

Unterrichtsmethoden in der kaufmännischen Unterrichtspraxis

1 Problemstellung

Es gibt vielfältige Hinweise darauf, dass das unterrichtliche Handeln in deutschen Schulen – ungeachtet der Diskussion über Handlungsorientierung und Konstruktivismus (vgl. z. B. BEYEN 2003) – noch immer durch Gleichförmigkeit und Methodenmonismus geprägt ist. Es dominiert – so die Annahme – das Unterrichtsskript des lehrerdominierten, fragend-entwickelnden Unterrichts. Nach wie vor gibt es aber nur wenige empirische Untersuchungen, die diese Vermutungen stützen. Zu nennen ist beispielsweise die Videostudie, die im Rahmen der „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS) für den Mathematikunterricht durchgeführt wurde (STIGLER/GONZALES/KAWANAKA/KNOLL/SERRANO 1999). Dabei wurde für deutsche allgemein bildende Schulen ein Anteil des Frontalunterrichts an der gesamten Unterrichtszeit von 73 % (zum Vergleich: USA = 61 %, Japan = 62 %) ermittelt. Knapp 90 % der verbleibenden schülerzentrierten Phasen arbeiten die Schüler alleine (USA = 76 %, Japan = 67 %) (ebd., S. 73 ff.).

Auch die von DITTON durchgeführten Analysen im Rahmen von QuaSSU (Qualitätssicherung in Schule und Unterricht), ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule (BIQUA)“ gefördertes Projekt (DITTON/MERZ 2000), verweisen auf das Vorherrschen des Frontalunterrichts in allgemein bildenden Schulen. Bei einer Befragung von mehr als 4.000 Schülerinnen und Schülern zum Mathematikunterricht erreichte das Item „Der Lehrer redet und stellt Fragen, einzelne Schüler antworten“ auf einer vierstufigen Skala von 1 = nie bis 4 = oft mit einem Mittelwert von 3,17 den höchsten Grad an Zustimmung, gefolgt von den Aussagen „Die Schüler arbeiten jeder für sich an Aufgaben“ ($M = 2,98$) und „Die Schüler sitzen und hören zu, der Lehrer redet“ ($M = 2,94$). Demgegenüber sind Diskussionen zwischen Lehrer und Schülern in der Gesamtbetrachtung weitaus seltener, und nochmals seltener berichten die befragten Schülerinnen und Schüler über den Einsatz von Gruppenarbeit (DITTON/MERZ 2000, S. 22). Schließlich belegen auch ältere Studien, dass Unterricht in deutschen Schulen vorwiegend nach dem Muster des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs abläuft. In einer Untersuchung von HAGE/BISCHOFF/DICHANZ/EUBEL/OEHLISCHLAGER/SCHWITTMANN, die insgesamt 181 Unterrichtsstun-

den (Klassenstufe 7 und 8; Deutsch, Gesellschafts- und Naturlehre) mittels eines standardisierten Beobachtungsrasters erfassten, zeigte sich, dass ca. drei Viertel der Unterrichtssequenzen in der Sozialform „Klassenunterricht“ erfolgten. Mit HAGE ET AL. (ebd., S. 46) kann man in diesem Zusammenhang von einer methodischen „Monostruktur“ sprechen.

Ob sich die Situation für die berufliche Bildung ähnlich darstellt, muss derzeit noch weitgehend offen bleiben. Die wenigen empirischen Untersuchungen weisen aber darauf hin, dass das beschriebene Phänomen auch in der beruflichen Bildung weit verbreitet sein könnte (siehe z. B. PÄTZOLD/KLUSMEYER/WINGELS/LANG 2003; KLUSMEYER/PÄTZOLD 2005; SEEGER/SQUARRA 2003). In einer Untersuchung von PÄTZOLD ET AL. (2003) wurden u. a. 177 Lehrpersonen aus dem kaufmännisch-verwaltenden Berufszweig zu den Gründen des Einsatzes von Frontalunterricht befragt. Über 90 % der Befragten gaben an, dass dieser vorrangig der Bewältigung der Stofffülle diene. Fast ebenso viele Probanden waren der Meinung, dass sich der Frontalunterricht zum Aufbau von Begriffswissen und – in abgeschwächter Form – von Zusammenhangswissen eigne. Weit weniger günstig indes wurden die Möglichkeiten der Förderung der Problemlösefähigkeit oder der Selbstständigkeit der Schüler bewertet (s. Tab. 1). Und knapp zwei Drittel der befragten Schüler wiederum beurteilten den Frontalunterricht aus motivationaler Sicht als nur wenig positiv (ebd., S. 151 ff.).

