

# Vorwärts in die Zukunft zurück

Anmerkungen zur Zukunft der wirtschaftsberuflichen Bildung in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Handelsakademien

O. UNIV.-PROF. DR. JOSEF AFF

Vorstand des Instituts für Wirtschaftspädagogik

Wirtschaftsuniversität Wien

josef.aff@wu-wien.ac.at

*Obwohl die Entwicklung der berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich in den letzten Jahrzehnten eine bildungspolitische Erfolgsgeschichte darstellt, erfordern umfassende strukturelle Veränderungen wie beispielsweise die Einführung der Bologna-Architektur auf der Universitäts- und Hochschulebene oder die Bemühungen um eine Europäisierung der Berufsbildung bildungspolitische Reflexionen und teilweise neue curriculare, pädagogische und didaktische Antworten. Im vorliegenden Beitrag werden zuerst vier gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen skizziert und im zweiten Abschnitt auf Basis empirischer Befunde die Notwendigkeit des Nachdenkens über Reformoptionen des Schultyps Handelsakademie begründet. Im dritten Abschnitt werden in Thesenform bildungspolitische, curriculare und didaktische Überlegungen zum Schultyp Handelsakademie vorgestellt, weil Handelsakademien das „Herzstück“ der wirtschaftsberuflichen Ausbildung in Österreich darstellen. Im vierten Abschnitt erfolgt eine zusammenfassende bildungspolitische Bewertung einer vollzeitschulischen Berufsbildung in der Sekundarstufe II.<sup>1</sup>*

Als der Autor den Organisatoren des 2. österreichischen WIPÄD-Kongresses in Linz das Thema dieses Beitrages bekanntgab, war nicht absehbar, dass die Berufsbildung in der Sekundarstufe II, für die sich in Österreich rund 80 Prozent der Jugendlichen zwischen 14 und 19 Jahren entscheiden, in so heftige bildungspolitische Turbulenzen gelangen würde. Den aktuellen Diskurs über die berufliche Erstausbildung eröffnete LASSNIG vom Institut für Höhere Studien (IHS) mit der publikumswirksamen Präsentation der von ihm erstellten Studie „Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung“ im ORF-Abendjournal im September 2007, wo er unter anderem der Berufsbildung eine ungünstige Kosten-Nutzen-Relation bescheinigte und eine (mittelfristige) Schwerpunktverlagerung der Berufsbildung von der Sekundarstufe II in den Tertiärbereich (Fachhochschulen, Universitäten) befürwortete (vgl. LASSNIG 2007). Nach einer medialen Replik des Autors (AFF 2008b) folgten bildungspolitische Beiträge der Bildungsforscher HAIDER und EDER, die ebenfalls – publikumswirksam in Form von Interviews in ORF-Morgenjournalen im Februar 2008 – mit Bezug auf empirische Studien (vgl. HAIDER/SCHREINER 2006, EDER 2006) das vielfältige Angebot der mittleren und höheren berufsbildenden Schulen in Österreich in Frage stellten und nach dem Vorbild der skan-

dinavischen Länder einer „Finnlandisierung“ der Bildung in der Sekundarstufe II durch primäre Verlagerung der Berufsbildung in den postsekundären Bereich das Wort redeten. Bedauerlich ist, dass auf die Repliken des Instituts für Wirtschaftspädagogik an der WU-Wien (vgl. AFF/FORTMÜLLER 2008, AFF 2008b) seitens der Beteiligten keine inhaltliche Reaktion erfolgte. Tatsache ist, dass die österreichische Bildungsarchitektur der Sekundarstufe II – je nach Sichtweise – ein „bildungspolitisches Juwel“ bzw. ein „Auslaufmodell“ darstellt, weil die österreichische Bildungsstruktur in der oberen Sekundarstufe nicht dem europäischen und internationalen „Mainstream“ entspricht. SCHNEEBERGER beschreibt den spezifischen österreichischen Weg wie folgt: „Zweifelloso steht der Fokus des Erreichens von Employability bereits auf der oberen Sekundarstufe für etwa der Jugendlichen in einem Spannungsverhältnis zum globalen Trend der Verlängerung und Tertiärisierung der beruflichen Ausbildung.“ (SCHNEEBERGER 2007, S. 14) Wenngleich die Entwicklung der berufsbildenden höheren Schulen in den letzten Jahrzehnten sehr erfolgreich verlief, erfordert der aktuelle Trend zu einer Europäisierung der Berufsbildung sowie diverse gesellschaftliche tiefgreifende Veränderungen ein Nachdenken über deren Auswirkungen auf die Zukunft der österreichischen Berufsbildung sowie generell über die Zukunft der beruflichen Erstausbildung.“ (vgl. EULER 2008).

## 1 Gesellschaftliche und bildungspolitische Herausforderungen als Folge sozioökonomischer Umbrüche

Angesichts der Vielfalt der aktuellen Umbrüche – das Spektrum reicht von technologischen, in Folge des Siegeszuges der Informations- und Kommunikationstechnologien über ökonomische, wie der Globalisierung und ökologischen, wie dem Klimawandel bis zu demografischen Veränderungen (Stichwort Überalterung der Bevölkerung in den Industriestaaten) – wird auf vier zentrale bildungspolitisch relevante „Stellschrauben“ eingegangen, die für die Zukunft der beruflichen Erstausbildung in der Sekundarstufe II von großer Bedeutung sind.

① Die aktuell stattfindende Umstellung der WU-Wien sowie aller wirtschaftlich orientierten Fachhochschulen auf die Bologna-Architektur (BA/MA/PhD-Studienstruktur) und der zu erwartende Umstieg anderer österreichischer Wirtschaftsfakultäten (Innsbruck, Graz) impliziert u.a. die zumindest mittelfristig relevante Fragestellung, ob und wie sich diese Veränderungen

auf die höheren berufsbildenden Schulen im Allgemeinen und auf die Handelsakademien im Speziellen (vgl. FORTMÜLLER 2008) auswirken werden. Beispielsweise könnte in Zukunft für 14-jährige AHS-Unterstufenschüler die Alternative an Attraktivität gewinnen, anstelle einer 5-jährigen berufsbildenden höheren Schule die 4-jährige gymnasiale Matura-Ausbildung zu wählen, um in einem anschließenden 3-jährigen universitären Kurzstudium einen akademischen Berufsabschluss (BA) zu erwerben. Für SCHNEEBERGER kann als sicher gelten, „dass sich die Abstände zwischen BHS-Abschlüssen und ersten Hochschulabschlüssen durch den Bologna-Prozess verringern werden. Da die Fachhochschulen viele Bachelor-Studiengänge und viele berufsbegleitende Studiengänge anbieten und sich im Wettbewerb um Studierende besonders bemühen, sind Veränderungen in der BHS mit einiger Wahrscheinlichkeit zu erwarten (Erhöhung der Hochschulstudier- und Abschlussquote der Absolventinnen/Absolventen der Hauptform, Verluste bei den Kollegs und den Angeboten für Berufstätige)“ (SCHNEEBERGER 2007, S. 14).

