

Von der Geschäftsprozess- zur Lernprozessperspektive

Das Zusammenspiel von Prozessorientierung, systemischer Perspektive und prozessübergreifender Kompetenzentwicklung im lernfeldstrukturierten Berufsschulunterricht

Tade Tramm

1 Problemstellung

Die Frage der Integration von ERP-Programmen in kaufmännische Curricula ist eng mit dem Problemkreis verknüpft, wie berufliche Schulen auf die veränderten Qualifikationsanforderungen reagieren sollen, die sich aus der zunehmenden Verbreitung von Unternehmenssteuerungssoftware in der Arbeitswelt und den sich damit verbindenden Veränderungen der Qualifikationsanforderungen ergeben. Es ist heute unumstritten, dass es hierbei nicht einfach um neue Techniken geht, in die einzuführen und auf die vorzubereiten wäre. Die Einführung von ERP-Programmen steht vielmehr im Zusammenhang einer tiefgreifenden Veränderung der betrieblichen Organisationsstrukturen und zugleich der theoretischen Perspektive, aus der heraus man betriebliche Abläufe zu verstehen und optimieren versucht. Der Begriff der Prozessorientierung steht hierbei im Zentrum, er prägt seit 15 Jahren die Reorganisation von Unternehmen und dominiert auch erkennbar die wissenschaftliche Forschung und Lehre in der BWL. Die dynamische Verbreitung von ERP wäre ohne Business Process Reengineering kaum möglich gewesen, wie umgekehrt aus den ERP-Programmen wesentliche Impulse und Rahmenbedingungen für das moderne Prozessmanagement gesetzt wurden. Mit der Einführung von integrierter Unternehmenssoftware wurde jedoch zugleich deutlicher als je zuvor, wie hochgradig vernetzt und interdependent diese Unternehmensprozesse sind. ERP –Software modelliert betriebswirtschaftliche Interdependenzen im praktischen Unternehmenszusammenhang. Sie ist damit in jedem Einzelfall stets auch operationalisierte betriebswirtschaftliche Theorie.

Curricular betrachtet wirft dies die Fragen auf, wieweit sich zukünftige Kaufleute dieses integrierte betriebswirtschaftliche Modell erschließen und damit zugleich auch die Möglichkeit erhalten sollten, ihre eigene Tätigkeit im Unternehmen in den (horizontalen) Zusammenhang betrieblicher Leistungsprozesse und den vertikalen Kontext betrieblicher Entscheidungs- und Kontrollprozesse zu stellen. Didaktisch öffnet dies den Blick für ein Verständnis von ERP-Programmen als eines „Fensters“ in betriebliche Prozess und Systemzusammenhänge, einer Chance also, Einblicke zu nehmen in betriebliches Geschehen und dessen inneren, systemischen Zusammenhang. In ERP-Programmen modellierte Unternehmen, gleich ob reale oder fiktive, stellen somit komplexe Lerngegenstände – das also, worüber etwas gelernt werden soll – und zugleich herausfordernde Lernumwelten dar, in denen sich arbeitsanaloges Lernhandeln konkret vollzieht.

Vor dem Hintergrund dieser, hier nur anzudeutenden Überlegungen bietet die Integration von ERP-Software in kaufmännische Curricula die Chance, Prozessorientierung erfahrbar zu machen und hierüber zugleich die Möglichkeit zu eröffnen, die Systemperspektive einer Unternehmung aus dem Prozesszusammenhang zu erschließen.

Das Konzept der Prozessorientierung steht in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion spätestens mit der Einführung des Lernfeldkonzepts Mitte der 1990er Jahre im Mittelpunkt des Interesses. Bei genauerer Betrachtung erweist es sich als ein mehrdeutiges Konstrukt, das mit Bezug auf berufliche Bildung zumindest drei Facetten erkennen lässt.

- Prozessorientierung lässt sich aus der Perspektive der Arbeitnehmer auf **Arbeitsprozesse** beziehen und thematisiert mit dem Prozessaspekt die Ablaufstruktur, die Zielbezogenheit und auch die Regulationsleistungen individueller Arbeitsprozesse;
- Prozessorientierung lässt sich aus der Perspektive der Unternehmung und im Kontext betriebswirtschaftlichen Denkens auf **Geschäftsprozesse** beziehen, wobei hier, unabhängig von Aspekten der Arbeitsteilung, Leistungsprozesse der Unternehmung als zweck- und zielgerichtete Vorgangsketten bzw. als Folgen betrieblicher Aktivitäten gefasst werden;
- Prozessorientierung lässt sich aber auch aus der Perspektive des lernenden Subjekts und im Kontext didaktischen Denkens auf **Entwicklungs- und Lernprozesse** beziehen, womit der Akzent auf Sequenzen von Lernhandlungen und Lernerfahrungen und die damit intendierte Kompetenzentwicklung gesetzt wird.

In der verbreiteten Rede von der "Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung" als Leitidee des Lernfeldansatzes wird die Differenz dieser beiden Konstrukte verwischt; oder schlimmer noch: Die Geschäftsprozessperspektive wird auf die Perspektive operativer Arbeitsprozesse verkürzt. Dies wird dann noch verstärkt, wenn etwa beim Arbeiten mit ERP-Programmen die Ablaufroutinen in den Vordergrund gestellt und die dahinter liegenden Datenstrukturen und betriebswirtschaftlichen Sachverhalte nicht erschlossen werden.

In der Fokussierung curricularer Planung auf einzelne (arbeits- oder geschäftsprozessorientierte) Lernfelder („vom Lernfeld zur Lernsituation“) werden zwar die Situierung und Problemorientierung beruflichen Lernens realisiert, darüber droht jedoch die Perspektive der Entwicklung beruflicher Kompetenzen über die Lernfelder hinweg aus dem Blick zu geraten.

Hiermit sind Gegenstand und Zielsetzung meines Beitrages umrissen. Es geht mir um die wirtschaftspädagogisch zu begründende Notwendigkeit, über die (operative) Prozessperspektive hinausgehend den Blick auf deren betriebswirtschaftliche Hintergründe auszuweiten: Es ist demnach nicht primär die möglichst ganzheitliche Betrachtung von Vorgangsketten über Stellen und Abteilungen hinweg, sondern vielmehr die Einbeziehung der diesen Prozessketten zugrundeliegenden *betriebswirtschaftlichen Probleme und Kalküle*, die den Aufbau einer theoretisch fundierten, flexiblen Orientierungs- und Handlungskompetenz im Sinne des Lernfeldansatzes sichern könnte. Ein zweiter Schwerpunkt dieses Beitrages wird darauf gelegt, die sich aus dem Lernfeldansatz ergebenden Probleme der *Segmentierung von Lern- und Entwicklungsprozessen* zu diskutieren und eine

pragmatische Strategie vorzustellen, über die Verständigung auf **lernfeldübergreifende Kompetenzdimensionen** den Kompetenzentwicklungsprozess der Lernenden in den Fokus zu nehmen.

Den Hintergrund dieser Ausführungen bilden Projekte zur kooperativen Lernfeldentwicklung im Bereich der Ausbildung von Industriekaufleuten (Culik), von Medizinischen Fachangestellten (Lerne*MFA) und von Einzelhandelskaufleuten (EvaNet*EH), die seit Ende der 1990er Jahre vom Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Hamburg begleitet worden sind (vgl. hierzu Tramm/Steinmann/Gramlinger 2004; Marder 2008; Tramm/Derner/Hofmeister 2009).

2 Arbeits- und Geschäftsprozesse – von der horizontalen zur vertikalen Integration

2.1 Arbeitsprozesse und Arbeitsprozesswissen

Lernfeldorientierte Curricula nehmen die Prozessstruktur des beruflichen Handlungs- und Erfahrungsfeldes als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Strukturierung des Curriculum. Diese Struktur ist allerdings keinesfalls naturgegeben, sondern selbst Ergebnis menschlicher Analyse- und Strukturierungstätigkeit; m. a. W. wir finden Prozesse nicht etwa vor, sondern wir konstruieren sie auf der Grundlage begrifflicher Schemata und theoretischer Modelle.

Grundsätzlich geht es bei solchen curricularen Konstruktions- und Strukturierungsfragen um das Problem, wie innerhalb eines komplexen, auf das gesamte berufliche Handlungsfeld bezogenen thematischen Raumes über Prozesse der Abgrenzung und der Bildung von Einheiten erkennbare Ordnung gestiftet und Komplexität reduziert werden kann. Denn es ist unumstritten, dass auch die Programmik komplexer Lehr-Lern-Arrangements die Notwendigkeit anerkennt, dass die Komplexität des realen Erkenntnisgegenstandes für Lehr-Lern-Zusammenhänge zumindest *kognitiv reduziert*¹ werden muss, damit sie von den Lernenden schritt- bzw. schichtenweise erschlossen werden kann (vgl. z. B. Achtenhagen/Tramm/Preiss et al. 1996).

Traditionell orientierte sich Unterricht im kaufmännischen Bereich an einer funktionalen Systematik betrieblichen Geschehens, wie sie sich auch in der funktionslogischen Aufbauorganisation von Unternehmungen widerspiegelt (Aufgaben und Fragestellungen aus dem Aufgabenspektrum des Absatzes, der Beschaffung, des Rechnungswesens etc.). Diese Vorgehensweise entsprach zudem der fachwissenschaftlichen Gliederung in funktionsorientierte spezielle Betriebswirtschaftslehren (Absatzlehre, Beschaffungswirtschaft etc.) und erleichterte so einen disziplinentorientierten Fachunterricht. Ihr Nachteil war, dass sie zu einer fragmentierenden Sicht betrieblichen Geschehens führte, im

1 Die kognitive Reduktion unterscheidet sich von der realen oder phänomenalen Reduktion dadurch, dass der Phänomenbereich hier zwar umfassend im Unterricht repräsentiert wird, dass jedoch die kognitive Durchdringung dieses Gegenstandes in der Weise erfolgt, dass probleminduziert nacheinander jeweils spezifische Aspekte und Zusammenhänge thematisiert werden.

