

Kerncurricula für Kernfächer

Skizzierung eines möglichen Wegs zur Entwicklung eines Kerncurriculums, exemplarisch umgesetzt für den II. Jahrgang Betriebswirtschaft in der Handelsakademie



MAG. BARBARA MÜLLAUER
Mitarbeiterin am Institut für Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftsuniversität Wien
barbara.muellauer@wu.ac.at



MAG. CHRISTIANE SCHOPF
Mitarbeiterin am Institut für Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftsuniversität Wien
christiane.schopf@wu.ac.at

Im Zentrum aktueller bildungspolitischer Diskussionen in Österreich steht das Spannungsverhältnis zwischen Schulautonomie und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen: Blickt man in Länder, die bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS wiederholt gut abschneiden, stellt man fest, dass dort eine Tradition hoher Schulautonomie besteht. Basierend auf diesen Erkenntnissen hat sich in den letzten Jahren auch das österreichische Schulsystem in diese Richtung entwickelt. Während aber in Ländern mit hoher Autonomie der Output des Schulsystems durch zentrale Prüfungen festgestellt wird, dominierte in Österreich bislang eine Input- und Prozessorientierung. Soll auch in Zukunft trotz Autonomiebestrebungen eine Mindestvergleichbarkeit von Leistungen und damit von Bildungsabschlüssen gewährleistet bleiben, ist auch hierzulande ein Umdenken in Richtung stärkerer Outputorientierung notwendig. Dem wird aktuell durch Initiativen wie die Einführung von Bildungsstandards, die Umsetzung der Zentralmatura sowie die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, der auf den Europäischen Qualifikationsrahmen Bezug nimmt, Rechnung getragen.

Bereits 2006 hat AFF in der wissenplus-Sonderausgabe „Bildungsstandards“ zu dieser Problematik Stellung genommen und einen möglichen eigenständigen Weg für die Berufsbildung und hier im Speziellen für die HAK aufgezeigt. Er schlägt vor, in den berufsbildenden Fächern, ausgehend vom Lehrplan, diskursiv die wesentlichen Lerninhalte in Form von Mindestleistungsstandards zu bestimmen, d. h. einen für alle verbindlichen Kernstoff zu definieren und diesen ein bis zwei Mal während der Schullaufbahn mittels einer landesweiten Vergleichsarbeit zu überprüfen. Zentrales Anliegen ist es, die Kernfächer der HAK, Betriebswirtschaft und Rechnungswesen, stärker in den Vordergrund zu rücken und somit das Profil dieses Schultyps zu schärfen.

Diese Ideen haben im Rahmen der Diskussion um die Zentralmatura in der BHS an Aktualität weiter zugenommen: Aff spricht sich 2009 für den Bereich der allgemeinbildenden Fächer für eine Übernahme des AHS-Modells aus; für die berufsbildenden Fächer hält er jedoch an seinem alternativen Vorschlag, Kerncurricula mit Lernstandserhebungen zu verknüpfen, fest.

1 Ausgangspunkt: Projekt KLEE

Die Autorinnen haben die Vorstellungen von Aff aufgegriffen und zum Konzept „Kerncurriculum, Lernstandserhebung

und Evaluation“ (KLEE) weiterentwickelt, mit dem Ziel, die im österreichischen Schulwesen traditionell verankerte Input- und Prozessorientierung auszubauen und mit einer verstärkten Outputorientierung sinnvoll zu verknüpfen. Damit sollen einerseits Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse unterstützt und andererseits eine gemäßigte Form externer Evaluation ermöglicht werden.

Konkret besteht das Konzept KLEE aus den Instrumenten Kerncurriculum, Beispielsammlung, Lehrerfortbildung (Input) sowie Lernstandserhebung und Fachgruppensitzung (Output). In einem auf zwei Jahre angelegten Forschungsprojekt geht es darum, diese Instrumente exemplarisch für den II. Jg. BW theoriegeleitet und unter Einbezug der Praxis zu entwickeln bzw. vorzubereiten und im Schuljahr 2009/10 im Rahmen einer quasi-experimentellen Studie in Wiener HAKs einzusetzen und zu evaluieren. Das Forschungsinteresse bezieht sich hierbei sowohl auf die Auswirkungen der einzelnen Instrumente auf die Schülerleistungen als auch auf die praktische Relevanz und Akzeptanz der Instrumente durch Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen. Letztlich soll das Konzept mithilfe der Ergebnisse in Hinblick auf eine mögliche Implementierung in den laufenden Schulbetrieb überarbeitet werden.

