

Zum Potenzial von Lehr-Lerntheorien für die Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Bildungsarbeit

Kurzfassung: Vor mittlerweile 16 Jahren hat die SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG in der DFG-Denkschrift „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ die These von der „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“ in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung vertreten (1990, S. VII). Obwohl diese Koinzidenz auch auf betrieblicher Ebene durchaus gewollt ist – der Kompetenzbegriff ist aus der betrieblichen Ausbildung als Zielkategorie nicht mehr wegzudenken –, bleibt doch kritisch anzumerken, dass insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung eine entsprechend ausreichende Anzahl von betrieblichen Tätigkeiten zur Umsetzung vollständiger Handlungen nur bedingt gegeben ist. Damit ist nicht gewährleistet, dass der erwünschte Kompetenzaufbau tatsächlich gelingt. Ausgehend von Untersuchungen an zwei Kreditinstituten soll das Potenzial von Lehr- und Lerntheorien für die betriebliche Bildungsarbeit ausgelotet werden. Es wird aufgezeigt, wo aktuelle Probleme bezüglich der Kompetenzförderung in Betrieben liegen, und wie lehr- lerntheoretische Erkenntnisse für Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung fruchtbar gemacht werden können.

Abstract: Meanwhile, seventeen years ago, the “SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG” advanced the thesis of “Coincidence of Economic and Pedagogical Rationality” in vocational education and advanced vocational training. This theory was presented in the memorandum of the German Research Foundation, “Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland” (1990, S. VII). Although this coincidence principle is appreciated by companies, as well (the concept of competence can not be disputed anymore as an “aim category” in vocational education), it should be critically noted that, in general, there are not enough working place activities in commercial education to realize activities, which include processes of planning, implementation, and control. Starting with investigations in two banks, the potential of teaching and learning theories should be examined for its influence on vocational education. The article highlights current problems regarding the promotion of competence in companies and demonstrates how findings based on teaching and learning theories could be used in arrangements for the development of competence.

1 Kompetenzentwicklung zwischen Anspruch und Realität

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat der Kompetenzbegriff mittlerweile den Schlüsselqualifikationsbegriff weitgehend abgelöst. Durch das subjektorientierte Verständnis von Kompetenzen als nicht direkt beobachtbare Dispositionen, die sich aber in Performanzen konkretisieren, erfolgt eine Abkehr von einem eher an den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt funktional ausgerichteten Qualifikationsverständnis (vgl. REINISCH, 2006). Insbesondere REETZ (1990) hat hierzu eine Initialzündung gegeben, indem er zunächst unter Rückgriff auf die pädagogische Anthropologie ROTHs (1971) den Schlüsselqualifikationsbegriff subjektorientiert gedeutet hat. Mit der konsequenteren Ausrichtung auf die Förderung von beruflichen Handlungskompetenzen wurde daran anknüpfend versucht, alle notwendigen Potenziale zur Bewältigung sozioökonomischer Lebenssituationen zu bündeln

und das Anforderungsprofil an berufliches Lernen und Arbeiten in berufs- und wirtschaftspädagogische Kategorien zu fassen. Dabei wird unter beruflicher Handlungskompetenz allgemein „das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Menschen erlaubt, den Leistungsanforderungen in *konkreten beruflichen Situationen* entsprechend zu *handeln*“ (REETZ, 2005, S. 1). Dieses Potenzial lässt sich in Anlehnung an den Ansatz von ROTH (1971) nach Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz differenzieren.

Die Aufgabe der einseitigen Ableitung von Lernzielen aus den Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt und die damit einhergehende Ausrichtung auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung über unterschiedliche Kompetenzdimensionen stehen im Einklang mit der bereits 1990 von der SENATSKOMMISSION FÜR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG in der DFG-Denkschrift „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ vertretenen These von der „Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft“. Mit dieser These wird quasi der Versuch eines Brückenschlags zwischen Beschäftigungs- und Bildungsanspruch unternommen: Zum einen geht es darum, den globalen ökonomischen, technologischen, rechtlichen und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in der Berufsbildung Rechnung zu tragen, zum anderen soll eine Qualifizierung für einen Arbeitsplatz immer auch mit der Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter verbunden sein (vgl. ACHTENHAGEN & BENDORF, 2005).

Was auf der einen Seite als Zusammentreffen ökonomischer und pädagogischer Vernunft aufgrund durchaus gleichgerichteter Interessen und Ansprüche verstanden werden kann – insbesondere aufgrund der am Arbeitsplatz zunehmend benötigten Sozial- und Selbstkompetenzen –, wird auf der anderen Seite nicht selten immer noch als Spannungsverhältnis zwischen unternehmerischen Anforderungen und individuellen Bildungsansprüchen wahrgenommen (vgl. EULER, 2004, S. 39). Dieses ergibt sich aus der Tatsache, dass die Mitarbeiter als Humanressource zur Erreichung von strategisch fixierten Unternehmenszielen eingesetzt werden und nicht primär dem pädagogischen Anspruch einer Persönlichkeitsentwicklung unterliegen.

Aufgabe des betrieblichen Bildungsmanagements ist es daher, vor dem Hintergrund der Identifikation individueller Bildungsansprüche der Mitarbeiter auf der einen Seite und der Bestimmung unternehmerischer Anforderungen an den Mitarbeiter auf der anderen Seite, das Kompetenzspektrum zu ermitteln, das eine Unternehmung benötigt, um als lernende Organisation sich veränderten Umweltbedingungen erfolgreich anzupassen. Diese Aufgabe konkretisiert sich u. a. darin, dass sich die betrieblichen Leistungsstandards für Auszubildende in steigendem Maße an einem ganzheitlichen beruflichen Handeln zur Bewältigung komplexer Herausforderungen am Arbeitsplatz orientieren.

