

Rainer Brötz, Franz Schapfel-Kaiser (Hrsg.)

Anforderungen an kaufmännisch- betriebswirtschaftliche Berufe

aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht



Rainer Brötz, Franz Schapfel-Kaiser (Hrsg.)

Anforderungen an kaufmännisch- betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BİBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1133-2



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: www.wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.031

© 2009 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1133-2



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
 <i>Franz Schapfel-Kaiser, Rainer Brötz</i>	
Veränderung der Anforderungen an kaufmännisch- betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht – eine Einführung	7
 <i>Rainer Brötz, Benedikt Peppinghaus, Franz Schapfel-Kaiser, Christin Brings</i>	
Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirt- schaftlicher Berufe (GUK) – Ausgangspunkte und Ziele des Forschungs- projekts	19
 <i>Günter Kutscha</i>	
Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität – Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips	45
 <i>Tade Tramm</i>	
Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse	65
 <i>Thomas Haipeter</i>	
(Industrie-)Soziologische Aspekte der Analyse kaufmännischer Berufe	89
 <i>Tim Unger</i>	
Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer – bildungs- und identitäts- theoretische Lesarten der Arbeitskraftunternehmer-Prognose	117
 <i>Michèle Rosenheck, Peter Kohlhaas</i>	
Szenarien als Dialoginstrument in der Berufsbildungspolitik	149

Klaus Zühlke-Robinet, Ingeborg Bootz

„Dienstleistungsfacharbeit“ als Leitbild für Dienstleistungsarbeit –
der BMBF-Förderschwerpunkt „Dienstleistungsqualität durch
professionelle Arbeit“ im Überblick..... 171

Anhang 188

Programm des Workshops „Gemeinsamkeiten und Unterschiede
kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“
am 30.10.2008 in Bonn 188

Benedikt Peppinghaus

Bericht über die Diskussion am Vormittag des Workshops 189

Christin Brings

Bericht über die Diskussion am Nachmittag des Workshops..... 194

Autorinnen und Autoren..... 200

Vorwort

Der hier dokumentierte Workshop bildet den Auftakt eines BIBB-Forschungsprojektes, in dem die Veränderungen kaufmännischer Tätigkeiten und deren Auswirkungen auf die Aus- und Fortbildung von Kaufleuten analysiert werden. Es trägt den Titel „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“. Im Kern geht es um die Frage, inwieweit und unter welchen Voraussetzungen bestehende Berufe zusammengefasst werden könnten und wie die Übergänge zwischen den Berufen, aber auch zwischen Ausbildung und Fortbildung erleichtert werden können.

Bisher gibt es keine umfassende Theorie des kaufmännischen Denkens und Handelns, die das Erfassen kaufmännischer Arbeit und die Ableitung kaufmännischer Kompetenzanforderungen unterstützen könnte. Auch findet im Allgemeinen bei der Entwicklung kaufmännischer Aus- und Fortbildungsordnungen keine systematische Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden statt. Das Projekt soll deshalb Anstöße zur Theoriebildung geben, aber auch ganz praktische Hinweise für die Neuordnung von Berufen liefern.

Der Reader stellt den Forschungsansatz dar und zeigt auf, wie sich die Bedingungen kaufmännischer Arbeit in der Dienstleistungsgesellschaft verändert haben und an welchen Forschungsergebnissen aus Wirtschaftspädagogik und Arbeitssoziologie das BIBB-Projekt anknüpfen kann. Im Mittelpunkt stehen die Identifikation von Kernkompetenzen der Kaufleute und deren Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft.

Ich bedanke mich bei allen Autorinnen und Autoren sowie den Teilnehmerinnen und Teilnehmern für die qualifizierten und kritischen Beiträge. Die Referate und Diskussionen ermöglichen es – unabhängig von der ordnungspolitischen Tagesarbeit –, grundsätzlich der Frage nachzugehen, welche Aufgaben Kaufleute in Wirtschaft und Gesellschaft wahrnehmen oder wahrnehmen sollten und wie weit Aus- und Fortbildung auf ein verantwortliches Handeln in einer globalisierten Welt vorbereiten. Der vorliegende Band soll einen Anstoß für eine breite öffentliche Diskussion geben.

Manfred Kremer
Präsident des BIBB

Franz Schapfel-Kaiser, Rainer Brötz

Veränderung der Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht – eine Einführung

Veränderungen der Arbeitsorganisation, der Einsatz neuer Technologien, die Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft haben auch und gerade die Arbeit der Kaufleute in vielfältiger Weise verändert. Die Berufsbildungspolitik versucht diesen Prozess auf der qualifikatorischen Ebene durch offene und flexible Berufe zu begleiten.

Fokussiert man auf die Kaufleute, vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Dienstleistungsgesellschaft, dann werden drei Defizite hinsichtlich der Berufsgestaltung für Kaufleute sichtbar.

- Es gibt kein gemeinsames Verständnis und keine Definition von kaufmännischer Arbeit, aus denen sich Anforderungen an die Qualifizierung für kaufmännische Entscheidungsprozesse sowie die Gestaltung von Dienstleistungsprodukten und -prozessen ableiten lassen.
- Bei der Entwicklung und Gestaltung von neuen Berufen ist eine Ausdifferenzierung und Vielschichtigkeit zu beobachten, die bereits auf die veränderten Anforderungen aus der wirtschaftlichen Entwicklung reagieren, bei denen aber die herkömmlichen Theorien und Ansätze zur Beschreibung kaufmännischen Handelns alleine nicht mehr die Veränderungen widerspiegeln.
- Die Anforderungen, die über die Verwertung von kaufmännischen Qualifikationen in einem engeren Sinn hinausgehen und die Absolventinnen und Absolventen beruflicher Bildung ermächtigen, selbstständig verantwortete Entscheidungen im weiteren Kontext ihres Berufslebens und hinsichtlich ihrer eigenen Biografie zu fällen, haben sich verändert. Auch diese sind bei der Gestaltung der Berufsbildung für Kaufleute zu berücksichtigen.

Angeichts des Begründungsbedarfs von neuen Qualifikationen und Kompetenzen in Berufen hat das BIBB ein Forschungsprojekt gestartet, das Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer und betriebswirtschaftlicher Berufe herausarbeitet. Um dem Projektteam weitere Anregungen für seine Forschungsfragestellungen zu geben, wurde vor dem Projektauftritt am 30. Oktober 2008 ein Workshop mit Expertinnen und Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik durchgeführt, der die

oben genannten Zusammenhänge aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Kontexten betrachtete.

Dieses Buch enthält die überarbeiteten Fachvorträge ergänzt durch Anregungen aus der Diskussionsrunde. Zwei weitere Beiträge entstanden im Nachgang zu der Veranstaltung von Teilnehmenden, die das Spektrum der Diskussion hilfreich erweitern. Am Ende des Bandes finden sich das Programm des Workshops und Zusammenfassungen der Diskussionen.

Brings, Brötz, Peppinghaus und **Schapfel-Kaiser** legen in ihrem Beitrag die Veränderung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufsbildung dar und erläutern das methodische Design des Projekts. Das Forschungsprojekt basiert auf folgender Annahme: Die Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aufgrund der Veränderungen im Wirtschaftssystem haben zu weitreichenden arbeitsorganisatorischen Veränderungen bei kaufmännischen Dienstleistungen geführt. Aus ihnen ergeben sich gestiegene Anforderungen an die betriebswirtschaftlichen Kompetenzen kaufmännischer Facharbeit.

Die gesellschaftlichen Bedingungen beruflicher Bildung haben sich verändert. Enttraditionalisierung und Individualisierung, aber auch Verstärkung ökologischen Bewusstseins stellen neue Anforderungen an die berufliche Bildung. Bedeutung und Funktion des Berufes insgesamt sind bei der Befassung mit grundlegenden Fragen kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe zu berücksichtigen.

Schließlich werden die strukturellen Debatten um Berufsfamilien und neue Formen flexibilisierter Ausbildungsordnungen einbezogen, die für die Gestaltung von neuen Aus- und Fortbildungsberufen zu berücksichtigen sind.

Einen gesonderten Abschnitt widmen die Autoren dem Forschungsstand und den -defiziten kaufmännischer Berufe insgesamt, zu denen überwiegend Studien zu Einzelberufen oder bestimmten Branchen vorliegen.

Kritisch setzt sich das Autorenteam mit der Vielfalt und Vereinheitlichung von (neuen) kaufmännischen Berufen auseinander und stellt Überlegungen für eine Strukturierung dieser Berufe dar. Projektplanung und das geplante Methodenset runden den Beitrag ab.

Der daran anschließende Beitrag von **Kutscha** setzt sich kritisch mit der ökonomischen Bildung auseinander und wirft die Frage nach der Kompetenzentwicklung kaufmännischer Berufe im Spannungsfeld von einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität auf. Kritisiert wird, dass bei der Erarbeitung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen das Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen weitgehend ausgeblendet wird. Kutscha greift auf den bildungstheoretischen Ansatz von Blankertz (1966) zurück, den er angesichts der gegenwärtigen finanz- und güterwirtschaftlichen Krise als aktueller denn je einschätzt.

Die „Gemeinsamkeiten kaufmännischer Berufe“ werden bei Kutscha unter dem Aspekt einer alle kaufmännischen Berufe berührenden ökonomischen Grundbildung erörtert. Dabei wird Grundbildung nicht im Sinne eines separierten Bildungsabschnitts des Berufsbildungsgesetzes verstanden, sondern als über für Einzelberufe typische Geschäftsprozesse hinausgehende ökonomische Kompetenzen, die sich auf gesellschaftliche und politische Zusammenhänge beziehen.

Für Kutscha ist die Fähigkeit, Entscheidungen kritisch reflektieren zu können, zentral. Somit sind ganzheitliche und kritische Einstellung zur Wirtschaftsgesellschaft die Basis für ökonomische Bildung und für individuell und sozial verantwortliches Handeln.

Kutscha greift auf seinen bereits in den 1970er-Jahren entwickelten Strukturgitteransatz für eine kaufmännisch-ökonomische Grundbildung zurück. Dieser umfasst die Dimensionen des kaufmännischen Handelns auf zwei Ebenen:

- die Systemdimensionen Güter, Geld, Information,
- die Kompetenzdimensionen Orientierungs- und Problemverständnisfähigkeit; Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit sowie Kritik- und Differenzierungsfähigkeit.

Der Autor vertritt die Auffassung, dass die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichgewichte und Konflikte aus Disparitäten der Güter-, Geld- und Informationsverteilung resultieren.

Akzeptiert man den Strukturgitteransatz, so wird die Entwicklung ökonomischer Handlungskompetenz erst dann zu ökonomischer Bildung, wenn mit der Einführung in die Sachlogik wirtschaftlichen Handelns zugleich auch das Bewusstsein für die Grenzen und Gefahren des Ökonomischen gefördert wird, und zwar unter politisch-ökonomischen, ökonomisch-sozialethischen und moralischen Aspekten. In allen Bereichen gehe es um das Spannungsfeld zwischen einzelwirtschaftlicher und gesamtwirtschaftlicher Vernunft.

Die Aufgabe der Fachdidaktik sei es, durch Theorienstreit und kontroverse Wirklichkeitsauslegung solche Kompetenzstrukturen freizulegen und damit Lernen und selbstständige Urteilsbildung ohne indoktrinierende Einflüsse zu ermöglichen. Dies gelte auch für den ordnungspolitischen Rahmen der Marktwirtschaft. Den Strukturgitteransatz konkretisiert er am Beispiel von Kursangeboten, die die Kaufleute in der Ausbildung zu einer ökonomischen Kompetenzentwicklung befähigen sollen, wirtschaftliche Phänomene zu erkennen und kritisch zu bewerten. Aus diesem Diskurs sollten sich konstruktive Lösungen in Betracht ziehen lassen, um ökonomische und gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu verhindern und den Wohlstand in der Welt zu fördern.

Stärker aus der Sicht der in den berufsbildenden Schulen aktuellen Orientierungsmuster kaufmännischer Bildung nähert sich **Tramm** dem Thema: „Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse“ in seinem Beitrag. Das seit Mitte der 90er-Jahre geltende Lernfeldkonzept in den Schulen zwang die schulische Didaktik zur Abkehr ihrer Orientierung von den wissenschaftlichen Fachsystematiken zu den Handlungsprozessen und Geschäftsprozessen in der betrieblichen Realität. Tramm weist wie zuvor Kutscha darauf hin, dass in dieser Zuwendung zu den Handlungssituationen, die durch Lernsituationen in die schulische Lernumgebung übertragen werden, eine Gefahr der Verkürzung liegt. Aus betriebswirtschaftlicher Sicht sei es notwendig, die Perspektive auf umfassende betriebswirtschaftliche Hintergründe auszuweiten, weil dies zum Aufbau einer theoretisch fundierten und flexiblen Orientierungs- und Handlungskompetenz beitragen würde.

Es reicht demzufolge nicht aus, in der Ausbildung Kompetenzen zu entwickeln, die sich auf die unmittelbaren Handlungssituationen beziehen. Vielmehr müsse deutlicher werden, dass kaufmännisches Handeln sich immer auf das Agieren mit symbolisierten Vergegenständlichungen von realen Prozessen im sogenannten Referenzhandlungsfeld, bspw. den tatsächlichen Arbeitsprozessen in der Produktion, bezieht.

Kritisch würdigt er die Vorarbeiten des Instituts für Technik und Bildung in Bremen: Bereits seit mehreren Jahren wurden dort Studien zu Arbeitsprozessen im gewerblich-technischen Bereich durchgeführt, aus denen das Arbeitsprozesswissen zur Grundlage für berufliche Kompetenzentwicklung gemacht wurde. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Gestaltungskompetenz der Qualifizierten zu erweitern und durch ganzheitliche Handlungsvollzüge auch die Planungsprozesse in die Gestaltung von Qualifizierungsprozessen gewerblich-technischer Bildung einzubeziehen und schließlich neue Perspektiven für das Lernen in der Arbeit aufzuzeigen. Zugleich besteht aber in diesem Ansatz nach Tramm die Gefahr einer Spaltung des Arbeitsprozesswissens auf der Facharbeiterebene und des wissenschaftsbasierten Wissens bei den Ingenieuren. Diese Entwicklung wäre auch für flexible Bildungswege wenig hilfreich.

Neben dieser Gefahr der Verkürzung besteht aber auch ein inhaltlicher Unterschied zwischen der Materialtransformation, die im Fertigungsbereich stattfindet, und der Datentransformation, die uns überwiegend in den kaufmännischen Handlungsvollzügen begegnet. Fokussiert man nun nur auf die operativen Prozesse des kaufmännischen Handelns, so blendet man die dahinterliegenden betrieblichen Entscheidungskalküle aus, und eine Mitgestaltungskompetenz kann nicht entwickelt werden. Bereits 1988 hatte Resch deutlich gemacht, dass für geistige Arbeit symbolisierte Handlungen, die sich auf ein Referenzhandlungsfeld beziehen, prägend sind und sich dadurch deutlich von der Handlungsregulation direkter physischer Aktivität unterscheiden. Will man also auch in der kaufmännischen Berufsbildung die Prozessorientierung zur Grundlage machen, so muss man sich hier von den

Prozessen der operativen Sachbearbeitung lösen und dem betrieblichen Wertschöpfungsprozess mit seiner Gesamtkomplexität zuwenden, weil sonst die Ganzheitlichkeit der Handlungsorientierung nicht gewährleistet ist, die ja die Beurteilung der eigenen Handlungsergebnisse einschließt.

Mit dieser Entscheidung stellt sich aber die schwierige Frage, welche Prozesse für welchen kaufmännischen Beruf prägend sind und ob sich diese sinnvoll abgrenzen lassen.

Tramm schlägt eine Orientierung an einer Matrix vor, die sich einerseits auf die spezifischen Geschäftsprozesse/Handlungssituationen eines Berufes beziehen und andererseits auf Begriffe, Konstrukte und Probleme, die sich aus einer wissenschaftsorientierten Analyse ergeben. An praktischen Beispielen erläutert er diese Herangehensweise, durch die sich die übergreifenden Qualifizierungsziele aus der wissenschaftsorientierten Analyse in die einzelnen Lernfelder der Curriculumplanung integrieren lassen, bis hin zur schulübergreifenden Zusammenarbeit an der Unterrichtsentwicklung in einem Modellversuch zur Entwicklung von Lernfeldcurricula.

Dabei zeigt sich, dass der Ansatz erweiterbar über die engeren betriebswirtschaftlichen Kompetenzen hinausgehend ist, wenn er sich bspw. auf die Ausbildung einer beruflichen Identität bezieht.

Haipeter geht der Frage nach, welchen Beitrag die Industriesoziologie zur Untersuchung und Erfassung der kaufmännischen Berufe geleistet hat und wie der Diskussionsstand ist. Die kaufmännischen Berufe bilden einen wichtigen Teil im dualen System und unterliegen dem ökonomischen Wandel. Der Wandel der Arbeit gehört zum klassischen Aufgabenfeld der Industriesoziologie, für die die kaufmännische Arbeit eingebunden ist in die betrieblichen Hierarchien und Abläufe und im Zusammenhang mit Kunden und der Anwendung von Computern wahrgenommen wird. Haipeter stellt dar, mit welchen theoretischen Modellen die Industriesoziologie die Entwicklung der kaufmännischen Arbeit seit den 1950er-Jahren verfolgt hat und welche Rückschlüsse auf die Qualifikation der (kaufmännischen) Angestellten gezogen wurden.

Er zeigt auf, wie die Angestelltensoziologie in den 1980er-Jahren in der Industriesoziologie aufgegangen ist und eine breite Debatte um die Entwicklung der Dienstleistungsarbeit geführt wurde. Die Soziologie bietet damit ein begriffliches Instrumentarium zur Differenzierung zwischen kaufmännischen Angestellten, technischen Angestellten, Angestellten mit Führungsfunktionen oder auch einfachen Angestellten mit Bürotätigkeiten. In den 1950er- bis 1970er-Jahren analysierte die Industriesoziologie die Auswirkungen technischer Rationalisierung auf die Organisation, die Art der Tätigkeiten in den Büros und auf die Angestellten. Haipeter spannt in seinem Beitrag den Bogen von der Einführung des Lochkartensystems bis hin zur modernen Dienstleistungsarbeit. Der Beitrag referiert die soziologischen Untersuchungen in den 1980er-Jahren, die den Determinismus kritisch hinterfragen, wonach die Organi-

sation der Arbeit durch die Technologie bestimmt werde und sich der Einsatz der Technologie naturwüchsig aus der Kapitalverwertung ergeben würde. Untersuchungen der Angestellten im Kreditgewerbe in jenen Jahren zeigen auf, dass die Technisierung der Büroarbeit zum Einsatz nicht fachlich qualifizierter Beschäftigter auf Routinearbeitsplätzen geführt hat, während die Angestelltenarbeit mit dispositiven Elementen insbesondere im Kundenkontakt eine fachliche Anreicherung erfahren hat. Betrieblicher Technikeinsatz zeigt sich hier als Ergebnis widerstreitender Interessen und Strategien im Rahmen „betrieblicher Handlungskonstellationen“.

Als Beleg für den wachsenden Bedarf an Information und Kommunikation werden die „analytischen, adaptiven und innovativ-kreativen Fähigkeiten“ der Angestelltenarbeit angeführt und die Entwicklung der EDV, die zunächst nur als technisches Hilfsmittel für die Informationsverarbeitung verstanden wurde.

Haipeter revidiert die pessimistischen Qualifikationsprognosen der 1980er-Jahre teilweise und verdeutlicht die Neuorientierung insbesondere für die kaufmännischen Angestellten an den Marktschnittstellen. Er schlussfolgert, dass diese Entwicklungen für die Analyse der Arbeit kaufmännischer Angestellter bedeutsam seien und in einem Forschungsprojekt, das sich kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen zuwendet, aufgegriffen werden sollten. Mit der Darlegung von Forschungsfragen, die zugleich einen Beitrag zur Aktualisierung des soziologischen Forschungsstandes liefern können, schließt der Beitrag.

Haipeters industriesoziologische Herangehensweise stellt Fragen der Organisation der Erwerbsarbeit in das Zentrum des Erkenntnisinteresses und verknüpft diese mit dem Arbeitsmarkt, der Berufs- und Weiterbildung im Rahmen der Dienstleistungsgesellschaft, um daraus Erkenntnisse für eine kaufmännische Berufstheorie entwickeln zu können.

Im anschließenden Beitrag von **Unger** geht es im Kern um eine Diskussion des Leitbildes für die Ordnung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe.

Die Dominanz des Wirtschaftssystems im politischen Diskurs hat dazu geführt, dass Erwerbsarbeit und wirtschaftliches Handeln nicht mehr als gering geschätzte, notwendige Voraussetzungen für ein kulturell hochwertiges Zusammenleben von Gesellschaft verstanden wird, sondern umgekehrt das Wirtschaftssystem zunehmend seine Anforderungen an die anderen Gesellschaftssysteme formuliert und die in ihm eingebettete Rationalität die der anderen gesellschaftlichen Systeme dominiert.

Ein Konzept, das die veränderten Anforderungen von Wirtschaft an die Beschäftigten und deren Wirkungen auf die Selbstinterpretationen von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern betrachtet, ist das des „Arbeitskraftunternehmers“. Der Beitrag von Unger fragt nach den Folgen, die sich aus diesem Konzept für die Berufsbildung ergeben müssen, und wie dies insbesondere bildungs- und identitätstheoretisch zu beurteilen ist.

Der Beitrag geht zunächst auf das Konzept des Arbeitskraftunternehmers ein, das prognostiziert, dass sich Beschäftigte zunehmend selbst der wirtschaftlichen Rationalität in ihrem gesamten Handeln unterwerfen und dementsprechend selbst kontrollieren, ihre Arbeit selbstverantwortlich, im Rahmen einer vorgegebenen Wirtschaftsrationalt  t, gestalten und in eben dieser Logik auch sich selbst über die Grenzen des Unternehmens hinaus   konomisieren. Hatten erste Untersuchungen von Voss und Pongratz diese Tendenzen für die Beschäftigten in sogenannten Randbelegschaften (freie Mitarbeiter) ausgemacht, so bestätigte eine Untersuchung von 2004 diese Tendenzen auch für die Ebene der Facharbeiter und Angestellten (Pongratz/Voss 2004, S. 37). Unger stellt eine weitgehende Nichtbefassung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der Arbeitskraftunternehmerthese fest bei gleichzeitiger Befassung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit den Integrationsprozessen von Subjekten in eine veränderte Arbeitswelt.

Unger konstatiert zwei wesentliche Diskurslogiken in der Auseinandersetzung um die Leitbilder der beruflichen Bildung. Zum einen die der Beruflichkeit, die sich stark auf die Bedürfnisse des Wirtschaftssystems ausrichtet, und zum anderen die der Bildung, die stärker auf das Erziehungssystem und den Bildungsbegriff fokussiert.

Aus der ersten Orientierung ergibt sich eine Parallele zur Selbstkontrolle im Arbeitskraftunternehmermodell, weil sich auch hier die Selbstreflexivität als Teil eines Kompetenzmodells wiederfindet. Hier, wie beim Arbeitskraftunternehmermodell, bezieht sich dieser Selbstbezug aber ausschließlich auf die Reflexion innerhalb der betrieblich-beruflichen Handlungsrationalt  t.

Ist hinsichtlich der wirtschaftsorientierten Kompetenzentwicklung, insbesondere im kaufmännischen Bereich, ein elaborierter Forschungsstand erreicht, so ist er hinsichtlich biografischer Gestaltungs- und Vermarktungsfähigkeit innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gering (Schapfel-Kaiser 1998).

Die bildungstheoretische Perspektive verdeutlicht, dass Selbstentwicklung immer als Welterschlie  ung zu verstehen ist. Das Selbst entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit der Sache, die es zugleich mit den anderen verbindet. Die Wirklichkeit erschließt sich in ihrer dinglichen und geistigen Dimension und damit entschließt sich zugleich der Mensch selbst für seine Wirklichkeit (Klafki 1959, S. 297).

In einer solchen Betrachtung wird der Beruf zum Moment der inneren Freiheit gegenüber der Herrschaft, weil die in ihn integrierte Bildung eine selbstständige Inbezugsetzung des Subjektes zur Welt erlaubt und damit die selbstständige Beurteilung von gegebenen Situationen und Diskurslogiken.

Eine erfolgreiche Selbststrationalisierung in der Rationalität des Arbeitskraftunternehmerkonzepts ergibt demzufolge vom bildungstheoretischen Standpunkt aus betrachtet nicht zwangsläufig einen Fortschritt im Bildungsprozess, solange nicht geklärt ist, inwiefern alternative Selbstsichten zugelassen sind und damit einhergehen.

Erst aus der Perspektive, die auf die Freisetzung des Einzelnen aus vermeidbarer Herrschaft abzielt, wird die Widersprüchlichkeit des Arbeitskraftunternehmerkonstrukts sichtbar. Es fordert Eigensinnigkeit und Freiheit bei gleichzeitiger Unterwerfung unter die Anforderungen der Arbeitswelt, und dies bei gleichzeitiger Übernahme der Risiken und der Unsicherheiten, die sich aus der Intransparenz der Kriterien und Mechanismen wirtschaftlichen Handelns ergeben.

Aus diesen Analysen folgt, dass berufliche Bildung auf Prozesse des Widerstands und der Überwindung fokussieren muss anstatt auf Anpassung und Integration. Daraus leitet Unger konkrete Forschungsperspektiven ab.

Für Unger bleibt die naheliegende Lösung zur Aufhebung der Widersprüche, die sich immer mehr zu den einzelnen Subjekten verlagern, die Stärkung der beruflichen Identität als Konstrukt, in dem sich für das Individuum sowohl situiertes berufliches Handlungswissen wie auch der berufsbiografische Gesamtverlauf und die Reflexion biografischer Phasen verbinden.

Der Beitrag von **Kohlhaas** und **Rosenheck** ist vor dem Hintergrund der Schweizer Diskussion zur Modernisierung und Aktualisierung der kaufmännischen Berufsausbildung zu sehen und setzt sich mit der Methodik der „Szenarien als Dialoginstrument in der Berufsbildungspolitik“ auseinander. Der Beitrag stützt sich auf eine Studie, die von den Autoren 2007 im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen durchgeführt wurde. Ziel war es, die kaufmännische Grundbildung¹ zu überprüfen und dabei den Differenzierungsgrad kaufmännischer Handlungsfelder zu berücksichtigen. Dieser wurde einerseits mithilfe einer Tätigkeitsanalyse, andererseits mit der Szenarioanalyse erfasst, aus denen Aussagen über die künftigen Ausbildungsanforderungen abgeleitet werden. Auslöser war die Reform des Schweizerischen Berufsbildungsgesetzes, die eine Revision der Berufe forderte.

Im Unterschied zu Deutschland gibt es in der Schweiz eine branchenübergreifende, einheitliche dreijährige kaufmännische Grundbildung, die als „Allbranchenmodell“ bezeichnet wird. Die schulischen Leistungsziele sind in diesem Modell für alle Lernenden identisch, die betrieblichen Lernziele werden mit den Branchen abgestimmt. Berufs- und Arbeitsmarktfähigkeit werden im Untersuchungsansatz als komplementär für das Bildungskonzept gesehen. Am Beispiel des Rechnungswesens wird in dem Beitrag aufgezeigt, wie sich die kaufmännischen Anforderungen verändert haben und welche bildungspolitischen Konsequenzen daraus von den Branchen gezogen werden. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass sich bildungspolitische Entscheidungen weder aus induktiven noch aus deduktiven empirischen Erhebungen ableiten lassen.

1 Der Begriff „Kaufmännische Grundbildung“ ist in der Schweiz eine Bezeichnung für das, was in der Bundesrepublik Deutschland der dreijährigen beruflichen Ausbildung entspricht.

Folglich werden beim methodischen Vorgehen volkswirtschaftliche Entwicklung, demografische Trends, technologische Innovationen und neue Geschäftsmodelle in den Dienstleistungsbranchen berücksichtigt, die die Entwicklungen in den kaufmännischen Tätigkeitsfeldern maßgeblich beeinflussen.

Ein wesentliches Element neben der Methodik sei die Herstellung einer Dialogstruktur, die neben den Brancheninteressen und den unterschiedlichen Interessen innerhalb einer Branche auch die Schulen als Partner zu berücksichtigen habe. Für den Einsatz der Szenarientechnik spreche, dass sie ermögliche herauszufinden, was sich verändert habe und wie Entscheider auf Veränderungen reagierten. Zwar seien Führungskräfte in diesen Prozessen „Treiber und Getriebene“, dennoch gehöre es zu ihren Aufgaben, strategische Entscheidungen zu treffen. Auf der Grundlage erhobener Daten wurden in Workshops mit Branchenvertretern die wirtschaftlichen Entscheidungsfaktoren auf ihre Entwicklungstendenzen überprüft. Bei der Auswertung der Workshops wurde mit dem Sensitivitätsmodell von Prof. Vester gearbeitet, das den Befragten des jeweiligen Systems Einschätzungen über deren interne und externe Abhängigkeiten ermöglicht. In der Untersuchung wurde unterschieden zwischen Kaufleuten, die in typischen Kernprozessen der Branche, und solchen, die in Unterstützungsprozessen arbeiten. Als repräsentative Branchen wurden für die kaufmännischen Unterstützungsprozesse die Bereiche Hotel – Gastronomie – Tourismus, Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie und für die kaufmännischen Kernprozesse Internationale Speditionsl Logistik, Öffentliche Verwaltung, Treuhand/Immobilien und der Bankensektor ausgewählt.

Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse wurden in einem qualitativen Branchenbericht zusammengeführt und validiert. Die Autoren betonen, dass es sich hierbei nicht um Prognosen handelt, die Aussagen über die Eintretenswahrscheinlichkeit erlauben. Es geht vielmehr um die Selbsteinschätzung der Branche zu den Hypothesen der Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Ausführlich gehen die Autoren auf die Einwände gegen die in der Untersuchung eingesetzten Methoden ein. Letztlich liefere die Szenarioanalyse keine Entscheidungsgrundlagen für Bildungsverordnungen, vorher müsse sie von den Branchen bewertet werden.

Am Ende des Beitrags wird in Form von Materialien dokumentiert, welche Antworten sich aus der Szenarienbildung ableiten lassen, und Thesen von Führungskräften aus kaufmännischen Branchen über zukünftige Handlungsfelder von Kaufleuten vorgestellt. Im Bereich der Unterstützungsfunktionen erwarten die Führungskräfte in großen Unternehmen bis 2015 die Mitarbeit von jungen Kaufleuten in den Bereichen Controlling, Prozessmanagement, interne und externe Kommunikation, Service und Verkauf.

Der Beitrag von **Zühlke-Robinet** und **Bootz** stellt die Entstehungsgeschichte des neuen Förderprogramms: „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“ des

BMBF im Hinblick auf politische Intentionen und wissenschaftliche Erkenntnisse dar. Wesentliche Impulse für das Programm ergaben sich aus der These, dass der Ausbau der Wertschöpfungspotenziale der Dienstleistungen in Deutschland durch eine Wertschätzung der Dienstleistungsfacharbeit erfolgen kann, die aufgrund starker Sozialpartnerschaft auf einer angemessenen Beruflichkeit basiert. Berufliche Facharbeit im Dienstleistungsbereich wird als Voraussetzung für Innovationsmilieus herausgearbeitet. Die Bundesregierung will für die Dienstleistung die gleiche Exzellenz erreichen wie im Bereich des produzierenden Gewerbes.

Als wichtige Säule sehen die Autoren das deutsche duale Ausbildungssystem und die dafür typische Beruflichkeit. Demzufolge beruft sich das Programm auf eine Kultur der Facharbeit (Rauner), in der ein produktives und innovationsförderliches Unternehmensklima herrscht, sowie qualitätsgesteuerte Arbeitsmärkte mit starken betrieblichen Interessenvertretungen und Sozialpartnern (Bosch).

Innovationsfähigkeit und -bereitschaft seien abhängig von der Arbeit, der Qualifikation und insbesondere der Wertschätzung der Dienstleistungsarbeit. Als Gründe für die geringe Anerkennung und Wertschätzung der Dienstleistungsarbeit werden soziale, genderspezifische, gesellschafts- und unternehmenspolitische Auf- und Abwertungen angeführt. Verwiesen wird auf Olsen, der ungenutzte Potenziale der Interaktionsarbeit und der Koproduktion mit Kunden für die Wertschätzung und Anerkennung herausgearbeitet habe. Der Beitrag weist darauf hin, dass herkömmliche Kundenkonzepte in diesem Zusammenhang zu kurz greifen.

Erste Forschungsergebnisse aus dem Vorläuferprogramm zeigen auf, dass auch scheinbar einfache Dienstleistungsarbeit komplexer ist und deren professionelle Bewältigung systematische Kompetenzentwicklung voraussetzt. Das neue Programm zielt deshalb darauf, Treiber und Hemmnisse im Hinblick auf die Fachlichkeit von Dienstleistungen zu identifizieren. Dabei werden Qualifikationsbedarfe, Rekrutierungs- und Qualifizierungsstrategien ebenso angesprochen wie der Zusammenhang von Wertschöpfung und Wertschätzung.

Es wird untersucht, ob ein Modell der gewerblich-handwerklichen Bereiche als Leitbild auf die Dienstleistungsarbeit übertragen werden kann.

Abschließend gibt der Beitrag exemplarischen Einblick in geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekte.

Im Anschluss an das dokumentierte Programm des Workshops fasst **Peppinghaus** die Diskussion zur kaufmännischen Berufsbildung unter berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht zusammen.

Brings fasst den zweiten Teil der Diskussionen des Expertenworkshops zusammen, der insbesondere Fragen des Beitrags der (Industrie-)Soziologie zur Gestaltung kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe und die Aktualität der Beschreibung von technischen und kaufmännischen Angestellten in der Angestelltensoziologie behandelt.

Es wird eine der großen Herausforderungen des Forschungsprojekts sein, diese vielfältigen Perspektiven für eine Neubestimmung der zentralen Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe zu verbinden und aus der Praxis kaufmännischer Tätigkeiten gegebenenfalls abgrenzende Momente zu bestimmen, die eine Differenzierung von kaufmännischen Berufen nicht nur vertikal, sondern auch horizontal dauerhaft begründen kann.

Bonn 2009

Die Herausgeber

Literatur

Klafki, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1959

Pongratz, Hans; Voß, Günther, G.: Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin 2004

Resch, Martin: Die Handlungsregulation geistiger Arbeit. Bern 1988

Schapfel-Kaiser, Franz: Vom verstreuten Treibholz zum Floß. Lernen an und Lernen mit der Biographie in der beruflichen Bildung. Ein Aspekt kritisch-subjektorientierter Berufspädagogik. In: Rützel, Josef; Sesink, Werner (Hrsg.): Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt 1998

Rainer Brötz, Benedikt Peppinghaus, Franz Schapfel-Kaiser, Christin Brings

Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe (GUK) – Ausgangspunkte und Ziele des Forschungsprojekts

1. Einleitung

Im Frühjahr 2009 startete im Bundesinstitut für Berufsbildung (im Arbeitsbereich 4.2, in dem kaufmännische Aus- und Fortbildungsordnungen federführend neu geordnet und erforscht werden) ein neues Forschungsprojekt zur Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe. Maßgeblicher Impuls für das Projekt sind die qualitativen Veränderungen und die quantitative Bedeutungszunahme von kaufmännischen Berufen und Dienstleistungsberufen, in denen mittlerweile mehr als die Hälfte aller Ausbildungsverträge in Deutschland geschlossen werden.

Ein wesentliches Ziel des Projekts ist es, eine berufstheoretische Konzeption des kaufmännischen Denkens und Handelns zu entwickeln, aus der bildungspolitische Entscheidungen abgeleitet werden können. Dabei geht es insbesondere um gesicherte Erkenntnisse über die Gemeinsamkeiten kaufmännischer Berufsbildungsinhalte und Ausbildungsziele, die sich in kaufmännische Kernkompetenzen transferieren lassen. Unter Kernkompetenzen sollen jene Anforderungen definiert werden, die zur Berufsausübung in allen kaufmännischen Berufsfeldern erforderlich sind und damit ein Fundament kaufmännischer Aus- und Fortbildungsstandards bilden können, wenngleich je nach Beruf in unterschiedlicher Intensität.

Das Forschungsprojekt verfolgt ferner das Ziel, wissenschaftliche Begründungen für eine (neue) Kategorisierung, Systematisierung und Funktionszuordnung der kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufe vorlegen zu können. Darüber hinaus sollen Hinweise und Konzepte zu „Konstruktionsplänen“ für kaufmännische Aus- und Fortbildungsregelungen entwickelt werden. Die für die Untersuchung entwickelten Referenzrahmen/Methoden zur Erfassung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännischer Berufsbildung sollen dazu beitragen, vergleichende Untersuchungen in bestimmten Zeitabständen durchführen zu können.

Für diese Aufgabe sind neben den strukturellen Debatten um die Schneidung und Organisation von Berufen (vgl. Kapitel 4 des Beitrags) die wirtschaftlichen Veränderungen (Kapitel 2) und die gesellschaftlichen Veränderungen (Kapitel 3) wesentliche Ausgangspunkte für die Bestimmung von Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe. Der bisher erreichte Stand der Berufs-

forschung (Kapitel 5) kann bislang nur Antworten hinsichtlich einzelner Berufe und Branchen geben und macht deutlich, wie hilfreich ein Blick ins benachbarte Ausland und deren Strukturierungsansätze ist.

Abschließend skizziert der Beitrag den geplanten Forschungsprozess, die Vorgehensweise und die eingesetzten Methoden.

2. Wirtschaftliche Veränderungen in der Dienstleistungsgesellschaft und deren Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe

Die Weiterentwicklung der Dienstleistungen verändert die traditionelle Form der Arbeit und lässt neue Beschäftigungsfelder entstehen. Weit mehr als bisher veranlassen die schnelle Verbreitung der Informationstechnologien, weltweite Vernetzung global wachsender Unternehmensorganisationen sowie verkürzte Innovationszyklen die Betriebe dazu, ihre Produkte und Dienstleistungen dem sich wandelnden Umfeld zeitnah anzupassen. Folglich hat eine entscheidungs- und managementorientierte Betriebswirtschaft wesentlich zu einem Wandel des Selbstverständnisses und der Funktionszuordnung der Kaufleute beigetragen. Betriebswirtschaftliche Entscheidungen sind nicht mehr das Monopol der Kaufleute: Jede Fach- und Führungskraft in den Unternehmen muss sich darüber Gedanken machen, welche Dienstleistungen und Produkte am Markt gefragt sind und wie sie zu konkurrenzfähigen Preisen angeboten werden können.

Die Entwicklung der kaufmännischen Aufgaben war einem Paradigmenwechsel unterworfen: von der stereotypen Sachbearbeitung hin zur komplexen Prozessbearbeitung unter Berücksichtigung von Kosten, Qualität von Produkten und Dienstleistungen bis hin zur Einschätzung des Marktes und gezielter Kundenorientierung. Unterschiedliche Geschäftsmodelle und -strategien tendieren heute zu einer starken Prozessorientierung in Verbindung mit einer „Durchökonomisierung“ aller Bereiche. Wie diese Veränderung der Anforderungen an kaufmännische Facharbeit bereits in Ausbildungsordnungen Eingang gefunden hat, lässt sich beispielhaft am Ausbildungsprofil der Industriekaufleute belegen²:

„Industriekaufleute unterstützen sämtliche Unternehmensprozesse aus betriebswirtschaftlicher Sicht von der Auftragsanbahnung bis zum Kundenservice nach Auftragsrealisierung. Sie können dabei sowohl in den kaufmännischen Kernfunktionen Marketing und Absatz, Beschaffung und Bevorratung, Leistungsabrechnung und Personal als auch in der Verbindung zu anderen Fachabteilungen, kommerziellen Bereichen und Projekten tätig werden.“

2 Quelle: Ausbildungsprofil Industriekaufmann/-frau. http://www.bibb.de/de/ausbildungsprofil_1867.htm.

Die zentralen unternehmerischen Tätigkeiten sind geprägt durch eine Vernetzung sämtlicher Unternehmensbereiche. Die Mehrdimensionalität der Arbeitsprozesse erfordert daher nicht nur das operative Handeln im Sinne der Abwicklung der Geschäftsvorgänge, sondern auch die Integration der Wertschöpfungsperspektiven wie Kosten- und Leistungsrechnung, Leistungserstellung und Rechnungswesen unter Berücksichtigung betrieblicher Zielvorgaben sowie Gestaltungs- und Strategieentscheidungen (vgl. Tramm 2002, S. 28 f.). Dies hat zur Folge, dass betriebswirtschaftliche Zusammenhänge der eigenen Arbeit, auch in Verbindung zu den vor- und nachgelagerten Bereichen, bekannt sein und durchschaut werden müssen.

Im Zuge einer umfassenden Dezentralisierung der kaufmännischen Tätigkeiten wächst die Verantwortung der Mitarbeiter/-innen über die Steuerungs- und Kontrollfunktion der (Teil-)Geschäftsprozesse mit größeren Entscheidungskompetenzen inkl. Kontextwissen und branchenspezifischem Know-how. So verstanden schließt die kaufmännische Prozessbearbeitung die betriebswirtschaftlichen Überlegungen mit ein, die die wirtschaftliche Gestaltungskompetenz erfordert.

Im Unterschied zur früheren industriellen Arbeitsorganisation mit hoher Arbeitsteilung, ungelernten Arbeitskräften und starken Hierarchieebenen tendiert die prozessorientierte Organisation von heute zu breiten Aufgabenzuschnitten, flachen Hierarchien und selbstständig, problembewusst und entscheidungsorientiert handelnden Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Das eigenverantwortliche und selbstständige Handeln lässt sich daher heute als Qualifikationsanforderung nicht mehr nur der mittleren und höheren Managementfunktion zuordnen, sondern wird bereits als Grundlage der kaufmännischen Ausbildung gefordert. Während auf der einen Seite vielen Beschäftigten das kaufmännische Denken abverlangt wird, steigt auf der anderen Seite der Bedarf an betriebswirtschaftlicher Professionalität: Je härter der Wettbewerb, umso genauer müssen Leistungserstellungsprozesse, ihre Kosten- und Ertragsseite, aber auch die Marktbedingungen analysiert werden. Dies erfordert den differenzierten und durchdachten Einsatz betriebswirtschaftlicher Instrumente. Dabei nähert sich scheinbar das Interesse von Unternehmen und dem beruflichen Handeln des Beschäftigten an („Arbeitskraftunternehmer“). Schließlich hat die Forderung nach unternehmerischem Denken, Eigenverantwortung und selbstständigem Handeln, das u. a. auch das Steuern von Arbeitsvorgängen und -prozessen beinhaltet, zu einer höheren Qualifikationsanforderung an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Tätigkeiten geführt.

Der Begriff „kaufmännisch-betriebswirtschaftlich“ charakterisiert zum einen die gestiegenen Anforderungen an die kaufmännischen Berufe, zum anderen beinhaltet er den Bereich der kaufmännischen Fortbildungsberufe, die sich durch die Spezialisierungen bzw. Vertiefungen für ein Dienstleistungsmanagement auszeichnen.

Die Systemeffizienz des Einzelnen wird auf Entscheidungen gestützt, die sowohl die Kunden- als auch die Unternehmensinteressen einbeziehen. Dabei eröffnet sich ein durchaus widersprüchlicher Prozess, der an die Kaufleute einerseits die Erwartung knüpft, über geeignete betriebswirtschaftliche Lösungen und Optionen gegenüber Kunden und Auftraggeber zu verfügen, andererseits erfolgt diese „Freiheit“ im Rahmen enger betrieblicher Entscheidung und vereinbarter Zielvorgaben. Die jeweilige Breite der Entscheidungsparameter der Kaufleute korrespondiert mit den Spielräumen, die die Hierarchie lässt. Für die Auszubildenden bedeutet dies, die unterschiedlichen Entscheidungsdimensionen der unternehmerischen Entscheidungen im Rahmen der kaufmännischen Ausbildung zu reflektieren und entsprechende Verbindungen durch systemisches und vernetztes Denken für das berufliche Handeln herzustellen.

Seit 1996 wurden differenzierte Ausbildungsberufe in wachsenden Beschäftigungsfeldern entwickelt, die teilweise über keine Ausbildungstradition und Sozialpartnerstrukturen verfügen. Parallel dazu wurden die Modernisierung und Umstrukturierung bestehender Ausbildungsberufe vorangetrieben. Inhaltlich wurden die Berufe um die Qualifikationsbereiche wie Kundenorientierung, Beratung, Service, Betreuung und Fremdsprachen und insbesondere um kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Kenntnisse wie Steuerung und Kontrolle, Marketing und Vertrieb angereichert. Die genannten Kompetenzanforderungen finden sich inzwischen teilweise in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen der modernen Aus- und Weiterbildungsberufe wieder.

Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist es, wissenschaftliche Erkenntnisse für die Tragfähigkeit und Fundierung von Berufen und ihrer Professionalität zu liefern. Eine systematische Analyse der Anforderungsverschiebungen sowie Vergleiche der Ergebnisse dieser Analysen mit bestehenden Ordnungsmitteln sollen eine verbesserte Grundlage für die nachhaltige (Neu-)Gestaltung von kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Aus- und Fortbildungsberufen schaffen (vgl. Brötz/Paulini-Schlottau/Trappmann-Webers 2007).

In der Vergangenheit sind viele Einzelberufe entwickelt worden, die jetzt auf dem Prüfstand stehen. Die Berufsbildungsforschung muss sich der Frage zuwenden, inwieweit die aktuellen Aus- und Fortbildungsordnungen Gestaltungsspielräume für Betriebe und Bildungseinrichtungen bieten und ob sie nicht zu spezialisiert gestaltet sind (vgl. die Überspezialisierungsthese der KMK). Es wäre erstrebenswert, gemeinsame Kompetenzen zu identifizieren und dadurch breitere Einsatzmöglichkeiten zu schaffen. Hierfür wären entsprechende Lösungsansätze im Ordnungssystem zu integrieren. Eine weiter gehende Fragestellung bezieht sich darauf, inwiefern die Ordnungssysteme der Berufsbildung den angehenden Erwerbstätigen nachhaltig die beruflichen Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten gewähren. Diese Frage ist

von besonderer Bedeutung vor dem Hintergrund des sich anbahnenden Fachkräftebedarfs im Wandel der Demografie und der steigenden Bedeutung des berufsbegleitenden Lernens in einer stetig wachsenden Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft.

3. Anforderungen aus der gesellschaftlichen Dimension von Beruflichkeit

Das Forschungsprojekt befasst sich mit grundlegenden Fragen der Strukturierung, Schneidung von kaufmännischen Berufen und damit zentral verbunden auch mit den inhaltlichen Bezugspunkten von kaufmännischen Berufen. Bei einer derart grundlegenden Betrachtung der Gestaltung von Berufen (Aus- und Fortbildungsordnungen) ist es hilfreich, neben dem wirtschaftlichen Kontext, der im vorangegangenen Abschnitt erläutert wurde, auch die gesellschaftlichen Funktionen des Berufs zu betrachten. Aus gesellschaftlichen Veränderungen außerhalb des unmittelbaren kaufmännischen Handlungskontextes und des Wirtschaftssystems für die Neuausrichtung von Berufen können sich gemeinsame Grundlagen für alle Berufe jenseits ihrer branchenbezogenen oder auch tätigkeitsbezogenen Besonderheiten (Brötz 2005) ergeben.

Betrachten wir zunächst nur die gesellschaftlichen Funktionen, die Berufen im Allgemeinen zukommen.

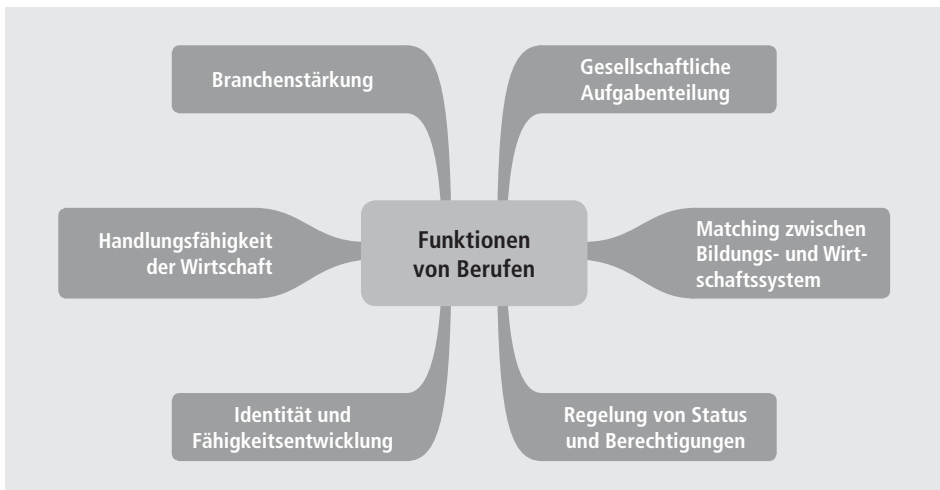
3.1 Bedeutung und Funktion von Berufen

Wie die nachfolgende Abbildung veranschaulicht, sind Berufe hervorgegangen aus dem Bedürfnis nach Steigerung der gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit, die nur durch eine sich ausdifferenzierende gesellschaftliche Arbeitsteilung und die Entwicklung ihr entsprechender Qualifikationswege zu erringen war (Schapfel-Kaiser 2008). Die gesellschaftliche Schablone „Beruf“ etablierte sich, wenn man es systemtheoretisch betrachtet, als Beschreibungs- und auch Ordnungsinstrument im Übergang zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem (Kurtz 2005). Heranwachsende eignen sich Kompetenzen und Werthaltungen an, um bestimmte Funktionen im Wirtschaftssystem zu übernehmen.

Mit der erfolgreichen Aneignung dieser Kompetenzen geht auch ein Anspruch einher, der sich, zum Teil kollektivvertraglich geregelt, auf Entgeltung der Arbeitsleistung, Regelung der Arbeitsbedingungen (Urlaub, Gesundheitsschutz, Arbeitszeit etc.), aber auch darauf bezieht, bestimmte Handlungen durch den Erwerb bestimmter Qualifikationen vollziehen zu dürfen. Damit vermitteln Berufe Qualifikationen, die auf ein konkretes Tätigkeitsfeld ausgerichtet sind, und weisen darüber hinaus den Berufsausübenden einen betrieblichen und gesellschaftlichen Status zu. Da-

durch treffen Berufe auf die Interessen des Einzelnen, sich mittels des Berufs auch den mittelfristigen Erwerb des Lebensunterhalts zu sichern, seine Kompetenzen zu entwickeln und somit an der Gestaltung der Gesellschaft teilzuhaben. „Subjektiv wird der Beruf zum ‚Tor zur Welt‘, zum Schlüssel für gesellschaftliche Partizipation“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 229).

Abbildung 1: **Funktionen von Berufen**



Ein weiterer Aspekt ist die individuelle Identifikationsfunktion des Berufs, die angesichts der Erosion gesellschaftlicher Beziehungsstrukturen an Bedeutung zugenommen hat (Dostal 2005). „Die meisten Menschen möchten glauben, dass ihr Leben mehr als eine Folge unverbundener Ereignisse ist. Gut konstruierte Institutionen gehen auf diese Bedürfnisse ein“ (Senett 2008, S. 353).

Die entwickelten Kompetenzen des Individuums liefern die Grundlage für die Handlungsfähigkeit und Innovationskraft der ökonomischen Bestandteile der Gesellschaft und zugleich mit den in Berufen latent enthaltenen Verhaltensnormen und Denkweisen eine Stärkung der Loyalität der Beschäftigten gegenüber den Branchen und Unternehmen, in denen sie wirken.³

3 Die Interessen einzelner Wirtschaftsbranchen, durch Berufe auch die eigene Identität zu stärken, treten hin und wieder in der praktischen Gestaltungsarbeit von Ausbildungsordnungen deutlich zutage und haben in der Vergangenheit auch zu sehr spezialisierten Branchenberufen geführt, die am Arbeitsmarkt nur eine geringe Mobilität ermöglichen. Hierzu finden sich in dem Abschnitt zur Strukturdiskussion von Berufen weitere Ausführungen.

Mit dieser Skizzierung wird deutlich, dass der Beruf sowohl auf die Persönlichkeit des beruflich Handelnden als auch auf betriebliche und gesellschaftliche Strukturen einwirkt (Rützel/Schapfel 1996). Die Berücksichtigung dieser Wirkungszusammenhänge ist grundlegend für eine Neustrukturierung von Berufen und zeigt auf, in welcher Weise das Berufskonzept weit über eine auf die Bewältigung von Einzelaktivitäten ausgerichtete Qualifizierung hinausgeht.

3.2 Gesellschaftlicher Wandel und daraus resultierende Anforderungen

Die vielfältigen gesellschaftlichen Veränderungen lassen sich nicht abschließend beschreiben, und die Einforderung ihrer Berücksichtigung ist zumeist politisch geprägt, weil mit ihnen Einzelinteressen von gesellschaftlichen Institutionen und Gruppen eng verbunden sind. Dennoch lassen sich ein paar wesentliche Impulse der vergangenen Jahre festhalten, die geprägt sind von

- Enttraditionalisierung von Lebenskontexten⁴,
- zunehmender Bedeutung ökologischer Zusammenhänge (Dow/Downing 2007),
- Veränderungen der Geschlechterverhältnisse (Braun/Stephan 2006),
- informationstechnologischer Durchdringung der Gesellschaft (Dücker/Schapfel-Kaiser 2006),
- dem demografischen Wandel und
- den zunehmend unterschiedlichen kulturellen Hintergründen der Bevölkerung.

