



**Kompetenzleitbild
für das wirtschaftswissenschaftliche Lehramt
am Berufskolleg**

Andreas Liening
Ewald Mittelstädt
Claudia Wiepcke

Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung

Diskussionsbeitrag Nr. 5

April 2005

Andreas Liening; Ewald Mittelstädt und Claudia Wiepcke
Kompetenzleitbild für das wirtschaftswissenschaftliche Lehramt am Berufskolleg

In: Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung
Beitrag Nr. 5.
Dortmund im April 2005.

ISSN 1613-6381

Abstract

Der vorliegende Beitrag greift die gesellschaftliche Kompetenzdiskussion im Hinblick auf das wirtschaftswissenschaftliche Lehramt am Berufskolleg auf und beleuchtet diese aus wissenschaftlicher Sicht. Nach der Einordnung der wirtschaftswissenschaftlichen Lehramtsausbildung in die Domäne Wirtschaftsdidaktik werden in einem ersten Schritt bestehende Kompetenzmodelle aufgenommen und systematisiert. In einem zweiten Schritt werden prototypische Kompetenzen von Wirtschaftslehrenden anhand eines Aufgaben- und Anforderungsprofils entwickelt und zu einem Modell verdichtet. Um eine Anwendung des Kompetenzleitbildes zu ermöglichen, wird ein Kompetenzbeurteilungsbogen vorgestellt, der als operativ einsetzbares Kompetenzmessverfahren in die Lehramtsausbildung der Hochschule integriert werden kann.

Keywords

Berufsbildende Schulen, Kompetenzen, Kompetenzbeurteilungsbogen, Kompetenzförderung, Kompetenzmessung, Kompetenztraining, Lehrerausbildung, Lehrerkompetenzen, Personalentwicklung, Wirtschaftsdidaktik, Wirtschaftspädagogik



Universität Dortmund
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät
Wirtschaftswissenschaft und Didaktik der Wirtschaftslehre
Telefon +49 (0)231-755-5260
Telefax +49 (0)231-755-2813
www.wiso.uni-dortmund.de/wd/

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	II
Abbildungsverzeichnis	III
1 Einleitung: Warum brauchen Wirtschaftslehrende an berufsbildenden Schulen eine besondere Ausbildung?.....	1
2 Hochschulstudium wirtschaftswissenschaftliches Lehramt: wirtschaftspädagogische oder wirtschaftsdidaktische Verankerung?.....	3
2.1 Wirtschaftspädagogik	3
2.2 Wirtschaftsdidaktik.....	4
2.3 Wirtschaftswissenschaftliche oder erziehungswissenschaftliche Qualifikation als fachliche Basis?	4
3 Prototypische Kompetenzen von Wirtschaftslehrenden	7
3.1 Begriff und Abgrenzung	7
3.2 Unterschiedliche Kompetenzbegriffe in der wissenschaftlichen Literatur.....	8
3.3 Aufgaben- und Anforderungsprofil zur Ableitung von Kompetenzen.....	15
3.3.1 Wissenschaftlich fundiertes Fachwissen	15
3.3.2 Methodisch unterrichten.....	15
3.3.3 Professionell und kreativ unterrichten.....	16
3.3.4 Kommunizieren, argumentieren und präsentieren	17
3.3.5 Bewerten und beurteilen.....	17
3.3.6 Umgang mit Medien.....	18
3.3.7 Beratung	19
3.3.8 Sensibilisierung für Herkunft, Geschlecht, Weltanschauung, Behinderung und sexuelle Identität	19
3.3.9 Mitarbeit in der Schule	21
3.4 Kompetenzmodell wirtschaftswissenschaftliches Lehramt	22
4 Kompetenzförderung und -prüfung in der Hochschulausbildung	24
4.1 Kompetenzförderung durch Kompetenztrainings.....	24
4.2 Kompetenzmessung durch Beobachtung.....	26
4.3 Vorschlag für ein Kompetenzmessverfahren.....	28
5 Prototypischer Kompetenzbeurteilungsbogen	29
6 Ausblick.....	32
Literaturverzeichnis	33

Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1:	Systematisierung der Kompetenzen nach Feiks und Krauß	9
Tabelle 2:	Systematisierung der Kompetenzen nach Wottenreng	9
Tabelle 3:	Systematisierung der Kompetenzen nach Arning	10
Tabelle 4:	Systematisierung der Kompetenzen nach Weinert	11
Tabelle 5:	Systematisierung der Kompetenzen nach BDA	12
Tabelle 6:	Systematisierung der Kompetenzen nach VLW	13
Tabelle 7:	Systematisierung der Kompetenzen nach Heyse und Erpenbeck.....	14
Abbildung 1:	Teilkompetenzen von Wirtschaftslehrenden	22
Abbildung 2:	Kompetenzmodell Wirtschaftskraft	23
Bogen 1:	Beurteilung personaler Kompetenz	29
Bogen 2:	Beurteilung fachlich-methodischer Kompetenz	30
Bogen 3:	Beurteilung sozial-kommunikativer Kompetenz.....	31

1 Einleitung: Warum brauchen Wirtschaftslehrende an berufsbildenden Schulen eine besondere Ausbildung?

Die kontinuierlichen Veränderungsprozesse des Tätigkeits- und Handlungsfeldes von Lehrerinnen und Lehrern ließen in den letzten Jahren eine Diskussion über die Professionalisierung des Lehrerberufs aufkommen¹. Auch hinsichtlich der Professionalisierung des Wirtschaftslehramtes an berufsbildenden Schulen wurden erste Versuche unternommen, Kompetenzleitbilder aufzustellen².

Im Rahmen dieses Beitrages soll die begonnene Diskussion aufgegriffen werden. Im Hinblick auf die Ausrichtung der BDA und des VLW als Interessenverbände bedarf diese Auseinandersetzung einer verbandsinteressen-neutralen und wissenschaftlichen Perspektive. Die bereits eruierten Kompetenzen für den Lehrerberuf allgemein, sowie für das Wirtschaftslehramt an berufsbildenden Schulen speziell, sollen aufgegriffen, vervollständigt und neu systematisiert werden.

Um ein vollständiges Kompetenzmodell für Wirtschaftslehrende an berufsbildenden Schulen aufzustellen, reicht es jedoch nicht aus, bereits diskutierte Kompetenzen in eine neue Systematik zu bringen. Da zur Erlangung der grundlegenden Kompetenzen die Hochschulausbildung einen wesentlichen Beitrag leistet, muss zunächst die hochschulpolitische Verankerung geklärt werden. Dabei steht die Frage im Vordergrund, welche Hochschulausbildung angehende Wirtschaftslehrende benötigen, um den neuen Anforderungen an das Berufsschullehramt gerecht zu werden. Aus der hochschulpolitischen Festlegung sowie dem Aufgaben- und Anforderungskatalog ergeben sich zahlreiche Kompetenzanforderungen an Wirtschaftslehrende, die systematisch in einem Kompetenzmodell dargestellt werden.

Wie bereits erwähnt, fand eine erste Darstellung von Kompetenzanforderungen an Wirtschaftslehrende statt. Eine isolierte Aufzählung der Kompetenzen allein, reicht jedoch nicht aus, um die Hochschulausbildung zu verändern. Um Veränderungen in diesem Bereich zu bewirken, bedarf es ebenso Vorschläge, wie die geforderten Kompetenzen in

¹ Zahlreiche Autorinnen und Autoren können dieser Diskussion zugeordnet werden, Beiträge dazu lauten u.a. „Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz“ von Manfred Bayer et al. 2000, „Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt“ von Charles Max 1999, „Brennpunkt Lehrerbildung“ von Manfred Bayer et al. 1997, „Lehrerberuf und Lehrerbildung“ von Ewald Terhart 2001; „Professionell handeln, erziehen, unterrichten“ von Dietgar Feiks und Ella Krauß 2001, „Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs“ von Jörg Schlömerkemper 2002, „Lehren und Lernen für die Zukunft – Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer“ (Weinert 2000), „Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung“ von Olga Jaumann-Graumann und Walter Köhlein 2000, „Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen“ vom VLW 2004 sowie „Führungskraft Lehrer“ von der BDA 2000.

² Vgl. VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.): Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen. Wolfenbüttel 2004 sowie BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: „Führungskraft Lehrer“ – Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin 2001.

die Hochschulausbildung integriert werden können und wie der Erfolg der Kompetenzerlangung überprüft bzw. gemessen werden kann. Aus diesem Grund werden in einem weiteren Schritt Möglichkeiten zur Integration von Kompetenzvermittlung in die herkömmliche Hochschulausbildung sowie deren Überprüfung und Sicherung vorgeschlagen.

2 Hochschulstudium wirtschaftswissenschaftliches Lehramt: wirtschaftspädagogische oder wirtschaftsdidaktische Verankerung?

Bevor Ansätze entwickelt werden, wie Hochschulen die Ausbildung von Wirtschaftslehrenden an die gegebenen Anforderungen an Qualität und Professionalität weiterentwickeln können, muss zunächst geklärt werden, welche grundlegende Verankerung das prototypische Wirtschaftslehramt am Berufskolleg im Spannungsfeld von Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik einnehmen sollte.

Pädagogik ist zunächst die traditionelle Bezeichnung für die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit Bildung und Erziehung befasst. Die allgemeine Didaktik bildet eine Unterdisziplin der Pädagogik und beschäftigt sich unabhängig von spezifischen Lerninhalten mit der Gestaltung von Lernangeboten sowie der Lerntechnik. Bezieht sich die Pädagogik sowie die Didaktik auf spezifische Lehrinhalte der Wirtschaftswissenschaften, so wird von Wirtschaftspädagogik bzw. Wirtschaftsdidaktik gesprochen.

2.1 Wirtschaftspädagogik

Wirtschaftspädagogik ist eine eigenständige Disziplin, welche seit den Anfängen des 20. Jh. an deutschen wissenschaftlichen Hochschulen durch Lehrstühle vertreten ist³. Sie bezieht sich auf die erzieherische Problematik aller Wirtschaftsbereiche und umfasst somit Teilgebiete der Arbeitspädagogik, Berufspädagogik, Betriebs- und Industripädagogik und Berufsschulpädagogik⁴. Der ausgebildete Wirtschaftspädagoge versteht sich als Erziehungswissenschaftler, welcher sein Augenmerk primär auf den Menschen in der *Wirtschaft* richtet.

Als Aufgabenbereiche umfasst die Wirtschaftspädagogik die Grundfragen und Probleme einer allgemeinen Wirtschaftserziehung, die Analyse berufs- und wirtschaftspädagogischer Einrichtungen, die Fragen der Pädagogik der Wirtschaftsberufe aber auch die Didaktik und Methodik des Wirtschaftsunterrichts an Schulen⁵.

³ Franz-Josef Kaiser: „Wirtschaftspädagogik“. In: Hermann May (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München/ Wien 2004. S. 629.

⁴ Gabler: Wirtschaftslexikon. A-Be. Wiesbaden 2000.

⁵ Franz-Josef Kaiser: „Wirtschaftspädagogik“. In: Hermann May (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München/ Wien 2004. S. 630.

