

## **Kompetenzmodellierung zur Entrepreneurship-Erziehung im EU-TEMPUS-Projekt BUSEEG**

Fortmüller, Richard

*Published in:*

Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung

Published: 01/01/2016

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Fortmüller, R. (2016). Kompetenzmodellierung zur Entrepreneurship-Erziehung im EU-TEMPUS-Projekt BUSEEG. In B. Greimel-Fuhrmann, & R. Fortmüller (Eds.), *Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung* (pp. 251-258). Manz Verlag Schulbuch.



# Kompetenzmodellierung zur Entrepreneurship-Erziehung im EU-TEMPUS-Projekt BUSEEG

Das Institut für Wirtschaftspädagogik der WU Wien hat in den letzten Jahren zwei EU-TEMPUS-Projekte zur Entrepreneurship-Erziehung in Osteuropa und Zentralasien abgeschlossen und die Koordination von zwei weiteren EU-Projekten übernommen. Im vorliegenden Beitrag werden die theoretischen Grundlagen der Kompetenzmodellierung zur Entrepreneurship-Erziehung diskutiert und das im Rahmen des aktuellen EU-TEMPUS-Projektes BUSEEG entwickelte Kompetenzmodell skizziert.

## 1 Problemhintergrund

Das Institut für Wirtschaftspädagogik der WU Wien hat im vergangenen Jahrzehnt mehrere Ausschreibungen der Europäischen Union zur Koordination von Bildungskooperationsprojekten von EU-Universitäten mit Universitäten der Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion gewonnen<sup>25</sup>. Die Projektkonsortien und Projektziele der einzelnen EU-TEMPUS-Projekte sind verschieden, einen Themenbereich haben aber sowohl die bereits abgeschlossenen als auch die aktuellen Projekte gemeinsam: die Einführung und Förderung der Entrepreneurship-Erziehung in den Schulen und an den Universitäten der Partnerländer in Osteuropa und Zentralasien.

Der Begriff der Entrepreneurship-Erziehung wird in der Literatur sehr unterschiedlich definiert (vgl. z. B. Schmette 2007; Lindner 2009; Aff/Fortmüller 2010; Aff/Geissler 2013; Bijedic 2013; Exler 2014). Das den TEMPUS-Projekten des Wipäd-Institutes der WU zugrunde liegende Konzept geht von einer breiten Begriffsfassung aus und sieht die Aufgabe der Entrepreneurship-Erziehung in der Entwicklung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen, die sowohl zur Selbstständigkeit im Arbeitsleben – als Arbeitnehmer/in oder Unternehmer/in – als auch zu selbstständigem Denken und verantwortungsbewusstem Handeln in allen wirtschaftspolitisch und gesellschaftlich relevanten Belangen befähigen (vgl. Aff/Fortmüller 2010; Aff/Geissler 2013).

## 2 Problemstellung

Dieses breite Konzept der Entrepreneurship-Erziehung stellt eine Leitidee dar, deren Umsetzung in Schulen oder an Universitäten jeweils zielgruppenabhängige Schwerpunktsetzungen und Konkretisierungen erfordert. Insbesondere ist festzulegen, welche Lernziele im Einzelnen durch die Bearbeitung welcher Lehr-Lern-Inhalte in welcher Form erreicht werden sollen. Hierbei handelt es sich zwar letztlich um normative Vorgaben, die jedoch auch Antworten auf die Fragen voraussetzen,

---

<sup>25</sup> Abgeschlossene EU-Projekte: „Einführung von Entrepreneurship Education in der RF – EERF“ (vgl. <http://www.wu.ac.at/wipaed/research/projekte/abgeschlossen/eerf-project/>) und „Entwicklung und Implementierung nachhaltig wirksamer Strukturen zur Entrepreneurship Erziehung in der Russischen Föderation und Tadschikistan – EINSEE – RU – TJ“ (vgl. <http://www.wu.ac.at/wipaed/research/projekte/abgeschlossen/tempus4/>).  
Laufende EU-Projekte: „Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit durch Entrepreneurship-Erziehung und Gründungsberatung – BUSEEG-RU-UA“ (vgl. <http://www.wu.ac.at/buseeg/>) und „Implementing a Central Asian Centre for Teaching, Learning and Entrepreneurship – CACTLE“ (vgl. <http://www.erasmusplus.kz/index.php/en/erasmus-eng/projects-en>).

- welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Bewältigung welcher Anforderungen der Selbstständigkeit im Arbeits- und Gesellschaftsleben notwendig sind, und
- in welchem Ausmaß und in welcher Weise die entsprechenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben werden können.

Im vorliegenden Beitrag wird ausgeführt, auf Basis welcher Annahmen und wie diese Fragen bei der Festlegung des Kerncurriculums und bei der Entwicklung des Kompetenzmodells zur Entrepreneurship-Erziehung im Rahmen des aktuellen EU-Tempus-Projektes „Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit durch Entrepreneurship-Erziehung und Gründungsberatung – BUSEEG-RU-UA“<sup>26</sup> beantwortet wurden.

### 3 Das EU-TEMPUS-Projekt BUSEEG

Das generelle Ziel des TEMPUS-Projektes BUSEEG besteht in der Entwicklung und Umsetzung eines *Lifelong-Learning*-Konzeptes zur nachhaltigen Förderung der beruflichen und unternehmerischen Selbstständigkeit in Russland und in der Ukraine durch Entrepreneurship-Erziehung und Gründungsberatung auf universitärer und Berufsschulebene. Zu diesem Zweck sollen folgende Vorhaben realisiert werden:

- Einführung bzw. Weiterentwicklung der Entrepreneurship-Erziehung an den Partneruniversitäten in Russland und in der Ukraine für Studierende verschiedener Studienrichtungen (Wirtschaft, Technik, Tourismus etc.)
- Einführung der Entrepreneurship-Erziehung in Berufsschulen in je zwei Regionen in Russland (Barnaul, Nischni Nowgorod) und in der Ukraine (Kiew, Charkiw) für Schüler/innen verschiedener Fachrichtungen (insbesondere Wirtschaft, Technik, Tourismus etc.)
- Aufbau bzw. Reorganisation der Gründungsberatung an den Partneruniversitäten für ihre Absolvent/innen
- Aufbau bzw. Reorganisation der Gründungsberatung an den Berufsschulen für ihre Absolvent/innen
- Fachliche und fachdidaktische Weiterbildung der Berufsschullehrer/innen zur Entrepreneurship-Erziehung
- Wirtschaftsdidaktische Weiterbildung der Hochschullehrer/innen und der Dozent/innen der Lehrfortbildungszentren

Das Projektkonsortium umfasst neben der WU Wien (Koordinator) zwei weitere Universitäten der EU (Győr, Konstanz), vier ukrainische Universitäten (Kiew, Charkiw, Iwano-Frankiwsk, Tschernihiw), vier russische Universitäten (Barnaul, Moskau, Nischni Nowgorod, Petrosawodsk), zwei russische Lehrerfortbildungszentren (Barnaul, Nischni Nowgorod), das ukrainische Bildungsministerium und die ukrainische Handelskammer sowie regionale russische Bildungsministerien und Handelskammern.

Die für die Umsetzung der Entrepreneurship-Erziehung notwendige Klärung der Fragen, welche Lernziele durch die Bearbeitung welcher Lehr-Lern-Inhalte in welcher Form erreicht werden sollen, ist im BUSEEG-Projekt in Form der Entwicklung eines Kerncurriculums, eines Kompetenzmodells, darauf abgestimmter Lehr-Lern-Unterlagen sowie der Durchführung wirtschaftsdidaktischer Weiterbildungsveranstaltungen erfolgt. Im Folgenden sollen

---

<sup>26</sup> vgl. <http://www.wu.ac.at/buseeg/>

zunächst die theoretischen Grundlagen herausgearbeitet und anschließend das Kerncurriculum und das Kompetenzmodell vorgestellt werden.

