

Tade Tramm

Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung

1 Problemstellung

Die Einführung des Lernfeldkonzepts als Strukturierungsprinzip von KMK-Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht stellt den ambitionierten Versuch dar, den traditionell an der Systematik und inhaltlichen Struktur korrespondierender Fachwissenschaften orientierten Unterricht grundlegend neu auszurichten. Die Überwindung von Fächerung und fachsystematisch-strukturiertem Unterricht zugunsten komplexer Lehr-Lern-Arrangements einerseits und die Ausrichtung am Kompetenzerwerb für beruflich akzentuierten Handlungsfelder andererseits stellen die Eckpunkte dieser Reform dar. Für die Rekonstruktion von beruflichen Handlungsfeldern, die Definition von Lernfeldern und deren Umsetzung in Lernsituationen kommt dem Konstruktpaar der *Arbeits- und Geschäftsprozesse* eine zentrale Funktion zu. Im Hinblick auf die Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements stellt das Prozessprinzip eine didaktische Möglichkeit dar, die Komplexität des ökonomischen Lerngegenstandes zu reduzieren und ihn damit den Schülern zugänglich zu machen. Was lernpsychologisch durchaus Sinn macht, könnte sich jedoch im Hinblick auf das berufliche Qualifizierungsniveau dann als sehr problematisch erweisen, wenn man sich an einem verkürzten Prozessverständnis orientiert.

2 Komplexität und Systematik

Wie alle beruflichen Curricula operieren auch lernfeldorientierte Berufsschullehrpläne in einem Spannungsfeld von Situations- und Wissenschaftsbezug, setzen dabei allerdings deutlich andere Akzente, als die disziplinentrierten traditionellen Lehrpläne. „Lernfelder“, als die zentralen curricularen Einheiten, sollen sich „an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen“ orientieren (KMK 1996, S. 14). Dennoch erkennen die Verfasser der KMK-

Handreichungen an, dass es im Sinne einer handlungsorientierten Didaktik unverzichtbar sei, „die jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften zu stellen“ (ebd.).

Dieses Spannungsfeld lässt sich mit Abbildung 1 illustrieren. Diese veranschaulicht in ihrer Grundstruktur, um die allein es hier gehen soll, zwei Modi der Wissensorganisation und der Strukturierung von Lern- und Erkenntnisprozessen (ausführlicher dazu Tramm 1997, S. 274ff.; Achtenhagen/Tramm et al. 1992, S. 93ff.).

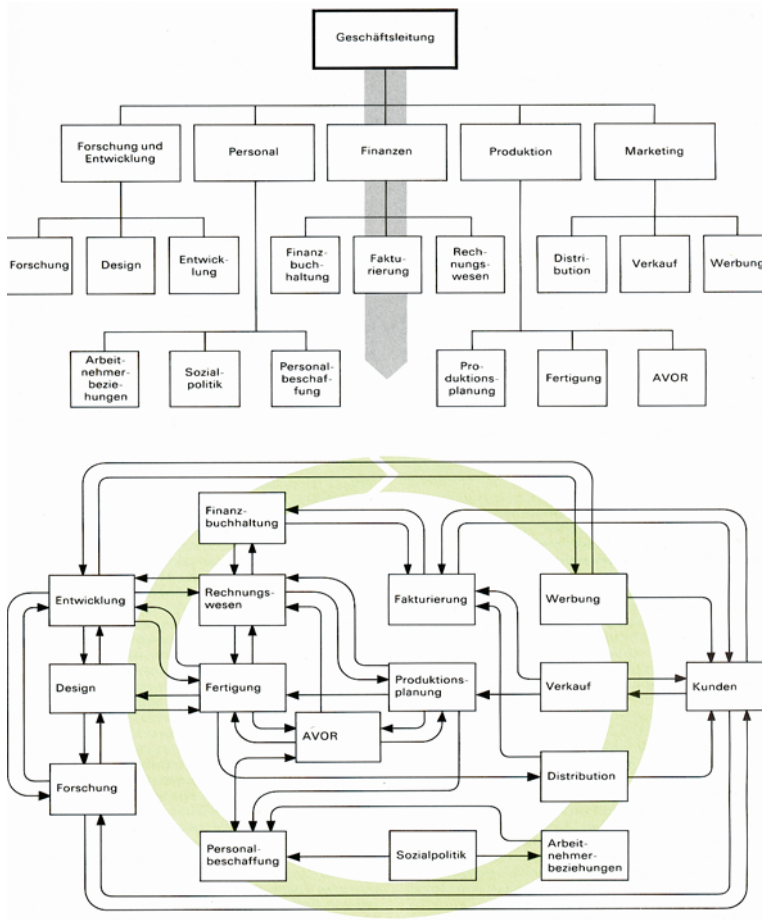


Abb. 1: Abstraktionshierarchie und Komplexionszusammenhang im Vergleich (Quelle: Gomez/Probst 1987)