2.2 Wirtschaftsdidaktik

Losgelöst vom Anspruch, ein pädagogisch sinnvolles Handeln zu lehren, klärt die Wirtschaftsdidaktik über die Voraussetzungen und Bedingungen einer Vermittlung ökonomischer Kompetenzen auf und stellt dabei eine Anleitung zur Gestaltung von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen bereit⁶. Die Wirtschaftsdidaktik möchte also mit Methoden und Modellen der Erziehungswissenschaft und Lernpsychologie wirtschaftswissenschaftliche Probleme und nicht erzieherische Probleme lösen. Aus diesem Grund ist die Wirtschaftsdidaktik (im Gegensatz zur Wirtschaftspädagogik) als eine Teildisziplin der Wirtschaftswissenschaften anzusehen.

Um im Folgenden zu bestimmen, welche wissenschaftliche Verankerung prototypische Wirtschaftslehrende im Spannungsfeld von Wirtschaftspädagogik und -didaktik einnehmen sollen, ist zu klären, welcher Anspruch an wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht im Rahmen berufsbildender Schulen gestellt wird.

2.3 Wirtschaftswissenschaftliche oder erziehungswissenschaftliche Qualifikation als fachliche Basis?

Vor diesem Hintergrund soll ein Problemfeld eruiert werden, welches die professionspolitische Ausrichtung der Hochschulausbildung von Wirtschaftslehrern unter zwei Aspekten diskutiert.

Der erste Aspekt bezieht sich zunächst auf die fachlich-inhaltliche Qualifizierung. Dabei stellt sich die Frage, ob das Studium der beruflichen Fachrichtung im Inhalts- und Anspruchsniveau dem der Diplomstudiengänge (Wirtschaftswissenschaften) entsprechen soll, oder ob nicht eine fachlich-pädagogische Ausbildung sinnvoll wäre, die von vornherein auf die besonderen Anforderungen des Lehramtes zugeschnitten ist.

An berufsbildenden Schulen ist der Wirtschaftslehrer in erster Linie für den Kompetenzaufbau kaufmännischer Berufsbildung zuständig. Abgestimmt auf die jeweilige kaufmännische Ausbildung sollte er wirtschaftswissenschaftliche Inhalte und Zusammenhänge beherrschen. Auszubildende sollten die Fähigkeit erlangen, sich im Sinne ihres auszubildenden Unternehmens an ökonomisch geprägten Lebenssituationen und Entwicklungen einer sich immer schneller verändernden Wirtschaftswelt zu orientieren, zu urteilen, zu entscheiden, zu handeln und mitzugestalten. Zudem sollten sie das für den Beruf relevante betriebs- und volkswirtschaftliche Know-how, die erforderlichen

⁶ Walter Tenfelde: „Wirtschaftsdidaktik“. In: Hermann May (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung. München/ Wien 2004. S. 620.

betrieblichen Kenntnisse möglicher Aufgabenbereiche sowie den damit in Zusammenhang stehenden Vorgängen beherrschen.

Um die stark wirtschaftswissenschaftlich geprägten Inhalte an Auszubildende zu vermitteln, bedarf es einer stark wirtschaftswissenschaftlich orientierten Ausbildung von Wirtschaftslehrenden. Eine Ausbildung, deren Schwerpunkt auf der fachlich-pädagogischen Ausbildung liegt und deren fachliche Basis allein auf einer beruflichen Aus- und Weiterbildung beruht, kann den gegenwärtigen Anforderungen - ökonomisch bewusst handelnde Auszubildende zu kompetenten Mitarbeitern eines wettbewerbsfähigen Unternehmens auszubilden – nicht gerecht werden. Um die fachwissenschaftlichen „Stoffkategorien“ den Lernenden zu vermitteln, sind zusätzlich entsprechende fachdidaktische „Bildungskategorien“⁷ notwendig. Aus diesem Grund bedarf es bei der Ausbildung von Wirtschaftslehrenden einer Ausbildung zu Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftlern mit didaktischen Fähigkeiten, also zu Wirtschaftsdidaktikerinnen und Wirtschaftsdidaktikern.

Das Aufgabenspektrum von Wirtschaftslehrenden an berufsbildenden Schulen umfasst noch einen weiteren Schwerpunkt, welcher als zweiter Aspekt der Lehrendenausbildung zu berücksichtigen ist. Fachwissenschaftliche Inhalte können nicht „monoperspektivisch“ (wie an allgemeinbildenden Schule) vermittelt werden, sondern es ist bei der Vermittlung der Inhalte die Perspektive des auszubildenden Unternehmens mit einzubeziehen. Die Besonderheit des dualen Systems der Berufsausbildung liegt in der Kooperation zweier voneinander unabhängiger Bildungsträger. Die Kooperation zwischen staatlichem Bildungsträger und berufausbildendem Privatunternehmen besteht in erster Linie in der inhaltlichen Abstimmung von Lehrinhalten⁸. D.h., Wirtschaftslehrende müssen in ihre wirtschaftswissenschaftliche Denkweisen berufliche Bezüge zu den auszubildenden Unternehmen einbauen sowie ihre Planungen und Zielkonzepte integrieren. Wirtschaftswissenschaftliche Wissensbestände müssen auf berufliche Handlungssituationen übertragen werden.

Die Ausbildung in der betrieblichen Bildungsarbeit ist seit vielen Jahren ein Teilbereich der Personalentwicklung⁹. Um eine Kooperation bzgl. der Abstimmung von Lerninhalten sowie der strategischen Zielsetzung der Personalentwicklung zu gewährleisten, müs-

⁷ Mit Hilfe fachdidaktischer Bildungskategorien sollen die Lernenden befähigt werden, vorausgesetzte bereichsspezifische Normenstrukturen im Bildungsgespräch mit der Lehrkraft zu erarbeiten. Dies ist dann möglich, wenn fachwissenschaftliche Stoffstrukturen an in stets neuen Stoffsituationen unterrichtlich herausgearbeitet und verifiziert werden und somit die Lernenden zur Einsicht verholfen werden, dass es sich bei den einzelnen wirtschaftlichen Erscheinungsbildern nicht um Zufälligkeiten handelt, sondern um etwas Typisches. Vgl. Hermann May: Didaktik der ökonomischen Bildung. München/ Wien 2004. S. 7.

⁸ Helmut Nikolay: Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung: Inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lerninhalte im Dualen System. Berlin 1993. S.136ff.

⁹ Herbert Figge und Michael Kern: Konzeptionen der Personalentwicklung. Frankfurt am Main 1982. S. 42.

sen Wirtschaftslehrende auch in der Lage sein, sich in die Rolle der Personalentwicklung hineinzuversetzen¹⁰, sowie deren Aufgabenbereiche und Zielsetzungen zu kennen. Diese weitere Qualifikation können Wirtschaftslehrende mit einer entsprechenden Spezialisierung in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulausbildung erlangen.

Beide Aspekte verdeutlichen, dass das Studium der beruflichen Fachrichtung in zentralen Bereichen dem Anspruchsniveau des Diplom- bzw. Masterstudiengangs der Wirtschaftswissenschaften entsprechen muss. Zusätzliche Inhalte der Fachdidaktik und Personalentwicklung sind sinnvoll zu integrieren. Das Wirtschaftslehramt für berufsbildende Schulen sollte demnach die professionspolitische Ausrichtung der Wirtschaftsdidaktik einnehmen. Die zukünftigen Wirtschaftslehrenden sollten sich in erster Linie als Wirtschaftswissenschaftlerinnen und Wirtschaftswissenschaftler mit einem breiten didaktischen Instrumentenkasten und einem besonderen Schwerpunkt in der Personalentwicklung verstehen. Pädagoginnen und Pädagogen mit ökonomischen Kenntnissen können nur die zweitbeste Lösung darstellen.

¹⁰

In der Rolle der Personalentwickelnden können Wirtschaftslehrende für Unternehmen und dessen Auszubildende in entsprechende Vorarbeit treten. Sie können unter Berücksichtigung der Personalentwicklung der jeweiligen Unternehmen Lerninhalte in Hinblick auf aktuelle und künftige Veränderungen der Arbeitsplätze und Tätigkeitsinhalte ausrichten und die Lernenden entsprechend der betrieblichen Zielsetzungen fördern.

3 Prototypische Kompetenzen von Wirtschaftslehrenden

3.1 Begriff und Abgrenzung

Der Kompetenzbegriff ist mittlerweile sowohl im betrieblichen als auch im privaten Alltag von großer Bedeutung. Im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird von Handlungskompetenz, Computer- und Medienkompetenz, didaktischer Kompetenz, Methodenkompetenz etc. gesprochen. Aber was genau beinhaltet dieser wichtige Begriff?

Erpenbeck und von Rosenstiel¹¹ definieren Kompetenz als die Charakterisierung der Fähigkeiten von Menschen, sich in offenen und unüberschaubaren, komplexen und dynamischen Situationen selbstorganisiert zurechtzufinden¹². Dabei liegen dem Begriff zwei unterschiedliche Bedeutungen zugrunde¹³: zum einen Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit¹⁴ für ein bestimmtes Handeln, zum anderen im Sinne von Fähigkeit zu einem bestimmten Handeln.

Kompetenz im Sinne von Fähigkeit zu einem bestimmten Handeln (welche für diesen Beitrag zentral ist) bezieht sich auf einen spezifischen Aktivitätsbereich oder ein spezifisches Aktivitätsfeld, welches sich z.B. in einem Beruf oder einer Funktion oder aber bei der Anwendung einer spezifischen Technik konkretisiert¹⁵. Dabei ist jede Kompetenz für sich „exklusiv“¹⁶. Jedes Individuum hat die Möglichkeit zwei oder mehrere Kompetenzen zu kumulieren, ohne dass sie sich dabei vermischen.

Kompetenzen sind nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Fähigkeiten und Handlungsausführungen erschließbar und bewertbar. Kompetenzen umfassen notwendiges Wissen, welches in verfügungs- und handlungsentscheidende Beziehungen eingeflochten werden muss. Damit bringen sie, im Unterschied zu anderen Konstrukten,

¹¹ John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003. S. IX-XII.

¹² Vgl. auch Andreas Liening: Komplexe Systeme zwischen Ordnung und Chaos. Münster 1999.

¹³ Vgl. Sigrid Blömke: Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München 2000. S. 71 sowie Charles Max: Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1999. S. 39.

¹⁴ Kompetenz im Sinne von „Zuständigkeit“ bezeichnet die Legitimität einer Person bzw. einer Instanz, in einer Angelegenheit zu entscheiden oder zu urteilen. In diesem Beitrag ist die zweite Deutung von Kompetenz im Sinne von „Fähigkeit“ zu einem bestimmten Handeln zentral.

¹⁵ Charles Max: Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1999. S. 40.

¹⁶ B. Rey: Les compétence transversales en question. Paris 1996. S. 23.

wie z.B. Qualifikation¹⁷ „die Selbstorganisationsfähigkeit konkreter Persönlichkeit“¹⁸ ins Spiel.

Wirtschaftslehrende können bspw. sehr gute fachwissenschaftliche Qualifikationen besitzen. Sie können sich für eine spezielle Wirtschaftslehre qualifiziert haben. Aber in der konkreten Situation, z.B. den Lernenden die Fachwissenschaft methodisch, organisatorisch und medienunterstützt zu vermitteln, können sie hoffnungslos versagen. Dieses „Mehr“ kann durch entsprechende Kompetenzvermittlung trainiert werden.

Auf dem „Kompetenzmarkt“ gibt es Hunderte von Kompetenzbegriffen¹⁹. Wie lassen sich aus dieser Fülle von Kompetenzbegriffen jene herausfinden, die für das Handlungsfeld von Wirtschaftslehrenden charakteristisch sind?

