

## **Kompetenzorientierung in der Berufsbildung - Ein Modellversuch im Spektrum zwischen Input-, Prozess- und Produktqualität**

Schopf, Christiane; Müllauer-Hager, Barbara

*Published in:*  
Zeitschrift für ökonomische Bildung

*DOI:*  
[10.7808/zfoeb.1.1.70](https://doi.org/10.7808/zfoeb.1.1.70)

Published: 01/01/2013

*Document Version*  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Schopf, C., & Müllauer-Hager, B. (2013). Kompetenzorientierung in der Berufsbildung - Ein Modellversuch im Spektrum zwischen Input-, Prozess- und Produktqualität. *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, (1).  
<https://doi.org/10.7808/zfoeb.1.1.70>

## **Kompetenzorientierung in der Berufsbildung**

### **Ein Modellversuch im Spektrum zwischen Input-, Prozess- und Produktqualität**

*Dr. Christiane Schopf, Dr. Barbara Müllauer-Hager \**

*\* Institut für Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsuniversität Wien*

#### **Zusammenfassung**

Vor dem Hintergrund intensiver Qualitätsdiskussionen im österreichischen Bildungssystem unter dem Schlagwort „Kompetenzorientierung“ wird in diesem Beitrag für berufsbildende höhere Schulen ein Konzept zur umfassenden, d. h. Input, Prozess und Produkt berücksichtigenden, Qualitätsentwicklung vorgeschlagen. Die Instrumente dieses Konzepts „KLEE“ sind ein Kerncurriculum, eine Fallbeispielsammlung, eine Lernstandserhebung sowie eine Lehrer/innen-Fortbildung. Ziel dieses Beitrags ist es, die Auswahl dieser Instrumente zu begründen, die einzelnen Instrumente von ihrer Konzeption her zu beschreiben sowie daran anknüpfend am Beispiel der Handelsakademie, II. Jahrgang Betriebswirtschaft, konkret zu zeigen, wie diese Instrumente fachdidaktisch umgesetzt werden könnten. Im Rahmen eines Modellversuchs wurde das Konzept in 13 Wiener Handelsakademien ein Schuljahr lang erprobt. Die Ergebnisse der umfangreichen Begleitforschung sollen ebenfalls auszugsweise – in Bezug auf die Akzeptanz der Instrumente durch die Stakeholder – dargestellt werden.

#### **Abstract**

Against the background of intensive quality discussions in the Austrian educational system under the key word „competence orientation“, this paper suggests a comprehensive concept, that is a concept which considers input, process and product perspectives, for VET-colleges. The instruments of this concept „KLEE“ are a core curriculum, a collection of case studies, a comparative assessment as well as an in-service teacher training. The objective of this paper is to reason the selection of these instruments, to describe the conception of every single instrument and to concretely show – using the example of a second year business administration subject at Colleges of Business Administration – how they could be didactically realized. Within the scope of a one year pilot project the concept was tested in 13 Viennese Business Colleges. The results of the comprehensive evaluation study should also be presented in extracts – referring to the acceptance of the instruments by the stakeholders.

## 1 Zielsetzung

Dass Qualitätsmanagement im Bildungswesen notwendig und wichtig ist, steht (mittlerweile) außer Zweifel (vgl. Ditton 2008, 49). Historisch wie aktuell für Debatten sorgt jedoch die Frage, was in diesem Kontext konkret unter Qualität verstanden werden soll. Ausgehend von internationalen Trends und dem u. a. durch PISA und TIMSS geschärften Bewusstsein, dass eine direkte Steuerbarkeit des Outputs über den Input nicht gegeben sein muss, wird in den letzten Jahren auch im traditionell inputorientierten Österreich der Fokus zunehmend auf die Output- bzw. Outcomequalität gelegt und dies primär mit dem Schlagwort Kompetenzorientierung verknüpft. Demnach sollen sich alle Lehr-/Lernaktivitäten „von dem Ertrag her rechtfertigen müssen, den sie für die Schüler(innen) versprechen“ (Brügelmann 2009, 44). Dies ist aus Sicht der Autorinnen eine absolut berechtigte Forderung. Jedoch sollte dabei nicht übersehen werden, dass einerseits eine valide Messung des Ertrags, insbesondere der langfristigen Wirkung, in vielen Fällen sehr schwierig oder gar unmöglich ist, andererseits auch aus den Ergebnissen nicht unmittelbar auf die dafür verantwortlichen Ursachen rückgeschlossen werden kann. Gerade in pädagogischen Handlungsfeldern sollten daher die Eingangsbedingungen und Prozesse keinesfalls vernachlässigt werden, denn es kann „keine Produktqualität ohne Prozessqualität“ (Stäudel/Blum 2005, 115) geben.

Die Befürchtung, dass mit der Konzentration auf Bildungsstandards und die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung im österreichischen Bildungssystem eine neue Einseitigkeit einhergehen könnte (vgl. z. B. Aff 2008/09, 18), haben die Autorinnen in Bezug auf berufsbildende höhere Schulen (BHS) aufgegriffen und daraus die folgende ambitionierte Zielsetzung für ihr Forschungsprojekt formuliert: Es sollte für diesen Schultyp ein ganzheitliches Qualitätsentwicklungskonzept theoretisch entworfen, exemplarisch für die Handelsakademie fachdidaktisch umgesetzt und im Rahmen eines Modellversuchs an mehreren Schulen erprobt und empirisch überprüft werden.

Anzumerken ist hierzu, dass berufsbildende höhere Schulen einen für Österreich spezifischen und sehr bedeutsamen Schultyp darstellen. Es handelt sich dabei um Vollzeitschulen für 14- bis 19-Jährige, die Hybridqualifikationen vermitteln, da sie sowohl für den direkten Einstieg in einen gehobenen Beruf im entsprechenden Berufsfeld ausbilden als auch den Zugang zu einem beliebigen Hochschulstudium ermöglichen. Die Lehrpläne enthalten demnach sowohl allgemeinbildende als auch fachtheoretische und fachpraktische Gegenstände. Laut aktuellen Zahlen aus dem nationalen Bildungsbericht 2012 (vgl. Bruneforth/Lassnigg 2012, 34f.) besuchen bundesweit ca. 30 % der Schüler/innen in der Sekundarstufe II eine

BHS.<sup>1</sup> Davon absolvieren wiederum ca. 30 % eine kaufmännische Ausbildung in einer Handelsakademie (HAK).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das vorgeschlagene Konzept KLEE vorzustellen. Zunächst wird das Gesamtkonzept holzschnittartig präsentiert und die Anlage des Modellversuchs sowie der Begleitforschung skizziert. Anschließend werden die einzelnen Instrumente im Detail beleuchtet. Es wird jeweils die Wahl des Instruments begründet und das Verständnis theoretisch geklärt. In weiterer Folge wird der fachdidaktische Entwicklungsprozess nachgezeichnet sowie die konkrete Ausgestaltung des Instruments beschrieben. Schließlich werden zentrale Ergebnisse der Evaluationsstudie in Bezug auf die Akzeptanz der Instrumente durch die Stakeholder dargestellt. Anzumerken ist, dass im Rahmen des Projekts noch weitere Aspekte untersucht wurden, die jedoch in diesem Beitrag ausgeklammert werden sollen. Der/Die interessierte Leser/in sei sowohl diesbezüglich als auch für eine vollständige Darstellung der ausgearbeiteten Instrumente auf die Publikation der gesamten Forschungsarbeit in der Forschungsreihe des Instituts für Wirtschaftspädagogik der WU Wien (vgl. Müllauer-Hager/Schopf 2012) verwiesen.

## 2 Das Konzept KLEE

Als theoretischer Rahmen für das Konzept KLEE wurde das in Abbildung 1 dargestellte Input-Prozess-Produkt-Modell der Schulqualität – als Zusammenführung der Modelle von Dubs (1998, 34; 2006, 1214), Ditton (2000, 79) und Waibel (2003, 226) – gewählt, weil es den angestrebten ganzheitlichen Zugang sehr gut verdeutlicht.

Es stellt dar, wie die Inputs auf der Makroebene (z. B. Lehrpläne, Lehrer/innen-Ausbildung, ...) und Mesoebene (z. B. Schulausstattung, -klima, ...) über den Unterrichtsprozess auf der Mikroebene in Produkte in Form von kurzfristigem Output (i. S. direkter Lernergebnisse) sowie langfristigem Outcome (i. S. von Erfolg in der Berufspraxis bzw. in weiterführenden Bildungseinrichtungen) transformiert werden. Im Kern geht es darum, wie gut ein ursprünglich intendiertes Curriculum tatsächlich implementiert und schließlich realisiert wird.

---

<sup>1</sup> Im Vergleich dazu besuchen ca. 30 % eine Berufsschule, 20 % eine allgemeinbildende höhere Schule und je 10 % eine berufsbildende mittlere Schule bzw. eine andere Schulform.

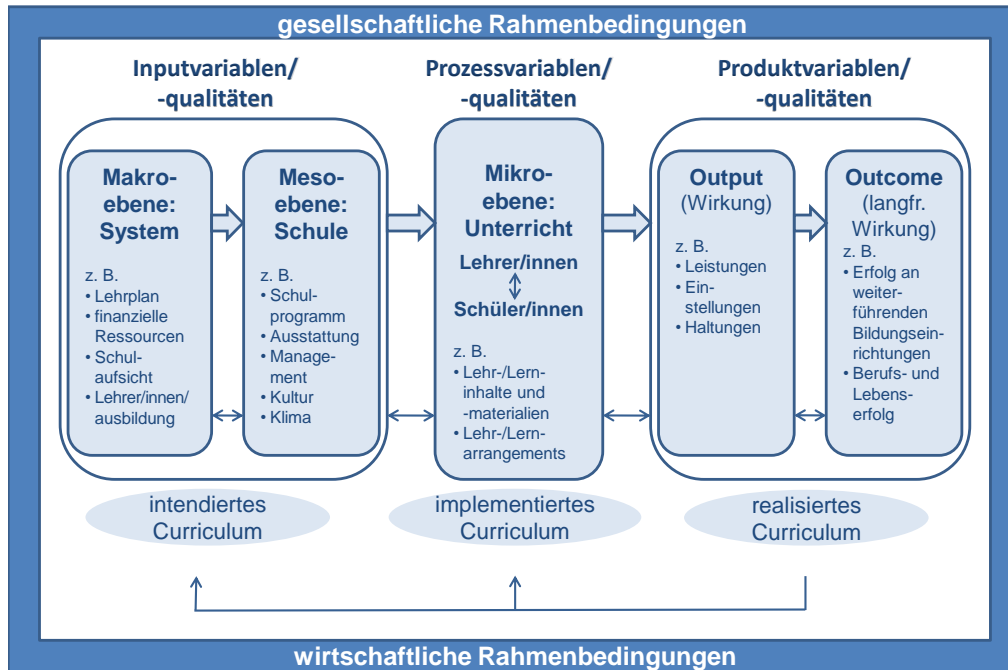


Abbildung 1: Input-Prozess-Produkt-Modell der Schulqualität (Zusammenführung aus Dubs 1998, 34; Ditton 2000, 79; Waibel 2003, 226 und Dubs 2006, 1214)

Um seinem Anspruch gerecht zu werden, sollte das Konzept KLEE alle drei Perspektiven berücksichtigen sowie miteinander verknüpfen und so als ganzheitlicher Ansatz einen qualitätsvollen kompetenzorientierten Unterricht unterstützen. Es setzt daher jeweils mit einem Instrument an:

- beim Input mit der Definition von Kompetenzziele in Form eines Kerncurriculums,
- beim Prozess mit der Förderung der Kompetenzentwicklung durch Fallbeispiele und
- beim Produkt mit der Evaluation der Kompetenzerreichung im Rahmen einer Lernstandserhebung.

Zur Unterstützung der Umsetzung wird das Gesamtkonzept um eine Lehrer/innen-Fortbildung ergänzt. Die Grundlage für diese Konzeption bildeten Gestaltungsimpulse, die Aff bereits 2005/06 für die österreichische Berufsbildung formuliert hat. Zudem wurde ein umfassendes Literaturstudium betrieben und wurden Anleihen bei verschiedenen Best-Practice-Beispielen, vorwiegend aus dem deutschsprachigen Raum, genommen.

### 3 Modellversuch und Begleitforschungsdesign

Der Modellversuch wurde im Schuljahr 2009/10 an allen 13 Wiener Handelsakademien durchgeführt. Für die exemplarische Umsetzung wurde das Fach Betriebswirtschaft als eines der fachtheoretischen Kernfächer des Schultyps ausgewählt; in Absprache mit den Schulen konkret der II. Jahrgang. Die Entwicklungs- und Vorbereitungsarbeiten nahmen ein gesamtes Jahr in Anspruch. Bereits in dieser Phase, aber vor allem auch während der Pilotierung wurde dem Wissenschaft-Praxis-Dialog in diesem Projekt sehr große Bedeutung beigemessen. Nur durch intensive Information und Kommunikation lange im Vorfeld konnte es überhaupt gelingen, alle Schulen für eine Teilnahme zu gewinnen, und der laufende Kontakt trug zweifelsohne wesentlich dazu bei, dass alle Lehrkräfte bis zum Schluss engagiert mitarbeiteten und bei allen Begleiterhebungen sehr hohe Rücklaufquoten verzeichnet wurden, wodurch eine entsprechend gute Datenqualität erreicht werden konnte.

