



Profil 3:

Digitale Festschrift für TADE TRAMM zum 60. Geburtstag

Andreas FISCHER & Susan SEEBER

(Leuphana-Universität, Lüneburg & Georg-August-Universität, Göttingen)

Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung

Online unter:

www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf

in

bwp@ Profil 3 | Mai 2014

Lehrerbildung und Unterrichtsentwicklung aus der Perspektive des lernenden Subjekts

Hrsg. v. **Nicole Naeve-Stoß, Susan Seeber & Willi Brand**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2014

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung

Abstract

In dem Beitrag werden Fragen der curricularen Zugänge für eine moderne kaufmännische Berufsausbildung und der empirisch belastbaren Kompetenzerfassung diskutiert. Beide Facetten spielen und spielten im wissenschaftlichen Wirken von Tade TRAMM eine wesentlich Rolle. In diesem Zusammenhang werden Ziel- und Inhaltsfragen, Aspekte der Handlungs- und Fachsystematik kaufmännischer Ausbildung aufgegriffen und am Beispiel einer nachhaltig ausgerichteten wirtschaftsberuflichen Bildung diskutiert. Im zweiten Teil des Beitrags wird auf die Erfassung und Evaluation kaufmännischer Kompetenzen eingegangen, die im Wirken von Tade TRAMM im Rahmen der ULME-III-Studie eine wichtige Rolle spielten. Wie Tade TRAMM und Kollegen aufzeigten, sind mit dem Kompetenzbegriff selbst unterschiedliche Konstruktvorstellungen und Verwendungskontexte verbunden. Eine Kompetenzbestimmung als Zielvorgabe und Outputgröße kaufmännischer Ausbildung setzt daher eine Offenlegung der normativen Vorstellungen, eine adäquate Operationalisierung sowie psychometrische Verfahren zu deren empirisch belastbarer Bestimmung voraus.

1 Einführung

Die Welt wandelt sich – und damit die Anforderungen, die der Arbeitsmarkt an Berufe und an die berufliche Bildung stellt. Mit dieser trivialen Feststellung beginnen zahlreiche Expertisen, die sich mit gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen für die berufliche Bildung auseinandersetzen. Statt von Wandel kann auch von Bewegung gesprochen werden. Und wenn alles in Bewegung, im Fluss ist, dann ist man schnell bei philosophischen Formeln: „Panta rhei“, alles fließt, und „man kann nicht zweimal in denselben Fluss steigen“. Die Bewegungsgeschwindigkeit hat sich spätestens mit dem 20. Jahrhundert erhöht; die sich schnell ändernden Stilrichtungen in der bildenden Kunst, in Musik und Literatur veranschaulichen dies, und soziologische Studien versuchen, das Phänomen zu beschreiben, zu erklären und zu deuten.

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung finden sich ebenfalls viele Versuche, den gesellschafts- und arbeitsmarktpolitischen Übergang von einem Zustand in den anderen zu erfassen. Entsprechend der Vielschichtigkeit und Komplexität der beruflichen Bildung fokussieren sich die Expertisen auf Details der Mikro-, Meso-, Exo- und (seltener) der Makroebene. Auf der Mikroebene sind gleichermaßen normative als auch empirisch-deskriptive Arbeiten zu finden. Dazu zählen beispielsweise Arbeiten über Unterrichtskonzeptionen, Unterrichtsmethoden und speziell über Lehr-Lern-Arrangements, aktuell werden geeignete Ansätze der Kompetenzförderung im Unterricht breit diskutiert, die sowohl empirisch-

deskriptive als auch normative Elemente enthalten. Auf der Mesoebene werden curriculare Konstruktionsfragen diskutiert, die zumeist durch politische Setzungen (zur Handlungsorientierung und zum Lernfeldkonzept vgl. z. B. KMK 2007) ausgelöst wurden und nicht primär die Optimierung des Lernens zur Erreichung bestimmter Zielkriterien und die Subjektperspektive im Blick hatten.

Hier setzen die folgenden Überlegungen an; denn eines der großen Themenfelder, die Tade TRAMM bearbeitet, ist die fachdidaktische Arbeit im Wandel, also die curriculare Planung und Vorbereitung, Umsetzung sowie Evaluation, in den letzten Jahren im lernfeldorientierten Unterricht der kaufmännischen Berufsausbildung zwischen Tradition und Innovation. Einen Schwerpunkt setzt er dabei auf die subjektorientierte Perspektive einer modernen und zukunftsorientierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung.

2 Persönliches ...

Bevor wir uns ausgewählten curricularen Fragen einer solchen zukunftsorientierten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung mit wissenschaftlichem Ernst widmen und die



Debatte mit empirisch belastbaren Betrachtungen anreichern, wollen wir zunächst unsere persönliche Wahrnehmung der Arbeiten von Tade TRAMM schildern, die wir in der engen und freundschaftlichen Zusammenarbeit im Laufe vieler Jahre gewonnen haben. Damit möchten wir unterstreichen, dass wir zu dieser Festschrift für Tade TRAMM nicht vorrangig wegen (durchaus vorhandener) Übereinstimmungen in bildungstheoretischen oder fachdidaktischen Positionen beitragen, sondern vor allem, weil wir ihn mögen.

Um dies deutlich zu machen, greifen wir (wenig wissenschaftlich?) auf ein Bild von Ernst Paul Klee zurück, der zwischen 1921 und 1931 auch als Dozent – Meister genannt – am Bauhaus tätig war. Dort wollte er keine angehenden Künstler, sondern, wie er selber sagte „Bildner, werktätige Praktiker“ unterrichten. Ziel seines Unterrichts war es, den Studierenden grundlegende Prinzipien der Gestaltung vorzustellen. Doch wir wollen die Arbeit von Tade TRAMM nicht mit der Philosophie von Paul Klee vergleichen, sondern die Charakteristika seines Wirkens mit dem „Schellen-Engel“ zu illustrieren versuchen.

Unschwer ist zu erkennen, dass der Schellenengel eine humorvolle Figur ist. Nach rechts marschiert er in einer Art spielerischen Stehschritts – nach links aber, über seine Schulter, blickt er zurück, mit seinem übergroßen Kinderkopf und einem lächelnden Mund. Erspäht er womöglich mit seinem nach unten blickenden Auge die Schelle, die an seinem Hemdzipfel hängt? Er scheint viel Vergnügen an ihr zu haben. Auch diese Schelle scheint zu lächeln, sehr kindlich zwar, denn es fehlt ihr die erwachsene Nase, die das Gesicht des „Schellen-Engels“

auszeichnet, die so spitz wie ein Flügelende gezeichnet ist und in hohem Bogen über die Augenbraue weiterführt (RIEDEL 2012).