Auch ist zu beachten, dass die unterschiedlichen Kompetenzbegriffe, zu eindeutigen Basiskompetenzen zu bestimmen sind. Repräsentativ für eine Bestimmung von Kompetenzen sind Stellenbeschreibungen von Unternehmen, die für ihre Unternehmenskultur 10 bis maximal 20 Wunsch-Kompetenzen formulieren. Eine Formulierung von „Wunsch-Kompetenzen“ wird im Folgenden für das Wirtschaftslehramt vorgenommen. Diese Teil-Kompetenzen werden zu Basiskompetenzen zusammengefasst, um daraus ein Kompetenzleitbild für das wirtschaftswissenschaftliche Lehramt am Berufskolleg abzuleiten.

3.2 Unterschiedliche Kompetenzbegriffe in der wissenschaftlichen Literatur

In der gegenwärtigen Kompetenzforschung gelten zahlreiche Basiskompetenzen als akzeptiert. Diese unterliegen unterschiedlichen Systematisierungen. In der Diskussion, über welche Kompetenzen eine Lehrperson verfügen sollte, steht häufig der Begriff der *Handlungskompetenz* an oberster Stelle²⁰.

¹⁷ Im Gegensatz zu Kompetenz ist Qualifikation auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet (fremdorganisiert), beschränkt sich auf die Erfüllung einer konkreten Nachfrage, auf unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten sowie Fertigkeiten und lässt sich als Fähigkeit rechtmäßig zertifizieren. Obwohl es sich bei Kompetenz und Qualifikation um zwei unterschiedliche Konstrukte handelt, kann es nicht darum gehen, Kompetenz an Stelle von Qualifikation zu setzen und zu entwickeln. Es kann keine Kompetenz ohne Qualifikation geben. Qualifikation alleine, reicht im modernen Arbeits- und Wirtschaftsleben nicht mehr aus. (Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004. S. XVI.)

¹⁸ Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004. S. XV.

¹⁹ Heyse und Erpenbeck benutzen als Ausgangsmaterial rund 300 kompetenzerfassende Begriffe. (Vgl. Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004.)

²⁰ Vgl. Stephan Wottenreng: Handbuch Handlungskompetenz. Einführung in die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Aarau 2001.; Friedhelm Arming: „Kompetenzorientierung der Lehrerbildung“. In: Manfred Bayer (Hg.) et al.: Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000. sowie Dietger Feiks und Ella Krauß: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001.

Basiskompetenz	Teilkompetenzen
Handlungskompetenz	Fachkompetenz pädagogische Kompetenz Vermittlungskompetenz Planungskompetenz Beratungs- und Beurteilungskompetenz

Tabelle 1: Systematisierung der Kompetenzen nach Feiks und Krauß

	Basiskompetenz	Teilkompetenzen
Handlungskompetenz	Selbstkompetenz	Motivation Loyalität Planungskompetenz
	Sozialkompetenz	Kommunikationskompetenz Diskussionskompetenz Konfliktkompetenz
	Methodenkompetenz	Problemlösungskompetenz Lernstrategien/ Lerntechniken Prüfungskompetenz

Tabelle 2: Systematisierung der Kompetenzen nach Wottenreng

	Basiskompetenz	Teilkompetenzen
Selbstverantwortungs- kompetenz	Allgemeine pädagogische Handlungskompetenz	Diagnostische Kompetenz Beratungskompetenz Beurteilungskompetenz
	Spezielle pädagogische Handlungskompetenz	Lehrkompetenz Methodische und didaktische Kompetenz Medienkompetenz
	Fachliche Kompetenz	Fachwissenschaftliche Kompe- tenz
	Organisationskompetenz	Organisationskompetenz Kooperationskompetenz

Tabelle 3: Systematisierung der Kompetenzen nach Arning

Ebenso häufig wird bzgl. der Lehramtsausbildung eine Dreier- bzw. Vierer-Systematisierung der notwendigen Kompetenzen vorgenommen: Für Weinert²¹ gelten die vier Kompetenzbereiche der Sachkompetenz, diagnostischen Kompetenz²², didaktischen Kompetenz und Klassenführungskompetenz als bedeutend. Diesen Basiskompetenzen ordnet er folgende Teilkompetenzen zu²³.

²¹ Franz Weinert: „Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule“. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz 2/2000.

²² Weinert zeichnet sich durch die Klassifizierung der Diagnosekompetenz aus. Darunter versteht er die Fähigkeit von Lehrkräften, Schüler zutreffend einzuschätzen. Grundlage dafür sind Lehrerurteile über Lernende hinsichtlich bestimmter Merkmale (häufig ihrer Leistungen), die mit den tatsächlichen Merkmalsausprägungen (den von den Lernenden erzielten Leistungen) verglichen werden. Der Grad an Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und Schülerleistung wird dann als Indikator für die diagnostische Kompetenz des urteilenden Lehrer gesehen. (Ebenda.)

²³ Ebenda.

Basiskompetenz	Teilkompetenzen
Sachkompetenz	Fachkompetenz
Diagnostische Kompetenz	Beurteilungskompetenz Bewertungskompetenz
Didaktische Kompetenz	Methodenkompetenz
Klassenführungskompetenz	Motivation Führungskompetenz

Tabelle 4: Systematisierung der Kompetenzen nach Weinert

Als Kennwort moderner Lern- und Bildungsanstrengungen haben sowohl die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber²⁴ als auch der Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.²⁵ Kompetenzempfehlungen für Wirtschaftslehrende aufgestellt. Dabei ordnet die BDA die Teilkompetenzen eines Lehrers oder einer Lehrerin global der Führungskompetenz zu.

²⁴ BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: „Führungskraft Lehrer“ – Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin 2001.

²⁵ VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.): Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen. Wolfenbüttel 2004.

Basiskompetenz	Teilkompetenzen
Führungskompetenz	Motivation Professionalität Loyalität Fachkompetenz pädagogische Kompetenz didaktische Kompetenz Funktion des Vorbildcharakters Kommunikationskompetenz Kooperationskompetenz Mitverantwortungskompetenz

Tabelle 5: Systematisierung der Kompetenzen nach BDA

Der VLW nimmt keine Systematisierung der Kompetenzen vor, sondern liefert eine Enumeration notwendiger Kompetenzen von Wirtschaftslehrenden:

Teilkompetenzen	Weitere Einteilungen
Fachkompetenz	
Fachdidaktische und –methodische Kompetenz	Lebenslanges Lernen
Medienkompetenz	
Methodenkompetenz	Lernstrategien Sozial- und Aktionsformen Aufgabenkonstruktion
Diagnostische Kompetenz	Bewertungskompetenz Beratungskompetenz Analyse von Schülerleistungen
Kooperationskompetenz	
Kommunikationskompetenz	
Berufsidentität und Berufskultur von Lehrern	Empathie Geduld Zuversicht Frustrationstoleranz

Tabelle 6: Systematisierung der Kompetenzen nach VLW

Heyse und Erpenbeck²⁶ nehmen eine Systematisierung von Kompetenzen aus unternehmerischer Sicht vor. Sie sehen Kompetenz als „inhaltliche Seite“ des Humankapitals und legen somit fest, über welche Handlungsmöglichkeiten ein Unternehmen verfügt. Auf dieser Basis nehmen sie eine sehr ausführliche und systematisch begründete Aufteilung von Teilkompetenzen in Basiskompetenzen vor. Als Ausgangsmaterial benutzen sie ca. 300 kompetenzerfassende Begriffe, welche unterschiedliche Teilkompetenzen

²⁶ Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004.

darstellen. Die Teilkompetenzen ordnen sie vier Basiskompetenzen zu, der personalen, aktivitätsbezogenen, fachlich-methodischen sowie der sozial-kommunikativen Kompetenz.

Basiskompetenz	Beispiele für Teilkompetenzen
Personale Kompetenz	Loyalität Glaubwürdigkeit Eigenverantwortung Lernbereitschaft
Aktivitäts- und Handlungskompetenz	Initiative Tatkraft Innovationsfreudigkeit Ausführungsbereitschaft
Fachlich-methodische Kompetenz	Fachwissen Lehrfähigkeit Organisationsfähigkeit Beurteilungsvermögen
Sozial-kommunikative Kompetenz	Kommunikationsfähigkeit Kooperationsfähigkeit Beratungsfähigkeit Sprachgewandtheit

Tabelle 7: Systematisierung der Kompetenzen nach Heyse und Erpenbeck

Gegenüber anderen Einteilungen der Kompetenzbereiche gehen Heyse und Erpenbeck bei ihrer Systematisierung einen Schritt weiter. Bei dem Versuch jede Teilkompetenz einer Basiskompetenz zuzuordnen, hat sich herausgestellt, dass nicht alle Teilkompetenzen einer Basiskompetenz eindeutig zuzuordnen sind, sondern dass es Überschnei-

dungen gibt. So ist beispielsweise die Teilkompetenz „Sprachgewandtheit“ nicht nur der sozial-kommunikativen sondern auch der fachlich-methodischen Kompetenz zuzuordnen.

Aus den unterschiedlichen tabellarischen Darstellungen ist zu erkennen, dass es zwischen den einzelnen Kompetenz-Systematisierungen Überschneidungen, Widersprüche, Unterschiede sowie Unvollständigkeiten gibt. Da die Einteilung von Heyse und Erpenbeck²⁷ alle anderen dargestellten Systematisierungsversuche aufnimmt, integriert und logisch systematisiert, soll sie als Basis für diesen Beitrag dienen. Bevor jedoch ein Leitbild für Kompetenzen von Wirtschaftslehrenden nach der Systematisierung von Heyse und Erpenbeck aufgestellt wird, ist es notwendig, die gegenwärtigen Aufgaben und Anforderungen an Wirtschaftslehrende zu eruieren.

3.3 Aufgaben- und Anforderungsprofil zur Ableitung von Kompetenzen

Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung im wirtschaftswissenschaftlichen Lehramt bedürfen zunächst der Begründung, welche gegenwärtigen ökonomischen und gesellschaftlichen Anforderungen an Wirtschaftslehrende bestehen. Aus den aufgeführten Anforderungen resultiert eine jeweilige Teilkompetenz.

3.3.1 Wissenschaftlich fundiertes Fachwissen

Angesichts der Herausbildung der Gesellschaft als Wissensgesellschaft, der Verwissenschaftlichung von Lerninhalten, sowie sich ständig ändernden wirtschaftlichen Fakten und Problemen, besteht an die Lehrerinnen und Lehrer der Anspruch lebenslang zu Lernen²⁸ (*Lernbereitschaft*). Gleichzeitig obliegen Wirtschaftslehrende der Pflicht, sachlich „richtig“ zu unterrichten, die Aufgabengebiete zu beherrschen, über die erforderlichen Fachkenntnisse zu verfügen sowie die mit den Aufgabengebieten im Zusammenhang stehenden Vorgänge treffend beurteilen zu können. (*Fachkompetenz*)

3.3.2 Methodisch unterrichten

Da es bei der Vermittlung von Inhalten nicht allein darauf ankommt, was vermittelt wird, sondern wie es vermittelt wird, kommt nicht nur der Fachwissenschaft sondern auch der Methodik eine große Bedeutung zu. Um komplexe wirtschaftliche Zusammen-

²⁷ Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004.