Im hier interessierenden Teil der umfangreichen Begleitforschung sollte untersucht werden, inwieweit das Konzept KLEE bzw. die einzelnen Instrumente von den relevanten Stakeholdern akzeptiert werden. Es ging darum zu erproben, wie die KLEE-Instrumente in der Schulpraxis angenommen werden, wenn sie als Unterstützung für einen kompetenzorientierten Unterricht zur Verfügung gestellt werden, ihre Verwendung aber auf Freiwilligkeit beruht. Vor diesem Hintergrund wurde der Akzeptanzbegriff in Anlehnung an Müller-Böling/Müller (1986, 25ff.) als zweidimensionales Konstrukt bestehend aus Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz betrachtet, wobei bezugnehmend auf die Rückkoppelungsmodelle von Filipp (1996, 38) und Simon (2001, 105) von einer wechselseitigen Beeinflussung ausgegangen wurde. Dementsprechend wurde die Fragestellung wie folgt konkretisiert: In welcher Intensität bzw. in welcher Form werden die Instrumente von den Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n konkret eingesetzt (im Vergleich zu den Nutzungsempfehlungen der Autorinnen)? Und wie wird das Konzept bzw. werden die Instrumente von der Schulaufsicht, den Schulleiter/inne/n, Lehrer/inne/n und Schüler/inne/n bewertet (insgesamt sowie in Bezug auf einzelne Kriterien)?

Da nicht nur die Akzeptanz des Gesamtkonzepts, sondern auch von Teilkonzepten von Interesse war, wurde als Forschungsdesign ein Quasiexperiment gewählt. Die Schulen wurden – basierend auf den Kriterien Schulgröße, Schulerhalter, Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sowie Zusammensetzung der Schüler/innen-Population nach in der Sekundarstufe I besuchter Schule – in vier möglichst vergleichbare Gruppen eingeteilt. In der Gruppe A wurde das gesamte Konzept KLEE wie oben beschrieben implementiert. In der

Gruppe B wurden die drei Instrumente eingesetzt, jedoch keine Lehrer/innenfortbildung durchgeführt. Die Schulen der Gruppen C und D nahmen ebenfalls an der Lernstandserhebung teil, erhielten vorab aber lediglich das Kerncurriculum bzw. gar keinen Input.

Um die Forschungsfragen abzudecken, wurde zu drei verschiedenen Zeitpunkten (Beginn, Mitte und Ende des Schuljahres) sowohl erfasst, wie intensiv und in welcher Form die Instrumente genutzt wurden, als auch, wie sie jeweils bewertet wurden. Hierfür wurden auf die Zielgruppen Lehrer/innen und Schüler/innen zugeschnittene Online-Fragebögen eingesetzt. Die Verwendung der Instrumente wurde anhand zahlreicher Einzelitems abgefragt; die Bewertung mittels umfangreicher Skalen, die die wesentlichen Eigenschaften abbilden sollten, wie auch in Form einer Gesamtbeurteilung nach Notenschema. Zusätzlich wurden mit den Lehrkräften zweimal (zum Halbjahr und zum Schulschluss) Gruppengespräche, mit den Schulleiter/innen einmalig (nach Ablauf des gesamten Schuljahres) Einzelgespräche geführt. Diese Leitfadenterviews wurden nach Mayring (2007) ausgewertet.

Die Studie folgte prinzipiell einem qualitativ explorativen Zugang und war mehrfach triangulativ angelegt: Die Datenerhebung und -analyse erfolgte sowohl qualitativ als auch quantitativ, zu mehreren Zeitpunkten und aus mehreren Perspektiven. Insgesamt umfasste die Stichprobe 13 Schulleiter/innen, 35 Lehrer/innen und 858 Schüler/innen. Da in einigen Klassen statt der üblichen drei nur zwei Wochenstunden Betriebswirtschaft unterrichtet wurden und diese daher nur eingeschränkt vergleichbar waren, wurde für die quantitativen Auswertungen lediglich eine Kernstichprobe von 29 Lehrkräften und 712 Schüler/innen berücksichtigt. Aufgrund der geringen Zahl der Lehrer/innen pro Gruppe konnten für diese Zielgruppe vorwiegend nur deskriptive Analysen durchgeführt werden.

#### **4 Ein Kerncurriculum zur Konkretisierung des Inputs**

Das intendierte Curriculum der Handelsakademie wird in Österreich derzeit durch den Rahmenlehrplan und die Bildungsstandards vorgegeben. Da der Rahmenlehrplan zu den einzelnen Gegenständen und Jahrgängen lediglich Inhalte in Form einiger Schlagworte enthält und sich die Bildungsstandards auf die gesamte Ausbildung beziehen, sind beide Richtlinien aus der Sicht der Autorinnen zu abstrakt, um für den konkreten Unterricht unmittelbar handlungsleitend zu wirken. So dient in der Praxis auch sehr häufig das Lehrbuch als „hidden curriculum“, was vor allem dann problematisch zu sehen ist, wenn unterschiedliche Lehrbücher die Vorgaben sehr unterschiedlich interpretieren (vgl. Aff 2007/08, 15).

Zur Konkretisierung der Ziele wird daher im Konzept KLEE als zusätzliches Inputinstrument auf der Makroebene ein Kerncurriculum vorgeschlagen.

#### **4.1 Theoretische Konzeption**

Die Grundidee eines Kerncurriculums, einen verbindlichen gemeinsamen Bildungskanon zu definieren, ist im internationalen Kontext keineswegs neu. Im Detail finden sich allerdings in Literatur und Praxis sehr unterschiedliche Zugänge.

In Deutschland wird schon seit vielen Jahren auf allen Ebenen des Bildungssystems über Kerncurricula diskutiert. So war etwa bereits in den 1960ern im universitären Bereich die Einigung auf ein Kerncurriculum der Erziehungswissenschaft ein Thema (vgl. Wigger/Horn 2002, 185ff.). Für die Grundschule entwickelte unter anderem Böttcher ein Kerncurriculum – unter Bezugnahme auf die Arbeiten von Hirsch in den USA (vgl. z. B. Böttcher 2002). Ähnliche Bestrebungen sind zeitgleich auch für die Sekundarstufe II zu finden (vgl. z. B. Tenorth 2001). Im Zuge der Implementierung der Bildungsstandards fand das Konzept schließlich in einem Großteil der deutschen Bundesländer weite Verbreitung (vgl. z. B. Vortmann 2005, 127ff.), wenn auch wiederum in recht unterschiedlicher Form. Als längerfristiges Ziel wird laut Klieme-Expertise (2007, 95) angestrebt, alle staatlichen Lehrpläne ausgehend von den Bildungsstandards in Form von Kerncurricula umzugestalten, die dann lediglich als Orientierungsrahmen dienen und individuell durch die jeweiligen Fachkonferenzen in schulinternen Curricula ausdifferenziert werden sollen. Im deutschen Berufsschulwesen wird dieser Dreischritt bereits seit den 1990er-Jahren praktiziert, da hier die Rahmenlehrpläne der KMK an Lernfeldern orientiert und relativ abstrakt gehalten sind (vgl. Bastian 2008, 9).

In Österreich wurde bislang nichts Vergleichbares umgesetzt. (Mittlerweile ist zwar eine neue Lehrplangeneration in Arbeit, die zusätzlich zu stichwortartigen Inhaltsangaben auch Lernzielformulierungen enthalten wird, die Begrenzung auf einen inhaltlichen Kernbereich ist jedoch auch hier derzeit nicht vorgesehen.) Einer direkten Übernahme der deutschen Konzeption steht entgegen, dass die österreichische Berufsbildung anders strukturiert ist. So liegt die Zielsetzung der berufsbildenden höheren Schulen, wie bereits eingangs erwähnt, nicht nur auf der Vermittlung von Berufsfähigkeit, sondern gleichzeitig auf der Vermittlung von Studierfähigkeit. (Derzeit nehmen etwa 55 % der BHS-Absolvent/inn/en innerhalb von drei Jahren ein Hochschulstudium auf (vgl. Statistik Austria 2012, 56f.).) Zudem ist das potenzielle Berufsfeld der BHS-Absolvent/inn/en sehr breit – Handelsakademiker/innen beispielsweise sind – meist als Angestellte, häufig aber auch als Beamte oder Selbstständige –



im Handel ebenso zu finden wie im Kredit- und Versicherungswesen, im Realitätenwesen oder in der öffentlichen Verwaltung, und dort in ganz unterschiedlichen Positionen (vgl. Schneeberger et al. 2010, 16ff.). Dies schließt eine direkte Orientierung an betrieblichen Arbeits- und Geschäftsprozessen, wie dies in der Lernfeldkonzeption der Fall ist, aus und erfordert vielmehr eine fachwissenschaftliche Systematik.

Im Konzept KLEE wurde daher ein eigenes Kerncurriculum-Verständnis formuliert, das sich stark an die aus dem allgemeinbildenden Bereich kommende Definition von Böttcher (2002, 27ff.; 2003, 224f.; 2007, 9) anlehnt: Demnach soll ein Kerncurriculum die zentralen Inhalte eines Fachs, die alle Schüler/innen verbindlich und nachhaltig am Ende eines Jahrgangs beherrschen sollen, festlegen. Es geht darum, anspruchsvolle, aber realistisch erreichbare Anforderungen zu definieren, die eine anschlussfähige Basis für die angestrebte berufliche Tätigkeit bzw. für weitere Lernprozesse sicherstellen. Dabei wird nicht auf einen fixen Prozentsatz des Gesamtjahresstoffs oder einen bestimmten Teil der Lernzeit abgestellt.

Um eine möglichst eindeutige Formulierung der angestrebten Lernergebnisse zu ermöglichen, wurde ein robustes Kompetenzmodell zugrunde gelegt. Dieses wurde aus der Zusammenführung der Ansätze von Bloom (1972), Anderson/Krathwohl (2001), Posch et al. (1994) sowie Fortmüller (1997 und 2005/06) entwickelt und ist mit den bestehenden Modellen der österreichischen Bildungsstandards für die BHS kompatibel (siehe Abbildung 2).

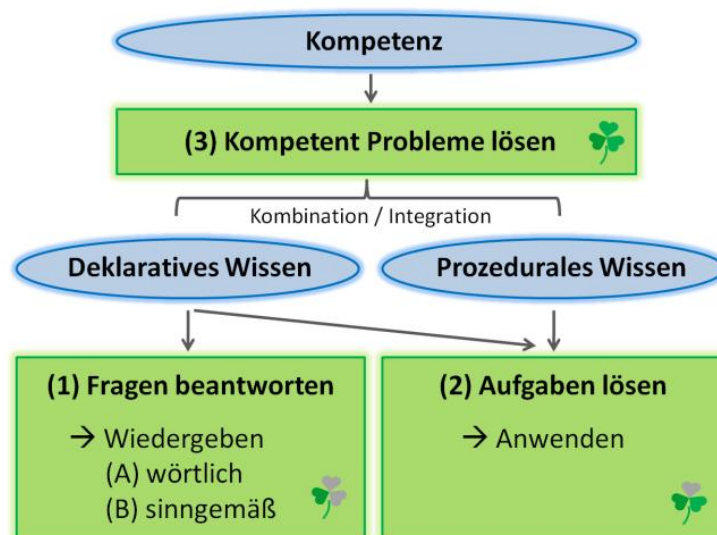


Abbildung 2: KLEE-Kompetenzmodell

Es besteht auf der Handlungsdimension aus drei Stufen: Auf Stufe 1 „Fragen beantworten“ geht es um die wörtliche oder sinngemäße Wiedergabe von deklarativ gespeichertem Wissen. Auf Stufe 2 „Aufgaben lösen“ kann Wissen in konkreten Situationen angewendet werden, sei es durch die Übertragung allgemeinen deklarativen Wissens oder die Nutzung von Prozeduren. Stufe 3 zielt schließlich auf die kompetente Lösung von Problemen ab. Dabei werden nach Dörner (1976, 10f.) Probleme von Aufgaben dadurch abgegrenzt, dass bei ersteren der Lösungsweg vorweg nicht bekannt ist. Problemlösungskompetenz setzt dementsprechend eine Kombination von deklarativem und prozeduralem Wissen sowie die Integration mehrerer Wissensbereiche voraus. Diese Systematisierung kann sowohl unmittelbar auf den schulischen als auch auf einen betrieblichen Kontext bezogen werden, wobei anzumerken ist, dass mit der Zielvorstellung beruflicher Handlungskompetenz in zentralen Bereichen jedenfalls Stufe 3 angestrebt werden muss.

Das KLEE-Kompetenzmodell bezieht sich ausdrücklich nur auf Fachkompetenzen in der Definition nach Weinert (1999) bzw. Bader (1989). Damit soll die zweifelsohne ebenso große Bedeutung von Human- und Sozialkompetenzen für berufliche Handlungskompetenz nicht negiert werden. So werden diese durch die Arbeit mit Fallbeispielen im Unterricht auch ebenso gezielt gefördert. Eine gleichzeitige Operationalisierung in einem einzigen Kompetenzmodell erscheint den Autorinnen jedoch ebenso wie eine Überprüfung im Rahmen einer zentralen Lernstandserhebung weder möglich noch notwendig. Hierfür müsste ein eigenes Modell und auf dieser Basis ein zusätzliches fachunabhängiges Kerncurriculum erarbeitet werden, worauf jedoch – angesichts zahlreicher gerade in den BHS gängiger geeigneter Instrumente wie Präsentationen, Portfolios, Projektarbeiten etc. – im Rahmen dieses Projekts verzichtet wurde.