Hier erkennen wir eine erste Parallele zu Tade TRAMM: Auch er schreitet humorvoll, mit einem schelmischen Lächeln zielstrebig in Richtung Zukunft, um Neues zu entdecken. Dabei schaut er zurück in die (fachdidaktische) Vergangenheit, die er entweder selbst mitgestaltet oder die ihm ein anderer „angehängt“ hat. Aus den wadenlangen Hosen des Schellenengels ragen ganz kurze Beine, doch die Flügelspitze des angewinkelten Armes stößt gleichzeitig weit nach rechts vor. Der Kopf ist mit Schwung in die Gegenrichtung gedreht, die durch die Schelle, die den Blick auf sich zieht, noch betont wird. Das Gesicht drückt Freude an dieser Entdeckung aus. Der Engel kann sich, wie uns scheint, eines Lächelns nicht erwehren. Etwas Verspieltes, Liebenswertes haftet ihm an. Das Gesicht der Schelle könnte ein frühes Kindergesicht des Engels sein, doch nun will er weiter vorankommen. So läuft der Engel in die Zukunft und dreht sich zugleich erheitert nach dieser Schelle um, die für seine Anfänge steht. So, wie sich der Engel der Zukunft zuwendet, so nehmen wir Tade TRAMM wahr: Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung sucht er nach einer zukunftsorientierten Bildung – und das alles mit der gebotenen (wissenschaftlichen) Ernsthaftigkeit, aber nicht ohne Humor. An dieser Stelle bietet es sich an (jetzt wird es philosophisch...), auf die Gedanken von Odo MARQUARD zurückzugreifen: „Zum Humor gehört erstens, dass man sich auf das Wirkliche in seiner Konkretheit, Besonderheit, Tatsächlichkeit, seiner Alltäglichkeit selbst im nebensächlichsten Detail einlässt und sich der Buntheit des Endlichen aussetzt.“ Und zum Humor „gehört zweitens die Distanz einschließlich der Distanz zu der Wirklichkeit, die man selber ist.“ (MARQUARD 2013, 63.)

Mit diesen persönlichen Anmerkungen verlassen wir nun den philosophischen Raum und richten unsere (fachdidaktischen) Schritte in die Zukunft. Wir machen uns auf die Suche nach curricularen Zugängen zu einer modernen kaufmännischen Bildung sowie nach empirisch belastbaren Betrachtungen der Kompetenzförderung.

3 Curriculare Zugänge zu einer modernen kaufmännischen Bildung

Wir knüpfen an die These von Tade TRAMM (2012) an, der meint, dass, wer „von kaufmännischer Bildung sprechen will, (...) von ökonomischer Bildung nicht schweigen (darf)“. Damit spricht er die Inhaltsfrage an, die sich nach wie vor im Rahmen der von REETZ (1984) herausgearbeiteten curricularen Relevanzprinzipien (Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung) bewegt. In diesem Zusammenhang hebt Tade TRAMM hervor, „dass sich eine Prozessorientierung kaufmännischer Curricula unter der Leitidee qualifizierter kaufmännischer Fallbearbeitung und zukunftsöffener Kompetenzen nicht auf die Rekonstruktion von Arbeitsprozessen auf der operativen Ebene beschränken kann, sondern die Einbettung dieser Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mit reflektieren muss.“ (TRAMM 2003, 21) Die Auseinandersetzung mit Geschäftsprozessen begreift er als „Medium betriebswirtschaftlichen Lernens“. Dabei zielt für ihn der Berufsschulunterricht nicht „primär auf die Beherrschung

der diesen Geschäftsprozessen immanenten operativen Arbeitsprozesse ab, sondern vielmehr darauf, (...) ein umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis zu entwickeln“. Zugleich ist ein „Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und (...) aus dem pragmatischen Kontext heraus ein Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden.“ (ebd., 21).

Der Versuch von Tade TRAMM, den Spannungsbogen zwischen Handlungs- und Fachsystematik dadurch aufzuheben, dass auf Basis des wirtschaftswissenschaftlichen St. Galler Ansatzes der Geschäftsprozess zum Ausgangspunkt gemacht wird, ist nachvollziehbar und ist intellektuell äußerst ansprechend. Zudem wird an dieser Stelle sein Humor in der fachdidaktischen Arbeit deutlich, da mit dem wirtschaftswissenschaftlichen Zugang zugleich die angesprochene Distanz „einschließlich der Distanz zu der Wirklichkeit, die man selber ist“ (MARQUARD 2013, 63), praktiziert wird. Doch letztlich bleibt der Ansatz fachsystematisch ausgerichtet, weil das St. Galler Referenzsystem lediglich einen von vielen denkbaren wirtschaftswissenschaftlichen Zugängen darstellt. Nach wie vor wird der Geschäftsprozess auf Basis eines systemtheoretischen Ansatzes und mit den damit verbundenen Theorievarianten einseitig wirtschaftswissenschaftlich und zu Lasten der Anschlussfähigkeit an die Präkonzepte der Auszubildenden (didaktisch) modelliert. Zugleich gerät der Versuch, auf der Basis des universal ausgerichteten, systemtheoretisch begründeten wirtschaftswissenschaftlichen Konstruktes ein ökonomisches Verständnis zu fördern, das eher monokontextual und weniger polykontextual ausgerichtet ist. Auf dieses Problem hat bereits Holger REINISCH hingewiesen, indem er darauf hinweist, dass Tade TRAMM nicht ‚Situation‘ auf ‚Wissenschaft‘, sondern ‚Wissenschaft‘ auf ‚Wissenschaft‘ beziehe. Dabei verknüpfe Tade TRAMM „am Beispiel der Betriebswirtschaftslehre unterschiedliche Abstraktions- und Aggregationsstufen miteinander“ (REINISCH 2003, 15; vgl. dazu auch die verspätete, aber lesenswerte Antwort von TRAMM 2011). Die von Holger REINISCH gegenüber Tade TRAMM geäußerte Fundamentalkritik erscheint zwar grundsätzlich plausibel (vgl. FISCHER 2003), doch gleichzeitig führen diese Überlegungen in eine gedankliche Sackgasse: Holger REINISCH bleibt in seiner Kritik stehen, die er auf Basis bildungstheoretisch begründeter Konstrukte entwickelt und bietet keine Antwort auf die Frage an, wie „die“ Situationen für Lernprozesse fachdidaktisch reflektiert und umsetzungsorientiert erfasst werden können. Er vernachlässigt, dass – um am „Relevanzkriteriendreiklang“ von REETZ anzuknüpfen – die Persönlichkeitsförderung letztlich durch ein Oszillieren zwischen Wissenschafts- oder Situationsorientierung zu ermöglichen ist, an dem sich die curricularen Fragen festmachen (vgl. exemplarisch BADER/ SLOANE 2000 und 2002).