#### 4 Wissen, Können und Kompetenzen

Da die Partnerländer weitgehend den Europäischen Qualifikationsrahmen übernommen haben, nimmt auch das im Rahmen des BUSEEG-Projekts entwickelte Kompetenzmodell mit der Unterscheidung zwischen Wissen, Können und Kompetenzen hierauf Bezug (vgl. Fortmüller/Cechovsky 2015). Allerdings werden diese Begriffe auf Basis lern- und kognitionspsychologischer Theorien und somit nicht vollständig deckungsgleich mit dem EQR definiert. Insbesondere wird im BUSEEG-Projekt auf die Kompetenzbegriffe von Weinert (2001) und Klieme (2004) zurückgegriffen, die doch deutlich vom Kompetenzbegriff des EQR abweichen.

Die dem Kompetenzmodell des BUEEG-Projektes zugrunde liegende Unterscheidung zwischen Wissen, Können und Kompetenzen basiert auf der kognitionspsychologischen Unterscheidung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. Anderson 1983; Fortmüller 1997; Fortmüller 2009; Eysenck/Keane 2005; Konczer 2012) und geht davon aus, dass von Kompetenz erst dann zu sprechen ist, wenn diese beiden Wissensformen in einer Weise miteinander verbunden sind, dass sie flexibel zur Lösung einer Klasse konkreter Aufgabenstellungen eingesetzt werden können (vgl. Fortmüller/Langmann 2008; Aff/Fortmüller 2010; Fortmüller/Kurmeleva 2010; Fortmüller/Cechovsky 2015).

Im Einzelnen sind im Kompetenzmodell mit den Begriffen Wissen, Können und Kompetenzen folgende Lernergebnisse angesprochen:

- Als *Wissen* wird deklaratives Wissen über Sachverhalte (Fakten, Ereignisse, Methoden, Formeln, Theorien, Forschungsbefunde etc.) bezeichnet, das explizit (z. B. verbal) wiedergegeben, aber nicht unmittelbar, sondern nur auf Basis von Nachdenkprozessen („interpretativ“) zur Problemlösung eingesetzt werden kann (vgl. Anderson 1983; Fortmüller 1997; Konczer 2012). Dieses Lernergebnis wird üblicherweise auch im alltäglichen Sprachgebrauch als Wissen bezeichnet.
- *Können* basiert aus kognitionstheoretischer Sicht auf prozeduralem Wissen darüber, in welcher Situation welche Aktivitäten in welcher Weise auszuführen sind. Dieses Wissen ist aufgabentyp- und oft auch kontextspezifisch und kann somit nur bei strukturell (und oft sogar nur bei kontextuell) gleichartigen Aufgaben angewandt werden (vgl. Anderson 1983; Fortmüller 1997; Konczer 2012). Prozedurales Wissen stellt implizites Wissen dar und wird im Alltagssprachgebrauch als Fertigkeiten oder Fähigkeiten bezeichnet.
- *Kompetenzen* sind Leistungsdispositionen, die nicht nur zur Lösung einer spezifischen Aufgabe, sondern einer Klasse von Aufgaben befähigen. Aus kognitionstheoretischer Sicht ist davon auszugehen, dass Kompetenzen auf der Verknüpfung von deklarativem und prozeduralem Wissen in einer Form basieren, dass nicht nur geübte Aufgaben, sondern auch Transferaufgaben bewältigt werden können (vgl. Weinert 2001; Klieme 2004; Fortmüller/Langmann 2008; Fortmüller/Konczer 2013; Fortmüller/Cechovsky 2015).