Extrem zu einer „Schreib- und Ladentischperspektive“ (Reetz/Witt 1974), und damit den Blick für die systemischen Zusammenhänge der Unternehmung verstellte.

Diese didaktische Problematik korrespondierte interessanter Weise auch einem zunehmend virulentem Problem auf der betrieblichen Organisationsebene, das dort Anstoß für Ansätze einer prozessorientierten Reorganisation betrieblicher Strukturen war. Gaitanides u. a. (1994, S. 11f.) bringen die Kernidee knapp auf den Begriff:

„Die herkömmliche Strategie der Gestaltung organisationaler Strukturen ist die ‚funktionale Exzellenz‘. Jeder Bereich, jede Abteilung wird nach spezifisch funktionalen Zielsetzungen für sich optimiert, bis eine ‚erstklassige Performance‘ erreicht ist.... Der Trugschluss dieser Ansätze liegt in der Annahme, dass die Summe einzeln optimierter Abteilungen auch zu einem ganzheitlichen Optimum führt. Dass dies in der Regel nicht eintritt, liegt daran, dass unterschiedliche, abteilungsbezogene Zielsetzungen zu suboptimalen Lösungen und mithin zu Abstimmungsverlusten zwischen den Abteilungen führen. Zielsetzungen müssen, wenn sie auf eine unternehmensweite Gestaltung ausgerichtet sein sollen, für die einzelnen Wertschöpfungsketten des Unternehmens formuliert werden. Reorganisation muss aus diesem Grund crossfunktional und prozessorientiert erfolgen...“.

Aus organisationstheoretischer Sicht wurde mithin deutlich, dass die Kostenvorteile tayloristischer Arbeitszerlegung durch erheblich aufwendigere Steuerungs- und Koordinationsprozesse erkaufte werden mussten, die bei zunehmend komplexeren Produktionsabläufen immer mehr ins Gewicht fielen und die Schnittstellenprobleme dennoch immer deutlicher zu Tage treten ließen (vgl. auch Hammer/Champy 1993). Die eigentlich wertschöpfenden, auf Seiten der Kunden Nutzen stiftenden Prozesse traten gegenüber den Sekundärprozessen in den Hintergrund, Prozesstransparenz war eine Sache von Experten. Programm der prozessorientierten Reorganisation war 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) zurückgedrängt wird.

Eine solche Reorganisationsprogrammatik ist aus berufspädagogischer Sicht schon deshalb hoch attraktiv, weil sie die kognitiven Orientierungs- und Regulationsleistungen der Arbeit aufwertet, weil sie motivational die Arbeit des Einzelnen auch subjektiv erkennbar in den Gesamtleistungszusammenhang der Unternehmung stellt und weil sie damit insgesamt die Kompetenzbasis betrieblicher Arbeit zu den Arbeitenden zurückverlagert und die Bedeutung beruflicher Kompetenzen und damit auch der Berufsausbildung stärkt.

In diesem Sinne war es vor allem die Bremer Forschungsgruppe um Felix 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. Dieses Wissen wird „im Arbeitsprozess unmittelbar benötigt, ... [es] wird meist im Arbeitsprozess selbst erworben, schließt aber die Verwendung

fachtheoretischer Kenntnisse nicht aus“ (Fischer 2000, S. 119ff.). Das Arbeitsprozesswissen bildet damit den Kern beruflicher Kompetenz und wird deutlich gegenüber einer „Fachtheorie“ abgegrenzt, als deren Ursprung die Fachwissenschaft angesehen wird.

In Abgrenzung vom bloßen Erfahrungswissen bindet Fischer den Begriff des *Arbeitsprozesswissens* an einen Satz normativer Kriterien, die deshalb interessant sind, weil sie zugleich Postulate einer arbeitsprozessorientierten Ausbildung begründen. Fischer (ebenda, S. 119, vgl. auch S.176) führt aus, dass mit dem

„Begriff ‚Arbeitsprozesswissen‘ die mögliche Arbeitserfahrung im Hinblick auf drei Momente präzisiert [wird]: Erstens ist Arbeitsprozesswissen das Resultat einer Verschmelzung von Arbeitserfahrung und Bildung /Qualifizierung. Zweitens enthält Arbeitsprozesswissen Kenntnisse um Zweck und Ablauf des betrieblichen Gesamtarbeitsprozesses. Drittens wird Arbeitsprozesswissen in Problemsituationen akkumuliert, deren Bewältigung die Zielfindung, Planung, Durchführung und Bewertung von Arbeitsprozessen einschließt.“

Die Konsequenzen der Orientierung am Arbeitsprozesswissen bei der Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse im Sinne einer arbeitsprozessorientierten Berufsbildungskonzeption lassen sich auf drei Ebenen identifizieren:

- Auf **intentionaler** Ebene wird ein letztlich normatives Qualifikationskonzept verfolgt, das auf die partizipative Gestaltung idealtypisch ganzheitlicher Arbeitsprozesse auf Facharbeiterebene abzielt und dabei ein umfassendes Verständnis dieser Arbeitsprozesse in ihrer Mehrdimensionalität voraussetzt (vgl. Fischer 2000, S. 296).
- Auf **inhaltlicher** Ebene steht das der Facharbeit inkorporierte Arbeitsprozesswissen im Vordergrund, das primär im Arbeitsprozess selbst erworben wird. Dieser Arbeitsprozess wird als Einheit der Zielbildung, Planung, Durchführung und Bewertung der Arbeit verstanden. Das Arbeitsprozesswissen „bezieht sich auf den betrieblichen Gesamtarbeitsprozess, enthält also nicht nur die Erfahrung repetitiver Teilarbeit, sondern auch Wissen um Zweck und Ablauf der Produktion“ (Fischer 2000, S. 176) Dieses Arbeitsprozesswissen, das explizite und implizite Teile umfasst, soll empirisch erschlossen werden.
- Auf **prozessualer** Ebene geht es darum, dass das erforderliche Wissen über die Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen erworben werden soll. Lernen im Prozess der Arbeit ist eine wesentliche Dimension dieses Qualifizierungsprozesses. Bezogen auf die Berufsschule wird eine reflexive Auseinandersetzung mit betrieblichen Arbeitsprozessen angestrebt, wobei ein besonderes Potenzial in der Auseinandersetzung mit Störfällen, betrieblichen Problemen oder Gestaltungsaufgaben gesehen wird.

Wichtig und weiterführend scheint uns an diesem Konzept, dass so Wissensbereiche in der Berufsschule Berücksichtigung finden, die als Handlungs- und Erfahrungswissen der Praxis in den korrespondierenden Fachwissenschaften nicht erfasst oder die durch disziplinäre Begrenzungen ausgeblendet werden. Als problematisch erweist sich demgegenüber

- die sehr enge Perspektive auf das relevante Prozesswissen des aktuellen beruflichen Handlungsfeldes;
- der eher punktuelle und fragmentarische Zugriff auf systematisches Wissen und schließlich
- die Vernachlässigung kognitiver Orientierungsbereiche, sowohl im Hinblick auf das systemische Umfeld, in das die einzelnen Tätigkeitskomplexe eingebettet sind (die Baustelle, die Bauunternehmung, die Bauwirtschaft, die Baukultur etc.) als auch im Hinblick auf die Struktur und Dynamik der relevanten technologischen Wissensfelder (Werkstoffkunde, Bearbeitungstechniken).

Auf einer grundsätzlicheren Ebene scheint uns die mit diesem Zugang verbundene Dichotomisierung und Segregierung von wissenschaftlich fundierter Fachtheorie und erfahrungsbezogenem Arbeitsprozesswissen fatal, weil damit getrennt wird, was eigentlich im Qualifizierungsprozess aufeinander bezogen werden sollte (vgl. Tramm 1994) und weil darin zugleich ein gesellschaftliches Modell hierarchischer bzw. vertikaler Arbeitsteilung perpetuiert wird, das doch eigentlich gerade überwunden werden sollte: *Die Wissenschaft den Ingenieuren, das Arbeitsprozesswissen den Facharbeitern.*

2.2 Von der Arbeitsprozessorientierung zur Geschäftsprozessorientierung

Die Rede von den „Arbeits- und Geschäftsprozessen“ führt zu einer semantischen Verknüpfung zweier Konzepte, die aus ganz unterschiedlichen Kontexten heraus entstanden sind und deren paradigmatische Kompatibilität keineswegs gesichert ist. Beiden gemeinsam ist ohne Zweifel der oben geschilderte Anspruch einer *horizontalen Integration* betrieblicher Tätigkeiten oder Funktionen. Inkompatibel scheinen sie jedoch in der Hinsicht, dass eine Fokussierung auf die operativen Tätigkeiten der Facharbeiter bzw. -angestellten und deren Wissensbasis, wie sie im Arbeitsprozesskonzept Programm ist, zumindest mit dem wissenschaftlichen Konzept der Geschäftsprozessorientierung nicht vereinbar ist. Im Folgenden soll ausgehend von der Idee der **horizontalen Integration** die Notwendigkeit einer **vertikalen Integration** kaufmännischer Berufstätigkeit in drei Schritten entfaltet werden.

Für eine Adaptation des Prozessgedankens im kaufmännischen Bereich galt es 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).

