Wirtschaftspädagogik
Ein Lehrbuch · 3. Auflage

Fachdidaktische Kompetenzentwicklung im Rechnungswesen – Ergebnisse einer österreichweiten Längsschnittstudie

Elisabeth Riebenbauer

Abschnitt D: Forschungsschwerpunkte der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz (Kapitel D-2)

ZITATIONSVORSCHLAG
Riebenbauer, Elisabeth (2025): Fachdidaktische Kompetenzentwicklung im Rechnungswesen – Ergebnisse einer österreichweiten Längsschnittstudie. In: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg/Riebenbauer, Elisabeth (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. 3. Auflage. Graz: Uni-Press Graz. 497–506.

ISBN: 978-3-903484-12-2
DOI: https://doi.org/10.70638/TCGL9871.kap-d2
VERLAG: Uni-Press Graz Verlag GmbH

© CC BY 4.0 2025 by Michaela Stock, Peter Slepcevic-Zach, Georg Tafner & Elisabeth Riebenbauer.

Dieses Kapitel ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0). Die Lizenz erlaubt die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung und Verbreitung in jedem Medium oder Format, sofern der ursprüngliche Urheber genannt wird. Abbildungen oder sonstiges Material Dritter sind gesondert gekennzeichnet und von dieser Lizenz ausgenommen.

2 Fachdidaktische Kompetenzentwicklung im Rechnungswesen – Ergebnisse einer österreichweiten Längsschnittstudie

Elisabeth Riebenbauer

Das fachdidaktische Wissen und Können gilt als wichtiger Teilbereich der professionellen Kompetenz von Lehrenden. Sowohl für erfahrene als auch für angehende Lehrkräfte ist die Planung bzw. Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eine bedeutende Aufgabe in der täglichen Unterrichtsarbeit. Empirische Befunde aus der Lehr-Lern-Forschung belegen, dass die Art und Weise, wie Unterricht vorbereitet wird, mit der Erfahrung der Lehrenden zusammenhängt. Relativ unklar ist jedoch, wie sich die Fähigkeit zur Unterrichtsplanung im Laufe der Professionalisierung entwickelt und welchen Beitrag Lerngelegenheiten im Studium dazu leisten.

Der Fokus des vorliegenden, mehrjährig angelegten Forschungsprojekts liegt auf der Kompetenzentwicklung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Rechnungswesen. Anhand einer österreichweiten Längsschnittstudie wird analysiert, wie sich angehende Lehrende während ihres Masterstudiums der Wirtschaftspädagogik hinsichtlich ihres fachlichen und fachdidaktischen Wissens sowie relevanter Sichtweisen zum Rechnungswesenunterricht entwickeln. Im Beitrag werden die Ziele, das Forschungsdesign sowie ausgewählte Ergebnisse rund um das fachdidaktische Wissen und Können vorgestellt.[1]

2.1 Fachdidaktisches Wissen und Können

Von der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für Lehrkräfte wird erwartet, dass Studierende professionelle Kompetenzen aufbauen, die sie in der Schulpraxis weiter ausbauen und die in der Folge zu hoher Unterrichtsqualität sowie zu guten Lernerfolgen bei den Lernenden führen. Diese skizzierte Wirkungskette ist zwar einleuchtend, jedoch schwer empirisch zu belegen, da sie über einen längeren Zeitraum verläuft und verschiedenste Einflussfaktoren auf den Kompetenzerwerb bzw. Lernerfolg wirken.[2] Die deutschsprachige empirische Lehr-Lern-Forschung ist von Large-Scale-Studien zum Mathematikunterricht geprägt.[3] Die Modellierungen, die beispielsweise dem deutschen COACTIV-Projekt zugrunde liegen, gehen davon aus, dass die professionelle Kompetenz von Lehrenden und somit ihr professionelles Handeln auf einem Zusammenspiel von Professionswissen mit entsprechenden Werten, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und selbstre-

