

Fischer, Andreas

Kompetenzentwicklung im Kontext von Ethik und Konsum

Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2013) 2, S. 71-85



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Andreas: Kompetenzentwicklung im Kontext von Ethik und Konsum - In: Haushalt in Bildung & Forschung 2 (2013) 2, S. 71-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209642 - DOI: 10.25656/01:20964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-209642>

<https://doi.org/10.25656/01:20964>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

2. Jahrgang
Heft 2
2013

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

Schwerpunktthema:

*Ethik – Konsum –
Verbraucherbildung*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Kirsten Schlegel-Matthies</i> Editorial.....	2
<i>Johannes Reidel</i> Zur Ethik des Konsums – Konsumentenverantwortung als Lösung globaler Probleme?.....	3
<i>Kathrin Hartmann</i> Politik statt Einkaufswagen.....	14
<i>Harald Lemke</i> Konsumethik zwischen politischer Ökonomie und Commonismus.....	20
<i>Tanja Dräger de Teran</i> Unser Planet auf dem Teller – Gesunde Ernährung und ein sorgsamer Umgang mit Lebensmitteln als effektive Maßnahme für den Ressourcenschutz.....	33
<i>Andreas Oehler</i> Neue alte Verbraucherleitbilder: Basis für die Verbraucherbildung?.....	44
<i>Kirsten Schlegel-Matthies</i> Ethik, Konsumentenverantwortung und Verbraucherbildung im Spannungsfeld.....	61
<i>Andreas Fischer</i> Kompetenzentwicklung im Kontext von Ethik und Konsum.....	71
<i>Angela Häußler & Christine Küster</i> Vorsicht Falle! Oder: Gibt es den ethisch korrekten Weg zur Vermittlung von Konsumkompetenz?.....	86
<i>Kathrin Gemballa</i> Nachhaltiger Konsum und nachhaltiges berufliches Handeln – unerreichbar oder handhabbar?.....	98
<i>Eveline Gutzwiller-Helfenfinger & Claudia Wespi</i> Konsumkompetenz von Lehramtsstudierenden im Fachbereich Hauswirtschaft.....	112

Andreas Fischer

Kompetenzentwicklung im Kontext von Ethik und Konsum

In der Kompetenzdebatte zum nachhaltig ausgerichteten Konsum sollte einem empirischen Realismus mehr Raum gegeben werden. Kompetenzmodelle können dabei helfen, die Lücke zwischen normativen Ansprüchen und konkreter Kompetenzförderung zu verkleinern. Ein solches Kompetenzmodell wird hier skizziert.

Schlüsselwörter: nachhaltiger Konsum, kontextspezifische Kompetenzförderung, Kompetenzmodelle, Konsumdomänen, Konsumhandeln

Das Thema „Kompetenzentwicklung im Kontext von Ethik und Konsum“ birgt Unklarheiten, Spannungen und sogar scheinbar unüberbrückbare Widersprüche in sich. Dies könnte darin begründet sein, dass es sich bei den drei Begriffen um „Zauberwörter“ handelt, hinter denen ein Wust von zum Teil schwer abgrenzbaren, teils auch widersprüchlichen Ideen, Konzepten und Details steckt. Es erscheint fast unmöglich, sich eine systematische Übersicht über jedes einzelne dieser „Super-Substantive“ zu verschaffen, geschweige denn, deren unterschiedliche Bedeutungen organisch miteinander zu verknüpfen.

Der Versuch, „Kompetenzentwicklung“ mit „Ethik“ und „Konsum“ systematisch zusammenzuführen, kann im Grunde nur scheitern. Denn zu jedem dieser drei Begriffe existieren zahlreiche Forschungsarbeiten, die die Gegenstände aus verschiedenen natur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Perspektiven betrachten. Exemplarisch sei hier der Kompetenzbegriff genannt, dem man sich psychologisch, pädagogisch, didaktisch oder politisch nähern kann. Auch über Konsum liegen vielfältige soziologische, ökonomische, psychologische und pädagogische Abhandlungen vor – von den Ausführungen über Ethik ganz zu schweigen.

„Ethischer Konsum“ wird oft synonym mit „nachhaltigem Konsum“ verwendet; aus pragmatischen Gründen wird deshalb im Folgenden unter „Ethik und Konsum“ ein „nachhaltiger Konsum“ verstanden. Damit kann der Implikationszusammenhang zwischen der ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension von Konsum betont werden. Aus diesem Verständnis heraus lässt sich ein Bogen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung schlagen. Auffallend ist, dass die Kompetenzdiskussion innerhalb der Bildung für nachhaltige Entwicklung überwiegend normativ geleitet ist: Aus der regulativen Idee der Nachhaltigkeit werden kontextunspezifisch Prinzipien abgeleitet und umfangreiche Kompetenzkataloge

voluntaristisch zusammengestellt. In diesem Zusammenhang scheint das Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan et al. (2008) konkurrenzlos zu sein. Zwischen dieser normativ geprägten Kompetenzdiskussion in der Bildung für nachhaltige Entwicklung und kontextspezifischen Kompetenzanforderungen klafft eine empirische Lücke.

Deswegen muss der Diskurs über Gestaltungskompetenz weiterentwickelt werden. Er sollte aber nicht mehr so fortgesetzt werden, wie er im Augenblick geführt wird: Derzeit werden vor allem moralisch begründete Wünsche und Hoffnungen ausgesprochen, die sich überwiegend auf gesellschafts- und umweltpolitische Reformvorstellungen sowie auf bildungstheoretische Überlegungen beziehen; mit den daraus abgeleiteten Anforderungen an das Verbraucherverhalten werden die beteiligten Akteure und Bildungsinstitutionen überfordert.