	trifft immer zu	trifft oft zu	trifft gelegentlich zu	trifft nicht zu	keine Angabe
Frontalunterricht eignet sich besonders gut, um ...					
die Stofffülle des Lehrplans bewältigen zu können.	50,6	40,3	3,4	3,4	2,3
Begriffswissen zu erarbeiten.	28,4	51,4	8,5	0,6	1,1
Zusammenhangswissen zu erarbeiten.	15,3	52,8	23,3	4,5	4,0
zu lernen, wie man Wissen anwendet.	3,4	24,4	43,8	26,1	2,3
die Selbstständigkeit der Schüler zu steigern.	1,7	5,7	44,3	46,0	2,3
die Problemlösefähigkeit der Schüler zu fördern.	1,1	24,4	42,0	29,0	2,3
eine praxisnahe schulische Ausbildung zu bieten.	3,4	20,5	41,5	31,3	3,4

Tab. 1: Ziele, die mit dem Einsatz von Frontalunterricht angestrebt werden (PÄTZOLD ET AL. 2003, S. 151)

Die Ergebnisse einer Untersuchung von Schülerurteilen zur Unterrichtsqualität (vgl. SEEGER/SQUARRA 2003) unterstützen die oben getroffenen Einschätzungen weitgehend. Die knapp 6.700 befragten Schüler Berliner Beruflicher Schulen schätzten zwar die Fachkompetenz der Lehrenden sehr positiv ein, äußerten sich aber deutlich kritischer zur methodischen Gestaltung des Unterrichts. Ebenfalls kritisch wurden der Umfang der im Unterricht zugestandenen Freiheitsgrade sowie die Problemhaltigkeit des Unterrichts beurteilt. So stimmten beispielsweise zwei Drittel der Befragten der folgenden Aussage zu: „Die Aufgaben, die ich im Unterricht gestellt bekomme, kann ich in der Regel schnell lösen“. Ebenso wenig ausgeschöpft ist – in der Wahrnehmung der

DR. JÜRGEN SEIFRIED ist wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (Lehrstuhlinhaber: Prof. Dr. DETLEF SEMBIL). LUDWIG GRILL UND MELANIE WAGNER sind Studierende der Wirtschaftspädagogik bzw. der Wirtschaftsinformatik und haben im Rahmen des Seminars „Schulpraktische Übungen“ maßgeblich bei der Auswertung der Daten der Unterrichtsbeobachtung (s. Abschnitt 2.2) mitgewirkt. Unser Dank geht an alle Studierenden, die bei den Unterrichtsbeobachtungen mitgewirkt haben.

Schülerinnen und Schüler – das didaktische Potenzial des Lernens aus Fehlern, und auch das kooperative Lernen scheint noch nicht besonders stark ausgeprägt zu sein. Offensichtlich wirken sich Faktoren wie der geringe Anregungsgehalt des Unterrichts oder das Fehlen kooperativer Lehr-Lern-Arrangements negativ auf die Zufriedenheit der Schüler aus, denn immerhin 44 % der Befragten gaben an, mit dem Unterricht eher weniger oder überhaupt nicht zufrieden zu sein.

Die offenbar vorherrschende Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse beeinträchtigt aber nicht nur die Zufriedenheit der Lernenden (und ggf. die der Lehrenden), auch hinsichtlich zentraler Zielkriterien von Bildungs- und Qualifizierungsbemühungen wie beispielsweise Problemlösefähigkeit muss das Erfolgspotenzial der herkömmlichen Vorgehensweise kritisch hinterfragt werden. In unseren eigenen Forschungsarbeiten konnten wir mehrfach nachweisen, dass Lerngruppen, die in einem selbstorganisationsoffenen Lehr-Lern-Arrangement lernten und arbeiteten, gegenüber Kontrollgruppen, die unter vergleichbaren Rahmenbedingungen in einer traditionellen Lernumgebung im Rahmen des „klassischen“ fragend-entwickelnden Frontalunterrichts unterrichtet wurden, sowohl auf kognitiver als auch auf emotional-motivationaler Ebene überlegene Resultate erzielen konnten (vgl. z. B. SEMBILL/WOLF/WUTTKE/SANTJER/SCHUMACHER 1998; WUTTKE 1999; SEMBILL 2000, 2004; SEIFRIED 2004). Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich daher die Frage, welche Faktoren Lehrende hindern, ihren Unterricht offener, problem- und schülerorientierter zu gestalten.