²⁸ Andere Autoren (z.B. Feiks und Krauß) zählen lebenslanges Lernen der Innovationskompetenz zu. Diese Kompetenz wird in unserer Auffassung der Lernbereitschaft zugerechnet. (Vgl. Dietger Feiks und Ella Kraus: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001.

hänge durchschaubar zu machen, abstrakt-analytische Probleme adressatengerecht zu vermitteln sowie eine sinnvolle Strukturierung des Lerngegenstandes vorzunehmen²⁹, sollten Wirtschaftslehrende in der Lage sein, die zu vermittelnden wirtschaftlichen Inhalte dem Schwierigkeitsgrad der Zielgruppe anzupassen. Die Fähigkeit zur Anbahnung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen setzt Grundwissen aus der Lern- und Motivationspsychologie sowie Kenntnis der einschlägigen Fachdidaktik voraus. Weiterhin besteht an Wirtschaftslehrende die Anforderung grundlegende Kategorien, Muster und Bilder, Phänomene und Gesetzmäßigkeiten, Modelle und Denkschemata, Begriffsapparate und -hierarchien, Heuristiken und Verknüpfungsregeln so zu beherrschen, dass diese als Kriterien für die Stoffauswahl sowie für Anordnungsentscheidungen im Unterricht anwendbar sind³⁰. (*Motivations- und Methodenkompetenz*)

3.3.3 Professionell und kreativ unterrichten

Um fachwissenschaftliche Inhalte mit geeigneten Methoden adressatengerecht vermitteln zu können, bedarf es jedoch mehr, als der reinen Methodenkompetenz. Wirtschaftslehrende sollten mit selbstorganisiertem Lernen wissenschaftliche Neugier wecken³¹. Damit Lernende eigenverantwortlich arbeiten, kommunizieren, planen, organisieren, disponieren, reflektieren und dabei höchst intensiv fachlich lernen³², bedarf es bei der Lehrkraft eines eigenen Engagements zur Gestaltung bzw. Veränderung erkannter Zusammenhänge sowie die Fähigkeit das Wesentliche, wichtige Zusammenhänge und funktionale Abhängigkeiten zu erkennen (*Organisationsfähigkeit*). Die Gestaltung kreativer Lehr- und Lernprozesse bedarf weiterhin eines professionellen Planungsverhalten der Lehrkraft. Planen bedeutet, dass man sich im Sinne einer Daseinsvorsorge rational orientiert und über sein zukünftiges Handeln entscheidet. Die Lehrerin bzw. der Lehrer legt sich dabei auf bestimmte Ziele, Inhalte, Methoden sowie Interaktions- und Kommunikationsstrukturen fest³³. Zwar gibt es für die Unterrichtsplanung unterschiedliche didaktische Modelle und Strukturierungshilfen, für getroffene Entscheidungen ist jedoch die Lehrperson selbst verantwortlich³⁴. (*Organisations- und Planungskompetenz*)

²⁹ Dietger Feiks und Ella Kraus: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001. S. 78.

³⁰ VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.): Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen. Wolfenbüttel 2004. S. 22.

³¹ Andreas Liening 2005: „ILearning – Selbstorganisiertes Lernen im Rahmen ökonomischer Bildung“; in: Ewald Johannes Brunner und Timo Meynhardt (Hg.): Selbstorganisation in den Sozial- und Organisationswissenschaften. O.O.

³² Heinz Klippert: Planspiele. Weinheim und Basel 1999. S. 10.

³³ Dietger Feiks und Ella Kraus: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001. S. 79.

³⁴ Da die Unterrichtsplanung kein einseitiges Einwirken auf die Lernenden darstellt, sondern dialogisch auf das Mitwirken der Lernenden ausgerichtet ist, bestehen durchaus Grenzen der Planbarkeit. Hier besteht wiederum die Anforderung an die Lehrkraft, unvorhergesehene Momente in ihre Unterrichtsplanung mit einzubeziehen.

3.3.4 Kommunizieren, argumentieren und präsentieren

Die zu unterrichtenden Inhalte sind von den Lehrenden durch präzise schriftliche, mündliche sowie argumentative Fähigkeiten zu vermitteln und zu präsentieren. Das bedeutet, dass eine Wirtschaftslehrkraft über die fachliche Kompetenz hinaus die grundlegende Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift vorweisen muss³⁵. Weiterhin sollte sie über gute fachsprachliche Fähigkeiten verfügen, aufmerksam zuhören, sachlich, verständlich und adressatengerecht argumentieren und präsentieren können, sowie eine „passende“ Körpersprache einsetzen.

Durch die zunehmende Komplexität und Dynamik der Gesellschaft, gewinnen diese drei Formen der Kommunikation mehr an Bedeutung. Eine gute Kommunikation über unterschiedliche Erfahrungen, Meinungen sowie Problembearbeitungserfahrungen bringt Ordnung ins vorherrschende Chaos. (*Kommunikations- und Argumentationskompetenz*)

3.3.5 Bewerten und beurteilen

Die Lehrenden leiten Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler mit dem Ziel maximaler Ergebnisse. Als Führungskraft bewerten und beurteilen sie deren Leistungen, begleiten sie aktiv durch das Schulleben, fördern deren unterschiedliche Begabungen und haben Vorbildcharakter sowohl für die Lernenden als auch für die Eltern³⁶.

Die Aufgabe des Bewertens und Beurteilens zählt zu den klassischen Konfliktfeldern von Lehrenden, dennoch können sie sich dieser anspruchsvollen Tätigkeit nicht entziehen³⁷. Hier besteht an die Lehrenden die Anforderung an Objektivität, Validität und Reliabilität. In Form von Kontrolle, Beobachtung, Messung und Beurteilung der individuell erbrachten Leistungen der Schüler gibt die Lehrperson Rückmeldung über Lernerfolg, welches sowohl diagnostische als auch prognostische Wirkung hat³⁸. Aus diesem Grund muss das Bewertungs- und Beurteilungsvermögen folgende Anforderungen erfüllen³⁹: Wirtschaftslehrende sollten über einen individuellen Erfahrungshintergrund im

³⁵ Wolfgang Mattes: Methoden für den Unterricht, Paderborn 2002. S. 9.

³⁶ BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände: „Führungskraft Lehrer“ – Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild. Berlin 2001. S. 9.

³⁷ Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1993. S. 209.

³⁸ Beurteilung kann bei Lernenden erfolgreiches Lernen bestätigen, aber auch Lerndefizite aufweisen. Es kann bei Lehrenden erfolgreiches Lehren bestätigen bzw. Lehrdefizite offen legen. Dies kann die Motivation und Aktivierung der Lernenden zur Folge haben, es kann aber auch den Lehrenden helfen, Fördermaßnahmen zu planen, neue Lehrstrategien zu entwerfen, Aufgabenfolgen festzulegen sowie Lehrbedingungen zu optimieren. (Dietger Feiks und Ella Kraus: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001. S. 87f.)

³⁹ Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004. S. 549.

Umgang mit unterschiedlichen sachlichen und sozialen Anforderungen und Situationen verfügen. Auf Grundlage einer fachlich-methodischen Basis sollten sie Probleme sowie deren Ursachen und Strukturen erkennen. Ferner sollten sie in schwierigen Situationen belastbar sein, die Fähigkeit zur Selbstkritik haben sowie aus eigenen Fehlern lernen. (*Führungs-, Bewertungs- und Beurteilungskompetenz*)

3.3.6 Umgang mit Medien

Die gegenwärtige Ausstattung der modernen Arbeitsplätze mit computergestützten vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologien⁴⁰ erfordert eine zusätzliche inhaltliche Befähigung der Auszubildenden. Zusätzlich können bei der Vermittlung von Fachwissenschaft „Neue Medien“ das Verständnis für ökonomische Bildungsfragen und Zusammenhänge erhöhen⁴¹. Die Einbeziehung „Neuer Medien“ in den Wirtschaftsunterricht erfordert jedoch entsprechende Zusatzkompetenzen bei den Wirtschaftslehrenden. Es ergeben sich daraus folgenden Anforderungen: Als Grundlage beherrschen sie den Umgang mit Technik sowie zahlreichen EDV-Anwendungen und halten sich kontinuierlich und selbständig auf dem Laufendem. Neben der Handhabung der Technik nutzen sie diese zur Kommunikation, Kooperation und Gestaltung⁴². Darüber hinaus erwächst die Anforderungen aus fachdidaktischer Sicht eine Abstimmung zwischen Informations- und Kommunikationstechniken und den nichttechnischen Komponenten der Lernkontexte vorzunehmen⁴³. Aus methodischer Sicht erwächst die Anforderung, die medialen Implikationen und Möglichkeiten der Unterrichtsgegenstände zu erkennen, alte und neue Medien für die Unterrichtsaufgabe sachgerecht und kreativ zu nutzen sowie medienunterstütztes Lernen der Adressaten anzuleiten. Dabei ist die unterrichtliche Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sowie weltweiter Netzwerke, aber auch die Visualisierung in multimedialen Darstellungsformen selbstverständlich⁴⁴. (*Medienkompetenz*)

⁴⁰ Andreas Liening und Claudia Wiepcke: „Blended Learning als Katalysator für Gender Mainstreaming“. In: Andreas Liening (Hg.): Dortmund Beiträge zur Ökonomischen Bildung. Nr. 3. Dortmund 2004. S. 2.

⁴¹ Andreas Liening: „Neue Medien“ in der Didaktik der Wirtschaftswissenschaft. In: Hans Jürgen Schlösser (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch Gladbach 2004. S. 58.

⁴² Kommunikation äußert sich darin, in der Lage zu sein, gemeinsam Probleme zu bearbeiten und Informationen auszutauschen. Kooperation äußert sich in der Nutzung von Vorteilen, die aus der Nutzung der Technik entsteht. Der Vorteil der Gestaltung zielt darauf, mit dem Computer selbst, Fragestellungen zu bearbeiten sowie Sachverhalte aufzuarbeiten. (Claudia Knobel, Oliver Nüchter und Alfons Schmid: „IT-Kompetenzen in den hessischen Lehrplänen der Sekundarstufe I“. In: Hans Jürgen Schlösser (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch Gladbach 2004. S. 88.)

⁴³ Hans Jürgen Schlösser (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik. Bergisch Gladbach 2004. S. III.

⁴⁴ VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.): Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen. Wolfenbüttel 2004. S. 22.

3.3.7 Beratung

Neben der Bewertung und Beurteilung von Lernenden obliegt den Wirtschaftslehrenden die Aufgabe der Beratung. Die Beratung ist für den Lebensweg der Berufsschülerinnen und Berufsschüler in vielen Fällen von großer Bedeutung. Ihr kommt im Sinne des lebenslangen Lernens eine „Navigationsfunktion“⁴⁵ zu. Die Beratung von Lernenden sollte in mehrfacher Hinsicht erfolgen: Durch Lernberatung können verschiedene Lerneingangskanäle geöffnet, Methoden des Lernens, Stärken, Schwächen sowie der Lerntyp aufgezeigt werden. Mit Hilfe einer Verhaltensberatung kann den Lernenden Rückmeldung über ihre Stellung in der Lerngruppe bzw. ihrer Funktion innerhalb eines Projektes deutlich gemacht werden⁴⁶.