Statt also normativ überhöhte Forderungskataloge zu formulieren und statt „Konsumhoffnungen und -szenarien“ zu skizzieren, ist eine Reflexion vorhandener Ansätze ebenso notwendig wie ein empirischer Realismus in der Kompetenzdebatte zum nachhaltig ausgerichteten Konsum.

Dabei ist zunächst zu klären, was sich hinter den Kompetenzvorstellungen verbirgt. Gleichzeitig sind die Kontexte – sprich Domänen – für ein nachhaltiges Konsumieren zu operationalisieren. Um den Anforderungen der ökonomischen, ökologischen und sozialen Nachhaltigkeit mit Blick auf die Kompetenzförderung gerecht werden zu können, sind neben den kognitiven Phänomenen auch motivationale sowie einstellungs- und wertbezogene Komponenten zu berücksichtigen, denen eine zentrale verhaltenssteuernde Funktion zukommt.

1 Herausforderungen

Es gibt nicht „den“ Konsum, sondern handelnde Konsumenten. Es gibt jedoch nicht „den“ Verbraucher, sondern Akteure, die in unterschiedlichen Situationen zu unterschiedlichen Zeiten mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontiert werden. In diesen wechselnden Kontexten agieren die Akteure in verschiedenen Rollen. Hierbei kommen multi- und mehrperspektivische Verknüpfungen zum Vorschein und zugleich steht das jeweilige Verhalten in einem Spannungsfeld divergierender Rollenerwartungen, so dass die Grenzen zwischen einem „normalen Konsumverhalten“, einem „mündigen Verbraucher“, einem „Wirtschaftsbürger“ und einem „Bürger“ fließend sind (vgl. Schlegel-Matthies, 2004, S. 20 ff.).

Deutlich wird, dass von einem weiten Verbraucherverständnis im Sinne von REVIS und der Consumer Literacy ausgegangen wird, das auf „eine weitgehend verantwortliche, gleichberechtigte und erfolgreiche Teilnahme an der (Konsum-) Gesellschaft“ abzielt (Schlegel-Matthies, 2004, S. 19). Darüber hinaus wird ein Bezug zur Bürgerbildung hergestellt, in der Themen wie Demokratie, Menschenrechte oder Nachhaltigkeit eine zentrale Rolle spielen (vgl. dazu exemplarisch

Schlegel-Matthies, 2004, S. 20 ff.). Und damit sind wir mitten in der Diskussion über die Kompetenzentwicklung im Kontext von Ethik und Konsum; denn zu klären ist, welche Kompetenzen in Konsumfeldern wie Ernährung, Gesundheit, Ökonomie und Nachhaltigkeit im Sinne eines mündigen Verbrauchers zu entwickeln sind. Dass in diesen Konsumfeldern von einer Experten-Novizen-Asymmetrie auszugehen ist, weil die Verbraucher gegenüber den Experten nur begrenzte Informationen bzw. eine begrenzte Informationsverarbeitungskapazität haben, sei nur am Rande erwähnt.

Bei ethischen Fragen handelt es sich im Prinzip um Wertfragen und Rationalitäten. Um welche Rationalität es im Detail geht, darüber gibt Ethik keine Auskunft. Es lassen sich unterschiedliche moralische Begründungen finden, die in der Regel in teleologische und deontologische Moralbegründungen differenziert werden (vgl. dazu exemplarisch Nida-Rümelin, 2005); zudem lassen sich Bereichsethiken unterscheiden, die ebenfalls unterschiedlich theoretisch fundiert werden (ebd.; siehe auch Nida-Rümelin, 2011). Dabei stoßen wir immer wieder auf die gleichen Probleme:

Zu klären ist

1. die Rolle des Wissens, um das moralische Richtige bestimmen zu können. Der einzelne Konsument kann im alltäglichen Leben in den meisten Fällen die Folgen seines Handelns nicht zuverlässig einschätzen oder gar vorhersagen. Dieses Wissensdefizit ist ein längst bekanntes Phänomen der Verbraucherarbeit und wurde bzw. wird intensiv diskutiert. Um Wissenslücken zu verkleinern, werden Entscheidungshilfen und Modelle erarbeitet, aber in vielen Fällen lassen sich die Unsicherheiten nicht allein dadurch reduzieren, dass zusätzliche Informationen beschafft werden.
2. die Rolle von handlungsleitenden Einstellungen und Werten.
3. wie mit widersprüchlichen Informationen, Einstellungen und Werten umgegangen werden kann. Während informationelle Paradoxien ggf. durch Nachforschungen und Plausibilitätsüberlegungen aufgelöst werden könnten, bleibt das Problem widersprüchlicher Werte ungelöst. Das „Heinz-Dilemma“ illustriert diese Herausforderung.

2 Die unübersichtliche Kompetenzdebatte

Neu ist die Kompetenzdiskussion nicht – dennoch steht sie erst am Anfang. Über Kompetenzen wird bereits seit den 1970er Jahren diskutiert, als Heinrich Roth für die erziehungswissenschaftliche Arbeit eine realistischere Sichtweise einforderte. Einen deutlichen Aufschwung – bis hin zur „inflationären Anwendung des Kompetenzbegriffs“ (Bodensohn, 2003, S. 257) – nahm die Kompetenzdebatte nach der Jahrtausendwende. Derzeit koexistieren unterschiedliche Vorstellungen von Kompetenz, Kompetenzstruktur- sowie Kompetenzniveaumodellen und Kompetenz-

messungen umfassen ein breites Spektrum an Detailspekten. Ein Grund für diese Unübersichtlichkeit liegt im Kompetenzbegriff selbst, der ein komplexes, abstraktes Konstrukt darstellt (vgl. Klieme, Maag-Merki & Hartig 2007, S. 5). Idealtypisch lassen sich zwei Diskurse herausfiltern: ein funktional-pragmatisch psychologischer Ansatz und ein als holistisch zu bezeichnender Kompetenzdiskurs. Während sich in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik der psychologische Ansatz etabliert hat und dabei dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) mit einem kognitiven Schwerpunkt gefolgt wird, greifen die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie die berufliche Bildung auf den Handlungskompetenzbegriff in Anlehnung an Heinrich Roth aus den 1970er Jahren zurück, der zwischen Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz unterscheidet. Doch dieses Verständnis scheint sich zugunsten des Weinert'schen Kompetenzbegriffs nach und nach aufzulösen.

