



Universität St. Gallen

Curriculumsrezeption und Umsetzung im Unterricht

Wie Lehrpersonen Veränderungen in Lehrplänen wahrnehmen und umsetzen

Anna-Lena Gründler & Martina Tatavitto
12.7.2016

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	II
Abkürzungsverzeichnis	III
1 Einleitung	1
1.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen	3
1.2 Gegenstandsbereich und Aufbau der Arbeit	4
2 Begriffsklärungen	9
2.1 Curricula und Lehrpläne	9
2.1.1 Kompetenzorientierte Curricula	12
2.1.1.1 Lernfeldcurricula in Deutschland	12
2.2 Curriculumsrezeption und -implementation	14
2.3 Weitere für diese Forschungsarbeit wichtig Begrifflichkeiten und theoretische Konstrukte.....	15
3 Relevante Erkenntnisse aus der Literaturrecherche	16
3.1 Curriculumsrezeption (Wahrnehmung/Interpretation) durch Lehrende	16
3.1.1 Wahrnehmung von Lernfeldcurricula	16
3.1.2 Wahrnehmung des Curriculums an Privatschulen in der Schweiz	17
3.1.3 Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren.....	19
3.2 Curriculumsumsetzung (Implementation) im Schulalltag	22
3.2.1 Umsetzung der Lernfeldcurricula in Deutschland	23
3.2.2 Umsetzung des Curriculums an Privatschulen in der Schweiz	24
3.2.3 Umsetzung des Curriculums an einer Primarschule im Bundesstaat Texas (USA)	25
3.2.4 Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren.....	26
4 Zusammenfassung	30
5 Forschungsstrategie für den Forschungsantrag.....	31
5.1 Mögliche Forschungsfragen.....	31
5.2 Mögliche Methode.....	33
5.3 Mögliches Sampling.....	35
6 Literaturverzeichnis.....	36

Tabellenverzeichnis

Es konnten keine Einträge für ein Abbildungsverzeichnis gefunden werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Lehrplanfunktionen (Vollstädt (2003, S. 195)).....	1
Abbildung 2 Constructive Alignment (Eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs, 1996)	2
Abbildung 3 Curriculumsrezeption & -implementation.....	7
Abbildung 4 Aufbau der Arbeit	8
Abbildung 5 Lernfelder am Beispiel vom Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (KMK, 1997, S. 18)	13
Abbildung 6 Drei Arten der Curriculumsmodifikation (Bauml, 2016)	25

Abkürzungsverzeichnis

BiVO:	Bildungsverordnung
bzw.:	beziehungsweise
IWP:	Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen
NKG:	neue Kaufmännische Grundausbildung
QV:	Qualifikationsverfahren
SA:	Selbstständige Arbeit
vgl.	Vergleiche
V&V:	Vertiefen und Vernetzen
W&G:	Wirtschaft und Gesellschaft
z.B.:	zum Beispiel

1 Einleitung

Gemäss Vollstädt erfüllt ein Curriculum zahlreiche Funktionen, an oberster Stelle ist aber die Legitimationsfunktion zu nennen: die Gesellschaft und ihre Werte, aber auch die verfolgte Bildungspolitik spiegeln sich in den Lehrplänen wieder. Kommt es zu einer Veränderung dieses Kontextes, so müssen sich auch die Curricula anpassen und eine Reform wird initiiert.

Lehrpläne dienen der Schule als Ganzes und den Lehrenden als Orientierung. Schulinterne Lehrpläne oder auch Wegleitungen basieren auf den Curricula. Durch gezielte Kooperation zwischen Schulen und den mit der Lehrplanerstellung betrauten Personen können Verbesserungsmaßnahmen in den Bildungsplänen initiiert werden.

Vorgegebene Lehrpläne schaffen auch Orientierung für die Lehrenden selbst, indem sie aufzeigen, wie der Unterricht zu planen und zu gestalten ist. Sie zeigen aber, je nach Strukturierungsgrad, auch auf, wo die Lehrkraft Freiräume hat, um ihre Lektionen zu gestalten. Auf dieser Ebene ist diese Arbeit auch angesiedelt: Kommt es zu Reformen im Bildungswesen und die Curricula verändern sich, spielt deren Wahrnehmung durch die Lehrende eine wesentliche Rolle. Der Rezeption folgt die Implementation, also die Umsetzung. Auch hier spielt die einzelne Lehrperson eine entscheidende Rolle.

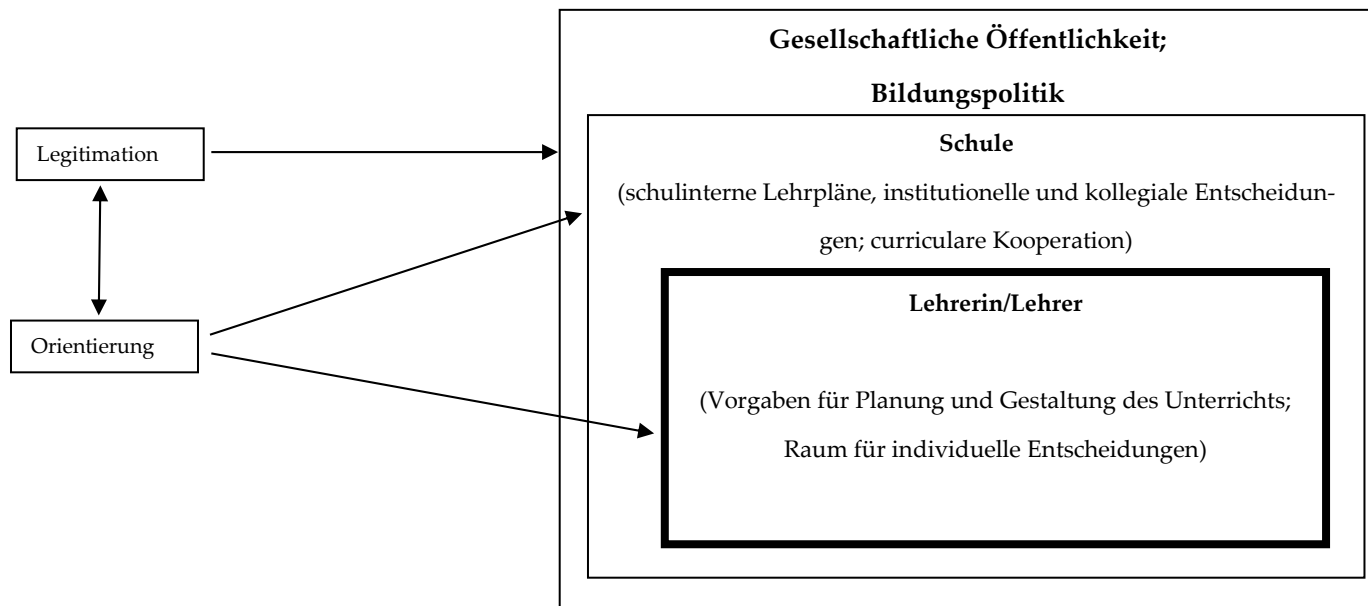


Abbildung 1 Lehrplanfunktionen (Vollstädt (2003, S. 195))

Diese Arbeit basiert auf dem durch das IWP erstellte Arbeitspapier „Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren“, in welchem die Lehrpläne dieser Ausbildung über einen gewissen Zeitraum untersucht wurden. Der Untersuchung zugrunde gelegt wurde das theoretische Konstrukt des Constructive Alignment, welches auf Biggs (1996) zurückgeht: Leistungsziele (Curriculum), Prüfungen und Lehr-/Lernaktivitäten sollen im Einklang stehen. In dem bereits erwähnten Arbeitspapier wurde auf Basis der Lehrpläne KV 1986, NKG 2003 und BiVo 2012 die Bereiche Leistungsziele und Qualifikationsverfahren mithilfe qualitativer Methoden untersucht. In dieser Arbeit wird nun, wie bereits erläutert, die Aktivität der Lehrpersonen in den Vordergrund gerückt.

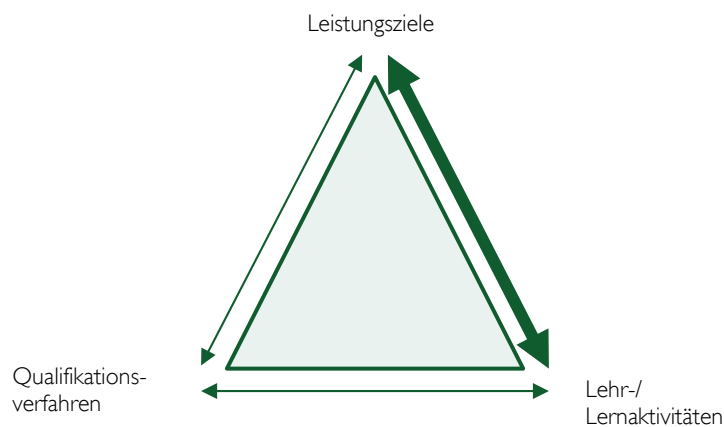


Abbildung 2 Constructive Alignment (Eigene Darstellung in Anlehnung an Biggs, 1996)

Diese über der Abbildung getätigte Aussage soll zusätzlich durch die Ausführungen von Glatthorn (1987, S. 255) gestützt werden: „The written curriculum (...) represents a district-wide consensus about instructional objectives and their relative importance for a given group of learners. (...) it reflects the input of curriculum experts, subject-matter specialists, district administrators and supervisors, and classroom teachers. Since it thus represents an informed consensus, it should be the determining element in what is taught day by day.“

Im Zuge dieses Berichts wird eine qualitative Analyse bereits bestehender Forschungsprojekte und Studien erstellt.

1.1 Erkenntnisinteresse und Zielsetzungen

Im Zuge der Erarbeitung des bereits erwähnten Forschungsprojekts über die Veränderungen in der Curricula in der kaufmännischen Grundbildung im Fachbereich Wirtschaft und Gesellschaft (W&G) wurde festgestellt, dass es praktisch keine Literatur bzw. aktuelle Forschung darüber gibt, wie die Lehrenden an den Berufsschulen die Reform NKG 2003 oder BiVo 2012 wahrgenommen und in ihrem Unterricht implementiert haben. Diese und auf dieser Forschungsarbeit beruhende Nachfolgeprojekte sollen versuchen, diese Lücke zu schliessen. Vor allem fehlt es an Studien zur Rezeption, also Wahrnehmung, von Curricula, da es in der gängigen Literatur üblich ist, den Prozess der Rezeption und Implementation als Einheit zu betrachten.

