

Tade Tramm

Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung

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 werden 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.

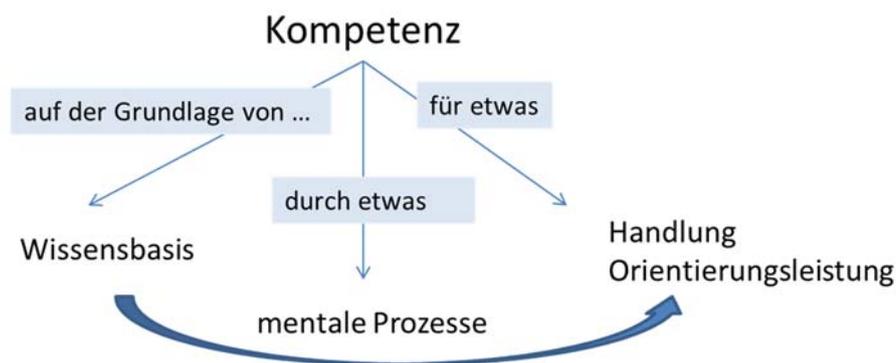


Abbildung 1: Aspekte der Kompetenz

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.

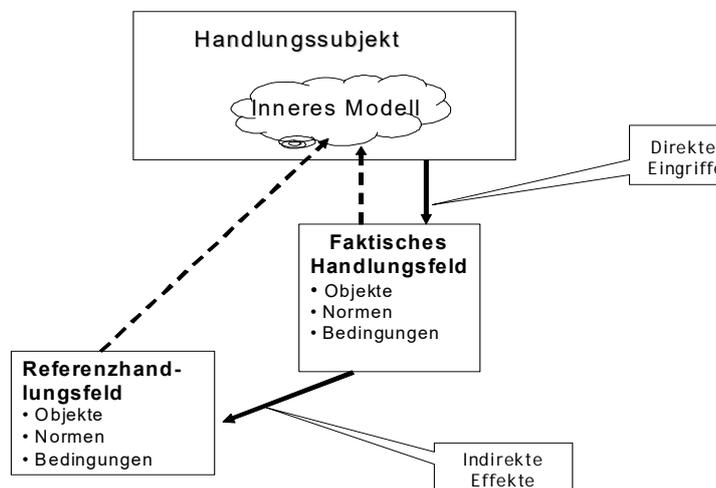


Abb. 2: Bezugsebenen kaufmännischen Handelns nach Resch 1988

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 tätig¹. 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.

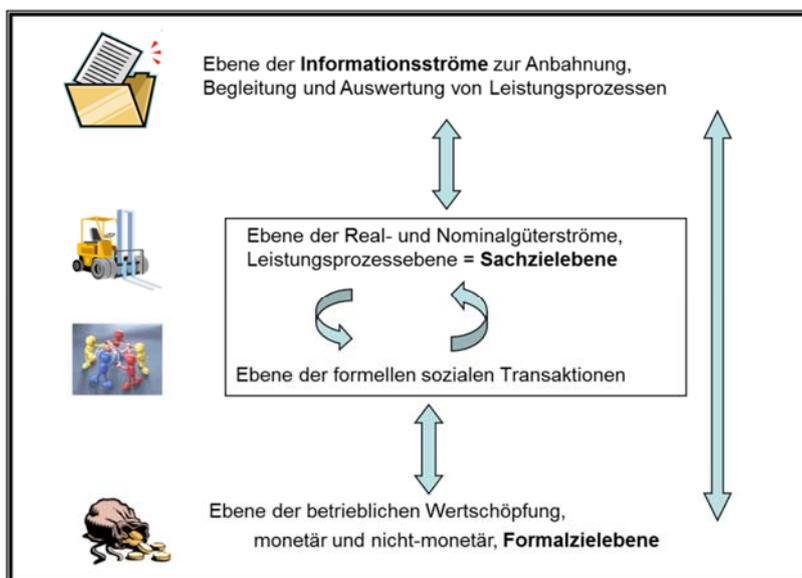


Abbildung 3: Dimensionen kaufmännischer Tätigkeit

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 Pro-

zesse 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 Datenbasis 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.