Eine solche Sicht, die noch in der Tradition der Arbeitsprozessbetrachtung steht, greift in mehrfacher Weise zu kurz, weil sie die eigentümliche Mehrdimensionalität kaufmännischen Handelns im

Hinblick auf deren Gegenstand, Zweck und Zielhorizont verfehlt. Die Hauptursache dafür dürfte die Fokussierung auf die operativen Prozesse auf Sachbearbeiterebene sein und, damit verbunden, die Vernachlässigung der dahinterliegenden, in den konkreten betrieblichen Regelungen geronnenen, betriebswirtschaftlichen Entscheidungskalküle. In dieser Weise kann es zwar gelingen, aus der Arbeitsprozesssicht heraus eine horizontale Integration betrieblicher Arbeit zu modellieren, die vertikale Integration dieser Tätigkeiten in einen betriebswirtschaftlichen Sinnhorizont, wie sie mit Mertens in der folgenden Abbildung visualisiert werden kann, wird damit jedoch verfehlt.

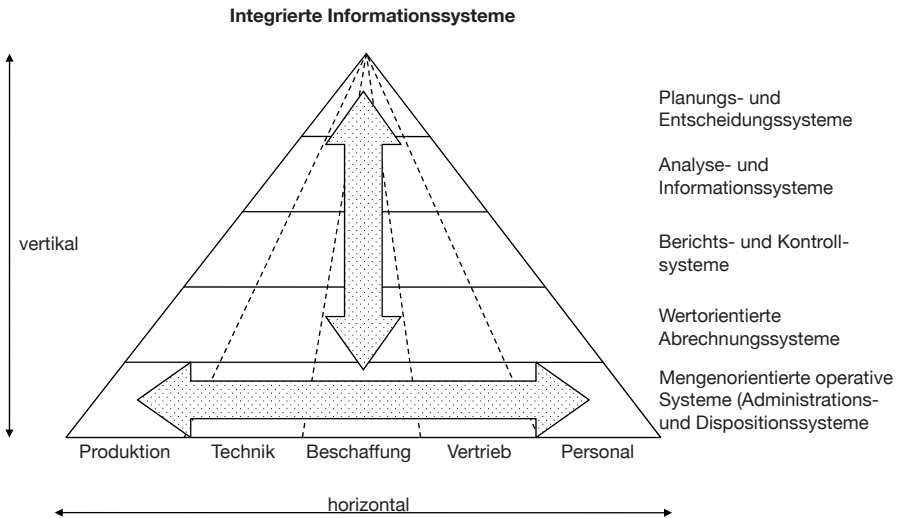


Abb. 1: Horizontale und vertikale Integration betrieblicher Prozesssichten nach Mertens 1997, S.6

Einer Erschließung der horizontalen Perspektive aus einer Arbeitsprozesssicht heraus stehen drei spezifische Reduktionismen entgegen, die in den folgenden Kapiteln dargelegt werden.

2.2.1 Ziel- und Zweckdimension kaufmännischen Handelns

Was unterscheidet die psychische Regulation der Arbeit eines kaufmännischen Angestellten von der 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 präziser zu erfassen. Im Zentrum des Modells steht die Differenzierung von „faktischem Handlungsfeld“ und „Referenzhandlungsfeld“, womit sich die Annahme verbindet, dass die Tätigkeit von Kaufleuten sich weitgehend in einem Bereich „symbolisierender Handlungen“ vollzieht, deren Bedeutung und auch deren Wert sich erst dadurch ergibt, dass sie Handlungen in einem Referenzhandlungsfeld anbahnen, begleiten und/oder evaluieren. Eingriffe in dieses Referenzhandlungsfeld sind nur vermittelt über

Aktionen im faktischen Handlungsfeld möglich (s. Abb. 2). Kompetentes bzw. „nicht-partialisiertes“ (vgl. Volpert 1983) Handeln erweist sich darin, dass der Handelnde nicht allein aufgrund spezifischer Handlungsregeln des faktischen Handlungsfeldes agiert, sondern die funktionale Anbindung solcher Regeln an das Referenzhandlungsfeld durchschaut und damit aus der Funktionslogik des Referenzhandlungsfeldes heraus verständlich und flexibel agieren kann.

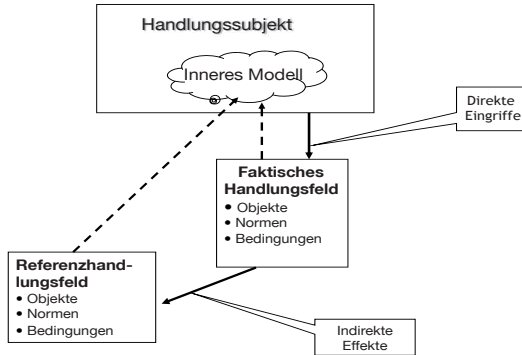


Abb. 2: Bezugebenen kaufmännischen Handelns nach Resch 1988

Im Zentrum kaufmännischer Sachbearbeitertätigkeit im faktischen Handlungsfeld steht in der Regel die Bearbeitung von Informationen, also die Datentransformation im Sinne Scheers. Diese Prozesse isoliert vom Referenzhandlungsfeld zu thematisieren und zu optimieren mag Gegenstand einer Technologie bürokratischen Handelns oder, durchaus anspruchsvoller, auch der Wirtschaftsinformatik sein, es verfehlt aber den Charakter einer kaufmännischen Tätigkeit, wie er mit Abbildung 3 zu illustrieren versucht wird.

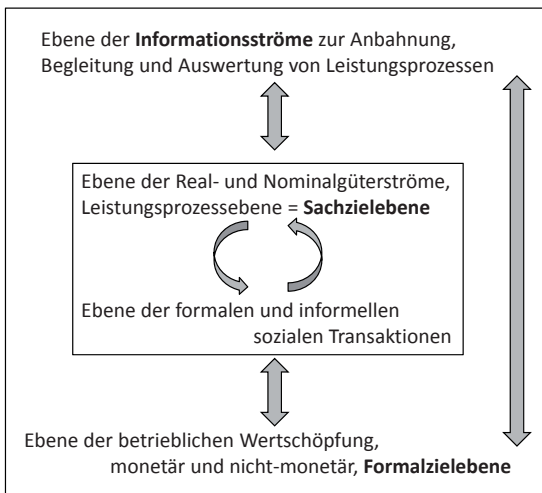


Abbildung 3: Dimensionen kaufmännischer Tätigkeit

Informationsströme und Daten einer Unternehmung (auf der Ebene der Belegströme) dienen der Anbahnung, begleitenden Kontrolle und Auswertung von Leistungsprozessen und/oder sozialen Transaktionen (auf der Sachzielebene) und haben letztlich zu gewährleisten, dass diese Leistungsprozesse und Transaktionen die Erreichung der wirtschaftlichen Formalziele ermöglichen, worunter wiederum der Wertschöpfungsbeitrag bzw. das Gewinnziel eine herausragende Funktion einnimmt. Anders akzentuiert: 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. Die besondere Spezifik kaufmännischer gegenüber gewerblicher Tätigkeit liegt darin, dass die Wertschöpfungsebene diejenige ist, auf der sich der Erfolg kaufmännischer Tätigkeit letztlich erweist und auf die hin die Aktivitäten am Markt optimiert werden müssen. Demgegenüber bildet der Wertschöpfungsbeitrag für gewerbliche Tätigkeiten i. d. R. allenfalls die Nebenbedingung für sachzieldominierte Leistungen, deren Qualität sich mithin unmittelbar in der Güte der erbrachten Produktions-, Reparatur- oder Dienstleistung erweist. Je stärker allerdings diese Perspektive über den einzelnen Auftrag hinaus reflektiert wird, je mehr der Wertschöpfungsbeitrag auch hier thematisiert wird (etwa über den Kostenaspekt), desto stärker geraten auch in solchen Arbeitszusammenhängen kaufmännische Kriterien in den Fokus.

2.2.2 Führungs- und Kontrollprozesse

Eine Prozessbetrachtung in Analogie zum Arbeitsprozesskonzept verfehlte in ihrer Beschränkung auf die Ebene der operativen Sachbearbeitung systematisch den strategischen und normativen Horizont kaufmännischer Tätigkeit und reproduzierte damit ein Modell vertikaler Arbeitsteilung, das mit der Geschäftsprozessorientierung im Sinne der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie gerade überwunden werden soll.

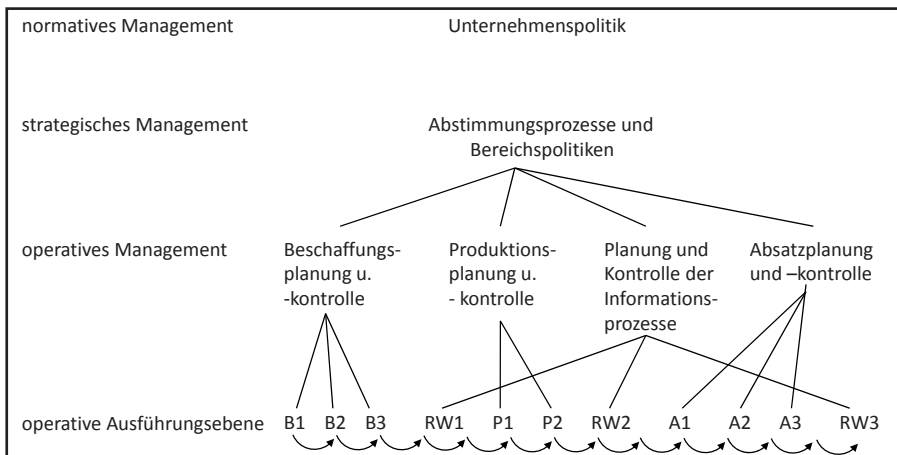


Abbildung 4: Ausführungs-, Planungs- und Kontrollebenen betrieblichen Handelns nach Ulrich (1987)

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. z. B. Ulrich 1987).

