	74	1,9595	,9427	68,9%
Kleingruppenunterricht	73	2,5068	,9592	43,8%
Schüler in den Unterricht einbeziehen	74	2,5405	,8788	44,6%
im Stoff weitergehen aus Zeitgründen	74	2,7703	1,0142	43,2%
Unterrichtstempo an den Langsameren angepasst	74	2,8108	,8054	32,4%
lasse Schüler Stoff selbst erarbeiten	74	3,2568	1,1111	18,9%

Codierung: „1=Trifft vollkommen zu (100%)“ bis „5=Trifft gar nicht zu (0%)“

4 Zusammenschau der Ergebnisse und Schlussfolgerungen zur Weiterentwicklung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts

Die Vermittlung von Fachwissen und dessen Anwendung anhand von Übungsaufgaben und Beispielen stehen offensichtlich in beiden Fächern im Unterricht im Vordergrund. Die dafür hauptsächlich eingesetzte Unterrichtsmethode scheint auf Grund der Angaben von Lernenden und Lehrenden aus den zitierten Studien der so genannte „Frontalunterricht“ zu sein. Die Anwendung komplexer Methoden und ein Wechsel der Unterrichtsmethoden scheinen vor

allem im RW-Unterricht eine geringe Rolle zu spielen. Inwieweit damit die Lehrplanvorgaben zum Einsatz eines Methodenmix im Unterricht erfüllt werden, kann auf Grund der vorliegenden Datenlage nicht ausreichend beurteilt werden. Vermutlich intendiert der Lehrplan jedoch mehr Methodenwechsel als er in der Praxis in BW und RW realisiert wird.

Die Qualität des Unterrichts hängt allerdings nicht allein von der eingesetzten Unterrichtsmethode ab. Auch der so genannte „Frontalunterricht“, der im Allgemeinen keinen (besonders) guten Ruf hat und in vielen Köpfen das Bild einer vortragenden Lehrkraft und von stummen und dulddenden Schüler/innen entstehen lässt, kann bei entsprechender Gestaltung ein effektiver, lebendiger und spannender Unterricht sein, in dem Schüler/innen eine aktive Rolle einnehmen. Selbst in einer Unterrichtsstunde, die sich grundsätzlich auf die Darbietung des Lehrstoffs durch die Lehrkraft stützt, ist es möglich und natürlich wünschenswert, Schüler/innen durch Fragen zum Mitdenken und kritisch Denken anzuregen, sie zu eigenen Fragen und Diskussionsbeiträgen zu ermuntern, sie Wissen anhand von Beispielen anwenden zu lassen, Arbeitsaufgaben in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeiten zu lassen und ihnen anhand der gewählten Beispiele die Bedeutung und die Praxisrelevanz des Gelernten erfahren zu lassen.

Ein derartiger Unterricht, der dem Modell der Direkten Instruktion zugeordnet werden kann, hat sich in vielen internationalen Untersuchungen empirisch bewährt, wenn möglichst viele Schüler einer Klasse möglichst anspruchsvolle Leistungsziele erreichen sollen (vgl. WEINERT 1998). Dieses Unterrichtsverfahren zeichnet sich durch die Steuerung des Unterrichtsgeschehens durch die Lehrperson bei gleichzeitiger Schülerorientierung aus. Unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse der Lernenden legt die Lehrkraft Lehr-Lern-Ziele fest und teilt diese den Lernenden mit. Sie zerlegt den gesamten Unterrichtsstoff in überschaubare und inhaltlich sinnvolle Lerneinheiten, vermittelt das notwendige Wissen durch verständliche Darstellung oder in einem fragend-entwickelndem Dialog mit den Lernenden, problematisiert den Stoff durch verschiedene Fragen und Aufgabenstellungen an die Lernenden und durch Problemstellungen mit variierendem Schwierigkeitsgrad, „sodass sowohl sehr begabte als auch weniger befähigte Schüler bei entsprechender Anstrengung und Unterstützung zu einem vertieften Verständnis und zu neuen Einsichten kommen“ (WEINERT 1998, 11). Darüber hinaus sorgt die Lehrperson für ausreichend Lernanlässe in Form variabler Übungsbeispiele, in denen das Gelernte angewendet werden muss. Sie kontrolliert die Anwendung durch die Lernenden hinsichtlich ihrer Richtigkeit, gibt diesbezüglich Rückmeldung an ihre Lernenden und hilft bei Lernschwierigkeiten weiter, indem sie Wissenslücken schließt und bei Verständnisschwierigkeiten hilft. Die Lernwirksamkeit der Direkten Instruktion ist wissenschaftlich belegt (vgl. z.B. WANG, HAERTEL & WALBERG 1993, BROPHY 2001), insbesondere bei bestmöglicher Nutzung der zur Verfügung stehenden Lernzeit, angemessenen Lehr-Lern-Zielen sowie positiven Rückmeldungen, wenn die Lernenden die Lehr-Lern-Ziele erreicht haben. Die genannten Unterrichtselemente können allesamt als Mikromethodik des Unterrichts zusammengefasst werden, AFF bezeichnet sie auch als „Moleküle“ der Unterrichtsgestaltung oder Inszenierungstechniken (AFF 2006, 13). Diese Techniken erscheinen allerdings nicht nur für den von der Lehrkraft geleiteten Unterricht bedeutend. Sie sind auch bei

anderen Methoden (auf der Ebene der Mesomethodik) für die Qualität der konkreten Umsetzung der Methode im Unterricht entscheidend.