Für eine umfassende Beschreibung des Gesamtprojekts wird auf den in Kürze erscheinenden Tagungsband zum 3. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress verwiesen. Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf das Herzstück der Inputinstrumente, das Kerncurriculum, gelegt, wobei die leitende Fragestellung lautet: Wie kann ein Kerncurriculum für ein Kernfach – im Speziellen für BW II. Jg. HAK – sowohl theoriegeleitet als auch praxisorientiert entwickelt werden? Es werden daher sowohl theoretische Überlegungen als auch die konkrete Umsetzung im Projekt KLEE dargestellt. So gilt es zunächst eine allgemeine Klärung des Begriffs Kerncurriculum vorzunehmen, um daraus das Kerncurriculum-Verständnis der Autorinnen abzuleiten. Der Hauptteil des Beitrags beschäftigt sich sodann – ausgehend von einer generellen Theorie der Lernplanung – mit dem konkreten Entwicklungsprozess des KLEE-Kerncurriculums. Schließlich wird das erarbeitete Endprodukt in seinen Grundzügen präsentiert, wobei auf eine allzu detaillierte Darstellung zu diesem Zeitpunkt noch verzichtet werden muss, da dieses aus Forschungsgründen erst nach Abschluss des Projekts veröffentlicht werden kann.

2 Zum Kerncurriculum-Verständnis

Der Begriff Curriculum stammt ursprünglich aus dem Lateinischen (Lauf, Lebenslauf, Umlauf) und hat in der Pädagogik bereits eine sehr lange Tradition. In der Barockzeit verstand man darunter „einen Kanon von Lehrstoffen, welcher im Rahmen einer Schullaufbahn oder eines Lehrganges zu durchlaufen war“ (SCHRÖDER 2001, S. 61). Im deutschsprachigen Raum wurde „Curriculum“ gegen Ende des 18. Jh. durch „Lehrplan“ ersetzt, in den 1960er-Jahren jedoch – angeregt durch die Arbeiten von Robinson – mit veränderter Bedeutung aus dem angloamerikanischen Raum wiedereingeführt. Angestrebt wurde damit ein stärker wissenschaftlich fundiertes und legitimes Gesamtkonzept für den Unterricht, das neben Lerninhalten operationalisierte Lernziele und Methoden bis hin zur Lernzielkontrolle beinhalten sollte (SCHRÖDER 2001). Die ambitionierten bildungspolitischen Reformbestrebungen der 1970er-Jahre konnten jedoch nicht erfolgreich umgesetzt werden.

Aktuell ist die Curriculumdiskussion im Spannungsverhältnis zwischen Schulautonomie und Standardisierung wieder neu aufgeflammt. Im Zuge der Implementierung der Bildungsstandards fand in Deutschland insbesondere die Idee des Kerncurriculums, in Anlehnung an die Arbeiten von Hirsch in den 80er- und 90er-Jahren in den USA (vgl. BÖTTCHER/HIRSCH 1999), weite Verbreitung (vgl. KLIEME et al. 2003).

In Literatur und Praxis finden sich zwar zahlreiche unterschiedliche Definitionen bzw. Ansätze, generell gilt jedoch, dass Kerncurricula als Instrumente zur Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens verwendet werden können. Sie setzen auf der Inputseite an und konkretisieren die Lehrpläne im Sinne von offenen Curricula, indem sie klare und für alle verbindliche Zielvorstellungen (Richt- und Grobziele) formulieren, die methodische, didaktische und mediale Freiheit der Lehrkräfte aber nicht einschränken.

Nach BÖTTCHER (2007) bestimmt ein Kerncurriculum bedeutsame Lerninhalte, die als von allen Lernenden erfüllbare Lernziele präzise formuliert sind. Es sollte nicht mehr als 60% der Lernzeit umfassen und regelmäßig evaluiert und gegebenenfalls verändert werden.