Was befördert also die aktuelle Kompetenzkonjunktur? Mit dem Kompetenzbegriff verbindet sich der Anspruch, einen neuen Grundbegriff für die Erziehungswissenschaften gefunden zu haben, um Bildungsziele besser operationalisieren zu können (vgl. Otto & Schrödter, 2012, S. 164). Während Fragen über Bildung häufig um Individualität, Subjektivität und die damit verbundene Selbstbestimmung und Selbstreflexion (und damit gleichzeitig um ein kritisch-konstruktives Potenzial) kreisen, fokussiert sich die Kompetenzdebatte auf Personenklassen, auf Objektivität im Sinne von Messbarkeit sowie auf Kontrolle durch und von Organisationen. Gearbeitet wird mit einem Kompetenzbegriff, der sich auf eine Handlungsfähigkeit und -bereitschaft bezieht, die auf konkrete Situationen und Aufgaben gerichtet und zugleich für ähnliche Situationen und Aufgaben nutzbar ist. Damit rücken konkrete Anwendungssituationen in den Blick und es findet eine Orientierung an den jeweiligen kontextspezifischen Anforderungen statt.

Doch die Kompetenzkonjunktur profitiert nicht nur von einem rein wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse, sondern auch vom bildungspolitischen Trend zur Standardisierung von Bildungsprozessen. In diesem Kontext rücken Kompetenzen sowie das Bestreben, für jedes einzelne Fach Kompetenzmodelle zu entwickeln, immer weiter ins Zentrum des Blickfeldes. Der Messung von Kompetenzen wird „eine Schlüsselfunktion für die Optimierung von Bildungsprozessen und für die Weiterentwicklung des Bildungswesens“ (Klieme et.al., 2010, S. 9) zugesprochen. Dabei wird betont, dass für die Erarbeitung adäquater Messverfahren Kompetenzmodelle notwendig seien, für deren Entwicklung wiederum theoretisch wie auch empirisch erhebliche Herausforderungen zu bewältigen sind (Klieme/Leuther/Kenk, 2010, S. 9). Dabei kann grundsätzlich zwischen Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodellen unterschieden werden. *Kompetenzstrukturmodelle* erfassen unterschiedliche Dimensionen, sogenannte Teilkompetenzen, einer Kompetenz. *Kompetenzniveaumodelle* erstrecken sich auf die konkrete inhaltliche Beschreibung einer Kompetenz in Abhängigkeit von Aufgabenanforderungen.

3 Die normativ formulierten Gestaltungskompetenzen für bereichsübergreifende, generelle Handlungsdispositionen

Auch in der Bildung für nachhaltige Entwicklung gewinnt die Kompetenzdebatte an Bedeutung. Erstaunlich ist, dass sich die Nachhaltigkeits-Community kaum grundsätzlich kritisch mit der Bildungsstandard- und Kompetenzdebatte auseinandersetzt. Vielmehr scheint der Kompetenzbegriff als neuer Grundbegriff für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung akzeptiert zu sein, der hilft, Bildungsziele besser operationalisieren zu können. Im Mittelpunkt steht dabei das kontextübergreifende Konzept der Gestaltungskompetenz (vgl. de Haan et al., 2008). Dieses Konzept knüpft an das Schlüsselkompetenzkonzept an, wie es die OECD-Arbeitsgruppe „Definition and Selection of Key Competences (DeSeCo, 2005)“ ausgearbeitet hat: Entwickelt wurden zwölf Teilkompetenzen „für die Gestaltung der komplexen persönlichen, gemeinschaftlichen, lokalen, nationalen und globalen Herausforderungen einer (nicht) nachhaltigen Entwicklung“ (de Haan et al. 2008, S. 237 ff.). Weiterhin „sollen sie einen Beitrag dazu leisten, ein gutes, an Gerechtigkeit orientiertes Leben führen zu können.“ (ebenda)

Prägend für den Kompetenzbegriff der DeSeCo sind die Begriffsbestimmungen von Franz Weinert (2001). Sie umfassen neben den kognitiven Fähigkeiten auch emotionale und volitive Dispositionen, die für die Bewältigung der jeweils interessierenden Aufgaben relevant sind. Diese Erweiterung des Kompetenzbegriffs markiert das Grundanliegen der DeSeCo. „Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten“ (DeSeCo, 2005: 6), d.h. „sie geht über Schulwissen und kognitive Fähigkeiten“ (ebd.) hinaus. Das erkenntnisleitende Interesse liegt vielmehr darin, Fähigkeiten zu rekonstruieren, die sich nicht lediglich auf wenige, eng umgrenzte Tätigkeitsfelder beziehen, sondern als Voraussetzung für die Bewältigung verschiedenartiger komplexer Aufgaben betrachtet werden können.