Vor dem Hintergrund der aktuell diskutierten nationalen Bildungsstandards und deren Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der beruflichen Bildung ist zu bedenken, dass die berufs- und wirtschaftspädagogische Konzeption hinsichtlich des Kompetenzverständnisses eine abweichende Tradition aufweist. In der so genannten KLIEME-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ werden Kompetenzen kognitionstheoretisch fundiert und als Dispositionen verstanden (vgl. KLIEME et al., 2003, S. 21). Dabei dienen Kompetenzstufenmodelle als standardisierte Grundlage für die Entwicklung von Aufgaben zur Erfassung des erreichten Kompetenzniveaus. Dem gegenüber erfolgt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik traditionell eine handlungstheoretische Interpretation von Kompetenzen (vgl. SLOANE, 2005, S. 7).

Dabei können reale Handlungen der Berufs- und Arbeitswelt einem kategorialen Kompetenzgefüge zugeordnet werden, wodurch eine Systematisierung und Klassifizierung konkreter Tätigkeiten ermöglicht wird (vgl. SLOANE & DILGER, 2005, S. 14). Das bedeutet zugleich, dass Aufgaben nicht aus einem zuvor zu entwickelndem Kompetenzmodell abgeleitet werden müssen; sie ergeben sich vielmehr direkt aus dem beruflichen Handlungsfeld.

Vor diesem Hintergrund wird davon ausgegangen, dass der Kompetenzerwerb der Auszubildenden durch die Integration in den betrieblichen Leistungsprozess bzw. das berufliche Handlungsfeld erfolgt. Damit verbindet sich die Hoffnung der betrieblichen Ausbilder, dass sich die Kompetenzen „von selbst“ herausbilden. Dabei wird allerdings nicht beachtet, dass weder die Arbeitsplatzgestaltung nach pädagogischen Gesichtspunkten erfolgt noch hinreichend gewährleistet ist – insbesondere im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung –, dass eine ausreichende Anzahl betrieblicher Tätigkeiten vorliegt, die ganzheitliche (Lern-)Prozesse der Planung, Umsetzung und Kontrolle beinhalten. Demzufolge stellt sich grundlegend die Frage, inwiefern am Arbeitsplatz tatsächlich eine Kompetenzentwicklung nach Vorgaben der jeweiligen Ausbildungsverordnung erfolgt.

PICOT, REICHWALD und WIGAND (2003, S. 465) kommen diesbezüglich zu dem Ergebnis, dass zwischen der durch die Megatrends bewirkten neuen Mitarbeiterrolle und der Realität in der Unternehmung eine „erhebliche Lücke“ vorliegt, d. h. zu viele Mitarbeiter nicht die benötigten Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung der neuen Herausforderungen am Arbeitsplatz aufweisen. Dieses Problem haben wir an zwei ausgewählten Kreditinstituten (regionale Sparkasse und Landesbank) für den Bereich der betrieblichen Erstausbildung differenzierter untersucht (Noss, 2000; BENDORF, 2002).

Die dargestellte Problematik einer in der betrieblichen Ausbildung mangelnden Kompetenzentwicklung konnte in einer Untersuchung von Noss (2000) über das Lern- und Arbeitspotenzial am Arbeitsplatz von Sparkassenkaufleuten bestätigt werden. Dabei wurde über den Einsatz von Lern- und Arbeitstagebüchern versucht, möglichst lückenlos die von den Auszubildenden bearbeiteten Aufgaben im Hinblick auf eine objektive Beschreibung, die Art ihrer Bewältigung und die subjektive Einschätzung der Auszubildenden zu erfassen. Dabei hat die Autorin die dokumentierten Tätigkeiten einem zehnstufigen Klassifizierungsschema mit ansteigendem Komplexitätsniveau zugeordnet, das die Vollständigkeit, Problemhaftigkeit sowie die Handlungsspielräume der Tätigkeiten berücksichtigt (vgl. Tabelle 1).

Die Ergebnisse von insgesamt 21 erfassten Lern- und Arbeitstagebüchern zeigen, dass ca. 58 % der erfassten Zeit einfache und standardisierte Tätigkeiten am Arbeitsplatz ausfüllen (Kategorien 1-5). Damit sind z. B. Tätigkeiten angesprochen, die sich auf Kopier-, Hol- oder Bringdienste (Kategorie 1), das Sortieren von Kundenunterlagen (Kategorie 2), das Ausfüllen von einfachen Formularen (Kategorie 3), Listenabgleiche von Spareinlagen (Kategorie 4) oder das Ausfüllen von Überweisungen (Kategorie 5) beziehen. Im Wesentlichen handelt es sich hierbei um leichtere Routinearbeiten oder klar abgegrenzte Aufgaben, die nur eine kurze Einführung durch die Ausbilder vor Ort erforderlich machen.

Erst mit der Kategorie 6 beginnen Tätigkeiten, die gemäß den Vorgaben der Ausbildungsverordnung Prozesse des Planens, der Umsetzung und der Kontrolle von anspruchsvolleren Geschäftsabläufen erforderlich machen. Hierzu gehören z. B. die Prüfung betriebswirtschaftlicher Analysen (Kategorie 6), die Eröffnung

n = 21 Lern- und Arbeitstagebücher	absolute Häufig- keiten	relative Häufig- keiten	Zeit Min	Zeit %
1 Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentation	390	17,64	10760	9,74
2 Ablage- und Sortiertätigkeiten	150	6,78	6395	5,79
3 Tätigkeiten mit medialer Transformation	224	10,13	6150	5,57
4 reproduktiv-ganzheitliche Prüf- und Kontrolltätigkeiten	123	5,56	3840	3,48
5 leichte Sachbearbeitungstätigkeiten und Beratungen	713	32,25	37125	33,61
6 produktiv-analytische Prüf- und Kontrolltätigkeiten	68	3,08	4810	4,35
7 Tätigkeiten mit selektiver Transformation	256	11,58	16090	14,57
8 Tätigkeiten mit substanzieller Transformation	149	6,74	17740	16,06
9 umfangreiche, anspruchsvolle Beratungen	44	1,99	4760	4,31
10 Restkategorie	94	4,25	2780	2,52
Insgesamt	2211	100	110450	100

Tabelle 1: Quantitative und zeitliche Verteilung der Tätigkeiten von Sparkassenauszubildenden in Anlehnung an Noß (2000, S. 124)

von Konten (Kategorie 7), die Bearbeitung von Kreditanträgen (Kategorie 8) sowie Beratungsgespräche über diverse Anlageformen (Kategorie 9), wobei die zuletzt genannte Kategorie lediglich 4,31 % der gesamten Zeit am Arbeitsplatz einnahm. Insgesamt entfallen keine 25 % aller berichteten Tätigkeiten auf die Kategorien 6 bis 9. Es ist zweifelhaft, ob über diese Verteilung aller Tätigkeiten ein nachhaltiger Kompetenzaufbau bei den Auszubildenden gelingen kann.