---

1 Eine umfassende Darstellung aller Ergebnisse der Längsschnittstudie findet sich in Riebenbauer (2021a).
2 Vgl. Baumert/Kunter (2006), 490.
3 Dazu gehören z.B. das Projekt COACTIV (Kunter et al. 2011) und die TEDS/MT21-Studien (Blömeke et al. 2008; Blömeke et al. 2011).

gulativen Fähigkeiten basiert.[4] Dabei stehen das professionelle Wissen und Können im Mittelpunkt der Professionalität. Als ein zentrales Ergebnis zeigt die COACTIV-Studie die große Bedeutung eines ausgeprägten fachdidaktischen Wissens, das zusammen mit konstruktivistischen Überzeugungen, Begeisterung beim Unterrichten und einem effektiven Umgang mit den eigenen Ressourcen zu einer höheren Unterrichtsqualität und zu besseren Leistungen der Lernenden führt. Entsprechend gute fachliche Kenntnisse der Lehrkraft gelten dabei als notwendige Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen.[5]

Den Konzeptualisierungen des professionellen Wissens liegt zumeist die von Shulman aufgestellte Topologie zu Wissensdomänen zugrunde. Er unterteilt ursprünglich neben dem allgemein pädagogischen Wissen in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und curriculares Wissen.[6] Shulman unterstreicht die zentrale Rolle des fachdidaktischen Wissens und bezeichnet es als „the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems, or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction"[7]. Es kann auch als pädagogisches Inhaltswissen beschrieben werden, das sich einerseits durch einen engen Fachbezug vom pädagogischen Wissen unterscheidet und andererseits im Gegensatz zum Fachwissen einen engen Unterrichts- und Lernendenbezug aufweist.[8]

Auch bei der Operationalisierung von fachdidaktischem Wissen orientieren sich viele Studien an den von Shulman vorgeschlagenen Facetten, die häufig um domänenspezifische Besonderheiten ergänzt werden.[9] Folgende, für den Rechnungswesenunterricht besonders relevante fachdidaktische Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrenden sollen nun kurz erläutert werden:

- *Strategien beim Erklären bzw. Repräsentieren:* Diese Facette beinhaltet verständliche Erklärungen und sinnvolle Repräsentationen, um fachspezifische Inhalte inklusive relevanter Hintergründe aufzubereiten und den Lernenden zugänglich zu machen (z.B. durch Analogien, Illustrationen, Beispiele).[10]
- *Wissen über die Kognitionen der Lernenden:* Lehrende brauchen Kenntnisse über das Vorwissen, die inhaltsbezogenen Vorstellungen und möglichen Missverständnisse ihrer Lernenden, um typische Fehler zu erkennen und adäquat darauf zu reagieren und sie beheben zu können.[11]
- *Wissen über das Potenzial zur kognitiven Aktivierung von Aufgaben:* Anspruchsvolle Aufgaben- bzw. Problemstellungen fördern die kognitive Aktivierung der Lernen-

4 Vgl. Baumert/Kunter (2006), 481–482. Siehe auch die Ausführungen zum Modell der professionellen Handlungskompetenz in Kapitel A-1.
5 Vgl. Kunter/Baumert (2011), 347 und 362.
6 Vgl. Shulman (1986), 9.
7 Shulman (1987), 8.
8 Vgl. Bromme (1992), 97.
9 Für die Konzeptualisierung fachdidaktischer Facetten vgl. z.B. Shulman (1986, 1987), Baumert/Kunter (2006), Seifried/Wuttke (2015), Kuhn (2014), Blömeke et al. (2008).
10 Vgl. Shulman (1986), 9; Bromme (1992), 97.
11 Vgl. Shulman (1986), 9; Türling et al. (2011), 390.

den.[12] Dazu müssen Lehrende das didaktische Potenzial und das dafür erforderliche Vorwissen zur Lösung einschätzen und ggf. die Aufgaben modifizieren können.[13]