Das Konzept der Gestaltungskompetenz scheint für die Verbraucherbildung anschlussfähig zu sein, wenngleich strukturelle Probleme auftreten. Die Anschlussfähigkeit besteht darin, dass diese Kompetenz als grundlegend dafür angesehen wird, ein erfolgreiches Leben in einer funktionierenden Gesellschaft zu führen und dass sie emotionale und volitive Dispositionen berücksichtigt. Obwohl es möglich ist, dass sich die Kompetenzen auf Kontexte im Sinne von Anwendungsdomänen beziehen, sind sie so zu spezifizieren, dass „Zusammenhänge zwischen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten und erfolgreichem Handeln in spezifischen Kontexten“ erkennbar werden (Klieme & Hartig, 2007, S. 11). Die zwölf Teilkompetenzen sind dafür zu abstrakt und stellen ein umfangreiches Konzept dar, das den Handlungskontext nur unzureichend berücksichtigt. Deswegen müssen die einzelnen Teilkompetenzen weiter ausdifferenziert werden. Dabei besteht allerdings die

Gefahr, dass eine solche Ausdifferenzierung auf eine willkürliche Interpretation hinausläuft.

4 Kompetenzförderung in vielfältigen und schlecht strukturierten Konsumdomänen

In der aktuellen Kompetenzdebatte wird davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen in Abhängigkeit von einem spezifischen Kontextbezug entwickeln. Denn ein entscheidendes Merkmal des Weinert'schen Verständnisses ist die generelle Inhaltsgebundenheit von Kompetenzen; sie lässt einen vollständigen Verzicht auf verbindliche Inhalte – wie beim Versuch, einen Katalog von Gestaltungskompetenzen normativ zu konstruieren – unmöglich erscheinen. Kompetenz ist also in hohem Maße kontext- bzw. domänenspezifisch (Klieme et al., 2003, S. 75). Entsprechend muss sie in Domänen operationalisiert werden, da allgemeine, fächerübergreifende Kompetenzen fachliche Kompetenzen voraussetzen.

Wenn die zu erwerbenden Kompetenzen an spezifische Gegenstände, Inhalte, Wissens- und Fähigkeitsbereiche gebunden sein sollen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 22), impliziert dies ein Auswahlproblem, das dem bekannten bildungstheoretischen Ansatz der kategorialen Bildung von Klafki entspricht (vgl. dazu Klafki, 1995). In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert ist das Ziel, ein lebensweltliches Curriculum zu entwickeln, das das Individuum mit seinen Voraussetzungen, Erfahrungen und Interessen berücksichtigt und Motivation für das Lernen schafft, eher auf schlecht definierte Domänen projizierbar. Gruber und Mandl unterscheiden hierbei zwischen einer wohldefinierten und einer schlecht definierten Domäne. Während die wohldefinierte Domäne durch eine klare Problemstellung, eindeutige Lösungswege und Erfolgskriterien beschrieben wird, zeichnet sich eine schlecht definierte Domäne durch Komplexität, Uneindeutigkeit und vielfältige Lösungswege aus (vgl. Gruber & Mandl 1996, S. 589 ff.).

Mit Blick auf die Frage, ob die Auseinandersetzung mit nachhaltigem Konsum eher einer wohl- oder eher einer schlecht definierten Domäne wie zum Beispiel Haushalt, Freizeit oder gesellschaftspolitisches Handeln zuzuordnen ist, liegt es nahe, eher von einer schlecht definierten Domäne auszugehen; denn im Konsumieren spiegelt sich alltägliches Wirtschaftshandeln wider. Dementsprechend geht Verbraucherbildung in der Regel vom Lebenswelt- und Situationsansatz aus (ohne die Wissenschaftsorientierung zu vernachlässigen). Bezogen auf einen nachhaltigen Konsum bleibt das Verständnis der Kontexte bzw. der Domäne grundsätzlich ungeklärt und nebulös. An dieser Stelle werden exemplarisch einige Probleme aufgelistet:

- a) Grundsätzliche ist unklar, wie die Domäne Konsum für kontextspezifische Kompetenzen zu definieren ist. Was genau ist damit gemeint, wenn als Kontext „eine Menge hinreichend ähnlicher realer Situationen“ verstanden wird,

„in denen bestimmte, ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen“? (Klieme et.al.,2007, S. 8) Hier besteht die Gefahr der Beliebigkeit.

- b) Der Domänenbegriff ist eine soziale Konstruktion und bildet keineswegs „die“ Realität ab – vielmehr unterliegt das, was Realität sein soll, einem sozialen Kommunikationsprozess, der nicht herrschaftsfrei geführt wird (vgl. dazu Fischer & Bank, 2006).
- c) Es besteht die Gefahr, dass mit einem technologisch ausgerichteten Praxisbezug des Kompetenzansatzes aus den handelnden Subjekten Objekte gemacht werden, um diese über die Anwendung der empirisch fundierten (mit Sicherheit gehaltvollen) Theorie besser lenken und kontrollieren zu können.
- d) Die bildungstheoretisch begründeten Bildungsprozesse sind reflektiv ausgerichtet und orientieren sich am Leitbild der Aufklärung (emanzipatorisches Erkenntnisinteresse). Im Streit darüber, inwieweit der Verbraucher für die Ökonomisierung des Alltags zu qualifizieren („Fit für die Effizienz“) oder beim Verbraucher „Abwehrkräfte“ gegen die Ökonomisierung des Alltags zu stärken seien, verlässt die Kompetenzdebatte den inhaltsleeren Raum und nimmt eine moralische und staatsbürgerliche Qualität an (Wirtschaftsbürger; vgl. dazu auch Sandel, 2012, S. 18).
- e) Daran anknüpfend stellt sich die (bekannte) Frage, inwiefern ein tradiertes Schulfach Bestandteil der Verbraucherdomäne sein kann.