Einerseits - in der oberen Hälfte der Darstellung - der *begriffssystematisch geordnete Wissenserwerb*, der auf begriffliche Über-Unterordnungsbeziehungen, auf Definitionen und Merkmalswissen, auf gedankliche Trennschärfe und systematische Vollständigkeit angelegt ist. Die zentrale Relation zwischen den Hierarchieebenen lautet „*ist ein*“. Ein Beispiel hierfür wäre die Abstraktionshierarchie „*Amsel - Singvogel - Vogel - Tier - Lebewesen*“. Alle Merkmale, die dem Begriff „*Lebewesen*“ zukommen, gelten zugleich für alle Begriffe, die diesem hierarchisch untergeordnet sind. Es handelt sich hierbei also um eine für den Menschen charakteristische, hocheffiziente Art der Verarbeitung von Erfahrungen (durch Abstraktion), der ökonomischen Speicherung von Wissen (auf möglichst hoher Abstraktionsebene) und der Erzeugung von Wissen (durch schlussfolgerndes Denken im Zuge von Deduktion oder Analogiebildung) (vgl.; Aebli 1981, S. 83ff.; Dörner 1987; Klix 1988).

Zugleich jedoch hat die Denk- und Problemlösepsychologie in den letzten zwanzig Jahren unseren Blick dafür geschärft, dass im Zusammenhang konkreter Handlungs- und Problemlösungsprozesse eine andere Organisationsform des Wissens gefragt ist, die mit dem unteren Teil der Abbildung, also der komplexen Netzwerkstruktur angedeutet werden soll. Während für die Abstraktionshierarchie der analytische Blick, die begrifflich-logische Über-Unterordnung konstitutiv sind, gelten in komplexen Situationszusammenhängen andere Relevanzkriterien (vgl. z. B. die Beiträge in Mandl/Spada 1988): die pragmatische Eingrenzung und Akzentuierung des Betrachtungsfeldes, die Variation des Auflösungsgrades, die Erfassung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Rückkoppelungen und komplexen Wechselwirkungen u. a. m.

Schulisches Lernen folgt traditionell weitgehend dem Ritual des Abarbeitens von fachsystematisch geordneten Begriffshierarchien, in dessen Verlauf Definitionen gelernt und anhand von wechselnden Beispielen spezifisches Merkmalswissen erworben wird (vgl. z. B. Sievers 1984; Reetz 1984; Seemann/Tramm 1988). Man denke hier nur an die Einführung in den Zahlungsverkehr oder die Rechtsformen der Unternehmung. Ein praktisches Problem, vor das ein Handelnder sich gestellt sieht, wird demgegenüber von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die zunächst fachsystematisch vollkommen unterschiedlichen Bereichen zugeordnet sein können: Für die Standortwahl einer Unternehmung spielen verkehrsgeographische Überlegungen eine Rolle, das Arbeitskräftepotential, die lokale oder regionale Marktsituation, die soziale Einbindung der Familie u. v. m.

Es kann keinen Zweifel geben, dass der Mensch für die Lösung derartiger komplexer Probleme auf systematisch geordnetes Definitions- und Merkmalswissen zurück greifen muss, wie es in der oberen Hälfte des Schaubildes dargestellt ist. Nur hat es sich als irrig erwiesen anzunehmen, dass ein solches Merkmalswissen quasi *auf Vorrat erworben* und effektiv gespeichert werden kann, und vor allem ist offenkundig, dass die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens bei der Lösung von Problemen, also zum *Transfer*, sich nicht automatisch einstellt, sondern dass diese Fähigkeit selbst erlernt werden muss (vgl. hierzu z. B. Dörner et al. 1983; Mandl/Gruber/Renkl 1994; Reetz 1996).