Deklaratives Wissen kann auf verschiedene Art und Weise, insbesondere etwa durch Lesen eines Buches oder Hören eines Vortrages, aber auch durch Teilnahme an einer Diskussion oder im Rahmen von Problemlöseprozessen erworben werden. Es kann als „Bescheid Wissen über Sachverhalte“ charakterisiert werden, das aber üblicherweise noch

nicht ausreicht, Aufgaben fehlerfrei und effizient zu erledigen (vgl. Anderson 1983; Fortmüller 1997, 2007).

Um zu Letzterem in der Lage zu sein, bedarf es der wiederholten Bearbeitung entsprechender Aufgaben (also der aufgabenbezogenen Übung), wodurch aus kognitionstheoretischer Sicht prozedurales Wissen entwickelt wird (vgl. Anderson 1983; Fortmüller 1997; Fortmüller 2007). Da dieses nur beim geübten Aufgabentyp und oft sogar nur innerhalb des gleichen Aufgabenkontextes anwendbar ist (vgl. Fortmüller 1997; Fortmüller/Konczer 2008), müsste bereits in der Lernsituation jeder Aufgabentyp bearbeitet werden, um entsprechendes prozedurales Wissen zu erwerben. Dies ist jedoch kaum möglich. Denn vor allem die bedeutsamen Lehrinhalte sind – sachlich gesehen – meist für die Lösung einer Vielzahl von Aufgabentypen relevant, sodass nicht alle in ihren Anwendungsbereichen liegenden Aufgaben geübt und darauf abgestimmtes prozedurales Wissen entwickelt werden können.

Das Konzept der Kompetenz basiert auf der Annahme, dass deklaratives und prozedurales Wissen in einer Form erworben und miteinander vernetzt werden können, dass es auch zur Lösung neuer, noch nicht geübter Aufgabentypen befähigt, sofern sie – thematisch gesehen – ebenfalls einen Anwendungsfall der behandelten Lerninhalte darstellen. Das Konzept der Kompetenz setzt also die Fähigkeit zum Lerntransfer voraus (vgl. Fortmüller/Fembek/Nicka 2013).

Empirische Untersuchungen deuten allerdings darauf hin, dass diese Fähigkeit sehr begrenzt ist (vgl. Konczer 2012; Fortmüller/Fembek/Nicka 2013). So genügt beispielsweise die Bearbeitung der Kostenrechnungsaufgaben nur eines Schulbuches nicht für den Erwerb der Kompetenz, die Kostenrechnungsaufgaben zu denselben Lehrinhalten der jeweils anderen approbierten Schulbücher zu lösen (Fortmüller/Fembek/Nicka 2013). Der Kompetenzerwerb erfordert daher zusätzlich zur Entwicklung prozeduralen Wissens durch Übung gleichartiger Aufgaben auch die selbstständige Bearbeitung variierender Anwendungsaufgaben und realitätsnaher Problemstellungen, um die Generalisierung und Vernetzung des Wissens und Könnens und dadurch die Anwendbarkeit des Gelernten bei noch nicht geübten Aufgabenformen zu fördern. Aus diesem Grund stehen bei der Lernmaterialentwicklung im Rahmen des BUSEEG-Projektes Anwendungsaufgaben und vor allem Fallstudien zu verschiedenen Problemkontexten im Vordergrund.

## **5 Kerncurriculum der Entrepreneurship-Erziehung**

Da Kompetenzen als Leistungsdispositionen definiert sind, die zur Lösung einer Klasse von Aufgaben befähigen, ist bei der Formulierung von Kompetenzmodellen im Prinzip von Aufgabenklassen und nicht von fachsystematisch gegliederten Themenbereichen auszugehen.