Aus ihnen ergeben sich Anforderungen für Aus- und Fortbildungsordnungen, wenn Berufsbildung nicht den Anspruch aufgeben will, „dass Bildung im Prozess der Aneignung berufsbezogener Qualifikation stattfindet“ (Schapfel-Kaiser 2002, S. 58) und nicht nur eine handlungs- und prozessorientierte Qualifizierung im Hinblick auf eine wirtschaftsbezogene Effizienz zu gestalten ist.

Den oben genannten Prozessen ist vor allem die Zunahme individueller Verantwortung für Entscheidungsprozesse gemeinsam sowie das gestiegene Wissen um Zusammenhänge gesellschaftlicher Funktionsprozesse. Dies kann man sich am Beispiel der wachsenden Möglichkeiten von Konsumentenentscheidungen verdeutlichen, die zum Beispiel beim Kauf einer textilen Bekleidung von der Entscheidung des Kaufortes (Heimverkauf, Einzelhandel vor Ort, Discounter, Kaufhaus, online) bis zur Entschei-

4 „... gerade in den kommenden Jahren (werden) zur Bewältigung der Arbeitslosigkeit und der Wirtschaftskrise soziale und technologische Innovationen in Gang gesetzt werden, die Individualisierungsprozessen neue Dimensionen eröffnen. Dies gilt für die Flexibilisierung von Arbeitsmarktbeziehungen und insbesondere für die Einführung neuer Arbeitszeitregelungen; dies gilt aber auch für die Einführung neuer Kommunikationsmedien. Durch diese bereits angelaufenen und bevorstehenden technologischen und sozialen Revolutionen werden in ihren Auswirkungen noch unabsehbare Individualisierungen von Lebenslagen und Lebenswegen ausgelöst“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, S. 57).

derung der ökologischen und sozialen Verträglichkeit des Herstellungsprozesses reichen. Neben den engen Konsumentenentscheidungen, auf die Marketingaktivitäten versuchen gezielt Einfluss zu nehmen, sind aber auch Entscheidungen hinsichtlich der Wahl des Lebensraums, der eigenen biografischen Entwicklungsperspektiven zu fällen wie auch hinsichtlich der ganz alltäglichen Konsumtion von Informations- und Kulturgütern (Zeitung, Fernsehen, Video, PC-Spiele, Oper) und der Freizeitgestaltung insgesamt (Rützel 2004).

Nun mag man einwenden, dass die angesprochenen Themen Gegenstand der allgemeinen Bildungsprozesse in Schulen und der Erwachsenenbildung sind und nicht zum Gegenstandsbereich der beruflichen Bildung gehören.⁵ Gleichwohl wird auch Letztere gesellschaftlich verantwortet, gefördert und unterstützt und muss sich demzufolge auch gesellschaftlich verantworten.⁶ Berufliche Curricula sind darum beispielsweise auch daraufhin zu prüfen, inwiefern in ihnen nachhaltiges Denken hinsichtlich der Balance von sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Zielen gefördert wird, geschlechtsspezifische Ungleichheiten gestärkt oder vermieden, die Arbeitswelt verträglich im Hinblick auf den demografischen Wandel gestaltet werden kann und welche Maßnahmen zur Verhinderung von Vereinsamung in der kollegialen Zusammenarbeit ergriffen werden können, wenn sich traditionelle Bezugs- und Wertesysteme außerhalb der Arbeit immer stärker auflösen.⁷

Daraus ergeben sich Anregungen für Berufsbildungsprozesse, die Subjekte zur Überwindung von Abhängigkeit und zur kreativen Gestaltung ihrer gesamten Lebensbedingungen befähigen, weil es eine gesellschaftliche Aufgabe ist „diese Freiheiten vor dem Hintergrund der rechtsstaatlich verfassten Demokratie zu sichern“ (Huisinga 2009, S. 1).

Diese Überlegungen stehen nicht durchgängig im Widerspruch zu Qualifizierungsprozessen, die auf das Wirtschaftssystem ausgerichtet sind, weil auch diese, wie das vorangegangene Kapitel gezeigt hat, auf die kreative Facharbeit abzielen. Denn das „ungeduldige Kapital“ (Sennett 2005) fordert ständige Erneuerungen und macht die Anpassung an den Wandel zum Dauerthema und Flexibilität aller Akteure zur Voraussetzung, um in immer kürzerer Zeit neue Produkte auf den Markt zu

5 Erinnert sei an den Bildungsauftrag der Berufsschule und deren allgemeinbildende Fächer wie Deutsch, Wirtschafts- und Sozialkunde sowie Religion und Ethik etc.).

6 „... und die bürgerliche Gesellschaft braucht selbstbewusste Individuen, die ihre Selbsterhaltung eigenständig betreiben können. Erst durch Pädagogik werden die bürgerlichen Subjekte fähig zum ‚interdependenten Handeln‘ als Privateigentümer (Koneffke 1994, S. 14) – und nichts anderes sind sie in der bürgerlichen Gesellschaft“ (Messerschmidt 2007, S. 145).

7 Vgl. zur ganzheitlicheren Betrachtung der Gestaltung von „Guter Arbeit“ u. a. die von der Bundesregierung geförderte Initiative für Qualität in der Arbeit unter <http://www.inqa.de/>.

bringen.⁸ Beschränkt sich demzufolge Qualifizierung zu sehr auf den unmittelbaren, engen Bedarf an Wissen und Fähigkeiten, so reduzieren sich Einsatzmöglichkeiten drastisch und schaffen mögliche Inflexibilitäten, die nur durch aufwendige Weiterbildungsanstrengungen aufzubrechen sind, die wir beispielsweise in der Maschinenbauindustrie in den 1990er-Jahren beobachten konnten und jetzt bei den einfachen Dienstleistungstätigkeiten z. B. in der Hotellerie diskutiert werden.⁹

4. Vielfalt und Vereinheitlichung – Strukturfragen der kaufmännischen Berufsausbildung

In den letzten 20 Jahren ist die Zahl der kaufmännischen Ausbildungsberufe deutlich gestiegen: 1991 gab es 18 anerkannte Ausbildungsberufe¹⁰, die die Bezeichnung „Kaufmann bzw. Kauffrau“ im Titel führten, 2008 war ihre Zahl auf 31 angestiegen.¹¹ Darüber hinaus wurden neue Berufe für Dienstleistungsaufgaben geschaffen (z. B. für die Bereiche Personenverkehr, Lagerlogistik, Dialogmarketing im Callcenterbereich). Im gleichen Zeitraum ging die Gesamtzahl der anerkannten Ausbildungsberufe von 376 auf 348 zurück; gleichzeitig wurden vermehrt Differenzierungsmöglichkeiten unter dem Dach eines Berufes wie z. B. Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationseinheiten genutzt.

Vor allem seit 1996 wurde insbesondere auf Initiative des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHT, jetzt: DIHK) eine Vielzahl von Berufen modernisiert und neu geschaffen. Grund war einerseits der Wandel in den Qualifikationsanforderungen, andererseits aber auch das Ziel, für neue Dienstleistungsbereiche adäquate Ausbildungsangebote zu entwickeln und damit die Professionalisierung im Dienstleistungssektor voranzutreiben. Gleichzeitig sollte der Verlust von Ausbildungsplätzen in der Industrie durch neue Ausbildungsplätze im Dienstleistungsbereich aufgefangen werden.

8 „... eine Strategie der permanenten Innovation: eine Anpassung an den dauernden Wandel anstelle des Versuchs, ihn beherrschen zu wollen“ (Michael J. Piore und Charles F. Sable, *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. New York: Basic Book, 1984, S. 17, zitiert nach Sennett, *Der Flexible Mensch*, S. 64), vgl. hierzu auch Sennett in einem Vortrag auf der IGM-Fachtagung zu europäischen Kernberufen am 25.01.2008.

9 Vgl. den Vortrag „Qualifizierung als Voraussetzung für professionelle Arbeit“ von Agostino Cisco, am Beispiel des Zimmerreinigungspersonals in Hotels auf der Dienstleistungstagung des BMBF am 03.04.2008 in Berlin.

10 Einschließlich: „Kaufmannsgehilfe/Kaufmanngehilfin im Hotel- und Gaststättengewerbe“ (Ausbildungszeit 36 Monate).

11 Einschließlich „pharmazeutisch-kaufmännische(r) Angestellter(r)“.

Abbildung 2: Neue kaufmännische Ausbildungsberufe

Neue kaufmännische Ausbildungsberufe					
Nr.	Bezeichnung	Jahr	Dauer	Neuverträge 2007	Neuverträge 2008
1	Automobilkaufmann/-frau	1998	36	4.063	3.796
2	Fachmann/-frau für Systemgastronomie	1998	36	2.851	3.194
3	IT-System-Kaufmann/-frau	1997	36	2.250	2.246
4	Veranstaltungskaufmann/-frau	2001	36	1.875	2.017
5	Sport- und Fitnesskaufmann/-frau	2001	36	1.757	1.853
6	Informatikkaufmann/-frau	1997	36	1.508	1.462
7	Kaufmann/-frau im Gesundheitswesen	2001	36	1.037	1.122
8	Kaufmann/-frau für Dialogmarketing	2006	36	1.272	1.430
9	Fachangestellte/r für Medien- und Informationsdienste	1998	36	654	613
10	Kaufmann/-frau für Tourismus und Freizeit	2005	36	445	552
11	Kaufmann/-frau für Verkehrsservice	1997	36	433	438
12	Servicefachkraft für Dialogmarketing	2006	24	665	712
13	Kaufmann/-frau für audiovisuelle Medien	1998	36	295	285
14	Servicekaufmann/-frau im Luftverkehr	1998	36	116	122
15	Investmentfondskaufmann/-frau	2003	36	56	60
16	Fachangestellte/r für Markt- und Sozialforschung	2006	36	79	88
17	Personaldienstleistungskaufmann/-frau	2008	36		889
18	Fotomedienfachmann/-frau	2008	36		89
19	Automatenfachmann/-frau	2008	36		34
				19.356	21.002

Quelle: BIBB/Stichtag 30. September

Die quantitativen Ergebnisse des Modernisierungsprozesses sind im kaufmännischen Bereich zwiespältig: Neben neu geschaffenen Berufen mit jährlich zwischen 3000 und 4000 Neuverträgen (z. B. IT-System-Kaufmann/-frau, Automobilkaufmann/-frau) stehen im Mittelfeld Berufe, bei denen die Zahl der jährlichen Neuverträge zwischen 1000 und 2000 beträgt, bis hin zu neuen Berufen, die deutlich unter 100 Ausbildungsverträgen bleiben. Die Folgeprobleme für die Berufsschulen sind, dass die Bildung von wohnortnahen Fachklassen umso schwieriger wird, je niedriger die Zahl der Auszubildenden in einem Beruf ist (laut KMK gibt es über 200 „Splitterberufe“). Dadurch sind lange Wege zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule unvermeidlich und werden zu einer Belastung für Ausbildungsbetriebe und Auszubildende. Diese Probleme könnten sich noch verschärfen, wenn die Zahl der Auszubildenden aufgrund der demografischen Entwicklung weiter zurückgeht.

Nicht allein quantitativ und organisatorisch, sondern auch inhaltlich ist zu fragen, ob Grenzen für die Schaffung neuer kaufmännischer Ausbildungsberufe er-

reicht oder bereits überschritten sind. Insbesondere stellt sich die Frage, ob spezialisierte Ausbildungsberufe ausreichend breite Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen und die Weiterentwicklung der Qualifikationen im Rahmen des lebenslangen Lernens ermöglichen.

Angesichts dieser Probleme verwundert es nicht, dass nach Wegen gesucht wird, Ausbildungsberufe stärker zu bündeln oder zusammenzuführen und spezielle Qualifikationsbedarfe von Wirtschaft und Beschäftigten durch Flexibilisierungsspielräume in den vorhandenen Berufen zu befriedigen. Beispiele hierfür sind der BDA-Vorschlag über „Neue Strukturen in der dualen Ausbildung“¹² zu Berufsgruppen und das DIHK-Modell „Dual mit Wahl“.¹³ Bundesbildungsministerin Schavan spricht sich für „50 bis maximal 100 Berufsgruppen“ aus, und der Bundeswirtschaftsminister schlägt vor, die Zahl der Ausbildungsberufe weiter zu reduzieren sowie verwandte „Spezialberufe“ in „Basisberufen“ zusammenzufassen. Der Innovationskreis berufliche Bildung empfiehlt, Einzelberufe in Berufsgruppen zusammenzuführen (BMBF 2008).

Die skizzierte Debatte spiegelt den Handlungsbedarf nach inhaltlichen und organisatorischen Lösungen wider.

Will man adäquate Modelle für die kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Ausbildungsberufe entwickeln, ist es unentbehrlich, sich im Diskurs darüber zu verständigen, was unter kaufmännischen Berufen zu verstehen ist. Im Rahmen solcher Überlegungen wird es dann erforderlich, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Berufe systematisch zu erfassen, um auf dieser Grundlage Kriterien entwickeln zu können, nach denen sich die Berufe in Berufsgruppen bzw. Berufsfamilien zusammenführen lassen.

In den 1990er-Jahren hat es vergleichbare Diskussionen über die Zusammenlegung von Berufen gegeben, an die nicht nahtlos angeknüpft werden kann.¹⁴

Dennoch haben sich aus dieser Diskussion heraus vereinzelt in Branchen sporadisch neue Modelle und Konzepte entwickelt, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Affine und vergleichbare Ausbildungsberufe, wie die Büroberufe, die zur Novellierung anstanden, wurden weitgehend zusammengeführt. Es sei daran erinnert, dass gerade die Büroberufe mit dem Modell der Sockelqualifikationen

12 Im Internet: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/\\$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf).

13 Im Internet unter: www.diht.de/inhalt/download/reformmodell.pdf, 3.

14 Diese Diskussion wurde bereits Ende der 1990er-Jahre geführt (vgl. das Modell der Grundberufe von der KMK 1998, vom DGB in Hans-Böckler-Stiftung 1998 sowie das Satellitenmodell des DIHT von 1999). Auch aktuell werden neue und z.T. vergleichbare Ausbildungsmodelle diskutiert, wie z. B. die Vorschläge von BDA 2006 nach Berufsgruppenprinzip, die Vermittlung von grundlegenden Qualifikationen einer Branche oder Berufsgruppe des DIHK 2007 sowie die Forderungen der Länder in der Stellungnahme des Hauptausschusses zum Berufsbildungsbericht 2007 nach Berufsfamilien zeigen.

nicht nur eine neue Konzeption für die kaufmännischen Berufe waren, sondern auch eine Vorform für die späteren Kernqualifikationen in Ausbildungsordnungen. Mit den Sockelqualifikationen wurde die überholte Stufung von Grund- und Fachqualifikationen aufgehoben. Bereits 2001 legte das BIBB in einer Untersuchung konkrete Vorschläge zur weiteren Zusammenlegung der drei Büroberufe vor (Stiller/Stöhr 2001).

- Bei der Neuordnung der IT-Berufe 1996 wurden vier und bei den Dienstleistungsberufen die drei Bereiche Sport, Gesundheit und Veranstaltung zusammengefügt, die sich durch ein neues Konzept von berufsübergreifenden Kernqualifikationen und berufsspezifischen Fachqualifikationen auszeichnen. Der Sportbereich hat sich allerdings zwischenzeitlich aus diesem „Verbund“ wieder herausgelöst.
- In der Medienwirtschaft und der Chemieindustrie wurden für heterogene Branchen Zusammenlegungen vorgenommen und die Berufe durch Pflicht- und Wahlqualifikationen flexibilisiert.

Ein Blick über Landesgrenzen hinweg kann Anregungen zur praktischen Umsetzung solcher Strukturüberlegungen geben. Das BIBB-Forschungsprojekt wird sich daher mit der Entwicklung der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz und Österreich auseinandersetzen. Die Gründe für die Auswahl der beiden Länder liegen in den vergleichbaren Bildungskulturen und -systemen sowie der parallel verlaufenden Reform der Berufsbildungsgesetze in den drei Ländern, die mit der gleichen Problem- und Aufgabenstellung, nämlich die kaufmännischen Berufe prospektiv auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandlungen vorzubereiten, konfrontiert sind.

Die Schweiz praktiziert in der kaufmännischen Ausbildung das Allbranchenkonzept (vgl. den Beitrag von Kohlhaas und Rosenheck in diesem Band): Die Ausbildung von Kaufleuten ist in einer einheitlichen Ausbildungsordnung geregelt; diese lässt Raum für branchenspezifische Kompetenzanforderungen – die je nach Beruf bis zur Hälfte der betrieblichen Ausbildungszeit ausmachen.

In Österreich sind die kaufmännischen Ausbildungsberufe ähnlich ausdifferenziert wie in Deutschland (das Eintrittsalter in eine Ausbildung ist aber deutlich niedriger als in Deutschland); gleichzeitig bieten Handelsakademien einen alternativen vollzeitschulischen Weg in qualifizierte kaufmännische Tätigkeiten. Auch hier ist die Politik an einer stärkeren Bündelung der Berufe interessiert. Die Neufassung des österreichischen Berufsbildungsgesetzes von 2006 ermöglicht eine Gliederung der Lehrausbildung in ein Grundmodul, ein Hauptmodul, ein Spezialmodul (Dauer im Regelfall: 2 Jahre – 1 Jahr – 0,5 Jahre) (Archan 2005). Bisher wurde allerdings noch kein kaufmännischer Beruf in dieser Form strukturiert, und unter Modulen werden in Österreich jene Elemente verstanden, die sich in Deutschland in den flexibili-

sierten und differenzierten Ausbildungsberufen z. B. in den Schwerpunkten bei den Industriekaufleuten wiederfinden.

Vor dem Hintergrund der skizzierten bildungspolitischen Diskussion stellt sich die Frage: Wie lassen sich Berufsgruppen oder Berufsfamilien entwickeln? Genauer: Welche wissenschaftlichen Begründungen und Kriterien gibt es dafür?

Das BIBB-Forschungsprojekt geht von einer gemeinsamen Abstammung der kaufmännischen Berufe aus, die im Laufe der wirtschaftlichen Entwicklungen ausdifferenziert und weiterentwickelt wurden.¹⁵ Da keine einheitliche Begriffsbildung vorliegt, wurde als Arbeitshypothese die Berufsfamilie ausgewählt und wie folgt definiert:

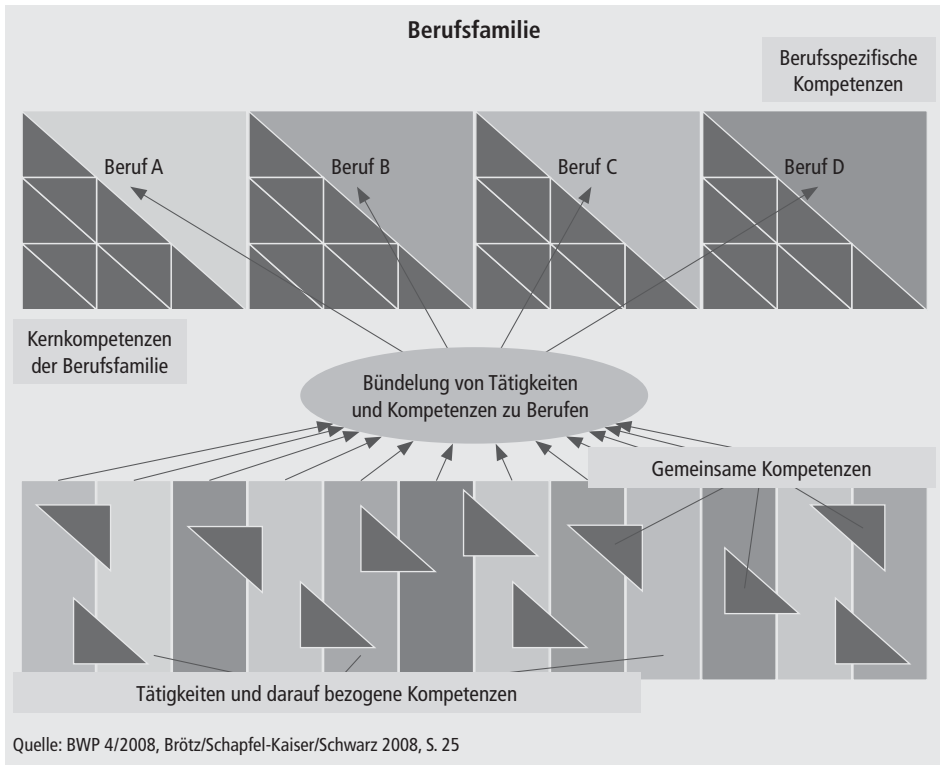
„Betrachtet man die unterschiedlichen Ebenen, auf denen sich Handlungskompetenz in Erwerbszusammenhängen differenzieren lässt, so kann man auf der ersten Ebene von Kompetenzen (Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten) sprechen, die Handlungen in bestimmten Zusammenhängen ermöglichen. Bündel dieser Kompetenzen lassen sich zu Berufen zusammenfassen, die zu einer Vielzahl von Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungssituationen befähigen. Indem artverwandte Berufe in Teilen Übereinstimmungen in ihren Kompetenzanforderungen aufweisen, lassen sich daraus für eine Gruppe von Berufen gemeinsame, für diese Gruppe typische Kernkompetenzen ableiten. Diese gemeinsame Basis der die Einzelprofile dieser Berufe miteinander verbindenden Kernkompetenzen ‚prägt den Charakter‘ dieser Gruppe von Berufen und konstituiert sie daher als Berufsfamilie“ (Brötz/Schapfel-Kaiser/Schwarz 2008, S. 24).

Die Suche nach Verwandtschaften zwischen Ausbildungsberufen knüpft an Kompetenzen an, die in Berufen erworben werden sollen. Diese werden meist in Form von Arbeitsaufgaben – teilweise auch von Tätigkeiten – beschrieben, zu deren Wahrnehmung die Auszubildenden befähigt werden sollen.

Tramm hat in seinem Beitrag in diesem Buch zu Recht darauf hingewiesen, dass nicht nur die Ebenen der Arbeits- und Geschäftsprozesse der Kaufleute genau zu identifizieren sind, sondern auch die wissenschaftsorientierten Ebenen zu berücksichtigen sind, die in einer horizontalen und vertikalen Matrix – bei Kutscha in ähnlicher Weise gedacht und Strukturgitter genannt – zusammenzuführen sind. Chancen für die Bildung von Berufsfamilien bestehen vor allem dann, wenn verschiedene Ausbildungsberufe ganze Bündel von Fachkompetenzen oder von berufstypischen Kernaufgaben gemeinsam haben. Schematisch lässt sich dieser Gedanke folgendermaßen veranschaulichen:

15 Dem wird im Rahmen des Forschungsprojekts mit einer historischen Studie näher nachgegangen.

Abbildung 3: Konstruktionsmodell für Berufsfamilien



Die Bestimmung relevanter Kompetenzbündel und Kernaufgaben speziell für kaufmännische Ausbildungsberufe ist ein wichtiges Ziel des Projekts und ein wesentlicher Schritt auf dem Weg zu kaufmännischen Berufsfamilien. Die Möglichkeiten, „Verwandtschaften“ und Unterschiede zwischen Berufen festzustellen, sind vielfältig und divergieren in Abhängigkeit zu den Verwendungsinteressen und zugrunde liegenden Berufsbegriffen. Aktuelle Diskussionen finden im BIBB im Zusammenhang mit der Qualifikationsbedarfsprognose (Tiemann u. a. 2008), der Neuklassifizierung von Berufen und den Neuschneidungen von Ausbildungsberufen statt.

Dabei unterscheidet sich die arbeitsmarktbezogene Herangehensweise, für die Erwerbstätigkeiten zentral sind, von der berufsbildungsbezogenen Herangehensweise, für die personenbezogene Qualifikationsprofile und die Konstruktion von Ordnungsmitteln und Curricula wesentliche Bezugspunkte sind. Je nach Perspektive lassen sich Tätigkeiten und Arbeitsplätze, Arbeitsmittel und Werkstoffe, Technologien und typische Arbeitsprozesse und die sie umgebenden Strukturen und Abläufe

zum Bezugspunkt nehmen, aber auch Berufs- und Branchentraditionen, Anforderungsniveaus und bildungssystembezogene Übergangswege, die an fachbezogene Kenntnisse anknüpfen.

Für die Konstruktion von Berufsfamilien sind demnach neue Bezugspunkte denkbar. Diese müssen sich stärker auf die Ebene der Tätigkeiten und Arbeitsprozesse beziehen, deren Rahmenbedingungen berücksichtigen, die dann entsprechend in berufliche Anforderungen übersetzt und transformiert werden müssen. Dabei wird sich zeigen, ob die Orientierung an Branchen, Produkt- und Warengruppen bestimmend bleibt oder ob sich auch andere Kriterien als brauchbar und praktikabel erweisen. Für die Konstruktion von Berufsfamilien gibt es demnach vielfältige Bezugspunkte, deren Tauglichkeit im Rahmen des geplanten Forschungsprojektes genauer zu analysieren sein werden.

5. Forschungsstand und Forschungsdefizite kaufmännischer Berufe

In der Literatur finden sich nur wenige Ansätze, die kaufmännischen Berufsbilder in ihrer Gesamtheit zu analysieren. In der Regel beschäftigen sich Autoren und Autorinnen mit einzelnen Berufen oder Berufsgruppen oder mit ausgewählten Themenfeldern kaufmännischer Berufsbildung.

Eine Ausnahme bildet das Buch „Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung“ von Thomas (1989). Thomas erörtert darin Grundsatzfragen zur Gestaltung kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung und berücksichtigt dabei die Veränderungen kaufmännischer Tätigkeiten in den Betrieben. Allerdings hat sich in den 20 Jahren seit Erscheinen des Buches die kaufmännische Berufsausbildung in vielfältiger Hinsicht verändert; zudem hat Thomas die wachsende Bedeutung der Dienstleistungen und des Servicegedankens nicht analysiert. Dennoch könnten die von Thomas im Schlusskapitel entwickelten „Grundelemente kaufmännisch-verwaltender Ausbildung“ helfen, um Entwicklungen in der kaufmännischen Berufsbildung der letzten 20 Jahre darzustellen und zu bewerten.

Kaufmännische Erstausbildung stand von 1994–1999 im Mittelpunkt eines von der DFG unterstützten Schwerpunktprogramms, das insgesamt 18 Projekte umfasste. Themenschwerpunkt war die empirische Überprüfung der Lehr-Lern-Konzepte und weniger die Inhalte und Strukturen kaufmännischer Berufsbildung.

Unter dem Titel „Standortbestimmung und Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung“ hat Stiller 1998 einen Material- und Diskussionsband vorgelegt. Das Buch skizziert damalige Neuordnungsprojekte oder Neuordnungsvorhaben; diese sind zwischenzeitlich zum größten Teil verwirklicht worden. Wieweit diese Neuordnungen den Begriff der kaufmännischen Berufsbildung verändern, ist weder in diesem Buch noch in anderen Publikationen untersucht worden.

Zahlreiche Untersuchungen und Veröffentlichungen – vor allem aus dem BIBB – evaluieren kaufmännische Aus- und Fortbildungsberufe und/oder widmen sich der Frage neuer Qualifikationsanforderungen oder auch neuer Berufsbilder. Schon von ihrer Fragestellung her erheben sie nicht den Anspruch, eine grundlegende Bestimmung des „Kaufmännischen“ vorzunehmen.¹⁶ Häufig sind sie darauf angelegt, Entscheidungsgrundlagen für die Gestaltung von Ausbildungsordnungen zu liefern.

Eine systematische Erfassung kaufmännischer Kompetenzanforderungen strebt ein Forschungsprojekt des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung (EHB) der Schweiz in Zollikofen an. Gestützt auf Expertenworkshops werden berufstypische Handlungssituationen für die verschiedenen kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen erfasst, typisiert und gebündelt (Zbinden/Volz 2008). Innerhalb weniger Monate wurden nach einem standardisierten Verfahren in Branchenworkshops die Experteneinschätzungen über berufsprägende Kompetenzen erhoben – ein Prozess, der im deutschen Berufsbildungssystem bei jeder Neuordnung jeweils für einen einzelnen Beruf oder ein Bündel verwandter Berufe stattfindet. Da das EHB ein einheitliches branchen- und berufsübergreifendes Methodeninstrumentarium verwendet, hat es damit eine gute Materialbasis, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Anforderungen an Kaufleute in den verschiedenen Branchen zu beschreiben.¹⁷

Während das EHB sich vor allem auf Branchenexperten stützt, hat Schmiel (1971)¹⁸ Anfang der 1970er-Jahre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ausbildungsberufen anhand von Ausbildungsvorschriften analysiert. Allerdings ist nicht nur das von ihm verwendete Material heute völlig überholt, sondern es wurde bereits damals vom IAB selbst problematisiert, ob diese Methode verwertbare Ergebnisse liefert (Fenger 1971).

Kaum benutzt wurden bisher repräsentative Erhebungen wie Mikrozensus und die Erwerbstätigenbefragungen BIBB-IAB – bzw. BIBB-BAuA¹⁹, um die Tätigkeiten von und die Anforderungen an Kaufleute zu analysieren. Hall weist darauf hin, dass die Definition der Kaufleute sich nicht einfach daran orientieren kann, ob eine Berufsgruppe in der amtlichen Klassifikation der Berufe die Bezeichnung „Kaufleute“ enthält. Sie entwickelt deshalb ein eigenes Kriterium, wann Berufsgruppen als „kaufmännisch“ zu bewerten sind. Danach sind ca. 8,4 Mio. Menschen in Deutschland in kaufmännischen Kernberufen und weitere 3 Mio. in sonstigen kaufmännischen Berufen tätig. Für die so definierten Kaufleute ermittelt Hall typische Tätigkei-

16 Einen Überblick findet man auf der Wissenslandkarte des BIBB unter: <http://www.bibb.de/de/wlk7953.htm>.

17 Einige sehr grobe Aussagen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede nennen Zbinden-Bühler und Volz in ihrem Artikel von 2007 auf Seite 339. Vgl. auch den Beitrag von Rosenheck/Kohlhass in diesem Band.

18 Schmiel, Martin: Deckungsanalyse der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 4 (1971) 3, S. 252–335.

19 Exemplarische Auswertungsergebnisse der Projektmitarbeitenden findet man unter der nachfolgenden URL: <http://www.bibb.de/de/26901.htm>.

ten und Fähigkeitsmuster (Hall 2007). Allerdings bleibt zu klären, welche anderen Kriterien zur Bestimmung kaufmännischer Erwerbsberufe infrage kommen, und es wäre zu überprüfen, ob sich mit diesen Kriterien das Tätigkeits- und Fähigkeitsbild von Kaufleuten wesentlich anders darstellt oder ob unabhängig von den Abgrenzungskriterien die Ergebnisse im Wesentlichen gleich sind.

Es mangelt also nicht an Einzelergebnissen im Bereich der kaufmännischen Berufsbildung. Wohl aber fehlt es an Ansätzen, die die Vielfalt der Einzelbefunde über Tätigkeiten und Fähigkeitsanforderungen von Kaufleuten, die in Forschungsergebnisse, Aus- und Fortbildungsordnungen und sonstigen Curricula dokumentiert sind, zu einem theoretisch untermauerten Gesamtbild zusammenfügen.

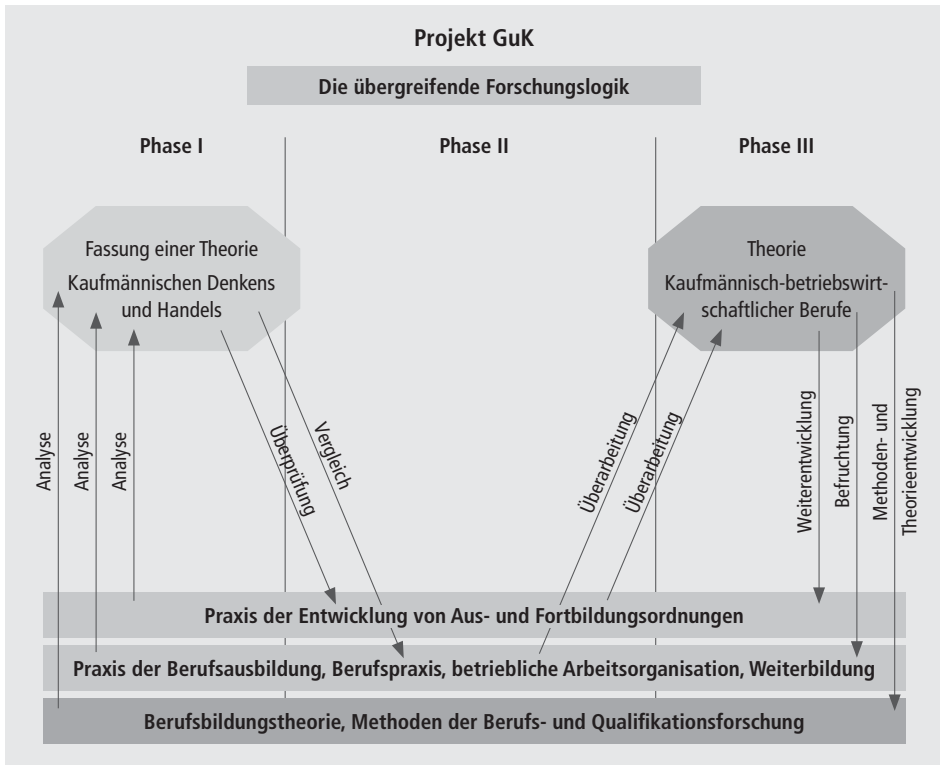
6. Struktur und methodisches Design des geplanten Forschungsprozesses

6.1 Überblick über den Gesamtforschungsprozess

Vor der Entwicklung und Umsetzung von Forschungsprozessen und dazugehörigen Methoden ist Verständigung über die vorhandene Wirklichkeit notwendig, die in den vorangegangenen Abschnitten skizziert wurde. Aus ihr heraus ergeben sich Handlungsbedarfe, die gegebenenfalls der genaueren Forschung bedürfen. Einen gewissen Fundus der Erkenntnis gibt es bereits, der sich in bestehenden Aus- und Fortbildungsordnungen in Deutschland niedergeschlagen hat, in bereits durchgeführten Studien, die sich mit der Wirklichkeit beruflichen Handelns von Kaufleuten befassen, in Studien, die sich auf den gesellschaftlichen Bedeutungshorizont beruflicher Bildung beziehen, und in solchen, die auf einer reflektierenden Ebene Hinweise für ein angemessenes methodisches Design von Studien in ähnlichen Forschungszusammenhängen liefern (vgl. die in der nachfolgenden Abbildung unten befindlichen Bezugsebenen, die die unterschiedlichen Bezugsfelder des Projekts symbolisieren). Diese Erkenntnisse zu analysieren umfasst im Rahmen des hier zu beschreibenden Projekts die Forschungsphase I.

In der Phase II erfolgt eine empirische Bestandsaufnahme der Realität berufstätiger „Kaufleute“ auf der Basis von Daten aus statistischen Erhebungen sowie quantitativen und qualitativen Befragungen und Fallstudien. Sie dient dem Abgleich mit den theoretischen Annahmen einer berufstheoretischen Kaufmannskonzeption. In den Analysen soll dabei Hinweisen auf die Verwertbarkeit angeeigneter Qualifikationen nachgegangen werden. In dieser Phase werden parallel die Ergebnisse aus den eigenen Curriculaanalysen zu Kernkompetenzen kaufmännischer Beruflichkeit mit den Schneidungen und Strukturen kaufmännischer Berufe in Österreich und der Schweiz verglichen.

Abbildung 4: Die Forschungslogik des GuK-Projekts



Die abschließende Phase III dient der Spiegelung der empirischen Daten an der zuvor formulierten Theorie und der Zuspitzung zu einer Konzeption kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe. Diese wird grundlegend für die Kategorisierung und Typisierung künftiger Aus- und Fortbildungsordnungen von Bedeutung sein. Daneben spitzt das Projekt die Forschungserfahrungen für die über die kaufmännischen Berufe hinausgehende Berufsforschung zu und reflektiert seine eigene Vorgehensweise.

Die Ausrichtung des Projekts lässt sich an seinen zentralen Forschungshypothesen verdeutlichen:

- Kaufmännische Berufe lassen sich anhand ihrer typischen Aufgaben kategorisieren. Dieses Kategoriensystem kann für die Formulierung allgemeiner, einzelberufsübergreifender kaufmännischer Kernkompetenzen herangezogen werden und die Gestaltung von Standards kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe im Hinblick auf Anforderungsprofile für Berufsfamilien und Monoberufe unterstützen.

- Anforderungen, die sich aus der Individualisierung von Lebensläufen, der Flexibilisierung von Lernwegen sowie der nachhaltigen Wirtschaftsorientierung und der zunehmenden Bedeutung der Ethik kaufmännischen Handelns²⁰ ergeben, finden nur geringe Berücksichtigung in der Gestaltung von Aus- und Fortbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen, haben aber eine zunehmende Bedeutung in der beruflichen Arbeit der Kaufleute.
- Die zunehmende Komplexität von Produktions- und Distributionsprozessen sowie die gestiegene Anforderung an selbstständiges Handeln verlangen betriebswirtschaftlich-analytisches Wissen über Geschäftsprozesse. Die Fähigkeit zur Initiierung, Gestaltung und Steuerung der Prozesse unter Berücksichtigung der Schnittstellen zu vor- und nachgelagerten Bereichen ist eine wesentliche Kompetenz in allen kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen. So führt beispielsweise die breite Einsetzbarkeit von Kaufleuten zu Bedeutungsverschiebungen vom Rechnungswesen hin zum Controlling.

Diese Hypothesen will das Projektteam, ausgehend von der bereits vorhandenen Basis der Erkenntnisse, die in den Abschnitten 2 bis 5 dieses Beitrags skizziert wurden, mit einer Vielfalt von Methoden prüfen, deren Ausgestaltung sich an seinen zentralen Forschungsfragen orientiert. Dabei kommen hermeneutische, inhaltsanalytische, quantitative sowie qualitative Vorgehensweisen und Forschungsmethoden zur Anwendung, die sich zum Teil gleichzeitig auf mehrere Fragestellungen und Hypothesen beziehen. Da es sich um einen komplexen Forschungsprozess handelt, bietet es sich an, die methodischen Vorentscheidungen nicht dogmatisch zu treffen. Denn: „Qualitative Methoden sind explorativ und hypothesengenerierend angelegt, die Theoriebildung erfolgt schrittweise und wird während der Untersuchung noch weiterentwickelt“ (Winter 2000). Die Vielfalt der Methoden bedingt, dass im Folgenden nur eine grobe Detaillierung der einzelnen Vorgehensweisen erfolgt.²¹ Auch deshalb wird für die spezifizierte Entwicklung forschungsmethodische Expertise und Beratung in das Projekt von außen eingeholt.

20 Laut Pressebericht der Süddeutschen Zeitung vom 23.02.2007 räumen Konzerne Ethik und Gesetzestreue eine wachsende Bedeutung ein. Fast alle Unternehmen verfügen über einen internen Verhaltenskodex, doch werde wenig Aufwand mit deren Einhaltung betrieben. Die Initiativen seien vom Vorstand gekommen. Es wird davon ausgegangen, dass der Druck auf die Unternehmen von Behörden, Anteilseignern und Kunden wachsen wird. Ein positives Beispiel aus der Ordnungsarbeit ist die Verortung des Themenkomplexes Insiderrecht und Compliance in der Ausbildungsordnung Investmentfondskaufmann/Investmentfondskauffrau.

21 „Die Auswahl von Untersuchungsplan und Techniken der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung, die Zusammenstellung des konkreten Analyseinstrumentariums also, muss auf den Gegenstand und die Fragestellung der Untersuchung bezogen sein. (...) Kreative, qualitativ orientierte Forschung bedeutet Vielfalt, nicht Einseitigkeit, bedeutet Gegenstandsbezogenheit, nicht Methodenfixiertheit“ (Mayring 1999, S. 108; vgl. auch Bude 2005).

6.2 Angewendete Methoden in ihrem Bezug zu den Erkenntnisinteressen des Projekts

Die zentralen Erkenntnisinteressen des Projekts beziehen sich auf:

- die Veränderungen kaufmännischer Tätigkeiten und die daraus resultierenden qualifikatorischen Anforderungen,
- die Systematisierungen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe,
- Ursachen und Gründe für die Herausbildung von Spezialisierungen in Berufen,
- den Stellenwert von überfachlichen Kompetenzen und deren Veränderung in den Ordnungsmitteln,
- die Zuordnungslogiken, nach denen Lerninhalte bestimmten Lernorten zugeordnet werden, wie diese in berufsqualifizierenden Fachschulen berücksichtigt werden, und
- die Auswirkungen des Bedeutungswandels von Berufen für die Kaufleute.

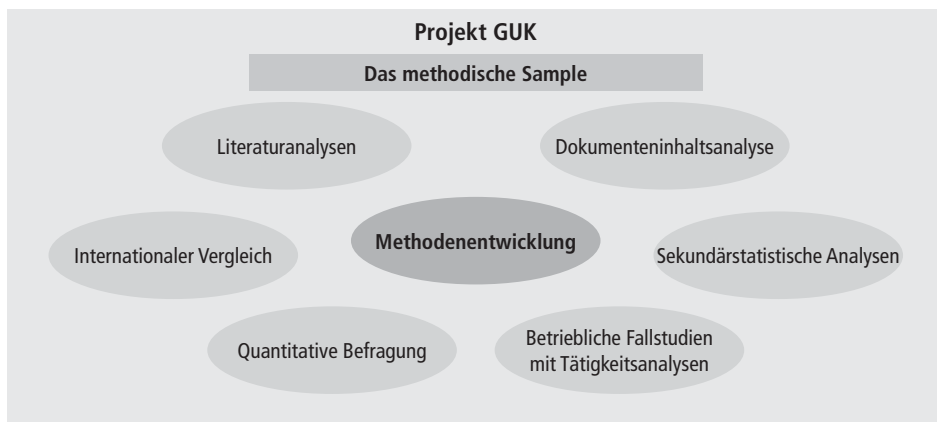
In nahezu allen Phasen des Projekts spielt die **Literaturanalyse** eine bedeutende Rolle. Die soziologische Literatur zur Erfassung von industrieller Arbeit und der Arbeit der Angestellten soll ausgewertet und ihr Ertrag für ein berufstheoretisches Konzept kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Handelns geprüft werden. Ferner sollen Hinweise aus der historischen Entwicklung kaufmännischer Berufe und der wissenschaftlichen Literatur zur gesellschaftlichen Funktion von Berufen sowie zur Flexibilisierung und Dynamisierung der Arbeits- und Lebenswelt hinsichtlich des Wandels von Berufen allgemein und in kaufmännischen Berufen im Besonderen geprüft werden. Auch bezogen auf die Entwicklung der eigenen Methodik wird vorhandene Literatur systematisch ausgewertet.

In Form einer **Dokumenten- und Inhaltsanalyse** erfolgt die Auseinandersetzung mit bestehenden Aus- und Fortbildungsregelungen in Deutschland. Im Hinblick auf ihre kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede und deren Zuweisung zu den unterschiedlichen Lernorten werden ca. 67 kaufmännische Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne analysiert.²² Die gleichen Methoden finden auch bei der Analyse aller bundeseinheitlichen kaufmännischen Fortbildungsregelungen Anwendung. Dabei wird auf Erfahrungen aus der Clusteranalyse-Anwendung aus dem BA-Projekt zur Klassifizierung der Berufe zurückgegriffen, aber auch die bereits kritisch bewertete statistische Methode der Deckungsanalyse

22 Dies sind zunächst alle Berufe mit einer kaufmännischen Berufsbezeichnung, die neuen kaufmännischen Dienstleistungsberufe, die verwaltenden Berufe sowie die IT-Berufe. Nach eigenen Schätzungen umfasst der Bereich ca. 67 Berufe mit rund 700.000 Ausbildungsverhältnissen (2003) und einem Frauenanteil von 61,2 %.

des IAB von 1971 und die vergleichende Curriculumanalyse des BIBB werden betrachtet. Für die Auswertung der Daten wird die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring und deren computerunterstützte Software ebenso auf ihre Eignung zu prüfen sein wie Clusteranalysen mit dem Ward-Linkage-Verfahren und solchen, die sich auf Fuzzy-C-Means-Algorithmen beziehen und dadurch die Zuordnung unscharfer Objekte erlauben (Stutz 1999).

Abbildung 5: Forschungsmethoden im GUK-Projekt



Um die Bedeutung und Charakteristika gegenwärtiger kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Qualifikationen zu erfassen, erfolgen **sekundärstatistische Analysen**. Insbesondere aus der BIBB/BAuA-Erhebung wird eine qualitative Charakterisierung der kaufmännischen Berufstätigkeit vorgenommen sowie die Verwertung kaufmännischer Abschlüsse und Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt geprüft (Hall 2007). Daneben wird auf Daten aus der Berufsbildungsstatistik (AUSWEITSTAT) des BIBB zurückgegriffen, die quantitative Daten zu den Abschlüssen in anerkannten Aus- und Fortbildungsberufen enthält, um auch ein quantitatives Bild der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe zu erzeugen.

Um die aus der Analyse der „industriesoziologischen“ und historischen Literatur, der statistisch gestützten Befunde sowie der bestehenden Ordnungsmittel abgeleitete Theorie kaufmännischen Denkens und Handelns anhand ausgewählter Fragestellungen zu überprüfen, werden **betriebliche Fallstudien auf der Basis von Tätigkeitsanalysen** durchgeführt. Dadurch sollen spezifische Anforderungen, aber auch Gemeinsamkeiten in unterschiedlichen kaufmännischen Einsatzfeldern mithilfe der Analyse von Tätigkeitssystemen aufgedeckt werden, in die auch die dort Handelnden als Experten einbezogen sind (Hackel/Klebl 2008; Rauner 2004). Diese

Analysen sind in unterschiedlichen Branchen unter Berücksichtigung von „statischen“ und „dynamischen“ Unternehmensbereichen geplant (Frieling/Schäfer 2008; DAS/Adamski 2005). Insbesondere die bisher aus der Statistik weniger sichtbaren neuen Dienstleistungen werden erfasst und exploriert.

Gestützt auf die Erkenntnisse aus den Fallstudien sollen **repräsentative Befragungen** mit Beschäftigten und betrieblichen Expertinnen und Experten hinsichtlich ihrer Tätigkeit und ihrem Ausbildungshintergrund durchgeführt werden. Dabei soll auch erfasst werden, welche Rolle die überfachlichen Qualifikationen spielen und welche Bedeutung dem Beruf beigemessen wird. Die Aussagen werden ergänzt durch Daten aus einer nicht repräsentativen Befragung von betrieblichen Aus- und Weiterbildungssachverständigen. Angedacht ist der Einsatz der Delphi-Methode, der Rückgriff auf die Kontakte aus dem Bundessachverständigenpool kaufmännischer Berufe sowie eine evtl. Ergänzung aus dem Expertenmonitor des BIBB.

Im Hinblick auf strukturelle Fragen der Schneidung von Berufen soll ein **Ländervergleich** mit Österreich und der Schweiz erfolgen. In diesem Vergleich werden – in einer größeren Form als bei der systematischen Analyse der Aus- und Fortbildungsordnungen in Deutschland – die Inhalte und Lernorte der kaufmännischen Berufsausbildung in den beiden Nachbarländern betrachtet. Parallelen und Unterschiede bei der Schneidung der Berufe werden anhand der strukturpolitischen Überlegungen und Konzepte der Nachbarländer erfasst und deren Transfermöglichkeiten auf das deutsche kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufsbildungssystem geprüft. Anregungen aus anderen EU-Ländern werden berücksichtigt. Dieser Vergleich beinhaltet auch den Austausch mit den Akteuren der Neuordnungsarbeit in diesen Ländern und deren methodischen Ansätzen zur Erforschung kaufmännischer Berufsbildung.

Damit ist bereits angedeutet, dass im Forschungsprozess eine **Methodenentwicklung** vorgesehen ist, die neben der gezielten Fortbildung des Projektteams maßgeblich auf dem systematischen Austausch und Beratung mit Externen basiert. Dabei wird neben methodenbezogenen Workshops im BIBB und außerhalb auf die Beratungskompetenz von GESIS, Kooperationspartnern in Österreich und der Schweiz und interne Kommunikationsforen zurückgegriffen (Methodenarbeitskreise im BIBB). Diese kommunikativen Formen der Methodenentwicklung wie auch die testende Anwendung erfolgen ebenso im Projekt selbst. Aus diesem systematischen Austausch sollen nicht nur bessere Instrumente für die eigenen Erhebungen und Auswertungen hervorgehen, sondern auch Anregungen für die weitere ordnungsbezogene Berufsforschung.

Um schließlich für das Forschungsprojekt neue Erkenntnisse zu gewinnen und in den Forschungsprozess einzuspeisen und zugleich Zwischenergebnisse zu kommunizieren, sind neben der Präsentation auf **Tagungen** selbst organisierte **Workshops** mit Vertreterinnen und Vertretern aus Praxis, Wissenschaft und Politik vorgesehen.

Das Projekt ist Ende 2012 abgeschlossen.