Ornstein und Hunkins (2014, S. 236 f.) unterscheiden in ihren Ausführungen verschiedene Personengruppen, die in die Rezeption als auch Implementierung neuer Curricula eingebunden sind und dabei wichtige Rollen im Zuge des Veränderungsprozesses spielen. Die Autoren weisen auch darauf hin, dass, im Zuge des Implementierungsprozesses, die Rollen dieser Personengruppen je nach Fähigkeiten ändern können. Künzli und Santini-Amgarten (1999, S. 152) weisen in einer von ihnen durchgeführten Studie darauf hin, dass die Divergenz und die Konvergenz der Erwartung und der Perspektiven unter den Beteiligten die Wirksamkeit der Lehrplanarbeit massgeblich mitbestimmt. Auch wenn das Lehrplanverständnis aller beteiligten Personengruppen grundsätzlich das Gleiche ist, zeigen sich bedeutsame Erwartungsdifferenzen zwischen jenen Personen, welche Curricula entwickeln und jenen, welche sie umsetzen. Lehrkräfte erwarten von Lehrplänen, dass sie nicht nur Inhalte und Ziele beinhalten, sondern auch eine Fülle von Anregungen und Hilfestellungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts liefern, selbstverständlich ohne die Methodenfreiheit einzuschränken.

Gerade in der dualen Berufsbildung existiert die Besonderheit, dass es verschiedene Lernorte gibt. In der kaufmännischen Berufsbildung beispielsweise sind es die Berufsfachschule, der Betrieb aber auch die sogenannten „Überbetrieblichen Kurse (ÜK)“. Ziel dieser Arbeit ist es nun, mit Hilfe von theoretischen Referenzkonzepten sowie bereits durchgeführten Studien aufzuzeigen, wie Curricula durch die Lehrpersonen wahrgenommen, also rezipiert, sowie im Schulalltag durch Lehrkräfte umgesetzt werden. Erfolgs- und Misserfolgskriterien werden herausgearbeitet. Im Zuge einer Folgestudie wäre es möglich, die Rolle Schulleitung oder der Ausbildungsbranchen genauer zu betrachten (vgl. Kapitel 5).

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit ist es, den aktuellen Forschungsstand zu Lehrplansrezeption und – implementation aufzuzeigen.

1.2 Gegenstandsbereich und Aufbau der Arbeit

Das Fundament, bzw. die Begründung des Aufbaus dieser Arbeit soll ein von den Anna-Lena Gründler und Martina Tatavitto erarbeitetes Modell (siehe Abbildung 3) in Anlehnung an Arnold (2001, S. 171) gelegt werden. Das Modell sieht drei Prozesse und fünf Curricula vor. Die Prozesse werden durch verschiedene Akteure ausgeführt: Die Ersteller des Curriculums, die Lehrpersonen, welche das Curriculum wahrnehmen und umsetzen sowie die Schüler, welche die Implementierung wahrnehmen.

Die Curriculumsentwicklung beginnt mit einer Idee für ein mögliches Curriculum, welches von Werten, Zielvorstellungen oder auch Vorgaben seitens der Regierung geprägt ist. Diese Idee wird in diesem Modell als intendiertes Curriculum verstanden, welches dann verfasst bzw. produziert und veröffentlicht wird. Das veröffentlichte Curriculum stellt jegliche verschriftlichte Reglemente dar, welche als Basis für das Lehren dienen soll. Bis zu diesem Zeitpunkt waren lediglich die Curriculumsauteuren im Prozess involviert. Diese Elemente des Modells wurden im bereits erwähnten Arbeitsbericht von Gründler/Tatavitto (2016) untersucht. Somit stellt, wie bereits erwähnt, dieser Arbeitsbericht eine grundlegende Basis für dieses Paper dar.

Nun wird das veröffentlichte Curriculum den Lehrpersonen übergeben und diese sollen es im Unterricht umsetzen bzw. implementieren. In diesem Prozess zwischen veröffentlichten und implementierten Curriculum finden sowohl die Rezeption sowie die Implementierung des Curriculums statt. Bei der Curriculumrezeption bzw. –interpretation geht es darum, Intentionen und Gestaltungsprinzipien der Curriculumsentwickler nachzuvollziehen (Tramm, 2003, S. 1). Die Curriculumrezeption bzw. –interpretation stellt einen elaborierten Prozess der Genese von Lehrplänen in Schulen dar. Auch ein Curriculum muss, wie jedes Buch, gelesen werden und erst dann entscheidet der Leser, ob es als gut oder schlecht bezeichnet werden kann. So muss die Curricularezeption Hand in Hand mit der Curriculaproduktion gehen. Das

heisst, die Entwickler sollten wissen, was die Lehrpersonen benötigen und diese sollten wiederum wissen, was Erstere sich bei der Konzipierung gedacht haben (Sloane 2003, S. 2). Die Implementierung stellt die eigentliche Umsetzung des Curriculums im Unterricht dar. So wird die Steuerungswirkung des Curriculums messbar. So wird das implementierte Curriculum als dasjenige Curriculum bezeichnet, welches tatsächlich durch Lehrkräfte in den Schulen und Klassenzimmern gelehrt wird und somit mehr oder weniger dem veröffentlichten Curriculum übereinstimmt (Sloane in Reinisch, 2003, S. 20). Was zu dem „mehr oder weniger“ in entscheidendem Masse beitragen kann, sind sogenannte schulinterne Curricula. Damit sind unter anderem Wegleitungen, die unter NKG 2003 formulierten dezentralen Leistungsziele oder auch die aktuell für die BiVo 2012 geforderte Begriffsliste zu verstehen.

Die OECD (vgl. Center for Educational Research and Innovation, S. 33) weist auch in ihren Ausführungen auf verschiedene „Ebenen“ von Curricula hin:

- „the ideal curriculum is defined by its developers;
- the formal curriculum is that which gains official approval (...) and is to be adopted by institutions and their teachers
- the perceived curriculum is what (...) teachers believe to be in the curriculum which will reflect their subjective views (...)
- the operational curriculum is what is presented to students (...)
- the experiential curriculum is what is actually experienced by students.

Diese Ausführungen zeigen die Komplexität des Konstrukts Curriculum auf.

Ziel dieser Arbeit ist es nicht, alle diese Ebenen zu untersuchen.

In diesem Arbeitsbericht werden die Elemente „Veröffentlichtes Curriculum“ und „Implementiertes Curriculum“ des Modells von Abb. 3 genauer betrachtet. Keine Betrachtung findet das letzte Element des Modells („Erreichtes Curriculum“). Dies stellt das, von den Schülerinnen und Schüler rezipierte bzw. das erreichte Curriculum dar. Dies könnte Gegenstand eines weiteren Forschungsprojektes sein. Das erste Element des Modells, welches sich mit der Produktion befasst, wurde im Arbeitsbericht von Gründler&Tatavitto (2016) am Rande betrachtet, da die interviewten Experten mit der Curriculaentwicklung betraut waren. Für den angestrebten Erkenntnisgewinn für diese und Folgestudien, spielt der Erstellungsprozess nur eine untergeordnete Rolle.

Im Zuge der Recherchearbeiten für diese Arbeit sind immer wieder Artikel zum Change Management in Organisationen aufgetaucht. Change Management als solches wird in diesem Bericht aber nicht im Speziellen behandelt. Deshalb werden dazu auch keine Begriffe und Konzepte erläutert.

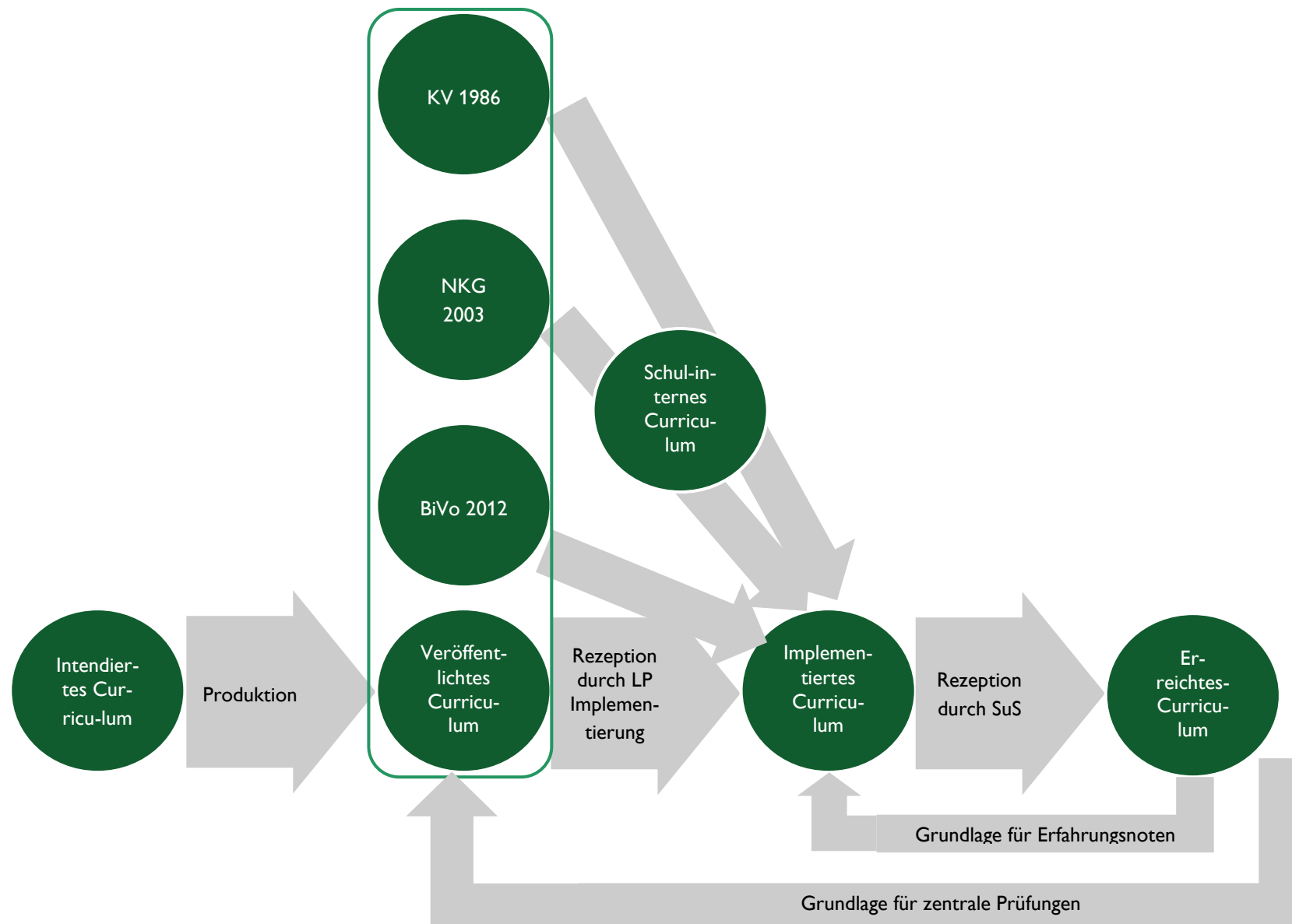


Abbildung 3 Curriculumsrezeption & -implementation

Diesen Erklärungen zu Folge gliedert sich die vorliegende Arbeit in folgenden Bereiche:

- Im ersten Teil erfolgt zunächst eine Schilderung der Ausgangslage sowie des Erkenntnisinteresses und der Ziele der Arbeit. Die Explikation des Aufbaus der Arbeit und die Beschreibung des Gegenstandsbereichs sind auch in diesem einleitenden Teil zu finden.
- Im zweiten Teil findet der Leser relevante Begriffsklärungen Curricula. Um ein Fundament für die nachfolgenden Analysen zu schaffen, werden in diesem Abschnitt theoretische Grundlagen erläutert.
- Kapitel 3 befasst sich mit den zwei in dieser Arbeit untersuchten Prozessen, namentlich die Curriculumsrezeption und –implementierung. Dabei wird sowohl auf bisherigen Studien sowie auch auf Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren eingegangen. Zudem sollen auf Vor- und Nachteile detaillierter Curricula eingegangen werden.
- Im vierten Teil dieses Arbeitsberichtes findet der/ie Leser/in eine Zusammenfassung der in dieser Arbeit getätigten Aussagen.
- Kapitel 5 soll als Weiterentwicklungsmöglichkeit der vorliegenden Arbeit dienen und zeigt somit eine mögliche Forschungsstrategie für einen Forschungsantrag an den GFF.