Nicht festgelegt ist im KLEE-Kerncurriculum auch, wie die Lernziele und Kompetenzen zu erreichen sind. Abgesehen von einigen didaktischen Leitgedanken im Sinne von Anregungen für die Unterrichtsgestaltung gibt es diesbezüglich keine Vorgaben.

Durch den Einsatz eines Kerncurriculums soll – wie bereits angesprochen – der Input konkretisiert und damit allen am Lernprozess Beteiligten mehr Orientierung hinsichtlich der zu erreichenden Ziele gegeben werden. Es kann den Lehrer/inne/n als Unterstützung zur Unterrichtsvorbereitung, -durchführung und -evaluierung dienen, den Schüler/inne/n eigenständiges Lernen erleichtern, schließlich auch den Eltern und Abnehmer/inne/n eine Informationsgrundlage bieten und so die Kommunikation zwischen allen Beteiligten verbessern (vgl. Becker 2002, 105f.; Böttcher 2007, 9; Leuders 2004, 11f.). Dies soll insgesamt zu einem gezielteren Kompetenzerwerb führen. Der Befürchtung, dass mit der Reduktion auf einen Kern das

Leistungsniveau sinkt (vgl. z. B. Bartnitzky 2003, 40ff.) kann entgegnet werden, dass ja damit nur ein Minimum definiert wird, Unterricht aber klarerweise darüber hinausgehen sollte (vgl. Leuders 2008, 21). Durch die Sicherung von anschlussfähigen Grundlagen sollten vielmehr auch weitere Lernprozesse effizienter werden (vgl. Hirsch 2002, 3ff.). Des Weiteren erleichtert eine gemeinsame Basis die Vergleichbarkeit von und die Mobilität zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen (vgl. Klusmeyer 2006, 302).

Kritiker weisen auch auf das Legitimationsproblem von Kerncurricula hin und fordern einen möglichst breiten öffentlichen Diskurs bei der Erstellung (vgl. Schirp 2001, o. S.). Andererseits wird die Chance auf eine Einigung im Diskurs als gering eingeschätzt (vgl. Burk 2001, 4). Dass die Entwicklung eines Kerncurriculums keine einfache Aufgabe darstellt, kann vonseiten der Autorinnen nur bestätigt werden. Das KLEE-Kerncurriculum wurde literaturgestützt und unter Einbezug zahlreicher Universitätsvertreter/innen und Praktiker/innen mit viel Aufwand erarbeitet. Dennoch kann es letztlich auch nur das Produkt eines heuristischen Prozesses darstellen. Die gewählte Vorgehensweise soll im Folgenden kurz nachgezeichnet werden.

#### **4.2 Fachdidaktische Entwicklungsarbeit**

Die Entwicklung eines Kerncurriculums stellt keine Neudefinition eines Curriculums dar, sondern vielmehr geht es darum, bereits bestehende Lehrplanvorgaben auf den unverzichtbaren Kern zu reduzieren und zu konkretisieren. Bei der Entwicklung des KLEE-Kerncurriculums für den Betriebswirtschaftsunterricht im II. Jahrgang österreichischer Handelsakademien war vom Rahmenlehrplan 2004, der lediglich einige Schlagworte enthält, auszugehen. Zusätzlich wurden die drei auf dem Markt befindlichen Lehrbücher als Basis herangezogen. Daraus wurde in einem ersten Schritt eine Liste aller potenziellen Lerninhalte erstellt, gewichtet nach dem Umfang der Behandlung in den Schulbüchern. Im zweiten Schritt wurde diese Liste im Rahmen eines halbtägigen Workshops mit vier erfahrenen Lehrkräften intensiv diskutiert. Zusätzlich wurde sie weiteren 13 Expert/inn/en – Lehrkräften, Mitarbeiter/inne/n des Wirtschaftspädagogik Instituts sowie Unternehmensberater/inne/n als Vertreter/innen der Wirtschaft – vorgelegt. Diese sollten die wichtigsten Inhalte herausfiltern und angeben, auf welcher Kompetenzstufe diese aus ihrer Sicht beherrscht werden sollten. Die Rückmeldungen wurden von den Autorinnen ausgewertet und mit den Ergebnissen der Lehrplan-/Lehrbuchanalyse sowie des Workshops kontrastiert. Als Entscheidungsgrundlage wurde in jeder Phase des Auswahlprozesses eine von Aff (2005/06, 14) vorgeschlagene

Matrix verwendet, die die curricularen Prinzipien der Wissenschafts-, Situations- sowie Persönlichkeitsorientierung integriert. Die ausgewählten Inhalte wurden sodann entsprechend dem KLEE-Kompetenzmodell zu Kompetenzen (Stufe 3) und Lernzielen (Stufen 1 und 2) in Form von Grobzielen (vgl. Möller 1973, 72ff.) ausformuliert. Diese wurden im Rahmen eines zweiten Lehrer/innen-Workshops sowie durch zwei Universitätsvertreter/innen begutachtet und auf Basis dieses Feedbacks nochmals überarbeitet.

Im Ergebnis umfasst die Kompetenz- und Lernzielliste des KLEE-Kerncurriculums acht Seiten, wobei zu den fünf Themenbereichen „Unternehmensgründung und Businessplan“, „Rechtliche Grundlagen der betrieblichen Leistungserstellung“, „Marketing“, „Leistungserstellung“ sowie „Material- und Warenwirtschaft“ jeweils ein bis zwei übergeordnete Kompetenzen formuliert sind, die durch die Erfüllung aller zugeordneten Lernziele erreicht werden sollten. Zusätzlich wird unter Bezugnahme auf das neue St. Galler Management-Modell (vgl. Rüegg-Stürm 2002) ein Bereich „Vernetzung und kritische Reflexion“ definiert. Um die Zusammenhänge transparent zu machen, werden zu jedem Bereich auch die entsprechenden Formulierungen des Lehrplans sowie der Bildungsstandards angeführt. In Abbildung 3 sei der Aufbau anhand eines kurzen Auszugs illustriert.

**Kompetenz:** Die Schüler/innen können im Rahmen einfacher Fallbeispiele für Produkte/Dienstleistungen eine passende Strategie zur Marktbearbeitung bestimmen, geeignete Marktforschungsinstrumente auswählen und Maßnahmen der Produkt-, Preis-, Distributions- und Kommunikationspolitik zu einem sinnvollen Marketing-Mix kombinieren (3).

**Lernziele:**

- die Bedeutung der Marktorientierung für ein Unternehmen und die zentralen Ziele des Marketings erläutern können (1B)
- Pro- und Contra-Argumente in Bezug auf Marketing formulieren können (1B)
- für reale Produkte und Dienstleistungen die gewählte Strategie der Marktsegmentierung, Zielmarktfestlegung und Marktpositionierung nachvollziehen können (2)
- Aufgaben und Arten der Marktforschung (Diagnose und Prognose) beschreiben können (1B)
- die Instrumente der Marktforschung (Befragung, Beobachtung, Experiment, Testkauf, Panelverfahren und Datenanalyse) beschreiben (1B), in Primär- und Sekundärforschung einteilen (1B) sowie geeignete Instrumente zur Deckung eines bestimmten Informationsbedarfs ermitteln können (2)
- die vier „P“ des Marketing-Mixes sowie ihre Aufgaben nennen können (1A)
- ...

*Bezug zum Lehrplan – Basislehrstoff:*

- *Bedeutung der Marktorientierung; Ziele*
- *Marketingplanung; Marktforschung und Marktanalyse; Käuferverhalten; Instrumente der Marktforschung. Marketinginstrumente*
- ...

*Bezug zu Bildungsstandards Entrepreneurship und Management (Deskriptoren):*

- *Ich kann strategische und operative Marketinginstrumente anwenden.*
- ...

Abbildung 3: Auszug aus dem KLEE-Kerncurriculum – Themenbereich Marketing

Diese Liste wird durch einige erläuternde Anmerkungen ergänzt: Hinweise zu Entstehungshintergrund und intendierter Verwendung des Kerncurriculums, eine Darstellung des Kerncurriculumverständnisses und seines Entwicklungsprozesses, eine detaillierte Erläuterung des Kompetenzmodells sowie eine Zusammenfassung der Grundgedanken des neuen St. Galler Management-Modells als ganzheitlicher Zugang zur Betriebswirtschaftslehre. Als didaktische Leitgedanken werden Entrepreneurship, Erziehung, Kompetenzorientierung, Vernetzung, Nachhaltigkeit und Kritikfähigkeit, Praxis- und Aktualitäts- sowie IT-Bezug angeführt.

Das gesamte KLEE-Kerncurriculum umfasst 21 Seiten und ist zur umfassenden Information der Lehrkräfte gedacht. Die Schüler/innen-Ausgabe enthält lediglich die Kompetenz- und Lernzielliste sowie eine grafische Einordnung der Themenbereiche in das neue St. Galler Management-Modell.

Beides wurde den beteiligten Schulen der Gruppen A, B und C zwei Monate vor Beginn des Pilotschuljahres über eine eigens für das Projekt eingerichtete Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte wurden gebeten, das Kerncurriculum als Basis für die Planung und Durchführung des Unterrichts zu verwenden und dieses auch an ihre Schüler/innen zu kommunizieren.

### **4.3 Zentrale Ergebnisse der empirischen Evaluation**

Wie sich in der Begleitevaluation zeigte, wurde das Kerncurriculum weniger intensiv genutzt als von den Autorinnen intendiert. Im Unterricht wurde es vom Großteil der Lehrkräfte einmal pro Monat eingesetzt, nur 14 % verwendeten es häufiger, ein Fünftel gar nicht. Außerhalb des Unterrichts wurde es nur von 59 % herangezogen, von 32 % dafür zwei- bis dreimal im Monat. Bei den Schüler/inne/n gaben 89 % an, sich zu Hause nicht mit dem Kerncurriculum beschäftigt zu haben. Im Zeitvergleich betrachtet war die Nutzung zu Beginn häufiger als während des Schuljahres. Interessant war auch, dass das Instrument in der Gruppe A die größte Verhaltensakzeptanz erreichte. Dies könnte auf die spezielle Auseinandersetzung damit im Rahmen der Lehrer/innen-Fortbildung zurückzuführen sein.

Die Nutzer/innen nannten als häufigste Tätigkeit im Unterricht die Überprüfung der Zielerreichung nach Abschluss eines Themas (56 %) und an zweiter Stelle die Wiederholung der wichtigsten Inhalte (50 %). Ebenfalls verwendet wurde das Instrument, um am Beginn eines neuen Themas einen Überblick zu geben und um den Stoff für Lernkontrollen bzw. Schularbeiten festzulegen (je 39 %). Außerhalb des Unterrichts wurde es am häufigsten zur Kontrolle, ob alle wesentlichen Inhalte behandelt wurden, herangezogen (86 %).

Austausch im Kollegium über das Kerncurriculum fand zwar statt, meist aber nur im Sinne flüchtiger Unterhaltungen allgemein bzw. über den Unterrichtseinsatz, kaum jedoch mit dem Ziel die Lehrstoffverteilung oder Lernkontrollen/Schularbeiten abzustimmen. Der Unterricht dürfte sich rein durch das Kerncurriculum kaum verändert haben. Es wurde von den Lehrkräften auch nicht als Arbeitserleichterung empfunden, was zumindest zum Teil die geringere Nutzungsbereitschaft erklärt. Aus den Interviewaussagen wurde insgesamt ersichtlich, dass die Nutzung eines Kerncurriculums schlichtweg noch neu und damit sehr ungewohnt für die Lehrer/innen war. Gleichzeitig machten aber einige Lehrkräfte rückblickend bzw. in die Zukunft gerichtet deutlich, dass eine intensivere Nutzung durchaus wünschenswert (gewesen) wäre.

So fiel auch die Bewertung des KLEE-Kerncurriculums seitens der Lehrkräfte recht positiv aus. 86 % benoteten das Instrument mit „sehr gut“ bzw. „gut“ (Mittelwert 2,00); 81 % gaben am Schulschluss an, es wieder verwenden zu wollen. Die Zustimmung zeigte sich auch darin, dass der Anteil jener Lehrkräfte, die die Idee eines Kerncurriculums generell für sinnvoll erachten, von 83 % zu Schulbeginn auf 96 % zu Schulschluss anwuchs. Die Schüler/innen waren hingegen weniger begeistert. Ein sehr großer Teil (45 %) vergab die Note „befriedigend“ und nur 18 % äußerten sich gegenüber einer Wiederverwendung positiv. Hinsichtlich der Einstellungsakzeptanz ergaben die Gruppenvergleiche keine Unterschiede. Von den Lehrkräften wurde vielfach kommentiert, dass die Schüler/innen mit einem derartigen Instrument überfordert seien.

Die Skalen zur Detailbewertung wie auch die Interviews zeigten unter anderem, dass das KLEE-Kerncurriculum aus Sicht der Lehrer/innen alle zentralen Ziele des II. Jahrgangs Betriebswirtschaft enthält und verständlich formuliert ist. Hinsichtlich Umsetzbarkeit gingen die Meinungen allerdings auseinander. Während ein Teil der Lehrkräfte beklagte, dass mit dem bestehenden Zeitbudget nicht alle Ziele erreichbar wären, sahen dies andere durchaus als realistisch an.