In der Funktion des Personalentwicklers (siehe Kapitel 2.3) kommt den Wirtschaftslehrenden mehr und mehr die Rolle eines Coach zu. In Form einer Prozessberatung fördert er Berufsschülerinnen und Berufsschüler in ihren professionellen Rollen bezogen auf ihre zukünftigen Aufgaben- und Arbeitsfelder. Als Coach fungiert er als Instrument der integrativen Personalentwicklung, der Handeln und Lernen der Berufsschülerinnen und Berufsschüler optimal miteinander verknüpft und die Interessen und Ziele der ausbildenden Unternehmen vertritt⁴⁷.

Neben der Beratung von Lernenden kommt die Beratung mit Kolleginnen und Kollegen hinzu, welche die Erreichung einer gemeinsamen und einheitlichen Vorgehensweise zum Ziel hat. Zur Beratungskompetenz der Wirtschaftslehrenden gehört auch die Fähigkeit, die Grenzen des eigenen Beratungsvermögens zu erkennen und dementsprechend andere Sachverständige mit einzubeziehen.

Eine professionelle Beratungsfähigkeit der Lehrenden kann das Selbstwertgefühl der Lernenden stärken und dazu beitragen, dass sich kurzfristige Lernmotivationen durch den Lehrenden in eine langanhaltende Verhaltensdisposition umwandelt. (*Beratungskompetenz*)

3.3.8 Sensibilisierung für Herkunft, Geschlecht, Weltanschauung, Behinderung und sexuelle Identität

Die gegenwärtige Klassenstruktur ist durch den gesellschaftlichen Pluralismus geprägt. Die Familien der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich zunehmend aufgrund

⁴⁵ Ebenda. S. 17.

⁴⁶ Dietger Feiks und Ella Kraus: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001. S. 87.

⁴⁷ Claus Buhren und Hans-Günther Rolf: Personalentwicklung in Schulen. Weinheim und Basel 2002. S. 93.

ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Religion bzw. Weltanschauung. Ein Klassenverband setzt sich aus verschiedenen sozialen Milieus zusammen, der Unterricht wird durch die Koedukation gekennzeichnet. Die unterschiedlichen Sozialisierungsformen führen oftmals zu Konflikten im Klassengeschehen. Die Lehrkraft ist gefordert auf die geschilderte Heterogenität einzugehen und ein Bewusstsein dafür zu entwickeln. Die Konfliktsituation sowie die daraus folgende Anforderung an Wirtschaftslehrende soll am Beispiel der Geschlechterdifferenz verdeutlicht werden:

Obwohl Jungen und Mädchen heute etwa gleich gute Schulabschlüsse haben, erfolgt eine geschlechterspezifische Berufs- und Studienwahl⁴⁸. Mangelndes Selbstbewusstsein auf Seiten der jungen Mädchen (im Vergleich zu ihren männlichen Mitschülern) führt aufgrund einer starken Unterschätzung der persönlichen Stärken zu einer einseitigen Fächerbelegung⁴⁹. Für einen Wirtschaftsdidaktiker bedeutet das, eine Gender-Didaktik in den Wirtschaftsunterricht zu implementieren. Unter dem Aspekt Aufklärung und Verbreitung sollte er den Leitgedanken der Gender Mainstreaming-Politik kennen, wirtschaftliche Inhalte unter Gender-Aspekten problematisieren und somit das Selbstvertrauen von Mädchen verstärken⁵⁰. Ferner sollte er die unterschiedlichen Interessen und Interaktionsstile von Jungen und Mädchen erkennen, ihnen die Hintergründe ihres geschlechtsspezifischen Berufswahlverhaltens transparent, die Geschlechtsunabhängigkeit beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten bewusst machen, Jungen und Mädchen ermutigen, geschlechtsuntypische Aufgaben- und Tätigkeitsfelder im Ausbildungsbetrieb anzunehmen, Berufswahlorientierung als Lebensplanung vermitteln, in der die eigene finanzielle Absicherung, zukünftige Beschäftigungs- und Aufstiegschancen und die Vereinbarkeit von Familien und Beruf betrachtet werden⁵¹ und sie somit dazu befähigen im gleichen Maße am Erwerbsleben der Wirtschaft teilzunehmen. (*Integrationskompetenz*)

⁴⁸ Dietmar Krafft und Claudia Wiepcke: „Gender Mainstreaming durch ökonomische Bildung“. In: Bernd Weitz (Hg.): Standards der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach 2005.

Eine Studie der Bundesregierung (2002: 7) verdeutlicht, dass Mädchen aus ca. 400 Berufswahlmöglichkeiten lediglich 10 in Anspruch nehmen. Ihre beliebtesten Ausbildungsberufe sind Verkäuferin, Friseurin, Bürokauffrau, Einzelhandelskauffrau, Industriekauffrau, Bankkauffrau, Zahnarzhelferin, Arzthelferin, Krankenschwester und Bürogehilfin. Bei den Studienfächern bevorzugen Mädchen eher Sprachen sowie Erziehungs- und Sozialwissenschaften, während die technischen Fächer fest in Männerhand sind. (Vgl. Die Bundesregierung (Hg.): Gender Mainstreaming. Was ist das? 2002.

⁴⁹ Antje Bredow: „Gender Mainstreaming in der universitären LehrerInnenausbildung. Leitaspekte zur Entwicklung einer Gender-Didaktik“. In: Antje Bredow, Rolf Dobischat und Joachim Rottmann (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler 2003. S. 252.

⁵⁰ Vgl. Dietmar Krafft und Claudia Wiepcke: „Gender Mainstreaming durch ökonomische Bildung“. In: Bernd Weitz (Hg.): Standards der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach 2005.

⁵¹ Antje Bredow: „Gender Mainstreaming in der universitären LehrerInnenausbildung. Leitaspekte zur Entwicklung einer Gender-Didaktik“. In: Antje Bredow, Rolf Dobischat und Joachim Rottmann (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler 2003. S. 257.

3.3.9 Mitarbeit in der Schule

An eine Lehrperson bestehen nicht nur in Hinblick auf das Unterrichten bzw. die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern Anforderungen, sondern auch an die aktive Teilnahme bei der Profilbildung der Institution Schule. Als Beschäftigte müssen sie den Aufbau, die Abläufe sowie das Leistungsangebot der Schule mitgestalten⁵². Daraus ergeben sich folgende Anforderungen an eine Wirtschaftslehrperson: Sie muss schulischen Aufgaben (z.B. Planung einer Projektarbeit zur Erarbeitung wirtschaftlicher Zusammenhänge mit Parallelklassen) verantwortungsbewusst bearbeiten, den Kolleginnen und Kollegen ihre Kenntnisse zur Verfügung stellen, sie bei Bedarf unterstützen, sich sinnvoll einbinden, andere Standpunkte und Meinungen akzeptieren sowie den Teamgeist fördern. In Bezug auf die Kooperation mit schulischen Gremien sollte sie bereit sein, an Konferenzen teilzunehmen sowie die Corporate Identity zu fördern. Daraus resultierende Beschlüsse sollte sie akzeptieren und umsetzen.

Wirtschaftslehrende sind dem Grundgesetz verpflichtet und sollten in besonderer Weise für die soziale Marktwirtschaft eintreten. Sie sollten sich mit den zentralen Werten und Normvorstellungen ihrer schulischen Einrichtung identifizieren sowie ein Gefühl der persönlichen Bindung an andere Kollegen, Arbeitsgruppen und schulische Organisationen aufbauen. (*Kooperationskompetenz und Loyalität*)

Der Aufgaben- und Anforderungskatalog ergibt zahlreiche Teilkompetenzen, welche in folgender Übersicht zusammengefasst dargestellt werden:

⁵² VLW (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.): Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen. Wolfenbüttel 2004. S. 17.

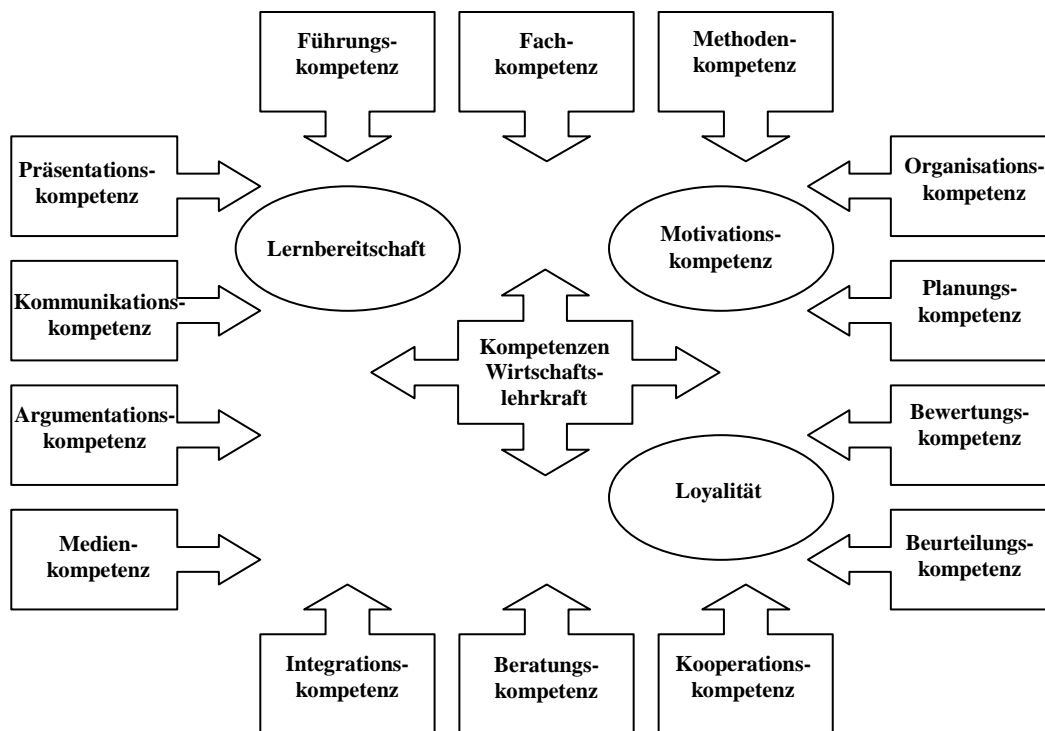


Abbildung 1: Teilkompetenzen von Wirtschaftslehrenden

3.4 Kompetenzmodell wirtschaftswissenschaftliches Lehramt

Wie lässt sich nun die dargestellte Fülle von Teilkompetenzen einer Wirtschaftslehrkraft den Basiskompetenzen von Heyse und Erpenbeck⁵³ zuordnen? Versucht man diese zu systematisieren, fällt auf, dass eine Reihe von ihnen reflexiv sind und in Bezug auf die eigene Person gesehen werden können (*personale Kompetenz*), weitere Kompetenzen sind auf fachliches bzw. methodisches Wissen sowie auf Erfahrung und Expertise gestützt (*fachlich-methodische Kompetenzen*), andere resultieren wiederum aus dem Einsatz der eigenen kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten (*sozial-kommunikative Kompetenzen*). Bei dem Versuch die eruierten Teilkompetenzen den vier Basiskompetenzen von Heyse und Erpenbeck⁵⁴ zuzuordnen, stellt sich heraus, dass der Aufgaben- und Anforderungskatalog von Wirtschaftslehrenden an berufsbildende Schulen zunächst „keine“ Teilkompetenzen der Aktivitäts- und Handlungskompetenz impliziert. Diese Basiskompetenz beinhaltet Teilkompetenzen, welche den eigenen Antrieb sowie das gewollte Handeln auslösen, wie zum Beispiel Tatkraft und Initiative. Diese Art von Kompetenzen müssen bei einer Wirtschaftslehrkraft als selbstverständliche Grundeinstellung unterstellt werden. Sie sind bereits in den anderen drei Basiskompetenzen enthalten und werden hier nicht gesondert differenziert.