- *Curriculare und unterrichtsplanerische Anforderungen:* Ausgeprägtes Planungswissen und vertikales wie horizontales curriculares Wissen sind notwendig, um fachspezifische Ziele und Inhalte zielgruppengerecht zu bestimmen, Unterrichtseinheiten strukturiert aufzubauen und dem jeweiligen Niveau entsprechende Lehr-Lern-Arrangements inklusive der passenden Lernmaterialien und Medien zu gestalten.[14]

Der Auf- und Ausbau professioneller Kompetenz gilt als komplexer, veränderbarer und von der eigenen beruflichen Biografie abhängiger Prozess. Noch nicht geklärt ist jedoch, wie sich fachdidaktisches Wissen und Können (bzw. deren einzelne Facetten) während des Professionalisierungsprozesses entwickeln.[15] Die Befundlage ist hier in der Wirtschaftspädagogik und insbesondere im Bereich des Rechnungswesens noch defizitär. Längsschnittliche Untersuchungen sind kaum verfügbar.[16]

2.2 Planung von Rechnungswesenunterricht

In allen wirtschaftlichen Lehr- und Studienplänen nehmen die Teilbereiche des Rechnungswesens bzw. der Unternehmensrechnung eine zentrale Stellung ein, gelten sie doch als „Kernbereiche betriebswirtschaftlichen Handelns und Denkens in allen Abteilungen und auf allen Hierarchiestufen, und damit liegen hier auch Kernkompetenzen für alle Kaufleute“[17]. Die mit dem Rechnungswesenunterricht verfolgten Zielsetzungen können sehr plakativ mit dem *Leitbild des praktischen Buchhalters* (Ziel ist die Aneignung von Buchungs- und Verfahrenstechniken für die betriebliche Praxis) und dem *Leitbild des denkenden Buchhalters* (Ziel ist unternehmerisches Denken und das Verständnis von ökonomischen Zusammenhängen) beschrieben werden.[18] Die fachdidaktische Umsetzung von Rechnungswesenunterricht wird jedoch aus curricularer und methodischer Sicht vielfach kritisiert. Kritikpunkte sind beispielsweise die Einführung mit der Bilanzmethode, die starke Fokussierung auf Buchungstechniken, die mangelnde curriculare Verknüpfung oder die immer gleiche, sehr zergliederte und vor allem stark lehrendenzentrierte Gestaltung der Unterrichtsstunden.[19]

Gerade aufgrund des großen Stellenwerts des Rechnungswesens und unter Berücksichtigung der skizzierten Schwächen sowie der hohen Relevanz fachdidaktischer Kompetenzen sollte schon früh im Studium großes Augenmerk auf die Gestaltung des Rech-

12 Vgl. dazu Kapitel C-2.
13 Vgl. Baumert/Kunter (2006), 495; Holtsch (2011), 26.
14 Vgl. Shulman (1986), 9–10; Blömeke et al. (2008), 51; Kuhn (2014), 95.
15 Vgl. Kunter/Baumert (2011), 361–362.
16 Vgl. Helm (2016), 3; Riebenbauer (2021a), 20–22.
17 Tramm (2005), 101.
18 Vgl. Reinisch (2005), 16–22.
19 Vgl. Seifried (2004), 327–329.

nungswesenunterrichts und eine entsprechende Kompetenzentwicklung gelegt werden. Planungsbezogene Lerngelegenheiten im Studium fokussieren zumeist das *Was*, d.h. das Planungsprodukt im Sinne einer effektiven wirtschaftsberuflichen Lernumgebung, sowie das *Wie*, d.h. die Analyse des Planungsprozesses z.B. anhand didaktischer Modelle.[20]

Empirische Ergebnisse zum Planungshandeln zeigen jedoch, dass die Lehrerfahrung bedeutend ist und es große Unterschiede zwischen Noviz:innen und berufserfahrenen Lehrenden gibt. Neulinge haben zum einen Nachteile beim Umfang und der Qualität der erforderlichen Wissensgrundlagen und zum anderen haben sie Probleme, Vorwissen und Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und in der Folge ihren Unterricht entsprechend darauf anzupassen.[21] In Ermangelung längsschnittlicher Studien ist auch hier wenig über den Aufbau planungsbezogener Fähigkeiten bekannt.