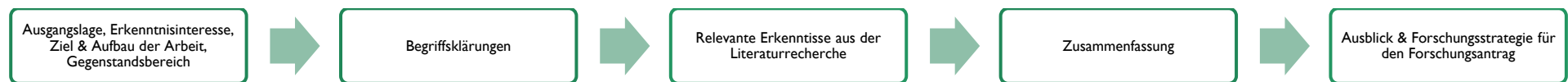


Abbildung 4 Aufbau der Arbeit

2 Begriffsklärungen

In der gängigen Literatur zum Thema Curriculumsentstehung, -rezeption und -umsetzung findet man eine Vielfalt von Begriffen.

Die für diese Arbeit relevanten Begrifflichkeiten sollen im Folgenden definiert werden. Dabei werden Begriffsbeschreibungen unterschiedlicher Autoren aus verschiedenen Jahrzehnten und Regionen herangezogen. Im Anschluss wird festgehalten, wie die Begriffe in dieser Forschungsarbeit verwendet werden.

2.1 Curricula und Lehrpläne

Der Begriff des **Curriculums** ist vielschichtig und vor allem regional anders definiert. Ein Curriculum, gemäss dem europäischen Verständnis, beinhaltet Vereinbarungen, Leitgedanken über betriebliche oder schulische Bildungsarbeit, über Unterrichts- und Unterweisungsinhalte sowie Unterrichtsprinzipien. Curricula von Bildungsinstitutionen mit einem öffentlichen Bildungsauftrag enthalten Prüfungsvorgaben als politisch gewollte Vorgaben für die pädagogische Arbeit (Sloane, 2010, S. 205 in Seufert, S. 196). Dauenhauer geht einen Schritt weiter und definiert Curriculum als „legitimiertes System des Lehrens und Lernens mit genügend exakten und damit anwendbaren und prüfbaren Aussagen über Elemente (Inhalte und Methoden) (Dauenhauer, 1976, S. 166 in Saxer-Büchi, 1992, S. 16). Der Begriff Curriculum wird oft auch mit dem **Lehrplan** in Verbindung gebracht. Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden soll (Blankertz, 1995, S. 118 in Saxer-Büchi, 1992, S. 16). Verglichen mit dem traditionellen Lehrplanbegriff sind folgende Unterschiede konstitutiv für Curricula (Peterssen, 1982, S. 182 in Saxer-Büchi, 1992, S 16)

1. Curricula geben nicht nur globale Ziele vor, denen Inhalte zugeordnet werden können; sie umfassen alle Stufen der Unterrichtsplanung, im Extremfall bis zu konkreten Entscheidungen im Unterricht.
2. Curricula umfassen alle Planungsdimensionen, sie treffen Aussagen über Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Unterrichts.
3. Curricula sind zielorientiert, sie enthalten präzise (operationalisierte) Zielformulierungen, denen sie Inhalte zuordnen; der Vorrang der Ziele ersetzt den Vorrang der Inhalte.
4. Curricula erheben den Anspruch auf wissenschaftlich-theoretische Explikation und Absicherung ihrer Entstehung.
5. Curricula sind zu evaluieren, d.h. auf ihre tatsächliche Wirkung hin zu überprüfen und entsprechend zu revidieren.

Es kann grob festgehalten werden, dass ein Curriculum einen höheren Konkretisierungsgrad als ein Lehrplan besitzt und der Lernzielbegriff demnach einen höheren Stellenwert hat. Solche Curricula sind denn auch viel ausführlicher formuliert, als dies beispielsweise beim Lehrplan für die kaufmännischen Angestellten der Fall ist. (Saxer-Büchi, 1992, S. 16) Mit dem Lehrplan für die kaufmännischen Angestellten meint Saxer-Büchi jenes Grundlagendokument, auf welchem das KV 1986 basiert (vgl. Gründler & Tatavitto, 2016).

Dass ein Curriculum ausführlicher formuliert ist als sein Lehrplan, zeigt auch die folgende Definition der OECD:

„Usage of the term curriculum is subject to considerable variation, but here a broad interpretation is assumed. The curriculum is a field of enquiry and action on all that bears upon schooling, including content, teaching, learning and resources.“ (Centre for educational research and innovation, 1998, S. 33)

English (1992, S. 2) führt aus, dass beim Begriff Curriculum sehr häufig an einen sogenannten **“Curriculum Guide”**, also Erläuterungen zum Curriculum, gedacht wird. Solche Wegleitungen, dezentrale Leistungsziele oder auch Lehrmittel dienen häufig als Ersatz für das Curriculum, wenn es um die Lektionenvorbereitung geht. Eine solche Vielzahl an internen Dokumenten führt häufig dazu, dass diese nicht mehr mit dem ursprünglichen Curriculum zusammenstimmen oder gar widersprüchlich sind. „Too often, curriculum is merely a symbol, and a hollow one at that, of what the school would like to think its mission or purpose might be. Reality may present a far different picture.“ (English, 1992, S. 2-3)

In dem Arbeitsbericht, welcher diesem vorausgegangen ist (vgl. Gründler&Tatavitto, 2016), wurde aufgezeigt, dass sich die Curricula in der kaufmännischen Grundbildung von einer Input- zu eher einer Outputsteuerung entwickelt haben. Tabelle 1 nach Sloane (2010, S. 216 ff.) zeigt die Merkmale, Steuerungsinstrumente, Beispiele sowie die Steuerungsphilosophie auf.

Häufige Überlappung bei konkret existierenden curricularen Vorgaben

Phasen	Input: Vorgaben	Prozess: Unterricht	Output: Lernergebnisse	Outcome: Nutzung des Gelernten
Merkmale	Ressourcen und Rahmenbedingungen werden festgelegt	Unterrichtsformen, didaktische Konzepte werden festgelegt	Konkrete Lernerfolge, Lernziele, Prüfungen usw.	Orientierung an der Wirkung, z.B. berufliche Leistungen, Praxiserfolge Aufbau von Handlungskompetenz
Mögliche Steuerungsinstrumente (idealtypisch)	Inhaltsorientierte fachliche Lehrpläne	Methodenvorgaben beispielsweise handlungsorientierte Konzepte	Lernzielorientierte Lehrpläne aufgeschlüsselt in Richt-, Grob- und Feinziele	Kompetenzorientierte bzw. qualifikationsorientierte Lehrpläne
Beispiele	Fachlehrpläne für das berufliche Gymnasium	z.T. indirekt in Vorworten von Rahmenlehrplänen	Lernfeldcurricula Zentrale berufliche Abschlussprüfungen	
Steuerungsphilosophie	Kontextsteuerung			Wirkungssteuerung

Tabelle 1 Einordnung curricularer Steuerungsinstrumente (in Anlehnung an Sloane, 2010, S. 216 ff.)

Auf einen Paradigmenwechsel zwischen Input- und Output-Steuerung weist auch Künzli (1999, S. 23 ff.) hin. Aus der Gesellschaft kommt zunehmend der Wunsch nach einer direkteren Steuerung der Schulen. Gemäss den Ausführungen von Künzli stellt der Lehrplan das klassische Instrument der Input-Steuerung dar, welcher nur indirekt durch z.B. Schulbücher, Weisungen und Informationen steuert. Kontrolliert und zu verantworten ist somit die Plankonformität, nicht aber die Planerfüllung: Lernerfolg wird im System nicht verantwortlich zugewiesen. Bei der Output-Steuerung hingegen werden die Systemgrenzen verschoben und die Lernleistung selbst wird zum Planelement. Der Output, also die Lernleistung, wird in Form einer Feedbackschleife eingebunden. Somit haben solche Schleifen kein natürliches Ende, sondern ein Ende wird von aussen gesetzt: „Nicht die Rückkoppelung der Lehr- und Lernprozesse an ihren je erreichten Stand bewirkt die Transformation, sondern der fremd bestimmte Zeitpunkt und der externe Massstab. (...) Solche Engführung tendiert notwendig zu einer Überbewertung des Produkts vor dem Prozess. Das ist aber ein verkürztes Verständnis von Lernen und Bildung – nicht zuletzt aus konstruktivistischer Sicht.“ (Künzli, 1999, S. 24). Der individuelle Lernprozess wird somit nicht mehr so betont, wie eigentlich intendiert.

Im Zuge dieser Forschungsarbeit wird der Begriff des Curriculums gleichgesetzt mit dem des Lehrplans, da das in der deutschsprachigen Literatur üblich ist.

2.1.1 Kompetenzorientierte Curricula

Eine immer mehr präsentere Form von Curricula ist das kompetenzorientierte Curriculum, welches gemäss Sloane (2010, S. 217) in Tabelle 1 ein outcome-orientiertes Curriculum darstellt. Kompetenzorientierung im Unterricht impliziert die Ausrichtung der Planung, Gestaltung, Analyse und Evaluation von Unterricht an Kompetenzen, die die Lernende am Ende eines Bildungsabschnitts erreicht haben sollen. Diese Kompetenzen können verstanden werden als Fähigkeiten, in beruflichen Anwendungssituationen sachlich richtig begründet zu handeln. Oder anders ausgedrückt reflektieren Kompetenzen die Fähigkeit etwas zu tun, im Kontrast zu den Fähigkeiten, welche das erworbene Wissen demonstrieren (Finch & Crunkilton, 1999, S. 258). Der Begriff „Kompetenz“ weist jedoch unterschiedliche Facetten auf, und je nach theoretischem Zugang wird dieser Begriff anders verstanden.