Literatur

- Archan, Sabine: Modularisierung der Lehrlingsausbildung. Wien 2005, Download unter: <http://www.bmwfj.gv.at/NR/rdonlyres/E24013AF-E8E5-4CEA-950C-402EF1DDF642/0/ModularisierungsstudieEndberichtNovember2005.pdf>
- Beck, Klaus (Hrsg.): Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung. Ein Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Kurzberichte und Bibliographie. Landau 2000
- Beck, Klaus; Krumm, Volker: Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen 2001
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Hamburg 1980
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt 1994
- Braun, Christina von; Stephan, Inge (Hrsg.): Gender Studies: Eine Einführung. Stuttgart 2006
- Brötz, Rainer: Das Berufsprinzip im Kontext neuer Strukturkonzepte der Aus- und Weiterbildung und der Flexibilisierungsdiskussion. In: Jacob, Marita; Kupka, Peter (Hrsg.): Die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarkt. Beitr. IAB 297. Nürnberg 2005, S. 161–176
- Brötz, Rainer; Paulini-Schlottau, Hannelore; Trappmann-Webers, Bettina: Stand und Perspektiven kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe. In: Walden, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. Herausforderungen für das duale System der Berufsbildung. Bonn 2007, S. 259–285
- Brötz, Rainer; Schapfel-Kaiser, Franz; Schwarz, Henrik: Berufsfamilien als Beitrag zur Stärkung des Berufsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2008) 4, S. 23–26
- Bruchhäuser, Hanns-Peter: Quellen und Dokumente zur Berufsbildung deutscher Kaufleute im Mittelalter und in der frühen Neuzeit. Köln 1992
- Bruchhäuser, Hanns-Peter: Quellen und Dokumente zur kaufmännischen Berufsbildung im 18. Jahrhundert. Köln 1999
- Bude, Heinz: Die Kunst der Interpretation. In: Flick, Uwe u. a. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch. Reinbek 2005, S. 225–237
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Ausbildungsprofil Industriekaufmann/-kauffrau. http://www.bibb.de/de/ausbildungsprofil_1867.htm
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn-Berlin 2008
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung und des BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung. Berlin 2007
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Dual mit Wahl. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Berlin 2007

- Dostal, Werner: Berufsforschung. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005
- Dow, Kirstin; Downing, Thomas E.: Weltatlas des Klimawandels – Karten und Fakten zur globalen Erwärmung. Hamburg 2007
- DSA (Dienstleistungen für Struktur- und Arbeitsmarktentwicklung), Adamski, Manfred: Abschlussbericht Teil 1: Konzept und Instrumentarium zur Untersuchung von Einsatzgebieten und Arbeitsaufgaben Mathematisch-technischer Assistenten in Abgrenzung zu den Aufgaben des Fachinformatikers. Auftragsarbeit für das BIBB. Unveröffentlicht, Mai 2005
- Dücker, Sandra; Schapfel-Kaiser, Franz: IT-Technologie in der Berufsbildung – heute ganz alltäglich. Situationsbeschreibung – Aktuelle Anforderungen – Systemfragen. Leitartikel auf der Startseite des Bundesinstituts für Berufsbildung. Veröffentlicht am 27.01.2006, Download unter: <http://www.bibb.de/de/24307.htm>
- Dubs, Rolf: Die Aufbaulehre – ein Modell zur Flexibilisierung der Grundbildung. Die duale Lehre überlebt nur, wenn sie trial wird. In: Panorama (2005) 6, S. 10 f.
- Fenger, Herbert: Bemerkungen zum Forschungsbericht: „Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen“ von Martin Schmiel. Sonderdruck aus Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des IAB (1971) 3, 4 Jg., Download unter: http://doku.iab.de/mittab/1971/1971_3_mittab_fenger.pdf
- Frieling, Ekkehart; Schäfer, Ellen: Tätigkeitsanalysen konzipieren, durchführen und auswerten. In: Personalführung (2007) 9, S. 54–65
- Hackel, Monika; Klebl, Michael: Qualitative Methodentriangulation bei der arbeitswissenschaftlichen Exploration von Tätigkeitssystemen. In: Forum Qualitative Sozialforschung Vol. 9, Nr. 3, Art. 15., Sept. 2008, Download unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1007/2176>
- Hall, Anja: Tätigkeiten, berufliche Anforderungen und Qualifikationsniveau in Dienstleistungsberufen. Empirische Befunde auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 und des Mikrozensus. In: Walden, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungssektor. Herausforderungen für das duale System der Berufsbildung. Bonn 2007, S. 153–201
- Huisinga, Richard: Bildungswissenschaftliche Qualitäts- und Curriculumforschung und ihr Beitrag zur Bewältigung von Veränderungen in der kaufmännischen Arbeit. In: Onlinezeitschrift BWPAT (2009), Download unter: http://www.bwpat.de/profil2/huisinga_profil2.shtml
- Kurtz, Thomas: Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist 2005
- Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim 1999
- Messerschmidt, Astrid: Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, Harald u. a. (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar 2007
- Netzwerk Migration in Europa (Hrsg.): Informationsportal zum Thema Migration in Deutschland. Download unter: <http://www.migration-info.de/>
- Rauner, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Analysieren und Gestalten beruflicher Arbeit und Bildung. Bielefeld 2004

- Rützel, Josef: Lebensführungskompetenz als Auftrag und Inhalt beruflicher Bildungsprozesse. In: Haushalt und Bildung (2004) 4, S. 3–13
- Rützel, Josef; Schapfel, Franz: Die Rolle und Funktion beruflicher Standards in der BRD bezogen auf Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB. Bonn 1996
- Schapfel-Kaiser, Franz: Kritisch-subjektorientierte Berufsbildungstheorie und exemplarische Praxisfelder. In: Bernhard, A.; Kremer, A.; Rieß, F. (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Bd. 2. Baltmannsweiler 2003
- Schapfel-Kaiser, Franz: Beruf und Zeit. Pilotstudie zu Zeit und Zeiterleben in Erwerbsberufen am Beispiel von Hebammen, Straßenbahnfahrern, Leitenden Angestellten und Künstlern. Bonn 2008
- Schapfel-Kaiser, Franz: Forschungsprozess und Methoden im Forschungsprojekt GUK des BIBB. Vortrag beim Kaufmännischen Verband der Schweiz am 6. März 2009.
- Sennett, Richard: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005
- Sennett, Richard: Handwerk. Berlin 2008
- Stiller, Ingrid u. a.: Standortbestimmung und Perspektiven kaufmännischer und verwaltender Berufsbildung, BIBB (Hrsg.) – Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 215, Bielefeld 1998
- Stiller, Ingrid; Stöhr, Andreas: Ergebnisse aus der Evaluation der Büroberufe. Bielefeld 2001
- Stutz, Christiane: Anwendungsspezifische Fuzzy-Clustermethoden (Dissertation zur künstlichen Intelligenz, TU München). Sankt Augustin 1999
- Thomas, Volker: Perspektiven kaufmännisch-verwaltender Berufsbildung. Bonn 1989
- Tiemann, Michael u. a.: Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf der Basis der KldB 1992. Erschienen unter: www.bibb.de/berufsfelder
- Tramm, Tade: Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In: Tramm, Tade (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. 12. Hochschultage berufliche Bildung 2002. Bielefeld 2002, S. 21–35
- Winter, Stefanie: Quantitative vs. Qualitative Methoden. Universität Mannheim, Institut für Psychologie. In: Forschungsportale Uni Karlsruhe, Download: http://imihome.imi.uni-karlsruhe.de/nquantitative_vs_qualitative_methoden_b.html
- Zbinden-Bühler, André; Volz, Chantal: Analyse des beruflichen Handlungsfeldes zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungspläne auf der Basis von Situationsbeschreibung. In: Empirische Pädagogik (2007) 21 (3), S. 322–339
- Zbinden-Bühler, André; Volz, Chantal: Zukunft der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld. Bericht zu Tätigkeitsanalyse (Teilprojekt 1). Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung. Zollikofen 12.02.2008

Günter Kutscha

Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität – Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips

Vorbemerkungen

Über „ökonomische Bildung“ zu sprechen bedeutet, den scheinbar sicheren Boden der wirtschaftswissenschaftlichen Fachdisziplinen zu verlassen. Es geht um mehr als nur um die Analyse nach Prämissen zweckrationalen Handelns; es geht um Bildung und Zukunftschancen der heranwachsenden Generation. Das setzt voraus, sich über Maßstäbe und Sinnstrukturen ökonomischer Bildung zu verständigen, ein Unterfangen, das bei den derzeit praktizierten Verfahren und Techniken der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in Vergessenheit geraten zu sein scheint. Bei meinen Ausführungen und Thesen gehe ich einige Jahrzehnte zurück und beziehe mich auf den kritisch-bildungstheoretischen Ansatz der ökonomischen Bildung, der eng mit dem sogenannten Strukturgitterkonzept verbunden ist. Dieser Ansatz – so die hier vertretene These – ist angesichts der gegenwärtigen finanz- und produktionswirtschaftlichen Krise aktueller denn je, ganz abgesehen vom „anhaltenden Interesse an einer konsistenten Konzeptualisierung der didaktisch-curricularen Fragestellung“ (Reinisch 2003, S. 148), die für den Strukturgitteransatz von zentraler Bedeutung ist.

Der erste Abschnitt ist dem Verhältnis von „ökonomischer Kompetenzentwicklung“ und „Bildung“ gewidmet. Denn in der derzeitigen kompetenztheoretischen Diskussion entsteht der Eindruck, der Bildungsbegriff sei als Bezugsgröße für (ökonomische) Kompetenzentwicklung entbehrlich geworden. Im zweiten Abschnitt wird das Strukturgitter für die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung vorgestellt. Es steht in der Tradition bildungstheoretischen Denkens, setzt aber Akzente, die über den traditionellen Bildungsbegriff hinausweisen und in der kategorialen Vernetzung von Subjekt- und Systembezug ihren Niederschlag finden. Abschnitt 3 erläutert am Beispiel der Kursentwicklung für die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung an beruflichen Schulen, welche Konsequenzen sich dafür aus dem Strukturgitter ziehen lassen. Im letzten Teil 4 werden einige grundlegende Thesen zur Modernisierung der beruflichen Bildung und zu den Grenzen ökonomischer Bildung zur Diskussion gestellt, die es nahelegen, auch frühere Ansätze zur Grundlegung der ökonomischen Bildung in die aktuelle Diskussion einzubeziehen, insbesondere soweit sie die sozial-ethische Dimension betreffen.

1. **Ökonomische Kompetenzentwicklung und Curriculum-konstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips – Bildungstheoretische Prämissen**

Kompetenzentwicklung und Bildungsprinzip stehen in einer (relationalen) engen Beziehung zueinander. Bildung wird als Ziel für die Entwicklung ökonomischer Kompetenzen in Anspruch genommen. Diese Betrachtung bedarf einer näheren Begründung. Wichtige Anregungen hierzu findet man bei Lothar Reetz in seinem Beitrag „Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung“ (1999). Nach Reetz zielt der Begriff Kompetenz aus pädagogischer Sicht auf „menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“ (Reetz 1999, S. 38). So werde mit beruflicher Handlungskompetenz das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Menschen erlaube, entsprechend den Leistungsanforderungen, die in konkreten beruflichen Handlungssituationen gestellt werden, zu handeln.

In ähnlicher Form, mehr oder weniger ausdifferenziert, wird der Kompetenzbegriff auch in vielen anderen Beiträgen verwendet. Aber was heißt „Leistungsanforderungen“, und wie sehen „berufliche Handlungssituationen“ aus Sicht der Handelnden aus? Um deutlich zu machen, dass der direkte und einseitige Bezug kaufmännisch-ökonomischer Kompetenzentwicklung auf reale Handlungssituationen, mit denen es Auszubildende in kaufmännischen Berufen zu tun haben, für sich genommen nicht tragfähig ist und in die Sackgasse führen kann, sollen anstelle langatmiger Erläuterungen zur Begründung dieser These zwei Interviewauszüge aus Gesprächen mit Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel vorgestellt werden:²³

Beispiel 1:

Proband BK03, Ausbildungsberuf Kaufmann im Einzelhandel, erstes Ausbildungsjahr, Ausbildungsbetrieb: Selbstbedienung und beratungsintensive Bedienung mit Sortimentsschwerpunkt Elektrogeräte, Kfz-Ersatzteile

Interviewer [00:00]:

„Ich wäre Ihnen dankbar, wenn Sie kurz beschreiben würden, wie ein typischer Arbeitstag bei Ihnen im Betrieb aussieht.“

23 Die Interviews fanden statt im Rahmen des Forschungsprojekts „Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel“ (ProBE). Befragt wurden 2006/07 insgesamt 65 Auszubildende mittels problemzentrierter Interviews und im niederrheinischen IHK-Bezirk flächendeckend 514 Auszubildende (von insgesamt 599 Auszubildenden) in Form einer standardisierten Erhebung (vgl. hierzu Kutscha 2007; Besener/Debie/Kutscha 2008).

Proband BK03 [00:16]:

„Ich komme morgens um halb acht in den Betrieb. Dann fang ich an mit den Faxen, die wir von anderen Betrieben kriegen. Wir sind ja sieben Betriebe. Auf den Faxeingängen stehen Artikelnummern drauf. Ich gucke dann, ob die Ware bei uns im Lager ist. Die lege ich in die Körbchen. Dann muss ich dienstags und donnerstags den Kaffeeautomaten vorne an der Annahme säubern. Ja, und dann fallen ganz typische Arbeiten an, zum Beispiel Pappe wegzuräumen, Pappe zerkleinern und zum Container bringen. Wenn Ware von anderen Lieferanten reinkommt, muss die dann halt sortiert und eingelagert werden. Und dann gegen halb drei, drei Uhr, es kommt darauf an, was zu tun ist, werde ich dienstags und donnerstags nach vorne gerufen: ‚... du musst jetzt Zucker kaufen!‘ oder was halt nötig ist.“

Interviewer [01:17]:

„Zucker – wofür?“

Proband BK 03 [01:19]:

„Zucker, für den Automaten halt, um Zucker nachzufüllen. Manchmal muss ich auch Spülmittel oder Spülmaschinensalz besorgen. Und wenn die vorne an der Kasse Kleingeld brauchen, dann muss ich zur Sparkasse und Geld wechseln.“

Interviewer [01:36]:

„Ist das so ein typischer Arbeitstag, also dienstags und donnerstags jedes Mal der gleiche Ablauf?“

Proband BK03 [01:42]:

„Freitags ... ist meistens so ein Tag, da überlege ich mir, wie kriege ich die Zeit rum. Also, viel haben die mir noch nicht gezeigt, wie man Barverkäufe macht oder so. Ich würde mal sagen: Für mich habe ich sehr wenig da gelernt, seit ich da bin ...“

Beispiel 2:

Probandin BK13, Ausbildungsberuf Kauffrau im Einzelhandel, erstes Ausbildungsjahr, Ausbildungsbetrieb: Fachmarkt für Baby-Artikel

Interviewer [00:01]:

„Ich würde Sie zunächst bitten, dass Sie mir einen typischen Arbeitstag in Ihrem Betrieb beschreiben.“

Probandin BK13 [00:11]:

„Ja, um halb zehn machen wir unser Geschäft auf. Wir packen unsere Ware nach draußen. Bereiten dann die Kasse vor. Und dann wird erst mal ein bisschen durch den Laden gelaufen, um zu gucken, was man nachher machen muss. Und dann bespricht man sich und unterhält sich kurz darüber, was für Aufgaben an diesem Tag anliegen. Und dann kommen ja auch schon die Kunden, die wir bedienen ... In unserem Betrieb, da sind 5 Abteilungen. Und bei mir ist es so, ich bin die einzige, die alleine eine Abteilung hat. Da geht es um die Erstausrüstung für Babys, angefangen

beim Schnuller bis zum Stillkissen und Wiegen. Das ist halt sehr umfangreich. Und da muss ich dann halt morgens auch dafür sorgen, dass zum Beispiel Ware wieder nachgeräumt wird, die am vorigen Tag ausgegangen ist. Dann liegen eventuelle Bestellungen an oder Termine mit irgendwelchen Vertretern, die dann halt kommen ... Und da mache ich zum Beispiel auch mit denen zusammen die Bestellung fertig. Gucke halt, was noch auf Lager ist. Dann wird besprochen, ob da noch irgendwelche Umbauaktionen anstehen. Das hatten wir jetzt zum Beispiel gehabt, 'ne komplette Wand musste umgebaut werden. Die habe ich dann geplant ... Dann sind da noch die Kassenbereiche. Also, wir haben keine feste Kassenperson. Es ist zwar schon jemand da, der über den ganzen Tag verteilt mehrmals an der Kasse ist, aber nicht ständig. Weil jeder von uns eigentlich selbstständig arbeiten soll ...“

Wollte man von empirisch beobachtbaren Handlungssituationen Kriterien für die Entwicklung ökonomischer Handlungskompetenzen ableiten, so stellte sich nicht nur das Problem der Vielfalt und Vielschichtigkeit der Handlungsanforderungen im Einzelhandel, sondern auch die Frage, welche Kompetenzen denn überhaupt benötigt werden, wenn die Arbeitssituation den Auszubildenden wie im Fall BK03 nur ein Minimum an kaufmännischen Leistungen abverlangt. Die normative Kraft des Faktischen liefert offensichtlich keine hinreichenden Anhaltspunkte, um die Zielgrößen für eine qualifizierte Ausbildung und eine daran orientierte kaufmännisch-ökonomische Kompetenzentwicklung bestimmen zu können. Es bedarf normativer Bezugsgrößen, die es erlauben, pädagogisch legitimationsfähige Entscheidungen für die Kompetenzentwicklung treffen zu können. Im Unterschied zu situationsorientierten Konzepten der Curriculumentwicklung gehen Vertreter des Strukturgitteransatzes davon aus, dass der Zugang zur Arbeits- und Ausbildungspraxis sich an Maßstäben bildungstheoretischer Legitimation zu orientieren habe. „Der Strukturgitteransatz ist bildungstheoretisch orientiert, um der Situationsanalyse den pädagogischen Maßstab zu geben“ (Blankertz 1975, S. 208).

Damit wurde eine curriculumstrategische Position eingenommen, die sich gegen das viel beachtete, unter der Leitung von Saul B. Robinsohn am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in den 1960er-Jahren entwickelte, aber nie in die Praxis umgesetzte „Modell zur Curriculumrevision“ (vgl. Robinsohn 1967/1975) richtete. Die Arbeitsgruppe am Berliner Max-Planck-Institut ging davon aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet werde; dass diese Ausstattung geschehe, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse Disponibilität durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben würden; und dass eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt seien. Damit ergäbe sich für die Curriculumforschung die Aufgabe, „Methoden zu finden und an-

zuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen, die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können“ (Robinsohn 1967/1975, S. 45).

Abgesehen davon, dass in diesem Theoriedesign noch von Qualifikationen und nicht von Kompetenzen die Rede war, wird der von Robinsohn vertretene Optimismus, ausgehend von der objektiven Erfassung der Lebenssituationen über die Bestimmung von Qualifikationen zu Curricula zu gelangen, die geeignet seien, eine Bildungsreform im Sinne der „Ausstattung (von Individuen, G. K.) zum Verhalten in der Welt“ (Robinsohn 1967/1975, S. 13) in die Wege zu leiten, heute nicht mehr geteilt. Selbstverständlich sind Untersuchungen über berufliche Handlungssituationen eine wichtige „Quelle“ bei der Suche nach geeigneten Ausbildungszielen.²⁴ Allerdings gewinnen die hierzu ermittelten Informationen erst im Zusammenhang mit fachlichen und pädagogischen Kriterien einen regulativen Sinn. Das ist gemeint, wenn hier von Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips die Rede ist. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Reetz, wenn er vorschlägt, Kompetenzentwicklung als Bildungsprozess zu konzipieren (Reetz 1999, S. 46) und Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsprinzip miteinander zu verbinden (vgl. Reetz 1984).

Nicht ohne Grund hat die Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) bei der Erstellung ihrer Denkschrift „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“ (1990) sich an der zentralen Leitlinie orientiert: „Die Berufsbildungsforschung steht unter dem Anspruch des Bildungsprinzips“ (DFG 1990, S. 63). Diese grundsätzliche Aussage schlägt sich konkreter im Forschungsschwerpunkt „Berufsrelevante Bildungsprozesse im Kontext von Veränderungen technischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen und Bedingungen“ nieder (DFG 1990, S. 65 ff.). Berufliche Lernprozesse sollten als Bildungsprozesse untersucht und analysiert werden. Das klingt wie eine Renaissance des Bildungsbegriffs, nachdem dieser gegen Ende der 1960er-Jahre als Leitidee der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Pädagogik „am Ausgang ihrer Epoche“ (vgl. Dahmer/Klafki 1968) ausgedient zu haben schien, ersetzt durch weniger emphatische Konzepte wie das der lehrerlerntheoretischen Didaktik, die sich auf Konzepte des Lehrens und Lernens fokussierte, oder der Curriculumforschung, die den Qualifikationsbegriff bevorzugte.

24 Der Hinweis auf die „Quellen“ der Curriculumentwicklung ist dem Ansatz von Ralph W. Tyler, dem Nestor der amerikanischen Curriculumforschung, entnommen. Nach Tyler kommen für die Curriculumentwicklung folgende „Quellen“ in Betracht: „Untersuchungen über die Lernenden selbst als eine Quelle von Erziehungszielen“, „Untersuchungen über das zeitgenössische Leben außerhalb der Schule“ und „Lernzielanregungen von Fachspezialisten“ (vgl. Tyler 1973).

Ökonomische Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips zu konzeptualisieren ist darauf verwiesen, Subjekt- und Systembezug gleichermaßen einzubeziehen (vgl. Kutscha 1995). Was den Systembezug betrifft, so geht es bei der Curriculumkonstruktion für die ökonomische Bildung nicht um situationsspezifische Anforderungen im engeren Sinne, sondern um Anforderungen, die sich aus den kaufmännisch relevanten Eigenschaften des betrieblichen Handlungssystems oder aus den Anforderungen und Folgen des gesamtwirtschaftlichen Systems ergeben. Informationen dazu lassen sich nicht allein durch unmittelbare Anschauung gewinnen, sondern erfordern den Bezug auf die einschlägigen Wissenschaften. Das bedeutet nicht, die Berufsausbildung unangemessen zu verwissenschaftlichen, sondern ist lediglich als Mindeststandard in dem Sinne gemeint, dass in der Ausbildung oder im Unterricht nichts vermittelt werden darf, was vom Standpunkt der Wissenschaften aus betrachtet unhaltbar ist.

Was den Subjektbezug als zentrale Kategorie des bildungstheoretischen Ansatzes betrifft, so ist auch hier eine Distanzierung und Differenzierung vonnöten. Selbstverständlich sollte es in der pädagogischen Praxis immer um die Förderung der je einzelnen Handlungssubjekte gehen. Bei der Modellierung der subjektbezogenen Komponente von Handlungskompetenzen für Zwecke der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Lehrplänen kommt man jedoch nicht umhin, von konkreten Individuen zu abstrahieren. Es geht darum, subjektrelevante Dimensionen der Kompetenzentwicklung, beispielsweise auf dem Gebiet der ökonomischen Bildung, zu identifizieren, um diese dann in weiteren Schritten und auf konkreteren Ebenen näher zu spezifizieren und mit den jeweiligen Dimensionen des zur Diskussion stehenden Handlungssystems zu verknüpfen.

Der folgende Abschnitt geht näher auf das Strukturgitterkonzept für die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung ein. Als didaktisches Kernproblem stellt sich hierbei die Frage nach der Bestimmung dessen, was unter ökonomischer Bildung zu verstehen und welches Kompetenzprofil damit für den speziellen Fall der kaufmännischen Grundbildung verbunden sei.

2. Das Strukturgittermodell für die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung

Das Strukturgitter für die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung wurde im Rahmen des Modellversuchs Kollegstufe des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt und erprobt (vgl. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1972/Kutscha 1976). Inwieweit es im Kontext einer Gesamtstrategie der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die kaufmännischen Berufe von Nutzen sein könnte, wäre zu prüfen.

Wenn von „kaufmännisch-ökonomischer Grundbildung“ die Rede ist, soll mit „Grundbildung“ nicht die spezifische Form des Berufsgrundbildungsjahrs im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ gemeint sein. Unter kaufmännisch-ökonomischer Grundbildung wird hier die Entwicklung von Dispositionen (z. B. Bereitschaft und Fähigkeit, Entscheidungen nach Prämissen zweckrationalen Handelns zu treffen) in Verbindung mit dem Aufbau ökonomischer Wissensstrukturen (Strukturen betrieblicher oder gesamtwirtschaftlicher Entscheidungsprozesse) zwecks Fundierung kaufmännischer Handlungskompetenzen verstanden.²⁵ Kaufmännisch-ökonomische Grundbildung ist also nicht identisch mit berufsspezifischer Handlungskompetenz (z. B. des Kaufmanns oder der Kauffrau im Einzelhandel). Diese prägt sich erst im kompetenten Vollzug kaufmännischer Handlungen aus. Die Entwicklung kaufmännischer Handlungskompetenzen ist als Prozess des wechselseitigen Aufbaus basaler Kompetenzstrukturen und des domänenspezifisch ausdifferenzierten Kompetenzerwerbs zu verstehen. Das Strukturgittermodell für die kaufmännisch-ökonomische Bildung zielt ausschließlich auf den Aufbau berufsübergreifender kaufmännisch-ökonomischer Basiskompetenzen ab. Der Prozess der Kompetenzentwicklung vom Berufsnovizen zum domänenspezifisch qualifizierten Berufsexperten bleibt auf dieser Ebene der Curriculumentwicklung noch außer Betracht. Allerdings werden mit dem Strukturgitterkonzept Kriterien vorgegeben, die bei weiteren Konkretisierungen im Verlauf der Curriculumentwicklung zu berücksichtigen sind.

Wer ökonomische Bildung fördern will, sei es durch Forschung, durch Unterricht und Ausbildung oder durch Entwicklung curricularer und didaktischer Konzepte, muss sich und anderen gegenüber Rechenschaft ablegen, auf welche Problembereiche sich das System wirtschaftlichen Handelns beziehen soll (Systembezug) und welche Dimensionen ökonomischer Bildung aufseiten des Lernenden (Subjektbezug) gefördert werden sollen.

Zur Beantwortung dieser Fragen bietet das Strukturgitter ein kategoriales Rüstzeug an, das als Legitimationsgrundlage fungiert, auf das sich weitere didaktisch-curriculare Entscheidungen beziehen können. Äußerlich betrachtet handelt es sich bei einem Strukturgitter um eine zweidimensionale Matrix. Sie macht die Grundstruktur ökonomischer Bildung in ihrem kategorialen Zusammenhang sichtbar. Daher die Bezeichnung „Strukturgitter“ (zum Strukturgitteransatz vgl. Blankertz 1975; Kell 1986; Kutscha 2003; Lenzen/Meyer 1975). Selbstverständlich sind auch andere Darstellungsformen möglich, sofern sie dem Anspruch genügen, dass das Kategoriengefüge alle wesentlichen Dimensionen und Aspekte der Kompetenzent-

25 Diese Formulierung knüpft an Straka/Macke (2008, S. 595) an: „Unter Fähigkeit verstehen wir eine Kombination aus Disposition und Wissen, in der eine Handlungsdisposition, die Handeln überhaupt erst ermöglicht, mit spezifischem Wissen verknüpft ist.“

wicklung für die ökonomische Bildung in kaufmännischen Handlungsfeldern erfasst. Bei den Strukturgitterkategorien handelt es sich gewissermaßen um Referenzpunkte und Prämissen curricularer Entscheidungsprozesse im Sinne des „curriculum rationale“. Sie dienen als Instrument einer curricularen Entwicklungsstrategie letztlich dazu, Kompatibilität und Kohärenz im Prozess der Konstruktion, Implementation und Evaluation von Curricula sicherzustellen.

Wie der hier präsentierten Version des Strukturgitters für die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung zu entnehmen ist, beziehen sich die Spalten- und Zeilendimensionen zum einen auf den Systemzusammenhang güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen und zum anderen auf die den Akteuren ökonomischen Handelns abverlangten Orientierungs-, Entscheidungs- und Kritikfähigkeiten, die bei der weiteren Konkretisierung in Form von Ausbildungs- und Lernzielen sowie der zeitlichen und sachlichen Sequenzierung unter Berücksichtigung branchen-, organisations- und situationsspezifischer Handlungsbedingungen zu spezifizieren wären.

Abbildung 1: Strukturgitter der kaufmännisch-ökonomischen Grundbildung

Kompetenz- dimensionen \ System- dimensionen	Güter	Geld	Information
	Referenzpunkte für die Verknüpfung von System- und Kompetenzdimensionen		
Orientierungs- und Problemverständnisfähigkeit	Knappheit der Ressourcen	Unbestimmtheit der Austauschrelationen	Komplexität der Umweltereignisse
Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit	Versorgung mit Gütern	Austausch von Leistungen	Reduktion von Unsicherheit
Kritik- und Differenzierungsfähigkeit	Reichtum ↗ ↘ Armut	Rentabilität ↗ ↘ Ausbeutung	Sicherheit ↗ ↘ Risiko

Hierzu einige Erläuterungen: Was die Systemdimension betrifft, so geht das Strukturgitter davon aus, dass kaufmännisches Handeln durch den spezifischen Bedingungs-zusammenhang von Güter-, Geld- und Informationsprozessen gekennzeichnet ist. Kaufmännische Geschäftsprozesse schließen ganzheitlich betrachtet immer gü-

terwirtschaftliche, geldwirtschaftliche und informationelle Transaktionen ein. Fehlerquellen ergeben sich häufig daraus, dass der Bedingungszusammenhang dieser Transaktionen nicht beachtet oder nicht richtig eingeschätzt wird. Das gilt für das Mikrosystem ökonomischen Handels ebenso wie für das Makrosystem. Wie das Geld eine Voraussetzung dafür darstellt, dass Produktionsprozesse durchgeführt werden können, so sind informationelle Transaktionen notwendig für die Steuerung der Güter- und Geldströme (vgl. Meffert 1975; Szyferski/Nathusius 1975). Obwohl eigentlich eine Selbstverständlichkeit, wird dieser Zusammenhang bei der Vermittlung ökonomischen Wissens sowohl in der betrieblichen Ausbildungspraxis als auch im Unterricht der Berufsschule, zumindest in der Schulbuchliteratur, weitgehend vernachlässigt. Monetäre Transaktionen, zum Beispiel im Zusammenhang mit Geschäftsprozessen in der Geld- und Kapitalanlage, werden isoliert behandelt, ohne Rücksicht auf die hiermit vernetzten güterwirtschaftlichen Transaktionen werden sie nicht selten abstrahiert von den informationellen und datenwirtschaftlichen Voraussetzungen, die die Abwicklung von Geschäftsprozessen überhaupt erst möglich machen.

Wirtschaft im Sinne der Strukturgitterkategorien wird als soziales System verstanden, das sich funktional auf die Grundprobleme der Güterversorgung unter Knappheitsbedingungen, der Regulierung monetärer Austauschbeziehungen sowie der informationellen Bewältigung interner und externer Komplexität spezialisiert hat. Die Prädikatoren innerhalb der Matrixfelder liefern hierzu die näheren Bestimmungen:

Güterwirtschaftlich betrachtet besteht das Problem wirtschaftlichen Handelns darin, die Versorgung der Menschen mit Gütern und Dienstleistungen unter Bedingungen knapper Ressourcen möglichst effizient sicherzustellen, und zwar so, dass ein gerechter Ausgleich zwischen Reichtum und Armut erzielt werden kann.

Der Austausch von Gütern und Dienstleistungen erfolgt in modernen Gesellschaften weltweit mittels monetärer Transaktionen und über Preise unter Bedingungen unbestimmter (variabler) Austauschrelationen. Maßstab des Erfolgs wirtschaftlichen Handelns ist unter monetärem Aspekt betrachtet die Rentabilität des eingesetzten (Geld-)Kapitals. Im Unterschied dazu wird unter Ausbeutung die Aneignung nicht entlohnter Ressourcen im Fall asymmetrischer Austauschbeziehungen durch Einsatz von Mitteln wirtschaftlicher Macht verstanden (z. B. in so unterschiedlichen Fällen wie Lohndumping, Ausnutzung von Monopolstellungen oder Missbrauch von Spekulationsgeschäften).

Wirtschaft als soziales System menschlicher Interaktion ist komplex und beinhaltet Unsicherheit und Risiko.

Die Effizienz des Wirtschaftssystems im Ganzen, aber auch der einzelwirtschaftlichen Transaktionen hängt nicht zuletzt davon ab, wie vollständig, zuverlässig und termingerecht die für ökonomische Entscheidungen erforderlichen Informa-

tionen beschafft, verarbeitet und umgesetzt und damit ein möglichst hohes Maß an Handlungssicherheit hergestellt bzw. Risiken berechenbar gemacht werden können (informationeller Aspekt).

Die in Ausbildungsmitteln und Lehrbüchern häufig immer noch plakativ verwendete Leitdefinition, wonach die Wirtschaft als Gesamtheit aller Einrichtungen und Tätigkeiten zur Deckung des Bedarfs der Menschen an Sachgütern und Diensten postuliert wird, trägt einem solchen mehrperspektivischen und problemorientierten Ansatz nicht Rechnung (vgl. Hedtke 2008). Fragt man nach den fachwissenschaftlichen Bezügen des Strukturgitters, so fällt auf, dass unterschiedliche Ebenen ökonomischer Theorie und Forschung angesprochen sind. Wie andere Fachwissenschaften auch haben sich die Wirtschaftswissenschaften in Bezug auf Gegenstands- und Problembereiche, aber auch bezüglich ihrer Forschungsmethoden stark ausdifferenziert. Es liegt nahe, dass es weder machbar ist noch sinnvoll wäre, die Vielfalt wirtschaftstheoretischer Ansätze unvermittelt in Konzepte der ökonomischen Bildung zu transformieren. Abbilddidaktische Konzepte verfehlen das Ziel ökonomischer Kompetenzentwicklung. Das gilt sowohl für die schlichte Abbildung kaufmännischer Handlungssituationen aus der „Schreib- und Ladentischperspektive“ (Reetz/Witt 1974) betrieblicher Alltagspraxen (siehe Teil 1) als auch für die Abbildung wissenschaftlicher Theorien im Kleinformat didaktischer Vereinfachungen. Aufgabe ökonomischer Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch von Bildung sollte darin liegen, Lernen und Persönlichkeitsförderung ohne vorgängig indoktrinierende Einflüsse zu ermöglichen. Ökonomische Kompetenzentwicklung soll nicht abbilden, sondern Schritt für Schritt dazu befähigen, wirtschaftliche Phänomene problembezogen wahrzunehmen und zu erkennen (Orientierungsfähigkeit), Problemlösungen für mehr oder weniger komplexe, auf die Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Auszubildenden und Schüler abgestimmte wirtschaftliche Entscheidungen zu erarbeiten (Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit) sowie die in der Wirtschaftspraxis vorgefundenen und in der Wirtschaftstheorie analysierten Konfliktpotenziale auch unter dem Aspekt wirtschaftsethischer und politischer Implikationen kritisch und differenziert zu beurteilen (Kritik- und Differenzierungsfähigkeit). Alle drei Dimensionen bedürfen einer differenzierten Klärung, womit es die Wirtschaftsdidaktik und Kompetenzforschung im Einzelnen zu tun hat.²⁶

Fazit: Ökonomische Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips ist ganzheitlich, gleichwohl mehrperspektivisch bezogen auf die grundlegenden Systemprobleme wirtschaftlichen Handelns in den miteinander vernetzten Dimensionen güterwirtschaftlicher, monetärer und informationeller Transaktionen;

26 Hierzu steht eine Fülle an Forschungsliteratur zur Verfügung. Zur Konkretisierung des Strukturgitters in Bezug auf die Kompetenzdimension „Entscheidungsfähigkeit“ vgl. Kutscha/Looss/Sadowski (1979/1983).

zielt ab auf die Entwicklung und Förderung jener Fähigkeiten, die erforderlich sind, um (1.) wirtschaftliche Sachverhalte problemorientiert verstehen, (2.) rationale Entscheidungen in Bezug auf wirtschaftlich relevante Sachverhalte (zum Beispiel aus dem Bereich kaufmännischer Geschäftsprozesse) selbstständig planen, umsetzen und kontrollieren sowie (3.) die Bedingungen und Folgen wirtschaftlicher Entscheidungen und Handlungen im Kontext politischer und ethischer Problemstellungen kritisch und differenziert beurteilen zu können; setzt integriertes Lernen voraus, und zwar sowohl in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis als auch unter dem Gesichtspunkt fächerübergreifenden Lernens, dessen Förderung darauf abzielt, einzel- und gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge begreiflich zu machen und politisch-ökonomische Bildung (auch) im Medium des Berufs zu ermöglichen.

3. Entwicklung kaufmännisch-ökonomischer Grundbildungskurse an berufsbildenden Schulen – Didaktisch-curriculare Aspekte zur Konkretisierung des Strukturgitteransatzes

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgeht, sind Strukturgitter – planungsstrategisch betrachtet – der Entwicklung von Lehrgängen und Kursen in der betrieblichen Ausbildungs- oder der schulischen Unterrichtsplanung vorgelagert. Aus dem Strukturgitter lassen sich nicht ohne Weiteres einsatzfähige Lehrgänge oder Kurse deduzieren. Dazu sind zusätzliche didaktische und fachliche Begründungen und Entscheidungen erforderlich. Jeder Planungsvorgang bedarf eines hohen Maßes an Variabilität unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Rahmenbedingungen organisatorischer, zeitlicher und sachlicher Art. Gleichwohl erfolgt die Planung in Rückbezug auf vorgängig vereinbarte Zieldimensionen bzw. Leitziele, wie sie beispielsweise im Schema des Strukturgitters artikuliert sind. Am folgenden Beispiel soll dargestellt werden, wie das Strukturgitter bei der Planung des Kursangebots für die ökonomische Grundbildung in kaufmännischen Bildungsgängen beruflicher Schulen argumentativ zur Geltung gebracht werden könnte.²⁷

Die kaufmännisch-ökonomische Grundbildung lässt sich in unterschiedlichen Organisationsformen realisieren. Eine dieser Möglichkeiten besteht darin, inhaltlich an die Systemdimensionen ökonomischen Handelns (Güter, Geld, Information) anzuknüpfen und diese in Form von Kursen als mehrwöchige Unterrichtseinheiten auszu-differenzieren, wobei die Konkretisierung im Rahmen lernfeldorientierter Curricula am Beispiel von Geschäftsprozessen erfolgen könnte (etwa am Beispiel von absatz-

27 Der hier skizzierte Vorschlag basiert auf Arbeiten des Autors in der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegstufe NRW; vgl. Kutscha/Reinold/Thoma 1978. Die entsprechenden Ausführungen dazu sind für den vorliegenden Aufsatz aktualisiert worden.

wirtschaftlichen Prozessen des Güterangebots, der Anlage von Geldmitteln oder der Informationsbeschaffung für Marktanalysen). Als Kursangebot käme infrage:

Kurs 1: Gesamt- und einzelwirtschaftliche Aspekte des Wirtschaftskreislaufs

Kurs 2: Güterangebot und Güternachfrage der Haushalte und Unternehmen

Kurs 3: Geld und Kapital im System der Marktwirtschaft

Kurs 4: Wirtschaftssysteme und Information

Kurs 1 führt in einzel- und gesamtwirtschaftliche Aspekte des Wirtschaftskreislaufs ein und soll eine Orientierungsgrundlage für die anschließenden Kurse 2 bis 4 bieten. Im Mittelpunkt dieser Kurse stehen Fragen des Güterumsatzes und des Geldverkehrs in der Marktwirtschaft sowie Probleme der Steuerung und Koordination güterwirtschaftlicher und monetärer Transaktionen unter besonderer Beachtung der informationellen Voraussetzungen zentral und dezentral organisierter Wirtschaftssysteme. Als Beispiel für die am Strukturgitter orientierte Kursplanung sei näher auf den Kurs „Geld und Kapital im System der Marktwirtschaft“ eingegangen. Als Leitfragen der Kursplanung stellen sich folgende Kern- oder Schlüsselprobleme:

Was soll und kann ein Kurs „Geld und Kapital im System der Marktwirtschaft“ zum Verständnis grundlegender Funktions- und Problemzusammenhänge marktwirtschaftlich organisierter Systeme beitragen (Kursphase 1: Orientierungs- und Problemverständnisfähigkeit)?

In welcher Weise lassen sich durch diesen Kurs Kompetenzen zum rationalen wirtschaftlichen Entscheidungsverhalten vermitteln (Kursphase 2: Problemlösungs- und Entscheidungsfähigkeit)?

Welche ökonomisch relevanten und für die Lernenden bedeutsamen Sachverhalte sind geeignet, um die Fähigkeit zu fördern, ökonomische Entscheidungen auch unter Aspekten politischer und gesellschaftlicher Interessenkonflikte kritisch zu beurteilen (Kursphase 3: Kritik- und Differenzierungsfähigkeit)?

Die fachlichen und didaktischen Aspekte dieser Phasen seien als Anleitung zur Kursplanung kurz kommentiert:

Kursphase 1: Die Befähigung zum wirtschaftlich kompetenten Handeln in Systemen, in denen Geld als generalisiertes Tauschmittel fungiert (vgl. Luhmann 1972), erfordert von den Lernenden ein grundlegendes und solides Verständnis davon, wie ökonomische Beziehungen zwischen den Wirtschaftseinheiten auf der Basis monetärer Dispositionsmittel organisiert werden. Für die curriculare Strukturierung des Themas „Geld und Kapital im System der Marktwirtschaft“ empfiehlt es sich, zunächst die wesentlichen Systemfunktionen des Geldes (als Recheneinheit, Tauschmittel, Wertaufbewahrungsmittel) und Systemprobleme des Geldes (bei der Steuerung des Geldangebots und der Geldnachfrage, bei Geldwertveränderungen etc.) zum Gegenstand der ersten Kursphase zu machen. Dabei sollte in Verbindung mit hand-

lungsrelevanten Orientierungsproblemen unter Gesichtspunkten integrierten Lernens auch das wissenschaftspropädeutische Ziel angestrebt werden, den Lernenden an elementaren Beispielen zu zeigen, wie sich komplexe und zum Teil der Anschauung entzogene ökonomische Sachverhalte mithilfe theoretisch begründeter Modelle erfassen lassen (Reduktionsgewinn) und wie durch Modelle das „Original“ (das heißt: die konkret erfahrbare Wirtschaftswirklichkeit) unter den ihnen zugrunde liegenden Erkenntnisprämissen verkürzt, ggf. verzerrt werden kann (Reduktionsrisiko).

Kursphase 2: Die erste Kursphase orientiert sich weitgehend an Inhalten, die zum Standard der ökonomischen Bildung in der Sekundarstufe II und an kaufmännisch-beruflichen Schulen gehören. Weniger selbstverständlich indessen scheint es nach dem gegenwärtigen Stand der Wirtschaftslehrecurricula und -schulbücher zu sein, die Frage zu stellen, wie Schüler zu qualifizieren seien, sich sachgerecht zu den Risiken einer auf das Medium Geld spezialisierten Wirtschaftsordnung verhalten zu können. Das ist erstaunlich; denn verglichen mit den Versorgungsproblemen alten Stils haben in modernen Geldwirtschaften Probleme an Bedeutung zugenommen, die auf Funktionsstörungen des Geldmechanismus beruhen. Ihnen kann sich kaum noch ein Wirtschaftssubjekt entziehen. Die einfachste, scheinbar natürliche Risikoabwehr, nämlich auf „reale“ Werte zurückzugreifen, wenn der Wert des Geldes sich verschlechtert, reicht als strategisches Problemlösungskonzept nicht mehr aus, wenn – wie dies in modernen Gesellschaften typischerweise der Fall ist – Güter normalerweise gegen Geld getauscht und Ansprüche aus Arbeitsverhältnissen in Geld verbrieft werden. Damit korrespondiert eine grundsätzliche Unsicherheit der Wirtschaftssubjekte in Bezug auf den zukünftigen Wert der in der Gegenwart als Abrechnungsstandards akzeptierten monetären Einheiten. Diese Unsicherheit fordert die Kursplanung dazu heraus, sich verstärkt mit Entscheidungsproblemen der Rollenträger wirtschaftlichen Handelns bei der Sicherung vor Geldwertverlusten auseinanderzusetzen. Die Befähigung zum unternehmerischen Handeln und Entscheiden ist gefragt! Dies gilt nicht nur für den in der Literatur diskutierten Sozialtyp des „Arbeitskraftunternehmers“, der seine Vermarktungs- und Tauschchancen wahrzunehmen hat (vgl. Voß/Pongratz 1998), sondern auch für die in der klassischen Rolle der sozialversicherungspflichtig tätigen Arbeiternehmer/-innen. Sie alle sind mit dem Problem konfrontiert, sich den Grundsätzen der Marktwirtschaft gemäß als „Investoren“ im weitesten Sinne zu begreifen, Investitionsprobleme (z. B. Geldanlage, Kreditaufnahme) mehrperspektivisch aus Sicht unterschiedlicher sozialer Rollen (z. B. der Arbeitnehmerrolle, der Verbraucherrolle, der Sparerrolle) zu identifizieren und diese Probleme als Entscheidungstatbestände zu analysieren und zu bearbeiten.

Berufsausbildung wird unter diesen Bedingungen zwangsläufig entgrenzt. Das heißt: Sie kann sich nicht mehr allein auf berufsspezifische, zum Beispiel kaufmännische Inhalte beschränken, sondern muss zunehmend die Gestaltung und Führung

des persönlichen Lebens – auch auf ökonomischen Gebieten, insbesondere des Umgangs mit Geld und Kapital – einbeziehen.

Aspekte zur Kursphase 3: Die Einführung in das Verständnis monetärer Systemfunktionen und -probleme sowie die Befähigung zu rationalem Entscheidungs- und Planungsverhalten in Bezug auf einzelwirtschaftliche Entscheidungstatbestände, die aus der Unbestimmtheit monetärer Austauschrelationen resultieren, können für sich genommen den Erwerb ökonomischer Fachkompetenzen nicht hinreichend fundieren. Ökonomisch kompetentes Handeln beschränkt sich nicht allein auf das sinnhafte Verständnis komplexer Sachzusammenhänge (Kursphase 1) und auf zweckrationales einzelwirtschaftliches Entscheidungsverhalten (Kursphase 2), sondern erfordert auch die Fähigkeit, sich kritisch gegenüber Bedingungen verhalten zu können, die die Realisierung rationaler Problemlösungen im Sinne verallgemeinerungsfähiger Interessen nicht zulassen oder erschweren. Die derzeitige Debatte um die moralische, aber auch ökonomische Problematik einseitig rentabilitätsfixierter und kurzfristig ausgerichteter Handlungsstrategien im Bereich der Finanzdienstleistungen weisen darauf hin, dass mit den Wirtschafts- und Finanzkrisen des globalisierten Spätkapitalismus nicht nur objektive Probleme der Systemsteuerung zur Diskussion stehen, sondern auch die Legitimationsgrundlagen der Sozialintegration bedroht sind (vgl. Habermas 1973). Ein Kurs über das Thema „Geld und Kapital im System der Marktwirtschaft“ kann die Konfliktzone zwischen Rentabilität und Ausbeutung nicht ausklammern. Er kann auch keine Patentrezepte zur Lösung der Probleme anbieten. Wohl aber müsste sich die ökonomische Kompetenzentwicklung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips den Schlüsselproblemen des ökonomischen Systems so stellen, dass Kritik und Widerspruch fundiert möglich sind. Das gilt auch im Hinblick auf die ordnungspolitischen und politisch-ökonomischen Aspekte der Marktwirtschaft: Dabei geht es nicht pauschal um die Frage, ob der Markt versagt oder nicht, sondern – pädagogisch betrachtet – um die Förderung der Kritik- und der damit verbundenen Differenzierungsfähigkeit in Bezug auf das Problem, wie die Rahmenbedingungen der Märkte zu gestalten und welche der möglichen konstruktiven Lösungen in Betracht zu ziehen sind, um ökonomische und gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu verhindern bzw. zu begrenzen.

4. Thesen zur Modernisierung der beruflichen Bildung und Schlussbemerkungen

Bildungspolitische Reformansätze und didaktisch-curriculare Konzepte wie das des Strukturgitteransatzes bedürfen einer permanenten Revision. Reformkonzepte können veralten. Aber sie können auch an Bedeutung gewinnen. Es scheint vieles darauf hinzudeuten, dass die im Strukturgitter für das politisch-ökonomische Curriculum enthaltenen Kriterien für die Neuorientierung der ökonomischen Grund-

bildung im Kontext beruflicher Ausbildungsgänge angesichts der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen und Krisenphänomene der Gegenwart eine Renaissance erfahren. Darauf deuten nicht zuletzt Fachtagungen wie die der Bundeszentrale für politische Bildung hin, bei denen es um die Frage geht, wie „politisch-ökonomische Bildung“ in die Lehrpraxis der beruflichen Schulen umgesetzt werden kann (Bundeszentrale für politische Bildung 2009).

Globalisierung wirtschaftlicher und sozialer Beziehungen, dynamische und nicht absehbare Entwicklungen in Forschung und Technik, Beschleunigung der Wissensproduktion und -distribution, drastische Veränderungen der Bevölkerungsstruktur sowie nachhaltige Umwälzungen nationaler und internationaler Wirtschaftsregime – diese wenigen Stichworte mögen genügen, um deutlich zu machen, dass wir uns nicht mehr auf Kontinuität und eine daran anschließende Extrapolation bisheriger Lebensbedingungen in die Zukunft verlassen können. Die Wissens- bzw. Informationsgesellschaft produziert paradoxerweise aus sich heraus nicht abschätzbare Risiken des Verfalls von Wissen. Vermutlich nie zuvor ist die Wissensgrundlage der individuellen Lebensführung so nachhaltig und explosionsartig infrage gestellt worden wie heute. Modern zu sein heißt: nicht mehr zu wissen, was möglich sein wird, und dennoch handeln zu müssen. Will man daraus für die Modernisierung des Bildungssystems eine konstruktive Perspektive ableiten, dann zunächst die, dass unser Bildungssystem in allen seinen Bereichen auf den kompetenten und verantwortlichen Umgang mit Komplexität, Unsicherheiten und Risiken vorzubereiten hat.

Wenn nur das sicher ist, dass wir nicht wissen, welches Wissen wir in Zukunft benötigen, gewinnen Ansätze, die im Zusammenhang mit der Berufsausbildung verstärkt auf die Entwicklung von Kernkompetenzen Wert legen, ohne die inhaltliche Dimension der Vorbereitung auf das berufliche und außerberufliche Leben zu vernachlässigen, einen zentralen Stellenwert. Das traditionelle Muster der linearen Wissensakkumulation, also die Sequenz von Wissen – Lernen – Mehrwissen, trägt nicht mehr. Das lineare Lernen verliert an Bedeutung zugunsten des reflexiven Lernens als unverzichtbare Komponente selbst organisierten Lernens.

Die Entstehungsgeschichte der modernen bürgerlichen Gesellschaft ist untrennbar mit ebendiesem Wissenstyp verbunden, wohl nirgends emphatischer formuliert als im neuhumanistischen Bildungskonzept Wilhelm von Humboldts. Mit den politischen Demokratiebestrebungen, den wirtschaftlichen und technischen Umwälzungen setzte sich mit Beginn des 19. Jahrhunderts die Einsicht durch, dass gesellschaftliche Reformen weder mit der Subalternität angelernter Untertanen noch mit dem instrumentalen Verstand bornierter Technokraten zu realisieren seien. Humboldt setzte auf die Bildung „des Menschen überhaupt“, also auf ein ganzheitliches Konzept der Bildung, und auf das „Lernen des Lernens“, wie es wörtlich im „Königsberger Schulplan“ heißt (Humboldt 1809/1964, S. 70). Es gehört zu den Eigentüm-

lichkeiten und bis heute nachwirkenden Widersprüchlichkeiten der deutschen Bildungsgeschichte, so Martin Baethge (2006), dass ein solches an Ganzheitlichkeit der Bildung, an Mündigkeit und Selbstständigkeit des Individuums orientiertes Modernisierungsprogramm weitgehend dem Gymnasium vorbehalten blieb. Als Resultat könne man zugespitzt formulieren: „Es etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes haben wir noch heute – knapp 200 Jahre später – zu kämpfen“ (Baethge 2006, S. 20).

„Lernen als beschleunigte Entwertungsproduktion“ (Geißler/Kutscha 1992, S. 19 ff.) setzt Menschen voraus, die nicht nur fachlich qualifiziert, sondern über Qualifikation hinaus durch Bildung in ihrer individuellen Persönlichkeit und sozialen Kompetenzentwicklung gefördert worden sind, die also bei aller Dynamik und Wechselhaftigkeit der Lebenssituationen in der Lage sind, Verantwortung für sich selbst und in Solidarität mit anderen zu übernehmen. Die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung muss – bei aller Notwendigkeit zur beruflichen Spezialisierung – als integrale Komponente der beruflichen Aus- und Weiterbildung verstanden und gefördert werden – nicht zuletzt durch politisch-ökonomische Grundbildung.

Dies erfordert Lernzeiten für Aufgaben, für die es keine standardisierten Antworten gibt und für deren Bearbeitung ökonomisches Fachwissen in Formen wirtschaftswissenschaftlicher Spezialdisziplinen zu kurz greift. Zu Recht wurde im bildungstheoretischen Diskurs über Ziele und Bedingungen ökonomischer Bildung gefordert, dass die Einführung in die Sachlogik des wirtschaftlichen Handelns zugleich auch zur Einsicht in die Grenzen und Gefahren des Ökonomischen führen müsse (Derbolav 1975). Das ist ein höchst bedeutsamer Gesichtspunkt, der festgehalten zu werden verdient. Der Bildungssinn der ökonomischen Bildung ist – wenn man es so formulieren darf – letztlich ein indirekter, der erst an den durchschauten Grenzen des Wirtschaftlichen zur Erhellung gelangt. Die menschliche Bedürfnisstruktur ist nur eine Seite des Menschen; sie ist aber stets eingebettet und getragen von übergreifenden Motivationen und Ansprüchen, in denen der ganze Mensch sein Leben zu meistern versucht. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die globale Ökonomie nur dann zu bewältigen ist, wenn sie nicht nur gedanklich und fachkompetent durchdrungen, sondern in ihre soziale und humane Dienstbarkeit verwiesen wird. Dieser Gedanke ist nicht neu, sondern wurde aus bildungstheoretischer Sicht schon vor Jahrzehnten mit dem Konzept der ökonomisch-sozialethischen Bildung zur Geltung gebracht (vgl. Bokelmann 1964). Daran lässt sich auch heute noch mit dem Leitgedanken anschließen: „Kritische Einstellung zur ‚Wirtschaftsgesellschaft‘ ist die Basis für ökonomische Bildung und ihre Theorie“ (Bokelmann 1968/1975, S. 127).

Mit dem Strukturgitter allein und dessen Begründung ist für die Didaktik der ökonomischen Bildung nicht viel gewonnen. Jede einzelne der darin enthaltenen

Komponenten bedürfte aus pädagogischer Sicht weiterführender Analysen, zum Beispiel hinsichtlich der „Knappheit als Bildungsproblem“ (vgl. Bellmann 2001). Und nicht weniger wichtiger wäre es, die Mehrperspektivität ökonomischer Denkweisen (vgl. Hedtke 2008), auf die das Strukturgitter rekurriert, und die damit verbundenen bzw. implizierten wirtschafts- und unternehmensethischen Wertfragen (vgl. Retzmann 2006) auch und insbesondere für die Curriculumentwicklung und Didaktik beruflicher Bildung nutzbar zu machen und konsequent in Richtung auf praktisch einsetzbare Ausbildungs- und Unterrichtskonzepte weiterzuentwickeln. Die hier nur beispielhaft genannten neueren Arbeiten zur wirtschaftsdidaktischen Theorieentwicklung weisen aber auch darauf hin, dass nicht nur die immer wieder (und vielfach vordergründig) beklagte Praxisferne, sondern auch erhebliche Theorie- und Empiriedefizite auf dem Gebiet der ökonomischen Bildung zur Diskussion stehen.

„Die Sprache des Marktes dringt heute in alle Poren und presst alle zwischenmenschlichen Beziehungen in das Schema der Orientierung an je eigenen Präferenzen. Das soziale Band, das aus gegenseitiger Anerkennung geknüpft wird, geht aber in den Begriffen des Vertrages, der rationalen Wahl und der Nutzenmaximierung nicht auf“ (Jürgen Habermas: Dankesrede zum Friedenspreis des Deutschen Buchhandels am 14. Oktober 2001).

Literatur

- Baethge, Martin (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat? In: SOFI-Mitteilungen, Nr. 34. Göttingen, S. 13–27.
- Bellmann, Johannes (2001): Knappheit als Bildungsproblem. Die Konstruktion des Ökonomischen im Diskurs Allgemeiner Pädagogik. Weinheim.
- Besener, Andreas; Debie, Sven Oliver; Kutscha, Günter (2008): Riskante Übergänge – Die Eingangsphase der Berufsausbildung als kritischer Einstieg in die Erwerbsbiografie. In: Münk, Dieter; Rützel, Josef; Schmidt, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn, S. 104–117.
- Blankertz, Herwig (1975): Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Betonung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum Handbuch. Band II. München, S. 202–214.
- Bokelmann, Hans (1964): Die ökonomisch-sozialethische Bildung. Problem und Entwurf einer didaktischen Theorie für die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg.
- Bokelmann, Hans (1968/1975): Sozialökonomische Bildung im Gymnasium. In: Wirtschaft und Höhere Schule. Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung, Band 9. Köln-Opladen, S. 39–60. Nachdruck in: Kutscha, Günter (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, S. 123–139.