## **5 Eine Fallbeispielsammlung zur Unterstützung des Prozesses**

Das auf der Mikroebene im Unterricht implementierte Curriculum wird in der Praxis ebenfalls sehr häufig vom verwendeten Lehrbuch bestimmt. Im aktuellen Lehrplan der Handelsakademie werden zwar auch komplexe Lehr-/Lernarrangements verstärkt gefordert; in den derzeitigen Lehrbüchern, insbesondere der unteren Jahrgänge, sind jedoch kaum derartige umfangreichere Aufgaben zu finden. Dies gilt aus Sicht der Autorinnen großteils auch für die erste Generation prototypischer Unterrichtsbeispiele, die im Zuge der Implementierung der Bildungsstandards für den kaufmännischen Bereich ausgearbeitet wurde. (Inwiefern sich die zweite Generation, die sich aktuell in Entwicklung befindet, davon abheben wird, ist noch nicht absehbar.) Im V. Jahrgang wurde mit der Einführung eines eigenen Faches Case Studies im Lehrplan 2004 die Fallmethode stark verankert. Nach Meinung der Autorinnen sollte mit derartigen Aufgabenformaten aber bereits ab Beginn der Ausbildung gearbeitet werden, um die Schüler/innen zu einer entsprechenden Denk- und Arbeitsweise hinzuführen. Daher wird im Konzept KLEE als Prozessinstrument zur Unterstützung eines kompetenzorientierten Unterrichts ergänzend eine Fallbeispielsammlung vorgeschlagen.

## 5.1 Theoretische Konzeption

Aufgaben sind „Katalysatoren von Lernprozessen“ (Thonhauser 2008, 15) und haben damit große Bedeutung für die Qualität von Unterricht. An der „traditionellen Aufgabekultur“ wird vielfach kritisiert, sie sei zu stark wissenschafts- sowie input-/outputorientiert und führe zu tragem Wissen (vgl. Eikenbusch 2008, 7f.; Werning/Kriwet 1999, 7f.; Winter 2008, 120). Eine „neue Aufgabekultur“ müsse stärker auf qualitativ hochwertige Lehr-/Lernprozesse ausgerichtet sein (vgl. Fuchs/Blum 2008, 135f.). Wirksameres Lernen sei problemlösendes Lernen in lebensnahen Kontexten (vgl. Thonhauser 2008, 18; Werning/Kriwet 1999, 8f.). Mithilfe konkreter Geschichten könne intelligentes Wissen derart im Gedächtnis „verankert“ werden, dass es zur Bewältigung neuer ähnlicher Probleme herangezogen werden kann (vgl. Bransford et al. 1990, zit. nach Flechsig 2008, 253; Schaub/Zenke 2007, 605).

Die Fallmethode folgt diesem Zugang. Ihr Grundkonzept besteht darin, „authentische exemplarische Fälle der beruflichen Praxis als Arbeits- und Lernaufgaben aufzubereiten“ (Reetz 2005, 4), um so „eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie von Denken und Handeln“ zu erreichen (Grohmann 1997, 59). Fallstudien bieten dementsprechend großes Potenzial zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz, aber auch von Studierfähigkeit. Fachkompetenzen können durch Anwendung systematisch erworbenen Wissens im konkreten Fall gefestigt und vertieft werden. Es werden das Erkennen von Zusammenhängen und die Konstruktion eigener flexibler Wissensstrukturen ermöglicht, die in zukünftigen Situationen zur Verfügung stehen. Zentral ist das Training von Analyse- und Entscheidungsfähigkeit. Im Zusammenhang damit steht der Aufbau von Methodenkompetenz durch die Arbeit mit verschiedenen Techniken, Konzepten, Heuristiken etc. Der Fallstudienunterricht fördert schließlich auch in hohem Maße Sozialkompetenzen, da von den Lernenden erwartet wird, dass sie kooperieren, diskutieren, argumentieren, zuhören, Konflikte lösen usw. (vgl. Easton 1992, 7ff.; Garvin 2003, 61f.; Heimerl/Loisel 2005, 90ff.). Empirische Belege für diese positiven Effekte von Fallstudienunterricht liefern z. B. Bendorf (2002, 275ff.) und Thomas (2005). Zudem wird auch davon ausgegangen, dass die Arbeit an realitätsnahen Aufgabenstellungen die Motivation der Schüler/innen steigert (vgl. Beinborn 2008, 526).

Ein großer Vorteil der Fallmethode ist, dass Lernende dadurch im geschützten Rahmen unterschiedlichste Erfahrungen sammeln können (vgl. Mauffette-Leenders et al. 2007, 3f.). Im Vergleich zu anderen handlungsorientierten Methoden ist die Fallmethode dennoch relativ leicht in den normalen Unterricht integrierbar (vgl. Easton 1992, xiii).



Schwierigkeiten beim Einsatz der Fallmethode sind vor allem das Finden oder Erstellen einer für Lernziele und Zielgruppe passenden Fallstudie, fehlende Kompetenz und Erfahrung mit der Methode und damit Skepsis vonseiten der Lehrenden, zu geringe Eingangsvoraussetzungen der Schüler/innen sowie schwierige Rahmenbedingungen wie z. B. fehlende Ausstattung oder Klassengrößen (vgl. Grohmann 1997, 68ff.; Heimerl/Loisel 2005, 63ff.; Jarosch-Frötscher 2009/10, 66). Häufig werden auch der hohe Zeit- und Ressourcenaufwand sowie die geringe Planbarkeit als Problem genannt, was aber durch einen entsprechend höheren Lernertrag kompensiert werden sollte (vgl. Werning/Kriwet 1999, 9f.). Inwieweit sich komplexe Lehr-/Lernarrangements für leistungsschwache Schüler/innen eignen, ist umstritten (vgl. Schneider 2000, 277; Werning/Kriwet 1999, 9f.).

Kritisch ist des Weiteren anzumerken, dass der Begriff der Fallstudie im heutigen Sprachgebrauch sehr breit ausgelegt und für – etwa in Hinblick auf Umfang, Realitätsgehalt, Bearbeitungsschwerpunkt und Offenheit – sehr unterschiedliche Varianten verwendet wird (vgl. Easton 1992, 3; Euler/Hahn 2007, 306ff.; Heimerl/Loisel 2005, 69; Mauffette-Leenders et al. 2007, 2f.; Wolff 1992, 326), die oft nur mehr wenig mit der ursprünglichen case (study) method der Harvard Law School (vgl. Garvin 2003) zu tun haben.

Im Konzept KLEE wurde daher im Sinne einer Anpassung an Inhaltsbereich und Zielgruppe ein eigenes Verständnis definiert und bewusst mit dem Begriff „Fallbeispiele“ bezeichnet. Die KLEE-Fallbeispiele gehen von realen Unternehmen aus, beschreiben aber zum Teil didaktisch veränderte bzw. fiktive Situationen. Sie sind zur Wiederholung, Festigung und Vertiefung bereits zuvor im Unterricht behandelte Inhalte des KLEE-Kerncurriculums gedacht und auf ein Zeitbudget von zwei bis maximal fünf Unterrichtseinheiten ausgelegt. Es handelt sich vorwiegend um Entscheidungs- und/oder Beurteilungsfälle, mit einzelnen Elementen des Informationsfalls (in Form von Internetrecherchen). Die Schüler/innen schlüpfen immer in eine konkrete Rolle, aus deren Perspektive heraus der Fall bearbeitet werden soll. Ziel ist jeweils die Erarbeitung einer Lösung im Sinne von Entscheidung/Empfehlung/Reflexion/Bewertung, wobei in manchen Fällen mehrere Lösungsmöglichkeiten bestehen, in manchen nur eine. Der Lösungsweg ist aber anhand einer Reihe von Fragen und Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaustufen stark strukturiert.

## 5.2 Fachdidaktische Entwicklungsarbeit

Bei der Ausarbeitung der KLEE-Fallbeispielsammlung haben sich die Autorinnen an den in der Literatur formulierten Ansprüchen an gute Fallstudien (vgl. Heimerl/Loisel 2005, 67ff.; Kaiser 1983, 23f.; Perlitz/Vassen 1976, 98ff.; Reetz 1984, 236f.; Reetz 1988, 149ff.) sowie an den Empfehlungen für den Erstellungsprozess von Leenders et al. (2001) und Perlitz/Vassen (1976, 88ff.) orientiert.

Inhaltlicher Ausgangspunkt waren die für den II. Jahrgang Betriebswirtschaft im KLEE-Kerncurriculum definierten Kompetenzen und Lernziele. Diese sollten möglichst zur Gänze abgedeckt werden. Den ersten wichtigen Schritt stellte daher die Ableitung problemhaltiger Situationen dar, die die Anwendung dieses Wissens und Könnens erfordern. In einem zweiten Schritt wurden Unternehmen gesucht, in denen diese Situationen vorkommen bzw. vorkommen könnten. Dabei wurde außerdem darauf geachtet, dass diese eine gewisse Nähe zur Lebenswelt der Schüler/innen aufwiesen und insgesamt eine möglichst breite Palette an verschiedenen Branchen vertreten war. Der Großteil der kontaktierten Unternehmen zeigte sich zu einer Kooperation bereit, sodass im nächsten Schritt durch Recherchen, Gespräche und Besichtigungen Informationen gesammelt werden konnten. Auf dieser Basis wurden erste Entwürfe der Fallbeispiele erstellt. Nach Abklärung noch offener Fragen konnten sodann die einzelnen Teile im Detail ausgearbeitet werden. Die Fallbeispiele wurden schließlich von jeweils mindestens einem Vertreter aus den Bereichen Universität, Schule und Wirtschaft begutachtet, von den Unternehmen selbst gegengelesen und auf Basis dieses Feedbacks nochmals überarbeitet.

Die KLEE-Fallbeispielsammlung umfasst insgesamt zehn von den Autorinnen ausgearbeitete Fallbeispiele zu den Themenfeldern „Unternehmensgründung und Businessplan“, „Rechtliche Grundlagen der betrieblichen Leistungserstellung“, „Marketing“, „Leistungserstellung“ und „Material- und Warenwirtschaft“ sowie zusätzlich drei übernommene Beispiele zum neuen St. Galler Management-Modell.

Alle Fallbeispiele sind nach der gleichen Struktur aufgebaut. Sie enthalten ein Deckblatt im Sinne einer Kurzinformation, eine mithilfe verschiedener Textsorten (z. B. Beschreibungen, Erzählungen, Gespräche) und unter Verwendung von Originalmaterialien (z. B. Zeitungsartikel, Statistiken, Grafiken, Unternehmensunterlagen) möglichst anschaulich gestaltete Fallbeschreibung, die mit einer Impulsfrage endet, und einen Bearbeitungsteil, der aus einer Reihe von Fragen und Aufgaben besteht, deren Bearbeitung insgesamt zur Beantwortung der Impulsfrage führen soll.

### Fallbeispiel „Pizzeria Riva“

**Fall:** Marketingentscheidungen, Marktforschung und Standortwahl für eine original neapolitanische Pizzeria in Wien

**Rolle der Schüler/innen:** Schüler/innen

**Realitätsgehalt:** 100 % real

**Zeitbedarf:** 3-4 Unterrichtseinheiten

**Medien:** Papier und Stift, Taschenrechner, wenn möglich PC und Internet

Bitte versetzen Sie sich in folgende Situation:

An einem heißen Sommertag blättern Sie beim Frühstück in der Freitagsbeilage des Wirtschaftsblattes. Ein Artikel weckt besonders Ihre Aufmerksamkeit ...

- Zeitungsartikel über die brandneue neapolitanische Pizzeria Riva auf der Summerstage
- Infobox über die Summerstage (Outdoor-Areal am Wiener Donaukanal)

Pizza war schon immer eines Ihrer Lieblingsgerichte und eine echte neapolitanische sollte man wohl einmal ausprobiert haben. So beschließen Sie, der Pizzeria Riva auf der Summerstage noch am selben Abend gemeinsam mit ein paar Freunden einen Besuch abzustatten.

- Kurze Beschreibung des Besuchs
- Spontaner Dialog mit dem Geschäftsführer Christian Leyerer über einen fixen Standort für die Pizzeria Riva (für die Wintermonate)
- Infobox über Herrn Leyerers bereits in Wien etabliertes Restaurant City Thai

*„Vielleicht könnten Sie mir ja wirklich dabei helfen, die Idee nochmals durchzudenken und mögliche weitere Schritte zu überlegen!“*

- ✎ Analyse der **Geschäftsidee** anhand konkreter Fragestellungen – Produkt, USP, Zielgruppe, Marktsegmentierung, Preispolitik, Kommunikationspolitik
- ✎ Beratung von Herrn Leyerer zur Frage nach einem geeigneten fixen Standort für das Lokal – Bedeutung der Standortwahl, **Standortfaktoren**
- ✎ Vorschlag zur Erhebung relevanter Marktdaten als Entscheidungsgrundlage – Definition zentraler Fragen, Zuordnung geeigneter **Marktforschungsinstrumente**
- ✎ Entwurf eines **Kurzfragebogens** zur Erforschung der Zielgruppe
- ✎ **Konkurrenzanalyse** mittels Internetrecherche
- ✎ Bewertung der Geschäftsidee aus **ökologischer Perspektive**

Im Oktober meldet sich Herr Leyerer wieder bei Ihnen und bittet Sie, ihm bei der konkreten Standortentscheidung zu helfen.

- Bericht von Herrn Leyerer über seine bisherigen Recherchen und Überlegungen
- Informationsunterlagen zu drei verschiedenen potenziellen Standorten

Gemeinsam versuchen Sie, Ordnung in die zur Verfügung stehenden Informationen zu bringen und daraus eine begründete Standortentscheidung abzuleiten.

