

Kaufmännische Bildung?

Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension

H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers (Hrsg.)

Texte zur Wirtschaftspädagogik und
Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

Band 10

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Karl Wilbers
Band 10

H.-Hugo Kremer, Tade Tramm, Karl Wilbers (Hrsg.)

Kaufmännische Bildung?

Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Band 10

Herausgeber
Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschaftswissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© H.-Hugo Kremer, Tade Tramm und Karl Wilbers. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung

Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung

Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Druck und Verlag
epubli GmbH, Berlin
www.epubli.de

ISBN XXX-X-XXXX-XXXX-X

Inhalt

Inhalt	7
I Einleitung	9
II Historische und systematische Annäherung	11
Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute und ihrer Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Diskussionen in der Wirtschaftspädagogik (<i>Holger Reinisch</i>)	12
Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung (<i>Andreas Fischer</i>).....	31
III Impulse aus der beruflichen Ordnungsarbeit	51
Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung aus der Perspektive der Neugestaltung der beruflichen Grundbildung bei kaufmännischen Berufen (<i>Cindy Grzanna / Bärbel Fürstenau</i>).....	52
Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive (<i>Franz Kaiser</i>).....	68
Kaufmännische „Kernqualifikationen“ in deutschsprachigen Ländern (<i>Anke Kock</i>).....	86
Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung (<i>Tade Tramm</i>).....	97
IV Impulse aus benachbarten Handlungsfeldern	119
Das Kaufmännische: Kaufmännische Bildung in der Ausbildungsvorbereitung (<i>H.-Hugo Kremer / Gudrun Kallenbach / Michael Sprey</i>)	120
Kaufmännische Kompetenz an Hochschulen: Versuch einer Rekonstruktion des Bildes kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen durch die Analyse hochschulischer Dokumente (<i>Karl Wilbers</i>)	136
Autorenverzeichnis	152

I Einleitung

In der Wirtschaft und Gesellschaft lassen sich deutliche Veränderungen und neue Strukturen in der Arbeits- und Berufswelt feststellen, die sich zum Teil in Veränderungen des Systems beruflicher Bildung reflektieren. In diesem Zusammenhang gewinnt die alte Frage nach der Substanz ‚des Kaufmännischen‘ und damit verbunden nach dem Gehalt ‚kaufmännischer Bildung‘ wieder an Bedeutung. Es muss jedoch festgestellt werden, dass diese Fragen in der Wirtschaftspädagogik auf einer konzeptionellen Ebene aktuell kaum diskutiert werden, sondern vorwiegend im Zusammenhang mit Fragen der Kompetenzmessung auftauchen. Damit besteht dann die Gefahr, dass grundlegende Fragen danach, was eine kaufmännische Bildung auszeichnet, in der Berufsbildungspraxis in den Hintergrund geraten und in der Wissenschaft nur noch verkürzt oder im Kontext einer ökonomischen Allgemeinbildung behandelt werden. Gemeinsamkeiten aber insbesondere auch Besonderheiten und Spezifika von kaufmännischer Bildung in unterschiedlichen beruflichen Bildungsgängen und Sektoren gehen dabei weitgehend verloren.

Dieses Buch geht auf die Fachtagung „Wirtschaft und Verwaltung“ auf den 17. Hochschultage an der Universität Essen zurück. Es greift die Frage nach dem Kaufmännischen auf und zielt darauf, den Charakter des Kaufmännischen und des Ökonomischen aus unterschiedlichen Perspektiven auszuleuchten und so, wenn möglich, Ansatzpunkte für ein neues, zeitgemäßes Verständnis zu identifizieren.

Das Buch verfolgt die folgenden Fragen: Was steht im Zentrum kaufmännischer Arbeit? Bzw.: Was macht den Kern kaufmännischer Arbeit aus? In welchen Ausprägungen lässt sich kaufmännische Bildung beschreiben und erfassen? Wie lässt sich kaufmännische Kompetenz (dimensional) strukturieren?

Das Buch versucht, die Vorstellungen kaufmännischer Bildung von der Berufsvorbereitung über die Berufsausbildung und Weiterbildung bis hin zur hochschulischen Bildung aufzubereiten. Auch der Bereich der ökonomischen Bildung in allgemeinbildenden Schulen wird berücksichtigt.

Kremer, Kallenbach und Sprey rekonstruieren in ihrem Beitrag das Kaufmännische in der Ausbildungsvorbereitung, wobei sie insbesondere das Konzept der nordrhein-westfälischen Berufsvorbereitungsschule aufgreifen.

Mehrere Beiträge greifen die Berufsausbildung auf. *Grzanna und Fürstenau* reflektieren das Kaufmännische in der Berufsausbildung vor dem Hintergrund der sächsischen Bemühungen um die Neugestaltung der kaufmännischen Grundbildung bei kaufmännischen Berufen. Die historische Dimension bringt *Reinisch* ein. Er betrachtet dazu die Geschichte der Kaufleute und die damit verbundene Entwicklung der Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Dimension in der Wirtschaftspädagogik.

Zwei Beiträge erschließen Strukturen der kaufmännischen Bildung durch die Analyse relevanter Ordnungsmittel. *Kaiser* referiert die Ergebnisse der Inhaltsanalysen von Aus- und

Fortbildungsordnungen in Deutschland. *Kock* zeigt die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in einem internationalen Vergleich, nämlich für Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Wilbers bemüht sich, die Struktur kaufmännischer Bildung in den Hochschulen auf der Basis relevanter Dokumente zu rekonstruieren. Aus Sicht der ökonomischen Allgemeinbildung gibt *Fischer* in seinem Beitrag Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung.

Einen ersten Integrationsversuch unternimmt *Tramm*, der ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimension kaufmännischer Bildung entwirft.

Insgesamt wirft der Band mehr Fragen auf als er beantwortet. Dies sehen wir als deutliches Indiz, dass die Frage nach dem Kern kaufmännischer Bildung nicht ausschließlich über die Strukturierung von Kompetenzen und ihrer Messung angegangen werden sollte, sondern sich auch zukünftig als Grundfrage um den Gehalt kaufmännischer Bildung stellen wird.

H.-Hugo Kremer, Tade Tramm und Karl Wilbers

II Historische und systematische Annäherung

Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute und ihrer Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Diskussionen in der Wirtschaftspädagogik¹

Ausgehend von der Wahrnehmung, dass die Theorie kaufmännischer Bildung in ihrer materialen Dimension gegenwärtig kaum Thema wirtschaftspädagogischer Forschung und Reflexion ist, wird zunächst die Denkfigur des „gebildeten Kaufmanns“ umrissen, um dann auf verschiedene Modellierungen des „gebildeten Kaufmanns“, die aus der zweiten Hälfte des 18. sowie des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts stammen einzugehen. Auf dieser Basis wird im folgenden Schritt den Fragen nachgegangen, warum diese Modellierungen im aktuellen Diskurs der Wirtschaftspädagogik allenfalls eine marginale Rolle spielen und welche Folgen diese „bildungstheoretische Enthaltensamkeit“ für die Forschung und Lehre in der Wirtschaftspädagogik haben. Die Ausführungen enden mit einem Plädoyer für die Wiederaufnahme des bildungstheoretischen Diskurses in der Wirtschaftspädagogik und dessen Verankerung in den entsprechenden Studiengängen.

¹ Mit Literaturverweisen versehener Vortrag, gehalten auf der Fachtagung Wirtschaft und Verwaltung im Rahmen der 17. Hochschultage Berufliche Bildung 2013 am 13.03.2013, Universität Duisburg-Essen, Campus Essen.

1 Einleitung

Wenn man zu dem „Taschenspielertrick“ greift, zu behaupten, dass das Ergebnis einer Google-Abfrage zu einem Begriff ein valider Indikator dafür sei, wie häufig dieser Begriff in der alltäglichen Kommunikation verwendet wird, so muss man bei 1,45 Millionen Nachweisen wohl zu dem Ergebnis gelangen, dass der Terminus kaufmännische Bildung im allgemeinen Sprachgebrauch äußerst häufig verwendet wird. Schaut man hingegen in das Gesamtinhaltsverzeichnis der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW) ab dem Jahr 2000 bis Ende 2012 und in die Inhaltsverzeichnisse der bisherigen Ausgaben der *bwp@*, dann stellt man fest, dass der Begriff kaufmännische Bildung in den Titeln der in der *bwp@* erschienenen Beiträge gar nicht auftaucht und in der ZBW gerade zweimal. Allerdings auch dort nur zur Bezeichnung eines spezifischen Sektors des deutschen Bildungswesens, also in institutioneller aber eben nicht in materialer inhaltlicher, mithin bildungstheoretischer Perspektive. Ähnlich schaut es mit dem Begriff ökonomische Bildung aus. Auch hier Fehlanzeige in der *bwp@* und nur dreimalige Nennung in den Titeln der in der ZBW publizierten Beiträge. Die Theorie Kaufmännischer Bildung, die – so sollte man jedenfalls annehmen einen Kernbereich wirtschaftspädagogischer Reflexion bilden müsste, ist also zumindest seit der Jahrtausendwende kein Thema oder allenfalls ein Randthema im wirtschaftspädagogischen Diskurs. Dies ist ein erklärungsbedürftiges Phänomen. Hierzu versuche ich an späterer Stelle, einen Beitrag zu leisten.

Zunächst ist jedoch zu klären, was ich unter kaufmännischer Bildung verstehe (vgl. 2). Im zweiten Schritt werde ich dann auf einige ausgewählte Modellierungen kaufmännischer Bildung, die im Zeitraum von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts entstanden sind, eingehen, dabei unterschiedliche Argumentationslinien herausarbeiten und miteinander kontrastieren (vgl. 3). Der dritte Schritt ist der bereits aufgeworfenen Frage gewidmet, warum sich die Wirtschaftspädagogik heute an der bildungstheoretischen Reflexion ihres Objektbereichs offensichtlich desinteressiert zeigt (vgl. 4). Den Abschluss meiner Ausführungen bilden kritische Überlegungen zu den Folgen der „bildungstheoretischen Enthaltensamkeit“ für die Lehre und Forschung in der Wirtschaftspädagogik und ein Plädoyer für die Wiederaufnahme des bildungstheoretischen Diskurses und dessen Verankerung in den wirtschaftspädagogischen Studiengängen.

2 „Gebildete“ Kaufleute als Ideal und Endziel kaufmännischer Berufserziehung

Wer sich mit Bildung geistig auseinandersetzt, der steht unmittelbar vor dem Problem der Vieldeutigkeit des Begriffs. Er wird nicht nur durch die Hinzufügung von Adjektiven – wie religiös, fremdsprachlich, historisch, ästhetisch, politisch oder eben kaufmännisch in Sparten aufgeteilt, sondern er wird auch auf Institutionen bezogen, wenn etwa vom Bildungswesen oder der Berufsbildung die Rede ist. Es findet sich zudem eine prozessuale Verwendungsweise des Begriffs, wenn etwa von Bildungsverläufen, -wegen oder -prozessen gesprochen wird. Ich ziehe es vor, für diesen prozessualen Aspekt erstens den Begriff Erziehung zu nutzen, wenn es sich um die intendierte Einflussnahme auf eine Person zum Zwecke der Persönlichkeitsentwicklung dieser Person und zweitens von Sozialisation, wenn es um nicht-

intendierte Einflüsse aus der Umwelt auf eine Person handelt, die gleichwohl deren geistige Entwicklung beeinflussen. Man mag sich darüber streiten, ob diese Setzungen im Hinblick auf die Intension, Extension und Pragmatik des Begriffs Bildung zweckmäßig sind; sie schlagen aber zumindest eine Schneise in das Begriffsdickicht, und sie lassen eine Verwendungsweise des Begriffs Bildung übrig, der bisher nicht angesprochen wurde, nämlich Bildung als Zustand des Gebildetseins.

In diesem Sinne, dass Bildung einen Zustand beschreibt, den eine Person durch Erziehung und Sozialisation und eigenes Lernen erreicht hat oder normativ gewendet, erreichen soll, wird der Begriff seit etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts in der pädagogischen und philosophischen Literatur verwendet (vgl. dazu als Überblick Lichtenstein, 1971). Schließlich macht es erst dann Sinn, über die Ziele von Erziehung nachzudenken, wenn es zumindest denkbar ist, dass die Zukunft eines Kindes kontingent und nicht durch Gotteswillen oder den irdischen Stand, dem das Kind qua Geburt zugehört, vorbestimmt ist. Der Begriff der Bildung stellt zumindest im deutschen Sprachraum gerade den Versuch dar, die Kontingenz oder Zukunftsoffenheit des Lebens von Heranwachsenden zwischen deren Vergesellschaftung im Sinne von Nützlichkeit und deren Individuation im Sinne der Herausbildung einer sich „selbst als Individualität“ (Zabeck, 1973: p. 21) fassenden Person sprachlich einzufangen.

Wenn ich also zukünftig den Begriff kaufmännische Bildung nutze, dann meine ich erstens den Zustand des Gebildetseins, den Kaufleute vornehmlich durch ihre berufliche Sozialisation und Erziehung erreicht haben bzw. erreichen sollen. Dabei konzentriere ich mich auf den normativen Aspekt, also auf die Ziele kaufmännischer Berufserziehung. Zweitens beziehe ich dabei immer die beiden Zieldimensionen Vergesellschaftung und Individuation und deren Verhältnis zueinander in meine Überlegungen mit ein.

Bevor ich nun näher darauf eingehe, wie die Eigenschaften von „gebildeten Kaufleuten“ von verschiedenen Autoren in unterschiedlichen zeitlichen Epochen beschrieben worden sind, müssen zunächst noch Zweifel daran ausgeräumt werden, dass es so etwas wie „gebildete Kaufleute“ überhaupt geben kann. Als Gewährsmann, dass es daran zumindest in der Vergangenheit Zweifel gegeben hat, nehme ich den durch seine Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft berühmt gewordenen Soziologen, Nationalökonom und Philosophen Ferdinand Tönnies (1855–1936). Dieser bietet zudem den Vorteil, dass wohl niemand auf die Idee kommt, ihn als Anhänger „linken Gedankenguts“ im Sinne sozialistischer Kapitalismuskritik zu verdächtigen. In seinem Hauptwerk „Gemeinschaft und Gesellschaft“ aus dem Jahre 1887 setzt er sich auch mit dem Kaufmann auseinander:

„Alles Schaffen, Bilden und Wirken der Menschen ist etwas wie eine Kunst und gleichsam organische Tätigkeit, wodurch menschlicher Wille in die fremde Materie, Form gebend überströmt; [...] Der Handel, als die Geschicklichkeit Profit zu machen, ist das Gegenteil aller solcher Kunst.“ (1887/1963: p. 57)

„Der unbedingte Wille, sich zu bereichern, macht den Kaufmann rücksichtslos und zum Typus des egoistisch-willkürlichen Individuums, dem auch alle Mitmenschen – wenigstens außerhalb seiner nächsten Freundschaft – nur Mittel und Werkzeuge für seine Zwecke sind; er ist der eigentlich gesellschaftliche Mensch.“ (ebd.: p. 163)

Tönnies entwirft 1887 also ein durchgängig negatives Fremdbild des Kaufmanns, dessen negative Eigenschaften nur noch durch den Wucherer als Abart des Kaufmanns übertrumpft werden (vgl. ebd.: p. 58) und hält daran auch noch in der letzten von ihm selbst besorgten, 1935 erschienenen Auflage seines Werkes fest. Tönnies steht nun mit seiner Auffassung, dass der Kaufmann der Gegenpol des Gebildeten sei, nicht allein. Im Gegenteil: er reiht sich in eine lange Reihe von quellenmäßig gut belegten kritischen Äußerungen, Verunglimpfungen und religiösen Verdikten ein, die sich auf die Kaufmannschaft, deren Gebaren, Lebensstil und Geschäftspraktiken beziehen (vgl. dazu die entsprechenden mit einer Vielzahl von Nachweisen versehenen Ausführungen von Reinisch / Götzl, 2011: p. 45ff, p. 87ff, p. 143ff und p. 194ff). Allerdings gibt es – zum Glück für mein Thema – neben dem negativen Bild des Profiteurs, der nicht durch eigene wertschaffende Arbeit sondern durch Betrug, Täuschung, Geiz und Wucher Reichtümer ansammelt und dabei die Todsünden der Habsucht, der Selbstsucht und der Faulheit begeht (vgl. Le Goff, 1988 p. 49f und Bruchhäuser, 1989: p. 20ff), auch den Tugendkatalog des „Ehrbaren Kaufmanns“, der sich aktuell in der Wirtschaftsethik und der Betriebswirtschaftslehre (vgl. z. B. Albach, 2003; Schwalbach, 2008) und möglicherweise auch in der Wirtschaftspädagogik zunehmender Beliebtheit erfreut. Danach ist der Kaufmann – oder besser soll der Kaufmann – redlich, sparsam, ehrlich, genügsam, fleißig, aufrichtig und demütig sein, sich durch Weitblick auszeichnen, seinen familiären und Bürgerpflichten nachkommen, sich aktiv an der Gestaltung des Gemeinwesens beteiligen, sein Geschäft umsichtig führen und sozial verantwortlich mit seinen Mitarbeitern umgehen (vgl. auch Zabeck, 1979).

Wenn man die Fragen nach dem Realitätsgehalt und den Realisierungsmöglichkeiten dieser Tugenden im Rahmen kapitalistischer Wirtschaftsstrukturen einfach nicht stellt, dann kommt man gar nicht umhin, angesichts dieses wahrhaft schönen Idealbilds des Kaufmanns in Verzückung zu geraten. Zudem lassen sich die einzelnen Elemente dieses Bildes problemlos in die Triade aus Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz des modernen „Kompetenzdeutsch“ (zur Kritik vgl. Reinisch, 2006 und Bohlinger, 2011) übertragen. Der Tugendkatalog des „Ehrbaren Kaufmanns“ könnte so unversehens zur curricularen Richtschnur für die Entwicklung kompetenz- und outcomeorientierter Curricula werden. Ich will diesen – aus meiner Sicht zwar äußerst problematischen, aber eben nur auf den ersten Blick völlig abwegig erscheinenden Gedanken – hier nicht weiter verfolgen. Stattdessen wende ich mich der Frage zu, was diese negativen und positiven Bilder des Kaufmanns mit kaufmännischer Bildung zu tun haben.

Wenn Bildung – wie Herwig Blankertz (1963/1985: p. 89) in seiner Deutung der v. Humboldt-schen Bildungstheorie (1793/1968) schreibt – die Vollendung des Subjekts „in der Verwirklichung der ihm jeweils eigenen Möglichkeiten“ ist, dann muss das Subjekt in Auseinandersetzung mit der „Welt außer sich“ (Humboldt, 1793/1968: p. 57) geistige Kräfte entwickeln und Wissen über die Welt erlangen. Diese beiden Seiten der Bildung – die formale oder Kraftbildung und die materiale oder Stoffbildung – gelten dabei – so Eduard Spranger (1923/1967: p. 19) als untrennbar miteinander verbunden. Beide Seiten der Bildung finden sich in den beiden Bildern des Kaufmanns wieder: Unbedingter Wille, sich zu bereichern, Rücksichtslosigkeit und Egoismus im Bild von Tönnies müssten noch positiv gewendet werden, bei Redlichkeit, Ehrlichkeit und Fleiß im Tugendkatalog des „Ehrbaren Kaufmanns“ ist das schon geschehen; jedenfalls sind diese Formulierungen dem formalen Pol des Bildungsbegriffes zuzuordnen. Geschicklichkeit, Profit zu machen, Weitblick, umsichtiges Führen der Geschäfte verweisen hingegen zumindest indirekt auf den materialen Pol. Diesem materialen Ver-

ständnis von kaufmännischer Bildung wende ich mich im Folgenden zu. Es geht also im nächsten Schritt um die Frage, über welches Wissen und Können Kaufleute verfügen müssen, um die Geschäfte umsichtig führen zu können, mit Geschick, Profit zu machen und weitsichtig zu handeln. Es geht also, zumindest aus meiner Sicht, um die Kernfrage der wirtschaftsberuflichen Didaktik, um das Relevanzproblem der Didaktik – wie Lothar Reetz (1984) das nennt.

3 Wodurch unterscheiden sich „gebildete“ von „ungebildeten“ Kaufleuten? – Ausgewählte Modelle des „gebildeten“ Kaufmanns von der Zeit der Aufklärung bis zum curricularen Diskurs der 1970er und 1980er Jahren

Diese Frage durchzieht die Diskussion um die kaufmännische Bildung seit gut 250 Jahren. Es ist also eine alte Frage, die aber immer wieder – etwa wenn es um die Neuordnung kaufmännischer Aus- und Fortbildungsberufe geht – aktuell ist. Dabei waren sich die vielen Pädagogen, Theologen, Philosophen, Kaufleute, Direktoren und Lehrkräfte von kaufmännischen Bildungsanstalten, etc., die an dieser Diskussion über die Jahrhunderte teilgenommen haben, in einem Punkt einig: Kaufleute, seien sie Prinzipale, also selbständige Betreiber eines Handelsbetriebes, Handlungsgehilfen, also kaufmännische Angestellte mit und ohne Führungsaufgaben oder Handlungslehrlinge, also kaufmännische Auszubildende, müssen tüchtig in ihrem Beruf sein. Was diese berufliche Tüchtigkeit nun inhaltlich bedeutet, hat sich in den vergangenen Jahrhunderten bedingt durch ökonomische, technologische, kulturelle und gesellschaftliche Wandlungsprozesse natürlich verändert. Während der Handlungslehrling vor 250 oder 500 Jahren eingehende und ausgehende Post durch Abschreiben per Hand kopieren musste, bedient er sich heute eines Fotokopierers oder Scanners und schreibt Briefe mittels Textverarbeitungssystemen und Textbausteinen, während er damals, falls er überhaupt an die Buchhaltung herangelassen wurde, mühsam per Hand Buchungen aus dem Journal und den Nebenbüchern ins Hauptbuch vornehmen musste, „macht“ dies heute die integrierte Unternehmenssoftware (ERP-Software) mit ihren Buchungshilfen und -routinen, etc. Die Frage ist jedoch, ob durch diesen Wandel der Kern kaufmännischer Tätigkeiten – so es einen solchen gibt – berührt worden ist.

Um diesem Kern auf die Spur zu kommen und gleichzeitig die ökonomischen Rahmenbedingungen zu skizzieren, unter denen das erste von mir ausgewählte Modell kaufmännischer Bildung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstanden ist, greife ich auf die berühmte Formel zurück (vgl. Abbildung), die Karl Marx (1818–1883) zur Kennzeichnung der sich durch Tauschwertorientierung auszeichnenden erweiterten Warenproduktion entwickelt hat (vgl. Marx, 1857/1939). Bezugspunkt ist der sesshafte Warenhändler, der mit eigenem Geld und auf eigene Rechnung jedwede Art von Waren in großen Partien selbst einkauft oder einen Agenten damit beauftragt lässt, diese Waren dann unter Umständen über weite Entfernungen zu Land oder See transportieren lässt, um sie dann zumeist in kleinen Partien für mehr Geld als er ursprünglich eingesetzt hat, an Detailhändler oder Endnutzer zu verkaufen.

Die Existenz solcher Groß- und Fernkaufleute, die ihren Warenhandel vom eigenen Kontor aus steuern, ist im deutschen Sprachraum seit dem 13. Jahrhundert nachgewiesen. Mit dieser Art des Warenhandels sind erhebliche kognitive Anforderungen verbunden. Wie schon der frühmittelalterliche Wanderhändler muss der sesshafte Kaufmann Wissen über das Angebot und die Nachfrage der verschiedenen Warengattungen, über deren Qualitätsmerkmale, Marktgängigkeit und übliche Preise sowie deren Pflege erwerben. Hinzu kommen – wie wir heute sagen würden – logistische Kenntnisse und Kenntnisse über die an den verschiedenen Handelsorten gebräuchlichen Münz-, Maß- und Gewichtseinheiten, die geltenden rechtlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der Lagerung und des Verkaufs von Waren, der Zölle und der sonstigen Abgaben und der jeweiligen Handelsgebräuche an den verschiedenen Handelsorten. In der Regel musste schon der mit seinen Waren wandernde Händler über gewisse fremdsprachliche Kenntnisse verfügen, und er musste zumindest rudimentär Berechnungen anstellen können. Im Zuge der Sesshaftwerdung des Kaufmanns entsteht für ihn zunehmend die Notwendigkeit, Schreiben und Lesen zu lernen und Kenntnisse über das Nachrichtenwesen und den spezifisch kaufmännischen Briefstil zu erlangen. Mit steigendem Geschäftsvolumen und dem Verkauf von Waren auf Kredit stiegen auch Risiko und die Zahl und das Volumen der Zahlungsvorgänge. Der Kaufmann musste also Techniken zur Dokumentation seiner Geschäfts- und Kreditvorfälle und zur Risikoabschätzung erlernen. Dies bedeutete einerseits, dass er auch komplexere Berechnungen durchführen können musste, andererseits musste er sich um effektivere Maßnahmen zur Risikobegrenzung bemühen, als es das Gebet und die Anrufung der Heiligen sein konnten. Die Risikoverteilung durch die Bildung von Handelsgesellschaften und der Abschluss von Versicherungen waren Maßnahmen, die bereits die spätmittelalterliche Kaufmannschaft kannte. Zudem brauchte der Kaufmann den unbedingten Willen, einen möglichst hohen Gewinn zu erzielen. Dies unterschied ihn, jedenfalls nach Auffassung von Werner Sombart (1916, 1916/1987) vom Detailhändler, vom Krämer, dessen Ziel darin bestand, soviel Einkommen zu erzielen, dass er ein auskömmliches, d. h. seiner gesellschaftlichen Stellung entsprechendes Leben führen zu können, und mit dieser Mentalität, diesem „vorkapitalistischen Geist“, wie Sombart das nennt, ist der Krämer eher dem Handwerk als der Kaufmannschaft zuzurechnen.

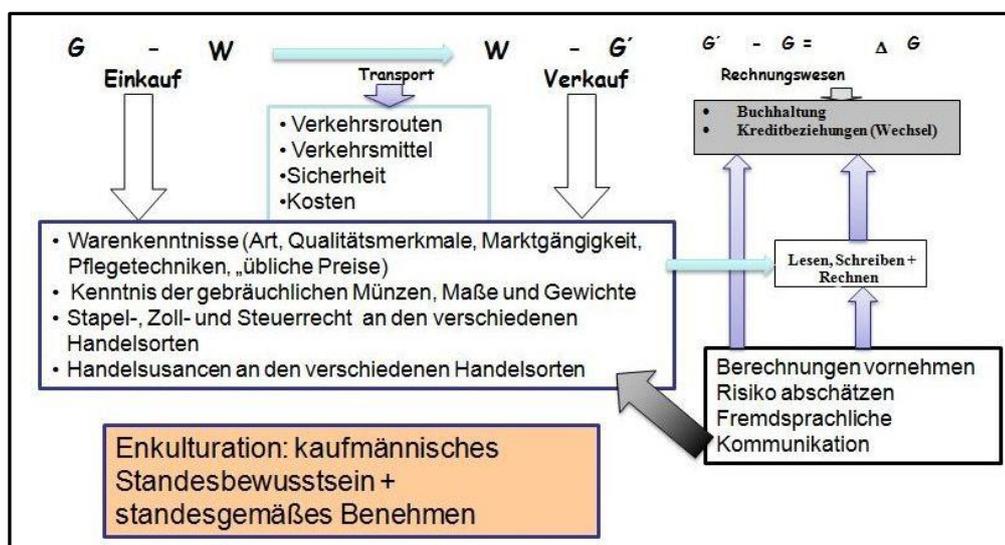


Abbildung 1: Die MARXISTISCHE Formel der erweiterten Warenproduktion und die Qualifikationsanforderungen an den Großkaufmann (13.–19. Jh.)

Der zum Kaufmannsberuf bestimmte Junge musste diese spezifische Kaufmannsmentalität, den Sombartschen „kapitalistischen Geist“, und das damit verbundene Standesbewusstsein und das standesgemäße Benehmen im Prozess der Enkulturation erlernen. Da es sich bei den zum Kaufmannsberuf bestimmten Jungen ganz überwiegend um Söhne von Kaufleuten handelte, setzte dieser Enkulturationsprozess schon sehr früh ein. Arbeiten und Leben waren auch im 18. Jahrhundert noch nicht strikt getrennte Sphären, der Knabe konnte die Arbeit des Vaters direkt beobachten, ab einem Alter von acht bis zehn Jahren durfte er den Vater zur Börse, zur Bank und zu den Kaffeehäusern, die die Treffpunkte der Kaufleute waren, begleiten. Lesen und Schreiben lernte er bei einem Privatlehrer im elterlichen Haus, später das kaufmännische Rechnen und die Anfangsgründe der Buchhaltung bei einem Rechenmeister, um dann mit 14 Jahren eine kaufmännische Lehre bei einem auswärtigen Geschäftspartner des Vaters anzutreten, oder er absolvierte seine Lehre beim Vater und durfte dann zum Abschluss der Lehrzeit eine längere Reise in die europäischen Metropolen antreten. Diese Reisen – in der zeitgenössischen Literatur wurden sie als „Cavalierstouren“ (vgl. Ruppert, 1982: p. 291–295) verspottet – waren jedoch für die Eltern und den jungen Kaufmann nicht ohne Risiko. Schließlich lauerten in den Metropolen mannichfaltige Verführungen und die jungen, unbeaufsichtigten Kaufleute waren damals wie heute durchaus zu Handlungen bereit, die aus Sicht der Älteren als moralische Verfehlungen galten. Über „unbotmäßiges Verhalten“ von Kaufmannslehrlingen und reisenden Gehilfen wird in der zeitgenössischen Literatur jedenfalls häufig berichtet und erhalten gebliebene Briefe von Vätern an ihre reisenden Söhne sind voller Ermahnungen, dass diese in der Fremde und Ferne sich eines anständigen Lebenswandels befleißigen sollen (vgl. ebd. sowie Büsch, 1778: p. 10).

Insofern waren die Eltern froh, dass es in Hamburg ein Institut mit angeschlossenem Internat gab, in dem ihre in Hamburg für mehrere Monate Station machenden Söhne unter Aufsicht waren und gleichzeitig etwas für ihren Beruf und für ihren „gesellschaftlichen Schliff“ lernen konnten. Bekanntermaßen handelt es sich bei diesem Institut um die von Johann Georg Büsch (1728–1800), Professor am Akademischen Gymnasium Hamburg, geleitete Handelsakademie. Diese existierte von 1768 wahrscheinlich bis 1796, längstens jedoch bis 1800 dem Todesjahr von Büsch. Als Ziel des Unterrichts an der Handelsakademie nennt Büsch (1778: p. 58f), die „schickliche Vorübung und Vorbereitung eines Jünglings zu wichtigen Geschäften des bürgerlichen Lebens, insonderheit Geldgeschäften, sowohl zu denen, die er zu eigenem Nutzen unternimmt, als auch zu solchen, welche das gemeine Wesen nur demjenigen auftragen kann, der allgemeine Einsichten von Handel und Gewerbe, und einen wahren Rechnungsgeist besitzt.“ Der Lektionsplan aus dem Jahre 1778 zeigt, dass Büsch (1778: p. 15–23) über eine präzise Vorstellung darüber verfügte, welche Art von Wissen für seine Schüler erforderlich sei, damit sie das Bildungsideal des „gelehrten“ Kaufmanns und Bürgers erreichen konnten (vgl. Abbildung).

	Montag und Donnerstag.	Dienstag und Freitag.	Mittwochen und Sonnabend.
8	Neuere Geschichte (Dr. Büsch) und Erläuterungen über den jetzigen Zustand der Handlung.	Religion für Lutheraner. Französisch 3 Kl. (Mündliche Uebersetzung eines deutschen Schriftstellers.)	Mathematik für Kaufleute. (P. Büsch.)
9	Commerzgeographie von Europa. (Bei diesem Unterricht wechseln Webeling und Norman von Zeit zu Zeit mit einander ab.)	Französische Sprechstunde und Lesung der Ebelingschen Mélanges. Schreiben.	Italiänisch 1 Kl. Französische Sprechstunde. Französisch 1 Kl. (Grammatik und Lesung der Mélanges.)
10	Französisch 1 Klasse. (mündliche Uebersetzung eines deutschen Schriftstellers.) Deutsch 1 Kl. (Ausarbeitungen.) Deutsch 4 Klasse.	Eramen und Wiederholung. (Dr. Büsch, Webeling und Norman wechselseitig.)	Historie für Kaufleute, nach Achenwäls Handbuche.
11	Deutsch 2 Klasse. Schreiben.	Büschings Vorbereitungen zur Geographie. (Norman.)	Commerzgeographie der Länder außer Europa, sonderlich der Kolonien. (Webeling.)
12	Handlungsgeschichte. (P. Büsch) von Zeit zu Zeit.) Französisch 6 Kl. (schriftliche Ausarbeitungen.)	Rechnen. Deutsch 5 Klasse. Englisch 2 Klasse.	Rechnen. Französisch 1 Kl. (Grammatik und Lesung der Mélanges.)
1	Technologie. (Norman.) Rechnen. Italiänisch 2 Klasse.	Rechnen. Englisch 3 Kl. (Grammatik und Lesung der Ebelingschen Miscellanies.)	Englisch 1 Kl. (Englische Correspondenz.) Deutsch 3 Klasse. Rechnen.
4	Englisch 2 Kl. (Schriftliche Uebungen und mündliche Uebersetzung aus einem deutschen Buche.)	Schreiben. Waaren-Kenntniß in dem Unterricht eines Maklers.	Englisch 3 Kl. (Lesung der Miscellanies.) Deutsch 4 Klasse. (und von Zeit zu Zeit Holländisch oder Spanisch.)
	5½ - 8½ Praktischer Unterricht im Buchhalten und Waarencalculatien. 6 - 7 Rechnen.	6 - 7 und 7 - 8 Französische Uebungen im Schreiben, sonderlich in der kaufmännischen Correspondenz. 6 - 7 Rechnen. 7 - 8 Deutsch 6 Klasse. Schreiben.	5½ - 8½ Praktischer Unterricht im Buchhalten und Waarencalculatien. 6 - 7 und 7 - 8 Rechnen.

Abbildung 2: Lektionsplan der Hamburgischen Handlungs-Akademie von 1778 (Quelle: Büsch, 1778: p. 15)

Im Mittelpunkt standen nicht die kaufmännischen Techniken im engeren Sinne, sondern geografische, geschichtliche, mathematische, technologische, fremdsprachliche und „handelspolitische“ Kenntnisse. Zwar betont Büsch, dass in allen diesen Kursen während des Unterrichts der Bezug zu den kaufmännischen Geschäften hergestellt wird, es handelt sich dabei aber um die Geschäfte des Großhändlers und dieser benötigt auf den genannten Gebieten „wissenschaftliche Kenntnisse“ (ebd.), die von Büsch selbst und von weiteren mit der Handelsakademie über Jahre eng verbundenen Lehrkräften unterrichtet wurden. Neben diesen „wissenschaftlichen Kenntnissen“ enthält der Lektionsplan Kurse zum Rechnen, zur Buchhaltung, zur Warenkalkulation und zur Warenkunde. Die entsprechenden Kenntnisse sind für den Kaufmann unmittelbar nützlich; „wissenschaftlich“ sind sie jedoch nicht. Auch in dieser Unterscheidung, die nicht als Abwertung der „praktischen“ Kenntnisse zu verstehen ist, wird nochmals das von Büsch verfolgte Bildungsideal deutlich. Der Kaufmann, der sich auf den gewöhnlichen Gang seiner Geschäfte beschränkt, kommt mit den „praktischen Kenntnissen“ aus; der selbstbewusste, weltgewandte und weltoffene „gelehrte“ Kaufmann und Bürger benötigt „praktische“ und „wissenschaftliche“ Kenntnisse.

Bei Büsch findet sich also eine deutliche Akzentsetzung auf die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit des Bürgers, womit er die merkantilistischen Beschränkungen überwindet. Gleichwohl löste er damit selbst unter den Bürgern und Honoratioren der freien Reichsstadt

Hamburg wenig Begeisterung aus. Noch in seinem Todesjahr erschien ein Aufsatz von Johann Georg Büsch (1800), in welchem er sich darüber beklagt, dass die Hamburger Kaufleute ihre Lehrlinge nur noch im „Comptoir“ ausbilden. Diese Beschränkung auf die praktische Ausbildung, so gut sie auch sei, sei ein Fehler, denn durch die „Comptoir Quälerei“ würden nur gute „Comptoristen“, jedoch keinesfalls gute Kaufleute herangebildet, denn letztere müssten in allen Dingen des Handels gebildet sein und über das verfügen, was man „bey Gelehrten Schulwitz nennt“ und eben diese Dinge könne man nicht im Comptoir sondern nur in einer Handels-Akademie lernen (ebd.: p. 57f). Büsch hatte so permanent mit wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, denn Unterstützung von der Stadt oder der Hamburger Kaufmannschaft erhielt er nicht.

Halten wir also fest, für Büsch besteht kaufmännische Bildung keineswegs allein darin, dass der Kaufmannslehrling die üblichen Umgangs- und Verfahrensregeln des gewöhnlichen Geschäftsganges im Kontor erlernt. Er muss Kenntnisse erlangen, die es ihm ermöglichen, seine Tätigkeiten zu durchschauen, weitblickende Entscheidungen zu treffen und sich als Bürger am gesellschaftlichen und politischen Leben zu beteiligen. Dazu benötigt er systematischen Unterricht über handelsgeschichtliche, -geographische und -politische Sachverhalte, also – mit heutigen Worten – eine umfassende ökonomische Bildung. Büsch stieß mit dieser Ansicht zwar bei den praktizierenden Kaufleuten seiner Zeit auf wenig Gegenliebe, aber unter denjenigen die damals über kaufmännische Bildung dachten und schrieben, genoss er hohes Ansehen.

Die beiden Denkfiguren des „gelehrten“ Kaufmanns und Bürgers auf der einen Seite und des „praktischen Kaufmanns“ auf der anderen Seite oder des „denkenden“ und „praktischen“ Buchhalters, wie ich das an anderer Stelle bezogen auf den Buchhaltungsunterricht ausgeführt habe (vgl. Reinisch, 1996), durchziehen den Diskurs um kaufmännische Bildung – soweit dieser auf bildungstheoretischer und didaktisch-curricularer Ebene geführt worden ist – seit mittlerweile über 200 Jahren.

Um die Mitte des 19. Jahrhunderts als die erneuten Anläufe, speziellen Unterricht für den kaufmännischen Nachwuchs einzurichten, langsam eine gewisse Breitenwirkung erzielten, trat gleichzeitig, wie die damals eingesetzten Schulbücher und die Lektionspläne zeigen, zwar eine gewisse Systematisierung des Lehrgebiets aber auch eine inhaltliche Verflachung ein. Besonders deutlich wird dies bei Arnold Lindwurm (1833–1911), dem wohl schärfsten Kritiker der kaufmännischen Literatur seiner Zeit. Er misst deren Qualität überwiegend an den „handelswissenschaftlichen“ Schriften von Johann Georg Büsch (vgl. insb. Büsch, 1792, 1797 und 1798) und nimmt dabei insbesondere die damals weit verbreiteten und hoch geschätzten Fachbücher von David August Schiebe (1779–1852) „aufs Korn“: Während Büsch dem „Wissenschaftlichen“ die Wege geebnet habe, sei bei Schiebe das Wissenschaftliche im „Encyklopädischen“ untergegangen. Dasjenige, was Büsch als Nebensache angesehen und behandelt habe, sei bei Schiebe zur Hauptsache geworden: „Buchhaltung, Rechnungsaufstellung und Briefeschreiben“ (Lindwurm, 1868: p. 118). Gleichwohl setzte sich die „situationorientierte“, auf die Kopie der kaufmännischen Praxis im Unterricht setzende Lösung Schiebes durch und erfuhr durch Carl Gustav Odermann (1815–1904), Nachfolger Schiebes im Amt des Direktors der Öffentlichen Handelslehranstalt zu Leipzig, eine gewisse Systematisierung, welche die Grundlage für eine Gliederung des kaufmännischen Fachunterrichts in vier, parallel zu unterrichtende Fächer bildete: Kaufmännische Korrespondenz, kaufmännische Arithmetik, Buchhaltung und „Kontorwissenschaft im engern Sinne“. Damit war für viele

Jahrzehnte das Grundgerüst kaufmännischer Bildung für die kaufmännischen Fortbildungs- und später Berufsschulen und die kaufmännischen Vollzeitschulen gelegt; auch wenn die „Kontorwissenschaft im engeren Sinne“ noch mehrere Namenswechsel über die Handelskunde zur Handelswissenschaft bis Anfang der 1930er Jahre zur Betriebswirtschaftskunde und schließlich zur Betriebswirtschaftslehre erfuhr. Auch an der auf die Kopie der kaufmännischen Praxis setzenden Ausrichtung des kaufmännischen Unterricht änderte sich selbst durch die Einrichtung eines Studiums für Kaufleute an den Handelshochschulen zumindest bis weit in die 1920er Jahre hinein wenig; kaufmännische Korrespondenz, kaufmännische Arithmetik, Buchhaltung und Handelswissenschaft bildeten den Kern der entsprechenden Studienprogramme (vgl. Reinisch, 2004).

Da es hier nicht um eine chronologische Darstellung der Konzepte kaufmännischer Bildung sondern um die Herausarbeitung von Argumentationslinien geht, mache ich nun in zeitlicher Hinsicht einen großen Sprung und wende mich der Diskussion um die materialen Aspekte kaufmännischer Bildung im siebten und achten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zu. Erinnerung sei daran, dass Georg Picht (1913–1982) mit seiner Warnung vor der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964), Heinrich Roth (1906–1983) mit seiner kritischen Frage, ob die deutschen Lehrpläne noch stimmen (Roth, 1968) und Saul B. Robinsohn (1916–1972) mit seiner Idee, Bildungsreform als Revision der Curricula (Robinsohn, 1967) zu betreiben, primär aus einer bildungsökonomischen Motivation heraus, eine Debatte um Bildungsreform, Bildung und Qualifikation in Gang gebracht hatten, die sich zwar zunächst vornehmlich auf das Gymnasium und das Hochschulstudium bezog, sich aber bald auch auf die berufliche Bildung ausdehnte. Auch hierzu muss ich mich auf wenige Ansätze und auch nur auf solche, die aus der Wirtschaftspädagogik stammen, beschränken (vgl. ausführlicher Gonon/Reinisch/Schütte, 2010: p. 436ff). Ich skizziere hierzu die Berufsbildungstheorie von Herwig Blankertz (1927–1983) und deren Ausformung für den Bereich der ökonomischen Bildung durch Günter Kutscha (1976) sowie die didaktisch-curricularen Überlegungen von Lothar Reetz (1976). Das Ziel von Herwig Blankertz besteht darin, den Gegensatz zwischen „volkstümlicher“ und „gelehrter“ Bildung durch bildungsreformerische, schulpädagogische und didaktisch-curriculare Maßnahmen aufzuheben. Er geht dabei von der Grundannahme aus, dass wir im Zeitalter der technisch-wissenschaftlichen Zivilisation leben, und es daher nicht mehr möglich ist, einen materialen (inhaltlichen) Kanon von Allgemeinbildung zu formulieren. Denn angesichts der Explosion menschlichen Wissens sei einerseits die Lösung des Enzyklopädismus obsolet geworden, andererseits verfüge die als Lösung des Problems angebotene curriculare Strategie des exemplarischen Lernens über keine Kriterien, mit deren Hilfe bestimmte Bestandteile menschlichen Wissens aus dem Kanon der Allgemeinbildung ausgeklammert werden könnten. Blankertz (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, 1972: p. 21f) greift daher auf Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie zurück, radikalisiert diese und verknüpft sie mit dem Kantschen Verständnis von Aufklärung, als Befreiung des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit (vgl. Kant, 1784/1995). Bildung bedeutet in diesem Sinne Freisetzung von Mündigkeit und Emanzipation als Befreiung von ungerechtfertigter Herrschaft von Menschen über Menschen. „Bildung manifestiert sich somit in der Art und Weise, wie sich Individuen denkend mit Inhalten auseinandersetzen. Didaktisch folgt daraus das Prinzip der Wissenschaftsorientierung allen Lehrens und Lernens im Sinne einer fundamentalen Denkerziehung und das Prinzip der Kritik, verstanden sowohl im Sinne Kants als auch Habermas als Prozess der Freisetzung von Mündigkeit“ (Gonon/Reinisch/Schütte, 2010: p. 437). Gemünzt auf die kaufmännische Bildung bedeutet dies, dass „die im Medium der Ökonomie entfaltete Bildung zugleich kritische Vernunft gegen

das Diktat der Ökonomie entbinden“ (Blankertz, 1975: p. 71) muss. Um diesen Anspruch curricular einlösen zu können, entwickelten Blankertz und dessen Schüler ein Konzept der diskursiven Curriculumentwicklung in dessen Mittelpunkt das Instrument einer didaktischen Matrix, didaktisches Strukturgitter genannt, steht. Günter Kutscha (1975, 1976 und öfter) hat das Strukturgitter für das kaufmännisch-betriebswirtschaftliche bzw. politisch-ökonomische Curriculum entwickelt (vgl. Abbildung).

Wissenschaftliche Erkenntnisinteressen		Didaktische Referenzen	Medien ökonomisch-kaufmännischer Systemleistungen		
			Ware	Geld	Information
Technisches Interesse	Systembezug	→ Funktionen	Versorgung	Verrechnung	Kodierung
	Wissenschaftsbezug	→ Entscheidungslogisch-organisationstheoretische Optimalplanung	Optimierung güterwirtschaftlicher Transformationsprozesse	Optimierung finanzwirtschaftlicher Transformationsprozesse	Optimierung datenwirtschaftlicher Transformationsprozesse
Praktisches Interesse	Systembezug	→ Systemprobleme	Knappheit der Ressourcen	Unsicherheit der Austauschrelationen	Komplexität der Entscheidungsdaten
	Wissenschaftsbezug	→ Ökonomisch-sozialwissenschaftliche Form- und Normanalyse	Wohlfahrtskriterien	Bewertungskriterien	Planungskriterien
Emanzipatorisches Interesse	Systembezug	→ Systemkonflikte	Disparitäten der Güterverteilung	Disparitäten der Einkommensverteilung	Disparitäten der Wissensverteilung
	Wissenschaftsbezug	→ Politökonomische Zielreflexion und Systemkritik	Aufhebung von Elend	Aufhebung von Ausbeutung	Aufhebung von Entfremdung

Abbildung 3: Strukturgittermodell für die Planung der beruflichen Grundbildung im wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Schwerpunkt der integrierten Sekundarstufe II (Quelle: Kutscha, 1975: p. 223)

In den Spalten der Matrix finden sich die Medien der ökonomisch-kaufmännischen Systemleistungen in Form von Ware, Geld und Information als Modellierung der Qualifikationsanforderungen an Kaufleute, in den Zeilen die Bildungsanforderungen, die mittels der drei von Habermas identifizierten Erkenntnisinteressen von Wissenschaft als technisches, praktisches und emanzipatorisches Erkenntnisinteresse abgebildet werden (vgl. Habermas, 1968). In den neun Zellen der Matrix finden sich einerseits der Systembezug, also bspw. Funktionen, Systemprobleme und Systemkonflikte, wie Versorgung, Knappheit der Ressourcen und Disparitäten in der Güterverteilung und der Wissenschaftsbezug andererseits, also bspw. Fragen der Optimierung, der Auswahl von Wohlfahrtskriterien und der Aufhebung von Elend. Damit wird ein sehr umfassendes Programm kaufmännischer Bildung präsentiert, das sich eben nicht auf die technischen Umgangs- und Verfahrensregeln beschränkt, denen kaufmännische Angestellte an ihrem Arbeitsplatz genügen müssen. Es finden sich selbstverständlich betriebswirtschaftliche Aspekte, deren Notwendigkeit im Sinne beruflicher Tüchtigkeit unbestritten ist, es finden sich aber auch umfassende gesamtwirtschaftliche und gesellschaftliche Inhalte, die es dem kaufmännischen Nachwuchs ermöglichen sollen, sich kritisch-reflexiv mit ihrer Arbeits- und Lebenssituation auseinanderzusetzen.

Lothar Reetz (1976) teilt die Forderung nach der Wissenschaftsorientierung allen Lehren und Lernens nicht, und er geht davon aus, dass der zunehmende EDV-Einsatz dazu führe, dass der Masse der kaufmännischen Angestellten eine Entwertung ihrer Qualifikationen droht,

während der informationstechnische Wandel nur für einige wenige eine Höherqualifikation bedeuten würde. Dieser Tendenz dürfe aber bei der Revision wirtschaftsberuflicher Curricula nicht gefolgt werden. Stattdessen müsse bedacht werden, dass zur Bewältigung dieser Situation ganz wesentlich die Fähigkeit der Individuen gehört, der Entwertung der eigenen Qualifikation begegnen zu können (vgl. Reetz, 1976: p. 811). Dementsprechend müsse das kaufmännische Curriculum so gestaltet sein, dass die Auszubildenden sowohl die Fähigkeit erlangen, „nicht nur in praktizistischer Enge der Spezialität des Arbeitsplatzes funktionierend zu entsprechen, sondern aus Einsicht in die Zusammenhänge, also theoriegeleitet und aufgrund von Problemlösungsfähigkeit wechselnden Anforderungen sachgerecht zu entsprechen“ (ebd.: p. 812) als auch die „Fähigkeit, aus beruflichem Selbstbewusstsein und solidarischem Einverständnis zu handeln, u.a. auch, damit der „Verkauf“ der eigenen Arbeitskraft unter optimalen Bedingungen verläuft“ (ebd.). Für diese beiden Gruppen von Fähigkeiten nutzt Reetz die Bezeichnungen Sach- und Sozialkompetenz, und er macht deutlich, dass die Auszubildenden diese beiden Kompetenzen nicht durch die herkömmliche Ausbildung in Betrieb und Berufsschule erlangen können. Eine umfassende Revision der Curricula sei dergestalt erforderlich, dass „an die Stelle praktizistisch-technologischen Detailismus [...] die Darstellung sozioökonomischer Zusammenhänge und Abhängigkeiten (tritt, H. R.). Es wäre der Betrieb als Sozialsystem und nicht als bloß funktionalistisches Leistungssystem darzustellen, so dass den Lernenden die eigene Position in dem historisch wandelbaren Sozialgebilde Betrieb deutlicher wird, als es die übliche Darstellung als akribisch gültige Faktorkombination zulässt“ (ebd.: p. 812). Inhaltlich müsste dementsprechend eine Öffnung zu den Sozialwissenschaften erfolgen.

Von Blankertz, Kutscha und Reetz wurden also umfassende Konzepte kaufmännischer Bildung vorgelegt, die – um die Begrifflichkeit von Büsch zu nutzen vom Idealbild des „gelehrten Kaufmanns und Bürgers“ ausgehen. Bekanntermaßen haben die von mir skizzierten Programme in der tatsächlichen Curriculumrevision für die großen kaufmännischen Ausbildungsberufe ab den 1970er Jahren keine Rolle gespielt. Aus meiner Sicht führte die Enttäuschung über die reale berufsbildungspolitische Entwicklung dazu, dass der curriculare, bildungstheoretisch fundierte Diskurs in der Wirtschaftspädagogik Anfang der 1980er Jahre abgebrochen ist. Erst das KMK-Papier zur Lernfeldorientierung von 1996 (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1996) führte zu einer erneuten Aufnahme der Diskussion um die Leitbilder und Prinzipien einer Curriculumrevision im kaufmännischen Bereich (vgl. die Beiträge in Huisinga/Lisop/Speier (Ed.), 1999 und Gramlinger/Tramm (Ed.), 2003). Diese Diskussion ist inzwischen wieder abgeebbt. Unter bildungstheoretischer Perspektive bleibt dennoch interessant, dass in diesem Kontext mit Bezug auf die Positionen von Büsch (vgl. Reinisch, 1999) und denjenigen von Blankertz, Kutscha und Reetz (vgl. Reinisch, 2003) deutliche Zweifel daran geäußert wurden, dass mit der im Lernfeldansatz propagierten Konzentration auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse eine kaufmännische Bildung, die das Signet kritisch-reflexiv verdient, curricular hinreichend modelliert werden kann (vgl. zur Gegenkritik Tramm, 2009). Vermutet wurde, dass Gegenteiliges sei zu erwarten sei, dass es also – trotz oder gerade wegen der Umstellung von Fächern auf Lernfelder – bei dem schon, wie oben bereits angeführt, von Reetz (1976) beklagten praktizistisch-technologischen Detailismus der Darstellung von Unternehmen als funktionale Leistungssysteme im kaufmännischen Unterricht bleiben werde. Ob nun die Kritiker des Lernfeldansatzes mit ihren Vermutungen richtig liegen oder die Kritiker der Kritiker, kann nicht entschieden werden, weil keine umfassenden Evalu-

ationen der Umsetzung des Lernfeldansatzes in der schulischen Unterrichtspraxis auf der Ebene der Unterrichtsinhalte vorliegen.

Dennoch: Wenn wir erstens davon ausgehen, dass Wissenschaften und mithin auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Beobachter eines Ausschnitts der Realität, in unserem Falle also der kaufmännischen Erziehung, eine kritische Funktion im Hinblick auf die Entwicklungen im beobachteten Realitätsbereich haben, dann wird zweitens deutlich, dass bildungstheoretische Reflexionen unumgänglich sind. Wie gezeigt werden konnte, haben sich Wirtschaftspädagogen in der Vergangenheit als kritische Instanz gegenüber den von Sozialpartnern und Staat entwickelten und verordneten Curricula verstanden. Nach meiner Wahrnehmung ist dies heute kaum noch der Fall. Womit sich unmittelbar die in der Überschrift zum folgenden Abschnitt angeführte Frage stellt.

4 Warum gibt es heute in der Wirtschaftspädagogik keinen bildungstheoretischen Diskurs über kaufmännische Bildung? – Versuch einer Ursachenklärung

Bildungstheoretische Diskurse leiden unter der „Schwammigkeit“ des Begriffs, und der Bildungsbegriff als gilt „unmodern“ und als international nicht anschlussfähig. Es hat daher nicht an Versuchen gefehlt, den Begriff der Bildung zu ersetzen. Schon bei Robinsohn (1967) tritt Qualifikation an die Stelle von Bildung, Mertens (1974) kreierte den Begriff Schlüsselqualifikationen als Äquivalent für Bildung und heute ist von Kompetenz und Employability (vgl. Kraus, 2006) die Rede. Der Bildungsbegriff im hier gebrauchten Sinne als Beschreibung eines gewünschten geistigen Zustands, den Individuen erreichen sollen, verschwindet also zunehmend aus dem wissenschaftlichen Sprachgebrauch der Erziehungswissenschaft und ihrer Teildisziplin Wirtschaftspädagogik. Aus meiner Sicht handelt es sich dabei um eine problematische Entwicklung, denn die genannten „Ersatzbegriffe“ für Bildung stellen kein funktionales Äquivalent dar, denn in deren Begriffsinhalt fehlt das kritisch-reflexive Element und der Blick auf die Inhalte, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen sollen, um die gewünschten Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen zu erwerben, wird eher verstellt.

