

Jürgen Seifried



## Rechnungswesenunterricht aus Schülersicht\*

### 1 Problemstellung

Vor dem Hintergrund des ökonomischen und technologischen Wandels und der daraus resultierenden veränderten Anforderungen an komplexe Lehr-Lern-Arrangements gerät im kaufmännischen Schulwesen der tradierte Rechnungswesenunterricht vermehrt in die Kritik, Schwachstellen und Grenzen des herkömmlichen Rechnungswesenunterrichts werden aufgezeigt. Die fachdidaktische Auseinandersetzung zwischen Lehrkräften, Vertretern der Studienseminare und Schulbuchautoren belegt die um sich greifende Unzufriedenheit. Die vielfältigen Beanstandungen an der traditionellen Vorgehensweise können vornehmlich zwei Punkten zugeordnet werden:

#### (1) *Das dem System der Buchführung zugrunde gelegte Erklärungsmodell*

Viele Kritiker des herkömmlichen Rechnungswesenunterrichts weisen darauf hin, dass die Ausrichtung an der Bilanzmethode – das bis heute in der Unterrichtspraxis vorherrschende didaktische Modell – als problematisch zu kennzeichnen ist. Insbesondere wird bemängelt, dass in der Schulbuchführung die Bedeutung der Unterscheidung von Buch- und Ist-Werten nicht in ausreichendem Maße thematisiert wird. Bei einer impliziten Gleichsetzung von Ist- und Solldaten (in vielen Lehrbüchern finden sich Hinweise wie „Buchwerte und Inventurwerte stimmen überein“) wird unterstellt, dass der Gewinn allein anhand der Daten der Buchführung ermittelt werden kann. Die Frage nach den Ursachen von Inventurdifferenzen sowie deren Ausgleich mittels Korrekturbuchungen fällt somit unter den Tisch; der Fehlinterpretation der Bilanz als eine Ansammlung von Kontensalden wird Vorschub geleistet. Diese Vorgehensweise verstellt den Blick auf die bei der Bilanzerstellung offen stehenden Entscheidungsspielräume (z. B. hinsichtlich der Bewertung von Vermögensgegenständen). Nicht zuletzt aus diesen Gründen findet sich die explizite Forderung nach der Abstimmung zwischen Inventurdaten und den Ergebnissen der laufenden Buchführung mittlerweile in einschlägigen (Rahmen-) Lehrplänen wieder.

#### (2) *Komplexität und Authentizität von Lehr-Lern-Situationen sowie Ausmaß und Art der Lehrerunterstützung*

Aus unterrichtsmethodischer Sicht konzentriert sich die Kritik in erster Linie auf die lehrerzentrierte Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse. Die Beanstandungen richten sich dabei in erster Linie gegen eine in kleine Lernschritte gegliederte, stark lehrergesteuerte Vorgehensweise. Hohe Vergessensraten, intellektuelle Unterforderung der Schüler, fehlendes Verständnis für die Gesamtzusammenhänge sowie Defizite hinsichtlich wünschenswerter Qualifikationen wie Problemlösefähigkeit und Handlungskompetenz werden in diesem Zusammenhang angeführt. Erschwerend kommt hinzu, dass die einzelnen Lehreinheiten weitgehend identisch aufgebaut und Methoden nur selten variiert werden.

Ungeachtet der mannigfaltigen Monita an der überlieferten Qualifizierungspraxis scheint die Reformbereitschaft in der schulischen Praxis nicht hinreichend ausgeprägt zu sein.

\* Zweitabdruck, im Original erschienen in: M. Eckert, H. Reinisch & T. Tramm (Hg.), Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Tagungsband der Herbsttagung der Sektion in Erfurt vom 29. bis 30. September 2003 in Erfurt.

Bei einer Durchsicht der Beiträge zur Didaktik des Rechnungswesens ziehen Reinisch & Struve (2002, S. 108) folgendes – nur wenig ermutigendes – Fazit: Während Buchführung bei Lernenden als schwierige (und wohl auch als „trockene“) Materie gelte, sei das Fach bei Lehrkräften „angesichts der ausgearbeiteten Fachdidaktik, der klar strukturierten Lehrpläne und der langjährig eingeführten Schulbücher“ sehr beliebt und werde als „verteidigungswürdige Domäne“ betrachtet. Bei Fachdidaktikern, die didaktisch-curriculare Innovation des Buchführungsunterrichts anstreben, gelte das Fach als „schwer zu knackende Nuss“. Sie klagen über die „Reformresistenz“ dieses Faches und das Beharrungsvermögen traditionellen didaktischen Denkens in der Unterrichtspraxis.“ Kurz gefasst: Forschergruppen, die eine Umgestaltung der überlieferten Lehr-Lern-Praxis zum Ziel haben, stoßen auf vergleichsweise schwierige Rahmenbedingungen.