Die Direkte Instruktion erscheint für die Vermittlung von Fachwissen in BW und RW adäquat, die empirischen Ergebnisse aus der Untersuchung von GREIMEL-FUHRMANN (2003) zeigen auch, was den Lernenden dabei besonders wichtig ist: fachdidaktisches Können wie verständliche Erklärungen der Lehrkraft, eine logisch nachvollziehbare Struktur des Unterrichts und der Unterrichtsinhalte, verständliche und anschauliche Beispiele und das Eingehen auf ihre Fragen sowie eine intakte affektive Lehrer-Schüler-Beziehung, das Schaffen eines angenehmen Unterrichtsklimas und ein freundlicher Umgang mit den Lernenden. Die Evaluationsergebnisse aus dem RW-Unterricht in den Tabellen 5, 6 und 7 lassen vermuten, dass dies eine Reihe von Lehrkräften schaffen, andere jedoch in einzelnen Bereichen sich noch weiterentwickeln und verbessern könnten bzw. sollten. Unterrichtsevaluation wie sie auch von „Qualität in der Berufsbildung“ (siehe www.qibb.at), einer Initiative der Sektion Berufsbildung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, angeregt und unterstützt wird, ist hier ein erster Schritt, um Stärken und Schwächen, Potenziale und Weiterentwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen, sie bewirkt aber nicht notwendigerweise auch gleich eine Verbesserung. Hier sind oft konkrete Maßnahmen zu ergreifen, wie etwa eine Interpretation und Nutzung der Evaluationsergebnisse in Qualitätszirkeln oder Coaching sowie eine gezielte Lehrerfortbildung und Weiterbildung in Seminaren (vgl. GREIMEL-FUHRMANN 2003).

Natürlich können und sollen neben dem konventionellen Unterricht, der den Prinzipien der Direkten Instruktion verpflichtet sein sollte, auch andere Unterrichtsmethoden eingesetzt werden, wenn es im Hinblick auf die Unterrichtsziele und -inhalte sinnvoll erscheint. Die Direkte Instruktion könnte nämlich im Hinblick auf fachübergreifende Unterrichtsziele, die Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung von Haltungen und sozialen Kompetenzen zu kurz greifen (vgl. WEINERT 1998). Die Effektivität von Methoden wie Fallmethode, Projektmethode und Simulationen ist unbestritten und ebenfalls empirisch belegt (vgl. z.B. GREIMEL 1999). Allerdings kommt es auch hier entscheidend auf die Qualität der Umsetzung der jeweiligen Methode im Unterricht an. Darüber hinaus gilt der Grundsatz: Qualität vor Quantität. Ein Ergebnis der MARKUS-Studie, einer Vollerhebung des 8. Schülerjahrganges und einer Befragung aller Lehrkräfte und Schulleitungen in Rheinland-Pfalz für das Fach Mathematik, besteht darin, dass nicht jene Lehrkräfte den höchsten Lernerfolg bei ihren Schüler/innen erzielten, die die meisten Unterrichtsmethoden einsetzten (vgl. z.B. HELMKE & JÄGER 2002). Den höchsten Lernerfolg erzielten jene, die neben dem Frontalunterricht zumindest einmal im vergangenen Schuljahr zwei weitere Methoden realisierten (gefolgt von denen, die drei weitere Methoden einsetzten, und jenen, die nur eine weitere Methode einsetzten). Die Aussage, „Je größer die Methodenvielfalt, desto besser ist der Lernerfolg“ ist daher empirisch nicht haltbar.

Der Lehrplan für die HAK thematisiert aber nicht nur Methoden auf der Mesoebene (wie etwa Fallmethode, Simulationen, Gruppenarbeiten), sondern verweist auch auf die Möglichkeit, im Rahmen der Methodenfreiheit dem Unterricht zum Teil einen neuen organisatorischen Rahmen zu geben, um etwa kooperatives offenes Lernen zu ermöglichen. Damit be-

zieht sich der Lehrplan explizit auf die Ebene der Makromethodik und eröffnet den Lehrenden hier verschiedenste methodische Möglichkeiten. Diese Form des Unterrichts wird bereits in zahlreichen HAKs realisiert, wobei freilich auch hier der Unterrichtserfolg von der Qualität der Umsetzung abhängt und den Stärken der Methode eine Reihe von Risiken gegenüberstehen (vgl. GREIMEL-FUHRMANN 2007), wie etwa jene, dass individuelle Unterschiede im Wissens- und Kompetenzerwerb zwischen den Schülerinnen und Schülern nicht kleiner – wie intendiert –, sondern noch größer werden (vgl. WEINERT 2002).