Ein weiterer Punkt hängt mit der notwendigen Normativität bildungstheoretischer Diskurse zusammen; es geht immer um die praktisch philosophische Frage, was sein soll. Die Auseinandersetzung darüber gilt nur dann als eine für Wissenschaftler zulässige Arbeit, wenn man die wissenschaftsphilosophischen Positionen der geisteswissenschaftlichen oder der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik teilt. Sieht man hingegen in kritisch-rationaler Tradition die Aufgabe von Wissenschaft darin, wertfrei zu beschreiben, was ist und zu erklären, warum etwas so ist, wie es ist, dann wird man um die Frage, was, warum werden soll, einen großen Bogen machen. Zudem ist der empirische Zugriff auf die Unterrichtsrealität sehr vorteilhaft für die Arbeitsbedingungen und Karrierechancen von Wissenschaftlern, die an Universitäten arbeiten. Gute Unterrichtsforschung ist allemal drittmittelträchtiger als bildungstheoretisches Philosophieren. Dies ist nicht negativ gemeint; wer die Bedingungen kennt, unter denen ins-

besondere jüngere Wissenschaftler heute arbeiten müssen, dem ist klar, dass sie sich strategisch verhalten müssen, indem sie dem Mainstream folgen. Worin dieser besteht, zeigen die Ausschreibungen für erziehungswissenschaftliche Professuren, dort werden in den letzten Jahren ausgesprochen häufig Vakanzen für Positionen in einer Subdisziplin angezeigt, die es früher gar nicht gab. Diese wird pikanterweise Bildungsforschung genannt, obwohl es dabei gar nicht um Bildungstheorie im hier verstandenen Sinne, sondern um die empirische Erforschung von Lehr-Lern-Prozessen und die Wirkungen von Elementen der Systemarchitektur des Bildungswesen auf Bildungsverläufe von Heranwachsenden und Erwachsenen geht.

5 Folgen der bildungstheoretischen Enthaltbarkeit für die Lehre und Forschung in der Wirtschaftspädagogik

Wir leben im Hinblick auf die Ökonomie in einer wahrlich aufregenden Zeit. Finanzkrise, Staatsverschuldung, Euroschwäche, explodierende Managergehälter, schöngerechnete Prestigeprojekte wie die Elbphilharmonie in Hamburg, der Bahnhof Stuttgart 21 und der neue Hauptstadtflughafen, die weder technologisch noch ökonomisch in der Griff zu bekommen sind, die sich weiter öffnende Schere zwischen Armut und Reichtum in Deutschland und auf der ganzen Welt, dies sind nur einige Beispiele dafür. Es handelt sich um Probleme, die unser aller Leben beeinflussen, mit denen wir uns wahrscheinlich auseinandersetzen und zu denen wir uns eine möglichst fundierte Meinung bilden sollten. Dies gilt natürlich auch für die Schülerinnen und Schüler der verschiedenen kaufmännischen Schulformen und für deren Lehrkräfte. Letztere müssten bereit und in der Lage sein, diese Themen im Unterricht zu behandeln. Dies gilt jedenfalls dann, wenn sie sich selbst als Experten für die Vermittlung einer umfassenden kaufmännisch-ökonomischen Bildung verstehen und auf der Basis dieses Selbstverständnisses ihre Lehraufgaben wahrnehmen. Allerdings müssten sie dazu im Rahmen ihrer Ausbildung im Studium und im Referendariat die Gelegenheit erhalten, dieses Selbstverständnis zu entwickeln und das notwendige Wissen und die notwendigen Fähigkeiten zu erlangen, um ihren Unterricht inhaltlich und methodisch im Sinne der genannten Zielsetzung gestalten zu können. Im Hinblick auf das notwendige ökonomische Fachwissen mag dazu das volks- und betriebswirtschaftliche Studium der Studierenden der Wirtschaftspädagogik einiges beitragen, auch wenn schon ein kurzer Blick in die entsprechenden Modulbeschreibungen durchaus geeignet ist, daran Zweifel zu wecken. Aus meiner Sicht müsste gerade die wirtschaftsdidaktische Ausbildung im Studium und im Referendariat dazu einen Beitrag leisten. Es geht nicht an, dass wir uns für die ökonomischen Lehrinhalte als nicht zuständig erklären, und uns – ich gebe zu, was jetzt kommt, kann als bössartige Spitze angesehen werden – auf die Vermittlung von Elementarisierungs- und Sequenzierungstechniken von durch die Wirtschaftswissenschaften gelieferten Inhalten beschränken. Nur die Wirtschaftsdidaktik ist in der Lage von den Wirtschaftswissenschaften entwickelte Modellierungen ökonomischen Handelns unter dem Aspekt des Realitätsgehalts zu prüfen und unter dem Aspekt von Bildung auszulegen. Und genau das erforderliche Wissen, um dies tun zu können und die Einstellung, dies auch tun zu wollen, müssen die Studierenden der Wirtschaftspädagogik erlernen, wenn sie befähigt sein sollen, einen Beitrag zur kaufmännischen

Bildung des kaufmännischen Nachwuchses im hier verstandenen Sinne zu leisten. Diese Erkenntnis ist weder neu noch revolutionär; sie scheint aber in Vergessenheit geraten zu sein. Jedenfalls habe ich in den letzten Jahrzehnten, die Arbeiten zum Rechnungswesenunterricht einmal ausgenommen, keinen Beitrag aus der Feder eines Wirtschaftspädagogen zum Thema oder gar zu den eingangs genannten Beispielen gefunden. Dabei will ich nicht ausschließen, dass ich Beiträge übersehen habe, schließlich ist jeder Mensch fehlbar. Wie dem auch sei: viele Beiträge können es nicht gewesen sein.

Gleichwohl wird in der Wirtschaftspädagogik und der entsprechenden Didaktik sehr intensiv geforscht, vielleicht so intensiv wie nie zuvor. Aus meiner Sicht betreibt man dabei allerdings nicht mehr Didaktik sondern Lehr-Lern-Forschung oder Unterrichtsforschung. Um nicht missverstanden zu werden, ich halte z. B. empirische Studien darüber, welche typischen Fehler Schüler im Wirtschaftslehreunterricht machen und wie Lehrkräfte auf diese Fehler reagieren sowie Erklärungsansätze für das gezeigte Verhalten von Lernenden und Lehrenden für eine wichtige Aufgabe, die äußerst relevante Informationen für die Verbesserung des Unterrichts liefern können (vgl. Wuttke / Seifried, 2012). Auch die vorliegenden oder sich in der Entwicklung befindenden Modellierungen beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen (vgl. z. B. Seeber, 2008) oder eines „Kompetenzstrukturmodell(s) für die kaufmännische Bildung“ (Winther/Achtenhagen, 2008) sind bedeutsam, leiden aus bildungstheoretischer Sicht jedoch an der Akzeptanz vorliegender Lehrpläne und der Orientierung an betrieblichen Teilprozessen (vgl. ebd.: p. 529). Mithin: Die reflexive curriculare Fragestellung bleibt ausgeklammert, und dies geht auch angesichts des dabei eingesetzten aus der pädagogischen Psychologie stammenden Instrumentariums gar nicht anders. Was kaufmännische Auszubildende warum lernen sollen, lässt sich trivialerweise aus der Perspektive der Lern-, Motivations- und Instruktionspsychologie nicht beantworten. Wenn aber wirtschaftsdidaktische Forschung mit einem Instrumentarium und auf der Basis methodologischer Imperative arbeitet, die für jedweden Unterricht konzipiert und geeignet sind und daher das Spezielle, nämlich die Lerninhalte weitgehend ausklammert, dann droht die Wirtschaftsdidaktik ihre Identität als Fachdidaktik für den Bereich der kaufmännischen Bildung zu verlieren. Dies wäre jedenfalls aus meiner Sicht ein fatales Ergebnis der empirischen Wende.

Ich komme zum Schluss: Mein Vortrag bestand bis hierin aus Beispielen, Befürchtungen und Argumenten, die eher ein negatives Bild zeichnen, und die möglicherweise den Eindruck entstehen lassen, dass da jemand redet, der seinen jüngeren Kollegen zutiefst misstraut und die Gelegenheit nutzt, warnend den Zeigefinger zu erheben, bevor er sich aufs Altenteil zurückzieht. Dieser Eindruck ist falsch, denn ich lasse mich von pädagogischem Optimismus leiten. Gerade weil es keine neue Erkenntnis ist, dass ohne vorgängige und nachgängige bildungstheoretische Reflexion empirische Studien aus der Unterrichtsforschung, seien sie noch so methodologisch ausgefeilt und handwerklich sauber, ein Torso bleiben, weil triviale Fragestellungen auch nur zu trivialen Befunden führen können, besteht die begründete Hoffnung, dass die gegenwärtige Phase des naiven Empirismus in der Wirtschaftspädagogik alsbald überwunden und dementsprechend der bildungstheoretische Diskurs in der Wirtschaftspädagogik wieder aufgenommen und im Basiscurriculum für die berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge, das derzeit überarbeitet wird, den ihm gebührenden Platz behalten wird.

Literaturverzeichnis

- Albach, H. (2003). *Zurück zum ehrbaren Kaufmann: Zur Ökonomie der Habgier*. WZB-Mitteilungen, (100), 37–40.
- Blankertz, H. (1963/1985). *Berufsbildung und Utilitarismus: Problemgeschichtliche Untersuchungen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann. [hier zitiert nach dem mit einem Vorwort von G. Kutscha versehenen Nachdruck]
- Blankertz, H. (1975). *Bildungstheorie und Ökonomie*: In G. Kutscha (Ed.), *Ökonomie an Gymnasien: Ziele, Konflikte, Konstruktionen* (pp. 59–72). München: Kösel.
- Bohlinger, S. (2011). *Der alte Streit um Kompetenz und Performanz: Was die Berufs- und Wirtschaftspädagogik von anderen Disziplinen lernen kann*. In N. Fischer (Ed.), *Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung: Professionalisierung im Spannungsfeld von Hochschule und Schule* (pp. 121–136). Frankfurt am Main: Lang.
- Bruchhäuser, H.-P. (1989). *Kaufmannsbildung im Mittelalter: Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifizierungsprozessen*. Dissertationen zur Pädagogik. Köln, Wien: Böhlau.
- Büsch, J. G. (1778). *Umständliche Nachricht von der Hamburgischen Handlungs-Akademie. Hamburg*. Retrieved from http://digital.slub-dresden.de/fileadmin/data/329359649/329359649_tif/jpegs/329359649.pdf.
- Büsch, J. G. (1792, 1797 und 1798). *Theoretisch-praktische Darstellung der Handlung in ihren mannichfaltigen Geschäften: Teil I–IV*. Hamburg.
- Büsch, J. G. (1800). *Ein Blick auf die gewöhnlichen Mängel, in der Vorbereitung des Kaufmanns durch bloße Comptoir-Arbeiten*. Neue Zeitung für Kaufleute, Fabrikanten und Manufakturisten, (8), 57–58.
- Gonon, P., Reinisch, H., & Schütte, F. (2010). *Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In R. Nickolaus, G. Pätzold, Günter, H. Reinisch, & T. Tramm (Eds.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (pp. 424–440). Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- F. Gramlinger, & T. Tramm (Eds.). (2003). *Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit*. bwp@, (4). Retrieved from <http://www.bwpat.de/ausgabe4/>.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*: Vol. 2. Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- R. Huisinga, I. Lisop, & H.-D. Speier (Eds.). (1999). *Lernfeldorientierung – Konstruktion und Unterrichtspraxis*. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Humboldt, W. v. (1793/1968). *Theorie der Bildung des Menschen* (Fragment vermutlich 1793). [hier zitiert nach dem Nachdruck in: H. Röhrs (Ed.). (1968), *Bildungsphilosophie* (pp. 50–60). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.]
- Kant, I. (1784/1995). *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? Berlinische Monatsschrift*, (Dezember-Heft), 481–494. [hier zitiert nach dem Nachdruck in: Kant, I. (1995). *Der Streit der Facultäten und kleinere Abhandlungen*. Werke (pp. 162–170). Köln: Könnemann.]
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.). (1972). Kollegstufe NW: Vol. 17. *Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen*. Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf: Henn.
- Kutscha, G. (1975). *Qualifikationsbedarf und Bildungsanforderungen im „kaufmännischen“ Arbeitsprozeß: Ein Strukturgittermodell zur Vermittlung ökonomischer Fachkompetenz in der integrierten Sekundarstufe II*. In G. Kutscha (Ed.), *Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen* (pp. 196–230). München: Kösel-Verlag.
- Kutscha, G. (1976). *Das politisch-ökonomische Curriculum*. Kronberg: Athenäum.
- Le Goff, J. (1988). *Wucherzins und Höllenqualen: Ökonomie und Religion im Mittelalter*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Lichtenstein, E. (1971). *Bildung*. In J. Ritter (Ed.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*: Vol. 1. A–C (Sp. 922–938). Basel, Stuttgart: Schwabe.
- Lindwurm, A. (1868/1993). *Die Entwicklung und die Aufgaben des Handelsschulwesens. Die Handelswelt*. Monatsschrift für Kaufleute und Industrielle: Vol. 1 (pp. 137–153; pp. 221–238). [hier zitiert nach dem Nachdruck in: K. F. Pott (Ed.). (1993), *Arnold Lindwurm oder die kaufmännische Bildungsfrage in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Ein Quellen- und Lesebuch zu einem bisher vernachlässigten Kapitel der wirtschaftspädagogischen Geschichtsschreibung* (pp. 107–140). Leipzig: Interessengemeinschaft Geschichte der Handelshochschulen.]
- Marx, K. (1857/1939). *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* (Rohentwurf wahrscheinlich 1857). Moskau. [verwendet wurde der reprographische Nachdruck (n. y.) Frankfurt am Main, Wien: Europäische Verlagsanstalt]
- Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1), 36–43.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation*. Freiburg i. Br.: Walter.
- Reetz, L. (1976). *Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums*. Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72(11), 803–818.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik: Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn (Obb.): Klinkhardt.
- Reinisch, H. (1996). „Leitbilder“, *Argumentationsmuster und curriculare Konstruktionen in der Didaktik des Rechnungswesenunterrichts – eine historisch-systematische Analyse*. In P. Preiss, & T. Tramm (Eds.), *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken: Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung* (pp. 45–84). Wiesbaden: Gabler.
- Reinisch, H. (1999). *Zur Entwicklung kaufmännischer Berufsbildung in schulischen Bildungsgängen in Deutschland: Ein Überblick von den Anfängen bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts*: Vol. 6. Jenaer Arbeiten zur Wirtschaftspädagogik. Jena.
- Reinisch, H. (2003). *Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes: Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm in bwp@ Ausgabe 4. bwp@, (4), 1–29. Retrieved from http://www.bwpat.de/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf*.
- Reinisch, H. (2004). *Von der Handelskunde zum Betriebswirtschaftslehreunterricht. Zum didaktisch-curricularen Diskurs über kaufmännischen Fachunterricht für Lehrlinge im*

- Zweiten Kaiserreich und der Weimarer Republik*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 100, 492–510.
- Reinisch, H. (2006). *Kompetenz, Qualifikation und Bildung: Zum Diskurs über die begriffliche Fassung von Zielvorgaben für Lernprozesse*. In G. Minnameier & E. Wuttke (Eds.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung: Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik*. Festschrift für Klaus Beck (pp. 259–272). Frankfurt am Main: Lang.
- Reinisch, H. & Götzl, M. (2011). *Geschichte der kaufmännischen Berufe: Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang des 19. Jahrhunderts*: Vol. 125. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Retrieved from <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6719>.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Roth, H. (1968). *Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?* Die Deutsche Schule, 60, 69–76.
- Ruppert, W. (1982). *Der Bürger als Kaufmann: Erziehung und Lebensformen, Weltbild und Kultur*. In U. Hermann (Ed.), *„Die Bildung des Bürgers“: Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert* (pp. 287–305). Weinheim, Basel: Beltz.
- J. Schwalbach (Ed.). (2008), *Corporate Social Responsibility*: Vol. 3. Zeitschrift für Betriebswirtschaft. Wiesbaden: Gabler.
- Seeber, S. (2008). *Ansätze zur Modellierung beruflicher Fachkompetenz in kaufmännischen Ausbildungsberufen*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 74–97.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.
- Sombart, W. (1916). *Das europäische Wirtschaftsleben im Zeitalter des Frühkapitalismus, vornehmlich im 16., 17. und 18. Jahrhundert*: Vol. 2. Der moderne Kapitalismus: Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart (2nd ed.). München, Leipzig: Duncker & Humblot.
- Sombart, W. (1916/1987). *Einleitung: Die vorkapitalistische Wirtschaft*: Vol. 1. Der moderne Kapitalismus: Historisch-systematische Darstellung des gesamteuropäischen Wirtschaftslebens von seinen Anfängen bis zur Gegenwart (2nd ed.). München, Leipzig: Duncker & Humblot. [verwendet wurde der reprographische Nachdruck (1987) München: Deutscher Taschenbuch-Verlag]
- Spranger, E. (1916/1967). *Berufsbildung und Allgemeinbildung*. In A. Kühne (Ed.), *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* (pp. 24–38). Leipzig. [hier zitiert nach dem Nachdruck in H. Röhrs (Ed.). (1967), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (pp. 17–34). Frankfurt am Main: Akademische Verlags-Gesellschaft.]
- Tönnies, F. (1887/1963). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Leipzig: Fues.

- Tramm, T. (2009). *Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten eines ‚beglückten‘ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik*. bwp@, (profil 2). Retrieved from http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.shtml.
- Winther, E., & Achtenhagen, F. (2008). *Kompetenzstrukturmodell für die kaufmännische Bildung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104, 511–538.
- Wuttke, E., & Seifried, J. (2012). *Ansätze der Identifikation typischer Schülerfehler: Ergebnisse aus Studien in kaufmännischen Schulen*. Unterrichtswissenschaft, 40(2), 174–192.
- Zabeck, J. (1973). *Entwurf eines didaktischen Systems als Voraussetzung für die Entwicklung eines Programms der Curriculumforschung im Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung*. In J. Zabeck, F. Dörr, & H. Stiehl (Eds.), Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung: Vol. 6. Schriften zur Berufsbildungsforschung (pp. 7–33). Hannover: Schroedel.
- Zabeck, J. (1979). *Vom königlichen Kaufmann zum kaufmännischen Angestellten: Die Idee der kaufmännischen Berufsbildung im Wandel der Zeit*. Wirtschaft und Erziehung, 31, 273–280.

Kaufmännische Bildung – ökonomische Bildung: Impulse für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung

Damit sie den vielschichtigen Handlungsanforderungen des kaufmännischen Alltags gerecht werden können, sollte die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung Jugendliche dazu befähigen, ihre eigenen Wertorientierungen kontinuierlich zu reflektieren, kurz: sich selbst zu bilden. Deutlich wird, dass die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung im Wesentlichen zwei Herausforderungen zu bewältigen hat: Sie muss die spezifische fachlogische Heuristik der Ökonomik kritisch hinterfragen, zugleich muss sie es Lernenden ermöglichen, die mono- und polykontexturalen Welten mit all ihren Widersprüchlichkeiten und ihren von Ort zu Ort jeweils unterschiedlichen Problemen zu durchdringen. Anknüpfungspunkte für die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung bietet die aktuelle kontroverse fachdidaktische Diskussion über ökonomische Allgemeinbildung, die als Impuls für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung verstanden werden kann. Die beiden Grundpositionen der ökonomischen bzw. der sozio-ökonomischen Bildung, die deutlich voneinander abgegrenzt werden, werden um eine dritte fachdidaktische Figur ergänzt, die – gleichsam zwischen den beiden Denkwelten oszillierend – den Referenzrahmen für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung darstellen kann.

1 Zugänge

Mit Blick auf die (wirtschafts-)pädagogische und (wirtschafts-)didaktische Arbeit ist die These von Tade Tramm plausibel, dass, wer „von kaufmännischer Bildung sprechen will, (...) von ökonomischer Bildung nicht schweigen (darf)“ (Tramm, 2012). Die aktuelle Kompetenzdiskussion bestätigt diese These: Angenommen wird, dass domänenverbundene Kompetenzen Themen der ökonomischen Grundbildung aufgreifen und diese über Literalitätsannahmen strukturieren (vgl. dazu exemplarisch Winther/Sangmeister/Schade, 2013, S. 142).

Angesichts der Tatsache, dass der betriebswirtschaftlich-kaufmännische Kontext im Unternehmen ein soziales Gefüge darstellt und angesichts der curricularen Vorgaben des Lernfeldkonzepts, dass betriebliche Handlungssituationen Ausgangspunkte von Lernsituationen zu sein haben, stellt sich die Frage, welche Wechselbeziehungen zwischen einer kaufmännischen Bildung und einer ökonomischen Bildung sich ausmachen lassen. Um diese Frage zu beantworten, kann an die aktuelle fachdidaktische Debatte über ökonomische Bildung angeknüpft werden, die idealtypisch zwischen ökonomistischer (monokontexturale Welt) und sozio-ökonomischer Bildung (polykontexturale Welt) unterscheidet. Die folgenden Ausführungen gehen von der Annahme aus, dass die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung aufgrund der curricularen und kompetenzorientierten Vorgaben, der domärentypisch ausgerichteten authentischen Situationen sowie der komplexen Arbeits- und Geschäftsprozesse eher der sozio-ökonomischen Denkfigur nahe steht und weniger der ökonomistischen, die eine spezifische fachlogische szientistische Heuristik bzw. ein Denken in Modellen in den Mittelpunkt stellt.

Was macht eine ökonomische Bildung aus? Was lernen Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich in Sachen Wirtschaft bilden wollen oder sollen? Auf den ersten Blick mögen diese Fragen irritieren, denn die Antwort scheint auf der Hand zu liegen: Was soll schon anderes gelehrt werden als etwas „über Wirtschaft“? Doch was eigentlich ist die Domäne dessen, was als Wirtschaft umschrieben wird? Und: Bedeutet die Beschäftigung mit Wirtschaft an berufsbildenden Schulen nicht etwas anderes als an allgemeinbildenden Schulen?

Welchen Beitrag leistet die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung an berufsbildenden Schulen, das Charakteristische des Kaufmännischen und des Ökonomischen begrifflich zu erfassen, zu beschreiben zu analysieren und ggf. Alternativen dazu anzubieten? Kann die Diskussion über ökonomische Allgemeinbildung Impulse für ein modernes Verständnis betriebswirtschaftlich-kaufmännischer Bildung setzen? Und: Bietet die ökonomische Bildung Ansatzpunkte, um Veränderungen und neue Strukturen in der Arbeits- und Berufswelt aufzudecken und ein neues, zeitgemäßes Verständnis einer betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung zu entwickeln?

Es mag zunächst überraschend klingen, aber die Vermutung, an allgemeinbildenden Schulen würde ökonomische Bildung etwas mit „der Wirtschaft“ zu tun haben, ist nur die halbe Wahrheit. Denn die „ökonomische Bildung (soll sich) nicht über den Gegenstandsbereich Wirtschaft definieren, sondern durch die spezifisch ökonomische Perspektive.“ (Retzman et al. 2010, S. 34). Gemeint ist damit, dass das, was die Wirtschaftswissenschaften als Disziplin von anderen Disziplinen unterscheidet, nicht nur ihr Gegenstandsbereich (subject matter), sondern auch ihre Vorgehensweise (approach) ist (Wigstrom, 2012, nach Graupe, 2013, S. 145; siehe auch Bendixen, 2006). Es kommen also zwei „Referenzsysteme in Betracht: Der

Gegenstandsbereich eines Faches oder die spezifischen Blickwinkel und Methoden eines Faches. Die ökonomische Domäne lässt sich über den Gegenstandsbereich nicht präzise von anderen sozialwissenschaftlichen Domänen abgrenzen, weil diese oft denselben Gegenstand betrachten. [...] Der Rückgriff auf die ökonomische Perspektive [ist] die verlässlichste Methode, um die Domänenspezifität zu wahren. Geographie und Politik mögen zwar gleiche Gegenstände in den Blick nehmen, aber mangels ökonomischer Perspektive tragen sie damit eben nicht zur ökonomischen Bildung bei.“ (Retzman et al 2010, S. 16 f.)

Welche Relevanz hat diese gutachterliche Be- und Umschreibung von ökonomischer Bildung für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung, in der über wirtschaftswissenschaftliches Fachwissen hinaus situationsorientierte Themen / Probleme bearbeitet werden sollen? Aus dem Zusammenspiel dieser beiden Referenzen bildet die Ökonomik streng genommen keine Wirklichkeit ab, sondern konstruiert Modelle von der Wirklichkeit. Problematisch wird dies dann, wenn Vertreter/innen der Ökonomik Handlungsempfehlungen abgeben und damit die Welt der Modelle verlassen (vgl. Tafner, 2014). Eine betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung ist an situatives Lernen gebunden, einschließlich der damit verbundenen Erarbeitung von Kompetenzmodellen, die bereits in den letzten Jahren empirisch zu er- und begründen versucht werden (vgl. dazu exemplarisch Brand / Hofmeister / Tramm, 2005). Grundsätzlich steht in der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung die Auseinandersetzung mit den Realitäten, also mit realen Situationen, im Zentrum der Kompetenzförderung, um charakteristische Routinen, aber auch widersprüchliche betriebliche Anforderungen bewältigen zu können. Damit wird eine konkrete Wirklichkeit zum Ausgangspunkt der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung, in der es keine allgemeingültigen Antworten geben kann, eben weil sich die Situationen, in denen sich die Dinge und Menschen befinden, von Moment zu Moment wandeln (vgl. Graupe 2013, S. 146).

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

Damit sie den vielschichtigen Handlungsanforderungen des kaufmännischen Alltags gerecht werden können, sollte die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung Jugendliche dazu befähigen, ihre eigenen Wertorientierungen kontinuierlich zu reflektieren, kurz: sich selbst zu bilden. Dazu bedarf es unter anderem eines problemorientierten und multiperspektivischen Ansatzes. Mit Multiperspektivität ist nicht gemeint, Schülerinnen und Schülern die Brille der ökonomischen Lehrbuchwissenschaft einfach abzunehmen, um sie durch eine andere zu ersetzen. Vielmehr erfordern die komplexen Fragen, die sich den Lernenden in ihrem alltäg-

lichen, (nicht nur) beruflichen Wirtschaftsleben wie auch Menschen aus anderen regionalen, kulturellen und zeitlichen Kontexten stellen, eine ergebnisoffene Suche nach Antworten, die der jeweiligen Situation angemessenen sind.

Die Aussage von Tade Tramm ist also zu modifizieren: Wer von kaufmännischer Bildung sprechen will, darf von ökonomischer Bildung zwar nicht schweigen, sollte aber vor allem auf die Ansätze einer sozio-ökonomischen Bildung zurückgreifen, die „den Pluralismus in Gesellschaft und Wirtschaft, Werten und Rationalitäten, Lebensentwürfen und Alltagspraxen, Theorien und Weltbildern“ (Hedtke, 2014) anerkennen und thematisieren. Somit können die Lernenden zwischen unterschiedlichen „Werkzeugen“ wählen und ihre Wirkung vergleichend erproben. Gleichzeitig können so verschiedene Leitbilder und Praxen des Wirtschaftens reflektiert werden. Dadurch wird der Raum für Kreativität „gegen die Einzwängung in ein mechanistisches Welt- und Menschenbild, sei es ökonomistischer oder soziologischer Provenienz“ (Hedtke, 2014) geöffnet.

Aufgabe der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung ist es also auch, den Einzelnen zu befähigen, motivationale, volitionale und soziale Einstellungen nicht einfach unkritisch zu übernehmen, sondern diese Einstellungen entweder bewusst anzunehmen oder aber begründet zurückzuweisen.

Um es vorwegzunehmen: Das, was aktuell im engeren Sinne unter ökonomischer Bildung diskutiert wird, ist für die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung wenig anregend. Dagegen birgt die Diskussion darüber, was den Kern einer ökonomischen Bildung ausmache, sehr wohl Potential für ein modernes Verständnis kaufmännischer Bildung. Denn im Mittelpunkt dieser Auseinandersetzung steht die Frage, welche Inhalte relevant und / oder gewollt sind und ob die Inhalte noch stimmen. Aus dieser kritischen Reflexion heraus lässt sich mit Blick auf die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung folgende Leitfrage formulieren: Welche betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung haben wir und welche brauchen wir?¹

2 Widersprüchliche Vielfalt an fachdidaktischen Konzepten

Zu der Frage, was eine ökonomische Bildung sein soll und sein kann, wurden in den letzten Jahrzehnten zahlreiche fachdidaktische Konzeptionen entwickelt. Im Ergebnis liegen für eine ökonomische Allgemeinbildung differenzierte und zum Teil heterogene Vorstellungen vor. Entsprechend differenziert ist das Spektrum an fachdidaktischen Vorstellungen / Konzepten, aus denen sich wiederum unterschiedliche und teils widersprüchliche Auffassungen einer ökonomischen Bildung ableiten lassen. Die verschiedenen Ansätze zielen darauf ab, über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, die damit verbundenen Unsicherheiten, Gefährdungen und Handlungsspielräume aufzuklären, relevante ökonomische Kategorien kritisch zu reflektieren und alternative ökonomische und sozialwissenschaftliche Denkansätze und Wirtschaftsformen einzubeziehen (vgl. dazu Weber, 2014).

¹ So ist die Diskussion über das Verständnis von kaufmännischer Bildung angesichts der Prinzipien des situations- und handlungsorientierten Lernfeldansatzes (vgl. exemplarisch Kremer, 2013).

Um zu illustrieren, wie heterogen die Vorstellungen über ökonomische Bildung sind, seien an dieser Stelle einige Protagonisten genannt. Herman May (1998) und Erich Dauenhauer (1997) leiten aus der Ökonomik Kategorien für eine ökonomische Bildung ab. Hans Kaminski (2001/2002) und Gerd-Jan Krol (2001) skizzieren vor allem ausgehend von der Volkswirtschaftslehre Denkschemata, die sie als relevant ansehen, um sich in der Welt zu orientieren. Klaus-Peter Kruber (1997) hat den kategorialen Ansatz um makroökonomische, ethische und politische Kriterien erweitert und ökonomische Denkschemata integriert. Von Reinhold Hedtke (2008), Thorsten Hippe (2010) Tim Engartner (2010) oder Birgit Weber (2012) liegen sozialwissenschaftliche Ansätze vor. Sie gehen der Frage nach, ob und inwiefern die formulierten Kategorien die Ökonomik, die durchaus ökonomischen Entscheidungs- und Handlungssituationen sowie Systemzusammenhänge beschreiben, analysieren, erklären und ggf. prognostizieren können, und inwiefern sie hinreichend Hilfe anbieten, um ökonomisch geprägte Lebenssituationen bewältigen und gestalten zu können. Andere Konzepte beziehen sich auf gesellschaftliche Herausforderungen wie Nachhaltigkeit (Fischer 1998, Seeber 2001), Ethik (Retzmann 2006) oder Gender (Wiepcke 2009, Ebbers 2009). Bis Anfang des neuen Jahrtausends konnten diese Vorstellungen in friedlicher Koexistenz nebeneinander bestehen (vgl. die Beiträge in *sowi-onlinejournal*, 2001, Heft 1 und Heft 2), obwohl sie teils kontrovers zueinander stehen. Inzwischen haben sich jedoch die Verhältnisse (und der Umgangston) verändert. Auslöser der aufbrausenden Debatte über die denkbare (Neu-) Ausrichtung einer ökonomischen Bildung war eine kritische Reflexion der neu gegründeten „Initiative für eine bessere ökonomische Bildung“ (iböb, vgl. Famulla et al, 2010) des vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft in Auftrag gegebenen Gutachtens zur ökonomischen Bildung an allgemeinbildenden Schulen (vgl. Retzmann et al 2010).

Diese Debatte soll nicht weiter angeheizt werden. Vielmehr geht es um eine Standortbestimmung im Sinne der Aufgabendefinition: Optimalerweise trägt eine moderne, zukunftsorientierte kaufmännische Bildung dazu bei, das Verständnis von bzw. für Vielschichtigkeit, Komplexität, Unschärfen und Widersprüchen gesellschaftspolitischer und ökonomischer Entwicklungen zu entwickeln. Die komplexen Phänomene sollen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erfasst, geordnet und systematisiert werden, allerdings nicht mit dem Ziel, sie aus der beschränkten „Ladentischperspektive“ in „Buchhaltermanier“ lediglich zu vereinfachen, um sie verwalten und archivieren zu können.

Lohnend ist ein diskursgeschichtlicher Rückblick auf Facetten der bildungstheoretischen Legitimation ökonomischer Bildung (vgl. exemplarisch Kutscha, 2014). Gleichzeitig lässt sich anknüpfen an die curriculare Reformdebatte der 1970er Jahre, in der das Oszillieren zwischen Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung ebenso erörtert wurde (vgl. exemplarisch Reetz, 1980) wie die fachdidaktische Weiterentwicklung von bildungstheoretisch begründeten sozialwissenschaftlich-didaktischen Prinzipien (z. B.: Schlüsselproblemorientierung, Problemorientierung, Lebensweltorientierung sowie exemplarische, genetische, pluralistische Orientierung unter Berücksichtigung des Beutelsbacher Konsens, d. h. Indoktrinations- und Überwältigungsverbot sowie Kontroversitätsgebot).

Aufgrund der Vielfalt und Heterogenität dessen, was als ökonomische Frage verstanden wird, existieren entsprechend heterogene curriculare Programme und fachdidaktische Konzepte. Kurz: Die Auseinandersetzung mit ökonomischen Fragen ist philosophisch, historisch, kulturell, politisch, ökologisch und anthropologisch ausgerichtet und verknüpft. Was genau eine ökonomische Problemstellung ist, wird im gesellschaftlichen Diskurs temporär festgelegt

und ist einem kontinuierlichen Wandel unterlegen (vgl. dazu exemplarisch Schefold, 2004). Dass dieser Diskurs nicht immer harmonisch verläuft, liegt auf der Hand. Dennoch mag der gegenwärtige Umgangston in der fachdidaktischen Community den unvoreingenommenen Betrachter irritieren; denn zwischen wohlformulierten Argumenten und Plausibilitätsüberlegungen finden sich diffamierende persönliche Äußerungen, die ganz offensichtlich darauf abzielen, die Kompetenz von Kollegen in Frage zu stellen oder aber sie einem ideologischen Lager zuzuordnen.

Die aktuelle kontroverse fachdidaktische Diskussion über ökonomische Allgemeinbildung lässt sich als unterstützender Impuls für eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit einer komplexen Welt begreifen. Während jedoch in der fachdidaktischen Community eine lebhaft diskutierte Diskussion über Konzepte und Inhalte geführt wird, findet eine curriculare Diskussion in der Wirtschaftspädagogik – bis auf wenige Ausnahmen – nicht statt. Dabei wäre es aufschlussreich zu untersuchen, wie bedeutsam das Erklärungspotenzial der Wirtschaftswissenschaften für die domänenspezifischen Handlungsabläufe im Unternehmenskontext ist. Interessant erscheint auch die Frage, welche Rationalität gefördert werden kann und soll bzw. inwieweit eine Reflexion über das Spannungsverhältnis zwischen einer kurzfristig, einseitig orientierten Effizienzrationalität und einer langfristig ausgerichteten nachhaltigen Rationalität in der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bildung überhaupt stattfindet (vgl. exemplarisch Fischer, 2013).

Stattdessen konzentrierte sich die wirtschaftspädagogische Diskussion in den letzten 25 Jahren auf das handlungsorientierte Lernen, das das Paradigma des wissenschaftsorientierten Lernens abzulösen scheint. Pointiert stellt Manfred Eckert dazu fest, dass die aktuellen Auseinandersetzungen um selbstgesteuertes Lernen davon ausgehen, dass die Verantwortung für den Lernprozess sukzessive an das einzelne Subjekt zu delegieren ist, wobei die Selbstlernkompetenz gefordert und gefördert wird. Offen bleibt jedoch die Frage, was eigentlich angeeignet werden soll. „Der moderne und schillernde Begriff der Handlungskompetenz blendet genau diese Frage weitgehend aus. Handelt es sich bei Fachkompetenz um Wissensbestände, um verwertbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, um eine verstehende Erschließung der Wirklichkeit oder um deren subjektive Konstruktion?“ (Eckert 2008, S. 195) Hier hat die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung zwischen den Weltbildern der ökonomischen Effizienz und der (individuellen) Verantwortung (vgl. exemplarisch Schank / Lorch, 2013; Tafner, 2013) bzw. zwischen den Vorgaben des Marktes (Employability) und der Souveränität des Individuums einschlägige Themen und Lernimpulse anzubieten.

3 Gesucht: Inhalt und Sinn

Wie bereits erwähnt, wird in der wirtschaftsdidaktischen Community seit 2011 erörtert, was Ziel, Inhalt und Sinn einer ökonomischen Bildung sein kann und sein soll. Etwas salopp formuliert geht es um die Frage, woher die Inhalte kommen bzw. aus welchen Bereichen die Inhalte zu wählen sind. In der ökonomischen Allgemeinbildung erfolgt die fachdidaktische Auseinandersetzung mit dieser Frage auf den ersten Blick selbstreferenziell, weil die Suche nach geeigneten Bezugsdisziplinen in der Wirtschaftswissenschaft beginnt und endet. Auch im Zuge der Diskussion über Bildungsstandards hat sich daran nichts geändert. Statt den

Blick konsequent auf den Output zu richten, wird weiterhin eine input- und inhaltsorientierte Kompetenzdebatte geführt.

Zielführender wäre es, der im Kontext des outputorientierten Bildungssystems relevanten Frage nachzugehen, welche Kompetenzen die Grundlage für eine eigenständige Lebensführung und (zukünftige) berufliche Mobilität darstellen. Damit wird der Blick für arbeitsmarkt-, sozial- und berufsbildungspolitische Studien und Analysen geöffnet, die zeigen, dass aufgrund der variierenden berufsbiografischen Stationen (d. h. der Wechsel innerhalb, aber auch zwischen verschiedenen Berufsdomänen) die Bereitschaft und Fähigkeiten für ein lebenslanges Lernen zu fördern sind; dieser Prozess sollte nicht erst mit, sondern vor dem eigentlichen Einstieg in die Ausbildungs- bzw. Beschäftigungslaufbahn beginnen. Ökonomische Bildung hat also eine Qualifizierungsaufgabe zu erfüllen, die es erforderlich macht, dass auch das allgemeinbildende Schulsystem stärker mit dem Beschäftigungssystem verknüpft wird. Mit dieser Forderung wird im allgemeinbildenden Schulsystem noch immer „bildungstheoretisches Sperrgebiet“ betreten, das – gründend auf der humboldtschen Unterscheidung in Allgemein- und Spezialbildung – wie ein Naturreservat geschützt wird. Daran konnten auch die Bemühungen von Blankertz nichts ändern. Der Grund: Als er sich für die Einführung des Unterrichtsfaches Wirtschaft im allgemeinbildenden Schulsystem einsetzte und sich mit seinem wirtschaftspropädeutischen Ansatz gegen die Dualität von beruflicher und allgemeiner Bildung aussprach, musste er aufgrund bildungspolitischer Überlegungen akzeptieren, dass die Volkswirtschaftslehre als Bezugswissenschaft für das sinnorientierte Lernen herangezogen wurde.

Doch hier soll nicht an die alte Fehde zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung erinnert, sondern vielmehr auf die aktuelle Problematik hingewiesen werden, dass eine einseitig wirtschaftswissenschaftliche Ausrichtung der ökonomischen Bildung (und hier vor allem die in Deutschland dominierende neoklassisch orientierte Volkswirtschaftslehre) dazu führt, dass der Unterricht abstrakt, linearisiert und zergliedert umgesetzt wird. Dabei richtet sich das Unterrichtsgeschehen vorrangig am ökonomischen Effizienzkriterium aus, während ein aktives, verständnisgeleitetes und zugleich verantwortungsbewusstes Handeln als Verbraucher und zukünftiger Arbeitnehmer (möglicherweise sogar als zukünftige Unternehmer) vernachlässigt wird.

Gleichzeitig bleibt auch dem unvoreingenommenen Betrachter nicht verborgen, dass die wirtschaftsdidaktische Debatte über den Sinn einer ökonomischen Bildung autistische Züge aufweist – und im Sinne von Luhmann selbstreferentiell strukturiert ist. Diese Selbstreferentialität zeigt sich darin, dass sich die beteiligten Akteure auf das Konstrukt einer ökonomischen Bildung konzentrieren, das an die Frühphase der Wirtschaftsdidaktik angelehnt ist. In dieser Zeit versuchten vor allem volkswirtschaftlich gebildete Experten im Curriculum (hochschul-) didaktische Konzepte für Schule und Lehrerbildung zu erarbeiten. In diesen fachdidaktischen Anfängen hat sich – zu Recht – die Wissenschaftsorientierung als Leitidee für Lehr-Lern-Prozesse etabliert, so dass die Volkswirtschaftslehre unkritisch als Bezugsdisziplin akzeptiert wurde. Die wenigen fachdidaktischen Protagonisten sahen sich mit einer Herkulesaufgabe konfrontiert: Als Randgruppe der wirtschaftswissenschaftlichen Community mussten sie die Komplexität des wirtschaftswissenschaftlichen Diskurses mit all seinen historischen und theoretischen Facetten erfassen und für schulische Lehr-Lern-Prozesse „tauglich machen“. Aus heutiger Sicht ist es unverständlich, dass zunächst versucht wurde, die inhaltliche Vielfalt und Komplexität zu reduzieren oder kategorial zu erfassen. (Dauenhauer

und auch May haben dies mit ihrem kategorialen Ansatz am weitesten vorgebracht; letztendlich sind alle fachdidaktischen Ansätze, die die Wissenschaftsorientierung als dominierendes Prinzip anerkennen, dieser deduktiv geprägten Abbilddidaktik verbunden).

In Anbetracht der einseitigen wirtschaftswissenschaftlichen Ausrichtung ist – systemtheoretisch betrachtet – die fachdidaktische Lösung korrekt: Die wirtschaftswissenschaftlich diskutierten Inhalte und Kategorien sind durch deduktive Ableitungen so in Lernaufgaben und Unterrichtsfragen einzubetten, dass die Lernenden die Diskussion nachvollziehen können. Im Mittelpunkt der Darstellungen stehen dann Begriffe und Kategorien, die den Schülern entproblematisiert präsentiert werden. Im Ergebnis trainieren sich die Lernenden ein formales Modelldenken und eine technizistische Ingenieursprache sowie das damit verbundene Denken an.

Hochkomplexe und sensible politische, psychologische oder soziologische Fragen, die Wirtschaft und wirtschaftliches Handeln zu verstehen helfen, wurden (und werden) dagegen ausgeklammert. Um nicht missverstanden zu werden: Mit dem Blick in die fachdidaktische Kinderzeit sollen keineswegs der kategoriale Ansatz und die Wissenschaftsorientierung kritisiert werden. Gefragt wird lediglich, ob und inwieweit eine entproblematisierte Reduzierung komplexer Prozesse dem Bildungsauftrag von Schulen zuwiderläuft. Statt zu einer wissenschaftlichen Aufklärung ist es eher zu einer verwissenschaftlichten Mystifizierung ökonomischer Prozesse gekommen: „viel zu kompliziert für Otto Normalverbraucher mit seiner Dreiminus in Mathe“, wie es Streeck polemisch formuliert (Streeck 2012, S. 784).

In der fachdidaktischen Genese steht wohl weniger der kapitalismuskritische Ansatz im Mittelpunkt als vielmehr die Frage nach dem Bildungsgehalt der Auseinandersetzung mit ökonomischen Problemen. Dass dieses Vorgehen den wirtschaftswissenschaftlichen Diskurs verkürzt, um nicht zu sagen verzerrt, und sogar zu falschen Ergebnissen führt (vgl. Gerdsmeier/Fischer, 2003), wird dabei nicht berücksichtigt. Während beim wissenschaftsorientierten Verfahren der Lernweg vom Inhalt über die damit verknüpfte kognitive Leistung zu situativen Aufgaben führt, favorisiert die induktive, situations- oder lebensweltorientierte Methode genau die umgekehrte Vorgehensweise: Der Lernweg führt von der Situation über die darin erbrachte kognitive Leistung zum Inhalt.

Der Konflikt, der zwischen diesen beiden (zugegebenermaßen idealtypisch skizzierten) Lernwegen schwelt, ist inhaltlich letztlich unergiebig; denn beim situationsorientierten Vorgehen lassen sich die spezifischen wirtschaftswissenschaftlichen Fachinhalte schwer festlegen. Um die situativ ausgerichteten Aufgaben bewältigen zu können, sind – der Logik von Situationen im Lebensalltag folgend – keine domänenspezifischen, sondern domänenübergreifende allgemeine kognitive Fähigkeiten notwendig. In diesem Kontext wäre es hilfreich, tiefer in die wirtschaftspädagogische bzw. wirtschaftsdidaktische Diskussion einzusteigen, die die sich aus einem situativen Lernen einschließlich der damit verbundenen Erarbeitung von Kompetenzmodellen ergebenden Herausforderungen vor dem Hintergrund der Lernfeldorientierung in den letzten Jahren empirisch zu er- und begründen versucht (vgl. dazu exemplarisch Brand/Hofmeister/Tramm, 2005).

Eng verknüpft mit der Inhaltsdebatte ist die Frage, welche Art von Wissen (mit den Anforderungsniveaus zwischen Reproduktion, Anwendung und Reflexion) und welche Form von Kompetenzen gefördert werden sollen. So ist systematisch zu erörtern, inwiefern auch moti-

vationale und volitionale Aspekte sowie Einstellungen und Werthaltungen zu berücksichtigen sind (vgl. Weinert, 2001).

Offensichtlich ist, dass beim situativen Lernen insbesondere das prozedurale Wissen im Vordergrund steht, um die Lernaufgaben bewältigen zu können. Während beim deklarativen Wissen (Faktenwissen) vorgefertigte Antworten auf bestimmte Fragestellungen zählen, ist für die situative Problemstellung prozedural (dynamisch) zu klären, wie mit einem Problem lösungsorientiert umgegangen werden kann. Letzteres fördert ein Lern-Handeln, weil zur Lösung des Problems die notwendigen Operationen ausgewählt, beschrieben und umgesetzt werden müssen.

Die beiden Wissensarten sind nicht gegeneinander auszuspielen, vielmehr sind beide für ein ganzheitlich ausgerichtetes Lehr-Lern-Arrangement bedeutsam. Doch – hier schließt sich erneut die Inhaltsfrage an – auf welches Faktenwissen ist zurückzugreifen, wenn prozedural gelernt werden soll? Hier tut sich die Fachdidaktik zur ökonomischen Bildung mit ihrer einseitig volkswirtschaftlichen Ausrichtung bislang schwer. Dennoch mussten die fachdidaktischen Experten dem Bildungsauftrag der Schulen gerecht werden, der mit Begriffen wie Subjektorientierung, Persönlichkeitsförderung, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit und Selbstbestimmung verschlagwortet wird. Angesichts der skizzierten Dilemmata ist es den Protagonisten nicht vorzuwerfen, dass sich im Alltagsverständnis eine sozial-technisch-mechanische Vorstellung von Wirtschaft und ökonomischem Handeln verankert hat und die Volkswirtschaft eher in „Analogie zu einer robusten newtonschen Himmelsmechanik“ (Streck, 2012) abgebildet wird.

4 Ökonomische Denkschulen auf der Suche nach Alternativen

Der jeweilige Stand der Theorie mit den vorherrschenden theoretischen Ansätzen und den ihnen zugrunde liegenden philosophischen Denkgebäuden bestimmt die Art und Weise, wie reale wirtschaftspolitische Herausforderungen in der Wissenschaft abgebildet, modelliert und analysiert werden – und umgekehrt bleibt die Theorie nicht ohne Wirkung auf politische Entscheidungen, sei es direkt oder indirekt. In seiner berühmten Allgemeinen Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes hat John Maynard Keynes geschrieben, dass die Gedanken der Ökonomen und Staatsphilosophen, sowohl wenn sie im Recht als auch wenn sie im Unrecht sind, einflussreicher sind, als gemeinhin angenommen wird. Die Welt wird in der Tat durch nicht viel anderes beherrscht. Praktiker, die sich ganz frei von intellektuellen Einflüssen glauben, sind gewöhnlich die Sklaven irgendeines verblichenen Ökonomen (nach Nasar, 2012).

Ein Blick in die Ideengeschichte der ökonomischen Denker veranschaulicht dies: Theoretische Ansätze zur Ökonomik sind stark kontext- (also raum-, zeit- und personen-) bezogen und von philosophischen Ansichten geprägt. Zugleich können diese Ansätze immer auch als eine Suche nach Alternativen verstanden werden. Adam Smith, oft als Vater der modernen Ökonomik verstanden, dachte alternativ. In seiner Zeit galt der Staat als Garant sozialer Integration und ökonomischer Effizienz. Ähnlich wie seine französischen Kollegen um François Quesnay, die die Theorie der Physiokratie begründeten, vertritt Smith die Auffassung, dass

Wirtschaften nach eigenen Gesetzen ablaufen und ökonomische Effizienz und soziale Integration durch diese eigenen Gesetze bereits gegeben seien; der Staat müsse die natürliche Ordnung lediglich begleiten und gewährleisten. Auf diese Vorstellung baut das Mainstream-Wissen von der Funktionsweise der Ökonomie auf. So orientierte sich die Wirtschaftspolitik des 19. Jahrhunderts an dieser liberalen Ausrichtung, aber nicht zuletzt aufgrund der Krisen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden zahlreiche konkurrierende Vorstellungen eines anderen Wirtschaftens (einschließlich einer anderen Sozialorganisation und einer anderen Rolle der Politik) entwickelt. Protagonisten wie Saint-Simon und Karl Marx stehen für alternative Modelle aus dem 19. Jahrhundert, Joseph A. Schumpeter oder John Maynard Keynes für Alternativen aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die kritischen Veröffentlichungen zur wachstumsorientierten Wirtschaftspolitik seit Mitte des 20. Jahrhunderts sind Legion und spätestens seit der Finanzkrise mit Anfang des neuen Jahrtausends wird die marktorientierte Mainstream-Ökonomie in zahlreichen Publikationen kritisch hinterfragt.

Doch obwohl seit den frühen 1980er Jahren Nobelpreise an James Toin und Gunnar Myrdal, an George Aketlof, Amartya Sen, Joseph Stiglitz oder Elinor Ostram verliehen wurden, die sich vom einseitig ausgerichteten ökonomischen Effizienz- und Marktdenken losgelöst haben, und obwohl Studierende an europäischen Hochschulen oder amerikanischen Economic Departments veränderte Lehrpläne vorfanden, blieb die Hochschullehre unverändert. Erst recht gilt dies für die Curricula an den Schulen, die Ökonomie in ihre Lehrpläne aufgenommen haben. Das Nachdenken über Alternativen erweist sich also als eine Möglichkeit, sich mit ökonomischen Fragen auseinanderzusetzen und dabei gleichzeitig dem Bildungsauftrag Genüge zu tun.

Wenn dafür plädiert wird, Kompetenzen für ökonomisch geprägte Situationen (die es in reiner Form nicht gibt) aufzubauen, wird vernachlässigt, dass dabei zwei unterschiedliche Perspektiven miteinander verknüpft werden: Zum einen – im Sinne Luhmanns – ein spezifisches Beobachtungssystem, das es ermöglicht, eine Analyse vorzunehmen, zum anderen eine „Klugheitslehre“ (Plumpe, 2012), die auf eine (wie auch immer geartete) ökonomische Theorie, mit deren Hilfe nicht nur Phänomene erklärt, sondern Handlungsempfehlungen formuliert werden sollen. Diese „Zwittereigenschaft“ (Plumpe 2012, S. 847) der ökonomischen Expertise wird kaum wahrgenommen, stattdessen wird von einer Wertneutralität ökonomischen Denkens ausgegangen. Dass ökonomisches Denken aber nicht neutral ist, ist spätestens seit den systemtheoretischen Überlegungen Luhmanns bekannt. Peter Ulrich (2001) hat aus wirtschaftsethischer Sicht herausgearbeitet, dass ökonomisches Denken normativ geprägt ist. Wer übersieht, dass ökonomische Theorie wissenschaftliche Analyse und Klugheitslehre zugleich ist, verwechselt schnell Ursache und Wirkung, wie es Dirk Loerwald / Christian Müller (2012) in ihrem Plädoyer für die Ausrichtung des ökonomischen Denkens am homo oeconomicus getan haben. Sie haben das heuristische Analyseinstrument (ökonomische Rationalität) schlicht in ein normatives Ziel umgewandelt.

An dieser Stelle soll weder die Sinnhaftigkeit analytischer Denkkonstruktionen in Frage gestellt werden noch die Eignung von Denk-Modellen als Erklärungsansatz für (komplexe) Phänomene. Wie relevant Modelle sind, unterstreichen nicht zuletzt poststrukturalistische Überlegungen, die auf das Zusammenspiel zwischen Modelldenken und realem Handeln bzw. Verhalten hinweisen bzw. darauf, dass die Wahrnehmung und der Erkenntnishorizont der Akteure auf die Variablen beschränkt bleiben, die vom Modell vorgegeben werden (vgl. exemplarisch Friedrichs, 2014). Ebenso wenig stehen die intrapersonalen Widersprüche zur

Diskussion. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, welche der zahlreichen, miteinander konkurrierenden Vorstellungen vom Wirtschaften angesichts knapper Ressourcen im Schulalltag thematisiert werden können und sollen.