Dass diese Problematik der regionalen Sparkasse durchaus kein Einzelphänomen darstellt, konnte BENDORF (2002) mit einer Untersuchung bei einer Landesbank bestätigen, die sich auf das Individual- und Firmenkundengeschäft der Bank konzentrierte: Dieser Geschäftsbereich wird von den Auszubildenden über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten durchlaufen und ist während der gesamten Ausbildung der einzige Bereich mit direktem Kundenkontakt. Über eine Auswertung der Ausbildungsnachweise von zwölf Auszubildenden nach den von Noss vorgegebenen Kategorien ergibt sich folgendes Tätigkeitsprofil der Auszubildenden (vgl. Tabelle 2):

n = 12 Ausbildungsberichte	absolute Häufig- keiten	relative Häufig- keiten
1 Tätigkeiten ohne spezifische Inhaltsrepräsentation	96	10,01
2 Ablage- und Sortiertätigkeiten	40	4,17
3 Tätigkeiten mit medialer Transformation	698	72,28
4 reproduktiv-ganzheitliche Prüf- und Kontrolltätigkeiten	27	2,82
5 leichte Sachbearbeitungstätigkeiten und Beratungen	58	6,05
6 produktiv-analytische Prüf- und Kontrolltätigkeiten	8	0,83
7 Tätigkeiten mit selektiver Transformation	4	0,42
8 Tätigkeiten mit substanzieller Transformation	26	2,71
9 umfangreiche, anspruchsvolle Beratungen	1	0,10
10 Restkategorie	1	0,10
Insgesamt	959	100

Tabelle 2: Quantitative Verteilung der erfassten Tätigkeiten von Bankauszubildenden einer Landesbank

Das für die Kompetenzentwicklung skizzierte problematische Szenario der Sparkasse findet bei der Landesbank eine nochmalige Steigerung. Lediglich 39 aller 959 berichteten Tätigkeiten sind den oberen vier Kategorien zuordenbar. Damit handelt es sich lediglich bei 4 % aller berichteten Tätigkeiten um komplexere Aktivitäten, die grundsätzlich Prozesse der Planung, Durchführung und Kontrolle miteinschließen. Mit einer Ausnahme durfte kein Auszubildender eine umfassendere und anspruchsvolle Beratung durchführen. Damit dürfte sich die von PICOT, REICHWALD und WIEGAND (2003) kritisierte Lücke zwischen Arbeitsplatzanforderungen und vorhandenem Kompetenzniveau auch in der Ausbildungspraxis wiederfinden. Die Befunde bei den beiden Kreditinstituten sind auch vor dem Hintergrund als äußerst problematisch einzustufen, dass bei der mündlichen Abschlussprüfung die Prüfungsleistungen nur noch zu 40 % aus Fachkompetenz und zu 60 % aus Beratungskompetenz (Sozial- und Methodenkompetenz) bestehen, wobei das Ergebnis dieser Prüfung in zweifacher Wertung in die IHK-Abschlussnote einfließt.

Nun ist den Kreditinstituten hinsichtlich dieser Befunde sicherlich kein böser Wille zu unterstellen – stehen doch die Banken auch hinsichtlich des Werbens um leistungsstarke Auszubildende in einem intensiven Konkurrenzkampf. Über Arbeitsplatzanalysen mithilfe von Interviews mit Ausbildern vor Ort und Auszubildenden sowie Beobachtungen der Interaktionen zwischen Kundenberatern, Kunden und Auszubildenden bei der Landesbank konnten wir insbesondere folgende Gründe dafür finden, warum der Kompetenzaufbau im Markt- und Kundenbereich offensichtlich nicht gelingt:

- Die Ausbilder sind selber Kundenberater und unterliegen daher strengen zeitlichen Restriktionen, die insbesondere durch hohe unternehmensinterne Zielvorgaben

und umfassendere Kompetenzen (im Sinne von Entscheidungsbefugnissen) an Bedeutung gewonnen haben.

- Es bereitet den Ausbildern zunehmend Schwierigkeiten, die Auszubildenden in die steigende Komplexität und Vielfalt von Produkten und Leistungen angemessen einzuführen.
- Es ist grundsätzlich eine mögliche Kundenunzufriedenheit bezüglich der Beratungs- und Bedienungsqualität von Auszubildenden gegeben.
- Durch die Organisationsstruktur von Banken haben Kunden in der Regel einen persönlichen Kundenbetreuer und bevorzugen es daher, auch nur von diesem beraten zu werden.
- Gemäß Wertpapierhandelsgesetz müssen Berater beim Verkauf von Anlageprodukten bestimmte Qualifikationen für unterschiedliche Risikoklassen von Anlageprodukten vorweisen. Diese Qualifikationen besitzen Auszubildende grundsätzlich nicht.

Damit lassen sich fachliche, rechtliche, organisatorische und ökonomische Gründe ausfindig machen, die den Aufbau von Kompetenzen bei den Auszubildenden nachhaltig beeinträchtigen. Dass die Ergebnisse bei der Landesbank noch kritischer sind als bei der Sparkasse, dürfte darauf zurückzuführen sein, dass Landesbanken insbesondere die vermögende Bankkundschaft mit gehobenen Beratungsansprüchen als Zielgruppe haben.