- ✎ Tabellarische Gegenüberstellung wesentlicher **Vor- und Nachteile** der drei alternativen Standorte
- ✎ Bewertung der drei Standorte mithilfe der **Scoring-Methode**
- ✎ Treffen und Begründen einer **Standortentscheidung** auf Basis der Analyseergebnisse

Abbildung 4: Skizze eines KLEE-Fallbeispiels

Zusätzlich finden sich einige weiterführende bzw. vertiefende Fragen und Aufgaben, insbesondere mit dem Ziel der kritischen Reflexion und Vernetzung der Inhalte. Der Gesamtumfang liegt zwischen fünf und acht Seiten. Die meisten Beispiele sind modular aufgebaut, so dass sie auch in gekürzter Form eingesetzt werden können.

Zu jedem Fallbeispiel gibt es schließlich einen umfassenden Lösungsteil für Lehrer/innen, der neben einer Musterlösung zahlreiche Hintergrund- und Praxisinformationen, Internetlinks sowie didaktische Hinweise und Materialien für den Einsatz im Unterricht (z. B. Overhead-Folien) beinhaltet. Exemplarisch soll in Abbildung 4 der Aufbau eines KLEE-Fallbeispiels skizziert werden. Interessierte Leser/innen seien auf die Schulbuchpublikation „Fallbeispiele aus der betrieblichen Praxis“ (vgl. Müllauer/Schopf 2011) verwiesen, die sämtliche Beispiele in leicht überarbeiteter und aktualisierter Form enthält.

Die Hälfte der KLEE-Fallbeispiele wurde den Schulen der Gruppen A und B zu Beginn des Pilotschuljahres ebenfalls über die Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt; die restlichen Beispiele folgten sukzessive. Die Lehrkräfte wurden wiederum gebeten, die Beispiele in ihrem Unterricht im Rahmen von Wiederholungseinheiten zu verwenden. Jedoch wurde von vornherein klargestellt, dass kein vollständiger Einsatz erwartet werden kann, sondern mit der umfangreichen Sammlung eine Auswahl geboten werden soll.

### **5.3 Zentrale Ergebnisse der empirischen Evaluation**

Das Angebot der Fallbeispiele wurde von allen Lehrkräften genutzt. Im Durchschnitt wurden 7,56 Beispiele eingesetzt; am häufigsten (von 37,5 % der Lehrkräfte) fünf Beispiele, von ebenso vielen Lehrkräften aber auch zehn oder mehr Beispiele. Insgesamt wurden keine nennenswerten Gruppenunterschiede sichtbar, auffällig war aber, dass einige Lehrkräfte der Gruppe A die Beispiele erst zu einem viel späteren Zeitpunkt verwendeten als jene der Gruppe B. Dies wurde zum Teil damit begründet, dass zu Schulbeginn noch nicht alle Fallbeispiele verfügbar waren und die Themen im Unterricht in einer anderen Reihenfolge behandelt wurden.

Jeweils die Hälfte der Lehrer/innen gab an, dass die Beispiele ausschließlich im Unterricht bzw. zum Teil im Unterricht und zum Teil als Hausübung bearbeitet wurden. Von einigen wurden sie auch in den Übungsgegenstand Businessstraining ausgelagert. Intentionsgemäß nannten 75 % als Verwendungszweck „Übung/Anwendung“, 50 % (auch) „zur Vorbereitung auf Schularbeiten“. Laut eigenen Angaben waren die meisten Schüler (rund 70 %) zum Teil in der Lage, die Fälle eigenständig zu lösen; ein Viertel benötigte gar keine Hilfe dazu.

Fast alle Lehrkräfte tauschten sich mit ihren Kollegen/Kolleginnen über die Fallbeispiele aus, meist (56 %), um den Unterrichtseinsatz zu besprechen. Im Gegensatz zum Kerncurriculum bewirkten die Fallbeispiele sehr wohl eine Veränderung des Unterrichts. 53 % der Lehrer/innen bestätigten dies, häufig mit dem Hinweis, dass sie zuvor fast nur mit kleineren Problemstellungen gearbeitet hatten. Dadurch wurde allerdings der Arbeitsaufwand eher erhöht (50 %) als reduziert (17 %).

Die Beurteilung der KLEE-Fallbeispielsammlung zeigte klar, dass dieses Instrument das „Highlight“ des Konzepts darstellte. Zum Schulschluss vergaben 69 % der Lehrer/innen die Note „sehr gut“, 25 % die Note „gut“ und nur 6 % die Note „befriedigend“, was einen Mittelwert von 1,38 ergab. Im Zeitvergleich betrachtet verbesserte sich die Bewertung über das Schuljahr hinweg. So stieg auch der Anteil jener, die den Unterricht mit Fallbeispielen generell als sehr sinnvoll erachteten (Wert 1 auf einer 5-stufigen Skala), zwischen erster und dritter Befragung von 58 % auf 75 %. Im Vergleich dazu wurde von den Schüler/innen am häufigsten (39 %) die Note „befriedigend“ vergeben, im Durchschnitt lag deren Bewertung bei 2,84. Andererseits berichteten viele Lehrkräfte, dass ihre Schüler/innen die Fallbeispiele mit großer Motivation bearbeitet hätten.

Die Lehrkräfte wurden auch gebeten, eine umfangreiche Detailbewertung abzugeben. Dabei erhielten die folgenden Items 100 % Zustimmung: „Die KLEE-Fallbeispiele“ „...sind praxisnah“, „...halte ich insgesamt für gut gelungen“, „...halte ich prinzipiell für sinnvoll“, „...habe ich gerne eingesetzt“. Am meisten geschätzt wurde die umfangreiche Musterlösung. Kritisiert wurde vor allem der große Zeitaufwand, der für die Bearbeitung der Fallbeispiele notwendig war. Dies bestätigte sich auch im Rahmen der Interviews. Zusätzlich wurde hier deutlich, dass wiederum Uneinigkeit in Hinblick auf Umfang und Komplexität bestand. Während ein Teil der Lehrkräfte die Beispiele für völlig angemessen hielt, klagte ein anderer Teil, dass die Schüler/innen mit dem Lesen der langen Angaben überfordert waren.

Schließlich äußerten 87 % der Lehrkräfte den Wunsch, die Fallbeispiele auch im nächsten Schuljahr wieder zu nutzen. Mehrere erzählten, dass sie diese bereits im Pilotschuljahr auch im BW-Unterricht der III. Jahrgänge zur Wiederholung bzw. im V. Jahrgang zur Maturavorbereitung eingesetzt hatten.

## 6 Eine Lernstandserhebung zur Evaluation des Outputs

Um den Qualitätsentwicklungskreislauf zu schließen, ist es notwendig, auch zu bestimmten Zeitpunkten das tatsächlich realisierte Curriculum zu überprüfen, also das Produkt zu messen und daraus unter anderem Schlüsse für die weitere Gestaltung von Inputs und Lernprozessen zu ziehen. Aus Sicht der Autorinnen sollte ein modernes Bildungssystem interne und externe, dezentrale und zentrale Leistungsüberprüfungen kombinieren, da diese unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern hat sich im gesamten deutschsprachigen Raum die Kultur externer Prüfungen allerdings erst in den letzten Jahren entwickelt. In Österreich wurden im Zuge der Implementierung von Bildungsstandards mit dem Ziel des Systemmonitorings auch regelmäßige standardisierte Testungen in der 4. und 8. Schulstufe eingeführt. Vom BIFIE werden jeweils für die Schulstufen davor Diagnoseinstrumente zur informellen Kompetenzmessung angeboten. Eine gravierende Veränderung stellt die Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung dar. Dennoch fehlt in der Sekundarstufe II nach wie vor ein formatives Element im Sinne einer vergleichenden Testung, deren Ergebnisse noch im Laufe der Ausbildung genutzt werden könnten. Die Autorinnen sind der Meinung, dass diese Lücke am besten durch Lernstandserhebungen geschlossen werden könnte. Daher sieht das Konzept KLEE als drittes Instrument eine derartige Prüfung, im Sinne einer auf die berufsbildenden Fächer der berufsbildenden höheren Schulen zugeschnittenen Vergleichsarbeit, vor.

### 6.1 Theoretische Konzeption

Auch der Begriff der Lernstandserhebung wird in Literatur und Praxis nicht einheitlich verwendet. Meist wird er jedoch synonym mit dem Begriff Vergleichsarbeit gesehen und als Mittelweg zwischen reinen Diagnose- und reinen Bildungsmonitoringtestungen beschrieben (vgl. Fleischer et al. 2008, 196f.). In diesem Sinne werden Lernstandserhebungen zu bestimmten Zeitpunkten während der Schullaufbahn parallel in mehreren Schulen abgehalten und liefern Daten auf individueller Ebene sowie auf Klassen- und Systemebene in Bezug auf eine soziale wie kriteriale Bezugsnorm. Sie sind an den Bildungsstandards orientiert und auf nachhaltige Kompetenzen ausgerichtet, werden meist in Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler/inne/n und Lehrkräften zentral auf Basis von Kompetenzmodellen ausgearbeitet, erfüllen jedoch die strengen Testgütekriterien nicht (vgl. Kempfert/Rolff 2005, 202ff.; Orth 2007; Schmidt/Perels 2010, 138; van Ackeren/Bellenberg 2004, 132ff.). Ein sehr bekanntes Beispiel aus Deutschland ist VERA (vgl. Zepf o. J.).

Dieses Verständnis wird auch im Konzept KLEE weitgehend übernommen. Zu betonen ist nochmals, dass es sich bei der KLEE-Lernstandserhebung um ein formatives Instrument handelt. Es geht also darum, den Output am Ende eines Jahrgangs, und nicht erst am Ende des gesamten Ausbildungsgangs, zu erfassen und die Ergebnisse für die Steuerung weiterer Lernprozesse zu nutzen. Dabei sollen aber sehr wohl – im Gegensatz zu den kleinschrittigen Lernergebnisüberprüfungen im Rahmen von Schularbeiten und Tests – kumulierte, nachhaltig erworbene Fachkompetenzen gemessen werden, womit eine Annäherung an die Messung des langfristigen Outcomes erreicht werden soll.

Inhaltlich orientiert sich die KLEE-Lernstandserhebung am KLEE-Kerncurriculum, methodisch ist sie als Fallbeispiel konzipiert, wobei die curriculare Validität zulasten von Reliabilität und Objektivität als wichtigstes Kriterium gilt. Die Prüfung inklusive Musterlösung und Korrekturschema wird zentral extern erstellt, aber in den einzelnen Schulen dezentral im 4-Augen-Prinzip durchgeführt und korrigiert. Die Ergebnisse werden wiederum zentral gesammelt, ausgewertet und in Form von Rückmeldebögen mit Vergleichsmaßstäben an Schüler/innen und Lehrer/innen zurückgespielt. Wichtig erscheint, dass diese Feedbackdaten anschließend im Rahmen einer Fachkonferenz im Kollegium analysiert und diskutiert werden.

Die positive Auswirkung zentraler Prüfungen im Allgemeinen auf die Schüler/innen-Leistungen wird durch verschiedene Analysen im Zusammenhang mit internationalen Schulleistungsstudien belegt (vgl. Bos/Voss 2008, 457; van Ackeren 2007, 15; Wößmann 2001, 71). Burkard und Orth (2005, 140f.) sowie Helmke und Hosenfeld (2003, 6ff.) listen speziell für Lernstandserhebungen (VERA) eine ganze Reihe weiterer Ziele auf: Sie sollen den Lernstand einzelner Schüler/innen bestimmen helfen, den Lehrkräften als zusätzliche Orientierung dienen und außerdem Anregungen in Hinblick auf die Umsetzung der Bildungsstandards im Rahmen einer neuen Aufgabenkultur geben, also Unterrichts- und Schulentwicklung anstoßen. Schließlich sollen auch Daten auf Systemebene zur Verfügung gestellt werden.

Von Gegnern zentraler Testungen wird häufig auf die Gefahr des teaching to the test hingewiesen (vgl. Maier 2010, 5). Diese scheint bei Lernstandserhebungen gemildert, weil an deren Ergebnisse keine Folgen geknüpft sind; zudem ist teaching to the test nicht zwingend schlecht, wenn etwa damit eine verbesserte Aufgabenkultur transportiert wird (vgl. Criblez et al. 2009, 161f.; Granzer 2008, 51). Andererseits steht damit auch die Befürchtung in Zusammenhang, dass eine wenig sinnvolle Fokussierung auf prüfbares Wissen und Können erfolgt (vgl. van Weeren 2007, 210f.). Dem ist wiederum zu entgegnen, dass im Rahmen des

Unterrichts unabhängig davon auch andere Ziele verfolgt werden sollten (vgl. Reisse 2008, 17f.).

Von welchen Faktoren die Nutzung der Lernstandserhebungsergebnisse durch einzelne Schulen bzw. Lehrkräfte abhängt, stellt Helmke (2004, 11; Koch et al. 2006, 190) in einem Zyklenmodell dar: Im ersten Schritt müssen die Ergebnisse von den Adressaten rezipiert werden, d. h. die Informationen müssen tatsächlich ankommen, wahrgenommen und verstanden werden. Im zweiten Schritt erfolgt die Reflexion der Ergebnisse, also die Analyse und Suche nach möglichen Ursachen sowie gegebenenfalls die Erhebung zusätzlicher Informationen. Auf dieser Basis sollten Maßnahmen zur Weiterentwicklung von Schule und Unterricht gesetzt werden, die wiederum – beispielsweise durch die erneute Durchführung einer Vergleichsarbeit – evaluiert werden. Dieser Prozess wird von individuellen, schulischen und externen Bedingungen beeinflusst. Aufgrund der Chronologie wirken sich Störungen in einer Phase auf alle nachgelagerten Phasen aus (vgl. Groß Ophoff et al. 2006, 31ff.; Helmke 2004, 10ff.; Koch et al. 2006, 189ff.). Grundsätzlich weisen empirische Studien zu Vergleichsarbeiten in Deutschland (vgl. Bensen et al. 2006, 136ff.; Groß Ophoff et al. 2006, 7f.; Groß Ophoff et al. 2007, 422f.; Koch et al. 2006, 193ff.; Kühle/Peek 2007, 432ff.; Nachtigall/Jantowski 2007, 404ff.) darauf hin, dass die Bereitschaft der Lehrkräfte sich mit den Daten auseinanderzusetzen prinzipiell hoch ist, dass aber häufig noch Schwierigkeiten bei der Interpretation bestehen.