Mit dem Hinweis von Tade TRAMM auf das Ökonomische ist eine Reflexion über die Substanz „des Kaufmännischen“ bzw. die Frage nach dem Gehalt „kaufmännischer Bildung“ verknüpft (vgl. dazu z. B. BRÖTZ 2011; KAISER 2012), und zwar nicht allein aufgrund beschäftigungspolitischer Veränderungen. Vielmehr wird angedeutet, dass die kaufmännische Bildung in allgemeingesellschaftliche Entwicklungen eingebettet ist. Auch das ist nicht neu: Das Bild eines Kaufmanns und die Beschreibungen dessen, was als ‚das Kaufmännische‘ ver-

standen wird, sind eingebunden in den gesellschaftlichen Kontext – wie es Holger REINISCH detailliert nachgezeichnet hat. Es wird weiterhin angedeutet, dass der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Kontext im Unternehmen ein soziales Gefüge darstellt und angesichts der curricularen Vorgaben des Lernfeldkonzepts, dass betriebliche Handlungssituationen Ausgangspunkte von Lernsituationen zu sein haben, stellt sich die Frage, welche Wechselbeziehungen zwischen einer kaufmännischen Bildung und einer ökonomischen Bildung sich ausmachen lassen. Wir gehen davon aus, dass die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung aufgrund der curricularen und kompetenzorientierten Vorgaben, der domänentypisch ausgerichteten authentischen Situationen sowie der komplexen Arbeits- und Geschäftsprozesse die Persönlichkeitsförderung letztlich durch ein Oszillieren zwischen Wissenschafts- oder Situationsorientierung zu ermöglichen ist, an dem sich die curricularen Fragen festmachen. Dabei ist zu beachten, dass die Ökonomik streng genommen keine Wirklichkeit abbildet, sondern Modelle von der Wirklichkeit konstruiert. Problematisch wird dies dann, wenn Vertreter/innen der Ökonomik Handlungsempfehlungen abgeben und damit die Welt der Modelle verlassen (vgl. TAFNER 2014). Eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung ist an situatives Lernen gebunden einschließlich der damit verbundenen Erarbeitung von Kompetenzmodellen, die bereits in den letzten Jahren empirisch zu er- und begründen versucht werden (vgl. dazu exemplarisch BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005; ein Überblick bei NICKOLAUS/ SEEBER 2013). Grundsätzlich steht in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung die Auseinandersetzung mit den Realitäten, also mit realen Situationen, im Zentrum der Kompetenzförderung, um charakteristische Routinen, aber auch widersprüchliche betriebliche Anforderungen bewältigen zu können. Damit wird eine konkrete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung, in der es keine allgemeingültigen Antworten geben kann, eben weil sich die Situationen, in denen sich die Dinge und Menschen befinden, von Moment zu Moment wandeln (vgl. GRAUPE 2013, 146).

Das verdeutlicht, dass sich die betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung nicht ausschließlich auf die wirtschaftswissenschaftliche Fachsystematik stützen kann, wie es aktuell die ökonomische Bildung versucht, weil die betrieblichen Handlungsanforderungen nicht über eine einzige ökonomische Erkenntnisperspektive zu erfassen sind, wie es die moderne ökonomische Lehrbuchwissenschaft seit Jahrzehnten festzuschreiben sucht (vgl. GRAUPE 2013, 158). Das entsprechende Lehrangebot beruft sich im Wesentlichen auf erfahrungsunabhängige, mathematisch exakt formulierbare Annahmen, mit denen die Welt „erklärt“ werden muss. Dies sind zum einen die Annahme nutzenmaximierenden Verhaltens, zum anderen die Annahme der Existenz von Märkten und schließlich die Annahme von „Präferenzen, die sich weder wesentlich in der Zeit ändern sollen, noch sich zwischen reichen und armen Leuten oder zwischen Personen verschiedener Gesellschaften und Kulturen unterscheiden sollen.“ (BECKER 1990, 5 nach GRAUPE 2013, 150). Pointiert kann festgestellt werden, dass der, der von sich behaupten will, ökonomisch zu denken, dies auf eine einzige Weise tun muss, welche damit zu nichts weniger als der „Kernwahrheit der Ökonomie“ erhoben wird.

Damit sie den vielschichtigen Handlungsanforderungen des kaufmännischen Alltags gerecht werden können, sollte die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung Jugendliche dazu befähigen, ihre eigenen Wertorientierungen kontinuierlich zu reflektieren, kurz: sich selbst zu bilden. Dazu bedarf es unter anderem eines problemorientierten und multiperspektivischen Ansatzes. Mit Multiperspektivität ist nicht gemeint, Schülerinnen und Schülern die Brille der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft einfach abzunehmen, um sie durch eine andere zu ersetzen. Vielmehr erfordern die komplexen Fragen, die sich den Lernenden in ihrem alltäglichen, (nicht nur) beruflichen Wirtschaftsleben wie auch Menschen aus anderen regionalen, kulturellen und zeitlichen Kontexten stellen, eine ergebnisoffene Suche nach Antworten, die der jeweiligen Situation angemessenen sind.

Aufgrund dieser Überlegungen modifizieren wir die Aussage von Tade TRAMM ein wenig: Wer von kaufmännischer Bildung sprechen will, darf von ökonomischer Bildung zwar nicht schweigen, sollte aber vor allem auf jene Ansätze zurückgreifen, die „den Pluralismus in Gesellschaft und Wirtschaft, Werten und Rationalitäten, Lebensentwürfen und Alltagspraxen, Theorien und Weltbildern“ (HEDTKE 2014) anerkennen und thematisieren. Somit können die Lernenden zwischen unterschiedlichen „Werkzeugen“ wählen und ihre Wirkung vergleichend erproben. Gleichzeitig können so verschiedene Leitbilder und Praxen des Wirtschaftens reflektiert werden. Aufgabe der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung ist es also auch, den Einzelnen zu befähigen, motivationale, volitionale und soziale Einstellungen nicht einfach unkritisch zu übernehmen, sondern diese Einstellungen entweder bewusst anzunehmen oder aber begründet zurückzuweisen.

Hier ist es lohnend, einen diskursgeschichtlichen Rückblick auf Facetten der bildungstheoretischen Legitimation ökonomischer Bildung zu werfen (vgl. z. B. KUTSCHA 2014). Gleichzeitig lässt sich anknüpfen an die curriculare Reformdebatte der 1970er Jahre, in der das angesprochene Oszillieren zwischen Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung ebenso erörtert wurde (vgl. REETZ 1984) wie die fachdidaktische Weiterentwicklung von bildungstheoretisch begründeten sozialwissenschaftlichdidaktischen Prinzipien (z. B. Schlüsselproblemorientierung, Problemorientierung, Lebensweltorientierung sowie exemplarische, genetische, pluralistische Orientierung unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens, d. h. Indoktrinations- und Überwältigungsverbot sowie Kontroversitätsgebot). Aufgrund der Vielfalt und Heterogenität dessen, was als ökonomische Frage verstanden wird, existieren entsprechend heterogene curriculare Programme und fachdidaktische Konzepte. Kurz: Die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragen ist philosophisch, historisch, kulturell, politisch, ökologisch und anthropologisch ausgerichtet und verknüpft.