Für den Handelnden auf der operativen Ebene, der nicht mehr nur nach streng formalisierten bürokratischen Regeln stereotyp agiert, sondern innerhalb definierter Handlungsspielräume im Rahmen des betrieblichen Ziel- und Strategiehorizontes flexibel am Markt operieren soll, ist das Verständnis dieser operativen, strategischen und normativen Managemententscheidungen hoch relevant. 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.

2.2.3 Supportleistungen als langfristige Basis betrieblicher Leistungsprozesse

Wenn im Sinne dieses komplexen Prozessverständnisses nicht Arbeitsprozesse auf Sachbearbeiterebene, sondern Geschäftsprozesse als Dimensionen der betrieblichen Leistungserstellung Bezugspunkt kaufmännischer Curricula sein sollen, stellt sich notwendig die Frage nach der Auswahl bzw. treffender noch, nach der Modellierung exemplarisch relevanter Geschäftsprozesse. Geschäftsprozesse sind keine empirischen Entitäten, sondern es sind Beschreibungen empirischer betrieblicher Abläufe auf der Grundlage einer vorgängigen theoretischen Modellierung (vgl. dazu Gaitanides/Ackermann 2004; Griese/Sieber 1999). In diesem Sinne erfolgt die Modellierung von Geschäftsprozessen mit Bezug auf spezifische organisationstheoretische Konzepte, die seit Mitte der 90er Jahre unter Begriffen wie „Business Reengineering“ (Hammer/Champy 1993), „Wertkettenmodell“ (Porter 1986), „Prozessmanagement“ oder „Geschäftsprozessmodellierung“ (Gaitanides et al. 1994) diskutiert werden. Ihnen allen gemeinsam ist, dass sie im Unterschied zu den Arbeitsprozessbetrachtungen nicht aus der Perspektive des Facharbeiters bzw. Sachbearbeiters formuliert sind, sondern die Gesamtheit der betrieblichen Leistungserstellung in den Blick nehmen, also quasi den „ideellen betrieblichen Gesamthandelnden“ (vgl. Tramm 1996).

Ein drittes tendenzielles Reduktionsfeld hängt mit dieser Modellierungsentscheidung und einer verbreiteten Betonung des Vorranges unmittelbar wertschöpfender Prozesse sowie einer Zurückdrängung von Unterstützungsprozessen zusammen, denen häufig kein positiver Wertschöpfungsbeitrag beigemessen wird. Dies kann im direkten Rückgriff auf organisationstheoretische Konzepte des Geschäftsprozessmanagements konkretisiert werden. In Anlehnung an das Modell der „aggregierten, differenzierungsfähigen Leistungsprozesse“ von Sommerlatte/Wedekind (1990) haben Gaitanides

et al. (1994) ein idealtypisches „kundenorientiertes Unternehmensmodell“ entwickelt, in dem sie systematisch zwischen den (unmittelbar kundenbezogenen) Kernleistungen und den Supportleistungen bzw. -prozessen einer Unternehmung unterscheiden (vgl. Abb. 5). Letztere dienen dazu, die langfristige Leistungsfähigkeit der Unternehmung zu gewährleisten und ihr damit zugleich die entscheidenden Wettbewerbsvorteile am Markt zu sichern.

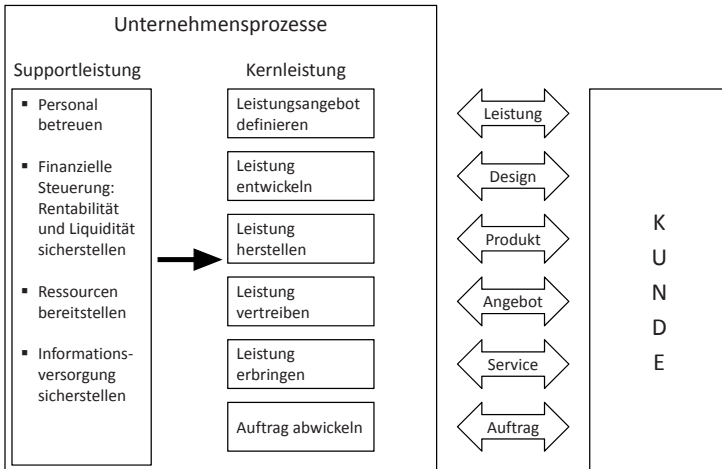


Abbildung 5: Idealtypisches Modell kundenorientierter Leistungsprozesse einer Unternehmung nach Gaitanides et al. (1994, S. 17)

Curricular verbindet sich damit die Frage nach dem Stellenwert der Supportprozesse in einem kaufmännischen Lehrplan. Ein Blick auf den Rahmenlehrplan der Bankkaufleute aus dem Jahr 1997 zeigt beispielsweise, dass sich dessen Lernfelder unter dem Leitbild des „verkaufsorientierten Bankangestellten“ ganz eindeutig auf die direkte Vermarktung von Bankdienstleistungen konzentrieren, während Supportbereiche wie Personalwirtschaft, Investition und Finanzierung, betriebliche Informatik oder Organisation völlig fehlen. Damit werden aber genau solche Entscheidungs- und Handlungsfelder vernachlässigt, auf denen mittel- und langfristig die Grundlagen für ein erfolgreiches Agieren am Markt und das Überleben der Unternehmung gelegt werden. Felder zudem, die aus der Arbeitnehmerperspektive von höchster Relevanz sein dürften, man denke hier nur an die Rationalisierungswelt im Bankensektor oder die Folgen der internationalen Krise des Finanzmarktes.

Resümierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine Prozessorientierung kaufmännischer Curricula unter der Leitidee qualifizierter kaufmännischer Fallbearbeitung und zukunftsöffener Kompetenzen sich nicht auf die Rekonstruktion von Arbeitsprozessen auf der operativen Ebene beschränken kann, sondern die Einbettung dieser Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielorientierungen, Gestaltungs- und Strategieentscheidungen mit reflektieren muss. Vor dem Hintergrund dieser letztlich normativ begründeten Entscheidung, löst sich auch der scheinbare Widerspruch von Wissenschafts- und Situationsorientierung im curricularen Zielbereich weitgehend

auf. Folgt man nämlich dieser Qualifikationsidee und integriert Aspekte des operativen, strategischen und normativen Managements in das Curriculum, so ist dies nur durch Einbeziehung von Fragestellungen und Konzepten der wissenschaftlichen Betriebswirtschafts- bzw. Managementlehre zu leisten. Würde man hierauf zugunsten einer am Arbeitsprozesswissen von Sachbearbeitern orientierten Konzeption verzichten, so würde man nicht nur die Wissenschaftsorientiertheit des Curriculums preisgeben, man würde vor allem den Anspruch einer fundierten beruflichen Orientierungs- und Handlungskompetenz im kaufmännischen Bereich verfehlen.

3 Vom Geschäftsprozess zur systematischen Wissensbasis von Kompetenzen

In dem hier entwickelten Argumentationszusammenhang werden *Geschäftsprozesse primär als Medium betriebswirtschaftlichen Lernens* verstanden. Der Berufsschulunterricht zielt nicht allein und bei genauer Betrachtung nicht einmal primär auf die Beherrschung der diesen Geschäftsprozessen immanenten operativen Arbeitsprozesse ab, sondern vielmehr darauf, aus dem pragmatischen Handlungs- und Problemzusammenhang dieser Geschäftsprozesse heraus

- einerseits ein umfassendes und differenziertes ökonomisch-betriebswirtschaftliches Systemverständnis zu entwickeln. In diesem Sinne erlaubt die Prozessperspektive die sukzessive Erschließung des komplexen Erfahrungs- und Lerngegenstandes Betrieb;
- andererseits einen Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und also aus dem praktischen Handlungs- und Problemzusammenhang heraus einen Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden.

Der entscheidende Unterschied zu einem herkömmlich wissenschaftsorientierten Unterricht liegt aus unserer Sicht darin, dass die angestrebten begrifflich-systematischen Erkenntnisse mit Blick auf berufliche Handlungs- und Orientierungskompetenz sowie ergänzend im Hinblick auf die Befähigung zum lebenslangen Lernen in dieser Domäne zu begründen sind.

Unter curriculumstrategischem Aspekt scheint uns grundsätzlich eine Vorgehensweise sinnvoll, durch die eine situationsorientierte Sicht mit einer wissenschaftsorientierten Perspektive über eine Matrixbetrachtung verknüpft wird (vgl. Abbildung 6). Mit dieser Matrix werden zwei parallel laufende Suchprozesse aufeinander bezogen: Einerseits sollte danach gefragt werden, für welche Geschäftsprozesse der Lernende qualifiziert werden soll bzw. in welchen Problemzusammenhängen er sich orientieren können soll. Hierbei ist zu bedenken, dass das Ziel der beruflichen Handlungs- und Orientierungsfähigkeit durchaus nicht auf den betrieblichen Handlungsrahmen begrenzt ist, sondern z. B. auch die Orientierung in der Ausbildung zu Beginn oder in der Situation des Arbeitssuchenden am Ende der Ausbildung mit einschließt. Andererseits ist danach zu fragen, welche prozessübergreifenden Erkenntnisse und Kompetenzen über die Auseinandersetzung mit solchen Prozessen in exemplarischer Weise erworben werden.