② Die aktuellen intensiven Diskurse einer Europäisierung der Berufsbildung zur Erhöhung der Transparenz der Vergleichbarkeit von Abschlüssen und Mobilität führen zur Entwicklung neuer bildungspolitischer Instrumente. Exemplarisch dafür stehen die in Entwicklung befindlichen Instrumente wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) sowie deren nationale Varianten (NQR) bzw. die Etablierung eines Europäischen Kreditsystems für die Berufsbildung (ECVET) – nach dem Vorbild der „Credits“ für den Hochschulraum (vgl. LUOMI-MESSERER, MARKOWITSCH u. a. 2008, TRITSCHER-ARCHAN/LUOMI-MESSERER 2008, HANF/REIN 2007, BRUNER/LACHER/SCHMIDT 2007, SKALA 2007). Obwohl derzeit noch nicht seriös abschätzbar ist, welche Konsequenzen sich daraus für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen im Detail ergeben, weil noch nicht feststeht, ob diese europäische Initiative zu großen durchgreifenden Reformen unseres Bildungssystems führt oder (bloß) zu einer Erhöhung der Bürokratie, sind trotz dieser „embryonalen Unklarheiten“ bildungspolitische Impulse bereits heute unverkennbar. Beispielsweise wird die

- aktuelle Strategie einer verstärkten Outputorientierung in den BHS,
- die Entwicklung von Bildungsstandards und
- die erhöhte Gewichtung von Kompetenzen und Teilqualifikationen (Modularisierung)

nicht nur durch Befunde internationaler Vergleichsstudien wie PISA begünstigt, sondern auch durch die Europäisierung der Berufsbildung, die sich u. a. in der Etablierung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) dokumentiert.

Der österreichische Qualifikationsrahmen (vgl. LUOMI-MESSERER, MARKOWITSCH u. a. 2008, S. 10 f.) sieht u. a. die Etablierung von drei Typen von Qualifikationen vor,

- jenen von gesetzlich geregelten Qualifikationen in öffentlichen Bildungssystemen – Typ I (z. B. BHS),
- von gesetzlich geregelten Qualifikationen, die jedoch nicht Teil des öffentlichen Bildungssystems sind bzw. sein müssen – Typ II (z. B. Fahrdienstleiter ÖBB), und
- von Qualifikationen, die nicht gesetzlich geregelt sind und primär von privaten Bildungseinrichtungen angeboten werden – Typ III (z. B. IT-Zertifikate wie ECDL).

Ein Ziel des Qualifikationsrahmens besteht – nach der Logik, Können und nicht nur (formales) Wissen anzuerkennen – darin, die Qualifikationen der Typen II und III transparent zu gestalten

und aufzuwerten. Diese auf den ersten Blick sehr „technokratische Maßnahme“ beinhaltet jedoch erheblichen bildungspolitischen Sprengstoff. Beispielsweise könnte sich dadurch für Handelsakademien die bereits jetzt vorhandene Wettbewerbssituation um (gute) Schüler mit Gymnasien verschärfen. Durch die Neubewertung der Qualifikationen der Typen II und III wird die gymnasiale Argumentation erleichtert, mit dem Erwerb des in Gymnasien von privaten Trägern angebotenen Wirtschaftsführerscheins, der dem Qualifikationstyp III zuzuordnen ist, die Vorteile des Gymnasiums (Allgemeinbildung) mit jenen der Handelsakademie (Wirtschaftskompetenz) optimal zu verknüpfen – bei einer um ein Jahr kürzeren Ausbildung.

③ Die durch die demografische Entwicklung bedingten (regional sehr unterschiedlich verlaufenden) schrumpfenden Schülerzahlen werden nicht nur den Wettbewerb zwischen den Schultypen erhöhen, sondern könnten auch eine tendenzielle Verlagerung der knappen öffentlichen Bildungsausgaben von der Erstausbildung (Sekundarstufe II) in die Weiterbildung (Stichwort: „Lebenslanges Lernen“) zur Folge haben. Beteiligen sich in Zukunft berufsbildenden mittlere und höhere Schulen als regionale Kompetenzzentren verstärkt an der postsekundären Berufsbildung, um am Wachstumssegment „Lebenslanges Lernen“ angemessen zu partizipieren, ist ein verstärkter Wettbewerb mit überbetrieblichen und sonstigen privaten Anbietern beruflicher Bildung – ergänzend zur verschärften Wettbewerbssituation zwischen den Schultypen – unvermeidlich.

④ Es gibt nicht nur eine Globalisierung in der Ökonomie, sondern ebenso einen immer globaleren Diskurs über optimale Bildungssysteme, der von OECD-Studien wie PISA „munitioniert“ wird. Beispielsweise befürwortet die OECD eine Erhöhung der Akademikerquote in Österreich, die unter anderem mit der (schrittweisen) Verlagerung der Berufsbildung vom Sekundär- in den Tertiärbereich realisierbar ist. Vielfach münden diese internationalen Empfehlungen in einem Aufruf zur „Coca-Colaisierung“ der Bildungssysteme, in dem beispielsweise das skandinavische Modell als vorbildhaft befürwortet wird. Eine Bildungsarchitektur einer weitgehenden Vereinheitlichung der Sekundarstufe II – bei deutlicher Betonung der Allgemeinbildung – wie sie unter anderem von vielen Vertretern der OECD befürwortet wird, würde langfristig das System der österreichischen beruflichen Erstausbildung (vgl. AFF 2006) in Frage stellen.

## 2 Strategische Überlegungen auf Basis der Entwicklung der Schülerzahlen in relevanten Schultypen

Ein Blick auf die Entwicklung der Schülerzahlen der letzten 16 Jahre von 1990 bis 2006 (vgl. Abbildung 1) in den diversen Schultypen der Sekundarstufe II verdeutlicht, dass in diesem Zeitraum die BHS ihren „Marktanteil“ im Vergleich zur gymnasialen Oberstufe deutlich erhöhen konnten und daher als Sieger aus diesem bildungspolitischen Wettbewerb hervorgehen. Trotz dieses für die BHS erfreulichen Befundes ist anzumerken, dass die Erfolgskurven innerhalb der diversen Schultypen im Spektrum der BHS unterschiedlich verlaufen und in den letzten Jahren (auch) die AHS-Oberstufe deutliche Zuwächse erzielen konnte. Während innerhalb der wirtschaftsberuflichen Schulen vor allem die HLW „zulegen“, kann die Entwicklung der Schülerzahlen in den Handelsakademien nur mit dem Terminus „bescheidenes Wachstum“ beschrieben werden. Dieser nur bedingt erfreuliche Befund wird noch dadurch relativiert, dass SCHNEEBERGER einen nega-

tiven Entwicklungstrend für Handelsakademien diagnostiziert (vgl. SCHNEEBERGER 2007, S. 4) und innerhalb der Handelsakademien sehr unterschiedliche regionale Entwicklungen festzustellen sind, selbst innerhalb Wiens zwischen den stagnierenden „Stadt- und Westbezirken“ und den prosperierenden Randbezirken. Jedenfalls kämpfen bereits in einigen Bundesländern und Regionen einzelne Handelsakademien mit stagnierenden oder rückläufigen Schülerzahlen, wobei dieses Problem vielfach noch dadurch verschärft wird, dass sich die Rekrutierung von Gymnasiasten – nicht zuletzt aufgrund der für Gymnasien vorteilhaften Anmeldebestimmungen – als immer schwieriger erweist.