Folglich steht die betriebliche Bildungsarbeit vor einem Dilemma, da die Qualifikationen der Kundenbetreuer im Marktbereich zunehmend über Erfolg und Misserfolg im betreuungsintensiven Individualkundengeschäft entscheiden: „Die Mitarbeiter mit ihrem Können, Wollen und Dürfen sind das Nadelöhr für das geschäftspolitisch Machbare. Sie sind der kritische Erfolgsfaktor“ (HEITMÜLLER, 1997, S. 579). Folglich wird eine neue Personalpolitik als notwendig erachtet (BACKHAUS, 1992, S. 203): „Wenn von den Nachwuchskräften eine Beratung gelernt werden soll, die individuell auf den Kunden abzielt, dann ist es unsinnig, einen Aufsatz über die Kundenberatung schreiben zu lassen, sondern dann müssen realistische Kundengespräche praxisnah simuliert und anschließend in der Wirklichkeit geübt werden.“

2 Lehr-lerntheoretisch fundierte Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Ausbildung von Bankkaufleuten

Aufgrund des oben skizzierten Dilemmas erscheint es notwendig, dass lehr-lerntheoretische Erkenntnisse von der betrieblichen Bildungsarbeit bewusster wahrgenommen und zur Förderung des Kompetenzaufbaus von Auszubildenden genutzt werden. Die alleinige Beachtung der in dem Ausbildungsberufsbild der Ausbildungsordnung aufgeführten Kenntnisse und Fertigkeiten ist für den Prozesse des Kompetenzaufbaus wenig hilfreich. Selbst wenn bereits für die berufliche Bildung theoretisch fundierte und empirisch geprüfte Kompetenzmodelle vorlägen, könnten auch aus ihnen keine konkreten Handlungsanweisungen für die Gestaltung von Lernprozessen abgeleitet werden: „Ein Kompetenzmodell oder eine Kompetenzauflistung sagt in erster Linie etwas darüber aus, was im Praxis- bzw. Anwendungsfeld ‚gekonnt‘ werden soll. Offen bleibt, wie man diese Kompetenz erwirbt und was getan werden muss, um diese Kompetenz zu fördern“ (SLOANE & DILGER, 2005, S. 8).

Hinsichtlich der angestrebten Beratungskompetenz setzt sich die Einsicht durch, dass die Arbeitsplatzbedingungen allein nicht ausreichen, um eine didaktisch angemessen gestützte Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Insofern ist es verständlich, dass BACKHAUS (1992, S. 203 f.) ergänzend zu den Erfahrungen am Arbeitsplatz die praxisnahe Simulation von Kundenberatungen am Lernplatz einfordert. In einer von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Feldstudie (Ac 35/18-2) mit der NORDDEUTSCHEN LANDESBANK (NORD/LB) Hannover wurde daher versucht, den Lernplatz durch realitätsnahe komplexe Lehr-Lern-Arrangements mit Arbeitsmöglichkeiten anzureichern, um den Kompetenzaufbau der Auszubildenden zu gewährleisten. Aus wirtschaftspädagogischer Perspektive liegt der Anspruch an diese Lernumgebungen darin, zum einen den neueren bankbetrieblichen Entwicklungen Rechnung zu tragen, zum anderen die Handlungsangebote bereitzustellen, die den Erwerb von Kompetenzen begünstigen bzw. die Einübung zukünftig geforderter Aktivitäten von Kundenberatern ermöglichen. Dazu gehören insbesondere die Entwicklung der methodischen Vorgehensweise in Beratungsgesprächen, einer Problemlösekompetenz sowie der Fähigkeit zur Reflexion über die zu treffenden Entscheidungen.

Es wurden drei komplexe Lernumgebungen (Fallstudien) für den internen Unterricht konstruiert, innerhalb derer den Auszubildenden durch selbst reguliertes Lernen in Kleingruppen die Möglichkeit gegeben wird, beim Lösen von Kundenproblemen die impliziten Vorgehensweisen und Heuristiken von Experten zu erlernen und darüber den Zugang zu einer bankspezifischen Expertise zu finden (vgl. BENDORF, 2002).¹ Dabei wurde bei der Konstruktion der Lernumgebungen darauf geachtet, dass der Aufbau deklarativen und prozeduralen Wissens funktional an die zu fördernden Kompetenzen gebunden wird. Die Fallstudien sind so konstruiert, dass sie Problembereiche mit zunehmender Komplexität und Vielfalt beinhalten – sowohl innerhalb der Fallstudien als auch fallstudienübergreifend (vgl. Abbildung 1).



Abbildung 1: Aufbau der multimedialen Fallstudienreihe (MultiBank)

¹ Die zunächst in printbasierter Form eingesetzten Fallstudien sind in einem weiteren Schritt zu einer computerunterstützten Fallstudienreihe (MultiBank) ausgebaut worden (vgl. SEEMEYER, 2001; BENDORF, 2003).

Die inhaltliche Gestaltung der Fallstudienreihe konzentriert sich auf die unter den laufenden Nummern 2 und 4 genannten Bereiche der „Markt- und Kundenorientierung“ und der „Geld- und Vermögensanlage“ des Ausbildungsberufsbildes in § 3 der Ausbildungsverordnung (1997). Die unter diesen Nummern zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse werden in der sachlichen Gliederung des Ausbildungsrahmenplans als Anlage I zu § 4 der Ausbildungsverordnung spezifiziert. Darauf inhaltlich beziehend kann das konzeptionelle Rahmengerüst der Fallstudien wie folgt beschrieben werden: Die Auszubildenden verfolgen zunächst in Kleingruppen print- bzw. videobasierte Kundengespräche mit offenem Ende. Ihre Aufgabe ist es anschließend, die Kundenprobleme zu identifizieren und zu definieren. Daran anknüpfend müssen sie in der Lernumgebung alle Informationen suchen, die für die Entwicklung einer Kundenempfehlung relevant erscheinen. Dazu stehen ihnen umfassende Kundendaten, Produktfolder, Konditionentableaus, Zinsprognosen, Wertpapierofferten, Charts, Kursblätter, Gesetzestexte sowie das Vertriebshandbuch der Bank zur Verfügung. Auf der Basis dieser Informationen planen und entwickeln die Kleingruppen ihre Lösungen, wobei es im Regelfall nicht *die* ideale Lösung gibt, sondern diese immer vor dem Hintergrund der Wahrnehmung der spezifischen Kunden- und Marktsituation zu begründen ist.