Mit dem Lernfeldansatz verbindet sich der aus meiner Sicht richtige Ansatz, berufliches Lernen *mikrostrukturell* nicht mehr auf der begrifflich-systematischen Ebene der Definitionen und des Merkmalswissens ansetzen zu lassen, sondern an der individuellen Auseinandersetzung mit subjektiv bedeutungsvollen, konkret-situierten, praktischen Problemstellungen aus dem jeweiligen beruflichen Handlungsfeld. Die hierin zu gewinnenden Erfahrungen gilt es dann im systematisch-begrifflichen Raum zu verankern, einzuordnen, zu erweitern und zu ergänzen. Es ist dies ein Konzept induktiven, problemlösend-entdeckenden Lernens in komplexen Lernumwelten, eines Lernens unter der Zielsetzung, eine systematische Wissensstruktur als Basis zukünftigen flexiblen Handelns aufzubauen.

3 Strategien zur curricularen Strukturierung von Komplexität

Auf der *makrostrukturellen* Ebene ergibt sich hieraus die Konsequenz, zukünftige Curricula nicht mehr nach der wissenschaftsbestimmten Systematik zu strukturieren und zu sequenzieren, sondern „die Struktur“ des Handlungs- und Erfahrungsfeldes zum Ausgangs- und Bezugspunkt für die Strukturierung des Curriculums zu wählen. Diese ist allerdings keinesfalls naturgegeben, sondern selbst Ergebnis menschlicher Analyse- und Strukturierungstätigkeit.

Grundsätzlich geht es bei dieser Strukturierungsfrage um das Problem, wie innerhalb eines komplexen, auf das gesamte berufliche Handlungsfeld bezogenen curricularen Raumes über Prozesse der Abgrenzung und der Bildung von Einheiten erkennbare Ordnung gestiftet und Komplexität reduziert werden kann. Denn auch in der Programmatik komplexer Lehr-Lern-Arrangements ist es unumstritten, dass gegebene Komplexität im didaktischen Zu-

sammenhang reduziert und durch die Lernenden schritt- bzw. schichtenweise erschlossen werden muss.

Die traditionelle Vorgehensweise hierbei, wie sie z. B. häufig im Kontext der Lernbüroarbeit aber auch in der betrieblichen Ausbildung wirksam wurde, lag darin, der **funktionalen Systematik** betrieblichen Geschehens zu folgen, also einer funktionslogischen Aufbauorganisation, und auf dieser Ebene Aufgabenstellungen und Arbeitsabläufe zu thematisieren.. Ein besonderer Reiz dieser Vorgehensweise war, dass sich hierin genau die fachwissenschaftliche Systematik der Gliederung in funktionsorientierte spezielle Betriebswirtschaftslehren (Absatzlehre, Beschaffungswirtschaft etc.) widerspiegelte. Ihr Nachteil war, dass sie zu einer fragmentierenden Sicht betrieblichen Geschehens führte, im Extrem zu einer „Schreib- und Ladentischperspektive“ (Reetz/Witt 1974), und damit den Blick für die systemischen Zusammenhänge der Unternehmung vernachlässigte.

Auch aus dieser Kritik heraus wurden in den 80er Jahren insbesondere in St. Gallen und Göttingen curriculare Konzepte entwickelt, die von einer systemtheoretischen Sicht der Unternehmung in einer vieldimensionalen Umwelt ausgingen und auf dieser Grundlage versuchten, Schichten bzw. Dimensionen betrieblichen Geschehens als curriculares Strukturierungskriterium zu verwenden. Vielleicht bekanntestes Beispiel hierfür ist die curriculare Sequenz „Leistungsprozesse in Wirtschaft und Verwaltung“ unter Nutzung des EDV-gestützten Planspiels „Jeansfabrik“, bei der die Schüler von Beginn an mit einem komplexen und dynamischen Modellunternehmen konfrontiert wurden, mit dem sie als Manager am Markt zu operieren hatten (Achtenhagen/Tramm/Preiss et al. 1992). Wesentlich war dabei, dass sie sofort und durchgängig mit dem ganzheitlichen Phänomenbereich von unternehmerischen Zielen, Zwecken, Prozessen und Strukturen konfrontiert wurden, dass allerdings die begrifflich-theoretische Durchdringung dieses Handlungsfelder nach dem Modell des Spiralcurriculums erst nach und nach auf unterschiedlichen Systemebenen erfolgte: Im Anschluß an „naiv“ absolvierte erste Spielrunden wurden zunächst Probleme bearbeitet, reflektiert und systematisiert, die die logistische Ebene des Leistungsprozesses betrafen, danach wurde der Leistungsprozess als Wertschöpfungsprozess thematisiert, dann wurden der Finanzierungsprozess, die soziale Dimension usw. problembezogen erarbeitet. Das komplexe Bild der Unternehmung ergab sich somit nicht aus der Addition verschiedener funktionaler Teilbereiche, sondern, ausgehend von einer ganzheitlichen Grundfigur, durch eine schrittweise Ausdifferenzierung und begriffliche Elaboration im Zuge spezifischer Problemlöseprozesse.