Im Rahmen eines derzeit laufenden Forschungsprojekts haben wir es uns zum Ziel gesetzt, die Ursachen der ver-

muteten Gleichförmigkeit des Handelns von Lehrpersonen genauer in den Blick zu nehmen. Zunächst gilt es jedoch, die Datenbasis hinsichtlich des Einsatzes von Unterrichtsmethoden zu verbreitern, denn nach wie vor fehlt es ungeachtet der oben genannten Arbeiten an empirischen Untersuchungen, die den Einsatz von Unterrichtsmethoden in kaufmännischen Schulen näher beleuchten. An diesem Forschungsdefizit setzt die nachfolgend dargestellte Untersuchung an. Dabei haben wir uns für eine zweistufige Vorgehensweise entschieden: Zum einen wurden die Lehrkräfte zu ihrem Methodeneinsatz befragt, um eine Selbsteinschätzung zu erhalten (s. hierzu Abschnitt 2.1). Angesichts einer zu vermutenden Tendenz zu „selbstdienlichen Verzerrungen“ (CLAUSEN 2002, S. 47) wurde zusätzlich Unterricht beobachtet, um einen vertieften Einblick in Unterrichtssituationen zu erhalten (s. hierzu Abschnitt 2.2).

2 Einsatz von Unterrichtsmethoden in kaufmännischen Schulen

2.1 Befragung von Unterrichtspraktikern

Die Erfassung der Bedeutung von Unterrichtsmethoden aus Sicht von Unterrichtspraktikern erfolgte im Rahmen einer im Frühsommer 2005 durchgeführten Onlinebefragung (Abb. 1 zeigt einen Auszug aus dem Online-Fragebogen). Es wurde beispielsweise erhoben, in welchem Umfang die Lehrpersonen verschiedene Unterrichtsmethoden in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lerninhalten einsetzen. Die Handelslehrer wurden gebeten, ihre Angaben getrennt für Rechnungswesen und Allgemeine Wirtschaftslehre zu tätigen. Dabei wurde zwi-

Unterrichtsmethoden:

Welche Unterrichtsmethoden setzen Sie in Ihrem Buchführungsunterricht bzw. in Ihrem Wirtschaftslehre-Unterricht ein?

Verteilen Sie hierzu 100 % Unterrichtszeit auf die angeführten Methoden. Je mehr Unterrichtszeit Sie für eine Methode vergeben, desto häufiger setzen Sie diese in Ihrer Unterrichtspraxis ein.
Bitte verteilen Sie die gesamte Unterrichtszeit (= 100 %).

	Buchführung	Wirtschaftslehre
Frontalunterricht	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %
Gruppenarbeit	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %
Partner-/Einzelarbeit	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %
Fallstudie	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %
Planspiel	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %
Rollenspiel	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %
Projektunterricht	ca: <input type="text"/> %	ca: <input type="text"/> %

Abb. 1: Auszug aus dem Online-Fragebogen

schen Frontalunterricht sowie Einzel-/Partnerarbeit und verschiedenen so genannten handlungsorientierten Unterrichtsmethoden (Gruppenunterricht, Fallstudie, Planspiel, Rollenspiel und Projektunterricht) differenziert. In Anlehnung an PÄTZOLD ET AL. (2003) wurde zudem erhoben, wie die Lehrpersonen die Eignung des Frontalunterrichts bezüglich verschiedener Zielsetzungen (z. B. Bewältigung der Stofffülle oder Förderung der Problemlösefähigkeit der Schüler) einschätzen. Ferner wurde erfragt, welche Konstellationen und Rahmenbedingungen den vermehrten Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden in der Schulpraxis verhindern (z. B. wurde ermittelt, ob aus Sicht der Lehrpersonen die Umsetzung von handlungsorientierten Methoden im Unterricht zeitaufwändig ist).

Die Grundgesamtheit umfasste alle kaufmännischen Schulen in Bayern. Zudem waren u. a. kaufmännische Schulen aus Baden-Württemberg, Sachsen, Thüringen und Niedersachsen in der Stichprobe vertreten. In der Regel wurde die Schulleitung angeschrieben und gebeten, entsprechende Fachlehrer über die Möglichkeit der Teilnahme an einer Onlinebefragung zu unterrichten. Wo entsprechende Kontaktdaten vorlagen, wurden die jeweiligen Fachlehrkräfte direkt angeschrieben und um ihre Meinung gebeten. Insgesamt gingen die Antworten von 240 Lehrpersonen in die Auswertung ein (75 weibliche und 165 männliche Lehrkräfte, die durchschnittliche Unterrichtserfahrung beträgt 15 Jahre).