2.3 Längsschnittstudie zur Kompetenzentwicklung von Studierenden im Master Wirtschaftspädagogik

Im vorliegenden Projekt wurden die skizzierten Forschungslücken aufgegriffen und der Kompetenzerwerb von angehenden Lehrenden in den Blick genommen. Untersucht wurde insbesondere, wie sich fachdidaktisches Wissen und Können österreichischer Studierender im Verlauf des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik entwickeln und welche Determinanten diese Entwicklung beeinflussen. Fokussiert wird dabei die Fähigkeit zur Planung von Rechnungswesenunterricht.

2.3.1 Design der Studie und Stichprobe

Die Studie folgt einem explorativen Zugang, um das Forschungsfeld besser zu verstehen und dem Empiriedefizit zu begegnen. Dazu wurde ein Mixed-Methods-Ansatz mit qualitativen und quantitativen Elementen gewählt, der anhand einer mehrjährigen Längsschnittstudie im Paneldesign umgesetzt wurde. Wie in Abbildung 1 dargestellt, wurden die Studierenden zu folgenden drei Zeitpunkten im Masterstudium befragt: am Studienbeginn (t_0), vor (t_1) und nach (t_2) dem einsemestrigen Schulpraktikum.[22]

Die im Paper-Pencil-Format eingesetzten Instrumente umfassen einen Fachwissenstest, einen Fragebogen zu unterrichtsbezogenen Sichtweisen und zu demografischen Daten. Den Schwerpunkt der Studie bildet jedoch der fachdidaktische Teil, bei dem Planungsüberlegungen im Zuge der Vorbereitung einer einführenden Stunde zum Thema Bewertung von Forderungen in einem IV. Jahrgang einer Handelsakademie anzustellen sind. Dabei werden die zuvor vorgestellten fachdidaktischen Facetten erhoben, indem die angehenden Lehrkräfte ein vorhandenes Unterrichtsbeispiel zur Forderungsbewertung einschätzen, Überlegungen zu möglichen Lernschwierigkeiten anstellen, eine Er-

[20] Vgl. Aprea (2007), 2. Für eine Übersicht zu didaktischen Modellen siehe Kapitel C-2.
[21] Vgl. Borko/Livingston (1989), 489–491.
[22] Vgl. Riebenbauer (2021b), 7.

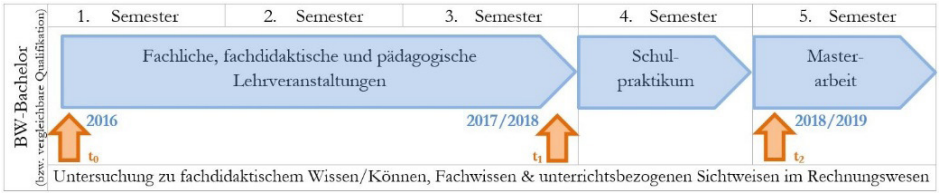

Abb. 1: Forschungsdesign Längsschnittstudie

klärung zum Niederstwertprinzip skizzieren und einen Verlaufsplan für die erste Unterrichtsstunde im Rechnungswesen (RW) zu diesem Thema entwerfen.