5 Schlecht und gut strukturierte Domänen der kaufmännischen und ökonomischen Bildung

In der Bildungsstandard- wie auch in der aktuellen Kompetenzdebatte spielt der Begriff „Domäne“ eine wichtige Rolle; denn das Ziel von Bildungsprozessen ist es, Kompetenzen zu fördern, die die Handlungsanforderungen innerhalb eines bestimmten Kontexts – also einer Domäne – widerspiegeln. In der Kompetenzdebatte wird es als unstrittig angesehen, dass Kompetenzen nur kontextspezifisch bzw. kontextgebunden zu finden und zu entwickeln sind. Unklarheiten bzw. unterschiedliche Meinungen gibt es dagegen zur Frage, inwieweit übergreifende Kompetenzen kontextgebunden seien.

Eckhard Klieme weist darauf hin, dass beim Versuch, eine Domäne zu definieren, die Gefahr einer gewissen Willkür besteht. Denn wenn der Kontext zu beliebig definiert wird, führt dies zu einer Unschärfe. Der Kontext (die Domäne) muss auf der einen Seite konkret genug, darf auf der anderen Seite aber auch nicht zu eng sein (vgl. Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 8). Die Definition für Kontext bzw. Domäne lautet: Ein Kontext ist „eine Menge hinreichend ähnlicher realer Situationen [Hervorhebung im Original], in denen bestimmte, ähnliche Anforderungen bewältigt werden müssen.“ (Klieme/Maag-Merki/Hartig 2007, S. 8). Deutlich wird, dass der Domänenbegriff eine soziale Konstruktion ist und keineswegs eine Realität widerspiegelt. Das, was Realität sein soll, unterliegt einem Kommunikationsprozess, der nicht herrschaftsfrei geführt wird. Statt deduktiv von der Fachwissenschaft über die Domäne (Schulfach) Kompetenzen für den Alltag abzuleiten, erscheint der umgekehrte Weg erfolgversprechender. Es ist nach den Kompetenzen Ausschau zu halten, die erforderlich sind, um den (Berufs-) Alltag zu bewältigen. Damit wäre der Vorgang „vom Kopf auf die Füße“ gestellt: Ausgangspunkt ist der betriebliche und gesellschaftlich bestimmende Handlungskontext, für den situativ, bildungs- und entwicklungstheoretisch sowie wissenschaftssystematisch begründete Kompetenzen zu fördern sind. (Dieses Vorhaben ist – wie alle Bildungsabsichten – normativ ausgerichtet, auch wenn der eine oder andere das unter dem Deckmantel der Objektivität zu leugnen versucht).

Sprachlich kann an die Zeit der Gebrüder Grimm und des deutschen Idealismus angeknüpft werden, also an die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Der deutsche Idealismus hat sich zum Ziel gesetzt, das Ganze der Welt auf „wissenschaftliche“ Weise zu erkennen und darzustellen. Um sich diesem anspruchsvollen Ziel anzunähern, haben die frühen Aufklärer (wie etwa Christian Wolff) Begriffe wie „Einheit“, „Bewusstsein“, „Selbstständigkeit“ oder „Wahrscheinlichkeit“ geprägt. Es handelt sich um mystische Wortbildungen, mit deren Hilfe das Unbegreifliche greifbar gemacht werden soll (vgl. Steinfeld 2010, S. 59 f.) Auf die Sprachentwicklung Ende des 18. / Anfang des 19. Jahrhunderts Bezug zu nehmen, hat einen Grund: Die neue Sprache kam nicht dogmatisch, eben nicht fundamentalistisch, sondern spielerisch und oft leichtsinnig daher (vgl. Steinfeld 2010, S. 61). Und weil sie in Teilen tatsächlich „erfunden“ wurde, besitzt sie „in hohem Maße poetischen Charakter“ (Steinfeld 2010, S. 58).

Wie kann von hier aus die Brücke zur betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung geschlagen werden? Die Welten, die sich hinter dem Begriff eröffnen (können), sollten von der Systematik auf die Kasuistik – vom Kopf auf die Füße – (um-) gestellt werden, und zwar dadurch, dass von diesen Welten erzählt wird. Das, was in einem Unterrichtsfach sprachlich als Ökonomie bezeichnet wird, ist in der Realität nicht dinghaft greifbar. Vielmehr werden ökonomische Inhalte oft in Verbindung mit politischen Themen behandelt und um soziologische Fragen ergänzt. Mit anderen Worten: Was curricular als Ökonomie verankert ist, wird häufig mit Politik und Soziologie verknüpft, so dass die Domäne mit „Wirtschaft, Politik, Gesellschaft“ etikettiert werden müsste. Fokussiert man sich gedanklich lediglich auf das, was „das“ Ökonomische einer solchen Domäne ausmacht, stößt man auf ein Problem: Auf welche Referenzsysteme wird zurückgegriffen? Das Memorandum „Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung“ aus dem Jahr 2000 fordert eine „sozioökonomische Bildung“ und ein Schulfach „Wirtschaft“, in dem „Kenntnisse vor allem in den Wirtschafts- und in den Sozialwissenschaften“ erarbeitet werden sollen. Weiter heißt es: „Die fachwissenschaftliche Ausbildung zur Lehrbefähigung für das Fach ‚Wirtschaft‘ ist – wie das Unterrichtsfach selbst – interdisziplinär angelegt. Ihre wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Inhalte sind lehramtsbezogen.“ (Memorandum 2000) Im Bereich der Sachkompetenz soll das Fach „Kenntnisse und Einsichten über das Individuum im Wirtschafts- und Gesellschaftsprozess, über den Betrieb als Funktionseinheit und über das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem“ entwickeln (ebd.).

Einige Akteure der ökonomischen Bildung haben inzwischen einen grundlegenden Kurswechsel vollzogen und Kerngedanken der gemeinsamen Position von 2000 aufgegeben. Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) hat vor kurzem in ihrer Satzung „sozioökonomische Bildung“ gestrichen und durch „ökonomische Bildung“ ersetzt. Zusammen mit den Wirtschaftsverbänden haben sich einige Wirtschaftsdidaktiker vom Prinzip der Interdisziplinarität abgewendet. Sie fordern jetzt die Abschaffung interdisziplinärer Schulfächer und Studiengänge und verlangen ein trennscharf disziplinär zugeschnittenes Schul- und Studienfach „Ökonomie“ (z. B. Gemeinschaftsausschuss 2010). Das Schulfach soll jetzt nur noch Volkswirtschaftslehre und etwas Betriebswirtschaftslehre enthalten (vgl. Hedtke, 2012).

6 Oszillieren zwischen mono- und polykontexturalen Welten

Die Grundpositionen, die sich in der wirtschaftsdidaktischen Community derzeit diametral gegenüberstehen, stehen idealtypisch für zwei konzeptionelle Pole (vgl. Tabelle 1; vgl. dazu auch Hedtke 2012, 2014). Einer dieser Pole präferiert ein separates Fach, das sich (monodisziplinär) vor allem an die Volkswirtschaftslehre anlehnt, disziplinentorientiert und deduktiv vorgeht und dem systematischen Wissen sowie dem Paradigma der Ökonomik Vorrang einräumt. Bildungspolitisch wird deswegen das Unterrichtsfach Wirtschaft gefordert. Der andere Pol versteht ökonomische Bildung als problemorientiert, sucht demzufolge in mehreren sozialwissenschaftlichen Disziplinen nach Lösungen, arbeitet vergleichend mit mehreren Paradigmen, bleibt normativ offen und fördert kritische Einstellungen zu ökonomischen Themen. Bildungspolitisch werden deshalb eher integrative sozialwissenschaftliche Schulfächer favorisiert.

Die folgende Gegenüberstellung zeigt – ohne Anspruch auf Vollständigkeit und ohne Gewichtung der einzelnen Merkmale sozio-ökonomischer und ökonomistischer Bildung.

Sozio-ökonomische Bildung	Ökonomistische Bildung
<i>Bildungsgegenstand:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wirtschaft/en samt Wissenschaften 	<i>Bildungsgegenstand:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wirtschaftswissenschaften
<i>Bildungsziel:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns ▪ subjekt-, problem-, wissenschaftsorientiert ▪ sozialwissenschaftlich transdisziplinär ▪ sozialwissenschaftlich polyparadigmatisch ▪ kulturalistisches Weltbild 	<i>Bildungsziel:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ökonomisierung des Denkens und Handelns ▪ disziplinentorientiert ▪ wirtschaftswissenschaftlich monodisziplinär ▪ ökonomistisch monoparadigmatisch ▪ mechanistisches Weltbild
<i>Sinn:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ kulturell konstituierter Akteur ▪ ökonomisches Handeln als kulturell geprägt und sozial eingebettet ▪ wissenschaftliches, pragmatisches, subjektives Wissen ▪ Deutungs- und Handlungswissen 	<i>Rationalität:</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ natürlicher homo oeconomicus ▪ ökonomisches Handeln als individuell-rationale Anreizreaktion ▪ Wissenschaftswissen ▪ Begriffs- und Modellwissen

Tabelle 1: Charakteristika sozio-ökonomischer Bildung und ökonomistischer Bildung (Hedtkke, 2014)

Das eigentlich Neue an der sozio-ökonomischen Bildung ist, dass sie die Perspektiven erweitert: Metaphorisch gesprochen wird das, was zusammengehört, zusammengeführt. Wirtschaftliches Denken, Handeln und Verhalten findet stets im sozialen Kontext statt. Angesichts der daraus resultierenden Pluralität ist eine disziplinär begründete Suche nach einer „Eigenlogik“ zum Scheitern verurteilt, denn zwischen den verschiedenen Wissensformen besteht keine Hierarchie. Zudem sind die Zugänge zur sozio-ökonomischen Bildung dynamisch und problemorientiert ausgerichtet und berücksichtigen, dass die heutige Wirtschaft das Resultat historischer Entwicklungen und nach wie vor veränderbar ist. Die „erweiterte“ Fachdidaktik beschränkt ihr Interesse nicht ausschließlich auf die Ökonomik, sondern greift auf unterschiedliche Bezugsdisziplinen, verschiedene Ansätze, Konzepte etc. zurück und integriert sie zur einer sozio-ökonomischen Bildung. Damit soll verhindert werden, dass Lernende eine ökonomistische Bildung erfahren, die sie zu bloßen „Opportunitätskostenkalkulationsmaschinen“² erzieht. Schließlich knüpft der sozio-ökonomische Ansatz an neuhumanistische Bildungs-, Persönlichkeits- bzw. Subjektvorstellungen an. Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die in den 1970er Jahren vorgenommene Fokussierung auf die Volkswirtschaft als Ausgangspunkt für die fachdidaktische Diskussion aufgelöst wird.

In der folgenden Übersicht (Übersicht 2) werden die oben skizzierten bipolaren Denkansätze um eine dritte fachdidaktische Figur ergänzt. Dazu einige Erläuterungen: Die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung lässt sich als polykontexturale Welt umschreiben, in der ökonomistischen Bildung wird dagegen eine monokontexturale Welt abgebildet. Eine solche monokontexturale Welt kennt lediglich die zweiwertige Unterscheidung in einen positiven

² Die Metapher wurde von Gerd Famulla im Rahmen eines Workshops im Jahr 2012 (Bielefeld) über sozio-ökonomische Bildung entwickelt.

oder einen negativen Wert – eine dritte Möglichkeit ist ausgeschlossen. So lehrt Samuelson, jeden Markt a priori als „Mechanismus, durch den Käufer und Verkäufer interagieren, um Preise zu bestimmen und Güter und Dienstleistungen auszutauschen“ anzusehen (Samuelson / Nordhaus 2005, S. 26.; zitiert nach Graupe 2013, S. 146). Dementsprechend geht es einer monokontextural ausgerichteten ökonomistischen Bildung darum, für jede konkrete individuelle Frage eine einheitliche Antwort zu formulieren, die den Lernenden fest vorgegeben wird. Der Vorteil eines solchen Vorgehens liegt auf der Hand. Es gibt nur eindeutige Aussagen. Ebenso deutlich wird jedoch das Problem. Suggestiert wird, dass die immer gleiche Art des Denkens geeignet ist, in immer neuen Situationen zu agieren. Gelernt wird also nicht, das Denken den veränderten Situationen anzupassen und weiterzuentwickeln. Der Anspruch, unterschiedliche Ansichten zu vertreten, wird damit aufgegeben, mehr noch: Unterschiedlichen Ansichten werden schlicht negiert.

Die polykontexturale Welt lebt mit einer Vielzahl von Unterscheidungen, so dass nicht nur eindeutige Aussagen möglich sind, sondern ein ganzes Spektrum vom heillosen Relativismus bis hin zu vollkommener Beliebigkeit. Deswegen ist die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung gefordert, die spezifische fachlogische Heuristik vor allem der Betriebswirtschaftslehre zu reflektieren und zugleich Lernende zu befähigen, die Komplexität mono- und polykontexturaler Welten zu durchdringen. Damit die betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung ein Ort wird, an dem Menschen immer wieder neu Wirklichkeit bilden und sich zugleich selbst an Wirklichkeit bilden, sollte sie die Vielfalt möglicher Sichtweisen auf die Wirtschaft bzw. auf konkrete wirtschaftliche Situationen thematisieren, statt sich auf eine einzige und zumal unveränderliche Betrachtungsweise festzulegen.

Sozio-ökonomische Bildung	Oszillieren der betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung, bei dem...	Ökonomistische Bildung
<p><i>Bildungsgegenstand:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Wirtschaft/en samt Wissenschaften 	<p>...unterschiedliche Bezugsnormen hinzugezogen werden,</p>	<p><i>Bildungsgegenstand:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Wirtschaftswissenschaften
<p><i>Bildungsziel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Kontextualisierung und Reflexion des Denkens und Handelns subjekt-, problem-, wissenschaftsorientiert sozialwissenschaftlich transdisziplinär sozialwissenschaftlich polyparadigmatisch kulturalistisches Weltbild 	<p>...widersprüchliche Weltbilder und Argumente berücksichtigt werden,</p> <p>...ein Ausbalancieren zwischen unterschiedlichen und zum Teil sich widersprechenden Zugängen aufgezeigt werden kann, da diese sich trotzdem bedingen können,</p>	<p><i>Bildungsziel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Ökonomisierung des Denkens und Handelns diszipliniert wirtschaftswissenschaftlich monodisziplinär ökonomistisch monoparadigmatisch mechanistisches Weltbild
<p><i>Sinn:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> kulturell konstituierter Akteur ökonomisches Handeln als kulturell geprägt und sozial eingebettet wissenschaftliches, pragmatisches, subjektives Wissen Deutungs- und Handlungswissen 	<p>...sich unterschiedliche Zugänge bedingen, aber auch unterschiedliche Interpretationen möglich sind,</p> <p>...das Nebeneinander verschiedener Geltungsansätze verstört und verunsichert,</p> <p>...sich unterschiedliche Vorstellungen zeigen, die wiederum abhängig von den Deutungen unterschiedlicher Beobachter sind.</p>	<p><i>Rationalität:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> natürlicher homo oeconomicus ökonomisches Handeln als individuell-rationale Anreizreaktion Wissenschaftswissen Begriffs- und Modellwissen

Tabelle 2: Oszillierender Umgang mit mono- und polykontexturalen Welten (eigene Ergänzung der Übersicht von Hedtke, 2014, vgl. Tabelle 1)

Die Übersicht unterstreicht, dass sozio-ökonomische und ökonomistische Bildung aufeinander zu beziehen sind, um konsistente Handlungsempfehlungen ableiten und Gestaltungsalternativen und -ziele verknüpfen zu können; zudem wird die bipolare Gegenüberstellung um einen weiteren Pol ergänzt, bei dem ein Oszillieren zwischen den beiden Denkweisen der Referenzrahmen für eine betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung ist. Das Schwingen zwischen ökonomistischer und sozio-ökonomischer Bildung und die zwischen ihnen bestehenden Wechselwirkungen werden als Teil des Bildungsprozesses begriffen, der die unzulänglichen, unsicheren, teils auch widersprüchlichen Zugänge thematisiert. Damit wird eine dritte Form des Lernens konstruiert, die als Übergang zwischen den Denkschulen verstanden werden kann. Eine solche oszillierende betriebswirtschaftlich-kaufmännische Bildung, die sich an den Charakteristika der sozio-ökonomischen Bildung orientiert, schließt die als ökonomistisch zugeschriebenen Merkmale definitiv als eine Alternative ein, weil sie ein (nach wie vor) dominantes Denkmuster verkörpern, das in einer multiparadigmatisch ausgerichteten betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Bildung aus bildungstheoretischen Überlegungen zu thematisieren ist.

Literaturverzeichnis

- Bendixen, P. (2006). Welche Konsequenzen ergeben sich für eine wirtschaftsberufliche Bildung angesichts des verengten Weltbildes der Ökonomie? In A. Fischer (Hrsg.): *Ökonomische Bildung – quo vadis?* Bielefeld.
- Brand, W./Hofmeister, W./Tramm, T. (2005). *Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt ULME*. In: bwp@ - Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. 8. (Online abrufbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_et al bwpat8.pdf; 12.12.2011)
- Brötz, Rainer; Schapfel-Kaiser, Franz (Hrsg.). (2009): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. Bonn.
- Dauenhauer, E. (1997). *Kategoriale Wirtschaftsdidaktik*, Münchweiler/Rod.
- Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung (DeGöB) o.J.: *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss*. Köln.
- Ebbers, I. (2009). *Diversity Education in der ökonomischen Bildung*. In G. Seeber (Hrsg.): *Ökonomische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe*. Schwalbach. S. 157-169.
- Eckert, M. (2008). *Berufliches Lernen bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf*. In D. Münk / J. Rützel, / C. Schmidt (Hrsg.). *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn. S. 189 – 200.
- Engartner, T. (2010). *Didaktik des Ökonomie- und Politikunterrichts*. Paderborn u.a.
- Famulla, G. / Fischer, A. / Hedtke, R. / Weber, B. / Zurstrassen, B. (2011). *Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär*. In *Aus Politik und Zeitgeschichte* 12-2011. Beilage zur Wochenzeitung *Das Parlament*, 48-54. Online http://www.iboeb.org/uploads/media/famulla-ua-bessere-oek-bildung-2011_02.pdf
- Fischer, A. (1998). *Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung*. Bielefeld.
- Fischer, A. (2012). *Gesucht: Eine bessere ökonomische Bildung!?* In: *Haushalt in Bildung & Forschung*. 1. Jahrgang. Heft 1.
- Fischer, A. (2013). *Übergänge zwischen ökonomischer und nachhaltiger Rationalität*. In A. Fischer / D. Frommberger (Hrsg.). *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten*. Hohengehren.
- Fischer, A. (Hrsg.). (2006): *Ökonomische Bildung – quo vadis?* Bielefeld.
- Gerdsmeier, G./Fischer, A. (2003). *Induktiver Wirtschaftslehreunterricht*. Gespräch in fünf Abschnitten. In A. Fischer (Hrsg.). *Im Spiegel der Zeit*. Frankfurt/M. S. 192-203.
- Graupe, S. (2013). *Ökonomische Bildung: Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen*. In. H. Schwaetzer (Hrsg.): *Bildung und Fragendes Denken*. Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2. Münster.
- Graupe, S. (2014): *Der kühle Gleichmut des Ökonomen. Leidenschaftslosigkeit als Paradigma der Wirtschaftswissenschaft und die Fragefelder der Sozio-Ökonomie*. In A. Fischer / B. Zustrassen. (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politi-*

- schen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn. In Vorbereitung.
- Hedtke, R. (2014). *Was ist sozio-ökonomische Bildung?* In A. Fischer / B. Zurstrassen (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung*. Bonn. In Vorbereitung.
- Hedtke, R. (2008). *Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen*. Schwalbach / Ts.
- Hedtke, R. (2011). *Konzepte ökonomischer Bildung*. Schwalbach/Ts.
- Hippe, T. (2010). *Wie ist sozialwissenschaftliche Bildung möglich? Gesellschaftliche Schlüsselprobleme als integrativer Gegenstand ökonomischer und politischer Bildung*. Wiesbaden
- Jung, E. (2007). *Welche ökonomische Bildung benötigen wir?* In: *Unterricht Wirtschaft*. Jg. 8. Heft 29.
- Kaiser, F. (2012). *Was kennzeichnet Kaufleute? –Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive*. In U. Faßhauer/B. Fürstenau/E. Wuttk: *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen*. Opladen 2012, S. 165-178.
- Kaminski, H. (2001/2002). *Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ökonomischen Bildung – Aspekte von Interdisziplinarität aus Sicht der Ökonomik*. In: *Unterricht Wirtschaft*. Teil 1: Jg. 2 (8), 49-55, Teil 2: Jg. 3 (9). S. 60-68.
- Kaminski, H./Eggert, K. (2008). *Konzept für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II*. Im Auftrag des Bundesverbandes deutscher Banken. Berlin.
- 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. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. BMBF. Bildungsforschung Band 20*. Bonn. 5-15.
- Kremer, H. (2013): *Paradigmen in der Curriculumtheorie: Das Lernfeldkonzept im Kontext der Input-Output-Diskussion*. In A. Fischer, A. / D. Frommberger (Hrsg.): *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung –Zwölf Ansichten*. Hohengehren.
- Krol, G.-J. (2001). „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“? *Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes*. In: *Sowi – onlinejournal. Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik*. Jg. 2 (1). <http://www.sowi-online.de/journal/2001-1/krol.htm>
- Kruber, K.-P. (1997). *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch Gladbach. Thomas Hobein.
- Kutscha, G. (2014). *Ökonomie an Gymnasien unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Diskursgeschichtlicher Rückblick und Zielperspektiven für die sozio-ökonomische Bildung*. In A. Fischer, A. / B. Zurstrassen (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung*. Bonn. In Vorbereitung.
- Loerwald, D. / Müller, Chr. (2012): *Hat das Homo-oeconomicus-Modell ausgedient*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Band 108. Heft.3. Seite 439-453.
- May, H. (1998). *Didaktik der ökonomischen Bildung*. München.

- Memorandum 2000. *Wirtschaft - notwendig für schulische Allgemeinbildung. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften*. Berlin. Online: www.sowi-online.de/reader/oekonomie/dgb_bda.htm (besucht 18.10.2011).
- Nasar, S. (2011). *Markt und Moral. Die großen Ökonomen und ihre Ideen*. München.
- Piorkowsky, M. B. (2011). *Alltags- und Lebensökonomie. Erweiterte mikroökonomische Grundlagen für finanzwirtschaftliche und sozioökonomisch-ökologische Basiskompetenzen*. Bonn.
- Plumpe, W. (2012). *Ökonomische Experten*. In: Merkur. Sonderheft 9/10. 66. Jg. S. 847.
- Reetz, L.; 1984: *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn.
- Retzmann, Th. (2006): *Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Eine fachdidaktische Studie zur Innovation der kaufmännischen Berufsbildung*. Nordstedt.
- Retzmann, Th./Seeber, G./Remmele, B./Jongebloed, H.C im Auftrag vom Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (GGW): *Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen – Bildungsstandards für Lehrerbildung*. Essen/Lahr/Kiel.
- Schank, Ch. / Lorch, A. (2014). *Der Wirtschaftsbürger als Subjekt einer sozioökonomischen Bildung*. In A. Fischer / B. Zurstrassen (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung*. Bonn. In Vorbereitung.
- Schefold, B. (2004): *Beiträge zur ökonomischen Dogmengeschichte*. Darmstadt.
- Seeber, G. (2001): *Ökologische Ökonomie. Eine kategorialanalytische Einführung*, Wiesbaden.
- Seeber, G./Retzmann, Th./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2012): *Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung. Kompetenzmodell – Aufgaben – Handlungsempfehlungen*. Schwalbach/Ts.
- sowi-onlinejournal, 2001: *Ökonomische und politische Bildung*. (<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-1>)
- sowi-onlinejournal, 2001: *Welche ökonomische Bildung wollen wir?* (<http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2>)
- Steinfeld, Th. (2010). *Der Sprachverführer: Die deutsche Sprache: was sie ist, was sie kann*. München.
- Steinmann, B. (1997). *Das Konzept, Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute*. In K.-P. Kruber (Hrsg). *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung*. Bergisch Gladbach. S. 1-22.
- Streeck, W. (2012). *Wissen als Macht, Macht als Wissen*. In Merkur. Sonderheft. Macht und Ohnmacht der Experten. Heft 9/10. 66 Jg. Seite 778.
- Tafner, G. (2014). *Sozioökonomische Bildung = ökonomische Bildung + Moralerziehung + x*. In A. Fischer/B. Zurstrassen (Hrsg.). *Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung*. Bonn. In Vorbereitung.
- Tramm, T.(2012). *Auf der Suche nach „dem“ Kaufmännischen. Foliensatz im Rahmen der BIBB-Fachtagung „Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis*. 14. November 2012. Bonn.

- Ulrich, P. (2001): *Wirtschaftsbürgerkunde als Orientierung im politisch-ökonomischen Denken*. In: sowi-onlinejournal – Zeitschrift für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik. Ausgabe 2-2001. <http://www.sowi-online.de>
- Weber, B. (2005). *Bildungsstandards, Qualifikationserwartungen und Kerncurricula: Stand und Entwicklungsperspektiven der ökonomischen Bildung*. In H. Weitz. (Hrsg.): Standards in der ökonomischen Bildung. Bergisch Gladbach.
- Weber, B. (2010). *Wirtschaftswissen zwischen Bildungsdefiziten und Unsicherheiten*. In Zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften. Heft 1/2010. S. 91-114.
- Weber, B. (2012). *Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung?* In Haushalt in Bildung & Forschung. 1. Jahrgang. Heft 1.
- Weber, B. (2012). *Was wäre eine angemessene ökonomische Grundbildung?* In Haushalt in Bildung & Forschung. Schwerpunktthema: Welche Ökonomie braucht der Haushalt? 1. Jahrgang 2012. Heft 1. S. 48-59
- Weber, B. (2014). *Grundzüge einer Didaktik sozio-ökonomischer Allgemeinbildung*. In A. Fischer / B. Zurstrassen (Hrsg.). Sozio-ökonomische Bildung – Konzepte einer politischen, sozialen, kulturellen und wertorientierten sozio-ökonomischen Bildung. Bonn. In Vorbereitung.
- Weinert, F. (2001). *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel. 17-32.
- Wiepcke, C. (2009). *Kontroversen einer geschlechtersensiblen finanziellen Allgemeinbildung*. In Th. Retzmann (Hrsg.): Finanzkompetenz und ökonomische Verbraucherbildung. Schwalbach/Ts., S. 127-142.
- Winther, E./Sangmeister, J./Schade, A.K. (2013). *Zusammenhänge zwischen allgemeinen und beruflichen Kompetenzen in der kaufmännischen Erstausbildung*. In R.Nikolaus/J. Retelsdorf/E. Winther/O. Köller. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 26.Stuttgart.

III Impulse aus der beruflichen Ordnungsarbeit

Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung aus der Perspektive der Neugestaltung der beruflichen Grundbildung bei kaufmännischen Berufen

Der Schulversuch zur „Neugestaltung der beruflichen Grundbildung kaufmännischer und verwandter Berufe“ widmet sich unter der Leitung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) seit dem Schuljahr 2007/2008 der Frage, wie eine gemeinsame Grundbildung für kaufmännische Berufe bzw. Berufsgruppen gestaltet werden kann. Unter Grundbildung wird sowohl das erste Jahr der beruflichen Ausbildung in Vollzeitform im Rahmen des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) als auch im dualen System verstanden. Im Beitrag werden die Einzelheiten des Schulversuchs zur Entwicklung eines nach Lernfeldern strukturierten Curriculums auf der Grundlage theoriebasierter Lösungsansätze und Empfehlungen zur Ausgestaltung einer kaufmännischen beruflichen Grundbildung vorgestellt.

1 Hintergründe und Ziele des Schulversuchs BERG

Der Schulversuch „Neugestaltung der BERuflichen Grundbildung kaufmännischer und verwandter Berufe“ (BERG) wurde vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) im Jahr 2007 initiiert. Anlass zu dem Schulversuch gaben u. a. folgende Herausforderungen, denen die berufliche Grundbildung gegenüber gestellt war:

- Der Bedarf von Unternehmen, neue Berufe passgerecht auf die Anforderungen der Wirtschaft auszurichten, führte zu einer Vielzahl von Spezialberufen und sogenannten „Splitterberufen“ mit einer geringen Anzahl an Schüler/-innen deutschlandweit. Die Überspezialisierung kann dazu führen, dass Flexibilität und Mobilität der Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt sowie Berufswechsel nur eingeschränkt möglich sind.
- Durch Splitterberufe, aber vor allem durch die demografische Entwicklung¹ sinkt die Anzahl der Auszubildenden, weshalb zunehmend die Beschulung länderübergreifend an zentralen Standorten erfolgt. Dies widerspricht jedoch dem Interesse an einer wohnort- und betriebsnahen Schulausbildung. Auszubildende sind demzufolge häufig mit finanziellen und sozialen Problemen konfrontiert. Dadurch ergeben sich für die Berufsschulen und die Unternehmen organisatorische Schwierigkeiten, die ggfs. ausbildungshemmend oder vermeidend wirken. Schulen haben beispielsweise Schwierigkeiten, Fachklassen zu bilden, oder müssen im Extremfall Schulstandorte schließen, was insbesondere für den ländlichen Raum gilt. Infolgedessen ist es zunehmend zu befürchten, dass sich Unternehmen entweder ganz aus der Ausbildung zurückziehen oder die Ausbildung an wenigen Orten und vornehmlich eher in Ballungsgebieten konzentrieren.
- Unternehmen zeigen eine mangelnde Bereitschaft, eine vollzeitschulische berufliche Grundbildung, wie sie im BGJ vermittelt wird, auf die duale Ausbildung (auf Grundlage § 7 BBiG und der darauf basierenden Sächsischen Ausführungsverordnung zum Berufsbildungsgesetz, SächsBBiGAVO 2009) anzurechnen. Gründe dafür sehen die Betriebe unter anderem in einer zu geringen Praxisnähe und nicht ausreichend kompatiblen Ausbildungsinhalten. Derartige Kritik war berechtigt, da in Sachsen bis 2012 ein veralteter KMK-Rahmenlehrplan für das BGJ „Wirtschaft und Verwaltung“ aus dem Jahr 1978 gültig war. In Folge der fehlenden Anrechnungsbereitschaft durch die Unternehmen ergreifen Jugendliche andere Ausbildungsmaßnahmen. Aus bildungsökonomischer und berufsbiografischer Sicht ist dies suboptimal.
- Entwicklungen in der europäischen Bildungslandschaft (insb. Europäischer Qualifikationsrahmen/EQR und European Credit System for Vocational Education and Training/ECVET), führen zu nationalen Bemühungen, erworbene Kompetenzen zu zertifizieren und anzurechnen (siehe Deutscher Qualifikationsrahmen/DQR und das auf Deutschland angepasste Leistungspunktesystem DECVET). Neben neuen Perspektiven ergeben sich aber auch veränderte Anforderungen an die Zertifizierung und Anrechenbarkeit der beruflichen Grundbildung (vgl. auch Notz, Schäfer & Vorberger, 2010).

¹ Nach der letzten Prognose des Statistischen Landesamts des Freistaats Sachsen, Kamenz (2011) wird der Rückgang der Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen noch bis 2014/2015 anhalten.

Um den negativen Auswirkungen von zu spezialisierten Ausbildungsberufen, möglichen Klassen- oder Schulschließungen, veralteten Curricula sowie fehlender Anerkennung und Anrechnung vollzeitschulischer Grundbildung zu begegnen, war es Ziel des Schulversuchs BERG, ein Curriculum zu erarbeiten, welches eine gemeinsame berufliche Grundbildung im ersten Ausbildungsjahr für kaufmännische und verwandte Berufe vorsieht. Unter Grundbildung wird dabei sowohl das erste Jahr der beruflichen Ausbildung in Vollzeitform im Rahmen des BGJ als auch das erste Jahr der Ausbildung im dualen System verstanden. Die Identifikation und Definition gemeinsamer, berufsspezifischer und berufsgruppenspezifischer kaufmännischer Kernkompetenzen zielte darauf ab, Schüler/-innen gemeinsam, berufs- und berufsgruppenspezifisch zu beschulen. Zudem sollte die Anschlussfähigkeit an das zweite Ausbildungsjahr in den unterschiedlichen Ausbildungsberufen gesichert werden.

Der Schulversuch BERG startete im Schuljahr 2007/2008. Die zentrale Frage bestand darin, wie eine gemeinsame berufliche Grundbildung für kaufmännische Berufsgruppen bzw. kaufmännische und verwandte Berufe gestaltet werden kann. Die Entwicklung eines nach Lernfeldern strukturierten Curriculums (inkl. Zielen, Inhalten und Studentafeln mit entsprechenden Zeitrichtwerten) erstreckte sich über zwei Jahre. Der Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden begleitete die Entwicklung des Curriculums sowie dessen Erprobung und Evaluation in den beiden anschließenden Schuljahren 2009/2010 und 2010/2011.

Im Folgenden werden zunächst Hintergründe und Ziele des Schulversuchs BERG sowie die Arbeitsstruktur im Schulversuch vorgestellt. Anschließend wird aufgezeigt, welche Lösungsansätze und Empfehlungen zur Ausgestaltung einer kaufmännischen beruflichen Grundbildung die theoriegeleitete Grundlage für die Vorgehensweise der Lehrplanentwicklung bildeten. Abschließend werden ausgewählte Ergebnisse dargelegt.

2 Arbeitsstruktur im Schulversuch BERG

Unter der Leitung des SMK arbeiteten im Schulversuch eine Lehrplankommission, ein Fachbeirat sowie die Sächsische Bildungsagentur² (SBA) und das Sächsische Bildungsinstitut (SBI) zusammen.

Die monatlich tagende Lehrplankommission bestand aus 20 Fachlehrer/-innen, die einen Großteil der in Sachsen beschulten kaufmännischen und verwandten Berufe des Berufsbereichs Wirtschaft und Verwaltung unterrichten. Sie hatten die Aufgabe, kaufmännische Kompetenzen für bestimmte Berufe bzw. Berufsgruppen zu identifizieren, zu definieren und auf dieser Basis einen Lehrplan zu erarbeiten. Die Lehrplankommission tauschte sich anlassbezogen mit dem Fachbeirat aus, um durch eine enge und kontinuierliche Zusammenarbeit die Akzeptanz der erarbeiteten Materialien zu sichern.

Der Fachbeirat konstituierte sich aufgrund der beteiligten Berufe und Berufsgruppen. Er bestand aus Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsbetriebe, der Kammern und Verbände, der SBA und des SBI. Der Fachbeirat hat alle relevanten Arbeitsprozesse begleitet,

² Im Zuge der Strukturreform des SMK wurden die ehemaligen Regionalschulämter (Bautzen, Chemnitz, Dresden, Leipzig, Zwickau) zur Sächsischen Bildungsagentur zusammengefasst. Die regionale Verteilung in die 5 Städte und deren Umland ist in Form von Regionalstellen erhalten geblieben.

Ergebnisse bewertet, Lösungsansätze im Hinblick auf die angestrebte kaufmännische Kernkompetenz entwickelt, die Ausgestaltung und Umsetzung integrativer Praxisanteile und Betriebspraktika unterstützt sowie in den Betrieben die Bereitschaft, die berufliche Grundbildung anzurechnen, erhöht.

Die SBA ist eine dem SMK nachgeordnete Schulaufsichtsbehörde. Sie ist u. a. damit betraut, Schulen und alle an Schule Beteiligten zu beraten und zu unterstützen sowie Angelegenheiten der Lehreraus-, Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung zu organisieren. Neben der Tätigkeit im Fachbeirat arbeitet die SBA unterstützend auf der Ausführungsebene des Schulversuchs.

Das SBI ist ebenfalls eine dem SMK nachgeordnete Einrichtung im Freistaat Sachsen. Zu ihren Aufgaben zählt u. a., die Qualität in Schulen zu evaluieren und zu entwickeln sowie Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich Schule anzubieten. Vertreter des SBI leiten die Lehrplankommission bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Lehrplans an.

Im Auftrag des SMK begleitete der Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden den Schulversuch fachlich-wissenschaftlich und evaluierte ihn in den ersten beiden Erprobungs-Schuljahren.

3 Lösungsansätze und Empfehlungen für die Ausgestaltung einer kaufmännischen beruflichen Grundbildung

Im Folgenden werden die fachdidaktischen Überlegungen, die für die curriculare Ausgestaltung einer kaufmännischen beruflichen Grundbildung im Schulversuch BERG eine Rolle spielten, dargestellt. Primär ging es darum, Hinweise zur Auswahl und Anordnung von Zielen und Inhalten zu geben.

3.1 Bestimmung der Ziele und Inhalte

Die Frage nach gemeinsamen Zielen und Inhalten für kaufmännische und verwandte Berufe ist nicht uneindeutig zu beantworten, sondern erfordert begründete Entscheidungen. Weitgehend Einigkeit herrscht in Wissenschaft und Praxis darüber, dass die Förderung der Entwicklung von Handlungskompetenz als Ziel beruflicher Bildung angesehen werden kann. Dabei kann unter Bezug auf den Handlungsbegriff kaufmännische berufliche Handlungskompetenz verstanden werden „als Fähigkeit, auf der Grundlage eines systemischen Verstehens betrieblicher Teilprozesse und deren Rekonstruktion aus realen Unternehmensdaten in berufsrelevanten Situationen unternehmerische Entscheidungen treffen und diese validieren zu können, um damit das eigene Wissens- und Handlungspotential vor dem Hintergrund der Entwicklung individueller beruflicher Regulationsfähigkeit auszubauen“ (Baethge et al., 2006). Derartige Handlungskompetenz setzt eine angemessene Situationswahrnehmung und die Fähigkeit, eine Situation zielgerichtet und schrittweise zu ändern, voraus (Tramm & Rebmann, 1999, S. 238). Aus dieser Zielvorgabe lassen sich die Inhalte nicht eindeutig ableiten. Um bei der Inhaltsauswahl dennoch nicht willkürlich vorzugehen, ist es möglich, sich

an drei Relevanzprinzipien (Reetz, 1984) zu orientieren. Es handelt sich um die (beruflichen) Lebenssituationen der Schüler/-innen, die Denk- und Lernprozesse, die für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam sind, und den Kenntnisstand der einschlägigen Wissenschaften. Für die ermittelten Inhalte ist dann zu prüfen, ob sie mit dem Ziel kompatibel sind.

In Bezug auf die beruflichen Lebenssituationen der Schüler/-innen bzw. Auszubildenden ist der Strukturwandel in Wirtschaft und Gesellschaft zu berücksichtigen, der sich durch Schlagworte, wie Globalisierung, Wandel von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, Verkürzung von Innovations- und Produktlebenszyklen oder veränderte Organisationskonzepte (lean production, lean management etc.) charakterisieren lässt. In der Folge erhöht sich die Anzahl der Arbeitsplätze mit sehr hohem Qualifikationsniveau, und der prozentuale Anteil von Arbeitsplätzen mit geringem Qualifikationsniveau geht zurück (BMBF, 2012, S. 4f.). Mitarbeiter müssen in der Lage sein, komplexe Aufgaben und Arbeitsprozesse selbstständig oder in Kooperation mit anderen durchzuführen, darüber hinaus ihre Tätigkeit im systemischen Kontext des Unternehmens und der Unternehmensumwelt zu verankern sowie Sinn und Zweck ihrer Tätigkeit im Hinblick auf die Sach- und Formalziele des Unternehmens zu verstehen. Im Zentrum der Tätigkeit kaufmännischer Sachbearbeiter steht die Bearbeitung von Informationen und Daten (in Form von Belegen), die die Anbahnung, begleitende Kontrolle und Auswertung von Geld- und Güterströmen auf der Sachzielebene und die Erreichung der Formalziele ermöglichen (Tramm, 2009, S. 8). Neben Fachkompetenz müssen sie dazu über Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit verfügen (Achtenhagen, 1997, S. 611; Tramm, 2009, S. 8).

Die Denk- und Lernprozesse der Schüler/-innen sind so anzuregen, dass sie die Erreichung der Handlungskompetenz unterstützen. Daher gilt es, sie zum Vollzug vollständiger Handlungen anzuregen, die zum einen auf den Vollzug von Arbeitstätigkeiten, zum anderen auf die Erweiterung der eigenen kognitiven Fähigkeiten zielen (Tramm, 1992). Im Zuge lebenslangen Lernens ist das selbstständige Handeln von besonderer Bedeutung, dass jedoch nicht automatisch auf Seiten der Lernenden vorausgesetzt werden kann, sondern instruktional unterstützt werden muss (Tramm & Naeve, 2007). Prinzipiell sind dementsprechend lerneraktive Methoden zu bevorzugen, wobei von einem Methodenmonismus (z. B. in Form ausschließlicher Gruppenarbeit) abzusehen ist.

In Bezug auf die Fachstrukturen der Wissenschaft ist über relevante Bezugswissenschaften sowie deren Inhalte, Verfahren und Realitätsperspektiven zu entscheiden. Hier kommt in erster Linie die systemorientierte Betriebswirtschaftslehre (z. B. Ulrich, 1971) in Betracht (Preiß, 1999, S. 43f.; Fürstenau et al. 1999, S. 261). Gründe liegen u. a. darin, dass Unternehmen als offene, komplexe, dynamische sowie ziel- und zweckorientierte Systeme dargestellt werden, die mit der Umwelt verflochten sind (Achtenhagen et al., 1992, S. 76). Weiterhin werden die Mitarbeiter, d. h. auch die kaufmännischen Sachbearbeiter, nicht als bloße Funktionsträger, sondern als Teil des Systems aufgefasst, in dem sie wertvolle Handlungen vollziehen (Preiß & Tramm, 1996, S. 4). Insofern ist die systemorientierte Betriebswirtschaftslehre kompatibel mit Situationsanforderungen auf der einen und der Bildung der Persönlichkeit auf der anderen Seite. Hinsichtlich der Geschäftsprozesse kann des Weiteren speziell auf organisationstheoretische Konzepte (Business Re-engineering, Wertkettenmodell, Prozessmanagement) zurückgegriffen werden, wobei sich Kern- und Unterstützungsprozesse unterscheiden lassen (Leistungserstellung als Kernprozess und Personalwirtschaft bzw. Finanzwirtschaft als Unterstützungsprozess) (Tramm, 2009, S. 10). Die Prozessorien-

tierung erlaubt es, die beruflichen Lebenssituationen und die Fachstrukturen aufeinander zu beziehen, da angehende Sachbearbeiter sowohl befähigt werden sollen, Arbeitsprozesse auf der operativen Ebene auszuführen (Lebenssituation) als auch Ziel und Zweck ihres Handelns auf der Ebene der Geschäftsprozesse zu verstehen (Fachstrukturen) (Tramm, 2009, S. 11).

3.2 Sequenzierung der Ziele und Inhalte

Neben der Auswahl der Ziele und Inhalte steht auch die Frage nach der Sequenzierung der Ziele und Inhalte im Zentrum fachdidaktischer Überlegungen. Die bekanntesten Möglichkeiten, Inhalte zu sequenzieren, sind die thematische Sequenzierung und die spiralförmige Sequenzierung sensu Bruner (Spiralcurriculum) (Reigeluth, 1999, S. 432). Thematische Sequenzierung bedeutet, dass die zu behandelnden Themen nacheinander bearbeitet werden, wobei ein Thema abzuschließen ist, bevor das nächste begonnen wird. Im Rahmen des Spiralcurriculums, das insgesamt weiter verbreitet ist, werden Themen immer wieder aufgegriffen sowie nach und nach weiter differenziert und vertieft. Für die kaufmännische Grundbildung ist beispielsweise ein Spiralcurriculum vorstellbar, demgemäß Schüler/-innen zunächst ein systemisches Grundmodell eines Unternehmens im Hinblick auf Strukturen, Prozesse, Ziele und Zwecke kennen lernen. Dieses systemische Grundmodell wird im Laufe der Zeit komplexer und differenzierter, wobei zunächst die logistische Dimension, dann die Wertdimension, anschließend die Kapitaldimension und schließlich die finanzielle Dimension erarbeitet werden (Achtenhagen et al., 1992, S. 111).

Ein neuerer Ansatz zur Sequenzierung von Inhalten und Zielen ist die Elaboration Theory of Instruction (Reigeluth & Stein, 1983; Reigeluth, 1999). Sie kombiniert bei der Entscheidung über Ziele und Inhalte lehrstoff- und schülerbezogene Kriterien und bezieht sich auf eher komplexe Inhalte. Grundidee ist, dass die Sequenzierung immer vom Einfachen zum Komplexen voranschreitet. Zunächst werden wenige fundamentale Ideen auf Anwendungsebene (also nicht als abstrakte Begrifflichkeit) dargestellt und dann in mehreren Stufen elaboriert. Je nach Inhaltsart (Begriffe, Theorien, Prozeduren) werden verschiedene Arten dieser elaborativen Sequenzen unterschieden (begrifflich, theoretisch, prozedural). Für den Erwerb von Handlungswissen sind die prozeduralen elaborativen Sequenzen von besonderem Interesse, die nach der sogenannten simplifying conditions method strukturiert werden. Demnach wird zunächst die einfachste Tätigkeit in einem Bereich durchgeführt. Die anschließenden Aufgaben sind komplexer und diversifizierter. Im Bereich der Buchführung ist beispielsweise vorstellbar, dass die Schüler/-innen zunächst einen Kassenbericht erstellen, anschließend Konten eröffnen und Geschäftsvorfälle buchen, später die Vorgänge EDV-gestützt und schließlich den handels- und steuerrechtlichen Jahresabschluss durchführen (Preiß, 1999). Dieses Vorgehen ist mit dem Ansatz des Spiralcurriculums kompatibel. Im Zusammenhang mit der Sequenzierung und vor dem Hintergrund des Aufbaus von Handlungskompetenz ist neben den Inhalten und deren Komplexitätsniveau darüber zu entscheiden, welche Art von Handlung auf welchem kognitiven Niveau stattfinden soll. Dazu können beispielsweise Taxonomien herangezogen werden (z. B. Posch, Schneider & Mann, 1989).

3.3 Empfehlungen

Vor dem Hintergrund der Ausführungen lassen sich aus fachdidaktischer Sicht die im Folgenden aufgeführten Empfehlungen für die Gestaltung der kaufmännischen beruflichen Grundbildung aussprechen. Der Anspruch an ein kaufmännisches Grundbildungsjahr besteht darin, dass die Schüler/-innen ein grundlegendes Verständnis von Strukturen und Prozessen des Systems Unternehmung sowie der einzelnen Funktionsbereiche erwerben. Ziel ist, dass sie dabei lernen, ganzheitlich unternehmerisch denken (als Beispiele für die Umsetzung vgl. Tramm et al., 2002; Dubs, 2012). Als Kernbereiche kaufmännischer Kompetenz gelten die betrieblichen Leistungsprozesse bzw. Teilprozesse Beschaffung, Produktion und Absatz. Hinzu kommen das Rechnungswesen mit Buchführung sowie Kosten- und Leistungsrechnung als Bestandteile des betrieblichen Dokumentations- und Informationssystems, weiterhin die Datenverarbeitung mit Informations- und Kommunikationstechniken sowie schließlich volkswirtschaftliche und rechtliche Zusammenhänge, die für Unternehmen bedeutsam sind. Die jeweiligen Teilprozesse können als Arbeitsprozesse modelliert werden, sind aber in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen zu reflektieren (Tramm, 2009, S. 11). Aus diesen grundlegenden fachdidaktischen Überlegungen heraus kann ein allgemeines Unternehmensmodell, das in seine Umwelt eingebettet ist und mit dieser interagiert, Ausgangs- und Bezugspunkt für Lernprozesse sein. In einem solchen allgemeinen Unternehmensmodell können drei Teilprozesse unterschieden werden (Preiß, 1999, S. 82 ff.): dauerhafte Leistungsbereitschaft, Leistungsprozess, Finanzierungsprozess. Zum Teilprozess der dauerhaften Leistungsbereitschaft zählen Grundstücke, Anlagen und Maschinen. Diesem Teilprozess kann das Instrumentarium der Investitionsrechnung zugeordnet werden. Im Zentrum steht der Leistungsprozess mit den Funktionen Beschaffung, Produktion, Absatz, dem das Instrumentarium der Kostenrechnung zugeordnet werden kann. Der 3. Teilprozess, der Finanzierungsprozess, betrifft Einnahmen und Ausgaben, so dass ihm das Instrumentarium der Finanzplanung zugeordnet werden kann. Eine derartige Modellierung ist gegenüber der Praxis wesentlich reduziert, verschafft jedoch einen einfachen Zugang zum Aufbau und Ablauf von Unternehmen. Sie eignet sich sowohl für Produktions- als auch für Dienstleistungsunternehmen. In Bezug auf Dienstleistungsunternehmen ist jedoch zu thematisieren, dass die Produktion mit dem Absatz zusammenfällt. Grundlegend ist darauf zu achten, dass mindestens die drei zentralen Bereiche der Beschaffung, der Produktion und des Absatzes zu thematisieren sind, um ein vollständiges und funktionsfähiges Unternehmen zugrunde zu legen. Diesbezüglich sind die Schüler/-innen in die Lage zu versetzen, die Güter-, Geld- und Informationsströme innerhalb dieses Systems zu planen, zu steuern und zu kontrollieren (zur ausführlicheren Darstellung vgl. Fürstenau et al., 2008), mithin ganzheitlich zu handeln. Über die bisher genannten Themen hinaus wird weiterhin empfohlen, berufsspezifische Inhalte zu berücksichtigen und damit der Heterogenität einzelner Berufe und Berufsgruppen Rechnung zu tragen.

Die fachdidaktischen Überlegungen sind in die praktische Arbeit eingeflossen, die im Folgenden dargestellt wird. Grundlegend wurden dabei die Themen in Bezug auf den Leistungsprozess, das Rechnungswesen, die Datenverarbeitung, die Volkswirtschaftslehre und das Recht berücksichtigt. Der Bezug auf ein Unternehmensmodell wurde zwar nicht umgesetzt. Aber Prozessorientierung und konsequente Handlungsorientierung waren handlungsleitend.

4 Vorgehensweise bei der Lehrplanentwicklung

Die praktische Entwicklung des Lehrplans vollzog sich in mehreren Schritten, die im Folgenden erläutert werden.

4.1 1. Schritt: Auswahl einzubeziehender Berufe

Für die Entwicklung des Lehrplans war es im 1. Schritt notwendig festzulegen, welche kaufmännischen und verwandten Berufe in den Schulversuch einbezogen werden. Orientierung dafür bieten die Verordnungen der Bundesländer bzgl. der Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit, in denen die Zuordnungen (einzelner Berufe zu Berufsgruppen und einer oder mehrerer Berufsgruppen zu Berufsbereichen) von Bundesland zu Bundesland variieren. Im Freistaat Sachsen wird der Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung laut SächsBBiGAVO (2009) in vier Berufsgruppen unterteilt:

1. Büro, Verwaltung, Dienstleistungen,
2. kaufmännische IT- und Mediendienstleistungen,
3. Recht, Steuern und Finanzdienstleistungen sowie
4. Warenhandel und Logistik.

Im Rahmen des Schulversuchs wurden 58 Ausbildungsberufe aus dem Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung berücksichtigt, da diese zum Zeitpunkt der Curriculum-Entwicklung in Sachsen beschult wurden.

4.2 2. Schritt: Identifikation kaufmännischer Kernkompetenzen

Für die ausgewählten Berufe galt es im 2. Schritt kaufmännische Kernkompetenzen zu identifizieren. Der Kompetenzbegriff wurde dabei unter Rückgriff auf den von der KMK (2007) verwendeten Begriff der Handlungskompetenz definiert, wonach Handlungskompetenz die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen ist, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (S. 10). Bestandteile von Fach- sowie auch von Human- und Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz (KMK, 2007, S. 11). Kaufmännische Kernkompetenzen sind demnach Kompetenzen im Sinne der Dimensionen der Handlungskompetenz, über die jede/r Auszubildende am Ende des ersten Jahres einer kaufmännischen Ausbildung verfügen sollte. Die Begriffsdefinition für Handlungskompetenz der KMK (2007) ist kompatibel mit dem Begriffsverständnis nach Baethge et al. (2006) und dessen Untersetzung nach Tramm & Rebmann (1999, S. 238), Tramm (2009, S. 8), Achtenhagen (1997, S. 611) sowie Reetz (1984) (vgl. Kapitel 3 dieses Beitrags).

Zur Identifikation der kaufmännischen Kernkompetenzen dienten verschiedene Quellen. Zum einen brachten die Wirtschaftsvertreter/-innen des Fachbeirats auf Basis ihrer Erfahrungen die Praxisanforderungen für ihr Gebiet im Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung (Handel, Medizin, Dienstleistung etc.) ein. Zum anderen analysierten der Lehrstuhl Wirtschaftspäda-

gogik im Rahmen einer umfassenden Dokumentenanalyse und die Lehrplankommission die Ordnungsmittel sowie Anforderungen an Zwischenprüfungen der 58 ausgewählten kaufmännischen und verwandten Ausbildungsberufe. Im Ergebnis entstand eine Liste der zentralen, d. h. der am häufigsten genannten, gemeinsamen kaufmännischen Kernkompetenzen (zum Verfahren inhaltsanalytischer Vergleiche von Ordnungsmitteln im kaufmännischen Bereich vgl. auch Brötz, Schapfel-Kaiser, 2010). In einem Einigungsprozess zwischen Fachbeirat und Lehrplankommission wurden unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Empfehlungen und inhaltsanalytischen Ergebnisse zunächst Handlungsfelder kaufmännischer Kernkompetenzen für das erste Ausbildungsjahr festgelegt, die für alle Auszubildenden verbindlich sind. Diese wurden nach und nach um berufsspezifische und berufsgruppenspezifische Kompetenzen ergänzt.

4.3 3. Schritt: Bildung von Berufsgruppen

Die zuvor identifizierten gemeinsamen, berufsspezifischen und berufsgruppenspezifischen Kompetenzen waren anschließend zentrale Grundlage, um vielfältig überlappende Kompetenzen zwischen den Berufen zu prüfen. Im Ergebnis wurden die 58 kaufmännischen und verwandten Berufe zu acht Berufsgruppen zusammengefasst:

1. Handel,
2. Dienstleistung,
3. Verwaltung,
4. Kanzlei,
5. Lager, Logistik und Transport,
6. IT und Medien,
7. Finanzen und Versicherung,
8. Medizin.

Auf dieser Basis wurde das Curriculum entwickelt.