Die aktuelle kontroverse fachdidaktische Diskussion über ökonomische Allgemeinbildung lässt sich als unterstützender Impuls für eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit einer komplexen Welt begreifen. Während jedoch in der fachdidaktischen Community eine lebhafte Diskussion über Konzepte und Inhalte geführt wird, findet eine curriculare Diskussion in der Wirtschaftspädagogik – bis auf wenige Ausnahmen – nicht statt. Dabei wäre es aufschlussreich zu untersuchen, wie bedeutsam das Erklärungspotenzial der Wirtschaftswissenschaften für die domänenspezifischen Handlungsabläufe im Unternehmenskontext ist. Inte-

ressant erscheint auch die Frage, welche Rationalität gefördert werden kann und soll bzw. inwieweit eine Reflexion über das Spannungsverhältnis zwischen einer kurzfristig, einseitig orientierten Effizienzrationalität und einer langfristig ausgerichteten nachhaltigen Rationalität in der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bildung überhaupt stattfindet (vgl. z. B. FISCHER 2013).

Selbstkritisch muss festgehalten werden, dass sich die wirtschaftspädagogische Diskussion in den letzten 25 Jahren auf das handlungsorientierte Lernen konzentrierte, das das Paradigma des wissenschaftsorientierten Lernens abgelöst scheint. Pointiert stellt Manfred ECKERT (2008) dazu fest, dass die aktuellen Auseinandersetzungen um selbstgesteuertes Lernen davon ausgehen, dass die Verantwortung für den Lernprozess sukzessive an das einzelne Subjekt zu delegieren ist, wobei die Selbstlernkompetenz gefordert und gefördert wird. Offen bleibt jedoch die Frage, was eigentlich angeeignet werden soll. „Der moderne und schillernde Begriff der Handlungskompetenz blendet genau diese Frage weitgehend aus. Handelt es sich bei Fachkompetenz um Wissensbestände, um verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, um eine verstehende Erschließung der Wirklichkeit oder um deren subjektive Konstruktion?“ (ECKERT 2008, 195). Hier hat die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung zwischen den Weltbildern der ökonomischen Effizienz und der (individuellen) Verantwortung (vgl. exemplarisch SCHANK/ LORCH 2014; TAFNER 2014) bzw. zwischen den Vorgaben des Marktes (Employability) und der Souveränität des Individuums einschlägige Themen und Lernimpulse anzubieten.

An dieser Stelle soll nicht vertiefend auf die Debatte eingegangen werden, was aktuell im engeren Sinne unter ökonomischer Bildung diskutiert wird. Denn dies ist für die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung wenig anregend. Dagegen birgt die Diskussion darüber, was den Kern einer ökonomischen Bildung ausmache, sehr wohl Potential für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. Denn im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung steht die Frage, welche Inhalte relevant und / oder gewollt sind und ob die Inhalte noch stimmen. Mit Blick auf die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung lässt sich folgende Leitfrage formulieren: Welche betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung haben wir und welche brauchen wir (vgl. FISCHER 2013)? An dieser Stelle sei daran erinnert, dass der jeweilige Stand der Theorie mit den vorherrschenden theoretischen Ansätzen und den ihnen zugrunde liegenden philosophischen Denkgebäuden die Art und Weise bestimmt, wie reale wirtschaftspolitische Herausforderungen in der Wissenschaft und in Bildungsprozessen abgebildet, modelliert und analysiert werden – und umgekehrt bleibt die Theorie nicht ohne Wirkung auf fachdidaktische Entscheidungen, sei es direkt oder indirekt. In seiner berühmten Allgemeinen Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes hat John Maynard KEYNES geschrieben, dass die Gedanken der Ökonomen und Staatsphilosophen, sowohl wenn sie im Recht als auch wenn sie im Unrecht sind, einflussreicher sind, als gemeinhin angenommen wird. Die Welt wird in der Tat durch nicht viel anderes beherrscht. Praktiker, die sich ganz frei von intellektuellen Einflüssen glauben, sind gewöhnlich die Sklaven irgendeines verbliebenen Ökonomen (nach NASAR 2011).

Gleichzeitig sei erlaubt darauf hinzuweisen, dass auch eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung eine Suche nach Alternativen einschließen muss. Dies spiegelt sich auch in der Ideengeschichte der Ökonomik wider: Adam SMITH, oft als Vater der modernen Ökonomik verstanden, dachte ebenfalls alternativ. In seiner Zeit galt der Staat als Garant sozialer Integration und ökonomischer Effizienz. Ähnlich wie seine französischen Kollegen um François QUESNAY und die von ihm vertretene Theorie der Physiokratie vertritt SMITH die Auffassung, dass Wirtschaften nach eigenen Gesetzen ablaufe und dass ökonomische Effizienz und soziale Integration durch diese eigenen Gesetze bereits gegeben seien. Der Staat müsse diese natürliche Ordnung lediglich begleiten und gewährleisten. Auf diese Vorstellung baut das Mainstream-Wissen von der Funktionsweise der Ökonomie auf. So orientierte sich die Wirtschaftspolitik des 19. Jahrhunderts an dieser liberalen Ausrichtung. Doch nicht zuletzt aufgrund der Krisen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden zahlreiche konkurrierende Vorstellungen von einem anderen Wirtschaften (einschließlich einer anderen Sozialorganisation und einer anderen Rolle der Politik) entwickelt. Protagonisten wie Henri de SAINT-SIMON und Karl MARX stehen für alternative Modelle aus dem 19. Jahrhundert, Joseph A. SCHUMPETER oder John Maynard KEYNES für Alternativen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die kritischen Veröffentlichungen zur wachstumsorientierten Wirtschaftspolitik seit Mitte des 20. Jahrhunderts sind Legion und spätestens seit der Finanzkrise Anfang des neuen Jahrtausends wird die marktorientierte Mainstream-Ökonomik in zahlreichen Publikationen zur Diskussion gestellt. Doch obwohl seit den frühen 1980er Jahren Nobelpreise an James TOIN und Gunnar MYRDAL, an George AKETLOF, Amartya SEN, Joseph STIGLITZ oder Elinor OSTRAM verliehen wurden, hat sich der ökonomische Mainstream vom einseitig ausgerichteten ökonomischen Effizienz- und Marktdenken noch nicht losgelöst.

Die Ideengeschichte der Ökonomik macht deutlich, dass es in der Ökonomik über eine ein-dimensionale wirtschaftliche Vernunft hinaus um etwas anderes geht. Zweck der Ökonomie ist nicht nur, die Produktivität zu erhöhen, sondern die Bedingungen für ein anständiges Leben zu schaffen, in dem soziale und ökologische Verantwortung sowie die Förderung von Verwirklichungschancen (SEN 1999) ebenfalls relevant sind. Aktuell reicht die Bandbreite der Standpunkte in den Wirtschaftswissenschaften von einer weitgehenden Ablehnung, über eine Anreicherung der Ökonomie um ökologische und soziale Aspekte bis hin zur Forderung nach einem paradigmatischen Wandel der Ökonomie (vgl. BECKENBACH 2001; KOPF-MÜLLER 2001 et al.). Letzteres führt unter anderem zur Auseinandersetzung über die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels und einer damit verbundenen Abkehr der wertfreien Lehre hin zu einer normativ bekennenden Wertbasis. Im Wesentlichen werden ökologische Aspekte in die ökonomische Theorie integriert, während ethische und soziale Fragen zumindest partiell vernachlässigt werden. Im Mittelpunkt einer Reformierung der ökonomischen Theorien steht die Idee der „zirkulären Ökonomie“, die darauf abzielt, ökonomische Prozesse in den Kreislauf der Ökologie einzubinden. Die wirtschaftswissenschaftliche Debatte macht dabei auf zwei zentrale Denkströmungen aufmerksam: die erwerbswirtschaftlichen und die haushaltswirtschaftlichen Rationalitäten (vgl. dazu exemplarisch z. B. MÜLLER-CHRIST 2001a und 2001b).