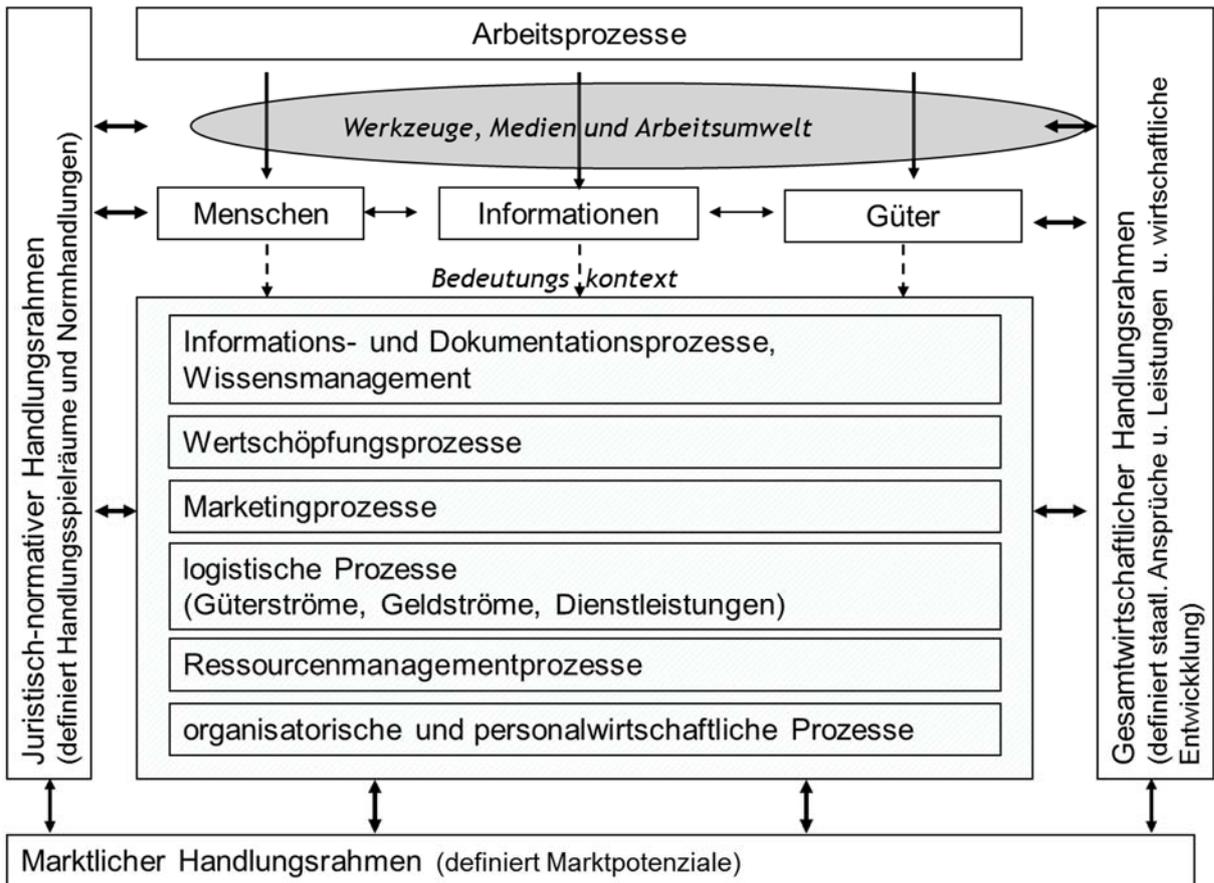


Abbildung 4: Bezugsebenen kaufmännischen Handelns

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; BUSIAN 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; MALIK1993; 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 inhaltspezifisch 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 Resource 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 Optimierungs-

kriterien 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

- Homo Oeconomicus
- Eigennutz als Antrieb
- analytisch-segmentierendes Denken
- Lineares-monokausales Denken
- Kreislaufbetrachtung
- Gewinnmaximierung als Ziel
- Wachstumsökonomie
- Quantifizierte Kosten-Nutzen-

systemisch-ökonomische Rationalität

- 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 materielle, 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	Unternehmungsziele		
Mittelbestimmung	Leistungspotentiale		
Verfahrensbestimmung	Unternehmungsstrategien		

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 handlungsllogischen 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.