Die Autorinnen lehnen sich stark an diese Definition an. Demnach legt das KLEE-Kerncurriculum die unverzichtbaren Inhalte des Fachs BW fest, die alle Schüler/innen verbindlich und nachhaltig am Ende des II. Jg. HAK beherrschen sollen. Es bestimmt anspruchsvolle, aber realistisch erreichbare Lernergebnisse. Somit geht es nicht um Mindeststandards im Sinne von Minimalanforderungen, sondern die Sicherstellung einer anschlussfähigen Basis für weitere Lernprozesse. Die erwarteten Ergebnisse sind in Form von klaren, konkreten und eindeutigen Kompetenzen und Lernzielen formuliert. Dabei wird eine bewusste Fokussierung auf fachliches Wissen und Können vorgenommen. Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen sind aus Sicht der Autorinnen zweifelsohne wichtig, die Festschreibung im Rahmen eines Kerncurriculums erscheint aber aufgrund der mangelnden Operationalisierbarkeit und Messbarkeit nicht sinnvoll. Hierfür stehen gerade in der HAK wesentlich besser geeignete Instrumente zur Verfügung. Abweichend von den Vorstellungen von AFF und BÖTTCHER schränken die Autorinnen die Inhalte des Kerncurriculums weder hinsichtlich des Umfangs bezogen auf den Gesamtjahresstoff noch hinsichtlich der dafür verwendeten Lernzeit prozentuell ein, da davon unabhängig der wesentliche, unverzichtbare Kern eines Jahrgangs bestimmt werden soll. Dennoch sollte genügend Frei-

raum zur individuellen Schwerpunktsetzung der Schulen bzw. der Lehrkräfte verbleiben. Das KLEE-Kerncurriculum enthält zwar didaktische Leitgedanken im Sinne von Anregungen für die Unterrichtsgestaltung, jedoch keine direkten Vorgaben zur Umsetzung im Unterricht.

In der Literatur wird Kerncurricula insgesamt ein hoher pädagogischer Wirkungsgrad in Hinblick auf die Steigerung von Unterrichtsqualität und Schülerleistungen zugeschrieben (vgl. BÖTTCHER o.J.). Ziel des KLEE-Kerncurriculums ist es, durch Konkretisierung des Rahmenlehrplans und Reduzierung auf das Wesentliche, unabhängig von den unterschiedlichen Interpretationen einzelner Lehrbücher, eine tragfähige, vergleichbare Grundlage zu schaffen, die Lehrer/innen und Schüler/innen als Orientierung sowie Abnehmer/innen der Schule als Information dient. Das Kerncurriculum als Instrument zur Unterrichtsvorbereitung soll den Blick der Lehrer/innen auf fachliche Ziele verstärken. Bei den Schüler/innen soll durch die Transparenz der Anforderungen eigenständiges Lernen gefördert werden.

Um die erwarteten Lernergebnisse nachhaltig sicherzustellen, werden Kerncurricula sinnvollerweise mit Vergleichsarbeiten verknüpft. So wird auch im Projekt KLEE am Ende des Schuljahres in allen Wiener HAKs eine auf den Inhalten des Kerncurriculums basierende zentrale Lernstandserhebung durchgeführt.

3 Entwicklung des KLEE-Kerncurriculums

In der Literatur finden sich verschiedenste Ansätze zur Curriculumentwicklung bzw. -revision (vgl. exemplarisch HAMEYER/FREY/HAFT 1983), eine ausführliche Darstellung würde jedoch den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass es bei der Entwicklung eines Kerncurriculums nicht um die Neudefinition eines Curriculums geht, sondern vielmehr vom bestehenden Lehrplan ausgegangen wird. Innerhalb dieses verbindlich vorgegebenen Rahmens sollen die Inhalte auf den unverzichtbaren Kern reduziert und konkretisiert werden. Dies verlangt eine normative und somit unweigerlich subjektive Auswahl. Wenn das Produkt breite Akzeptanz und folglich Verwendung im Unterricht finden soll, ist daher die Gestaltung des Entwicklungsprozesses von besonderer Bedeutung.