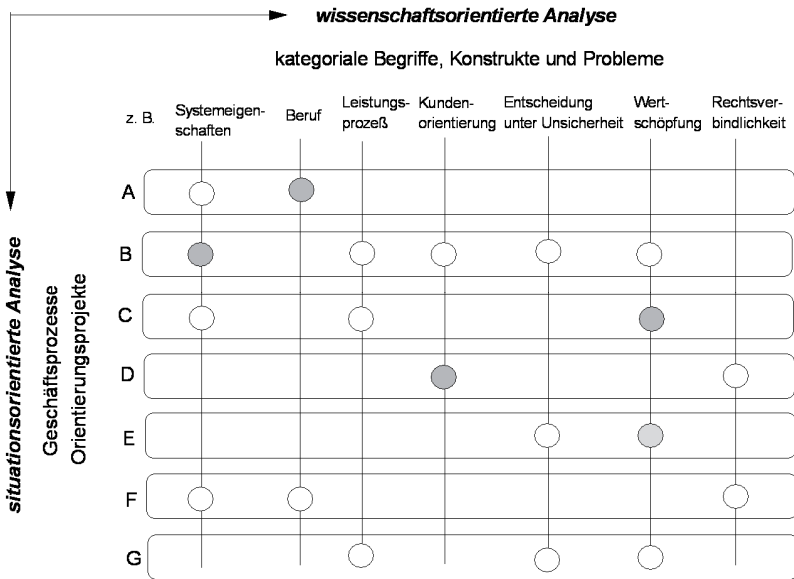


Abbildung 6: Matrix zur Verknüpfung situations- und wissenschaftsbezogener Aspekte bei der curricularen Umsetzung des Lernfeldansatzes (Tramm 2003)

Mit der Formulierung von Kompetenzen auf der Prozessebene werden zugleich implizite Annahmen über die entsprechende Wissensbasis getroffen, die im Zuge der didaktischen Analyse zu erschließen ist. Dies gilt zunächst für die operative Ebene, also die Ebene der regelgeleiteten Durchführung von Tätigkeiten unter Einbeziehung taktischer Anpassungsleistungen an kurzfristig variierende Umweltbedingungen. Einen tieferen Zugang zu betriebswirtschaftlichen Fragestellungen eröffnen Probleme auf einer strategischen Ebene, die sich etwa durch die dauerhafte Veränderung von Umweltbedingungen, durch die Variation unternehmerischer Zielsetzungen und Strategien, Abstimmungsprobleme zwischen Teilbereichen oder durch spezifische Gestaltungsprobleme ergeben. Es wäre über curriculare Analysen zu klären, welche Probleme dieser Art eine besondere praktische Relevanz und/oder einen hervorgehobenen Stellenwert als Zugang zu grundlegenden fachwissenschaftlichen Problemsichten, Konstrukten oder Begriffen besonderer Reichweite haben (vgl. dazu auch Bader/Schäfer 1998, Bader 2000). Je stärker die Analyse auf Probleme und Inhalte oberhalb des operativen Routinebereichs ausgeweitet wird, desto mehr stößt eine rein prozessbezogene Sicht an ihre Grenzen, wird eine orthogonal dazu liegende, prozessübergreifende Sicht erforderlich.

Diese Suchrichtung, die auf kategoriale Begriffe und Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis (1963, 1996) hinausläuft, sollte in einem weiteren, eigenständigen Analyseschritt unabhängig von konkreten Prozessvorstellungen durchgeführt werden. Welches sind übergreifende und grundlegende

Denkfiguren, disziplinbestimmende Grundprobleme, Kernbegriffe der Ökonomie, wie z. B. die Idee der komparativen Kosten, der gerechte Preis, die Allokationsproblematik, die Grenzwertbetrachtung, die Idee der Kundenorientierung, der Geschäftsprozessansatz oder auch die Sinnhaftigkeit der rechtlichen Normierung wirtschaftlichen Handelns.

4 Von der Geschäftsprozessperspektive zur Lernprozessperspektive

4.1 Das Problem der Segmentierung des Lern- und Entwicklungsprozesses in lernfeldstrukturierten Curricula

Diese soeben dargestellte curriculare Planungsrationale war Grundlage einer Reihe von Projekten zur Umsetzung des Lernfeldansatzes, die seit Ende der 90er Jahre in Hamburg unter unserer wissenschaftlichen Begleitung durchgeführt wurden (CULIK, Lerne*MFA, EvaNet*EH). Grundidee hierbei war es, dass die Umsetzung des Lernfeldansatzes wegen der damit verbundenen intensiven curricularen Konkretisierungsbedarfe nur im Lehrerteam gelingen kann und dass es daher von entscheidender Bedeutung sein würde, kooperative Formen der Planung und Umsetzung des Lernfeldunterrichts an den einzelnen Schulen aber auch über Schulen hinweg zu organisieren.

Von entscheidender strategischer Bedeutung war dabei die Unterscheidung einer lernfeldbezogenen (horizontalen) Planungsperspektive mit Blick auf den Prozess- und Problembezug beruflicher Curricula von einer vertikalen Planungsperspektive, in der ein Kompetenzentwicklungsprozess lernfeldübergreifend auch unter Berücksichtigung fachsystematischer Aspekte zu thematisieren ist (vgl. Abb. 7).

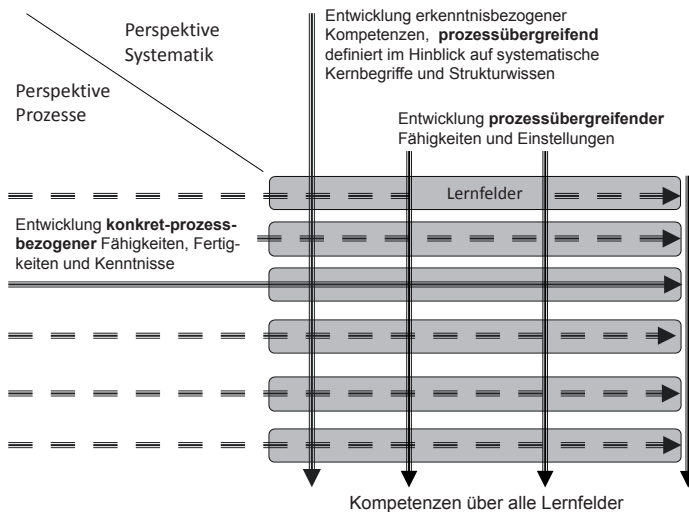


Abb. 7: Prozessbezogene und prozessübergreifende Kompetenzen im Lernfeldcurriculum

Die Notwendigkeit einer solchen lernfeldübergreifenden Planungsperspektive ergab sich aus dem Spannungsfeld einer idealtypisch spiralcurricular angelegten Struktur des Lernfeldunterrichts einerseits und der auf arbeitsteilige Planung und teilweise auch Unterrichtsdurchführung angelegten realtypischen Praxis der Lernfeldarbeit andererseits. Dies führte zu der paradoxen Situation, dass sich aus der Intention heraus, die Partialisierung des Lerngegenstandes durch eine prozessorientierte Sicht betrieblicher Abläufe zu überwinden, eine **Partialisierung der curricularen Planung und damit auch des Lernprozesses** zu ergeben drohte, weil die curriculare Planung in konsekutiv aufeinander folgenden Lernfeldern erfolgte, ohne dass dabei die vorher durchlaufenen und später folgenden Lernprozesse systematisch mit in den Blick genommen wurden. Hierin zeigte sich ein zentrales Desiderat des Lernfeldansatzes gegenüber einem zumindest der Möglichkeit nach integriert zu entwickelnden kohärenten Fachlehrgang.

4.2 Die Lernfeld-Kompetenzdimensionen-Matrix im Bereich der Medizinischen Fachangestellten

Im Projekt Lernfeldinnovationsnetzwerk Medizinische Fachangestellte (Lerne*MFA) kooperieren seit 2003 berufliche Schulen aus sieben Bundesländern bei der Umsetzung des zum Schuljahr 2006/07 neugeordneten Ausbildungsberufes Medizinische Fachangestellte. Auch hier war nach der ersten Phase arbeitsteiliger Entwicklungsarbeit sehr schnell deutlich geworden, dass die Lernfelder der KMK keine Klarheit darüber vermitteln, auf welche Kompetenzen aus vorherigem Unterricht im jeweiligen Lernfeld aufgebaut werden kann, wie weit die Schüler in bestimmten Kompetenzbereichen in diesem Lernfeld kommen sollen und was noch in zukünftigen Lernfeldern geleistet werden soll. Aus der Perspektive der Planung einzelner Lernfelder geriet damit die individuelle Entwicklungsperspektive in den Kompetenzbereichen aus dem Blick. Umgekehrt wurde deutlich, dass bestimmte Kompetenzbereiche – seien es methodische oder kommunikative Fähigkeiten, seien es fachliche Grundlagen in der Anatomie, der Biologie oder der Abrechnung – in verschiedenen Lernfeldern angesprochen werden. Deshalb wurde beschlossen, parallel zur Erarbeitung der einzelnen Lernfelder **Kompetenzdimensionen** zu definieren, die über die Lernfelder hinweg zu entwickeln waren (vgl. Abbildung 8).