- Bundeszentrale für politische Bildung (2009): Politisch-ökonomische Bildung an berufsbildenden Schulen. Konzepte, Herausforderungen, aktuelle Trends (Flyer) Bonn.
- Dahmer, Ilse; Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim-Berlin.
- Derbolav, Josef (1957/1975): Die Selbstbegründungsversuche des „Wirtschaftsgymnasiums“ in kritisch weiterführender Betrachtung. In: Kutscha, Günter (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. Ziele, Konflikte, Konstruktionen. München, S. 17–25.
- DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft (Hrsg.) (1990): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II – Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart.
- Geißler, Karlheinz; Kutscha, Günter (1992): Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Parodontosen. Oder: Was ist modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Kipp, Martin; Czycholl, Reinhard; Dikau, Joachim; Meueler, Erhard (Hrsg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernisierungskrisen. Dirk Axmacher zum Gedenken. Frankfurt am Main, S. 13–33.
- Habermas, Jürgen (1973): Legitimationsprobleme des Spätkapitalismus. Frankfurt am Main.
- Hedtko, Reinhold (2008): Ökonomische Denkweisen. Eine Einführung. Multiperspektivität – Alternativen – Grundlagen. Schwalbach/Ts.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/1964): Der Königsberger Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. von Andreas Flitner. Zweite durchgesehene Auflage. Düsseldorf-München, S. 69–75.
- Kell, Adolf (1986): Strukturgitter, didaktisches. In: Haller, Hans-Dieter; Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3. Stuttgart.
- Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1972): Kollegstufe NW. Heft 17 der Schriftenreihe Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf.
- Kutscha, Günter (1976): Das politisch-ökonomische Curriculum. Wirtschaftsdidaktische Studien zur Reform der Sekundarstufe II. Kronberg.
- Kutscha, Günter (1995): Didaktik der beruflichen Bildung im Spannungsfeld von Subjekt- und Systembezug. In: Dehnbostel, Peter; Walter-Lezius, Hans-Jürgen (Hrsg.): Didaktik moderner Berufsbildung. Standorte, Entwicklungen, Perspektiven. Bielefeld, S. 266–278.

- Kutscha, Günter (2007): Was Ausbildungsnovizen im Einzelhandel können sollen, aber nicht wissen können – Forschungsbefunde zur Kompetenzentwicklung in der Eingangsphase der Berufsausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Zukunft berufliche Bildung. 5. BIBB-Fachkongress 2007. Ergebnisse und Perspektiven. Mit umfassender Dokumentation auf zwei CD-ROMs. Bielefeld.
- Kutscha, Günter; Fischer, Andreas (2003): Der Strukturgitter-Ansatz: Kritische Theorie der ökonomischen Bildung – Perspektiven vor den Herausforderungen der Neuen Ökonomie. In: Fischer, Andreas (Hrsg.): Im Spiegel der Zeit. Sieben berufs- und wirtschaftspädagogische Protagonisten des zwanzigsten Jahrhunderts. Frankfurt am Main, S. 93–124.
- Kutscha, Günter; Looss, Werner; Sadowski, Dieter (1979/1983): „Entscheidungsfähigkeit“ als Lernzielkonstrukt der wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Grundbildung in der Kollegscheule. Ein Ansatz zur Konkretisierung komplexer Lernziele. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 75 (1979) 2, S. 83–95. Nachdruck in: Kaiser, F.-J. (Hrsg.) (1983): Die Fallstudie. Bad Heilbrunn, S. 53–74.
- Kutscha, Günter; Reinold, Hartwig; Thoma, Goesta (1978): Die wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännische Grundbildung im Schwerpunkt „Wirtschaftswissenschaften“ der Kollegscheule NW – Problemstellungen, Konstruktionsorientierungen, Konzepte. In: Schenk, B.; Kell, Adolf (Hrsg.): Grundbildung: Schwerpunktbezogene Vorbereitung auf Studium und Beruf in der Kollegscheule. Königstein/Ts., S. 167–194.
- Lenzen, Dieter; Meyer, Hilbert (1975): Das didaktische Strukturgitter – Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Kollegscheule: Der obligatorische Lernbereich. Frankfurt am Main, S. 185–251.
- Luhmann, Niklas (1972): Wirtschaft als soziales System. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme. Band 1. Opladen, S. 204–231
- Meffert, Heribert (1975): Informationssysteme. Grundbegriffe der EDV und Systemanalyse. Tübingen-Düsseldorf.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn.
- Reetz, Lothar (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, Tade; Sembill, Detlef; Klauser, Fritz; John, Ernst (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt am Main et al., S. 32–51.
- Reetz, Lothar; Witt, Ralf (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.
- Reinisch, Holger (2003): Von didaktischen Matrizen, Strukturgittern und Lernfeldern – Anmerkungen zum didaktisch-curricularen Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Bredow, Antje; Dobischat, Rolf; Rottmann, Joachim (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A – Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Baltmannsweiler, S. 135–151.

- Retzmann, Thomas (2006): Didaktik der berufsmoralischen Bildung in Wirtschaft und Verwaltung. Norderstedt.
- Robinson, Saul. B. (1967/1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 5. unveränderte Auflage. Neuwied-Berlin.
- Straka, Gerald A.; Macke, G. (2008): Handlungskompetenz – und wo bleibt die Sachstruktur? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 104, Heft 4, S. 590–600.
- Szyperski, Norbert; Nathusius, Klaus (1975): Information und Wirtschaft. Frankfurt am Main-New York.
- Tyler, Ralph W. (1973): Curriculum und Unterricht. Düsseldorf.
- Voß, Günther G.; Pongratz, H. J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, S. 131–158.

Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse

1. Problemstellung

Die Einführung des Lernfeldkonzepts als Strukturierungsprinzip von KMK-Rahmenlehrplänen für den Berufsschulunterricht Mitte der 1990er-Jahre stellte den ambitionierten Versuch dar, den traditionell an der Systematik korrespondierenden Fachwissenschaften orientierten berufsfachlichen Unterricht grundlegend neu auszurichten. Die Überwindung von Fächerung und fachsystematisch-strukturiertem Unterricht zugunsten komplexer Lehr-Lern-Arrangements einerseits und die Ausrichtung am Ziel des Kompetenzerwerbs für berufliche Handlungsfelder andererseits stellen die Eckpunkte dieser Reform dar. Für die Definition von Lernfeldern, deren curriculare Analyse und die Umsetzung in konkrete Lernsituationen kommt dem Konstruktpaar der Arbeits- und Geschäftsprozesse eine zentrale Funktion zu.

Mit diesem Beitrag wird mit Blick auf die kaufmännische Berufsausbildung die Absicht verfolgt, über die (horizontale) 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 zugrunde liegenden betriebswirtschaftlichen Probleme und Kalküle, die den Aufbau einer theoretisch fundierten, flexiblen Orientierungs- und Handlungskompetenz im Sinne des Lernfeldansatzes sichern könnte. Ein zweiter Akzent dieses Beitrages ist darauf gelegt, Probleme der Segmentierung von Lern- und Entwicklungsprozessen zu diskutieren, die sich aus den Spezifika des Lernfeldansatzes ergeben, und eine 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/Steinemann/Gramlinger 2004).

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

2.1 Arbeitsprozesse und Arbeitsprozesswissen

Lernfeldorientierte Curricula nehmen die Struktur des beruflichen Handlungs- und Erfahrungsfeldes als Ausgangs- und Bezugspunkt für die Strukturierung des Curriculums. Diese Struktur ist allerdings keinesfalls naturgegeben, sondern 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 es ist unumstritten, dass auch die Programmatik komplexer Lehr-Lern-Arrangements die Notwendigkeit anerkennt, dass gegebene Komplexität für Lehr-Lern-Zusammenhänge kognitiv reduziert und schritt- bzw. schichtenweise erschlossen werden muss (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 disziplinorientierten Fachunterricht. 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.

Diese didaktische Problematik korrespondierte interessanterweise auch mit einem zunehmend virulenten Problem auf der betrieblichen Organisationsebene und war Initiator für Ansätze einer prozessorientierten Reorganisation betrieblicher Strukturen. Gaitanides u. a. (1994, S. 11 f.) 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 zutage treten ließen (vgl. auch Hammer/Champy 1993). Die eigentlich wertschöpfenden, aufseiten 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 zurückgedrängt wird zugunsten „vollständiger Arbeitsprozesse ... im Sinne der Zielsetzung, Planung, Durchführung, Bewertung der eigenen Arbeit im Kontext betrieblicher Abläufe“ (Fischer 2000, S. 121).

Eine solche Reorganisationsprogrammatik ist aus berufspädagogischer Sicht schon deshalb hochattraktiv, 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, wovon 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. 119 ff.). Das Arbeitsprozesswissen bildet damit den Kern beruflicher Kompetenz und wird deutlich abgegrenzt gegenüber einer „Fachtheorie“, 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 be-

gründen. 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 zusammengehört, 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

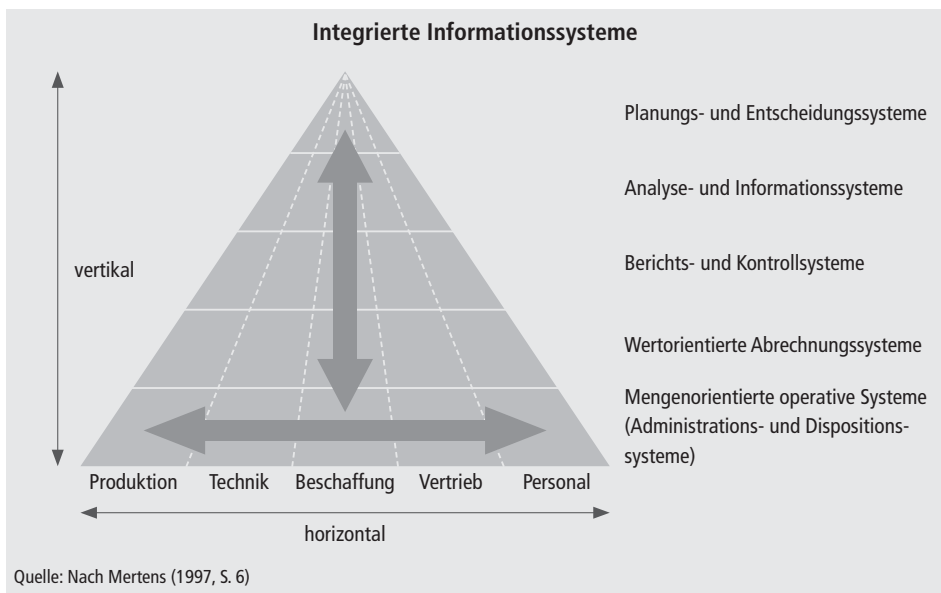
Die schlichte Rede von den „Arbeits- und Geschäftsprozessen“ führt zu einer semantischen Verknüpfung zweier Konzepte, die aus ganz unterschiedlichen Kontexten heraus entstanden sind und sich auch in wesentlichen paradigmatischen Grundlagen zu widersprechen scheinen. Beiden gemeinsam ist ohne Zweifel 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, 1999).

Eine solche Sicht, die noch in der Tradition der Arbeitsprozessbetrachtung steht, greift nun in mehrfacher Weise zu kurz, weil sie die eigentümliche Mehr-

dimensionalität 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.

Abbildung 1: Horizontale und vertikale Integration betrieblicher Prozesssichten



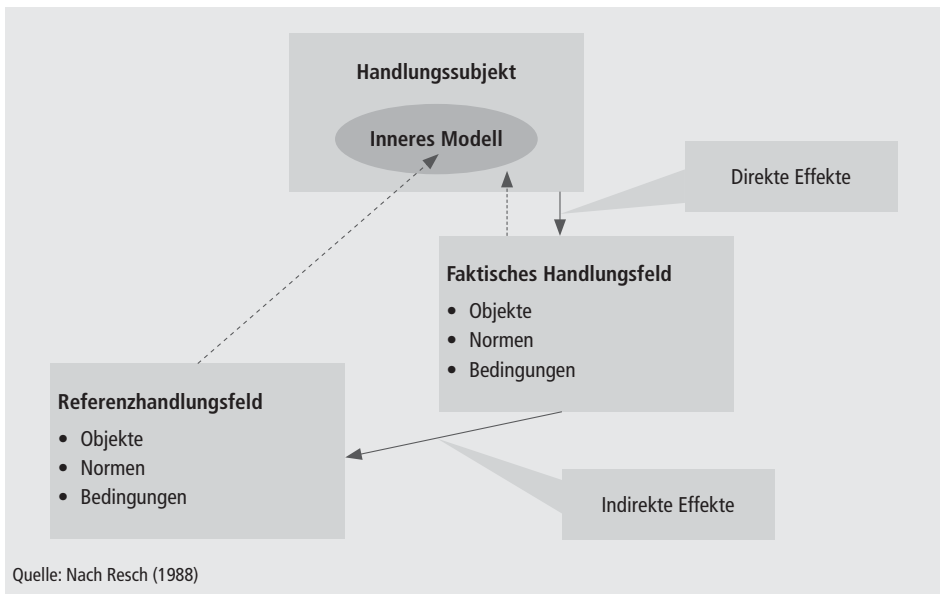
Einer Erschließung der horizontalen Perspektive aus einer Arbeitsprozesssicht heraus stehen drei spezifische Reduktionismen entgegen.

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.

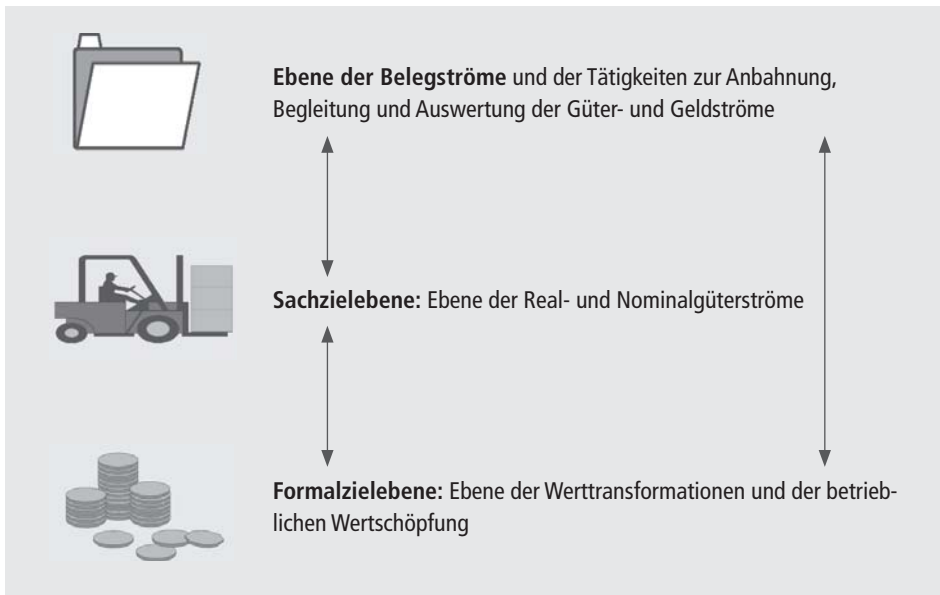
Im Zentrum des Modells steht die Differenzierung von faktischem Handlungsfeld und Referenzhandlungsfeld, womit sich die Annahme verbindet, dass die Tätigkeit von Kaufleuten sich weitgehend in einem Bereich „symbolisierender Handlungen“ vollzieht, deren Bedeutung und auch deren Wert sich erst dadurch ergibt, dass sie Handlungen in einem Referenzhandlungsfeld anbahnen, begleiten oder evaluieren. Eingriffe in dieses Referenzhandlungsfeld sind nur vermittelt über Aktionen im faktischen Handlungsfeld möglich (s. Abb. 2). Kompetentes bzw. „nicht partialisiertes“ 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 verständig und flexibel agieren kann.

Abbildung 2: **Bezugsebenen kaufmännischen Handelns**



Im Zentrum kaufmännischer Sachbearbeitertätigkeit steht in der Regel im faktischen Handlungsfeld die Bearbeitung von Informationen, also die Datentransformationen im Sinne Scheers. Diese Prozesse isoliert vom Referenzhandlungsfeld zu thematisieren und zu optimieren mag Gegenstand einer bürokratischen Technologie (oder 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



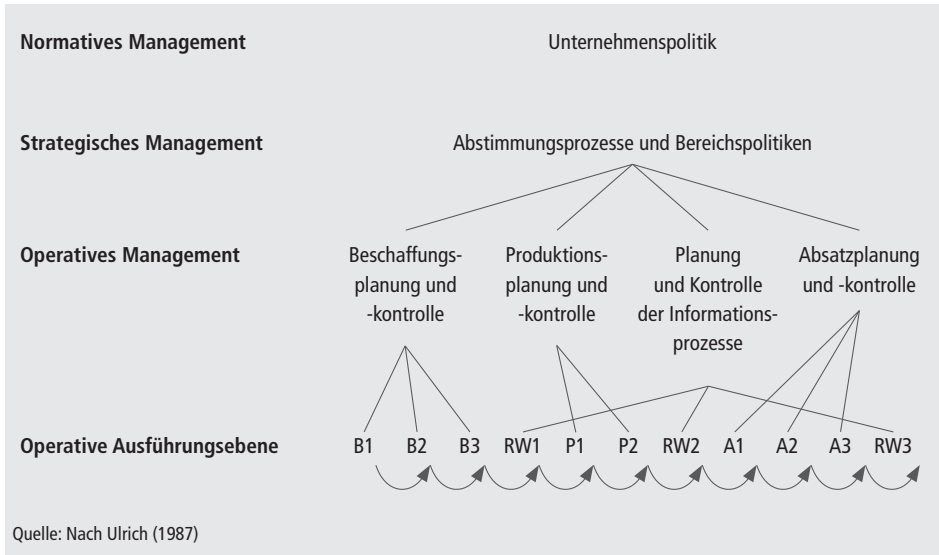
Informationsströme und Daten einer Unternehmung (auf der Ebene der Belegströme) dienen der Anbahnung, begleitenden Kontrolle und Auswertung von Geld- und Güterströmen (auf der Sachzielebene) und haben letztlich zu gewährleisten, dass diese Real- und Nominalgüterströme die Erreichung der wirtschaftlichen Formalziele ermöglichen, worunter wiederum der Wertschöpfungsbeitrag bzw. das Gewinnziel eine herausragende Funktion einnimmt. Anders akzentuiert: Für eine qualifizierte kaufmännische Prozessbearbeitung wird die simultane Beachtung aller drei Ebenen grundlegend sein. Mit anderen Worten: 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 seiner Tätigkeit originär abbildet, während diese im gewerblichen Bereich allenfalls die Nebenbedingung für Leistungen im originär logistischen Bereich (auf der güterwirtschaftlichen Sachzielebene) definiert.

2.2.2 Führungs- und Kontrollprozesse

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 gerade überwunden werden soll.

Abbildung 4: **Ausführungs-, Planungs- und Kontrollebenen betrieblichen Handelns**



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.

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. 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.

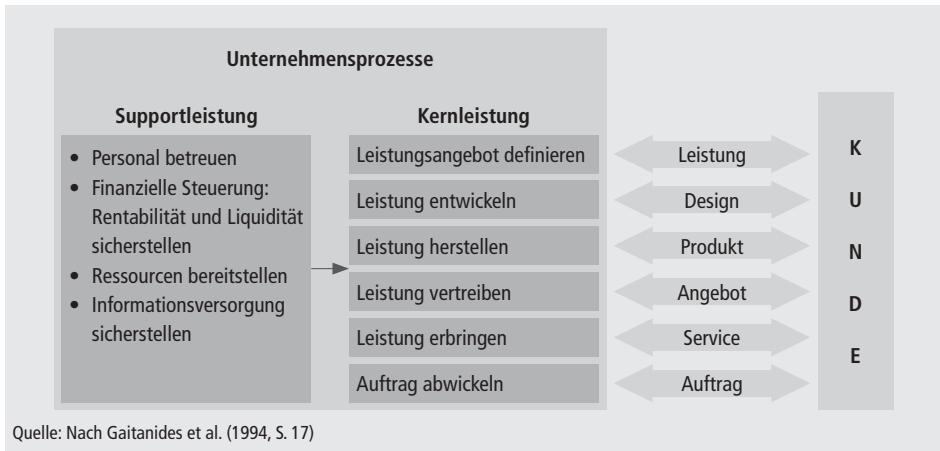
2.2.3 Supportleistungen als langfristige Basis betrieblicher Leistungsprozesse

Wenn im Sinne dieses komplexen Prozessverständnisses nicht Arbeitsprozesse auf Sachbearbeiterebene, sondern Geschäftsprozesse als Dimensionen der betrieblichen Leistungserstellung Bezugspunkt kaufmännischer Curricula sein sollen, stellt sich notwendigerweise 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 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**



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, also solche Entscheidungs- und Handlungsfelder, auf denen mittel- und langfristig die Grundlagen für ein erfolgreiches Agieren am Markt bzw. ein Überleben des Unternehmens gelegt werden. Felder zudem, die aus der Arbeitnehmerperspektive von höchster Relevanz sein dürften, man denke hier nur an die Rationalisierungswelle 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 Zielbereich weitgehend auf. Folgt man nämlich dieser Qualifikationsidee und integriert Aspekte des operativen, strategischen und nor-

mativen 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 auch, aber nicht 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 Lerngegenstandes Betrieb;
- andererseits einen Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und also aus dem pragmatischen Kontext heraus einen Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden.

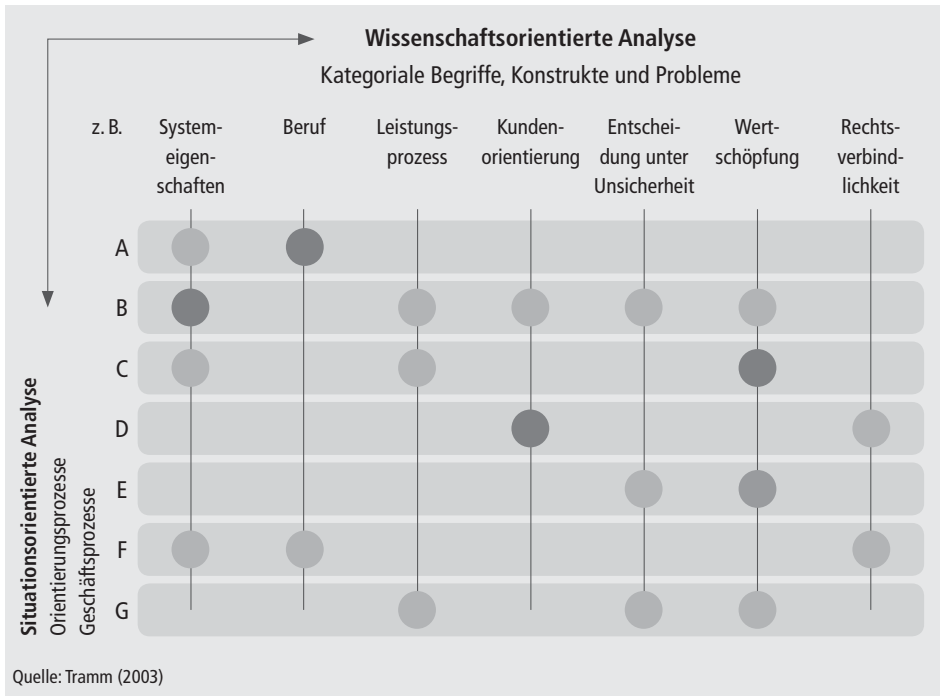
Der entscheidende Unterschied zu einem herkömmlich wissenschaftsorientierten Unterricht liegt aus unserer Sicht darin, dass die angestrebten begrifflich-systematischen Erkenntnisse mit Blick auf berufliche Handlungs- und Orientierungskompetenz sowie ergänzend im Hinblick auf die Befähigung zum lebenslangen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

rahmen 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.

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



Mit der Formulierung von Kompetenzen auf der Ebene solcher Prozesse 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).

Diese Suchrichtung, die auf kategoriale Begriffe und Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis (1963, 1996) hinausläuft, sollte schließlich auch noch 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, die Vorzüge der rechtlichen Normierung wirtschaftlichen Handelns oder auch das Konzept der Beruflichkeit? Hinsichtlich solcher curricularer Elemente wäre zu fragen, ob sie sich im Zusammenhang mit den geplanten Prozessen abbilden lassen oder ob es ggf. eigenständige curriculare Einheiten geben muss, um diese Gegenstände zu erarbeiten.

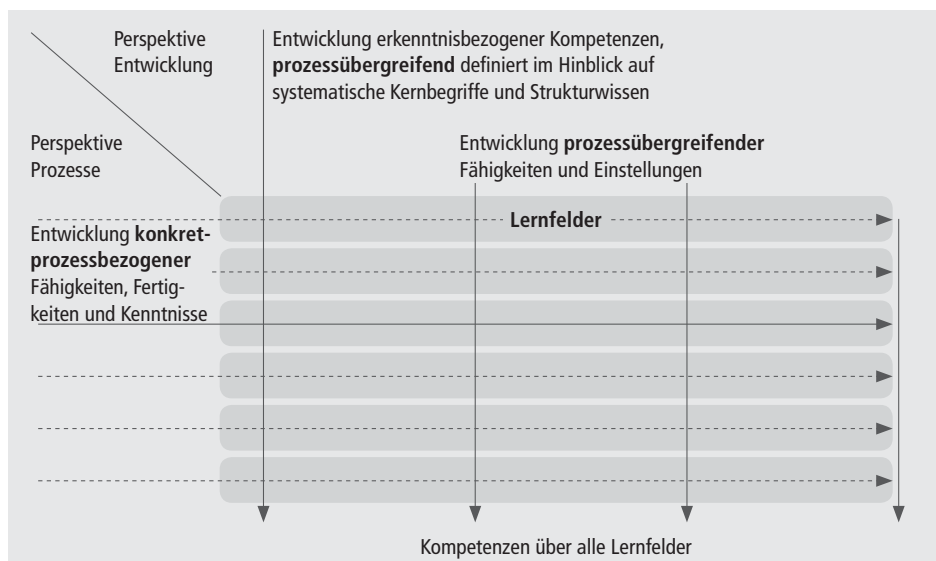
4. Von der Geschäftsprozessperspektive zur Lernprozessperspektive

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, 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).

Abbildung 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 des Lernprozesses zu ergeben drohte, weil die curriculare Planung in konsekutiv aufeinanderfolgenden 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 neu geordneten 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. Vor diesem Hintergrund wurde beschlossen, parallel zur Erarbeitung der einzelnen Lernfelder Kompetenzdimensionen zu definieren, die über die Lernfelder hinweg zu entwickeln waren.

In einer standortübergreifenden Koordinationsgruppe wurden folgende Kompetenzdimensionen 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, 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 noch gar die Vorstellung einer entwicklungslogischen Sequenz von Lernerfahrungen.
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 etwas bei der Ausbildung beruflicher Identität oder kommunikativer Kompetenz;
 - c) auf dieser Grundlage zu klären, welche Lernfelder einen substanziellen 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.

Abbildung 8: **Kompetenzdimensionen Medizinischer Fachangestellter**

Kürzel	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

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.

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), das 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.

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. 9).

Abbildung 9: Screenshot: Kompetenzdimension „Berufliche Identität entwickeln“

Lernfelder	BAP 1 - Berufliche Identität entwickeln	BAP 2	BAP 3	BAP 4
LF 1	Sie können unterschiedliche Ansprüche und Erwartungen des Praxisteam an das eigene Verhalten erkennen und verstehen; eigene Bedürfnisse artikulieren und eine situative Balance herstellen.	☐	☐	☐
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.	☐	☐	☐
LF 3	Sie können mit dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis professionell umgehen.	☐	☐	☐
LF 4	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.	☐	☐	☐
LF 5		☐	☐	☐
LF 6		☐	☐	☐
LF 7	Sie können eigene Entscheidungen treffen und vertreten.	☐	☐	☐
LF 8		☐	☐	☐

Quelle: <http://www.lerne-mfa.de/>

Damit verbindet sich die Vorstellung, dass eine individuelle Entwicklung in den einzelnen Kompetenzdimensionen grundsätzlich über die Lernfelder hinweg 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. Dies illustriert Abbildung 10 mit Bezug auf die Kompetenzdimension „Berufsrolle, Berufsausbildung, Berufsperspektiven“.

Abbildung 10: **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 Kompetenz-

dimensionen 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. 11).

Abbildung 11: Referenzebenen kaufmännischen Handelns



Hieraus wurden in einem diskursiven Entwicklungsprozess mit Vertretern der beteiligten Schulen die in der folgenden Tabelle (Abb. 12) dargestellten vorläufigen Kompetenzdimensionen entwickelt. Vorläufig deshalb, weil der Prozess der Konkretisierung der Kompetenzdimensionen und der Abstimmung dieser Dimensionen mit den an der Ausarbeitung der Lernfelder befassten Arbeitsgruppen derzeit noch läuft. Darüber hinaus dürfte der Status der Vorläufigkeit jedoch ein durchaus dauerhaftes Attribut bleiben, weil es sich prinzipiell bei den Kompetenzdimensionen eher um eine im pragmatischen Kontext zu definierende Verständigungsgrundlage für kooperative curriculare Entwicklungsarbeit handelt als um eine abgeschlossene oder auch nur abschließbare, wissenschaftlich gesicherte Arbeitsbasis. 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 (Roth 1971) sowie einer

auf Arbeiten und Lernen bezogenen Methodenkompetenz betreffen. Der Stand der Diskussion kann bis auf Weiteres im Blog <http://evanettemichaela.wordpress.com/about/verfolgt> werden. Hier wird auch deutlich, dass die Arbeit an den einzelnen Lernfeldern und die Arbeit an den Kompetenzdimensionen wechselseitig aufeinander bezogen sind.

Abbildung 12: **Kompetenzdimensionen im Einzelhandel**

Kürzel	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 Kaufmännisches Rechnen Kosten- und Leistungsrechnung Finanzbuchhaltung
BWP	Betriebswirtschaftliche Prozessdimensionen	Logistik Absatzmarkt und Kundenbeziehungen Informationswirtschaft Personalwirtschaft

Unabhängig von diesem pragmatischen Status der Operationalisierung der Kompetenzdimensionen sowie der Zuweisung des spezifischen Entwicklungsbeitrages zu einzelnen Lernfeldern sollten die systematische Begründung der Kompetenzdimen-

sionierung, 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).

4.4 Fazit

In diesem Beitrag musste aus Platzgründen darauf verzichtet werden, einzelne kaufmännische Kompetenzdimensionen systematisch zu begründen, zu präzisieren und in ihrem Entwicklungsverlauf zu diskutieren. Nach unserem Verständnis bieten die Kompetenzdimensionen die Chance, sowohl die originär fachdidaktische Perspektive der strukturierten Entwicklung fachlicher Kompetenzgrundlagen als auch die entwicklungspädagogische Perspektive der didaktisch angebahnten, begleiteten und evaluierten Lern- und Entwicklungsprozesse in die Planungslogik lernfeldstrukturierter Curricula zu integrieren, ohne dass damit die nach unserem Verständnis sinnvolle Intention einer Erschließung dieser Kompetenzen aus der Auseinandersetzung mit Arbeits- und Geschäftsprozessen preisgegeben werden muss. In dieser Weise kann der Gefahr einer utilitaristischen Verkürzung beruflicher Curricula begegnet werden und die Entwicklungsarbeit an lernfeldstrukturierten Curricula in den seit Robinsohn (1967) und Reetz (1984) als konstitutiv anzusehenden Zusammenhang von Situations-, Wissenschafts- und Subjektbezug gestellt werden.

Literatur

- Achtenhagen, Frank u. a. (1992): Lernhandeln in komplexen Situationen. Neue Konzepte der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Wiesbaden.
- Bader, Reinhard (2000): Konstruieren von Lernfeldern – Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: Bader, Reinhard; Sloane, Peter. F. E. (Hrsg.): Lernen in Lernfeldern. Markt Schwaben, S. 33–50.
- Bader, Reinhard; Schäfer, Bernd (1998): Lernfelder gestalten. Vom komplexen Handlungsfeld zur didaktisch strukturierten Lernsituation. In: Die berufsbildende Schule, 50, H. 7, 1998, S. 229–234.
- Busian, Anne (2007): Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung – Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts. Bochum.
- Fischer, Martin (2000): Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Opladen.
- Gaitanides, Michael; Scholz, Rainer; Vrohling, Alwin (1994): Prozeßmanagement – Grundlagen und Zielsetzungen. In: Gaitanides, M./Scholz, R./Vrohling, A./Raster, M.: Prozessmanagement. München, S. 1–19.

- Gaitanides, Michael; Ackermann, Ingmar (2004): Die Geschäftsprozessperspektive als Schlüssel zu betriebswirtschaftlichem Denken und Handeln. In: Gramlinger, F.; Steinemann, S.; Tramm, Tade (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>.
- Griese, Joachim; Sieber, Pascal (1999): Betriebliche Geschäftsprozesse. Grundlagen, Beispiele, Konzepte. Bern, Stuttgart, Wien.
- Hammer, Michael; Champy, James (1993): Business Reengineering. München.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel, 5. Auflage.
- 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.
- Mertens, Peter (1997): Integrierte Informationsverarbeitung, Band 1, Administrations- und Dispositionssysteme in der Industrie. Wiesbaden.
- Oesterreich, Rainer (1981): Handlungsregulation und Kontrolle. München.
- Porter, Michael E. (1986): Wettbewerbsvorteile. Frankfurt/M.
- Rauner, Felix (1995): Gestaltung von Arbeit und Technik. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 50–64.
- Reetz, Lothar (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn.
- Reetz, Lothar; Witt, Ralf (1974): Berufsausbildung in der Kritik: Curriculumanalyse Wirtschaftslehre. Hamburg.
- Resch, Martin (1988): Die Handlungsregulation geistiger Arbeit. Bern.
- Robinson, Saul. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied, Berlin 1967.
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II. Hannover et al.
- Scheer, August Wilhelm (1997): Wirtschaftsinformatik. Referenzmodelle für industrielle Geschäftsprozesse. Berlin, Heidelberg, New York.
- Sommerlatte, Theodor; Wedekind, Eberhard (1990): Leistungsprozesse und Organisationsstruktur. In: Little, Arthur D. (Hrsg.): Management der Hochleistungsorganisation. Wiesbaden.
- 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 (1996): Lernprozesse in der Übungsfirma. Rekonstruktion und Weiterentwicklung schulischer Übungsfirmenarbeit als Anwendungsfall einer evaluativ-konstruktiven und handlungsorientierten Curriculumstrategie. Habilitationsschrift Göttingen.

- Tramm, Tade; Steinemann, Sandra; Gramlinger, Franz (2004): Der Modellversuch CULIK – Konzeption, Zwischenergebnisse und künftige Arbeitsschwerpunkte. In: Gramlinger, F.; Steinemann, S.; Tramm, Tade (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.
- Volpert, Walter (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2. Aufl., Köln.

Thomas Haipeter

(Industrie-)Soziologische Aspekte der Analyse kaufmännischer Berufe

1. Einleitung

Kaufmännische Berufe bilden traditionell einen wichtigen Schwerpunkt des dualen Berufsbildungssystems. Derzeit existieren über 40 unterschiedliche kaufmännische Berufe, in denen noch immer weit über 200.000 Auszubildende pro Jahr ausgebildet werden. Kaufmännische Berufe sind in allen privatwirtschaftlich organisierten Branchen der Volkswirtschaft von Bedeutung. Sie qualifizieren für die Querschnittsfunktionen der Marktbeziehungen zu Kunden oder zu Lieferanten und die interne Sachbearbeitung betriebswirtschaftlicher Vorgänge. Diese Funktionen sind bis zu einem gewissen Grad unabhängig von der Einzelbranche, in denen sich ein Unternehmen bewegt.

Kaufmännische Berufsbilder haben eine lange Tradition. Dies bedeutet aber nicht, dass sie Veränderungen der organisatorischen oder technologischen Bedingungen gegenüber unempfindlich wären. Im Gegenteil ist zu erwarten, dass sie wegen ihrer Lage an den Schnittstellen der Organisationen zum Markt einen besonders hohen Anpassungsbedarf haben. Deshalb sind gerade in der aktuellen Phase beschleunigten organisatorischen und technologischen Wandels und des generellen „Umbruchs“ des deutschen Beschäftigungsmodells (dazu Bosch u. a. 2007) Veränderungen der Anforderungen an kaufmännische Arbeit zu erwarten, die nicht ohne Wirkung auf die kaufmännischen Berufsbilder bleiben können. Wie aber lassen sich solche Veränderungen der Anforderungsprofile am besten analysieren? Welche Untersuchungsfragen sind dabei zu stellen, welche Felder zu untersuchen, und an welche Forschungshypothesen der Literatur lässt sich anschließen?

In diesem Beitrag möchte ich zeigen, dass eine industriesoziologische Forschungsperspektive wichtige Anschlussmöglichkeiten für diese Fragen eröffnet. Der Wandel der Arbeit und ihrer Organisation gehört zu den klassischen Erkenntnisgegenständen dieser soziologischen Disziplin. Kaufleute sind vertikal eingebunden in betriebliche Hierarchien, sie stehen in horizontalen Kooperationszusammenhängen mit Kollegen, sie arbeiten mit technologischen Artefakten wie Computern, ihre jeweiligen Einsatzbereiche und Arbeitsplätze sind durch bestimmte Tätigkeitsanforderungen definiert, sie können dafür ihre erworbenen beruflichen Qualifikationen einsetzen, und ihre Arbeitsbedingungen hinsichtlich Arbeitszeit oder Entgelt sind zumeist kollektivvertraglich reguliert. Diese Auflistung möglicher Einflussfaktoren, zu denen in dynamischer Perspektive auch noch Karriere- und Weiterbildungspers-

spektiven zu zählen wären, deckt sich weitgehend mit der Themenpalette, die in der industriesoziologischen Analyse der Erwerbsarbeit seit den 1950er-Jahren entwickelt worden ist. Aus der Analyse der kaufmännischen Arbeit und ihrer Organisation können wiederum Schlussfolgerungen gezogen werden für Veränderungsbedarfe bei der Gestaltung der entsprechenden Berufsbilder.

Dass die industriesoziologische Forschung sich bislang nur in wenigen Fällen mit kaufmännischer Arbeit im Besonderen beschäftigt hat, sollte hierbei nicht als Makel verstanden werden, der den Stellenwert der industriesoziologischen Perspektive für die Untersuchung kaufmännischer Arbeit schmälert. Hierin spiegelt sich zunächst nur der historische Ausgangspunkt der Disziplin als Soziologie wider, die sich mit der Organisation der Arbeit im industriellen Großbetrieb befasst hat. Der industrielle Großbetrieb und mit ihm die gewerbliche Industriearbeit galten in den 1950er-Jahren – durchaus nicht zu Unrecht – als Keimzelle der wirtschaftlichen und sozialen Dynamik der fortgeschrittenen kapitalistischen Gesellschaften (Minssen 2006). Die Industriesoziologie hat in den folgenden Jahrzehnten aber auf den Wandel wirtschaftlicher Strukturen reagiert und ihren Gegenstand in Richtung Angestelltenarbeit, Dienstleistungsarbeit oder Unternehmen und Unternehmensnetzwerke ausgeweitet, was ihr schon als neues Selbstverständnis einer „postindustriellen Industriesoziologie“ ausgelegt wurde (Deutschmann 2002). Eine Analyse kaufmännischer Arbeit würde deshalb nicht nur von der Industriesoziologie profitieren können, sondern den neuen Weg der Disziplin möglicherweise ihrerseits weiter auszubauen helfen.

Die Verengung der frühen Industriesoziologie auf Industriearbeit hatte aber auch damit zu tun, dass sich mit der Angestelltensoziologie eine weitere soziologische Teildisziplin etabliert hatte, die sich der Analyse von Beschäftigten „oberhalb der Kragenlinie“ widmete. In nicht seltenen Fällen waren es auch Industriesoziologen, die die Angestelltensoziologie vorantrieben. Seit den 1980er-Jahren rückte dann der sektorale Strukturwandel – und zwar sowohl verstanden als relatives Wachstum des Dienstleistungssektors als auch als innere Tertiarisierung im Industriesektor – die Angestellten- oder Dienstleistungsarbeit in den Blickpunkt des Interesses, und die Disziplingrenzen zur Angestelltensoziologie lösten sich auf. Nicht zuletzt deshalb ist es seitdem auch immer schwieriger, überhaupt noch eine gesonderte Soziologie der Angestellten zu identifizieren. Sie ist aufgegangen in die Industriesoziologie oder in eine breitere Debatte um die Entwicklung der Dienstleistungsarbeit.

In den Forschungsergebnissen der Industrie- und Angestelltensoziologie finden sich vielfältige Ansatzpunkte der Analyse kaufmännischer Arbeit und Ausgangspunkte für Entwicklungshypothesen. Im folgenden Abschnitt wird zunächst die Angestelltensoziologie nach interessanten Befunden durchleuchtet, bevor dann zu den aktuellen Diskursen der Industriesoziologie übergegangen wird, die nach Fragestellungen,

Forschungsergebnissen und Hypothesen für die Analyse kaufmännischer Arbeit abgeklopft werden sollen. Abschließend wird ein skizzenhafter Ausblick auf Kernelemente eines Forschungsprogramms zum Wandel kaufmännischer Berufe genommen.

2. (Kaufmännische) Angestelltenarbeit und die Angestelltensoziologie

2.1 Fragestellungen der Angestelltensoziologie

Die Soziologie der Angestellten bezieht sich zumeist auf Angestellte in ihrer Gesamtheit. Allgemeine Aussagen über die Angestellten werden unabhängig davon gemacht, ob es sich dabei um kaufmännische Angestellte, technische Angestellte, Angestellte mit Führungsfunktionen oder auch einfachere Angestellte mit Bürotätigkeiten handelt. Differenzierungen zugunsten der Kaufleute sind deshalb nur schwer nachzuzeichnen. Damit handelte sich die Disziplin das Problem ein, dass sie sich dauerhaft über ihren Gegenstand verständigen musste. So verwundert es nicht, dass die Entwicklung der Disziplin begleitet ist von Versuchen der Eingrenzung und der Begriffsdefinition „des“ Angestellten. Denn eine Orientierung allein am sozialversicherungsrechtlichen Sonderstatus, den die Angestellten lange Zeit genossen haben, hätte kaum eine gesonderte Soziologie dieser Akteursgruppe begründen können. So gibt es Versuche, den Angestelltenbegriff aus der Funktion von Angestelltentätigkeiten (Croner 1962) oder aus der Delegation von Autorität an Angestellte (Dahrendorf 1959) oder aus dem geistigen Charakter und dem fachlichen Wissen (Braun 1964) als Charakteristikum der Angestelltenarbeit abzuleiten. Überzeugend war letztlich keiner dieser Versuche, weil sich immer Gegenbeispiele von Angestelltenarbeit finden ließen oder weil vergleichbare Eigenschaften auch in der Industriearbeit nachgewiesen werden konnten, sodass die Angestelltenarbeit ihr Spezifikum einbüßte.

Eng mit der Begriffsdefinition zusammen hängt das Bemühen der Angestelltensoziologie um eine klassentheoretische Bestimmung und Einordnung der Angestellten. Die Klassentheorie ist der eigentliche Ausgangspunkt der Angestelltensoziologie. Für die Analyse der Entwicklung von Arbeit und Arbeitsbedingungen finden sich in der klassentheoretisch inspirierten Angestelltensoziologie jedoch nur wenige Anknüpfungspunkte. Häufig werden pauschale Entwicklungstrends der Arbeit ohne erkennbare Bezüge zu eigenständigen empirischen Analysen oder lediglich mit Verweis auf selektive Sekundärquellen unterstellt. Immerhin zwei Einsichten aber sind für die Analyse kaufmännischer Arbeit interessant. Erstens gründen sich die jeweiligen Interpretationen der Klassenlage der Angestellten in entscheidendem Maße auf Annahmen über die Entwicklung ihrer Tätigkeiten und Qualifikationen sowie ihrer Verortung in der Unternehmenshierarchie. Die Feststellung einer gegenüber den Arbeitern gesonderten Klassenposition geht mit der Annahme einher, dass die An-

gestellten komplexere Tätigkeiten mit höheren Qualifikationsansprüchen ausführen und/oder in der Hierarchie leitende Funktionen haben (Lederer 1911; Dahrendorf 1959; Giddens 1984). Die Hypothese einer Angleichung der Klassenposition an die Arbeiter hingegen beruht auf dem Argument, dass Maschinisierung, Rationalisierung und zunehmende Arbeitsteilung in den Büros zu Arbeitsbedingungen führen würden, die denen der Industriearbeit entsprechen (so Kadritzke 1975). Der Frage der Entwicklung der Angestelltenarbeit kommt mithin eine für die Klassenbestimmung der Angestellten entscheidende Bedeutung zu.

Zweitens sind in mehrerer Hinsicht Unterschiede innerhalb der Angestellten zutage gefördert worden. Dies ist wenig überraschend, wenn man davon ausgeht, dass sich entlang der Achsen Qualifikation und Autorität eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen auch der Angestellten aufspannen lässt (vgl. dazu die Differenzierung bei Erikson/Goldthorpe 1993; Wright 1997). Angestellte mit niedrigen Qualifikationen und wenig betrieblicher Autorität dürften zu solchen mit hohen Qualifikationen oder hoher Autorität nicht weniger Differenzen ihrer Orientierungen aufweisen wie zu Arbeitern. Zugleich aber gibt es auch Anzeichen für systematische Unterschiede zwischen Tätigkeitsbereichen in horizontaler Hinsicht, und zwar zwischen kaufmännischen und technischen Angestellten. Lederer bescheinigte den technischen Angestellten wegen der Tendenz zur stärkeren Arbeitsteilung eine stärkere Orientierung auf kollektives Handeln als den Kaufleuten (1911). Nach Braun und Fuhrmann sind die kaufmännischen Angestellten stärker in betriebliche Hierarchien eingebunden als die technischen und haben daher eine ausgeprägtere Orientierung an der Karriereentwicklung in betrieblichen Hierarchien, während technische Angestellte eher ein professionelles Produktions- und Problemlösungsethos aufweisen (1970). Dieser Befund wird durch Kudera et al. (1983) ergänzt, die den kaufmännischen Angestellten eine Orientierung auf die Rationalität betriebswirtschaftlichen Handelns unterstellen, während für die technischen Angestellten eher die technische Rationalität professioneller Problemlösung prägend sei. Im Verhältnis beider Angestelltengruppen spiegelt sich damit zumindest potenziell ein Konflikt zwischen einem betriebswirtschaftlichen Interesse an hoher Rendite und einem technischen Interesse an einer reibungslosen Produktion und hochwertigen Produkten.

2.2 Industriesoziologische Analysen der Angestellten bis in die 1970er-Jahre

Analysen der kaufmännischen Arbeit und ihrer Entwicklung finden sich in der industriesoziologisch geprägten Angestelltensoziologie seit den 1950er-Jahren. Ähnlich wie in ihrer Analyse der Industriearbeit beschäftigte sich die Industriesoziologie in den 1950er- bis 1970er-Jahren mit der Frage der Auswirkungen technischer Rationalisierung auf die Organisation und Art der Tätigkeiten in den Büros. Diese

Frage begründet das zentrale Forschungsinteresse der Disziplin. Hierbei lassen sich zwei konträre Thesen unterscheiden, die Qualifizierungsthese und die Polarisierungsthese. Die Qualifizierungsthese wird von Bahrndt vertreten. Er hat in seiner Pionierstudie zur Industriebürokratie (1958) versucht, die an der Industriearbeit entwickelten Kategorien der teamartigen und der gefügeartigen Kooperation unmittelbar auf die Untersuchung der Industrieverwaltung zu übertragen. Dabei kommt er zu dem Schluss, dass sich analog zur Industrieproduktion auch in der Verwaltung in der Folge des technologischen Fortschritts ein Übergang zur gefügeartigen, technologisch erzwungenen Kooperation zwischen den Beschäftigten abzeichnet. Damit verbunden seien ein Qualifikationsanstieg der Beschäftigten und eine Tendenz der Enthierarchisierung der vormals strikt vertikal geprägten Verwaltungsorganisation.

Die optimistische Interpretation der Automatisierungstendenzen der Büroarbeit wurde jedoch von mehreren Autoren kritisch hinterfragt. Ihr wurde die Polarisierungsthese entgegengesetzt. Die Computerisierung der Angestelltenarbeit ist demnach mit einer Dequalifizierung zumindest einzelner Beschäftigtengruppen verbunden. So vermutete Pirker – allerdings nicht auf der Grundlage eigener empirischer Forschungen – neuartige Polarisierungen, die sich zwischen den Programmierern elektronischer Datenverarbeitungsgeräte und ihren Bedienern ergäben (1962). In der damaligen Zeit der Lochkartensysteme bedeutete Maschinenbedienung vor allem die Beschickung und Entnahme von Lochkarten und deren Verwaltung. Noch geringere Qualifikationsanforderungen allerdings waren mit der standardisierten und monotonen Tätigkeit des Lochens der Lochkarten verbunden, die vor allem von wenig qualifizierten jungen Frauen durchgeführt wurde. Immerhin aber boten diese Tätigkeiten eines der wichtigsten Einfallstore für die wachsende Frauenerwerbstätigkeit in die Industrieverwaltungen. In seiner statistischen Auswertung belegt Neundörfer das starke Wachstum weiblicher Beschäftigung in Angestelltenfunktionen und ihren subalternen Status in der Betriebshierarchie (1961). Frauen übten „massenhaft gebrauchte“ und von ihrer Funktion her „leicht austauschbare“ Tätigkeiten aus wie die unmittelbare Abgabe von Produkten an den einzelnen Kunden im kaufmännischen Bereich, das Sammeln und die mechanische Bearbeitung von Informationen im Verwaltungsbereich und die Ausführung hochstandardisierter manueller Arbeitsvorgänge im technischen Bereich. Dies gälte bei einzelnen Differenzierungen sowohl für Industrieverwaltungen wie für Dienstleistungsunternehmen, in denen die Frauenanteile weit höher sind. Verantwortlich dafür sei neben der schlechteren beruflichen Qualifikation der Frauen ihre weit kürzere Beschäftigungsdauer im Betrieb, die zumeist mit dem ersten Kind ende.

Die kritischen Einschätzungen der Auswirkungen des EDV-Einsatzes fanden in der empirischen Analyse von Jaeggi und Wiedemann eine Bestätigung (1963). Gerade bei der Einführung der neuen Technologie der elektronischen Datenverar-

beitung erfahren demnach die Programmierer einen deutlichen Machtgewinn, der sich häufig in einer starken Aufwertung ihrer Abteilungen in den Organigrammen der Unternehmen niederschlägt. Bei den Sachbearbeitern beobachteten die Autoren unterschiedliche Tendenzen: erstens einen Funktionsverlust, weil die konventionell-maschinelle Bearbeitung von Geschäftsvorfällen entfiel, sodass nur mehr repetitive Routinearbeit der Vorbereitung und Kontrolle von Tabellierungen übrig bliebe; zweitens eine Funktionsverschiebung, weil die Kontaktpflege zu Kunden und ihre Werbung wichtiger würden; und drittens ein Funktionsgewinn bei der Bearbeitung nicht programmierbarer Geschäftsvorfälle und der Koordination mit anderen Abteilungen und dem Rechenzentrum. Zu einer Polarisierung unter den Sachbearbeitern komme es dann, wenn die drei Folgen von unterschiedlichen Angestelltengruppen getragen werden. Schiefer (1969) definiert Angestellte als Arbeitnehmer, die Informationen verarbeiten, wobei ihre Tätigkeit damit ausschließlich ausgefüllt sein kann wie bei Buchhaltern oder sie mit „Handreichungen“ verbunden sein kann wie bei Verkäufern. Die Aufbereitung, Verarbeitung und Auswertung von Informationen entsprächen den Funktionen der EDV, die deshalb eine tief greifende Änderung der Büroorganisation hervorruft. Traditionelle Berufspositionen würden von zwei Hauptgruppen mit den Funktionen der Informationsverarbeitung abgelöst, dem kleineren Kreis der Spezialisten der Systemplanung, Programmierung, Auswertung oder Entscheidungsvorbereitung und dem größeren Kreis der „Büroarbeiter“, die mit Eingabe und Kontrolle sowie Veränderungen der Daten beschäftigt seien. Ihre Tätigkeiten lägen nur mehr auf dem Niveau der Produktionsarbeit im automatisierten Betrieb. Zwischen beiden Gruppen vollzöge sich eine Polarisierung, weil die Weiterbildungsintensität der qualifizierten Tätigkeiten hoch und die Aufstiegschancen für Büroarbeiter nur gering seien.

In der Folgezeit wurde deutlich, dass die Standardisierung der Büroarbeit im Zusammenhang mit Lochkartensystemen der technologischen Rationalisierung dieser Tätigkeiten vorausging. Es wurden Standortabläufe definiert, die in der Weiterentwicklung der Computertechnologie automatisiert werden konnten. Schon in den Untersuchungen der 1970er-Jahre spielten diese Formen der Polarisierung und Dequalifizierung keine Rolle mehr. Dementsprechend beobachtet Fuhrmann (1971) eine Doppelwirkung der Automatisierung in Form des Entfalls und der Veränderung von Arbeitsplätzen, nicht jedoch ihrer Polarisierung. Im kaufmännischen Bereich habe die Umstellung auf EDV Rationalisierungseffekte, weil Hilfsmittel und Unterlagen für die Bearbeitung eines Sachgebietes durch den Computer bereitgestellt werden und keinen eigenständigen Arbeitsschritt mehr erforderten. Im technischen Bereich hingegen hinge mit dem Rationalisierungseffekt auch ein Veränderungseffekt insbesondere für die untere Vorgesetztenebene zusammen, weil Personalführung immer weniger Bedeutung zukomme und stattdessen übergreifendes Prozesswissen

und technisches Verständnis gefragt sei, das vor allem ältere Vorgesetzte nicht aufweisen würden.