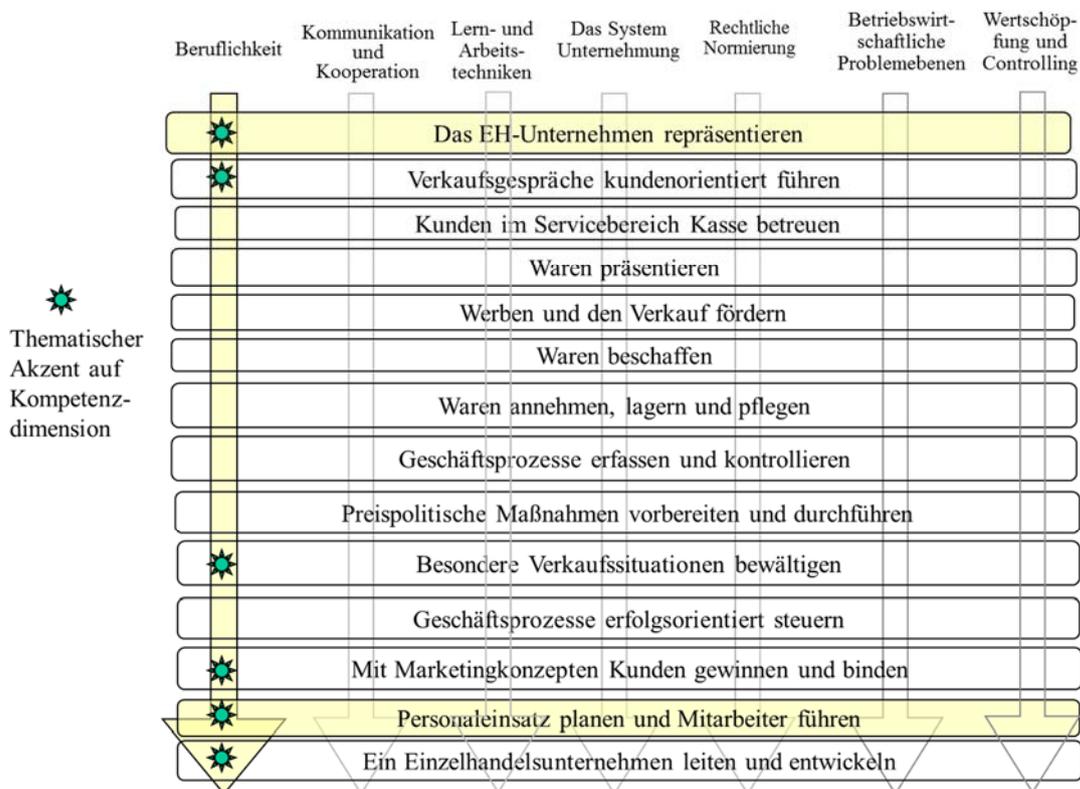


Abbildung 8: Lernfeld-Kompetenzmatrix des Projekts EvaNet*EH für den Berufsschulunterricht von Einzelhandelskaufleuten in Hamburg

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

SYST – Das System Unternehmung
<p>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.</p> <p>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 gegen-</p>

seitige 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.