Einen Anhaltspunkt bieten die Ausführungen von MÖLLER (1973) zur Technik der Lernplanung, wo eine Vorgehensweise in mehreren Schritten vorgeschlagen wird. Der Prozess beginnt mit der Lernzielbeschreibung, d.h. der Entscheidung darüber, in welcher Form die Lernziele formuliert werden sollen. Anschließend geht es in der Sammelphase darum, möglichst viele potenzielle Lernziele aus unterschiedlichen Quellen (z. B. Texte, Lernsysteme, Berufsträger/innen, Betroffene usw.) zusammenzutragen. Erst im Rahmen der Entscheidungsphase werden erstrebenswert erscheinende Lernziele ausgewählt. Zur Strukturierung dieses Prozesses verwendet FLECHSIG (1971) ein entscheidungstheoretisches Modell, das aus drei Elementen besteht: Die nach den Kriterien Kompetenz, Legitimität und Rolle ausgewählten Entscheidungsträger/innen bestimmen im Rahmen festgelegter transparenter Regeln für das Entscheidungsverfahren über das Entscheidungsobjekt. Schließlich werden die so identifizierten Lernziele nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet.

In Anlehnung daran wurde zur Entwicklung des KLEE-Kerncurriculums ein sehr aufwendiger Prozess mit mehreren Arbeitsschritten und Feedbackschleifen durchlaufen, jedoch mit dem wesentlichen Unterschied, dass zunächst nur relevante

Inhalte gesammelt und ausgewählt und erst anschließend Lernziele formuliert wurden. Dieser wird im Folgenden detailliert dargestellt:

3.1. Sammlung von potenziellen Lerninhalten

Zunächst wurde eine möglichst vollständige Liste aller Lerninhalte des II. Jg. BW auf der Grundlage einer Textanalyse des gültigen Lehrplans für die HAK (2004) sowie der drei gängigen BW-Lehrbücher (SCHNEIDER et al. 2007; SCHAUR et al. 2007; LINDNER et al. 2007) erstellt. Diese Gesamtmenge an Inhalten – aufgelistet in Form von Schlagworten zu den fünf Themenbereichen des II. Jg. – bildete den Ausgangspunkt für den weiteren Entscheidungsprozess.

3.2. Auswahl von relevanten Kerninhalten

In einem zweiten Schritt ging es darum, die relevanten Kerninhalte zu bestimmen. Aus den hierfür zur Verfügung stehenden Methoden wurde die Expert/innenbefragung gewählt, um jene Stakeholder zu involvieren, die aufgrund ihrer Kompetenz sowie ihrer beruflichen Rolle eine fundierte Entscheidung zu treffen in der Lage sind. Als Entscheidungsträger/innen wurden daher Repräsentant/innen aus den Bereichen Schule, Universität und Wirtschaft ausgewählt. Im Zentrum standen stellvertretend für die zukünftigen Anwender/innen und als Expert/innen aus der Unterrichtspraxis elf Lehrer/innen aus vier Bundesländern. Zusätzlich wurden drei Mitglieder des Instituts für Wirtschaftspädagogik gebeten, ihre fachwissenschaftliche Expertise einzubringen. Drei Unternehmens- bzw. Steuerberater vertraten als potenzielle Abnehmer/innen die Sicht der Wirtschaftspraxis.

Die konkrete Aufgabe der Entscheidungsträger/innen war es, jene Inhalte zu identifizieren, die von den Schüler/innen unbedingt beherrscht werden sollten und daher aus ihrer Sicht Kerninhalte darstellen. Als Entscheidungshilfe wurde eine Heuristik (in Anlehnung an AFF 2006) zur Auswahl und Begründung relevanter Inhalte zur Verfügung gestellt. Diese Checkliste mit acht Analysefragen ist aus Sicht der Autorinnen in diesem Zusammenhang besonders geeignet, da sie sich auf die fachdidaktische und die bildungspolitische Dimension bezieht sowie den drei Prinzipien Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung entspricht.

Umgesetzt wurde der Entscheidungsprozess in zwei Formaten: Vorab wurde mit vier Lehrkräften ein Workshop durchgeführt, die restlichen Expert/innen wurden einzeln schriftlich befragt. Die Ergebnisse wurden von den Autorinnen ausgewertet und zu einer Liste mit Kerninhalten verschmolzen, wobei nach folgenden Kriterien verfahren wurde: Die Resultate des Lehrer/innenworkshops einerseits wurden mit den Meinungen der restlichen Expert/innen andererseits verglichen. Für die endgültige Entscheidung über die Aufnahme der einzelnen Inhalte in den Kern war die mehrheitliche Zustimmung aller Stakeholder ausschlaggebend. In Zweifelsfällen wurde die oben beschriebene Heuristik nochmals herangezogen. Berücksichtigt wurden außerdem zusätzliche Anmerkungen der Expert/innen. Insbesondere wurden Inhalte, die vorrangig in anderen Jahrgängen bzw. Gegenständen behandelt werden, bewusst ausgeklammert.