Nach Ausarbeitung der Lösungsvorschläge werden diese kleingruppenübergreifend präsentiert und diskutiert. Im Anschluss an die Diskussion stellt ein Kundenberater der Bank seine Vorgehensweise und Lösung dar, sodass die Auszubildenden diese mit ihren Überlegungen und Empfehlungen abgleichen können. Nach einer Systematisierung erhalten die Auszubildenden ähnliche und neue Probleme, um ihr Wissen sowie die in der Fallstudie erworbenen Fertigkeiten zu flexibilisieren. Tabelle 3 zeigt in Anlehnung an die kognitive Wissenstaxonomie von ANDERSON und KRATHWOHL (2001) eine Kategorisierung der von den Auszubildenden auszuführenden kognitiven Prozesse in Bezug auf unterschiedliche Wissensdimensionen:

Wissensdimension	Dimension kognitiver Prozesse					
	Erinnern	Verstehen	Anwenden	Analysieren	Evaluieren	Erschaffen
deklarativ	Produkte nennen	Produkte nach Merkmalen vergleichen Produkte abgrenzen Auswirkung von Zinsänderungen auf Kurse verstehen		Pro- und Contra-Argumente ableiten Probleme identifizieren „magisches Dreieck“ untersuchen	Empfehlung aussprechen Entscheidung begründen Produkte bewerten Risiken abwägen	
prozedural			Sparbeträge ermitteln Tabellen & Grafiken erstellen Renditen ermitteln	Infos suchen und strukturieren		Lösungen entwickeln neue Produkte entwickeln

Tabelle 3: Kognitive Wissenstaxonomie für die Fallstudienreihe

Aus lehr-lerntheoretischer Perspektive kann das konzeptionelle Rahmengerüst wie folgt begründet werden (vgl. Abbildung 2): Sofern es die soziokulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der Auszubildenden erlauben, sollten diese von Beginn an mit relativ komplexen, didaktisch aufbereiteten Situationen des beruflichen Lebens konfrontiert werden. Damit erfolgt der Erwerb von Wissen nicht mehr getrennt von dessen Anwendung, sodass grundsätzlich neben der Flexibilisierung des vielfach zitierten „trägen Wissens“ (WHITEHEAD, 1929) eine Begünstigung positiver Interessen- und Motivationsausprägungen zu erwarten ist. Zur Förderung sozialer Kompetenzen sind in dieser Phase Sozialformen wie Partner- oder Gruppenarbeit zu bevorzugen, die Möglichkeiten zur Artikulation und Reflexion über Entscheidungs- und Lösungsprozesse einräumen.

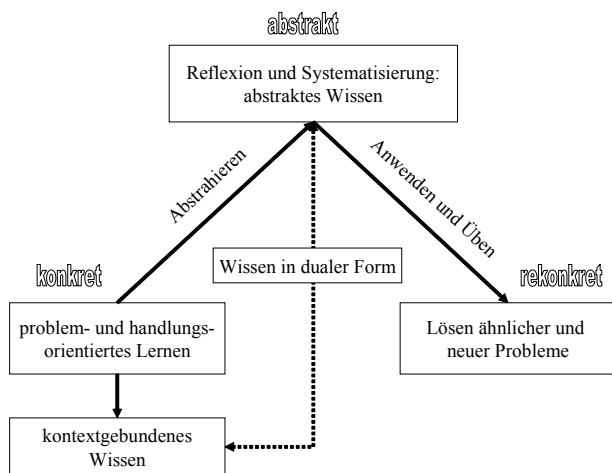


Abbildung 2: Phasen des Lernhandelns sowie der Reflexion und Systematisierung in Anlehnung an Preiß (1995)

Nach der Phase des Lernhandelns ist bewusst eine lehrerzentrierte Phase der begrifflichen Reflexion und Systematisierung einzubauen. Dabei ist der Fokus auf den Prozess ‚vom Konkreten (Lernhandeln) zum Abstrakten‘ zu legen. Hier gilt es, die zu vermittelnden Konzepte, Regeln und Prinzipien explizit herauszuarbeiten, zwischen Spezifischem und allgemein Gültigem zu unterscheiden sowie Zusammenhänge herzustellen, um eine Abstrahierung von Wissen und damit die Entwicklung abstrakter Problemrepräsentationen anzubahnen. COLLINS, BROWN und NEWMAN (1989, S. 487) sprechen von „knowledge in a dual form“: Wissen, das an den Kontext seiner Anwendung gebunden ist, und abstrahiertes Wissen, das unabhängig von einem Kontext existiert. In dieser Phase geht es nicht nur um das Reflektieren über die Lerninhalte und Lernprodukte: Die Lernprozesse selbst sind zum Gegenstand der Reflexion zu machen, wobei zur Herausbildung der Lern- und Methodenkompetenz ein wesentlicher Fokus auf den Einsatz von Lernstrategien und Metakognition zu legen ist. Aus lehr-lerntheoretischer Perspektive kommt es demnach auf eine ange-

messene Balance zwischen Phasen der Handlungsorientierung und der begrifflichen Reflexion und Systematisierung an (vgl. ACHTENHAGEN, 1998).

Nach Beendigung dieser abstrahierend-systematisierenden Phase sind Wissen und Fertigkeiten zwar grundlegend aufgebaut und entwickelt, jedoch noch relativ an den ursprünglichen Lernkontext gebunden. Damit ist nicht ohne Weiteres zu erwarten, dass deren spontane Anwendung in neuen Situationen erfolgt. Zur Sicherung des Wissenstransfers ist daher die methodische „Stofflinie“ wieder vom Abstrakten zum Konkreten zu überführen. In einer erneuten fallbezogenen Phase sind Wissen und Fertigkeiten durch Lernen in unterschiedlichen Kontexten zu flexibilisieren, sodass deren Anwendungsbedingungen und -möglichkeiten erfahrbar werden. Damit liegt auf der Ebene des Arrangierens von Lehren und Lernen ein umfassender Ansatz vor, der durch die Verknüpfung fallbezogenen und systematischen Lernens unterschiedliche Methodengroßformen und Sozialformen ermöglicht und dadurch den Kompetenzaufbau begünstigen kann.