### 2 Herkömmlicher Rechnungswesenunterricht im Urteil von Schülerinnen und Schülern

Um mehr über die didaktische Gestaltung des herkömmlichen Rechnungswesenunterrichts zu erfahren, wurden im Rahmen einer Untersuchung im Schuljahr 2002/2003 an einer kaufmännischen Schule in Baden-Württemberg insgesamt 100 Schülerinnen und Schüler zu ihren Unterrichtserfahrungen befragt.<sup>1</sup> Die gewählten Indikatoren orientieren sich an den bei TIMSS/III verwendeten Formulierungen (siehe Baumert & Köller 2000). Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, anzugeben, wie häufig bestimmte Tätigkeiten im Unterricht anfallen. Die Beantwortung erfolgte auf einem vierstufigen Antwortformat. Die Skala möglicher Antworten reicht von „nie oder fast nie“ (= 1) bis „in jeder Stunde“ (= 4). Einen ersten Eindruck von der didaktischen Schwerpunktsetzung im traditionellen Rechnungswesenunterricht vermittelt Tabelle 1.

Nicht ganz unerwartet zeichnet sich folgendes Muster ab: Die Schüleraktivität im Unterricht beschränkt sich weitgehend auf die Vornahme von Buchungen (auf T-Konten) bzw. Berechnungen sowie die anschließende Übertragung des Tafelanschriebs ins Heft. Nur selten bzw. nie müssen die Schüler Zusammenhänge darstellen und analysieren, Buchführungskennnisse auf Probleme der betrieblichen Praxis anwenden, einen Beleggeschäftsgang bearbeiten oder die Entwicklung eines Unternehmens über mehrere Geschäftsjahre analysieren. Im Mittelpunkt stehen die Schulung und das Üben von Rechen- und Buchungsfertigkeiten; einer kognitiv herausfordernden, verständnisorientierten Unterrichtsführung wird weit weniger Bedeutung beigemessen. Buchungssoftware kommt nur sporadisch zum Einsatz. Zudem scheint Gruppenarbeit im herkömmlichen Rechnungswesenunterricht keine substantielle Rolle zu spielen. Die im vorangegangenen Abschnitt monierte lehrerzentrierte, auf das Einüben von Fertigkeiten fokussierte und nur wenig verständnisorientierte Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse wird von den befragten Schülerinnen und Schülern also weitgehend bestätigt.

Zudem wurden die Probanden gebeten, die in Tabelle 2 aufgeführten Fragen zum Rechnungswesenunterricht zu beantworten. Die Einschätzung erfolgte auf einer sechsstufigen Skala, von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 6 („trifft sehr zu“); die Werte sind in absteigender Reihenfolge geordnet.

<sup>1</sup> An der Befragung nahmen fünf Klassen der kaufmännischen Schule Albstadt (Baden-Württemberg) teil, darunter Vollzeitklassen (Wirtschaftsgymnasium und Wirtschaftsschule) und eine Bankkaufleuteklasse. In Bezug auf die Geschlechterverteilung setzt sich die Stichprobe zu einem etwas größeren Anteil aus Schülerinnen zusammen (58 w, 42 m). Die Schüler sind im Mittel 17,6 Jahre alt.

**Tab. 1:** Häufigkeit der Tätigkeiten im Rechnungswesenunterricht aus Schülersicht  
(Angaben in % der Schülerantworten)