Angelegt wurde die Studie als Vollerhebung aller Studierenden, die 2016 in Österreich mit einem Masterstudium der Wirtschaftspädagogik angefangen haben. An den drei[23] Universitätsstandorten Graz, Innsbruck und Wien nahmen 186 Studierende zu t_0 in ihrer ersten Woche im Masterstudium teil. Anzumerken ist, dass sie gänzlich unvorbereitet waren und noch keine fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Rahmen des Masterstudiums besucht hatten.[24]

Dank der guten Kooperation der Standorte ist es gelungen, eine rege Beteiligung der Studierenden an der Studie sicherzustellen. So wurden innerhalb des sechs-semestrigen Untersuchungszeitraums 131 vollständige Fälle generiert, d.h. 70,4% der Personen haben an allen drei Erhebungszeitpunkten teilgenommen. Tabelle 1 zeigt, wie sich diese Stichprobe der vollständigen Fälle (samt weiteren Charakteristika der Studierenden) im Vergleich zur ursprünglichen Gesamtheit zu t_0 verhält.

Stichprobe	**Gesamt zu t_0**	**Vollständige Fälle (t_0+t_1+ t_2)**
Anzahl (je Standort)	186 Personen (67 Graz, 61 Innsbruck, 58 Wien)	131 Personen (45 Graz, 41 Innsbruck, 45 Wien)
Geschlecht	71,4% weiblich, 28,6% männlich	72,5% weiblich, 27,5% männlich
Alter Studienbeginn	Ø 25,34 Jahre (SD 4,302)	Ø 25,02 Jahre (SD 4,862)
Matura im RW	74,7% (53,8% HAK, 20,9% HLW)	80,2% (62,6% HAK, 17,6% HLW)
Lieblingsfach RW	35,9%	38,2%
Berufliche RW-Erfahrung	28,0% Vorerfahrung im RW, Neben-/Ferialjob	25,2% Vorerfahrung im RW, Neben-/Ferialjob
Vertiefung Bachelor	25,9% im RW	27,5% im RW
Berufswunsch Lehrer:in	46,4% ja, 3,3% nein, 50,3% vielleicht	48,1% ja, 3,8% nein, 48,1% vielleicht

Tab. 1: Stichprobe der Studierenden zu t_0[25]

[23] Die Studierenden der Wirtschaftspädagogik in Linz waren nicht Teil der Studie, da dort ein neun-semestriges Diplomstudium absolviert wird.
[24] Vgl. Riebenbauer (2021b), 8; Riebenbauer (2021a), 190–192.
[25] Vgl. Riebenbauer (2021a), 215.

Generell unterscheidet sich die Stichprobe der 131 vollständigen Fälle nur geringfügig von der ursprünglichen Stichprobe am Studienbeginn. Beispielsweise ist der Anteil jener Studierenden mit RW-Matura, RW-Lieblingsfach und RW-Vertiefung im Bachelor nur leicht gestiegen. Auch die ungefähre Gleichverteilung auf die drei Standorte ist gegeben, sodass sich die nachfolgende Ergebnisdarstellung nun auf die 131 vollständigen Fälle bezieht.

2.3.2 Ausgewählte Ergebnisse zum fachdidaktischen Wissen und Können

Die Unterrichtsentwürfe wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXQDA von zumindest zwei unabhängigen Kodierer:innen ausgewertet. Die Analyse der Planungsschritte der Studierenden soll Einblicke dazu liefern, welche Elemente sie einsetzen und welche fachlichen Inhalte sie rekonstruieren und für die geplante Rechnungswesenstunde umstrukturieren.

Die Analyse der Längsschnittdaten verdeutlicht, dass die Verlaufspläne während des Studiums detaillierter und vielfältiger werden. Beispielsweise werden die Phasen im Verlaufsplan, wie Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung, ausdifferenzierter, insbesondere was die inhaltliche, methodische und mediale Gestaltung der Unterrichtsstunde betrifft. Die Studierenden setzen zu t_1 und t_2 häufiger und auch variantenreicher Methoden und Medien ein. Eine Qualitätssteigerung zeigt sich ebenso bei der Zielorientierung. Während Ziele am Studienbeginn nur in 6% der Entwürfe berücksichtigt werden, kommen Lehrplan- und Zielüberlegungen später schon in 31% der Planungen vor. Fortschritte erzielen die Studierenden auch bei der Verknüpfung der fachlichen Inhalte, denn die Verlaufspläne zu t_1 und t_2 gehen nicht nur auf die eher naheliegenden Inhalte wie Grundlagen der Forderungsbewertung und Forderungen ein, sondern fallen auch hinsichtlich der vertikalen Vernetzung (z.B. zu Bewertungsvorschriften, Bilanzerstellung) und der horizontalen Vernetzung (z.B. zu Zahlungsmoral, Insolvenz) deutlich spezifischer aus. Auffallend ist die anhaltende Dominanz der Aufgaben im Rechnungswesenunterricht, denn 74% der methodischen Kodierungen betreffen Lehr-, Übungs- und Fallbeispiele.