Bedenkt man, dass die berufsbildenden Schulen primär von Hauptschulen und gymnasialen Unterstufen ihre Schüler rekrutieren, lohnt ein Blick in die Schülerstatistik der Sekundarstufe I. Dabei zeigt sich, dass seit 1995 die Hauptschulen kontinuierlich Schüler verlieren, während die gymnasiale Unterstufe einen positiven Trend zu verzeichnen hat, der sich im Zeitraum 2000 bis 2006 beschleunigte.

Strategisch unterstreichen diese empirischen Befunde, dass nur eine Rekrutierungsstrategie zukunftsfähig ist, die

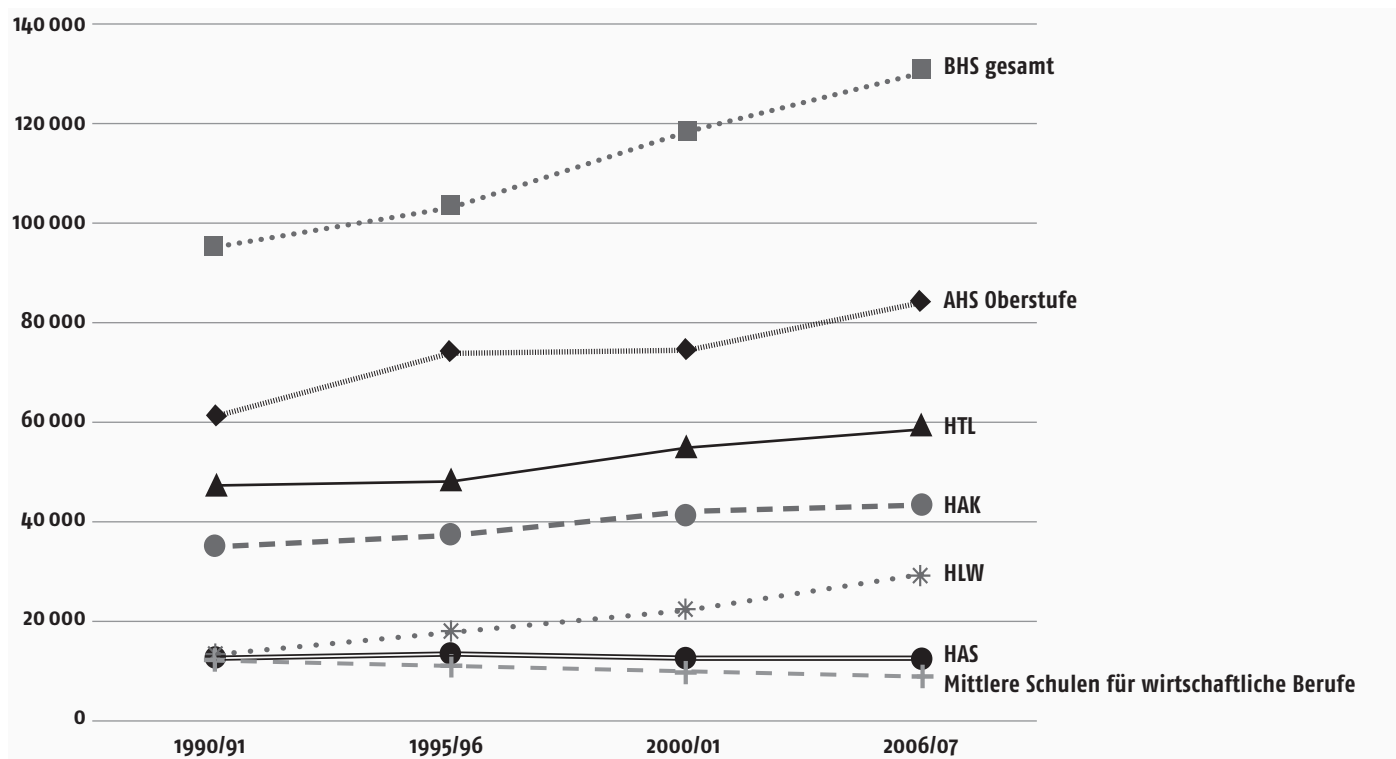
- sowohl Hauptschülern eine Aufstiegsperspektive eröffnet, aber auch für Schüler
- der AHS-Unterstufe so attraktiv bleibt, dass sie ein Jahr zusätzliche Ausbildung zur Erreichung der Hochschulreife in Kauf nehmen.

Gerade für die Klientel der „AHS-Unterstufenschüler“ ist wichtig, dass berufsbildende höhere Schulen neben der Arbeitsmarktperspektive eine volle Studierfähigkeit gewährleisten. Analysiert man die wichtigsten berufsbildenden höheren Schulen im Sekundarbereich II nach deren bildungspolitischen Stellenwert,

dann wird deutlich, dass sich rund 45 Prozent aller BHS-Schüler für eine HTL entscheiden, während rund 55 Prozent wirtschaftsberufliche Vollzeitschulen präferieren. Diese gliedern sich im Wesentlichen in drei Schultypen, wobei das „Flaggschiff“ die Handelsakademien darstellen, die mit knapp 44 000 Schülern rund zwei Drittel der WIPÄD-Absolventen beschäftigen. Hingegen werden die höheren Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) sowie die Tourismusschulen (HLT) von rund 27 000 Schülern gewählt (vgl. Statistisches Jahrbuch 2006). Aufgrund eines geringeren Anteils an wirtschaftlichen Fächern unterrichten jedoch nur rund ein Drittel der WIPÄD-Absolventen in diesen Schulen, während aus WIPÄD-Sicht die höheren technischen Lehranstalten von eher marginaler Bedeutung sind. Diese Daten verdeutlichen, dass der Schultyp der Handelsakademie den Stellenwert der wirtschaftsberuflichen Bildung in Österreich ganz wesentlich (mit-)bestimmt. Aus diesem Grund, sowie wegen der eher stagnierenden Zuwachsraten in den letzten Jahren (vgl. Abb. 1), werden im dritten Kapitel in Thesenform curriculare und didaktische Reformoptionen für diesen Schultyp skizziert.