	Kompetenzdimension Medizinische Fachangestellte
BAP	Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven
KPB	Kommunikation, Patientenbetreuung und -beratung
MBG	Medizinisch-biologische Grundlagen
GUH	Gesundheitsschutz und Hygiene
ADT	Assistenz bei Diagnostik und Therapie und delegierbare medizinische Leistungen
VAD	Verwaltung und Abrechnung, Information, Dokumentation, Datenschutz
BQM	Betriebsorganisation und Qualitätsmanagement

Abb.:8: Kompetenzdimensionen Medizinischer Fachangestellter

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurden in einer standortübergreifenden Koordinationsgruppe Kompetenzdimensionen in folgender Weise pragmatisch konkretisiert:

1. Ausgehend von einer vorläufigen Definition möglicher Kompetenzdimensionen wurden die Kompetenzziele der einzelnen Lernfelder im KMK-Rahmenlehrplan den Kompetenzdimensionen zugeordnet.
2. Parallel dazu wurden die kompetenzbezogenen Aussagen der einzelnen Lernfeldteams ebenfalls den Kompetenzdimensionen zugeordnet.
3. In einer ersten Inhaltsanalyse konnte das System der Kompetenzdimensionen konsolidiert werden. Zugleich ergab sich aus der Analyse des Rahmenlehrplans und der schulischen Dokumente, dass sich in den einzelnen Kompetenzdimensionen aus der Summe der Aussagen weder ein klares Bild über die angestrebte Gesamtkompetenz ergab noch eine auch nur näherungsweise trennscharfe Definition des Beitrages der einzelnen Lernfelder zur Entfaltung dieser Kompetenz.
4. Deshalb setzte sich die Koordinationsgruppe die Aufgabe, die Kompetenzdimensionen zu konkretisieren, d. h. konkret
 - a) in den jeweiligen Dimensionen eine Gesamtkompetenz zu formulieren, die nach erfolgreicher Ausbildung erreicht sein soll;
 - b) in den jeweiligen Kompetenzdimensionen einen idealtypischen Prozess der Kompetenzentwicklung zu modellieren, der sich nach unserer Einschätzung im Bereich eher kognitiv geprägter Kompetenzdimensionen (z. B. medizinisch-biologische Grundlagen) anders darstellen dürfte als etwa bei der Ausbildung beruflicher Identität oder kommunikativer Kompetenz;
 - c) auf dieser Grundlage zu klären, welche Lernfelder einen substantziellen Entwicklungsbeitrag in dieser Kompetenzdimension leisten können und diesen jeweils sprachlich eindeutig zu benennen und über Angaben zur korrespondierenden Wissensbasis zu spezifizieren.

Der Koordinationsgruppe war dabei klar, dass sie ihre Aufgabe zunächst nur auf einem Niveau begründeter Annahmen und pragmatischer Plausibilität würde leisten können. Im Grunde kennzeichnen die Schritte 4a bis c ein komplexes wissenschaftliches Forschungsprogramm, auf dessen Ergebnisse man angesichts des praktischen Handlungs- und Orientierungsdrucks jedoch nicht warten konnte. Aus diesem Grunde versuchte man die Arbeitsergebnisse sehr schnell als pragmatische Vorschläge an die Gesamtgruppe zurückzukoppeln, um dann nach einer grundsätzlichen Verständigung Rückmeldungen und konkrete Vorschläge an die Lernfeldgruppen geben zu können.

Hierbei spielte zunächst eine in Excel dargestellte Matrix eine zentrale Rolle, in deren Struktur die Planungsrationale abgebildet war und in deren Zellen die Beiträge der einzelnen Lernfelder zum Erwerb der jeweiligen Kompetenzdimensionen spezifiziert wurden. Diese Matrix wurde in einer Papierfassung, in der der Kompetenzentwicklungsbeitrag in den einzelnen Zellen ausformuliert war, allen Standorten frühzeitig zur Verfügung gestellt. Diese Matrix hatte ein Format von ca. 3,80 m x 1,30 m, war also gleichermaßen beeindruckend wie unhandlich.

Mittlerweile, d. h. nachdem alle beteiligten Schulen sich auf diese Matrix verständigt haben, bildet diese Matrix als zentrales Element einer Internetpräsenz die Steuerstelle eines komplexen curricularen Planungsdokuments (s. Abb. 9), dass unter der Adresse www.lerne-mfa.de eingesehen werden kann.

Im Planungsprozess können Kolleginnen einzelne Lernfelder – ihre zentrale Planungsebene – anwählen und erhalten dort Informationen

- zur curricularen Analyse, insbesondere zur Funktion des Lernfeldes im curricularen Gesamtzusammenhang und zu den anzustrebenden Kompetenzen;
- zur Strukturplanung, d. h. zur Gliederung des Lernfeldes in größere Einheiten;
- zur Makrosequenzierung, d. h. zur didaktischen Grobplanung auf der Ebene dieser curricularen Einheiten bis hin zu konkreten Lernsituationen;
- zu konkreten Unterrichtsmaterialien.

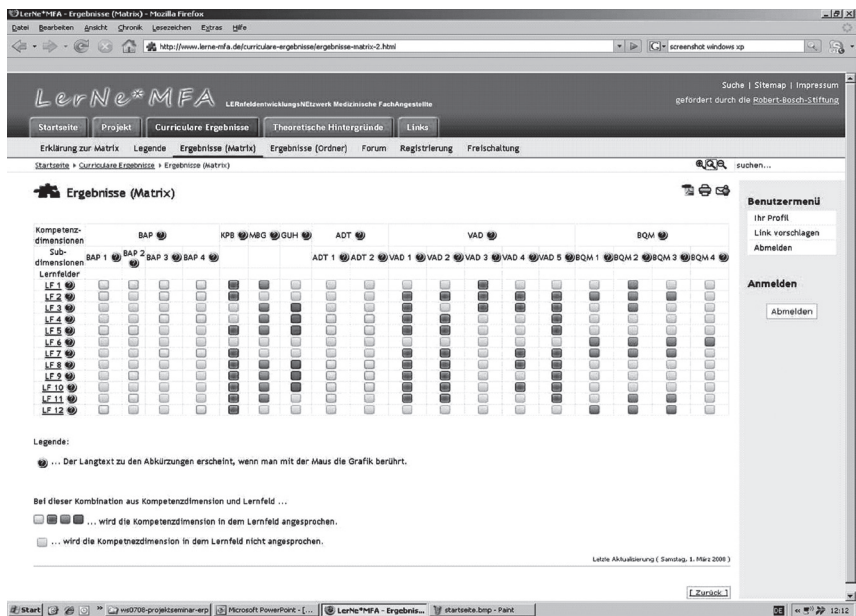


Abb. 9: Screenshot: Lernfeld-Kompetenzdimensionen-Matrix aus der Internetpräsenz www.lerne-mfa.de

Sie können aus den Lernfeldern heraus ersehen, welche Kompetenzdimensionen in diesen jeweils angesprochen werden und sie können sich für einzelne Kompetenzdimensionen anzeigen lassen, in welchen Lernfeldern hierauf bezogen welcher Beitrag geleistet wird (s. Abb. 10).

Lernfelder	BAP 1 - Berufliche Identität entwickeln	BAP 2	BAP 3	BAP 4
LF 1	Sie können unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen des Praxisteams an das eigene Verhalten erkennen und verstehen; eigene Bedürfnisse artikulieren und eine situative Balance herstellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 2	Sie können Bedürfnisse, Erwartungen und Ansprüche von Patienten erkennen und verstehen und dabei abwägen, Inwiefern ihnen unter Beachtung der Regelungen der Praxis und der eigenen Möglichkeiten und Grenzen entsprochen werden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 3	Sie können mit dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis professionell umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 4	Sie können mit dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis professionell umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 5	Sie haben das Konzept der Patientenorientierung auf der Grundlage einer wertschätzenden Grundhaltung und eines Verständnisses der psycho-physischen Ganzheitlichkeit verstanden und vor diesem Hintergrund Ihre eigenen Einstellungen und Handlungsweisen reflektiert und ggf. Veränderungsbedarfe erkannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 7	Sie können eigene Entscheidungen treffen und vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 8		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 9		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 10		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LF 11		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Sie können berufliche Stärken und Grenzen erkennen und darstellen sowie die eigene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb.: 10: Screenshot: Kompetenzdimension „Berufliche Identität entwickeln“

Damit verbindet sich die Vorstellung, dass eine individuelle Entwicklung in den einzelnen Kompetenzdimensionen grundsätzlich über die Lernfelder hinweg und über den Gesamtzeitraum der Ausbildung erfolgt, dass jedoch in den einzelnen Lernfeldern diese Kompetenzentwicklung in je spezifischer Weise angeregt, gefördert und unterstützt wird. Dabei scheint charakteristisch, dass es Lernfelder mit besonderen Affinitäten zu bestimmten Kompetenzdimensionen gibt, dass es andererseits Lernfelder geben wird, in denen eine spezifische Kompetenzdimension keine besondere Beachtung findet und dass es schließlich die Variante geben wird, dass es sinnvoll und möglich ist, in einem Lernfeld eine Kompetenzdimension über eine Entwicklungs- oder Lernaufgabe anzusprechen, auch wenn diese hierin nicht im Vordergrund steht. Diese Überlegungen illustriert Abbildung 11 mit Bezug auf die Kompetenzdimension „Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven“.