3 Untersuchungskonzeption und empirische Befunde zum Kompetenzaufbau

Inwiefern über den Einsatz dieser Lernumgebungen ein Kompetenzaufbau gelingen kann, wurde im Rahmen der Feldstudie mit einem Prä-Posttest-Design bei der NORD/LB untersucht. An der Untersuchung nahmen 16 Auszubildende teil, die sich allesamt im ersten Ausbildungsjahr befanden und jeweils mit einer Ausnahme über die allgemeine Hochschulreife verfügten. In einem Zweigruppen-Vergleichsdesign wurden acht Auszubildende mit den Fallstudien für insgesamt drei Tage zur Vorbereitung für die Kundenberatung im Individual- und Firmenkundengeschäft (IFG) in oben beschriebener Form unterrichtet. Die anderen acht Auszubildenden erhielten über denselben Zeitraum und dieselben Lerninhalte den für die Einführung in das IFG typischen fragend-entwickelnden Unterricht, bei dem der Ausbildungsbeauftragte systematisch die einzelnen Produkte der Vermögensanlage und des Vermögensaufbaus der NORD/LB vorgestellt und diese produktorientierte Vortragsform durch kleine Fallbeispiele und Problemstellungen angereichert hat. Die gesamte Unterrichtsdurchführung und Inhaltsdarbietung des Bereiches der Geld- und Vermögensanlage hatte einen ausgeprägt organisatorischen und systematischen Charakter, der u. a. dadurch Ausdruck fand, dass die Auszubildenden angehalten wurden, unter Anleitung des Ausbildungsbeauftragten tabellarische Übersichten über die verschiedenen Produkte der Bank zu erstellen und diese anhand ausgewählter Merkmale vergleichend gegenüberzustellen. Zur Unterstützung des Aufbaus eines Verständnisses über diesen Inhaltsbereich wurden ergänzend Begleitmaterialien wie Produktfolder oder Formulare diskutiert. Bei den beiden Gruppen handelte es sich jeweils um die Ausbildungsjahrgänge der Bank, sodass die Gruppenbildung nicht beeinflusst werden konnte.

Anschließend waren die Auszubildenden für drei Monate im IFG tätig. Unmittelbar vor und nach dem internen Unterricht wurden identische Tests eingesetzt, in denen die Auszubildenden kleine Fälle – zum Teil mit Dialogen – präsentiert bekamen. Zur Lösung dieser Aufgaben war es notwendig, dass die Auszubildenden die relevanten Informationen herausfilterten und miteinander in Beziehung setzten, Lösungen für die Kundenprobleme entwickelten und diese fundiert begründeten. Zur Erhebung

von längeren Effekten des Treatments wurde drei Monate nach der experimentellen Phase direkt im Anschluss an den Einsatz im IFG eine Nacherhebung durchgeführt, bei der eine Fallstudie zu bearbeiten war.

Im Rahmen der Evaluation ist der Fokus auf die Erfassung von Sach- und Methodenkompetenzen gelegt worden. Operationalisiert wurden diese Kompetenzdimensionen über das Verfahrenswissen bzw. die methodische Vorgehensweise in der Kundenberatung (Methodenkompetenz) sowie die Problemlöse- und Begründungsqualität (Sachkompetenz) der erarbeiteten Kundenempfehlungen. Die hierzu entwickelten Testaufgaben decken das Anforderungsfeld der Fallstudien ab, das über die kognitive Wissenstaxonomie in Tabelle 3 dargestellt wurde.

Zur Erfassung dieser Kompetenzdimensionen wurde im Rahmen der strukturierenden Inhaltsanalyse die skalierende Strukturierung nach MAYRING (2000, S. 82ff.) eingesetzt. Ziel der Strukturierung ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern oder das Datenmaterial aufgrund bestimmter Kriterien auszuwerten. Mithilfe des skalierenden Analyseprozesses wird das Material auf einer Skala (i. d. R. einer Ordinalskala) beurteilt. Am Beispiel des Verfahrenswissens soll die Vorgehensweise schrittweise verdeutlicht werden: Dieses Wissen ist dadurch gekennzeichnet, dass ein Berater alle relevanten kundenspezifischen und finanzwirtschaftlichen Informationen systematisch zusammenstellen kann, um auf der Grundlage der Verknüpfung dieser isoliert gegebenen Informationen Konsequenzen für die Problemlösung abzuleiten. Dazu wurden Unterkategorien zum Zinsniveau (z. B. „Je länger die durchschnittliche Restlaufzeit eines Fonds, desto stärker reagieren die Fondspreise auf Zinsänderungen“), zur steueroptimalen Geldanlage (z. B. „Bei ausgeschöpftem Freistellungsauftrag sollten Wertpapiere mit niedriger steuerlicher Belastung erworben werden“) sowie zu Kundenvorgaben und -wünschen (z. B. „Die Risikoeinstellung des Kunden wird in der Produktempfehlung berücksichtigt“) gebildet. Die schriftlichen Ausführungen der Auszubildenden wurden mithilfe eines Kodierleitfadens ausgewertet, den Subkategorien zugeordnet (vgl. ausführlich BENDORF, 2002, S. 266 ff.) und statistischen Analysen unterzogen. Abbildung 3 zeigt beispielhaft einen Kodierleitfaden für die Erfassung der Problemlösequalität (Sachkompetenz) der Lösungsvorschläge. In diesem Beispiel werden Produkte zweier Banken vergleichend gegenübergestellt. Die Auszubildenden haben die Aufgabe, die Produkte mit ihren möglichen Risiken zu analysieren und im Bezug auf die Kundensituation zu bewerten. In dem Kodierleitfaden werden insgesamt fünf unterschiedliche Qualitätsstufen von Empfehlungen nach eindeutigen Kriterien (Definition) unterschieden. Die Kodierregel gibt an, anhand welcher Regeln die Aussagen der Auszubildenden den unterschiedlichen Qualitätsstufen zugeordnet werden. Zugleich werden zu den Kodierregeln und den einzelnen Qualitätsstufen jeweils Beispiele von Ausführungen der Auszubildenden angeführt.