Vermeehrt wird auch in der beruflichen Bildung über die Verankerung des Leitbilds einer nachhaltigen Entwicklung nachgedacht. Unter anderem wird an den Gedanken angeknüpft, dass es sich bei einer kaufmännischen Berufsausbildung nicht allein um eine „Instrumentalisierung des Menschen für Zwecke der Kapitalakkumulation und der bloßen Reproduktion des Arbeitsvermögens“ handelt (KUTSCHA 2008, 351). Vielmehr stehen sinnorientierte Tätigkeiten und eine große Bandbreite an Vorstellungen und Werturteilen über Bildung und Arbeit im Mittelpunkt, die Ziele und curriculare Bezugspunkte in der kaufmännischen Berufsausbildung darstellen können.

Die angesprochen unterschiedlichen ökonomischen Sichtweisen und Ansätze, auf die im Rahmen von Zielsetzungen und curricularer Ausdifferenzierungen in der kaufmännischen Ausbildung zurückgegriffen werden kann, führt uns zur Frage, für welche dieser Welten Kompetenzen entwickelt werden sollen und können. Um Missverständnisse zu vermeiden: Es spiegeln sich nur scheinbar zwei unterschiedliche Welten wider, indem zwischen einer ökonomischen Welt mit ihrer Marktlogik, der Effizienzrationalität und der ökonomischen Vernunft und einer ethischen Welt mit ihren philosophisch-reflexiven Fragen, Normen, Werte, Einstellungen und der moralischen Vernunft unterschieden wird. Dieser Trennung kann nicht gefolgt werden; denn die ökonomische Vernunft ist aufgrund ihrer teleologischen Ausrichtung (mit all ihren nuancenreichen Facetten) ebenfalls normativ geprägt. Das Problem des ökonomischen Denkens ist nicht ein Mangel an Moral, sondern ein Übermaß einer einseitig ausgerichteten Moral. Somit kann nicht von einer moralischen Entleerung des ökonomischen Denkens gesprochen werden, sondern von einer ungenügenden Auseinandersetzung einer einseitig ausgerichteten Wertvorstellung, die per se nicht zu verurteilen ist, die aber nur eine Form moralischer Begründungen darstellt. Damit wird unser Frage komplexer, denn zu erörtern ist, welche Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Welt- und Wertvorstellung in einer kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Ausbildung entwickelt und gefördert werden sollen bzw. können.

4 Zur empirischen Erfassung kaufmännischer Kompetenzen

Curriculare und didaktisch-methodische Konstruktionsfragen sind also unmittelbar mit der Kompetenzdebatte verknüpft. Denn neben kognitiven Aspekten sind viel stärker als bisher auch wertbezogene Einstellungen, motivationale und volitionale Aspekte kaufmännischen Handelns sowie selbstregulative Fähigkeiten einzuschließen. So ist ebenso in der Auseinandersetzung über eine Bildung für nachhaltige Entwicklung die Kompetenzdebatte in den Mittelpunkt gerückt. Dort scheint das Konzept der Gestaltungskompetenz nach DE HAAN et al. (2008) konkurrenzlos zu sein: Unter Einbeziehung der Kompetenzkategorien der OECD werden zwölf Teilkompetenzen entwickelt, um der Gestaltung der komplexen persönlichen, gemeinschaftlichen, lokalen, nationalen und globalen Herausforderungen einer (nicht) nachhaltigen Entwicklung gerecht werden zu können. Zugleich sollen sie dazu beitragen, ein gutes, an Gerechtigkeit orientiertes Leben führen zu können. Diese zwölf Teilkompetenzen werden in weitere Teilkompetenzen ausdifferenziert, doch insgesamt bleiben sie sehr umfassend und abstrakt und einer Operationalisierung nur schwer zugänglich. Zudem wird der

Handlungskontext nur unzureichend berücksichtigt. Auch wenn das Gestaltungskompetenzkonzept in einigen Bereichen der beruflichen Bildung erörtert wird, lässt es sich aufgrund des Kontextbezuges der beruflichen Bildung mit dem übergreifenden Ziel der beruflichen Handlungskompetenz schwer auf die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung übertragen.

Angesichts der Tatsache, dass sich die beruflichen Anforderungen sich aus realen Geschäftsprozessen ergeben und somit bereits situiert in einen bestimmten Anforderungskontext eingebettet sind, sind zunächst für die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die Auskunft geben sollen über Struktur und Niveau von Kompetenzen (Kompetenzniveau- und Kompetenzstrukturmodelle) in einer Domäne. Zugleich sollen sie Orientierungen bieten für eine Kompetenzentwicklung im Sinne des oben angesprochen Umgangs mit unterschiedlichen Welt- und Wertvorstellungen im kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Handeln (Kompetenzentwicklungsmodelle).

Doch obwohl der Kompetenzbegriff zunehmend mit dem Anspruch verwendet wird, Bildungsziele transparenter darstellen und vor allem besser operationalisieren zu können, ist nach wie vor unzureichend geklärt, welche Arten von Wissen, Einstellungen und Kompetenzen Lernende im Rahmen einer kaufmännischen Berufsbildung tatsächlich erwerben sollen. Denn zu klären ist, inwieweit ein systemisches, vernetztes Denken und eine berufsübergreifendes Wissen und seine Anwendung in konkreten Situationen erfasst werden können und die Fähigkeit zum Umgang mit Komplexität, die durch das Zusammenwirken ökonomischer, ökologischer und soziokultureller Komponenten gekennzeichnet ist, gefördert werden kann. Welche Kompetenzen sind notwendig, um ein Verstehen kreislaufwirtschaftlicher Strukturen und Lebenszyklen zu ermöglichen? Wie können soziale Sensibilität, interkulturelle Kompetenz und die Bereitschaft, die globalen Auswirkungen individuellen Handelns auszuloten und zu berücksichtigen, adäquat erfasst werden? Wie lassen sich Kommunikations- und Beratungskompetenz sowie die Fähigkeit zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, wie lassen sich Wertorientierungen im Zusammenhang mit nachhaltiger Entwicklung wie Wirtschaftsethik, Solidarität, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein abbilden? Die (fragmentarische) Auflistung der Fragen macht deutlich, dass sich trotz zahlreicher Forschungsansätze immer noch große Herausforderungen bei der Modellierung und Erfassung kaufmännischer Kompetenzen ergeben.