In der für die Entrepreneurship-Erziehung zentralen Bezugsdisziplin Betriebswirtschaftslehre entspricht die fachsystematische Kategorisierung der Lehr-Lern-Inhalte in die Themenbereiche Marketing, Finanzierung, Personal etc. weitgehend den betriebswirtschaftlichen Forschungsgebieten. Daher erfordert die Berücksichtigung des betriebswirtschaftlichen Forschungsstandes bei der Lösung konkreter Problemstellungen die Fähigkeit, Theorien, Konzepte und Methoden zu den einzelnen Themenbereichen anzuwenden. Das setzt aber wiederum themenspezifische Fachkompetenzen und somit ihren Erwerb durch die Bearbeitung themenspezifischer Anwendungsaufgaben voraus. Erst darauf basierend

können durch Bearbeitung komplexer themenübergreifender Aufgabenstellungen – insbesondere etwa durch die Entwicklung eines Businessplans – die themenspezifischen Fachkompetenzen themenübergreifend vernetzt werden.

Aufgrund dieser Überlegungen wurde im Rahmen des BUSEEG-Projektes ein Kerncurriculum entwickelt, das die zentralen Themenbereiche benennt, deren Inhalte die Lernenden kompetent bei der Lösung konkreter Aufgaben anwenden können sollten. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Struktur und die Themenbereiche des Kerncurriculums.

<b>Entrepreneurship – Unternehmensgründung und Unternehmensführung</b>		
<b>Studieninhalte</b> (Pflichtfächer und/oder Wahlfächer)	<b>Gemeinsamer Kern</b> <b>8 ECTS</b>	<b>Weitere Vertiefung</b> <b>12 ECTS</b>
<b>Betriebswirtschaftliche Grundlagen</b>		
Rechtliche Rahmenbedingungen	0,25	0,5
Investition/Beschaffung/Produktion	0,25	0,5
Kalkulation und Finanzierung	2,0	3,0
Marketing	2,0	3,0
Organisation/Personal/Management	0,25	0,5
<b>Geschäftsideenentwicklung und Businessplan</b>		
Ideenworkshop und Businessplan	2,0	2,0
<b>Ökonomische, soziale und ökologische Rahmenbedingungen</b>		
Marktwirtschaft	0,5	1,0
Sozial-, Selbst-, Methodenkompetenz	0,5	1,0
Soziale und ökologische Nachhaltigkeit	0,25	0,5

Abbildung 1: Themenbereiche des Kerncurriculums

Zu jedem Themenbereich des gemeinsamen Kerns sind in der Detailausführung des Kerncurriculums jene Lehr-Lern-Inhalte festgehalten, die von allen Partneruniversitäten angeboten werden. Die Lehr-Lern-Inhalte der Vertiefung werden standortspezifisch festgelegt und sind nur exemplarisch benannt. Beispielsweise stellen die Deckungsbeitragsrechnung und die Break-Even-Analyse Lehr-Lern-Inhalte des gemeinsamen Kerns, der Betriebsüberleitungsbogen oder die innerbetriebliche Leistungsverrechnung nur mögliche Vertiefungen zum Themenbereich Kalkulation dar. Die Lehrpläne der Berufsschulen basieren ebenfalls auf dem gemeinsamen Kern des Kerncurriculums.

Welche *Learning Outcomes* durch die Bearbeitung welcher Lehr-Lern-Inhalte des Kerncurriculums im Einzelnen erreicht werden sollen, ist in einer umfangreichen Kompetenzliste festgehalten, der das im Folgenden skizzierte Kompetenzmodell zugrunde liegt.

## 6 Kompetenzmodell zur Entrepreneurship-Erziehung

Wie oben dargelegt, ist aus lern- und kognitionspsychologischer Sicht zwischen drei Arten von *Learning Outcomes* zu unterscheiden: Wissen, Können und Kompetenzen. Die Lösung der bei der Gründung und nachhaltigen Führung eines Unternehmens zu bewältigenden Aufgaben erfordert zwar nicht bloß Wissen und Können, sondern vielfältige Kompetenzen. Letztere können jedoch nur in Auseinandersetzung mit variierenden Problemsituationen erworben werden, deren Bearbeitung meist bereits grundlegendes Wissen und Können voraussetzt. Daher bestehen die ersten Lernschritte in der Regel in der Bereitstellung von

Informationen (durch Lehrvorträge oder Lehrbücher) und der Bearbeitung einfacherer Anwendungsaufgaben, um Grundlagenwissen zu erwerben und Basisfertigkeiten einzuüben. Erst darauf aufbauend können einfachere und komplexere Fallstudien zur Förderung des Kompetenzerwerbs bearbeitet werden.