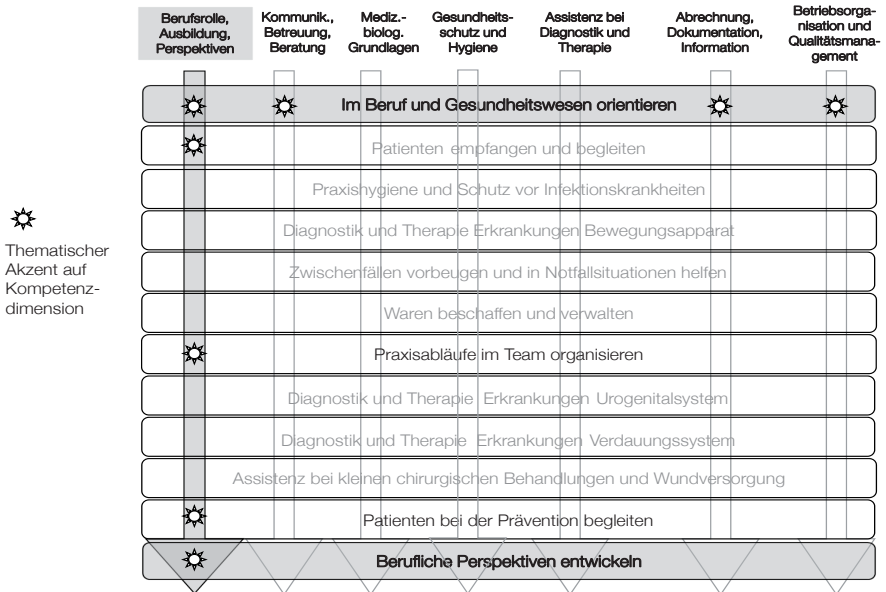


Abb.11: Entwicklungsschwerpunkte der Kompetenzdimension Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven im Curriculum MFA

4.3 Kompetenzdimensionen im kaufmännischen Bereich

Der Transfer dieser Überlegungen auf den kaufmännischen Bereich ist derzeit in einem Projekt am weitesten gediehen, das der Evaluation eines Lernfeldentwicklungsnetzwerkes der vier Einzelhandelsberufsschulen in Hamburg gewidmet ist (EvaNet*EH). In einem heuristischen Prozess erfolgte die Definition von Kompetenzdimensionen hier mit Blick auf das Handlungsebenenmodell von Resch und auf der Grundlage einer systemtheoretischen Konzeption in Anlehnung an das St. Galler Managementkonzept von Hans Ulrich (vgl. Abb.12).

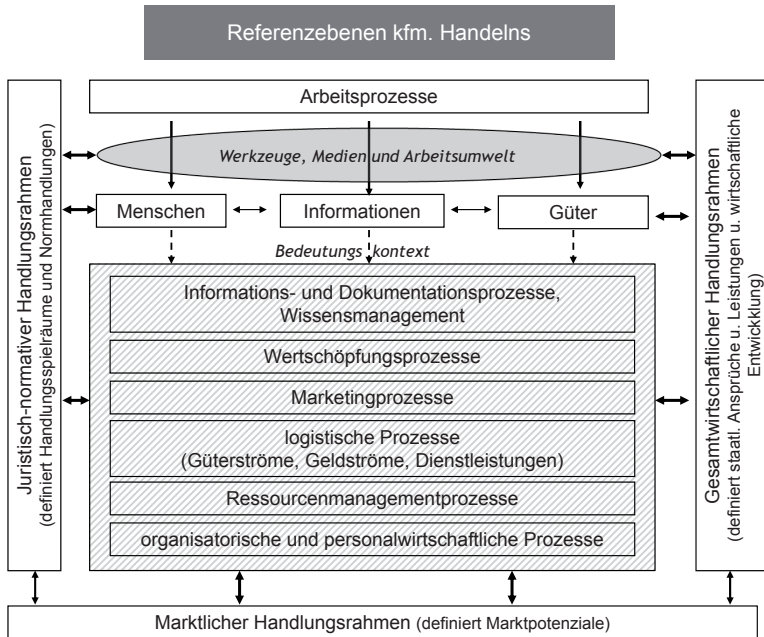


Abb. 12: Referenzebenen kaufmännischen Handelns

Hieraus wurden in einem diskursiven Entwicklungsprozess mit Vertretern der beteiligten Schulen die in der folgenden Tabelle (Abb. 13) dargestellten Kompetenzdimensionen entwickelt. Hierbei handelt es sich um eine im pragmatischen Kontext erarbeitete Verständigungsgrundlage für kooperative curriculare Entwicklungsarbeit, die im weiteren curricularen Konkretisierungsprozess fortgeschrieben und ggf. auch revidiert werden muss.

Wie schon bei den medizinischen Fachangestellten werden neben den auf Aspekte der Sachkompetenz bezogenen Dimensionen auch solche ausgewiesen, die die Bereiche der Selbst- und Sozialkompetenz sensu Roth (1971) sowie einer auf Arbeiten und Lernen bezogenen Methodenkompetenz betreffen. Der aktuelle Stand der Entwicklungsarbeit kann auf der Internetseite <http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/> eingesehen werden.

Kürz.	Kompetenzdimensionen	Subdimensionen
BI	Berufliche Identität	- Identität und Berufsrolle - Berufsethos - Gesundheitsförderung - Berufsbildung
SIK	Soziale Interaktion und Kommunikation	
LAT	Prozessübergreifende Lern- und Arbeitstechniken	- Informationen erschließen, erarbeiten und präsentieren - Arbeit organisieren, reflektieren und optimieren - Lernen organisieren
GWR	Gesamtwirtschaftlicher Rahmen	- Ordnungsrahmen - Marktmodelle - Wirtschaftspolitik - Nachhaltigkeit
SYST	Systemverständnis	- Ziele und Zwecke - Strukturen und Prozesse - Umwelt und Interaktion - Systemdynamik und Lernen
NORM	Rechtliche Normierung	- Vertragsrecht - Gesellschaftsrecht - Arbeitsrecht - Schutzrecht - Steuerrecht
WUC	Wertschöpfung und Controlling	- Liquiditätssicherung - kaufm. Rechnen - Kosten- und Leistungsrechnung - Finanzbuchhaltung
BWP	Betriebswirtschaftliche Prozessdimensionen	- Logistik - Absatzmarkt und Kundenbeziehungen - Informationswirtschaft - Personalwirtschaft

Abb. 13: Kompetenzdimensionen im Einzelhandel

Unabhängig von diesem pragmatischen Status der Operationalisierung der Kompetenzdimensionen sowie der Zuweisung des spezifischen Entwicklungsbeitrages zu einzelnen Lernfeldern sollten die systematische Begründung der Kompetenzdimensionierung, die Formulierung der im Bildungsgang angestrebten Kompetenzen, die intendierte Entwicklungssequenz und damit verbunden die Zuweisung der spezifischen Entwicklungsbeiträge an die einzelnen Lernfelder Gegenstand curricularer Forschung und eines wissenschaftlichen Diskurses sein (vgl. dazu Lesch 2007, Tramm/Derner/Hofmeister 2009).

5 Fazit

Die Diskussion darüber, welche Konsequenzen aus der mittlerweile fast flächendeckenden Verbreitung von ERP-Programmen in der kaufmännischen Praxis zu ziehen sind, ist spätestens mit der Fachtagung Wirtschaft und Verwaltung auf den Hochschultagen Berufliche Bildung 2008 in Nürnberg ins Blickfeld der Fachöffentlichkeit gerückt. Ich will zum Abschluss dieses Beitrags versuchen, einige Entwicklungsoptionen systematisch aufzufächern und die damit verbundenen Gefahren und Chancen anzusprechen. Dabei beziehe ich mich auf meine bisherigen Ausführungen und werde nicht jede Positionierung nochmals umfassend begründen.

Es ist offensichtlich, dass jeder, der sich aus einer berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive mit den Konsequenzen der Verbreitung von ERP-Programmen im kaufmännischen Bereich auseinandersetzt, diese in den Zusammenhang des Denkens in Geschäftsprozessen, der Qualifizierung für Geschäftsprozesse und des Lernens in Geschäftsprozessen stellt. Hierbei steht jedoch, jenseits der pauschalen Etikettierung, eine berufs- und wirtschaftspädagogisch bedeutsame paradigmatische Grundsatzentscheidung im Raum, ob nämlich ERP-Einsatz und Prozessorientierung aus einer eher technologischen und damit aus meiner Sicht zugleich reduktionistischen Perspektive verstanden und curricular-didaktisch umgesetzt werden, oder ob dieser Impuls genutzt wird, anstehende Reformen beruflicher Bildung in Richtung auf eine Orientierungs- und Handlungskompetenz entschlossen voranzutreiben, die auf theoretischer Durchdringung beruflicher und gesellschaftlicher Praxis beruht.

Ich will diese Alternative mit Blick auf drei Dimensionen konkretisieren:

- ERP und Prozessorientierung sind Signaturen einer Veränderung der Organisation und der Inhalte beruflicher Arbeit und damit auch der Qualifikationsanforderungen, auf die sich berufliche Bildung zu beziehen hat. Eine aus meiner Sicht sehr vordergründige Antwort auf diese Herausforderung läge darin, auf die Arbeit mit ERP-Programmen an eng definierten Schnittstellen vorzubereiten. Entscheidend und durchaus nicht trivial scheint mir vielmehr die Frage, wie eine ERP-integrierende Arbeit aussieht, auf die hin qualifiziert werden soll. Auch wenn Unternehmen mit integrierten Datensystemen arbeiten, bedeutet dies keinesfalls, dass die Schneidung der einzelnen Stellen nicht wieder eng an traditionellen Funktionen orientiert sein kann, dass der Entscheidungsspielraum des Einzelnen und sein Einblick in die Prozessabläufe oder gar Datenstrukturen des Systems Unternehmung nicht streng limitiert bleibt. Die Workflow-Architektur, nach der klar definierte Arbeitsimpulse aus dem ERP-System eindeutig definierte Aktivitäten abrufen, ist ein gutes Beispiel solcher letztlich re-taylorisierender Strategien. An dieser Stelle sollte berufliche Bildung, gerade auch unter den normativen Verpflichtungen die sich aus dem Bildungsauftrag der Berufsschule sowie den KMK-Rahmenvereinbarungen dazu ergeben, einer klaren Orientierung auf ein normatives Qualifikationsleitbild verfolgen. Es muss der Berufsschule um eine berufliche Handlungskompetenz gehen, die auf verständiges, sach- und sozialeinsichtiges sowie moralisch verantwortliches Handeln (Roth 1971) in komplexen betrieblichen Strukturen zielt. Funktional gesprochen würde dies bedeuten, die besseren betriebswirtschaftlichen Möglichkeiten, die in der Geschäftsprozessorientierung und den dahinter liegenden integrierten Datensystemen liegen, dadurch besser als

bislang auszuschöpfen, dass nicht länger die kognitiven Verarbeitungsmöglichkeiten und/oder die motivationalen Barrieren der Mitarbeiter als limitierender Faktor wirksam bleiben.