### 3 Vorwärts in die Zukunft zurück – bildungspolitische, curriculare und didaktische Überlegungen zur Handelsakademie in Thesenform

Da eine empirisch fundierte Diagnose von nur bedingt erfreulichen Entwicklungen noch keine Hinweise für ein geändertes bildungspolitisches, curriculares und didaktisches Handeln impliziert, werden anschließend in Thesenform konkrete Gestaltungsheuristiken und Reformimpulse für Handelsakademien – im metaphorischen Sinne könnte man von zu diskutierenden Therapieanschlüssen sprechen – vorgestellt.



**Abb. 1:** Die Entwicklung der österreichischen Schülerzahlen in Vollzeitschulen der Sekundarstufe II (Quelle: Statistik Austria – Statistisches Jahrbuch 2007, eigene Berechnung)

## These 1:

*Die hohe gesellschaftliche Reputation der HAK ist in Zukunft nur dann gewährleistet, wenn sie das Profil stärker als bisher auf die beiden zentralen Kernbereiche „Studierfähigkeit“ und „Employability“ fokussiert. Diese strategische Ausrichtung gewährleistet am ehesten, dass sie auch in Zukunft sowohl für Hauptschüler als auch für Gymnasiasten gleichermaßen attraktiv bleibt.*

FORTMÜLLER schlägt zur curricularen Einlösung der zentralen Zielvorstellung „Doppelqualifikation“ (Studierfähigkeit und Employability) folgende Strategie vor: „Am erfolgversprechendsten ist die Kombination folgender Maßnahmen:

- Sicherung der uneingeschränkten Studierfähigkeit durch Anhebung des Mathematik-, Deutsch- und Englischunterrichts auf AHS-Niveau;
- Ausbau der außerberuflich relevanten Allgemeinbildung vor allem in den Gegenständen Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft;
- stärkere Betonung der auch für nicht kaufmännische Berufe relevanten wirtschaftsberuflichen Querschnittsqualifikationen.“ (FORTMÜLLER 2006, S. 9)

Während die Arbeitsmarktfähigkeit von HAK-Absolventen weitgehend gegeben ist (vgl. AFF/DORNINGER 2008), weist FORTMÜLLER zu Recht darauf hin, dass die Studierfähigkeit curricularen und didaktischen Handlungsbedarf signalisiert. Im Rahmen der Studieneingangsphase der WU-Wien zeigt sich, dass HAK-Absolventen nicht nur in Mathematik im Vergleich zu AHS-Schülern Defizite aufweisen (vgl. EDER 2005), sondern auch in den berufsbildenden Schlüssel-fächern wie Rechnungswesen, die den eigentlichen „USP“ für Handelsakademien darstellen, bei weitem nicht jene Leistungen erbringen, die man aufgrund einer fünfjährigen Ausbildung vermuten würde (vgl. FORTMÜLLER/KONCZER in dieser Sondernummer).

## These 2:

*An Handelsakademien ist die Stundendotierung für alle fünf Jahrgänge in Höhe von 158 Wochenstunden (WST) nicht ausreichend, um Allgemeinbildung und Berufsbildung gleichermaßen fundiert und auf hohem Niveau zu vermitteln. Die im Rahmen der Budgetkonsolidierung der letzten Legislaturperiode vorgenommene lineare Stundenkürzung aller Schultypen stellt eine bildungspolitische Ungerechtigkeit und curriculare Fehlentscheidung dar. Dadurch wurde dieser Schultyp im Vergleich zu allen anderen „Mitbewerbern“ der beruflichen Bildung nachhaltig benachteiligt.*

Vergleicht man die Stundendotierung der großen berufsbildenden Schulen HAK-HLW-HTL, dann ist man mit einer erheblichen curricularen Ungleichbehandlung konfrontiert. Während der HAK-Lehrplan in Summe 158 Wochenstunden umfasst, bieten höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe (HLW) in allen fünf Jahrgängen 175 Wochenstunden an und höhere technische Lehranstalten (HTL) 195 Wochenstunden. Während HTL-Schüler 39 Stunden pro Woche in der Schule unterrichtet werden bzw. in Werkstätten arbeiten und HLW-Schülerinnen 35 Stunden pro Woche die Schule besuchen, reduziert sich die wöchentliche Unterrichtszeit für HAK-Schüler auf weniger als 32 Stunden. Damit unterschreiten sie die wöchentliche Unterrichtszeit von AHS-Oberstufenschülern, denen wöchentlich mehr als 32 Stunden Unterricht angeboten wird. Die Argumentation, wonach die höhere Stundendotierung in der HLW bzw. der HTL durch Praxispha-

sen – sei es in Werkstätten oder in der Küche – zu rechtfertigen sei, ist spätestens seit Einführung der Übungsfirmen brüchig, weil Übungsfirmen die „Werkstätte & Küche“ der Handelsakademien darstellen.

## These 3:

*Die curriculare Diätkur des Faches Betriebswirtschaft mit zwei Wochenstunden im vierten Jahrgang stellt eine Fehlentwicklung dar. Es wird eine Neupositionierung der BW als Leitfach des Schultyps HAK – gemäß dem Motto „Vorwärts in die Zukunft zurück“ – befürwortet, ebenso eine verstärkte Gewichtung der schulrelevanten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz der Lehrer/innen in der universitären Ausbildung sowie Weiterbildung. Dabei ist vor allem auf eine problemorientierte Vernetzung sowie auf die Förderung eines betriebswirtschaftlichen Zusammenhangswissens besonderer Wert zu legen.*

Geht man davon aus, dass an Handelsakademien sowohl eine wirtschaftsberufliche Ausbildung zur Förderung der Arbeitsmarktfähigkeit als auch eine ökonomische Bildung zur Förderung der Reflexionskultur sowie der Studierfähigkeit erfolgen sollte, dann verfügt das Fach Betriebswirtschaftslehre über eine curriculare Schlüsselrolle. Bereits 1935 hat KRASENSKY, der Begründer der österreichischen Wirtschaftspädagogik, als es darum ging, die damalige Zukunft der Handelsakademie curricular neu zu positionieren und wo einer instrumentell verkürzten Ausrichtung der HAK als „Übungskontor“ das Wort geredet wurde, auf die zentrale Bedeutung einer betriebswirtschaftlichen Ausbildung, die über eine rein „kommerzielle Schulung“ hinausgeht, wie folgt hingewiesen: „Überdies hat auch der Wandel der Zeit vor den Toren der Handelsakademie nicht Halt gemacht. Wir erinnern nur an die strukturellen Wandlungen und an die Entwicklung der Betriebswirtschaftslehre. Es muss hier die rein kommerzielle Schulung fallengelassen und durch eine wirtschaftliche Ausbildung ersetzt werden.“ (KRASENSKY 1935, S. 83) Dieses Grundverständnis, wonach die Förderung einer fundierten problemorientierten Betriebswirtschaftslehre das „curriculare Herz“ des Schultyps HAK darstellt, wurde von KRASENSKY in einer späteren Publikation wie folgt präzisiert: „Dabei wurde von der Auffassung ausgegangen, dass die Betriebskunde das zentrale Leitfach des Wirtschaftsunterrichts ist (...). Nicht die technische Perfektion des Briefschreibens, Buchens oder Rechnens – selbst in den modernen Formen der elektronischen Datenverarbeitung – ist anzustreben, sondern das Verstehen der Wirtschaftsabläufe, das zum richtigen wirtschaftlichen Handeln führt.“ (KRASENSKY 1969, S. 5)