Aus diesem Grund wurden zu den Inhalten des Kerncurriculums jeweils *Learning Outcomes* sowohl auf Wissens- und Könnens- als auch auf Kompetenzebene formuliert. Daher umfasst das Kompetenzmodell neben einer Lehr-Lern-Inhalte-Dimension, die auf dem Kerncurriculum basiert, auch eine Learning Outcomes-Dimension, welche die Art der angestrebten Lernergebnisse (Wissen, Können und Kompetenzen) angibt.

Abhängig von der Zielgruppe (Berufsschüler/innen und Student/innen wirtschaftswissenschaftlicher und anderer Fachrichtungen) und dem erreichten Lernfortschritt sind die einzelnen Lehr-Lern-Inhalte des Kerncurriculums unterschiedlich tiefgehend zu behandeln. Dementsprechend ist etwa das fachliche Komplexitätsniveau von universitären Lehrveranstaltungen zur Break-Even-Analyse im Rahmen eines Wirtschaftsstudiums wesentlich höher als etwa jenes im Berufsschulunterricht einer Tourismusschule. Somit bildet das Komplexitätsniveau die dritte Dimension des Kompetenzmodells.

Abbildung 2 zeigt die Grundstruktur des im Rahmen des BUSEEG-Projektes entwickelten Kompetenzmodells.