Das kompetenzorientierte Lehren soll demzufolge effektiver als andere alternative konventionelle Arten des Unterrichtens sein. So scheint es logisch zu sein, dass Diskurse und Implementierungen von kompetenzorientierte Curricula in den letzten 50 Jahren immer mehr aufkommen (Finch, & Crunkilton, 1999, S. 258).

Beispiele für kompetenzorientierte Curricula sind das Lernfeldcurriculum in Deutschland (siehe Kapitel 2.1.1.2.1) oder der Lehrplan 21, welches neu in Schweizer Volksschule zur Anwendung kommt. Ausserdem ist an dieser Stelle zu vermerken, dass die Bildungsverordnung 2012 (BiVo 2012), welche im Arbeitsbericht „Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren“ von Anna-Lena Gründler & Martina Tatavitto (2016) vertieft analysiert wurde, auch dem output- und outcomeorientierten Ansatz zuzuordnen ist.

2.1.1.1 Lernfeldcurricula in Deutschland

Seit 1996 befindet sich die Curriculagegestaltung im Kontext der Deutschen beruflichen Grundbildung in einem Umbruch. Bis zu diesem Zeitpunkt waren die Lehrpläne nach Schulfächern wie „Allgemeine Wirtschaftslehre“ oder „Rechnungswesen“ aufgebaut. Neu sind die Curricula in sogenannte Lernfelder strukturiert. Ziel von dieser Neustrukturierung ist es, die Lehrplangestaltung einen Schritt näher zur Handlungsorientierung zu bringen. So bezeichnet

Tramm (2003, S. 2) das Lernfeldkonzept als „curriculare Grundlage eines handlungs- und problemorientierten beruflichen Lernens in komplexen Lehr-Lern-Arrangements.“ Die wichtigste Innovation dieser Reform beinhaltet folgendes: Das Curriculum orientiert sich nun am Prinzip der Situationsorientierung: Die Ziele sind schwerpunktmässig entlang der Handlungen und Prozesse, welche der/die Lernende im Alltag zu erfüllen hat, formuliert.

Tramm (2003, S. 10) sieht den Lernfeldansatz als richtigen Ansatz das „berufliches Lernen mikrostrukturell nicht mehr auf begrifflich-systematischen Ebene der Definitionen und des Merkmalswissens ansetzen zu lassen, sondern an der individuellen Auseinandersetzung mit subjektiv-bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld“ zu knüpfen. In anderen Worten ausgedrückt heisst das, dass durch den Lernfeldansatz Fachwissen und Handlungssituationen vernetzt werden. Die Lernfelder werden auch durch eine Geschäfts- bzw. Arbeitsprozessorientierung kreiert. Somit wird das im Curriculum verlangte Wissen in Form einer vollständigen Handlung, welche dem geschäftlichen Alltag der Lernenden angelehnt ist, orientiert (Sloane, 2003, S. 6). Als Beispiel und Illustration dieser Feststellung soll Abbildung 5 genannt werden.

4. Lernfeld: Geld- und Vermögensanlagen anbieten	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert 100 Stunden
Zielformulierung: Die Schülerinnen und Schüler ermitteln Bedarfssignale und Anlagemotive der Kunden. Sie präsentieren Finanzinstrumente kundenorientiert. Sie erläutern Preiseinflussfaktoren, Kursbildung und Kursveröffentlichungen. Sie werten Produkt- und Marktinformationen aus. Sie nutzen produktbezogene Berechnungen. Sie erläutern aus der Anlageentscheidung resultierende Serviceleistungen. Sie beschreiben Risiken, die aus Anlageentscheidungen entstehen, und beachten die Vorschriften des Anlegerschutzes.	
Inhalte: Anlagen auf Konten am Beispiel der Spareinlage: Vertragsgestaltung aus Kunden- und Bankensicht, Bedeutung der Sparurkunde, Regelverfügungen und vorzeitige Verfügungen, Verzinsung, Besteuerung der Zinserträge Termineinlagen, Sparbriefe Besonderheiten des Bausparens und der Kapitallebensversicherung gegenüber anderen Anlageformen Schuldverschreibung, Aktie und Investmentzertifikat als Grundformen der Wertpapiere: Rechtsnatur, Rechte der Inhaber, Ausstattung, Risiken, Emissionsgründe Kursbildung und Kursnotierung am Beispiel von Aktien; Kurszusätze, Kurshinweise Grundlagen und Grundsätze der Anlageberatung Verwahrung und Verwaltung: Girosammelverwahrung, Wertpapierrechnung; Depotstimmrecht Maßnahmen zum Schutz der Anleger	

Abbildung 5 Lernfelder am Beispiel vom Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (KMK, 1997, S. 18)

In diesem Sinne gestaltet die Kultusministerkonferenz (KMK) Rahmenlehrpläne, welche jedoch keine methodischen Festlegungen für den Unterricht enthalten. Gemäss der KMK ist es den Lehrplankommissionen auf der Ebene der Bundesländer übergeben, den Rahmenlehrplan gegebenenfalls anzupassen (KMK, 1997, S. 13): „Die Länder übernehmen den Rahmenlehrplan unmittelbar oder setzen in eigene Lehrpläne um. Im zweiten Fall achten sie darauf, dass das

im Rahmenlehrplan berücksichtigte Ergebnis der fachlichen und zeitlichen Abstimmung mit der jeweiligen Ausbildungsordnung erhalten bleibt.“ Gemäss Euler und Hahn gibt es verschiedene Ansätze, wie die Bundesländer mit dem Rahmenlehrplan umgehen können (2007, S. 486):

1. Die Lernfelder werden in die Landeslehrpläne ohne Änderung übernommen und ersetzen die alten Lehrpläne, welche nach Unterrichtsfächer strukturiert waren. Dies impliziert beispielsweise, dass die Lehrpersonen neu nicht mehr nach unterrichteten Fächern, sondern nach Lernfeldern zugeordnet werden. So gibt es keine Lehrpersonen, die nur Rechnungswesen unterrichten, sondern innerhalb eines Lernfeldes müssen sie mehrere Fächer lehren.
2. Die Lernfelder werden einzelnen Unterrichtsfächern zugeordnet. Also bleibt die Strukturierung nach Unterrichtsfächern bestehen.
3. Lernfelder werden in den Curricula übernommen, bilden dort die wesentliche Struktur, wobei diesen wieder den Fächer zugeordnet werden.

Anhand dieser drei Ansätze wird deutlich, dass den Bundesländern doch genug Freiraum gewährleistet wird, den Unterricht nicht vollkommen nach Lernfelder zu strukturieren. Für die Lehrende selbst bringt diese neue Art von Curriculum folgende Konsequenzen: Aufgrund der Tatsache, dass die Lernfeldcurricula nicht ins letzte Detail ausformulierte Ziele- und Inhaltsvorgabe beinhalten (vgl. Abbildung 5) sind die Lehrpersonen gefordert, sei es in Einzelarbeit oder im Team, die Lernziele zu präzisieren (Euler & Hahn, 2007, S. 487). Die Präzisierung der Curricula stellt gemäss Kremer und Sloane (2001, S. 100) eine neue Aufgabe für die Lehrpersonen dar. So kann durchaus angenommen werden, dass die Implementierung dieses Curriculums in den Schulen unterschiedlich stattfindet.

2.2 Curriculumsrezeption und -implementation

Die Literaturrecherche hat ergeben, dass viele Experten den Begriff der Rezeption, also Wahrnehmung, gleich setzen mit der Implementation, also der Umsetzung. In dieser Arbeit sollen jedoch diese beiden Konzepte separat voneinander betrachtet werden. Die Wahrnehmung ist der Umsetzung, chronologisch betrachtet, vorangestellt. Diese Tatsache begründet den Aufbau dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.2 Aufbau der Arbeit). Wie bereits erwähnt, mangelt es in der Literatur an Forschung zum Thema Wahrnehmung der Curricula durch Lehrkräfte.

2.3 Weitere für diese Forschungsarbeit wichtig Begrifflichkeiten und theoretische Konstrukte

Finch&Crunkilton (1999, S. 208 f.) weisen in ihren Ausführungen klar darauf hin, dass Lehrmaterialien nicht mit Lehrtechniken verwechselt werden dürfen. Lehrmaterialien sind alle greifbaren Ressourcen, nicht hingegen die Lehrtechniken, welche auf den Fähigkeiten der Lehrperson basieren. Als Beispiele für Lehrmaterialien führen die Autoren unter anderem Lehrbücher, Magazine, Zeitungen, Poster, Filme, Planspiele, Experimente oder das Internet auf.

Es gilt anzumerken, dass für eine erfolgreiche Umsetzung eines Curriculums beide (Lehrmaterialien und dazu passende Lehrtechniken) notwendig sind. Das sehen auch Finch&Crunkilton (S. 209 ff.) so: Innovative Lehrkräfte nutzen zur Curriculaumsetzung eine Vielzahl von Materialien und wählen diese je nach Lehr-Lern-Situation gezielt aus. Das eingesetzte Material soll ihre gewählte Lehrstrategie unterstützen, um so den Lernerfolg zu maximieren.

3 Relevante Erkenntnisse aus der Literaturrecherche

Glatthorn (1987, S. 243) beschreibt folgendes Szenario: Eine Gruppe Lehrender produziert über die Sommerferien einen Leitfaden für ein neues Curriculum. Sie stellen es sodann den anderen Lehrkräften vor, diese überprüfen es flüchtig und legen es auf die Seite. Im Zuge ihrer Lektionenplanung verwenden sie ihre bisherigen Unterlagen, prüfen gelegentlich, ob sie ungefähr die neuen Ziele einhalten oder nicht. Nach einigen Einheiten lehren sie das, was sie schon immer gelehrt haben. So sieht Glatthorn den Prozess der Rezeption und Implementation als nicht flüchtiges, unbewusstes Agieren.

In diesem Kapitel werden auf Basis vorhandener Literatur die Rezeption, also Wahrnehmung und Interpretation, von der Curriculumsimplementation, also die tatsächlichen Handlungen im Schulalltag, unterschieden und mit theoretischen Konstrukten gestützt. Sowohl für eine positive Rezeption als auch erfolgreiche Implementation werden Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren erläutert.