5 Dimensionen des Konsumhandelns

Der Verbraucher handelt in einem komplexen Raum, der zugleich das Verhalten der Verbraucher determiniert. Mit anderen Worten: Auch wenn die individuellen Dispositionen es zulassen, sich nachhaltig und im Sinne von Verantwortung suffizient zu verhalten, müssen die Rahmenbedingungen dies überhaupt zulassen bzw. muss der Verbraucher die Möglichkeit haben, nachhaltige Konsumbedingungen einzufordern. Was mit dem Hinweis auf die Wechselwirkungen von individuellen Dispositionen und sozialen Kontexten deutlich gemacht werden soll, ist Folgendes: Im Rahmen der Kompetenzdebatte darf der Fokus nicht allein auf der individuellen Förderung von Kompetenz liegen. Wenn also Verbraucherbildung ausschließlich auf den Ausbau und die Steigerung des individuellen dispositionalen Vermögens zielt, knüpft sie an eherne pädagogische Vorstellungen an, bleibt aber kontextblind. Damit wird die individualisierte Kompetenzzuschreibungspolitik fortgesetzt, die ihren Ursprung u. a. im ökonomischen Modell der Konsumentensouveränität hat. Anzustreben ist, dass der Kompetenzbegriff konstitutiv auf den (komplexen) sozialen Kontext bezogen wird – eben weil in Anwendungsdomänen gehandelt wird und nicht im „luftleeren Raum“. Welche domänenspezifischen Kompetenzen zu fördern sind, ist wiederum gesellschaftspolitisch – und somit normativ zu begründen.

Hilfreich ist es, ein kontextbezogenes Kompetenzmodell für Konsumhandeln als Basis für die Analyse spezifischer Domänen zu entwickeln. Damit können Strukturierungshilfen angeboten und parallel eine ganzheitliche Betrachtung einer Domäne vorgenommen werden. Eine Möglichkeit, Prozesse eines Konsumverhaltens zu beschreiben, ist es, sich zunächst auf Konsumfelder zu konzentrieren (vgl. Schlegel-Matthies, 2004). Doch Konsumhandeln erstreckt sich nicht nur auf Konsumfelder, sondern darüber hinaus auf ein Agieren im Wirtschaftsleben sowie übergeordnet auf die Gesellschaft. Abstrakt gesprochen ist der Konsum auf der Mikroebene durch Tätigkeiten und Aktivitäten sowie direkte Interaktionen gekennzeichnet. Anforderungen der Konsumfelder lassen sich auf der Mesoebene als ein Handlungsort des Konsums begreifen. Zudem ist die Branche als Exoebene zu betrachten, die auf Konsumfelder Einfluss nimmt, nicht jedoch direkt und gezielt auf einzelne im Konsumfeld agierende Personen. Die Gesellschaft bildet die übergeordnete Makroebene, die grundsätzliche Werte, Normen und Strukturen beinhaltet. Diese vier Systemebenen sind eng miteinander verknüpft und im Rahmen der Analyse einer nachhaltigen (Konsum-)Domäne stets mitzudenken. Weiterhin ist zwischen der individuellen Ebene und der Konsumebene zu unterscheiden. Auf der individuellen Ebene werden die Kompetenzfacetten Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie individuelle Voraussetzungen, Neigungen, Einstellungen und Werthaltungen als das Konsumhandeln charakterisierende Kategorien angenommen. Für den Konsum lassen sich Konsumfelder wie Ernährung, Gesundheit, Medien und Ökonomie ausmachen.

Aufgrund dieser Vorüberlegungen lassen sich folgende Kompetenzfacetten benennen (vgl. dazu ausführlicher Müller, 2012):

- Wissen umfasst für konkrete Anwendungssituationen notwendige Orientierungs- bzw. Grundlagenkenntnisse wie beispielsweise Prinzipien und Fakten.
- Fähigkeiten erstrecken sich auf das vorhandene Potenzial und gliedern sich in weitestgehend anlagebedingte, elementare Fähigkeiten wie Sehen, Hören und Fühlen und in entwickelte Fähigkeiten z.B. mathematischer oder handwerklicher Art, deren Aneignung in Sozialisations- und Lernprozessen erfolgt.
- Fertigkeiten äußern sich in konkreten Handlungsvollzügen und der Anwendung vorhandenen Wissens.
- Neigungen, Einstellungen und Werthaltungen; denn soziale, motivationale, volitionale und moralische Facetten sind für jegliches Handeln ebenso ausschlaggebend wie Kognition, und zwar sowohl in domänenspezifischen als auch in -übergreifenden Problemsituationen.

6 An- und Verknüpfungen für die Kompetenzdebatte im Konsum

Das etablierte Kompetenzverständnis beinhaltet neben kognitiven auch emotionale und volitionale Elemente, was verdeutlicht, dass Einstellungen, Werte und Motive, die Lernprozesse beeinflussen, ebenso ausschlaggebend für eine Kompetenzentwicklung sind wie kognitive Wissensinhalte (vgl. Klieme u.a., 2007, S. 21, 71). Hinsichtlich der empirischen Erfassung von Kompetenzen empfiehlt Weinert jedoch, kognitive und motivationale Konstrukte aus analytischen Gründen getrennt zu erfassen (vgl. Weinert, 2001, S. 26 ff.). Das mag ein Grund dafür sein, dass emotionale Fragen sowie Einstellungen und Werte in der aktuellen Kompetenzdebatte vernachlässigt werden. In dem seit 2007 geförderten DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ werden Kompetenzen definiert als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional aus Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (vgl. Klieme/Leuther, 2006, S.879; zitiert nach Klieme et. al., 2010, S.10).

6.1 Anknüpfungen an Forschungskomplexe/Desiderate in der Bildung für nachhaltige Entwicklung

Um Kompetenzen näher bestimmen und letztlich messen zu können, werden theoretisch begründete Kompetenzmodelle zugrunde gelegt, die zentrale Teilkompetenzen (Strukturen) und mögliche Graduierungen (Niveaustufen) beschreiben. In unterschiedlich konzipierten empirischen Forschungsprojekten wird versucht, nachhaltig ausgerichtete und empirisch valide Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodelle zu konzipieren, um davon ausgehend zukunftsorientierte curriculare und didaktisch-methodische Fragen, auch solche zur Professionalisierung des Bildungspersonals, begründet zu formulieren.