LF01	Das Einzelhandelsunternehmen präsentieren	
Kompetenzen:		Wissensbasis
<p>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.</p> <p>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.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • 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
LF02	Verkaufsgespräche kundenorientiert führen	
Kompetenzen		Wissensbasis
--		--
LF03	Kunden im Servicebereich Kasse betreuen	
Kompetenzen		Wissensbasis
--		--

Abbildung 9: Die Kompetenzdimension „Das System Unternehmung“ aus dem Projekt Eva-Net*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 deut-

licher akzentuiert (z. B. EARA 2012; vgl. KRILLE ET AL. 2013 oder aktuell KaBueNet²). Das, worum 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)



Abbildung 10: Unternehmensmodell des Hamburger Mobileprojekts (eigene Darstellung)

² Netzwerk Berliner Oberstufenzentren zur kooperativen Umsetzung des neuen Curriculums der Kaufleute für Büromanagement, www.kabuenet.de

In weiteren Reflexions- und Verallgemeinerungsschritten kann aus diesem Grundmodell ein schon recht komplexes Referenzmodell für die Darstellung von Wertströmen in der Unternehmung im Zusammenhang mit deren Leistungsprozessen, Markteinbindung und Organisationsstruktur entwickelt werden, wie es in Abb. 10 dargestellt ist. Dieses Modell markiert zugleich den Zusammenhang der Systemperspektive mit den grundlegenden Konzepten der Kompetenzdimension Wertschöpfung und Controlling.

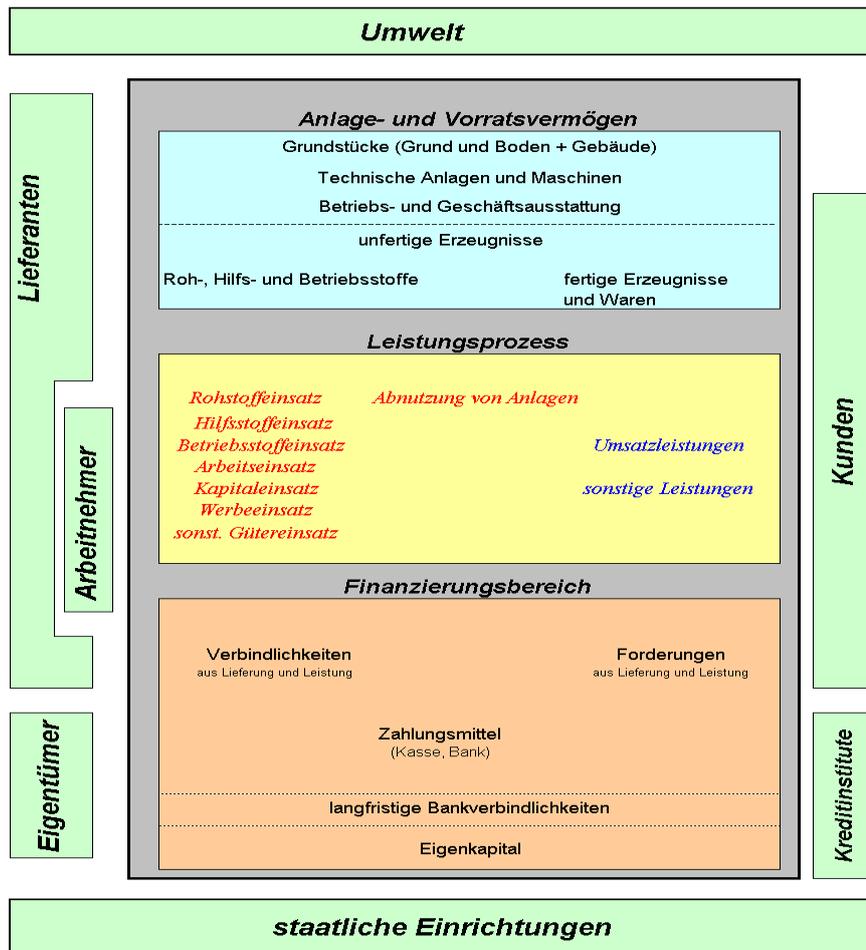


Abbildung 11: Allgemeines Unternehmensmodell als Grundlage von Wertstrombetrachtungen (Quelle: JOOST/KRIPKE/TRAMM 2007, VGL. AUCH PREISS/TRAMM 1996)

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.

Literatur:

- 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_et al_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.: In:**
- 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: Wil-

bers, 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, Tade (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, Walter (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Aufl., Köln (Pahl-Rugenstein).

Weber, M. (1947/1972): Wirtschaft und Gesellschaft, 5. Aufl.. Tübingen (Gallica).