⁵³ Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004.

⁵⁴ Ebenda.

Vergleicht man andere Systematisierungsversuche von Teil- und Basiskompetenzen (siehe Kapitel 3.2.), so ist ebenso zu erkennen, dass Wottreng⁵⁵ sowie Feiks und Krauß⁵⁶ (2001) alle Arten von Teilkompetenzen der Handlungskompetenz zuordnen. Aus diesem Grund soll im Folgenden eine Systematisierung von Kompetenzen vorgenommen werden, die sich an Heyse und Erpenbeck anlehnt, jedoch Elemente anderer Systematisierungen berücksichtigt.

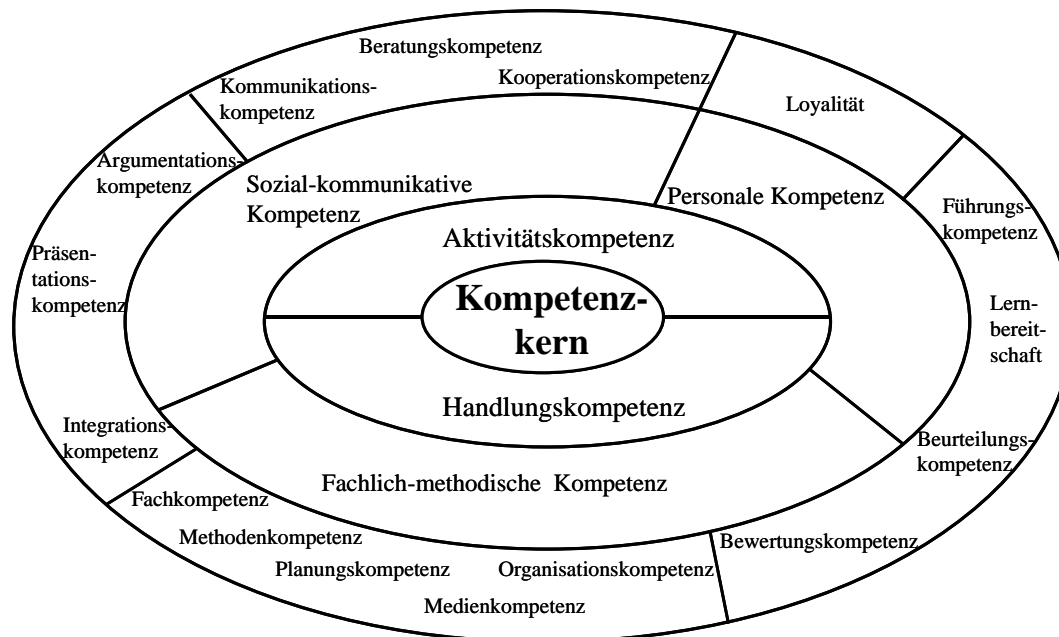


Abbildung 2: Kompetenzmodell Wirtschaftslehrkraft

⁵⁵ Stephan Wottreng: Handbuch Handlungskompetenz. Einführung in die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz. Aarau 2001.

⁵⁶ Dieter Feiks und Ella Krauß: Professionell handeln, erziehen, unterrichten. Konzepte und Beispiele. Stuttgart 2001.

4 Kompetenzförderung und -prüfung in der Hochschulausbildung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ein Kompetenzmodell für Wirtschaftslehrende an berufsbildenden Schulen erstellt. Es ist zu erkennen, dass die Wirtschaftslehrkraft für die Ausübung ihres Berufes Kompetenzen als in spezifischer Weise strukturiertes und inhaltlich definiertes professionelles Wissen benötigt.

Professionelle Kompetenz lässt sich jedoch weder in einer schulischen Ausbildung erwerben noch stellt sie sich automatisch und unmittelbar beim Eintritt ins Berufsleben ein. Kompetenz erfordert einen langwierigen Entwicklungsprozess, der sich ausgehend von der allgemeinen schulischen Grundausbildung über das weiterführende hochschulische Studium sowie die jeweiligen beruflichen und außerberuflichen Erfahrungen ein Leben lang vollzieht⁵⁷. Aus diesem Grund sollte sich die Kompetenzdiskussion nicht nur auf Lehrende in berufsbildenden Schulen beschränken sondern auch im Bildungssystem der Hochschulen eine entsprechende Ausrichtung finden.

Eine entsprechende Ausrichtung der Hochschulen bringt eine Reihe von Problemen mit sich. In einem ersten Schritt stellt sich die Frage, in welcher Form eine umfangreiche Kompetenzvermittlung an Hochschulen stattfinden kann⁵⁸.

In einem zweiten Schritt bedarf es eines neuen Denkansatzes der bisherigen Leistungsbewertung sowie der Erstellung einer adäquaten Kompetenz-Evaluation von Studierenden.

4.1 Kompetenzförderung durch Kompetenztrainings

Die Frage nach einem umfangreichen Kompetenztraining an Hochschulen stellt gleichzeitig die Frage nach dem „wie“: Wie können Kompetenzen während der Lehrendenausbildung an Hochschulen erarbeitet werden?; Wie lassen sich vorhandene Defizite ausgleichen?; Wie können vorhandene Kompetenzen expliziert und verstärkt werden? Aus diesen Fragestellungen wird deutlich, dass sich Kompetenzen nicht erlernen lassen so wie man das „Einmaleins“ lernt.

Wie eben schon betont wurde (siehe Kapitel 4) erfordert professionelle Kompetenz einen langwierigen Entwicklungsprozess. Kompetenzen werden von Werten fundiert und

⁵⁷ Charles Max: Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1999. S. 17.

⁵⁸ Die Lehrendenbildung erfolgt in mehreren Phasen: dem Lehramtsstudiengang, dem Referendariat sowie der Lehrendenfortbildung. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich bei der Erörterung, wie Kompetenzen bei der Lehrendenbildung vermittelt werden können, also nur auf die erste, hochschulische Phase der Lehrendenausbildung: dem Lehramtsstudiengang.

von Erfahrungen konsolidiert. Diese Werte und Erfahrungen können nur selbst, in einer langwierigen Entwicklung, erfahren, jedoch nicht unmittelbar vermittelt werden.

Für die Lehramtsausbildung an Hochschulen ergibt sich daraus, dass das Wissen der Fachwissenschaft erschlossen werden kann, die notwendigen Kompetenzen jedoch nur durch emotions- und motivationsaktivierende Lernprozesse entwickelt werden können. Heyse und Erpenbeck⁵⁹ charakterisieren solche Lernprozesse als „Trainingsprozesse“. Kompetenzen sind folglich vor allem in Trainingsform vermittelbar. Das Profil der Lehramtsausbildung muss demnach in diesem Feld verbessert werden.

Um einzelne Kompetenzen zu trainieren, bedarf es wiederum der theoretischen Fundierung⁶⁰, welche das Bewusstsein der Studierenden für die Thematik fördert. Dieses theoretische Wissen kann in die herkömmliche Lehramtsausbildung integriert werden, in dem den Studierenden zusätzliches Kompetenzwissen bereitgestellt und vermittelt wird. Das erlernte Kompetenzwissen sollen die Lernenden gleichzeitig elaborieren und trainieren.

Im Folgenden soll ein Beispiel gegeben werden, wie durch zusätzliches Wissen sowie dazugehörigen Trainings, eine spezielle Kompetenz aufgebaut werden kann.

Beispiel Kooperationskompetenz (sozial-kommunikative Kompetenz)

Um Kooperationskompetenz zu trainieren benötigen die Studierenden Wissen über die Bedeutung kollektiver Kompetenzen für die Performance und Wettbewerbsfähigkeit von Schulen und Unternehmen. Die Institution Schule sowie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausbildungsbetrieb funktioniert nicht nur auf Grund individueller Kompetenzen sondern ebenfalls auf Grund kollektiver Kompetenzen. Kollektive Kompetenz erfordert „Kooperationsvermögen“ zwecks gemeinsamen Handelns aller Beteiligten. Diese Kooperation kann im Sinne des kommunikativen Handelns als die Fähigkeit, Spannungen und Probleme als normal anzusehen und sie gemeinsam zu lösen, gesehen werden⁶¹.

Kooperationskompetenz ist dann von Bedeutung, wenn komplizierte Zusammenhänge, schwierige Entscheidungen bzw. sehr komplexe Planungsaufgaben im Vordergrund stehen. In diesen Fällen bedarf es oft einer Kooperation (Zusammenarbeit) mit anderen Personen. Die Kooperation führt in der Regel zur Arbeitserleichterung durch Arbeits-

⁵⁹ Volker Heyse und John Erpenbeck: Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart 2004. S. XX.

⁶⁰ Friedhelm Arning: „Kompetenzorientierung der Lehrerbildung“. In: Manfred Bayer (Hg.) et al.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2000. S. 308.

⁶¹ Charles Max: Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1999. S 213.

und Erfahrungsteilung sowie zu einer individuellen Entlastung und Kompetenzerweiterung. Aufgrund der Leistungsüberlegenheit kommt es zur Produktivitätssteigerung in der Ausbildung der Berufsschüler.

Trainiert werden kann diese Kompetenz mit Hilfe der Einbeziehung bestimmter Unterrichtsmethoden in die Hochschullehre. So kann beispielsweise ein Pro- oder Hauptseminar in Form einer Projekt- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden.

Soll in dieser Form die Kooperationsfähigkeit trainiert werden, bedarf es der Planung eines mehrstufigen Lern- und Übungsprozesses. Die fachwissenschaftlichen Lehrinhalte werden dabei in herkömmlicher Form erarbeitet, die notwendige Kompetenz kann mit Hilfe der geeigneten Methode (Gruppenarbeit) aufgebaut werden. Vor Beginn der Gruppenarbeit ist es zunächst notwendig, die Studierenden auf eine bewusste Kooperation zu sensibilisieren. Dies kann dadurch ermöglicht werden, indem die Gruppenmitglieder äußern, wie sie über Kooperationen denken und welche Kooperationserfahrungen sie haben. In einem weiteren Schritt sollen die Studierenden in der Gruppenarbeit angehalten werden, aktiv und konstruktiv auf die Kooperation Einfluss zu nehmen, um eine zielgerichtete Kooperation zu gewährleisten. Abschließend sollte ein Erfahrungsaustausch und eine kritische Reflektion über den Erfolg bzw. Misserfolg der Gruppenarbeit durchgeführt werden.

4.2 Kompetenzmessung durch Beobachtung

Die angehende Wirtschaftslehrkraft benötigt bei Berufsantritt einen entsprechenden Hochschulabschluss, um Qualifikation nachzuweisen. Die anerkannten Diplome stehen jedoch dem individuellen Qualifiziertsein (Kompetentsein) gegenüber. Kompetenz lässt sich aufgrund des Konstruktcharakters nicht zertifizieren (siehe Kapitel 3.1.).