Der systemtheoretischen Perspektive folgend spielten hierbei Führungs- und Kontrollprozesse im Hinblick auf die wirtschaftlichen Ziele der Unternehmung eine zentrale Rolle. Zugleich wurden über das Medium des EDV-gestützten Unternehmensplanspiels allerdings die operativen Prozesse und die unmittelbar darauf bezogenen Entscheidungen des operativen Managements weitgehend ausgeblendet. Die Verknüpfung der Managemententscheidungen auf den verschiedenen Ebenen mit den sinnlich erfahrbaren Arbeitsvorgänge erfolgte nicht. Möglich wurde auf diese Weise zwar ein problemorientierter Wirtschaftslehreunterricht, allerdings aus einer letztlich doch wiederum stark theoretisch geprägten top-down-Perspektive.

Der lernfeldorientierte Ansatz geht hier einen anderen Weg, indem er nicht an den (vertikalen) Führungs- und Kontrollprozessen ansetzt, oder die analytisch unterschiedenen Systemebenen ins Zentrum stellt, sondern vielmehr die konkreten *Arbeits- und Leistungsprozesse* in einer Unternehmung. Im folgenden soll diese Sichtweise im Hinblick auf den kaufmännischen Bereich konkretisiert und analysiert werden.

4 Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung

Mit dem Begriff der Prozessorientierung verbindet sich die Idee einer Abkehr von hochgradig arbeitsteiligen betrieblichen Organisationsformen mit ihren Abstimmungs- und Schnittstellenproblemen sowie ihrer Neigung zur Bürokratisierung der Abläufe. Programm der prozessorientierten Reorganisation war es demgegenüber, die betriebliche Organisation ausgehend von den wertschöpfenden Prozessen neu zu organisieren und dabei zugleich Arbeitsprozesse so zu gestalten, dass repetitive Teilarbeit zu Gunsten „vollständiger Arbeitsprozesse“ „im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung, Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe“ (Fischer 2000, S. 121; vgl. auch Hammer 1993) zurückgedrängt wird.

Eine solche Reorganisationsprogrammatische ist natürlich aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht schon deshalb hoch attraktiv, weil sie die kognitiven Orientierungs- und Regulationsleistungen der Arbeit aufwertet, weil sie die Arbeit des Einzelnen erkennbar in den Gesamtleistungszusammenhang der Unternehmung stellt und weil sie damit insgesamt schließlich die Kompetenzbasis betrieblicher Arbeit zu den Arbeitenden zurückverlagert sowie die

Bedeutung beruflicher Kompetenzen und damit auch der Berufsausbildung stärkt. In diesem Sinne war es vor allem die Bremer Forschungsgruppe um Rauner, die eine arbeitsprozessbezogene Reorganisation beruflicher Bildung propagierte, wie sie letztlich auch im Lernfeldkonzept ihren Ausdruck gefunden hat. Hierbei spielte das Konstrukt des „**Arbeitsprozesswissens**“ eine wichtige Rolle, worunter das „Wissen um den Zusammenhang des Produktionsablaufs ..., das erfahrenen Facharbeitern zu eigen ist“ verstanden wird (Fischer 2000, S. 119ff.).

Wichtig und gut scheint mir an dieser Überlegung, dass so Wissensbereiche in der Berufsschule Berücksichtigung finden, die in den korrespondierenden Fachwissenschaften nicht erfasst werden (vgl. Kremer/Solane 1999). Problematisch finde ich demgegenüber die doch sehr enge Perspektive auf das relevante Prozesswissen des aktuellen beruflichen Handlungsfeldes; den eher punktuellen Zugriff auf systematisches Wissen und schließlich die Vernachlässigung kognitiver Orientierungsbereiche. Auf einer grundsätzlicheren Ebene scheint mir die mit diesem Zugang verbundene Dichotomisierung und Segregierung von wissenschaftlich fundierter Fachtheorie und erfahrungsbezogenem Arbeitsprozesswissen fatal: *Die Wissenschaft den Ingenieuren, das Arbeitsprozesswissen den Facharbeitern.*

Für eine Übertragung des Prozessgedankens auf den kaufmännischen Bereich gilt es also auch hier zunächst einmal, das Denken in Stellen und Abteilungen durch ein Denken in Vorgangsketten abzulösen, die die ganze Unternehmung durchlaufen und an deren Anfang und Ende eine Interaktion mit dem Kunden steht: **Geschäftsprozesse** sind in diesem Sinne mit Scheer „ereignisgesteuerte Vorgangsketten“, bei denen im kaufmännischen Arbeitsbereich im Unterschied zum Fertigungsbereich keine Materialtransformationen, sondern Datentransformationen stattfinden (1997, 1999).