Pessimistischer argumentieren Brandt et al. in ihrer Studie über den Computereinsatz in Stahlindustrie und Bankgewerbe, bei dem Arbeiter und Angestellte nicht getrennt analysiert werden. Sie werten die Automatisierung subsumtionstheoretisch als „zweite Stufe der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital“ (1978). In der Automatisierung würde nicht nur die Arbeit zum Anhängsel der Maschine, sondern auch die zuvor durch persönliche Herrschafts- und Kontrollformen gekennzeichnete Arbeitsorganisation. Die EDV als Organisationstechnologie technisiere die Herrschaft, und das Produktions- und Arbeitstempo würde nun ganz durch die Maschine bestimmt. Damit gingen die zeitlichen Dispositionsspielräume über die Arbeit zurück, und die Integration – oder der Vergesellschaftungsgrad – des Arbeitsprozesses nehme zu. Gering qualifizierte Aufgaben würden durch die Maschinen ersetzt, zugleich aber entstünden neue Tätigkeiten mit niedrigem Qualifikationsanspruch, sodass im Nettoeffekt das Qualifikationsniveau sinke. Dabei steige aber der Abstraktionsgrad der Arbeit an, weil fachspezifische durch fachunspezifische Qualifikationsanforderungen im Umgang mit der EDV teilweise ersetzt würden.

2.3 Industriesoziologische Analysen der Angestellten in den 1980er-Jahren

Die Studie von Brandt et al. kann als Schlusspunkt einer industriesoziologisch ausgerichteten Angestelltenforschung betrachtet werden, die sich vorrangig mit den Auswirkungen des technologischen Fortschritts auf den Wandel der Arbeit und ihrer Organisation im Angestelltenbereich – wie immer dieser auch im Einzelnen abgegrenzt wurde – beschäftigt hat. Dabei sind pessimistische Interpretationen eindeutig in der Mehrzahl. Negative Folgewirkungen werden insbesondere in Richtung neuer Polarisierungen diagnostiziert oder zumindest erwartet, bei denen einer kleinen Zahl von Rationalisierungsgewinnern eine größere Zahl von Rationalisierungsverlierern gegenüberstehen. Bei allen Unterschieden im Detail gehen die Untersuchungen unhinterfragt von zwei Unterstellungen aus: dass erstens die Organisation der Arbeit und der Zuschnitt einzelner Tätigkeiten eindeutig durch die Technologie bestimmt und dass sich zweitens der Einsatz der Technologie naturwüchsig aus den Anforderungen der Marktkonkurrenz oder der Kapitalverwertung ergeben würde. Diese Verbindung aus technischem und ökonomischen Determinismus ist in der Angestelltensoziologie der 1980er-Jahre auf jeweils unterschiedliche Weise kritisch hinterfragt worden. Damit verbunden waren positivere Einschätzungen der Entwicklungstendenzen von Angestelltenarbeit. Zugleich begann sich der Akzent der Analysen langsam auf Dienstleistungsarbeit zu verschieben. Damit wurde das Ende der Angestelltensoziologie eingeläutet.

Hörning und Bücker-Gärtner (1982) plädieren in ihrer Untersuchung der Angestellten im Kreditgewerbe dafür, neben der technologischen Entwicklung die betrieblichen Strategien und die Gestaltung betrieblicher Arbeitsmärkte in den Blick zu nehmen. Die Technisierung der Büroarbeit führe nicht zu einer Dequalifizierung, sondern allenfalls zum Einsatz nicht fachlich qualifizierter Beschäftigter auf Routinearbeitsplätzen. Für fachlich geschulte Sachbearbeiter würden demgegenüber Routinetätigkeiten entfallen. Es fände möglicherweise sogar eine Anreicherung mit dispositiven Elementen insbesondere im Kundenkontakt statt. Aufstieg in internen Arbeitsmärkten und Weiterbildungsmöglichkeiten sollen die Loyalität der Beschäftigten sichern. Die organisationsinterne Ungleichbehandlung von Männern und Frauen erkläre und legitimiere sich vor allem aus der Bevorzugung der Männer bei der Weiterbildung.

Die Bedeutung von Strategien wird in der Untersuchung der organisierten Textverarbeitung von Weltz und Lullies auf neue Weise interpretiert (1983). Der betriebliche Technikeinsatz wird nicht mehr als Ausdruck kohärenter betrieblicher Strategien der Kapitalverwertung oder der betrieblichen Kontrolle betrachtet, sondern als Ergebnis widerstreitender Interessen und Strategien im Rahmen „betrieblicher Handlungskonstellationen“. Die Handlungsbedingungen des Betriebes werden nur vermittelt über die Handlungskonstellationen im Betrieb wirksam. Problemanalyse, Projektauftrag, Planungen, Soll-Konzepte und nicht zuletzt die Anschaffung technischer Artefakte als Schritte der Einführung neuer Technologien unterliegen demnach sämtlich betrieblichen Macht- und Interessenaussetzungen. Machterweiterung und Legimitationssuche, nicht rationale Problemanalyse und Lösung bestimmten das Geschehen. So habe bei der organisierten Textverarbeitung die Suche nach Legitimation eine Ausrichtung auf rechenbare Wirtschaftlichkeitsansätze zur Folge, die wiederum tayloristische Formen der Arbeitsorganisation begünstige. Die Entwicklung alternativer Konzepte hänge an der Machtverteilung zwischen dezentralen Abteilungen und zwischen diesen und der Zentrale. Aus den betrieblichen Bedingungen mag sich ein allgemeiner Druck auf Rationalisierung ergeben, über die Wege ihrer Umsetzung und ihre organisatorischen Konsequenzen aber werde in den Handlungskonstellationen entschieden.

Auch Berger (1984) betont die Rolle betrieblicher Handlungskonstellationen und stellt eine „lückenhafte Rationalität“ organisationsinterner Entscheidungen fest. Diese untersucht sie am Beispiel des EDV-Einsatzes und der Entscheidungen über Ausbau oder Abbau betrieblicher Dienstleistungsbereiche. Bei steigender Komplexität der Umwelt hätten Unternehmen einen wachsenden Bedarf an Information und Kommunikation sowie an planenden, kontrollierenden und koordinierenden Dienstleistungen. Für die Wirtschaftlichkeit der Dienstleistungen aber gäbe es keine exakten Kriterien, sodass Ersatzindikatoren wie die Zahl der Untergebenen oder die

Perfektion der Leistung herangezogen würden, die auf die Expansion des Dienstleistungsvolumens abzielten. Wirtschaftlichkeitsanalysen dienen in erster Linie der Steigerung der Legitimität und der Verbesserung der Macht- und Durchsetzungschancen. Diese Besonderheit der Dienstleistungsbereiche sei der Tatsache geschuldet, dass sie in den Unternehmen die Funktion der Verarbeitung von Unsicherheiten übernehmen. Sie setzen sich mit einer komplexen Umwelt auseinander, und zwar sowohl hinsichtlich der Beschaffung sachlicher und menschlicher Ressourcen, des Absatzes der Produkte, der Steigerung der Produktivität und der Gestaltung der Unternehmensprozesse als auch hinsichtlich der Bearbeitung externer Chancen, Risiken und Störungen. Aus der Unsicherheit über die Komplexität der Unsicherheiten ergäbe sich eine strukturelle Unsicherheit über die Ressourcenausstattung der Bereiche, die Unsicherheit behandeln. Deshalb weisen nach Berger die Arbeitsprozesse mit zunehmendem Ausmaß an Unsicherheit eine geringere Standardisierung auf, erhalten höhere zeitliche und sachliche Handlungsspielräume und sind schlechter kontrollierbar – jeweils abhängig auch von den betrieblichen Handlungskonstellationen.

Unter solchen Voraussetzungen ist die Sicherung der Loyalität ihrer Beschäftigten für die Unternehmen eine zentrale Aufgabe. Nach Heisig (1989) ist qualifizierte Angestelltenarbeit zunehmend durch Vertrauens- und Konsensbeziehungen gekennzeichnet. Nach einer Trendwende in den 1970er-Jahren hätten die Unternehmen die Wende zu einer Organisationsstrategie der verantwortlichen Autonomie eingeleitet. Auf diese Weise soll das Engagement der qualifizierten Beschäftigung gefördert und ihre Mitarbeit auch bei der Einführung neuer Technologien sichergestellt werden. Diese gelte sowohl für marktbezogene, planende und verwaltende kaufmännische Angestellte als auch für forschende, entwickelnde und organisierende technische Angestellte. Überhaupt erschöpfe sich die Angestelltenarbeit nicht in der Beschaffung, Verwaltung und Analyse von Informationen, sondern sie bestehe auch in der Anwendung besonderer „analytischer, adaptiver und innovativ-kreativer Fähigkeiten“. Die EDV ersetze deshalb Angestelltenfunktionen nicht, sondern sei ein technisches Hilfsmittel, das Erfahrungswissen objektivieren könne und die Bündelung und Zusammenführung der adaptiven und kreativen Funktionen erlaube. Im Ergebnis entstünden aufgewertete Arbeitsplätze, die von qualifizierten Angestellten mit breitem theoretischem und fachlichem Grundlagenwissen sowie analytischen, adaptiven und kreativen Fähigkeiten besetzt werden. Diese Angestellten favorisierten eine individuelle Verfolgung ihrer Interessen gegenüber kollektiven Interessenvertretungen von Betriebsräten oder Gewerkschaften.

Teilweise ähnlich zeichnen auch Baethge und Oberbeck (1986) die Entwicklung der qualifizierten Angestelltenarbeit, differenzieren dabei jedoch weit mehr zwischen unterschiedlichen Angestelltengruppen und betonen Gefahren deutlicher. Ihre Studie markiert bereits den Übergang zur Dienstleistungsdebatte, soll doch anhand

der Angestellten der „gravierende Wandel der Beschäftigungsverhältnisse“ innerhalb des Dienstleistungssektors betrachtet werden. Als Angestellte werden „diejenigen Beschäftigten, die Dienstleistungsfunktionen wahrnehmen“, untersucht, also die kaufmännischen und verwaltenden, nicht aber die technischen Angestellten. Im Branchenvergleich stellen Baethge und Oberbeck einen übergreifenden Trend zur systemischen Rationalisierung als integrierte Neugestaltung von Informationsflüssen, Betriebsabläufen und Steuerung von Funktionsbereichen auf der Grundlage der EDV fest. In diesem Rahmen gingen die Unternehmen zu einer „qualitativen Wachstumsstrategie“ über. Für die Kaufleute an den Marktschnittstellen sei damit ein Trend zur „integrierten Sachbearbeitung“ verbunden, der sich durch erweiterte Anforderungsprofile mit Blick auf das Spektrum zu verkaufender Produkte und die damit verbundene Entscheidungsautonomie (Banken) oder die Komplexität der Problemlösung (Versicherungen) u. Ä. auszeichne. Die Verbreitung der Informationstechnologie eröffne zwar die Möglichkeit einer zentralen Steuerung der Arbeit („computergesteuerte Kundenberatung“), ökonomisch tragfähiger und damit „in the long run“ wahrscheinlicher aber sei die Nutzung des Computers als Unterstützung selbstständiger Entscheidungen des Beschäftigten („computergestützte Kundenberatung“). In diesem Zusammenhang käme es zu einer „Renaissance der Fachqualifikation“, die sich aus stets zu aktualisierendem beruflichen Wissen speise und mit überfachlich-kommunikativen Kompetenzen (gegenüber Kunden und Kollegen) anzureichern sei. Der Bedeutungsgewinn qualifizierter Angestelltenarbeit hat allerdings seinen Preis. Er geht einher mit wachsendem Leistungs- und Konkurrenzdruck für die qualifizierten Sachbearbeiter, einer Beschränkung von Aufstiegsperspektiven vor allem auf Männer, der Verengung von Berufsperspektiven einfacher Angestelltenarbeit durch Rationalisierung und die fachliche Entwertung der organisatorisch abgetrennten abwickelnd-administrativen Tätigkeiten, die eine neuartige „Polarisierung der Angestelltenbelegschaften“ begründe.

3. Aktuelle (industrie-)soziologische Diskussionsstränge

Die pessimistischen Aussagen der frühen Angestelltensoziologie wurden in den 1980er-Jahren zu einem guten Teil revidiert. Insbesondere Polarisierungen zwischen Programmierern und Anwendern der EDV wurde nun eine geringere Trennkraft zugesprochen. Verantwortlich dafür war nicht zuletzt die Tatsache, dass viele der als besonders unqualifiziert eingeschätzten Angestelltentätigkeiten mit dem weiteren Verlauf der Automatisierung von der Technologie übernommen worden sind. Stellvertretend hierfür sei auf die Lochkartenbearbeitung und -erstellung verwiesen, die mit dem Siegeszug des Computers ganz von der Bildfläche verschwanden. Hinzu kam ein forcierter Wandel der Unternehmen und ihrer Marktumwelten. Die stabi-

len Wachstumsraten des Wirtschaftswunders endeten in den Krisen der 1970er-Jahre, und die Unternehmen mussten sich mit einer differenzierten Nachfrage und stärkeren Marktschwankungen auseinandersetzen. Dabei kam den kaufmännischen Angestellten an den Marktschnittstellen, aber auch den technischen Angestellten als Schlüsselakteuren der Innovationsprozesse und der Steuerung der Produktion im Unternehmen eine herausragende Bedeutung zu. Allerdings wurden deshalb Unterschiede zwischen den Angestellten nicht gänzlich vergessen. Es wurde auf neue Polarisierungen und Probleme hingewiesen, zu denen die Unterschiede zwischen Bearbeitern standardisierter Fälle und denen unstandardisierter Fälle ebenso gehörten wie die zwischen Männern und Frauen oder Markt- und Abwicklungsfunktionen.

In der neueren industriesoziologischen Forschung haben die Angestellten ihre Stellung als gesonderter Untersuchungsgegenstand weitgehend verloren. Die Industriesoziologie als Disziplin hat zwar insgesamt ihren Gegenstand deutlich erweitert. Betriebs- und Unternehmensorganisation, Wertschöpfungsketten, Kleinbetriebe, der Wandel von Beschäftigungsformen oder die Dienstleistungsökonomie, diese vordem allenfalls randständigen Themen werden nun wie selbstverständlich von Industriesoziologen behandelt. Dies geschah aber um den Preis, dass die Angestellten in unterschiedliche neue Diskurse eingingen, ohne dort jedoch weiter eine herausgehobene oder überhaupt explizierte Rolle zu spielen. Die bis Ende der 1980er-Jahre reichende wissenschaftsgeschichtliche Entwicklungslinie der Angestelltensoziologie ist abgebrochen. Deshalb sollen nun die unterschiedlichen Diskurse der Industriesoziologie nach Ansatzpunkten durchleuchtet werden, die für die Analyse der Arbeit kaufmännischer Angestellter bedeutsam zu sein versprechen und zur Aktualisierung des Forschungsstandes sowie zur Entwicklung von Forschungshypothesen beitragen können. In diesem Rahmen lassen sich zumindest acht unterschiedliche Diskurse und Ansatzpunkte benennen, die nun in lockerer Reihenfolge aufgeführt werden sollen.

3.1 Die Globalisierung der Unternehmen

Der Globalisierung der Unternehmen wird ein großer Einfluss auf die Arbeit und Arbeitsbedingungen beigemessen. Im Vordergrund der Debatte stehen die Errichtung ausländischer Produktionsstätten oder die Akquisitionen ausländischer Unternehmen und ihre organisatorische Umsetzung in Form von Standortkonkurrenz und internem Benchmarking. Die Standortkonkurrenz führt zu Verschiebungen in den Machtkonstellationen und den Regulierungsebenen der industriellen Beziehungen, kann aber auch neuartige dezentrale Kompromisse und neue Chancen für eine betriebsnahe Tarifpolitik fördern (Dörre 1997; Haipeter/Banyuls 2007). Standortkonkurrenz scheint bislang ein Problem für Produktionsbetriebe zu sein. Es ist eine offene Frage, ob auch (qualifizierte) Angestelltenfunktionen von Verlagerungsdro-

hungen betroffen sind und sich in der Folge die Machtpositionen der Angestellten in der betrieblichen Hierarchie verändern. Diese Frage wird unter der Überschrift „Offshoring“ diskutiert. Erste Studien dazu deuten darauf hin, dass Offshoring bei Angestellten sich vor allen auf IT-Arbeitsplätze bezieht und die Nachfrage nach höher qualifizierten Tätigkeiten sogar ansteige (Meyer 2007). Auch wird auf die Bedeutung räumlicher Nähe für Innovationsprozesse verwiesen (Voskamp 2005). Allerdings kommt es in multinationalen Unternehmen inzwischen auch zu Verlagerungen von Entwicklungsfunktionen in südostasiatische Länder (Haipeter/Banyuls 2007). Kaufmännische Tätigkeiten hingegen scheinen davon noch nicht betroffen zu sein.

Größere Auswirkungen auf die Arbeit kaufmännischer Angestellter sind von der Globalisierung zentraler Unternehmensfunktionen zu erwarten. Dies gilt sowohl für die Forschung und Entwicklung als auch für die Unternehmensfunktionen Ein- und Verkauf als zentrale Bereiche kaufmännischer Arbeit. Globalisierte Unternehmen entwickeln in wachsendem Maße globale Einkaufs- und Absatzstrategien. Ein Beispiel hierfür liefert die Automobilindustrie. Bei den Endherstellern dieser Branche sind in der Beschaffung inzwischen Verfahren des „global sourcing“, der weltweiten Beschaffung im Rahmen standardisierter Ausschreibungsverfahren, weitverbreitet (Haipeter/Banyuls 2007). Für die kaufmännische Arbeit im zentralen Einkauf eines Automobilkonzerns sind damit vielfältige neue Kompetenzanforderungen verbunden. Diese betreffen zum einen den Umgang mit fremdsprachigen Unterlagen der Bewerber und möglicherweise daran anschließende Kommunikationsprozesse in fremder (zumeist englischer) Sprache, aber im Falle von Vertragsabschlüssen auch Basiskenntnisse des nationalen Rechtsrahmens im Land des Leistungsanbieters oder Kenntnisse über nationale Produktnormen etc. „Interkulturelle Arbeit“ (Dunkel/Sauer 2006) kann entweder im Face-to-Face-Kontakt oder vermittelt über Kommunikationsmedien erfolgen. In jedem Fall werden dabei sowohl sprachliche Kompetenzen als auch ein erweitertes interkulturelles Fachwissen sowie ein Verständnis der komplexen Verfahren einer globalisierten Beschaffung vorausgesetzt. Dies gilt – um beim Beispiel der Automobilindustrie zu bleiben – freilich nicht nur für die Endabnehmer in der Wertschöpfungskette, sondern auch für die großen und kleinen Zulieferer, die in globalen Wertschöpfungsketten integriert sind. Auch bei diesen erfahren Einkauf und Vertrieb eine globale Ausrichtung.

3.2 Die Reorganisation der Unternehmen

Seit mittlerweile mehr als einem Jahrzehnt sind in vielen Unternehmen weitreichende Veränderungen in den Organisationsstrukturen zu beobachten, deren Folgewirkungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch auf die kaufmännische Arbeit ausstrahlen. Eine wichtige gemeinsame Entwicklungslinie der Reorganisation ist die

Einführung marktorientierter Steuerungsformen in den Unternehmen. Diese zeichnen sich durch zumindest drei Eigenschaften aus. Die Organisationen werden in operative Einheiten dezentralisiert und in unterschiedliche Geschäftsfelder segmentiert; beides ist verbunden mit einer Abflachung der Hierarchien. Operative Unternehmenseinheiten werden der Konkurrenz mit externen und internen Konkurrenten ausgesetzt. Und über den Fortbestand von Funktionen und Geschäftsfeldern wird nach finanzwirtschaftlichen Zielsetzungen entschieden (dazu insgesamt Dörre 2001; Haipeter/Banyuls 2007; Sauer 2005).

Für die Organisation kaufmännischer Arbeit ergeben sich aus dieser Entwicklung mehrere mögliche Folgewirkungen. Erstens scheinen sich neue Segmentierungen zwischen Beschäftigtengruppen herauszubilden bzw. zu verfestigen. Solche Segmentierungen können, wie im Bankgewerbe, entlang von Kundengruppen geschnitten sein, bei der bestimmte Kundenberater einzelnen und abgestuften Kundengruppen zugeordnet werden. Ein Arbeitsplatzwechsel zwischen den Kundengruppen bedeutet für die Beschäftigten zugleich einen Auf- oder einen Abstieg in der betrieblichen Hierarchie. Eine zweite und weiter gehende Form der Segmentierung ist die Segmentierung unterschiedlicher Organisationseinheiten, sei es in Form unterschiedlicher Geschäftsfelder oder gar eigenständiger Unternehmen. In diesem Fall kann es sein, dass Personalbewegungen zwischen den Geschäftsfeldern ganz unterbunden werden. In den großen Privatbanken beispielsweise ist dies mit der Folge verbunden, dass sich der Einsatz- und Entwicklungsbereich von Bankkaufleuten auf das Privatkundengeschäft beschränkt. Der Vertrieb in den anderen Geschäftsfeldern wird nicht von Kaufleuten, sondern von Betriebswirten durchgeführt. Auch kann mit der Trennung der Geschäftsfelder die organisatorische Aufspaltung der Funktionen kaufmännischer Arbeit verbunden sein, wie sie sich im Bankvertrieb oder bei den Versicherungen in der organisatorischen Abspaltung der Abwicklung vom Vertrieb zeigt (Brötz et al. 2006; Haipeter 2006).

Die zunehmende Ausrichtung der Unternehmen an den Normen und Erwartungen der Finanzmärkte im Zuge der Finanzialisierung führt zweitens dazu, dass Erwartungen an die Verzinsung von Investitionen steigen und dass Renditeansprüche kurzfristiger werden. Unternehmen werden stärker anhand finanzwirtschaftlicher Zielkriterien gesteuert, die in verschiedenen Formen an die einzelnen Einheiten der Unternehmen herangetragen werden. Es läge nahe zu vermuten, dass diese Entwicklung in der Organisation der Unternehmen auch von den betriebswirtschaftlich orientierten kaufmännischen Angestellten getragen wird. Sollten sie verstärkt kurzfristige Renditeinteressen und damit verbundene Kostensenkungsziele vertreten, könnte damit ein Konfliktpotenzial zu technischen Angestellten begründet oder verstärkt werden, sofern deren Interessen an technischen Problemlösungen und der Bereitstellung der dafür erforderlichen Ressourcen ausgerichtet sind.

Eine dritte Folge der Reorganisation kann schließlich darin bestehen, dass Beschäftigten an Markt- und Kundenschnittstellen – zu denen Kaufleute gehören – erhöhte Gestaltungsspielräume eingeräumt werden, um ihr Erfahrungswissen ausschöpfen und ihnen unternehmerische Verantwortlichkeiten zuschreiben zu können. Diese Entwicklung hat positive Auswirkungen auf die Ganzheitlichkeit der Arbeitsaufgabe oder die Entscheidungsspielräume der Beschäftigten. Sie kann aber auch dazu führen, dass eine stärkere Anbindung der Beschäftigten an Unternehmensziele beispielsweise in Form von Zielvereinbarungen und erfolgsabhängigen Vergütungen stattfindet und dass die Beschäftigten in der Auseinandersetzung mit „Kunden, Kennziffern und Konkurrenz“ (Lehndorff/Voss-Dahm 2006) mehr als zuvor die Perspektive des Unternehmens übernehmen. Freilich ist auch der umgekehrte Fall vorstellbar, dass sich die Unternehmen Rationalisierungsgewinne durch Standardisierung und Teilung der Arbeit erhoffen wie in den Abwicklungsbereichen von Banken und Versicherungen. In beiden Fällen ist jedoch damit zu rechnen, dass Leistungsintensivierungen durch knappe Personalbesetzungen oder ambitionierte Zielvorgaben angestrebt werden. Überhaupt ist die Verknappung des Personals durch eine „Personalpolitik der unteren Linie“ (Haipeter/Lehndorff 2004) ein Markenzeichen der Reorganisation im Zeichen des Shareholder-Value, und die Arbeit unter Ressourcendruck trifft auch die qualifizierten Bereiche kaufmännischer Arbeit. Nach unseren Untersuchungen reagieren darauf nicht zuletzt auch kaufmännische Angestellte im Vertrieb mit einer Ausweitung ihrer Arbeitszeiten (auch über die Grenzen kollektivvertraglicher Regulierungen hinaus) und einer Intensivierung ihrer Leistung (Haipeter/Lehndorff 2004).

3.3 Die Informatisierung der Organisation

Die Vernetzung der internen Kommunikation durch die Informations- und Kommunikationstechnologie ist mittlerweile Standard in den Unternehmen. Mit dem Begriff der Informatisierung wird die Hypothese verbunden, dass der Umgang mit Informationen – also konstruierten und manipulierten Abbildungen der Realität – als Umgang mit Abstraktionen zugleich eine abstrakte Form der Arbeit darstellt (Schmiede 1996). Wissen als Information würde von der Person getrennt und die Arbeit entqualifiziert, weil sie ihren inhaltlichen Kontakt zum konkreten Arbeitsprozess verlöre. Entqualifizierte Arbeit kann durchaus hoch qualifiziert sein, sofern sie den Umgang mit Informations- und Entscheidungsproblemen zum Gegenstand habe; sie kann aber auch dequalifiziert sein, sofern sie nur aus Systembedienung besteht. Gegenüber dieser Hypothese ist überzeugend eingewandt worden, dass auch die Arbeit mit abstrakten Informationen nicht ohne konkretes Erfahrungswissen der Beschäftigten auskommt (Pfeiffer 2004).

Wie auch immer diese Fragen beurteilt werden, fest steht, dass die Funktionsbereiche kaufmännischer Arbeit seit den Anfängen einen Schwerpunkt des IT-Einsatzes bilden. Sie sind besonders informationsintensiv (von Kunden- und Falldaten über Einkaufs- oder Verkaufspreise und -mengen), und die IT-Technologie eröffnete eine der wenigen Möglichkeiten, in diesen Bereichen Rationalisierungseffekte zu erzielen. Heute wird die kaufmännische Arbeit in vielfältiger Weise durch die Informatisierung beeinflusst. So kann beispielsweise ein Bankkaufmann im Kundengespräch die Kundendaten online abrufen, oder der Computer kann Höchstgrenzen für Kreditvergaben berechnen. Dabei kann der Computer unterstützend oder steuernd wirken. In jedem Fall gehören damit gute Kenntnisse zumindest der Software zur Basisqualifikation für die kaufmännischen Angestellten. Die Informatisierung hat zudem die technologischen Grundlagen dafür geschaffen, Schnittstellenfunktionen in Einkauf und Vertrieb und Abwicklungsfunktionen als zentrale Funktionen kaufmännischer Arbeit organisatorisch und räumlich zu entkoppeln, weil die meisten relevanten Daten nun online übermittelt werden können. Es ist zu erwarten, dass die Nutzung solcher Möglichkeiten mit Polarisierungen der Arbeit und der Arbeitsbedingungen einhergeht.

3.4 Dienstleistungsarbeit I: Subjektivierte Arbeit und Wandel der Arbeitskraft

In der Dienstleistungsdebatte wird Dienstleistungsarbeit häufig mit höher qualifizierter Arbeit gleichgesetzt, die auf der Ausschöpfung des Erfahrungswissens und der Erhöhung der Gestaltungsspielräume der Beschäftigten beruht. Diese Form der Arbeit gilt geradezu als Markenzeichen der Dienstleistungs-, Netzwerk- oder Informationsgesellschaft. Ursprünglich optimistische Lesarten einer generellen Bedeutungszunahme des Wissens (Bell 1976) sind allerdings kritischeren Analysen neuer Polarisierungen und Fragmentierungen gewichen (Castells 2000). Und auch die Bedingungen der qualifizierten Arbeit haben sich gewandelt. Dies lässt sich am Beispiel von Führungskräften und Hochqualifizierten empirisch gut nachzeichnen. Noch Anfang der 1990er-Jahre galten Hemmnisse bürokratischer Organisationen als Hindernis zur Entfaltung der kreativen Potenziale von Führungskräften (Baethge et al. 1995). Ende der 1990er-Jahre hingegen brachen sich die hohe Leistungsbereitschaft und die Karriereorientierung dieser Beschäftigtengruppe zunehmend an der Verminderung ihrer Karrierechancen in flachen Hierarchien und an der Missachtung bisheriger Anerkennungsformen im Zuge von Personalabbau und Umstrukturierungen (Faust et al. 2000; Kotthoff 1997). Befunde neuerer Milieuanalysen deuten zudem darauf hin, dass sich der Verlust von Privilegien, ökonomische Existenzängste und Statusunsicherheiten auch auf breitere Angestelltenschichten ausgeweitet haben und der Berufsethos qualifizierter Angestell-

ter zunehmend mit den Kapitalverwertungsstrategien der Unternehmen konfligiert (Vester et al. 2007).

Diese Entwicklung wird in der These vom „Arbeitskraftunternehmer“ begrifflich überhöht (Voß/Pongratz 1998). Der Arbeitskraftunternehmer entwickelt und „verwertet“ seine Arbeitskraft in eigener Regie und löst nebenbei das Transformationsproblem der Umwandlung von Arbeitskraft in Arbeit für die Unternehmen. Die Hypothese vom Arbeitskraftunternehmer ist allerdings empirisch nur schwach belegt (Pongratz/Voß 2003). Zudem ist der damit unterstellte Entwicklungsschritt vom „verberuflichten“ Arbeiter des Fordismus zum Arbeitskraftunternehmer wenig plausibel. Aus der Zuordnung des Berufs zum Fordismus folgt zwangsläufig die Annahme, dass das System der dualen Berufsausbildung der Vergangenheit angehört, unabhängig davon, wie es sich reformiert. Das Berufssystem steht aber in keinem engeren Zusammenhang zum Fordismus. Der Fordismus als Produktionssystem war ursprünglich vielmehr eine Reaktion auf den Mangel an qualifizierten Arbeitsplätzen. Das deutsche System der dualen Berufsausbildung, das für eine hohe Verbreitung mittlerer Qualifikationen sorgte, war immer ein Fremdkörper im Fordismus, der von der Regulationstheorie nur schwer zu interpretieren war und der für eine besondere Flexibilität des Produktionssystems sorgte (Boyer 1988).

Weiterführender scheint die Kategorie der Subjektivierung (Moldaschl 2002). Subjektivierung als „zunehmende Bedeutung von subjektiven Potenzialen und Leistungen im Arbeitsprozess“ eröffne sowohl die Chance, Subjektivität in den Arbeitsprozess einzubringen, als auch das Risiko, Arbeitskraft intensiver zu nutzen und unter zunehmend restriktiven Kostenbedingungen zu „entgrenzen“. Dieser Aspekt war bereits im Zusammenhang mit der Reorganisation angesprochen worden. Zu vermuten ist in diesem Zusammenhang ein wachsender Druck auf Leistung und Arbeitszeit der subjektivierten Beschäftigten. Mit Blick auf die kaufmännischen Angestellten stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich die Subjektivierung auch in dieser Beschäftigtengruppe feststellen lässt oder ob sie vornehmlich ein Phänomen akademisch ausgebildeter Beschäftigter ist.

3.5 Dienstleistungsarbeit II: Der Bedeutungsgewinn der Interaktion

Als weiteres zentrales Element der Dienstleistungsarbeit gilt ihr interaktiver Charakter. Dieser Aspekt ist insbesondere in Studien zur Arbeit an Kundenschnittstellen hervorgehoben worden, zu denen neben physischem Kundenkontakt in Filialvertrieben auch die Arbeit in Callcentern gehört (Frenkel et al. 1999). Kaufmännische Arbeit ist inzwischen – und mehr als zuvor – auch kommunikative oder interaktive Arbeit (Dunkel/Wehrich 2006). Dies gilt in mehrerlei Hinsicht. An den Außen- und Innenschnittstellen der Organisation war Kommunikation schon immer vonnöten.

Doch wird Kommunikation unter dem Druck steigender Ergebnis- und Renditeziele nun stärker nach den Kriterien des erfolgreichen Abschlusses und des Unternehmensertrages bewertet und gestaltet. Diese Entwicklung findet sich beispielsweise in den Vertriebsorganisationen von Banken und Versicherungen, aber auch in beratungsintensiveren Vertriebsformen des Einzelhandels. Bei den Banken werden inzwischen die Neueinstellungen auch und vor allem nach ihren sozialen und kommunikativen Fähigkeiten ausgewählt, und erfolgreiches Verkaufen wird zu einem zentralen Element sowohl der Ausbildung als auch der internen Schulungen als auch der Karriereentwicklung. Es gehört zu den damit verbundenen und erwarteten Problemlösungskompetenzen der Beschäftigten, dass sie einschätzen können, welche Strategie der Kommunikation zum Erfolg führt und wie Beratung und Verkauf zu gewichten sind. In jedem Fall sind hier mögliche Konflikte zwischen beruflichem Ethos und wirtschaftlichem Druck angelegt.

Kommunikative Arbeit ist kaufmännisches Handeln in wachsendem Maße aber auch in der organisationsinternen Perspektive. Dort, wo teamförmige Kooperationsstrukturen existieren, ist die Kompetenz zum kooperativen Umgang mit den Kollegen wichtig. Aber auch in der Kommunikation mit den Führungskräften sind neue Kompetenzen nötig, seit dialogische Führungsinstrumente wie Zielvereinbarungen Einzug in die Organisationen gehalten haben, bei denen die Beschäftigten in der Lage sein müssen, ihre Interessen untereinander zu vermitteln und mit den Zielen der Vorgesetzten in Einklang zu bringen. Gerade die Vermittlung mit marktbezogenen und hierarchischen Zwängen kann eine Quelle neuartigen kommunikativen Stresses sein (Krömmelbein 2004).

3.6 Die Zunahme weiblicher Beschäftigung

Dienstleistungsberufe und unter ihnen kaufmännische Berufe wie die des Bankgewerbes oder des Einzelhandels waren wichtige Einfallstore für die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit als zentralem langfristigen Trend des Arbeitsmarktes (dazu Bosch et al. 2007; Bosch/Lehndorff 2005). Waren Frauen früher aufgrund geringerer Qualifikationen auf niedrig qualifizierte Arbeitsplätze quasi abonniert, so hat sich mit der Zunahme des Niveaus ihrer schulischen und beruflichen Eingangsqualifikationen die Situation grundlegend geändert. Allerdings sind Führungspositionen noch immer weit häufiger – wenn auch mit langsam abnehmender Tendenz – von Männern besetzt. Ein Mechanismus der Perpetuierung der Geschlechtersegregation ist die Selektion über Weiterbildung als Voraussetzung für betrieblichen Aufstieg. Im Einzelhandel verbindet sich diese Strategie mit der wachsenden Einstufung qualifizierter Einzelhandelskauffrauen in geringfügige Beschäftigungsverhältnisse (Voss-Dahm 2008). Anreize dafür – und zur Akzeptanz solcher sozialen Praktiken –

liefern wohlfahrtsstaatliche Institutionen und steuerliche Regelungen, insbesondere die steuerliche Begünstigung kürzerer Arbeitszeiten verheirateter Frauen oder der zögerliche Ausbau der Infrastruktur für ganztägige Kinderbetreuung (Bosch et al. 2007). Auch Differenzen im Entgelt beruhen nicht zuletzt auf betrieblicher Selektion und den Einschränkungen durch die Betreuung von Kindern (oder auch Älteren), die Frauen häufiger treffen. Aber auch unabhängig davon existiert ein Gender-Gap zwischen den Gehältern von weiblichen und männlichen Kaufleuten bei gleichartigen Tätigkeiten. Im Ergebnis beträgt die durchschnittliche Gehaltsdifferenz im Jahr 2008 bei Großhandelskaufleuten gut 500 Euro, bei Bankkaufleuten sogar gut 700 Euro (www.lohnspiegel.de).

3.7 Der politische Charakter der Arbeitsorganisation

Im Anschluss an die Rezeption der angelsächsischen Debatte um den Arbeitsprozess wurde in der deutschen Industriesoziologie der politische Charakter der Arbeitsorganisation thematisiert. Die Vielfalt der Arbeitsorganisation zwischen den Polen direkter Kontrolle und verantwortlicher Autonomie (Friedman 1977) wurde zunehmend als Ergebnis politischer Aushandlungen im Betrieb interpretiert, die mit Konzepten wie Arbeitspolitik (Jürgens 2007) oder Mikropolitik (Ortmann 1995) untersucht wurden. Dabei lassen sich zwei grundlegende Arenen (Müller-Jentsch 1997) betrieblicher Politiken unterscheiden: die als „Arena der Arbeitsverfassung“ bezeichnete individuelle Aushandlung zwischen Beschäftigten und Führungskräften auf der einen und die als „Arena der Betriebsverfassung“ bezeichnete Verhandlung zwischen den Betriebsräten als kollektiven Interessenvertretungen der Beschäftigten und dem Management auf der anderen Seite. Eine direkte Einbeziehung betrieblicher Politiken in die „Arena der Tarifautonomie“ erfolgt nur, falls es Konflikte um die Umsetzung von Tarifnormen gibt, falls ein Betrieb streikt oder falls für einen Betrieb eine Tarifabweichung ausgehandelt wird.

Zumindest den qualifizierten Angestellten wird eine Distanz zu kollektiven Formen der Interessenvertretung attestiert. Sie würden individuelle Aushandlungsformen zu ihren Vorgesetzten bevorzugen. Dafür sind mehrere Gründe angeführt worden: Angestellte hätten ein individuelles Ethos der Leistungsorientierung und damit auch der Interessenverfolgung; sie hätten die für individuelle Aushandlungen nötigen kommunikativen Kompetenzen und würden daher die kollektiven Vertretungen nicht benötigen; und sie würden von der Einschaltung der kollektiven Interessenvertretung die Trübung ihres Verhältnisses zu den Vorgesetzten befürchten. Insbesondere bei der Arbeitszeit, aber auch bei der Leistungssteuerung breiten sich inzwischen kollektive Regulierungen in den Angestelltenbereichen aus, in denen Aushandlungen zwischen Beschäftigten und Führungskräften aus-

drücklich vorgesehen sind (Haipeter 2008). Allerdings deuten empirische Befunde darauf hin, dass die praktische Umsetzung dieser Prozessnormen noch kaum funktioniert (Haipeter/Lehndorff 2004). Der wachsenden Handlungsautonomie der qualifizierten Angestellten im Zuge der Subjektivierung scheint sich keine entsprechende Verhandlungsautonomie bei der Aushandlung der Rahmenbedingungen ihrer Arbeit an die Seite zu stellen (Moldaschl 2000). Nicht zuletzt damit könnte erklärt werden, dass faktische Arbeitszeitverlängerungen und Leistungsintensivierungen bei diesen Beschäftigtengruppen nicht zu arbeitspolitischen Konflikten führen. Und Betriebsräte können in die Dilemmasituation geraten, gegenüber den Beschäftigten die Einhaltung kollektiver Regelungen zu fordern, die eigentlich zu ihrem Schutz gedacht waren.

3.8 Der internationale Vergleich

Die deutsche Industriesoziologie hat einen ausgesprochenen nationalen Fokus. Die Entwicklung von Arbeit und Arbeitsorganisation wird fast ausschließlich am deutschen Beispiel untersucht. Dies ist zwar kein besonderer Mangel der deutschen Industriesoziologie; auch in anderen Ländern stehen die eigenen Probleme im Vordergrund. Damit aber beraubt sich die Disziplin der Einsichten des internationalen Vergleichs. Die Lektüre ausgewählter ausländischer Studien wie die klassische englische Untersuchung zu White-Collar-Beschäftigten von Lockwood (Lockwood 1966) oder die Analyse von Boltanski zu den Cadres in Frankreich (1987) bietet zwar eine Fülle von Informationen zu Angestellten in anderen Ländern, sie können aber den systematischen Vergleich nicht ersetzen, der nach Unterschieden und möglichen funktionalen Äquivalenten für die Gestaltung und Organisation der Angestelltenarbeit fragt. Insbesondere gehen dabei häufig die Unterschiede in den jeweiligen Bildungssystemen verloren. Die deutsche Industriesoziologie nimmt die Beruflichkeit von Tätigkeiten als selbstverständlich hin, während in anderen Ländern ohne funktionsfähige Systeme der Berufsbildung bei Qualifikationen allenfalls an schulische Abschlüsse gedacht wird. Die Besonderheiten des deutschen Berufsbildungssystems als Grundlage eines „High-Skill-Equilibriums“ (Finegold/Soskice 1988) und schließlich sogar der deutschen Variante einer koordinierten Marktökonomie (Hall/Soskice 2001) werden selten berücksichtigt. Damit geraten auch wichtige Schnittstellen zwischen Ausbildung und Weiterbildung und die Frage der Verzahnung beruflicher und schulischer Bildungswege als Problem von Arbeit und Arbeitsorganisation selten in den Blick (dazu Bosch 2008).

4. Fazit: Industriesoziologische Hypothesen und Herausforderungen für die berufliche Bildung

Die industriesoziologische Forschung legt verschiedene Forschungshypothesen zum Wandel kaufmännischer Arbeit und ihrer Organisation nahe, mit denen neue Herausforderungen für die berufliche Qualifizierung der Kaufleute verbunden sind. Kaufleute müssen überfachliche soziale Kompetenzen besitzen, um mit Kunden und Mitarbeitern im Team oder mit den eigenen Vorgesetzten sozial kompetent kommunizieren und verhandeln zu können. Sie brauchen aber auch allgemeine technische Qualifikationen im Umgang mit Computern, und sie müssen in der internationalisierten Wirtschaft gute Fremdsprachenkenntnisse zumindest in Englisch mitbringen. Schließlich wandeln sich auch die fachlichen Qualifikationsanforderungen, denn die Beschäftigten müssen sich zunehmend mit übergreifenden Prozessen in komplexen Unternehmenszusammenhängen auseinandersetzen. Zugleich aber kann ihre Tätigkeit standardisiert und rationalisiert werden, und sie sind neuen Unsicherheiten durch Reorganisation, Outsourcing und insgesamt wachsendem Markt- und Leistungsdruck ausgesetzt. In diesem Rahmen kann auch die Subjektivierung der Arbeit zu einer neuartigen Zumutung werden.

Teilweise sind Anforderungen dieser Art auch bereits in Reformen der Ausbildungsordnungen einzelner Dienstleistungsberufe eingeflossen (Brötz et al. 2007). Allerdings sind diese Reformen partiellen Charakters, und eine vergleichende Analyse des Wandels kaufmännischer Arbeit liegt ihnen nicht zugrunde. Hier besteht ein Forschungsdesiderat, dass dessen Bearbeitung an den aufgezeigten Trends und Forschungshypothesen der Industriesoziologie anknüpfen kann. Im Zusammenhang mit der vergleichenden Analyse stellt sich auch die Frage, ob kaufmännische Tätigkeiten möglicherweise ein gemeinsames Set an Grundqualifikationen enthalten, die für Zusammenfassungen der Berufe zu Berufsfamilien sprechen. Neuere Untersuchungen belegen, dass die Betriebe im Angestelltenbereich Lernprozesse zunehmend in Arbeits- und Kooperationszusammenhänge entlang von Geschäftsfeldern einbetten (Baethge-Kinsky et al. 2006). Nicht mehr enge Demarkationen zwischen unterschiedlichen Berufen, sondern ein breites Grundlagenwissen mit Spezialisierungen wären dann gefragt. Solche Zusammenfassungen unterschiedlicher Berufsbilder fanden in den Metall- und Elektroberufen bereits vor rund 20 Jahren statt. Einer Zusammenfassung könnten aber neben Partialinteressen von Verbänden (Bosch 2008) auch gewachsene berufliche Identitäten gegenüberstehen, die in einer Neuordnung Berücksichtigung finden müssten.

Die neuartigen Anforderungen an kaufmännische Arbeit und der Veränderungsdruck, der davon auf die Reform kaufmännischer Berufsbilder ausgeht, treffen auf eine grundsätzliche Debatte um den Stellenwert beruflicher Bildung. Seit den

1990er-Jahren wurde die Modernität beruflicher Bildung von führenden Industrie-soziologen bestritten. Autoren wie Kern und Sabel (1995) stellten die Tauglichkeit beruflicher Bildung als Qualifikationsgrundlage für prozessorientierte Formen moderner Arbeitsorganisation infrage. Im deutschen System der dualen Berufsausbildung konnte diesem Problem aber durch die Neuschöpfung und Modernisierung von Berufsbildern sowie insbesondere durch die Integration von Berufen zu breiteren Berufsbildern begegnet werden. Heute müssen auch ehemalige Kritiker der beruflichen Bildung eingestehen, dass die hier vermittelten fachlichen Qualifikationen nach wie vor eine hohe Bedeutung haben und dass sie insbesondere für moderne Formen der Arbeitsorganisation eine wichtige Ressource darstellen (Baethge-Kinsky et al. 2006). Nicht die Schleifung, sondern die Reform der Berufsbilder wäre demnach die richtige Antwort auf die neuen arbeitsinhaltlichen Anforderungen.

Eine wichtige Herausforderung schließlich betrifft die Weiterbildung und die Schnittstellen zur beruflichen Bildung. Insbesondere in „subjektivierten“ Arbeitszusammenhängen stellt sich zudem wegen der permanenten Reorganisation das Erfordernis lebenslangen Lernens und rascher Anpassungen an neue Anforderungen. Es ist eine der zentralen Fragen, ob und wie Unternehmen und Beschäftigte auf diese Anforderung reagieren und welche Infrastrukturen in den Unternehmen für die Bewältigung dieser Aufgabe inzwischen geschaffen worden sind. Die formalisierte Weiterbildung als klassische Form existiert zwar weiter, doch nehmen ihre Nutzung und die Weiterbildungsinvestitionen derzeit ab (Bosch 2008). Andere Formen der Kompetenzentwicklung wie Lernarrangements oder informelle Lernformen sind aber auch nicht an ihre Stelle getreten (Baethge-Kinsky 2006). Für Kaufleute könnte dies bedeuten, dass sich ihre Karrieremöglichkeiten auszudünnen beginnen. Damit aber entstünde die Frage, welche alternativen Entwicklungsmöglichkeiten sie haben und mit welcher Konkurrenz um höherwertige Stellen sie sich zu messen haben. Das Studium nach dem Berufsabschluss und möglicherweise auch nach einiger Berufspraxis kann klassische Weiterbildungsmöglichkeiten ergänzen. Dabei stellt sich wiederum die Frage der Anschlussfähigkeit und der Anrechnung beruflicher Bildungszertifikate auf ein Hochschulstudium. Zugleich kann es sein, dass höhere Positionen verstärkt von Universitätsabsolventen und weniger von internen Aufsteigern besetzt werden.

Zusammenfassend besteht das Besondere einer industriesoziologischen Herangehensweise im Vergleich zu anderen möglichen Ausgangspunkten (wie organisationssoziologischen o. Ä.) der Analyse darin, dass sie die Frage der Organisation der Erwerbsarbeit in das Zentrum des Erkenntnisinteresses rückt und diese in einen Zusammenhang mit institutionellen Kontextbedingungen wie dem Arbeitsmarkt, der Berufs- und Weiterbildung oder den industriellen Beziehungen in Verbindung zu bringen versucht (dazu Hirsch-Kreinsen 2005; Faust u. a. 2005).

Abschließend sollen kurz und in Form offener Fragen die Kernbereiche der Arbeit und der Arbeitsorganisation aufgezählt werden, die in einer industriesoziologisch geprägten Untersuchung kaufmännischer Angestelltenarbeit im Vordergrund stehen müssten. Diese sollten jeweils dynamisch mit Blick auf die Veränderungen der letzten Jahre und die absehbaren Entwicklungsperspektiven in den nächsten Jahren beleuchtet werden:

- **Tätigkeitsinhalte und -anforderungen:** Wie genau werden in den Unternehmen die Anforderungsprofile für bestimmte Tätigkeiten definiert? Welche Arbeitsinhalte sind damit verbunden? In welchem Zusammenhang stehen Arbeitsinhalte und -anforderungen auf der einen und Produkt oder Produktionstechnologie auf der anderen Seite? Wie sind die Arbeitsinhalte (mit dem normativen Blick auf die Ganzheitlichkeit von Tätigkeiten oder die Arbeitszufriedenheit oder auf berufsfachliche Profile) zu bewerten? Entsprechen die tatsächlich ausgeführten Tätigkeiten auch diesen Anforderungsprofilen, oder müssen die Beschäftigten Anforderungen erfüllen, die über das formale Profil hinausgehen oder dieses unterschreiten?
- **Kooperation und Kommunikation:** In welchen Formen treten Beschäftigte zur Erfüllung ihrer Arbeitsaufgabe in Kooperation? Hat diese Kooperation einen systematischen Charakter, und liegen dafür möglicherweise eigenständige Organisationsformen (Teamarbeit, Projektarbeit o. Ä.) vor? Wie sehen diese aus? Welche Verbreitung haben sie? Welche zusätzlichen Anforderungen an die Beschäftigten sind damit verbunden?
- **Hierarchie:** Hierarchie ist ein konstitutives Element von Organisationen, und Betriebe sind im Anschluss an Weber immer als Herrschaftssysteme betrachtet worden. Auf welchen Organisationsebenen liegen welche Entscheidungsbefugnisse? Wie sind Führung und Führungsverhalten auf den unteren Managementebenen organisiert? Wird ein System hierarchischer Anweisung praktiziert, oder wird mehr auf „weiche“ Führungsinstrumente gesetzt? Und wie wird versucht, die Arbeitsverausgabung/Leistung (die Transformation von Arbeitskraft in Arbeit) zu kontrollieren? Welche Methoden werden dazu eingesetzt (technische, personale oder andere Kontrollformen), und an welchen Stellen setzt Kontrolle an (Anwesenheitskontrolle, Tätigkeitskontrolle, Outputkontrolle ...)? Wie sind die Leistungserwartungen zu beurteilen?
- **Beteiligung/Disposition:** Dieser Punkt hängt eng mit dem vorigen zusammen. Welche Möglichkeiten der eigenständigen Arbeitsgestaltung haben die Beschäftigten? Auf welche Punkte beziehen sich diese Möglichkeiten (Planung der Tätigkeiten, Formulierung von Arbeitszielen, Arbeitszeitgestaltung, Verbesserungsprozesse etc.)? Gibt es dazu formale Regelungen (z. B. Kollektivverträge wie Betriebsvereinbarungen), oder vollzieht sich die Beteiligung eher informell?

- Technologie: Welchen Einfluss hat die Nutzung technologischer Artefakte auf die Tätigkeiten? Haben sich im Zuge technologischen Wandels Tätigkeitsprofile verändert? Welche zusätzlichen oder veränderten Qualifikationen sind damit verbunden? Wie wird der Erwerb dieser zusätzlichen Qualifikationen organisiert?
- Einsatzbereiche der Kaufleute: Welche kaufmännischen Funktionen werden in den Unternehmen tatsächlich mit welchen beruflichen – oder akademischen – Qualifikationen abgedeckt? Welche Funktionen werden dabei von welchen kaufmännischen Abschlüssen besetzt? Gibt es dabei Unterschiede zwischen Männern und Frauen, und worauf sind diese zurückzuführen? Besteht für bestimmte Einsatzbereiche möglicherweise eine Konkurrenz zwischen unterschiedlichen kaufmännischen Ausbildungen? Ein wichtiger Aspekt in diesem Zusammenhang sind die oberen und unteren Einsatzgrenzen für kaufmännische Berufsqualifikationen. Welche Tätigkeiten werden nicht mehr mit Trägern beruflicher Ausbildungen, sondern von akademischen Qualifikationen besetzt? Und für welche Tätigkeiten werden angelernte Beschäftigte oder Beschäftigte mit anderen Ausbildungsberufen eingesetzt? Auch ist zu fragen, ob sich die Einsatzbereiche der Kaufleute zwischen verschiedenen Geschäftsfeldern der Unternehmen unterscheiden. Existieren möglicherweise systematische Differenzen der Einsatzbereiche, und womit werden sie begründet?
- Unternehmensorganisation: Inwieweit haben Veränderungen der Unternehmensorganisation Einfluss auf Arbeit und Arbeitsbedingungen der Kaufleute? Welche Folgen haben Dezentralisierung, Finanzialisierung und Vernetzung?
- Interessenverfolgung: Wie nehmen kaufmännische Angestellte ihre Interessen wahr? Vertrauen sie dabei mehr auf individualistische oder mehr auf kollektive Mittel? Und wie ist es um ihre Verhandlungsautonomie bestellt?
- Unterschiede/Typen: Welche Unterschiede lassen sich zwischen kaufmännischen Angestellten unterschiedlicher Funktionen (Einsatzbereiche), Hierarchieebenen oder auch Branchen feststellen? Lassen sich Typen kaufmännischer Arbeit und Arbeitsbedingungen bilden? Welche Faktoren sind dabei zu beachten (Qualifikation, hierarchische Position, Einsatzbereiche ...)?
- Entwicklung/Bildung und Lernen: Der Erwerb und die Aktualisierung von Qualifikationen stehen in engem Zusammenhang zu den beruflichen Entwicklungschancen der Beschäftigten im Betrieb und außerhalb des Betriebes (Stichwort Beschäftigungsfähigkeit). Wie wird der Erwerb von Qualifikationen organisiert? Mit Blick auf den Kaufmann: Werden für kaufmännische Tätigkeiten auch ausgebildete Kaufleute eingesetzt? Oder werden dafür auch Beschäftigte ohne, mit anderen oder mit höheren Qualifikationen (wie Betriebswirte) eingesetzt? Welche Ausbildungsanstrengungen unternimmt der Betrieb? In welchem Verhältnis stehen Ausbildungsinhalte und praktische Tätigkeit im Beruf? Welche Rolle spielt

die formale Weiterbildung für den Ausbau von Qualifikationen? Werden auch andere – nonformale oder informelle – Formen der Weiterbildung eingesetzt? Und welche Karriereperspektiven verbinden sich für die Beschäftigten damit?