Fasst man die Befunde zum internen Unterricht sowie zur Bearbeitung der Fallstudie nach dem dreimonatigen Einsatz im IFG zusammen, können folgende Ergebnisse zur Entwicklung einer Beratungskompetenz hervorgehoben werden (vgl. im Detail BENDORF, 2002, 2003):

- Hinsichtlich des Begriffs- und Faktenwissens zur Geld- und Vermögensanlage unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen nach dem internen Unterricht nicht. Abweichungen im Kompetenzaufbau können daher nicht auf differierende Wissensausprägungen zurückgeführt werden.

Variable	Ausprägung	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregel
Empfehlung (analoger Transfer des Prinzips Effektivitätsvergleich)	K0: Empfehlung nicht erschließbar	Keine oder wesentlich fehlerhafte Empfehlung, die eine Erfassung des Produktprinzips vermissen lässt.	„Wenn es der NORD/LB so wichtig ist, Frau König als Kundin zu gewinnen, sollte die NORD/LB ihr einfach ein attraktiveres Angebot mit günstigeren Konditionen offerieren.“	
	K1: geringe Empfehlungsqualität	Empfehlung ist sehr allgemein: - Keine vollständige Erfassung des Produktangebots und - kein qualifizierter Vergleich der Angebote.	„Doch bleibt bei der Versicherung ein Risiko, die errechnete Rendite über die Laufzeit zu halten.“	- Es wird ein Produktisiko genannt: Anschlussfinanzierungsrisiko oder unsichere Rendite
	K2: mittlere Empfehlungsqualität	Empfehlung greift die grundsätzlichen Aspekte auf, ein qualifizierter Vergleich erfolgt jedoch nur intuitiv oder implizit.	„Das Angebot der NORD/LB steht so und ändert sich nicht, daher ist es sicherer. Da zu den 6,6 % auch noch die Tilgung kommt, ist es auch nicht günstiger.“	- Ein Vergleich von Effektivzins und Effektivrendite muss intuitiv oder implizit erfolgen. - Das Produktprinzip muss verstanden sein.
	K3: gehobene Empfehlungsqualität	Empfehlung erfolgt differenziert, erfasst die wesentlichen Aspekte und beinhaltet einen expliziten Effektivvergleich.	„Dem Effektivzins von 6,6 % bei der NORD/LB wird im Endeffekt ein Effektivzins von 7,2 % gegenübergestellt. Frau König sollte sich demnach für das Annuitätendarlehen entscheiden.“	- Ein Vergleich zwischen dem effektiven Kombinationszinssatz und dem Effektivzinssatz des Annuitätendarlehens wird explizit vorgenommen.
	K4: höhere Empfehlungsqualität	Empfehlung erfolgt differenziert, erfasst alle bedeutsamen Aspekte und beinhaltet einen expliziten Effektivvergleich.	„Es müssen der Kombinationszinssatz und der effektive Jahreszins verglichen werden: NORD/LB: 6,6 %, Allsich: 7,2 %. Außerdem trägt die Kundin bei Allsich das Risiko des Marktes (Rendite ist nur unterstellt, der Zinssatz aber über 10 J. fest).“	- Ein Vergleich zwischen dem effektiven Kombinationszinssatz und dem Effektivzinssatz des Annuitätendarlehens wird explizit vorgenommen. - Die grundsätzlichen Produkt Risiken werden diskutiert.

Abbildung 2: Kodierleitfaden für die Erfassung der Problemlösequalität (Sachkompetenz)

- Die beiden Gruppen unterschieden sich nicht hinsichtlich ihrer motivationalen Ausprägungen. Im Rahmen der motivationalen Bedingungen fühlen sich die Auszubildenden der Kontrollgruppe stärker sozial eingebunden ($F = 4,691$; $p = ,048$; $d = -1,083$), die Auszubildenden der Experimentalgruppe nehmen hingegen eine höhere Autonomieunterstützung wahr ($F = 18,516$; $p = ,001$; $d = 2,152$).
- Die Auszubildenden der Experimentalgruppe weisen eine signifikant ausgeprägtere Methodenkompetenz bezüglich der Vorgehensweise in der Kundenberatung auf; d. h., sie können Beratungsgespräche besser vorbereiten und durchführen, weil sie Informationen über die allgemeine wirtschaftliche Situation, über steuerliche Rahmenbedingungen und über die individuelle Kundensituation systematischer miteinander verknüpfen und Konsequenzen für die Problemlösung ableiten können (z. B. für die Fallstudie nach dem Einsatz im IFG: $T = 3,56$; $p = ,003$; $d = 1,788$). Da in der Kontrollgruppe kein aktives, selbstgesteuertes Lernen, sondern lediglich eine Verbalisierung der methodischen Vorgehensweise erfolgte, sind deren Auszubildende konsequenterweise deutlich weniger in der Lage, erworbenes deklaratives Wissen zur systematischen Vorgehensweise zielorientiert anzuwenden. Durch passiv-rezeptives Lernen kann kein bereichsspezifisches prozedurales Wissen entwickelt werden.
- Die Auszubildenden der Experimentalgruppe können qualitativ höherwertige Kundenlösungen ausarbeiten. Das bedeutet, dass sie differenzierter die allgemeine wirtschaftliche Situation (inkl. aktueller Zinsprognosen), die spezifische Kundensituation sowie produktspezifische Besonderheiten bei der Ausarbeitung einer Kundenempfehlung berücksichtigen (z. B. für die Fallstudie nach dem Einsatz im IFG: $T = 3,00$; $p = ,001$; $d = 1,493$).
- Dass die Auszubildenden der Experimentalgruppe nicht nur zufällig bessere Kundenempfehlungen aussprechen, lässt sich darüber erkennen, dass sie ihre Empfehlungen besser begründen können als die Auszubildenden der Kontrollgruppe. Sie können differenzierter für die spezifische Kundensituation Pro- und Contra-Argumente für unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten abwägen und auf dieser Grundlage ihre Entscheidungen kritisch reflektieren (z. B. für die Fallstudie nach dem Einsatz im IFG: $T = 2,469$; $p = ,027$; $d = 1,23$). Problemlöse- und Begründungsqualitäten können durch situiertes, problemorientiertes Lernen deutlich gesteigert werden, wobei der Artikulation der eigenen Überlegungen bei der Problembearbeitung, der Reflexion über die eigene Problemlöseprozesse und -ergebnisse sowie dem systematischen Vergleich mit den Vorgehensweisen und Lösungen anderer Lerner eine besondere Bedeutung zukommen.