Eine solche Sicht, wie sie vor allem in der Wirtschaftsinformatik entwickelt worden ist, greift allerdings in zweifacher Weise zu kurz. Zunächst verfehlt sie die eigentümliche Mehrdimensionalität kaufmännischen Handelns im Hinblick auf deren Gegenstand und Zielhorizont, wie sie mit Abbildung 2 illustriert wird.

Im Zentrum kaufmännischer Sachbearbeitertätigkeit steht tatsächlich in der Regel die Bearbeitung von Informationen, also die Datentransformationen im Sinne Scheers. Diese Prozesse jedoch isoliert zu optimieren oder zu thematisieren verfehlt den Charakter kaufmännischer Tätigkeit. Für eine qualifizierte

kaufmännische Prozessbearbeitung wird die simultane Beachtung aller drei Ebenen grundlegend sein. Konkreter formuliert: 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.

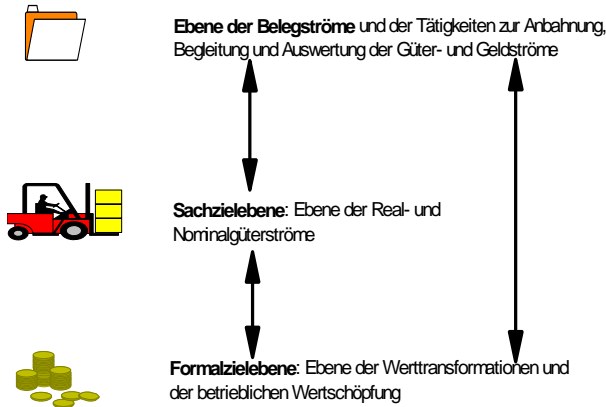


Abb. 7: Gegenstandsbezogene Dimensionen kaufmännischen Handelns

Die besondere Spezifik kaufmännischer gegenüber gewerblicher Tätigkeit liegt darin, dass die Wertschöpfungsebene diejenige ist, auf der sich der Erfolg seiner Tätigkeit originär abbildet, während diese im gewerblichen Bereich allenfalls die Nebenbedingung für Leistungen im originären logistischen Bereich definiert. Curricular gewendet ergibt sich hieraus die Konsequenz, dass die Abbildung und Auswertung von Prozessen in der Wertschöpfungsdimension eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, diese aus einer wirtschaftlichen Sichtweise zu bearbeiten. Entsprechend dürfen Fragen des Rechnungswesens, präziser: der Kosten- und Leistungsrechnung, nicht isoliert oder gar in nachgängigen Lernfeldern behandelt werden, sondern diese Perspektive muss zu Beginn des Curriculums entwickelt und dann in allen Lernfeldern integrativ behandelt werden (vgl. dazu Preiss/Tramm 1996; Joost/Kripke/Tramm 2002).

Ich komme damit zum zweiten Kritikpunkt: Eine Prozessbetrachtung in Analogie zum Arbeitsprozesskonzept verfehlt in ihrer Beschränkung auf die Ebene der operativen Sachbearbeitung systematisch den strategischen und

normativen Horizont kaufmännischer Tätigkeit und reproduziert damit ein Modell vertikaler Arbeitsteilung, das mit der Geschäftsprozessorientierung im Sinne der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie eigentlich gerade überwunden werden soll.

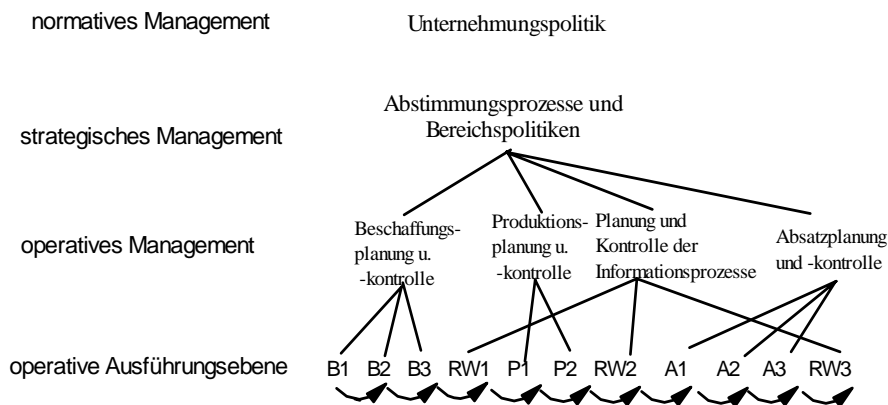


Abb 3: Ausführungs-, Planungs- und Kontrollebenen betrieblichen Handelns nach Ulrich (1987)