4.4 4. Schritt: Entwicklung des Curriculums

Das entwickelte Curriculum deckt die berufliche Ausbildung in Vollzeitform im Rahmen des BGJ und im dualen System ab. Als strukturelles Ordnungsprinzip wurden Lernfelder zugrunde gelegt. Die Lernfelder umfassen die bekannten Bestandteile der Ziele und verbindlichen Mindestinhalte. Daneben wurden verschiedene neuartige Hinweise formuliert, um dem notwendigen Differenzierungsbedarf gerecht zu werden: Vor dem Hintergrund einer möglichen gemeinsamen Beschulung wurden Hinweise zur didaktisch-methodischen Gestaltung entwickelt. Für die vollzeitschulischen Ausbildung existieren Hinweise zu Praxissimulationen. Und für die Lernfelder, die gemeinsame und berufsgruppenspezifische Kompetenzen betreffen, wurden Hinweise zur Binnendifferenzierung formuliert.

Neben den Lernfeldern wurden Lernsituationen entwickelt, die Anregungen für die Umsetzung der Ziele und Inhalte geben. Die Lernsituationen tragen zu dem Ziel der Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz bei, indem sie die Schüler/-innen herausfordern, ganzheitlich in den Teilschritten Planen, Durchführen und Auswerten zu handeln.

Für die beiden Varianten der beruflichen Grundbildung wurden zudem unterschiedliche Zeitrichtwerte festgelegt, wobei diejenigen für das BGJ in Vollzeit höher sind als diejenigen für die Ausbildung im dualen System.

Neben den Lernsituationen wurden speziell für die Praktikumsphasen der vollzeitschulischen Ausbildung im BGJ Praktikumsaufträge entwickelt, um die Praktika inhaltlich und qualitativ zu standardisieren und sie curricular zu verankern.

5 Ausgewählte Ergebnisse der Lehrplanentwicklung

Im Ergebnis entstand eine Struktur des Lehrplans, die gemeinsame Lernfelder für alle Berufe vorsieht und anschließend in Abhängigkeit von Berufsgruppe bzw. Beruf differenziert (vgl. Tabelle 1).

Berufsgruppe	...	Verwaltung		IT und Medien	Kanzlei		Finanzen und Versicherung		...
Berufe	...	Vw 1	Vw 2	ITM	K 1	K 2	F	V	...
Lernfelder	1-5***								
	...	6 Vw***		6 ITM***	6 K1*	6 K2***	6 F*	6 V*	...
	...	7 Vw**		7 ITM**	7 K1*	7 K2*	7 F*	7 V*	...
	...	8 Vw1*	8 Vw2*				8 F*	8 V*	...
	...		9 Vw2*						...

*berufsspezifisch, **berufsgruppenspezifisch, ***gemeinsam

Tabelle 1: Schematische Darstellung der Lernfeldstruktur im Lehrplan

Die Lernfelder 1 bis 5 umfassen die gemeinsamen Kompetenzen für die Auszubildenden fast aller kaufmännischen und verwandten Berufe (vgl. Tabelle 2)³.

Nr.	Lernfeld-Titel	Ustd. dual	Ustd. Vollzeit
1	Sich mit der persönlichen Stellung im Unternehmen vertraut machen	40	130
2	Ein Unternehmen analysieren und präsentieren	40	130
3	Die Stellung eines Unternehmens in der Gesamtwirtschaft bestimmen	40	130
4	Unternehmensintern und -extern situationsbezogen angemessen kommunizieren	40	130
5	Informationen im Geschäftsprozess beschaffen, analysieren und auswerten	40	130

Tabelle 2: Gemeinsame Lernfelder 1-5

Im Lernfeld 6 „Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten“ erfolgt noch eine gemeinsame Beschulung der Auszubildenden in fast allen Berufsgruppen bis auf Kanzlei, insb.

³ Eine Ausnahme bilden die medizinischen Berufe der Medizinischen, Tiermedizinischen und Zahnmedizinischen Fachangestellten, die statt des ursprünglich vorgesehenen Lernfeldes 3 „Die Stellung des Unternehmens in der Gesamtwirtschaft bestimmen“ bereits berufsspezifische Inhalte im Lernfeld 3 M „Praxishygiene und Prävention organisieren“ erlernen.

Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte, Finanzen und Versicherung sowie Medizin. In den weiteren Lernfeldern sind je nach Anforderungen berufsgruppen- oder berufsspezifische Ziele und Inhalte der Berufe und Berufsgruppen ausgewiesen. So werden beispielsweise alle Berufe der Berufsgruppe IT und Medien in einem weiteren gemeinsamen Lernfeld 7 unterrichtet (7 ITM). Demgegenüber ist z. B. das Lernfeld 7 für die Berufsgruppe Kanzlei in Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte (7 K1) und Steuerfachangestellte (7 K2) differenziert. In der Berufsgruppe Verwaltung werden zunächst alle Berufe in einem gemeinsamen Lernfeld 7 (7 Vw) und anschließend getrennt in verschiedenen Lernfeldern 8 (8 Vw1 und 8 Vw2) unterrichtet. Für die einzelnen Berufe der Verwaltungsfachangestellten und Fachangestellten für Bürokommunikation wurde ein 9. Lernfeld erarbeitet (9 Vw2). In der Berufsgruppe Finanzen und Versicherung wurde bereits ab dem Lernfeld 6 und fortführend auch in weiteren Lernfeldern nach Berufen differenziert. Die berufs- und berufsgruppenspezifischen Lernfelder der übrigen Berufsgruppen wurden in ähnlicher Weise wie die vorgestellten ausgearbeitet (vgl. SMK 2009).

Insgesamt variiert die Anzahl der Lernfelder in Abhängigkeit von Berufen bzw. Berufsgruppen. Am Beispiel der Handelsberufe soll abschließend eine konkrete Differenzierung aufgezeigt werden.

Die Handelsberufe (H) können in den Lernfeldern 1 bis 5 (vgl. Tabelle 2) mit anderen Berufen anderer Berufsgruppen gemeinsam beschult werden. Im Lernfeld 6 „Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten“ werden die Handelsberufe (genau wie die Dienstleistungsberufe) in einem etwas größeren Umfang ausgebildet als andere Berufsgruppen, wie z. B. die Verwaltungs- oder Kanzleiberufe (vgl. Tabelle 3). Die Hinweise zur Binnendifferenzierung erläutern diese Unterscheidung mit der Möglichkeit, Inhalte wie Kontenrahmen und Abschreibungen (dual) sowie Kennzahlen und Kennziffern des Jahresabschlusses (Vollzeit) zu vertiefen.

Berufsgruppe		Zeitrichtwerte dual (in Ustd.)	Zeitrichtwerte Vollzeit (in Ustd.)
H	Handelsberufe	60	180
D	Dienstleistungsberufe	60	180
Vw	Verwaltungsberufe	40	130
K	Kanzleiberufe	40	130
L	Lager-, Logistik- und Transportberufe	40	130
ITM	IT- und Medienberufe	40	130

Tabelle 3: Lernfeld 6 „Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten“

Aufgrund der Spezifik einzelner Handelsberufe ist eine weitere Differenzierung in die Lernfelder 7 H1 und 7 H2 vorgesehen (vgl. Tabelle 4). Während Drogisten, Fotomedienfachleute, Kaufleute im Einzelhandel, Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte, Verkäufer und Musikfachhändler die Verkaufs- und Absatzprozesse vertiefen, ist es notwendig, dass sich Kaufleute im Groß- und Außenhandel, Automobilkaufleute und Buchhändler mit den Beschaffungsprozessen beschäftigen.

H 1	Drogist/-in, Fotomedienfachmann/-frau, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Pharmazeutisch-kaufmännische/r Angestellte/r, Verkäufer/-in, Musikfachhändler/-in		
6 H	Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten	60	180
7 H1	Im Verkauf mitarbeiten und das Verkaufsergebnis durch absatzpolitische Maßnahmen unterstützen und fördern	60	210
H 2	Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Automobilkaufmann/-frau, Buchhändler/-in		
6 H	Werteströme erfassen, dokumentieren und auswerten	60	180
7 H2	Beschaffungsprozesse planen und steuern	60	210

Tabelle 4: Weitere Differenzierung der Handelsberufe

Die Vermittlung der Ziele und Inhalte im Lernfeld 7 H1 (vgl. Tabelle 5) wird durch entsprechend entwickelte Lernsituationen unterstützt (vgl. Tabelle 6).

Lernfeld 7 H1	Im Verkauf mitarbeiten und das Verkaufsergebnis durch absatzpolitische Maßnahmen unterstützen und fördern (Drogist/-in, Pharmazeutisch-kaufmännische/r Angestellte/r, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Verkäufer/-in, ...)	Zeitrichtwert dual: 60 Ustd. (Vollzeit: 210 Ustd.)
Ziele: ... Die Schülerinnen und Schüler platzieren und präsentieren unter besonderer Beachtung der Verkaufsförderung Waren kundengerecht, verkaufswirksam und betriebswirtschaftlich sinnvoll. ...		
Inhalte: Kenntnisse im Bereich einzelner Warengruppen bzw. Produktkenntnisse ...		
Methodisch-didaktische Hinweise: Durch den Einsatz von Fachliteratur und Herstellerinformationen ist es möglich, Kenntnisse im Bereich einzelner Warengruppen zu vertiefen. ...		
Hinweise zur Binnendifferenzierung: Es obliegt dem jeweiligen Fachlehrer, die entsprechende Stundenzahl schwerpunktmäßig auf die Warenkunde (z. B. Drogist/-in, Pharmazeutisch-kaufmännische/r Angestellte/r) bzw. auf die Warenpräsentation und Ladengestaltung (z. B. Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Verkäufer/-in) zu legen. ...		

Tabelle 5: Auszüge aus dem Lernfeld 7 H1

Lernfeld 7 H1	Im Verkauf mitarbeiten und das Verkaufsergebnis durch absatzpolitische Maßnahmen unterstützen und fördern	ZRW (gesamt) dual: 60 Ustd. (Vollzeit: 210 Ustd.)	
Lernsituation 7 H1-1.	Eine neue Ware einführen	ZRW dual: 12 Ustd. (Vollzeit: 30 Ustd.)	
Auftrag: Sie sind Mitarbeiter der Vertriebsabteilung. Ihr Abteilungsleiter hat kürzlich auf einer internationalen Handels-Messe eine neue Ware für das Unternehmen entdeckt. Sie sind nun beauftragt, an der Einführung dieser neuen Ware mitzuwirken. ...			
Handlung	Kompetenzentwicklung	Ustd. dual (Vollzeit)	Hinweise dual (Vollzeit)
Planen	Örtliche Gegebenheiten analysieren ...	2 (8)	Exkursion ...
Durchführen	... Flyer anfertigen ...	8 (18)	...
Auswerten	Arbeitsergebnisse präsentieren ...	2 (4)	visuelle Präsentation

Tabelle 6: Auszüge aus der Lernsituation 7 H1-1.

Ein für das 2. Praktikum exemplarischer Praktikumsauftrag setzt einen inhaltlichen Schwerpunkt aus dem Lernfeld 7 H1 (vgl. Tabelle 7).

2. Praktikum	Berufsspezifische Ausrichtung: Handel	Praktikumsumfang: 4 Wochen
Thematische Schwerpunktsetzung/Lernfeldbezug: Eine Sortimentpyramide und einen Produktpass erstellen sowie eine Kundenberatung innerhalb des gewählten Warenbereichs durchführen (Lernfeld 7 H1)		
Lernort/Arbeitsplatz: Einsatz in der/den Abteilung/en ... (nur nach Vorabsprache mit dem Praktikumsbetrieb möglich)		
Lernauftrag: Informieren Sie sich über den Sortimentsaufbau (Kern- und Randsortiment) des Handelsunternehmens und stellen Sie diesen in tabellarischer Form dar. ...		
Bewertungsmaßstäbe: mündliche und schriftliche Präsentation: fachliche Qualität des Vortrags sowie der visualisierenden Medien ...		

Tabelle 7: Auszüge aus dem Praktikumsauftrag zum Lernfeld 7 H1

Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Berufen in den Berufsgruppen spiegeln sich in der Struktur des Curriculums wider. Im Rahmen der Evaluation gilt es diese genauer zu untersuchen, um Steuerungsmöglichkeiten und Anpassungsnotwendigkeiten zu ermitteln.

Während der Evaluation, die der Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik bis 2010 begleitete, wurde eine Kombination an Methoden eingesetzt. Im Sinne von Eingangsdaten wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, in welcher der neue Lehrplan BERG mit den ursprünglichen Lehrplänen im Hinblick auf die Kompetenzdimensionen der KMK (2007) verglichen wurde. Weiterhin wurden seitens der Schüler/-innen Eingangsvoraussetzungen im Sinne ihrer fach-

lichen Kompetenzen und seitens der Lehrkräfte Einstellungen und Erwartungen bzgl. des neuen Lehrplans BERG untersucht. Im Zuge der Durchführung des Schulversuchs (Prozessdaten) wurden die Erfahrungen der Beteiligten gesammelt. Die Lehrkräfte führten regelmäßig ein Online-Tagebuch. Zudem wurden sie sowie die Schüler/-innen und Ausbilder/-innen in den Unternehmen in separaten Gesprächsrunden und mit Hilfe von Fragebögen hinsichtlich ihrer Erfahrungen sowie insb. Zufriedenheit und Akzeptanz befragt. Hinsichtlich Ergebnisdaten wurde erneut die fachliche Kompetenz der Schüler/-innen sowie erstmals Ergebnisse regulärer Klassenarbeiten und der Zwischenprüfungen ermittelt.

Die noch andauernde Evaluation des Curriculums obliegt dem SBI unter Leitung des SMK. Es war insb. geplant, den Verbleib der Schüler/-innen zu erheben, um deren möglichen Übergang in das zweite Ausbildungsjahr weiterzuverfolgen. In Zuge der laufenden Evaluation wurde der BERG-Lehrplan im Jahr 2012 freigegeben, wodurch der veraltete KMK-Rahmenlehrplan für das BGJ „Wirtschaft und Verwaltung“ aus dem Jahr 1978 ersetzt werden konnte.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F. (1997). Berufliche Ausbildung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D Praxisgebiete, Serie I Pädagogische Psychologie, Band 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule* (pp. 603–657). Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Achtenhagen, F., Tramm, T., Preiß, P., Seemann-Weymar, H., John, E. G. & Schunck, A. (1992). *Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E., Baethge-Kinsky, V. & Weber, S. (2006). *Berufsbildungs-PISA – eine Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- [BMBF] Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012). *Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn, Berlin.
- Brötz, R. & Schapfel-Kaiser, F. (2010). *Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln. Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 4. Juli/August. 39. Jahrgang. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 26–30.
- Dubs, R. (2012). *Das St. Galler Management-Modell. Ganzheitliches unternehmerisches Denken*. Linz: Trauner.
- Easterby-Smith, M. (1994). *Evaluating Management Development, Training and Education*. 2nd Ed. Aldershot.
- Fürstenau, B., Getsch, U., Noß, M. & Siemon, J. (1999). Entwicklung und Evaluation komplexer Lehr-Lern-Arrangements als zentrales Forschungsfeld der Göttinger Wirtschaftspädagogik. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klauser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung der kaufmännischen Bildung – Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts – Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 260–276). Frankfurt am Main u. a.: Lang.

- Fürstenau, B., Grzanna, C., Zuber, K. & Junge, I. (2008). *Schulversuch zur Neugestaltung der beruflichen Grundbildung bei kaufmännischen und verwandten Berufen – Sachstandsbericht*. Dresden: Technische Universität, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik.
- [KMK] Kultusministerkonferenz (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.
- Notz, P., Schäfer, G. & Vorberger, M. (2010). *Berufsgruppenorientierung: Erfahrungen aus der Berufsausbildungsvorbereitung im Rahmen der DECVET-Initiative*. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP, Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Heft 4. Juli/August. 39. Jahrgang. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 34–35.
- Posch, P., Schneider, W. & Mann, W. (1989). *Unterrichtsplanung*. 4. Aufl. Wien: Manz.
- Preiß, P. (2004). *Förderung kaufmännischer Kompetenzen mithilfe des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens - aus fachlich-curricularer Perspektive*. Verfügbar unter: www.wipaed.wiso.uni-goettingen.de/as/downloads/PreissBamberg.ppt (Stand: 21.6.2013).
- Preiß, P. (1999). *Didaktik des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens*. München, Wien: Oldenbourg.
- Preiß, P. & Tramm, T. (1996). Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. In P. Preiß & T. Tramm (Hrsg.), *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken – Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung* (S. 1–21). Wiesbaden: Gabler.
- Reetz, L. (1984). *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbronn (Obb.): Klinkhardt.
- Reigeluth, C. M. (1999). The Elaboration Theory: Guidance for Scope and Sequence Decisions. In C. M. Reigeluth (Hrsg.), *Instructional-Design theories and models Volume II – A New Paradigm of Instructional Theory* (S. 425–453). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M. & Stein, F. (1983). The elaboration theory of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (pp. 335–381). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [SächsBBiGAVO] *Sächsische Ausführungsverordnung zum Berufsbildungsgesetz*. In: SächsGVBl. Nr. 7 v. 30. Juni 2006, S. 152 (rechtsbereinigte Fassung v. 1.8.2009).
- SMK (2009). *Erprobungslehrplan für die berufliche Grundbildung kaufmännischer und verwandter Berufe*. Berufsschule. Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung. Berufsbezogener Bereich. Dresden. URL: http://www.bildung.sachsen.de/download/download_sbi/lp_berg_2012.pdf (Stand: 05.07.2013).
- Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Kamenz (2011). *Statistisch betrachtet. Schüler- und Absolventenprognosen 2011*. URL: http://www.statistik.sachsen.de/download/300_Voe-Faltblatt/SB_Schueler-undAbsolventen_prognose_2011.pdf (Stand: 27.06.2013).
- Tramm, T. (2009). Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In R. Brötz & F. Schapfel-Kaiser (Hrsg.), *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. (S. 65–88). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Tramm, T. (1992). Konzeption und theoretische Grundlagen einer evaluativ-konstruktiven *Curriculumstrategie – Entwurf eines Forschungsprogramms unter der Perspektive des Lernhandelns*. Göttingen, Georg-August-Universität, Seminar für Wirtschaftspädagogik, Berichte: Band 17.
- Tramm, T. & Naeve, N. (2007). *Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen – Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements*. bwp@, Ausgabe 13, 2007.
- Tramm, T., Adler, J.-A., Frost, G., Goldbach, A., Seidler, G. & Wichmann, E. (Hrsg.). (2002). *Prozessorientierte Wirtschaftslehre*. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsv Verlag EINS.
- Tramm, T. & Rebmann, K. (1999). Veränderungen im Tätigkeitsprofil von Handelslehrern unter dem Signum handlungsorientierter Curricula. In T. Tramm, D. Sembill, F. Klausser & E. G. John (Hrsg.), *Professionalisierung der kaufmännischen Bildung – Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts – Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen* (S. 231–259). Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Ulrich, H. (1971). Der systemorientierte Ansatz in der Betriebswirtschaftslehre. In G. v. Korfleisch (Hrsg.), *Wirtschaftsprogramm und Ausbildungsziele der Betriebswirtschaftslehre. Bericht von der wissenschaftlichen Tagung in St. Gallen vom 2.-5. Juni 1971* (S. 43–60). Berlin: Duncker & Humblot.
- Ausführliche Informationen zum BERG-Schulversuch unter:
<http://www.bildung.sachsen.de/9727.htm>.

Franz Kaiser

Die Kennzeichen der Berufsfamilie kaufmännischer Angestellter und deren bildungs- und ordnungspolitische Perspektive¹

Der folgende Beitrag fußt auf Ergebnissen der Forschungsarbeiten des BIBB-Projekts „Gemeinsamkeiten und Unterschiedliche kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“. Aus einer umfassenden Inhaltsanalyse der Aus- und Fortbildungsordnungen, historischen und soziologischen Studien sowie einer aktuellen repräsentativen Befragung tätiger Kaufleute referiert er wesentliche Befunde, daraus resultierende Modellbildungen und gibt Anregungen für die künftige Ordnungsarbeit.

¹ Der Beitrag ist Rainer Brötz gewidmet, der sich mit Herz für eine arbeitnehmerorientierte, kaufmännische Berufsbildung engagiert hat.

1 Einleitung

Berufe sind gesellschaftlich definierte Qualifikationsbündel, die mehr oder minder gesetzlich reglementiert sind und mit ihrer Tätigkeit, Logik, Auftreten, Befugnis und gesellschaftlichem und betrieblichen Status die Mentalität der Berufstätigen prägen. Die wachsende Bedeutung der kaufmännischen Berufsfamilie für das Duale System der Berufsausbildung in Deutschland und die Debatte um die Bildung von Berufsgruppen haben eine Forschungsgruppe im Arbeitsbereich der Neuordnung kaufmännischer Berufe 2009 veranlasst, diese Berufsfamilie systematisch zu analysieren. Da Berufe nicht nur gekennzeichnet sind durch die Tätigkeiten und Qualifikationen, sondern auch durch den mit dem betrieblichen und gesellschaftlichen Status verbundenen Habitus, geht eine umfassende Berufsbildungsforschung an dieser Stelle über eine reine Tätigkeits- und Qualifikationsanalyse hinaus und betrachtet den Werdegang der Berufsgruppe (s. Beitrag von Reinisch in diesem Band) ebenso wie die Veränderungen der betrieblichen Arbeitsorganisation und des traditionellen Angestelltenverhältnisses.

Der Beitrag stellt die wesentlichen quantitativen Befunde der Inhaltsanalyse der Ordnungsmittel dar und darauf bezogene Aspekte einer repräsentativen Befragung kaufmännisch Tätiger im Herbst 2012. Zudem gibt er Hinweise auf detaillierte Quellen aus dem Projekt, die im Internet zur Verfügung stehen. Schließlich gibt er einen Ausblick auf Handlungsfelder der kaufmännischen Ordnungspolitik und der darauf bezogenen wirtschaftspädagogischen und soziologischen Berufsbildungsforschung.

2 Anteile kaufmännischer Angestellter am Beschäftigungssystem und die Entwicklung kaufmännischer Aus- und Fortbildungsberufe

In den vergangenen Jahrzehnten nehmen die dienstleistenden und kaufmännischen Erwerbstätigen an den Gesamterwerbstätigen zu. Diese Zunahme bezieht sich aber vor allem auf sekundäre Dienstleistungen. Zeigt sich ein eindeutiger Rückgang der produktionsorientierten Erwerbstätigen im Zeitraum von 1999 bis 2011, gemessen am Ausgangsjahr 1999 um rund 13 % (IAB 2013), so stellt sich die Situation für kaufmännisch qualifizierte Erwerbstätige eindeutig differenzierter dar. So findet sich ein konstant bleibender Anteil beruflich qualifizierter kaufmännischer Erwerbstätiger in nahezu allen Sparten der primären Dienstleistungen (überwiegend kaufmännische Ausbildungsberufe s. Abbildung 1).

Erwerbstätige kaufmännische Angestellte 1999-2011

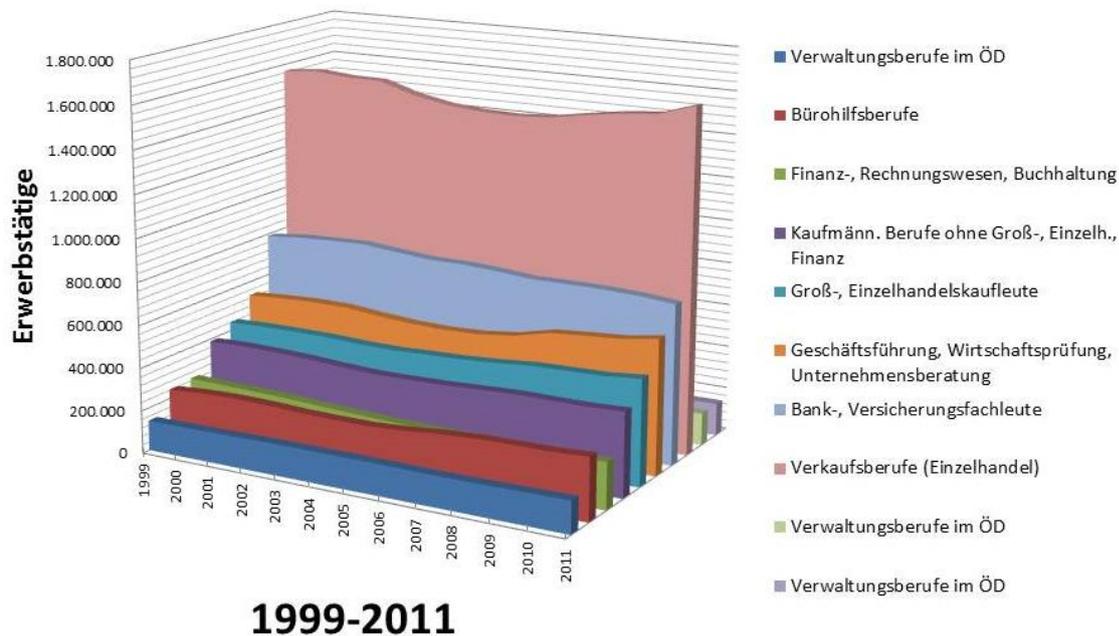


Abbildung 1: Erwerbstätigenzahl in kaufmännischen Angestelltenberufen
 Quelle: Eigene Darstellung auf Grundlage der BIBB-Berufsfelddefinition und Daten aus der Beschäftigtenstatistik der BA, "Berufe im Spiegel der Statistik" – IAB

Zugleich wachsen die Anteile der Erwerbstätigen in den sekundären Dienstleistungsberufen, die meist über höhere Qualifikationsabschlüsse verfügen.² Zu dieser Gruppe zählt unter anderem auch die Gruppe „Geschäftsführung, Wirtschaftsprüfung, Unternehmensberatung“, die in der Abbildung 1 mit aufgenommen ist und zu der auch ein Anteil von ca. 35% mit abgeschlossener Berufsausbildung zählt. Derzeit verfügen wir noch nicht über genaue Anteilswerte, die in Erwerbsberufen/mit Tätigkeiten Beschäftigten, die man mittels der Klassifikation der Berufe 2010 (Tiemann & Kaiser 2013) den kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen eindeutig zuordnen und damit genauere Entwicklungszahlen betrachten kann (Annen & Tiemann 2012). Das GUK-Projekt hat auf einer empirischen Grundlage ein Sample von 54 kaufmännischen Berufen vorgelegt, das dies ermöglicht (Brötz et.al. 2011).

Trotz dieser schwierigen Datengrundlage gibt es vielfach Hinweise, dass sich der Anteil der berufsqualifizierten Beschäftigten mit kaufmännischen Tätigkeiten stabilisiert und auch künftig beständig bleibt und dass damit auch künftig der Anteil der kaufmännischen Ausbildungsberufe am Ausbildungsmarkt steigt oder zumindest bedeutender bleibt als jener der produktionsorientierten gewerblich-technischen Berufe. Dies zeigen auch die aktuellen Daten aus der Vorversion des Datenreports zum Berufsbildungsbericht vom Mai 2013 (BIBB 2013), die eine Konstanz des ca. 60prozentigen Anteils der Dienstleistungsberufe an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen gegenüber den Produktionsberufen bestätigen und damit

² Die Unterteilung in primäre und sekundäre Dienstleistungen ist insbesondere bei den Tätigkeiten der kaufmännischen Angestellten problematisch, weil diese beiden Dienstleistungsbereichen zugeordnet werden (so wird das Verkaufen, Einkaufen und Vermitteln den primären, wohingegen das Beraten und Informieren sowie das Anwenden von Rechtsvorschriften den sekundären zugeordnet wird. Dies führt dazu, dass sich zum bspw. Bei den Bank- und Versicherungsfachleuten und den Verwaltungsberufen im öffentlichen Dienst eine 50 zu 50 % Zuordnung der Tätigkeiten ergibt (Tiemann et.al. 2008, 18).

die Veränderung, die Uhly bereits 2007 andeutete: „Im Bereich der primärer Dienstleistungsberufe hat sich der Auszubildendenanteil (Neuabschlüsse) dem der Beschäftigten angenähert.“ (2007, S. 220)

Auf die im Verhältnis zu den gewerblich-technischen Berufen wachsende Nachfrage nach kaufmännischen Qualifikationen auf dem Ausbildungsniveau (Kaiser 2012a, 226f.) hat die Neuordnungspolitik in der Berufsbildung reagiert und 13 neue kaufmännische Ausbildungsberufe seit 1997 erlassen (s. Abbildung 2).

Nr.	Berufsbezeichnung	Erlassjahr
1	Kaufleute für Verkehrsservice	1997
2	Automobilkaufleute	1998
3	Servicekaufleute im Luftverkehr	1998
4	Kaufleute für audiovisuelle Medien	1998
5	Kaufleute im Gesundheitswesen	2001
6	Veranstaltungskaufleute	2001
7	Sport- und Fitnesskaufleute	2001/2007
8	Investmentfondskaufleute	2003
9	Kaufleute für Tourismus und Freizeit	2005
10	Fachangestellte für Markt- und Sozialforschung	2006
11	Kaufleute für Dialogmarketing	2006
12	Servicefachkräfte für Dialogmarketing	2006
13	Personaldienstleistungskaufleute	2008

Abbildung 2: Neu entstandene kaufmännische Ausbildungsberufe von 1997 – 2012
Quelle: Eigene Darstellung auf der Basis des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe

Auch wenn sich die Zahl der neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge in diesen neuen Berufen erheblich voneinander unterscheidet, so wurden doch in der Summe seit 2008 alljährlich ca. 16.000 Neuverträge in diesen Berufen generiert (Brötz 2012, Folie 11) und eine Gesamtzahl bestehender kaufmännischer Ausbildungsvertragsabschlüsse von über 550.000 im Jahr 2010 erreicht.

Bezieht sich diese quantitative Betrachtung bislang ausschließlich auf die Ausbildungsstatistik, so soll doch auch bei der Qualifikationsentwicklung der kaufmännischen Angestellten noch auf die 35 bundesweit anerkannte Fortbildungsberufe (Brötz et.al, 2011) und eine Fülle weiterer Kammerregelungen auf Fortbildungsniveau hingewiesen werden, in denen 2011 ca. 38.000 Prüfungen abgelegt wurden (DIHK 2011). Zwar sind die Zahlen rückläufig und treten die dualen Studiengänge und Bachelorstudiengänge hierzu zunehmend in Konkurrenz. Den-

noch behalten sie für die Rekrutierung der mittleren Führungsebene³ und gehobene Fachaufgaben in den Unternehmen eine erhebliche Bedeutung. (Bott et.al. 2013, 38)

3 Zur Charakteristik kaufmännischer Angestellter

Die Entstehung des neuen Typus der Erwerbstätigkeit der kaufmännischen Angestellten ist als gesellschaftlich relevantes „Massenphänomen“ verbunden mit der industriellen Revolution und der zeitgleich zunehmenden Urbanisierung. „Im Zuge der Ausweitung des Kapitalismus auf die Warenproduktion und die Verbreitung des Lohnverhältnisses wurden die Kaufleute selber abhängig Beschäftigte.“ (Haipeter 2011, 22). Die kaufmännische Angestelltentätigkeit war nun nicht mehr eine Durchgangsstation für die kaufmännischen Handlungsgehilfen zum selbständigen Kaufmann, die vordem auch mit einer deutlich hervorgehobenen Vertrauensstellung gegenüber dem Unternehmer verbunden war, sondern nunmehr zu einer dauerhaften Beschäftigungsperspektive geworden, die zunehmend einer systematischen Arbeitsteilung, Spezialisierung und Mechanisierung unterzogen wurde, soweit es die Verwaltungstätigkeiten anging. Die Aussicht auf abwechslungsreiche Tätigkeit und Aufstiegschancen schwand und zeitgleich wurden die Tätigkeiten zu einer bedeutenden Beschäftigungsperspektive für Frauen aus dem mittleren und gehobenen Bürgertum, wie sich in der Gründung des Hilfsvereins für weibliche Angestellte in Berlin widerspiegelt (Reinisch 2011, 197f.). In diesem Beitrag führt es zu weit, die unterschiedlichen Orientierungen der weiblichen und männlichen Verbände und Vereine gegenüberzustellen und von traditionellen Gewerkschaftsorganisationen der Arbeiterschaft abzugrenzen. Überwiegend gilt allerdings, dass die tradierte, spezifische Vertrauensstellung im Unternehmen als Widerspruch zu einer Selbstorganisation in einem Verband stand, der sich als Schutzgemeinschaft gegenüber Unternehmensinteressen verstand. Dies zeigen die Hinweise bei Reinisch (2011, 200f.) ebenso, wie die frühen Arbeiten von Lederer. „Die Angestellten erfahren ihre soziale Charakterisierung nicht von ihrer technischen oder wirtschaftlichen Funktion, sondern hauptsächlich von ihrer Stellung zu den ausschlaggebenden Klassen der Unternehmer und Arbeiterschaft.“ (Lederer 1912, 25) Nun mag man dem, Lederers Ausführungen zugrundeliegenden, Ansatz der Klassenanalyse folgen oder nicht, Fakt bleibt die anfängliche Ausrichtung der Selbstorganisationen der kaufmännischen Angestellten auf kollegiale Geselligkeit, Stellenvermittlung, Versicherung und Fortbildung.⁴

Diese Zwischenstellung und das mit ihm verbundene „Mittelklassebewusstsein“ der „White-collar-workers“, wie Dahrendorff 1959 die Angestellten bezeichnet, prägt bis in die heutige Zeit die Mentalität der kaufmännischen Angestellten, wengleich man bei diesen Umschreibungen die ausdifferenzierte Hierarchie in Betrieben und Unternehmen nicht übersehen sollte. Diese Zwischenstellung bedingt eine andere Form der Entlohnung, die zumindest im Verwaltungsbereich lange als Monatsgehalt und nicht als Leistungslohn ausgezahlt wird, sie bedingt ferner eine Übernahme der ökonomischen Logik des Unternehmers gegenüber Kunden, Untergebenen und Arbeitern, verbunden mit einer ausgeprägten Loyalität der „Indust-

³ An dieser Stelle soll weder auf das konzeptionell prägende Element der kaufmännischen Fortbildungsberufe (Kaiser et.al. 2011), noch auf die spezifischen inhaltlichen Unterschiede zu den kaufmännischen Ausbildungsberufen (Brötz et.al. 2013) eingegangen werden.

⁴ Exemplarisch sei auf die frühen Jahre des Kaufmännischen Verbandes der Schweiz verwiesen, dessen Geschichte jüngst eindrucksvoll dokumentiert wurde (Catrina 2011).

riebeamten“. In den 1990er Jahren spricht Kotthoff von der „Beitragsorientierung“, die kennzeichnend für hochqualifizierte Angestellte ist, deren Arbeit durch Freiheitsgrade und eigene Budgetverantwortung gekennzeichnet ist. „Sie sehen sich nicht als Instrumente in der Hand eines Apparates, sondern vielmehr als homo faber, der zu dem Anspruch berechtigt ist, den Lauf der Dinge mitzugestalten... Sie meinen, sich einen solchen Anspruch, der die Psychologie des reinen Arbeitnehmerstatus hinter sich lässt, leisten zu können. Das ist ihr Privileg.“ (Kotthoff 1997, 34f.). Diese Beitragsorientierung basiert auf dem Eingehen eines impliziten Vertrags zwischen den Angestellten und den jeweiligen Arbeitgebern. Liefert die eine Seite Leistungsbereitschaft und Loyalität ohne permanente Leistungs- und Verhaltenskontrolle, so liefert die Gegenseite erhöhte Teilhabe (Vergütung), Einbindung, Sicherheit und Karriereoptionen. Kommen diese Privilegien nicht zustande und verschärfen sich die internationalen Arbeitsmarktkonkurrenzen, so reagieren die Angestellten mit einer stärkeren Orientierung an traditionell gewerkschaftlicher Interessensdurchsetzung.

Bei einer Zuwendung zur gesellschaftlichen Funktion, als neben der Stellung im Unternehmen relevanten Moment für die Charakteristik und Mentalität der kaufmännischen Angestellten, wird deutlich, dass der Stand der Kaufleute aus ethischen Gründen zunächst wenig geachtet wurde. Da er nicht mit seiner Hände Arbeit zum Gemeinwohl beitrug, weil er nicht eigenständig Waren aus Landwirtschaft gewann oder als Handwerk produzierte, konnte er erst durch den aufkommenden Fernhandel so an Ansehen gewinnen, dass er in die städtischen Räte oder gar den Adel aufsteigen und damit auch politischen Einfluss und Ansehen gewann. Bezogen auf die wesentlichen Kategorien nationalökonomischer Modelle sind die Kaufleute und ihre Angestellten mit der Produktion lediglich insofern befasst, als sie die Organisation der Warenlieferung und des Einkaufs sowie logistische Aufgaben betreffen. Ihre gesellschaftlich relevanten Handlungsfelder sind vielmehr die Zirkulation (von Geld und Waren), die Unterstützung der Konsumtion soweit es Marketing, Vertrieb und Verkauf angeht und die Distribution (Arbeitsteilung, Unternehmensorganisation, Regelung der Partizipation an Gewinnen und Risiken). Verbunden mit der zunehmenden Bedeutung kapitalistischer Produktions- und Denkweisen nehmen die letztgenannten Handlungsfelder an Bedeutung zu, wird die effiziente Organisation zur Triebfeder für die Beschleunigung der Herstellungs- und Umschlagsgeschwindigkeit und damit charakteristisch für kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Unternehmenssteuerung. „Zeit wird in ökonomischen Zusammenhängen zu einem knappen Gut, dass seinen Wert durch Verknappung steigert. Aus ihr so viel wie möglich herauszuholen, wird zum obersten Gebot der Industriegesellschaften und verlässt als Maxime des Handelns den engen Raum industrieller Produktion.“ (Kaiser 2008, 74). Es kann also von einem Wechselverhältnis des steigenden Ansehens der Kaufleute, dem zunehmenden politischen Einfluss, der zunehmenden quantitativen Bedeutung der kaufmännischen Angestelltentätigkeit und der Durchsetzung kapitalistisch-verwertungsorientierter Denkweisen gesprochen werden.

4 Kernqualifikationen in Berufen kaufmännischer Angestellter – empirische Befunde

Haben die vorangegangenen Ausführungen aus einer gesellschaftlich-historischen Perspektive die Berufsfamilie der kaufmännischen Angestellten beleuchtet, so folgt nun eine ord-

nungsbezogene berufsstrukturelle Betrachtung, die stärker auf die Tätigkeiten und die damit verbundenen Qualifikationen fokussiert.⁵ Sie nimmt die bestehenden Verordnungstexte in Deutschland und den deutschsprachigen Nachbarländern (vgl. den Beitrag von Kock im vorliegenden Band) in den Blick und nimmt diese als Hinweise auf gemeinsame Kerne, die trotz bestehender branchen- und unternehmensprozessbezogene Arbeitsteilung bei den kaufmännischen Angestelltentätigkeiten festzustellen sind. Dabei lassen sich zunächst in Deutschland ca. 50 Ausbildungsberufe ausmachen⁶, die verwaltende, verkaufs- und servicebezogene und mit dem Rechnungswesen befasste Aufgaben verbindet. Sie lassen sich grob durch das in der Schweiz einheitlich bestehende Berufsprofil der Kaufleute aus deren Verordnung von 2009 und das nachfolgende Schaubild (Abbildung. 3) charakterisieren: „Kaufleute sind dienstleistungsorientierte Mitarbeitende in betriebswirtschaftlichen Prozessen. Ihr Berufsfeld reicht von der Beratung externer und interner Kunden über die Verrichtung administrativer Tätigkeiten bis zur branchenspezifischen Sachbearbeitung.“ (IGKG Schweiz 2009).

In der zwischen 2010 und 2011 durchgeführten, systematischen Inhaltsanalyse der o.g. Ordnungsmittel wurden 36.000 Textstellen codiert und über 80 Codes qualitätsgesichert analysiert und zu übergreifenden Codes zusammengefasst (Brötz et.al. 2011; Brötz & Schapfel-Kaiser 2010). Fasst man zunächst die wesentlichen Ergebnisse der Ordnungsmittelanalyse zusammen⁷, so lassen sich „Gemeinsamkeiten“, die bedeutende Anteile in nahezu allen kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen aufweisen (69 % der codierten Textstellen in Ausbildungsordnungen) „kaufmännische Vertiefungen und Besonderheiten“, die berufsspezifische Ausprägungen kaufmännischer Qualifikationen darstellen (13 %), „übergreifende Qualifikationen“, die auch in anderen Ausbildungsberufen vorkommen (15 %) und schließlich „nichtkaufmännische Qualifikationen“, die sich zumeist auf technische Kenntnisse und Reparaturen beziehen (3 %) unterscheiden.

Die „Gemeinsamkeiten“ sind durch die nachfolgenden Bereiche charakterisiert und lassen sich auch als Kernbestände der kaufmännischen Qualifikationen fassen⁸:

- „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ (22 % der Nennungen innerhalb der Gemeinsamkeiten) umfasst die Aktivitäten im Rechnungswesen, die planende und kontrollierenden Abbildung realer Prozesse sowie von Kosten- und Erlösen. Sie dominieren nach wie

⁵ Dies kann insofern aus den Ordnungsmitteln abgeleitet werden, als diese auf Tätigkeiten basieren, die entweder aus den Neuordnungsverfahren vorgelagerten Qualifikationsbedarfsstudien generiert wurden oder in den Verfahren von den betrieblichen Sachverständigen beschrieben wurden. Aus diesen Tätigkeiten werden dann die zu entwickelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten für den betrieblichen Ausbildungsrahmenplan entwickelt. Dies erklärt u.a. auch die erstaunlichen Parallelen zu den Ergebnissen der Schweizer.

⁶ Auf die parallel durchgeführte Analyse der bundeseinheitlich geregelten Fortbildungsberufe, die auf den überwiegend gleichen Codebaum in der Analyse zurückgriff wird in dem Beitrag nicht näher eingegangen. Hinweise darauf enthält der Abschlussbericht des Projekts (Brötz et.al. 2013).

⁷ Nachfolgend werden in den Klammern zu den jeweiligen Qualifikationsbereichen die prozentualen Anteile der Nennungen aus der Inhaltsanalyse der Ausbildungsordnungen aufgeführt. Die Zahl der Nennungen in den Fortbildungsordnungen sind vergleichbar, unterscheiden sich aber qualitativ und weisen in den Bereichen „Unternehmensorganisation“ und „Personal“ aufgrund der Management- und Führungsaufgaben auf die sie vorbereiten deutlich höhere Nennungen auf.

⁸ Die in Anführungszeichen gesetzten Bezeichnungen geben die Obercodes des Codebaums wieder. Auf die Beschreibung der Codes und Inhalte außerhalb der „Gemeinsamkeiten“ wird hier nicht eingegangen, sie lassen sich insbesondere zur Bildung von Berufsgruppen und zur Entscheidung, ob ein Beruf zur kaufmännischen Berufsfamilie zu zählen ist heranziehen (Brötz et.al 2013).

vor sowohl die Ausbildungsordnungen als auch die Fortbildungsordnungen und stellen auch für tätige kaufmännische Angestellte einen wesentlichen Qualifikationsbereich dar.⁹

- Die unter „Absatzwirtschaft“ (21 %) zusammengeführten Qualifikationen beziehen sich auf Kundenberatung, Auftragssteuerung, Marketing sowie Vertrieb und kennzeichnen die berufsfachlichen Aktivitäten der kaufmännischen Angestellten an den externen Schnittstellen des Unternehmens im Hinblick auf Kundinnen und Kunden sowie Unternehmenspartner.
- Wie bedeutsam „Information und Kommunikation“ (17 %) für die kaufmännische Tätigkeit im Hinblick auf die sprachlich versierte Formulierung von Korrespondenz, die Anwendung von Gesprächsführungstechniken in Kundenkontakten oder internen Besprechungen sind, machen nicht nur die analysierten Textstellen in den Verordnungen deutlich, sondern auch die Befragungsergebnisse, die Kommunikationsfähigkeit zur wichtigsten Fähigkeit von Kaufleuten zählen (Kaiser 2013).
- Der Umgang mit „Recht und Vertrag“ (12 %) zielt sowohl auf die hinlängliche Berücksichtigung rechtlicher Vorgaben im kaufmännischen Handeln, angefangen von übergreifenden Rechtsnormen wie dem BGB und EU-weiten Vergabevorschriften über betrieblichen Vorgaben, bis hin zur rechtlich abgesicherten Formulierung von Haftungsfragen in Verträgen.
- Kaufmännische Angestellte benötigen für ihre Schnittstellen- und Vermittlungsfunktion (s. Abbildung 3) ein elaboriertes Wissen zur „Unternehmensorganisation“ (10 %), die von Strukturen des Unternehmens, der relevanten Märkte bis zu Kooperationsbeziehungen reichen. Diese werden auf der Ebene der Fortbildung zu Qualifikationen im Hinblick auf Management und Unternehmensführung ausgebaut.
- War die „Logistik“ (7 %) bei den fahrenden Kaufleuten integraler Bestandteil ihrer Tätigkeit, so findet sie sich heute nur noch in kleinen Anteilen bei dem Durchschnitt der kaufmännischen Ausbildungsberufe und hat sich heute auf die kaufmännischen Ausbildungsberufe des Warenhandels und der Logistik konzentriert. Dort weisen sie zum Teil deutlich höhere Bedeutung als im Querschnitt auf, verschwinden aber zugleich nahezu bspw. in den kaufmännischen Berufen der Finanzwirtschaft.
- Die Nennungen der „Volkswirtschaftliche(n) Rahmenbedingungen“ (5 %), der „Personalwirtschaft“ (3 %) und des „Einkauf(s)“ (3 %) sind deutlich geringer ausgeprägt, finden sich aber in der Mehrzahl der kaufmännischen Ausbildungsberufe.

Betrachtet man aber die jeweilige Ausprägung der „Gemeinsamkeiten“ in den Ausbildungsberufen, so verdeutlichen diese die unterschiedlichen Schwerpunktbildungen und branchenspezifischen Ausprägungen der Ausbildungsberufe (Abbildung. 4).

⁹ Im Herbst 2012 wurde eine repräsentative Befragung tätiger kaufmännischer Angestellter durchgeführt, die sich an die BIBB-BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2011/2012 anschloss. Hierfür wurden aus der Gesamtstichprobe der Hauptbefragung die relevanten Berufsgruppen als Unterstichprobe gezogen und mit telefonischen Interviews insbesondere hinsichtlich ihrer Tätigkeit befragt um mittels der Ergebnisse die inhaltsanalytisch gewonnen Befunde zu bestätigen oder zu falsifizieren (Brötz et.al. 2013).

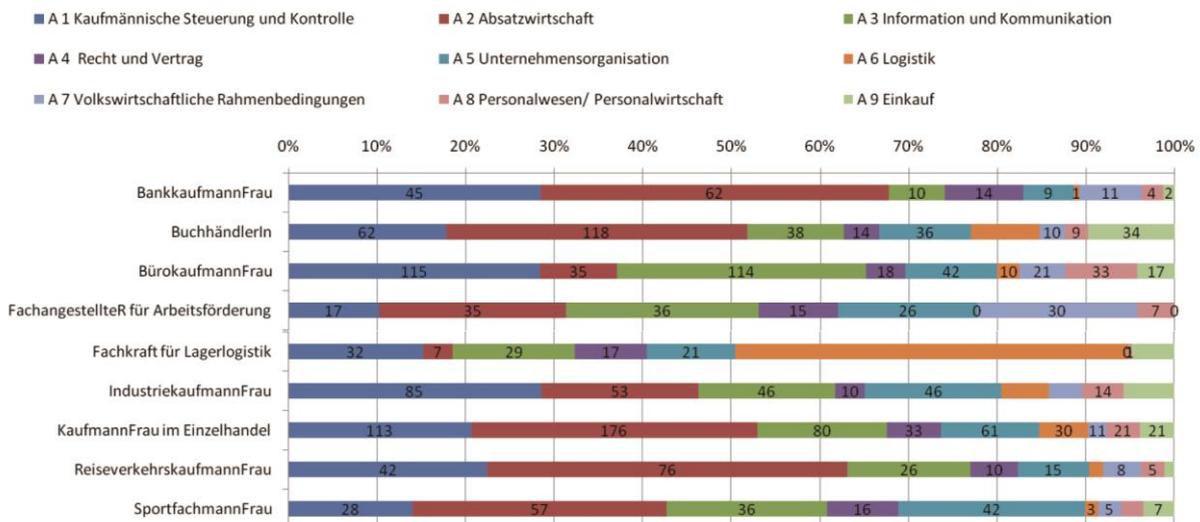


Abbildung 3: Berufsspezifische prozentuale Anteile der „Gemeinsamkeiten“ in exemplarischen kaufmännischen Ausbildungsberufen
 Quelle: eigene Abbildung auf der Basis eigener Berechnungen

Es zeigen sich deutlich die bereits angesprochenen Abweichungen in den einzelnen Berufen beispielsweise bei der Fachkraft für Lagerlogistik, bei der die „Logistik“ eine hohe Anzahl von Nennungen aufweist im Unterschied zur kaufmännischen Steuerung und Kontrolle“, die hier weniger stark ausgeprägt ist. Auffällig ist auch, dass bei den Angestellten im öffentlichen Dienst, wie exemplarisch in der Abbildung am Fachangestellten für Arbeitsförderung deutlich wird, die volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die auch die staatliche Interventionspolitik umfasst, mehr Bedeutung erfährt als in den in der Privatwirtschaft beschäftigten Angestellten.¹⁰

Diese „Gemeinsamkeiten“ der kaufmännischen Berufe konnten durch eine Kontrastierung mit gewerblich-technischen Berufen bestätigt werden und darüber hinaus durch die Analyse von ausgewählten kaufmännischen Schweizer Berufen und kaufmännischen Berufe in Österreich (vgl. Kock im vorliegenden Band). Auch die bereits erwähnte repräsentative Befragung von 2.304 tätigen kaufmännischen Angestellten im Herbst 2012 bestätigen die wesentlichen Befunde zu den prägenden kaufmännischen Qualifikationen (s. Abbildung 4). Weisen diese in einer offenen Frage auf die hohe Bedeutung von Kommunikations- und Konfliktfähigkeit sowie fachlicher Kompetenz hin, so weisen die Ergebnisse bei der geschlossenen Fragestellung nach den Fähigkeiten ebenso auf eine hohe Bedeutung von kommunikativen Fähigkeiten (Kommunikationsfähigkeit, Präsentationstechniken) hin, dicht gefolgt von jenen fachlichen Kategorien, die sich auch als Gemeinsamkeiten in den Ausbildungsordnungen gezeigt haben. Etwas überraschend sind die hohen Bedeutungswerte, die die Kategorie „Recht und Vertrag“ bei Fortbildungen für die tätigen kaufmännischen Angestellten erhält.

¹⁰ Exemplarische Beispiele zu den unterschiedlichen Qualifikationen finden sich in den beiden Berichten des Projekts (Brötz et.al. 2011 und 2013).

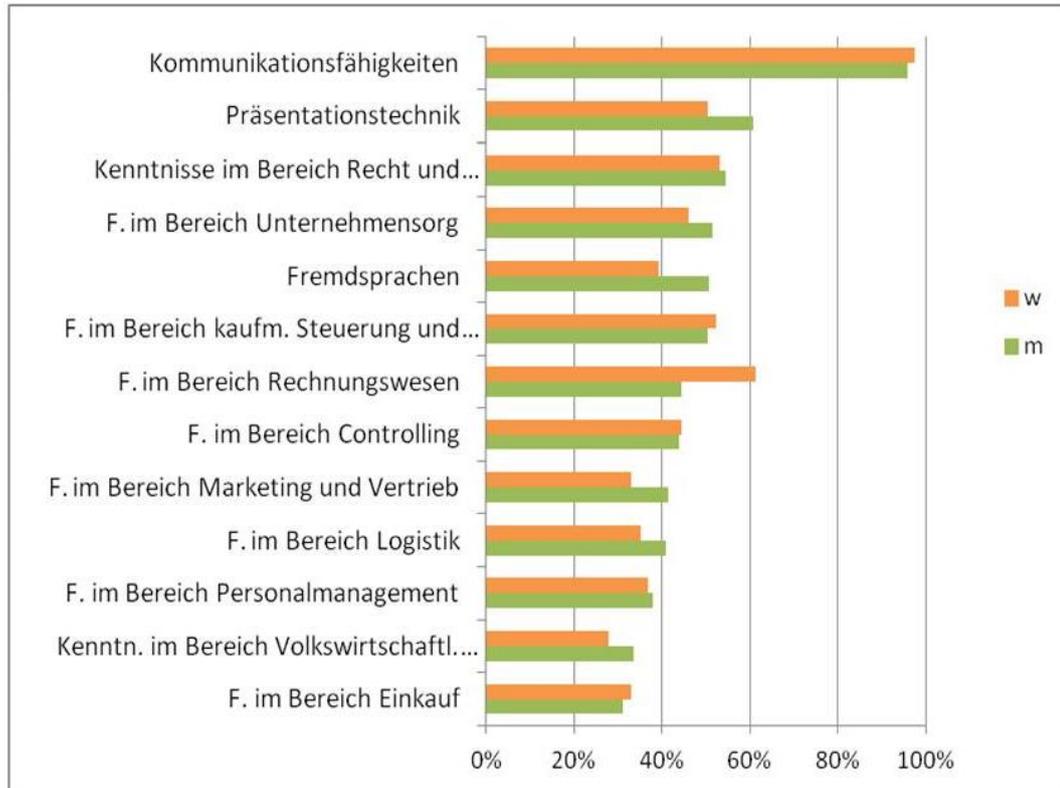


Abbildung 4: Wichtigkeit von Fähigkeiten für tätige Kaufleute
 Quelle: GUK-Projekt-Nachbefragung tätiger Kaufleute, Herbst 2012, unveröff. Zwischenbericht zu Ergebnissen, Ausschnitt aus Grafik S. 29. Hier waren Fähigkeiten vorgegeben.

Fasst man alle Befunde zusammen, so bewegt sich die Tätigkeit der kaufmännischen Angestellten zwischen primär auf interne Abläufe (Prozess- und Produktionssteuerung, Sachbearbeitung) bezogene Handlungen, die sich mit Verben wie: Recherchieren, Kalkulieren, Finanzieren, Bewerten, Analysieren, Dokumentieren, Aufbereiten, Koordinieren, Abstimmen, Besprechen, Entwickeln, Bilanzieren, Planen etc. belegen lassen und Tätigkeiten, die sich stärker nach außen richten (Vertrieb, Verkauf, Marketing) und sich mit Verben verbinden wie bspw.: Verkaufen, Beraten, Verhandeln, Anbieten, Vermarkten, Steuern.