3.1 Curriculumsrezeption (Wahrnehmung/Interpretation) durch Lehrende

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, wurde der Prozess der Curriculumsinterpretation nicht vertieft erforscht. Dies hängt auch von der Tatsache ab, dass viele Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen im Bereich der Curriculumsforschung die Interpretation und die Umsetzung eines Lehrplans gleichgestellt oder nicht differenziert betrachten. Nichtsdestotrotz soll im Anschluss auf Studien eingegangen und diese zwei Begriffe getrennt erläutert werden.

3.1.1 Wahrnehmung von Lernfeldcurricula

Ute Clement hat im Jahre 2002 eine Studie über die Wahrnehmung der Lernfeldcurricula an gewerblichen Schulen durchgeführt. Der Autorin wurden, vom Kultusministerium, 133 Erfahrungsberichte (aus den Jahren 1998 – 2001) über die Einführung lernfeldorientierter Lehrpläne von beruflichen Schulen in Baden-Württemberg zur Verfügung gestellt. Die Berichte wurden einmal jährlich von der Schulleitung oder aber von den unmittelbar am Lernfeldunterricht beteiligten Lehrkräften verfasst. Die Berichte wurden nach einem vordefinierten Raster aus Fragen hergestellt, das u.a. folgende Punkte beinhaltet: Einsatz der Lehrkräfte, Teambildung und Zusammenarbeit der unterrichtenden Lehrkräfte, Stundenplanung, Schulorganisation,

Einsatz von Unterrichtsformen und –Methoden, Umsetzung der Lehrpläne in konkrete Unterrichtssituationen, Beurteilung des Lernfeldkonzeptes usw.

Das Spektrum der Akzeptanz der Lehrkräfte für die neuen Curricula, welche nach Lernfeldern organisiert sind, reicht von vollständiger Ablehnung bis zu grosser Zustimmung. Gelobt werden die stärkere Praxisorientierung und die grösseren didaktischen Spielräume. Eher als problematisch wird der erhöhte Zeitaufwand erachtet, welcher die Lehrkräfte aufgrund der zusätzlichen Abstimmungen im Kollegium in Kauf nehmen müssen. Clement stellt ausserdem fest, dass sich die Akzeptanz in den Jahren erhöht. Anfängliche Zweifel an der Machbarkeit der Reformvorschläge hatten sich mit der Zeit gelegt.

3.1.2 Wahrnehmung des Curriculums an Privatschulen in der Schweiz

Künzli und Santini-Amgarten (1999, S. 144 ff.) haben eine quantitative als auch qualitative Studie an 21 schweizerischen Privatschulen des Verbandes Katholische Schulen durchgeführt, in welcher sie die Wirksamkeit von Lehrplanarbeit untersucht haben. Aus dem vorhandenen Forschungsbericht geht leider nicht hervor, welcher Schulstufe die Privatschulen angehören. Zusätzlich zu den Schweizer Lehrern wurden parallel deutsche Lehrkräfte befragt. Die Unterschiede in den Ergebnissen sind sehr gering. Im Zuge dieser Studie wurden auch Aussagen zur Curriculumsrezeption getroffen. Jede Lehrplanänderung, so die Autoren, stellt in der Wahrnehmung der Lehrenden eine Störung des Systems dar: Auf der einen Seite sollen die Lehrpläne bzw. deren Reformen stabilisieren, wirken zunächst aber destabilisierend.

Im Zuge der Studie haben die Autoren nach den **zentralen Erwartungen** von Lehrkräften an Lehrpläne, also Curricula, gefragt. Die Aussagen der Lehrkräfte sind zusammenfassend die Folgenden (vgl. S. 145):

- Der Lehrplan solle Versicherung geben, dass die „grosse Richtung“ stimmt.
- Er soll verbindlich einen Minimalkatalog an Inhalten und Zielen über die Schuljahre beinhalten.
- Die fachbezogenen Grundanforderungen und die langfristigen Ziele des Faches sollen abgedeckt sein.
- Angaben zur Zeitstruktur und inneren Organisation des Unterrichts werden von den Lehrenden aber mehrheitlich abgelehnt.

Somit erwarten die Lehrenden, dass ein Curriculum Berechenbarkeit und Verlässlichkeit schafft, aber auch nicht zu sehr einschränkend auf den Unterricht wirkt.

Wie wirksam ein neues Curriculum dann ist hängt, gemäss den Autoren der Studie, wesentlich von der Akzeptanz und dem Widerstand dagegen ab. Zur Überraschung sehen Künzli und Santini-Amgarten (1999) die Störung des Alltages durch Curricula aber nicht als negativ: „Lehrpläne sind dann so lange wirksam, als sie auch als störend wahrgenommen werden, denn das macht ihr Veränderungspotenzial aus.“ (S. 145 f.). In anderen Worten ausgedrückt, verlieren Curricula ihre Innovationskraft, sobald sie als soziale Norm akzeptiert werden. „(...) je weniger Lehrpläne wahrgenommen werden und Gesprächsstoff sind, umso unwirksamer sind sie. Sie sind zur unterrichtsbestimmenden anerkannten sozialen Norm geworden.“ (S. 146).

Nachfolgenden werden die zentralsten **Ergebnisse** der Studie, welche mit der Wahrnehmung von Curricula zu tun haben, kurz zusammengefasst.

Die befragten Lehrpersonen lesen und kennen, nach eigenen Behauptungen, die Lehrpläne. Konkret schätzen 90% der Lehrkräfte ihre Kenntnisse über den geltenden Lehrplan als sehr gut bis ziemlich gut ein. Etwa $\frac{3}{4}$ der Befragten haben den Lehrplan in den letzten Monaten konsultiert. Somit folgern Künzli und Santini-Amgarten, dass der Lehrplan in seiner Bedeutung als Referenz anerkannt wird. Die Autoren der Studie führen weiter aus, dass Lehrkräfte sich von deren langfristig aufgebauten subjektiven curricularen Normen leiten lassen. Kommt es zu einem neuen Lehrplan oder zu einer curricularen Reform, stört oder stützt dieser bzw. diese die Bezugsnorm (S. 159).

Kommt eine Lehrplanreform zu früh und zu weitreichend, wird sie als zu destabilisierend wahrgenommen und mündet in einem Dauerstreit. Kommt sie dagegen zu spät, das heisst, die Lehrpersonen haben selbst schon Innovationen eingeführt, oder ist sie zu kleinschrittig, etwa wie die Bivo 2012, ist die Reform weitgehend wirkungslos. (S. 159)

Jüngere Schweizer Lehrende (S. 150 ff.) billigen Curricula eine höhere einstellungsverändernde Wirkung zu als es ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen tun. Die Einstellungen betreffen, gemäss Studie, unter anderem jene gegenüber Schule und Unterricht, Bildungsziele und Zusammenarbeit mit Lernenden. Als Gründe führen die Autoren unter anderem an, dass in der Schweiz Lehrpläne unter Einbezug eines hohen Prozentsatzes der Lehrerschaft über relativ lange Zeiträume erarbeitet werden, was die Anerkennung der Curricula und die einstellungsverändernde Wirkung fördert.

3.1.3 Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren

In diesem Kapitel werden, gemäss Literatur, jene Faktoren beschrieben, welche eine positive Wahrnehmung eines Curriculums begünstigen oder behindern können.

Erfolgsk Faktoren	Misserfolgsk Faktoren	
Ein Curriculum, welches von Behörden oder anderen Kommissionen erstellt und formuliert wird, hat es schwer, in den einzelnen Schulen Akzeptanz zu finden und als tatsächliche Verbesserung wahrgenommen zu werden. Die Zusammenarbeit der betroffenen Akteure ist zentral. Darum ist es von essentieller Bedeutung, dass die Curriculumentwicklung in der Schule stattfindet (Kuzmanovic, 2003, S. 4). Kuzmanovic nennt dabei als Beispiel offene Curricula, wo Lehrpersonen als Fachleute vor Ort in die Lernarbeit einbezogen werden, in der das Curriculum als offenes Angebot betrachtet wird, welches die Akteure interpretieren und transformieren.	Schulen und Lehrpersonen werden in der Literatur als veränderungs- und innovations-scheu bezeichnet, was gemäss Clement (2002, S. 26) speziell bei Reformen zu beobachten ist. Erklärungen für solche Widerstände sind vielschichtig und individuell zu betrachten, doch tauchen bestimmte Muster immer wieder auf und werden durch folgende Barrieren bezeichnet (Clement, 2002, S. 27):	
	Psychologische Barriere	Angst vor neuen Situationen und somit bleibt man auf die alten, „bewährten“ Gewohnheiten
	Werte-Barriere	Man ist nur selten dazu bereit, die mit Neuerungen verbundenen Risiken auf sich zu nehmen
	Macht-Barriere	Verlust persönlicher Machtbereiche; Angst, dass persönliche Bedürfnisse gefährdet werden und dass man einen zu grossen Mehraufwand leisten muss

	Praktische Barriere	Sachliche und personelle Ausstattung der Schulen ist für die Umsetzung neuer Reformen nicht aus- reichend
Nicht-triviales Curriculum-Modell: Produktive Curriculum-Rezeption: Das Curriculum wird als Rahmen gesehen, welcher schulspezifisch zu präzisieren gilt. Die Rezeption des Curriculums ist in diesem Falle kein re-produktiver Vorgang, bei dem die Lehrpersonen eine Vorgabe im Kontext seiner Erfahrung interpretiert, sondern vielmehr eine produktive Lehrplanrezeption, um den gestalterischen Anteil bei der Interpretation herauszustellen (Sloane, 2001, S. 3). Ein Beispiel eines nicht-trivialen Curriculums stellen die Lernfeldcurricula dar, welche in Kapitel 2.1.1.1 erläutert werden. Ornstein und Hunkins (2014, S. 224) betonen in diesem Zusammenhang auch die Wichtigkeit von interne Schulungen, welche die Lehrpersonen bei der Curriculumsentwicklung und -interpretation unterstützen sollten.	Triviales Curriculum-Modell bzw. re-produktive Curriculum-Rezeption: Das Curriculum wird von Expertengruppen entwickelt und ist als relativ geschlossener Lehrplan zu bezeichnen. Die Expertengruppen bestehen aufgrund staatlich-administrativer Aufträge aus einer Gruppe von Wissenschaftlern und Koordinatoren, welche möglichst detaillierte Lehr- und Lernmaterialien mit ausführlichen Lehrerhandbüchern festlegen. Somit treten Lehrpersonen als passive Interpreten eines Curriculums auf und haben nur wenig Spielraum für das aktive Anpassen des Curriculums. Dies ist auch unter dem Begriff Teacher-Proof-Konzept bekannt. Diese Art von Curriculumserstellung ist in den USA sehr verbreitet. (Kuzmanovic, 2003, S.4).	
Hinsichtlich wahrgenommener Verbesserung schreiben auch Ornstein und Hunkins (2014, S. 223) dass diese Zeit brauchen, sie schlussendlich aber im Auge des Betrachters liegen. Beispielhaft nennen die Autoren		

neue Technologien, welche von manchen Beteiligten im Bildungssystem nicht als Verbesserung, sondern als nicht kontrollierbare Gefährdung des Bestehenden gesehen werden.	
--	--