Die erstellten Unterrichtsplanungen tendieren dazu, eher traditionell auf die Vermittlung von Wissen durch Lehrende ausgerichtet zu sein. Alternative didaktische Ansätze wie komplexe Lehr-Lern-Arrangements oder das Konzept des Flipped Classroom treten nur vereinzelt auf, was auch auf die spezifische Aufgabenstellung (Planung einer einführenden Stunde) zurückgeführt wird.[26]

Neben einer deskriptiven Auswertung werden die Unterrichtsplanungen in der Folge mit einem Kompetenzstufenmodell bewertet. Die Einordnung erfolgt in Anlehnung an die *SOLO-Taxonomie* (Structure of the Observed Learning Outcomes) von Biggs, mit der sich die erzielten Lernergebnisse anhand der Komplexität des Verstehens fünf zuneh-

[26] Vgl. Riebenbauer (2021a), 276–281; Riebenbauer (2021b), 9.

mend komplexeren Niveaustufen zuordnen lassen.[27] Auf Stufe 0 zeigen Studierende kein Verständnis für Unterrichtsplanung. Auf Stufe 1 und 2 liegt ein oberflächliches Verständnis vor, d.h. dass Studierende einzelne oder mehrere Aspekte bzw. Planungsschritte einer komplexen Aufgabe erfüllen können. Stufe 3 und 4 bezeichnen ein tiefes Verständnis, indem sich sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte zeigen und Studierende in der Lage sind, die Elemente in ihren Planungen zu strukturieren, und sie ihre Entscheidungen begründen, reflektieren und auch Konsequenzen ableiten können.[28]

Tabelle 2 veranschaulicht die durchschnittlichen Entwicklungsverläufe zu den fachdidaktischen Facetten anhand der Mittelwerte der Niveaustufen. Wie auch bei den Planungselementen zeigen sich erneut deutliche Steigerungen für die 131 Studierenden vom Studienbeginn (t_0) bis zum Schulpraktikum (t_1) sowie kleinere Zunahmen bis nach dem Schulpraktikum (t_2).[29]

Fachdidaktik Facette	t_0	t_1	t_2
Potenzial von Aufgaben	0,98	**1,62**	**1,76**
Lernschwierigkeiten	1,04	**1,96**	**2,11**
Erklären von Inhalten	1,27	1,76	**1,92**
Unterrichtsentwurf			
• Phasen/Sequenzierung	1,80	2,28	2,48
• Aktivierung der Lernenden	1,53	1,59	1,65
• Wirtschaftliche Vernetzung	0,87	**1,77**	**1,76**
Gesamt	7,50	10,98	11,67

Tab. 2: Bewertung der Planungsüberlegungen (N=131)

Größere Lernzuwächse erzielen die Studierenden vor allem beim Einschätzen von möglichen Lernschwierigkeiten der Schüler:innen, bei der vertikalen und horizontalen wirtschaftlichen Vernetzung zum Thema Forderungsbewertung und bei der Beurteilung des kognitiven Potenzials eines zur Verfügung stehenden Unterrichtsbeispiels. Insgesamt weisen die fachdidaktischen Zuwächse eine hohe praktische Bedeutsamkeit auf. Für die Mittelwertanstiege von t_0 zu t_1 (d=1,24) sowie von t_0 zu t_2 (d=1,54) ergeben sich – interpretiert nach Cohen (1988) – hohe Effektstärken und auch für die Lernerfolge während des Schulpraktikums zeigt sich ein kleiner Effekt (d=0,23).[30]