Wie oft müssen Sie im Rechnungswesen- unterricht Folgendes tun ?	Nie oder fast nie	In einigen Stunden	In den meisten Stunden	In jeder Stunde	M	SD
Tätigkeiten	[1]	[2]	[3]	[4]		
Den Gedankengang erklären, der hinter einer Buchung steht	29.3	<b>40.4</b>	22.2	8.1	2.09	.92
Zusammenhänge darstellen und analysieren	28.1	<b>41.7</b>	28.1	2.1	2.04	.81
Schaubilder anfertigen, um Zusammen- hänge darzustellen	<b>56.0</b>	29.0	15.0	0.0	1.59	.74
Selbstständig buchen	6.0	24.0	<b>53.0</b>	17.0	2.81	.79
Rechenfertigkeiten üben	5.1	<b>45.5</b>	42.4	7.0	2.52	.71
Modelle auf Daten anwenden	<b>48.0</b>	37.8	11.1	3.1	1.69	.79
Regeln (z. B. Buchungsregeln) und Verfahren auswendig lernen	<b>41.0</b>	36.0	21.0	2.0	1.84	.83
Buchführung auf Probleme der betrieblichen Praxis anwenden	31.6	<b>32.6</b>	30.5	5.3	2.09	.91
Aufzeichnungen von der Tafel abschreiben	3.0	12.0	28.0	<b>57.0</b>	3.39	.82
Buchungssoftware verwenden, um Auf- gaben und Übungen zu lösen	<b>76.8</b>	18.1	5.1	0.0	1.28	.55
Der Lehrkraft zusehen, wie sie zeigt, wie buchhalterische Probleme gelöst werden	18.0	<b>33.0</b>	<b>33.0</b>	16.0	2.47	.97
In Gruppen arbeiten	<b>67.0</b>	29.0	4.0	0.0	1.37	.56
Auf T-Konten buchen	10.1	28.3	<b>45.5</b>	16.1	2.68	.87
Einen Beleggeschäftsgang bearbeiten	38.4	<b>44.4</b>	15.2	2.0	1.81	.77
Die Ursachen für den Gewinn oder Verlust eines Unternehmens erklären	16.0	<b>48.0</b>	32.0	4.0	2.24	.77
Die Entwicklung eines Unternehmens über mehrere Geschäftsjahre analysieren	<b>47.0</b>	40.0	13.0	0.0	1.66	.70

Zellen mit der häufigsten Nennung in Farbe und Fettdruck.

Insgesamt gesehen bestätigen die Befragungsergebnisse das zu erwartende Bild des herkömmlichen Buchführungsunterrichts. Dieser scheint sich durch eine gewisse Variantenarmut auszuzeichnen und wird von den Schülern als schwierig, eintönig und „trocken“ empfunden – auch wenn die Intentionen und guten Absichten der Lehrpersonen erkannt werden: Die Bedeutung des Rechnungswesensunterrichts ist den Schülern durchaus bewusst. Das Item „Der Rechnungswesenunterricht vermittelt wichtige Einblicke in betriebswirtschaftliche Zusammenhänge“ findet mit einem Mittelwert von 4.55 ein vergleichsweise hohes Maß an Zustimmung. Dies gilt auch für die Aussage, dass sich Lernschwierigkeiten kumulieren und man daher im Rechnungswesenunterricht von Anfang an „bei der Sache“ sein muss, um beim Fortschreiten des Unterrichts gute Lernleistungen erzielen zu können.

Weit verbreitet ist zudem die Erkenntnis, dass die in der Schule erworbenen Kenntnisse im Ausbildungsbetrieb bzw. im späteren Arbeitsleben von Nutzen sein können. Dies

Tab. 2: Merkmale des Rechnungswesenunterrichts aus Schülersicht (Mittelwert und Standardabweichung)

Item	M	SD
Der Rechnungswesenunterricht ...		
- vermittelt wichtige Einblicke in betriebswirtschaftliche Zusammenhänge	4.55	1.04
- ist ziemlich "trocken"	4.18	1.28
- läuft immer gleich ab	4.13	1.13
- ist eintönig	3.94	1.25
- ist schwer	3.85	1.28
- bereitet mir Probleme	3.82	1.12
- macht mir Spaß	3.69	1.28
- regt zum Nachdenken an	3.64	1.22
- langweilt mich	3.58	1.36
- ist abwechslungsreich	3.19	1.20
- gehört zu meinen Lieblingsfächern	2.82	1.56
Wenn man im Rechnungswesenunterricht nicht von Anfang an „bei der Sache“ ist, versteht man später gar nichts mehr	5.17	.93
Im Rechnungswesenunterricht legt der Lehrer Wert darauf, dass wir den Sinn der vorgenommenen Buchungen verstehen können	4.26	1.53
Was ich in der Schule im Rechnungswesenunterricht lerne, kann ich gut im Ausbildungsbetrieb/ im späteren Arbeitsleben brauchen	4.04	1.35
Im Rechnungswesenunterricht verstehe ich oft nicht, was wir eigentlich machen	3.52	1.39
Die beste Prüfungsvorbereitung ist das Auswendiglernen von Buchungssätzen	2.71	1.45