Operatives Handeln in einer Unternehmung ist in ein hierarchisches System von Handlungsvorgaben und Kontrollprozessen integriert, über die Zielvorgaben, Etats und Handlungsregeln definiert und mit benachbarten Bereichen (oder Prozessen) abgestimmt werden (vgl. Abb. 3). Für den Handelnden auf der operativen Ebene, der nicht mehr nur nach streng formalisierten bürokratischen Regeln stereotyp agieren, sondern innerhalb definierter Handlungsspielräume flexibel, aber doch im Rahmen des betrieblichen Ziel- und Strategiehorizontes am Markt operieren soll, ist das Verständnis dieser operativen, strategischen und normativen Managemententscheidungen hochrelevant und darüber hinaus soll er sich mit seinen Handlungserfahrungen auch in den Prozess der Definition bzw. Revision dieser Vorgaben mit einbringen. Das System der Managemententscheidungen definiert somit das notwendige betriebliche *Orientierungsfeld* des kompetenten Fallbearbeiters und zumindest teilweise auch seinen betrieblichen Mitwirkungsbereich. Entsprechend wird es aus curricularer Sicht erforderlich sein, einerseits Führungs- und Kontrollprozesse der Unternehmung mit ihren spezifischen Problemstellungen und Handlungsstrategien zu thematisieren und darüber hinaus auch solche betrieblichen Handlungsfelder, die nicht unmittelbar auf die Erbringung von

Marktleistungen gerichtet sind, zu berücksichtigen. Dieser Gesichtspunkt kann im direkten Rückgriff auf organisationstheoretische Konzepte des *Geschäftsprozessmanagements* konkretisiert werden. Gaitanides et al. (1994) haben ein idealtypisches „kundenorientiertes Unternehmensmodell“ entwickelt, in dem sie systematisch zwischen den (unmittelbar kundenbezogenen) Kernleistungen und den Supportleistungen bzw. -prozessen einer Unternehmung unterscheiden (vgl. Abb.4). Letztere dienen dazu, die langfristige Leistungsfähigkeit der Unternehmung zu gewährleisten und ihr damit zugleich die entscheidenden Wettbewerbsvorteile am Markt zu sichern.

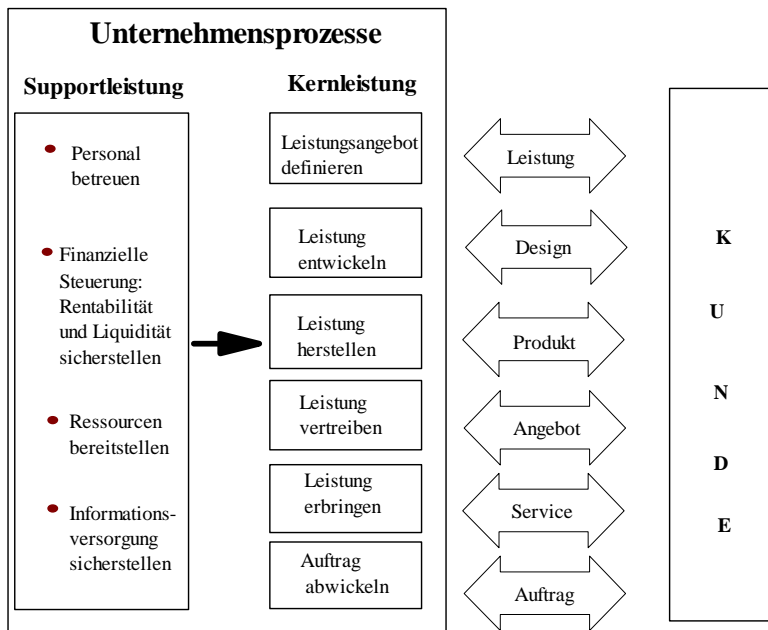


Abb. 4: Idealtypisches Modell kundenorientierter Leistungsprozesse einer Unternehmung nach Gaitanides et al (1994, S. 17)

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich eine Prozessorientierung kaufmännischer Curricula unter der Leitidee qualifizierter kaufmännischer Fallbearbeitung und zukunftsöffener Kompetenzen nicht auf die Rekonstruktion von Arbeitsprozessen auf der operativen Ebene beschränken darf, sondern die systemische Einbettung dieser Tätigkeiten in den Gesamtzusam-

menhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mit reflektieren muss.