Die Analysen zeigen große individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden und so drängt sich die Frage nach den Determinanten der fachdidaktischen Entwicklung auf. Zuerst wurde geprüft, wie stark der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung und dem Fachwissen im Rechnungswesen ausgeprägt ist. Die Korrela-

27 Vgl. Biggs (2003), 47–50.
28 Vgl. Riebenbauer (2021a), 228–235.
29 Werte mit einer Steigerung von >50% im Vergleich zu t_0 sind in Tabelle 2 in Fettdruck dargestellt.
30 Vgl. Riebenbauer (2021a), 299–300; Riebenbauer (2021b), 10.

tionskoeffizienten stiegen während des Studiums von r=0,27 (zu t_0) über r=0,49 (zu t_1) auf r=0,53 (zu t_2), was ganz im Sinne der Expertiseforschung auf eine zunehmende Verschmelzung zwischen den fachdidaktischen und fachlichen Facetten hindeutet. Weitere Gruppenvergleiche belegen, dass Studierende mit einem höheren fachlichen Vorwissen am Beginn auch größere Fortschritte – vor allem im fachlichen, aber auch im fachdidaktischen Bereich – während des Studiums machen. Ebenso erzielen Studierende mit HAK- und HLW-Matura sowie mit einer Vertiefung im Rechnungswesen höhere Werte.

Während individuelle Merkmale, wie z.B. das Alter oder persönliche Präferenzen (wie Rechnungswesen als Lieblingsfach oder der Berufswunsch Lehrer:in), keine bedeutende Rolle spielen, zeigen Mehrebenenanalysen, dass sich das Geschlecht und eine gute Maturanote als Prädiktoren für höhere Lernfortschritte erweisen. Die Frauen in der Stichprobe starteten auf einem höheren Ausgangsniveau und profitierten stärker vom Lehrangebot als die Männer. Neben den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen hat jedoch das Fachwissen durchwegs den größten Effekt auf die fachdidaktische Entwicklung der Studierenden.[31]

2.4 Fazit

Der Erwerb von fachdidaktischem Wissen und Können bei angehenden Lehrenden ist im Bereich der Wirtschaftspädagogik noch wenig erforscht, insbesondere mangelt es an längsschnittlichen Untersuchungen. Mit der hier vorgestellten österreichweiten Studie soll dazu empirische Evidenz generiert werden, indem die Kompetenzentwicklung von Studierenden im Laufe ihres Masterstudiums Wirtschaftspädagogik mit Fokus auf der Unterrichtsplanung im Rechnungswesen erforscht wurde.

Die längsschnittlichen Ergebnisse belegen praktisch bedeutsame Lernfortschritte, besonders zwischen Studienbeginn und Schulpraktikum, wenngleich auch mit unterschiedlicher Ausprägung. Während z.B. bei der Vernetzung der Inhalte oder dem Einschätzen von Lernschwierigkeiten der Lernenden größere Lernerfolge erzielt wurden, veränderte sich die geplante Aktivierung der Lernenden kaum.

Aus den Ergebnissen wird die Notwendigkeit einer guten fachlichen Durchdringung der zu unterrichtenden Inhalte deutlich, denn das „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“[32]. Ebenso lässt sich ableiten, dass fachdidaktische Lehrgelegenheiten eine zentrale Bedeutung haben und jedenfalls beibehalten bzw. gestärkt werden sollen. Im Gegensatz zum Fachwissen „erscheint es schwieriger, Defizite in der Fachdidaktik selbst zu erkennen und selbstständig vor dem Unterrichten ausgleichen zu können“[33]. Angesichts der großen individuellen Unterschiede in der fachdidaktischen und fachlichen Entwicklung ist zu überlegen, ob bzw. welche Fördermaßnahmen (z.B. Tutorien, Coachings, videobasierte Reflexionen) angeboten werden können. Weiterer Forschungsbedarf besteht zudem, um die Wechselwirkungen zwischen

31 Vgl. Riebenbauer (2021a), 378–379; Riebenbauer (2021b), 13–14.
32 Baumert/Kunter (2006), 496.
33 Riebenbauer (2021b), 15.