- Von diesem Qualifikationsleitbild hängt auch ab, in welcher Weise ERP und Prozessorientierung als Lerngegenstand aufgefasst und thematisiert werden. Einerseits kann dies wieder technisch geschehen, wobei der Fokus auf der spezifischen Fachterminologie, den Symbolsystemen und der Bearbeitungslogik läge, die zu erschließen wären. Tiefer gehend und im Sinne des oben skizzierten komplexen Leitbildes wäre damit jedoch nur die Oberflächenstruktur angesprochen, hinter der liegend der eigentliche Lerngegenstand in den Leistungsprozessen, den korrespondierenden Wertschöpfungsprozessen und den hierauf bezogenen betriebswirtschaftlichen Problemen läge. Die Frage ist also, ob über die Arbeitsprozesse und Bearbeitungsroutinen zu den dahinterliegenden Problemen und Problemlösungen auf der integrierten Geschäftsprozessebene vorgestoßen wird. Die Frage ist auch, ob für die Schüler jeweils nur (modular) einzelne Funktionsbereiche mit ihren Abläufen als Teilprozesse thematisiert werden oder ob es gelingt, aus der jeweiligen Perspektive heraus den Gesamtzusammenhang der betrieblichen und Unternehmensprozesse zu thematisieren.
- Damit ist die Ebene der Lernprozessgestaltung angesprochen: Das Lernhandeln **in** (realen, simulierten oder auch nur vorgestellten, imaginativen) Arbeits- und Geschäftsprozessen und, indem dieses selbst auf einer reflexiven Ebene wieder zum Gegenstand unterrichtlicher Auseinandersetzung wird, das Lernen **am** Arbeits- und Geschäftsprozess. Zentral hierfür ist, wie diese Prozesse im und für Unterricht repräsentiert werden, wie sie abgebildet werden und in welcher Weise sie den Lernenden damit zugänglich sind. Dies hängt hochgradig mit der schon angesprochenen Ebene der Definition des Lerngegenstandes zusammen und also mit der Frage, *welche Prozesse* im Unterricht abgebildet werden. Handelt es sich ausschließlich um operative Prozesse oder werden die dahinter liegenden betriebswirtschaftlichen Probleme, Kalküle und Entscheidungen mit thematisiert? Handelt es sich ausschließlich um kundenbezogene Kernprozesse, oder werden auch Supportprozesse und Managementprozesse mit in den Blick genommen? Werden nur funktionale Teilprozesse (Beschaffungsprozesse, Absatzprozesse etc.) aus einer isolierten Perspektive nach spezifischen (und begrenzten) Entscheidungskriterien thematisiert, oder wird aus der funktionalen Perspektive auch die Verknüpfung mit den anderen Teilprozessen und Prozessebenen sichtbar. Werden ggf. systemische Zusammenhänge allein auf der symbolischen Ebene der Finanzbuchhaltung hergestellt, oder kann es aufgrund der Datenstruktur gelingen, die Finanzierungs- und Wertschöpfungsebene mit den dahinter liegenden Leistungsprozessen in Beziehung zu setzen. All dies hängt einerseits von der Definition des Lerngegenstandes ab, also der Entscheidung darüber, worüber etwas gelernt werden soll. Andererseits hängt es mit der konkreten Modellierung zusammen, also der Breite und Tiefe der datenmäßigen Abbildung von betrieblichen und Unternehmensstrukturen sowie den damit verbundenen Marktstrukturen.

Mit Blick auf diese drei Dimensionen lässt sich differenziert erfassen, welches Qualifizierungsleitbild jeweils verfolgt wird und ob diesem die Definition und Modellierung von Arbeits- und Geschäftsprozessen jeweils adäquat ist. Letztere eröffnet und begrenzt den Raum der Probleme und Aufgabenstellungen, mit denen sich Lernende auseinandersetzen können, auf die bezogen sie Erfahrungen machen und Erkenntnisse gewinnen können. Prozessorientierung an sich ist mithin kein

Qualitätsmerkmal – es kommt entscheidend darauf an, um welche Prozesse es sich handelt und wie diese modelliert sind.

Bei all diesen Überlegungen darf schließlich der für die Berufliche Bildung zentrale Prozess nicht aus dem Auge gelassen werden, dem alle anderen Entscheidungen über die Definition, Modellierung und didaktische Bearbeitung von Arbeits- und Geschäftsprozessen unterzuordnen sind: Der arbeits- und geschäftsprozessübergreifende Erkenntnis- und Kompetenzentwicklungsprozess der Lernenden.

Literaturverzeichnis:

- Achtenhagen, Frank/Tramm, Tade/Preiß, Peter/John, Ernst. G./Seemann-Weymar, Heiko/ Schunck, Axel (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden (Gabler).
- Bader, Reinhard (2000): Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader, R./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Markt Schwaben (Eusl), S. 33-50.
- Bader, Reinhard/Schäfer, B. (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule, 50, H. 7, S. 229-234.
- Fischer, Martin (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Opladen (Leske + Budrich).
- 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 2008-12-01: <http://www.bwpat.de/spezial1/gaitanides-acker.shtml>
- Gaitanides, Michael/Scholz, Rainer/Vrohling, Alwin (1994): Prozessmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen. In: Gaitanides, M./Scholz, R./Vrohling, A./Raster, M.: Prozessmanagement. München (Hanser), S. 1-19.
- Griese, Joachim/Sieber, Pascal (1999): Betriebliche Geschäftsprozesse. Grundlagen, Beispiele, Konzepte. Bern, Stuttgart, Wien (Haupt).
- Hammer, Michael/Champy, James (1993): Business Reengineering. München (Heyne).
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel (Beltz).
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, 5. Aufl. (Beltz).
- KMK (1996/2008): 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.
- Lesch, Michaela: Die Entwicklung lernfeldübergreifender Kompetenzdimensionen mit Bezug auf Klafkis Konzept kategorialer Bildung am Beispiel der Ausbildung von Kaufleuten im Einzelhandel. Unveröff. Diplomarbeit, Hamburg 2007. Download 2009-10-24 http://www.ibw.uni-hamburg.de/evaneteh/images/Dokumente/abschlussbericht_evanet-eh_09.2009.pdf
- Marder, Irmhild (2008): Abschlussbericht LerNe – MFA - LernfeldentwicklungsNetzwerk - MFA bei der Robert-Bosch-Stiftung. Download 2009-10-24: <http://www.lerne-mfa.de/theoretische-hintergr-nde/theoretische-hintergr-nde.html>
- Mertens, Peter (1997): Integrierte Informationsverarbeitung, Band 1, Administrations- und Dispositionssysteme in der Industrie. Wiesbaden (Gabler).
- Oesterreich, Rainer (1981): Handlungsregulation und Kontrolle. München (U&S).
- Porter, Michael E. (1986): Wettbewerbsvorteile. Frankfurt/M. (Campus).

- Rauner, Felix (1995): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen (Leske + Budrich), S. 50-64.
- Reetz, Lothar/Witt, Ralf. (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg (Hoffmann und Campe).
- Resch, Martin (1988): Die Handlungsregulation geistiger Arbeit. Bern (Huber).
- Robinson, Saul. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 1967.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover: Schroedel
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover et al. (Schroedel).
- Scheer, A. Wilhelm (1997): Wirtschaftsinformatik. Referenzmodelle für industrielle Geschäftsprozesse. Berlin, Heidelberg, New York (Springer).
- Sommerlatte, Theodor/Wedekind, E. (1990): Leistungsprozesse und Organisationsstruktur. In: Little, A. D. (Hrsg.): Management der Hochleistungsorganisation. Wiesbaden (Gabler).
- Tramm, Tade (1994): Die Überwindung des Dualismus von Denken und Handeln als Leitidee einer handlungsorientierten Didaktik. In: Wirtschaft und Erziehung, 46. Jg. (1994), S. 39-48.
- Tramm, Tade (1996) Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen.
- Tramm, Tade (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@4. Download 2008-12-01: http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.shtml
- Tramm, Tade/ Derner, Michaela/ Hofmeister, Wiebke (2009): Abschlussbericht EvaNet-EH -Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg. url:
- Tramm, Tade/Steinemann, Sandra/Gramlinger, Franz (2004): Der Modellversuch CULIK - Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte. In: Gramlinger, F./ Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.) Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. CULIK-Fachtagung. bwp@Spezial 1. Download 2008-12-01: <http://www.bwpat.de/spezial1/tramm-steinemann-gramlinger.shtml>
- Ulrich, Hans (1987): Unternehmungspolitik. 2. Auflage, Bern, Stuttgart (Haupt).
- Volpert, Walter (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Aufl., Köln (Pahl-Rugenstein).

Autor

Tramm, Tade; Prof. Dr.; Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik; Sektion Berufliche Bildung und Lebenslanges Lernen; Fakultät Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft; Universität Hamburg; Sedanstraße 19; 20146 Hamburg