trifft jedoch in erster Linie für die befragten Wirtschaftsschüler (M = 4.64, SD = 1.02) sowie die Schüler des Wirtschaftsgymnasiums (M = 3.94, SD = 1.28) zu. Die Bankkaufleute (also Schüler mit Einblick in betriebliche Vorgänge) beurteilen die Praxisrelevanz des Berufschulunterrichts kritischer (M = 3.13, SD = 1.59). Die Mittelwertunterschiede sind hoch signifikant ( $F = 8.106$ ,  $p = .001$ ). Insgesamt scheinen die Lehrpersonen der fünf befragten Klassen Wert auf eine verständnisorientierte Unterrichtsführung zu legen. Dies schlägt sich offenbar auch in der Gestaltung von Klassenarbeiten nieder, denn das Auswendiglernen von Buchungssätzen zur Prüfungsvorbereitung wird von den Befragten als weniger wichtig eingeschätzt.

Eine anschließende Faktorenanalyse ermöglicht die Identifikation voneinander unabhängiger Dimensionen zur Charakterisierung des Schülerurteils über den herkömm-

lichen Rechnungswesenunterricht. Unter Zugrundelegung des Kaiser-Kriteriums (Eigenwerte > 1) konnten vier Dimensionen extrahiert werden, die insgesamt 67 % der Ausgangsvarianz erklären (siehe Tabelle 3).

Die auf Faktor 1 hoch ladenden Indikatoren (41 % der Gesamtvarianz) legen die Benennung „*Lernschwierigkeiten und Motivationsdefizite im Rechnungswesenunterricht*“ nahe. Der zweite Faktor, der 12 % der Gesamtvarianz bindet, lässt sich als „*fehlender Anregungscharakter des Unterrichts*“ interpretieren. Auf Faktor 3 („*Verwertbarkeit des Unterrichts*“) entfallen 8 % der Gesamtvarianz. Er repräsentiert die Indikatoren „Die beste Prüfungsvorbereitung ist das Auswendiglernen von Buchungssätzen“ und „Was ich in der Schule im Rechnungswesenunterricht lerne, kann ich gut im Ausbildungsbetrieb/im späteren Arbeitsleben brauchen“. Faktor 4 (6 % der Gesamtvarianz) schließlich vereinigt drei Items auf sich und wird als „*verständnisorientierte Unterrichtsführung*“ bezeichnet.

**Tab. 3:** Varimax-rotierte Ladungsmatrix der Hauptkomponentenanalyse für Unterrichtsmerkmale im Fach Rechnungswesen

	Hauptkomponente			
	1	2	3	4
<b>Faktor 1: Lernschwierigkeiten und Motivationsdefizite im Rechnungswesenunterricht</b>				
Der Rechnungswesenunterricht bereitet mir Probleme	.89			
Der Rechnungswesenunterricht ist schwer	.79			
Im Rechnungswesenunterricht verstehe ich oft nicht, was wir eigentlich machen	.75			
Der Rechnungswesen gehört zu meinen Lieblingsfächern	-.68			
Der Rechnungswesenunterricht langweilt mich	.62	.55		
Der Rechnungswesenunterricht macht mir Spaß	-.61			
<b>Faktor 2: Fehlender Anregungscharakter des Unterrichts</b>				
Der Rechnungswesenunterricht läuft immer gleich ab		.81		
Der Rechnungswesenunterricht ist abwechslungsreich		-.80		
Der Rechnungswesenunterricht regt zum Nachdenken an		-.67		
Der Rechnungswesenunterricht ist eintönig		.65		
Der Rechnungswesenunterricht ist ziemlich „trocken“	.52	.62		
<b>Faktor 3: Verwertbarkeit des Unterrichts</b>				
Die beste Prüfungsvorbereitung ist das Auswendiglernen von Buchungssätzen			-.73	
Was ich in der Schule im Rechnungswesenunterricht lerne, kann ich gut im Ausbildungsbetrieb/im späteren Arbeitsleben brauchen			.65	

	Hauptkomponente			
	1	2	3	4
<b>Faktor 4: Verständnisorientierte Unterrichtsführung</b>				
Der Rechnungswesenunterricht vermittelt wichtige Einblicke in betriebswirtschaftliche Zusammenhänge				.71
Wenn man im Rechnungswesenunterricht nicht von Anfang an „bei der Sache“ ist, versteht man später gar nichts mehr				.66
Im Rechnungswesenunterricht legt der Lehrer Wert darauf, dass wir den Sinn der Buchungen verstehen können				.64

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung; Ladungen > .50 werden ausgewiesen.