(weniger) günstigen Eingangsvoraussetzungen und der tatsächlichen Nutzung der Lerngelegenheiten zu analysieren und die unterschiedlichen Motive und beruflichen Ziele von Studierenden zu untersuchen.

2.5 Literatur

Aprea, Carmela (2007): Aufgabenorientiertes Coaching in Designprozessen – Fallstudien zur Planung wirtschaftsberuflicher Lernumgebungen. München: Rainer Hampp.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4). 469–520.

Biggs, John (2003): Teaching for Quality Learning at University. What the Student does, 2. Auflage. Maidenhead: Open University Press.

Blömeke, Sigrid/Seeber, Susan/Lehmann, Rainer/Kaiser, Gabriele/Schwarz, Björn/Felbrich, Anja/Müller, Christiane (2008): Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann. 49–88.

Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.

Borko, Hilda/Livingston, Carol (1989): Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. In: American Educational Research Journal, 26(4). 473–498.

Bromme, Rainer (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2. Auflage. Hoboken: Taylor & Francis.

Helm, Christoph (2016): Empirische Unterrichtsforschung im Fach Rechnungswesen – ein Überblick zum Publikationsstand. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 28. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/spezial11/helm-editorial_bwpat_spezial11.pdf [25.01.2025].

Holtsch, Doreen (2011): Fachdidaktische Kompetenz (künftiger) Lehrender im kaufmännischen Bereich. In: Faßhauer, Uwe/Fürstenau, Bärbel/Wuttke, Eveline (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen: Budrich. 21–34.

Kuhn, Christiane (2014): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften im kaufmännisch-verwaltenden Bereich. Modellbasierte Testentwicklung und Validierung. Landau: Empirische Pädagogik.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen (2011): Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann. 346–366.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Reinisch, Holger (2005): Gibt es aus historischer Perspektive konstante Leitlinien in der Diskussion um das Rechnungswesen? In: Sembill, Detlef/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht am Scheideweg. Wiesbaden: DUV. 15–31.

Riebenbauer, Elisabeth (2021a): Kompetenzentwicklung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik. Längsschnittstudie zur Unterrichtsplanung im Rechnungswesen. Bielefeld: wbv.

Riebenbauer, Elisabeth (2021b): Zusammenhänge zur fachdidaktischen und fachlichen Kompetenzentwicklung bei Studierenden. Ergebnisse einer österreichweiten Längsschnittstudie zum Rechnungswesenunterricht. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial AT-3. 1–19. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at3/riebenbauer_wipaed-at_2021.pdf [25.01.2025].

Seifried, Jürgen (2004): Rechnungswesenunterricht aus Schülersicht. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 52(3). 327–334.

Seifried, Jürgen/Wuttke, Eveline (2015): Was wissen und können (angehende) Lehrkräfte an kaufmännischen Schulen? Empirische Befunde zur Modellierung und Messung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften. In: Empirische Pädagogik, 29(1). 125–145.

Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15(2). 4–14.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57(1). 1–21.

Tramm, Tade (2005): Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen konkret. In: Sembill, Detlef/Seifried, Jürgen (Hrsg.): Rechnungswesenunterricht am Scheideweg. Wiesbaden: DUV. 99–122.

Türling, Janosch M./Seifried, Jürgen/Wuttke, Eveline/Gewiese, Anna/Kästner, Ronny (2011): „Typische" Schülerfehler im Rechnungswesenunterricht – Empirische Befunde einer Interviewstudie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 107(3). 390–407.