Erwartungsgemäß messen die Unterrichtspraktiker bei einer Gesamtbetrachtung dem Frontalunterricht die größte Bedeutung zu (s. Abb. 2). Differenziert man nach

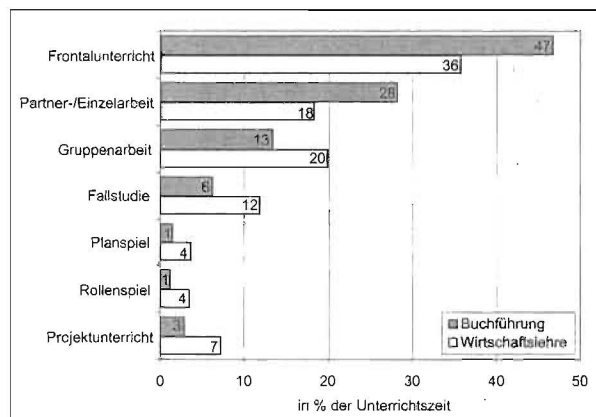


Abb. 2: Einsatzhäufigkeit verschiedener Unterrichtsformen in Abhängigkeit vom Lerninhalt

Lerninhalten, so zeigt sich, dass die Lehrpersonen sowohl für das Rechnungswesen als auch in Wirtschaftslehre bevorzugt auf Frontalunterricht zurückgreifen: 47 % der Unterrichtszeit in Rechnungswesen und 36 % des Wirtschaftslehreunterrichts werden nach Aussage der Unterrichtspraktiker entsprechend gestaltet. Aber auch Partner-/Einzelarbeit und Gruppenarbeit spielen jeweils eine wichtige Rolle. Weiterhin fällt auf, dass Fallstudien oder Projektunterricht in Wirtschafts-

lehre mehr Bedeutung zukommen als im Rechnungswesenunterricht. Die befragten Lehrpersonen sehen den Wirtschaftslehreunterricht also eher als geeignet an, um handlungsorientierte Unterrichtsformen durchzuführen. Frontalunterricht dagegen eignet sich aus der Sicht der Handelslehrer eher für den Rechnungswesenunterricht. Es zeigt sich also, dass insbesondere der Rechnungswesenunterricht vergleichsweise lehrerorientiert angelegt ist. Handlungs- und problemorientierte Unterrichtsmethoden haben es in diesem Feld deutlich schwerer als in anderen Bereichen des kaufmännischen Curriculums (siehe hierzu auch SEIFRIED 2004). Insgesamt gesehen ist aber zu konstatieren, dass der Unterricht in den beruflichen Schulen weitaus mehr von Handlungsorientierung geprägt zu sein scheint, als dies in der öffentlichen Diskussion bisweilen den Anschein hat.

Zudem wurden die Befragten um die Einschätzung der Eignung des Frontalunterrichts gebeten (s. Abb. 3). Der Frontalunterricht eignet sich aus Sicht der Befragten in erster Linie zur Bewältigung der Stofffülle, zur Erarbeitung von Begriffswissen sowie – mit Abstrichen – zur Erarbeitung von Zusammenhangswissen. Denkbar ungeeignet dagegen ist diese Form des Unterrichts für die Förderung so genannter überfachlicher Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit. Damit bestätigen sich die Ergebnisse der bereits mehrfach erwähnten Untersuchung von PÄTZOLD ET AL. (2003), die vergleichbare Befunde zu Tage förderte.

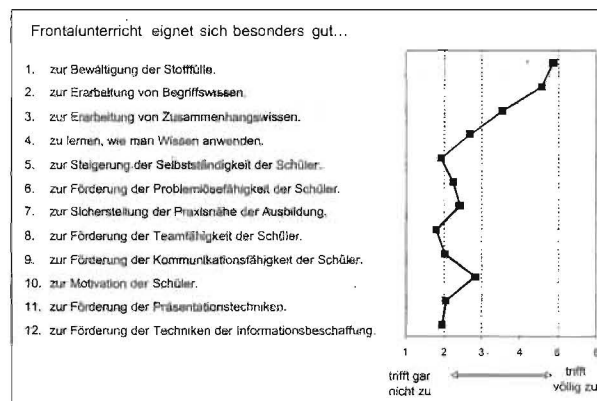


Abb. 3: Eignung des Frontalunterrichts aus Sicht der Unterrichtspraktiker

Außerdem wurde auf einer sechsstufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“) erfragt, welche Umstände den Einsatz handlungsorientierter Unterrichtsmethoden im Unterrichtsalltag verhindern. Hier geben die Befragten an, dass der übervolle Lehrplan (Mittelwert = 4,6) sowie die vorherrschende Prüfungspraxis (Mittelwert = 4,7) einer Ausweitung der Handlungsorientierung in kaufmännischen Schulen entgegenstehen. Noch bedeutsamer erscheinen zwei unmittelbar auf die Planung und Durchführung von Unterricht bezogene Restriktionen zu sein: Die beiden Items „Die Umsetzung handlungsorientierter Methoden ist zeitaufwändig“ und „Die Unterrichtsplanung bei Verwendung