Wenn – wie in obiger These – eine Neubewertung der Betriebswirtschaftslehre als Leitfach befürwortet wird, kann diese curriculare Forderung – in Anlehnung an KRASENSKY – unter das Motto „Vorwärts in die Zukunft zurück“ gestellt werden. Es gilt, dem Aspekt „Verstehen von Wirtschaftsabläufen“ (KRASENSKY) einen besonderen Stellenwert – nicht zuletzt zur Förderung der Studierfähigkeit – zuzuordnen, jedoch nicht als Gegensatz, sondern als komplementäre Ergänzung zur „technischen Perfektion des Briefschreibens“ (KRASENSKY), also einer eher instrumentellen Orientierung, die für eine seriöse Arbeitsmarktqualifikation unverzichtbar ist. Im Rahmen der WIPÄD-Masterausbildung an der WU-Wien wird der betriebswirtschaftlichen Qualifikation der Studierenden unter besonderer Berücksichtigung der fachdidaktischen Perspektive (vgl. AFF 2007) ein besonderer Stellenwert zugeordnet, Dabei erfolgt eine strategische Positionierung der

Betriebswirtschaft im Spannungsfeld zwischen Vernetzung, Entrepreneurship und Nachhaltigkeit.

#### **These 4:**

*Angesichts von drei am Markt befindlichen BW-Lehrbüchern mit teilweise erheblich unterschiedlichen inhaltlichen Gewichtungen und einem auf Stichworte reduzierten Lehrplan ist die Erarbeitung eines Kerncurriculums in BW im Umfang von rund 50 % des jeweiligen Jahreslehrstoffes erforderlich, um eine Mindestvergleichbarkeit der Ansprüche zu sichern.*

In den letzten Jahrzehnten übernahmen die BW-Schulbücher des Manz-Verlages, die vom früheren WIPÄD-Lehrstuhlinhaber W. SCHNEIDER herausgegeben wurden/werden und über eine sehr hohe Marktdominanz verfüg(t)en, die Funktion eines „Hidden Curriculums“. Nicht selten erschöpfte sich die Diskussion der BW-Lehrer im Lehrerzimmer auf die für alle sehr klare Frage: „Auf welcher Seite bist Du in der letzten Stunde stehen geblieben?“

Da in den österreichischen HAK-Lehrplänen die in den einzelnen Jahrgängen zu lehrenden Inhalte nur stichwortartig angeführt sind, oblag und obliegt den Lehrbuchautoren die eigentliche fachdidaktische und curriculare Arbeit der Auswahl und Gewichtung der Inhalte. So findet sich beispielsweise im Lehrplan für den I. Jahrgang HAK der Basislehrstoff „Kaufvertrag; rechtliche Grundlagen, Inhalt, Anbahnung und Abschluss des Kaufvertrages einschließlich Korrespondenz“ (vgl. [http://www.hak.cc/index\\_oal.htm](http://www.hak.cc/index_oal.htm)). Ob diese „curricularen Stichworte“ im Umfang von mehr als 100 Seiten inhaltlich und didaktisch aufbereitet werden oder in einer viel kürzeren Form, entscheiden die Lehrbuchautoren. Ein Blick in die am Markt befindlichen BW-Lehrbücher macht deutlich, dass erheblich unterschiedliche Interpretationen der stichwortartigen Lehrplanvorgaben erfolgen. Wenn jedoch betriebswirtschaftliche Inhalte – je nach konkurrierenden Lehrbuchkonzepten – sehr unterschiedlich gewichtet sind und im Lehrplan keine präziseren inhaltlichen Vorgaben gemacht werden (z. B. durch Formulierung von Lehrzielen), dann stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der Abschlüsse. Curriculare Fragen oszillieren stets zwischen den Polen „Gewährleistung eines pädagogischen Freiraums der Lehrer“ sowie „Gewährleistung einer Mindestvergleichbarkeit der vermittelten Inhalte“. Die diskursive Erarbeitung eines BW-Kerncurriculums für jeden Jahrgang im Umfang von maximal 50 Prozent des Lehrstoffes in Form von präziseren Lehrzielen stellt eine curriculare Strategie dar, die Zielvorstellung der pädagogische Eigenverantwortung der Lehrer mit jener der Sicherstellung einer Mindestvergleichbarkeit der Inhalte zu verknüpfen. Eine prozentuell größere Festlegung (z. B. 75 Prozent des Gesamtlehrstoffes) impliziert die Gefahr, dass fast die gesamte Unterrichtszeit für die didaktische Umsetzung des Kerncurriculums verwendet wird und damit der pädagogische Freiraum der Lehrer de facto verloren geht. Sollten in den V. Jahrgängen zentrale Tests zur Lernerfolgsmessung eingeführt werden, dann übernehmen die in diesen Tests abgefragten Inhalte die Funktion eines „Hidden Curriculums“. Aktuell wird am WIPÄD-Lehrstuhl in Wien in Kooperation mit dem Stadtschulrat für Wien ein empirisches Forschungsprojekt zur Klärung der Forschungsfrage durchgeführt, ob durch die Kombination von

- Kerncurriculum, konkretisiert durch Lernzielvorgaben und Aufgabensammlungen, und

- Lernstandserhebungen während und nicht am Ende der fünfjährigen Ausbildungszeit die pädagogisch bedeutsamen Aspekte „Unterrichtsentwicklung“ und „Sicherstellung einer Mindestvergleichbarkeit“ erfolgreich verknüpft werden können.