3.3. Formulierung von Kompetenzen und Lernzielen

Aus den identifizierten Kerninhalten wurden in weiterer Folge Kompetenzen und Lernziele in Form von Grobzielen formuliert. Diese weisen nach der Definition von MÖLLER (1973) einen mittleren Grad an Konkretisierung auf, also eine Endverhaltensbeschreibung ohne Angabe von Bedingungen und Beurteilungsmaßstab. Sie können damit als Basis für die Feinzielformulierung im Unterricht dienen, gewährleisten aber gleichzeitig genug individuelle Freiräume.

Als Basis hierfür war es notwendig, literaturgestützt ein einfach und unmittelbar einsetzbares Kompetenzmodell zu entwickeln. Ausgangspunkt war der Ansatz von WEINERT 1999, der Kompetenzen als „funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Aufgaben und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen“ definiert. Von der Verwendung des um „motivationale, volitionale und soziale“ Aspekte erweiterten Kompetenzbegriffs von WEINERT 2001 wurde aus bereits angesprochenen Gründen abgesehen.

Das Kompetenzmodell des KLEE-Kerncurriculums besteht aus einer Inhalts- und einer Handlungsdimension, wobei die Inhaltsdimension die unverzichtbaren Kerninhalte des Fachs BW im II. Jg. der HAK darstellt. Die Handlungsdimension bildet die Lernleistung der Schüler/innen auf zwei Ebenen ab: Im Vordergrund steht die Verhaltensebene, die sich an der BLOOMschen Taxonomie (1956) sowie der Systematisierung nach POSCH/SCHNEIDER/MANN (1994) orientiert. Diese Ansätze wurden herangezogen, da sie eine relativ klare theoretische Trennung von Kategorien ermöglichen und praktisch gut anwendbar erscheinen, u. a. weil die dort verwendeten Begrifflichkeiten bereits vielen Lehrkräften vertraut sind. Zusätzlich werden auch die kognitiven Strukturen, die hinter dem jeweils gezeigten Verhalten liegen, in der Einteilung nach FORTMÜLLER (2008; 1997) dargestellt. Daraus ergibt sich der folgende dreistufige Aufbau, der nicht als streng hierarchisch zu verstehen ist (siehe Abbildung 1).

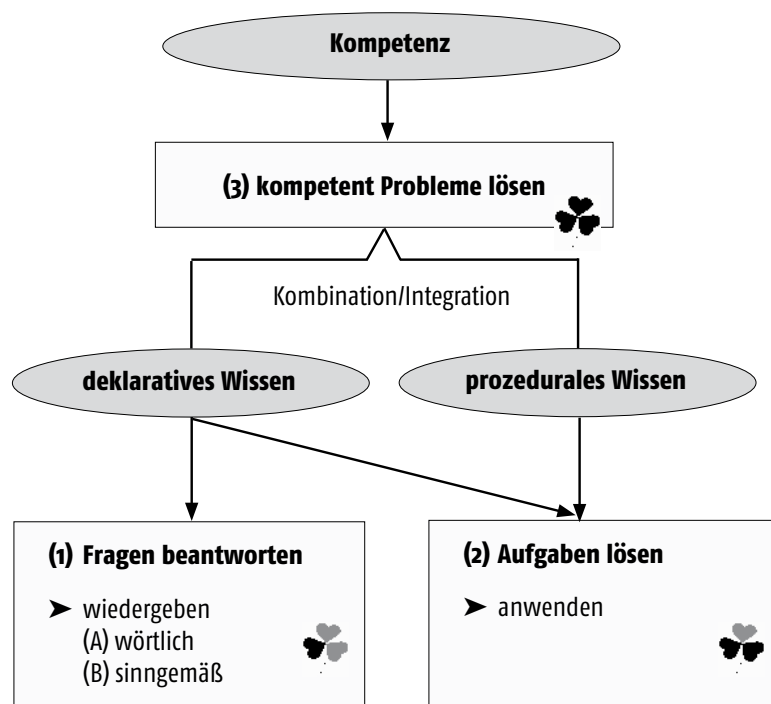


Abbildung 1: Kompetenzmodell für das KLEE-Kerncurriculum

Stufe 1:

Auf diesem Niveau wird von den Schüler/innen erwartet, dass sie gelernte Informationen reproduzieren können. In der einfachsten Form geht es um die Wiedergabe von isolierten Informationen, die in sehr ähnlicher Form gelernt wurden, d. h. um mehr oder weniger wörtliche Reproduktion (Stufe 1A). Dafür ist nur eine geringe Verarbeitungstiefe im Sinne von Auswendiglernen notwendig. Davon zu unterscheiden ist die Wiedergabe von zusammenhängenden Informationen in gegenüber der Lernsituation veränderter Form, d. h. die sinngemäße Reproduktion, da davon auszugehen ist, dass hierfür eine größere Verarbeitungstiefe im Sinne von verstehendem Lernen erforderlich ist (Stufe 1B). Ziel beider Kategorien ist es, dass die Schüler/innen kontextunabhängige Fragestellungen beantworten können. Dazu benötigen sie deklaratives Wissen, d. h. statisches Wissen über Theorien, Konzepte, Methoden etc., also Informationen, die explizit dargelegt werden und Gegenstand informationsverarbeitender Prozesse sein können. Dieses Wissen wird durch Speicherung und Verarbeitung von Informationen beim Lesen oder Zuhören aufgebaut.

Stufe 2:

Hier wird angestrebt, dass die Schüler/innen Wissen in konkreten Situationen anwenden können. Es geht also darum, in einen bestimmten Kontext eingebettete Aufgabenstellungen zu lösen. Dies kann auf zwei verschiedene Arten geschehen: Entweder wird prozedurales Wissen eingesetzt, d. h. durch mehrmaliges Ausführen und Üben aufgebaute fachspezifische Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dies ist zwar effizient, weil unmittelbar handlungsleitend, jedoch nur aufgabentypenspezifisch, d. h. bei Vorliegen ganz bestimmter Anwendungsbedingungen, möglich. Ist für eine konkrete Aufgabe keine passende Fertigkeit vorhanden, muss deklaratives Wissen in Kombination mit fachunspezifischen Prozeduren (Heuristiken) genutzt werden. Dies ist flexibler, weil allgemeine Informationen durch Analogieschluss auf spezifische Situationen übertragbar sind, jedoch auch aufwendiger und fehleranfälliger.

Stufe 3:

Ziel des Lernprozesses sollte letztendlich das Erreichen der dritten Stufe sein, die Schüler/innen sollten also in der Lage sein, eigenständig neue Probleme (in Form von Fallbeispielen) zu lösen. Diese Kompetenz, im Sinne von bereichsspezifischer kognitiver Leistungsdisposition zur Bewältigung einer Klasse von Situationen und Anforderungen, ergibt sich aus der Kombination und Integration des gesamten in einem Inhaltsbereich erworbenen deklarativen und prozeduralen Wissens.

Die Einordnung der Kerninhalte in das Kompetenzmodell, d. h. die Entscheidung darüber, welche Inhalte von den Schüler/innen auf welcher Niveaustufe beherrscht werden sollten, erfolgte ebenfalls im Rahmen der bereits dargestellten Expert/innenbefragung. An dieser Stelle erscheint der Hinweis wichtig, dass diese Einteilung – trotz Orientierung an einem Kompetenzmodell – letztlich einen heuristischen Prozess darstellt (AFF 2006).

Aufgabe der Autorinnen war es schließlich, auf Basis der Befragungsergebnisse für jeden der fünf Themenbereiche des II. Jg. ein bis zwei übergeordnete Kompetenzen sowie eine Reihe von Lernzielen als Voraussetzung für die Erreichung dieser Kompetenzen auszuformulieren.

Als Ordnungsrahmen dient das St. Galler Management-Modell, da die Autorinnen dieses als einen besonders zukunftsorientierten, ganzheitlichen theoretischen Zugang zur Betriebs-

wirtschaftslehre einschätzen und es sich durch sein klare, einfache und praxisbezogene Darstellung der Unternehmung in Interaktion mit ihrer Umwelt hervorragend für den Einsatz im betriebswirtschaftlichen Unterricht eignet. So wurden die einzelnen Themen in das Modell eingeordnet und zusätzlich ein übergeordneter Kompetenz- und Lernzielbereich entwickelt, der sich speziell auf das St. Galler Management-Modell bezieht. (Weitere Ausführungen zum St. Galler Management-Modell finden sich in dieser Ausgabe im Beitrag von G. GEISSLER.)