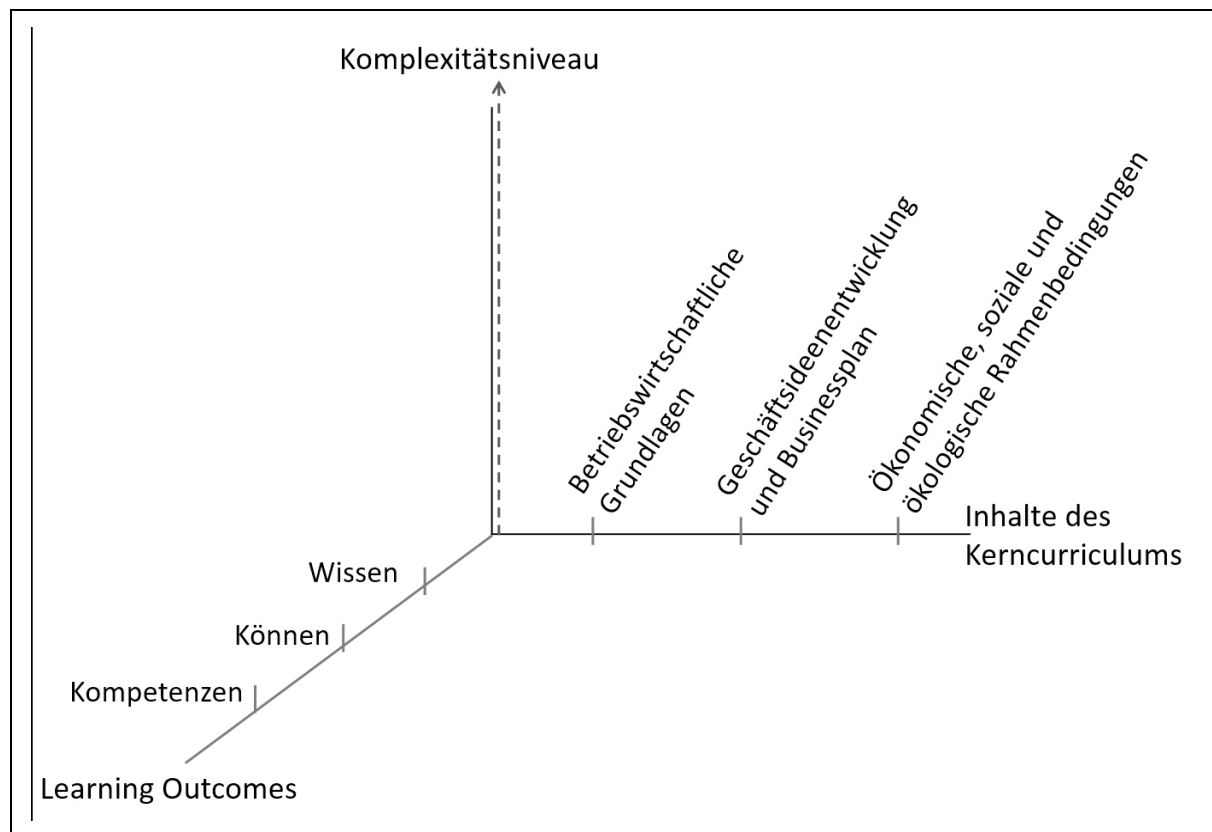


Abbildung 2: Aufbau des Kompetenzmodells

Die im Einzelnen durch Bearbeitung der Inhalte des Kerncurriculums angestrebten Lernergebnisse sind in einer umfangreichen Kompetenzliste festgehalten. In Abbildung 3 ist ein kleiner Auszug hieraus angeführt.



<b>Kompetenzen zum Bereich Marketing</b>	
<b>1. ...</b>	
<b>2. Die Studierenden sind in der Lage, einen Marketingplan für die Produkte und Dienstleistungen eines Unternehmens zu entwickeln.</b>	
<b>2.1. Die Studierenden sind in der Lage, die Marktfähigkeit von Produkten und Dienstleistungen zu beurteilen.</b>	
2.1.1.	Die Studierenden sind in der Lage, das Konzept des Grundnutzens von Produkten und Dienstleistungen zu erläutern („Wissen“ bzw. „Deklaratives Wissen“).
2.1.2.	Die Studierenden sind in der Lage, das Konzept des Zusatznutzens von Produkten und Dienstleistungen zu erläutern („Wissen“ bzw. „Deklaratives Wissen“).
2.1.3.	Die Studierenden sind in der Lage, das Konzept der Alleinstellungsmerkmale (USP) eines Produktes oder einer Dienstleistung zu erläutern („Wissen“ bzw. „Deklaratives Wissen“).
2.1.4.	Die Studierenden sind in der Lage, in konkreten Fällen zwischen dem Grundnutzen und dem Zusatznutzen von Produkten und Dienstleistungen zu unterscheiden („Können“ bzw. „Fertigkeiten“ bzw. „Prozedurales Wissen“).
2.1.5.	Die Studierenden sind in der Lage, in konkreten Fällen die Alleinstellungsmerkmale eines Produktes oder einer Dienstleistung zu ermitteln („Können“ bzw. „Fertigkeiten“ bzw. „Prozedurales Wissen“).
2.1.6.	Die Studierenden sind in der Lage, ihr Wissen und ihre Fertigkeiten in verschiedenen konkreten Fällen zur Ermittlung der Marktfähigkeit von Produkten und Dienstleistungen anzuwenden („Kompetenzen“).
<b>2.2. ...</b>	

Abbildung 3: Beispiele für *Learning Outcomes* zum Bereich Marketing

Die Learning Outcomes sind in der Weise formuliert, dass sie auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus erreicht werden können. Dies ist notwendig, weil die Zielgruppen (Berufsschüler/innen und Student/innen wirtschaftswissenschaftlicher und anderer Fachrichtungen) sehr heterogen und zudem die Eingangsvoraussetzungen der gleichen Zielgruppen an unterschiedlichen Universitäts- und Berufsschulstandorten sehr verschieden sind. Daher muss es den Universitäts- und Berufsschullehrer/innen überlassen bleiben, das passende Komplexitätsniveau festzulegen und aus dem Pool der im Rahmen der vorhergehenden Projekte (EERF und EINSEE) sowie des aktuellen BUSEEG-Projektes entwickelten Lehr-Lern-Materialien die geeigneten Lernunterlagen auszuwählen.