Exemplarisch wird an dieser Stelle an das Projekt "KONWIKA" (ein Kompetenzmodell für nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender) angeknüpft und ein Kompetenzmodell für nachhaltigen Konsum zur Diskussion gestellt. Denn so, wie ein Kompetenzmodell für ein nachhaltiges Wirtschaften in kaufmännischen Handlungsfeldern entwickelt und geprüft wird (vgl. dazu Seeber & Fischer, 2011; Müller, 2012), ließe sich ein Kompetenzmodell für nachhaltiges Konsumieren aufbauen, um einen empirischen Ausgangspunkt für einen kontextspezifischen Kompetenzkatalog herstellen zu können. Um neben der Domänenspezifität und dem Wissen über nachhaltiges Konsumieren, das in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen vorliegen kann (konzeptuelles, prozedurales und interpretatives Wissen) auch Werte, Einstellungen und Normen erfassen zu können, die mit Handlungsintentionen für nachhaltiges Konsumieren zusammenhängen, bietet

Kompetenzentwicklung – Ethik – Konsum

es sich an, neben kognitionspsychologischen Vorstellungen die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985) aufzugreifen, wie es im "KONWIKA-Projekt" versucht wird. Die Theorie des geplanten Verhaltens beschäftigt sich mit den Einflussgrößen der Intention und ihrer Relation zum Verhalten. Die Intention wird nach Ajzen von drei Determinanten beeinflusst: der Einstellung zum Verhalten (attitude toward the behavior), der subjektiven Norm bezüglich des Verhaltens (subjective norm) und der Machbarkeit des Verhaltens (perceived behavioral control).

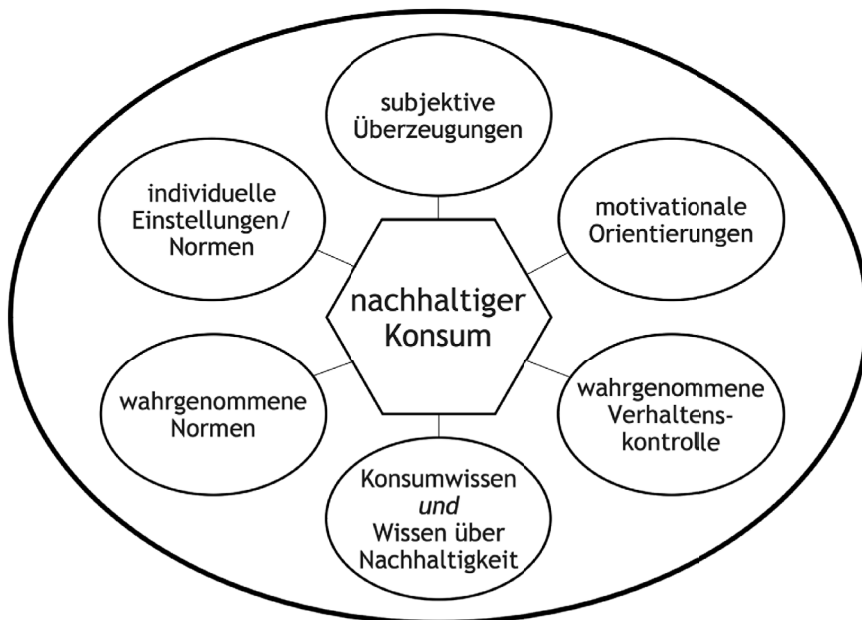


Abb. 1: Determinanten der Handlungsintention (Eigene Darstellung in Anlehnung an KONWIKA)

Die Abbildung verdeutlicht die Zusammenhänge zwischen den Determinanten: Die Intention, nachhaltig zu handeln, wird in diesem Modell durch das Wissen über nachhaltiges Konsumieren in den unterschiedlichen Konsumfeldern, die eigene Einstellung, die wahrgenommene gesellschaftliche und institutionelle Norm sowie das Selbstwirksamkeitserleben gegenüber nachhaltigem Konsumieren beeinflusst. Im Folgenden werden die Komponenten des Modells und deren Operationalisierung beschrieben:

Das hypothetische Modell wird durch die Einbeziehung individueller Werte und Einstellungen dem besonderen Umstand gerecht, dass nachhaltiges Konsumieren stark durch die jeweiligen (individuellen) Werte und Einstellungen mitbestimmt ist. Die Einstellung gegenüber einem konkreten Verhalten ist im Modell des geplanten Verhaltens von Ajzen (1985) eine der drei Hauptdeterminanten für die Bildung einer Handlungsintention.

Die subjektive Normkomponente spiegelt den sozialen Umgebungsdruck einer Person wider, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen oder nicht zu zeigen. Dabei ist der individuell wahrgenommene Druck von Bedeutung. Bei einer Person, die sehr stark in eine Gruppe eingebunden ist, wird die wahrgenommene soziale Normvorstellung aus dem Umfeld für die Intention von großer Bedeutung sein. Für Menschen, die weniger gruppenkonform agieren, ist diese Komponente bei der Verhaltensvorhersage eher unbedeutend. Als soziale Normen kommen für die Konsumenten verschiedene Instanzen in Betracht. Mit Blick auf die Nachhaltigkeit spielen die wahrgenommenen Normen sicher eine größere Rolle als in anderen Kontexten, weil in den Konsumfeldern das Handeln und Verhalten des Einzelnen durch Marketing, Peers etc. beeinflusst wird.

Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle bezieht sich auf die wahrgenommene Leichtigkeit oder Schwierigkeit, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Die Kontrollüberzeugungen basieren in erster Linie auf in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen oder indirekten Informationen von Bezugspersonen. Sie reflektieren sowohl die vorangegangenen Erfahrungen als auch die antizipierten Hindernisse. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle ist von der tatsächlichen Verhaltenskontrolle zu unterscheiden. Die Wahrnehmung über die eigenen Möglichkeiten steigt mit dem Besitz von Ressourcen (z.B. Zeit, Geld, Wissen, persönliche Fähigkeiten) und mit der Antizipation von möglichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des geplanten Verhaltens. Insofern ist zu erwarten, dass das Selbstwirksamkeitserleben nicht zuletzt von der wahrgenommenen Kompetenz wie auch von den antizipierten situativen Bedingungen und institutionell-ethischen Regeln abhängt.

Die Kenntnisse über nachhaltiges Konsumieren sowie über nachhaltige Entwicklung sind für die einzelnen Konsumfelder und darin enthaltene kontextspezifische Anforderungen zu operationalisieren, wobei die Anforderungen, die explizit mit Nachhaltigkeitsfragen verknüpft sind, im Zentrum stehen. Da die vier Komponenten des Modells (Einstellungen, wahrgenommene Norm, Selbstwirksamkeit und Wissen) als Determinanten der Handlungsintention verstanden werden, sollte die Handlungsintention als Kontrollkomponente miterfasst werden. Da es schwierig sein wird, das tatsächliche Verhalten der Konsumenten in den einzelnen Konsumfeldern zu erfassen oder eine komplexe, lebensnahe Simulation durchzuführen, könnte für die Erfassung der Handlungsintention auf Situational Judgement Tests zurückgegriffen werden.

7 Forschungsfragen

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass in der Kompetenzdebatte zum nachhaltig ausgerichteten Konsum mehr empirischer Realismus notwendig ist und es wurde eine Möglichkeit skizziert, wie dies realisiert werden kann. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass Verhalten nicht uneingeschränkt bewusst gesteuert wird.

Vielmehr wird ein bestimmtes Verhalten ausgeübt, wenn es subjektiv sinnvoll bewertet wird, reale Umsetzungsmöglichkeiten bestehen und darüber hinaus ein sozialer Handlungsdruck wahrgenommen wird. Neben diesen Verhaltensdeterminanten spielen individuelle Wertorientierungen und Einstellungen für die Ausübung von Verhalten eine wesentliche Rolle. Die Verbindung zwischen Kognition und Emotionen ist als oftmals hintergründig wirkende affektive Einflussgröße zu verstehen, die das Handeln mitbestimmt. An diesem Punkt ist anzusetzen, wenn eine Verbindung zwischen subjektiver, sachlicher und gesellschaftlicher Ebene hergestellt und ein individuelles Verantwortungsbewusstsein angeregt werden soll.

Ethisches Konsumieren ist kontextgebunden, denn auch individuelle Wertorientierungen werden in einem spezifischen Kontext entwickelt, in dem unterschiedliche Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen zum Tragen kommen. Um dem komplexen ethischen Konsumieren näher zu kommen, bietet das für berufliches Handeln in kaufmännischen Domänen entworfene Kompetenzmodell KONWIKa eine Strukturierungs- und Analysehilfe. Unterschiedliche Auffassungen über den Begriff einer Domäne weisen bereits darauf hin, dass eine Domäne nicht systematisch und damit verkürzt durch eine ausschließlich Marktlogik (Marktgemeinschaft) abzubilden ist, sondern dass vielmehr eine ganzheitliche Betrachtung gefordert ist. Um jedoch Handlungsempfehlungen zur Anregung von Kompetenzen für ein ethisches Konsumieren geben zu können, ist es wichtig, zunächst zu klären, welche Einstellungen und welches Wissen über nachhaltiges Handeln vorliegen. Ein weiterer Schritt wäre, die komplexe Struktur von Kompetenzen für Fragen ethischen Konsumierens auszudifferenzieren, ohne dabei jedoch eine ähnlich abstrakte und vom Kontext losgelöste Struktur wie die des Konzepts der Gestaltungskompetenz nach de Haan zu entwerfen.

Dabei ist immer zu bedenken, dass Bildungsanstrengungen für einen ethisch verantwortlichen Konsum nur gelingen können, wenn sie der Unberechenbarkeit der Welt Rechnung tragen. Um Kompetenzen für ein nachhaltiges Konsumieren erfassen und dann fördern und (weiter-)entwickeln zu können, sind anthropologische, soziologische, ökonomische, psychologische und weitere Perspektiven zu berücksichtigen und zu verknüpfen. Zugleich gewinnen Problemlösungskompetenzen an Bedeutung: Schließlich erfordert eine wechselseitige Beeinflussung von Mensch und Umwelt – natürlicher und sozialer Art – eine Mitgestaltung zukünftiger Entwicklungen auf der Grundlage verantwortungsvollen Handelns und vernetzten Denkens. Deswegen ist nachhaltiges Konsumieren als integratives Leitbild des Handelns zu verstehen und nicht als gesondertes, in sich abgeschlossenes Tätigkeitsfeld.

Insofern ist es hilfreich, sich nicht allein auf die Eleganz und logische Schlüssigkeit von Kompetenzkatalogen und -modellen zu konzentrieren. Vielleicht sollte in der Verbraucherbildung und -forschung mehr Eklektizismus gewagt und zugelassen werden. Der Wirtschaftspädagoge Günter Kutscha betont, dass damit nicht Beliebigkeit gemeint ist, sondern ein Abschied von der Eindimensionalität herme-

tisch geschlossener Erklärungsmodelle, die der sozialen Komplexität auch des Konsumhandelns nicht gerecht zu werden vermögen (vgl. Kutscha, 2013). Nun gilt ein eklektizistisches Vorgehen in der Wissenschaft als unakzeptabel, weil damit eine unsystematische und willkürliche Wissensassimilation assoziiert wird. Der Aufklärer und Mitherausgeber der großen französischen Enzyklopädie Denis Diderot hingegen hat dem Eklektizismus eine kreative, wissenschaftsinnovative Kraft zugesprochen, den Eklektiker als einen Philosophen bezeichnet, der es „wagt, selbständig zu denken, auf die klarsten allgemeinen Prinzipien zurückzugehen, sie zu prüfen und zu erörtern, kein Ding anzuerkennen ohne das Zeugnis seiner Erfahrung und Vernunft ...“ (Diderot, Ausgabe 1989, S. 100, zitiert nach Kutscha, 2013). Vielleicht wäre dies eine Anregung für Verbraucherbildung als Bildung mit aufklärerischem Anspruch?