handlungsorientierter Methoden ist zeitaufwändig“ erhielten mit einem Mittelwert von 4,9 bzw. 5,1 jeweils eine hohe Zustimmung durch die Befragten. Zudem erscheint die 45-Minuten-Taktung ein bedeutsames Hemmnis darzustellen. Ein enorm wichtiger Hemmfaktor stellt also das Zeit-Mengen-Problem dar (überevuller Lehrplan bei begrenzter Unterrichts- und Unterrichtsvorbereitungszeit).

2.2 Unterrichtsbeobachtung

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer von Bamberger Studierenden der Wirtschaftspädagogik während der Schulpraxisphase durchgeführten Beobachtung von mehr als 1.000 Unterrichtsstunden an kaufmännischen Schulen dargestellt. Die Unterrichtsbeobachtung wurde im Rahmen der vierwöchigen Unterrichtshospitation (i. d. R. zwischen dem 4. und 5. Fachsemester), die ein Bestandteil des Seminars „Schulpraktische Übungen“ darstellt, zu Beginn des Schuljahres 2005/06 durchgeführt. Die Stichprobe umfasst 23 kaufmännische Schulen (davon 21 in Bayern und je eine in Sachsen und Brandenburg). Die Lehrkräfte verfügen über eine durchschnittliche Unterrichtserfahrung von 12 Jahren. Von den mehr als 1.000 Unterrichtsstunden entfielen 48 % auf Einzelstunden und 40 % auf Doppelstunden. Die verbleibenden 12 % der Unterrichtsstunden waren zu drei- bis fünfständigen Einheiten geblockt. Die Aufzeichnung der Unterrichtsstunden bzw. -einheiten erfolgte mithilfe eines standardisierten Beobachtungsrasters und wurde minutengenau vorgenommen. Neben Unterrichtsmethode und Lerninhalt wurden Zusatzinformationen wie z. B. Alter und Geschlecht der Lehrperson erfasst.

In Anlehnung an die Befragung der Unterrichtspraktiker (siehe Abschnitt 2.1) wurden folgende Unterrichtsmethoden unterschieden: Frontalunterricht, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenunterricht, Fallstudie, Planspiel, Rollenspiel und Projektunterricht. Zudem wurde zwischen Brutto- und Nettounterrichtszeit differenziert und wurden z. B. Wegezeiten des Lehrers, Klassenbucheinträge etc. getrennt erfasst. Dabei ergab sich ein durchschnittlicher Organisationsaufwand pro 45-minütiger Unterrichtsstunde von knapp sechs Minuten (12 % der Bruttounterrichtszeit). Die tatsächliche Unterrichtszeit reduzierte sich somit auf durchschnittlich 39 Minuten (Nettounterrichtszeit).

Die Unterrichtsbeobachtung gibt ebenfalls deutliche Hinweise auf das Vorherrschen des Frontalunterrichts, wobei die Verwendung der Unterrichtsmethoden in Abhängigkeit vom Lerninhalt variiert. Im Mittel werden fast 80 % der Unterrichtszeit für die Kombination von Frontalunterricht und Einzelarbeit verwendet. Hinsichtlich der Unterrichtsmethoden, die Kommunikation und Kooperation der Schüler voraussetzen (und fördern sollen), nimmt die Gruppenarbeit mit 10 % eine herausragende Position ein. Der Einsatz von Fallstudien sowie Plan- und Rollenspielen scheint in kaufmännischen Schulen dagegen nur vereinzelt aufzutreten. *Tabelle 2* zeigt die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen.

Unterrichtsmethoden	Lerninhalte				
	BWL (n = 402)	RW (n = 345)	VWL (n = 98)	Recht (n = 63)	IT/DV (n = 139)
Frontalunterricht	58.4	67.4	74.8	55.6	46.1
Einzelarbeit	13.5	18.2	12.4	18.7	31.6
Partnerarbeit	5.3	6.4	4.2	9.8	12.2
Gruppenarbeit	15.1	6.2	6.7	15.9	3.7
Fallstudie	0.9	1.2	0.7	0.0	0.0
Planspiel	0.1	0.4	1.0	0.0	0.0
Rollenspiel	0.9	0.0	0.1	0.0	0.0
Projektunterricht	5.7	0.2	0.0	0.0	6.5

BWL = Betriebswirtschaft, RW = Rechnungswesen, VWL = Volkswirtschaft, IT/DV = Informations- und Datenverarbeitung