## Literatur

- Aff, J./Fortmüller, R. (2010): Wettbewerbsfaktor Entrepreneurship. Eine Studie aus pädagogischer und psychologischer Perspektive. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): Entrepreneurship Erziehung in der Russischen Föderation. Wien, S. 15–32.
- Aff, J./Geissler, G. (2013): Entrepreneurship education as a counter-hegemonic project. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs. Wien: Manz-Verlag. S. 3–20.
- Anderson, J. (1983): *The Architecture of Cognition*. Cambridge.
- Bijedic, T. (2013): Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeit im Rahmen einer Entrepreneurship Education: Didaktische Lehr-Lern-Konzeption und empirische Analyse für die Sekundarstufe II. Mering.
- Exler, A. (2014): Integration von Entrepreneurship Education im Thema Marketing. Ein Vergleich österreichischer Betriebswirtschaft-Schulbücher für Handelsakademien. Masterarbeit an der WU Wien.
- Eysenck, M./Keane, M. (2005): *Cognitive Psychology: A Student's Handbook*. New York.
- Fortmüller, R. (1997): *Wissen und Problemlösen*. Wien.
- Fortmüller, R. (2007): Lernen. Neurobiologische Forschungsbefunde und psychologische Theorien zur Grundbedingung der Möglichkeit wirksamen Schulunterrichts. In: *wissenplus*, 4, S. I–VI.
- Fortmüller, R. (2009): Learning through Business Games: Acquiring Competences within Virtual Realities. *Simulation & Gaming*, 40 (1), S. 68–83.
- Fortmüller, R./Cechovsky, N. (2015): Entrepreneurship and the labor market. The contribution of the EU-Tempus-Project BUSEEG to promote employment in the Ukraine.
- Fortmüller, R./Langmann, I. (2008): Learning Outcomes of E-Learning in Further Trainings. In: Rosenthal, K./Fortmüller, R./Dmytrychenko, M./Dmytryiev, M./Voloshyn, M./Miyusov, M. (Hrsg.): *Network Development of Management Training Courses for Transport and Logistics Sector*. S. 13–18.
- Fortmüller, R./Kurmeleva, A. (2010): Lernen im Rahmen internationaler Projekte zur Lehrer/innenweiterbildung. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): *Entrepreneurship Erziehung in der Russischen Föderation*. Wien, S. 61–72.
- Fortmüller, R./Konczer, K. (2013): Transferförderung im Unterricht. In: Aff, J./Fortmüller, R. (Hrsg.): *Entrepreneurship-Erziehung im wissenschaftlichen Diskurs*. Wien, S. 123–130.
- Fortmüller, R./Fembek, S./Nicka, S. (2013): Wie schulbuchspezifisch ist Schulwissen? Eine empirische Studie an Handelsakademien zur Übertragbarkeit der gelernten Kostenrechnungsverfahren auf Aufgabenstellungen aus anderen Schulbüchern. In: *wissenplus* (5), S. 27–31.
- Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 6/04, S. 10–13.
- Konczer, K. (2012): *Buchhaltungsunterricht als Studienvorbereitung? Lerntransfer im Rechnungswesen*, Wien.
- Lindner, J. (2009): Entrepreneurship-Education zwischen ökonomischer Ausbildungsphilosophie und Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen.
- Schmette, M. (2007): Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In: Remmele, B./Schmette, M./Seeber, G. (Hrsg.): *Educating Entrepreneurship: Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven*. Wiesbaden, S. 57–74.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, S. 17–31.