### 3 Ein Ansatz zur Steigerung der Qualität des Rechnungswesenunterrichts

Die empirischen Befunde unterstützen die vielfach geäußerten Zweifel, ob im herkömmlichen Unterricht Ziele wie das „Verstehen ökonomischer Zusammenhänge über die Durchdringung und Beherrschung kaufmännischer Techniken“ (Tramm & Preiß 1996, S. 5) erreicht werden können. Im Lernbereich Rechnungswesen sollte es, so Reetz & Tramm (2000, S. 108), primär darum gehen, „den Lernenden ein Instrumentarium und eine kognitive Perspektive zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, ökonomische Systemzusammenhänge und Handlungsweisen aus einer originär wirtschaftlichen Perspektive zu verstehen und auf dieser Basis auch für die Planung, Realisation und Bewertung eigenen kaufmännischen Handelns zu nutzen“. Schlicht gesagt lässt sich das als Forderung nach der Ausbildung von Handlungskompetenz interpretieren. Dabei ist der Kompetenzbegriff umfassend zu verstehen, er schließt emotionale, motivationale und ethische Aspekte ein und zielt auf übergreifende Fähigkeiten wie Problemlösen, Kommunikations- und Teamfähigkeit ab (Sembill 1992; Achtenhagen 1996).

Weiterhin ist darauf hinzuweisen, dass es bei einer Umgestaltung des Rechnungswesenunterrichts nicht genügt, lediglich auf eine kognitive Aufwertung des herkömmlichen Unterrichts abzustellen und eine Anreicherung des traditionellen Inhaltskanons (z.B. um dispositive Elemente) zu verfolgen. Bei den Überlegungen zur didaktischen Konzeption des Rechnungswesenunterrichts sollte man vielmehr von Anfang an auch emotional-motivationale Kriterien ins Kalkül ziehen und auf ein selbsttätiges und sinnvergehendes Lernen in komplexen Situationszusammenhängen abzielen. Diese integrierende Betrachtungsweise stellt darauf ab, dass nur bei einer *simultanen* Berücksichtigung *unterrichtsmethodischer* und *curricularer* Gestaltungsoptionen eine nachhaltige Steigerung der Unterrichtsqualität möglich wird. Aus unterrichtsmethodischer Sicht bietet die Konzeption des Selbstorganisierten Lernens nach Sembill (1992, 2000) einen geeigneten Rahmen (Seifried, Brouër & Sembill 2002; Seifried 2004). Bei diesem Lehr-Lern-Arrangement wird explizit berücksichtigt, dass neben Erwartungen auch emotionale Prozesse mit dem Handeln und Problemlösen verknüpft sind. Im Zentrum des Selbstorganisierten Lernens steht das so genannte *Grundprinzip geplanten Handelns*, das die für einen kompletten Problemlöseprozess notwendigen Handlungsschritte beschreibt und auf der Grundlage der Prämissen einer integrativen Menschenbildannahme und subjektiven Handlungsrelevanz die Disponibilität von Handlungszielen sowie die Bedeutung interner, aktiver Bewertungsprozesse ausdrücklich herausstellt.

Wie eine auf ein Schuljahr ausgelegten quasi-experimentelle Feldstudie bei insgesamt drei Klassen einer kaufmännischen Berufsschule in Bamberg zeigt, gelingt eine Steigerung des Unterrichtserfolgs insbesondere dann, wenn neben den unterrichtsmethodischen Schwächen die aus der Orientierung an der Bilanzmethode resultierenden fachdidaktisch-curricularen Problemlagen in Angriff genommen werden. Eine Ausblendung einer der beiden Dimensionen – etwa im Sinne einer wissenschaftlichen Arbeitsteilung – wird der Komplexität der zu untersuchenden Prozesse nur schwerlich gerecht (siehe auch Reinisch & Struve 2002). Mit dem wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesen (Preiß & Tramm 1996, Preiß 1999) steht ein fachdidaktischer Ansatz zur Verfügung, in dem die Bilanz als formales Referenzmodell durch ein inhaltliches Referenzmodell (das „Allgemeine Unternehmensmodell“) ersetzt wird und dessen Grundprinzipien eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung unterstützen. Dies eröffnet die Möglichkeit, das im herkömmlichen Rechnungswesenunterricht vorherrschende Unterrichts- und Begründungsmuster (abstrakte, wenig anschauliche und hochformalisierte Lerninhalte „zwingen“ die Lehrpersonen zu einer lehrerzentrierten Vorgehensweise) zu durchbrechen und eine Ausweitung der Handlungsorientierung zu realisieren. Insbesondere die Kombination des Selbstorganisierten Lernens mit der Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens stellt eine vielversprechende Option dar, durch eine schüleraktive und selbstorganisationsoffene Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse eine Steigerung der Unterrichtsqualität zu erreichen und gute Ergebnisse sowohl hinsichtlich kognitiver als auch motivational-emotionaler Erfolgskriterien zu erzielen.