#### **These 5:**

*Im HAK-Lehrplan wird der Volkswirtschaftslehre, die wie kein anderes ökonomisches Fach in der Lage ist, wirtschaftliche Zusammenhänge im Sinne einer fundierten „ökonomischen Alphabetisierung“ transparent zu machen und abstraktes mit normativem Denken zu verknüpfen, ein zu geringer Stellenwert zugeordnet. Diese Zielvorstellung ist jedoch nur dann einlösbar, wenn eine volkswirtschaftliche Fachdidaktik auf die problemorientierte didaktische Aufbereitung komplexer ökonomisch-gesellschaftlicher Zusammenhänge fokussiert wird und nicht auf die „Pflege eines Modellplatonismus“.*

Die curriculare Geringschätzung kommt unter anderem dadurch zum Ausdruck, dass seit Jahrzehnten die Lehrbefähigung für dieses Fach so geregelt ist, dass ohne ausreichende fachliche und fachdidaktische Voraussetzungen ein Unterricht in Volkswirtschaft möglich ist. Im Rahmen der Wiener WIPÄD-Ausbildung haben alle Studierende verpflichtend die Lehrveranstaltung „Didaktik der VW“ zu absolvieren, ergänzend dazu wird eine eigene Ausbildungsschiene für jene Studierende angeboten, die die „Lehrbefähigung“ für das Fach Volkswirtschaft im V. Jahrgang der Handelsakademien anstreben.

#### **These 6:**

*Der fächerübergreifende Unterricht, der vielfach als Reformstrategie und Alternative zum häufig kritisch beurteilten Fächerunterricht gesehen wird, stellt nur eine Ergänzung des Fachunterrichts dar, ohne diesen ersetzen zu können. Die Strategie einer Fächer Auflösung (z. B. Integration von Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft bzw. von Wirtschaftlich Rechnen mit Rechnungswesen) wird kritisch beurteilt, vor allem dann, wenn diese mit einer Gesamtstundenreduktion verknüpft wird.*

Eine zentrale didaktische Begründung für den fächerübergreifenden Unterricht ist die Förderung der interdisziplinären Perspektive. Dabei wird vielfach außer Acht gelassen, dass Interdisziplinarität nicht nur in Form von Fächervernetzung, Fächerbündelung und Fächer Auflösung möglich ist, sondern auch im „normalen“ Unterricht, sofern die Lehrer über ein breites Disziplinverständnis verfügen (vgl. AFF 1997). Die vielfach bei reformpädagogisch orientierten Lehrern anzutreffende pädagogische Überzeugung „Je mehr Lehrer fächerübergreifend kooperieren, desto interdisziplinärer und attraktiver ist der Unterricht“ stellt einen Mythos dar. Ohne fundierte Fachkompetenzen werden nur „inhaltliche Oberflächlichkeiten“ vernetzt und für die Förderung eines problemorientierten und anspruchsvollen ökonomischen Grundlagen- und Orientierungswissens sind Fächer unverzichtbar. So beabsichtigt in Norwegen die Regierung wiederum den naturwissenschaftlichen Unterricht stärker in die traditionellen Einzelfächer Physik, Chemie und Biologie aufzuspalten, nachdem an vielen Schulen lange nur fächer auflösende Lernfelder wie „Natur und Technik“ angeboten wurden. Ebenso wird die fächer auflösende curriculare Strategie in Schweden zunehmend kontrovers diskutiert (vgl. WIARDA 2007, S. 85). Ähnlich kritisch beurteilt KAMINSKI

eine curriculare Strategie der Integration mehrerer Fächer in ein „Kombinationsfach“, wenn er feststellt: „Bei allen schulischen Innovationsprojekten wird die Funktion von Schulfächern im deutschen Schulsystem m.E. sträflich unterschätzt.“ (KAMINSKI 2008, 38).

### These 7:

*Angesichts von Pendelschlägen in der Didaktik bzw. „pädagogischer Modeerscheinungen“ (vgl. DUBS 1995), die aktuell konstruktivistisch orientierte selbstorganisierte Lernkonzepte als besonders reform- und zukunftsorientiert ausweisen, ist der Hinweis wichtig, dass eine professionelle Instruktionskompetenz die Basis für einen guten Unterricht darstellt. Die empirischen Befunde der Unterrichtsforschung (vgl. exemplarisch HELMKE 2006, MEYER 2004, WELLENREUTHER 2007) belegen sehr eindeutig, dass eine klare Strukturierung und verständliche Erklärung von komplexen Inhalten ganz wesentlich die Unterrichtsqualität bestimmen und dafür ein (guter) Frontalunterricht unverzichtbar ist.*

Im Rahmen einer umfassenden empirischen Erhebung (vgl. GREIML-FUHRMANN 2008, S. 11), wo mehr als 2000 Schüler aus ganz Österreich zum RW-Unterricht befragt wurden (II. und IV. Jahrgang) erwies sich als die bei weitem wichtigste Variable zur Erklärung der Fragestellungen:

- Wann ist der RW-Lehrer gut?
- Wann fällt es mir leichter aufzupassen?
- Wann motiviert mich eine Lehrkraft, RW zu lernen?

das folgende Item: „Der Lehrer/die Lehrerin erklärt neue Sachverhalte so, dass ich sie gut verstehen kann.“ Um neue (komplexe) Sachverhalte so zu erklären, dass auch schwächere Schüler sie verstehen, sind u.a. Lehrer erforderlich, die selbst „fachlich fit“ sind (was keine Selbstverständlichkeit ist) und über das fachdidaktische „Kleingeld“ in Form von Inszenierungstechniken und Methodenkompetenz auf der Mesoebene verfügen, um beispielsweise den Cashflow so zu erklären, dass man ihn nicht nur berechnen kann, sondern (auch) seine Bedeutung für die Finanzierung

und Bilanzanalyse versteht – beispielsweise durch die Erläuterung von Lösungsheuristiken im methodischen Gewand einer Fallstudie.