Die wesentlichen Tätigkeiten, die eingesetzten Instrumente und in ihnen geronnen Denkweisen, ihre Einordnung in den Unternehmen, ihre Denkweisen und Vermittlungsfunktion prägen die kaufmännischen Angestellten. Ihre Mentalität ist durch die Übertragung ursprünglich unternehmerischer Funktionen, wie Geschäftsanbahnung, Kontrolle von Leistung und Finanzen sowie Mitwirken bei der Lohnzahlung im Personalbereich gekennzeichnet.

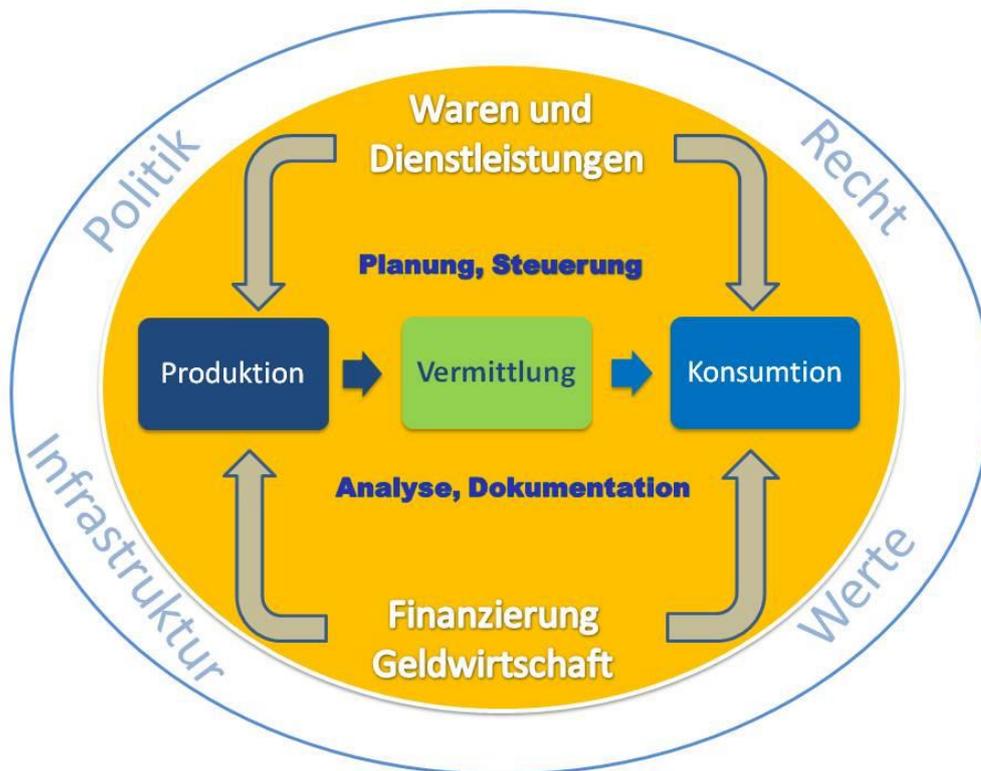


Abbildung 5: Betriebliche Funktionen kaufmännischer Angestellter

Zusammenfassend lassen sich drei wesentliche Merkmale als Kennzeichen der kaufmännischen Berufsfamilie zusammenfassen:

1. Nach dem ökonomischen Prinzip treffen die kaufmännischen Angestellten Entscheidungen, die sich an der Optimierung des Verhältnisses zwischen Zielerreichung und Mitteleinsatz orientieren.
2. Sie nehmen bei der Planung, Leistungserstellung und dem Verkauf von Gütern (Waren, Geld, Information, Dienstleistungen) eine Vermittlerfunktion zwischen Unternehmen und Kunde sowie hinsichtlich der Beziehungen zwischen den Unternehmen (B2B) ein.
3. Sie verfügen über die Fähigkeit, externe Rahmenbedingungen für ihr Handeln zu beobachten und insbesondere Markt, Politik und Recht mitzugestalten.

5 Aktuelle Trends und ordnungspolitische Konsequenzen

Die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Zusammenhänge hinsichtlich gesellschaftlicher Stellung, betrieblicher Funktionsteilung und Arbeitsorganisation sind ebenso wie die in Branchen sich abbildende gesellschaftliche Arbeitsteilung permanenten Verände-

rungsprozessen unterzogen.¹¹ Dies ist weder ein neues noch aktuell besonders brisantes Phänomen, auch wenn immer wieder so getan wird als sei der gesellschaftliche Wandel ein junges Phänomen auf das mit beschleunigter Anpassung zu reagieren ist (Geissler 2007). Gleichwohl gerät die Mentalität kaufmännischer Angestellter durch eine beschleunigte, an Kapitalerträgen orientierte Wirtschaft in Bedrängnis, drohen ihre Loyalitätsbedingungen brüchig zu werden, wenn Leistungsziel- und Qualitätsvorgaben nach Top-down-Prozesssteuerung unsinnige bürokratische Ungetüme werden, nicht wirklich effiziente Ergebnisse zeugen, sondern lediglich messbare Ergebnisse (Dollase 2010) und informationstechnische Bedingungen das Offshoring standardisierter Verwaltungstätigkeiten ins Ausland erlauben. Die zunehmende Ausrichtung aller Prozesse an ihrem Marktbeitrag zwingt auch die Angestellten zur Nachweiskontrolle ihres konkreten Beitrages, nicht mehr nur im Vertrieb, sondern auch in internen Organisationseinheiten. Auch ihre Prozesse werden Gegenstand der kaufmännischen Abbildsysteme, rationalisiert und kontrolliert. Zugleich steigen die Handlungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade in einigen Bereichen, erlauben Flexibilisierung von Arbeitsort und -zeit. Die Folgen sind die Entgrenzung von Arbeit mit (neuen) Vor- und Nachteilen (Haipeter 2011). Schließlich werden neue Formen der Interaktion mit Kunden gefordert. Dazu gehören insbesondere der Vertrieb in sozialen Netzwerken, die Einbindung der Konsumenten in Produktentwicklungen sowie individualisierte Beratung und Betreuung bei gleichzeitigem Massengeschäft andernorts. Neue Dienstleistungen werden entwickelt sowie neue Vertriebs- und Beteiligungs- und Finanzierungsstrukturen, die zunehmend Innovationsfähigkeit und Kreativität erforderlich machen¹² und damit im Widerspruch zur traditionellen Funktion und Orientierung der kaufmännischen Angestellten stehen.

Die neuen Selbst- und Arbeitskraftunternehmer werden zu Glücksrittern in eigener Verantwortung gemacht ohne dass ihnen die der Erwerbstätigkeit vorgelagerte Ausbildung jenes Rüstzeug geliefert hätte, das es ihnen ermöglicht, als mündiger Arbeits- und Wirtschaftsbürger die Tragweite ihrer Handlungen zu übersehen, zu reflektieren sowie ggf. mit entsprechenden Aktivitäten ihre Mitbestimmungsrechte geltend zu machen (Famulla et. al. 2011; Kaiser 2011). Vielmehr ist davon auszugehen, dass dies häufig gar nicht beabsichtigt ist, weil die berufliche Bildung auf die funktionale Übernahme zuvor zugeschnittener Arbeitstätigkeiten vorbereitet und kreatives Abweichen von den genormten Abläufen Verwaltungshandeln widerspricht. Dies kritisiert auch Gonon in seiner Streitschrift, greift ebenso auf die Künstler als Vorbild zurück, skizziert die selbst gebastelte Lernbiografie als Zukunftsperspektive und verkennt dabei die egalisierende und tarifpolitisch hochbedeutsame sichernde Funktion beruflich gebündelter Qualifikationen und die enormen Voraussetzungen die eine selbstgesteuerte Akkumulation von Qualifikationskapital voraussetzt. „Sie managen zunehmend selbst ihr Lernkonto und sammeln Punkte. Sie akkumulieren Kompetenzen, die als biographisch basierte Ressource ihre Employabilität erhalten und steigern.“ (Gonon 2008, 16). Folglich wird von gesellschaftlich, sozialen Voraussetzungen nicht gesprochen, die eine „freiere“, erwerbsbezogene Kompetenzentwicklung ermöglichen.

¹¹ Hingewiesen sei auf die neuen Dienstleistungen im Bereich Zeitarbeit, Callcenter, Freizeit, Contenterstellung etc.

¹² Gerade die Konsequenzen aus den neuen Formen der Zusammenarbeit und sozialer Kreativität, die sich durch das Internet für wirtschaftliche Tätigkeit ergibt, hat Anderson jüngst in unterhaltsam, lesbarer Weise zusammengetragen (Anderson 2012). Was für den Umgang mit solcherart offenen, gestaltbaren Situationen bei den Künstlern gelernt werden kann zeigt u.a. Michael Brater auf (Brater et al. 2011).

Aus unseren Analysen und Erfahrungen in der Neuordnungsarbeit und die vorgenannten Dynamiken berücksichtigend bestehen aktuell vor allem folgende Anforderungen und Reformbedarfe:

1. Die immer wieder gegenüber Kaufleuten geäußerten Verdächtigungen, sich unmoralisch zu verhalten (Albach 2003, Reinisch 2011), die Verstöße gegen rechtliche Bestimmungen sowie die das kaufmännische Denken und Handeln prägenden wertbasierten Entscheidungen, erfordern eine stärkere Auseinandersetzung mit nachhaltig und ethisch verantwortungsvollem wirtschaftlichen Handeln (vgl. die Vorträge auf der Fachtagung 2012 zu diesem Thema unter: <http://www.bibb.de/de/62991.htm>). Die Untersuchungen zur Nachhaltigkeit, die im Rahmen des Projekts vorgenommen wurden, bedürfen einer Fortsetzung im Hinblick auf deren Implementierung in Ordnungsmittel, die bislang nur unzureichend erfolgt.
2. In ähnlicher Weise stellt sich die Frage nach der Vermittlung und Aneignung von Qualifikationen in den Bereichen Kommunikation und Sprache sowie insbesondere Fremdsprache dar. Zeigen die Befunde, dass im Rahmen der kaufmännischen Ausbildungsberufe fremdsprachliche Fähigkeiten entwickelt werden, so fehlen diese in der bundeseinheitlichen beruflichen Fortbildung vollständig – dies bei zeitgleich steigenden Anforderungen hinsichtlich dieser Fähigkeiten, wie aus der Nachbefragung tätiger Kaufleute und der soziologischen Studie hervorgeht. Hier öffnet sich ein weites Feld weitgehend vernachlässigter Forschung bezüglich der sprachlichen Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung, in dem hinsichtlich der spezifischen Anforderungen in den kaufmännischen Berufen bisher nur wenige Forschungsarbeiten vorliegen (Kaiser 2013).
3. Aus den herausgearbeiteten „Gemeinsamkeiten“ der kaufmännischen Ausbildungsberufe kann ein branchenübergreifender Diskurs zu gemeinsamen Standardberufsbildpositionen für künftige kaufmännische Ausbildungsordnungen mit den verantwortlichen Adressaten in der kaufmännischen Ordnungspraxis geführt werden. Dabei kann auf die Entwicklungsarbeiten aus dem BeQua-Projekt auf der Fortbildungsebene (Kaiser et. al. 2011), die Erfahrungen mit bisherigen Standardberufsbildpositionen sowie die Befunde aus den Ländervergleichen im GUK Projekt zurückgegriffen werden.
4. Die Befunde können für die Entwicklung kaufmännischer Berufsgruppen innerhalb der kaufmännischen Berufsfamilie genutzt werden, die dann mit geeigneten Expertenteams der jeweiligen Berufsgruppen zu diskutieren sind. Hierfür bietet auch der aktuell verordnete Ausbildungsberuf für Büromanagement einige Anknüpfungspunkte hinsichtlich Strukturmodelle (BIBB 2012 und der Beitrag von Bödecker im vorliegenden Band).
5. Durch die Nachbefragung im Anschluss an die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung konnten wichtige Hinweise über das Selbstverständnis der kaufmännisch Tätigen gewonnen werden. Die Inhaltsanalysen und die Ländervergleiche sowie die historische Studie legen eine hohe Ähnlichkeit zwischen den traditionellen und aktuellen Kernqualifikationen der kaufmännischen Berufe nahe. Dennoch ist noch unklar, welchen Einfluss die berufsförmige Ausgestaltung des deutschen Arbeitsmarkts, die berufsförmige Gestaltung betrieblicher Arbeitsteilung und die Qualifizierungsstrukturen (Beruf vs. Bausteine und Module) auf die Ausbildung beruflicher Identitätsstrukturen haben. Es sind weitere spezifische Untersuchungen erforderlich, die Aufschluss darüber geben, wie und in welchen Berufen sich die Kaufleute als solche verstehen. Im Rahmen einer solchen Unter-

suchung könnte der Frage nachgegangen werden in welcher Weise Berufe identitätsstiftend sind und ob berufliche Identität auch mit Teilqualifikationen, Anlerntätigkeiten, Ausbildungsbausteinen etc. ausgebildet werden kann.

6. Im Hinblick auf wechselseitige Anerkennung, Durchlässigkeit und Steuerung von Bildungsinvestitionen zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen in Deutschland, aber auch im Hinblick auf individuelle Bildungserfahrungen und Qualitätssicherung, wäre der Blick intensiver auf die Umsetzung kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Fortbildungsordnungen und parallel auf Bachelorstudiengänge zu richten. Es fehlen quantitative und qualitative Befunde hinsichtlich individueller Motive, Erwartungen sowie Arbeitsmarkt- und Karrierechancen von Fortbildungsteilnehmenden. Daneben bedarf es vergleichender Untersuchungen zu Inhalten, Qualität, Abbruchquoten und Verwertungschancen von Fortbildungsordnungen und kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiengängen sowie Ansätzen zur wechselseitigen Anerkennung von Aus-, Fortbildungs- und Studienleistungen (kein Abschluss ohne Anschluss).
7. Basiert berufliche Handlungsfähigkeit in einer Vielzahl gewerblich-technischer, insbesondere handwerklicher Berufe auf erfahrungsgenerierten körperlichen Fähigkeiten, so kommt dem sogenannten tacit knowledge (Evans/Kersh 2004) in der kaufmännischen Berufsbildung eine vergleichsweise geringere Bedeutung zu, wie die verwendeten Verben und die dazu gehörige kognitiv orientierte Taxonomie der Ordnungsmittelanalyse zeigt. Insofern stellt sich die nicht neue Frage (Zabeck 1995, S. 227) nach der wechselseitigen Ergänzung von der Fachsystematik folgenden Wissensaneignung und der Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit entlang betrieblicher Strukturen und Prozesse. Die systematische Ergänzung dieser Lernformen ist bislang nur ansatzweise in den berufsbildenden Curricula für Schule und Betrieb realisiert.
8. Zeigen die Befunde aus der Nachbefragung ebenso wie die Inhaltsanalyse der Ordnungsmittel die anhaltend hohe Bedeutung von Qualifikationen hinsichtlich der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle, so wird zugleich die abnehmende Bedeutung von Fähigkeiten zur Buchführung im engeren Sinne deutlich, weil diese Prozesse in den meisten Fällen in IT-gestützte Systeme überführt wurden.¹³ In diesem Kontext sind die Abstimmungen zwischen Wünschbarem, Notwendigem und Leistbarem an den Lernorten Schule und Betrieb berufsspezifisch auszuloten und in der Umsetzung zu gestalten (Tramm 2009).
9. Bei der Analyse der Ausbildungsordnungen sind die zum Teil weit auseinander gehenden Zeitpunkte der Novellierung bzw. Entstehung von Ausbildungsberufen deutlich geworden. Die überwiegende Mehrheit der vor dem Jahr 2000 erlassenden Ausbildungsordnungen hat in der Projektlaufzeit eine Neuordnung erfahren oder ist gerade in Vorbereitung. Dies scheint auch im Hinblick auf die Angleichung handlungsorientierter Formulierungen und die Aktualisierung von Anforderungen und Qualifikationen notwendig und sinnvoll. Dabei wird deutlich, dass der nun vorhandene Überblick über die kaufmännischen Berufe einerseits für die Reformen genutzt werden kann. Andererseits wird zugleich aber auch die Notwendigkeit von regelmäßiger Evaluation bestehender Berufe deutlich, die ggf. den

¹³ vgl. die Ausführungen von Preiss, Bergmann und Vedder sowie die Dokumentation von Kock im Rahmen der Projektfachtagung im Herbst 2012 [<http://www.bibb.de/de/62994.htm>].

Fortbestand veralteter Ausbildungsordnungen verhindern und notwendige Neuordnungen anstoßen können.

10. Seit der Einführung von Qualifikationsrahmen und der bildungspolitischen Wende zu outcome-orientierten Betrachtungsweisen von Bildungsgängen und -systemen steht die Frage nach sinnvollen Unterscheidungsmerkmalen, Deskriptoren und Taxonomien auch auf der Tagesordnung der Berufsbildungsentwicklung und -forschung. Zur Unterscheidung der Intensität der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Inhalten, wurde im Projekt auf eine Lernzieltaxonomie zurückgegriffen und diese den vorhandenen Ordnungsmitteln aus analytischen Gründen angepasst. Unbeantwortet ist die Frage, wie diese mit bestehenden Anforderungsniveaus in Klassifikationen sowie dem DQR in Beziehung steht und wie neben den Taxonomien auch die Breite von Qualifikationen im Hinblick auf Wertigkeiten und berufsspezifische Anforderungen einzuschätzen ist.
11. Weisen die Analysen insbesondere aus der soziologischen Studie aber auch aus Arbeiten zur Entwicklung einer Dienstleistungstheorie (Pongratz 2012) und die Befragung der tätigen Kaufleute auf veränderte Anforderungen hin, so sind darüber hinaus branchen- und berufsfamilienspezifische Untersuchungen hinsichtlich künftiger Anforderungen an kaufmännische Berufe auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus notwendig. Dies führt zu der abschließenden Frage nach Transparenz, Beteiligungsmöglichkeit und Fundierung der Neuordnungsverfahren in Deutschland. Unbestritten befinden wir uns auf einem vergleichsweise hohem Entwicklungs- und Beteiligungsniveau oder wie Hermann Schmidt jüngst sagte: „Unser Verfahren ist schwierig, teuer, blockadeanfällig, oft bis an die Schmerzgrenze langwierig und ständig im Detail zu verbessern, aber das einzige, das gute Ergebnisse bringt. Es gibt nichts Besseres!“ (Schmidt 2013, 10). Greift man aber insbesondere noch einmal auf die Frage der gesellschaftlichen Bildungsziele einer beruflichen Bildung zurück (s. Punkt 1 der Aufzählung), so kann deren Bedeutung durch mehr Mut bei der Beteiligung anderer gesellschaftlicher Gruppen (NGOs) an der Berufsentwicklung gestärkt werden.

Literaturverzeichnis

- Albach, H. (2003). *Zurück zum ehrbaren Kaufmann. Zur Ökonomie der Habgier*. In: WZB-Mitteilungen, 100 (3), 37-40.
- Anderson, C. (2012). *Makers. Das Internet der Dinge: die nächste industrielle Revolution*. München:Hanser.
- Annen, S. & Tiemann, M. (2012). *Auswahl der Berufsklassen und Gruppenbildung für die Auswertung der Zusatzbefragung der BIBB-BAUA-Erwerbstätigenbefragung im Rahmen des GUK-Projekts*. Unveröff. Manuskript des BIBB, Dezember 2012.
- Bott et.al. (2013). *Auswirkungen der neuen gestuften Studiengänge auf die Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung*. Abschlussbericht Bonn.
- Brater, M. (2011). *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können*. Bielefeld: wbv.

- Brötz, R. & Schapfel-Kaiser, F. (2010). *Gemeinsamkeiten in kaufmännischen Ausbildungsberufen ermitteln*. Zwischenergebnisse einer computergestützten Dokumentenanalyse. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 39 (4), 26-30.
- Brötz et al. (2011). *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)*. Zwischenbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42202.pdf.
- Brötz (2012). *Gibt es zu viele Kaufmannsberufe? Entwicklungen, Begründungen, Trends*. Vortragsfolien zum gleichnamigen Vortrag auf der Fachtagung: „Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis“ am 14. November 2012 in Bonn. Zugriff unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foliensatz_Einfuehrung_Broetz_final.pdf.
- Brötz et al. (2013). *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)*. Abschlussbericht. Bonn (im Erscheinen).
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (BIBB 2012). *Aus Drei mach' Eins: Neuer Beruf "Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement"*. Pressemitteilung 11/2012 vom 07.03.2012, Bonn. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über <http://www.bibb.de/de/60894.htm>.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (BIBB 2013). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013*. Vorversion. Bonn: BIBB. Letzter Zugriff am 28.06.2013, über http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB-Datenreport_2013_Vorversion.pdf.
- Catrina, W. (2011). *Kämpfen, Lernen, Feiern*. 150 Jahre Kaufmännischer Verband Zürich KVZ 1861-2011. Zürich: orell füssli.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK 2011). *DIHK-Fortbildungsstatistik*. Berlin 2011.
- Dollase, R. (2010). *Kritik der Qualitätssicherung. Bürokratische, sinnlose und sinnvolle Wege zu mehr Qualität*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 86(3), 296-311.
- Evans, K., Kersh, N. (2004). *Recognition of tacit skills and knowledge: Sustaining learning outcomes in workplace environments*. In: Journal of Workplace Learning, 16 (1/2), 63-74.
- Famulla, G.-E. et.al. (2011): *Bessere ökonomische Bildung: problemorientiert, pluralistisch, multidisziplinär*. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 12, 48-54.
- Geissler, K.A. (2007). *Alles Espresso. Kleine Helden der Alltagsbeschleunigung*. Stuttgart: Hirzel.
- Gonon, P. (2008). *Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur. Modernisierung der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Haipeter, T. (2011). *Kaufleute zwischen Angestelltenstatus und Dienstleistungsarbeit – eine soziologische Spurensuche*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 126. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Interessensgemeinschaft Kaufmännischer Grundbildung (IGKG Schweiz 2009): *Qualifikationsprofil Kauffrau/Kaufmann. Ausbildungs- und Prüfungsreglement Kauffrau/Kaufmann*. Bern. Zugang unter: http://www.igkg.ch/_upload/d_VA_QProfil_Kaufleute_DA_031009.pdf.
- Kaiser, F. (2011). *„Hier haben auch die Auszubildenden etwas zu sagen“ – Ausbildung im mitbestimmten Unternehmen*. In Belitz, W. (Hrsg). Weiter vorwärts und nicht verges-

- sen...“ 75 Jahre Martin Hoppmann GmbH und 50 Jahre Mitbestimmungsmodell Hoppmann. Lengerich: Pabst, 182-201.
- Kaiser, F. et.al. (2011). *Konzept für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen*. Abschlussbericht. Bonn 2011.
- Kaiser, F. (2012a). Dienstleistungskunst und kaufmännische Berufsbilder. In Munz, C. et.al. (Hrsg.): *Die Kunst der guten Dienstleistung. Wie man professionelles Dienstleistungshandeln lernen kann*. Bielefeld: WBV 2012, S. 221-233.
- Kaiser, F. (2012b). Was kennzeichnet Kaufleute? – Ihr berufliches Denken und Handeln aus historischer, soziologischer und ordnungspolitischer Perspektive. In: Faßhauer, U. et.al.(Hrsg.): *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen* (S.165-177).Opladen: Budrich.
- Kaiser, F. (2013). Sprache als Kerninstrument des Denkens und Handelns kaufmännischer Angestellter. Forschungsergebnisse aus dem BIBB-Projekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Berufe“. In Efing, C. (Hrsg.): *Sprachlich-kommunikative Anforderungen an Auszubildende - und ihr Verhältnis zu den realen Kompetenzen der Auszubildenden. Fachtagung Sprache der 17. Hochschultage berufliche Bildung*. Sonderheft bwp@. (im Erscheinen).
- Lederer, E. (1912). *Die Privatangestellten in der modernen Wirtschaftsentwicklung*. Tübingen: Universitätsdissertation.
- Protsch, P. (2013). *Höhere Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung?*. In: WSI Mitteilungen 66 (1), 15-22.
- IAB (2013). *Berufe im Spiegel der Statistik. Datensatz 1999-2011*. Zugang unter: <http://bisds.infosys.iab.de/>, Zugriff 21.06.2013.
- Kutscha, G. (1976): *Das politisch-ökonomische Curriculum*. Kronberg: Athenäum.
- Reinsch, H. (2011). *Geschichte der kaufmännischen Berufe*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 125. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tiemann, M. et.al. (2008). *Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KldB 1992*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 105. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Tiemann, M. , Kaiser, F.: Klassifikation der Berufe – Begriffliche Grundlagen, Vorgehensweise, Anwendungsfelder. In Pahl, J.-P., Herkner, V. (Hrsg.). *Handbuch Berufsforschung* (S. 290-296). Bielefeld: wbv.
- Tramm, T. (2009). Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: Brötz, R. & Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.). *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht* (S. 65-88). Bonn : WBV.
- Schmidt, H. et.al. (2013). Berufe für die Zukunft. Interview zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe in den Achtzigerjahren. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 41(3), 6-10.
- Schmiel, M. (1971). Deckungsanalyse der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen, In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 4(3), 253-331.
- Uhly, A. (2007): Der berufsstrukturelle Wandel in der dualen Berufsausbildung. Empirische Befunde auf der Basis der Berufsbildungsstatistik des Statistischen Bundesamtes. In Walden (Hrsg.). *Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich* (S.209-257). Bonn: WBV.

Zabeck, J. (1995). Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung. In Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung* (S. 220-229). Opladen: Leske & Budrich.

Kaufmännische „Kernqualifikationen“ in deutschsprachigen Ländern

Der folgende Beitrag soll sich der Frage widmen, was das „Kaufmännische“ in der Schweiz, Österreich und Deutschland vereint. Erörtert werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich der Schneidung kaufmännischer Berufe, insbesondere vor dem Hintergrund struktureller Unterschiede in den Bildungssystemen. Neben einer allgemeinen Darstellung der kaufmännischen Bildung in den betrachteten Ländern werden Einzelberufsvergleiche vorgestellt. Ausgangspunkt hierfür bildet das Projekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiedliche kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK)“ (Brötz et al., 2011), welches am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt ist (siehe Kaiser in diesem Band). In diesem Projekt wurden im Kontext einer Ordnungsmittelanalyse kaufmännische Gemeinsamkeiten, aber ebenso berufsspezifische Unterschiede und Besonderheiten in einem Kategoriensystem erfasst. Dieses „Analyseraster“ eignet sich auch als Instrument zur Beschreibung und Darstellung kaufmännischer Inhaltsdimensionen im internationalen Vergleich, wie die Betrachtung der schweizerischen und österreichischen Ordnungsmittel bestätigen wird.

1 Kaufmännische Berufsbildung in der Schweiz – Das „Allbranchenkonzept“

Anders als in Deutschland wird in der Schweiz nach dem sogenannten Allbranchenkonzept ausgebildet. Diesem Konzept liegt eine Bildungsverordnung zugrunde, die für alle 21 Branchen, in denen eine kaufmännische Ausbildung möglich ist, gültig ist. Dabei werden allerdings u. a. folgende (schweizerische) Berufe, die im Rahmen des GUK-Projektes mit in die Analyse einbezogen wurden, nicht im Allbranchenkonzept erfasst: Buchhändler, Detailhandelsfachmann, Drogist, Fachmann Information und Dokumentation, Fachmann Kundendialog, Fotofachmann, Hotelfachmann und Veranstaltungskaufmann¹. Die Bildungsverordnung, der sogenannte Bildungsplan „Kauffrau/Kaufmann EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis)“, definiert ein gemeinsames kaufmännisches Berufsprofil, welches die sogenannten „Leit- und Richtziele“ der kaufmännischen Ausbildung vorgibt. Diese werden wiederum in branchenspezifische Leistungszielkatalogen (LZK) überführt, durch welche innerhalb des Allbranchenkonzepts eine spezifische Beruflichkeit gewährleistet wird. Die schulischen Leistungsziele bleiben jedoch für die Kaufleute identisch. Es kann lediglich der Schwerpunkt gewählt werden zwischen den Fächern „Information, Kommunikation und Administration“ (IKA) und „Wirtschaft und Gesellschaft“ (W&G). Insofern unterscheidet sich das schweizerische Ausbildungssystem für kaufmännische Berufe maßgeblich von dem deutschen.

Der Schweizer Bildungsverordnung, die 2012 novelliert wurde, gingen unterschiedliche Analysen voran, in denen die Ausprägungen kaufmännischer Bildung zu fassen versucht wurde. Im Zentrum stand eine Tätigkeitsanalyse (Zbinden & Volz, 2007), im Rahmen derer erfahrene Fachleute aus den unterschiedlichen Branchen in Workshops typische berufliche Handlungssituationen, die sie in ihrem beruflichen Alltag zu bewältigen haben, beschrieben. Die Handlungssituationen wurden hier in „Situationsklassen“, die ähnliche Handlungsanforderungen, Fähigkeiten und Kenntnisse umfassen, gruppiert und nach Relevanz für die einzelnen Branchen bewertet. Im Hinblick auf die sich schnell wandelnden Bedingungen beruflicher Handlungsfelder (Informatisierung, Automatisierung und Rationalisierung) galt es zu ermitteln, inwieweit die betreffenden Branchen der kaufmännischen Ausbildung weiterhin in einem gemeinsamen Kern definiert werden können (Rosenheck, 2010). Unterschieden werden konnten dabei primäre und unterstützende Aktivitäten (vgl. Abb. 1), die in sich wiederum unterschiedliche viele Situationsklassen beinhalten. Das vorliegende Modell wurde ganz bewusst allgemein gehalten, so dass es für alle Branchen möglich gewesen ist, hierin Situationsklassen zu gruppieren.

¹ Entnommen der Liste aller EFZ/Berufliche Grundbildung des BBT, download unter: <http://www.sbf.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?lang=de>

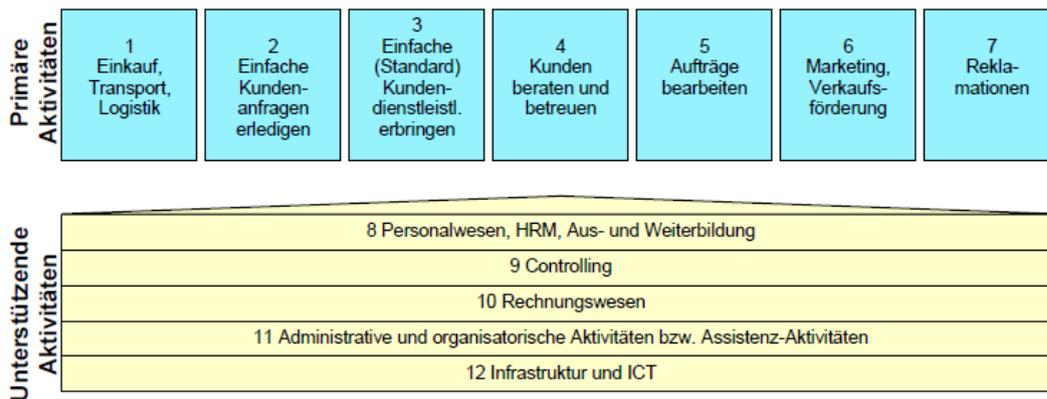


Abbildung 1 (Zbinden-Bühler & Volz, 2007, S. 332)

Neben der Tätigkeitsanalyse wurde zudem im Kontext einer Szenarioanalyse (Rosenheck & Kohlhaas, 2009) untersucht, welche künftigen Herausforderungen und Kompetenzanforderungen an die Kaufleute gestellt werden. Hier wurde eine eindeutige Ausrichtung der Tätigkeiten auf Kundenorientierung und Kommunikation (intern wie auch extern) sowie auf Verkauf, Service und Marketing prognostiziert. Ergebnis beider Analysen ist der eben zitierte Bildungsplan, mit welchem sich die Schweizer Branchenvertreter trotz diverser inhaltlicher Differenzen auf ein gemeinsames Berufsbild einigen konnten. In diesem Bildungsplan heißt es:

Kaufleute sind dienstleistungsorientierte Mitarbeitende in betriebswirtschaftlichen Prozessen. Ihr Berufsfeld reicht von der Beratung externer und interner Kunden über die Verrichtung administrativer Tätigkeiten bis zur branchenspezifischen Sachbearbeitung. Auf der Grundlage gemeinsamer Kompetenzen üben sie ihre Tätigkeit je nach Branche, Unternehmensstrategie und persönlicher Eignung mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus. Ihre Haltung ist durch Kundenorientierung, Eigeninitiative und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gekennzeichnet (Verordnung des BBT über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 26. September 2011).

So werden neben inhaltlichen Kompetenzen auch Selbst- und Methodenkompetenzen formuliert. Erstaunlich sind die inhaltlichen Nähe der eben zitierten Bildungszielformulierungen zu den Ergebnissen des Projektes „Gemeinsamkeiten und Unterschiede in kaufmännischen-betriebswirtschaftlichen Aus- und Fortbildungsberufen (GUK)“. Die hier erfassten Kernkompetenzen der „kaufmännischen Berufsfamilie“ (Brötz, Schapfel-Kaiser & Schwarz, 2008, S. 25) beschreiben im Wesentlichen die Leit- und Richtziele der Schweizer Bildungsverordnung 2012:

Auszug GUK-Codesystem	Branchenübergreifendes Leitziel „Branche & Betrieb“/Schweiz mit zugewiesenen Richtzielen
1 Kaufmännische Steuerung und Kontrolle 1.1 Betriebliches Rechnungswesen 1.2 Steuern und Versicherungen 1.3 Zahlungsverkehr 1.4 Statistik/Controlling 1.5 Finanzierung/Finanzwesen	1 Material/Waren und Dienstleistungen bewirtschaften 2 Kunden beraten 3 Aufträge abwickeln
2 Absatzwirtschaft 2.1 Beratung, Verkauf und Auftragsabwicklung 2.2 Marketing 2.3 Preis 2.4 Vertrieb	4 Maßnahmen des Marketings und der Öffentlichkeitsarbeit umsetzen 5 Aufgaben der Personaladministration ausüben
3 Information und Kommunikation	6 Finanzwirtschaftliche Prozesse ausführen
4 Recht und Vertrag 5 Unternehmensorganisation 6 Logistik	7 Administrative und organisatorische Tätigkeiten ausüben
7 Volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen 8 Personalwesen 9 Einkauf	8 Kenntnisse über die eigene Branche und den eigenen Betrieb anwenden

Abbildung 2: GUK-Kategoriensystem und Leitziele der Schweiz im Vergleich

Wie die vorliegende Abbildung zeigt, spiegeln sich die Richtziele des schweizerischen Bildungsplans überwiegend in den einzelnen Kategorien (Ober- und Subcodes) des Codebaums zu den kaufmännischen Gemeinsamkeiten wieder. Richtziel 1 „Material/Waren oder Dienstleistungen bewirtschaften“ ist den Codes A 6 „Logistik“ und A 9 „Einkauf“ zuzuordnen, die Richtziele 2 bis 4 dem Obercode „Absatzwirtschaft“, welcher neben der Kundenberatung u. a. auch das Marketing und die Auftragsabwicklung umfasst, Richtziel 5 „Aufgaben der Personaladministration ausführen“ ist dem Code A 8 „Personalwesen/Personalwirtschaft“ zuzuordnen. Daneben fällt das Ausführen finanzwirtschaftlicher Prozesse (Richtziel 6) unter die kaufmännische Steuerung und Kontrolle (Code A 1), das Ausüben administrativer Tätigkeiten (Richtziel 7) wird im Codebaum unter „Information und Kommunikation“ (Code A 3) subsumiert und die Kenntnisse über den eigenen Betrieb (Richtziel 8) finden ihr Pendant im Code A 5 „Unternehmensorganisation“. Zwar definiert das Kategoriensystem, das anhand der deutschen Verordnungen erstellt wurde, auch noch weitere Codes wie insbesondere den Code „Recht und Vertrag“, doch sind die Kategorien, die bei der Analyse quantitativ die stärksten Gewichtungen erfahren haben – nämlich die kaufmännische Steuerung und Kontrolle, die Absatzwirtschaft sowie die Information und Kommunikation – auch auf Schweizer Seite von entscheidender Bedeutung. Dies zeigt sich im Einzelberufsvergleich (s. u.) noch deutlich.

Bei der vorliegenden Gegenüberstellung ist zu beachten, dass wenn auch länderübergreifende Gemeinsamkeiten in der Beschreibung kaufmännischer Kernkompetenzen ausgemacht werden konnten, der „Referenzrahmen“ ein anderer ist. Im Rahmen des GUK-Projektes waren es 54 Berufe, die aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten als „kaufmännische Berufsfamilie“ definiert wurden. Auf schweizerischer Seite sind es wie gesagt „nur“ 21 Branchen, die einen gemeinsamen „Kern“ im Sinne des Bildungsplans 2012 haben. Von daher lohnt ein Blick auf einzelne Berufe und deren länderspezifische Berufsprofile im Vergleich. Vorgestellt werden sollen an dieser Stelle die Kontrastierungen der Berufe in der Bank- als auch der Branche der öffentlichen Verwaltung, welche im Kontext einer detaillierten Inhalts-

analyse der Ordnungsdokumente erfolgte. Zurückgegriffen wurde dabei auf das oben bereits zitierte Kategoriensystem des GUK-Projektes, welche eine quantitative sowie vorrangig qualitative Analyse der Ausbildungsinhalte erlaubt. In diesen beiden Branchen der Bank und der öffentlichen Verwaltung wurden auf Schweizer Seite die größten Zweifel gehegt, weiterhin im Rahmen des Allbranchenkonzeptes ausbilden zu können, da zu starke branchenspezifische Differenzen konstatiert wurden (Rosenheck, 2010, S. 32; Rosenheck & Kock, 2013). Der folgende Vergleich zeigt jedoch, dass auch diese Branchen eine große Übereinstimmung mit den als „Kernkompetenzen“ identifizierten Kategorien innerhalb der „GUK-Analysen“ aufweisen.

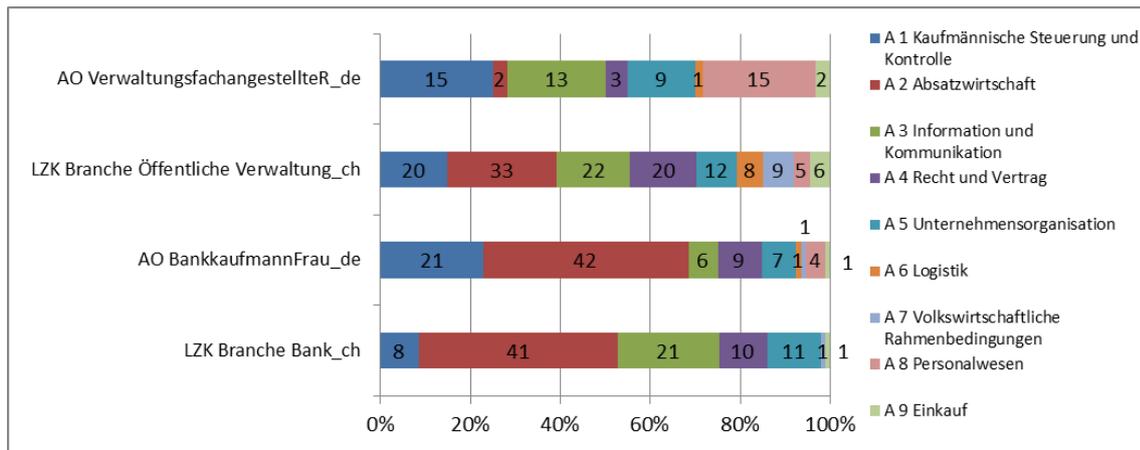


Abbildung 3: Kaufmännische Qualifikationen („Gemeinsamkeiten“) im Ländervergleich Deutschland/Schweiz bezogen auf die Branche Bank und die der öffentlichen Verwaltung

Abbildung 3 führt sowohl die prozentualen Gewichtungen als auch die absoluten Nennungen zu den jeweiligen kaufmännischen Inhaltskategorien auf. Dabei sehen wir im Ländervergleich innerhalb des öffentlichen Sektors eine größere Heterogenität als innerhalb der Bankbranche. Angemerkt werden muss jedoch, dass in den Ausbildungsberufen der öffentlichen Verwaltung unterschiedliche Fachrichtungen Grundlage der Analyse waren. So wurde auf der schweizerischen Seite die Gemeindeverwaltung, auf deutscher Seite hingegen die Bundesverwaltung betrachtet, da nur diese Fachrichtung in Deutschland eine einheitliche und damit vergleichbare Regelung beinhaltet. Läge dahingegen auf deutscher Seite die Kommunalverwaltung – als korrekte Vergleichsebene – der Kontrastierung zugrunde, ergäbe sich eine deutliche Annäherung an das Profil des schweizerischen Leistungszielkataloges. So begründet sich die Ausprägung zum Code A 8 „Personalwesen“ überwiegend durch die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Fachrichtung „Bundesverwaltung“, während die Fachrichtung „Kommunalverwaltung“ im Kommunalrecht (welches sich im Code A 4 „Recht und Vertrag“ wiederfinden würde) den Schwerpunkt setzt. Demgemäß weist in der vorliegenden Darstellung das Schweizer Berufsbild eine gleichmäßige Verteilung innerhalb der als Kernkompetenzen identifizierten Bereiche auf als das deutsche Profil. Zu diesen Kernkompetenzen zählen hier vorrangig die „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“, zu der u. a. das Rechnungswesen, aber auch das Controlling zählen, die „Absatzwirtschaft“, unter welche insbesondere die Kunden- und Vertriebsorientierung subsumiert wurden, die „Information und Kommunikation“, zu welche vornehmlich administrative und informationstechnische Kompetenzen zählen sowie „Recht und Vertrag“. Während aber in der deutschen Verordnung die Schwerpunktsetzung deutlicher zugunsten der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle ausfällt, erfährt auf schweizerischer Seite dagegen die Absatzwirtschaft deutlich

mehr an Bedeutung. Dieser starken Ausprägung liegt die Kundenorientierung zugrunde, die in allen Branchen der kaufmännischen Ausbildung in der Schweiz betont wird. Der Code „Information und Kommunikation“ ist in der deutschen Verordnung prozentual etwas stärker vertreten – wenn auch weniger Nennungen erfahrend als im schweizerischen Leistungszielkatalog. Allerdings setzt der (hier nicht dargestellte) schulische Bildungsplan IKA den Fokus auf eben diesen Bereich. Die Bereiche der Logistik und der volkswirtschaftlichen Rahmenbedingungen sind in der deutschen Verordnung kaum bis gar nicht vertreten, während sie im schweizerischen Leistungszielkatalog wenigstens ein paar Nennungen erfahren und somit zum gleichmäßigeren Bild beitragen.

Die Bank-Branche betrachtend liegt länderübergreifend der Fokus auf der Absatzwirtschaft. Kundenberatung und Kundenbindung sind hier die ausschlaggebenden Aspekte. Kenntnisse um Finanzprodukte sind zwar ebenso von zentraler Bedeutung, stehen aber fast gleichwertig neben der vertriebsorientierten Kundenberatung. So kann die deutsche Ausbildungsordnung seit ihrer Novellierung 1998 als „Spagat“ zwischen den Inhalten einer klassischen „Universalbankausbildung“ und denen der Vertriebsorientierung bezüglich Beratung und Verkauf bezeichnet werden (Brötz, Dorsch-Schweizer & Haipeter, 2006, S. 70). Auch in der Schweiz zeigt sich eine starke Ausrichtung der ausbildungsrelevanten Inhalte i. S. d. Kundenbindung. Die kaufmännische Steuerung und Kontrolle tritt dagegen wie schon beim Vergleich der Ausbildungsberufe im öffentlichen Sektor auf Schweizer Seite in den Hintergrund. Wirtschaftliche Themenfelder werden hier überwiegend im schulischen Bildungsplan W&G beleuchtet. Eine unterschiedliche Gewichtung erfahren ebenso administrative Tätigkeiten (dem Code A3 „Information und Kommunikation“ zugehörig): In der deutschen Ausbildungsordnung ist nur ein Anteil von jeweils 6 % zu verzeichnen, während der schweizerische Leistungszielkatalog noch einen Anteil von 22 % (entsprechend den 21 Nennungen) aufzeigt und hierin seinen zweiten Schwerpunkt setzt.

Im Gesamtfazit lässt sich festhalten: Durch die Analyse der schweizerischen Leistungszielkataloge konnten die im Rahmen des GUK-Projektes als „kaufmännische Kernkompetenzen“ beschriebenen Bereiche von kaufmännischer Steuerung und Kontrolle (Rechnungswesen, Controlling), Absatzwirtschaft (Kundenberatung, Vertriebsorientierung) und Information und Kommunikation (administrative Tätigkeiten, Büro-IT) bestätigt werden. Die Verteilungen/Gewichtung innerhalb der Ordnungsmittel bezüglich dieser Kompetenzen fallen zwar unterschiedlich aus, lassen jedoch gemeinsame Schwerpunktsetzungen erkennen (in der öffentlichen Verwaltung die unterschiedlichen Fachrichtungen berücksichtigend).

2 Kaufmännische Berufsbildung in Österreich

Mit der Novellierung des Berufsausbildungsgesetzes im Jahre 2006 wurde in Österreich die Möglichkeit der Modularisierung der dort so genannten Lehrlingsberufen verabschiedet. Durch solch eine Modularisierung soll eine flexiblere Gestaltung von Ausbildungsordnungen erreicht werden, indem infolge neuer Qualifikationsanforderungen der Branchen nicht mehr ganze Ausbildungsordnungen reformiert werden müssen, sondern lediglich Module ersetzt bzw. novelliert werden können (Archan, 2006). Zudem soll eine leichtere Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen, verbesserte Kombinationsmöglichkeiten von sog.

Grund-, Haupt- und Spezialmodulen verwirklicht sowie eine engere Verzahnung von Aus- und Weiterbildung erreicht werden (Krebs, 2008, S. 38). Dabei zielt die Modularisierung in Österreich nicht die selbständige Anerkennung von Teilqualifikationen, sondern lediglich auf Flexibilisierung im Rahmen der anerkannten Lehrberufe.

Bisher wurden solche Module nur in technischen Berufen eingeführt². Doch auch innerhalb der kaufmännisch-administrativen Lehrberufe bestehen hohe „Verwandtschaftsgrade“, die einer Modularisierung sehr nahe kommen. Diese Verwandtschaftsgrade werden in der Lehrberufsliste³ des BMWFJ (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend) ausgewiesen. So verhält es sich, dass alle kaufmännisch-administrativen Lehrberufe im ersten Jahre volle Verwandtschaft aufweisen; meint, dass eine volle Anrechnung von geleisteter Ausbildungszeit auf „verwandte“ Berufe ermöglicht wird. Nach Ablegung einer Lehrabschlussprüfung besteht zudem die Möglichkeit einer Zusatzprüfung im verwandten Lehrberuf. Daneben gilt der Bürokaufmann/die Bürokauffrau als Zentralberuf, von dem sich alle weiteren kaufmännischen Berufe als Spezialisierungen abheben. Insofern ersetzt auch jeder Abschluss eines kaufmännischen Lehrberufes den des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau vollständig (BWMFJ, 2013). Wo also aus Schweizer Sicht der branchenübergreifende Bildungsplan mit seinen für alle Kaufleute geltenden Leit- und Richtzielen den „Kern“ der kaufmännischer Arbeit beschreibt, ist es in Österreich der Bürokaufmann/die Bürokauffrau, der/die das Gemeinsame des Kaufmännischen berufsübergreifend beinhaltet. Ein Blick in das Berufsprofil zeigt, worin diese gemeinsamen Kernkompetenzen liegen:

1. Arbeiten im Posteingang und Postausgang erledigen,
2. Texte und Schriftstücke aufgrund von Vorgaben korrekt und formgerecht erstellen,
3. Bestände (wie Büromaterial, Dokumente, Büroeinrichtungen) beschaffen und führen,
4. Arbeiten im Rahmen des Zahlungsverkehrs durchführen,
5. Kunden informieren und betreuen,
6. administrative Arbeiten mit Hilfe der betrieblichen Informations- und Kommunikationssysteme durchführen,
7. an der betrieblichen Buchführung und Kostenrechnung mitwirken,
8. Statistiken, Dateien und Karteien anlegen, warten und auswerten.

Die einzelnen Punkte des Berufsprofils können den einzelnen Kategorien der „kaufmännischen Gemeinsamkeiten“ des „GUK-Codebaums“ eindeutig zugewiesen werden. So stehen die Punkte 1-3 sowie die Punkte 6 und 8 im Kontext bürowirtschaftlicher und informationstechnischer Abläufe, welche der Kategorie „Information und Kommunikation“ zuzuordnen sind. Die Punkte 4 und 7 können der Kategorie „kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ zugewiesen werden, während Punkt 5 zur „Absatzwirtschaft“ gehört. Wie im vorherigen Abschnitt, in welchem schweizerische Leistungszielkataloge mit deutschen Ausbildungsordnungen verglichen wurden, soll an dieser Stelle der Beruf des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau im Kontext der GUK-Ordnungsmittelanalyse kontrastierend dargestellt werden. Wie schon das Berufsprofil hat vermuten lassen, bestätigt sich durch die Inhaltsanalyse die Fokussierung der österreichischen Ausbildungsordnung auf den Bereich der Information und Kommunikation neben der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle als zweitem Schwerpunkt.

² Liste der bisher modularisierten Lehrberufe ist abrufbar auf der Homepage der Wirtschaftskammer Österreich unter: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?angid=1&stid=667405&dstdid=1442

³ Abrufbar unter: <http://lehrberufsliste.m-services.at/index.php>

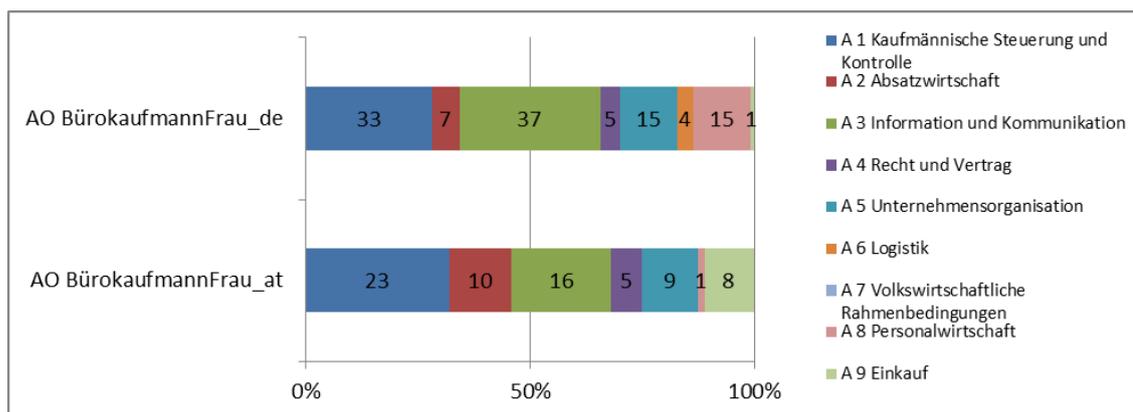


Abbildung 4: Kaufmännische Qualifikationen („Gemeinsamkeiten“) im Ländervergleich Deutschland/Österreich bezogen auf die Bürokaufleute

Abbildung 4 veranschaulicht, dass auch in Deutschland der betriebliche Schwerpunkt auf der kaufmännischen Steuerung und Kontrolle sowie der Information und Kommunikation liegt. Insgesamt zeigt sich im Ländervergleich ein recht homogenes Bild, da auch die Bereiche Absatzwirtschaft, Recht und Vertrag sowie Unternehmensorganisation relativ gleichwertig behandelt werden. Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Kategorien Logistik, Personalwirtschaft und Einkauf. Während die deutsche Verordnung deutlich mehr Inhalte zur Personalwirtschaft aufgreift, wird in Österreich die Kategorie des Einkaufs stärker betont.

In der Gesamtbetrachtung lässt sich auch bei dieser Kontrastierung festhalten, dass die im GUK-Projekt identifizierten Kernkompetenzen kaufmännischer Berufe länderübergreifend bestätigt werden konnten. So umfassen die Codes „Kaufmännische Steuerung und Kontrolle“ und „Information und Kommunikation“ im exemplarisch dargestellten Berufsvergleich auf betrieblicher Seite weit über 50 % der Ausbildungsinhalte. Auf deutscher Seite treten daneben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten im Rahmen der Unternehmensorganisation und des Personalwesens hervor, während die Bürokaufleute in Österreich noch mehr in der Absatzwirtschaft, dem Einkauf und der Unternehmensorganisation ausgebildet werden.

Grundsätzlich gilt zu berücksichtigen, dass die gesellschaftliche Bedeutung der dualen Ausbildung in Deutschland ungleich höher ist als in Österreich (Gramlinger, 2005, S. 6). Insbesondere die kaufmännische Ausbildung erfolgt hier in Form der vollzeitschulischen Ausbildung an den mittleren und höheren berufsbildenden Schulen. Eine ausführliche Darstellung des österreichischen Berufsbildungssystems würde an dieser Stelle zu weit gehen⁴; allerdings sei darauf hingewiesen, dass „kaufmännische“ Inhalte nicht nur durch die duale Lehre bestimmt werden, sondern eben auch maßgeblich von den Lehrplänen der Vollzeitschulen. Während aber die Abschlüsse einer Lehre und einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) formal gleichgestellt sind, unterscheiden sie sich dennoch inhaltlich, als dass die Lehre fachlich enger gebunden ist (Gramlinger, 2005, S. 7). So zeigt ein Blick in den Stundenplan einer vollzeitschulischen kaufmännischen Ausbildung einen deutlich abstrakter formulierten und übergreifenden Fächerkanon: Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement; Businessstraining, Projekt- und Qualitätsmanagement, Übungsfirma und Case Studies; Rech-

⁴ Verwiesen kann an dieser Stelle auf die Informationsseite des österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/index.xml>

nungswesen und Controlling; Wirtschaftsinformatik; Informations- und Officemanagement; Politische Bildung und Recht; Volkswirtschaft.⁵

3 Resumé und Ausblick

Im Zuge des Einzelberufsvergleichs muss – und das gilt auch für den vorangegangenen Vergleich mit den Schweizer Ordnungsmitteln – bedacht werden, dass ein Status quo abgebildet wurde, den es ggf. nach der Neuordnung der sog. „Büroberufe“ in Deutschland zu überprüfen gilt. So werden in dem momentan laufenden Verfahren die Ausbildungsberufe „Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation“, „Bürokaufmann/ Bürokauffrau“ sowie „Fachangestellter/ Fachangestellte für Bürokommunikation“ unter einen „Hut“ gebracht (BIBB, 2012). In diesem neuen Ausbildungsberuf „Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement“ werden Kernqualifikationen zusammengefasst, an die sich Wahlqualifikationen gemäß unterschiedlicher betrieblicher Belange und unterschiedlicher Branchenbedürfnisse anschließen. Dabei wird auf die bereits in anderen Ausbildungsberufen genutzten Flexibilisierungsmöglichkeiten der Wahlqualifikationen zurückgegriffen (Schwarz et al., 2013).