Wie lässt sich aber Kompetenz messen und bewerten? Kompetenz kann durch Beobachtung gemessen werden⁶². Unter Beobachtung als Methode der Qualitätsevaluation⁶³ wird ein planmäßiges Vorgehen verstanden, um Daten über sinnlich wahrnehmbare Ereignis-

⁶² Vgl. Charles Max: Entwicklung von Kompetenz. Ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt. Frankfurt am Main 1999. S. 220 sowie John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003. S. XIX.

⁶³ Mit Hilfe der Evaluation kann die Qualität erlernter Kompetenzen gemessen werden. Der Begriff Evaluation kommt aus dem Englischen und bedeutet soviel wie Schätzung, Bewertung bzw. Beurteilung (Reinmann-Rothmeier; Mandl; Prenzel 1994: 64). Evaluation in Bildungsangeboten kann sowohl im Kontext einer entwicklungsbegleitenden Qualitätssicherung und -kontrolle erfolgen als auch der spontanen Überprüfung und Einschätzung bestimmter Evaluationsgegenstände dienen (Tergan 2000: 23).

se und Verhaltensaspekte der Lernenden zu gewinnen⁶⁴. Im Rahmen der Kompetenzmessung angehender Wirtschaftslehrender an berufsbildenden Schulen geht es darum, vorher eruierte Teilkompetenzen in Hinblick auf ein vorher festgesetztes Ziel hinsichtlich ihrer Ausprägung und Qualität zu bewerten.

Die Beobachtung als eine Methode der Evaluation spielt bei der Kompetenzmessung eine entscheidende Rolle. Dabei kann sich die reale Kompetenzcharakterisierung zwischen zwei extremen Polen bewegen⁶⁵. Auf der einen Seite wird nach objektiven Kompetenzmessverfahren gesucht, die eine Kompetenzbeobachtung von außen gestatten. Selbsteinschätzungen spielen kaum, Fremdeinschätzungen (durch den Beobachtenden) eine entscheidende Rolle. Auf der anderen Seite steht die Überzeugung, dass eine Objektivität prinzipiell nicht zu erreichen ist, da eine zu enge Verflechtung von Beobachter und Beobachtungsgegenstand vorliegt. Die damit verbundene Unmöglichkeit objektiver Erkenntnisse erzwingt eine andere Vorgehensweise⁶⁶, welche von einem tiefen Kompetenzverstehen⁶⁷ ausgeht. Die subjektive Kompetenzmessung beruht auf einer Kompetenzbeobachtung von „innen“ heraus, d.h. auf der Selbstbeobachtung.

Im Rahmen der Hochschulausbildung muss die Evaluation von Kompetenzen eng mit der Gestaltung der Lehr-Lern-Situation sowie der Gesamtausrichtung der Bildungsanforderungen abgestimmt werden. Die Einschätzung der Kompetenzen setzt dabei ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Präzision voraus. Aus diesem Grund ist für Kompetenzevaluation von Studierenden an Hochschulen eine Objektivierung der Beurteilungskriterien anzustreben. An die (außenstehenden) Beobachtenden bestehen daher Erwartungen in Form von Erfahrung, Übung und Selbstdisziplin, um zu verhindern, dass die Ergebnisse subjektiv und wunschgemäß ausfallen. Demnach kann die Beobachtung als Evaluationsmethode erst anerkannt werden, wenn sie einem ausformulierten Forschungszweck dient, systematisch geplant ist, explizit aufgezeichnet und dokumentiert wird und wenn sie Kontrollen und Prüfungen auf ihre Aussagequalität unterworfen wird⁶⁸.

⁶⁴ Sigmar-Olaf Tergan: „Grundlagen der Evaluation. Ein Überblick“. In: Peter Schenkel, Sigmar-Olaf Tergan und Alfred Lottmann (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg 2000. S. 32.

⁶⁵ Vgl. John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003. S. XIX sowie Jacques Aubert, Patrick Gilbert und Fredrique Pigeyre: *Savoir et pouvoir. Les compétence en questions*. Paris 1993. S. 51ff.

⁶⁶ Niklas Luhmann (Hg.): *Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien?* München 1999. S. 8.

⁶⁷ Kompetenzverstehen ist in diesem Zusammenhang als Auslegung, Interpretation und Hermeneutik zu verstehen.

⁶⁸ Sharan B. Merriam: *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco 1988. S. 88.

4.3 Vorschlag für ein Kompetenzmessverfahren

Da Kompetenzen für den Berufseinstieg im Wirtschaftslehramts am Berufskolleg eine zunehmende Relevanz haben, ist es von Seiten der Hochschule sinnvoll, mit Hilfe eines Tests (Kompetenzbeurteilungsbogens), den Absolventen die Möglichkeit zu geben, sich einen anschaulichen Überblick über ihr Kompetenzprofil zu verschaffen. Das Raster berufsrelevanter Kompetenzen von Wirtschaftslehrenden wurde bereits in Kapitel 3.3 aufgestellt. Es spiegelt allgemeine Anforderungen der Institution Schule an fachlich hochqualifizierte Absolventen wider.

Der hier vorgestellte Kompetenzbeurteilungsbogen ähnelt einer Vielzahl anderer Testverfahren, die für objektive Kompetenzmessung eingesetzt werden⁶⁹. Er setzt auf eine weitgehende Transparenz. Primäres Ziel ist es, Hochschullehrenden einen Diagnosebogen zur Beurteilung zu liefern, mit dessen Hilfe ein Ist-, Soll- und Entwicklungsprofil von angehenden Wirtschaftslehrenden gegeben werden kann.

Der Einsatz des Kompetenzbeurteilungsbogens ist in der ersten Phase der Lehramts-Ausbildung vorgesehen. Er kann zur Bewertung von Kompetenzen während einer Projektarbeit, eines Planspiels bzw. einer Praxisphase an den Schulen eingesetzt werden. Für diese Bereiche eignet sich ein Papiererhebungsformat. Es ermöglicht während einer Praxisphase (z.B. eine vor den Hochschullehrenden gehaltenen Unterrichtsstunde am Berufskolleg) eine Fremddiagnose direkt vor Ort vorzunehmen. Anschließend kann die Hochschullehrperson in einem persönlichen Gespräch mit dem oder der Studierenden eine Kompetenzbeurteilung skizzieren.

⁶⁹ Vgl. John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003.

5 Prototypischer Kompetenzbeurteilungsbogen

A.) Personale Kompetenz	Ausprägungsgrad			
	nicht ausgeprägt	wenig ausgeprägt	gut ausgeprägt	sehr ausgeprägt
Loyalität ☞ identifiziert sich mit der Gruppe (zu unterrichtende Klasse und Schule), zeigt Wir-Gefühl, Solidarität, Pflichtgefühl und Verantwortungsbewusstsein				
Lernbereitschaft ☞ überprüft und optimiert seine Fach- und Methodenkompetenz, bildet sich zielorientiert weiter, beschafft sich aktiv aktuelle Informationen, sucht nach neuen Wegen und alternativen Handlungsweisen				
Beurteilungsvermögen ☞ ist in der Lage fachlich-methodisches Wissen einzusetzen, um Sachverhalte und Problemsituationen einzuschätzen ☞ lässt sich durch die Praxis belehren und steigert somit kontinuierlich die eigene Urteilsfähigkeit ☞ ist in der Lage neue Problemsituationen zu erkennen, auf ihren Problemkern hin zu analysieren und folgerichtige Lösungsvarianten vorzuschlagen				
Bewertungsvermögen ☞ ist in der Lage die Leistungen von Schülern nach den Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität zu bewerten, zu verbalisieren bzw. einer Ziffernote zuzuordnen				
Führungskompetenz ☞ ist in der Lage Lern- und Entwicklungsprozesse zu leiten und dabei entsprechende Führungsstile zu zeigen. ☞ ist in der Lage den Unterricht durch Rahmenvorgaben statt durch Detailanweisungen zu führen ☞ ist in der Lage im Klassengeschehen für Disziplin zu sorgen und hat für Schüler, Eltern und Kollegen Vorbildcharakter				

Bogen 1: Beurteilung personaler Kompetenz

B.) Fachlich-methodische Kompetenz	Ausprägungsgrad			
	nicht ausgeprägt	wenig ausgeprägt	gut ausgeprägt	sehr ausgeprägt
Fachkompetenz ☞ verfügt über die im Unterricht zu vermittelnden ökonomischen Fachkenntnisse sowie über Allgemeinbildung, überschaut die mit dem Fachgebiet im Zusammenhang stehenden Vorgänge und kann sie treffend beurteilen				
Methodenkompetenz ☞ verfügt über ein umfangreiches Methodeninventar, ist in der Lage entsprechende Methoden sachangemessen, adressatengerecht sowie lernpsychologisch erfolgreich einzusetzen ☞ ist in der Lage Lernstrategien, Aktionsformen und Aufgabenkonstruktionen den jeweiligen Lernvoraussetzungen anzupassen				
Planungskompetenz ☞ ist in der Lage Unterrichtsinhalte mit Hilfe didaktischer Vorentscheidungen des Lehrplans aufzugreifen sowie entsprechend ausgebrachte Ziele und Inhalte auf die Verhältnisse und Bedürfnisse seiner Schüler zuzuschneiden ☞ ist in der Lage auf Grundlage des Arbeits- und Stoffverteilungsplanes einzelne Unterrichtseinheiten vorausschauend zu planen				
Organisationskompetenz ☞ ist in der Lage Veranschaulichungsmöglichkeiten (Medien) bereitzustellen, Möglichkeiten zur Vereinbarung und Durchführung von Methoden (Gruppenarbeit, Rollenspiele etc.) zu entwerfen sowie schulische und außerschulische Lernmöglichkeiten zu berücksichtigen				
Medienkompetenz ☞ kennt sich hinsichtlich der Vielfalt sowie der Einsatzmöglichkeiten von Medien aus, hat Sicherheit im Umgang mit neuen Medien, beherrscht erforderliche EDV-Anwendungen, setzt Medien passend im Unterrichtsverlauf ein				

Bogen 2: Beurteilung fachlich-methodischer Kompetenz

C.) Sozial-kommunikative Kompetenz	Ausprägungsgrad			
	nicht ausgeprägt	wenig ausgeprägt	gut ausgeprägt	sehr ausgeprägt
Kommunikationskompetenz ☞ verfügt über ausgezeichnete sprachliche Fähigkeiten in Wort und Schrift, hört den Schülern und Kollegen aufmerksam zu, verwendet passende Körpersprache				
Argumentationskompetenz ☞ argumentiert sachlich, verständlich und adressatengerecht				
Präsentationskompetenz ☞ ist in der Lage Unterrichtsinhalte anschaulich zu visualisieren				
Beratungskompetenz ☞ ist in der Lage mit Hilfe der Verhaltensberatung den Lernenden Rückmeldung bzgl. seiner Stellung in der Gruppe zu geben, sich mit Kollegen zu beraten				
Kooperationskompetenz ☞ ist in der Lage mit Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen oder anderen Bildungseinheiten kollektiv und kooperativ zu arbeiten und ist in der Lage mit Hilfe von Teamarbeit die Unterrichtsqualität zu steigern				
Integrationskompetenz ☞ ist sensibilisiert für Konfliktsituationen auf Grund von unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, Weltanschauung oder sexueller Identität. ☞ Berücksichtigt individuelle Begabungen und Handicaps und stärkt das Selbstvertrauen von Schülern und Schülerinnen				

Bogen 3: Beurteilung sozial-kommunikativer Kompetenz

6 Ausblick

In der Lehrendenaus- und -fortbildung im Allgemeinen und bezogen auf die Wirtschaftslehre im Speziellen wird Reformbedarf proklamiert und insbesondere auf die moderne Kompetenzforschung verwiesen. Zahlreiche Verbesserungsvorschläge könnten zu einem umfassenden Katalog zusammengefasst werden. Doch bleiben diese an der Oberfläche und führen nur zu kosmetischen Veränderungen, solange es nicht zu einer Implementierung von Kompetenzbeurteilung im Schulbetrieb kommt. Erst die schonungslose Erfassung eines Kompetenzstatus schafft die Grundlage für eine Steuerung und Stimulierung des Lehrkörpers. Durch die Fortschreibung des Kompetenzstatus wird eine Kompetenzentwicklung sichtbar, die Rechenschaft über geeignete Maßnahmen und den Ressourceneinsatz ablegen. Darüber hinaus werden schulische Leistungen transparenter und für die Öffentlichkeit nachvollziehbar.