Literatur

- Baethge, Martin; Denking, Joachim; Kadritzke, Ulf (1995): Das Führungskräfte-Dilemma. Manager und industrielle Experten zwischen Unternehmen und Lebenswelt. Frankfurt/New York.
- Baethge, Martin; Oberbeck, Herbert (1986): Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt/New York.
- Baethge-Kinsky Volker; Holm, Ruth; Tullius, Knuth (2006): Dynamische Zeiten – lang-samer Wandel: Betriebliche Kompetenzentwicklung von Fachkräften in zentralen Tätigkeitsfeldern der deutschen Wirtschaft. SOFI-Göttingen.
- Bahr, Hans Paul (1958): Industriebürokratie. Versuch einer Soziologie des industrialisierten Bürobetriebs und seiner Angestellten. Stuttgart.
- Bell, Daniel (1976): The Coming of Post-Industrial Society: a Venture in Social Forecasting. New York.
- Berger, Ulrike (1984): Wachstum und Rationalisierung der industriellen Dienstleistungsarbeit. Zur lückenhaften Rationalität der Industrieverwaltung. Frankfurt/New York.
- Boltanski, Luc (1987): The Making of a Class: Cadres in the French Society. Cambridge.
- Bosch, Gerhard (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: Arbeit (im Erscheinen).
- Bosch, Gerhard (2007): Demontage oder Revitalisierung? Das deutsche Beschäftigungsmodell im Umbruch. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 59, H. 2, S. 318–339.
- Bosch, Gerhard; Lehnendorff, Steffen (Hrsg.) (2005): Working in the Service Sector. A Tale From different Worlds. London/New York.
- Brandt, Gerhard; (1978): Computer und Arbeitsprozess. Eine arbeitssoziologische Untersuchung der Auswirkungen des Computereinsatzes in ausgewählten Betriebsabteilungen der Stahlindustrie und des Bankgewerbes. Frankfurt/New York.
- Braun, Siegfried (1964): Zur Soziologie der Angestellten. Frankfurt.
- Braun, Siegfried; Fuhrmann, Jochen (1970): Angestelltenmentalität. Neuwied/Berlin.
- Brötz, Rainer; Paulini-Schlottau, Hannelore; Trappmann-Webers, Bettina (2007): Stand und Perspektiven kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Dienstleistungsberufe. In: Walden, Günter (Hrsg.): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Bonn, S. 259–287.
- Brötz, Rainer; Dorsch-Schweizer, Marlies; Haipeter, Thomas (2006): Berufsausbildung in der Bankbranche vor neuen Herausforderungen. Bielefeld.
- Boyer, Robert (1988): The Search for Labour Market Flexibility. The European Economies in Transition. Oxford.

- Castells, Manuel (2000): *The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society and Culture*, Vol. 1. Oxford (2nd Edition).
- Croner, Fritz (1962): *Soziologie der Angestellten*. Köln/Berlin.
- Dahrendorf, Ralf (1959): *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford.
- Deutschmann, Christoph (2002): *Postindustrielle Industriesoziologie – Theoretische Grundlagen, Arbeitsverhältnisse und soziale Identitäten*. Weinheim/München.
- Dörre, Klaus (2001): Das deutsche Produktionsmodell unter dem Druck des Shareholder Value. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53 (4), S. 675–704.
- Dörre, Klaus (1997): Globalisierungsstrategie von Unternehmen – ein Desintegrationsphänomen? Zu den Auswirkungen grenzüberschreitender Unternehmensaktivitäten auf die industriellen Beziehungen. In: *SOFI-Mitteilungen* 24, S. 15–27.
- Dunkel, Wolfgang; Weihrich, Margit (2006): *Interaktive Arbeit. Ein Konzept zur Entschlüsselung personenbezogener Dienstleistungsarbeit*. In: Dunkel, Wolfgang; Sauer, Dieter (Hrsg.): *Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit. Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung*. Berlin, S. 67–82.
- Erikson, Robert; Goldthorpe, John H. (1993): *The Constant Flux. A Study of Class Mobility in Industrial Societies*. Oxford.
- Faust, Michael; Jauch, Peter; Notz, Petra (2000): *Befreit und entwurzelt: Führungskräfte auf dem Weg zum „internen Unternehmer“*. München/Mering.
- Finegold, David; Siskice, David (1988): *The Failure of Training in Britain*. In: *Oxford Review of Economic Policy* (4), S. 21–52.
- Frenkel, Stephen J. (1999): *On the Front Line. Organization of Work in the Information Economy*. Ithaca/London.
- Friedman, Andrew (1977): *Industry and Labour*. London.
- Fuhrmann, Jochen (1971): *Automation und Angestellte*. Frankfurt.
- Giddens, Anthony (1984): *Die Klassenstruktur fortgeschrittener Gesellschaften*. Frankfurt/New York.
- Haipeter, Thomas (2008): *Arbeitszeit- und Leistungsregulierung: neue Regulierungsformen und ihre Folgen für Beschäftigte und Betriebsräte*. In: Dröge, Kai; Marrs, Kira; Menz, Wolfgang (Hrsg.): *Rückkehr der Leistungsfrage: Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft*. Berlin, S. 199–219.
- Haipeter, Thomas (2006): Bankkaufleute in der Reorganisation: zur Lage der Erstausbildung im Bankgewerbe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 35, H. 1, S. 57–76.
- Haipeter, Thomas; Banyuls, Josep (2007): *Arbeit in der Defensive? Globalisierung und die Beziehungen zwischen Arbeit und Kapital in der Automobilindustrie*. In: *Leviathan* 35, S. 373–400.
- Haipeter, Thomas; Lehnendorff, Steffen (2004): *Atmende Betriebe, atemlose Beschäftigte: Erfahrungen mit neuartigen Formen betrieblicher Arbeitszeitregulierung*. Berlin.
- Hall, Peter A.; Soskice, David (2001): *An Introduction to Varieties of Capitalism*. In: Hall, Peter A.; Soskice, David (Hrsg.): *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford, S. 1–71.
- Heisig, Ulrich (1989): *Verantwortung und Vertrauen im Großbetrieb*. Konstanz.

- Hörning, Karl H.; Bücker-Gärtner, Heinrich (1982): Angestellte im Großbetrieb. Loyalität und Kontrolle im organisatorisch-technischen Wandel. Stuttgart.
- Jaeggi, Urs; Wiedemann, Herbert (1963): Der Angestellte im automatisierten Büro. Stuttgart.
- Jürgens, Ulrich (2007): Arbeitspolitik: Zur Entwicklung eines Forschungsprogramms. In: Hildebrandt, Eckart u. a. (Hrsg.): Arbeitspolitik im Wandel. Entwicklung und Perspektiven der Arbeitspolitik. Berlin, S. 17–55.
- Kadritzke, Ulf (1975): Angestellte – Die geduligten Arbeiter. Zur Soziologie und sozialen Bewegung der Angestellten. Frankfurt/Köln.
- Kern, Horst; Sabel, Charles F. (1994): Verblaßte Tugenden. Zur Krise des deutschen Produktionsmodells. In: Beckenbach, Nils; van Treeck, Werner (Hrsg.): Umbrüche gesellschaftlicher Arbeit. Soziale Welt, Sonderband 9. Göttingen, S. 605–624.
- Kocka, Jürgen (1981): Die Angestellten in der deutschen Geschichte 1850–1980. Göttingen.
- Kotthoff, Hermann (1997): Führungskräfte im Wandel der Firmenkultur. Quasi-Unternehmer oder Arbeitnehmer? Berlin.
- Kudera, Werner; Ruff, Konrad; Schmidt, Rudi (1983): Blue Collar – White Collar: Grey Collar? Zum sozialen Habitus von Arbeitern und Angestellten in der Industrie. In: Soziale Welt 34 (2), 1983, S. 201–227.
- Lederer, Emil (1911): Die Privatangestellten in der modernen Wirtschaftsentwicklung. Tübingen.
- Lehndorff, Steffen; Voss-Dahm, Dorothea (2006): Kunden, Kennziffern und Konkurrenz. Markt und Organisation in der Dienstleistungsarbeit. In: Lehndorff, Steffen (Hrsg.): Das Politische in der Arbeitspolitik. Ansatzpunkte für eine nachhaltige Arbeits- und Arbeitszeitgestaltung. Berlin, S. 127–155.
- Lockwood, David (1966): The Blackcoated Worker. A Study in Class Consciousness.
- Meyer (2007): Offshoring ist kein Jobkiller, Deutsche Bank Research. Frankfurt.
- Minssen, Heiner (2006): Arbeits- und Industriesoziologie. Eine Einführung. Frankfurt/New York.
- Moldaschl, Manfred (2002): Subjektivierung – eine neue Stufe in der Entwicklung der Arbeitswissenschaften. In: Moldaschl, Manfred; Voß, Günter G. (Hrsg.): Subjektivierung von Arbeit. München/Mering, S. 23–52.
- Moldaschl, Manfred (2001): Herrschaft durch Autonomie – Dezentralisierung und widersprüchliche Arbeitsanforderungen. In: Burkhard Lutz (Hrsg.): Entwicklungsperspektiven von Arbeit. Weinheim, S. 132–164.
- Müller-Jentsch, Walther (1997): Soziologie der industriellen Beziehungen. Eine Einführung. Frankfurt/New York (2. Aufl.).
- Neundörfer, Ludwig (1961): Die Angestellten. Neuer Versuch einer Standortbestimmung. Stuttgart.
- Ortmann, Günther (1995): Formen der Produktion. Organisation und Rekursivität. Opladen.
- Pfeifer, Sabine (2004): Arbeitsvermögen. Ein Schlüssel zur Analyse (reflexiver) Informatisierung. Wiesbaden.

- Pirker, Theo (1962): Büro und Maschine. Zur Geschichte und Soziologie der Mechanisierung der Büroarbeit, der Maschinisierung des Büros und der Büroautomation. Tübingen.
- Pongratz, Hans; Voß, Günter G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin.
- Sauer, Dieter (2005): Arbeit im Übergang. Zeitdiagnosen. Hamburg.
- Sauer, Dieter; Dunkel, Wolfgang (2007): „Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit“. In: Dunkel, Wolfgang; Sauer, Dieter (Hrsg.): Von der Allgegenwart der verschwindenden Arbeit. Neue Herausforderungen für die Arbeitsforschung. Berlin, S. 9–20.
- Schiefer, Friedrich (1969): Elektronische Datenverarbeitung und Angestellte. Das Eindringen der elektronischen Datenverarbeitung in die Büroarbeit mit seinen Auswirkungen auf die Orientierung der Angestellten und die soziale Organisation des Bürobetriebs. Meisenheim.
- Schmiede, Rudi (1996): Informatisierung, Formalisierung und kapitalistische Produktionsweise. In: Schmiede, Rudi (Hrsg.): Virtuelle Arbeitswelten. Arbeit, Produktion und Subjekt in der Informationsgesellschaft. Berlin, S. 15–47.
- Vester, Michael; Teiwes-Kügler, Christel; Lange-Vester, Andrea (2007): Die neuen Arbeitnehmer. Zunehmende Kompetenzen – wachsende Unsicherheit. Hamburg.
- Voskamp, Ulrich (2005): Grenzen der Modularität – Chancen für Hochlohnstandorte in globalen Produktions- und Organisationsnetzwerken. In: SOFI-Mitteilungen 33, S. 115–129.
- Voß, Günther G.; Pongratz, Hans (1998): Der Arbeitskraftunternehmer – Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50, H. 1, S. 131–158.
- Voss-Dahm, Dorothea (2008): Auf der Suche nach Ansatzpunkten für die Überwindung geschlechtsspezifischer Ungleichheit am Arbeitsmarkt – Überlegungen aus dem Einzelhandel (im Erscheinen).
- Weltz, Friedrich; Lullies, Veronika (1983): Innovation im Büro. Das Beispiel Textverarbeitung. Schriftenreihe „Humanisierung des Arbeitslebens“ Band 38, Frankfurt/New York.
- Wright, Erik Olin (1997): Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis. Cambridge.

Tim Unger

Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer bildungs- und identitätstheoretische Lesarten der Arbeitskraftunternehmer-Prognose

Einführung

Gegenstand dieses Beitrags ist die Auseinandersetzung mit der Prognose des Arbeitskraftunternehmers als eines zukünftigen Leitbildes der Arbeitswelt.

Es wird untersucht, wieweit sich die hierin idealtypisch formulierten Merkmale der subjektivierten Erwerbsarbeit als eine Erfüllung berufsbildungstheoretischer Ansprüche auslegen lassen.

Ausgehend von einer Darstellung der Kernthesen des Arbeitskraftunternehmers (Kapitel 1) werden zwei unterschiedliche Diskurslogiken der Bestimmung von Lernprozessen von Arbeitskraftunternehmern vorgestellt (Kapitel 2: Lernen entlang der ökonomischen Diskurslogik und in Kapitel 3: Lernen entlang der bildungstheoretischen Diskurslogik). Im abschließenden vierten Kapitel wird eine Möglichkeit zur disziplinären Integration beider Diskurslogiken entlang einer wissensorientierten Theorie beruflicher Identität vorgeschlagen.

Das Ziel dieses Beitrags besteht darin zu zeigen, dass die hier erörterte Veränderung der Ansprüche an Subjektivierung im und durch den Beruf von hoher Relevanz für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist. Zudem werden entsprechende Forschungsdefizite in der Disziplin aufgezeigt und die Notwendigkeit der Akzeptanz der spezifischen Unterschiede zwischen einem Integrationslernen im Vergleich zu Bildungsansprüchen veranschaulicht. Schließlich wird der Begriff der beruflichen Identität als eine Möglichkeit der Zusammenführung beider Lernarten skizziert.

1. Subjektivierung von Arbeit und die Kernthesen der Arbeitskraftunternehmer-Prognose

Zur Einführung in das Thema dieses Beitrags soll der folgende Interviewauszug mit einer Angestellten dienen, die im Rahmen einer Studie von Gerd G. Voß und Hans Pongratz befragt worden ist:

„Ich versuche im Moment, mein Privatleben auch sehr, also in diesen Stoßzeiten, sehr stringent auf mein berufliches Leben auszurichten [...] Also, dass ich zum Beispiel sehe, ich bin da drei Tage nicht zu Hause, weil ich geschäftlich unterwegs bin, dass ich mir nicht den Abend vorher noch einen Termin mit

Freunden reinlege. Sondern dass ich da sehe, ich kann da packen, ich kann da in Ruhe meine Sachen herrichten, bügeln oder was sonst. Also, ich versuche da schon sehr stark, um die Arbeit rum das Privatleben aufzubauen. Ich versuche aber dann auch genauso wieder, im Sommer oder auch mal im Januar, Februar vermehrt Gleittage oder so zu nehmen, also die Überstunden abzubauen“ (Pongratz/Voß 2004, 116).

Folgt man den Aussagen der beiden Industriesoziologen Voß und Pongratz, dann handelt es sich beim hier vorliegenden Beispiel einer arbeitszentrierenden Lebenseinstellung nicht um einen Einzelfall, sondern um den Ausdruck eines fundamentalen Wandlungsprozesses unserer Arbeitswelt. Den Kern dieses Wandels stellt eine „strukturell erweiterte Selbstbezüglichkeit von Arbeitskraft“ (Voß 2001, 298) dar, bzw. er besteht in einer neuen Qualität und Logik ihrer betrieblichen Nutzung. Demnach erfahren die seit Jahren zu beobachtenden Erosionsprozesse der Beruflichkeit (vgl. Dostal 1998) und der Wandel von funktions- zu prozessorientierten Arbeitsorganisationsformen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 1998) eine weitere Zuspitzung. Die verdichtende Prognose dieses Wandlungsprozesses bezeichnen Voß und Pongratz als Arbeitskraftunternehmer.

Der Arbeitskraftunternehmer weist den wissenschaftlichen Status einer Prognose auf, der ein sich abzeichnendes neues kulturelles Leitbild von Arbeit in hochkomplexen Gesellschaften zum Gegenstand hat. Vereinfacht ausgedrückt lässt sich dieses veränderte Leitbild von seinen historischen Vorläufern von Arbeitskrafttypen wie folgt abgrenzen:

Abbildung 1: Historische Typen von Arbeitskraft

Proletarisierter Lohnarbeiter (Frühindustrialisierung)

- rohes Arbeitsvermögen
- rigide direkte Kontrolle der Arbeit
- harte Ausbeutung, kein sozialer Schutz

Verberuflichter Arbeitnehmer (Fordismus)

- standardisierte Qualifikation, rudimentäre Arbeitstugenden
- verwissenschaftlichte, strukturelle Kontrolle der Arbeit
- gedämpfte Ausbeutung, hoher staatlicher Schutz

Verbetrieblichter Arbeitskraftunternehmer (Postfordismus)

- individualisierte Qualifikationen
- systematische Selbst-Kontrolle der Arbeit
- Selbstausbeutung, unklarer sozialer Schutz

Quelle: Pongratz/Voß (2004, S. 26)

Im Kern unterscheiden sich alle drei Typen durch die veränderte Logik der betrieblichen Nutzung von Arbeitspotenzial. Betriebe stehen grundsätzlich vor dem Problem, dass sie das im Arbeitsvertrag zugesicherte Recht auf Nutzung von Arbeitspotenzial schließlich in faktisch zu erbringende Arbeitsleistung überführen müssen (ebd. 23). Sind es beispielsweise beim verberuflichten Arbeitnehmer noch relativ klar umgrenzte, funktionsorientierte und mit verlässlichen Arbeitsstandards verbundene Tätigkeitsspektren des Arbeitshandelns, verlagern die Unternehmen zunehmend zentrale Kontrollstrukturen des Arbeitshandelns in die Verantwortung der Erwerbstätigen, ohne jedoch gänzlich auf Mechanismen der (nun indirekten) Kontrolle zu verzichten. Der Grund für diese veränderte Transformationsstrategie liegt im Wesentlichen in veränderten Marktbedingungen und den daraufhin erforderlichen Reorganisationsmaßnahmen vieler Betriebe. Die Strategie einer funktions- und berufsorientierten Arbeitsorganisation bestand darin, durch einen hohen Anteil arbeitsteiliger Leistungsprofile einen Fundus hochwertiger Produktangebote auf verhältnismäßig stabilen und in ihrer Dynamik überschaubaren Märkten dauerhaft zu positionieren. Mit der Verschärfung globalisierter Wettbewerbskonstellationen werden dahingegen neue Formen betrieblicher Organisation von Arbeit notwendig: „Den Kern dieses Wandels bilden ein dynamisiertes Leistungsprofil, die Dezentralisierung des Unternehmens, eine kundenbezogene Arbeitsteilung, querfunktionale Kooperation, eine partiell dehierarchisierte Statusorganisation sowie ein flexibilisiertes Arbeitszeitregime“ (Baethge/Baethge-Kinsky 1998, 461). Baethge/Baethge-Kinsky vertreten die These, dass infolge dieser Wandlungsprozesse zunehmend auch dem Berufsprinzip die soziale Basis entzogen wird. Die Hauptursache für eine Erosion der Beruflichkeit sehen sie vorrangig im Wandel von berufs- bzw. funktionsbezogenen hin zu prozessorientierten Formen in der Betriebs- und Arbeitsorganisation. Wie weit die Erosionsprozesse von Beruf und Beruflichkeit mittlerweile fortgeschritten sind und welche Konsequenzen sich hieraus für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik ziehen lassen, ist umstritten (vgl. dazu bspw. Kurtz 2005, Kraus 2006, Voß 2007). Dennoch ist davon auszugehen, dass die von Voß und Pongratz beschriebenen Anforderungen an die Erwerbstätigen insofern eine Zäsur darstellen könnten, dass Arbeitsfähigkeit wesentlich damit zusammenhängt, wieweit es dem Einzelnen gelingt, entgrenzte Arbeitsorganisation und deren zum Teil erhebliche Auswirkungen auf die Integration von Arbeits- und Lebenssphären zu organisieren. Beide Autoren verweisen bereits Ende der 1990er-Jahre darauf, dass prozessorientierte Arbeit solche Anforderungen an subjektives Handeln erzeugt, die sich mit dem Begriff der Entgrenzung kennzeichnen lassen. Hierbei unterscheidet Voß entlang von sechs Sozialdimensionen der Arbeits- und Betriebsorganisation sechs Dimensionen von Folgeproblemen einer entgrenzten Arbeits- und Lebenswelt. Hierbei zeigt sich: „[...] je ausgeprägter die Entgrenzung von Arbeitsverhältnissen und damit der Zwang zur aktiven Restruktu-

rierung der eigenen Arbeit ist, umso stärker wächst die Notwendigkeit, den gesamten Alltag gezielt auf die beruflichen Anforderungen auszurichten und effizient durchzuorganisieren“ (Voß 1998, 482).

Abbildung 2: Beispiele für Entgrenzungserscheinungen in der Erwerbsarbeit und im Verhältnis von „Arbeit und Leben“ in verschiedenen Sozialdimensionen

Sozial-dimension	Entgrenzungen in der Erwerbsarbeit	Entgrenzungen von „Arbeit und Leben“
Zeit	Weitreichende Flexibilisierung und Individualisierung von Arbeitszeiten in Dauer, Lage und Regulierungsform (z. B. bei Gleitzeit, exzessiver unregelmäßiger Mehrarbeit, Zeitkonten, Aufhebung von Arbeitszeiten usw.).	Durchmischung bzw. individualisierte Koordination von Arbeits- und Privatzeiten als Folge flexibler Arbeitszeiten und individualisierter Zeitwünsche und -strategien.
Raum	Abbau der Bindung von Arbeit an Orte – innerbetrieblich und betriebsübergreifend (z. B. bei exzessiver Projektarbeit, Home- und Mobil-Offices, Telearbeit, Mobilarbeit, Scheinselbstständigkeit, ausgelagerten Einheiten, virtualisierten Betrieben usw.).	Abbau fester Grenzen zwischen Arbeits- und privaten Lebensorten – als Folge neuer Arbeitsformen und eines individualisierten Raumverhaltens.
Hilfsmittel/ Technik	Entstandardisierung von Arbeitsmitteln und wachsende Selbstorganisation und Individualisierung der Auswahl und der konkreten Nutzung von Hilfsmitteln (insbes. bei IuK-Technologien).	Durchmischung des privaten und betrieblichen Besitzes von Arbeitsmitteln und ihrer Nutzung (z. B. bei IuK-Technologien, Kfz, Verbrauchs- und Informationsmaterialien, Fachliteratur, Räumen, Mobiliar usw.).
Arbeitsinhalt/ Qualifikation	Selbstorganisation der Arbeitsausführung, Rücknahme von Detailkontrolle und Zunahme von Rahmensteuerung; Dynamisierung von Qualifikationsanforderungen und Qualifizierung; „employability“ und fachliche Flexibilität statt Lebensberuf; neue überfachliche Anforderungen (z. B. Sozialqualifikation, Selbstmanagement, Kreativität und Begeisterung, Ichstärke, Belastungsresistenz usw.).	Zunehmende Bedeutung unklarer Tätigkeiten und Kompetenzen zwischen Privatheit und Arbeit (z. B. bei der allgemeinen Informationsbeschaffung, Qualifizierung, Vor- und Nachbereitung von Arbeiten, Kontakt- und Netzwerkpflege, dem Selbstmanagement und der biografischen Lebensorganisation usw.).
Sozialorganisation	Selbstorganisation der Kooperationsformen und Sozialnormen in der Arbeit – horizontal und vertikal (z. B. bei Team- und Gruppenarbeit, abgeflachten Hierarchien, kooperativer Führung, Empowerstrategien, Cost- und Profitcentern usw.).	Wachsende Rolle diffuser Sozialformen und -normen zwischen Arbeit und Privatleben (z. B. bei dienstlichen Sozial-Events, der Aufwertung persönlicher Kontakte in der Arbeit, bei der Nutzung privater Beziehungen für berufliche Zwecke, bei der Kontaktpflege usw.).
Sinn/Motivation	Verstärkte Anforderungen an Selbstmotivierung, individuelle Sinnsetzung, Selbstbegeisterung und Disziplinierung – individuell und kooperativ.	Durchmischung von Arbeits- und Lebensmotivationen; Arbeit als aufgewertete Lebenssphäre, Privatheit als verstärkt beruflich zu nutzender Bereich und „Arbeit“.

Um an dieser Stelle Missverständnissen vorzubeugen: Das Neue dieser Transformationsstrategie ist nicht die Tatsache, dass die Erwerbstätigen auf einmal mit Phänomenen der Entgrenzung konfrontiert werden. Neu dagegen sind die Intensität und das Ausmaß der Selbstbezüglichkeitsanforderungen, die mit den hier skizzierten Entgrenzungsphänomenen einhergehen. Gruppen- und Projektarbeit, Mobilitätsanforderungen und entgrenzte Kollegen- und Freundeskreise sind selbstverständlich keine Neuentwicklung der letzten Jahre. Ebenso lassen sich unter den Schlagworten der Entstandardisierung, Deregulierung oder auch der Entbürokratisierung solche Diskurse verorten, die sich seit vielen Jahren in der Arbeits- und Industriesoziologie, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, den Arbeitswissenschaften und der Arbeitspsychologie mit den Merkmalen einer sich verändernden Arbeitswelt befassen. Hierbei ist der von Voß und Pongratz prognostizierte Wandel von grundsätzlicher Art, weil er solche Auswirkungen der veränderten Transformationsstrategie von Arbeitspotenzial in Arbeitsleistung beschreibt, die zu einer neuartigen Form des Zugriffs auf die Lebenswelt der Erwerbstätigen führt.

Voß und Pongratz differenzieren mit der Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und der Selbst-Rationalisierung drei Merkmale des Arbeitskraftunternehmers:

- Selbst-Kontrolle: Den Ausgangspunkt stellt eine veränderte Arbeits- und Betriebsorganisationsform dar, die im Kern auf eine neue Logik der Verwertung und Kontrolle von Arbeitsvermögen durch die Betriebe setzt: „Wird die Bearbeitung der betrieblichen Kontrollfunktion im Zuge von Entgrenzungs- und Automatisierungsstrategien in erweiterter Form auf die Arbeitenden ausgelagert, müssen diese die Strukturierung und Überwachung ihrer Arbeitstätigkeit verstärkt selbst übernehmen“ (Voß 2001, 296–297).
- Selbst-Ökonomisierung: Eine der ersten Auswirkungen der Selbst-Kontrolle als Typus der Arbeits- und Betriebsorganisation ist die für die Erwerbstätigen entstandene Notwendigkeit, ein aktives Verhältnis zu ihrer subjektiven Arbeitskraft zu entwickeln: „Arbeitende betreiben zunehmend eine gezielte Produktions- und Marktökonomie ihrer eigenen Arbeitskraft“ (Voß 2001, 297).
- Selbst-Rationalisierung: Eine weitere Auswirkung der Selbst-Kontrolle ist die von den Erwerbstätigen vorzunehmende effiziente Abstimmung zwischen Arbeits- und Lebenssphären: „Aus einem noch eher ‚naturwüchsigen‘ (d. h. einem nur wenig durchgestalteten, traditionellen und primär rekreationsorientierten) Leben muss immer mehr eine entwickelte und hoch effizienzorientierte Alltags-Organisation im engeren Sinne des Wortes werden“ (Voß 1998, 478; vgl. dazu auch die arbeitspsychologischen Studien von Hoff/Ewers 2002 oder Ewers/Hoff/Schraps 2004).

In einer 2004 veröffentlichten Studie gehen Pongratz und Voß der Frage nach, wie weit sich diese drei Merkmale des Arbeitskraftunternehmers auch bei Angestellten und Facharbeitern nachweisen lassen. Die Arbeitskraftunternehmer-Prognose wurde im arbeits- und industriesoziologischen Diskurs überwiegend mit Blick auf die Segmente der Hochqualifizierten, der Existenzgründer, der Beratungsbranche, der Film- und Medienwirtschaft sowie der IT-Branche diskutiert. Vor berufs- und wirtschaftspädagogischem Hintergrund ist dabei besonders die Frage relevant, ob der skizzierte Wandel der Erwerbsarbeit auch bei den „traditionellen Adressaten“ berufs- und wirtschaftspädagogischen Handelns konstatiert werden kann. Die Kernaussage der Studie, die Angestellte und Facharbeiter in semiautONOMEN Handlungskontexten (d. h. solche mit Führungsaufgaben in der Form der Projektleitungsfunktion und Gruppenarbeit, jedoch ohne disziplinarische Entscheidungskompetenz) untersucht, lässt sich plakativ in etwa wie folgt ausdrücken: „Selbst-Kontrolle, ja! – Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung lieber nicht!“ Voß und Pongratz hierzu: „Wir finden sowohl Anhaltspunkte für Wandlungstendenzen in Richtung Arbeitskraftunternehmer als auch Hinweise auf ein beträchtliches Beharrungsvermögen. Diese Widersprüchlichkeit kommt insbesondere in der Diskrepanz zwischen Leistungsoptimierung und Absicherungsmentalität zum Ausdruck“ (Pongratz/Voß 2004, 191). Die folgende Abbildung bringt den skizzierten Bruch zwischen unterschiedlichen Erwerbsorientierungen der Mehrheit der Befragten zum Ausdruck.

Abbildung 3: Ausprägungen von Orientierungstypen im Vergleich

Dimension des Arbeitskrafttypus	Bereich der Erwerbsorientierung	Dominierende Haltung	Entsprechung Arbeitskraftunternehmer
Selbst-Kontrolle	Leistungsorientierungen	Leistungsoptimierung	Hoch
Selbst-Ökonomisierung	Berufsbiografische Orientierungen	Absicherungsmentalität	Gering
Selbst-Rationalisierung	Elastizität Arbeit – Privatleben	Geregelte Flexibilität	Mittel

Quelle: Pongratz/Voß (2004, S. 191)

Die drei Dimensionen des Arbeitskrafttypus (Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung) werden hierbei mittels des Konstrukts der Erwerbsorientierung präzisiert. Hierbei entsprechen der Selbst-Kontrolle verschiedene Typen der Leistungsorientierung (Leistungsoptimierung, Leistungssicherung, Leistungserfüllung), denen die Befragten im Rahmen der Auswertung zugeordnet worden sind.

Für die berufs- und wirtschaftspädagogische Auseinandersetzung erscheint ein Vergleich der beiden ersten Typen der Leistungsorientierung besonders interessant zu sein. Der Typus der Leistungsoptimierung entspricht hierbei am ehesten den Merkmalen des Arbeitskraftunternehmers. Hierbei haben wir es mit Erwerbstätigen zu tun, die in ihrem Beruf nicht nur eine Erfüllung fachlicher Arbeitsstandards erreichen möchten, sondern darüber hinaus auch:

- eine „hohe emotionale Qualität der Anstrengung“ (ebd., 67),
- eine gesteigerte „Selbstvergewisserung der persönlichen Individualität“ (ebd., 68) sowie
- einen „Charakter der Selbstverpflichtung, in welchem sich Sinn und Spaß verbinden“ (ebd., 68).

Leistungssicherer dagegen orientieren sich in ihrer Arbeit an anderen Maßstäben zur Erfüllung ihrer Ansprüche an den eigenen Arbeitseinsatz, nämlich:

- Ausrichtung an „bewährten Arbeitsroutinen und an den vertrauten Strukturen betrieblicher Organisation“ (ebd., 69),
- „zuverlässige Erledigung der üblichen Arbeitserfordernisse [...], für die man sich fachlich zuständig fühlt, ohne eine allzu starke inhaltliche Identifikation zum Ausdruck zu bringen“ (ebd., 69),
- „die Beschäftigten lassen sich kaum (wie beim Typus Leistungsoptimierung) auf die unkalkulierbaren Risiken immer neuer beruflicher Herausforderungen ein“ (ebd., 71).

Zusammenfassend lassen sich die Unterschiede zwischen Leistungsoptimierern (entspricht den Merkmalen des Arbeitskraftunternehmers) und Leistungssicherern anhand folgender Abbildung veranschaulichen:

Abbildung 4: Leistungsoptimierung und Leistungssicherung im Vergleich

Typus	Leistungsoptimierung	Leistungssicherung
Kennzeichen	Verdichtung durch Verbindung von Erlebnisqualität mit Effizienzananspruch	Erfüllung fachlich-professioneller Arbeitsstandards
Grundsatz	„Das Beste rausholen“	„Das Richtige machen“
Vorrang	Effizienz Lösungsorientierung	Kompetenz Verfahrensorientierung
Strategie	Improvisation, Basteln; Kalkuliertes Risiko; Sich selbst beweisen; Zeitweise exzessive Leistungsverausgabung	Normen gerecht werden; Korrektheit, Perfektion; Sicherheit im Bewährten; Dosierung von Leistung

Von insgesamt 60 Befragten ließen sich 34 Fälle dem Typus der Leistungsoptimierung (entspricht dem Arbeitskraftunternehmer) zuordnen, 24 dem Typus der Leistungssicherung (entspricht dem Arbeitskrafttypus des verberuflichten Arbeitnehmers) und 2 Fälle dem Typus der Leistungserfüllung (was dem Arbeitskrafttypus des proletarisierten Lohnarbeiters entspricht). Die Mehrheit der Leistungsoptimierer waren Angestellte (Messsystemhersteller, Versicherung und IT-Entwicklung). Kennzeichnend für sie ist eine „hohe Akzeptanz von Selbstorganisationsansprüchen“ (ebd., 130) sowie ein „erhebliches Maß an Strukturierungsbereitschaft“ verbunden mit einem „ausgeprägten Lerneifer“ (ebd., 131).

Warum weisen diese Erwerbstätigen jedoch nur eine geringe Ausprägung im Bereich der Selbst-Ökonomisierung bzw. eine mittlere Ausprägung im Bereich der Selbst-Rationalisierung auf? Dieses Ergebnis weist ja darauf hin, dass sich die befragten Angestellten und Facharbeiter auf Formen einer entgrenzten Arbeits- und Betriebsorganisation zwar durchaus engagiert einlassen, jedoch nicht dazu bereit sind, ihre Sicherheitsorientierung aufzugeben, bspw. mit Blick auf die ernsthafte Auseinandersetzung mit alternativen, außerbetrieblichen Karrierepfaden (Selbst-Ökonomisierung) oder mit entgrenzten Arbeits- und Lebenssphären (Selbst-Rationalisierung). Hans J. Pongratz sieht in diesem Bruch den Ausdruck einer tief im Bewusstsein der Erwerbstätigen verwurzelten Mentalität: „Diese Sicherheitsorientierung hat den Charakter eines kulturell verankerten Musters, das als Deutungsfolie in unterschiedlichsten Arbeitskontexten und Erwerbssituationen wirksam wird (vgl. Bolder/Hendrich 2000). Sie führt dazu, dass viele Beschäftigte weiterhin an ihr implizites Übereinkommen mit dem Unternehmen glauben wollen, das ihnen Arbeitsplatzsicherheit gegen Loyalität verspricht“ (Voß/Pongratz 2004, 37). Die möglichen Gründe dieses Beharrungsvermögens sind vielfältig:

- „Das Risiko des Verlusts des eigenen Arbeitsplatzes wird nicht als reale Gefahr wahrgenommen [...].
- Die Bedrohung bleibt abstrakt und unspezifisch: Wenn es jede/n ‚treffen‘ kann, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es andere ‚treffen‘ wird [...].
- Potenzielle Gefährdungen des beruflichen Status werden verdrängt [...].
- Die Beschäftigten haben wenig Ideen, wie sie neuartigen Erwerbsrisiken begegnen könnten“ (ebd., 37).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Forschergruppe des Projekts „Transferqualifikationen“ (vgl. Preißer 2002) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Die in den Jahren 2000–2002 durchgeführte Studie mit Arbeitskräften, die mit der Anforderungssituation der Entlassung konfrontiert werden, machte u. a. deutlich, dass bei diesen Facharbeitern überwiegend „bereits die Ankündigung der Entlassung zu psychosozialen Störungen [führte – T. U.], die sich in Symptomen wie

Schlaflosigkeit, Reizbarkeit, Nervosität, Konzentrationsstörungen sowie im Missbrauch von Alkohol äußerten“ (Preißer 2004, 290).

Der Arbeitskraftunternehmer-These kommt der Status einer Prognose zu. Es handelt sich bei ihr um eine idealtypische Verdichtung empirisch rekonstruierbarer Veränderungen des kulturellen Leitbildes von Arbeit. Diese Prognose ist jedoch in der arbeits- und industriesoziologischen Forschung nicht unumstritten (vgl. dazu bspw. Bosch 2000, Deutschmann 2001, Drexel 2002). Auch in der gerade angeführten Studie des DIE gibt es klare Hinweise darauf, dass zumindest die befragten Facharbeiter in zwei Unternehmen des Metall verarbeitenden Gewerbes kaum die Merkmale der Selbst-Kontrolle aufweisen (insbesondere nicht mit Blick auf die Selbstoptimierung der Arbeit und die aktive Schau nach Möglichkeiten einer Kostensenkung; vgl. Preißer 2004, 288). Dennoch sprechen diese Befunde nicht gegen das Konstrukt des Arbeitskraftunternehmers im Grundsätzlichen und auch nicht gegen den Status einer plausiblen und wenn auch nur partiell empirisch belegbaren Prognose. Voß und Pongratz begründen die Richtigkeit dieser Statuszuweisung damit, dass sich das Phänomen zwar erst in wenigen Arbeitsfeldern auffinden lässt, „doch sind diese Beispiele so breit gestreut über verschiedene Erwerbsbereiche [...], dass man auf eine generelle Bedeutsamkeit schließen kann. Ausgeprägte Formen des Typus Arbeitskraftunternehmer sind in folgenden Erwerbsbereichen festgestellt worden: in der stark projektförmig organisierten Kommunikations- und Informationstechnologiebranche (Baukrowitz/Boes 2000, Boes/Baukrowitz 2002) sowie in Medien- und Kulturberufen mit diversen Mischformen von abhängiger und selbstständiger Beschäftigung, beispielsweise bei JournalistInnen oder MitarbeiterInnen von Fernsehproduktionen (Geesterkamp 2000, Gottschall/Schnell 2000)“ (Pongratz/Voß 2004, 28–29).

Im Folgenden werde ich den Fokus dieses Beitrags auf den Aspekt der qualitativ und quantitativ veränderten strukturellen Selbstbezüglichkeitsanforderungen der Arbeit richten. In Kapitel 2 werden zunächst bereits vorhandene Schnittstellen zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung knapp skizziert. Anschließend werde ich in Kapitel 3 der Frage nachgehen, worin die spezifischen Anforderungen für Bildungsprozesse von Arbeitskraftunternehmern bestehen könnten.

2. Der Arbeitskraftunternehmer als Lerner innerhalb der ökonomischen Diskurslogik

Die Schnittstellen zwischen berufs- und wirtschaftspädagogischer Forschung einerseits und arbeits- und industriesoziologischer Forschung zum Arbeitskraftunternehmer andererseits sind eher impliziter Art. Eine explizite Auseinandersetzung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit der in Kapitel 1 vorgestellten Prognose lässt sich allenthalben sporadisch auffinden.

Dennoch lassen sich meines Erachtens derzeit zwei disziplinäre Strategien der Auseinandersetzung mit dem Phänomen beobachten, die zwar nicht Bezug auf den Begriff und das Konstrukt des Arbeitskraftunternehmers nehmen, dafür jedoch die hierin beschriebenen Merkmale des Wandels der Arbeitswelt aufgreifen. Einmal gibt es solche Ansätze, die diesen Wandel derart thematisieren, dass sie veränderte Anforderungen an und Merkmale von Lernprozessen entlang einer ökonomischen Diskurslogik beschreiben und didaktisch aufbereiten. Ihr Hauptinteresse gilt der Frage nach der durch Lernen bzw. Kompetenzentwicklung abzusichernden Integration des Subjekts in den Kontext veränderter Arbeitswelten (Kapitel 2). Zum anderen versuchen Berufs- und Wirtschaftspädagogen den in der Arbeitskraftunternehmer-Prognose skizzierten Wandel der Arbeitswelt entlang einer vorrangig bildungstheoretischen Diskurslogik zu reflektieren. Diese Vertreter legen den Arbeitskraftunternehmer explizit vor einem anderen kategorialen Hintergrund aus, gemeint ist der Bildungsbegriff, bzw. stellen infrage, wieweit Subjektconstitution im und durch das Medium des Berufs noch möglich sei (Kapitel 3).

Diese Einschätzung des Forschungsstandes und die Art seiner strukturierten Darstellung lassen sich mit der – systemtheoretisch gesprochen – bipolaren Verortung der Berufsbildung erklären: Einerseits ist die Beruflichkeit als eine die Berufsbildung mittragende Säule strukturell gekoppelt an das Wirtschaftssystem. Beruflichkeit folgt damit den Grundcodierungen „Gewinn/Nicht-Gewinn“ (vgl. Luhmann 1990, 103 ff.) und integriert ihre Mitglieder entlang der Diskurslogik ökonomischer Rationalität. Andererseits besteht Berufsbildung wesentlich im Anspruch auf Bildung im Medium der Beruflichkeit. Berufsbildung ist demnach vorrangig der das Erziehungssystem kennzeichnenden Grundcodierung der Entfaltung personaler Autonomie im Gegensatz zu einer heteronomen Daseinsgestaltung verpflichtet. Eine sich an diesem einfachen Schema orientierende Forschung zu den Lernprozessen des Arbeitskraftunternehmers als eines „psychischen Systems“ kann beide Richtungen einschlagen und entsprechende Schwerpunktverlagerungen des Forschungsinteresses vornehmen – und im Falle der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung der letzten Jahre ist dies hinsichtlich der gesteigerten Subjektivierung der Arbeit auch geschehen.

Der Tenor dieser ersten Forschungsstrategie lässt sich knapp wie folgt skizzieren: Wenn sich in der Arbeitswelt die Anforderungen an die Selbstbezüglichkeit der Arbeitskraft ändern, dann müssen auf der Seite des Erwerbstätigen die Kompetenzen dieser Art der Selbstbezüglichkeit entwickelt werden. Entscheidend ist hierbei, dass diese Berufs- und Wirtschaftspädagogen davon ausgehen, dass sich auch in diesem Falle mit der Entwicklung von Handlungskompetenz zugleich der Anspruch auf eine pädagogisch legitimierte Persönlichkeitsentwicklung im Medium des Berufs realisieren lässt.

Die in der hier gebotenen Kürze zu leistende Beschreibung und Einschätzung der expliziten und der Mehrzahl der impliziten Schnittstellen orientiere ich an den drei Merkmalen des Arbeitskraftunternehmers:

1. Selbst-Kontrolle

Übersetzt man das Merkmal der Selbst-Kontrolle in eine sich auf Lernprozesse beziehende Sprache, könnte man das übergreifende didaktische Ziel in etwa wie folgt umreißen:

Der Erwerbstätige muss lernen, selbst organisiert, in gesellschaftlicher Verantwortung, emotional sinnerfüllt und in den Zusammenhängen des Arbeits- und Geschäftsprozesses zu denken und zu handeln. Er sollte darüber hinaus auch die Fähigkeit und Bereitschaft einbringen, die organisationalen Arbeitsstrukturen im Sinne der Effizienzorientierung weiterzuentwickeln.

Den Stand der Forschung schätze ich in dieser Hinsicht als sehr ausdifferenziert ein. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat in den letzten Jahren eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze entwickeln und empirische Erkenntnisse gewinnen können, die sich auf dieses Merkmal des Arbeitskraftunternehmers beziehen lassen. Schlagwortartig und exemplarisch sind folgende Forschungsbereiche zu nennen:

- Arbeiten zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz unter Berücksichtigung der vollständigen Arbeitshandlung,
- Studien zum selbst organisierten und eigenverantwortlichen Lernen,
- Studien zur Relevanz prozeduralen und metakognitiven Wissens,
- Studien zur Explizierung impliziten und informellen Wissens.

Meines Erachtens lassen sich bei einer Vielzahl dieser Studien bereits jene Übergänge erkennen, die Pongratz und Voß zwischen verberuflichten Arbeitnehmern und verbetrieblichten Arbeitskraftunternehmern beschreiben: „Die entscheidende Differenz ist also: Beschränken sich die Beschäftigten auf Strukturvertrauen oder erweitern sie dieses nach eigenen Vorstellungen auf individuelle Strukturierungsmuster hin – und zeigen damit Strukturierungsbereitschaft?“ (Pongratz/Voß 2004, 128). Vorsichtig ließe sich mit dieser Einschätzung des Forschungsstandes zumindest partiell erklären, weshalb die von Pongratz/Voß befragten Erwerbstätigen überwiegend bereits eine der Arbeitskraftunternehmer-Prognose entsprechende Selbst-Kontrolle entwickelt haben: Seit Jahren haben sich in der Disziplin und insbesondere in vielen Bereichen der Praxis der schulischen und betrieblichen Aus- und Fortbildung solche Leitbilder der Arbeitstätigkeit mit angesiedelt, die einen reflexiven und damit flexibilisierenden Umgang mit Arbeitsroutinen zum Gegenstand haben. Solange dieses Arbeitsverständnis die bewährten Muster der alltäglichen Lebensführung nicht infrage stellt, sind die Erwerbstätigen auch dazu bereit, sich

auf eine Steigerung der Komplexitäts- und Selbstgestaltungsanforderungen einzulassen.

2. Selbst-Ökonomisierung

Eine mögliche didaktische Zielsetzung ließe sich folgendermaßen definieren:

Der Erwerbstätige muss lernen, sein individuelles Kompetenzprofil zu reflektieren, zu entwerfen und zu gestalten. Darüber hinaus sollte er dazu fähig und bereit sein, seine Arbeitskraft im Laufe der Berufsbiografie sowohl inner- als auch außerbetrieblich aktiv zu vermarkten.

Den Forschungsstand beurteile ich hier hingegen als außerordentlich schwach ausgeprägt. Es gibt erst wenige Versuche, bspw. unternehmerische Kompetenzen (vgl. Bader/Keiser/Unger 2007, Müller 2006, Braukmann/Westerfeld 2002) oder auch Merkmale einer berufsbiografischen Gestaltungsfähigkeit bzw. -kompetenz zu erfassen und zu konkretisieren (z. B. Bauer 2007, Preißer 2004 und auch die im Modellversuch „flexkom“ erarbeiteten Ansätze).

3. Selbst-Rationalisierung

Zunächst wieder der Versuch, das vorliegende Merkmal des Arbeitskraftunternehmers als Lernprozess zu erfassen:

Der Erwerbstätige muss lernen, seine Arbeits- und Lebenssphären produktiv aufeinander abzustimmen. Er sollte die Fähigkeit und Bereitschaft entwickeln, eigenverantwortlich und situativ angepasste Formen der Koordination von Arbeitswelt und Privatheit aktiv zu gestalten.

Auch hier beurteile ich den Forschungsstand als nicht sonderlich gut ausgebaut. Es gibt zwar eine Vielzahl an Studien zu diesem Thema (hervorzuheben sind die wissenschaftlich hochwertigen Arbeiten der Forschergruppe um Hoff, z. B. Hoff/Ewers 2002, Ewers/Hoff/Schraps 2004) sowie viele in der Praxis der Personal- und Organisationsentwicklung entwickelte Konzepte zur „Work-Life-Balance“, jedoch werden diese in der Regel nicht von Berufs- und Wirtschaftspädagogen initiiert und durchgeführt bzw. nur selten disziplinär aufgegriffen und reflektiert. Dies hat zur Folge, dass es in der Disziplin bspw. kaum kompetenztheoretisch orientierte Arbeiten zu diesem Thema gibt, worin auch ein Grund gesehen werden kann, weshalb bspw. in Ausbildungsordnungen so gut wie kein Bezug auf die Selbst-Rationalisierung als Merkmal entgrenzter Erwerbsarbeit genommen wird.

Ich komme damit zur zweiten Art, sich als Berufs- und Wirtschaftspädagoge mit dem Arbeitskraftunternehmer zu befassen, gemeint ist die Auseinandersetzung mit diesem Phänomen innerhalb der Diskurslogik einer bildungstheoretischen Rationalität.

3. Der Arbeitskraftunternehmer als Lerner innerhalb der bildungstheoretischen Diskurslogik

In diesem Kapitel werde ich zwei Thesen vertreten:

These 1: Die drei Merkmale der Subjektivierung von Arbeit und die darin enthaltene These der erweiterten strukturellen Selbstbezüglichkeit von Arbeitskraft entsprechen als Idealtypus nicht derjenigen Art der Subjektkonstitution, die im Bildungsanspruch enthalten ist.

These 2: Der Arbeitskraftunternehmer-Typus enthält jedoch unter anderem solche Bildungspotenziale, die mittels biografieorientierter Bildungstheorien sichtbar gemacht werden könnten, wodurch sich auch deren Anschlussfähigkeit an berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexions- und Legitimationsrahmungen exemplarisch herstellen ließe.

Ich werde zunächst mein grundlegendes Verständnis des Begriffs der Bildung und des sich darin ausdrückenden ideellen Gehaltes explizieren. Dies erscheint deshalb notwendig, um eine schärfere Abgrenzung beider Schwerpunktverlagerungen der Disziplin hervortreten zu lassen, was meines Erachtens derzeit zu selten systematisch verfolgt wird. Der originäre bildungstheoretische Kern von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung (vgl. Stojanov 2006) zielt auf eine andere Qualität von Lernprozessen im Vergleich zu denen, die in Kapitel 2 als Lernen entlang einer ökonomischen Diskurslogik skizziert worden sind. Winfried Marotzki skizziert diese spezifische Qualität in Anlehnung an die Arbeiten u. a. von Gregory Bateson (1964/71) und Helmut Peukert (1984) als die Reflexion von Selbst- und Weltreferenzen: „Bildungstheorie beschäftigt sich mit der zentralen reflexiven Verortung des Menschen in der Welt, und zwar in einem zweifachen Sinn: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz), und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ (Marotzki 2006, 61).

Beim Arbeitskraftunternehmer handelt es sich um eine idealtypische Prognose eines sich in Zukunft etablierenden neuen kulturellen Leitbildes von Arbeit. Im Falle der zuvor beschriebenen Lernprozesse, die zur Integration des Erwerbstätigen im Lichte dieses veränderten kulturellen Leitbildes vollzogen werden müssen, handelt es sich um einen spezifischen Teilbereich der Arbeitsrealität, den berufs- und wirtschaftspädagogische Ansätze aufgreifen. Aus dem potenziell unerschöpflichen Reservoir an möglichen Lernprozessen werden somit spezifische zur Voraussetzung einer erfolgreichen Integration des Subjekts in das Wirtschaftssystem erhoben.

Dasselbe gilt für den Begriff der Bildung: „Bildung soll sein. Sie ist eine normierende Kategorie zur Interpretation des Verhältnisses von Mensch und Welt“ (Langewand 1997, 84) – nur, dass die Ausrichtung dieser Interpretation innerhalb anderer theoretischer Rahmungen zustande kommt und insbesondere andere Modi der Verhältnisbeziehung zwischen Mensch und Welt in den Mittelpunkt rückt, als es die in Kapitel 2 vorgestellten leisten.

Günter Kutscha verweist darauf, dass das „Referenzproblem berufsbildungstheoretischer Reflexion in der Differenz von Arbeit und Beruf besteht“ (vgl. Kutscha 2008, 6). Folgt man Kutscha, dann lässt sich demnach der zentrale Unterschied zwischen der bildungstheoretischen und ökonomischen Diskurslogik des Lernens nur auf dem Wege der Differenzierung zwischen Beruf und Arbeit bestimmen und entsprechend erst dann ein bildungstheoretischer Anspruch in den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik implementieren: „Sucht man das Gemeinsame dessen, was Beruflichkeit in kultureller Hinsicht zu legitimieren vermag, so kann es bei stringenter theoretischer Betrachtung nur ein universaler Geltungsanspruch sein, auf den berufliche Arbeit und Bildung unter dem Anspruch der Würde des Menschen zu verpflichten wären [...]. Der Differenz von Arbeit und Beruf ist ein Wertungsmaßstab immanent, der für den bildungstheoretischen Anspruch auf ‚Bildung im Medium des Berufs‘ unverzichtbar ist“ (ebd., 6).

Herwig Blankertz begründete vor den philosophischen Hintergründen der Aufklärungsbewegung und der kritischen Theorie die Merkmale einer kritisch-emanzipatorischen Berufsbildungstheorie. Mit den beiden didaktischen Prinzipien der Wissenschaftspropädeutik und der Kritik konstituiert Blankertz einen zentralen berufspädagogischen Reflexions- und Legitimationsrahmen des pädagogischen Handelns. Beide Prinzipien entfalten im Lernprozess ein vom Subjekt zu bewältigendes dialektisches Spannungsverhältnis: Während die Wissenschaftspropädeutik „durch die Lebenssituation der technischen Zivilisation bedingt ist“ (vgl. Blankertz 1972, 22) und damit eine Einübung des Subjekts in und eine Anpassung an diesen Kontext zum Gegenstand hat, soll das Prinzip der Kritik die gleichzeitige Distanzierung und Überwindung des Subjekts mit dem Ziel der Freiheit bzw. dem der Mündigkeit herbeiführen.