### These 8:

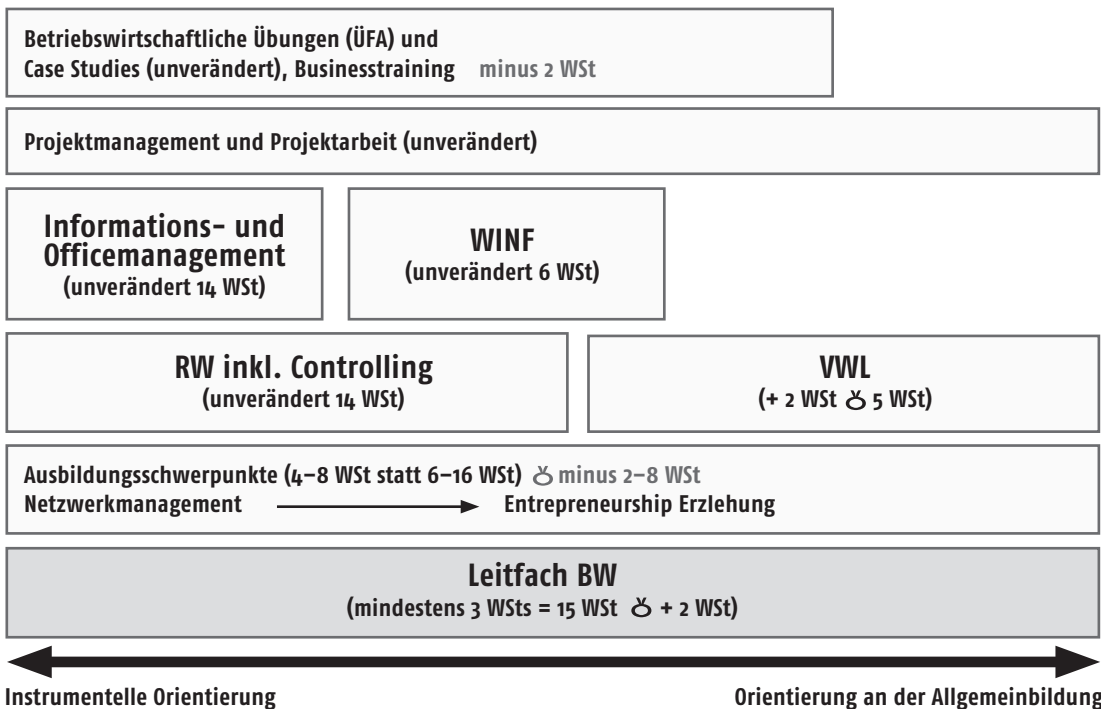
*Ausbildungsschwerpunkte und Fachrichtungen tragen primär zur Bildung eines Schulprofils bei. Ihre berufliche Relevanz ist eher kritisch zu beurteilen (vgl. Heffeter 2004, S. 42). Die Unterrichtsgegenstände BW, RW, VW, WINF, ÜFA und IOM haben hingegen für eine kaufmännische Ausbildung tragende Bedeutung.*

Sofern eine Erhöhung des gesamten Stundenkontingents zur Etablierung von fairen Wettbewerbsbedingungen mit anderen Schultypen der beruflichen Bildung aus politischen Gründen nicht realistisch ist, wird eine Rückdimensionierung der Ausbildungsschwerpunkte zugunsten von Betriebswirtschaft und Volkswirtschaft befürwortet. Im Bereich der allgemeinbildenden Fächer sollte eine Aufwertung von Mathematik zu Lasten der zweiten lebenden Fremdsprache vorgenommen werden. Diese Vorgangsweise entspricht einer „Emergency-Strategie“ zur Realisierung eines curricularen „Mangelmanagementkonzepts“.

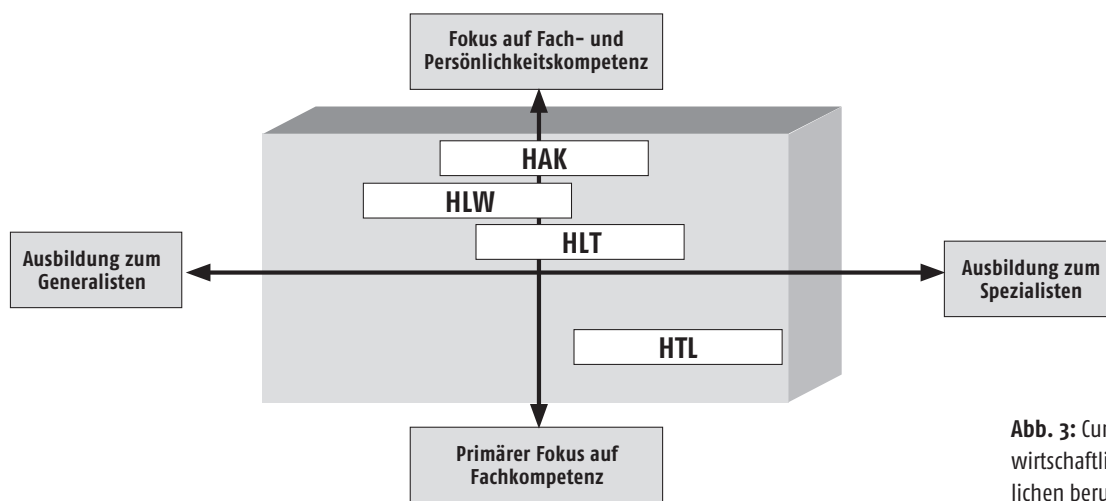
Wenn an der bildungspolitischen Stellschraube „Erhöhung des Gesamtstundenkontingents für Handelsakademien“ in den nächsten Jahren nicht gedreht wird, werden die in Abbildung 2 visualisierten curricularen Anpassungen im Bereich der berufsbildenden Fächer zur Gewährleistung einer besseren Verknüpfung von Studierfähigkeit und Berufsqualifikation bzw. von ökonomischer Bildung und wirtschaftsberuflicher Ausbildung vorgeschlagen.

## 4 Abschließende Bewertung der „österreichischen Variante“ der Berufsbildung in der Sekundarstufe II

Die österreichische Architektur der Berufsbildung in der Sekundarstufe II mit den zwei zentralen Säulen „duale Ausbildung“ und „vollzeitschulische Ausbildung“ stellt ein international konkurrenzfähiges Erfolgsmodell dar. Diese auf zwei Schienen aufgebaute



**Abb. 2:** Curriculare Reformvorschläge für die wirtschaftsberufliche Ausbildung und ökonomische Bildung an Handelsakademien



**Abb. 3:** Curriculare Positionierung der wirtschaftlichen sowie technisch-gewerblichen berufsbildenden höheren Schulen

Struktur der beruflichen Erstausbildung im Sekundarbereich II wird von SCHNEEBERGER nach Analyse der Karriereperspektiven von Absolventen unterschiedlicher Ausbildungswege wie folgt bewertet: „Das Nebeneinander der Berufsbildungsrouten beruht – so kann man die bisherigen Befunde zusammenfassen – zu einem erheblichen Teil auf einer gewissen Komplementarität sowohl im Hinblick auf die Entwicklungspotenziale der Jugendlichen als auch der beruflichen Einsatzbereiche, also auf einer Funktionalität im Beschäftigungssystem.“ (SCHNEEBERGER 2007, S. 9) Diese Bildungsstruktur gewährleistet unter anderem, dass die beiden sensiblen Übergänge, nämlich

- jener von der Pflichtschule in eine berufliche Ausbildung bzw. weiterführende Schule (1. Schwelle) sowie
- jener nach Abschluss einer weiterführenden Schule oder/und beruflichen Ausbildung (2. Schwelle)

mit mehr Optionen als in den meisten anderen OECD-Ländern ausgestattet sind. So bieten die duale Ausbildung ebenso wie die vollzeitschulischen Jugendlichen reale Beschäftigungsperspektiven am Ende der Sekundarstufe II, im Falle der Absolvierung höherer berufsbildender Schulen zusätzlich universitäre Qualifikationswege. Im Gegensatz dazu vermögen die von der OECD präferierten, primär auf eine Allgemeinbildung abzielenden, einheitlichen Bildungsstrukturen der Sekundarstufe II Absolventen der oberen Sekundarstufe kaum attraktive Übergänge in das Beschäftigungssystem zu eröffnen. Ein Blick in die Jugendarbeitslosenstatistik belegt, dass seit Jahrzehnten die Jugendarbeitslosenrate in Österreich nur halb so hoch ist, wie in den „OECD-Musterstaaten“ Finnland und Schweden (vgl. Eurostat). Im Rahmen der schulischen Berufsausbildungswege erweisen sich vor allem die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) als besonders attraktiv, weil sie eine Doppelqualifikation anbieten und ein breites Spektrum unterschiedlicher curricularer Orientierungen abdecken (vgl. Abb. 3).