Tab. 2: Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung (in % der Nettounterrichtszeit, Mittelwerte)

Betrachtet man die einzelnen Fächer bzw. Lerninhalte, so werden deutliche Unterschiede sichtbar. Im Rechnungswesenunterricht kommt dem fragend-entwickelnden Frontalunterricht eine erheblich größere Bedeutung zu als bei Lerninhalten, die der Betriebswirtschaftslehre zuzuordnen sind (signifikante Mittelwertunterschiede). Gleiches gilt für die Einzelarbeit, die insbesondere im Rahmen von Übungsphasen zum eigenständigen Einüben von Buchungssätzen herangezogen wird. Im Unterschied hierzu werden Gruppenarbeit sowie Projektunterricht signifikant häufiger in der Betriebswirtschaftslehre eingesetzt. Der Informatikunterricht wiederum zeichnet sich durch ein hohes Ausmaß an Schülerorientierung aus; auf Einzel-/Partnerarbeit entfallen ca. 45 % der Nettounterrichtszeit. Dies ist unter anderem durch das hohe Maß an eigenständigem und partnerschaftlichem Arbeiten am Computer zu erklären (vgl. PATZOLD ET AL. 2003, S. 208 ff.).

Neben dem Lerninhalt tragen Personenmerkmale der Lehrkräfte zur Varianzaufklärung bei: Betrachtet man den Einsatz des Frontalunterrichts in Abhängigkeit des Geschlechts der Lehrpersonen, so ergeben sich signifikante Unterschiede. Weibliche Lehrkräfte unterrichten lediglich ca. 48 % der tatsächlichen Unterrichtszeit frontal. Im Unterschied hierzu erreichen die männlichen Kollegen einen Wert von 67 %. *Abb. 4* gibt einen Überblick

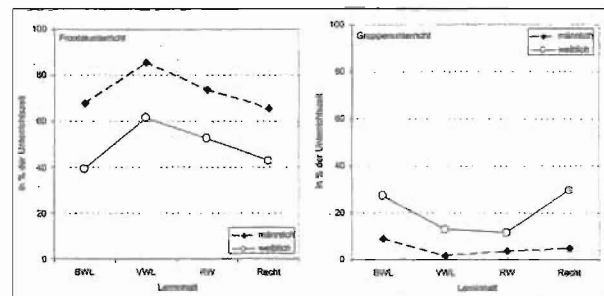


Abb. 4: Einsatz von Frontalunterricht in Abhängigkeit vom Geschlecht der Lehrkräfte und vom Lerninhalt

über den Einsatz des Frontalunterrichts und der Gruppenarbeit in Abhängigkeit vom Lerninhalt und vom Geschlecht der Lehrperson. Informatik bzw. Datenverarbeitung wurde nicht in die Analyse mit einbezogen, da hier für einen aussagekräftigen Vergleich zu wenig weibliche Lehrkräfte eingesetzt waren.

Das Alter der Lehrpersonen hingegen spielt für die Erklärung des Einsatzes von Unterrichtsmethoden keine

überzufällige Rolle. Die bereits erwähnte Untersuchung von PÄTZOLD ET AL. (2003, S. 241 f.) zeigt ein ähnliches Resultat. Hier konnten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen der eingesetzten Unterrichtsmethode und dem Dienstalster der Lehrperson festgestellt werden. Weiterhin ist bemerkenswert, dass der Anteil des Frontalunterrichts in Abhängigkeit von den organisatorischen Rahmenbedingungen bzw. von der zeitlichen Taktung variiert. In Einzelstunden beträgt der Anteil des Frontalunterrichts an der Nettounterrichtszeit 70 %, in Doppelstunden noch 56 % und in dreistündigen Unterrichtseinheiten sinkt der Wert auf 47 %. Die 45-Minuten-Taktung erscheint also ein wichtiger Hinderungsgrund zu sein, der einer Öffnung des Unterrichts entgegensteht.

Weiterhin wurde der Medieneinsatz erfasst (s. Tabelle 3).