Im Folgenden werden zunächst zwei wesentliche Merkmale der Bildungsidee vorgestellt, die sich zumindest partiell auch auf die blankertzschen Prinzipien der Kritik und der Emanzipation beziehen lassen und die in ihren grundlegenden Zügen auch dem Anspruch einer Reflexion von Selbst- und Weltreferenzen im Sinne Marotzkis gerecht werden. Mit diesen Merkmalen als einer Interpretationsfolie werde ich anschließend eine Einschätzung der Möglichkeiten von Bildungsprozessen im Medium des Arbeitskraftunternehmer-Typus vornehmen.

Merkmal 1: Bildung als Entäußern und Erhalten

Die wohl historisch dauerhafteste Figuration des Bildungsprozesses ist die des Sich-Entäußerns und des Sich-Erhaltens, die in prägnanter Weise der Bildungshistoriker Theodor Ballauff zum Ausdruck bringt: „Der Weg in die Welt ist der Weg zu mir selbst“ (1966, 190). Für Bildungsprozesse entscheidend ist – um die Wegmetapher Ballauffs aufzugreifen – die Bereitschaft des Gehenden, sich auf die beim Gehen unweigerlich eröffnende Chance des Entdeckens von Neuem einzulassen. Bildung ist demnach ein spezifischer Modus der Welt-Erschließung und der sich zugleich darin vollziehenden Selbst-Entwicklung. Das, was beim Entdecken von Neuem geschieht, versucht bspw. Max Horkheimer seinen Studenten in der Immatrikulationsrede aus dem Wintersemester 1952/53 näherzubringen: „Jene beiden [Goethe und Hegel sind gemeint – T. U.] haben gewußt, daß der Weg der Bildung einer der Entäußerung ist; man könnte auch schlicht sagen: einer der Erfahrung. Gebildet wird man nicht durch das, ‚was man aus sich selbst macht‘, sondern einzig in der Hingabe an die Sache, in der intellektuellen Arbeit sowohl wie in der ihrer selbst bewußten Praxis. Nicht anders als in dem Eingehen in sachliche Arbeit vermag das Individuum über die Zufälligkeit seiner bloßen Existenz hinauszukommen, an der der alte Bildungsglauben haftet und in der ohne jede Entäußerung bloß das beschränkte eigene Interesse und damit das schlechte Allgemeine sich durchsetzt“ (Horkheimer 1981, 169). Nach Ballauff und Horkheimer heben sich Bildungsprozesse von Lernprozessen dadurch ab, dass der Mensch sich Objektivem, also einer gemeinsamen Sache, hingibt und sich darin verlierend doch erhalten kann. Innere Freiheit als Funktion der Bildungsidee beginnt also gerade dann, wenn man sich im Lernprozess mehr abverlangt, als das zu tun, was „man gerade braucht“, bzw. als das, was den Gegenstand in seinem „Zeugzusammenhang“ und damit das Selbst als das „uneigentliche Man“ der „Verfallenheit des Daseins“ (vgl. Heidegger 1993, 56 ff.) als Mittel zur Erreichung von erwerbsrelevanten Zwecken konstituiert. Dieser strukturelle Aspekt der Bildungsidee findet sich – was für die Aufwertung von Beruflichkeit und Arbeit von großer Bedeutung gewesen ist – bereits in der christlich geprägten Verschränkung von Arbeitstätigkeit und Nächstenliebe bei Martin Luther wieder. Luther hatte ja bekanntlich den griechischen Begriff für Arbeit mit Beruf übersetzt (vgl. dazu bspw. Conze 1972) und damit eine theologische Legitimation für die Aufwertung von Arbeit vollzogen. Beruf ist dann Berufung, wenn die Hingabe an die Tätigkeit im Geiste der christlichen Nächstenliebe vollzogen wird. Auch hierin findet sich der bildungsideelle Aspekt der Entäußerung zumindest dahin gehend wieder, als die Hingabe nicht zum Zwecke lebenserhaltender Intentionen erfolgt, sondern mit der Distanzierung zum ökonomischen und vitalen Zweckcharakter der Tätigkeit ein anderer Modus der Welt-Erschließung und Selbst-Entwicklung zugänglich werden sollte. Ein Bezug auf dieses Merkmal der Bildungsidee findet sich ebenfalls in den Arbeiten Langewands und Klafkis.

Alfred Langewand beginnt seinen Beitrag in dem von Dieter Lenzen herausgegebenen Band Erziehungswissenschaft mit den Worten: „Unter ‚Bildung‘ kann man im Großen und Ganzen verstehen, dass auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses wie ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘ verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen“ (Langewand 1997, 69). Bildung ist eine spezifische Verschränkung von Welt-Erfahrung und Selbst-Konstitution. Dieser Prozess des Verschränkens steht auch bei Langewand im Zentrum des Bildungsbegriffs, wobei er an dieser Stelle die grundlegende Beziehung zwischen Subjekt und Objekt thematisiert, in die wiederum die Idee des Entäußerns und Erhaltens eingebettet ist. In herausragender Weise zielt Wolfgang Klafki in die gleiche Stoßrichtung beim Aufzeigen der Doppelseitigkeit des Bildungsprozesses, wenn er den kategorialen Bildungsbegriff wie folgt definiert: „Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen [...], aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit“ (Klafki 1964, 297) oder aber: „Das Sichtbarwerden von ‚allgemeinen‘ Inhalten auf der Seite der ‚Welt‘ ist nichts anderes als das Gewinnen von ‚Kategorien‘ auf der Seite des Subjekts“ (ebd., 298). Bildung im Sinne des Entäußerns und Erhaltens ist zunächst ein sozusagen anthropologisches Faktum. Menschen haben die Fähigkeit, sich mit dieser spezifischen Art und Weise des Erschließens von Welt zugleich als ein Selbst zu konstituieren. So verstandene Bildung ist aber auch eine normative pädagogische Setzung: Der Mensch soll im Entäußern die Dinge in ihrem Sosein erfassen und dann das Erfahren in ein individuelles Geflecht lebensweltlicher und auf das eigene Selbst bezogener Interpretationsmuster übertragen, wodurch er letztlich zu einer Freiheit im Urteil gelangen kann.

Merkmal 2: Bildung als Sozialisationstranszendenz und als Widerstreit

Die für die Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik herausragende Leistung von Herwig Blankertz kann u. a. darin gesehen werden, dass er den Anspruch auf Bildung im Medium des Berufs nicht entlang einer „inhaltlichen Kanonisierung von Allgemeinbildung“ (Blankertz 1963, 122) verortet, sondern begründet, dass das Prinzip der Distanz des Subjekts gegenüber der Gesellschaft wesentlich für Berufsbildungsprozesse ist: „Solche Distanz aber ist eine Sache der inneren Freiheit gegenüber den Bedingungen der Herrschaft von Menschen über Menschen, nicht eine solche der Unwissenheit“ (Blankertz 1966, 69). Mit der an dieser Stelle nicht weiter auszuführenden Analyse des Beziehungsgeflechts von Utilität, Distanz und Autonomie hat er einen bedeutenden Baustein zur Begründung der Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung geliefert.

Neuere Entwicklungen in der bildungstheoretischen Forschung betonen die Relevanz solcher Lernprozesse, die das Subjekt in eine kritische Distanz zu den in der Sozialisation erworbenen Mustern der Welt- und Selbstaufordnung zu stellen. Theodor Ballauff skizziert diesen Aspekt auf der Basis umfassender bildungshistorischer Studien folgendermaßen: „Moderne Bildung identifiziert sich daher nicht mit Sozialisation, sondern versteht sich als ihre konstruktive Explikation, die der Besonnenheit des Einzelnen die Beurteilung der Sozialisation auferlegt. Nur so gibt sie aus dieser zu selbstständiger Gedanklichkeit frei. Man könnte geradezu ein reziprokes Verhältnis von Sozialisation und Bildung ansetzen: Je mehr die Sozialisation überwiegt, desto geringer wird die Bildung; je mehr die Bildung – die Verselbstständigung im Denken – überwiegt, desto mehr wird die Sozialisation in ihren Funktionen und Prozessen zurücktreten“ (Ballauff 2000, 49). Einen meiner Ansicht nach in diese Interpretationsrichtung der Sozialisationstranszendenz stoßenden neueren Ansatz hat Jan Christoph Koller entwickelt und ausdifferenziert. Koller stellt sich dem Vorhaben einer „Reformulierung des Bildungsbegriffs unter historisch-systematischen Aspekten“ (nach Koller 1999, 14) mit der besonderen Berücksichtigung der Arbeiten zur Postmoderne von Jean-Francois Lyotard. Eines der Ergebnisse von Kollers Arbeiten möchte ich an dieser Stelle kurz vorstellen. Nach Lyotard sind postmoderne Gesellschaften durch eine Pluralität von Diskurslogiken gekennzeichnet, die – und dieses Phänomen bezeichnet er als Widerstreit – nicht durch Wissenschaften oder andere gesellschaftliche Subsysteme aufgehoben und vereinheitlicht werden kann: „Die Sprache ist ohne Einheit, es gibt nur Sprachinseln, jede wird von einer anderen Ordnung beherrscht, keine kann in eine andere übersetzt werden. Diese Zerstreuung ist an sich gut, sie muss geachtet werden. Was aber zur Krankheit führt, ist, dass eine Ordnung über andere übergreift“ (Lyotard 1985, 70) – und das sei im Falle der postmodernen Gesellschaften der Fall, gemeint ist eine „Vorherrschaft der ökonomischen Diskursart“ (Lyotard 1987, 293; vgl. dazu die Ausführungen von Elster 2007, 237 ff.). Wenn wir es aber grundsätzlich mit einer Pluralität von Erzählungen und dem Ende der großen Metaerzählungen in der Moderne zu tun haben, dann muss sich dies auch auf den Begriff der Bildung auswirken: „Die postmoderne These vom Ende der großen Erzählungen wirft die Frage auf, ob Bildungstheorie in diesem Sinne, d. h. als einheitsstiftende pädagogische Theorie, überhaupt noch möglich ist“ (Koller 1999, 47). Koller begründet interessanterweise ausgerechnet mittels der Sprachphilosophie Lyotards (und der in ihr enthaltenen Kritik an der humanistischen Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts) sowohl die Möglichkeit von Bildungsprozessen als auch die nach wie vor zentrale Stellung des Bildungsbegriffs in den Erziehungswissenschaften. Unter Bildung seien, so Koller, „die Prozesse zu verstehen, in denen neue Sätze, Satzfamilien und Diskursarten hervorgebracht werden, die den Widerstreit offenhalten, indem sie einem bislang unartikulierbaren ‚Etwas‘ zum Ausdruck verhelfen“ (ebd., 150). Bildungsprozesse konstituieren das Subjekt demnach

nicht außerhalb von Sprache, bzw. Sprache wird nicht zum ausdrückenden Medium einer vorgängigen Subjektivität, sondern „Bildung meint hier vielmehr einen Prozess, der sich immer schon in Sprache und d. h. in der Verkettung von Sätzen ereignet [...] Subjektivität ist also nicht etwas, was der Sprache logisch vorausginge in dem Sinne, dass die Subjekte sich zum Zwecke ihrer Bildung der Sprache als eines Mittels oder Werkzeugs bedienen würden [...]. Im Zuge dieser sprachlichen Konstituierung und Transformation von Subjektivität ereignet sich ‚Bildung‘, indem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um bislang Unartikulierbares in Sätze zu fassen“ (ebd., 150–151). Kurz formuliert ist Bildung das Aufrechterhalten des Widerstreits. Bildung als Subjektivierung hat wesentlich damit zu tun, dass Menschen sich nicht nur entlang einer bestimmten Diskurslogik wahrnehmen und in Worten, Taten und Gedanken präsentieren können, sondern dass sie ihre eigene Diskurspraxis verstehen lernen. Bildung ist in dieser Hinsicht meines Erachtens die aktuelle theoretische Auslegung jener „konstruktiven Explikation der eigenen Sozialisation“ (vgl. das o. a. Zitat Ballauffs), nur dass Koller die von Ballauff skizzierte Sozialisationstranszendenz klarer ausdifferenziert und vor allem auch Zugänge zur erfahrungswissenschaftlichen Bildungsforschung eröffnet.

Ich komme damit zur zentralen Fragestellung dieses Kapitels, der Einschätzung der Möglichkeiten von Bildungsprozessen im Medium des hier besprochenen Arbeitskraftunternehmers. Wie eingangs angeführt stelle ich folgende erste These auf:

These 1: Die drei Merkmale der Subjektivierung von Arbeit und die darin enthaltene These der erweiterten strukturellen Selbstbezüglichkeit von Arbeitskraft entsprechen als Idealtypus nicht derjenigen Art der Subjektkonstitution, die im Bildungsanspruch enthalten ist.

Beziehen werde ich mich zunächst auf die Arbeiten von Frank Elster. Elster setzt sich in seiner Dissertation mit dem Konzept des Arbeitskraftunternehmers vor dem Hintergrund bildungstheoretischer Ansätze auseinander und beruft sich dabei u. a. auf die hier zuvor angeführten Arbeiten Kollers. Die Argumente Elsters verstehe ich insbesondere als eine eindeutige Absage an jedwede Anstrengung, die drei Merkmale des Arbeitskraftunternehmers vorschnell in normativ-pädagogische Konzeptionen übersetzen zu wollen. Wichtig ist die von Elster herausgearbeitete Differenz der unterschiedlichen Subjektbegriffe, mit denen Voß/Pongratz auf der einen Seite und die neueren bildungstheoretischen Arbeiten auf der anderen Seite operieren. Obwohl es sicherlich naheliegt und durchaus verlockend erscheint, die Subjektivierung von Arbeit im Sinne eines stärkeren reflexiven Umgangs direkt mit bildungstheoretischen Ansprüchen in eins zu setzen, gibt es doch erhebliche Unterschiede, die beachtet werden müssen:

- Die erste hier vorgestellte Art der Thematisierung des Arbeitskraftunternehmers als eines Lernalters fragte nach den Fördermöglichkeiten der Integration des Erwerbstätigen in veränderte Arbeitskontexte. Wie bereits in Kapitel 3 erwähnt, verweist Lyotard auf die Vorherrschaft ökonomischer Diskurslogiken in postmodernen Gesellschaften, und zwar nach den Prinzipien *ex post* und *ex negativo*. Damit ist gemeint, dass das Wirtschaftssystem als gesellschaftliches Subsystem zwar nicht direkt auf alternative Diskurslogiken zugreifen kann, jedoch die für die wirtschaftliche Rationalität brauchbaren zu fördern imstande ist: „Für die Bildung des Arbeitskraftunternehmers im oben beschriebenen Sinne hieße das: Jede neue entstandene Diskursart und damit jedes Potenzial für eine alternative soziale Seinsweise wird nach ihrer Hervorbringung von der ökonomischen Diskursart auf ihre Zweckmäßigkeit ‚geprüft‘, als zweckmäßig vereinnahmt und mittels ökonomischer Ressourcen gefördert oder als unzweckmäßig ausgesondert“ (Elster 2007, 312). Dies bedeutet, dass mit der bloß gelungenen Integration eines Menschen in arbeitskraftunternehmertypische Arbeitskontexte noch lange nichts darüber ausgesagt ist, ob sich hier Bildungsprozesse im Medium des Berufs vollzogen haben oder nicht. Solange nicht geklärt ist, wieweit es diesem Menschen gelungen ist, Widerstreit zu leisten – und das bedeutet hier: sich als Mensch nicht ausschließlich entlang der ökonomischen Diskursart wahrzunehmen und zu entwerfen, sondern darüber hinaus auch alternative Selbstsichten zuzulassen –, so lange wissen wir nichts darüber, ob er gebildet ist oder nicht. Die Beurteilung der Möglichkeiten einer Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer bemisst sich nicht vorrangig an der Integration in das Wirtschaftssystem, sondern am Zulassen von Widerstreit – sowohl durch das Subjekt selbst als auch aufseiten des Wirtschafts- und des Bildungssystems.
- Vor anerkennungstheoretischem Hintergrund muss gefragt werden, ob die Möglichkeit des Widerstreits nicht wesentlich damit zusammenhängt, ob solche dem Widerstreit entspringenden Formen der Subjektivierung soziale Wertschätzung erfahren: „Damit menschliche Individuen innerhalb subjektivierter Arbeit als reflexive, handlungsfähige und eigensinnige Subjekte auftreten können, müssen sie für ihr individuelles Arbeitsvermögen soziale Wertschätzung erfahren.“ Interessant ist an dieser Stelle der weiterführende Hinweis Elsters: „Die Konstitution eines handlungsfähigen Subjekts bedarf der Unterwerfung unter diejenigen Reglementierungen (‚Macht‘), die innerhalb dieser Sphäre Anerkennungswürdigkeit herstellen. Damit erscheint die subjektivierte Arbeit selbst paradox: Sie erfordert die eigensinnige, kreative und gestalterische Freiheit des Subjekts und bewirkt zugleich dessen Unterwerfung unter die Erfordernisse der Arbeitswelt“ (ebd., 257). Genau darin dürfte die trügerische Sicherheit des Anspruchs einer vollends erfüllten Bildungswertigkeit der Subjektivierung von Arbeit liegen. Die

Erweiterung struktureller Selbstbezüglichkeit ist keine Erweiterung der Spiel- und Erfahrungsräume umfassender Subjektivierung, sondern eine Ausdehnung des ökonomisch rentablen Subjektpotenzials in den umfassenden Lebensbereich der Menschen. Elster stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass die hier bereits angesprochene Beharrungsmentalität bei Angestellten und Arbeitern (hohe Selbst-Kontrolle, geringe Selbst-Ökonomisierung) sich damit erklären lässt, dass sich die Anerkennung als Arbeitskraftunternehmer „anhand von intransparenten, pluralisierten und erst ex post bestimmbar Kriterien bemisst und dessen Anerkennung daher durch Unsicherheit gekennzeichnet ist“ (ebd., 260). Elster sieht darin einen Ausdruck der Ausbeutbarkeit des Arbeitskraftunternehmers.

Eine Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer muss sich auf den Anspruch der Emanzipation im Medium des Berufs beziehen können. Diese lässt sich bspw. mittels der im Lernprozess erfahrenen Entäußerung und des Sich-Erhaltens, insbesondere jedoch in der Form der Sozialisationstranzendenz konkretisieren (vgl. dazu auch Unger 2007b). Vor dem Hintergrund der Kritik Elsters ist festzuhalten, dass sich mit den von Voß und Pongratz beschriebenen Selbstbezüglichkeitsanforderungen nicht per se eine umfassende Subjektivierung realisieren lässt. Ein Mehr an Subjektivierung in der Arbeit bedeutet noch lange nicht, dass damit automatisch bildungsrelevante Ansprüche erfüllt werden. Eine Erweiterung von Selbst-Kontrolle mag zwar eine intensivere, verdichtete Auseinandersetzung mit arbeitsrelevantem Wissen beinhalten, sie erfolgt aber primär zur Steigerung wirtschaftlicher Rentabilität, d. h., das Ausmaß möglicher Entäußerung bemisst sich nicht ausschließlich am Akt der Entäußerung an sich. Insbesondere erscheint mir die Ausdehnung der ökonomisch zweckmäßigen Formen der Subjektivierung in weite Bereiche der umfassenden Lebensgestaltung der Subjekte als eine besondere Herausforderung für die Realisierung von Prozessen der Distanzierung zu sein, die als die zentrale Grundlage für Bildungsprozesse angesehen werden. Vor diesem Hintergrund konstatiere ich, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik an dieser Stelle ihr größtes Forschungsdefizit mit Blick auf den Arbeitskraftunternehmer aufweist. Wir wissen zwar einiges über Lernprozesse der Integration bzw. Anpassung, jedoch so gut wie nichts über die faktischen Prozesse des Widerstreits bzw. der Überwindung.

Ich möchte an dieser Stelle nicht weiter auf die Einwände gegenüber einer vorschnellen Pädagogisierung des industriesoziologischen Konzepts des Arbeitskraftunternehmers eingehen. Vielmehr will ich im Folgenden versuchen, Perspektiven einer weiterführenden Forschung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu eröffnen. Damit komme ich zur zweiten These:

These 2: Der Arbeitskraftunternehmer-Typus enthält jedoch unter anderem solche Bildungspotenziale, die mittels biografieorientierter Bildungstheorien sichtbar gemacht werden könnten, wodurch sich auch deren Anschlussfähigkeit an berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexions- und Legitimationsrahmungen exemplarisch herstellen ließe.

Zunächst geht es mir darum zu zeigen, dass eine empirische, biografieorientierte Berufsbildungsforschung zum Arbeitskraftunternehmer ihre Dynamik interessanterweise gerade an der Stelle entfalten könnte, bei der der kompetenzorientierte Diskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik defizitär ist, nämlich beim Merkmal der Selbst-Ökonomisierung. Voß und Pongratz „umkreisen“ meines Erachtens insbesondere bei den Beschreibungen des zweiten Merkmals des Arbeitskraftunternehmers Bildungspotenziale, ohne sich auf diese systematisch als Forscher einzulassen (was hier aber auch nicht als ein Vorwurf missverstanden werden sollte, denn die Auseinandersetzung mit Berufsbildungstheorie ist die Kernaufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik).

Die erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Forschung zur Biografie und Identität hat in den vergangenen Jahren eine Reihe solcher Erkenntnisse gewinnen können, die als Wegweiser einer entsprechenden empirischen und dabei berufsbildungstheoretisch orientierten Forschung zur Selbst-Ökonomisierung zugrunde gelegt werden könnten. Hierzu zählt bspw. das Phänomen des biografischen Potenzials, das eine spezifische Form des selbstreferenziellen Wissens darstellt (vgl. dazu auch Unger 2007a). Grundsätzlich gesprochen verfügt jeder Biografieträger über „Leitlinien und Leitthemen [...] wiederkehrende Beziehungskonstellationen, dominante Problemkomplexe und Schlüsselerlebnisse“ (Schulze 2006, 44), die dann in sein Bewusstsein geraten können, wenn er „lebensbedeutsame oder folgenreiche Entscheidungen zu treffen hat oder unerwartet in eine aussichtsreiche und verlockende oder schwer zu bewältigende Lage gerät“ (ebd., 43). Biografisches Lernen ist der Prozess der Reflexion auf solche Lernprozesse, in denen biografisches Potenzial entstanden ist: „Das Erzählen von biografischen Lernprozessen verweist auf das Herstellen von Sinnbezügen, es enthält das Aufzeigen des Selbst, wie es geworden ist, was es erfahren hat, welche Orientierungen ausgebildet wurden und wie andere am Prozess der Entstehung des Selbstbildes beteiligt waren. In den Ereignisverkettungen und Handlungsabläufen wird dargestellt, wie es dem Biografieträger gelungen oder nicht gelungen ist, eine Balance der Identität herzustellen, welche Wege dafür eingeschlagen wurden und was die zentralen biografischen Lernprozesse waren. Erzählstruktur und biografische Lernprozesse sind ineinander verwoben“ (Ecarius 2006, 103–104).

Bezieht man biografisches Lernen auf Prozesse der Selbst-Ökonomisierung, dann wird deutlich, dass derartige Lernprozesse zugleich etwas bildungstheoretisch

höchst Bedeutsames erreichen könnten: Den Erwerbstätigen gerät ins Bewusstsein, dass sie eine spezifische biografische Gesamtformung (vgl. Schütze 1981, Marotzki 1990, 2006) durchlaufen haben, die sie gewissermaßen in ihre aktuelle Situation hineingetragen hat. Das Erzählen und hierin oftmals sich vollziehende Verstehen der Verflochtenheit von biografischem Potenzial und der aktuellen (Erwerbs-)Situation schafft somit zunächst einmal eine gedankliche (und oftmals auch emotionale) Distanz des Biografieträgers zu seiner aktuellen Lebenssituation. Biografisches Lernen hält gewissermaßen „den Film der Alltäglichkeit an“ und löst den Erwerbstätigen vorübergehend aus der Routine der Alltagsbewältigung und der darin aufgehenden Selbstthematisierung heraus. Diese Distanz ist meines Erachtens die zentrale Voraussetzung zum Ausüben von Kritik und damit zur Autonomie des Erwerbstätigen gegenüber seiner (beruflichen) Lebenssituation. Mit anderen Worten verweist die Selbst-Ökonomisierung vorsichtig gesprochen auf Selbst-Entwicklung im Sinne einer Reflexion auf biografische Wandlungen und damit auf berufliche Bildung.

Ich möchte klarstellen, dass sowohl der Gegenstand als auch die Intention des biografischen Lernens sich aber nicht entlang einer ökonomischen Diskurslogik entfalten lassen. Gegenstand des biografischen Lernens ist die ganze Person des Erwerbstätigen und ihr Gewordensein. Andererseits ist ein biografisches Lernen im Medium des Berufs ohne vorgängige Erfahrungen im Beruflichen (das heißt des Selbsterlebens innerhalb einer ökonomischen Diskurslogik) aber auch nicht möglich. Damit wird biografisches Lernen im Medium des Berufs zu einem Prozess der beruflichen Bildung, weil er berufliche Sozialisation übersteigt bzw. weil er eine Dynamik entfalten kann, die die in der Sozialisation vermittelten Weisen der Selbstthematisierung transzendiert. Anders gesprochen hängen biografische Lernprozesse und das Ausüben von Widerstreit aufs Engste zusammen. Meines Erachtens verweisen die von Pongratz/Voß umschriebenen Lernprozesse, die in die Richtung der Selbst-Ökonomisierung abzielen, oftmals auf solche vorgängigen oder aber potenziellen biografischen Lernerfahrungen. Da hierbei nicht die Arbeits- und Geschäftsprozesse und die zur Handlungsfähigkeit benötigten Wissensbestände zum vorrangigen Gegenstand des Lernens werden, sondern der Zusammenhang zwischen Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung, ist ein Kompetenzbegriff auch nicht in der Lage, das originäre Moment biografischer Bildungsprozesse zu erfassen. Streng genommen ist der Begriff der Selbst-Ökonomisierung für eine berufs- und wirtschaftspädagogische Reflexion deshalb sogar irreführend, weil er zu der fälschlichen Annahme verleitet, die avisierte biografische Reflexionsleistung des Subjekts sei allein innerhalb der ökonomischen Diskurslogik möglich. Faktisch gesehen ist dem jedoch nicht so. In der Vielzahl der empirischen Rekonstruktionen und Analysen zur biografieorientierten Bildungsforschung wird deutlich, dass diese Art des Verstehens seiner selbst in der Regel genau jene Distanzierungsmomente aufweist, die den Erwerbstätigen

eben nicht nur als Erwerbstätigen, sondern als ganzen Menschen thematisiert. Wie weit Erwerbstätige dann jedoch ihr bislang vielleicht ungenutztes, lebensgeschichtlich verdichtetes Kreativitätspotenzial zu einer erwerbsbiografisch verwerteten Entfaltung bringen, ist ausschließlich vom Biografieträger selbst zu entscheiden – das wäre neben dem Schaffen einer kritischen Distanz das zweite Moment des Erzeugens von Autonomie im und durch das biografische Lernen.

Einer Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer käme in dieser Hinsicht die Aufgabe zu,

- die Akteure darin zu unterstützen, das Prinzip des Widerstreits zu verstehen. Widerstreit meint die Akzeptanz, dass es in der Postmoderne verschiedene Diskurslogiken gibt, die sich gegenseitig nicht ersetzen können, weshalb die Erwerbstätigen verstehen müssen, dass die auf Arbeit bezogenen Selbstbezüglichkeitsanforderungen nicht die einzige Art und Weise darstellen, sich selbst als Mensch akzeptieren und entwerfen zu können;
- die Akteure darin zu unterstützen, die erweiterte strukturelle Selbstbezüglichkeit sowohl im Sinne einer Freiheitschance als auch im Sinne der Heteronomie zu betrachten. Sie sollten verstehen, dass die gewonnene Freiheit im Arbeitshandeln der Ausdruck einer veränderten betrieblichen Strategie der Transformation von Arbeitspotenzial in Arbeitsleistung darstellt, das eben nicht um der Entfaltung einer ganzheitlichen Subjektivität willen praktiziert wird.

Die bisherigen Ausführungen in diesem und dem vorhergehenden Kapitel haben zwei weiterführende Fragen erzeugt:

- In welchem Verhältnis stehen beide Diskurslogiken der Lernprozesse des Arbeitskraftunternehmers zueinander im Rahmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik?
- Welche Funktion könnte dabei die exemplarische Bedeutung des Sichtbarmachens von biografieorientierten Bildungspotenzialen des Arbeitskraftunternehmers für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen?

Im abschließenden Kapitel werde ich versuchen, diese Fragen zu beantworten und dabei die Leistungen beruflicher Identitätsforschung zu verdeutlichen.

4. Zwei Diskurslogiken in einer Disziplin und der Begriff der beruflichen Identität als systematisierende Kategorie

Die bislang herausgearbeiteten Diskurslogiken der Bestimmung von Lernprozessen des Arbeitskraftunternehmers lassen sich mittels der blankertzschen Argumentationslinie der Integration und Distanz sowie anhand der Termini der Selbst- und Weltreferenzen nach Marotzki wie folgt zusammenfassen:

Abbildung 5: Lernprozesse des Arbeitskraftunternehmers

	Selbstreferenz als Lerngegenstand	Weltreferenz als Lerngegenstand
Lernen als Integration	Das Entstehen selbstreferenziellen Wissens im Sinne der • Selbst-Kontrolle • Selbst-Ökonomisierung • Selbst-Rationalisierung	Das Entstehen weltreferenziellen Wissens im Sinne der • Selbst-Kontrolle • Selbst-Ökonomisierung • Selbst-Rationalisierung
Lernen als Distanz	Die Reflexion und Wandlung des bislang aufgeschichteten selbstreferenziellen Wissens	Die Reflexion und Wandlung des bislang aufgeschichteten weltreferenziellen Wissens

Die Quadranten 1 und 2 beinhalten die Entwicklung solchen Wissens, das Erwerbstätige benötigen, um den prognostizierten Anforderungen der Arbeitswelt im Sinne des Arbeitskraftunternehmers gerecht werden zu können. Hierunter fallen all diejenigen Lernprozesse, die unter das Lernen entlang der ökonomischen Diskurslogik subsumiert worden sind (Kapitel 2). Dagegen thematisieren die Quadranten 3 und 4 die (in Kapitel 3) als Bildung bezeichneten Lernprozesse der Reflexion bzw. der Distanzierung gegenüber den zuvor lebensgeschichtlich verdichteten Selbst- und Weltreferenzen eines Erwerbstätigen. Die graue Markierung der ersten beiden Quadranten soll die zunehmende Entgrenzung beider „Gegenstände“ des Lernens verdeutlichen. Die Kernthese des Arbeitskraftunternehmers besteht ja darin, dass wir es mit einer „erweiterten strukturellen Selbstbezüglichkeit von Arbeitskraft“ (nach Voß 2001, 298) zu tun haben werden, sodass, hinsichtlich der auf das Lernen bezogenen Verortung des Arbeitskraftunternehmers, eine fortschreitende Vermengung von selbst- und weltreferenziellem Wissen entsteht.

In welchem Verhältnis stehen beide Diskurslogiken des Lernens nun jedoch als Forschungsgegenstände im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zueinander?

Wie es bereits die in der Abbildung 5 veranschaulichten Binnendifferenzierungen der Lernarten des Arbeitskraftunternehmers und die Bezugnahme auf die Arbeiten Herwig Blankertz in Kapitel 3 nahelegen, ist dieses Problem nicht neu: Es geht um das Verhältnis zwischen der ökonomischen Funktionalisierung des Lernens vs. dem pädagogisch legitimierten Bildungsanspruch. Dieses kennzeichnet beispielsweise Blankertz als die Differenz zwischen Lernen im Sinne der Anpassung (bzw. der Einübung) vs. der Distanz (bzw. der Überwindung; auf die Vielzahl der Untersuchungen zu diesem Thema kann ich hier nicht eingehen, besonders plausibel scheint mir jedoch der Ansatz von Zabeck 1978 zu sein, der den Begriff des Paradigmenpluralismus eingeführt hat). Es scheint so zu sein, als könnte sich der Diskurs-Schauplatz mit diesem uns in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit vie-

len Jahrzehnten bekannten Problem offensichtlich auf den Arbeitskraftunternehmer verlagern und dort in voller Schärfe ausbrechen.

Ich möchte in der gebotenen Kürze noch aufzeigen, welche Beziehungskonstellationen zwischen Bildungsanspruch vs. ökonomischer Funktionalität beispielsweise denkbar wären.

Lesart 1: Das Verhältnis wird zugunsten eines der beiden Pole aufgelöst – also entweder in Richtung der ökonomischen Funktionalität des Lernens (Quadranten 1 und 2) oder zugunsten des bildungstheoretischen Anspruchs der Distanz und Reflexivität (Quadranten 3 und 4). Beispielsweise ließe sich im ersten Falle wie folgt argumentieren: Mit dem Hinweis, dass der Arbeitskraftunternehmer doch als Beispiel einer gelungenen Integration von Selbstbestimmtheitsanspruch und Anpassung angesehen werden könne, wird der Aspekt der Reflexion von Selbst- und Weltreferenz als erfüllt angesehen. Mit dem Arbeitskraftunternehmer sei quasi das Ganze menschlicher Subjektivierung erreicht – schließlich zeigt doch dieses Beispiel, dass sich eine reflexive Handlungsfähigkeit im Beruflichen auch konstruktiv auf eine Handlungsfähigkeit im Privaten und Gesellschaftlichen ausdehnen kann. Auf eine solche Argumentation lässt sich meiner Meinung nach eine Vielzahl kompetenztheoretisch orientierter Pädagogen derzeit ein. Dagegen muss eingewendet werden, dass sich bereits der bildungstheoretische Ansatz von Blankertz als hiermit nicht kompatibel erweist. Insbesondere im Kontrast zu den neueren bildungstheoretischen Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften (ich habe hier nur die Arbeiten von Marotzki 1990, Koller 1999, Stojanov 2005 und Ecarius 2006 angesprochen) wird deutlich, dass Reflexivität und Distanz hier etwas anderes intendieren als eine Ausdehnung von Handlungsfähigkeit.

Lesart 2: Das Verhältnis beider zueinander wird als von der Disziplin nicht zu überwindendes Paradoxon gedacht. Demzufolge haben wir zwei so unterschiedliche Diskurslogiken innerhalb einer Disziplin zu integrieren, dass es nur mehr darum gehen kann, beiden ihre Geltung zukommen zu lassen und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass keine über die andere dominiert. Mit dem Ende der „großen Erzählungen“ ist auch das Ende eines disziplinären Selbstverständnisses erreicht, das den Anspruch erhebt, dem Subjekt eine ideale Kongruenz von Sein und Denken in der Form eines Bildungskanon etc. versprechen zu können.

Lesart 3: Auf der Basis der zweiten Lesart wird die Frage gestellt, in welcher Art und Weise die betroffenen Subjekte beide Diskurslogiken wahrnehmen und verarbeiten. Diese Sichtweise favorisiert eine erfahrungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Arbeitskraftunternehmers, ohne dabei jedoch den idealtypischen

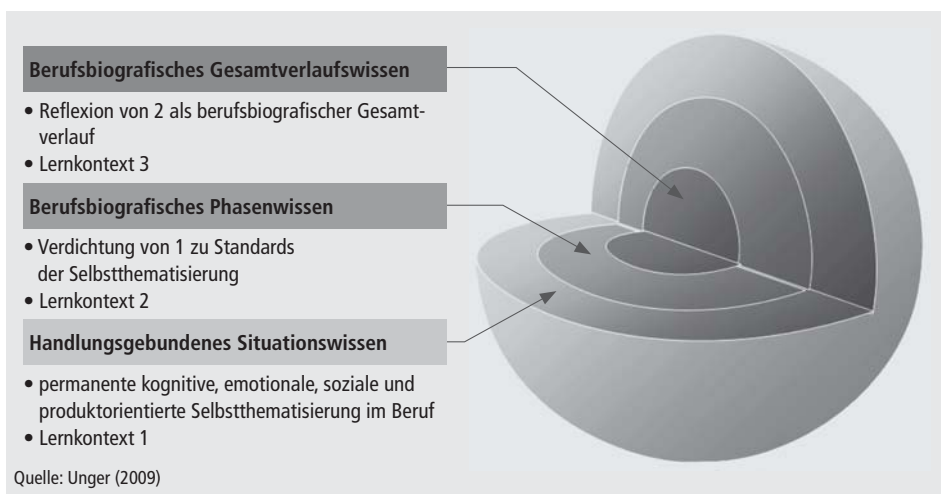
Gehalt des Bildungsanspruchs aufgeben zu müssen. Günter Kutscha (2008, 6) verweist bspw. mit Blick auf die für die Berufsbildungstheorie konstitutive Differenz zwischen Arbeit und Beruf darauf, „dass Arbeit und Kultur sich füreinander öffnen und sich im konstruktiven Entwicklungsprozess wechselseitig ‚irritieren‘“. Meiner Ansicht nach sind die hier als Anpassungslernen bezeichneten Prozesse der Wissensaneignung durch den Arbeitskraftunternehmer die Voraussetzung für Distanz und Kritik. Es wäre falsch, davon auszugehen, Bildungsprozesse in diesem spezifischen Sinne wären essenziell darauf angewiesen, eine Kluft zwischen handlungsrelevantem Berufskontext einerseits und Distanzierungshaltung andererseits herstellen zu müssen.

Eine empirische Berufsbildungsforschung muss vielmehr davon ausgehen, dass die Akteure spezifische, sich auf ihre jeweiligen personalen, sozial- und kulturweltlichen Rahmungen beziehende Wissensbestände entwickeln, die sie in ihr Selbst- und Berufsbild integrieren. Den Oberbegriff für eine so verstandene Subjektivierung, die sowohl Lernen im Sinne der Anpassung als auch der Distanzierung beinhaltet, stellt meiner Ansicht nach die berufliche Identität dar.

Unter beruflicher Identität verstehe ich den berufsbiografisch offenen Prozess des Entstehens, Veränderns und der Reflexion solchen Wissens, das eine Kohärenz und Kontinuität des Selbsterlebens in der Sozial- und Kulturwelt des Berufs konstituiert (weiterführende Erörterungen hierzu in Unger 2009, 2007).

Ich unterscheide drei verschiedene Arten des identitätsrelevanten Wissens, innerhalb derer sich beide Diskurslogiken des Lernens auch einordnen lassen:

Abbildung 6: „Arten beruflichen Identitätswissens“



Das Entstehen selbst- und weltreferenziellen Wissens erstreckt sich über alle drei Ebenen beruflichen Identitätswissens. Wir nehmen uns selbst und die institutionalisierten Erscheinungsformen der Beruflichkeit situativ und habitualisiert wahr, verdichten diese Erfahrungen (bspw. oftmals im Rahmen von Schwellenübergängen) zu berufsbiografischem Phasenwissen und sind auch imstande, auf dieses Phasenwissen und die (gesamt-)biografischen Wandlungsprozesse zu reflektieren. Berufsbildungsprozesse in dieser spezifischen Hinsicht als die „Reflexion von Selbst- und Weltreferenz im Medium des Berufs“ ordne ich den Lernkontexten 2 und 3 zu. Neben dem Entstehen eines Integrationswissens (z. B. als Kompetenzentwicklung und Qualifizierung oder auch als implizites und informelles Wissen über Arbeitsprozesse oder als die im jeweiligen Arbeitsumfeld „üblichen“ moralischen Urteilsschemata und sonstigen Deutungsmuster) können die Subjekte bestimmte Erfahrungen zum Anlass nehmen, für ihre bisherigen Rahmungen des Selbst- und Weltwissens sensibel zu werden und diese zu hinterfragen. Gerade in Erzählungen der eigenen Lebensgeschichte stellen sich die Akteure nicht nur in eine Distanz zu ihren bisherigen Mustern der Weltaufordnung (Weltreferenz), sondern insbesondere zu den grundlegenden Rahmungen desjenigen Wissens, das ihre in der Biografie entwickelte Identität betrifft (Selbstreferenz).

Die Aufhebung der Widersprüche zwischen der ökonomischen Funktionalität des Lernens und des Bildungsanspruchs im Sinne der Distanzierung findet also immer schon durch die lernenden Akteure selbst statt. Sie nehmen sich und ihre Umwelt selektiv wahr und verarbeiten diese Erfahrungen zu einem Selbst- und Weltbild, das erstens berufsbiografisch wandelbar ist, zweitens unterschiedliche Formen der Selbstthematisierung im Sinne der lernenden Anpassung und der Distanzierung umfasst und drittens immer darauf angelegt ist, in ein lebensgeschichtlich kohärentes und kontinuierliches Selbstbild überführt zu werden (vgl. die empirisch gestützten Gegenargumente von z. B. Straus/Höfer 1997 oder insbesondere von Straub 2000 zu den Thesen des vermeintlichen Endes der Einheit des Subjekts und des vermeintlichen Abschieds vom Identitätsbegriff).

Eine so verstandene wissensorientierte berufliche Identitätsforschung kann dazu beitragen zu rekonstruieren, wie es den Akteuren gelingt oder misslingt, beide Arten des Lernens phasenweise oder lebensgeschichtlich aufeinander abzustimmen, beispielsweise indem sie danach fragt (formuliert in Anlehnung an die Arbeiten zur wissenssoziologischen Polizeiforschung von Jo Reichertz 2002, Absatz 17):

- welche sozialen und kulturellen Deutungen und Routinen des Handlungsfeldes die Akteure vorfinden, sich aneignen und auch neu erfinden;
- auf welche strukturellen Probleme die Akteure dabei stoßen und wie sie diese handelnd und mit Blick auf ihre Identitätsarbeit konstruktiv bewältigen;
- wieweit durch institutionalisierte soziale oder kulturelle Rahmungen den Akteuren Handlungsmöglichkeiten verschlossen werden.

Berufliche Identitätsforschung untersucht das Verwobensein der unterschiedlichen Wissensarten des Selbsterlebens eines Akteurs mit den sozial- und kulturweltlichen Kontexten, in die er eingebunden ist, die er also wahrnimmt, verarbeitet und handelnd verändert.

Eine didaktische Umsetzung einer „Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer“ muss sich auf beide Diskurslogiken beziehen, wobei im berufsbildungstheoretischen Zentrum meiner Ansicht nach die berufsbiografischen Prozesse der Distanzierung und der Wandlung stehen müssen. Entscheidend ist letztlich, dass es immer um die Entwicklung der beruflichen Identität der Erwerbstätigen geht, die den Subjekten weder von der Praxis noch der Wissenschaft der Berufs- und Wirtschaftspädagogik abgenommen werden kann.

Literatur

- Bader, Reinhard; Keiser, Gerd; Unger, Tim (Hrsg.) (2007): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Bolte, Karl Martin u. a.: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31. Jg. 1998, Nr. 3, 461–472.
- Ballauff, Theodor (1966): Philosophische Begründungen der Pädagogik. Berlin: Duncker & Humblot.
- Ballauff, Theodor (2000): Pädagogik als Bildungslehre. Hrsg. von Poenitsch, Andreas, Ruhloff, Jörg. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Bateson, Georg (1964/1971): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, Georg. (1981): Ökologie des Geistes. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 362–399.
- Bauer, Hans G. (2007): Berufsbiografische Gestaltungsfähigkeit in der Berufsausbildung. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 61. Jahrg., Sept. 2007, Heft 106, Kallmeyer, 70–74.
- Baukrowitz, A.; Boes, A. (2000): Ein neuer Arbeitskrafttypus entsteht. In: Frankfurter Rundschau, 03.03.2000.
- Blankertz, H. (1963): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Blankertz, H. (1966): Bildungstheorie und Ökonomie. In: Kutscha, G. (1975) (Hrsg.): Ökonomie an Gymnasien. München: Kösel. 59–72.
- Blankertz, Herwis (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 68, 2–18. Nachgedruckt in: Dauenhauer, E.; Kluge, N. (Hrsg.) (1977): Das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Boes, A.; Baukrowitz, A. (2002): Arbeitskraftbeziehungen in der IT-Industrie. Erosion oder Mitbestimmung? Berlin: edition sigma.
- Bolder, A.; Hendrich, W. (2000) (Hrsg.): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen: Budrich.
- Bosch, Gerhard (2000): Entgrenzung der Erwerbsarbeit. Lösen sich die Grenzen zwischen Erwerbs- und Nichterwerbsarbeit auf? In: Minssen, H. (Hrsg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin: edition sigma. 249–268.
- Braukmann, U.; Westerfeld, K. (2002): „Unternehmerische Kompetenz“ als wirtschaftspädagogische und -didaktische Zielkategorie in der Gründungsqualifizierung. Neuss/Hagen.
- Conze, Werner (1972): Beruf. In: Brunner, Otto; Conze, W.; Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart: Klett. 490–507.
- Deutschmann, Christoph (2001): Die Gesellschaftskritik der Industriesoziologie – ein Anachronismus? In: Leviathan, 29, 58–69.
- Dostal, Werner u. a. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Bolte, Karl M. u. a.: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31. Jg. 1998, Nr. 3, 438–460.
- Drexel, Ingrid (2002): Das Konzept des Arbeitskraftunternehmers – ein Leitbild für die gewerkschaftliche Berufsbildungspolitik? In: Kuda, Eva; Strauß, J. (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung. Hamburg: VSA-Verlag. 119–131.
- Ecarius, Jutta (2006): Biographieforschung und Lernen. In: In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 91–108.
- Elster, Frank (2007): Der Arbeitskraftunternehmer und seine Bildung. Zur (berufs-)pädagogischen Sicht auf die Paradoxien subjektivierter Arbeit. Bielefeldt: transcript Verlag.
- Ewers, Eyko; Hoff, Ernst-H.; Schrap, U. (2004): Neue Formen arbeitszentrierter Lebensgestaltung von Mitarbeitern und Gründern kleiner IT-Unternehmen. Forschungsbericht aus dem Projekt „KOMPETENT“. In: Hoff, E.-H.; Hohner, H.-U. (Hrsg.): Berichte aus dem Bereich Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie an der FU Berlin, Nr. 25 (auch im Internet abrufbar unter: www.fu-berlin.de/arbpsych [zuletzt abgerufen am 02.12.2008]).
- Heidegger, Martin (1993): Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer, ¹⁷1993 (¹1927).
- Hoff, E.-H.; Ewers, E. (2002): Handlungsebenen, Zielkonflikte und Identität. Zur Integration von Berufs- und Privatleben. In: Moldaschl, M. (Hrsg.): Neue Arbeit – Neue Wissenschaft der Arbeit. Heidelberg: Asanger. 221–248.
- Horkheimer, Max (1981): Begriff der Bildung. Immatrikulations-Rede Wintersemester 1952/53. In: Brede, Wolfgang (Hrsg.): Max Horkheimer, Sozialphilosophische Studien. Frankfurt a. M.: Fischer (¹1972). 163–172.
- Geesterkamp, Thomas (2000): „Coole Leute mit heißen Jobs“. Neue Selbständige in einer Vorreiterbranche. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 45, 350–357.

- Gottschall, K.; Schnell, C. (2000): „Alleindienstleister“ in Kulturbereufen – Zwischen neuer Selbstständigkeit und alten Abhängigkeiten. In: WSI-Mitteilungen, 53, 804–817.
- Klafki, Wolfgang (1964): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz (1959).
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne. München: Fink.
- Kraus, Kathrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kutscha, Günter (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Nr. 14, 2008.
- Langewand, Alfred (1997): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 69–98.
- Luhmann, N. (1990): Ökologische Kommunikation – Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? 3. Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lyotard, Jean-Francois (1985): Grabmal des Intellektuellen. Graz, Wien: Böhlau.
- Lyotard, Jean-Francois (1987): Der Widerstreit. München: Fink.
- Marotzki, Wolfgang (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-H.; Marotzki, Wolfgang (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 59–70.
- Marotzki, Wolfgang (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Müller, G. F. (2006): Fragebogen zur Diagnose unternehmerischer Potenziale (F-DUP). Erw. und mehrfach verbesserte deutsche Version des Entrepreneurial Potential Questionnaire von A. S. King. Landau: Selbstverlag.
- Peukert, Helmut (1984): Über die Zukunft der Bildung. In: Frankfurter Hefte, FH-extra 6/1984, 129–137.
- Pongratz, Hans; Voß, Günther G. (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: edition sigma.
- Preißer, Rüdiger (2002): Berufsbiografische Steuerungskompetenzen als Voraussetzung für berufliche Neuorientierung. In: Preißer, R.; Wirkner, B. (Hrsg.): Berufliche Neuorientierung. Innovative Konzepte für Weiterbildner. Bielefeld: Bertelsmann. 9–31.
- Preißer, Rüdiger (2004): Grenzen der Entgrenzung. Risiken des Arbeitskraftunternehmers. In: Pongratz, H.; Voß, Günther G. (2004) (Hrsg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma. 281–301.
- Reichert, Jo (2002): Prämissen einer hermeneutisch wissenssoziologischen Polizeiforschung. [77 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 3 (1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/881/1920> [zuletzt abgerufen am 02.12.2008].

- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J. u. a.: Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. 67–156.
- Schulze, Theodor (2006): Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft – Gegenstandsbereich und Bedeutung. In: Krüger, H.-H.; Marotzki, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 35–57.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Straub, Jürgen (2000): Identitätstheorie, empirische Identitätsforschung und die „postmoderne“ armchair psychology. In: ZBBS 1 (2000). 167–194.
- Straus, Florian; Höfer, Renate (1997): Entwicklungslinien alltäglicher Identitätsarbeit. In: Keupp, Heiner; Höfer, Renate (Hrsg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. 270–307.
- Voß, Günther G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Bolte, K. M. u. a. (Hrsg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31. Jg./1998, Heft 3, 473–487. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer.
- Voß, Günther G. (2001): Auf dem Wege zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, Thomas (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Budrich. 287–313.
- Voß, Günther G. (2007): Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? In: Bader, R.; Keiser, G.; Unger, T. (Hrsg.) (2007): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz. Bielefeld: Bertelsmann. 60–76.
- Voß, Günther G.; Pongratz, H. (2004) (Hrsg.): Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma.
- Unger, Tim (2007a): Ich, dieser Mensch, denke mich selbst, also bin ich. Über den Zusammenhang von pädagogischer Identität und biographischen Lernprozessen bei Berufsschullehrern. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online Nr. 12, 2007.
- Unger, Tim (2007b): Bildung in der Entgrenzung. Eine bildungstheoretische Annäherung an das Phänomen der Entgrenzung von Arbeits- und Lebenssphären in prozessorientierten Organisationsformen von Arbeit. In: Bader, R.; Keiser, G.; Unger, T. (Hrsg.) (2007): Entwicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann. 137–156.
- Unger, Tim (2009): Wissensstrukturen beruflicher Identität. In: BMBF: DECVET – Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann (im Druck).
- Zabeck, Jürgen (1978): Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm – Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: Brand, W.; Brinkmann, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für Ludwig Kiehn. Hamburg: Wiechermann. 291–332.

Michèle Rosenheck, Peter Kohlhaas

Szenarien als Dialoginstrument in der Berufsbildungspolitik²⁸

1. Ausgangslage

Die folgenden Ausführungen beruhen auf einer Studie, die die Autoren 2006/2007 im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen SKKAB durchgeführt haben. Anlass war eine Voruntersuchung der SKKAB im Rahmen der Überführung des bisherigen Reglements der kaufmännischen Grundbildung in eine neue Bildungsverordnung. Die SKKAB wollte diese Gelegenheit nutzen, zukünftige Herausforderungen der kaufmännischen Grundbildung aus inhaltlicher, struktureller und organisatorischer Sicht zu überprüfen. Dazu hat sie einerseits eine Untersuchung des aktuellen Differenzierungsgrads kaufmännischer Handlungsfelder in einer Tätigkeitsanalyse in Auftrag gegeben (die vom neu gegründeten Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB durchgeführt wurde), andererseits eine Szenarioanalyse (an die Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften), von der man sich Aufschluss über die zukünftige Ausrichtung der Lehre erwartete. Die Autoren führten zwischen September 2006 und Februar 2007 Untersuchungen in Form von Analysen, Einzelinterviews und Workshops mit 30 Führungskräften sowie selbstständigen Unternehmern/Unternehmerinnen aus fünf Branchen durch. Zusätzlich konnten Ergebnisse einer separaten, vom Institut für Banking & Finance durchgeführten Studie der Schweizerischen Bankiervereinigung eingearbeitet werden. Die Szenarioanalyse ist ein Element der Standortbestimmung der 24 SKKAB-Branchen und mit der Bestandsaufnahme der Tätigkeiten aus dem Teilprojekt 1 zusammen zu betrachten. Die Ergebnisse der Szenarioanalyse sind geeignet, die Perspektive von Bildungsverantwortlichen durch die marktorientierte Sicht der Unternehmer und Führungskräfte branchenübergreifend zu erweitern.

Berufsfähigkeit und Arbeitsmarktfähigkeit sind komplementäre Postulate: Während die jeweiligen Systeme der dualen Berufsbildung in Deutschland und in der Schweiz grundsätzlich „Geschwister“ darstellen, unterscheiden sich speziell die Grundbil-

28 Im Aufsatz werden folgende Abkürzungen verwendet:

BBiG – Berufsbildungsgesetz

ERP – Enterprise Resource Planning (Planung des Einsatzes der Unternehmensressourcen)

F&R – Finanz- und Rechnungswesen

NKG – Neue Kaufmännische Grundbildung

RKG – Reform der Kaufmännischen Grundbildung

SKKAB – Schweizerische Konferenz der Kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen

dungen im kaufmännischen Berufsfeld dadurch, dass das deutsche Berufsbildungssystem separate kaufmännische Branchenlehren (Industriekaufmann/-frau, Bankkaufmann/-frau usw.) führt, während die Schweiz bis heute an einer branchenübergreifenden, einheitlichen dreijährigen kaufmännischen Grundbildung festhält, die auch als „Allbranchenmodell“ apostrophiert wird. In diesem Allbranchenmodell sind die schulischen Leistungsziele für alle Lernenden identisch, die betrieblichen Leistungsziele werden im sogenannten Modelllehrgang in allen Branchen in gemeinsame und in branchenspezifische unterteilt. Durch dieses Konstrukt erhält die Lehre im praktischen Teil ein branchentypisches Profil, während das theoretische Know-how von der Schule branchenübergreifend unterrichtet wird.