3.2 Curriculumsumsetzung (Implementation) im Schulalltag

Ornstein und Hunkings (2014, S. 231 f.) führen aus, dass der Prozess der Curriculumsumsetzung zwar ein sehr schulspezifischer ist, trotzdem nehmen sie einige verschiedene Implementierungsmodelle in ihre Ausführungen auf. Schulspezifisch ist der Prozess deshalb, da die Kompetenzen und Erwartungen der Beteiligten, die Ressourcenausstattung oder Kommunikationskultur sehr verschieden ist. Auf Basis von Ausführungen anderer Autoren haben Ornstein und Hunkins (2014, S. 232 f. und 236) vier verschiedene Modelle herausgearbeitet, welche im Folgenden kurz charakterisiert werden sollen:

Modell	Geht zurück auf....	Kurzbeschreibung
Overcoming-Resistance-to-Change Model (ORC)	Neal Gross	Eine erfolgreiche Implementation hängt vor allem von der Führungsperson ab, welche es schafft, Widerstände zu beseitigen. Der Einbezug der Lehrenden in die Umsetzung wird hier als zentral erachtet. Die Sorgen bzw. Ängste der Umsetzenden müssen berücksichtigt werden.
Organizational-Development Model (OD)	Richard Schmuck Matthew Miles	Top-Down-Ansatz (vertikal). Im Zentrum dieses Ansatzes stehen die Organisationskultur und das Teamwork. Die Implementation wird hier als laufender, interaktiver Prozess betrachtet, welcher nie als vollkommen abgeschlossen bezeichnet wird.
Concerns-Based Adoption Model (CBA)	F. F. Fuller	Dieser Ansatz ist eng verbunden mit dem OD Modell. Bei diesem Modell geht es aber nur um die reine Umsetzung, nicht um die Weiterentwicklung des Curriculums, wie es beim OD Modell der Fall ist. Die Lehrenden sind aufgefordert, das Curriculum dort anzupassen, wo es nötig ist, um den Ansprüchen der Lernenden gerecht zu werden. Somit sind hier die Lehrkräfte gefordert und sie spielen eine Schlüsselrolle.

Systems Model:	Rensis Likert Chris Argyris	Die Schule wird als loses, dynamisches System gesehen, welches aus Abteilungen, Klassen und Individuen besteht. Ein zentrales Lenken ist deshalb nicht möglich, die Curriculumsumsetzung entwickelt somit ein „Eigenleben“. Auch wenn das Curriculum (erfolgreich) umgesetzt wurde, müssen sich die Lehrenden bewusst sein, dass Lernen individuell geschieht und der Lehrplan somit mit jeder anderen Schulklasse anders erfahren wird: „However, there must be the recognition that there is no complete attainment of final results.“ (Ornstein und Hunkins, 2014, S. 235).
----------------	--------------------------------	--

3.2.1 Umsetzung der Lernfeldercurricula in Deutschland

Im Folgenden soll erneut auf die im Jahre 2002 durchgeführte Studie von Clement eingegangen werden, welche bereits in Kapitel 3.1.1 beschrieben wurde. Die Autorin stellt in ihrer Untersuchung fest, dass die recht offenen formulierten Lernfelder präzisiert, auf konkrete Lernsituationen bezogen und in Unterrichtsplanung transformiert werden müssen. Somit bedingt diese Reform eine umfangreiche curriculare Arbeit in den Schulen, in welche die Lehrkräfte einbezogen werden. Die Umsetzung erweist sich als eine Herausforderung, welche bei vielen Lehrkräften zu Verunsicherung führt.

Kremer und Sloane (2001, S. 102) entwickelten vier Typen von Lehrerenden, die bei der Implementierung von Curricula folgende Charakteristika aufweisen:

Typ 1: Erfüllung von Vorgaben (Sachbearbeiter)	- Veränderungen werden als Mehrarbeit empfunden - Arbeitsaufgaben werden von aussen angenommen - Umsetzung wird als Pflichtaufgaben interpretiert - begrenzte Auseinandersetzung mit der Lernfeldkonzeption
--	--

Typ 2: Abwartend verwaltend	- Auseinandersetzung mit Lernfeldkonzeption, wobei mögliche Konsequenzen nur zögern umgefasst werden, sofern sie nicht vermeidbar sind
Typ 3: Abwartend gestaltend	- intensive Auseinandersetzung mit Lernfeldkonzeption - erkennbare Änderungen bzw. Äusserungen zur Umsetzung werden nur begrenzt vorgenommen
Typ 4: Gestaltung von Vorgaben (Trendsetter)	- Erkennt Lernfeldkonzeption als Chance zur Realisierung eigener didaktischer Vorstellungen - Veränderungsinteresse liegt vor

3.2.2 Umsetzung des Curriculums an Privatschulen in der Schweiz

Folgend soll wiederum auf die Studie von Künzli und Santigini-Angarten (1999) eingegangen werden, wobei der Schwerpunkt auf die Umsetzung des Curriculums liegt. Die wichtigsten Aussagen, welche aus der Studie herausgezogen wurden, werden hier kurz zusammengefasst: Curricula als Basis für die Unterrichtsvorbereitung: Für die Unterrichtsvorbereitung selbst verwenden die Lehrkräfte meist zweckdienlichere Materialien, z.B. Lehrmittel mit dazugehörigen Handbüchern. Somit rangiert der Lehrplan, wenn es um die Erstellung von Unterrichtsd dispositionen geht, nur auf Platz 8. Gemäss Künzli und Santini-Amgarten (1999, S. 154 f.) werden Lehrpläne von den Lehrkräften in der Regel als zu unbestimmt, zu unspezifisch und zu auslegebedürftig wahrgenommen, als dass sie für die unterrichtspraktische Umsetzung genutzt werden. Häufig folgt die Leseart von neuen Curricula der Maxime: Darf ich machen, was ich tue? Künzli und Santigini-Angarten führen weiter aus, dass es nicht verwunderlich ist, wenn das Curriculum nicht an erster Stelle stehe, wenn es um die Lektionenvorbereitung gehe, sofern man nicht die Vorstellung des Teacher-Proof-Konzepts verfolge (vgl. Kapitel 3.1.3). „Die Differenz zwischen Lehrplan und Unterrichtsvorbereitung ist der professionell gestaltete und gestaltbare Handlungsraum der Lehrenden.“ (Künzli und Santini-Amgarten, 1999, S. 146)

3.2.3 Umsetzung des Curriculums an einer Primarschule im Bundesstaat Texas (USA)

Eine qualitative Studie mit 15 erfahrenen Primarlehrern, welche von Michelle Bauml (2016) in den USA durchgeführt wurde, hat ergeben, dass Lehrende auf Primarschulstufe das zentrale Curriculum, welches durch das sogenannte „No Child Left Behind“ (NCLB) Gesetz aus dem Jahr 2001 im Bundesstaat Texas vorgegeben wird, durchaus anpassen. Das Ziel dieses detaillierten, standardisierten Curriculums mit Lehrerhandbüchern, welcher von der Struktur vergleichbar mit der BiVo 2012 ist, war es eigentlich, das Kind als Ganzes zu fördern. Das Resultat bei der Implementation war jedoch, dass der ausgeübte Druck für Lernende und Lehrende sehr gross wurde und der Lernprozess selbst in den Hintergrund gerückt wurde. Auch die standardisierten Tests haben, gemäss den Ausführungen in der Studie, zu dieser kontraproduktiven Entwicklung beigetragen. Ein Verweis auf eine Metasynthese von 49 Studien aus dem Jahr 2007 (Au, 2007) ergab aber im Hinblick auf Prüfungen, welche auf zentralisierten Curricula beruhen, ambivalente Ergebnisse: Zum einen würden nur noch Inhalte, welche im zentralisierten Test abgeprüft werden, in fragmentierter Weise in lehrerorientiertem Unterricht vermittelt. Zum anderen wurde aber auch das genaue Gegenteil beobachtet. Der Schluss, der gezogen wird ist, dass die konkrete, individuelle Curriculumsumsetzung zentral für einen qualitativ hochwertigen Unterricht ist.

Um sich an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler anzupassen, die zur Verfügung stehende Zeit strategisch sinnvoll zu nutzen (Inhalte miteinander verknüpfen) oder Unterrichtseinheiten herausfordernder zu gestalten, gaben die Studienteilnehmer an, das Curriculum durchaus anzupassen. Dies würde dem CBA Modell nach F. F. Fuller (siehe Kapitel 3.2) entsprechen.

Die drei Bereiche, in welchen Modifikationen hauptsächlich durchgeführt wurden, sind in der untenstehenden Abbildung ersichtlich.

Table 4. Three types of curriculum modifications.

Type of Modification	Definition	Example
adapting	reorganizing the curriculum	combining two addition lessons from the curriculum framework into a single day's lesson
augmenting	adding to the curriculum	for a lesson about characteristics of reptiles, adding a puppet activity so students can demonstrate their knowledge
extending	a type of augmenting that involves adding content which is not required for the grade level	having kindergarteners add sums up to 20, which is over and above the maximum sum of 10 specified for this grade level

Abbildung 6 Drei Arten der Curriculumsmodifikation (Bauml, 2016)

Die teilnehmenden Lehrkräfte gaben aber immer an, dass Abweichungen vom Curriculum stets vorsichtig durchzuführen sind, da die standardisierten Tests eben das Curriculum abprüfen und die Zahlen für die Schulleitung eine grosse Rolle spielen. Die an der Untersuchung teilnehmenden Lehrpersonen gaben aber auch an, dass zum Teil Inhalte, die in den zentralen Prüfungen abgefragt werden, nicht im Curriculum zu finden sind und somit erfolgen Ergänzungen häufig aufgrund eigener Erfahrungen. Modifikationen des Curriculums stellen somit für neue Lehrkräfte eine grosse Herausforderung dar.

3.2.4 Erfolgs- und Misserfolgsk Faktoren

Erfolgsfaktoren	Misserfolgsk Faktoren
So schreiben Ornstein und Hunkins (2014, S. 222) ganz deutlich: „Successful curriculum implementation results from careful planning, which focuses on three factors: people, programs, and processes.“ Die Autoren führen weiter aus, dass es die beteiligten Personen sind, die Gewohnheiten oder auch Einstellungen ändern müssen. Es reicht nicht aus, die vorhandenen Ressourcen nur auf die Attraktivität der Inhalte des Curriculums oder den Prozess der Einführung zu konzentrieren. Ohne Ressourcen, meist finanzieller Art oder Infrastruktur, ist es aber auch nicht möglich, einen neuen Lehrplan zu implementieren. Finanzielle Ressourcen sind notwendig, um neues Lehrmaterial anzuschaffen, aber auch die mit der Implementation betrauten Lehrkräfte entsprechend mit Unterrichtslektionen zu entlasten. Die gute Qualität des neuen Curriculums ist Voraussetzung für die breite Akzeptanz.	Zu wenig Verständnis von der vorherrschenden Schulkultur, Schultraditionen, Beziehungen und Rollenverständnisse (Ornstein und Hunkins, 2014, S. 223 ff.)