Der Blick auf die unterschiedlichen Berufsbildungssysteme gibt wie wir gesehen haben Hinweise darauf, was den Kern kaufmännischer Arbeit ausmacht (siehe Kaiser in diesem Band). Wir stellen länderübergreifend übereinstimmende Tendenzen fest – und das sowohl auf berufsübergreifender Ebene (siehe Tätigkeits- und Szenarioanalyse der Schweiz im Vergleich zu den als Kernqualifikationen beschriebenen Kategorien im Rahmen des GUK-Projektes), als auch im Einzel-Berufsvergleich. Demnach stehen die kaufmännische Steuerung und Kontrolle, eine Kunden- und Vertriebsorientierung als auch IT-gestützte administrative Arbeiten im Vordergrund. Daneben sind insbesondere Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu Recht und Vertrag, zur Organisation des eigenen Betriebes, zu volkswirtschaftliche Rahmenbedingungen als auch mitunter Tätigkeiten im Rahmen der Personalwirtschaft von Bedeutung.

Die Identifizierung kaufmännischer Kernkompetenzen dient nicht zuletzt auch als Grundlage zur Strukturierung und Schneidung von Berufen (siehe Zusammenführung der „Büroberufe“). In Deutschland wird diese Diskussion aktuell unter dem Stichwort Berufsgruppen geführt. Schließlich sind es die „fachlich identische(n) oder zumindest fachlich entsprechende(n) Ausbildungsinhalte (...), die für alle Berufe der Gruppe wesentlich und typisch sind“ (BMBF & BMWi, 2009, S. 3), welche als Basis dieser Überlegungen herangezogen werden. Insofern stellt die Identifizierung von kaufmännischen Gemeinsamkeiten oder auch Kernqualifikationen im Sinne einer „kaufmännischen Berufsfamilie“ den Referenzrahmen und Ausgangspunkt zur Gestaltung von Berufsgruppen. Rosenheck betont aus der Schweizer Perspektive, dass sich bei unterstützenden Supportaktivitäten mehr kaufmännische Gemeinsamkeiten finden lassen als in branchenspezifischen produktiven „Kernaktivitäten“ (Rosenheck, 2010, S. 33). Im schweizerischen Allbranchenkonzept werden folglich die branchenübergreifenden Supportfunktionen der administrativen Sachbearbeitung als der „Kern“ der kaufmännischen Arbeit definiert. Diese „Grundbildung“ wird als Basis „für die darauf folgende, zwingend erforderliche Fortbildung, bei der die fachspezifischen Inhalte vertieft werden“ (Rosenheck, 2010,

⁵ Lehrplan der Handelsakademie (BGBl. II - Ausgegeben am 19. Juli 2004 - Nr. 291). Abrufbar unter: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf

S. 33), erachtet. Es zeigt sich somit ein abweichendes Berufsverständnis von dem, welches in Deutschland vorherrscht. Hier wird Beruflichkeit schon auf Ausbildungsebene deutlicher gefasst: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. (...)“ Die Berufsausbildung zielt demzufolge bereits auf umfassende Handlungsfähigkeit und nicht auf eine Grundbildung.

Im Hinblick auf den vorliegenden Beitrag bleibt festzuhalten, dass wir es bei der Betrachtung dessen, was das „Kaufmännische“ in Deutschland, der Schweiz und in Österreich vereint, zwar mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Strukturen in den jeweiligen Bildungssystemen zu tun haben, diese aber ein sehr ähnliches Bild der Kernqualifikationen von Kaufleuten vorlegen. Als fortführende Aufgabe wäre ein vergleichender Blick auf die kaufmännischen Fortbildungsinhalte in den hier aufgegriffenen Ländern durchaus interessant und im Hinblick auf die Fragestellung der länderübergreifenden kaufmännischen Gemeinsamkeiten weiter aufschlussreich. Der im Rahmen des GUK-Projektes für die Fortbildungsebene eigens generierte Codebaum, der in einigen Kategorien deutliche Abweichungen zur Ausbildungsebene aufzeigt, könnte hierfür genutzt werden. Quantitativ sind es insbesondere die Inhalte zum Projektmanagement, zur Personalführung sowie zum Controlling gewesen, die deutlich stärkere Gewichtungen erfuhren als auf Ausbildungsebene. Gleichwohl wurden aber auch neue Codes zur unternehmerischen Selbstständigkeit, zu betriebswirtschaftlichen Kompetenzen sowie zur Ausbildereignung generiert. Auch für die Ausbildungsebene stellt sich die Frage nach berufsübergreifenden Standards, die eine Vergleichbarkeit von kaufmännischen Berufen gewährleisten könnten. Eben solche „Standards“ sind in der Schweiz im Allbranchenkonzept und in Österreich in der Liste der Verwandtschaften kaufmännischer Berufe wiederzufinden. Entwickelt werden könnten sie vor dem Hintergrund dieses Ländervergleichs und den Daten des GUK-Projektes.

Literaturverzeichnis

- Archan, S. (2006). *Modularisierung der Lehrlingsausbildung*. ibw-Mitteilungen. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/arc_227_06_wp.pdf.
- Brötz, R., Dorsch-Schweizer, M. & Haipeter, T. (2006). *Berufsausbildung in der Bankbranche vor neuen Herausforderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brötz, R., Schapfel-Kaiser, F. & Schwarz, H. (2008). Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Berufsprinzip stärken – Flexibilisierung vorantreiben*, 4/2008, 23-26.
- Brötz et al. (2011). *Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe (GUK). Zwischenbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42202.pdf.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (BIBB 2012). *Aus Drei mach' Eins: Neuer Beruf "Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement"*. Pressemitteilung 11/2012 vom 07.03.2012, Bonn. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über <http://www.bibb.de/de/60894.htm>.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung und Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. (BMBF/BMWi Stand: 18.08.2009). *Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen*. Bonn: Unveröffentlichtes Papier.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. (BMWFJ2013): *Lehrberufe in Österreich*. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über <http://www.bmwfj.gv.at/BERUFSAUSBILDUNG/LEHRBERUFEINOESTERREICH/Seiten/default.aspx>.
- Gramlinger, F. (2005). *Kompetenzerwerb im österreichischen beruflichen Bildungswesen am Beispiel der kaufmännischen Vollzeitschulen*. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über http://www.gramlinger.net/f_arbeit/publ/2005_kompetenzerwerb_in_AT.pdf.
- Krebs, W. (2008). Modularisierung der Berufsausbildung in Österreich. In Loebe, H. & Severing, E. (Hrsg.), *Berufsausbildung im Umbruch* (S. 33-43). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Rosenheck, M. & Kohlhaas, P. (2009). Szenarien als Dialoginstrument in der Berufsbildungspolitik. In Brötz, R. & Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.), *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht* (S. 149-169). Bonn: W. Bertelsmann.
- Rosenheck, M. (2010). Kaufmännische Bildung in der Schweiz: Ausbildungsberuf Kaufleute zwischen Allrounder und Splitterberufen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: Berufsgruppen*, 04/2010, 31-33.
- Rosenheck, M. & Kock. (2013 in Bearbeitung): Analysen der kaufmännischen Berufe in der Schweiz und in Deutschland. In Brötz et al. *Kaufmännische Berufe - Charakteristik, Vielfalt und Perspektiven*. Bonn.
- Schwarz, Henrik et al. (2013). *Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Zwischenbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Letzter Zugriff am 13.06.2013, über https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/zw_42381.pdf.
- Zbinden-Bühler, A. & Volz, C. (2007). Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibungen. *Empirische Pädagogik*, 21(3), 322-339.

Tade Tramm

Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung

Worin zeigt sich kompetentes kaufmännisches Handeln und welche Wissensbasis liegt einem solchen Handeln zugrunde? Unter diesen Leitfragen versucht der Beitrag einen Zugang zum „Kern des Kaufmännischen“ über eine Analyse der Tätigkeitsstruktur kaufmännischer Arbeit zu finden. Dabei wird von einer handlungsregulationstheoretischen Analyse der Beziehung zwischen der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur kaufmännischer Tätigkeit ausgegangen und die Systemperspektive genutzt, um auf einer abstrakten Ebene einen Gesamtzusammenhang kaufmännischen Handelns im betrieblichen, marktlichen und gesellschaftlichen Bedeutungskontext zu modellieren. Dies mündet in ein Plädoyer dafür, Systemverständnis und Systemdenken als lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen in kaufmännischen Curricula zu verankern und entsprechende Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und zu implementieren.

1 Einordnung und Problemstellung

Holger Reinisch zitiert in seinem Beitrag für diese Fachtagung den Gründer der Hamburger Handelsakademie Johann Georg Büsch mit dem Satz, dass die „Beschränkung auf die praktische Ausbildung“ in der Kaufmannsbildung ein Fehler sei, „denn durch die ‚Comptoir Quälerei‘ würden nur gute ‚Comptoiristen‘, jedoch keinesfalls gute Kaufleute herangebildet, denn letztere müssten in allen Dingen des Handels gebildet sein und eben diese Dinge könne man nicht im Comptoir sondern nur in einer Handels-Akademie lernen“.

Ziemlich genau 200 Jahre später kommt der Göttinger Berufssoziologe Martin Baethge (2001) im Gewand moderner Sprache und sozialwissenschaftlicher Kategorien zu einer ganz ähnlichen Einschätzung des Lernpotenzials kaufmännischer Arbeitsplätze. Er beklagt, dass ein hoher Anteil an Routinetätigkeiten, geringe Problemhaltigkeit sowie geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume die Tätigkeiten am kaufmännischen Arbeitsplatz und damit auch den Erfahrungshorizont der Auszubildenden prägen. Er deutet dies als Folge einer Strategie der Komplexitätsreduktion auf der Ebene einzelner Arbeitsplätze, die in Verbindung mit der Einführung hochabstrakter Informationssysteme auf der Unternehmensebene darauf angelegt sei, die zunehmende Komplexität betrieblicher Strukturen und Abläufe organisatorisch zu kompensieren. Diese „organisierte Intransparenz“ habe zur Folge, dass die Chance für die Auszubildenden, aus der Perspektive einzelner Arbeitsplätze heraus die Gesamtzusammenhänge des Unternehmens zu erschließen, rapide gesunken sei. Arbeitsintegrierte Lernprozesse bedürften heute eines größeren Fundaments von vor und neben der Arbeit erworbenen Wissens als früher (ebenda, S. 42).

Interessant wird diese Diagnose dadurch, dass er zugleich einen deutlichen Trend zur „Virtualisierung“ kaufmännischer Tätigkeiten konstatiert, eine Zunahme also symbolvermittelter und eine Abnahme unmittelbar gegenstandsbezogener Arbeitsprozesse. Arbeit im Dienstleistungsbereich werde zunehmend abstrakt und kaufmännisch Tätige würden zunehmend zu „Wissensarbeitern“ bzw. zu „Symbolanalytikern“. Ihre Tätigkeit werde immer mehr dadurch definiert, dass sie „Problemlösungs-, Identifizierungs- und strategische Vermittlungstätigkeiten über den Umgang mit Symbolen“ verrichten. Vor diesem Hintergrund gewannen „neue Schlüsselqualifikationen auf sehr hohem Niveau“ an Bedeutung, worunter Baethge (ebenda) fasst:

- Abstraktionsfähigkeit,
- systemisches und prozesshaftes Denken,
- Offenheit und intellektuelle Flexibilität sowie individuelles Wissensmanagement,
- hohe kommunikative Kompetenz und Kooperationsfähigkeit,
- kulturelle Kompetenzen sowie
- eine umfassende Kompetenz zu Selbstorganisation und Selbstmanagement.

Die auffällige Diskrepanz zwischen dem Niveau der den Auszubildenden zugänglichen Arbeitsplätze und den Anforderungen an anspruchsvolle kaufmännische Fallbearbeitung mag etwas mit einer Polarisierung der Arbeitsplätze in relativ anspruchsarme, stark durch Routinetätigkeiten geprägte oder durch den Workflow determinierte Stellen einerseits und hoch anspruchsvolle, stark verdichtete und qualifizierte Aufgabenbereiche andererseits zu tun haben. Daneben dürfte aber auch eine Rolle spielen, dass es für Auszubildende zunehmend schwerer wird, Zugang zu solch anspruchsvollen Tätigkeitsfeldern zu erhalten (vgl. dazu

auch Keck 1995). Dies nicht zuletzt deshalb, weil solche Tätigkeiten in der Regel sehr verantwortungsvoll im Hinblick auf ihre Konsequenzen sind und sie zudem Einblicke in Daten und Hintergrundinformationen erfordern, die Auszubildenden in der Regel kaum gewährt werden.

Wenn es aber in der kaufmännischen Berufsbildung nicht nur darum gehen kann, „gute Comptoristen“ auszubilden, sondern gute Kaufleute nach heutigen Maßstäben in der Lage sein müssen, Sinn und Zweck ihres beruflichen Tuns gedanklich zu durchdringen und aus diesem Verständnis heraus kompetent, d. h. sach- und sozialeinsichtig sowie wertreflektiert zu handeln, dann wirft dies zunächst die Frage nach der Struktur kaufmännischer Kompetenz auf. Worin genau zeigt sich kompetentes kaufmännisches Handeln und welche Wissensbasis liegt einem solchen Handeln zugrunde?

Mit diesem Beitrag soll versucht werden, einen Zugang zum „Kern des Kaufmännischen“ über eine Analyse der Tätigkeitsstruktur kaufmännischer Arbeit zu finden. Dabei soll von der Beziehung zwischen der Oberflächenstruktur und der Tiefenstruktur kaufmännischer Tätigkeit ausgegangen und die Systemperspektive als ein Modell diskutiert werden, auf einer abstrakten Ebene ein Gesamtverständnis kaufmännischen Handelns im betrieblichen, marktlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu modellieren. Dies mündet in ein Plädoyer, Systemverständnis und Systemdenken als lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen in kaufmännischen Curricula zu verankern und entsprechende Lehr-Lern-Arrangements zu entwickeln und zu implementieren.

2 Von der Oberflächen- zur Tiefenstruktur kaufmännischer Tätigkeit

Was unterscheidet die Tätigkeitsstruktur eines kaufmännischen Angestellten von der eines Handwerkers, z. B. eines Tischlers? Aus dieser Fragestellung heraus hat RESCH bereits 1988 im Anschluss an die Handlungsregulationsmodelle von Volpert (1983) und Oesterreich (1981) ein Modell der Handlungsregulation geistiger Arbeit vorgelegt, das es erlaubt, die Spezifik kaufmännischer Tätigkeit und kaufmännischer Kompetenz präziser zu erfassen.

Dabei folgt er einem genetischen Kompetenzverständnis, wonach *Kompetenz* stets dreifach bestimmt ist. *Einerseits* durch die manifeste, in der Regel von außen wahrnehmbare Leistung, die Performanz, die meist der Kompetenz den Namen gibt: Handlungskompetenz, Sprachkompetenz, Verhandlungskompetenz etc. Zum *zweiten* durch die mentalen Leistungen, die mit der Produktion dieser Performanz einhergehen. Dies sind kognitive, aber auch motivationale und volitionale, jedenfalls innere, nicht direkt wahrnehmbare Prozesse der Orientierung, Planung, Entscheidung, Verhaltenssteuerung und -auswertung. Ohne diese Prozesse wäre ein zielgerichtetes, situationsangepasstes und über Rückkoppelungsprozesse gesteuertes Verhalten nicht möglich. Und diese mentalen Leistungen werden *drittens* zwar immer wieder situationsspezifisch neu erbracht, basieren aber auf recht stabilen Wissensbeständen, die das Individuum im Laufe seiner Entwicklung auf- und ausgebaut hat. Es sind also am Beispiel der Sprachkompetenz die (individuelle) Grammatik und das Vokabular, die die Wissensbasis der Sprachproduktion liefern, die sich in Wörtern und Sätzen manifestiert. Und insofern eine gute Rede auch den Zuhörern und der spezifischen Situation gerecht wer-

den soll, benötigt sie über Vokabular und Grammatik hinaus auch ein differenziertes und vernetztes Wissen darüber, wer die Adressaten sind, was sie erwarten, wie sie normalerweise reagieren usw.

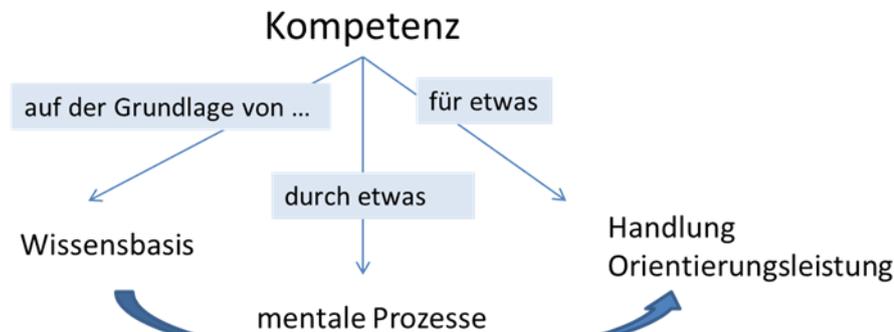


Abbildung 1: Aspekte der Kompetenz

Jede Handlung benötigt einen Gegenstand, auf den sie gerichtet ist. In der Sprachhandlung ist dies der Inhalt bzw. die Botschaft des Satzes, in der Arbeitshandlung das Produkt der Arbeit. Beim Tischler ist offensichtlich der Stuhl, den er bauen will, Gegenstand seiner Arbeit. Dieser ist ihm mental von Beginn an gewärtig, er steht ihm vor seinem geistigen Auge und leitet seine Arbeitsschritte. Das Ziel ist erreicht, wenn das reale Produkt dem idealen Vorbild entspricht. Das Ziel der Tätigkeit und auch deren Qualität definieren sich über deren Gegenstand.

Kaufmännische Tätigkeit ist in wesentlichen Teilen auf Objekte gerichtet bzw. wird an Objekten vollzogen, die mit dem eigentlichen Gegenstand und dem Ziel kaufmännischer Tätigkeit nur indirekt bzw. vermittelt zu tun haben. Dies sind Schriftstücke unterschiedlicher Art: Briefe, Formulare, Tabellen, Karteien, Konten, zunehmend in Gestalt von Bildschirmmasken, Eingabefenstern und Computerprogrammen. Resch spricht hier vom „*faktischen Handlungsfeld*“ kaufmännischer Tätigkeit und unterscheidet dieses von einem nur gedanklich zu erschließenden „*Referenzhandlungsfeld*“. Kaufmännische Tätigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich weitgehend in einem Bereich „symbolisierender Handlungen“ vollzieht. Die Bedeutung und auch der Wert der Tätigkeit ergibt sich erst dadurch, dass damit Handlungen in einem Referenzhandlungsfeld angebahnt, begleitet oder evaluiert werden.

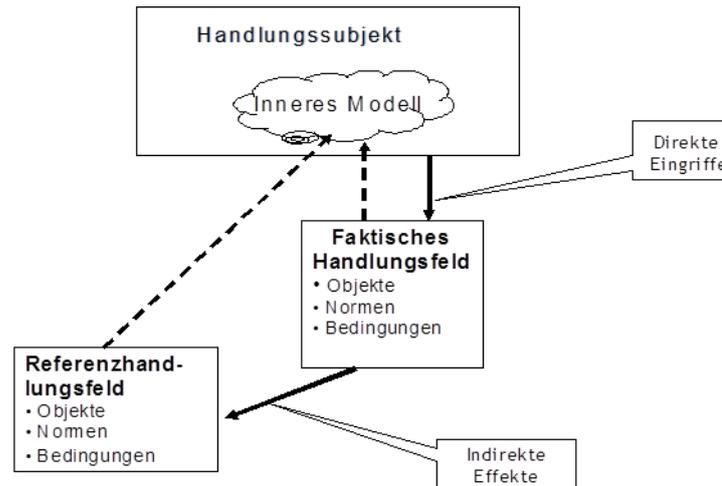


Abbildung 2: Bezugsebenen kaufmännischen Handelns nach Resch 1988

Die Erstellung eines formvollendeten Briefes oder einer korrekten Bestellung im Internet sind zwar gegenstands- und zielbezogene berufliche Tätigkeiten und es gibt klare Regeln und Qualitätsmaßstäbe, nach denen sich Niveauunterschiede in der Zielerreichung erfassen lassen. Dennoch sind all diese Tätigkeiten im faktischen Handlungsfeld nur Mittel zum Zweck, werden erst daraus sinnvoll, dass sie Prozesse im Referenzhandlungsfeld vorbereiten, auslösen, begleiten, dokumentieren oder auswerten. Wer also die Tätigkeiten im realen Handlungsfeld nicht nur formal korrekt, „bürokratisch“ nach technischen Regeln, DIN-Normen und Dienstanweisungen erfüllen will, sondern durch sie auch im Referenzhandlungsfeld kompetent kaufmännisch handeln möchte, muss die logistischen Prozesse, die Zahlungsströme, die Kunden- oder Lieferantenbeziehungen, die rechtlichen Bindungen oder die sozialen Prozesse in den Blick nehmen, die „hinter“ den Dokumenten und den Bildschirmmasken stehen. Dies ist auch deshalb unumgänglich, weil Eingriffe im Referenzhandlungsfeld nie direkt, sondern immer nur indirekt möglich sind. Mit anderen Worten: der Bürokaufmann weist in der Regel die Auslieferung per Lieferauftrag an und wird nicht selbst im Lager tätig. Die Prozesse im Referenzhandlungsfeld „in den Blick“ zu nehmen bedeutet einerseits, dass es notwendig ist, sich davon ein Bild zu machen, und es bedeutet zugleich, dass dieses meist nicht sinnlich zu erfahren, sondern nur gedanklich-abstrakt zu konstruieren bzw. zu modellieren ist. Hier scheint der „Symbolanalytiker“ Baethges deutlich auf, und als zentrale Leistung eines Kaufmannes wird die Fähigkeit deutlich, hinter den Belegströmen und Informationsprozessen die güterwirtschaftlichen Leistungsprozesse und sozialen Transaktionen zu erkennen, über die die betrieblichen Leistungen erbracht und ermöglicht werden. Dabei ist das Erkennen nur die erste Stufe, sozusagen der Einstieg in all die Optimierungsüberlegungen, auf die betriebswirtschaftliches Denken ausgerichtet ist.

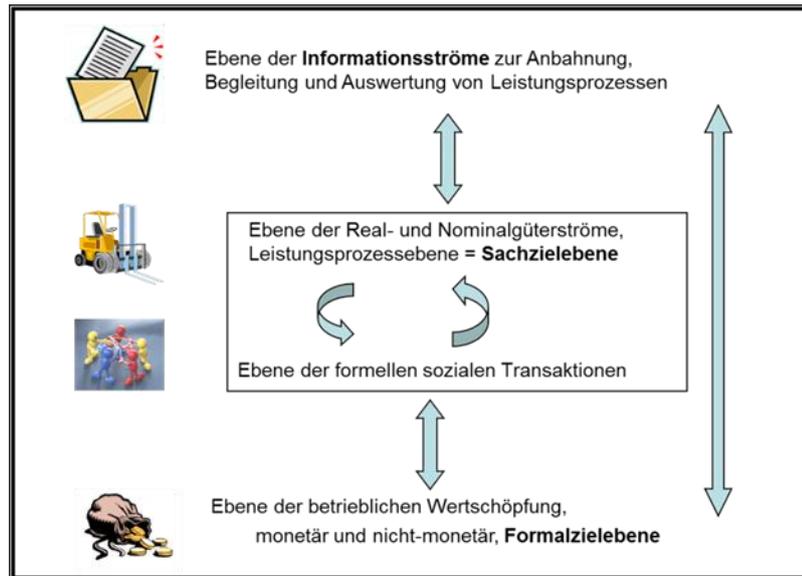


Abbildung 3: Dimensionen kaufmännischer Tätigkeit

Informationsströme und Datenbestände einer Unternehmung dienen also auf der Ebene der Belegströme der Anbahnung, begleitenden Kontrolle und Auswertung von Geld- und Güterströmen, mit denen die Marktleistungen der Unternehmung erbracht und die dafür erforderlichen Ressourcen bereitgestellt werden. Diese Prozesse dienen der Realisierung des **Sachziels** der Unternehmung, sind aber nicht Selbstzweck, sondern haben letztlich zu gewährleisten, dass die Erreichung der wirtschaftlichen **Formalziele** ermöglicht wird, worunter wiederum der Wertschöpfungsbeitrag bzw. das Gewinnziel eine herausragende Funktion einnimmt. Mit diesem Aspekt wird also insbesondere der betriebliche Wertschöpfungsprozess fokussiert, mit dem Faktoreinsatz (Kosten) und Leistungserbringung, vor allem Umsatzerlöse thematisiert und aufeinander bezogen werden. Die Formalzielebene definiert die Optimierungsbedingungen der Leistungsprozesse der Unternehmung, also die Kriterien, auf die hin die Leistungsprozesse gestaltet und beurteilt werden. Dabei steht das Gewinnziel im Vordergrund, weil nur darüber eine Verzinsung des eingesetzten Kapitals und damit die Selbsterhaltung des Unternehmens gewährleistet werden kann. Die Wertschöpfungsprozesse einer Unternehmung, die eigentlich nichts anderes sind als die Spiegelung aller betrieblichen Prozesse auf der monetären Wertebene, sind Gegenstand des betrieblichen Rechnungswesens, das als internes Rechnungswesen zeitnah die Daten für die operative und strategische Steuerung der Unternehmung bereitstellt (vgl. Preiss/Tramm 1996). Und sie sind Gegenstand der externen Rechnungslegung und Bilanzierung und der damit verbundenen Finanzbuchhaltung.

Bezieht man diese Perspektive der wirtschaftlichen Optimierung auf die Ebene der Informationsströme und Datenbestände, dann stellen sich Fragen der **Informations- und Bürowirtschaft**, etwa danach, wie die richtigen Informationen intern den richtigen Personen zum richtigen Zeitpunkt möglichst verlässlich und kostengünstig bereitgestellt werden können oder durch welche Arbeitsabläufe sichergestellt werden kann, dass die richtigen Informationen in der richtigen Form und zum richtigen Zeitpunkt den Marktpartnern oder den staatlichen Institutionen zugeschickt werden. Hier wird deutlich, dass auch die bürowirtschaftlichen Prozesse nicht allein formalen bürokratischen Regeln unterliegen, sondern selbst einen anspruchsvollen wirtschaftlichen Gestaltungsraum darstellen, der eng mit Fragen der Organisation verknüpft ist. Die Diskussionen um die Einführung von ERP-Systemen als integrierte Datenba-

sis der kaufmännischen Verwaltung oder die Ansätze zur Prozessoptimierung im Verwaltungsbereich belegen dies eindrucksvoll (vgl. z. B. Pongratz/Tramm/Wilbers 2009).

Bezogen auf Abbildung 3 bedeutet dies, dass die Modellierung auf der Wertschöpfungsebene gleichermaßen Voraussetzung für die wirtschaftliche Optimierung von bürowirtschaftlichen wie von güterwirtschaftlichen Prozessen ist und dass ihr damit eine Schlüsselfunktion für kaufmännisches Handeln und für das Verständnis des Kaufmännischen zukommt. Anders formuliert: Für eine qualifizierte kaufmännische Prozessbearbeitung ist die simultane Beachtung aller drei Ebenen grundlegend. Der kaufmännische Fallbearbeiter muss in der Lage sein, einen konkreten Vorgang auf allen drei Ebenen zu erfassen und abzubilden, er muss gedanklich zwischen diesen Ebenen hin und her wechseln können.

Ausgehend von diesem Grundmodell der Dimensionen kaufmännischer Tätigkeit kann dieses zu einem komplexeren Strukturmodell kaufmännischen Handelns erweitert werden, wie es in Abbildung 4 dargestellt wird.

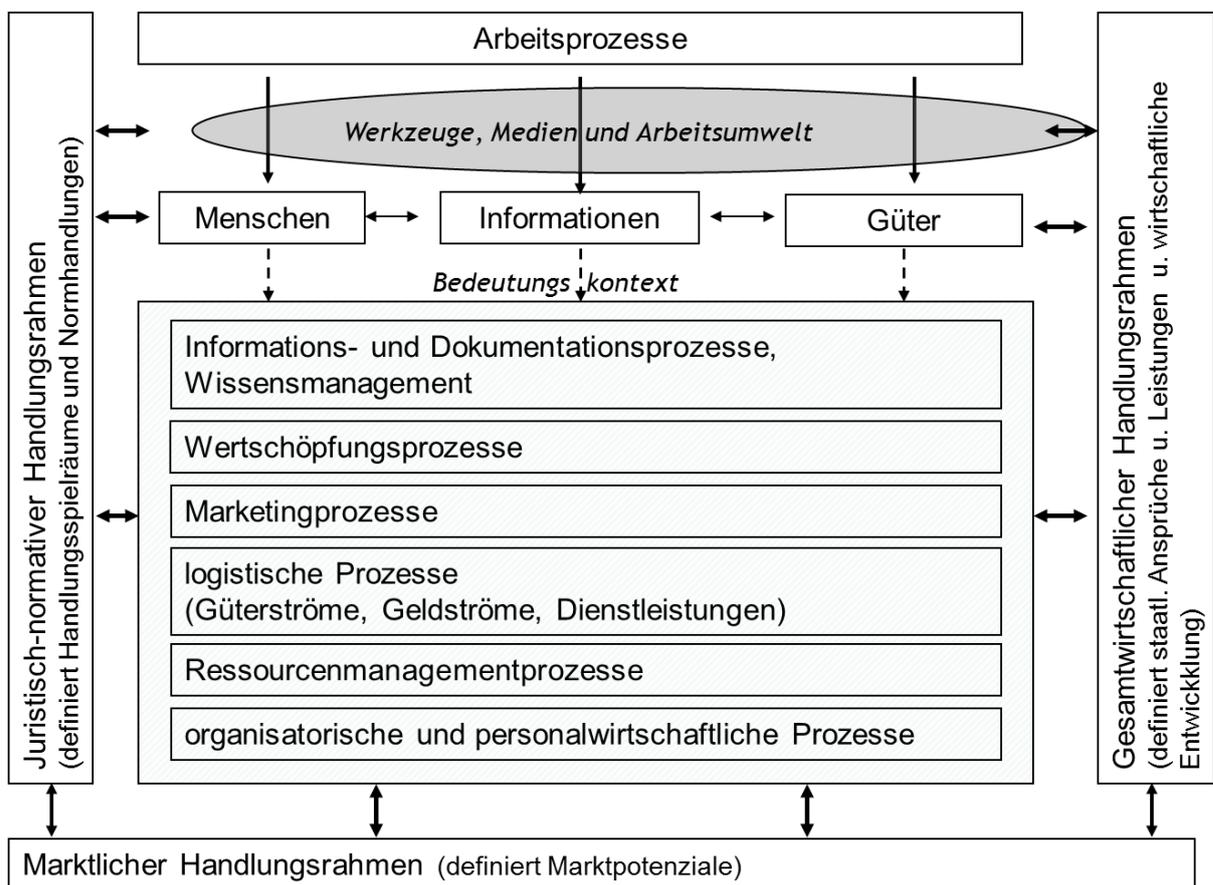


Abbildung 4: Bezugsebenen kaufmännischen Handelns

Kaufmännische Arbeitsprozesse sind im Kern und über die verschiedenen kaufmännischen Berufe hinweg auf den symbolvermittelten Umgang mit Informationen gerichtet, der in unterschiedlicher Intensität durch den Umgang mit Menschen und mit Gütern ergänzt wird. Selbst dort, wo der soziale Kontakt oder der direkte Umgang mit Gütern im Vordergrund stehen, liegt das spezifisch Kaufmännische dabei im Dispositiv-optimierenden und im Wertschöpfungsbeitrag beispielsweise des einzelnen Kundenkontakts oder der Lagerleistung. Diese sind wiederum nur mittelbar über symbolisch abgebildete Leistungs- und Kostenparameter,

über Statistiken und Kennzahlen erfassbar. Der Umgang mit Informationen, mit Menschen und mit Gütern steht also in einem komplexen Bedeutungszusammenhang, der nicht sinnlich erfahrbar ist, sondern intellektuell erschlossen und rekonstruiert werden muss.

3 Systemverständnis und systemisches Denken als prozessübergreifende Kompetenzdimension

Auf der Suche nach der Tiefenstruktur kaufmännischer Tätigkeit hat sich deren Komplexität zunehmend erschlossen und dabei ist zugleich deutlich geworden, dass ein begrifflicher Rahmen erforderlich ist, um diese Komplexität beschreiben und die ihr immanente Ordnung angemessen modellieren zu können. Dies gilt gleichermaßen für den wissenschaftlichen Zugriff wie für das Bemühen eines kaufmännischen Auszubildenden, zu verstehen, was er an seinem konkreten Ausbildungs- und Arbeitsplatz tut, warum er es und warum er es so tut, zu welchen Konsequenzen sein Handeln führt und welche Alternativen es dazu ggf. gibt.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist zunehmend eine prozessorientierte Perspektive bei der gedanklichen Rekonstruktion wie auch bei der pragmatischen Reorganisation von betrieblichen Abläufen in den Vordergrund getreten (vgl. z. B. Gaitanides 2004; 2009). In der beruflichen Bildung verband sich mit der Idee der Arbeitsprozessorientierung des Lernfeldkonzepts der Anspruch, berufliche Ausbildung nicht länger auf einzelne, isolierte berufliche Tätigkeiten zu beziehen. Stattdessen sollte der Zusammenhang dieser Tätigkeiten in der betrieblichen Wertschöpfungskette im Berufsschulunterricht aufgegriffen werden, um so den komplexen Sinnhorizont beruflicher Tätigkeit zu erfassen. Mit Bezug auf kaufmännische Curricula ist schnell deutlich geworden, dass es gilt, Prozesse nicht nur als Arbeitsprozesse auf der Ebene des einzelnen Sachbearbeiters zu thematisieren, sondern diese als Geschäftsprozesse in den Gesamtzusammenhang der betrieblichen Aufgabenerfüllung zu stellen (vgl. dazu Tramm 2003; Busain 2006; Pongratz/Tramm/Wilbers 2009).

An dieser Stelle bietet die biokybernetische Systemtheorie ein Instrumentarium des Verstehens, wenn man so will: ein Sprachspiel, mit dem es möglich wird, analog zu biologischen Strukturen und Abläufen betriebliches Geschehen im marktlichen und gesellschaftlichen Kontext zu erfassen, zu beschreiben und zu gestalten. Systemtheoretisch-kybernetische Überlegungen bilden die Grundlage der modernen Handlungs- und Denkpsychologie (s. Miller/Galanter/Pribram 1973); die Fähigkeit zur kognitiven Modellierung komplexer, vernetzter Situationen und zur mentalen Simulation dynamischer Systemprozesse wird als wesentliche Variable für erfolgreiches Handeln und Problemlösen gesehen (z. B. bei Dörner 1987; Dörner et al. 1983; Gentner/Stevens 1983; Seel 1991).

Allgemeine Systemtheorie und Kybernetik sind zugleich Ausgangspunkt der Systemorientierten Betriebswirtschaftslehre, die vor allem von der Forschergruppe um Hans ULRICH in St. Gallen entwickelt wurde (Ulrich 1984; 1987; Ulrich/ Probst 1988; Gomez/Probst 1987; Malik 1993; Rüegg-Stürm 2003; Capaul/Steingruber 2010).Die Verbindung dieser beiden Bereiche bietet nach meiner Überzeugung die Chance, das Konzept des Systemdenkens aus wirtschaftspädagogischer Perspektive psychologisch zu fundieren und zugleich inhaltsspezifisch zu substantiieren. Dies kann hier nicht im Einzelnen ausgeführt werden (vgl. hierzu

Tramm 1996, S. 343ff.; Preiss/Tramm 1996, S. 234ff.); ich beschränke mich vielmehr auf zwei Beispiele und eine knappe systematische Kennzeichnung.

Das erste Beispiel bezieht sich auf die Arbeiten des Bamberger Denkpsychologen Dietrich Dörner, der anhand von Computersimulationen komplexer Systeme der Frage nachgegangen ist, wie Menschen mit Problemsituationen umgehen, die er als komplex, vernetzt, intransparent und dynamisch kennzeichnet (Dörner et al 1983; Dörner 1989). Versuchspersonen wurden in die Rolle von Entwicklungshelfern bei den "Moros in Tanaland" oder in die Funktion des Bürgermeisters von „Lohhausen“ versetzt und konnten so innerhalb weniger Stunden jahrelange Entwicklungen durchspielen. Das Ergebnis dieser Experimente war, dass die Versuchspersonen – Experten wie Novizen – fast regelmäßig das ursprünglich im Gleichgewicht befindliche System zum Kollaps führten.

Die Ursachen hierfür, so Dörner, sind nicht etwa fehlendes Wissen oder mangelnde Intelligenz, sondern generelle Schwierigkeiten, die Menschen haben, sich in solchen komplexen Systemen zu orientieren und hierin vernünftig zu handeln. Am Beispiel Tanaland:

*„Man bohrte Brunnen, ohne zu überlegen, dass Grundwasser eine schwer ersetzbare Ressource ist... Man richtete ein effektives System der Gesundheitsfürsorge ein, ohne zu überlegen, dass sich daraus notwendigerweise ... eine Vermehrung der Bevölkerung ergeben würde. Man unterließ es, ... beispielsweise gleichzeitig zu den Maßnahmen der Gesundheitsfürsorge Maßnahmen zur Geburtenregelung zu überlegen. **Kurz gesagt:** Man löste die anstehenden Probleme, ohne an die zu denken, die man durch die Problemlösung neu erzeugte" (Dörner 1989, S. 9ff.).*

In analytischer Betrachtung nennt Dörner u. a. folgende Gründe für die Schwierigkeiten im Umgang mit komplexen Systemen (1983; 1989 passim; vgl. auch Vester 1984, S. 24ff; v. Ditfurth 1985, S. 312ff.; Senge 1996, S. 39ff.):

- Denken in Kausalketten statt in Beziehungsnetzen, in isolierten Beziehungen statt im komplexen Systemzusammenhang;
- Nichtberücksichtigung von Fern- und Nebenwirkungen;
- Reparaturdienstverhalten statt Symptomsensibilität;
- mangelnde Hintergrundkontrolle;
- thematisches Vagabundieren oder Flucht in Nischen;
- ungenügende Situationsanalyse und Situationsmodellierung;
- ungenügende Klärung von Zielinterdependenzen und -hierarchien;
- Nichtberücksichtigung der Eigendynamik des Systems.

Ein zweites Beispiel, das, auf Strafford BEER zurückgehend, nicht den einsamen Problemlöser, sondern das Sozialsystem Betrieb und dessen Kommunikationsstruktur in den Blick rückt:

"Die Geschäftsleitung einer Maschinenfabrik beschließt, einen bestimmten Maschinentyp auslaufen zu lassen. Der Verkauf teilt dies den Kunden mit dem Hinweis mit, dass Ersatzteile für diesen Typ nur noch während einer beschränkten Zeit lieferbar seien. Die Folge davon ist eine starke Zunahme der Bestellungen für solche Ersatzteile während der nächsten Monate. Der Leiter des Teilelagers schließt daraus auf einen steigenden Bedarf und gibt in der Fabrikation eine größere Bestellung auf, um sein Lager

wieder aufzufüllen, mit der Folge, dass die Firma neue Ersatzteile für viele Jahrzehnte hat für einen Typ, der nicht mehr produziert wird" (zit. nach Ulrich 1984, S. 68).

Auch hier lassen sich unschwer die von Dörner angeführten Defekte als Mitverursacher erkennen. Ulrich (ebenda) warnt davor, in einer solchen Situation auf die Suche nach dem Sündenbock zu gehen und postuliert demgegenüber, dass hier das System insgesamt versagt habe, weil es nicht genügend Selbstkontrolle aufwies, so dass sich kleine Fehler zu großen Wirkungen aufaddieren konnten. Damit ist auf die Perspektive der Unternehmung als Handlungssystem verwiesen sowie auf die Denkkultur oder das Rationalitätsniveau, die das Handeln der Subjekte in diesem System bestimmt. Diesbezüglich scheint es mir möglich, drei Niveaus kaufmännischer Handlungsrationalität zu unterscheiden:



Abbildung 5: Niveaustufen kaufmännischer Handlungsrationalität

- Von **bürokratischer Rationalität** kann mit Max Weber (1947/1972, 126ff.; 551ff.) dann gesprochen werden, wenn ein „Prinzip der festen, durch Regeln, Gesetze oder Verwaltungsreglements“ generell geordneten Kompetenzen (i. S. von Zuständigkeiten) besteht. Die „Amtsführung ... erfolgt nach generellen, mehr oder minder festen und mehr oder minder erschöpfenden, erlernbaren Regeln. Die Kenntnis dieser Regeln stellt daher eine besondere Kunstlehre dar (je nachdem: Rechtskunde, Verwaltungslehre, Kontorwissenschaft), in deren Besitz die Beamten sich befinden“. Genau abgegrenzte Zuständigkeiten der „spezialisierten Amtstätigkeit“, das Prinzip des „hierarchischen Instanzenzuges“, Gleichförmigkeit, Regelmäßigkeit und Objektivität sowie schließlich das „Prinzip der Aktenmäßigkeit“, wonach alle wichtigen Vorgänge schriftlich zu fixieren sind, prägen diesen Typus rationaler (auch kaufmännischer) Verwaltung. Zentral ist, dass sich diese Regeln wesentlich auf die Tätigkeiten im faktischen Handlungsfeld beziehen sowie darauf, dass Vorgänge im Referenzhandlungsfeld in korrekter Weise im faktischen Handlungsfeld abgebildet, bearbeitet und dokumentiert werden. DIN-Normen, Arbeitsanweisungen und die Grundsätze ordnungsgemäßer Buchführung sind Beispiele hierfür.
- Auf der Ebene der **klassischen ökonomischen Rationalität** geht es um die Beachtung des Wirtschaftlichkeitsprinzips, um Kosteneffizienz, sparsamen Ressourceneinsatz und wirtschaftliche Kalküle auf allen Ebenen betrieblichen Handelns. Dies schließt das Eingehen kalkulierter Wagnisse mit ein, was ja als ein Merkmal kaufmännischer Tätigkeit gilt. Typisch hierfür sind die Konzentration auf monetäre, jedenfalls quantifizierbare Parameter, die analytisch-isolierende Betrachtung einzelner Variabler („ceteris paribus“) sowie das lineare Ursache-Wirkungs- bzw. Mittel-Zweck-Kalkül. Sowohl bürowirtschaftliche Prozesse (im faktischen Handlungsfeld) als auch betriebliche Prozesse der Leistungserstellung oder der Bereitstellung der betrieblichen Ressourcen (Supportprozesse) im Referenzhandlungsfeld werden auf dieser Ebene nach wirtschaftlichen Optimierungskriterien gestaltet. Voraussetzung dafür ist in der Regel, dass der jeweilige Faktoreinsatz und die

damit erzielten Leistungen auf der Wertschöpfungsebene abgebildet und aufeinander bezogen werden.

- Auf der Ebene der **systemischen-ökonomischen Rationalität** werden die Einflussfaktoren, die Wirkmechanismen und die Zielkriterien ökonomischen Handelns komplexer als im klassisch-ökonomischen Denken erfasst, und auf dieser Ebene wird die Perspektive klassisch-ökonomischer Rationalität reflexiv problematisiert und schließlich bewusst überwunden. Die Modellierung von Handlungssituationen ist bewusst ganzheitlich, mehrdimensional und mehrperspektivisch statt analytisch-reduktionistisch angelegt, es werden nicht nur ökonomische, sondern auch technische, soziale, ethische und ökologische Aspekte berücksichtigt. Statt linearer Modelle mit wenigen Einflussfaktoren werden komplexe Wechselwirkungen, Rückkoppelungen, Fern- und Nebenwirkungen, indirekte und zeitlich versetzte Effekte berücksichtigt. Zielkriterien liegen nicht allein im monetären und quantitativen Interessenbereich der Kapitalgeber, sondern berücksichtigen mehrdimensionale Zielsysteme unter Einschluss nichtmonetärer, qualitativer Ziele und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessengruppen bis hin zu gesellschaftlichen und weit in die Zukunft reichenden ökologischen Effekten.

In pointierter Gegenüberstellung lassen sich die Unterschiede zwischen klassisch-ökonomischem und systemisch-ökonomischem Denken folgendermaßen darstellen:

neoklassisch-ökonomische Rationalität	systemisch-ökonomische Rationalität
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homo Oeconomicus ▪ Eigennutz als Antrieb ▪ analytisch-segmentierendes Denken ▪ Lineares-monokausales Denken ▪ Kreislaufbetrachtung ▪ Gewinnmaximierung als Ziel ▪ Wachstumsökonomie ▪ Quantifizierte Kosten-Nutzen-Kalküle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mehrdimensionale Zielsysteme von Wirtschaftssubjekten ▪ Stakeholderperspektive ▪ Wechselspiel von Mikroskop und Makroskop ▪ Kreisförmig-iteratives Denken, Vernetzungen ▪ Dynamisches Systemgleichgewicht ▪ Denken in Haupt- und Nebeneffekten, Eigendynamik und Rückkoppelungen

Abbildung 6: Idealtypische Gegenüberstellung neoklassisch-ökonomischer und systemisch-ökonomischer Handlungsrationaltät

Die Vielzahl dieser Kennzeichnungen systemisch-ökonomischer Rationalität lässt sich unter zwei Aspekten zusammenfassen: Schüler bzw. Auszubildende lernen systemisch zu denken und sie konstruieren eine komplexe systemische Vorstellung ihres Handelns in der Unternehmung und der Aktivitäten ihrer Unternehmung in der Gesamtwirtschaft bzw. im gesellschaftlichen Umfeld.

Unter einer curricularen Perspektive scheint mir wichtig zu sein, dass über diese Stichworte hinaus im Rahmen einer Systemorientierten Betriebswirtschafts- und Managementlehre methodische und vor allem inhaltliche Konkretisierungen vorgenommen werden können, über die die Konsequenzen dieser Prinzipien für konkretes betriebswirtschaftliches Handeln deutlich werden. Wir sehen in der Bezugnahme der Wirtschaftsdidaktik auf diesen Ansatz die Chance, eine in hohem Maße integrative Ökonomiekonzeption als Bezugspunkt wirtschaftsberuflicher Bildung zu verwenden, die es aufgrund ihrer pragmatischen Ausrichtung und ihres formalen Charakters erlaubt, Beiträge verschiedener ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Teildisziplinen zu integrieren (vgl. Achtenhagen/Tramm/Preiss et al. 1992;

Tramm 1996). Hierüber dürfte es letztlich auch möglich werden, eine Brücke zwischen systemischem Denken und systematischem disziplinärem Wissen zu schlagen (vgl. hierzu auch Reetz 1996; Tramm/Rebmann 1997).

Die Charakteristika der inhaltlichen Rekonstruktion des Systems Unternehmung im Rahmen dieses Ansatzes lassen sich nach Ulrich (1984, S. 40) in fünf Punkten zusammenfassen:

- Die Unternehmung wird formal als ein offenes, komplexes, dynamisches sowie ziel- und zweckorientiertes System aufgefasst, das in seiner Verflechtung mit der Umwelt beschrieben und analysiert wird; inhaltlich wird die Unternehmung als „produktives soziales System“ gekennzeichnet (Ulrich 1970), also als strukturierter Sozialverbund „zur Erzeugung von Leistungen für Institutionen und Individuen ihrer Umwelt“ (Ulrich 1984, S. 24).
- Die Unternehmung wird gedanklich aufgegliedert „in operationelle Vollzugs- und Versorgungsbereiche und in einen diese überlagernden Führungsbereich“; durch weitere Aufgliederung ergeben sich die einzelnen Funktionsbereiche der Unternehmung, welche wiederum als „inputverarbeitende und outputorientierte (Sub-) Systeme“ beschrieben werden können (Ulrich 1984, S. 40).
- Es werden verschiedene „Dimensionen der Unternehmung“ unterschieden, „um das Unternehmungsgeschehen und die entsprechenden Gestaltungsprobleme in materieller, sozialer, kommunikativer und wertmäßiger Sicht herausarbeiten zu können“ (ebenda). Ulrich hebt drei Ziele hervor, die durch diese Dimensionierung des Unternehmungsgeschehens erreicht werden können:
 - ▶ „Durch die Einfügung der *‘sozialen Dimension’* wird der Charakter der Unternehmung als soziales System hervorgehoben, Problemkreise wie Gestaltung eines guten Arbeitsklimas, Menschenführung, Weiterbildung von Führungskräften usw. werden in die Betriebswirtschaftslehre eingegliedert und nicht als *‘Nebenprobleme’* abgeschoben.
 - ▶ Durch die Unterscheidung einer *‘kommunikativen Dimension’* wird die Unternehmung als informationsverarbeitendes System dargestellt und die Betriebswirtschaftslehre für die Aufnahme von Erkenntnissen und Methoden der modernen Datenverarbeitung geöffnet“ (1984, S. 26). Ergänzend ist hier auf die herausragende Bedeutung hinzuweisen, die Ulrich der Dimension Information für das Unternehmensgeschehen beimisst. Er weist darauf hin, dass wir die „materiellen und sozialen Dimensionen uns immer überlagert vorstellen von Informationsnetzwerken, vor allem zur Lenkung der entsprechenden Subsysteme“ (1984, S. 39); dieses Informationsnetzwerk wird bei der Beschreibung zum Subsystem „Informations-Versorgung“ zusammengefasst. Dadurch wird erreicht, „dass beispielsweise das Rechnungswesen nicht mehr als etwas für sich, sondern als Bestandteil des Informationssystems der Unternehmung erscheint“ (Ulrich 1984, S. 38 f.).
 - ▶ „Der klassisch-wirtschaftswissenschaftliche Ansatz kann in der **‘wertmäßigen’ Dimension**“ voll entwickelt werden, wobei jedoch nicht nur die Notwendigkeit, sondern auch die Grenzen der geldmäßigen Betrachtung gezeigt werden können und zudem dargestellt werden kann, dass auch ethische, in Lebensanschauungen und gesellschaftlichen Wertsystemen verankerte Normen im Unternehmungsgeschehen eine wichtige Rolle spielen“ (Ulrich 1984, S. 26).

- Es wird systematisch zwischen „repetitiven und novativen Aufgaben unterschieden, um die Probleme der Innovation in der Unternehmung herausarbeiten zu können“ (ebenda, S. 40)
- Es werden „drei Kategorien von Gestaltungs- und Lenkungsproblemen“ unterschieden, um typische Probleme der Unternehmungsführung herausarbeiten zu können:
 - ▶ „Probleme der Bestimmung der Ziele, welche das System erreichen soll;
 - ▶ Probleme der Gestaltung eines zielentsprechend handlungsfähigen Systems;
 - ▶ Probleme der Abwicklung der zielorientierten Handlungen im System“ (ebenda, S. 40f.).

Diese Problemkategorien finden sich sowohl auf der Ebene des Gesamtsystems als auch bei allen funktionalen Teilsystemen der Unternehmung. Abbildung 7 stellt dies im Zusammenhang dar:

	Leistungswirtschaftliches Konzept	Finanzwirtschaftliches Konzept	Soziales Konzept
Zielbestimmung	Unternehmensziele		
Mittelbestimmung	Leistungspotentiale		
Verfahrensbestimmung	Unternehmensstrategien		

Abbildung 7: Gliederung der Unternehmungskonzepte nach Zielen, Mitteln und Verfahren nach Ulrich (1987, S. 100)

Vor diesem Hintergrund können nunmehr die Argumente zusammengefasst werden, die es als sinnvoll erscheinen lassen, die betriebswirtschaftliche Systemtheorie als Referenzmodell kaufmännischer Berufsbildung heranzuziehen:

1. Die systemtheoretische Betrachtung ermöglicht eine funktional-integrative Erfassung der verschiedenen Leistungsbereiche einer Unternehmung. Insbesondere hebt sie den handlungslogischen Zusammenhang der betrieblichen Basisprozesse mit Steuerungs-, Regelungs- und Anpassungsprozessen des Gesamtsystems sowie die Verknüpfung von Realgüter-, Nominalgüter- und Informationsströmen hervor.
2. Die Heraushebung relativ dauerhafter formaler Strukturmerkmale betrieblicher Prozesse wird Prinzipien exemplarischen Lernens gerecht. Die Transfermöglichkeiten auf der Grundlage struktureller Erkenntnis dürften wesentlich größer sein, als beim Erlernen unverbundener Sachverhalte.
3. Der Systemansatz erlaubt aufgrund seiner formalen Grundstruktur die Einbeziehung unterschiedlicher inhaltlicher Perspektiven, insbesondere öffnet er den Blick auf soziale Aspekte des Systems.
4. Über den systemorientierten Ansatz können betriebswirtschaftliche und volkswirtschaftliche Überlegungen in den gleichen formalen Rahmen gestellt und so miteinander verknüpft werden.

5. Die formale Grundstruktur der Systemorientierten Betriebswirtschaftslehre entspricht zentralen Grundannahmen der Handlungstheorie, der Problemlösepsychologie und der kognitiven Psychologie insgesamt. Dadurch sind betriebswirtschaftliche, soziologische, psychologische, pädagogische und arbeitswissenschaftliche Überlegungen stimmig aufeinander zu beziehen.
6. Die Systemorientierte Betriebswirtschaftslehre versteht die Unternehmung als zweck- und zielorientiertes System, d. h. die Wertorientierung wirtschaftlichen Handelns, der Bereich ethischer und gesellschaftlich-normativer Fragen und Begründungen ist integraler Bestandteil dieses Ansatzes.
7. Der Systemansatz sieht die Einbindung der Unternehmung in ihre Umwelt als grundlegend an und reduziert diese nicht allein auf Marktbeziehungen. In diesem Sinne sind ökologische Fragen notwendiger Teil des Gesamtzusammenhangs.

4 Zur Realisierung von Systemdenken und Systemverständnis in kaufmännischen Curricula

Aus der theoriegeleiteten Begründung der Relevanz von Systemdenken und Systemverständnis für die kaufmännische Berufsbildung könnte leicht der Eindruck entstehen, hierbei handle es sich um abstrakt-abgehobene Lerngegenstände, die für die Qualifizierungsstufe der dualen Ausbildung überzogen seien und zudem einen Großteil der Berufsschüler überfordern würden.