## 6.2 Fachdidaktische Entwicklungsarbeit

Ausgangspunkt für die Entwicklung der KLEE-Lernstandserhebung war die Zielsetzung, am Ende des II. Jahrgangs im Rahmen eines Fallbeispiels die im KLEE-Kerncurriculum definierten Kompetenzen möglichst breit abzutesten. Als Unternehmen wurde der Bürodienstleister Mail Boxes Etc. (MBE) gewählt, als Situation die Ausarbeitung eines Businessplans durch eine/n potenzielle/n Franchisenehmer/in.

Die Konstruktion des Fallbeispiels erfolgte wie bereits unter 5.2 beschrieben. Als zusätzlicher Leitfaden wurden die Publikationen von Metzger/Nüesch (2004) und Reisse (2008) zu guten Prüfungen herangezogen. Die besondere Schwierigkeit bestand darin, Aufgaben zu entwickeln, die sich einerseits auf den Fall beziehen und von den Schüler/inne/n die Anwendung ihrer Kenntnisse erfordern, die aber andererseits möglichst rasch und objektiv korrigierbar und bewertbar sind. Daraus resultierte eine Kombination aus offenen Fragestellungen und stark strukturierten Antwortvorgaben. Eine weitere Herausforderung stellte die Ausarbeitung



des Korrekturschemas dar, einerseits weil die Aufgabenschwierigkeiten nicht empirisch erhoben werden konnten – hierfür wäre bereits im Vorfeld der eigentlichen Testung eine sehr große zusätzliche Stichprobe notwendig gewesen – und daher geschätzt werden mussten, andererseits weil die Punktevergabe so transparent gestaltet werden musste, dass eine ausreichend objektive Korrektur erreichbar war. Die gesamte Prüfung wurde zur Qualitätssicherung von zwei MBE-Geschäftsführern sowie von zwei erfahrenen Wirtschaftspädagog/inn/en aus den Bereichen Universität und Schule begutachtet und von einer niederösterreichischen HAK-Klasse im II. Jahrgang testweise bearbeitet.

Die KLEE-Lernstandserhebung wurde am 1. Juni 2010 gleichzeitig in allen 13 Wiener Handelsakademien durchgeführt, wobei jeweils ein/e Mitarbeiter/in des Instituts für Wirtschaftspädagogik vor Ort anwesend war, um die Prüfungsangaben auszuteilen und den Ablauf der Prüfung zu beaufsichtigen. Die Schüler/innen hatten 20 Minuten Zeit, um die Fallbeschreibung zu lesen plus 10 Minuten Puffer für langsame Leser/innen. Der aus 14 Einzelaufgaben bestehende Bearbeitungsteil wurde erst danach ausgeteilt, um sicherzustellen, dass alle Schüler/innen die gleiche Arbeitszeit von 50 Minuten zur Verfügung hatten. Einen Eindruck vom Aufbau der KLEE-Lernstandserhebung soll Abbildung 5 geben.

**Rolle der Schüler/innen:** potenzielle/r Gründer/in eines MBE-Standortes in Wien

**Aufbau/Inhalte der Fallbeschreibung:**

- Pressemeldung, die das MBE-Franchisingsystem bewirbt
- Auszüge aus der MBE-Homepage mit Informationen zum Unternehmen, zu Produkten und Leistungen sowie zum Franchisingsystem
- Informationsgespräch mit dem Österreich-Verantwortlichen über zu erwartende Umsätze und Kosten, die Standortwahl sowie Rechte und Pflichten aus dem Franchisevertrag
- Erzählung eines MBE-Franchisenehmers über seinen Geschäftsbetrieb
- Beteiligungsangebot eines Freundes
- Angebote für Digitalkopierer und für Kopierpapier

**Aufgabenstellungen im Bearbeitungsteil:**

- ✎ Erklärung des Begriffs Businessplan und Begründung seiner Bedeutung
- ✎ Rechtsformwahl und Entscheidung über Firmenbucheintragung
- ✎ Erkennen einer bestimmten Art von Vollmacht
- ✎ Formulierung einer USP
- ✎ Nennung und Begründung relevanter Standortfaktoren
- ✎ Auswahl geeigneter Marktforschungsmethoden für konkrete Fragestellungen
- ✎ Erkennen einer bestimmten Art von Produktpolitik
- ✎ Nennung und Begründung relevanter Faktoren für die Preisgestaltung
- ✎ Erkennen bestimmter Formen von Kommunikationspolitik
- ✎ Vorschlag geeigneter Marketingaktivitäten
- ✎ Nennen notwendiger Produktionsfaktoren und Finden von konkreten Beispielen
- ✎ Vergleich zweier Kopierer hinsichtlich ihrer Produktivität und Wirtschaftlichkeit
- ✎ Entscheidung für ein geeignetes Beschaffungsprinzip und eine geeignete Methode zur Bestimmung des Bestellzeitpunkts
- ✎ Vergleich zweier Beschaffungsalternativen für Kopierpapier hinsichtlich Beschaffungs- und Lagerkosten sowie aus ökologischer Perspektive
- ✎ Zuordnung von Beispielen zu den Begrifflichkeiten des St. Galler Management-Modells

Abbildung 5: Aufbau der KLEE-Lernstandserhebung

Die Lehrkräfte hatten zehn Tage Zeit für die Korrektur. Unmittelbar nach Übermittlung der Ergebnisse wurden von den Autorinnen die Daten aggregiert und individuelle Rückmeldebögen generiert. Die Schüler/innen wurden über ihre eigene Prüfungsleistung – bezogen auf einzelne Themengebiete und insgesamt sowie über Vergleichswerte der Klasse, der Schule und aller Wiener Handelsakademien – informiert. Zusätzlich wurde je nach erreichtem Prozentanteil eine standardisierte verbale Beurteilung abgegeben. Die Lehrer/innen erhielten eine Auswertung auf Klassenebene sowie eine Statistik der einzelnen Prüfungsaufgaben.

### 6.3 Zentrale Ergebnisse der empirischen Evaluation

Das grundsätzlich sehr große Commitment der Lehrkräfte zum Projekt zeigte sich nicht zuletzt auch darin, dass alle Klassen an der Lernstandserhebung teilnahmen. Von rund einem Drittel der Lehrer/innen wurde auch bestätigt, dass sie den Unterricht in Hinblick auf die Prüfung verändert hatten.

Im Vergleich zu den anderen Instrumenten fiel die Bewertung der KLEE-Lernstandserhebung allerdings schlechter aus. Dies ist schon generell nicht weiter verwunderlich, wurde aber sicherlich noch zusätzlich dadurch verstärkt, dass die Prüfung – mit einem Wien-Durchschnitt von 33,34 von 100 Punkten – insgesamt sehr schlecht ausfiel. Schon generell waren nur knapp 60 % der Lehrkräfte von der Sinnhaftigkeit einer Lernstandserhebung überzeugt. Die konkrete Prüfung erhielt die Durchschnittsnoten 2,70 (Lehrer/innen) bzw. 3,11 (Schüler/innen). Nur 37 % der Lehrkräfte, aber immerhin 21 % der Schüler/innen würden erneut daran teilnehmen wollen.

So wurde über die Lernstandserhebung auch in den Interviews sehr kontrovers diskutiert, hauptsächlich in Bezug auf die Länge und Komplexität des Fallbeispiels sowie die Auswahl und Gewichtung der einzelnen Aufgabenstellungen. Die Gründe für die schlechten Ergebnisse wurden damit einerseits im Schwierigkeitsgrad der Prüfung, zu einem großen Teil aber auch in den Rahmenbedingungen, insbesondere den mangelhaften Eingangsvoraussetzungen und der Motivation der Schüler/innen sowie dem Prüfungszeitpunkt gesucht.

Zu den Rückmeldebögen äußerten sich zwei Drittel der Lehrkräfte positiv. 85 % bestätigten die Verständlichkeit der Aufbereitung, 82 % den Nutzen der Benchmarks. Die im Konzept KLEE empfohlene Fachkonferenz zur Diskussion der Prüfungsergebnisse wurde leider an kaum einer Schule durchgeführt, in allen Kollegien fand aber ein zumindest informeller Austausch statt. Die Lehrkräfte beschäftigten sich wie folgt mit den Rückmeldungen: Diagnose des Lernstands der Klasse(n) (96 %), Vergleich der Leistungen der eigenen Schüler/innen mit den Benchmarks (93 %), Diagnose des Lernstands einzelner Schüler/innen (89 %), Suche nach Ursachen für die Testergebnisse (89 %). Viele berichteten auch, die eigene Leistungsbeurteilung reflektiert zu haben (81 %). Konkrete Maßnahmen für den Unterricht wurden von 56 % abgeleitet. Über konkrete Fördermaßnahmen für einzelne Schüler/innen dachten hingegen nur 18 % nach. 70 % der Lehrkräfte gaben an, dass sie ihren Schüler/innen zusätzlich zur Ausgabe der Rückmeldebögen Prüfungseinsicht ermöglicht hätten, 63 %, dass sie der Klasse mündliches Feedback gegeben hätten. Die Schüler/innen-Befragung lässt jedoch darauf schließen, dass diese Bemühungen bei Weitem nicht alle Schüler/innen

erreicht haben. So gab auch nur etwas mehr als ein Drittel an, den eigenen Lernstand bestimmt und mit den Ergebnissen der Mitschüler/innen verglichen zu haben. Knapp ein Viertel machte sich Gedanken über die Ursachen des Ergebnisses. Konkrete Maßnahmen wurden kaum bis gar nicht angedacht.

## **7 Eine Lehrer/innen-Fortbildung zur Begleitung der Konzeptimplementierung**

Zweifelsohne stellen das Konzept KLEE bzw. seine Instrumente bezogen auf die berufsbildenden höheren Schulen in Österreich eine Innovation dar, die von den Lehrkräften im Unterricht aktiv umgesetzt werden muss, um wirksam zu werden. Damit dies gelingen kann, sind begleitende Fortbildungsmaßnahmen wichtig (vgl. Eggert 2009, 54; EMSE-Netzwerk 2009, 392; Jarosch-Frötscher 2009/10, 66; Mayr/Neuweg 2009, 115). Ergänzend ist daher im Konzept KLEE eine Lehrer/innen-Fortbildung vorgesehen, in der die anderen KLEE-Instrumente vorgestellt und vor allem in Hinblick auf ihren Einsatz im Unterricht hin diskutiert werden sollen.

### **7.1 Theoretische Konzeption und fachdidaktische Entwicklungsarbeit**

Die tatsächliche Wirksamkeit von Lehrer/innen-Fortbildungen ist sehr schwierig zu erfassen. Lipowsky (2010, 62ff.) fasst die komplexen Zusammenhänge in einem Angebots- und Nutzungsmodell zusammen. Neben der Konzeption des Fortbildungsangebots selbst beeinflussen die Voraussetzungen der Lehrkräfte sowie Kontextbedingungen vor, während und nach der Fortbildung die Wirkungen. Diese hat Lipowsky (2010) in vier Ebenen systematisiert und im Rahmen einer Metaanalyse erforscht: Unmittelbare Folgen einer Veranstaltung sind die Zufriedenheit sowie der wahrgenommene Nutzen, wobei Letzteres leichten Einfluss auf den Kompetenzerwerb und das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte zu haben scheint. Diese beiden Aspekte wiederum beeinflussen sich gegenseitig. Im Endeffekt sollte es zu einer Verbesserung des Lernerfolgs und der Motivation der Schüler/innen kommen. Laut Lipowsky lässt sich Ersteres empirisch belegen; die Befundlage zur Motivationswirkung ist hingegen nicht eindeutig.

Aus diesem Modell und weiteren Studien lassen sich zahlreiche fördernde und hemmende Faktoren ableiten (vgl. Florian 2008, 119ff.; Hahn 2003, 32ff.; Krainer/Posch 2010, 482f.; Lipowsky 2010, 52ff.; Zehetmeier 2008, 74ff.). Bei der Gestaltung der KLEE-Lehrer/innen-Fortbildung wurde versucht, diese bestmöglich zu berücksichtigen.

Die KLEE-Lehrer/innen-Fortbildung fand gleich zu Beginn des Pilotschuljahres für alle Lehrkräfte der Gruppe A statt. Sie wurde als externe Veranstaltung an der Wirtschaftsuniversität Wien organisiert, da pro Schule nur zwei bis fünf Lehrkräfte betroffen waren. Bei einer etwaigen Ausweitung des Konzepts auf mehrere Jahrgänge und/oder Fächer in weiterer Folge wäre die Durchführung im Rahmen interner Schulentwicklungsmaßnahmen anzudenken. Dies hätte den Vorteil, dass der gesamte betroffene Lehrkörper einer Schule gleichermaßen geschult und der Workshop gleichzeitig für die Ausarbeitung eines gemeinsamen Implementierungskonzepts genutzt werden könnte.