Ein möglicher Entwicklungspfad für die strukturierte Darstellung und Bewertung des Kompetenzstatus einer Schule kann in der Wissensbilanzierung gesehen werden. Ziel der Wissensbilanzierung ist es, das intellektuelle Kapital einer Organisation zu explizieren und zu entwickeln⁷⁰. Dabei werden das Humankapital (z.B. die Kompetenzen der Beschäftigten), das Strukturkapital (z.B. die Organisationskultur) und das Beziehungskapital (z.B. die Beziehungen zur Öffentlichkeit) unterschieden. Das Motiv für die Wissensbilanzierung ist die systematische Steuerung einer Organisation. Der Fokus liegt auf den nicht-materiellen Vermögenswerten und damit auf den weichen Erfolgsfaktoren, insbesondere auf Kompetenzen. Als Beleg für die Evidenz der Wissensbilanzierung auch im öffentlich-rechtlichen Sektor zeigt ein Gesetz, das in Österreich seit 2004 in Kraft ist und das Hochschulen dazu verpflichtet, Wissensbilanzen gemäß eines einheitlichen Strukturmodells vorzulegen⁷¹.

Es ist erstrebenswert, dass diese Entwicklung bald erkannt wird und zahlreiche Berufskollegen in Deutschland die Freiheitsgrade erhalten, um einen Kompetenzstatus erfassen und somit die Qualität ihrer Bildungseinrichtung aktiv gestalten zu können.

⁷⁰ Kai Mertins, Peter Heisig und Kay Alwert: Wissensbilanz. Instrument zur Kommunikation und Steuerung des Intellektuellen Kapitals. Berlin 2004.

⁷¹ Vgl. Republik Österreich (Hg.): Bundesgesetzblatt. Österreichisches Universitätsgesetz. Wien 2002. §13.

Literaturverzeichnis

- ARNING, FRIEDHELM 2000: „Kompetenzorientierung der Lehrerbildung“; in: BAYER, MANFRED (Hg.) et al.: Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, S. 302-315.
- AUBRET, JACQUES; GILBERT, PATRICK; PIGEYRE, FREDRIQUE 1993: *Savoir et pouvoir. Les compétences en questions*, Paris.
- BAYER, MANFRED; BOHNSACK, FRITZ; KOCH-PRIEWE, BARBARA; WILDT, JOHANNES (Hg.) 2000: *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn.
- BAYER, MANFRED; CARLE, URSULA; WILDT, JOHANNES (Hg.) 1997: *Brennpunkt Lehrerbildung: Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext*, Opladen.
- BDA – BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE 2001: „Führungskraft Lehrer“ Empfehlungen der Wirtschaft für ein Lehrerleitbild, Berlin.
- BLÖMEKE, SIGRID 2000: *Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung*, München.
- BREDOW, ANTJE 2003: „Gender Mainstreaming in der universitären LehrerInnenausbildung – Leitaspekte zur Entwicklung einer Gender-Didaktik“; in: BREDOW, ANTJE; DOBISCHAT, ROLF; ROTTMANN JOACHIM (Hg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z*, Baltmannsweiler, S. 251-260.
- BREDOW, ANTJE; DOBISCHAT, ROLF; ROTTMANN JOACHIM (Hg.) 2003: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z*, Baltmannsweiler.
- BUHREN, CLAUS G.; ROLFF, HANS-GÜNTER 2002: *Personalentwicklung in Schulen*, Weinheim und Basel.
- BUNDESREGIERUNG, DIE (Hg.) 2002: *Gender Mainstreaming – Was ist das?*
http://www.bmi.bund.de/annex/de_22387/download.pdf, Stand 10.02.2004.
- CZYCHOLL, REINHARD; REBMANN, KARIN (Hg.) 2003: *Die Lehrerbildung für berufliche Schulen in Niedersachsen: Stand und Entwicklungsperspektiven*, Oldenburg.
- DGfE (Die Kommission Schulpädagogik/ Lehrerbildung und Schulpädagogik/ Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) 2000: „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern“; in: BAYER, MANFRED (Hg.) et al.: *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, S. 17-51.
- ERPENBECK, JOHN; ROSENSTIEL VON, LUTZ (Hg.) 2003: *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart.
- FEIKS, DIETGER; KRAUß, ELLA 2001: *Professionell handeln, erziehen, unterrichten: Konzepte und Beispiele*, Stuttgart.
- FIGGE, HERBERT; KERN, MICHAEL 1982: *Konzeptionen der Personalentwicklung*, Frankfurt am Main.

- GABLER 2000: Wirtschaftslexikon, A-Be, Wiesbaden.
- HEYSE, VOLKER; ERPENBECK, JOHN 2004: Kompetenztraining: 64 Informations- und Trainingsprogramme, Stuttgart.
- JAUMANN-GRAUMANN, OLGA; KÖHNLEIN, WALTER (Hg.) 2000: Lehrerprofessionalität - Lehrerprofessionalisierung, Bad Heilbrunn.
- KAISER, FRANZ-JOSEF 2004: „Wirtschaftspädagogik“; in: MAY, HERMANN (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, München/ Wien, S. 629-631.
- KLAFKI, WOLFGANG 1993: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel.
- KLIPPERT, HEINZ 1999: Planspiele, Weinheim und Basel.
- KNOBEL, CLAUDIA; NÜCHTER, OLIVER; SCHMID, ALFONS 2004: „IT-Kompetenzen in den hessischen Lehrplänen der Sekundarstufe I“; in: SCHLÖSSER, HANS JÜRGEN (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik, Bergisch Gladbach, S. 63-92.
- KRAFFT, DIETMAR; WIEPCKE, CLAUDIA 2005: „Gender Mainstreaming durch Ökonomische Bildung“; in: WEITZ, BERND (Hg.): Standards der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach.
- LIENING, ANDREAS 1999: Komplexe Systeme zwischen Ordnung und Chaos, Münster.
- LIENING, ANDREAS 2004a: „Über die Bedeutung der ökonomischen Bildung“; in: LIENING, ANDREAS (Hg.): Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung, Nr.: 1, Dortmund.
- LIENING, ANDREAS 2004b: „Neue Medien“ in der Didaktik der Wirtschaftswissenschaft; in: SCHLÖSSER, HANS JÜRGEN (Hg.): Anforderungen der Wissensgesellschaft und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik, Bergisch Gladbach, S. 1-62.
- LIENING, ANDREAS 2005: „ILearning – Selbstorganisiertes Lernen im Rahmen ökonomischer Bildung“; in: BRUNNER, EWALD JOHANNES; MEYNHARDT, TIMO (Hg.): Selbstorganisation in den Sozial- und Organisationswissenschaften, o.O.
- LIENING, ANDREAS; WIEPCKE, CLAUDIA 2004: „Blended Learning als Katalysator für Gender Mainstreaming“; in: LIENING, ANDREAS (Hg.): Dortmunder Beiträge zur Ökonomischen Bildung, Nr.: 3, Dortmund.
- LUHMANN, NIKLAS (Hg.) 1999: Beobachter. Konvergenz der Erkenntnistheorien? München.
- MATTES, WOLFGANG 2002: Methoden für den Unterricht, Paderborn.
- MAY, HERMANN 2004: Didaktik der ökonomischen Bildung, München/ Wien.
- MAX, CHARLES 1999: Entwicklung von Kompetenz – ein neues Paradigma für das Lernen in Schule und Arbeitswelt, Frankfurt am Main.
- MERRIAM, SHARAN B. 1988: Case Study Research in Education: A Qualitative Approach, San Francisco.
- MERTINS, KAI; HEISIG, PETER; ALWERT, KAY 2004: Wissensbilanz – Instrument zur Kommunikation und Steuerung des Intellektuellen Kapitals, Berlin.
- MSWF 2001 (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen): Bildung gestalten – Selbständige Schule NRW, Düsseldorf.

- MSWF 2002 (Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen): Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“, Düsseldorf.
- NIKOLAY, HELMUT 1993: Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung: Inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lerninhalte im Dualen System, Berlin.
- REPUBLIK ÖSTERREICH 2002: Bundesgesetzblatt – Österreichisches Universitätsgesetz, Wien.
- REBMANN, KARIN; TENFELDE, WALTER; UHE, ERNST 1998: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Wiesbaden.
- REINMANN-ROTHMEIER, GABI; MANDL, HEINZ; PRENZEL, MANFRED 1994: Computerunterstützte Lernumgebungen: Planung, Gestaltung und Bewertung, Erlangen.
- REY, B. 1996: Les compétence transversales en question, Paris.
- ROTTMANN, JOACHIM 2003: „Weiterentwicklung der Berufsschule als berufliche Bildungseinrichtung: „Regionales Kompetenzzentrum“ und „Selbstständige Schule“ vor dem Hintergrund des Bildungsauftrages; in: BREDOW, ANTJE; DOBISCHAT, ROLF; ROTTMANN JOACHIM (Hg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z, Baltmannsweiler, S. 353-368.
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG 2002: „Leistungsmessung und die Professionalität des Lehrerberufs“; in: WEINERT, FRANZ E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel.
- SCHLÖSSER, HANS JÜRGEN 2004: Anforderungen der Wissensgesellschaft und Neue Medien als Herausforderung für die Wirtschaftsdidaktik, Bergisch Gladbach.
- TENFELDE, WALTER 2004: „Wirtschaftsdidaktik“; in: MAY, HERMANN (Hg.): Lexikon der ökonomischen Bildung, München/ Wien, S. 619-622.
- TERGAN, SIGMAR-OLAF 2000: „Grundlagen der Evaluation: ein Überblick“; in: SCHENKEL, PETER; TERGAN, SIGMAR-OLAF; LOTTMANN, ALFRED (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme: Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg, S. 22-51.
- TERHART, EWALD 2001: Lehrerberuf und Lehrerbildung, Weinheim und Basel.
- VLW BUNDESVERBAND DER LEHRERINNEN UND LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN E.V. 2004: Wirtschaftspädagoge sein – Ein Leitbild für Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Schulen, Wolfenbüttel.
- WEINERT, FRANZ 2000: „Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule“; in: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz 2/ 2000, S. 14-18.
- WOTTENRENG, STEPHAN 2001: Handbuch Handlungskompetenz: Einführung in die Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz, Aarau.