Den Lehrenden als auch anderen mit der Umsetzung betrauten Personen muss die Notwendigkeit für die Veränderung bewusst sein. Je klarer der Nutzen aufgezeigt wird, desto eher gelingt die Implementation (vgl. Ornstein und Hunkins, 2014, S. 235 f.). In anderen Worten ausgedrückt, muss das Curriculum positiv wahrgenommen werden. (vgl. voriges Kapitel)	Zu wenig Verständnis der in der Schule vorherrschenden Kommunikationskultur (Ornstein und Hunkins, 2014, S. 223): In Schulen wird horizontal als auch vertikal kommuniziert, d.h. zwischen den Lehrenden als auch zwischen Schulleitung und Lehrenden. Die horizontale Kommunikation ist, im Vergleich zur vertikalen, eher informell geprägt. Die Autoren empfehlen, diese informellen Kommunikationsstrukturen für die erfolgreiche Curriculumsimplementation zu nutzen (siehe Ausführungen bei den Erfolgsfaktoren).
Je mehr die Lehrenden untereinander kommunizieren, desto besser können die erzielten Resultate sein. Ornstein und Hunkins empfehlen auch die Kommunikation während dem gesamten Implementierungsprozess schulübergreifend zu forcieren. Moderne Technologien können dabei helfen, Distanzen zu überwinden.	Die mit der Umsetzung betrauten Personen sind zu wenig geschult. In einer qualitativen Studie zu den Schwierigkeiten bei der Implementation eines neuen Curriculums an Berufsschulen in Indonesien an der der Dr. Yogyakarta State University (vgl. Retnawati, Hadi & Nugraha, 2016, S. 38) wird angesprochen, dass im Zuge solcher Schulungen selbst die Instruktoren andere Interpretationen des Curriculums hatten. Das führte zu grosser Verwirrung der teilnehmenden Lehrkräfte. Die geschulten Lehrenden wurden an ihren Berufsschulen wiederum eingesetzt, um ihre Fachschaften zu instruieren. Das führte zu weiteren abweichenden Interpretationen des Lehrplans. Um Weiterbildungen im Zusammenhang mit dem neuen Curriculum durchzuführen,

	bedarf es somit an ausreichend Ressourcen, welche den Schulen zur Verfügung gestellt werden müssen.
Je mehr die Lehrenden untereinander kommunizieren, desto besser können die erzielten Resultate sein. Glatthorn (1987, S. 251) betont bewusst das proaktive Austauschen oder gemeinsame Erstellen von Lehrmaterialien. Auch sollen erfahrenere Lehrkräfte bzw. Lehrkräfte, welche bereits Erfahrung mit dem neuen Curriculum gesammelt haben, den Erstnutzern behilflich sein. Eine erfolgreiche Implementation eines Curriculums ist nur möglich, wenn die entsprechenden, an die neuen Lernziele angepassten, Lehrmittel, also zum Beispiel Bücher, vorhanden sind oder erstellt werden können (vgl. Finch&Crunkilton, 1999, S. 206 ff.)	Fehlende Lehrmittel, die sich für die exakte Umsetzung des Curriculums eignen, sind ein weiterer Misserfolgssfaktor. Finch&Crunkilton (1999, S. 209) führen aus, dass die Erstellung hervorragender eigener Materialien oft sehr viel Zeit kostet und dass es häufig lohnt, auf das Curriculum angepasste Materialien fertig einzukaufen. Diese sind meist schon mehrfach getestet und überarbeitet. Selbstverständlich gilt es aber auch beim Einkauf von professionellem Lehrmaterial dieses im Vorfeld auf Tauglichkeit zu überprüfen und gegeben falls anzupassen. Wie solche Unterlagen bestenfalls angepasst werden, beschreiben Finch&Crunkilton (S. 231 ff.) sehr detailliert und anschaulich. Dieser Prozess ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit und könnte in einer Folgestudie weiter untersucht werden.
Für die Implementation muss genug Zeit eingeplant werden. Beispielsweise wurden im Zuge der grossen Reform NKG 2003 in der kaufmännischen Grundbildung bereits Jahre zuvor Pilotklassen geführt. So konnten alle mit der Umsetzung betrauten Personen Erfahrungen sammeln und Feedback geben,	

welches dann direkt in die Evaluation und Weiterentwicklung des Lehrplans geflossen ist, bevor schlussendlich die endgültige Version im Jahr 2003 definitiv und flächendeckend eingeführt wurde.	
---	--

4 Zusammenfassung

In dieser Arbeit wurde bestehende Literatur zu den Thematiken Curricularezeption und –implementation zusammengefasst. Aufgrund des Fehlens eines geeigneten Modells, welches der Prozess der Wahrnehmung und Umsetzung eines Lehrplanes aufzeigt, wurde eines konstruiert, auf welches die gesamte Arbeit basiert. Diese Konzeptualisierung, welche in Abbildung 3 dargestellt ist, erläutert in verschiedene Prozesse, wie es von der Curriculaentwicklung zur Wahrnehmung und Interpretation durch Lehrpersonen und schliesslich zur Umsetzung im Unterricht kommt. Am Ende steht das Lernergebnis. Im Zuge eines früheren Arbeitsberichtes wurde ein Teil dieses Prozesses bereits analysiert (vgl. Abb. 3). In diesem Arbeitsbericht wurde die Curriculumswahrnehmung aus der Perspektive der Lehrenden und dessen Umsetzung im Unterricht erläutert. Die Ausführungen beschränken sich auf bereits durchgeführten Studien. Dies soll als Basis für eine weitere Studie, welche mit einem GFF-Antrag kombiniert werden soll, dienen.

Die Einführung eines neuen Curriculums (Lehrplan) erfolgt bestimmt nicht immer völlig ohne Probleme. Eine gute Vorbereitung kann aber dazu beitragen, dass die Implementation in den Schulalltag erleichtert wird. Eine erfolgreiche Einführung und Umsetzung setzt ein gemeinsames, positives Verständnis des Lehrplans voraus. Sowohl für die Rezeption als auch für die Implementierung gibt es Erfolgs- und Misserfolgsfaktoren, welche es zu beachten gibt.

Konkludierend kann gesagt werden, dass festgestellt wurde, dass in der Literatur die zwei Begriffe Rezeption und Implementation gleichgesetzt oder nicht konsequent auseinandergehalten werden. Ausserdem lässt sich sagen, dass es speziell zur Wahrnehmung eines Lehrplans einen bedeutenden Bedarf an Forschung besteht.

5 Forschungsstrategie für den Forschungsantrag

5.1 Mögliche Forschungsfragen

Folgende anschliessende Forschungsfragen haben sich auf Basis der bisherigen Überlegungen ergeben aber auch aufgrund des Arbeitsberichts (Gründler/Tatavitto, 2016) ergeben.

Die Folgestudie, in welcher die genannten Forschungsfragen beantwortet werden, zielt darauf ab, Handlungsempfehlungen für die kaufmännische Grundbildung abzugeben und Veränderungen anzustossen. Im Fokus steht dabei die Rezeption und Implementation von Curricula durch Lehrpersonen.

Aktualität

Welches sind die zentralen Veränderungen im Curriculum, die die Lehrpersonen beim aktuell geltenden Curriculum in der kaufmännischen Grundbildung (BiVo 2012) wahrgenommen haben?

Welche Implikationen haben die wahrgenommenen Veränderungen auf den Unterricht? Welche Rolle spielten dabei die veränderten Leistungsziele, Lektionenzahlen bzw. Lektionsbudget, Semesterreihungen der Inhalte oder Veränderungen im Qualifikationsverfahren (QV)? Welche der wahrgenommenen Veränderungen wurden tatsächlich umgesetzt? Inwieweit bzw. in welcher Form finden die im Curriculum geforderten Selbst- oder Methodenkompetenzen im Unterricht Platz? Wie hat sich durch die Veränderungen im Curriculum der Stellenwert der Selbst- und Methodenkompetenzen im Unterricht verändert?

Welche der wahrgenommenen Veränderungen von BiVo 2012 werden im Unterricht tatsächlich umgesetzt?

Wie werden die Veränderungen konkret in den Bereichen „Finanzwirtschaftliche Zusammenhänge“, „Betriebswirtschaftliche Zusammenhänge“, „Recht&Staat“ und „Gesamtwirtschaftliche und Gesellschaftliche Zusammenhänge“ wahrgenommen?

Welches der in diesem Paper aufgezeigten Modelle der Curriculaumsetzung wurde in den betrachteten kaufmännischen Berufsschulen angewandt und wie erfolgreich war es bzw. welches Implementationsmodell nach Ornstein und Hunkins (2014, S. 232 ff.) wurde im Zuge der Umsetzung der BiVo 2012 an den befragten Schulen am ehesten umgesetzt?

Wie werden inhaltliche Fehler in Curricula durch Lehrpersonen wahrgenommen und wie gehen sie im Unterrichtsalltag damit um?

Historie

Welches sind die zentralen Veränderungen im Curriculum der Reformen KV 1986 und NKG 2003, welche die Lehrpersonen wahrgenommen haben?

Wie wirkt sich die historische Entwicklung der Curricula in der kaufmännischen Grundbildung E-Profil auf die Lehrkräfte aus? Wie nehmen sie die Veränderungen wahr? Welche Implikationen haben die wahrgenommenen Veränderungen auf den Unterricht? Welche der wahrgenommenen Veränderungen wurden tatsächlich umgesetzt?

Inwieweit befürchten Lehrpersonen, dass im Zuge der Abstimmung von Leistungszielen, Qualifikationsverfahren und Lehr-Lernaktivität (vgl. constructive alignment, Kapitel 1) die Schlussprüfung zu sehr in den Vordergrund rückt?

Einflussfaktoren

Welchen Einfluss haben Fachschaften bzw. Fachschaftsleitungen, Lehrerkollegen, Schulleitungen, Lehrplanautoren, Lehrmittel, Lehrerfahrung oder Arbeiten in Verbänden auf die Rezeption und Implementation von Curricula? Welchen Einfluss hat die Lehrerbildung auf die Rezeption und Implementation von Curricula?