Zur Erinnerung: Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs lässt sich der Beginn der Kompetenzdiskussion Anfang der 1970er Jahre mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen nach MERTENS (1974) verorten. Mitte der 1990er Jahre wurde mit der Einführung des Lernfeldkonzeptes (vgl. exemplarisch KREMER 2003; TRAMM 2003; FISCHER 2011) das Prinzip der Situationsorientierung in den berufsschulischen Ordnungsmitteln verankert, zugleich auch das Konzept der beruflichen Handlungskompetenz. Dieses Konzept basiert auf dem anthropologisch-pädagogischen Ansatz von ROTH (1971, 180ff.), der in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik von REETZ (1984) aufgegriffen wurde. In der aktuellen Kompetenzdebatte dominiert auf berufsbildungspolitischer Ebene das Verständnis der Kultusministerkonferenz (KMK), das jedoch ein abstraktes Konstrukt bleibt für das „eine nach wie vor ein-

seitig inhaltsbezogene Ausrichtung nicht hinreichend überwunden (ist)“ (SEEBER/ NICKOLAUS 2010, 249).

In der Kompetenzdebatte wird es als unstrittig angesehen, dass Kompetenzen nur kontextspezifisch bzw. kontextgebunden zu messen und zu entwickeln sind. Gleichzeitig sind die Kontexte – sprich Domänen – für ein kaufmännisches Handeln zu operationalisieren. Unklarheiten bzw. unterschiedliche Meinungen gibt es dabei zur Frage, inwieweit übergreifende Kompetenzen kontextgebunden sind. Dies betrifft z. B. die Problemlösekompetenzen oder auch soziale Kompetenzen. Eckhard KLIEME und Kollegen weisen darauf hin, dass beim Versuch, eine Domäne zu definieren, die Gefahr einer gewissen Willkür besteht. Der Kontext (die Domäne) muss auf der einen Seite konkret genug, darf auf der anderen Seite aber auch nicht zu eng sein (vgl. KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007, 8). Die Definition für Kontext bzw. Domäne lautet: Ein Kontext ist „eine Menge hinreichend ähnlicher realer Situationen [Hervorhebung im Original], in denen bestimmte, ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen.“ (KLIEME/ MAAG-MERKI/ HARTIG 2007, 8).

Während sich Domänen für bestimmte berufsfachliche Anforderungen recht gut beschreiben lassen (vgl. WINTHER 2010 für die Industriekaufleute; SEEBER/ LEHMANN im Druck für die Domäne der Medizinischen Fachangestellten), wird es für die Erfassung übergreifender Kompetenzen, die etwa nicht an einen konkreten Beruf oder eine Berufsgruppe gebunden sind, schon deutlich schwieriger, situationale Anforderungen hinreichend konkret zu beschreiben. Dies betrifft insbesondere Kompetenzen zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung beruflicher Praxis, Kompetenzen zum eigenverantwortlichen Weiterlernen, aber auch Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen unter Berücksichtigung ökonomischer, ökologischer und sozialer Nachhaltigkeit, bei denen individuelle Wertvorstellungen und wahrgenommene Werte in Institutionen (Betrieben) eine zentrale Rolle in der Entscheidungsfindung und Handlungssteuerung spielen. NICKOLAUS und SEEBER (2013) verweisen in diesem Zusammenhang vor allem auf die diagnostischen Herausforderungen, die mit komplexen Kompetenzmodellierungen einhergehen und die beim gegenwärtigen Forschungsstand, insbesondere der psychometrischen Untermauerung, (noch) nicht befriedigend zu bewältigen sind.

Tade TRAMM hat sich bereits vor nahezu fast einer Dekade mit Fragen der Messung beruflicher und im Besonderen kaufmännischer Kompetenzen auseinandergesetzt (vgl. BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005). Besondere Verdienste dieser Arbeit sind dabei die Herausarbeitung konsensualer Merkmale unterschiedlicher Kompetenzansätze (ebd., 3f.) und die kritischen Reflexionen zur Übertragung des kognitionspsychologisch geprägten Kompetenzansatzes, wie er im Rahmen von large-scale-assessments in der Allgemeinbildung zugrunde gelegt wird, auf die berufliche Bildung (ebd., 5ff.; vgl. auch SLOANE/ DILGER 2005). Einen wesentlichen Unterschied sehen TRAMM und Kollegen dabei in der Domänenspezifität, die in der Allgemeinbildung ihre Verankerung in der Fachstruktur bzw. in einer Wissenschaftsdisziplin hat, während in der beruflichen Bildung durch den Handlungs- und Lernfeldbezug bereits ein starker Kontextbezug gegeben ist und zudem nicht eine Wissenschaftsdisziplin den Bezugspunkt darstellt, sondern in der Regel mehrere. Während für die Messung

von Kompetenzen in Domänen der Allgemeinbildung sich also zunächst das Problem der Kontextualisierung der Lerninhalte stellt, besteht für die berufliche Bildung die Herausforderung darin, Annahmen über die kognitive Leistung zu formulieren, die hinter bestimmten situativen beruflichen Handlungsanforderungen stehen (ebd., 6).

„Für die Entwicklung berufsbezogener Standards und beruflicher Kompetenzmodelle spielt damit der Bezug auf authentische Lebenssituationen eine konstitutive Rolle. Dies erleichtert die Aufgabenkonstruktion insofern durchaus, als die (ggf. unter systematischen Gesichtspunkten modifizierte) berufliche Realsituation ein geeigneter Bezugspunkt hierfür zu sein verspricht (...). Zugleich wird man sich hier allerdings (wie im Lernfeldansatz auch) vor einer unreflektiert-utilitaristischen Fixierung auf den Status-quo beruflicher Praxis hüten müssen, will man die Lernenden nicht unter Preisgabe des Bildungsauftrages der Berufsschule von der Chance zur gedanklichen Durchdringung ihrer beruflichen Praxis und damit auch von der Chance zur (Mit-)gestaltung oder auch nur von der Möglichkeit der flexiblen Anpassung der eigenen Kompetenz an veränderte Bedingungen abschneiden (vgl. TRAMM 2003). Unter diesem Aspekt wird nun allerdings auch deutlich, dass auf Verständnis basierende Orientierungs- und Handlungskompetenz die Frage nach den Bildungsinhalten in einem veränderten Sinne neu stellt: Es ist dies die Frage nach den kategorialen Zugängen zu einem (beruflichen) Lebens- und Handlungsbereich, die Frage nach den Schlüsselproblemen, den grundlegenden Denkfiguren und den zentralen Begriffen für das Verständnis der ökonomischen oder der technischen Perspektive.“ (BRAND/ HOFMEISTER/ TRAMM 2005, 7f.).