## Literatur

- Achtenhagen, F. (1996):** Entwicklung ökonomischer Kompetenz als Zielkategorie des Rechnungswesenunterrichts. In: P. Preiß & T. Tramm (Hg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung, Wiesbaden: Gabler, S. 22–44.
- Baumert, J. & Köller, O. (2000):** Unterrichtsgestaltung, verständnisvolles Lernen und multiple Zielerreichung im Mathematik- und Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: J. Baumert u. a. (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn, Band 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe, Opladen: Leske + Budrich, S. 271–315.
- Preiß, P. (1999):** Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens, München & Wien: Oldenbourg.
- Preiß, P. & Tramm, T. (1996):** Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: P. Preiß & T. Tramm (Hg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung, Wiesbaden: Gabler, S. 222–323.
- Reetz, L. & Tramm, T. (2000):** Lebenslanges Lernen aus der Sicht einer berufspädagogisch und wirtschaftspädagogisch akzentuierten Curriculumforschung. In: F. Achtenhagen & W. Lempert (Hg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band 5: Erziehungstheorie und Bildungsforschung, Opladen: Leske + Budrich, S. 69–120.
- Reinisch, H. & Struve, K. (2002):** Was können wir aus der Geschichte beruflicher Arbeit und berufsbezogener Didaktik lernen? Zur Bedeutung einer historischen Analyse/Synthese der gegenständlichen Dimension ökonomischer und gewerblich-technischer Bildung. In: M. Eckert u. a. (Hg.): Bilanzierungen. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Wissenschaftsgeschichte im Feld der Wirtschafts- und Berufspädagogik, Frankfurt/Main: GAFB, S. 99–150.

- Seifried, J. (2004): Fachdidaktische Variationen innerhalb einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung – Eine empirische Untersuchung des Rechnungswesenunterrichts. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Seifried, J., Brouër, B. & Sembill, D. (2002): Was lernen Schülerinnen und Schüler im selbstorganisationsoffenen Rechnungswesenunterricht? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; 98; S. 574–593.
- Sembill, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. Zielgrößen Forschenden Lernens, Göttingen, Toronto & Zürich: Hogrefe.
- Sembill, D. (2000): Selbstorganisiertes und Lebenslanges Lernen. In: F. Achtenhagen & W. Lempert (Hg.): Lebenslanges Lernen – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter, Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen, Opladen: Leske + Budrich, S. 60–90.
- Tramm, T. & Preiß, P. (1996): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. In: P. Preiß & T. Tramm (Hg.): Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung, Wiesbaden: Gabler, S. 1–21.



1. Auflage 2004  
462 Seiten, 28,80 €  
ISBN 3-8120-118-2  
Lösungen  
18,00 €  
ISBN 3-8120-118-9

## Neuerscheinung 2004!

Hengsebeck

### Strukturierte Steuerlehre für Steuerfachangestellte

Das Lehrbuch ist ein Lehrplanbuch, das den Lehrplan der Steuerfachangestellten in einer leicht verständlichen und anschaulichen Weise darstellt und um viele Aufgaben ergänzt.

Das Buch eignet sich besonders zur Vertiefung und Vervollständigung der Kenntnisse der konventionell unterrichteten Steuerfachangestellten.

Merkur

Verlag Siedeln

31735 Siedeln  
Fon: 05751 9503-23  
Fax: 05751 9503-44  
Mail: [info@merkur-siedeln.de](mailto:info@merkur-siedeln.de) [www.merkur-siedeln.de](http://www.merkur-siedeln.de)