Welche Einstellungen verfolgen Schulleitungen an kaufmännischen Berufsschulen, wenn es um die Wahrnehmung von Curricula geht? Welche Rolle spielen Abweichungen zwischen Erfahrungsnoten und Noten der Abschlussprüfung?

Was (Infrastruktur, Schulung) braucht eine Lehrperson, um ein Curriculum positiv wahrzunehmen bzw. erfolgreich zu implementieren?

Warum wehren sich Lehrende zum Teil gegen Veränderungen in den Curricula und behindern so eine erfolgreiche Umsetzung?

Wie können Lehrkräfte an Berufsschulen optimal geschult werden (Organisation und Inhalt), um ein neues Curriculum umzusetzen?

Wie können vorhandene Lehrmittel und Ressourcen optimal angepasst werden, damit sie die Umsetzung des Curriculums bestmöglich unterstützen?

Welche weiteren Einflussfaktoren gilt es zu beachten?

Wie wirken die Einflussfaktoren und wie können sie gesteuert werden?

Unterrichtsbedeutung

Welche politischen Veränderungen sind notwendig, um die Wirksamkeit von Curricula zu optimieren?

Wie verändern stark steuernde Curricula den Unterricht?

Curriculum-Assessment als integraler Bestandteil der erfolgreichen Curriculumsumsetzung:

Wie hat der Assessmentprozess idealerweise ausgestaltet zu sein, um mögliche Verbesserungen möglichst gut und effizient umzusetzen?

Wie können vorgegebenen Sequenzierungen angepasst werden, damit die Lernschritte nicht so kleinschrittig sind, sondern das Wissen vernetzt unterrichtet wird?

Die Minimalstandards sind in Curricula vorgegeben. Was sind Gründe, warum Lehrende darüber hinaus unterrichten sollten oder nicht?

Besonders im Bereich der Wahrnehmung von Lehrplänen, also bei der Rezeption, gibt es noch sehr wenig bestehende Forschung. Wenn es um die Implementation von Curricula geht, lässt sich schon weit mehr Literatur finden und es gibt bereits zahlreiche Studien. Die geplante Studie ist deshalb als innovativ zu bezeichnen, als dass sie eine Brücke zwischen dem vorhandenen Curriculum, der Wahrnehmung und der tatsächlichen Umsetzung baut. Zudem fokussiert sie ausschliesslich auf die kaufmännische Grundbildung E-Profil.

5.2 Mögliche Methode

Das folgende Kapitel dient als Vorschlag für das methodische Vorgehen für die weiterführende Studie, welche die Beantwortung der obenstehenden Forschungsfragen anstrebt. Dabei sollen im Zuge der Studie sowohl qualitative sowie auch quantitative Methoden angewendet werden.

Eine quantitative Studie an kaufmännischen Berufsschulen in der Ostschweiz ist denkbar, welche die Rezeption und Implementation von Curricula im Unterrichtsbereich Wirtschaft und Gesellschaft in kaufmännische Berufsfachschulen erforscht. Die Theorien und Modelle, welche in dieser Arbeit vorgestellt wurden, sollen als Basis der Forschung dienen. Daran anknüpfend werden deduktiv Hypothesen abgeleitet, die im Forschungsprozess überprüft werden. Hierzu wird einen *Fragebogen* erstellt, anhand welchem die gebildeten Hypothesen über-

prüft werden. Die Auswertung der Daten erfolgt über statistische Verfahren und unter Rückgriff auf Kontrollgruppen, um mögliche Störeinflüsse kontrollieren zu können. Der Grad des Erkenntnisgewinns wird über Signifikanzprüfungen abgesichert und die Erkenntnisse werden abschliessend wieder auf das theoretische Modell bezogen und interpretiert.

Um die Erkenntnisse aus der quantitativen Studie zu verifizieren sollen auch qualitative Methoden zum Zuge kommen. Dabei dienen einige ähnliche bereits durchgeführte Studien als Beispiel für das weitere Vorgehen:

In einer ähnlichen Studie nach Bauml (2016), welche in Texas (USA) durchgeführt wurde, auf welche im Zuge dieser Arbeit schon einmal eingegangen wurde, hat die Forschende *Beobachtungen* in Klassen vorgenommen. Während der Beobachtung in den Klassen wurden Notizen gemacht. Zusätzlich zu den Beobachtungen wurden aber auch *Interviews* mit den entsprechenden Lehrpersonen geführt. Für die Interviews wurden Leitfäden erstellt. Auf Basis der Beobachtungen wurden die entsprechenden Lehrpersonen befragt, ob und warum sie vom Curriculum abgewichen sind. Im Zuge der Transkription von Beobachtungen und Interviews wurden mittels Codierung und Einbezug der Forschungsfragen Kategorien geschaffen. Damit die Validität gewährleistet war, konnten die Lehrpersonen, welche an der Studie teilgenommen haben, die Transkripte einsehen.

In einer weiteren ähnlichen, qualitativen Studie zu den Schwierigkeiten bei der Implementation eines neuen Curriculums an Berufsschulen in Indonesien an der der Dr. Yogyakarta State University (vgl. Retnawati, Hadi & Nugraha, 2016, S. 37 ff.) wurden neben Interviews auch *Fokusgruppen* eingesetzt: Die Diskussionen in den Gruppen dienten dazu, die genauen Probleme der Lehrenden zu identifizieren. Die Gruppe setzte sich zusammen aus 22 Fachlehrkräften. Die Prorektoren der entsprechenden Schulen in der Provinz Yogyakarta wurden insofern einbezogen, als dass sie als Interviewpartner herangezogen wurden. Die Ergebnisse aus den Fokusgruppen und aus den Interviews wurden miteinander verglichen, um die identifizierten Probleme zu validieren. Auch für diese Interviews wurden Leitfäden erstellt.

Beobachtungen, Fokusgruppen und Interviews könnten auch in dieser Folgestudie als mögliche Methoden dienen. Die erhaltenen Ergebnisse könnten, wie auch schon im vorausgegangenen Arbeitsbericht, mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ausgewertet werden.

5.3 Mögliches Sampling

Folgende Restriktionen sollen in Bezug zum Sampling in Verbindung mit dem oben beschriebenen Forschungsvorgang getätigt werden:

- Bei der qualitativen und quantitativen Analyse sollen Lehrkräfte und evtl. Schul-, Profil- und Fachschaftsleitungen, welche im E-Profil unterrichten befragt werden. Das E-Profil, geführt im klassischen, dualen System, soll in den Fokus genommen werden, da dieses Profil zahlenmässig die meisten Absolventen hat und somit für den Grossteil der KV-Lernenden relevant ist.
- Die Erhebungen sollen sich aufgrund personeller und finanzieller Ressourcen auf die deutschsprachige Schweiz beschränken. Dies ist auch sinnvoll, da die kaufmännische Lehre in der Französischen als auch Italienischen Schweiz weniger verbreitet ist.
- Sämtliche Untersuchungen beziehen sich auf den Unterrichtsbereich W&G (Wirtschaft&Gesellschaft).
- Eine weitere Einschränkung auf den schulischen Bereich ist deshalb nötig, da die 21 anerkannten Ausbildungs- und Prüfungsbranchen über jeweils individuell angepasste Bildungsziele verfügen.
- Sämtliche Ausführungen beziehen sich auf die betriebliche, nicht auf die schulisch organisierte Grundbildung. Im Zuge der schulisch organisierten Grundbildung existiert in der Schweiz eine zu grosse Vielfalt, als dass allgemein gültige Aussagen möglich wären.

6 Literaturverzeichnis

- Arnold, K.-H. (2001). Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 161-177.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, S. 258-267.
- Bauml, M. (2016). One size never fits all: Teachers' responses to standardized curriculum materials and implications for early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, S. 76-95.
- Biggs, J. (Oktober 1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, S. 347-364.
- Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik*. München: Juventa.
- Centre for Educational Research and Innovation. (1998). *Making the Curriculum Work*. Paris: OECD.
- Clement, U. (2002). Lernfelder im 'richtigen Leben'. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (1), 26-55.
- Dauenhauer, E. (1979). *Curriculumforschung*. München: UTB 566.
- English, F. (1992). *Deciding what to teach and test - Developing, aligning, and auditing the Curriculum*. Newbury Park: Corwin Press, Inc.
- Euler, D., & Hahn, A. (2007). *Wirtschaftsdidaktik*. Bern: Haupt.
- Finch, C., & Crunkilton, J. (1999). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education*. Needham Heights: Allyn&Bacon.
- Glatthorn, A. (1987). *Curriculum Leadership*. Glenview: Good Year Books.
- Gründler, A.-L., & Tatavitto, M. (2016). *Die curricularen Veränderungen der kaufmännischen Grundbildung E-Profil im Bereich Wirtschaft und Gesellschaft in den letzten 30 Jahren*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
- KMK. (1997). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bankkaufmann/Bankkauffrau (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17. Oktober 1997)*.
- Kremer, H.-H., & Sloane, P. (kein Datum). *Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept*. Paderborn.
- Künzli, R. (1999). Lehrplanarbeit - Steuerung von Schule und Unterricht. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund, & G. Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit - Über den*

- Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung* (S. 11-30). Chur: Verlag Rüegger.
- Künzli, R., & Santini-Amgarten, B. (1999). Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In R. Künzli, K. Bähr, A.-V. Fries, G. Ghisla, M. Rosenmund, & G. Seliner-Müller, *Lehrplanarbeit - Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung* (S. 144 - 163). Chur: Verlag Rüegger.
- Kutzmanovic, R. (2003). Lernfelder, Implementationstheorien und mikropolitische Mechanismen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (4).
- Ornstein, A., & Hunkins, F. (2014). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*. Essex: Pearson.
- Peterssen, W. (1974). *Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts*. Ravensburg.
- Retnawati, H., Hadi, S., & Nugraha, A. (2016). *Vocational High School Teachers' Difficulties in Implementing the Assessment in Curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia*. Indonesia: International Journal of Instruction.
- Saxer-Büchi, U. (1992). *Lernzielformulierung bei zentralen Prüfungen*. Bamberg: Difo-Druck GmbH.
- Seufert, S. (2013). *Bildungsmanagement - Einführung für Studium und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Sloane, P. (2001). Lernfelder als curriculare Vorgabe. In B. Bronz, *Didaktik beruflicher Bildung* (S. 187-203). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sloane, P. (2010). Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, & T. Tramm, *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 213-220). Stuttgart: Julius Klinkhardt.
- Sloane, P. F. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online*.
- Tramm, T. (2004). Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*.
- Vollstädt, W. (2003). Steuerung von Schulentwicklung und Unterrichtsqualität durch staatliche Lehrpläne? In H.-P. Füssel, & P. Roeder, *Recht-Erziehung-Staat* (S. 194-214). Weinheim: Beltz Verlag.