Die Veranstaltung dauerte einen Tag, wobei aber eine weitere laufende Betreuung der Teilnehmer/innen durch den Kontakt über die Moodle-Plattform sichergestellt war. Der Ablauf ist in nachfolgender Abbildung dargestellt:

09:00–09:45	Begrüßung und Projekt-Update
09:45–10:30	Vortrag: Das neue St. Galler Management-Modell als Unterrichtsprinzip
	<i>Kaffeepause</i>
10:45–12:30	Input und Workshop: Das KLEE-Kerncurriculum
	<i>Mittagspause</i>
13:30–15:00	Input und Workshop: Die KLEE-Fallbeispielsammlung
	<i>Kaffeepause</i>
15:15–16:30	Projektbesprechung – Fokus: Die KLEE-Lernstandserhebung

Abbildung 6: Ablauf der KLEE-Lehrer/innen-Fortbildung

Wichtig war den Autorinnen, einerseits Inputs im Sinne von Hintergrundinformationen zum Konzept und zu den Instrumenten zu geben und andererseits den Teilnehmer/inne/n die Gelegenheit zu geben, sich möglichst konkret mit den Materialien zu beschäftigen und sich über deren Einsatz im Unterricht auszutauschen. Es wurde davon ausgegangen, dass beides die Akzeptanz erhöht. Darüber hinaus wird die Lehrer/innen-Fortbildung selbst als geeignetes Instrument betrachtet, um durch den Diskurs Impulse für Unterrichts- und Schulentwicklung zu geben (vgl. Eikenbusch 1995, 7ff).

## 7.2 Zentrale Ergebnisse der empirischen Evaluation

Zur Akzeptanz der KLEE-Lehrer/innen-Fortbildung ist zuallererst zu sagen, dass sie von allen 14 Lehrkräften der Gruppe A besucht wurde. Die Bewertung war unmittelbar nach der Veranstaltung äußerst positiv – Durchschnittsnote 1,08. Sowohl in den späteren schriftlichen Befragungen als auch in den Interviews kam deutlich heraus, dass die Fortbildung gerne besucht und als sehr nützlich wahrgenommen wurde. Im Detail ergab die zweite Befragung, dass sie den Lehrer/inne/n tatsächlich den Umgang mit den Instrumenten erleichtert hat (Mittelwert 1,36), dazu beigetragen hat, dass diese die Instrumente gerne im Unterricht einsetzen (Mittelwert 1,43) und generell die Motivation am Projekt teilzunehmen erhöht hat (Mittelwert 1,29).

## 8 Resümee und Ausblick

In der Gesamtevaluation des Konzepts KLEE bzw. der erprobten Teilkonzepte am Ende des Pilotschuljahres gaben die Lehrkräfte der Gruppe A die beste Bewertung ab (Durchschnittsnote 1,78), gefolgt von jenen der Gruppe B (Durchschnittsnote 1,86). Die Gruppe D benotete ihr Konzept im Mittel mit 2,40; die schlechteste Bewertung kam mit 2,83 von der Gruppe C. Auch bei den Schüler/inne/n zeigte sich die gleiche Tendenz: In der Gruppe A wurde die Durchschnittsnote 2,80 vergeben, in der Gruppe B 2,91 und in den Gruppen C und D jeweils 3,00. Diese Unterschiede können nicht als signifikant bezeichnet werden.

Unter Einbezug der Interviewaussagen sowie zusätzlicher quantitativer Daten lässt sich aber zusammenfassend Folgendes festhalten:

- Die Vollversion des Konzepts – Kerncurriculum, Fallbeispiele, Lernstandserhebung und Lehrer/innen-Fortbildung – erreichte insgesamt die höchste Akzeptanz. Die Lehrer/innen der Gruppe A beurteilten die intendierte Verknüpfung zwischen Unterrichts-/Schulentwicklung und externer Evaluation als gut gelungen (56 % volle Zustimmung, 44 % teilweise Zustimmung).
- Das Gesamtkonzept wurde als schlüssig bezeichnet. Vor allem auch von den Direktor/inn/en wurden ihm mehrere Stärken attestiert: die Förderung nachhaltigen Lernens, die möglichst frühe Vernetzung von Inhalten, die durch die Standardisierung erhöhte Transparenz, das Benchmarking auf curricularer Ebene sowie die Vorbereitung auf die neue Reifeprüfung. Zudem seien die Instrumente problemlos – ohne Veränderung der Rahmenbedingungen – in den Schulalltag zu implementieren. Unter den Lehrkräften gab es aber auch einige Gegenstimmen, die die Idee der Standardisierung generell für nicht notwendig und sinnvoll erachteten. Allgemeine Bedenken wurden vor allem dahingehend geäußert, dass das Konzept für einen II. Jahrgang zu hohe Ansprüche stelle und motivierte Schüler/innen voraussetze.
- Die Vorgabe eines Kerncurriculums ohne zusätzliche unterstützende Instrumente war für die Lehrkräfte wenig zufriedenstellend. Die Verwendung dieses Instruments war in

allen Gruppen vergleichsweise gering. Andererseits würden 81 % der Lehrkräfte im nächsten Schuljahr wieder damit arbeiten und wollten es 60 % der Lehrer/innen der Gruppe D gerne einsetzen. Von 75 % der Befragten wurde es als geeignete Basis für die Evaluation der Schüler/innen-Leistungen eingestuft.

- Die Fallbeispielsammlung sowie die Lehrer/innen-Fortbildung wurden hingegen sehr geschätzt, da diese eine unmittelbare Unterstützung für den Unterricht darstellten. Den Beispielen wurde auch das größte Potenzial zur Steigerung der Unterrichtsqualität beigemessen. Sie wurden sehr intensiv genutzt und 82 % der Lehrer/innen der Gruppen C und D würden diese zukünftig ebenfalls gerne einsetzen. Die Fortbildung wurde von allen Lehrkräften der Gruppe A besucht. Die Meinungen der Kollegen/Kolleginnen aus den Gruppen B, C und D, ob eine derartige Veranstaltung notwendig sei, gingen aber auseinander.
- Die Lernstandserhebung wurde erwartungsgemäß am kontroversesten diskutiert. Dies hat zum einen mit der Konzeption als extern vorgegebene Prüfung mit Korrekturaufwand für die Lehrkräfte, zum anderen sicherlich auch mit der Tatsache zu tun, dass die Ergebnisse enttäuschend schlecht ausfielen. Immerhin 48 % stimmten der Aussage zu, Lernstandserhebungen seien ein geeignetes Instrument zur objektivierten Leistungsfeststellung.

Diese Erkenntnisse aus dem Modellversuch können selbstverständlich trotz des sehr umfassend angelegten Projekts lediglich als Tendenzaussagen gelten. Wie sich mehrfach zeigte, reicht ein Schuljahr für die Implementierung einer derartigen Innovation kaum aus. Das Konzept müsste auf Basis der Rückmeldungen weiterentwickelt und der Modellversuch fortgesetzt werden. Dies hätte den Rahmen des gegenständlichen Forschungsprojekts bei Weitem gesprengt. Aus Sicht der Autorinnen wäre es aber wünschenswert in diese Richtung weiterzuarbeiten. Ein Gesamtkonzept für berufsbildende Fächer an berufsbildenden höheren Schulen könnte etwa so aussehen:

- Entwicklung von Kerncurricula für alle fünf Jahrgänge unter Einbezug von möglichst vielen Lehrkräften und Praktiker/innen aus der Wirtschaft,
- Ausarbeitung von Fallbeispielen ebenfalls für alle fünf Jahrgänge,
- Durchführung von Lernstandserhebungen zumindest zweimal während der Ausbildungszeit, z. B. im II. und IV. Jahrgang sowie
- Angebot schulinterner Lehrer/innen-Fortbildungen für alle Lehrkräfte der berufsbildenden Fächer als Unterstützung der Konzeptimplementierung.

Dies wäre allerdings mit sehr großem personellem Aufwand verbunden, wofür seitens des Ministeriums finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden müssten. Jedenfalls sind die Autorinnen davon überzeugt, dass das Konzept KLEE hinsichtlich theoretischer Konzeption seiner Instrumente sowie hinsichtlich fachdidaktischer Entwicklungs- und Gestaltungsaspekte Impulse sowohl für die Forschung als auch für die Praxis geben kann.

## Literaturverzeichnis

- Aff, J. (2005/06): Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung. Plädoyer für eigenständige Wege der berufsbildenden Vollzeitschulen bei der Entwicklung und Implementierung von Standards. In: Wissenplus, 24 (5), 9-18
- Aff, J. (2007/08): Vorwärts in die Zukunft zurück. Anmerkungen zur Zukunft der wirtschaftsberuflichen Bildung in Österreich unter besonderer Berücksichtigung der Handelsakademien. In: Wissenplus, 26 (5), 11-17
- Aff, J. (2008/09): Output- statt Inputorientierung? – Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Weichenstellung zwischen Reformoption und Mythos. In: Wissenplus, 27 (3), 18
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001): A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Boston
- Bader, R. (1989): Berufliche Handlungskompetenz. In: Die berufsbildende Schule, 41 (2), 73-77
- Bartnitzky, H. (2003): Bildungsansprüche von Grundschulern. In: Die Deutsche Schule, 95 (2), 139-151
- Bastian, J. (2008): Schulinterne Curriculararbeit. Hilfe für die Unterrichtsentwicklung? In: Pädagogik, 60 (4), 6-11
- Becker, D. H. (2002): Empirische Befunde zum Kerncurriculum. Implementierungsbedingungen und Effekte. In: Böttcher, W., Kalb, P. E. (Hg.): Kerncurriculum – Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift, Weinheim, Basel, 84-122
- Beinborn, P. (2008): Fallstudiendidaktik als Methode für den neuen WG-Lehrplan – ein Ratgeber für die Praxis. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 56 (4), 523-533
- Bendorf, M. (2002): Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers. Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken, Wiesbaden
- Bloom, B. S. (Hg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim, Basel
- Böttcher, W. (2002): Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: Böttcher, W., Kalb, P. E. (Hg.): Kerncurriculum – Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift, Weinheim, Basel, 14-37
- Böttcher, W. (2003): Kerncurricula und die Steuerung der allgemeinbildenden Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Beiheft, 215-233
- Böttcher, W. (2007): Bildungsstandards und Kernlehrpläne. In: Praxis Schule 5-10, 18 (3), 6-9
- Bonsen, M., Büchter, A., Peek, R. (2006): Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bewertungen der Lernstandserhebungen in NRW durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Jahrbuch der Schulentwicklung – Daten, Beispiele und Perspektiven, hg. von Bos, W., Holtappels, H. G., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G., Schulz-Zander, R., Band 14, Weinheim, München, 125-148
- Bos, W., Voss, A. (2008): Empirische Schulentwicklung auf Grundlage von Lernstandserhebung. Ein Plädoyer für einen reflektierten Umgang mit Ergebnissen aus Leistungstests. In: Die Deutsche Schule, 100 (4), 449-458



- Brügelmann, H. (2009): Wie kann Kompetenzentwicklung evaluiert werden? In: Pädagogik, 61 (10), 44-47
- Bruneforth, M., Lassnigg, L. (Hg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Online: <https://www.bifie.at/buch/1914> (30.01.2013)
- Burk, K. (2001): Kerncurriculum – Nein, danke! In: Die Grundschulzeitschrift, 15 (147), 4
- Burkard, C., Orth, G. (2005): Standardsetzung und Standardüberprüfung in Nordrhein-Westfalen, In: Rekus, J. (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurriculum und die Aufgabe der Schule. In: Münstersche Gespräche zur Pädagogik, hg. von Ladenthin, V., Rekus, J., Schneider, J., Band 21, Münster, 136-148
- Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U., Huber, C. (2009): Bildungsstandards, Seelze-Velber, Zug
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft, 73-92
- Ditton, H. (2008): Qualitätssicherung in Schulen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, 36-58
- Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. In: Kohlhammer Standards Psychologie, Teilgebiet Denkpsychologie, hg. von Herrmann, T. W., Tack, W. H., Weichert, F. E., Stuttgart et al.
- Dubs, R. (1998): Qualitätsmanagement für Schulen, hg. vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
- Dubs, R. (2006): Qualitätsmanagement. Grundbegriffe und Systematik. In: Buchen, H., Rolff, H.-G. (Hg.): Professionswissen Schulleitung, Weinheim, Basel, 1206-1270
- Easton, G. (1992): Learning From Case Studies, 2nd edition, New York et al.
- Eggert, K. (2009): Neues aus der Welt der Lehrpläne – Kerncurricula für das Fach Wirtschaft. In: Unterricht Wirtschaft, 38 (2), 52-54
- Eikenbusch, G. (1995): Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. In: Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest
- Eikenbusch, G. (2008): Aufgaben, die Sinn machen. Wege zu einer überlegten Aufgabenpraxis im Unterricht. In: Pädagogik, 60 (3), 6-10
- EMSE-Netzwerk (2009): Nutzung und Nutzen von Schulrückmeldungen im Rahmen standardisierter Lernstandserhebungen, Vergleichsarbeiten. In: Die Deutsche Schule, 101 (4), 389-396
- Euler, D., Hahn, A. (2007): Wirtschaftsdidaktik, 2. Auflage, Bern et al.
- Filipp, H. (1996): Akzeptanz von Netzdiensten und Netzanwendungen. Entwicklung eines Instruments zur permanenten Akzeptanzkontrolle, naturwissenschaftliche Dissertation an der Universität Karlsruhe
- Flehsig, K.-H. (2008): Komplexe Lernaufgaben in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Thonhauser, J. (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, Münster et al., 241-256