5 Konstruktive Perspektiven

Kaufmännische Rahmenlehrpläne tun sich mit der Adaptation des Konzepts der Prozessorientierung bislang ausgesprochen schwer. Im organisationswissenschaftlichen Konzept des Geschäftsprozessmanagements liegt nach meiner Einschätzung ein wissenschaftliches Referenzmodell vor, das geeignet sein könnte, einen Brückenschlag von konkreten Arbeitsprozessen auf Sachbearbeiterebene über die hierauf bezogenen Managemententscheidungen bis hin zu den grundlegenden Systemcharakteristika einer Unternehmung vorzunehmen (vgl. auch Tramm 2002).

Ausgehend von diesen Überlegungen hat im Jahr 2001 eine Arbeitsgruppe im Auftrag der Hamburger Schulbehörde Überlegungen zur idealtypischen Realisierung eines lernfeldorientierten Lehrplanes am Beispiel des Ausbildungsberufs Industriekaufmann entwickelt, die allerdings von der zuständigen KMK-Rahmenlehrplankommission eher zurückhaltend aufgenommen wurden. Abbildung 5 zeigt ein Zwischenergebnis dieser Arbeit, in dem diese Idealtypik am klarsten zum Ausdruck kommt.

Die zentralen Merkmale sind:

- Lernfelder zum Komplex der beruflichen Orientierung (1, 16)
- Lernfelder zur ganzheitlichen Strukturierung des betrieblichen Handlungsfeldes in seinen Prozess- und Systemeigenschaften (2, 3, 4)
- Integrative Berücksichtigung von VWL und Rechnungswesen, aber zugleich auch Lernfelder zur problembezogenen Vertiefung und zur Systematisierung dieser Bereiche
- Prozessbezogene Lernfelder als zentrales curriculares Band (5-7: Kernprozesse und 10-12: Supportprozesse). Mit der Bezeichnung der Kernprozesse (Absatzprozesse) soll keine isolierte Betrachtung von Teilprozessen auf Abteilungsebene angezeigt werden, sondern ganzheitliche Unternehmensprozesse sollen hier jeweils unter spezifi-

schen Akzenten und Problemstellungen thematisiert und erschlossen werden.

Lernfeld 1: In Ausbildung und Beruf orientieren	
Lernfeld 2: Systemstruktur und Geschäftsprozesse eines Industrieunternehmens	
Lernfeld 3: Gesamtwirtschaftliche Einbindung	Lernfeld 4: Modellierung der Wertströme und des Wertschöpfungsprozesses
Lernfeld 5: Absatzprozesse	
Lernfeld 6: Beschaffungsprozesse	
Lernfeld 7: Leistungserstellungsprozesse	
Lernfeld 8: Ordnungspolitik, Wirtschaftspolitik, Globalisierung	Lernfeld 9: Differenzierende Kosten- und Leistungsrechnung
Lernfeld 10: Informations- und Kommunikationsstrukturen und –prozesse	
Lernfeld 11: Personalbedarf feststellen, geeignetes Personal bereitstellen, optimalen Personaleinsatz gewährleisten	
Lernfeld 12: Investitions- und Finanzierungsprozesse	
Lernfeld 13: Perspektiven der industriellen Arbeit	Lernfeld 14: Den Jahresabschluss vorbereiten und analysieren, Bewertungsentscheidungen verstehen
Lernfeld 15: Projekt- und Wissensmanagement	
Lernfeld 16: Orientierung im Übergang von der Ausbildung in den Beruf	

Abbildung 5: Idealtypische Rahmenlehrplanstruktur für den kaufmännischen Bereich am Beispiel des Industriekaufmanns

In Kontext unserer Argumentation werden Geschäftsprozesse als Medium betriebswirtschaftlichen Lernens verstanden. Der Berufsschulunterricht zielt nicht primär auf die Beherrschung der diesen Geschäftsprozessen immanenten operativen Arbeitsprozesse ab, sondern vielmehr darauf, aus dem pragmatischen Handlungs- und Problemzusammenhang dieser Geschäftsprozesse heraus

- o einerseits ein umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis zu entwickeln. In diesem Sinne erlaubt die Prozessperspektive die sukzessive Erschließung des

komplexen Lerngegenstandes Betrieb in der unteren Hälfte unserer Abbildung 1;

- andererseits einen Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und so aus dem pragmatischen Kontext heraus einen Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden.