Literatur

- Ajzen, I. (1985). From Intentions to Actions: A Theory of Planned Behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann, *Action Control* (11-39). Berlin: Springer.
- Bodensohn, R. (2003). Die inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 17 (2). 257-272.
- Fischer, A. & Seeber, G. (2007) Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung. In A. Fischer & G. Seeber (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung* (S. 1-14). Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.
- Fischer, A. (2007). Nachhaltiges Wirtschaften lernen. In A. Fischer & G. Seeber (Hrsg.), *Nachhaltigkeit und ökonomische Bildung* (S. 29-48). Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.
- Fischer, A. (2010). Annäherung an das Beziehungsgeflecht zwischen Nachhaltigkeit und Benachteiligtenförderung. In A. Fischer (Hrsg.), 2010. *Die soziale Dimension von Nachhaltigkeit - Beziehungsgeflecht zwischen Nachhaltigkeit und Benachteiligtenförderung* (S. 7-18). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Fischer, A. & Bank, V. (2006). *Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung*. In A. Fischer & V. Bank (Hrsg.), *Bildungsstandards und wirtschaftsberufliche Bildung - Konzeption und Reflexion im (inter-)nationalen Vergleich*. Journal of Science Education (JSSE). Band 3. [www.jsse.org/index.php/jsse/issue/view/112].
- Fischer, D. & Nemnich, C. (2011). Bildung für nachhaltigen Konsum. In G. Michelsen & C. Nemnich (Hrsg.), *BINK. Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum* (S. 44-55). Bad Homburg: VAS-Verlag.
- Fleischer, J., Wirth, J., Rumann, St. & Leutner, D. (2010). Strukturen fächerübergreifender und fachlicher Problemlösekompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik. Kompetenzmodellierung*. Beiheft 56. Weinheim und Basel.

- Gruber, H. & Mandl, H. (1996). Das Entstehen von Expertise. In J. Hoffmann & W. Kintsch (Hrsg.), *Theorie und Forschung* (S. 583-615). Göttingen: Hogrefe.
- Haan, de, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. Haan, de (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 23-44). Heidelberg: VS-Verlag.
- Haan, de, G., Kamp, G. & Lerch, A. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen schulpraktischer Konsequenzen*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzmodelle* (S. 17-36). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Band 20. Bonn, Berlin.
- Klafki, W. (1995). Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*. 33. Beiheft: St. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.), *Didaktik und/oder Curriculum*. Weinheim und Basel: Beltz. 91-102.
- Kleiner, E. (2005). Stichwort: Unsicherheit - Ungewissheit - Entscheidungen. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 8 (2). 155-172.
- Klieme, E., Leutner, D. & Kenk, M. (2010). Kompetenzmodellierung. *Zeitschrift für Pädagogik. Kompetenzmodellierung*. Beiheft 56. Weinheim und Basel: Beltz. 9-11.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. Sonderheft 8. Wiesbaden. 11-29.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. (S. 5-15). Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BMBF, Bildungsforschung Band 20, Bonn,
- Klieme, E. (2004). Begründung, Implementierung und Wirkungen von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5). Weinheim und Basel: Beltz. 625-634.
- 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*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
[www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf].
- Kutscha, G. (2013). Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips - Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-

- ökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (in Vorb.). *Sozioökonomie und sozio-ökonomische Bildung*. Bonn. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Müller, J. (2012). Anforderungen an Kompetenzmodellierungen für nachhaltiges Wirtschaften im betriebswirtschaftlich-kaufmännischem Handlungsfeld: Ein Werkstattbericht. In *Berufsbildungswissenschaftliche Schriften. Leuphana-Seminar-Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Heft 8/2012. [http://bwp-schriften.univera.de/band_8_12.htm].
- Nida-Rümelin, J. (2011). *Die Optimierungsfalle*. München: Irisiana Verlag.
- Nida-Rümelin, J. (2005). Theoretische und angewandte Ethik. Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In J. Nida-Rümelin (Hrsg.), *Angewandte Ethik* (S. 2-85) Stuttgart: Alfred Krüner Verlag.
- Otto, H.-U. & Schrödter, M. (2011). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik. In H. Krüger (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited* (S. 163-183). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Sandel, M. (2012). *Was man für Geld nicht kaufen kann*. Berlin. Ullstein.
- Schlegel-Matthies, K. (2004). *REVIS – Verbraucherbildung im Forschungsprojekt REVIS – Grundlagen*. Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung, Band 2, Universität Paderborn.
- Seeber, S. & Fischer, A. (2011). *Entwicklung und Prüfung eines Kompetenzmodells für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender (KONWIKÄ)*. Projektskizze zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für ein nachhaltiges Wirtschaften kaufmännischer Auszubildender. Unveröffentlichtes Manuskript. [www.uni-goettingen.de/de/313710.html].
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). 2. Auflage. Weinheim. Beltz.

Verfasser

Prof. Dr. Andreas Fischer
Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Didaktik der Wirtschaftslehre
Leuphana Universität Lüneburg

Scharnhorststraße 1
D-21335 Lüneburg

E-Mail: afischer@uni.leuphana.de
Internet: www.leuphana.de/bwp.html