	Tafel	Arbeitsblatt	Overhead	Computer	Beamer	Sonstiges
Lerninhalt						
Rechnungswesen	•••	•••	•			
Betriebswirtschaftslehre	••	••	••			•
Volkswirtschaftslehre	•••	•••	•••			
Rechtslehre	•••	•••	••			•
IT/DV	••	•		••	••	
Unterrichtsmethode						
Frontalunterricht	•••	••	••			
Einzel-/Partnerarbeit	•••	••	•	•		
Gruppenarbeit	•	•••	••			•
Projektunterricht				•••		

Legende: • = 20 bis 40 %, •• = über 40 bis 60 %, ••• = über 60 % der Unterrichtsstunden

Tab. 3: Medieneinsatz in Abhängigkeit von dem Lerninhalt und von der Unterrichtsmethode

Bei der Betrachtung des Medieneinsatzes in Abhängigkeit von den Lerninhalten fällt auf, dass Tafel und Arbeitsblätter im Rechnungswesen-, Volkswirtschaftslehre- und Rechtslehreunterricht dominieren. Im Unterschied hierzu werden im Informatikunterricht neben der Tafel erwartungsgemäß mit Computer und Beamer Medien eingesetzt, denen in anderen Bereichen keine besondere Bedeutung zukommt (vgl. hierzu auch PÄTZOLD ET AL. 2003, S. 290 ff.). Sonstige Medien wie z. B. Bücher, Videofilme und Fernsehen werden überwiegend in der Betriebswirtschafts- und Rechtslehre eingesetzt, haben aber auch hier lediglich eine nachrangige Bedeutung. Bei einer Analyse des Medieneinsatzes hinsichtlich der schwerpunktmäßig eingesetzten Unterrichtsmethoden lässt sich feststellen, dass dem Einsatz von Arbeitsblättern im Gruppenunterricht besondere Bedeutung zukommt. Tafel bzw. Tafelanschrieb spielen hier im Unterschied zu Frontalunterricht und Einzel-/Partnerarbeit eine nachrangige Rolle. Beim Projektunterricht wiederum ist der Computereinsatz von großer Bedeutung. Über den Medieneinsatz der Unterrichtsmethoden Fallstudie, Plan- und Rollenspiel ist aufgrund der geringen Fallzahlen keine Aussage möglich.

3 Diskussion der Befunde

Die durchgeführten Befragungen und Beobachtungen geben eine Reihe von aussagekräftigen Hinweisen auf

die Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen in kaufmännischen Schulen. Bei einem Vergleich der Befragungs- und Beobachtungsdaten (s. Abb. 5, dort werden die

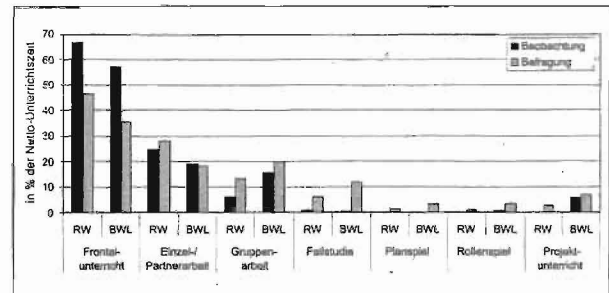


Abb. 5: Vergleich der Ergebnisse aus Lehrerbefragung und Beobachtung

Daten für die Lerninhalte Rechnungswesen und Wirtschaftslehre gegenübergestellt) treten bezüglich der absoluten Angaben zu den Unterrichtsmethoden größere Abweichungen auf. Nach Angaben der Unterrichtspraktiker entfallen beispielsweise für das Rechnungswesen ca. 47 % der Unterrichtszeit auf Frontalunterricht, wohingegen der Wert bei der Beobachtung auf 67 % ansteigt. Dies ist zum einen auf die Schwierigkeit zurückzuführen, bei einer Befragung das zeitliche Gewicht des Methodeneinsatzes zu präzisieren. Zum anderen ist die Vergleichbarkeit der Daten stark eingeschränkt, da nicht die befragten Lehrpersonen Gegenstand der Beobachtung waren. Zudem ist nicht abschließend zu klären, ob die befragten Lehrpersonen und die Unterrichtsbeobachter jeweils über ein übereinstimmendes Methodenverständnis verfügen. Schließlich könnte auch der Aspekt der sozialen Erwünschtheit eine Rolle spielen. Ungeachtet der genannten Schwierigkeiten bei der Gegenüberstellung der Daten ist dennoch zunächst einmal festzuhalten, dass die sich in der Befragung der Unterrichtsexperten andeutende Öffnung des Unterrichts in Richtung Handlungsorientierung durch die Unterrichtsbeobachtung nur eingeschränkt bestätigt werden kann.

Trotz der angeführten Einschränkungen ergibt sich bei einer Betrachtung der Rangfolge der Bedeutung der Unterrichtsmethoden im Großen und Ganzen ein stimmiges Bild. Zudem tritt der Zusammenhang zwischen Lerninhalt und Methodenwahl sowohl bei der Befragung als auch bei der Unterrichtsbeobachtung hervor: Frontalunterricht nimmt unabhängig vom Lerninhalt eine dominierende Rolle ein und wird im Rechnungswesen signifikant häufiger eingesetzt als in Wirtschaftslehre.