Der vielleicht entscheidende Unterschied zu einem herkömmlichen wissenschaftsorientierten Unterricht liegt aus meiner Sicht darin, dass die angestrebten begrifflich-systematischen Erkenntnisse im Hinblick auf berufliche Handlungs- und Orientierungskompetenz sowie ergänzend im Hinblick auf die Befähigung zum lebensbegleitenden Lernen in dieser Domäne zu begründen sind. Der didaktisch zu gestaltende, problembezogene Zugang zu diesem Wissen wirft also jeweils zugleich die Frage auf, welche pragmatische Relevanz einem spezifischen Inhalt beizumessen ist. Was nicht in dieser Weise situativ zu verankern ist, sollte als Curriculumelement zumindest höchst verächtlich sein.

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).
- Aebli, H. (1981): Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta).
- CULIK (2002): Curriculum- und Qualifizierungsnetzwerk Lernfeldinnovation für Lehrkräfte in Berufsschulfachklassen für Industriekaufleute. BLK-Modellversuchsverbund. www.culik.de
- Dörner, D. (1987): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 3. Auflage, Stuttgart (Kohlhammer).
- Dörner, D./ Kreuzig, H. W./ Reither, F./ Stäudel, T. (Hrsg.) (1983): Lohhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern et al. (Huber).
- Fischer, Martin (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Opladen (Leske + Budrich).
- Gaitanides, M./ Scholz, R./ Vrohling, A. (1994): Prozeßmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen. In: Gaitanides, M./ Scholz, R./ Vrohling, A./ Raster, M.: Prozeßmanagement. München (Hanser), S. 1-19. 1
- Gomez, P./ Probst, G. J. B. (1987): Vernetztes Denken im Management. Die Orientierung, Heft 89. Bern (Schweizerische Volksbank).
- Hammer, M./ Champy, J. (1993) : Business Reengineering. München (Heyne).
- Joost, D./ Kripke, G./ Tramm, T. (2002): Wirtschaftsinstrumentelles Rechnungswesen. Troisdorf (Bildungsverlag Eins)

- Klix, F. (1988): Gedächtnis und Wissen. In: Mandl, H./ Spada, H. (Hrsg.): *Wissenspsychologie*. München (Psychologie Verlags Union), S. 19-51.
- KMK (1996/1999): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- Kremer, H.-H./ Sloane, P. F. E. (1999): Lernfelder – Motor didaktischer Innovationen? In: *Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“*, 14. Jg., H. 26, S. 37-60.
- Mandl, H./ Gruber, H./ Renkl, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 22, S. 233-242.
- Mandl, Heinz/ Spada, Hans (Hrsg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München (Psychologie Verlags Union)
- Preiß, P./Tramm, T. (1996): Die Göttinger Unterrichtskonzeption des wirtschaftsinstrumentellen Rechnungswesens. In: Preis, P./Tramm, T. (Hrsg.): *Rechnungswesenunterricht und ökonomisches Denken. didaktische Innovationen in der kaufmännischen 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.
- Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Reetz, L./ Witt, R. (1974): *Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre*. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Scheer, A. W. (1997): *Wirtschaftsinformatik. Referenzmodelle für industrielle Geschäftsprozesse*. Berlin, Heidelberg, New York (Springer).
- Scheer, A.-W. (1999): Geschäftsprozessmanagement mit dem ARIS – House of Business Engineering. In: *WISU*, 10/99, S. 1330-1346.
- Seemann, H./ Tramm, T. (1988): Überlegungen zur Analyse von Lehr-Lern-Prozessen in ökonomischen Kernfächern. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 84, S. 33-50.
- Sievers, H.-P. (1984): *Lernen - Wissen - Handeln. Untersuchungen zur didaktischen Sequenzierung*. Frankfurt (Fischer).
- Tramm, T. (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: *Wirtschaft und Erziehung*, 46, S. 39-48.
- Tramm, T. (1997) *Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie*. Habilitationsschrift Göttingen. http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/tramm/texte_tt/Habil.pdf
- Ulrich, H. (1987): *Unternehmungspolitik*. 2. Auflage, Bern, Stuttgart (Haupt).