Es gibt neben den hier genannten noch eine Reihe von Initiativen und Ideen, den betriebswirtschaftlichen Unterricht variantenreich, lebendig und interessant zu gestalten. Wesentlich erscheint es mir jedoch noch festzuhalten – was im Grunde genommen keine neue Erkenntnis ist – dass keine Methode an sich einer anderen überlegen ist. Oder wie WEINERT und HELMKE (1995, 136) es formuliert haben: „An old piece of educational wisdom is that no single method of instruction is the best for all students and for all learning goals, and that even very effective instructional procedures can have deficits with respect to single criteria“. Es gilt daher, durch die Umsetzung verschiedener Methoden (auf Mikro-, Meso- und Makroebene) deren jeweilige Stärken zur Erreichung von fachspezifischen und fachübergreifenden Unterrichtszielen zu nutzen (und gleichzeitig die Schwächen anderer Methoden auszugleichen) und den Lernenden dadurch einen abwechslungsreichen, Interesse weckenden, motivierenden und lehrreichen Unterricht zu ermöglichen.

Literatur

AFF, J. (2006): Wege (méthodos) zu mehr Unterrichtsqualität. In: wissenplus, 4-05/06, 12-15.

BROPHY, J. (2001): Teaching. Educational Practices Series-1, International Academy of Education & International Bureau of Education. Brüssel.

GREIMEL, B. (1999): Das didaktische Potential von Unternehmenssimulationen. Empirische Befunde und theoretische Reflexion. In: Wirtschaftswissenschaftliches Studium (WiSt), Vol. 28, 3/1999, 156-160.

GREIMEL, B. (2002): Evaluation von Lehrkräften aus Schülersicht – Relevante Kriterien und Einstellung zum Evaluationsprozess. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Vol. 152, 9-10/2002, 1332-1350.

GREIMEL-FUHRMANN, B. (2003a): Unterrichtsqualität und Beurteilungskriterien für die Lehrerevaluation – Die Perspektive von Lehrkräften an österreichischen Handelsakademien. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische pädagogische Zeitschrift, Vol. 153, 5-6/2003, 671-685.

GREIMEL-FUHRMANN, B. (2003b): Evaluation von Lehrerinnen und Lehrern. Einflussgrößen auf das Gesamturteil von Lernenden. Innsbruck.

GREIMEL-FUHRMANN, B. (2007): Was ist und was kann Cooperatives Offenes Lernen (COOL)? In: wissenplus, 3-06/07, Teil Wissenschaft, I – V.

HELMKE, A./ JÄGER, R.S. (Hrsg.) (2002): Das Projekt MARKUS. Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau.

MILES, J./ SHEVLIN, M. (2001): Applying Regression & Correlation. London.

NEUMAN, W. (1997): Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches. Boston u.a.

SCHNEIDER, W. (1997): Die Handelsakademie – ein Beispiel für eine polyvalente Ausbildung. In: SCHWENDENWEIN, W. (Hrsg.): Facetten des österreichischen Ausbildungswesens. Frankfurt am Main u.a., 126-136.

WANG, M. C./ HAERTEL, G. D./ WALBERG, H. J. (1993): Toward a Knowledge Base for School Learning. In: Review of Educational Research, 63(3), 249-294.

WEINERT, F. E. (1998): Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In: FREUND, J./ GRUBER, H./ WEIDINGER, W. (Hrsg.): Guter Unterricht – Was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität. Wien, 7-18.

WEINERT, F. E. (2002): Gute Lehrer und neue Lerntheorien. In: FORTMÜLLER, R. (Hrsg.): Komplexe Methoden – Neue Medien. Festschrift Wilfried Schneider. Wien, 11-30.

WEINERT, F. E./ HELMKE, A. (1995): Learning From Wise Mother Nature or Big Brother Instructor: The Wrong Choice as Seen From an Educational perspective. In: Educational Psychologist, 30(3), 135-142.

Die Autorin:



ao.Univ.Prof. Dr. BETTINA GREIMEL-FUHRMANN

Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien

Augasse 2-6, 1090 Wien

E-mail: [Bettina.Fuhrmann \(at\) wu-wien.ac.at](mailto:Bettina.Fuhrmann@wu-wien.ac.at)

Homepage: www.wu-wien.ac.at/wipaed/mitarbeiterinnen/fuhrm