In Zukunft soll die Datenbasis durch weitere Unterrichtsbeobachtungen ausgeweitet werden. Zudem wird versucht, über Interviews und sich anschließende Videostudien mehr über den Zusammenhang zwischen Selbstauskünften von Lehrpersonen und dem unterrichtlichen Handeln sowie über die Bedeutung von lerninhaltspezifischen Besonderheiten zu erfahren. Die hier berichteten Daten bilden den Ausgangspunkt von

weiterführenden Analysen, die einen vertieften Einblick in das Denken und Handeln von Unterrichtsexperten geben können.

Literatur

- BEYEN, W. (2003): Von der handlungsorientierten zur konstruktivistischen Perspektive? – Überlegungen zur methodisch-konzeptionellen Gestaltung des Wirtschaftslehre-Unterrichts. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99. Jg., H. 1, S. 107-125.
- CLAUSEN, M. (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität. Münster.
- DITTON, H./MERZ, D. (2000): Qualität von Schule und Unterricht. Kurzbericht über erste Ergebnisse einer Untersuchung an bayerischen Schulen. Eichstätt & Osnabrück. Download unter <http://www.quas-su.net/Bericht1.pdf> (Stand: 08.12.2005).
- HAGE, K./BISCHOFF, H./DICHANZ, H./EUBEL, K.-D./OEHLISCHLÄGER, H.-J./SCHWITTMANN, D. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I, Opladen.
- KLUSMEYER, J./PÄTZOLD, G. (2005): Die unterrichtsmethodische Kompetenz von Lehrkräften an kaufmännischen Berufsschulen als mögliches Implementationsproblem des Lernfeldkonzepts. In: Wirtschaft und Erziehung, 57. Jg., H. 1, S. 11-15.
- PÄTZOLD, G./KLUSMEYER, J./WINGELS, J./LANG, M. (2003): Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Eine empirische Untersuchung in ausgewählten Berufsfeldern. Oldenburg.
- SEEBER, S./SQUARRA, D. (2003): Lehren und Lernen in beruflichen Schulen. Schülerurteile zur Unterrichtsqualität. Frankfurt u. a.
- SEIFRIED, J. (2004): Fachdidaktische Variationen in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung des Rechnungswesenunterrichts. Wiesbaden.
- SEMBILL, D. (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen, in: ACHTENHAGEN, F./LEMPERT, W. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen, Opladen, S. 60-90.
- SEMBILL, D. (2004): Abschlussbericht zu „Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens“ im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. Bamberg. http://wipaed.sowi.uni-bamberg.de/download-pdf/DFG_bericht_sole2.pdf.
- SEMBILL, D./WOLF, K. D./WÜTTKE, E./SANTJER, I./SCHUMACHER, L. (1998): Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens. In: BECK, K./DUSS, R. (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Berufserziehung. Kognitive, motivationale und moralische Dimensionen kaufmännischer Qualifizierungsprozesse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft Nr. 14, S. 57-79.
- STIGLER, J. W./GONZALES, P./KAWANAKA, T./KNOLL, ST./SERRANO, A. (1999): The TIMSS video-tape classroom study: Methods and findings from an exploratory research project on eighth-grade mathematics instruction in Germany, Japan, and the United States, Washington (DC).
- WÜTTKE, E. (1999): Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten, Frankfurt u. a.

Aus dem Veranstaltungskalender

Bundesverband

22. September 2006

Innovationen in der kaufmännischen Berufsbildung!?
Gemeinsame Veranstaltung von Bundesinstitut für Berufliche Bildung und VLW-Bundesverband
Beginn: 11 Uhr
Bundesinstitut für Berufliche Bildung
Bonn
Anmeldungen über die Bundesgeschäftsstelle des VLW

24. November 2006

Was bringt Europa für die beruflichen Schulen?
Europa-Tagung von BLBS und VLW
Würzburg

28. – 29. September 2006

Perspektive Berufspädagoge!?
Neue Wege in der Aus- und Weiterbildung von betrieblichem und berufsschulischem Ausbildungspersonal
Hansestadt Rostock
Informationen unter
www.tb-uni-rostock.de/herbsttagungen2006

29. und 30. September 2006

Förderung der Ausbildungsreife
dbb-Akademie Königswinter-Thomasberg
Seminar der Stiftung „Wirtschaft und Erziehung“
Formlose Anmeldung an:
Manfred Weichhold,
Stiftung „Wirtschaft und Erziehung“
Wehlauer Straße 107, 76139 Karlsruhe,
Fax: 0721 67614