Demnach kann die österreichische Struktur der Sekundarstufe II, die der beruflichen Erstausbildung einen hohen Stellenwert zuordnet, als erfolgreiche Bildungsarchitektur bewertet werden. Es lohnt sich daher, dass sich in Zukunft Vertreter der schulischen Berufsbildung – und zwar auf allen Ebenen (Universitäten, Schulverwaltung, Schulen) – offensiver als bisher in die Berufsbildungsdiskussion in Österreich einmischen, weil man diese nicht allein Bildungssoziologen, allgemeinen Pädagogen und Mitarbeitern der OECD-Bildungsabteilung überlassen sollte. ❏

### Fußnote:

1 Es handelt sich um eine überarbeitete Fassung eines Vortrages am 4. April 2008 im Rahmen des 2. Österreichischen WIPÄD-Kongresses an der Johannes Kepler Universität Linz.

### Literatur:

- AFF, J. (1997): Der fächerübergreifende Unterricht im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: TWARDY, M., JONGEBLOED, H.-C. (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Ordnung – Perspektiven beruflicher Bildung. Köln, 39–75.
- AFF, J. (2006): Ein Blick über den Tellerrand – Die berufliche Erstausbildung in Österreich und Deutschland. In: Wissenplus 1-05/06, 19–21.
- AFF, J. (2007): Wie gestaltet man eine professionelle WIPÄD-Lehrerausbildung? In: Wissenplus 5-06/07, 6–13.
- AFF, J. (2008a): Entbehrlich – Bildungspolitische Stellungnahmen zu ORF-Interviews der Bildungsforscher Haider und Eder im Februar 2008. In: Weg in die Wirtschaft, 2/2008, 59. Jahrgang, 10–11.
- AFF, J. (2008b): Bildung als „Schmiermittel“? In: Der Standard, 2. Oktober 2007, 30.
- AFF, J., FORTMÜLLER, R. (2008): Berufsbildung in der Sekundarstufe II – ein Auslaufmodell? In: Wissenplus 4-07/08, 1–11.
- AFF, J., DORNINGER, Ch. (2008): Bilden die berufsbildenden höheren Schulen arbeitsmarktrelevant aus? In: Wissenplus 1-07/08, 11–17.
- BRUNNER, S., LACHER, Ch., SCHMIDT, F. (2007): EQF & ECVET – Konsequenzen für die Berufsbildung. In: KWB (Hrsg.) Herausforderung Demographischer Wandel. Berufliche Bildung in Verantwortung für die Zukunft. Bonn, 41–43.
- DUBS, R. (1995): Pädagogische Modeerscheinungen in der Berufsbildung – Versuch einer Stellungnahme zu schulpraktischen Fragen. In: SOMMER, K.-H., TWARDY, M. (Hrsg.): Berufliches Handeln, gesellschaftlicher Wandel, pädagogische Prinzipien. Eslingen, 225–238.
- EDER, F. (2006): Interessen und Bewältigung der Schule. In: HAIDER, G., SCHREINER, C. (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, 270–279.
- EDER, J. (2005): Mathematikkenntnisse von Studienanfängern wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Hochschulen – eine empirische Untersuchung an Wiener Universitäten. In: Schweizer Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen, 99. Jg., H. 1.
- EULER, D. (2008): Vieles bewegt sich – aber wohin? Über die Notwendigkeit einer Leitbild Diskussion in der Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 2, 161–167.
- FORTMÜLLER, R. (2008): Berufsausbildung und Studierfähigkeit. Zur Positionierung der Handelsakademien in einer geänderten Bildungsarchitektur. Online: [http://www.bupat.de/ATspezial/formueller\\_aspezial.shtml](http://www.bupat.de/ATspezial/formueller_aspezial.shtml)
- GREIML-FUHRMANN, B. (2008): Die Gestaltung des betriebswirtschaftlichen Unterrichts an österreichischen Handelsakademien. Online: [http://www.bupat.de/ATspezial/greimel-fuhrmann\\_aspezial.shtml](http://www.bupat.de/ATspezial/greimel-fuhrmann_aspezial.shtml)
- HAIDER, G., SCHREINER, C. (2006) (Hrsg.): Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb.
- HANF, G., REIN, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: BWP 3/2007, 7–12.
- HEFFETER, B. (2004): Evaluation der Ausbildung an österreichischen Handelsakademien auf Basis der Lehrpläne aus 1994. Salzburg. Internet: [hak.cc](http://hak.cc)
- HELMKE, A. (2006): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. (4. Auflage). Seelze.
- KAMINSKI, H. (2008): Problemfelder für die Entwicklung der ökonomischen Bildung im deutschen allgemein bildenden Schulwesen. In: KAMINSKI, H., KROHLL, G.-J. (Hrsg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Bad Heilbrunn, 11–70.
- KRASENSKY, H. (1935): Grundzüge der Wirtschaftspädagogik entwickelt aus dem Objekt der Betriebswirtschaftslehre. Wien.
- KRASENSKY, H. (1969): Einführung in den betriebswirtschaftlichen Unterricht. Wien.
- LASSNIG, L. (2007): Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. Endbericht im Auftrag des BMUKK (Forschungsbericht).
- LUOMI-MESSERER, K., MARKOWITTSCH, J. u. a. (2008): Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien.
- MEYER, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- SCHNEEBERGER, A. (2007): Nebeneinander von Lehre und Vollzeitschulen in der österreichischen Berufsbildung – Was steckt dahinter? Online: [http://www.bupat.de/ATspezial/schneebeger\\_aspezial.shtml](http://www.bupat.de/ATspezial/schneebeger_aspezial.shtml)
- SKALA, H. (2007): Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) für Österreich. In: Weg in die Wirtschaft, 2/2007, 58. Jahrgang, 18–22.
- TRITSCHER-ARCHAN, S., LUOMI-MESSERER, K. (2008): Umsetzung von ECVET in der beruflichen Erstausbildung in Österreich. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) Nr. 137.
- WELLENREUTHER, M. (2007): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. (3. Auflage). Balmannsweiler.
- WIARDA, J.-M. (2007): Vom Vorbild zum Verlierer. In: Die Zeit, Nr. 50, 85.