Gleichzeitig verweisen TRAMM und Kollegen mit ihren Überlegungen auf ein Kardinalproblem der Curriculumentwicklung, nämlich auf die Auseinandersetzung mit Zielen und Inhalten, mit Kompetenzen und Standards als Zielvorgaben kaufmännischer Berufsausbildung, die in der Folge auch die Kompetenzmessung berührt. Vor der Erfassung bzw. Messung von Kompetenzen ist daher zunächst zu klären, von welchen Zielen der Ausbildung, von welchem Kompetenzbegriff und welchem Kompetenzmodell ausgegangen wird (vgl. dazu NICKOLAUS/ SEEBER 2013) und wie die Domäne, für die ein kompetentes Verhalten im Rahmen der kaufmännischen Ausbildung gefördert werden soll, beschrieben werden kann. Die Überlegungen von BRAND, HOFMEISTER und TRAMM (2005) zur Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung unterstützen gleichzeitig eine Verknüpfung von Curriculum, Instruktion und Assessment, wie sie z. B. von PELLEGRINO (2006) oder auch AU (2007) gefordert wird (vgl. auch ACHTENHAGEN 2012 und den Beitrag von WEBER/ ACHTENHAGEN in diesem Band) und die in den bisherigen Ansätzen zur beruflichen Kompetenzmessung noch unzureichend berücksichtigt wird, insbesondere wird der Instruktionkontext vernachlässigt.

Darüber hinaus haben sich bisherige Studien zur Kompetenzmessung zunächst auf kognitive Aspekte kaufmännischer Kompetenzen beschränkt (vgl. WINTHER 2010; WINTHER/ ACHTENHAGEN 2008; SEEBER 2008; ROSENDAHL/ STRAKA 2011). Damit stand klar die Messung fachlich-kaufmännischer Kompetenzen in bestimmten beruflichen Anforderungssituationen, die als repräsentativ für kaufmännische Handeln gelten können, im Zentrum der Studien. Motivationale und wertbezogene Einstellungen, die handlungsrelevant und

handlungssteuernd sind, wurden bisher eher weniger einbezogen. Eine der wenigen Studien, bei denen neben den kognitiven Dispositionen auch motivationale und einstellungsbezogene Merkmale in der Beurteilung ökonomischer Sachverhalte und beim Treffen ökonomischer Entscheidungen berücksichtigt wurden, ist das Projekt OEKOMA der Universität Zürich (vgl. z. B. SCHUMANN/ OEPKE /EBERLE 2011). An solche breitere Zugriffe in der Kompetenzmessung wird man sicherlich stärker anknüpfen müssen, um beispielsweise komplexe Kompetenzen wie Umgang mit Widersprüchen, Unsicherheiten, Komplexität oder Widerständen abbilden zu können, die angesichts der oben angesprochen Heterogenität der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Realität zu fördern und zu diagnostizieren sind. Dies führt gleichzeitig zu der plakativen Bemerkung, dass der, der über Kompetenzen reden will, über Inhalte nicht schweigen darf – wie auch andersherum die curriculare Debatte die facettenreichen und viel- bzw. mehrschichtigen Kompetenzmerkmale im Blick haben muss. An den skizzierten Widersprüchen zwischen Effizienzrationalität und Verantwortungswerten lässt sich dies sehr gut illustrieren: Hier zeigt sich, dass für den Umgang mit Widersprüchen zwischen der ökonomischen Rationalität, die vor allem durch den Effizienzgedanken in der Zweck-Mittel-Relation geprägt ist (Werkzeugebene), und der wertenden Orientierungsidee der Nachhaltigkeit, die vor allem auf den Erhalt der Ressourcen abzielt (Zielebene), eine Ambiguitätstoleranz notwendig ist. Diese Ambiguitätstoleranz ist nicht nur inhaltspezifisch zu interpretieren, sondern schließt kognitive, motivationale und einstellungsbezogene Facetten von Kompetenzen mit ein.

5 Ausblick und Forschungsfragen

Angeregt durch die fachdidaktische Arbeit von Tade TRAMM, also die curriculare Planung und Vorbereitung, Umsetzung sowie Evaluation im lernfeldorientierten Unterricht der kaufmännischen Berufsausbildung, haben wir curriculare Zugänge zu einer modernen kaufmännischen Bildung angesprochen sowie nach empirisch belastbaren Betrachtungen der Kompetenzförderung gefragt. Dabei wurde uns klar, dass die Arbeit an curricularen Konzepten zur Persönlichkeitsförderung durch ein Oszillieren zwischen Wissenschafts- oder Situationsorientierung fortzusetzen ist und es ein fundamentaler Schwerpunkt der Wirtschaftspädagogik und -didaktik ist. Hier sind argumentativ Angebote für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung zwischen den Weltbildern der ökonomischen Effizienz und der (individuellen) Verantwortung bzw. zwischen den Vorgaben des Marktes (Employability) und der Souveränität des Individuums einschlägige Themen und Lernimpulse anzubieten. Es wäre aufschlussreich zu untersuchen, wie bedeutsam das Erklärungspotenzial der Wirtschaftswissenschaften für die domänenspezifischen Handlungsabläufe im Unternehmenskontext ist. Interessant erscheint auch die Frage, welche Rationalität gefördert werden kann und soll bzw. inwieweit eine Reflexion über das Spannungsverhältnis zwischen einer kurzfristig, einseitig orientierten Effizienzrationalität und einer langfristig ausgerichteten nachhaltigen Rationalität in der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bildung überhaupt stattfindet (vgl. exemplarisch FISCHER 2013).

So wie die curriculare Diskussion zukunftsorientiert fortzuführen ist, so ist die Arbeit an Kompetenzmodellen ebenfalls auszubauen. Mit unseren Ausführungen wollen wir unterstreichen, dass in der Kompetenzdebatte zum kaufmännischen Handeln mehr empirischer Realismus notwendig ist. Statt diverse Kompetenzstruktur- und -niveaumodelle für kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Domänen zu konstruieren oder Kompetenzkataloge normativ und aktionistisch zu erweitern, ist es erforderlich, ein valides und viables Kompetenzmodell zu erarbeiten. Ein solches Modell sollte Orientierungen für den betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Unterricht anbieten, um darauf aufbauend Strategien für den Aufbau von domänen-spezifischen und -übergreifenden Kompetenzen entwickeln zu können (vgl. dazu SEEBER/FISCHER 2011).

Literatur

ACHTENHAGEN, F. (2012): The curriculum-instruction-assessment triad. In: Empirical Research in Vocational Education and Training, 4, 5-25.

AU, W. (2007): High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. Educational Researcher June 2007 Vol. 36, No. 5, 258-267.

BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben.

BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Paderborn.

BECKENBACH, F. (2001): Beschränkte Rationalität und Systemkomplexität. Ein Beitrag zur Ökologischen Ökonomik. Marburg.

BRAND, W./ HORMEISTER, W./ TRAMM, T. (2005): Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME. In bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 8, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.pdf (15-11-2013).

BRÖTZ, R./ KAISER, F./ BRINGS, C./ PEPPINGHAUS, B./ WARMBOLD-JAQUINET, V./ KRIEGER, A./ NOACK, I./ NIES, N./ SCHALL, T. (2011): Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK). Zwischenbericht. BIBB. Bonn.

ECKERT, M. (2008): Berufliches Lernen bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. In: MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMID, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn. 189-200.