Zum Abschluss dieses Beitrages soll mit zwei Schlaglichtern illustriert werden, wie eine solche Perspektive des Verstehens systemischer Zusammenhänge in die curriculare Planung kaufmännischer Curricula integriert werden kann und wie auf einer sehr grundlegenden Ebene bereits zu Beginn der kaufmännischen Berufsbildung mit systemischen Modellierungen betrieblicher Leistungsprozesse gearbeitet werden kann. Darüber hinaus finden sich mittlerweile etliche Beiträge dazu, wie etwa mit Simulationen und Planspielen „Systemkompetenz“ gefördert werden kann (z. B. Achtenhagen et al. 1992, Kriz 2000) oder wie die Systemperspektive bei der Konstruktion von Lehrbüchern umgesetzt wird (Adler et al. 2007; Capaul/Steingruber 2010).

Das Hamburger Projekt EvaNet*EH, ein kooperatives, wissenschaftlich begleitetes Entwicklungsprojekt der vier Hamburger Einzelhandelsberufsschulen zur Umsetzung des lernfeldorientierten Rahmenlehrplanes für den Einzelhandel, hat erstmals im Bereich der kaufmännischen Berufe systematisch ein Planungskonzept verfolgt, in dem die Lernfeldplanung durch eine orthogonal dazu angelegte Planungsperspektive der lernfeldübergreifenden Kompetenzentwicklung ergänzt wurde (vgl. Tramm/Hofmeister/Lesch 2009). Die Grundidee dieses Planungsmodell ist, dass die Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Lernfeldern als Medium der Kompetenzentwicklung verstanden werden, nicht jedoch selbst schon umfassend die intendierten Kompetenzen repräsentieren. Es geht also im Lernfeld „Waren beschaffen“ nicht nur darum, die Fähigkeit zur Warenbeschaffung auf einer zu definierenden Komplexitätsstufe zu erwerben, sondern es geht immer auch darum, am Beispiel solcher Prozesse sozial-kommunikative und personale Kompetenzen aber auch sachbezogene Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, die über diesen Prozess hinaus relevant sind. Berufliche

Kompetenzentwicklung vollzieht sich in zu definierenden Bereichen über die Lernfelder hinweg und es gilt zu identifizieren,

- welche Kompetenzdimensionen sinnvoll unterschieden werden können,
- welche Kompetenzen in diesen jeweils am Ende der Ausbildung erreicht sein sollen,
- in welcher Weise sich in diesen Dimensionen Kompetenzentwicklung vollzieht und wie diese auch mit den betrieblichen Anforderungen und Lernanlässen verknüpft sind und schließlich
- welchen Beitrag die einzelnen Lernfelder zur Entwicklung der einzelnen Kompetenzdimensionen leisten sollen und über welche Entwicklungsaufgaben dies jeweils angeregt werden kann (vgl. dazu Tramm 2009a; Hofmeister/Lesch/Tramm 2009; Tramm/Krille 2013).

Abbildung 8 illustriert dieses Konzept und gibt zugleich einen Überblick über die hierfür vereinbarten Kompetenzdimensionen. Auffällig ist dabei, dass neben den Human-, Sozial- und Methodenkompetenzen, die jeweils als eine Kompetenzdimension (mit Subdimensionen) ausgewiesen sind, der Bereich der Fachkompetenz in vier Dimensionen aufgegliedert ist. Dies trägt der Tatsache Rechnung, dass die Komplexität des fachlichen Sinnhorizonts kaufmännischer Tätigkeit (vgl. Abb. 8) in nur einer Dimension nicht angemessen zu erfassen ist.

	Beruflichkeit	Kommunikation und Kooperation	Lern- und Arbeitstechniken	Das System Unternehmung	Rechtliche Normierung	Betriebswirtschaftliche Problemebenen	Wertschöpfung und Controlling
 Thematischer Akzent auf Kompetenzdimension	Das EH-Unternehmen repräsentieren						
	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen						
	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen						
	Waren präsentieren						
	Werben und den Verkauf fördern						
	Waren beschaffen						
	Waren annehmen, lagern und pflegen						
	Geschäftsprozesse erfassen und kontrollieren						
	Preispolitische Maßnahmen vorbereiten und durchführen						
	Besondere Verkaufssituationen bewältigen						
	Geschäftsprozesse erfolgsorientiert steuern						
	Mit Marketingkonzepten Kunden gewinnen und binden						
	Personaleinsatz planen und Mitarbeiter führen						
	Ein Einzelhandelsunternehmen leiten und entwickeln						

Abbildung 8: Lernfeld-Kompetenzmatrix des Projekts EvaNet*EH für den Berufsschulunterricht von Einzelhandelskauleuten in Hamburg

Im Spektrum dieser Kompetenzdimensionen ist die Systemperspektive als eigenständiger Kompetenzbereich ausgewiesen.

SYST – Das System Unternehmung

Leitidee:

Die Schüler verstehen die Zusammenhänge im Einzelhandelsunternehmen sowie zwischen dem Einzelhandelsunternehmen und seiner Umwelt aus einer ganzheitlichen Perspektive. Sie verstehen, dass sich Unternehmenszielsetzungen, Unternehmensprozesse und -strukturen sowie Entwicklungsprozesse innerhalb des Unternehmens gegenseitig beeinflussen sowie vom Markt beeinflusst werden. Die Schüler können diese Wechselwirkung und Zusammenhänge an Beispielen beschreiben.

Ziele und Zwecke:

Die Schüler können zwischen der gesamtwirtschaftlichen und der einzelwirtschaftlichen Perspektive wechseln und je nach Blickwinkel den Zweck und die Ziele des Einzelhandelsunternehmens erläutern. Dabei können sie monetäre und nichtmonetäre Zielsetzungen des Unternehmens sowie deren gegenseitige Einflussnahme beschreiben. Die Schüler verstehen, dass kurzfristige und langfristige Unternehmenszielsetzungen aufeinander abgestimmt werden müssen, damit sie sich nicht gegenseitig behindern.

Umwelt und Interaktion:

Die Schüler wissen, dass das Einzelhandelsunternehmen auf die Bedingungen und Geschehnisse in seiner Umwelt reagiert. Sie kennen die internen und externen Anspruchsgruppen, mit denen es in Beziehung steht und interagiert. Ebenso verstehen die Schüler die Einflüsse der Mitbewerber auf das Einzelhandelsunternehmen. Neben wirtschaftlichen Wechselwirkungen beachten die Schüler auch die Notwendigkeit des nachhaltigen Handelns. Sie können exemplarisch Wechselwirkungen zwischen Unternehmen und seiner Umwelt erläutern und verstehen das Verhalten des Einzelhandelsunternehmens als kontinuierlichen Einpassungsprozess in seine Umwelt.

Strukturen und Prozesse:

Die Schüler verstehen die Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Prozessen im Unternehmen sowie deren Zusammenhang mit den Zielen und Zwecken der Unternehmung. Sie kennen die unterschiedlichen Ebenen von Unternehmensprozessen (Güter, Geld, Informationen) und können diese zueinander in Beziehung setzen. Die Schüler kennen die Funktion der Führungs- und Kontrollprozesse im Unternehmen und können deren Zusammenhang mit der Unternehmensstruktur beschreiben.

Systemdynamik und Lernen:

Die Schüler können die Auswirkungen veränderter Umweltbedingungen auf das Einzelhandelsunternehmen erläutern und daraus die Notwendigkeit zur dynamischen Weiterentwicklung der Unternehmung begründen.

LF 01 Das Einzelhandelsunternehmen präsentieren

Kompetenzen

Die Schüler verstehen, dass Einzelhandelsunternehmen in Abhängigkeit von der Unternehmensphilosophie unterschiedliche Ziele verfolgen können. Sie wissen, dass das Streben nach Erhaltung des Unternehmens und nach Gewinnmaximierung alle weiteren Zielsetzungen beeinflusst.

Die Schüler kennen die Zwecke des Einzelhandelsunternehmens und können sie aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive beschreiben. Sie verstehen die spezifischen Leistungen des Einzelhandelsunternehmens als Grund für dessen Beitrag zur Wertschöpfung. Die Schüler können beschreiben, wie das Einzelhandelsunternehmen in die Gesamtwirtschaft eingebunden ist und welchen Gruppen und Ansprüchen es gegenübersteht.

Die Schüler kennen mögliche Organisationsformen von Einzelhandelsunternehmen und können ihre Unternehmensprozesse beschreiben.

Wissensbasis

- Ziele und Zwecke von Einzelhandelsunternehmen
- Leistungen des Einzelhandels
- Anspruchsgruppen (Mitarbeiter, Gesellschaft, Staat, Lieferanten, Kreditinstitute, Kunden etc.)
- Nachhaltigkeit als Anspruch der Gesellschaft
- Unternehmensphilosophie
- Prozesse eines Einzelhandelsunternehmens (Einkauf, Lager, Verkauf, etc.)
- Abteilungen im Einzelhandelsunternehmen

LF 02	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen	
Kompetenzen		Wissensbasis
--		--
LF 03	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen	
Kompetenzen		Wissensbasis
--		--

Abbildung 9: Die Kompetenzdimension „Das System Unternehmung“ aus dem Projekt EvaNet*EH (Tramm/Hofmeister/Lesch 2009)

Die Ausdifferenzierung dieser Kompetenzdimension ist Ergebnis eines Verständigungsprozesses der Kollegien der beteiligten Schulen. In späteren Projekten wurden dafür partiell andere Lösungen gefunden, insbesondere wurde auch der Aspekt des Systemdenkens deutlicher akzentuiert (z. B. EARA 2012; vgl. Krille et al. 2013 oder aktuell KaBueNet¹). Das, wovon es hier aber geht ist, dass die systemische Sicht auf das Unternehmen von Beginn an im Blick ist und auch bereits im ersten Lernfeld konsequent verfolgt wird. Dieses Lernfeld, das in ähnlicher Form inzwischen in zahlreichen neuen Curricula auftaucht, macht tatsächlich nur Sinn, wenn es die Einordnung der eigenen Tätigkeit in größere Kontexte verfolgt, und dafür liefert die systemorientierte Betriebswirtschaftslehre sehr klare Konzepte und Kategorien.

Damit dies nicht in einer topographisch angelegten Organisationsschau stecken bleibt, sondern damit der Zusammenhang von Prozess, Struktur, Ziel und Zweck unternehmerischen Tuns im systemtheoretischen Sinne in den Blick genommen wird, damit zugleich die Schüler zu Beginn ihrer Ausbildung nicht überfordert werden, scheint es sinnvoll, die Systemperspektive exemplarisch anhand eines „Epitoms“ (Reigeluth/Stein 1983), eines radikal vereinfachten und zugleich anschaulichen Grundmodells betrieblicher Systemzusammenhänge einzuführen. Dieses muss allerdings auch tatsächlich in der Lage sein, die zentralen Systemaspekte abzubilden, nämlich

- die **Prozesse** der Unternehmung, aus denen
- der Nutzen des Systems für seine Kunden entsteht (der **Zweck = Sachziel**),
- die **Struktur** oder Organisation, in der diese Leistung erbracht wird und schließlich
- das **Ziel (= Formalziel)**, um dessentwillen die Unternehmung tätig wird.

An einigen Hamburger Berufsfachschulen wird zu diesem Zweck seit Jahren erfolgreich ein „Mobileprojekt“ durchgeführt, mit dem sukzessive ein solches Grundmodell konstruiert wird. Den Ausgangspunkt dafür bildet die Simulation eines Produktionsprozesses (fiktiv oder wie hier real ausgeführt), in dem Mobiles hergestellt werden. Der Prozess kann durch Beschaffungs- und Absatztätigkeiten komplexer gestaltet werden, der Input von Faktorleistungen und der Output von Marktleistungen wird durch gegenläufige Zahlungsströme begleitet usw. (vgl. dazu auch Joost/Kripke/Tramm 2007 oder Burkhardt/Hinsch/Kostede/Wesseloh 2010)

¹ Netzwerk Berliner Oberstufenzentren zur kooperativen Umsetzung des neuen Curriculums der Kaufleute für Büromanagement, www.kabuenet.de

5 Schlussbemerkung

Das Verständnis ökonomischer Systemzusammenhänge zu fördern und die Fähigkeit, klassisch ökonomisches Denken und Handeln in Richtung auf systemisches Denken und Handeln weiterzuentwickeln, stellen nach meiner Überzeugung zentrale Herausforderungen an den kaufmännischen Berufsschulunterricht dar. Hiermit verbindet sich die Vorstellung, dass ökonomische Bildung den Kern kaufmännischer Berufsbildung darstellt. Es ist einigermaßen befremdlich, dass, mit wenigen Ausnahmen, die Diskussion um den Gehalt ökonomischer Bildung in den letzten 25 Jahren an der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorbeigegangen zu sein scheint.

Mit dem Lernfeldansatz verbindet sich die Chance, aus der ganzheitlichen Betrachtung betrieblicher Prozesse heraus die Systemarchitektur von Unternehmen zu erschließen (vgl. Tramm 2003) und darüber ein zukunftsweisendes Kompetenzprofil kaufmännischer Berufe zu entwickeln. Zugleich scheint dies allerdings der Lakmestest dafür zu sein, in welche Richtung diese größte curriculare Innovation seit Bestehen des Dualen Systems sich entwickeln wird. Neuere Lehrplanentwürfe, so z. B. jener für die Kaufleute für Büromanagement, scheinen sich eher wieder von einer solchen curricularen Reformperspektive zu entfernen.

Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, F./ Tramm, T./ Preiß, P./ John, E. G./ Seemann-Weymar, H./ Schunck, A. (1992): *Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung*. Wiesbaden (Gabler).
- Adler, J./ Frost, G./ Goldbach, A./ Seidler, D., Wichmann, E. (2007): *Prozessorientierte Wirtschaftslehre*. 3. Aufl., Troisdorf (Bildungsverlag Eins)
- Baethge, M. (2001): Zwischen Individualisierung und Standardisierung: Zur Qualifikationsentwicklung in den Dienstleistungsberufen. In: Dostal, W./ Kupka, P. (Hrsg.): *Globalisierung, veränderte Arbeitsorganisation und Berufswandel*. BeitrAB 240. Nürnberg, S. 27-44
- Burkhardt, F./ Hinsch, H./ Kostede, W./ Wesseloh, H. (2010): *Neues Rechnungswesen. Arbeitsheft*. Darmstadt (Winklers).
- Busian, Anne (2007): *Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung – Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts*. Bochum (Projekt Verlag).
- Capaul, R./ Steingruber, D. (2010): *Betriebswirtschaft verstehen. Das St. Galler Management-Modell*. Oberentfelden (Sauerländer)
- Ditfurth, H. v. (1985): *So lasst uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit*. Hamburg (Rasch und Röhrig)
- Dörner, D. (1987): *Problemlösen als Informationsverarbeitung*. 3. Auflage, Stuttgart (Kohlhammer).
- Dörner, D. (1989): *Die Logik des Misslingens*. Reinbek (Rowohlt).
- Dörner, D./ Kreuzig, H. W./ Reither, F./ Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): *Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität*. Bern et al. (Huber).

- EARA [Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010] (2012): *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuches Erprobung neu strukturierter Ausbildungsformen im Rahmen des Ausbildungskonsenses 2007-2010* (EARA). Hamburg.
- Gaitanides, M. (2009): Geschäftsprozess und Prozessmanagement. In: Pongratz, H./ Tramm, T./ Wilbers, K. (Hrsg.) (2009): *Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht*. Aachen (Shaker-Verlag), S. 11-29.
- Gaitanides, Michael/Ackermann, Ingmar (2004): Die Geschäftsprozessperspektive als Schlüssel zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln. In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): *Lernfelder gestalten – miteinander Lernen – Innovationen vernetzen*. Beiträge der 1. CULIK-Fachtagung. bwp@Spezial #1. Download 2013-12-15: <http://www.bwpat.de/spezial1/gaitanides-acker.shtml>
- Gentner, D./ Stevens, A. L. (Hrsg.)(1983): *Mental models*. Hillsdale, N.J. (Erlbaum)
- Gomez, P./ Probst, G. J. B. (1987): *Vernetztes Denken im Management. Eine Methodik ganzheitlichen Problemlösens*. Bern (Schweizerische Volksbank).
- Joost, D./ Kripke, G. /Tramm, T. (2007): *Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen*. Troisdorf (Bildungsverlag Eins)
- Keck, Andreas (1995): *Zum Lernpotential kaufmännischer Arbeitssituationen – Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse zu Lernprozessen von angehenden Industriekaufleuten an kaufmännischen Arbeitsplätzen*. Diss. rer. pol. Göttingen.
- Krille, F./ Tramm, T./ Vollmer, T./ Befeldt, S./Boden, H./ Milevczik, J./ Rauh, A. K. (2013): Curriculare Entwicklungsarbeit im Schulversuch EARA. In: Wirth, K./ Krille, F./ Tramm, T./ Vollmer, T. (Hrsg.): *Weiterentwicklung dualer Berufsausbildung: Konsekutiv, kompetenzorientiert, konnektiv. Erfahrungen und Impulse aus dem Schulversuch EARA*. bwp@Spezial 7. Download 2013-12-15: www.bwpat.de/spezial7/krille_etal_eara2013.pdf
- Kriz, W. C. (2000): *Lernziel: Systemkompetenz. Planspiele als Trainingsmethode*. Göttingen (Vandenhoeck&Ruprecht)
- Malik, F.(2000): *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation*. 2. Aufl., Bern, Stuttgart, Wien: (Haupt)
- Miller, G. A./ Galanter, E./ Pribram, K. H. (1973): *Strategien des Handelns*. Stuttgart (Klett).
- Oesterreich, R. (1981): *Handlungsregulation und Kontrolle*. München (U&S).
- Pongratz, H./ Tramm, T./ Wilbers, K. (Hrsg.) (2009): *Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht*. Aachen (Shaker-Verlag)
- Preiß, P./ Tramm, T. (1996): Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preiß, P./ Tramm, T. (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. Didaktische Innovationen für die kaufmännische Ausbildung*. Wiesbaden (Gabler), S. 222-323.
- Reetz, L. (1996): Wissen und Handeln. - Zur Bedeutung konstruktivistischer Lernbedingungen in der kaufmännischen Berufsbildung. In Beck, K./ Müller, W./ Deißinger, T./Zimmermann, M. (Hrsg.): *Berufserziehung im Umbruch*. Weinheim (Deutscher Studienverlag), S. 173-188.

- Reigeluth, C. M./ Stein, F. S. (1983): The elaboration theory of instruction. In: Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*, Hillsdale, NJ (Erlbaum), S. 335-382.
- Reinisch, H. (2014): Kaufmännische Bildung: Eine Betrachtung vor dem Hintergrund der Geschichte der Kaufleute und ihrer Qualifizierungsstruktur sowie der didaktisch-curricularen Diskussionen in der Wirtschaftspädagogik. In Kremer, H.-H./Tramm, T./Wilbers, K. (Hrsg.): *Was macht kaufmännische Bildung aus*. Nürnberg, 12-30.
- Resch, Martin (1988): *Die Handlungsregulation geistiger Arbeit*. Bern (Huber).
- Rüegg-Stürm, J. (2003): *Das neue St. Galler Management-Modell*. 2. Aufl., Bern, Stuttgart, Wien: (Haupt)
- Seel, N. M. (1991): *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen et al. (Hogrefe).
- Senge, P. M. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Tramm, T. (2003): *Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung*. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4, 1-28. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (19-09-2013).
- Tramm, T. (2009a): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: Brötz, R./ Schapfel-Kaiser, F. (Hrsg.): *Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht*. Bielefeld, 65-88.
- Tramm, T. (2009b): Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive. Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, systemischer Perspektive und prozessübergreifender Kompetenzentwicklung im lernfeldstrukturierten Berufsschulunterricht. In: Wilbers, K./ Pongratz, H./ Tramm, T. (Hrsg.): *Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht*. Nürnberg, 77-101.
- Tramm, T./ Rebmann, K. (1997): Handlungsorientiertes Lernen in und an komplexen, dynamischen Modellen – die Modellierungsperspektive als notwendige Ergänzung des handlungsorientierten Ansatzes in der Wirtschaftspädagogik. In: Lübke, G./ Riesebieter, B. (Hrsg.): *Zur Theorie und Praxis des Simba-Einsatzes in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Werkstattberichte – Unternehmensbeschreibung Designermöbel GmbH. Markhausen (M. Lübke).
- Tramm, T./ Hofmeister, W./ Lesch, M. (2009): *EvaNet-EH. Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg. Projektabschlussbericht*. Hamburg 2009: Download: 2013-12-15: <http://www.ibw.uni-hamburg.de/EvanetEH/images/Dokumente/abschlussbericht%20evanet-eh%2009.2009.pdf>
- Tramm, T./ Krille, F. (2013): *Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit*. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 24. Download: 2013-12-15: http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (17-10-2013).
- Tramm, T. (1996): *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.

- Ulrich, H. (1970): *Die Unternehmung als produktives soziales System*. 2. Auflage, Bern und Stuttgart (Haupt).
- Ulrich, H. (1984): *Management*. Bern, Stuttgart (Haupt).
- Ulrich, H. (1987): *Unternehmungspolitik*. 2. Auflage, Bern, Stuttgart (Haupt).
- Ulrich, H./ Probst, G. (1988): *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln*. Bern und Stuttgart (Haupt)
- Vester, F. (1984): *Neuland des Denkens*. München (dtv).
- Volpert, W. (1983): *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. 2. Aufl., Köln (Pahl-Rugenstein).
- Weber, M. (1947/1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*, 5. Aufl.. Tübingen (Gallica).

IV Impulse aus benachbarten Handlungsfeldern

Das Kaufmännische: Kaufmännische Bildung in der Ausbildungsvorbereitung

Probleme im Übergang von Schule zu Beruf werden sich zunehmend zu einem Kernbereich der Berufsbildung entwickeln. Reformbemühungen sind bestrebt, die Funktion dieses Sektors als „Auffangbecken“ oder „Warteschleife“ abzulösen und ihm statt dessen ein eigenständiges und (berufs)qualifizierendes Profil zu geben. Exemplarisch wird in diesem Beitrag der Entwurf zur nordrhein-westfälischen Berufsvorbereitungsschule aufgenommen. Dabei wird insbesondere dargestellt, wie „Das Kaufmännische“ Eingang in die neuen curricularen Strukturen findet. Es kann festgestellt werden, dass eine starke Ausrichtung auf den vermeintlichen „Königsweg“ der Berufsbildung – die duale Berufsausbildung – stattfindet. Dies zeigt sich zum einen in den aufgenommenen Lerninhalten, zum anderen durch das curricular-didaktische Rahmenkonzept (Lernfeldkonzept), das hier zur Orientierung dienen soll. Es könnte damit vorrangig um eine Qualifizierung und eine verwertungsorientierte Perspektive durch Lernen an berufs- resp. bereichsspezifischen Anforderungssituationen gehen. Gleichzeitig weist die Zielgruppe einen besonderen Bedarf für einen persönlichen Entwicklungsraum und eine damit verbundene intensive und individuelle Begleitung auf. Dieses Spannungsverhältnis von Subjektorientierung und Anforderungsorientierung ist durch die Lehrenden in ihrer täglichen Curriculum- und Unterrichtsarbeit aufzunehmen und stellt sich somit auch als Herausforderung, der in der Ausbildung von Lehrenden zu begegnen ist. Dies wird exemplarisch an der Gestaltung der Lehrerausbildung angedeutet.

1 Hinführung

Der Titel ‚Das Kaufmännische: Kaufmännische Bildung in der Ausbildungsvorbereitung‘ suggeriert für den Übergang von Schule zum Beruf ein Feld kaufmännischen Handelns, welches eindeutig von anderen Feldern abgrenzbar ist, ein eigenes Profil besitzt und damit als Referenzpunkt beruflicher Bildung in der Ausbildungsvorbereitung dienen kann. Bereits die von Reinisch (2011) vorgenommene Begriffsbestimmung für das „Konzept des Kaufmännischen“ lässt erkennen, dass vor dem Hintergrund der Bedingungen in der Praxis der Ausbildungsvorbereitung eine Ausrichtung hieran nur begrenzt erfolgen kann: „Erforderlich dazu ist die Begriffsbestimmung des Adjektivs „kaufmännisch“ bzw. des Substantivs „Kaufmann“. Dies geschieht im ersten Schritt mit Bezug auf die Sichtweise der Wirtschaftswissenschaften, weil diese das Spezifische, das der Kaufmann gegenüber sonstigen Wirtschaftssubjekten aufweist, mittels der Tätigkeitsmerkmale des kaufmännischen Handelns zu bestimmen sucht. Dieses kaufmännische Handeln ist aus der Sicht der Wirtschaftswissenschaften bekanntlich auf die Erzielung eines Einkommens gerichtet und bildet eine Teilmenge wirtschaftlichen Handelns von Individuen. Dabei wird wirtschaftliches Handeln als rationaler Umgang mit knappen Ressourcen definiert. Demzufolge bezieht sich kaufmännisches Handeln auf Zielfindung, Planung, Organisation, Steuerung und Evaluation sowie Dokumentation für bzw. von Güter-Geld-Bewegungen in Unternehmen und Betrieben im Kreislauf von Allokation, Leistungserstellung, Leistungsverwertung, Distribution, Investition und gegebenenfalls Konsumtion. Die zentralen Kategorien des kaufmännischen Denkens sind dabei die monetären Größen, Leistungen und Kosten sowie deren Differenz. Letztere beziffert den Erfolg kaufmännischer Aktivitäten als Gewinn oder Verlust. Kaufmännisches Denken unterliegt nach diesem Modell einem rationalen ökonomischen Kalkül, welches darauf zielt, die Maßnahmen zu bestimmen, die dazu führen, dass die positive Differenz zwischen den in Geld bewerteten Leistungen und Kosten möglichst maximiert wird. Auf den ersten Blick erscheint es daher durchaus plausibel zu sein, dass sich mit Hilfe dieser Modellierung der Kern kaufmännischen Handelns und das dazu notwendige Wissen und Können sowie die dazu notwendigen Einstellungen und Werthaltungen bestimmen lassen.“ (S. 15f.).

Inwiefern die Bildungsarbeit in berufsvorbereitenden Maßnahmen dem Anspruch kaufmännischer Bildung gerecht wird, bleibt weitgehend offen und wird kaum in der aktuellen Diskussion zur Gestaltung der Berufsvorbereitung weiterführend betrachtet. So wird aus Lehrendenperspektive häufig darauf verwiesen, dass eine Art „Lebenshilfe“ im Unterricht Vorrang vor kaufmännischen Lerninhalten hat. Dies zeigt sich auch in Lehrplänen im Übergang von Schule zu Beruf. Einerseits findet sich der Verweis auf Tätigkeitsfelder im Bereich Wirtschaft und Verwaltung wie „Einfache personalwirtschaftliche Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt der Berufswahlorientierung und -vorbereitung entwickeln“ oder „Einfache lineare Arbeitsprozesse der Auftragsbearbeitung unter rechtlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten durchführen“ (Richtlinien und Lehrpläne, 2001, S. 11) und andererseits werden in den exemplarischen Lernsituationen Beispiele angeführt, die deutlich auf wirtschaftliches Handeln im privaten Lebensbereich ausgerichtet sind, so z. B. die Thematik ‚Handys und Überschuldung‘ (vgl. hierzu Materialien zu den Richtlinien und Lehrplänen, o. J., S. 4ff.; vgl. zur Diskussion um ökonomische Bildung exemplarisch: Kaiser, 2008; Krol & Zoerner, 2008; Retzmann, Seeber, Remmele & Jongebloed, 2010).

In diesem Spannungsfeld kann ‚Das Kaufmännische in der Ausbildungsvorbereitung‘ nicht von der Reformdiskussion um den Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf gelöst werden. Die Reformentscheidungen zur Gestaltung des Übergangs Schule – Beruf bestimmen auch die weitere curriculare Ausdifferenzierung. Dies zeigt sich aktuell in ersten reformierten Bildungsplänen und Konzepten für den Übergang von Schule und Ausbildungsvorbereitung (vgl. Autorengruppe BIBB & Bertelsmann Stiftung, 2011; Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW, 2011; Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013a). Daher wird in diesem Beitrag zunächst eine Betrachtung des Übergangs von Schule zu Beruf vorgenommen, darauf basierend wird der Fokus auf das Konzept der Berufsvorbereitungsschule für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen gerichtet und ausgehend von einer pointierten Betrachtung der Lehrpläne zur Erprobung im Bereich ‚Wirtschaft und Verwaltung‘ wird ein Blick darauf gerichtet, welche Herausforderungen sich für die Bildungsarbeit stellen und wie diese in die Lehrerbildung aufgenommen werden. Damit werden so auch Herausforderungen der Bildungsarbeit in der Ausbildungsvorbereitung erkennbar.

2 Zur Reform der Berufsbildung im Übergang von Schule und Beruf

2.1 Annäherung

Kennzeichnungen wie *„Verloren im Maßnahmenschungel“*, *„Reparaturbetrieb“* oder *„Warteschleifen und Maßnahmenkarrieren“* deuten an vielen Stellen immer wieder die Strukturprobleme im Übergangssystem an und weisen darauf hin, dass es sich kaum um ein System beruflicher Bildung handelt, sondern eher um einen Sektor in der beruflichen Bildung, der vor dem Hintergrund der Passungsprobleme von Allgemeinbildung und Berufsbildung deutlich angewachsen ist (vgl. hierzu auch bereits Baethge, Solga & Wieck, 2007, S. 20ff.; Münk 2008). Das Anwachsen dieses Sektors kann nicht von den Problemen der angrenzenden Systeme gelöst werden, vielmehr wird damit die Gefahr verstärkt, dass das Übergangssystem als Auffangbecken für Jugendliche konzipiert wird, die in den anderen Sektoren keinen Platz finden. Die Auswahl der Jugendlichen erfolgt nicht darüber, welche Chancen und Möglichkeiten eröffnet werden, sondern über eine negative Abgrenzung von jungen Menschen, die den Weg in berufliche Ausbildungen und Beschäftigung im bestehenden System nicht bewältigt haben. In der Vergangenheit ist es weder gelungen, die Passungsprobleme im Übergang zur Ausbildung deutlich zu verbessern, noch individuelle Übergänge als Kern beruflicher Bildung aufzunehmen und als eigenständigen Bereich zu etablieren und ebenso wenig, Berufsvorbereitung und -grundbildung in das Ausbildungssystem zu integrieren.

Im Bildungsbericht (2006) werden zum Übergangssystem alle Ausbildungsangebote gerechnet, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79). Es kann hier angemerkt werden, dass z. T. auch Bildungsgänge, die formal einen beruflichen Abschluss eröffnen, eine Übergangsfunktion für Jugendliche aufnehmen. Dies zeigt sich insbesondere dann, wenn der berufliche Abschluss

als Angebot neben dualen Ausbildungsangeboten steht. Die Maßnahmen im sogenannten Übergangssystem richten sich an Jugendliche, die den Übergang in berufliche Ausbildungsgänge, weiterführende Bildungsangebote oder ins Beschäftigungssystem nicht schaffen. Die Maßnahmen sind deutlich darauf ausgerichtet, bestehende Defizite im Übergang zur beruflichen Ausbildung auszugleichen und die Chancen der Jugendlichen zu verbessern. Hierbei können die individuellen Problemlagen jedoch durchaus unterschiedlich sein, was sich in vermeintlich übereinstimmenden Problemen wie Schulmüdigkeit, Perspektivlosigkeit sowie fehlender Lernmotivation zeigt und besondere Unterstützung über eine individuelle Förderung und stärkenbasierte Bildungsarbeit erfordert (vgl. Kremer, 2013, S. 366).

Die Teilnehmerzahlen sind seit Mitte der 90er Jahre bis 2008 deutlich angewachsen und haben sich in diesen Jahren auf einem hohen Niveau stabilisiert. 2008 lagen die Neuzugänge in die Bildungsgänge des Übergangssystems erstmals wieder unter 400.000 Teilnehmern und werden sich Schätzungen zur Folge auf einem Niveau um 200.000 – 250.000 Teilnehmerinnen stabilisieren. Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass die hohen Teilnehmerzahlen im Übergangssystem im Zusammenhang mit dem Ausbildungsplatzmangel der 90er Jahre stehen und sich eine Verbesserung der Ausbildungssituation abzeichnen wird, allerdings werden sich die Passungsprobleme im Übergang zu Ausbildung und Beschäftigung kaum im Zusammenhang mit demographischem Wandel und Fachkräftemangel aufheben, sondern sich auf einem sichtbar hohen Niveau für das deutsche Ausbildungssystem verfestigen. Berufsbildung im Übergang wird sich damit auch zukünftig als ein Kerngeschäft für die berufliche Bildungsarbeit zeigen und muss die besonderen individuellen Anforderungen der Jugendlichen in diesem Sektor berücksichtigen.

Zum Übergangssystem werden u. a. berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit, das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundschuljahr, teilqualifizierende Berufsfachschulen und Unterricht für Jugendliche ohne Ausbildungsverhältnis gerechnet. Allerdings bereitet es erhebliche Probleme festzulegen, welche Bildungsangebote zum Übergangssystem gezählt werden können, da es einerseits schwer fällt, einen Überblick über die unterschiedlichen Bildungsangebote zu erhalten und andererseits die Herausforderung besteht, berufsorientierende mit berufsqualifizierenden Bildungsangeboten zu verknüpfen.

Das Profil der Bildungsgänge kann so durchaus unterschieden werden, in der Bildungspraxis zeigen sich jedoch zumindest partiell Schwierigkeiten, diese Profile auszudifferenzieren. So zeigt sich in der beruflichen Grundbildung und ebenso in Klassen für Jugendliche ohne Berufsausbildungsverhältnis die Notwendigkeit einer beruflichen Orientierung als Zugang zu einer vertieften beruflichen Grundbildung. Übereinstimmend wird in diesen Maßnahmen die Erfordernis der Individualisierung der Bildungsgangarbeit gesehen.

Die folgende Übersicht deutet exemplarisch ausgewählte Bildungsgänge des schulischen Übergangssystems in Nordrhein-Westfalen an¹.

¹ Die Zuordnung der Bildungsgänge entspricht zwar der Einordnung im Bildungsbericht, die Abgrenzung in der Praxis ist jedoch keinesfalls eindeutig und die Funktion der Bildungsgänge kann durchaus auch regional differieren. Dementsprechend wird auch die Höhere Berufsfachschule dem Spektrum der Maßnahmen im Übergang von Schule zu Beruf eingeordnet.

Bezeichnung	Darstellung	Voraussetzungen	Abschluss / Berechtigungen
Berufsorientierungsjahr	Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten aus mehreren Berufsfeldern zur Verbesserung der Berufswahl. Der Bildungsgang dauert ein Jahr und umfasst 34 Stunden Unterricht pro Woche.	Allgemeine Schulpflicht erfüllt, ohne einen Hauptschulabschluss erreicht zu haben.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erwerb des Hauptschulabschlusses ▪ Berechtigung zum Besuch des Berufsgrundschuljahres ▪ Absolvierung der Berufsschulpflicht
Klasse für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis	Vorbereitung auf eine betriebliche Ausbildung und Absolvierung der Berufsschulpflicht. Der Bildungsgang wird in unterschiedlichen Varianten angeboten; zwei Tage Unterricht und drei Tage Praxis in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, im Werkstattjahr oder in einem Betrieb als Schüler-praktikant/-in.	Schülerinnen und Schüler, die die Berufsschulpflicht noch nicht erfüllt haben und sich nicht für einen anderen Bildungsgang entschieden haben.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbesserung der Chancen auf dem Ausbildungsmarkt ▪ Unter bestimmten Bedingungen kann der Hauptschulabschluss erreicht werden
Berufsfachschule Berufliche Grundbildung (zweijährig z. B. Handelsschule)	Erwerb einer beruflichen Grundbildung. Der Bildungsgang dauert ein Jahr bzw. zwei Jahre als vollzeitschulische Maßnahme (32 – 35 Unterrichtsstunden). Versetzung nach dem ersten Jahr erforderlich. Bedeutung der Leistungen in den allgemein bildenden Fächern.	Hauptschulabschluss nach Klasse 9.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Möglichkeit der Anrechnung auf duale Ausbildung ▪ Erwerb der Fachoberschulreife

Tabelle 1: Bildungsgänge im Übergangssystem (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, o. J.)

Die Bildungsgänge des Übergangssystems stehen nicht nur zwischen dem allgemein bildenden Schulsystem und dem Ausbildungssystem, sondern erhalten in diesem Spannungsfeld gleichzeitig die Aufgabe, Defizite zu beseitigen, berufliche Orientierung zu ermöglichen und berufliche Grundbildung aufzunehmen. Hier wird sich zukünftig die Aufgabe stellen, die Bildungsgänge aus ihrer subsidiären Anlage herauszuführen und Übergänge als eigenständige und notwendige Aufgabe für eine spezifische Gruppe junger Menschen zu konzipieren (vgl. Kremer, 2011, S. 5ff.). Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Funktionen einzelner Bildungsmaßnahmen zwar gekennzeichnet werden, in der Realität diese Funktionen häufig jedoch nur partiell verfolgt werden können. Aus Perspektive der Jugendlichen wird die Ausrichtung der Bildungsgänge oft erst im Laufe der Bildungsmaßnahme erkannt und ggf. wird ein individuelles Passungsproblem sichtbar, so dass Neuausrichtungen erforderlich werden. Die damit verbundene intensive individuelle Unterstützung und Begleitung kann häufig in Klassen- und Kursstrukturen nur begrenzt verfolgt werden. Hier stellt sich grundlegend die Herausforderung, im Rahmen der Bildungsarbeit individuelle Steuerungs- und Orientierungsmöglichkeiten anzubieten. Die Ausrichtung der Bildungsarbeit an den individuellen Erfordernissen kann dabei jedoch nicht isoliert auf Ebene der Unterrichtsentwicklung erfolgen, sondern erfordert ebenso Veränderungen auf curricularer und organisatorischer Ebene (vgl. Kremer, 2010, S. 156ff.).

2.2 Weiterführende Diskussion: Zur Reform des Übergangssystems

Die Reform des Übergangssystems wurde in den vergangenen Jahren zunehmend diskutiert. In geführten Diskursen wird weniger die Frage gestellt, inwiefern ein orientierender Bildungssektor für Jugendliche mit Schwierigkeiten im Übergang von Schule zu Beruf eine eigene Berechtigung hat, sondern vielmehr die Perspektive verfolgt, inwiefern ein Übergang in bestehende Formate der beruflichen (dualen) Ausbildung unterstützt werden kann. Dabei wird durchaus erkannt, dass sich der Übergang von der allgemein bildenden Schule in das Ausbildungssystem für eine Gruppe junger Menschen als große Herausforderung zeigt und in den bestehenden Strukturen ohne umfassende Unterstützung im Übergang kaum bewältigt werden kann. In der aktuellen Reformdebatte sind folgende Linien erkennbar, die einen Übergang gewährleisten sollen (vgl. stellvertretend: Autorengruppe BIBB & Bertelsmann Stiftung, 2011; Bertelsmann Stiftung, 2011):

- Intensivierung und Optimierung der Berufsorientierung in allgemeinbildenden Schulen
- Hinführung der Jugendlichen zu den Anforderungen einer (dualen) beruflichen Ausbildung
- Unterstützung dualisierter Ausbildungsangebote in der Ausbildungsvorbereitung
- Notwendigkeit einer Individualisierung und Begleitung des Übergangs von Schule zu Beruf

Die Reformen sind also darauf ausgerichtet, eine Anschlussfähigkeit an berufliche Ausbildungsmaßnahmen herzustellen. Im Hamburger Ausbildungsmodell „geht es bei der Reform des Übergangssystems um den Abbau von Warteschleifen durch eine anrechenbare anschluss- und abschlussfähige berufliche Qualifizierung von Schulabgängerinnen und Schulabgängern. Vorrang hat dabei die Berufsausbildung im dualen System mit den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2009, S. 10).

Damit wird die Notwendigkeit gesehen, eine auf die berufliche Ausbildung ausgerichtete Qualifizierung der Jugendlichen vorzunehmen und diese auf berufliche Ausbildungen auszurichten. Im Mittelpunkt der Reformansätze stehen damit Anstrengungen, auf eine berufliche duale Ausbildung als Referenz vorzubereiten. Der Stellenwert des dualen Systems wird damit sichtbar bzw. erfährt eine deutliche Akzentuierung im Berufsbildungssystem. Dies geht gleichzeitig damit einher, dass Überlegungen zur Veränderung der Einstiegsphase in der dualen Ausbildung nicht aufgenommen werden oder faktisch unterschiedliche Einstiegsniveaus in der dualen Ausbildung verdeckt werden und kaum für einen verbesserten Übergang genutzt werden können. Dies wird sicherlich nochmals mit der Zuordnung der Bildungsmaßnahmen in den Deutschen Qualifikationsrahmen verstärkt.

Insgesamt wird mit den vorliegenden Reformen weniger ein eigenständiger Entwicklungsraum für Jugendliche im Übergang von Schule zu Beruf gestaltet, der sich an den individuellen Entwicklungsbedarfen der Jugendlichen orientiert, sondern in Bezug auf bestehende Ausbildungsgänge eine Qualifizierung der Jugendlichen angestrebt.² Dies geht einher mit dem Bestreben, dass berufliche Orientierung weitgehend in die Sekundarstufe I verlagert wird und darauf basierend Berufswahlentscheidungen getroffen werden und (auch) in der Ausbildungsvorbereitung aufgenommen werden können. Damit wird in gewisser Weise eine

² Bezogen auf das neue Übergangssystem wirft Juppen (2012) in einem Beitrag die Frage auf: „Wer hält künftig die Fäden der Ausbildung in der Hand?“. Damit wird grundsätzlich die Verankerung und Einordnung der Maßnahmen im Übergang von Schule – Beruf aufgenommen.

berufliche Orientierung vorausgesetzt und es werden zum Teil notwendige berufliche Orientierungsprozesse auf curricularer Ebene nicht systematisch aufgenommen. Möglicherweise kann so auch die Chance vergeben werden, vor dem Hintergrund der spezifischen Problemlagen der Jugendlichen über Orientierungsprozesse notwendige Kompetenzentwicklungen zu verankern und aufzunehmen und ein echtes Scharnier zwischen Schule und Beruf herzustellen. Es bleibt zumindest fraglich, ob dies mit dem vorliegenden curricularen Rahmen erreicht werden kann.

3 Das Kaufmännische in der Ausbildungsvorbereitung

3.1 Berufsvorbereitungsschule

3.1.1 Annäherung

Im Kontext der Reformüberlegungen zum Übergang von Schule zu Ausbildung wird für die Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen das Konzept einer Berufsvorbereitungsschule entwickelt. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Entwurfsfassungen der Bildungspläne der Berufsvorbereitungsschule. Ihre Zielsetzung wird in der folgenden Form vorgestellt: „Ziel der Berufsvorbereitungsschule ist der Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen. Die Tätigkeiten und Lernhandlungen sollen teilweise selbstständig, aber weitgehend unter Anleitung ausgeführt werden können und sind Ausgangspunkt für eine anschließende Ausbildung bei erlangter Ausbildungsreife. Durch die Förderung von beruflichen Kenntnissen mit Hilfe von einem oder mehreren Qualifizierungsbausteinen eines Ausbildungsberufes erwerben die Schülerinnen und Schüler anschlussfähige Kompetenzen für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung. Zugleich wird auch der Erwerb eines allgemein bildenden Abschlusses (dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses) ermöglicht.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2013a, S. 5).

Die Dauer der Berufsvorbereitungsschule beträgt ein Jahr und wird als Vollzeit- und Teilzeitform angeboten. Die Teilzeitform wird in Kooperation mit den Trägern berufsvorbereitender Maßnahmen angeboten, die Vollzeitform in Zusammenarbeit mit regionalen Praktikumsbetrieben. Der Praktikumsumfang soll drei Wochentage umfassen. Zielgruppe der Berufsvorbereitungsschule sind Jugendliche, „die in der Regel ihre Schulzeit in der Sekundarstufe I ohne allgemein bildenden Schulabschluss beendet haben und noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen zur Aufnahme einer berufliche[n] Ausbildung verfügen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2013a, S. 5).

„Die Berufsvorbereitungsschule kann in allen beruflichen Bereichen nach Fachrichtungen strukturiert angeboten werden. Soweit erforderlich können in einem Bildungsgang auch Kompetenzen mehrerer Fachrichtungen eines Bereichs, oder für einfache Anforderungen mehrere Bereiche im Sinne der Orientierung gefördert werden.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2013a, S. 5).

3.1.2 Weiterführende Diskussion

Die Reform der Ausbildungsvorbereitung kann nicht von der Entwicklung einer einheitlichen Struktur für das Berufskolleg gelöst werden. Die Ausrichtung der Bildungsgänge auf Berufsbereiche kann sich für die Berufsvorbereitungsschule als eine besondere Herausforderung zeigen, da genau mit dieser Zuordnung eine stabile berufliche Orientierung erforderlich ist, die zudem auch aufgrund der Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt realisierbar sein muss. Das unterlegte Kompetenzverständnis richtet sich an Anforderungssituationen aus und zeigt darin erforderliche Kompetenzen auf. Damit kann die Gefahr verbunden werden, dass in Bezug auf diese Anforderungen wiederum Defizite festgestellt werden und auszugleichen sind, womit gleichzeitig eine stärkenbasierte Bildungsarbeit verhindert werden könnte.

3.2 Das Kaufmännische: Einblicke in die Lehrpläne der Berufsvorbereitungsschule

3.2.1 Annäherung

„Im beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung werden einfache sozialökonomische Fragestellungen aufgegriffen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren und erkennen die grundlegenden Anforderungen der Arbeitswelt im Bereich Wirtschaft und Verwaltung. Für den Aufbau beruflicher Basiskompetenzen absolvieren sie Praktika in Betrieben mit kaufmännisch verwaltendem Schwerpunkt. Dabei werden sie intensiv und individuell unterstützt. Grundlegendes Element der betrieblichen Begleitung ist die Anleitung zur kriterienorientierten Reflexion beruflichen und persönlichen Handelns.

Im Mittelpunkt stehen klare und eindeutige sozioökonomische Überlegungen und Abläufe in Unternehmen. Die beruflichen Handlungskompetenzen beziehen sich auf einfache Strukturen des Handlungsfeldes. Sie berücksichtigen Probleme aus berufs- und lebensnahen Fragestellungen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Orientierung über die Vielfalt wirtschaftlicher Aktivitäten, Geschäftsfelder und Betriebsstrukturen.

Die Abbildung betrieblichen Geschehens sowie der berufs- und lebensnahen Fragestellungen erfordern in allen Lernbereichen eine fächerübergreifende Modellierung. Im Fach Mathematik steht im beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung die Vermittlung mathematischer Basiskompetenzen im Vordergrund.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2013a, S. 8).

Hierzu orientiert sich der Bildungsgang an bereichsspezifischen Handlungsfeldern, die als zusammengehörige Arbeits- und Geschäftsprozesse im beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung gekennzeichnet werden.

Die Berufsvorbereitungsschule zum Erwerb beruflicher Kenntnisse und eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses im beruflichen Bereich Wirtschaft und Verwaltung ist in drei Lernbereiche gegliedert: Berufsbezogener Lernbereich

1. Bereichsspezifisches Fach: Wirtschaft und Verwaltung (840 – 1040 Stunden)

Lernfeld 1: In einem Unternehmen mitarbeiten

- Lernfeld 2: Güter disponieren und beschaffen
- Lernfeld 3: Leistungsprogramm planen, Leistungen erbringen und an der innerbetrieblichen Logistik mitwirken
- Lernfeld 4: Käuferverhalten analysieren und einfache Marketingmaßnahmen entwickeln
- Lernfeld 5: Kundenaufträge bearbeiten und Auftragsabwicklung durchführen
- Lernfeld 6: Personalmaßnahmen entwickeln und personalwirtschaftliche Kompetenzen für den eigenen Berufsweg nutzen können
- Lernfeld 7: Investitionen und Finanzierungen planen und sinnvolle Entscheidungen treffen
- Lernfeld 8: An der Wertschöpfung einer Volkswirtschaft mitwirken
- Lernfeld 9: Wertströme erfassen und dokumentieren
- Mathematik (40 – 120 Stunden)
- Englisch (40 – 120 Stunden)
- Naturwissenschaft (0 – 120 Stunden)

2. Berufsübergreifender Lernbereich

- Deutsch / Kommunikation (40 -120 Stunden)
- Religionslehre (resp. Praktische Philosophie) (40 Stunden)
- Sport / Gesundheitsförderung (40 Stunden)
- Politik / Gesellschaftslehre (40 Stunden)

3. Differenzierungsbereich (0 – 40 Stunden)

Diese Lernbereiche werden den Handlungsfeldern (bzw. den für den Berufsbereich relevanten Arbeits- und Geschäftsprozessen) zugeordnet und über sogenannte Anforderungssituationen weiter differenziert. In einem Auszug wird eine Zuordnung der Anforderungssituationen zu den Handlungsfeldern in der folgenden Übersicht dargelegt:³

Handlungsfelder (HF)	Lernfelder (LF)	Anforderungssituationen (AF)	AV-Vollzeit	AV-Teilzeit
HF1 Unternehmensstrategien und Management	LF1 In einem Unternehmen mitarbeiten	AF1.1 Planung, Organisation und Kontrolle von Informations- und Kommunikationsbeziehungen	60 (50)	10
HF2 Beschaffung	LF2 Güter disponieren und beschaffen	AF2.1 Beschaffungsmarktforschung und Beschaffungsplanung	40 (30)	10
		AF2.2 Beschaffungsabwicklung und Logistik/Bestandsplanung, -führung und -kontrolle	160 (120)	20

³ Die zeitlichen Angaben beziehen sich jeweils auf den Vollzeit-Bildungsgang und den Teilzeit-Bildungsgang. Insgesamt werden für den Bildungsgang sieben Handlungsfelder bestimmt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013, S. 19ff.).

HF3 Leistungserstellung	LF3 Leistungsprogramm planen, Leistungen erbringen und an der innerbetrieblichen Logistik mitwirken	AF3.1 Leistungsprogramm-planung	40 (30)	10
		AF3.2 Leistungserbringung und innerbetriebliche Logistik	40 (30)	10
...

Tabelle 2: Anforderungssituationen und Zielformulierung.
(Auszug entnommen aus Ministerium für Schüler und Weiterbildung 2013a, S. 19)

Im berufsbezogenen Lernbereich werden die Lernfelder dann wiederum in Anforderungssituationen differenziert und es werden neben der Kennzeichnung der Anforderungssituation Zielformulierungen angegeben, die den Kompetenzkategorien in Anlehnung an den Deutschen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden (vgl. DQR, 2011; DQR, 2013).

Lernfeld 1: <i>In einem Unternehmen mitarbeiten</i>			
Anforderungssituation 1.1		Zeitrichtwert: Tabelle 2	
<i>Planung, Organisation und Kontrolle von Informations- und Kommunikationsbeziehungen</i>			
Absolventinnen und Absolventen ordnen sich in ein hierarchisch aufgebautes Unternehmen ein und vollziehen interne Unternehmensabläufe nach			
Zielformulierungen			
ZF 1: Schülerinnen und Schüler der Berufsvorbereitungsschule kennen den <i>grundlegenden hierarchischen Aufbau</i> eines Unternehmens und beurteilen <i>Weisungsbefugnisse und Handlungsvollmachten</i> von Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sachlich richtig. Dabei berücksichtigen sie Erfahrungen z. B. aus ihren Praktikumsbetrieben, berufsvorbereitenden Maßnahmen oder Übungsfirmen.			
ZF 2: Sie beschreiben grundlegende <i>Führungsstile</i> und diskutieren daraus resultierende <i>elementare Verhaltensweisen</i> in Unternehmen und Schule und reflektieren diese in Rollenspielen.			
ZF 3: Sie vollziehen eine <i>Stellenbeschreibung</i> unter Beachtung der fachlichen Inhalte nach und formulieren unter Anleitung Kernaussagen einer Stellenbeschreibung.			
Zuordnung der Zielformulierung zu den Kompetenzkategorien			
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
ZF 1, ZF 2, ZF 3	ZF 1, ZF 2, ZF 3	ZF 2	ZF 3

Tabelle 3: Auszug Lernfeld 1.
(Entnommen aus Ministerium für Schule und Weiterbildung 2013a, S. 20)

3.2.2 Weiterführende Diskussion

Die Bildungspläne lassen eine deutliche Ausrichtung an den Lernfeldern der beruflichen Ausbildungsgänge erkennen. Dabei wird in der Ausbildungsvorbereitung über die Anpassung der Anforderungssituationen eine Reduktion der Komplexität vorgenommen. Damit stellt sich die Frage, ob eher auf eine Ausbildungsvorbereitung hingearbeitet oder aber eine Ausbildung unterhalb des Niveaus einer dualen Ausbildung etabliert wird. In dieser Form stellt sich für die Curriculumentwicklung der Ausbildungsvorbereitung – ebenso wie für die dualer Ausbildungsmaßnahmen – die Herausforderung, relevante Handlungsfelder zu bestimmen, allerdings auf einem Niveau unterhalb der Anforderungssituationen der dualen Ausbildung. Auf der Ebene der Ausbildungsvorbereitung wird im Gegensatz zur beruflichen Ausbildung jedoch kein Beruf als Referenzsystem herangezogen. Dementsprechend wäre das Verhältnis

zwischen beruflicher Ausbildungsvorbereitung und beruflicher Ausbildung genauer zu klären. Hier erscheint es nicht ausreichend, wenn dies über eine Neudefinition von Anforderungssituationen erfolgt. Damit wird über die Adaption des Lernfeldkonzepts ein Rahmen vorgegeben, ohne dabei zu berücksichtigen, dass dieser individuelle Erkundungs-, Orientierungs- und Entwicklungsbedarfe möglicherweise ausblendet, da sie sich in den zugrundeliegenden Anforderungssituationen nicht zwingend widerspiegeln müssen. Eine derartige thematische Diskussion zur Gestaltung des Übergangssystems wird über die bestehende Reformdebatte weitgehend vernachlässigt. Dies kann mit der Gefahr verbunden sein, dass die notwendigen Aspekte individueller Entwicklung auch zukünftig weitgehend im Rahmen der Lehrplanstrukturen auf Ebene der Berufskollegs zu bewältigen sind.