3.4 Fertigstellung des Kerncurriculums

Die gesamte Kompetenz- und Lernzielliste wurde im Rahmen eines zweiten Workshops mit den selben Lehrer/innen wie in der ersten Runde zur Diskussion gestellt. Weiters wurden die Stellungnahmen von zwei Universitätsvertretern eingeholt. Mithilfe der Rückmeldungen wurde die Rohversion überarbeitet. In einem letzten Schritt wurde das Kerncurriculum um unterstützende Teile, z. B. didaktische Leitgedanken, ergänzt und nach einer Letztbegutachtung durch einige der involvierten Expert/innen aus Schule und Universität fertiggestellt. Um einen ersten Eindruck zu ermöglichen, wird im Folgenden ein knapper Überblick über den Aufbau des Endprodukts gegeben.

4 Aufbau des KLEE-Kerncurriculums

Das KLEE-Kerncurriculum umfasst ca. 20 Seiten und gliedert sich in sechs Abschnitte: Herzstück ist die Kompetenz- und Lernzielliste, daneben beinhaltet es unterstützende Hinweise zum zugrunde liegenden Verständnis von Kerncurriculum und Kompetenzmodell, dem gewählten Zugang zur Betriebswirtschaftslehre (St. Galler Management-Modell) sowie einige didaktische Leitgedanken (siehe Infobox S. 20).

5 Ausblick

Ziel dieses Beitrags war es, den im Rahmen des Projekts KLEE durchgeführten Entwicklungsprozess zur Erstellung eines Kerncurriculums für den II. Jg. BW an HAKs klar und transparent nachzuzeichnen und damit mögliche Anhaltspunkte für ähnliche Vorhaben zu liefern.

Das vorgestellte Produkt ist aus Sicht der Autorinnen zwischen Rahmenlehrplan, Bildungsstandards und Lehrzielbank angesiedelt und gibt konkret an, was Schüler/innen am Ende des Schuljahres beherrschen sollen, ohne jedoch eine zu starke Formalisierung bzw. Bevormundung darzustellen. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die praktische Handhabbarkeit gelegt.

Es bleibt anzumerken, dass trotz des Bemühens in einem mehrere Schleifen umfassenden Prozess möglichst viele verschiedene Expertisen einzubeziehen und somit einen breiten Konsens zu erzielen, die letztliche Entscheidung über den Kern immer in einem gewissen Ausmaß subjektiv bleibt. Das Kerncurriculum ist insofern als „work in progress“ zu verstehen und sollte laufend evaluiert und überarbeitet werden. Im Projekt KLEE wird u. a. hierfür eine groß angelegte Evaluationsstudie im Schuljahr 2009/10 stattfinden, die Fragen nach Akzeptanz und Wirkung des Kerncurriculums beantworten soll.



Allgemeine Hinweise

Im einleitenden Teil wird eine kurze Beschreibung des aktuellen bildungspolitischen Hintergrunds sowie des Projekts KLEE vorgenommen. Weiters werden Hinweise zum Aufbau und Einsatz des Kerncurriculums gegeben.

Verständnis Kerncurriculum

Um sicherzustellen, dass die Anwender/innen vom gleichen Verständnis ausgehen, wird im II. Abschnitt der Begriff „Kerncurriculum“ aus Sicht der Autorinnen definiert. Aus Gründen der Transparenz wird zudem der Entwicklungsprozess des Kerncurriculums dargestellt.

Verständnis Kompetenzmodell

Damit das Kompetenzmodell und somit die Kompetenzorientierung Eingang in den Unterricht findet, wird es in diesem Kapitel detailliert erläutert. Die einzelnen Stufen werden jeweils möglichst eindeutig beschrieben. Zusätzlich werden jene Verben angeführt, die zur Lernzielformulierung auf dieser Stufe verwendet wurden, und ein Beispiel-Lernziel genannt.