FISCHER, A. (2003): Plädoyer für eine bildungstheoretisch begründete nachhaltige Curriculumrevision. In: HUISINGA, R. (Hrsg.): Dokumentation des Expertengesprächs „Zur Diskontinuität und Segmentation des Zusammenhangs von Qualifikations- und Curriculumforschung aus dem Blickwinkel der Bildungsforschung“. Frankfurt/M, 45-80.

FISCHER, A. (2011): Das Lernfeldkonzept als Forschungsanlass und Diskursthema in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Leuphana Notizen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 19, hrsg. von KREMER, H.-H./ TRAMM, T., 1-16. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft19/fischer_ft19-ht2011.pdf

FISCHER, A. (2013): Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität. In: FISCHER, A./ FROMMBERGER, D. (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Hohengehren, 203-226.

GRAUPE, S. (2013): Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen. In: SCHWÄTZER, H. (Hrsg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2. Münster, 139-165.

de HAAN, G./ KAMP, G./ LERCH, A. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen schulpraktischer Konsequenzen. Berlin, Heidelberg.

HEDTKE, R. (2014): Was ist sozio-ökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In: FISCHER, A./ ZUSTRASSEN, B. (Hrsg.). Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn, 81-126.

KAISER, F. (2012): Was kennzeichnet Kaufleute? –Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive. In: FASSHAUER, U./ FÜRSTENAU, B./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen. Opladen, 165-178.

KLEE, P. (1920): Schöpferische Konfession. Berlin.

KLIEME, E./ MAAG-MERKI, K./ HARTIG, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: HARTIG, J./ KLIEME, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BMBF. Bildungsforschung Band 20. Bonn, 5-15.

KMK (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (15-11-2013).

KOPFMÜLLER, J./ BRANDL, V./ JÖRISSSEN, J./ PAETAU, M./ BANSE, G./ COENEN, R./ GRUNWALD, A. (2001): Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren. Berlin.

KREMER, H. (2003): Handlungs- und Fachsystematik im Lernfeldkonzept. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/kremer_bwpat4.pdf (15-11-2013).

KUTSCHA, G. (2008): Arbeit und Beruf – Konstitutive Momente der Beruflichkeit im evolutionsgeschichtlichen Rückblick auf die frühen Hochkulturen Mesopotamiens und Ägyptens

aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 104. Band. Heft 3, 333-357.

KUTSCHA, G. (2014): Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung. In: FISCHER, A./ ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn, 63-80.

MARQUAR, O. (2013): Endlichkeitsphilosophisches. Über das Altern. Stuttgart.

MÜLLER-CHRIST, G. (2001a): Umweltmanagement: Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung. München.

MÜLLER-CHRIST, G. (2001b): Nachhaltiges Ressourcenmanagement. Eine wirtschafts-ökologische Fundierung. Marburg.

NASAR, S. (2011): Markt und Moral. Die großen Ökonomen und ihre Ideen. München.

NICKOLAUS, R./ SEEBER, S. (2013): Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In: FREY, A./ LISSMANN, U./ SCHWARZ, B. (Hrsg.): Handbuch Berufspädagogische Diagnostik. Weinheim und Basel, 155-180.

PELLEGRINO, J. W. (2006): Rethinking and Redesigning Curriculum, Instruction and Assessment: What Contemporary Research and Theory Suggests. In: NCEE, National Center on Education and The Economy.

http://www.webpages.uidaho.edu/transportation_education_conference-2009/references/Pellegrino-Rethinking-and-Redesigning.pdf (15-11-2013).

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes. Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-29. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (15-11-2013).

RIEDEL, I. (2012): Engel der Wandlung. Die Engelbilder Paul Klees. 2. Auflage. Freiburg.

ROSENDAHL, J./ STRAKA, G. (2011): Effekte personaler, schulischer und betrieblicher Bedingungen auf berufliche Kompetenzen von Bankkaufleuten während der dualen Ausbildung. ITB Forschungsberichte. Online: 51/2011. <http://www.itb.uni-bremen.de/itb-forschungsberichte.html> (15-11-2013).

ROTH, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

SCHANK, C./ LORCH, A. (2014): Der Wirtschaftsbürger als Subjekt einer sozioökonomischen Bildung. In: FISCHER, A./ ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn, 265-283.

SCHUMANN, S./ OEPKE, M./ EBERLE, F. (2011): Über welche ökonomischen Kompetenzen verfügen Maturandinnen und Maturanden? Hintergrund, Fragestellungen, Design und Methode des Schweizer Forschungsprojekts OEKOMA im Überblick. In: FASSHAUER, U./ AFF, J./ FÜRSTENAU, B./ WUTTKE, E. (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Farmington Hills, Mich., 51-63.

SEEBER, S. (2008): Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 1, Stuttgart, 74-97.

SEEBER, S./ FISCHER, A. (2011): Entwicklung und Prüfung eines Kompetenzmodells für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender (KONWIKa). Projektskizze zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender. Unveröffentlichtes Manuskript. (<http://www.uni-goettingen.de/de/313710.html>; Stand: 12.12.2012).

SEEBER, S./ LEHMANN, R. (im Druck): O caso de assistentes médicas/enfermeiras: ambiguidades curriculares e conseqüências para a avaliação na área da educação profissionalizante [The case of health-care assistance – curricular ambiguities and requirements for evaluation in vocational education and training]. ABAVE VII, Brasília, 9 de agosto de 2013.

SEEBER, S./ NICKOLAUS, R. (2010): Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In: NICKOLAUS, R./ PÄTZOLD, G./ REINISCH, H. / TRAMM, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 247-257.

SEN, A. (1999): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München.

SLOANE, P. F. E./ DILGER, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‘Konzepts der nationalen Bildungsstandards’ auf die berufliche Bildung. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Ausgabe 8, 1-32. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf (15-11-2013).

TAFNER, G. (2014): Sozioökonomische Bildung = ökonomische Bildung + Moralerziehung + x. In: FISCHER, A./ ZURSTRASSEN, B. (Hrsg.): Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn, 284-305.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (15-11-2013).

TRAMM, T. (2011): Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldansatzes als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/tramm_bwpat20.pdf (15-11-2013).

TRAMM, T.(2012): Auf der Suche nach „dem“ Kaufmännischen. Foliensatz im Rahmen der BIBB-Fachtagung „Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis. 14. November 2012. Bonn.

WINTHER, E. (2010): Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

WINTHER, E./ ACHTENHAGEN, F. (2008): Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 104. Band. Heft 4, Stuttgart, 511-538.

Zitieren dieses Beitrages

FISCHER, A./ SEEBER, S. (2014): Moderne kaufmännische Bildung – curriculare Zugänge und empirisch belastbare Kompetenzbestimmung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil3/fischer_seeber_profil3.pdf (23-05-2014).

Die AutorInnen



Prof. Dr. ANDREAS FISCHER

Wirtschaftspädagogik, Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1, 21335 Lüneburg

E-mail: afischer@uni.leuphana.de

Homepage: <http://www.leuphana.de>



Prof. Dr. SUSAN SEEBER

Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung,
Universität Göttingen

Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen

E-mail: susan.seeber@wiwi.uni-goettingen.de

Homepage: <http://www.uni-goettingen.de/de/124294.html>