Zusammenfassend können hier vier Fragen aufgeworfen werden, die auf Unvereinbarkeiten deuten:

1. Relevanz und Bedeutung der Lernfelder ohne einen beruflichen Rahmen?
2. Perspektive – Kaufmännische Sachbearbeiter. Eine echte Perspektive?
3. Situationsprinzip als leitendes Prinzip der Bildungsarbeit in der Berufsvorbereitungsschule – Notwendigkeit der Gestaltung und Eröffnung individueller Entwicklungsfelder?
4. Subjektive Bedeutsamkeit bei gleichzeitiger (partieller) Chancenlosigkeit zur Erlangung eines Ausbildungsplatzes?

4 Kaufmännische Ausbildung in der Ausbildungsvorbereitung aus Sicht der Lehrerbildung

4.1 Annäherung

Die Bildungspläne im Berufskolleg sollen einer einheitlichen Struktur folgen. Dementsprechend kann eine weitgehende Strukturidentität zu Lehrplänen anderer Bildungsgänge im Berufskolleg festgestellt werden. Damit werden die Differenzen der Bildungsgänge weitgehend über den möglichen Wirkungsraum bzw. das Berufsfeld bestimmt und können auf den ersten Blick sehr ähnlich erscheinen. Gerade dies erfordert jedoch, dass die Besonderheiten der Bildungsgänge in den Berufskollegs wieder aufgenommen werden müssen, da die Besonderheiten der Zielgruppen in den Curricula kaum erkennbar sind. In diesem Abschnitt sollen vor dem Hintergrund einer pointierten Gegenüberstellung des Bildungsplans der Berufsvorbereitungsschule und der Höheren Berufsfachschule die Herausforderungen in der Lehrerausbildung aufgezeigt und angedeutet werden.

In der folgenden Übersicht werden einzelne Aspekte des Bildungsplans der Berufsvorbereitungsschule und der Höheren Berufsfachschule auszugsweise gegenübergestellt:

	Berufsvorbereitungsschule Berufliche Kenntnisse und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss	Höhere Berufsfachschule Berufliche Kenntnisse und Fachhochschulreife
Zielgruppen	Jugendliche, die in der Regel ihre Schulzeit ohne allgemein bildenden Schulabschluss in der Sek. I beendet haben und noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung verfügen.	Jugendliche und junge Erwachsene, die die Sek. I erfolgreich abgeschlossen haben und sich aufgrund ihrer Interessen und Begabungen gezielt in einem beruflichen Bereich für eine Berufsausübung oder ein Studium qualifizieren wollen.
Ziele	Erwerb von Kompetenzen, die zur Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem überschaubaren, klar strukturierten Tätigkeitsbereich führen. Tätigkeiten und Lernhandlungen, die teilweise selbstständig ausgeführt werden können, aber weitgehend unter Anleitung.	Erwerb umfassender Handlungskompetenz im Rahmen eines beruflich akzentuierten sowie wissenschaftsorientierten Bildungsprozesses. Selbstständiges, fachliches Planen und Arbeiten in umfassenden beruflichen Tätigkeitsfeldern.
Handlungsfeld	<i>Handlungsfeld 2: Beschaffung</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschaffungsmarktforschung ▪ Beschaffungsplanung ▪ Beschaffungsabwicklung und Logistik ▪ Bestandsplanung, -führung und -kontrolle ▪ Beschaffungscontrolling 	<i>Handlungsfeld 2: Beschaffung</i> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Beschaffungsmarktforschung ▪ Beschaffungsplanung ▪ Beschaffungsabwicklung und Logistik ▪ Bestandsplanung, -führung und -kontrolle ▪ Beschaffungscontrolling ▪ ...
Anforderungssituation	<i>Anforderungssituation 2.1:</i> In den Zielformulierungen konkretisierte Inhalte und Prozesse: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezugsquellenermittlung ▪ Angebotsanalyse (kriteriengeleitet) sowie Beschaffungsmarktforschung ▪ Fairer Handel und Nachhaltigkeit ▪ Beschaffungsziele ▪ Beschaffungsverfahren ▪ Fremd- oder Eigenbezug 	<i>Anforderungssituation 2.1 und 2.2:</i> In den Zielformulierungen konkretisierte Inhalte und Prozesse: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bezugsquellenanalyse ▪ Anfrage ▪ Bezugspreiskalkulation ▪ Angebotsvergleiche (quantitativ und qualitativ) ▪ Beschaffungsabwicklung ▪ ...

Tabelle 4: Aspekte des Bildungsplans der Berufsvorbereitungsschule und der Höheren Berufsfachschule zusammengestellt aus Ministerium für Schule und Weiterbildung 2013 a und b.

Auf Ebene der Darstellung der Lernfelder, Anforderungssituationen und Zielformulierungen wird so über die Bezugnahme auf die Handlungsfelder und die Ausdifferenzierung über Lernfeldstruktur und Anforderungssituation sowohl thematisch-curricular als auch strukturell eine gewisse Übereinstimmung formuliert. Dabei kann durchaus festgestellt werden, dass Niveauunterschiede der Anforderungssituationen erkennbar sind und aufgenommen werden. Allerdings kann auch festgestellt werden, dass diese profilgebende Bezugnahme der Bildungsgänge im Berufskolleg dazu führt, dass Schwerpunkte und besondere Herausforderungen dieser Bildungsgänge auf Ebene der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit nochmals vertiefend aufzunehmen sind. Eine Adaption der Lernfelder führt eher dazu, dass diese Profilierungen verdeckt werden. Für die Lehrerbildung bedeutet dies, dass die besondere Profilbildung dieser Bildungsgänge aktiv durch die Lehrenden ausgehend von strukturell ähnlichen Bildungsgangkonzepten in den Berufskollegs auszuarbeiten ist. Hierzu wird mit den Bildungsplänen ein gemeinsamer Ausgangspunkt angeboten, die Verlagerung der schulischen Konzepte verbleibt jedoch bei den Berufskollegs.

Die unterschiedlichen Herausforderungen in der Berufsvorbereitungsschule und der Höheren Berufsfachschule werden über die folgende Abbildung angedeutet.

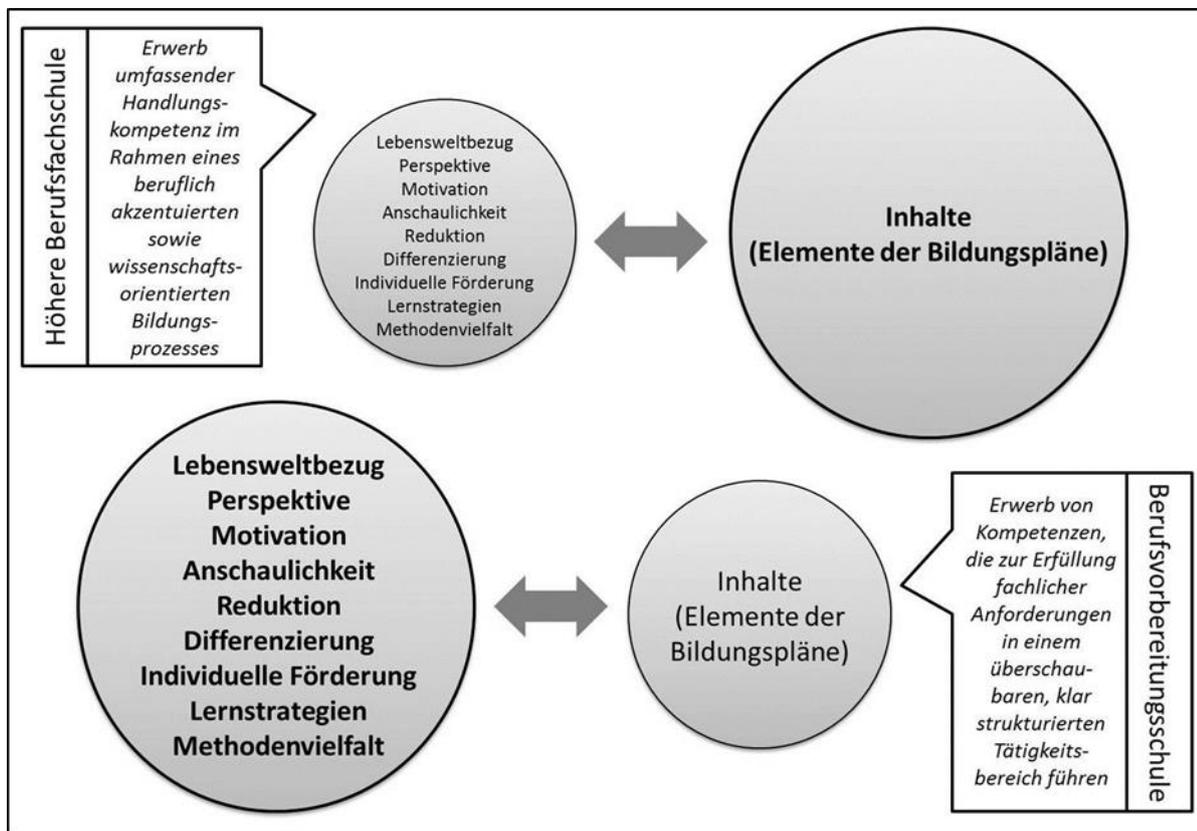


Abbildung 1: Gegenüberstellung der Herausforderungen in der Höheren Berufsfachschule und der Berufsvorbereitungsschule

Auch wenn mit dieser Abbildung lediglich die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Bildungsgängen pointiert angedeutet werden können, werden damit zumindest Herausforderungen für die Tätigkeit von Lehrenden an Berufskollegs vor dem Hintergrund strukturähnlicher aber auf unterschiedlichen Niveaustufen angesiedelter Anforderungssituationen erkennbar. Gerade in der Bildungsgang- und Unterrichtsarbeit wird deutlich, dass es sich nicht nur um eine curricular-thematische Herausforderung der Stoffauswahl, Transformation und Reduktion handelt, sondern Aspekte wie Motivlagen, Leistungsfähigkeit und -bereitschaft die Bildungsganggestaltung erheblich beeinflussen. Auf diese durchaus heterogenen Herausforderungen ist die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte auszurichten. Auch hier kann die Komplexität durch eine Übersicht zur Ausbildung im Kern- und Fachseminar und im Praxisfeld Schule angedeutet werden.

Kernseminar <i>Überfachliche Ausbildung</i>	Fachseminare <i>Fachliche Ausbildung</i>	Praxisfeld Schule
Beispiel Praxisfeld 3 (überfachlich)	Integrative Verzahnung überfachlicher Ausbildung in Praxisfeld 3 und den Fachseminaren	Beispiel Praxisfeld 5 (schulisch)
Planung, Durchführung und Reflexion von herausforderndem Unterricht in heterogenen Lerngruppen.	Heterogenität von Schülerinnen und Schülern wahrnehmen, Lernverhalten und Leistungsstände im konkreten Lernbereich diagnostizieren, Förderkonzepte ableiten.	Wahrnehmung und adäquate Berücksichtigung interkultureller Heterogenität in Klassen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 5: Schwerpunkte in den Ausbildungsbereichen

4.2 Weiterführende Diskussion

Der sicherlich etwas verkürzende Vergleich lässt erkennen, dass auf curricularer Ebene ein Anschluss über eine Orientierung am Lehrplankonzept der beruflichen Ausbildung angestrebt wird und hierzu ein Kompetenzerwerb auf einer geringeren Niveaustufe eröffnet wird. Insgesamt ist damit erkennbar, dass die kompetenzorientierten Bildungspläne der Berufsvorbereitungsschule für die Lehrkräfte mit (erweiterten) Gestaltungsspielräumen und -verpflichtungen auf Ebene der schulischen Curriculararbeit verbunden sind und diese in schulspezifische Bildungsgangkonzepte als Rahmen der Unterrichtsarbeit zu überführen sind.

In der Lehrerbildung wird es zunehmend eine Herausforderung sein, die Besonderheiten der Bildungsgänge an Berufskollegs aufzunehmen und auf diese Gestaltungsfunktion von Bildungsgängen vorzubereiten und dies mit der Unterrichtsarbeit von Lehrkräften zu verknüpfen. Gerade darüber kann sich die Gefahr darstellen, dass auch zukünftig die Bildungsgänge vornehmlich curricular-thematisch interpretiert werden. Dies kann den Jugendlichen Schwierigkeiten bereiten, die Niveauunterschiede zu erkennen. Es ist an dieser Stelle zumindest auf die mögliche Problematik dadurch hinzuweisen, wenn in aufeinander aufbauenden Bildungsgängen ähnliche Konzepte aufgenommen werden und die vorhergehenden Bildungsgänge so wieder als „Auffangbecken“ und „Warteschleife“ interpretiert werden. Hierzu muss es in der Bildungsarbeit vor Ort gelingen, die Eigenarten und Besonderheiten der jeweiligen Bildungsgänge herauszuarbeiten und damit den Jugendlichen einen angemessenen Entwicklungsraum im Übergang von Schule zu Beruf anzubieten.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe BIBB / Bertelsmann Stiftung (2011): *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen*. Berlin / Gütersloh. Baethge, M. / Solga, H. / Weick, M. (2007): *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2009): *Hamburger Bildungsoffensive: Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf*. Online unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/1546270/data/bsb-rahmenkonzept-uebergang-schule-beruf.pdf> (Stand: 23.08.2013).

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): *Übergänge mit System: Rahmenkonzepte für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf*. Gütersloh.
- DQR (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen zum lebenslangen Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Online unter: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 08.09.2013).
- DQR (2013): *Deutscher Qualifikationsrahmen – Liste der zugeordneten Qualifikationen*. Aktualisierter Stand 1. August 2013 (Stand: 08.09.2013).
- Juppen, L. (2012): *Das neue Übergangssystem in NRW – Wer hält künftig die Fäden der Ausbildung in der Hand? Der Berufliche Bildungsweg 53 (7/8), S. 4-7*.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld. Online: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (Stand: 20.11.2011)].
- Kaiser, F.-J. (2008): *Fehlentwicklungen der ökonomischen Bildung in Deutschland aus historischer Sicht im Kontext der Arbeitslehre-Diskussion*. In: Kaminski, H. / Krol, G.-J. (2008): *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91 – 131). Bad Heilbrunn.
- Kremer, H.-H. (2010): *Berufsorientierung als Herausforderung und Chance für die schulisch strukturierten Bildungsgänge des Übergangssystems*. In: Kremer, H.-H. / Zoyke, A. (Hrsg.) (2010): *Individuelle Förderung in der beruflichen Bildung. Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten* (S. 143-162). Paderborn.
- Kremer, H.-H. (2011): *Berufsorientierung als Herausforderung für berufsbildende Schulen!* bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 02, hrsg. v. Rützel, J./ Zöller, A., 1-12. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ws02/kremer_ws02-ht2011.pdf (Stand: 20.11.2011).
- Kremer, H.-H. (2013): *Berufsbildung im Übergang – Kompetenzentwicklung in der Ausbildungsvorbereitung*. In: Seufert, S. / Metzger, C. (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*, Paderborn 2013, S. 357 – 373.
- Krol, G.-J. / Zoerner, A. (2008): *Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik*. In: Kaminski, H. / Krol, G.-J. (2008): *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 91 – 131). Bad Heilbrunn.
- Materialien zu den Richtlinien und Lehrplänen (o. J.): *Teil 3: Beispiele für Lernsituationen Berufs- und berufsfeldübergreifende Beispiele*. Online: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/a/bg/vkmaterialien_teil3_010607.pdf (Stand: 08.09.2013).
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): *Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote* (Arbeitspapier / Stand: 31.1.2012).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung der Landes Nordrhein-Westfalen (2001): *Teil 3: Beispiele für Lernsituationen*. Online unter: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/a/bg/vkmaterialien_teil3_010607.pdf (Stand: 22.08.2013)

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013a): *Bildungsplan zur Erprobung für den Bildungsgang der Berufsvorbereitungsschule berufliche Kenntnisse und ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss*, Entwurfsfassung Stand: 2013_07_03. http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/bildungsplaene/wirtschafts_und_verwaltung/bvs_wuv_wuv.pdf (Stand: 11.09.2013)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013b): *Bildungsplan zur Erprobung für den Bildungsgang der Höheren Berufsfachschule, die zu beruflichen Kenntnissen und zur Fachhochschulreife führen*. Bereich Wirtschaft und Verwaltung, Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen, Entwurfsfassung Stand: 2013_07_11. http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/c/wirtschaft_und_verwaltung/hbfs_wuv_bwl.pdf (Stand: 11.09.2013).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): *Das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen*. Online: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/informationen-zu-bildungsgaengen/berufsschule/> (Stand: 20.11.2011).
- Münk, D. (2008): Vorwort. In: MÜNK, D./ RÜTZEL, J./ SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn. 7-11.
- Reinisch, H. (2011): *Geschichte der kaufmännischen Berufe. Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang der 19. Jahrhunderts*. Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang der [des] 19. Jahrhunderts, Bonn 2011.
- Retzmann, T. / Seeber, G. / Remmele, B. / Jongebloed, H.-C. (2010): *Entwicklung abschlussbezogener Bildungsstandards für die ökonomische Bildung an allen Formen der allgemein bildenden Schulen*. Essen / Lahr / Kiel.
- Richtlinien und Lehrpläne (2001): *Sekundarstufe II – Berufskolleg: Vorklasse zum Berufsgrundschuljahr (VK-BGJ), Klassen für Schülerinnen und Schüler ohne Berufsausbildungsverhältnis (KSoB), Lehrgänge für Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien (Internationale Förderklassen – IFK)*. Online: <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/lehrplaene/a/bg/vkbqj.pdf> (Stand: 08.09.2013).

Karl Wilbers

Kaufmännische Kompetenz an Hochschulen: Versuch einer Rekonstruktion des Bildes kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen durch die Analyse hochschulischer Dokumente

Dieser Beitrag unternimmt den Versuch, die Struktur kaufmännischer Kompetenz in Hochschulen über die Analyse von Dokumenten zu rekonstruieren. Dazu werden curriculare Vorgaben und Erwartungen verschiedener Akteure an die hochschulische Bildung, Dokumente aus der hochschulischen Lehre sowie Verfahren zur Kompetenzerfassung analysiert. Ein klares Bild der Struktur kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen entsteht auf diese Weise nicht.

Im Zentrum dieses Buchs stehen die Fragen, was den Kern kaufmännischer Arbeit ausmacht, in welchen Ausprägungen sich kaufmännische Bildung beschreiben und erfassen und wie sich kaufmännische Kompetenz (dimensional) strukturieren lässt. In der Wirtschaftsdidaktik werden dazu eine Reihe von Vorstellungen dargelegt (Wilbers, 2014, S. 79 ff.).

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Frage, welches Bild kaufmännischer Kompetenz an der Hochschule sich ergibt, wenn relevante hochschulische Dokumente analysiert werden. Der Begriff kaufmännischer Kompetenz geht dabei weit über die Vorstellung von Fachinhalten hinaus (Wilbers, 2014, S. 79 ff.). Gleichwohl macht die Analyse relevanter hochschulischer Dokumente bescheiden: Schon die Suche nach einem Kern gemeinsamer Fachinhalte kaufmännischer Bildung an Hochschulen erweist sich als mühsam.

1 Dokumentenanalytische Zugänge zur Strukturierung kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen

Der dokumentenanalytische Zugang geht von der Annahme aus, dass sich die hochschulische Praxis kaufmännischer Bildung in Dokumenten niederschlägt. Im weiteren Verlauf werden mehrere Typen von Dokumenten unterschieden.

Dokumententyp	Dokumente
Curriculare Vorgaben in Hochschulen	Curriculare Vorgaben und Erwartungen staatlicher, quasi-staatlicher und nicht-staatlicher Akteure
Kodifizierte hochschulische Lehre	Studienpläne, Curricula bzw. Modulhandbücher, Prüfungsunterlagen, Lehrbücher und vergleichbare Dokumente
Instrumente zur Erfassung kaufmännischer Kompetenz in Hochschulen	Instrumente zur Erfassung von Studieneingangsleistungen (,Input'), Instrumente zur Erfassung von Studienausgangsleistungen (,Output')
Instrumente des internationalen Vergleichs von Hochschulen	Instrumente des Large-scale-Assessments, beispielsweise Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO)

Tabelle 1: Dokumente zur Strukturierung kaufmännischer Kompetenz im hochschulischen Bereich

Ein Beispiel für eine curriculare Vorgabe durch den Staat ist – die inzwischen abgeschaffte – Rahmenprüfungsordnung für den Studiengang Betriebswirtschaftslehre. Rahmenprüfungsordnungen sind universitätsübergreifend angelegt. Demgegenüber schlägt sich die hochschulische Praxis an einzelnen Hochschulen in Dokumenten wie Studienplänen oder Modulhandbüchern nieder. Auch Instrumenten zur Erfassung von Studienleistungen unterliegen Kompetenzmodelle.

Die Dokumente können dabei den Charakter von offiziellen und inoffiziellen Hilfen für die Planung kaufmännischer Bildung haben (Wilbers, 2014, S. 135 ff.). Die Praxis kaufmännischer Bildung in Hochschulen wird – mehr oder weniger – von dem Dokument abweichen. So beschreiben Modulhandbücher mehr oder weniger die Praxis kaufmännischer Bildung in diesem Modul.

Die Analyse der Dokumente in verschiedenen Typen kann Teil eines multimethodischen Vorgehens sein, bei dem neben der Dokumentenanalyse auch Formen der Befragung oder der Beobachtung eingesetzt werden. Ein solches multimethodisches Vorgehen verfolgt beispielsweise das Projekt „WiwiKom“ (www.wiwi-kompetenz.de). Das Projekt dient der Modellierung und Messung wirtschaftswissenschaftlicher Fachkompetenz bei Studierenden bzw. Hochschulabsolventen mittels der Adaption und Weiterentwicklung vorliegender amerikanisch- und spanischsprachiger Messinstrumente. In einem ersten Modellierungsschritt werden dazu Modulhandbücher, Fach- und Lehrbücher analysiert, Interviews mit Expertinnen und Experten durchgeführt und die Konzeption zweier Messinstrumente rekonstruiert.

2 Analyse von Dokumenten mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge

Dokumente mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengängen können von staatlichen Akteuren, von quasi-staatlichen Akteuren sowie von nicht-staatlichen Akteuren erstellt werden.

2.1 Analyse von Dokumenten mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge von staatlichen Akteuren

Kaufmännisch bildende Studiengänge, etwa die verschiedenen Varianten betriebswirtschaftlicher Studiengänge an Hochschulen, wurden vor der Bologna-Reform über Rahmenprüfungsordnungen bzw. mittels fachspezifischer Bestimmungen nach § 9 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) reguliert. Ein Beispiel ist die Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Betriebswirtschaftslehre, Universitäten und gleichgestellte Hochschulen von 1994 mit späteren Änderungen (KMK, 2001). Die Rahmenordnungen für die Studiengänge legen gemäß der Muster-Rahmenordnung (KMK, 2000) unter anderem den Studienaufbau, die fachlichen Voraussetzungen für die Diplom-Vorprüfung und die Diplom-Prüfung sowie die Gegenstände der Diplom-Vorprüfung und der Diplomprüfung fest.

Die Praxis der Abstimmung von Studiengängen zur Gewährleistung bundesweiter Vergleichbarkeit über das Instrument der Rahmenprüfungsordnungen blieb nicht ohne Kritik. Bereits in der Diskussion um das Gesetz zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) 1997 findet sich im Gesetzentwurf der Bundesregierung Kritik an diesem Instrument: „Herkömmliche Rahmenprüfungsordnungen erfordern einen jahrelangen Abstimmungsprozess von HRK und KMK. Sie behindern die angesichts der rasanten Wissensvermehrung notwendige Differenzierung und kontinuierliche Innovation der Studiengänge“ (Bundestag Drucksache 13/8796). Mit der Änderung des HRG in 1998 fällt die Verpflichtung zur Erstellung von Rahmenprüfungsordnungen. Die Länder können auch andere Mittel wählen, um die Gleichwertigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen zu gewährleisten. Nach der Novelle beschließt die Kultusministerkonferenz eine – probeweise – Einführung eines Akkreditierungsverfahrens, das in Folge positiv beurteilt wird. 2001 beschließt die Hochschulrektorenkonferenz die

Mitarbeit an der Erstellung von Rahmenprüfungsordnungen aufzukündigen (Immer, 2013, S. 79 f.).

Die Form der Regulierung mittels Rahmenprüfungsordnungen durch den Staat wurde schließlich 2002 durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz „Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland“ (KMK, 2002) aufgehoben. Dokumente mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge von staatlichen Akteuren haben damit allenfalls eine historische Bedeutung. Sie erlauben keine Rekonstruktion des aktuellen Bildes kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen.

2.2 Analyse von Dokumenten mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge von quasi-staatlichen Akteuren

Das Akkreditierungswesen obliegt den von einer zentralen Akkreditierungseinrichtung, dem Akkreditierungsrat, zugelassenen Akkreditierungsagenturen. Bei der Akkreditierung werden verschiedene Standards überprüft, insbesondere die Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ENQA, 2009), die Beschlüsse des Akkreditierungsrates und der Kultusministerkonferenz, beispielsweise die ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (KMK, 2010). Die Beurteilung der inhaltlichen Dimension bzw. der Kompetenzen erfolgt nach der sogenannten peer-review-Logik: „Die eigentlich fachlich-inhaltliche Begutachtung der Studiengänge erfolgt über »peer review«. Die Standards der »peers« ergeben sich unmittelbar aus dem allgemeinen fachlichen Konsens hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen an eine berufsqualifizierende Hochschulausbildung im jeweiligen Fachgebiet. Vorformulierte fachlich-inhaltliche Vorgaben für die einzelnen Studiengänge, an die die »peers« gebunden wären, gibt es nicht“ (KMK, 2002, S. 5).

Die Akkreditierung berücksichtigt in diesem Sinne keine fachlich-inhaltlichen Vorgaben, so dass eine Rekonstruktion der Struktur kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen über diesen Zugang fruchtlos erscheint. Mit Blick auf die Strukturierung von Kompetenzen ist jedoch bemerkenswert, dass in der Akkreditierung eine Orientierung am Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HRK, KMK & BMBF, 2005) vorgesehen wird (Akkreditierungsrat, 2013, 2.2).

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissensverbreiterung ▪ Wissensvertiefung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentale Kompetenz ▪ Systemische Kompetenzen ▪ Kommunikative Kompetenzen

Tabelle 2: Strukturmodell des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse

Sekundär und für die praktische Arbeit an Hochschulen weiterhin bedeutsam, sind die – abweichenden – Strukturvorstellungen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (AK-DQR, 2011).

Fachkompetenz	Personale Kompetenz
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wissen ▪ Fertigkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sozialkompetenz ▪ Selbständigkeit

Tabelle 3: Strukturmodell des deutschen Qualifikationsrahmens lebenslanges Lernen

Akkreditierungen werden in Deutschland in Form von Programm- oder Systemakkreditierungen durchgeführt und sind nicht unumstritten (Blossfeld et al., 2013; Wissenschaftsrat, 2012; Wittmann, 2014). Programmakkreditierungen legen im kaufmännischen Bereich kein für diese Domäne spezifiziertes Kompetenzmodell zugrunde. Ebenso legen institutionelle Akkreditierungen, z. B. die Systemakkreditierung, kein spezifiziertes Kompetenzmodell zugrunde.

Ein Sonderfall ist die Regulierung der Studiengänge, die zu einem Lehramt führen. Als Grundlage der Akkreditierung dienen hier u. a. die ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2013). Für die berufliche Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“ werden dabei ein fachrichtungsspezifisches Kompetenzprofil sowie Studieninhalte für Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsdidaktik sowie die relevanten Bezugswissenschaften und Arbeitsmethoden vorgesehen.

Studieninhalte Betriebswirtschaftslehre (einzelwirtschaftliche Prozesse) in der beruflichen Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“
<ul style="list-style-type: none"> ▪ grundlegende Paradigmen und Modelle der Betriebswirtschaftslehre ▪ betriebliche Kernprozesse, insbesondere Beschaffungs-, Leistungserstellungs- und Absatzprozesse ▪ Supportprozesse, insbesondere zu Personalmanagement, Qualitätsmanagement, Informations- und Wissensmanagement, Investition und Finanzierung ▪ Managementprozesse, insbesondere bei der Gestaltung von Strategien, Strukturen und Systemen (wie betrieblicher Aufbau und Ablauf) sowie im operativen Management (z. B. Personalführung) ▪ Controlling sowie internes und externes Rechnungswesen ▪ branchenspezifische Vertiefungen: vertiefende einzelwirtschaftliche Betrachtung ausgewählter Branchen ▪ Einbettung des Unternehmens in die ökologische und wirtschaftsethische Umwelt

Tabelle 4: Studieninhalte der beruflichen Fachrichtung „Wirtschaft und Verwaltung“

Eine weitere Sondersituation findet sich im Bereich der Akkreditierung postgradualer Studiengänge, vor allem der Studiengänge zum Erwerb des Master of Business Administration (MBA), des Masters in Business & Management (MBM) und des Doctor of Business Administration (DBA). Diese Akkreditierung ergänzt die in Deutschland inzwischen übliche Akkreditierung durch Agenturen, die vom Akkreditierungsrat zugelassen wurden.

Für diese postgradualen kaufmännisch bildenden Studiengänge werden programmspezifische Kriterien formuliert, und zwar für die MBA-Studiengänge (AMBA, 2013b), die DBA-Studiengänge (AMBA, 2013a) sowie die MBM-Studiengänge (AMBA, 2013c). Der Akkreditierung dieser Studiengänge obliegen Outputerwartungen.

AMBA Criteria for Accreditation MBA-Programmes: Purpose and Outcome

- In terms of knowledge and understanding, an MBA graduate will be able to
- understand the concept of leadership through strategic management;
- integrate new knowledge with previous learning and experiences;
- know and understand organisations and their stakeholders, the external context in which they operate and how they are managed from a sustainable and long-term perspective;
- integrate their learning from a comprehensive range of managerial subject areas to understand and address complex situations holistically;
- be able to analyse, synthesise and solve complex unstructured business problems

Tabelle 5: AMBA Criteria for Accreditation MBA-Programmes: Purpose and Outcome

Für diese postgradual kaufmännisch bildenden Studiengänge werden Inhaltsgebiete aufgeführt, die der Akkreditierung zugrunde liegen.

AMBA Criteria for Accreditation MBA-Programmes: Curriculum

- concepts, processes and institutions in the production and marketing of goods and/or services and the financing of business enterprise or other forms of organisation
- concepts and applications of accounting, of quantitative methods, and management information systems including IT applications;
- organisation theory, behaviour, HRM issues and interpersonal communications
- processes and problems of general management at the operational and strategic level
- Macro and micro economics
- business research methods and consultancy skills
- the impact of environmental forces on organisations including: legal systems; demographics; ethical, social, and technological change issues;
- explicit coverage of the ability to respond to and manage change
- business policy and strategy
- leadership and entrepreneurship
- understanding of the impact of sustainability, ethics and risk management on business decisions and performance
- further contemporary and pervasive issues, such as creativity, enterprise, innovation, e-commerce, knowledge management, and globalisation
- international dimension to the above, including political risk and contemporary processes of regionalisation, emerging markets, global governance and globalisation

Tabelle 6: AMBA Criteria for Accreditation MBA-Programmes: Curriculum

Die Analyse von Dokumenten mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge von quasi-staatlichen Akteuren liefern – von wenigen Ausnahmen abgesehen – mithin kein konsistentes Bild kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen.

2.3 Analyse von Dokumenten mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge von nicht-staatlichen Akteuren

Weitere curriculare Vorstellungen und Erwartungen könnten von nicht-staatlichen Akteuren vorgebracht werden. Der wichtigste Akteur für die kaufmännische Bildung auf Hochschulebene in Deutschland ist der Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft (VHB). International ist der zentrale Akteur in diesem Bereich die Academy of Management (AoM). Beide Fachgesellschaften verzichten auf curriculare Vorgaben und Erwartungen, die sich an die beteiligten Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer wenden. Andere Fachgesellschaften

ten formulieren durchaus Empfehlungen für hochschulische Curricula. Beispielhaft anzuführen sind die Empfehlungen für Bachelor- und Masterprogramme im Studienfach Informatik an Hochschulen der Gesellschaft für Informatik (GI, 2005).

Weitere hochschulexterne Akteure erheben kaum curriculare Vorstellungen und Erwartungen. Ausnahmen betreffen einzelne Segmente kaufmännischer Bildung an Hochschulen. Dazu zählt insbesondere der Referenzrahmen der Wirtschaftsprüferkammer, der WPK-Referenzrahmen. Dieser dient der Anerkennung von Studiengängen nach § 8a WPO und Studienleistungen nach § 13b WPO gemäß § 4 der Wirtschaftsprüfungsexamens-Anrechnung (WPK, 2006). Diese sehen vier Prüfungsgebiete vor.

Prüfungsgebiete gemäß §4 WiPrPrüfV
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wirtschaftliches Prüfungswesen, Unternehmensbewertung und Berufsrecht ▪ Angewandte Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre ▪ Wirtschaftsrecht ▪ Steuerrecht

Tabelle 7: Prüfungsgebiete gemäß §4 WiPrPrüfV

Die vier Prüfungsgebiete gemäß § 4 WiPrPrüfV wurden durch einen Arbeitskreis weiter konkretisiert (WPK, 2007).

Insgesamt muss festgehalten werden, dass auch die Analyse von Dokumenten mit curricularen Vorgaben und Erwartungen für kaufmännisch bildende Studiengänge von nicht-staatlichen Akteuren nicht zu einem klaren Bild kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen führt.

3 Analyse von Dokumenten, in denen sich die hochschulische Praxis kaufmännischer Bildung niederschlägt

Die Praxis kaufmännischer Bildung an Hochschulen schlägt sich in vielfältiger Weise in Dokumenten nieder. Zu nennen sind vor allem die verschiedenen Instrumente zur Regulierung der hochschulischen Lehre an den einzelnen Hochschulen, insbesondere die Studienpläne, Lehrpläne, Prüfungsordnungen und Modulhandbücher. In den betriebswirtschaftlichen Bachelorstudiengängen zeigt sich hier eine hohe faktische Übereinstimmung der Curricula, zumindest in den ersten Semestern. Beispielhaft sei dies für drei Standorte angeführt.

Universität Erlangen-Nürnberg	Universität St. Gallen	Universität Mannheim
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jahresabschluss 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilanzierung und Unternehmensbesteuerung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Steuerrecht
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Produktion, Logistik, Beschaffung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Operations Management 	

▪ Kostenrechnung & Controlling	▪ Grundlagen des inter- nen/betrieblichen Rechnungs- wesens	▪ Controlling und Rechnungsle- gung
▪ IT- und E-Business	▪ Foundations of Information Systems ▪ Integrated Information Sys- tems	▪ Informations-, Medien- und Technologiemanagement
▪ Internationale Unternehmens- führung	▪ Strategic and International Management ▪ Organization and Human Re- sources Management	▪ Strategisches Management ▪ Organisieren und Führen
▪ Investition und Finanzierung	▪ Investments and Asset Pricing ▪ International Financial Ac- counting & Business Taxation	

Tabelle 8: Vergleich der Studienstruktur in Betriebswirtschaftslehre für Erlangen-Nürnberg, St. Gallen und Mannheim

In den höheren Semestern und bei Masterstudiengängen, also der fortgeschrittenen kaufmännischen Bildung im Hochschulbereich, nutzen die Hochschulen die Spielräume zur Differenzierung deutlich stärker. Neben diesen regulierenden Dokumenten schlägt sich die Lehre in Lehrmaterial nieder, vor allem in Lehrbüchern, Skripten, Prüfungsunterlagen und vergleichbaren Dokumenten. Gerade an den Lehrbüchern lässt sich eine recht hohe Konvergenz feststellen.

4 Analyse von Instrumenten zur Kompetenz Erfassung

Auch Instrumenten zur Erfassung der Kompetenzen unterliegen Vorstellungen zur kaufmännischen Kompetenz. Dabei lassen sich Studieneingangs- und Studienausgangstests unterscheiden.

4.1 Analyse von Verfahren der Kompetenzfeststellung: Studieneingangstests

Studieneingangstests bzw. Studienfähigkeitstests dokumentieren kompetenzorientierte Inputerwartungen.

An deutschen Hochschulen dominiert bei der Zulassung zu Bachelorstudiengängen die Orientierung an der Hochschulzugangsberechtigung. Bei der Zulassung zu Masterstudiengängen und zu postgradualen Studiengängen dominieren studienangangs- bzw. hochschulspezifische Zulassungsverfahren. Eine Ausnahme stellt das Verfahren „TM-WiSo“, der Test für Masterstudiengänge in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (ITB, 2013), dar. Er wird hochschulübergreifend eingesetzt, unter anderem an den Universitäten in Köln und Hamburg. Der TM-WiSo besteht aus vier Aufgabengruppen (ITB, 2013).

Bereich	Aufgabenanzahl	Zeitvorgabe
Planen in Studium und Beruf	24	70 min
Texte analysieren	22	50 min
Wirtschaftliche Zusammenhänge formalisieren	22	55 min
Wirtschaftsgrafiken interpretieren	22	55 min

Tabelle 9: Aufbau des TM-WiSo

Der TM-WiSo wird in Deutschland gelegentlich als Alternative zu einem internationalen Instrument, dem Graduate Management Admission Test (GMAT), verstanden. So gehen einige Hochschulen, etwa die Universität Lüneburg, dazu über, GMAT und TM-WiSo alternativ einzusetzen. Der GMAT ist ein international oft eingesetztes Verfahren (GMAC, 2013).

Bereich	Detaillierung	Aufgabenanzahl	Zeitvorgabe
Analytical Writing Assessment	Analysis of an Argument	1	30 min
Integrated Reasoning	Multi-Source-Reasoning; Graphics Interpretation; Two-Part Analysis; Table Analysis	12	30 min
Quantitative	Data Sufficiency; Problem Solving	37	75 min
Verbal	Reading Comprehension; Critical Reasoning; Sentence Correction	41	75 min

Tabelle 10: Aufbau des GMAT

4.2 Analyse von Verfahren der Kompetenzfeststellung: Studienausgangstests

Studienausgangstest erfassen die Studienausgangsleistungen („university leaving“), d. h. ihnen unterliegen kompetenzorientierte Outputerwartungen. In Deutschland spielen Studienausgangstests keine nennenswerte Rolle. Mit dem Übergang zu modularisierten Studienstrukturen wurden Abschlussprüfungen abgeschafft, die charakteristisch für Diplomstudiengänge in den Wirtschaftswissenschaften waren. International ist vor allem auf drei Verfahren zur Vermessung von Studienausgangsleistungen hinzuweisen, nämlich der TUCE (Test of Understanding College Economics), der EGEL (Examen General para el Egreso de la Licenciatura) und der MFT (ETS Major Field Test for Bachelors Degree).

Der EGEL (Examen General para el Egreso de la Licenciatura) wird von der mexikanischen CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior) für verschiedene Themengebiete angeboten. Der EGEL-ADMON, d. h. der Test für den Bereich „Administración“ kennt vier Bereiche, in dem 214 Aufgaben gestellt werden, und die jeweils in weitere Unterbereiche unterteilt werden.

Bereich	Gewicht	Aufgabenzahl
Organisationsverwaltung und Qualitätsmanagement (Administración organizacional y gestión de la calidad)	31,31 %	67
Finanzverwaltung (Administración de las finanzas)	11,21 %	24
Marketingmanagement (Administración de la mercadotecnia)	32,24 %	69
Personalmanagement (Administración de los recursos humanos)	25,23 %	54

Tabelle 11: Aufbau des EGEL

Der TUCE (Test of Understanding in College Economics) ist ein US-amerikanischer Test, der von dem NCEE (National Council on Economic Education) publiziert wird. Der TUCE wurde erstmalig 1969 vorgelegt und ist aktuell in der vierten Fassung (TUCE-4). Dieser beinhaltet einen mikro- und einen makroökonomischen Teil. Der mikroökonomische Teil kennt sechs verschiedene Inhaltsbereiche (Walstad, Watts & Rebeck, 2007; Walstad & Rebeck, 2008).

Bereich	Detaillierung	Gewicht
The Basic Economic Problem	scarcity, opportunity cost, choice	10–15 %
Markets and Price Mechanism	determinants of supply and demand, utility, elasticity, price ceilings and floors	20–25 %
Theories of the Firm	revenues, costs, marginal analysis, market structures	25–30 %
Factor Markets	wages, rents, interest, profits, income distribution	10–15 %
The (Microeconomic) Role of Government in a Market Economy	public goods, maintaining competition, externalities, taxation, income redistribution, public choice	15–20 %
International Economics	comparative advantage, trade barriers, exchange rates	10–15 %

Tabelle 12: Aufbau des TUCE

Der TUCE dürfte neben dem Test of Economic Literacy (TEL) der bekannteste wissenschaftliche Test zur Erfassung ökonomischer Kompetenz sein (Asarta & Rebeck, 2012).

Ein weiteres Instrument ist der MFT (ETS Major Field Tests). Er wird von ETS (Educational Testing Service) entwickelt, dem Marktführer für standardisierte Tests. ETS ist ein Unternehmen, das nach eigenen Angaben auf der Webseite (www.ets.org) im September 2013 angibt, über 50 Millionen Tests im Jahr zu entwickeln, auszuwerten und zu administrieren und war in mehr als 180 Ländern mit mehr als 3.200 Mitarbeitenden. ETS entwickelt neben dem MFT (ETS Major Field Tests) unter anderem den TOEFL (Test of English as a Foreign Language) und den SAT (Scholastic Reasoning Test). Der MFT wird in verschiedenen MFT-Domänen angeboten, insgesamt 12 Undergraduates und drei Business Majors, nämlich den Associate Degree in Business, Bachelor Degree in Business sowie Master of Business Administration (MBA). ETS ist damit ein Vertreter der sogenannten testing industry. In der Kontroverse um high stakes testing (Wilbers, 2013; Wilbers, 2014, S. 707 ff.) ist das mit einem kritischen Unterton gemeint.

Bereich	Gewicht
Accounting	15 %
Economics	13 %
Management	15 %
Quantitative Business Analysis	11 %
Information Systems	10 %
Finance	13 %
Marketing	13 %
Legal and Social Environment	10 %
International Issues (overlapping)	

Tabelle 13: Aufbau des MFT

Auch die Analyse von Verfahren zur Kompetenzmessung sowohl am Studieneingang als auch am Studienausgang vermag allenfalls Konturen eines Bildes kaufmännischer Kompetenz an Hochschulen aufzuzeigen.

5 Instrumente des internationalen Vergleichs von Hochschulen

Im Schulbereich werden international vergleichende Schulleistungsstudien, wie PISA oder TIMSS, als Instrument der sogenannten evidenzbasierten Schulsteuerung verstanden. Das Ziel dieser Schulsteuerung ist es, „systemrelevantes Steuerungswissen für Bildungsprozesse bereitzustellen und damit den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und -praxis zu verbessern“ (Tippelt & Reich-Claassen, 2010, S. 708). Die Kultusministerkonferenz sieht einen „Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik in Deutschland im Sinne von Ergebnisorientierung, Rechenschaftslegung und Systemmonitoring“ (KMK, 2006, S. 5). Während dieses Monitoring bei den allgemeinbildenden Schulen und – im Rahmen des Berufsbildungs-PISA (Baethge, Achtenhagen, Arends, Babic & Baethge-Kinsky, 2006), VET-LSA (Baethge & Arends, 2009) bzw. ASCOT (Nickolaus, 2013; Thiele & Steeger, 2011) – auch im berufsbildenden Bereich angekommen zu sein scheint, erscheint der Hochschulbereich recht unberührt.

Eine Ausnahme stellt das Projekt „AHELO“ (Assessment of Higher Education Learning Outcomes) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) dar (Tremblay, Lalancette & Roseveare, 2012; OECD, 2013b; OECD 2013a). AHELO sieht die Notwendigkeit internationaler Vergleiche von Hochschulen vor dem Hintergrund neuer Steuerungslogiken für Hochschulen, dem wachsenden Fokus auf Lernergebnisse (learning outcomes), der Veränderung im Lehren und Lernen an Hochschulen und der wissenschaftlichen Fundierung dieser Prozesse (Tremblay et al., 2012, S. 34 ff.).

Neben den übergreifenden Kompetenzen (generic skills) werden in AHELO zurzeit die Kompetenzerwartungen für Volkswirtschaftslehre (economics) und Ingenieurwesen (engineering) präzisiert. Für die Volkswirtschaftslehre werden fünf „learning outcomes“ ausgewiesen.

Learning outcomes AHELO economics

- demonstrate subject knowledge and understanding
- demonstrate subject knowledge and its application to real world problems
- demonstrate the ability to make effective use of relevant data and quantitative methods
- demonstrate the ability to communicate to specialists and non-specialists
- demonstrate the ability to acquire independent learning skills

Tabelle 14: Learning outcomes AHELO economics

Für den ersten „Learning Outcome“, nämlich “Students should be able to demonstrate subject knowledge and understanding” werden verschiedene Konzepte ausgewiesen und weiter ausdifferenziert (OECD, 2012).

Key, microeconomic, macroeconomic	concepts
Key economic concepts	Opportunity cost; Incentives and expectations; Equilibrium and disequilibrium; Strategic thinking; The relevance of marginal considerations; The possible gains from voluntary exchange; Systems and dynamics; Numeracy
Microeconomic concepts	Decision-making and choice; Production and exchange of goods; The interdependency of markets; Prices and market structure; Market failures; Economic welfare
Macroeconomic concepts	Employment and unemployment; National income; International Trade and Finance; International linkages and economies; Distribution of income; Inflation; Economic Growth; Business cycles; Money, banking and finance; Economic policy

Tabelle 15: AHELO: Key economic, microeconomic, macroeconomic concepts

In Deutschland wird eine Debatte um die Vor- und Nachteile einer Beteiligung an AHELO geführt (Braun, Donk, André & Bülow-Schramm, 2013). Zurzeit können diese Instrumente noch keine Hilfen zur umfassenden Strukturierung kaufmännischer Kompetenz bieten. Ob dies in Zukunft der Fall sein wird, kann noch nicht beantwortet werden.

6 Fazit

Im Vergleich zu anderen Bereichen der kaufmännischen Bildung, insbesondere der kaufmännischen dualen Ausbildung und Teilen der kaufmännischen Weiterbildung, findet eine Regulierung der kaufmännischen Bildung an Hochschulen durch curriculare Vorgaben und Erwartungen hochschulinterner und -externer Akteure kaum statt. Eine Kanonisierung der grundlegenden kaufmännischen Bildung im Hochschulbereich zeichnet sich bei der Analyse von Dokumenten ab, in denen sich die hochschulische Lehre niederschlägt. Diese Analyse entwickelt allerdings allenfalls zu Beginn von Bachelor-Studiengängen einige Konturen des Bildes kaufmännischer Kompetenz bzw. – bescheidener formuliert – der Fachinhaltlichkeit kaufmännisch bildender Studiengänge. Mit fortschreitender Studiendauer verflüchtigt sich dieses Bild.

Auch die Analyse von Instrumenten zur Kompetenzerfassung – und der damit inkorporierten Input- und Outputerwartungen – hinterlässt kein klares Bild der Struktur kaufmännischer

Kompetenz an Hochschulen. Im Vergleich zur schulischen Bildung, zur Dualen Ausbildung und Teilen der Weiterbildung, etwa festgemacht an der regulierenden Bedeutung der IHK-Abschlussprüfung, werden hochschulexterne Outputerwartungen kaum dokumentiert und haben keine nennenswerte regulierende Funktion. Die Modularisierung in den neuen Bachelor- und Masterstrukturen stützt dies.

Mithin ergibt sich in keinem der gewählten dokumentenanalytischen Zugänge ein klares Bild der Struktur kaufmännischer Kompetenz im Hochschulbereich. Meines Erachtens kann ernsthaft bezweifelt werden, dass ergänzend eingesetzte befragende oder beobachtende Verfahren zu signifikant anderen Ergebnissen führen. Allein eine quantitative Analyse vermag die hier aufgezeigten Differenzen zu nivellieren. Die in Lagemaßen ausgedrückte Homogenisierung muss jedoch letztlich als ein Artefakt anerkannt werden, die hochschulische Praxis vermutlich nicht abzubilden vermag.

Literaturverzeichnis

- AK-DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen). (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (März 2011).
- Akkreditierungsrat (AR). (2013). *Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung*. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009, zuletzt geändert am 20.02.2013: Akkreditierungsrat.
- Asarta, C. & Rebeck, K. (2012). Measurement techniques of student performance and literacy. college and high school. In G. M. Hoyt & K. M. McGoldrick (Hrsg.), *International Handbook on Teaching and Learning Economics* (S. 307–319). Edward Elgar.
- Association of Masters in Business Administration (AMBA). (2013a). *Criteria for the Accreditation of DBA Programmes*. London: AMBA.
- Association of Masters in Business Administration (AMBA). (2013b). *Criteria for the Accreditation of MBA Programmes*. London: AMBA.
- Association of Masters in Business Administration (AMBA). (2013c). *Criteria for the Accreditation of MBM Programmes*. London: AMBA.
- Baethge, M. & Arends, L. (2009). Feasibility Study VET-LSA. *A comparative analysis of occupational profiles and VET programmes in 8 European countries*. Bonn, Berlin: Federal Ministry of Education and Research (BMBF).
- Baethge, M., Achtenhagen, F., Arends, L., Babic, E. & Baethge-Kinsky, V. (2006). *Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie*. Stuttgart: Steiner.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M. et al. (2013). *Qualitätssicherung an Hochschulen: Von der Akkreditierung zur Auditierung. Gutachten für die VBW (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft)*. Münster, Westf: Waxmann.
- Braun, E., Donk, André & Bülow-Schramm, M. (2013). AHELO goes Germany. *Dokumentation des GfHf- & HIS-HF-Workshops*. Hannover.

- ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education). (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3. Aufl.). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gesellschaft für Informatik (GI). (2005). *Empfehlungen für Bachelor- und Masterprogramme im Studienfach Informatik an Hochschulen*. GI.
- GMAC (Graduate Management Admission Council). (2013). *GMAT Handbook*: GMAC.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz), KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) & BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2005). *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen.
- Immer, D. (2013). *Rechtsprobleme der Akkreditierung von Studiengängen* (Göttinger Schriften zum öffentlichen Recht, Bd. 3,). Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen.
- ITB. (2013). *TM-WiSo. Test für Masterstudiengänge Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*: ITB Consulting GmbH.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2000). *Muster-Rahmenordnung für Diplomprüfungsordnungen: Universitäten und gleichgestellte Hochschulen*. Beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 06.07.1998 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16.10.1998 in der Fassung der Beschlüsse der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 04.07.2000 und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 13.10.2000. Bonn: KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2001). *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Betriebswirtschaftslehre - Universitäten und gleichgestellte Hochschulen*. Beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 22.02.1994 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 17.06.1994 in der Fassung der Beschlüsse der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 04.07.2000 und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 31.01.2001. Bonn: KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2002). *Künftige Entwicklung der länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.03.2002: KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland).
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Erstellt in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Neuwied: Luchterhand.

- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. Bonn: KMK.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder Bundesrepublik Deutschland). (2013). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2013. Bonn.
- Nickolaus, R. (2013). Kompetenzmessung. Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag (1. Aufl. 2013., S. 26–44). Paderborn: Eusl.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2012). *Economics Assessment Framework*. Dokument EDU/IMHE/AHELO/GNE(2011)19/ANN3/FINAL.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2013a). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. Volume 2: Data Analysis and National Experiences. OECD.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2013b). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. Volume 3: Further Insights. OECD.
- Thiele, P. & Steeger, G. (2011). *Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung*. *Neue Initiative des BMBF*. *Wirtschaft und Berufserziehung* (4), 10–12.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J. (2010). *Stichwort: Evidenzbasierung*. *DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (4), 12–13.
- Tremblay, K., Lalancette, D. & Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. Volume 1: Design and Implementation. OECD.
- Walstad, W. B. & Rebeck, K. (2008). *The Test of Understanding of College Economics*. *American Economic Review*, 98 (2), 547–551.
- Walstad, W. B., Watts, M. W. & Rebeck, K. (2007). *Test of Understanding in College Economics: Examiner's Manual* (4. Aufl.): National Council on Economic Education.
- Wilbers, K. (2013). Kompetenzmessung: Motor der Theorie- und Praxisentwicklung in der Berufsbildung? "Vom-Wiegen-wird-die-Sau-nicht-fett" oder "Entscheidend-ist-was-hinten-rauskommt"? In S. Seufert & C. Metzger (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag (1. Aufl. 2013., S. 298–321). Paderborn: Eusl.
- Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch. Eine traditionelle und handlungsorientierte Didaktik für kaufmännische Bildungsgänge* (2. Aufl.). Berlin: epubli.
- Wirtschaftsprüferkammer (WPK). (2006). *Referenzrahmen für die Anerkennung von Studiengängen nach § 8a WPO und die Anerkennung von Studienleistungen nach § 13b WPO*. WPK.
- Wirtschaftsprüferkammer (WPK). (2007). *IDW/WPK-Arbeitskreis Reform des Wirtschaftsprüfungsexamens: Informationen zur inhaltlichen Gleichwertigkeit von Prüfungsleistungen im Rahmen von § 13b WPO*.
- Wissenschaftsrat. (2012). *Empfehlungen zur Akkreditierung als Instrument der Qualitätssicherung*. Bremen: HRK.

Wittmann, M. (2014). *Change-Design für Change Agents in universitären Veränderungsprozessen*. Berlin: Epubli.

Autorenverzeichnis

Fischer, Andreas Prof. Dr.

Professor; Leuphana Universität Lüneburg, Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie Didaktik der Wirtschaftslehre.

Fürstenau, Bärbel Prof. Dr.

Lehrstuhlinhaberin; Technischen Universität Dresden; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.

Grzanna, Cindy Dr.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Technischen Universität Dresden; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.

Kallenbach, Gudrun

Seminarleiterin; Seminar für das Lehramt an Berufskollegs im ZfsL Paderborn.

Kaiser, Franz Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB); Arbeitsbereich 4.2 "Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft".

Kock, Anke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB); Arbeitsbereich 4.2 "Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe der Medienwirtschaft".

Kremer, H.-Hugo Prof. Dr.

Professor; Universität Paderborn; Professur für Wirtschaftspädagogik.

Reinisch, Holger Prof. Dr.

Lehrstuhlinhaber; FSU Jena; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.

Sprey, Michael Dr.

Fach- und Kernseminarleiter; Seminar für das Lehramt an Berufskollegs im ZfsL Paderborn.

Tramm, Tade Prof. Dr.

Geschäftsführender Direktor; Universität Hamburg; Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Wilbers, Karl Prof. Dr.

Lehrstuhlinhaber; Universität Erlangen-Nürnberg; Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung.