Verständnis der Betriebswirtschaftslehre

Im Abschnitt IV wird das dem KLEE-Kerncurriculum zugrunde liegende Verständnis der Betriebswirtschaftslehre, das St. Galler Management-Modell, erläutert. Es wird zudem ausgeführt, warum und in welcher Form diese theoretische Konzeption strukturgebend für das KLEE-Kerncurriculum ist.

Didaktische Leitgedanken

Ein Kerncurriculum ist auf die Definition zentraler Inhalte fokussiert, beinhaltet aber keine methodischen, didaktischen und medialen Vorgaben für den Unterricht. Dennoch werden in diesem Abschnitt einige didaktische Leitgedanken vorgestellt, die aus Sicht der Autorinnen bei der Vermittlung der Inhalte beachtet werden sollten. Es handelt sich dabei um die Prinzipien Entrepreneurship Erziehung, Vernetzung, Nachhaltigkeit, Kritikfähigkeit, Kompetenzorientierung, Praxis- und Aktualitäts- sowie IT-Bezug.

Kompetenz- und Lernzielliste

Auf acht Seiten werden zu den fünf Themenbereichen des II. Jg. sowie einem übergreifenden Bereich je ein bis zwei übergeordnete Kompetenzen sowie eine Reihe von Lernzielen zur Erreichung dieser Kompetenzen angegeben. Jedes Ziel beinhaltet den Hinweis, welche Kompetenzstufe erreicht werden soll. Zur besseren Einbettung in die bestehenden Rahmenvorgaben werden zudem Bezüge zum Lehrplan und zu den Bildungsstandards „Entrepreneurship und Management“ sowie „Wirtschaft und Recht“ hergestellt.

Infobox KLEE-Kerncurriculum

Literatur

- AFF, J. (2009): *Output- statt Inputorientierung? – Anmerkungen zu einer bildungspolitischen Weichenstellung zwischen Reformoption und Mythos.* In: *wissenplus*, 27. Jg., Heft 3-08/09, S. 18.
- AFF, J. (2006): *Bildungsstandards versus Leistungsstandards in der beruflichen Bildung.* In: *wissenplus, Sonderausgabe Wissenschaft*, 24. Jg., Heft 5-05/06, S. 9–18.
- BLOOM, B.S. (Hrsg.) (1956): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain.* New York: David McKay Company.
- BÖTTCHER, W. (2007): *Bildungsstandards und Kernlehrpläne.* In: *Praxis Schule* 5-10, Heft 3, S. 6–9.
- BÖTTCHER, W./HIRSCH, E.D. (1999): *Über die Notwendigkeit eines verbindlichen Kerncurriculums. Oder: ohne Wissen keine Schlüsselqualifikation.* In: *Die Deutsche Schule*, 91. Jg., Heft 3, S. 299–310.
- BÖTTCHER, W. (o.J.): *Ein Kerncurriculum für die Grundschule im Föderalismus.* http://www.kerncurriculum.de/hintergrund/vortrag_potsdam.pdf; Zugriff am 10.06.2009.
- FLECHSIG, K.-H. et. al. (1971): *Probleme der Entscheidung über Lernziele.* In: *Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen.* München: Kösel, S. 243–282.
- FORTMÜLLER, R./LANGMANN, I. (2008): *Learning Outcomes. Lerntheoretischer Hintergrund und Möglichkeiten der Gliederung.* Arbeitspapier, WU Wien.
- FORTMÜLLER, R. (1997): *Wissen und Problemlösen.* Wien: Manz Verlag.
- HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (1983): *Handbuch der Curriculumforschung.* Weinheim/Basel: Beltz
- JOHNSON, M. (1971): *Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie.* In: *Achtenhagen, F./Meyer, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen.* München: Kösel, S. 30–46.
- KLIEME, E. et. al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- MÖLLER, C. (1973): *Technik der Lernplanung.* 4. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.
- POSCH, P./SCHNEIDER, W./MANN, W. (1994): *Unterrichtsplanung mit Beispielen für den betriebswirtschaftlichen Unterricht.* 4. Aufl., Wien: Manz Verlag.
- SCHRÖDER, H. (2001): *Didaktisches Wörterbuch.* 3. Aufl., München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- WEINERT, F. E. (1999): *Konzepte der Kompetenz.* Paris: OECD.
- WEINERT, F. E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit.* In: *Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim & Basel: Beltz, S. 17–31.