4 Abschließende Bemerkungen

Aufgrund der skizzierten begrenzten Möglichkeiten der Förderung beruflicher Handlungskompetenzen im Beratungsgeschäft von Banken ergibt sich gemäß den Vorgaben der Ausbildungsordnung die Notwendigkeit, die Entwicklung der Kompetenzen an anderen betrieblichen Lernplätzen zu stützen. Zur didaktisch-methodischen Aufbereitung solcher Lernumgebungen bietet sich ein Rückgriff auf Erkenntnisse der Lehr-Lernforschung nachhaltig an. Dabei ist von besonderer Bedeutung, dass zunächst die im Berufsfeld ausbildungsrelevanten Handlungen identifiziert und hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse sowie der durch sie

angesprochenen Wissensdimensionen kategorisiert werden. Das Arrangieren von Lehren und Lernen sollte dementsprechend die Handlungsangebote bereitstellen, die zur Entwicklung dieser Prozesse sowie zum Aufbau der relevanten Wissensarten anregen.

Neben dieser notwendigen Kongruenz von Lernzielen und Maßnahmen ist in einem weiteren Schritt sicherzustellen, dass die angestrebten Kompetenzen auch gemessen werden. Die hierzu erforderliche Entwicklung von Testaufgaben muss auf der Grundlage von Kompetenzmodellen erfolgen. Die Herausforderung für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt zurzeit darin, dass noch keine theoretisch fundierten und empirisch geprüften Kompetenzmodelle vorliegen. Insofern bietet sich der Rückgriff auf die zweidimensionale Kognitionsmatrix von ANDERSON und KRATHWOHL (2001) als erster Schritt für die Entwicklung von Aufgaben zur Erfassung von Kompetenzen an. Problematisch ist allerdings, dass das über die kognitive Wissensmatrix erfasste Anspruchsniveau zunächst keine Aussagen über den Schwierigkeitsgrad impliziert – mit anderen Worten: Die einer einzelnen Zelle zugeordneten Aufgaben können durchaus unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen. Konsequenterweise müsste der Matrix eine dritte Dimension hinzugefügt werden, die anhand festzulegender Merkmale den Schwierigkeitsgrad von Testaufgaben bestimmt.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (1998). Das kaufmännische Schulwesen zwischen Tradition und Fortschritt. Festvortrag aus Anlass der Jubiläumsfeier „90 Jahre VLW“. *Wirtschaft und Erziehung*, 50, 230-238.
- ACHTENHAGEN, F. & BENDORF, M. (2005). Zum Potenzial von Lehr-Lerntheorien für die betriebliche Bildungsarbeit. In H. Heid & C. Harteis (Hrsg.), *Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 293-311). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- BACKHAUS, J. (1992). Schlüsselqualifikationen – Chancen für Sparkassen und Mitarbeiter. *Sparkasse*, 109 (4), 200-204.
- BENDORF, M. (2002). Bedingungen und Mechanismen des Wissenstransfers – Lehr- und Lern-Arrangements für die Kundenberatung in Banken. Wiesbaden: DUV.
- BENDORF, M. (2003). Die Bedeutung des multimedialen Lernens für den Lernprozess und den Wissenstransfer. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Neue Wirtschaftspädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten* (S. 68-195). Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Band 29: Göttingen.
- COLLINS, A., BROWN, J. S. & NEWMAN, S. E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning, and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland*. Denkschrift. Weinheim et al.: VCH.
- EULER, D. (2004). Bildungsmanagement. In R. Dubs, D. Euler, J. Rüegg-Stürm & C. Wyss (Hrsg.), *Einführung in die Managementlehre – Bd. 4* (S. 31-57). Bern: Haupt.
- HEITMÜLLER, H.-M. (1997). Sparkassen vor neuen Herausforderungen in der Personalpolitik. *Sparkasse*, 114 (12), 578-583.

- KLIEME, E., AVENARIUS, H., BLUM, W., DÖBRICH, P., GRUBER, H., PRENZEL, M., REISS, K., RIQUARTS, K., ROST, J., TENORTH, H.-E., VOLLMER, H. J. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt am Main: DIPF.
- MAYRING, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- NOSS, M. (2000). Selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz. Wiesbaden: DUV.
- PICOT, A., REICHWALD, R. & WIGAND, R. (2003). Die grenzenlose Unternehmung. Wiesbaden: Gabler.
- PREISS, P. (1995). Methodenfreiheit oder Handlungsorientierung? Vortrag auf der Bezirksversammlung des VLWN am 9.5.1995 in Northeim. Im Internet abrufbar unter: <http://www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/~ppreiss/methodenfreiheit.html>.
- REETZ, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“ (Materialien zur Berufsbildung, Band 2) (S. 16-35). Hamburg: Feldhaus.
- REETZ, L. (2005). Situierete Prüfungsaufgaben. Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Heft 8/2005. www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml
- REINISCH, H. (2006). Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse. In G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.), Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung (S. 259-272). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- ROTH, H. (1971). Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel.
- SEEMEYER, S. (2001). Möglichkeiten einer multimedialen Umsetzung printbasierter Fallstudien. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Georg-August-Universität Göttingen.
- SLOANE, P. F. E. (2005). Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen, Landesverband NRW e.V. (Hrsg.): Bildungsstandards für die berufliche Bildung II. Handlungserfordernisse. Dokumentation der 2. Tagung vom 17. Januar 2005 in Duisburg. Düsseldorf 2005.
- SLOANE, P. F. E. & DILGER, B. (2005). The competence clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Heft 8/2005. www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.pdf
- TRAMM, T. & SEEGER, S. (2006). Überlegungen und Analysen zur Spezifität kaufmännischer Kompetenz. In G. Minnameier & E. Wuttke (Hrsg.), Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung (S. 273-288). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WHITEHEAD, A. N. (1929). The aims of education. New York: Macmillan.

Anschrift des Autors: Dr. Michael Bendorf, Universität Göttingen, wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Platz der Göttinger Sieben 5, 37073 Göttingen. E-Mail: mbendorf@uni-goettingen.de