- Fleischer, J., Spoden, C., Wirth, J., Leutner, D. (2008): Flächendeckende Lernstandserhebungen – spezifische Herausforderungen und Lösungsansätze. Das Beispiel lernstand 8 in Nordrhein-Westfalen. In: Böttcher, W., Bos, W., Döbert, H., Holtappels, H. G. (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive, Münster et al., 195-207
- Florian, A. (2008): Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines online-gestützten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbildungsangebots im deutschsprachigen Raum, philosophisch-sozialwissenschaftliche Dissertation an der Universität Augsburg
- Fortmüller, R. (1997): Wissen und Problemlösen, Wien
- Fortmüller, R. (2005/06): Bildungsförderung versus Bildungsverlust durch Bildungsstandards. Kompetenztheoretische Differenzierungen, Zurückhaltung in den Messansprüchen und bildungspolitisches Augenmaß als Voraussetzungen für Lernertragssteigerungen durch Einführung von Bildungsstandards. In: Wissenplus, 24 (5), 19-29
- Garvin, D. A. (2003): Making the Case. In: Harvard Magazine, 106 (1), 56-107
- Granzer, D. (2008): Für den Test lernen wir? Ist ein „Teaching to the Test“ ausschließlich negativ zu bewerten? In: Grundschule, 40 (5), 51
- Grohmann, S. (1997): Die Fallmethode: Theoretische Grundlagen. In: Aff, J., Wagner, M. (Hg.): Methodische Bausteine der Wirtschaftsdidaktik, Wien, 51-73
- Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I., Koch, U. (2007): Formen der Ergebnisrezeption und damit verbundene Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Empirische Pädagogik, 21 (4), 411-427
- Groß Ophoff, J., Koch, U., Hosenfeld, I., Helmke, A. (2006): Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In: Kuper, H., Schneewind, J. (Hg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen. Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungsbereich, Münster et al., 19-40
- Hahn, H. (2003): Zur Wirkung von Fortbildung im Prozess der Schulentwicklung. Evaluation des Projektes „Fortbildungsbudget für die Einzelschule“ am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien Bad Berka, Baltmannsweiler
- Heimerl, P., Loisel, O. (2005): Lernen mit Fallstudien in der Organisations- und Personalentwicklung. Anwendungen, Fälle und Lösungshinweise, Wien
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Vergleichsarbeiten in der Grundschule. Online: <http://www.waldschuleweinfeld.de> (28.07.2011) (erschieden in: Das Seminar, (2), 90-112
- Helmke, A., Hosenfeld, I. (2003): Vergleichsarbeiten (VERA): eine Standortbestimmung zur Sicherung schulischer Kompetenzen. Online: [http://www.uni-landau.de/vera/downloads/schulverwaltung\\_hrs.pdf](http://www.uni-landau.de/vera/downloads/schulverwaltung_hrs.pdf) (23.08.2010) (erschieden in: Schulverwaltung Hessen, 7/1/10-13 und 7/2/41-43)
- Hirsch, E. D. (2002): „Man kann das doch einfach nachschlagen“ – oder etwa nicht? In: Böttcher, W. (Hg.): Kerncurriculum – was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift, Weinheim, 48-63

- Jarosch-Frötscher, C. (2009/10): Fallmethode ... eine Möglichkeit, den meist nur unzureichenden Praxisbezug der ökonomischen Bildung an den Schulen wirksam zu verbessern. In: Wissenplus, 29 (5), 64-66
- Kaiser, F.-J. (1983): Grundlagen der Fallstudiendidaktik – Historische Entwicklung – Theoretische Grundlagen – Unterrichtliche Praxis. In: Kaiser, F.-J. (Hg.): Die Fallstudie – Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik, Bad Heilbrunn/Obb., 9-34
- Kempfert, G., Rolff, H.-G. (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement, 4. Aufl., Weinheim, Basel
- Klieme, E. et al. (2007): Bildungsforschung Band 1: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, Bonn, Berlin
- Klismeyer, J. (2006): Kerncurriculum. In: Kaiser, F.-J., Pätzold, G. (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2. Aufl., Bad Heilbrunn, 301-302
- Koch, U., Groß Ophoff, J., Hosenfeld, I., Helmke, A. (2006): Qualitätssicherung: Von der Evaluation zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – Ergebnisse der Lehrerbefragungen zur Auseinandersetzung mit den VERA-Rückmeldungen. In: Eder, F., Gastager, A., Hofmann, F. (Hg.): Qualität durch Standards? Beiträge zur 68. Tagung der Arbeitsgruppe der Empirischen Bildungsforschung (AEPF), Münster et al., 187-199
- Krainer, K., Posch, P. (2010): Intensivierung der Nachfrage nach Lehrerfortbildung. Vorschläge für Bildungspraxis und Bildungspolitik. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster et al., 479-495
- Kühle, B., Peek, R. (2007): Lernstandserhebungen in Nordrhein-Westfalen. Evaluationsbefunde zur Rezeption und zum Umgang mit Ergebnisrückmeldungen in Schulen. In: Empirische Pädagogik, 21 (4), 428-447
- Leenders, M. R., Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A. (2001): Writing cases, 4th edition, London, Ontario
- Leuders, T. (2004): Kernlehrpläne in NRW. Standards für den Mathematikunterricht und ihre (möglichen) Konsequenzen. In: Schulmagazin 5-10, 72 (5), 9-12
- Leuders, T. (2008): Wege zu einem schulinternen Fach-Curriculum – Erfahrungen mit dem Fach Mathematik. In: Pädagogik, 60 (4), 20-24
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf. Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In: Müller, F. H., Eichenberger, A., Lüders, M., Mayr, J. (Hg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, Münster et al., 51-70
- Maier, U. (2010): Ein Wundermittel ohne Wirkung. Was zentrale Tests und Vergleichsarbeiten für Lehrer und Schüler bringen. In: Schule im Blickpunkt, 43 (5), 3-6
- Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A., Leenders, M. R. (2007): Learning with cases, 4th edition, London, Ontario
- Mayr, J., Neuweg, G. H. (2009): Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung. In: Specht, W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, Graz, 99-119
- Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 9. Aufl., Weinheim, Basel

- Metzger, C., Nüesch, C. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Hochschuldidaktische Schriften, Band 6, hg. von Euler, D., Metzger, C., Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
- Möller, C. (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, 4. Aufl., Weinheim, Basel
- Müllauer, B., Schopf, C. (2011): Fallbeispiele aus der betrieblichen Praxis, Wien
- Müllauer-Hager, B., Schopf, C. (2012): Reformimpulse in der BHS durch Kerncurricula, Fallbeispiele und Lernstandserhebungen. Entwicklung und Evaluation eines ganzheitlichen Konzepts (KLEE) zur Unterstützung eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: Forschungsreihe des Institutes für Wirtschaftspädagogik der Wirtschaftsuniversität Wien, Band 2, hg. von Aff, J., Fortmüller, R., Wien
- Müller-Böling, D., Müller, M. (1986): Akzeptanzfaktoren der Bürokommunikation, München, Wien
- Nachtigall, C., Jantowski, A. (2007): Die Thüringer Kompetenztests unter besonderer Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Rezeptionsverhalten. In: Empirische Pädagogik, 21 (4), 401-410
- Orth, G. (2007): Lernstandserhebungen und zentrale Prüfungen. Zwei Königskinder, die zueinander kommen können? In: Pädagogik, 59 (2), 16-20
- Perlitz, M., Vassen, P. J. (1976): Grundlagen der Fallstudiendidaktik. In: Reihe „Führungskräfte fördern“, hg. vom Wuppertaler Kreis, Band 3, Köln
- Posch, P., Schneider, W., Mann, W. (1994): Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht, 4. Aufl. (Nachdruck), Wien.
- Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung, Bad Heilbrunn
- Reetz, L. (1988): Fälle und Fallstudien im Wirtschaftslehre-Unterricht. In: Wirtschaft und Erziehung, 40 (5), 148-156
- Reetz, L. (2005): Situierete Prüfungsaufgaben – Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: bwp@ Nr. 8: Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung, hg. von Tramm, T., Brand, W. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/reetz\\_bwpat8-txt.htm](http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/reetz_bwpat8-txt.htm) (28.09.2010)
- Reisse, W. (2008): Kompetenzorientierte Aufgabenentwicklung. Ein Lehrerhandbuch für die Sekundarstufen, Köln
- Rüegg-Stürm, J. (2002): Das neue St. Galler Management-Modell. Grundkategorien einer integrierten Managementlehre. Der HSG-Ansatz, 2. Aufl., Bern et al.
- Schaub, H., Zenke, K. G. (2007): Wörterbuch Pädagogik, 2. Aufl., München
- Schirp, H. (2001): Das offene Kerncurriculum. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Böttcher über die Notwendigkeit eines Kerncurriculums. In: Forum Schule (2). Online: <http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/forum-schule/archiv.html> (13.06.2011)
- Schmidt, M., Perels, F. (2010): Der optimale Unterricht!?! Praxishandbuch Evaluation, Göttingen

- Schneeberger, A., Nowak, S., Heffeter, B., Burmann, C. (2010): Position der Handelsakademieabsolventen und -absolventinnen im Beschäftigungssystem. Unternehmens- und Absolventenbefragung, Inseratanalysen, erwerbs- und bildungsstatistische Grunddaten. Ibw-Forschungsbericht Nr. 157. Online: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien?limit=20&start=20> (31.01.2013)
- Schneider, W. (2000): Unterrichtsplanung zwischen Systematik und Kasuistik – Ein Plädoyer gegen didaktischen Radikalismus. In: Metzger, C., Seitz, H., Eberle, F. (Hg.): Impulse für die Wirtschaftspädagogik. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Dres h. c. Rolf Dubs. In: Schriftenreihe für Wirtschaftspädagogik, Band 26, Zürich, 267-287
- Simon, B. (2001): Wissensmedien im Bildungssektor. Eine Akzeptanzuntersuchung an Hochschulen, wirtschaftswissenschaftliche Dissertation an der Wirtschaftsuniversität Wien
- Statistik Austria (2012): Bildung in Zahlen 2010/11. Schlüsselindikatoren und Analysen, Wien. Online: [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=508](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=508) (31.01.2013)
- Stäudel, L., Blum, W. (2005): Prozessqualität entwickeln. Impulse für Fachkollegien. In: Friedrich Jahresheft, XXIII, 115-117
- Tenorth, H.-E. (2001): Kerncurriculum für die Oberstufe – Zur Einleitung. In: Tenorth, H.-E. (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik – Deutsch – Englisch, Weinheim, Basel, 10-20
- Thomas, J. D. E. (2005): An MIS Approach To Case Analysis. In: Journal of Business Case Studies, 1 (3), 15-22
- Thonhauser, J. (2008): Warum (neues) Interesse am Thema ‚Aufgaben‘? In: Thonhauser, J. (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, Münster et al., 47-64
- van Ackeren, I. (2007): Zentrale Abschlussprüfungen. Entstehung, Struktur und Steuerungsperspektiven. In: Pädagogik, 59 (3), 12-15
- van Ackeren, I., Bellenberg, G. (2004): Parallelarbeiten, Vergleichsarbeiten und Zentrale Abschlussprüfungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Jahrbuch der Schulentwicklung – Daten, Beispiele und Perspektiven, hg. von Holtappels, H. G., Klemm, K., Pfeiffer, H., Rolff, H.-G., Schulz-Zander, R., Band 13, Weinheim, München, 125-159
- van Weeren, J. (2007): Wem nutzen Outputmessungen? Eine kritische Analyse ihrer Wirksamkeit und Nebeneffekte aus niederländischer Perspektive. In: Die deutsche Schule, 99 (2), 210-223
- Vortmann, H. (2005): Bildungsstandards – Kernlehrpläne – Vergleichsarbeiten. Ein Bundesländervergleich, In: Rekus, J. (Hg.): Bildungsstandards, Kerncurriculum und die Aufgabe der Schule. In: Münstersche Gespräche zur Pädagogik, hg. von Ladenthin, V., Rekus, J., Schneider, J., Band 21, Münster, 108-135
- Waibel, R. (2003): Markt oder Staat im Bildungswesen? Genereller Systemvergleich und spezifisches Wettbewerbskonzept für die gymnasiale Ebene, Berlin
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies, Munich: OECD, Max Planck Institute for Psychological Research
- Werning, R., Kriwet, I. (1999): Problemlösendes Lernen. In: Pädagogik, 51 (10), 7-11

- Wigger, L., Horn, K.-P. (2002): Das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. In: Otto, H.-U., Rauschenbach, T., Vogel, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Einführung in vier Bänden, Band 2: Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium, Opladen, 185-200
- Winter, F. (2008): Mit Aufgaben das Lernen sondieren. In: Thonhauser, J. (Hg.): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen, Münster et al., 115-132
- Wößmann, L. (2001): Why Students in Some Countries Do Better. In: Education Matters, 1 (2), 67-74. Online: <http://educationnext.org/whystudentsinsomecountriesdobetter/> (30.08.2010)
- Wolff, K. (1992): Die Fallstudie als Unterrichtsmethode. In: Wirtschaft und Erziehung, 44 (10), 324-332
- Zehetmeier, S. (2008): Zur Nachhaltigkeit von Lehrer/innenfortbildung, philosophische Dissertation an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- Zepf – Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung an der Universität Koblenz-Landau (o.\_J.): VERA. Online: <http://vera-web.uni-landau.de/verapub/index.php?id=276> (15.02.2013)