Für die SKKAB als Vertretung der Branchen und für die einzelnen Mitgliedsbranchen selbst stellte sich nun angesichts der gesetzlich vorgeschriebenen Revision des geltenden Reglements der kaufmännischen Grundbildung die Frage, welche Elemente des etablierten Systems belassen, welche verändert werden sollten, um den Beruf Kaufmann/Kauffrau sowohl hinsichtlich der Berufsfähigkeit wie der Arbeitsmarktfähigkeit der Mitarbeitenden im nächsten Jahrzehnt zukunftstauglich zu erhalten.

2. Orientierung an Veränderungen der Marktfaktoren bzw. Wettbewerbsfähigkeit

Das schweizerische Berufsbildungsgesetz formuliert in seinem Artikel 3b drei Wirkungsziele der Nachwuchsausbildung: die Integration junger Menschen in Gesellschaft und Arbeitswelt (Eingliederung in den Arbeitsprozess), ihre individuelle Förderung (Persönlichkeitsbildung) sowie die Stärkung der „Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe“ (Erhaltung und Stärkung des Wirtschaftsstandorts). Bereits dieser Aufbau des Gesetzes impliziert, dass die beiden (gesellschaftlich normierten) ersten Ziele am ehesten dann erreicht werden können, wenn Berufsbildung zugleich die Positionierung ausbildender Betriebe im Markt unterstützt. Auf dieses dritte Element, die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmungen fokussiert auch die Methode der Szenarioanalyse.

Berufsfähigkeit und Arbeitsmarktfähigkeit sind zwei Aspekte des Systems Berufsbildung, an denen das enge Abhängigkeitsverhältnis der verschiedenen Interessen besonders deutlich wird: Berufsfähigkeit von Lehrlingenden ist ein Konstrukt, das dem Arbeitgeber, der typischerweise einer Branche angehört, die Verfügbarkeit allgemeiner und eben branchen-(berufs-)spezifischer Fertigkeiten (Kompetenzen) einer Mitarbeiterin oder Bewerberin signalisiert. Arbeitsmarktfähigkeit hingegen bezeichnet als Konstrukt ein Bündel von Fähigkeiten, das branchenspezifisch und branchenübergreifend die Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen soll. Während das

Konstrukt der Berufsfähigkeit definitionsgemäß spezialistisch fokussiert ist, richtet sich das Konstrukt der Arbeitsmarktfähigkeit eher generalistisch aus. Dies ist auch der Grund, warum jede wirkungsorientierte Berufsbildungspolitik Berufs- und Arbeitsmarktfähigkeit komplementär behandeln muss: Arbeitsmarktfähigkeit ohne Berufsfähigkeit wäre nur noch eine abstrakte Befähigung, denn Beschäftigung entsteht dauerhaft immer nur aus wettbewerbsfähiger Wertschöpfung. Umgekehrt würde eine Fixierung allein auf Berufsfähigkeit für Mitarbeitende die Gefahr mit sich bringen, dass die Arbeitsmarktfähigkeit prozyklisch an die Reifekurve einer Branche gekoppelt ist. Damit wird aber auch deutlich, dass der Vorsatz einer gezielten „Steuerung“ eines Berufsfelds mit mehreren unbekannten Variablen rechnen muss.

Betrachten wir zur Verdeutlichung einen prominenten Tätigkeitsbereich kaufmännischer Mitarbeitender, das Rechnungswesen. Unter den schulischen Leistungszielen im Umfang von ca. 1800 Lektionen nimmt das Rechnungswesen heute einen Anteil von 280 Lektionen, das sind ca. 15%, ein. Für die Gegenwart zeigte bereits die Tätigkeitsanalyse des EHB auf, dass nach dem Lehrabschluss nur eine relativ kleine Minderheit von Lehrabgängern in ihren neuen Arbeitsstellen überhaupt Buchhaltungsaufgaben übernehmen, geschweige denn einen Jahresabschluss erstellen. KMU führen oft die Administration in Kombination mit dem Verkauf, dort übernehmen Kaufleute dann z. B. auch sämtliche Buchungen, während der Abschluss dem Treuhänder (Steuerberater) überlassen ist. Mit wachsender Größe in Industrie und Gewerbe wird auch die Buchhaltung intern spezialisiert oder immer häufiger extern vergeben, denn die zunehmende gesetzliche Reglementierung im Finanz- und Steuerbereich führt zu wachsenden Anforderungen an das Know-how und an regelmäßige Weiterbildung und verteuert dadurch auch die internen Dienstleistungen.

Im Ergebnis steigen die Anforderungen an Kaufleute in Steuerberatungen und im Treuhandwesen, während z. B. Kaufleute in der Bank oder in der Industrie heute kaum mehr buchhalterisches Wissen für ihre tägliche Praxis benötigen. Zu diesem Fazit kamen auch Führungskräfte der Elektro- und Metallindustrie in ihrem Szenario-Workshop. Sie beschäftigten sich weiter mit der Frage, was die Konsequenzen daraus sind: Betrachtet man allein die Tätigkeitsanalyse, benötigen Kaufleute in der Schweizer MEM-Industrie an ihrem Arbeitsplatz keine extensiven Buchhaltungskenntnisse mehr. Soll man also den Bereich Rechnungswesen erheblich reduzieren oder gar ganz aus den schulischen Leistungszielen streichen? „Tiefenbohrungen“ der Teilnehmer aus unterschiedlichen Sparten bestätigten z. B., dass Automatisierung bzw. Informatisierung des F&R im Rahmen der ERP-Systeme eher noch zunehmen werden, also technische Buchhaltungskenntnisse in ihrer Branchenpraxis effektiv überflüssig würden.

Dennoch kamen die Führungskräfte zu dem Schluss, F&R im heutigen Umfang als schulischen Beitrag ans kaufmännische Wissen beizubehalten. Sie begründeten dies vor allem mit zwei Argumenten. Das erste Argument lautet, dass ihre Industrie auch zukünftig Kaufleute mit Hintergrundwissen als betrieblich nützlichem Rüstzeug benötigten: Gerade weil Unterstützungsprozesse qua Automatisierung, zusätzlich verstärkt durch Leistungskonzentration in Service-Centern oder gar Outsourcing, immer abstrakter würden, sei es notwendig, dass kaufmännische Mitarbeitende in der Lage seien, sich dank ihres Verständnisses für die Grundprozesse des betrieblichen Rechnungswesens auch in den Strukturen komplexer Logistik oder einer Konzernrechnungslegung noch zu orientieren. Aktualisierbare Kompetenzen in Rechnungswesen dienen aus dieser Optik der vertikalen Integration innerhalb der Unternehmung.

Das zweite Argument betrifft die Branchenstruktur: Die MEM-Branche bestehe nicht nur aus Mittel- und Großunternehmen, sondern umfasse auch zahlreiche Betriebe im KMU-Format – von der lokal agierenden Schlosserei mit zwölf Mitarbeitern bis zum international tätigen Zulieferer mit siebzig Mitarbeitenden –, zwischen denen ein Know-how-Transfer müsse stattfinden können.

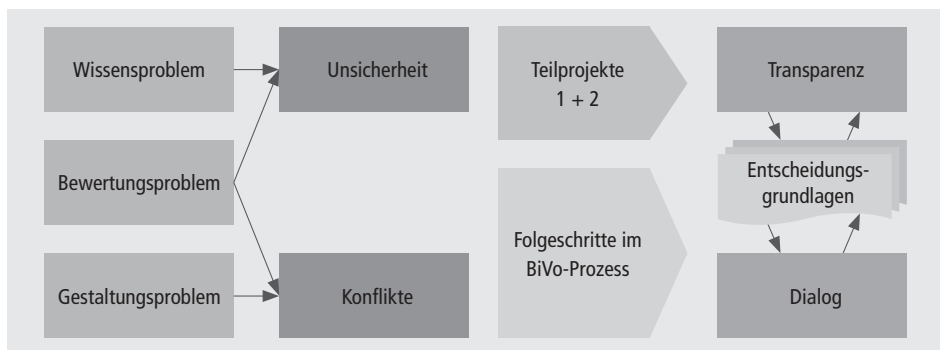
Dieses konkrete Beispiel mag eine inzwischen vermehrt akzeptierte Erfahrung und Einsicht verdeutlichen, dass Grundsatzentscheide zur Ausrichtung der Berufsbildung bzw. eines bestimmten Berufsfelds weder induktiv noch deduktiv aus empirischen Erhebungen einfach abgeleitet werden können. Vielmehr müssen die Anforderungen, die im Berufsprofil und im Qualifikationsprofil zu definieren sind, schließlich von den maßgeblichen Verbundpartnern im Sinne eines auch normativ verankerten strategischen Entscheids markiert werden. Die Frage: „Wie *wird* sich das kaufmännische Berufsfeld entwickeln?“ muss mit Blick auf den wirtschaftlichen, politischen und auch didaktischen Handlungsdruck ergänzt werden durch die Frage: „Wie, wohin und wozu *wollen* wir das kaufmännische Berufsfeld entwickeln?“

3. Zielsetzung: den Dialog der Branchen instrumentieren

Daraus ergibt sich eine weitere, eigentlich aber fundamentale Zielsetzung für die Methodik: Die Reformschritte zur Erarbeitung einer neuen kaufmännischen BiVo sind aufgrund der Spannbreite der Branchensituationen und Interessen einigermassen komplex. Das oben erläuterte schweizerische Allbranchenmodell der dualen kaufmännischen Grundbildung bedeutet für jeden grundsätzlichen Reformschritt die enorme Herausforderung, zusätzlich zu den z. B. betriebsgrößenbedingten Bedürfnissen *innerhalb der Branchen* auch noch für die teils sehr unterschiedlichen Ausrichtungen *zwischen den Branchen* einen gemeinsamen Nenner zu finden. Zudem müssen die Verbundpartner der beruflichen Bildung (Schulen und Verwaltungen) zweckmäßig in den Reformprozess eingebunden werden. In einer solchen Aufga-

benstellung sind typischerweise drei Handlungsfelder abzuarbeiten: das Wissens-, das Bewertungs- und das Gestaltungsproblem.

Abbildung 1: Nutzenmodell für die Teilprojekte 1 und 2 (Tätigkeitsanalyse und Szenarioanalyse)



Ebenso wichtig wie die inhaltlichen Resultate ist daher der Weg, wie diese erreicht werden: Workshops, Inhaltsanalyse, Vernehmlassung der Branchenberichte und gestaffelte Auswertung der Ergebnisse durch die Branchen sollten sicherstellen, dass ein „Übersetzungsprozess“ – Grundlage für eine gemeinsame Entscheidungsfindung – effektiv in Gang kommt und (potenzielle) Ursachen für Unsicherheiten und Konflikte im Dialog frühzeitig transparent gemacht werden.

4. Szenarioanalyse: Was leistet sie, was nicht?

Eine Szenarioanalyse ist kein Prophetie-Instrument, sondern eine Methodik, die Orientierungshilfen unter den Bedingungen zeitlicher Ungewissheit und inhaltlicher Unsicherheit bereitstellen soll. Wir wissen nicht, was die Zukunft bringt, aber wir können uns auf „Zukünfte“, eben alternative Szenarien, vorbereiten. Ein prominentes und methodisch für die Wirtschaftspraxis wohl mit am weitesten entwickeltes Beispiel sind die Shell-Studien, die in einem Fünf-Jahres-Rhythmus erarbeitet werden. Die Methode hat aber noch einen zweiten Aspekt, der in unserem Projekt eine besondere Rolle spielte: Wenn wir nicht wissen, was die Zukunft bringt, werden auch quantitativ noch so fundierte „Forecasts“ von Experten fragwürdig. Gerade sie tendieren sogar zur versteckten Deduktion von Neuem aus Altem bzw. zur Verlängerung von Trendlinien. Wir haben die Einschätzungen „Was wird sein?“ daher ergänzt und in den Workshops ergänzt durch die Fragen: „Was wird sich verändern?“ und „Was werden Sie tun, wenn X eintritt?“.

Für unseren Fall war die Überlegung folgende: Führungspersonen in Unternehmen sind mit Blick auf die Systemebene zwar einerseits „Betroffene und Getriebene“ der ökonomisch-politischen Entwicklungen, wie alle anderen Mitspieler auch. Zugleich sind sie aber zumindest in der Mikroökonomie ihrer Unternehmung und im größeren Radius der Kooperation mit Kunden, Lieferanten, Behörden usw. auch Akteure, die durch strategische Entscheidungen selbst Inputs in das System geben. In diesem Kräftefeld leiten Führungskräfte und Unternehmer Entscheidungen aus Beobachtungen und Hypothesen ab, zugleich sind sie in ihrer alltäglichen Führungsarbeit gezwungen, die Komplexität und Widersprüchlichkeit ihrer Informationen abduktiv zu verdichten, um überhaupt Entscheidungen treffen zu können.

Die Aufgabe von Szenarios ist es also nicht, schlechtere Prognosen durch bessere Prognosen zu ersetzen, sondern die Intuitionen beteiligter Akteure mit konsistenten Zukunftsbildern bzw. konsistenten Elementen solcher Bilder zu konfrontieren. In dieser Konfrontation können die Akteure überprüfen, in welchem Umfang heutige Praxis bzw. geplante Änderungen in der Berufsbildung mit diesen Zukünften zurechtkommen. Jede Planung alloziert Ressourcen auf eine für wahrscheinlich angenommene Zukunft; je stärker die tatsächlichen Ereignisse von der Planungsgrundlage abweichen, desto größer sind die nutzlos eingesetzten Mittel. Anders gesagt: Je flexibler wir in der Berufsbildung auf Veränderungen im Umfeld reagieren können, umso höher ist die Effektivität des Systems. Gegenwärtig beträgt die Planungszeit von den Vorarbeiten an einer Reform bis zur Inkraftsetzung ca. 5 Jahre; ein erster „reformierter“ Lehraabschluss erfolgt drei Jahre später, fällige Anpassungen benötigen einen Zeitraum von 2–3 Jahren: Somit vergehen heute gut 10 Jahre, bis ein Reformanstoß in der Bildungspraxis voll implementiert ist – Anreiz genug, das Schiff so zu konstruieren, dass auch auf See noch Umbauten möglich sind und das Schiff allwettertauglich bleibt. Eine BiVo ist zweckmäßig offen gestaltet, während über das Instrument des konkretisierenden Bildungsplans eine Nachführung an die Markt- und Wettbewerbssituation erfolgt. Branchen und Arbeitsmarkt entwickeln sich unabhängig vom BiVo-Prozess weiter. Würde die neue BiVo nicht auch zukunftsbezogene Bedürfnisse der Unternehmungen aufgreifen, so vergrößerte dies das Risiko, dass deren Ausbildungsbereitschaft (weiter) sinken würde, selbst wenn dies langfristig auch Nachteile für die Branchen mit sich brächte.

5. Das konkrete Vorgehen

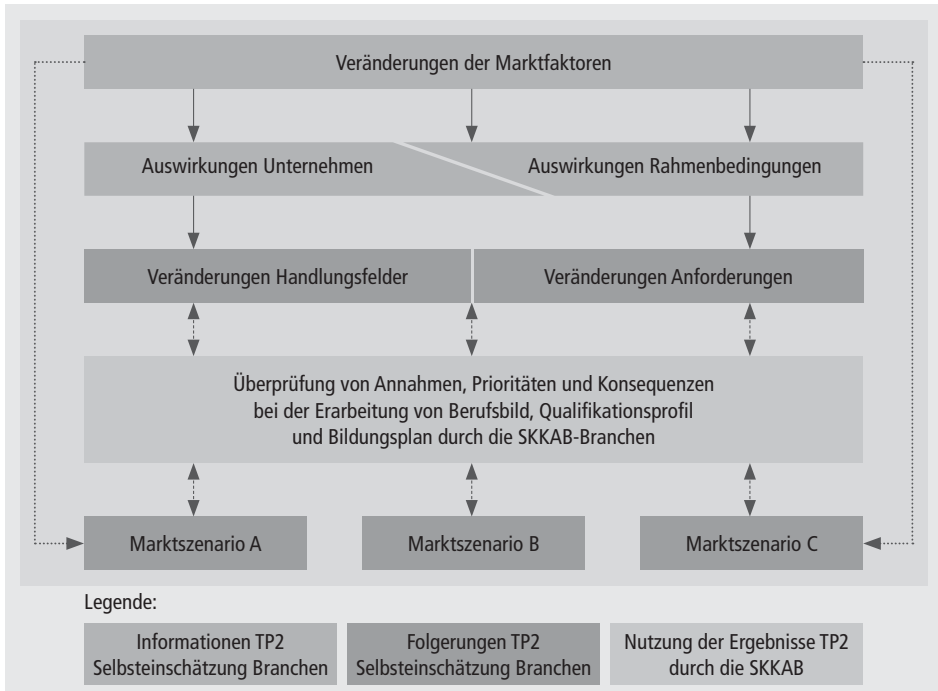
Der Auftrag lautete, im Rahmen von Workshops mit verantwortlichen Entscheidern (UnternehmerInnen, ManagerInnen) kaufmännischer Ausbildungs- und Prüfungsbranchen Entscheidungsgrundlagen zu sammeln, auf welche potenziellen Anforderungen hin eine zukünftige Bildungsverordnung zu entwickeln wäre. Die SKKAB

ging dabei von der Beobachtung aus, dass sich schon während der Umsetzung der letzten Reform teils grundlegende Veränderungen im kaufmännischen Berufsfeld ergeben hatten, die auch für die zukünftige Entwicklung keine bloße Trendfortsetzung erwarten lassen. Volkswirtschaftliche Entwicklung und demografische Trends, technologische Innovationen und neue Geschäftsmodelle in den Dienstleistungsbranchen beeinflussen die Entwicklung in den kaufmännischen Tätigkeitsfeldern. Solche Einflussfaktoren sollten im Teilprojekt in verschiedenen Branchen erfasst und beschrieben werden. Die Stellungnahmen der Führungskräfte bildeten die Grundlage für die folgenden Auswertungen und Analysen:

- Spezifische Beschreibungen zu den fünf direkt untersuchten Branchen
- Inhaltliche Auswertung (Inhaltsanalyse)
- Überprüfung der Aussagen auf Gemeinsamkeiten
- Entwurf von alternativen Szenarien zur weiteren Bearbeitung innerhalb der Branchen und für den Dialog zwischen den Branchen.

Zur Umsetzung wurde folgendes Design etabliert:

Abbildung 2: **Vorgehen und Umsetzung bei der Szenarioanalyse**



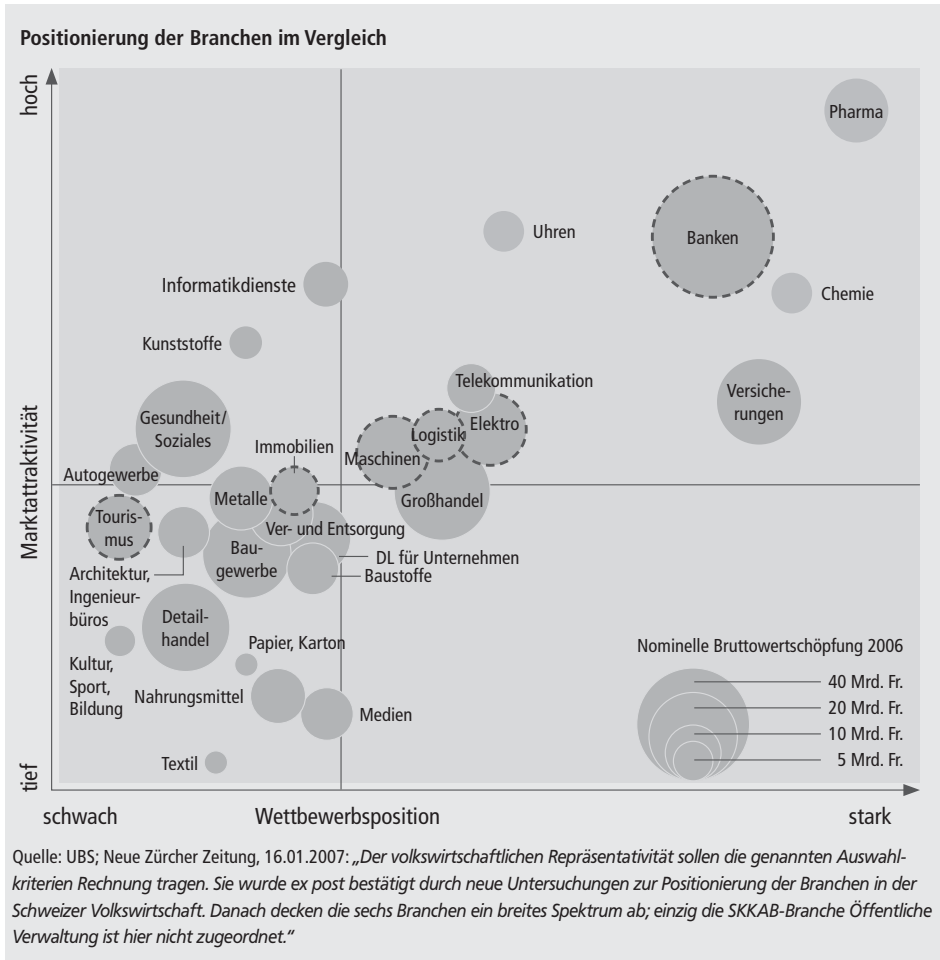
Im ersten Analysefeld (oberer Bereich) haben sich im Rahmen moderierter Workshops Führungskräfte ausgewählter kaufmännischer Ausbildungs- und Prüfungsbranchen über die heute maßgeblichen Marktfaktoren ihrer Branchen und deren (mögliche) zukünftige Veränderungen ausgetauscht. Sie haben, ebenfalls in Workshopform, erörtert, wie sich die Auswirkungen in den kaufmännischen Handlungsfeldern und den (Kompetenz-)Anforderungen der kaufmännischen Mitarbeiter abbilden könnten. Die Befunde aus diesen Workshops wurden schriftlich konsolidiert mittels einer vereinfachten Variante des Sensitivitätsmodells Prof. Vester® und schließlich ergänzt durch drei exemplarische Szenarien. Sache der SKKAB-Branchen war es, in den Folgeschritten die Konsequenzen für die eigene Branche und für die Weiterentwicklung des heutigen Modells der kaufmännischen Ausbildung zu erörtern und Gestaltungsmaßnahmen zu entwickeln. Es ist in diesem Rahmen wichtig festzuhalten, dass es nicht Ziel der Prozessbegleitung war, Prognosen oder Empfehlungen im Hinblick auf die weitere Gestaltung der Grundbildung und deren institutionelle Ausrichtung („Allbranchenmodell“) abzugeben.

5.1 Auswahl der Branchen: Repräsentativität

Ein Vorstandsausschuss der SKKAB hat mit den Autoren fünf Branchen für die Szenarioanalyse nominiert. Bei dieser Nomination wurden in Absprache mit der Teilprojektleitung sowohl Branchen berücksichtigt, in denen (heute) Kaufleute in den typischen Kernprozessen der Branche arbeiten (unten abgekürzt KKP), als auch jene Branchen, in denen Kaufleute vor allem in Unterstützungsprozessen tätig sind (abgekürzt KÜP). Ebenfalls sollte ein Mix aus Dienstleistungsbranchen und gewerblich-industriellen Branchen gewährleistet sein. Auf dieser Grundlage wurden in Rücksprache mit den Mitgliedern im August 2006 fünf SKKAB-Branchen ausgewählt: Hotel-Gastro-Tourismus und Maschinen-, Elektro- und Metallindustrie als KÜP-Branchen sowie Internationale Speditionslogistik, Öffentliche Verwaltung und Treuhand/Immobilientreuhand als KKP-Branchen.

Berücksichtigt werden hier auf Vorschlag des Auftraggebers zudem Ergebnisse einer außerhalb vom Teilprojekt 2 im Auftrag der Schweizerischen Bankiervereinigung durchgeführten Analyse der SKKAB-Branche Bank. Im Unterschied zum Teilprojekt 2 basiert diese Studie, durchgeführt vom Institut für Banking & Finance IBF, aus praktischen Gründen der Verfügbarkeit der Führungskräfte ausschließlich auf Einzelinterviews. Die Studie wurde von der Bankiervereinigung diskutiert und für die SKKAB relevante Teile dem SKKAB-Vorstand durch den Bildungsverantwortlichen der SBVg präsentiert. Da mit Blick auf die Methode des Wirkungsgefüges nach dem Sensitivitätsmodell Prof. Vester® (siehe unten) ein Abgleich zwischen beiden Projekten stattfand, wurden die Ergebnisse in die Auswertung unserer Studie integriert.

Abbildung 3: Positionierung der Branchen im Markt Schweiz



5.2 Die Arbeitsschritte

Im Hinblick auf die Ermittlung von Aussagen über mögliche zukünftige Bedürfnisse der Branchen mit Blick auf das kaufmännische Berufsfeld wurden im Teilprojekt 2 folgende Methoden miteinander kombiniert:

- Sammlung volkswirtschaftlicher Daten zu den untersuchten Branchen,
- Qualitative Datenerhebung durch Workshops und ergänzende Interviews,
- Qualitative Inhaltsanalyse,

- Verwendung von Instrumenten des Sensitivitätsmodells Prof. Vester[®],
- Erstellung von drei qualitativen Szenarien.

Tabelle 1: **Methoden**

Branchenrecherchen und Erarbeitung von Faktorenvorschlägen

Prozess Methoden	Faktoren- vorschläge	Definition branchen- spezifisches Faktoren- inventar	Faktoren- abhängig- keiten	Treiber- faktoren	Markt- gesteuerte Anforde- rungen	Konsolidie- rung und Empfeh- lungen	Szenarien
Recherche	X						
Literatur- auswertung	X		(X)	(X)	(X)		
Workshop		X	X	X	X		SKKAB
Interview			X	X	X		
Einflussmatrix			X	X			
Qualitative Inhaltsanalyse				X	X	X	
Formulierung Szenarien							X

Aus Unterlagen der SKKAB-Branchen und des Bundesamtes für Statistik wurden Vorschläge für Einflussfaktoren erarbeitet. Je nach Umfang des zu den einzelnen Branchen verfügbaren Materials schwankt der Umfang der Informationen.

5.3 Workshops und Interviews

Für die Workshops haben die teilnehmenden Branchen jeweils 6–8 Unternehmer/-innen und Manager/-innen angeboten. Die Bandbreite reicht von selbstständigen Inhabern/Inhaberinnen bis zu Mitgliedern der Geschäftsleitung, strategischen Planern und Personalleitungen. Soweit möglich, wurde auch jeweils der oder die Bildungsverantwortliche der Branche für den kaufmännischen Bereich einbezogen. Die Workshops beschäftigten sich einheitlich mit folgenden Fragen:

- Welche Faktoren halten Unternehmer und Führungskräfte für die unternehmerische Tätigkeit der jeweiligen Branche in der Gegenwart für prägend?
- Wie schätzen sie zukünftige Veränderungen in der Bedeutung dieser Faktoren ein?
- Welche sind relevant für das kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Tätigkeitsfeld? Welche Konsequenzen erwarten die Führungskräfte aus diesen Veränderungen?

Auf der Grundlage der vorhergehenden Recherchen wurde den Teilnehmenden des jeweiligen Branchenworkshops eine Liste möglicher Einflussfaktoren als „Hypothesen des Projektteams“ vorgelegt. Diese Liste wurde in keinem Fall im Ganzen übernommen, sondern von den Teilnehmenden im ersten Teil des Workshops diskutiert und abgeändert bzw. ergänzt. Zur Eingrenzung verwendete das Moderatorenteam die Frage: „Welche Faktoren bewegen maßgeblich das Geschäft in Ihrer Branche bzw. wirken sich mittel- bis langfristig auf Ihre unternehmerische Arbeit aus?“ Um die wechselseitigen Abhängigkeiten der Faktoren durch die Teilnehmenden selbst während des Workshops ermitteln zu können, wurde das Faktorensatz auf maximal zwölf begrenzt. Die folgende Abbildung zeigt ein typisches Ergebnis eines solchen Workshops:

Abbildung 4: Einflussmatrix

Entwicklungstendenz laut Teilnehmenden		Je 8–12 von den Teilnehmenden definierte Einflussfaktoren		Wirkung der Faktoren aufeinander; Leserichtung: Spalte (wirkt auf) Zeile				Addierte Aktivwerte			
Entwicklung	Einflussfaktoren	Wettbewerb Branche	Volkswirtschaft	Technologie	Qualifikation	Regulierung	EU-Politik CH	Kundenmärkte	Externe Kosten	Infrastruktur	Aktivsumme
+	Wettbewerbslage in der Branche	x	0	2	3	0	0	1	0	0	6
0	Volkswirtschaft	3	x	0	1	2	2	2	1	2	13
++	Technologie	3	1	x	3	1	0	3	2	0	13
++	Qualifikation und Wissen	2	0	0	x	0	0	0	2	0	4
+	Regulierung und Politik	2	3	1	1	x	1	3	2	2	15
++	EU-Politik in der Schweiz	3	1	0	1	3	x	2	2	2	14
+	Marktstruktur/-entwicklung Kunden	2	3	3	3	0	0	x	1	0	12
0	Externe Kostentreiber	1	2	1	1	0	0	2	x	1	8
0	Verkehrsinfrastruktur	1	2	0	0	2	2	2	1	x	10
	Passivsumme	17	12	7	13	8	5	15	11	7	
Addierte Passivwerte											

Dabei wurden die Faktoren in der Spalte „Einflussfaktoren“ und wichtige Kreuzungspunkte in der Diskussion mit inhaltlichen Aussagen (stichwortartig) hinterlegt:

Abbildung 5: Auswertung wichtiger Kreuzungspunkte der Einflussmatrix

Entwicklung	Einflussfaktoren	Wettbewerb Branche	Volkswirt- schaft	Technologie	Qualifikation	Regulierung
+	Wettbewerbslage in der Branche	x	0	2	3	0
0	Volkswirtschaft	3	x	0	1	2
++	Technologie	3	1	x	3	1
++	Qualifikation und Wissen	2	0	0	x	0
+	Regulierung und Politik	2	3	1	1	x

Textauszug: Mit der Just-in-time-Philosophie vieler Kunden geht in der Branche der Trend zum Real Time Market einher. Anfragen und Aufträge, die Mitte der 1990er-Jahre noch in schriftlicher (oder telefonischer) Form abgewickelt wurden, landen heute ohne Zeitverzögerung auf dem Tisch und wollen bearbeitet werden. Eine Konsequenz ist nicht nur die Beschleunigung der Arbeit und absolute Steigerung der Produktivität, sondern auch die relative Beschleunigung der Geschäftskommunikation. Dies hat für die Mitarbeitenden eine Parallelisierung von Arbeitsabläufen zur Folge (...)

Sie bildeten die Grundlage für die folgende Inhaltsanalyse. Wie aus den Einzelberichten hervorgeht, sind die ausgewählten Faktoren häufig eine Oberkategorie, unter die weitere Subfaktoren subsumiert werden können. Im Rahmen der Folgearbeiten können diese Subfaktoren weiter vertieft werden, um für die einzelne Branche ein detaillierteres Bild zu erhalten oder bestimmte Subfaktoren in ihren Auswirkungen genauer zu untersuchen.

Drei angemeldete Branchenvertreter (eine Person aus der MEM-Branche sowie je eine Person aus der Treuhand- und aus der Immobilienbranche), die kurzfristig an der Teilnahme verhindert waren, wurden in einem jeweils ca. einstündigen Interview zu den bereits im Workshop konsolidierten Faktoren befragt; eine weitere Stellungnahme (aus der MEM-Branche) wurde schriftlich abgegeben.

5.4 Auswertung der Workshops

Die Auswertung der Workshops erfolgte wiederum unter Zuhilfenahme der Software Sensitivitätsmodell Prof. Vester®, zunächst separat für jede im Teilprojekt 2 untersuchte SKKAB-Branche. Der von Vester formulierte und operationalisierte biokybernetische Ansatz ist besonders geeignet, komplexe entscheidungsabhängige Systeme zu beschreiben und Steuerungsmöglichkeiten zu sondieren. Die Software dient nicht dazu, Aussagen wahrscheinlichkeitstheoretisch zu berechnen, sondern strukturiert

einen Prozess, in dem Stakeholder des jeweiligen Systems Einschätzungen über dessen interne und externe Abhängigkeiten schrittweise fokussieren können.²⁹

Aus den Auswertungen des Sensitivitätsmodells und aus der Inhaltsanalyse der Workshops wurden die Ergebnisse zunächst in einem qualitativen Branchenbericht zusammengeführt. Da es nicht Aufgabe der Studienautoren war, eigene Aussagen über das zukünftige Ausbildungswesen zu formulieren, wurde die Terminologie der Teilnehmenden nicht in Richtung auf die Nomenklatur der NKG normiert. Innerhalb der Branchenworkshops war die Normalisierung der Terminologie aber ein wichtiger Schritt: Von den Teilnehmenden verwendete Begriffe wurden gegenseitig so erläutert und geklärt, dass Einvernehmen über die jeweilige Bedeutung bestand.

5.5 Validierung der Branchenberichte

Die Berichte wurden über die Verbandsgeschäftsstelle der jeweiligen SKKAB-Branche den Teilnehmern/Teilnehmerinnen und allenfalls zusätzlich internen Fachstellen zugestellt und kritisch gesichtet hinsichtlich:

- Korrekter Wiedergabe inhaltlicher Aussagen der beteiligten Führungskräfte,
- Angemessenheit der Inhaltsanalyse,
- Konsistenz und Plausibilität der zusammenfassenden Folgerungen.

Auf der Grundlage dieses Validierungsschritts und der Rückmeldungen wurde eine revidierte Fassung der Branchenberichte erstellt.

Teilweise verfügen beteiligte Branchen über die Voraussetzungen für Vergleich und Vertiefung der Ergebnisse, so die Internationale Speditionslogistik, die über eine brancheneigene Studie aus dem Jahr 1999 verfügt, während die MEM-Branche ihre Ergebnisse vor dem Hintergrund eines laufenden EU-Projekts weiter vertiefen kann.

6. Die Branchenergebnisse im Hinblick auf die Leitfragen

Die validierten Berichte sind die Grundlage für die anschließende Synopse. Diese Synopse führt die wesentlichen Aussagen der Branchen hinsichtlich der im Projektantrag gestellten Leitfragen zusammen und verdichtet diese zu möglichen (nicht:

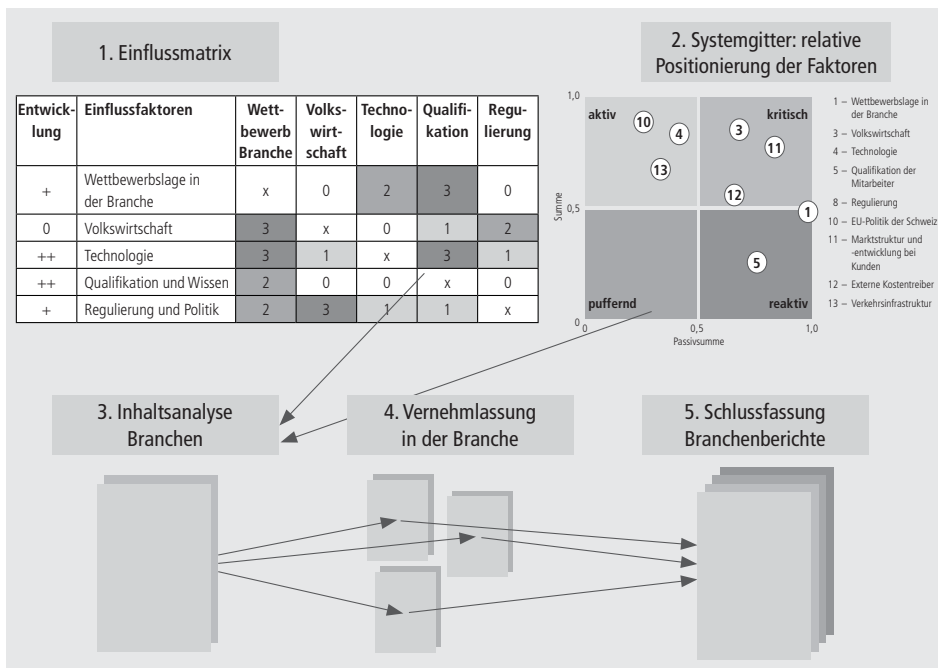
29 Die Software Sensitivitätsmodell Prof. Vester® wird heute vom Malik Management Zentrum (St. Gallen) vertrieben und weiterentwickelt. Eine ausführliche und aktualisierte Darstellung der methodischen Grundlagen findet sich in Vester 1999. Bekannt wurde Vester insbes. mit der im Auftrag von Ford Deutschland publizierten Studie zur Zukunft des motorisierten Verkehrs: Frederic Vester: *Ausfahrt Zukunft. Strategien für den Verkehr von morgen. Eine Systemuntersuchung*. Im Auftrag von Daniel Goedevert, Vorstandsvorsitzender von Ford Deutschland. Heyne Verlag (1990).

„wahrscheinlichen“!) Aussagen betreffend der künftigen Entwicklung der kaufmännischen Handlungsfelder.

Diese Aussagen haben zwar dieselbe Struktur wie Trendaussagen (nach dem Muster: Wegen A wird B eintreten oder wegen C werden Mitarbeitende vermehrt X tun), doch handelt es sich (unabhängig vom subjektiven Für-wahr-Halten) nicht um Prognosen, sondern um Hypothesen zu Ursache-Wirkungs-Beziehungen. Ausdrücklich halten wir fest, dass die Daten der Workshops keine Aussagen über die Eintretenswahrscheinlichkeit erlauben! Die Synopse hält vielmehr fest, welche Einschätzung die untersuchten SKKAB-Branchen zu den Ursache-Wirkungs-Beziehungen gemäß ihrer Selbsteinschätzung teilen.

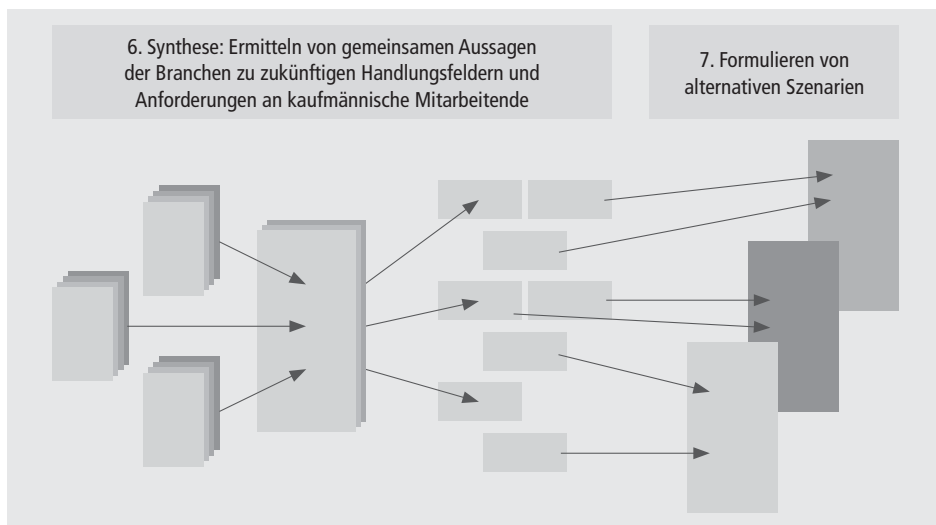
Die Synopse der Branchenergebnisse liefert keine Prognosen bzw. Trendaussagen, die ein stimmiges Gesamtbild abgeben. Um mit ihnen auch in kürzeren Workshops der SKKAB-Branchen gemeinsam oder innerhalb einer einzelnen Branche arbeiten zu können, wurden die Einflussfaktoren in Szenarien verdichtet. Sie sollten der weiteren Arbeit als Instrument dienen, um Vorschläge für das Berufs- und Qualifikationsprofil, wie sie die SKKAB-Branchen entwickeln würden, darauf zu testen, auf welche Szenarien sie Antworten geben können.

Abbildung 6: Ablauf der Einzelbranchen-Workshops



Ihr Zweck und Nutzen ist die Vergewisserung der SKKAB-Branchen, für welches Marktumfeld sie die revidierte BiVo formulieren. Dabei werden die Szenarien normalerweise weiterentwickelt und ergänzt. Dies könnte wirkungsvoll durch die Software des Sensitivitätsmodells® von Prof. Dr. Frédéric Vester unterstützt werden, um den ganzheitlichen Charakter des Entwicklungsprozesses zu fördern. Die Abbildungen 6 und 7 zeigen die einzelnen Schritte nochmals im Überblick auf. Zunächst die Erstellung der Einflussmatrix im Workshop bis zur Generierung der Einzelberichte (Abb. 6). Anschließend die Folgeschritte von der Identifikation der Gemeinsamkeiten aus den Einzelberichten (Synthese) bis zur Formulierung der Szenarien (Abb. 7):

Abbildung 7: **Synthese und Formulierung der Szenarien**



Einwände, die gegen die verwendete Methodik erhoben werden könnten:

„Es wurden zu wenige Branchen in die Szenarioanalyse einbezogen.“

Praktisch war die Anzahl der Branchen für die Szenarioanalyse durch die beschränkten Ressourcen begrenzt. Auftraggeber und Verantwortliche für das Teilprojekt haben durch die Auswahlkriterien (vgl. oben) dafür Sorge getragen, dass ein volkswirtschaftlich repräsentativer Querschnitt durch die SKKAB-Branchen sichergestellt wird. Zudem stand es den SKKAB-Branchen frei, sich auf der Grundlage ihrer Beurteilung des Schlussberichts für eine zweite Staffel bzw. die individuelle Durchführung weiterer Workshops zu entscheiden.

„Aufgrund der begrenzten Teilnehmerzahl an Workshops und Interviews sind deren Aussagen teils zufällig; es ist fragwürdig, ob sie für die ganze Branche stehen können.“

Die Teilnehmenden wurden zusammen mit den Geschäftsstellen der Branchenverbände nach einem einheitlichen Anforderungsraster ausgesucht. Dabei sollten jeweils unterschiedliche Betriebs- bzw. Organisationsgrößen wie auch unterschiedliche Geschäftsfelder berücksichtigt werden. Aufgrund ihrer Herkunft aus der mittleren und oberen Führungsebene oder ihrer Stellung als Eigentümerunternehmerin verfügen die Teilnehmenden nicht nur über die notwendige betriebswirtschaftliche Optik für den eigenen Betrieb, sondern sind mehrheitlich wiederum in Branchenverbänden und/oder für die Aus- und Weiterbildung aktiv. Die (in jeder Branche!) teils erheblichen Unterschiede zwischen Unternehmen verschiedener Größe und in verschiedenen Marktsegmenten wurde zudem in den Workshops selbst von Teilnehmern thematisiert.

„Eine Fokussierung auf nur 8–12 Faktoren pro Branche ist problematisch.“

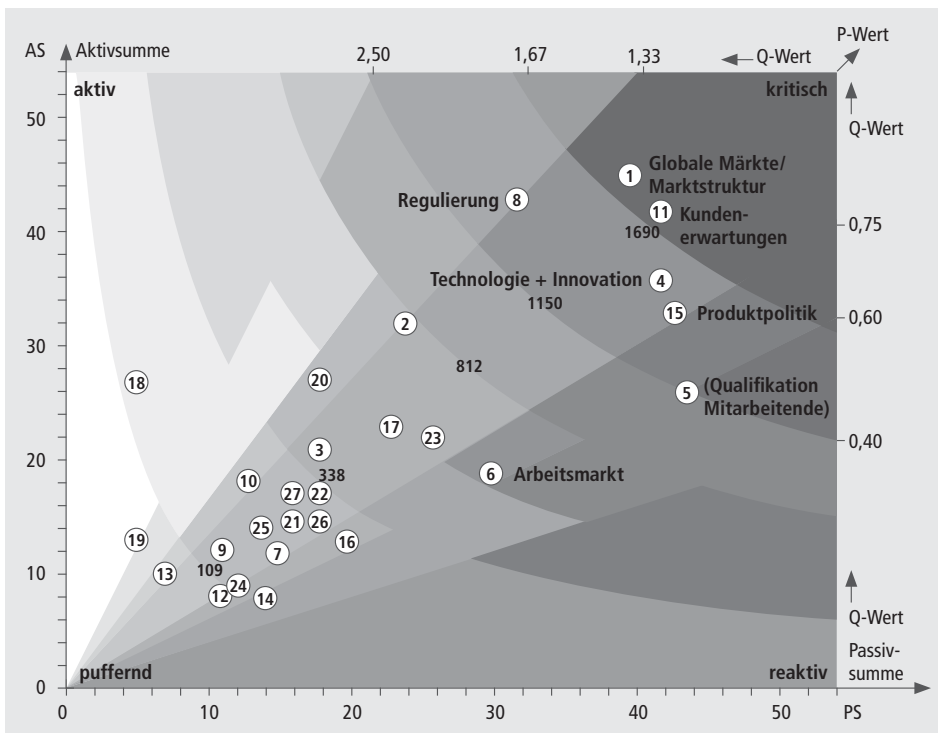
Im vorgegebenen organisatorischen und finanziellen Rahmen mussten die identifizierten Faktoren im Rahmen des Workshops gezielt aggregiert werden. Diese Einschränkung war den Teilnehmenden bewusst und wurde in den inhaltlichen Auswertungen der Branchenberichte relativiert. Richtig ist, dass die ausführliche – vom Ressourceneinsatz her entsprechend aufwendige – Analyse einer Einzelbranche mit einem Set von ca. 25 Faktoren arbeiten würde. Auf der Grundlage der Ergebnisse könnte zu einem späteren Zeitpunkt eine umfassende systemische Analyse der kaufmännischen Ausbildung angestellt werden.

„Workshops wie Interviews unterliegen reaktiven Einflüssen, die Synthese der Branchenaussagen führt zu Artefakten.“

Der Gefahr der Selbstverstärkung „überzeugender“ Vorurteile oder nachdrücklich vertretener Meinungen muss in der Tat durch eine konsequente Moderation der Workshops gegengesteuert werden. Durch den Einsatz der Einflussmatrix wird das Vorgehen aber in einem hohen Maße formalisiert: Einschätzungen der Teilnehmenden müssen sich immer wieder auf das Raster zurückbeziehen, das führt relativ rasch zu einer Relativierung der Aussagen. Hinzu kommt, dass die Ergebnisse nicht von den Teilnehmenden selbst, sondern von der Projektgruppe zusammengefasst werden, die den Diskussionsstand spiegeln. Umgekehrt sollte die – schriftliche – Äußerung der Gefahr vorbeugen, dass die Synthese bloße Artefakte aus der Re-

konstruktion erzeugt. Tatsächlich haben wir alle von den Branchen erarbeiteten 27 Faktoren (vgl. die Auflistung im Anhang) im sogenannten Systemgitter aufgetragen, sodass sich gewissermaßen eine fiktive Branche ergibt: Wir sehen auf einen Blick, welche Faktoren aufgrund ihrer (hier aufsummierten) Bewertungen in den Einzelworkshops von den Branchen mit Blick auf ihren Markt übereinstimmend als besonders bedeutsam bzw. kritisch eingestuft werden:

Abbildung 8: **Systemgitter aggregierte Einflussfaktoren**



Diese Sicht ist nun zwar in der Tat ein Artefakt, doch wird das Zusammenziehen der Werte durch das bestehende Konstrukt der Allbranchenbildung gerechtfertigt, auf dem die SKKAB institutionell beruht und das erklärtermaßen nicht aus einem theoretischen Modell abgeleitet ist, sondern empirisch begründet wurde (vgl. Renold u. a. 2004, S. 50). Sie wird zudem durch die Konvergenz der inhaltlichen Aussagen, die im Folgenden dokumentiert werden, gestützt. Wir haben dazu jene Faktoren ausgewählt, die am weitesten in den kritischen Bereich hineinragen (oben in der Grafik namentlich bezeichnet). Es sind zugleich solche Faktoren, von denen in den

Workshops auch direkt Querbezüge zu Handlungsfeldern und professionellen Anforderungen hergestellt wurden. Aus diesem Grund wurde der Faktor „Politisch-rechtliche Stabilität“ hier nicht mit einbezogen.

„Aus den erhobenen Informationen des Teilprojekts 2 lassen sich keine direkten Vorgaben für eine Bildungsverordnung ableiten.“

Die Szenarioanalyse zielt nicht darauf ab und ist auch nicht geeignet, Detailaussagen für das zukünftige Berufsbild bzw. Qualifikationsprofil logisch abzuleiten. Es liefert Entscheidungsgrundlagen, die selbst erst noch durch die Branchen bewertet werden müssen, ehe konkrete Aussagen zur zukünftigen Gestaltung einer Bildungsverordnung und eines Bildungsplans zu machen sind. Zudem wurde in der Berufsbildungsforschung wiederholt dargestellt, dass auch bei Vorliegen genauer Beschreibungen von Handlungssituationen Curricula daraus nicht deduktiv abgeleitet, sondern „nur“ argumentativ begründet werden können (siehe Dumpert 2003, S. 61 f.). Weil der Nutzen einer Bildungsverordnung bzw. eines Bildungsplans in der Zukunft liegt, können alternative Szenarien helfen, die „Fitness“ gegenwärtiger Entscheidungen für mögliche zukünftige Marktumfelder zu verbessern.

Materialien 1:

Fragen und Antworten zum Instrument Szenarienbildung

Was sind Szenarien?

Szenarien stellen mögliche, in sich konsistente, alternative Zukünfte dar. Im Rahmen des Projekts wurde im Rahmen von Workshops und ihrer Ergebnisse mit „großräumigeren“ und mit Teilszenarien gearbeitet. Sie sollen helfen, mögliche Trends zu beschreiben und zu beurteilen und „Störereignisse“ zu identifizieren. Beschreiben statt bewerten hat bei der Erstellung der Szenarien oberste Priorität, damit negative Konsequenzen ebenso wie Chancen zunächst neutral zugelassen werden.

Wozu und wie werden Szenarien verwendet?

Entsprechend ihrem Zweck bei der Erarbeitung der künftigen Bildungsverordnung in der gemeinsamen Diskussion. Szenarien sind immer Ausgangslagen für weitere Arbeitsschritte, in denen sie weiterentwickelt, angepasst und ergänzt werden. So können sich die SKKAB-Branchen während der Arbeit an der BiVo vergewissern, auf welches zukünftige Marktumfeld hin sie die BiVo formulieren.

Wie viele Szenarien werden benötigt?

Die Anzahl nützlicher Szenarien kann nicht schematisch angegeben werden: Zwei Szenarien tendieren zu bloß polaren Varianten (Schwarz-Weiß-Schema), drei Szenarien motivieren zu einer qualitativen (statt nur quantitativen) Differenzierung. Mehr als fünf Szenarien sind normalerweise nicht zweckmäßig, weil ihre Unterschiede in der praktischen Arbeit nicht mehr gut überblickt werden können.

Welche Grenzen haben Szenarien?

Eine wichtige Überlegung und Entscheidung betrifft die Reichweite: Es macht meist wenig Sinn, positive Szenarien in förmliche „Science-Fiction“ zu treiben oder umgekehrt Worst-Case-Szenarien in Extremereignissen auszuformulieren, selbst wenn diese – wie terroristische Anschläge, Naturkatastrophen oder Börsencrashes – keineswegs „unwahrscheinlich“ sind. Der Grund ist einfach, dass die Extreme uns für den Aufbau bzw. Unterhalt des Berufsbildungssystems wenig nutzen, weil maßgebliche Akteure selbst bei hinreichender Einsicht in die Zusammenhänge keine Maßnahmen dafür oder dagegen ergreifen könnten.

Wahr, wahrscheinlich oder nützlich?

Szenarien sind nicht wahr oder falsch, wohl aber mehr oder weniger konsistent, mehr oder weniger nützlich. Die Eintretenswahrscheinlichkeit von Alternativen lässt sich zwar grundsätzlich ermitteln, setzt aber eine Vielzahl von Hypothesen und Parametern voraus. Bei einem komplexen sozioökonomischen Feld wie der beruflichen Grundbildung würde sie Scheingenauigkeiten vorgaukeln: Wie hoch hätten Führungskräfte im Jahr 1993 die Wahrscheinlichkeit eines Szenarios gewichtet, wonach 2008 Geschäftskorrespondenz größtenteils durch eine sogenannte „E-Mail“ abgewickelt wird? Ganz anders lässt sich – auch prozessdidaktisch – hingegen die Fragestellung bearbeiten, wie eine Branche bzw. wie Unternehmen bestimmte Veränderungen des Berufsumfelds beurteilen: „Wenn Situation S eintreten würde – wären wir darauf vorbereitet und wenn ja, wie?“

**Materialien 2:
Thesen von Führungskräften kaufmännischer Branchen
über zukünftige Handlungsfelder von Kaufleuten**

Im Bereich der Unterstützungsfunktionen (v. a. der großen Unternehmungen) erwarten Führungskräfte bis 2015 die Mitarbeit junger Kaufleute in:

- Controlling
- Prozessmanagement

- Interner und externer Kommunikation
- Service und Verkauf

Das Modell der Shared Services bietet einerseits neue Einsatzmöglichkeiten, senkt aber tendenziell – dank erheblicher Rationalisierungseffekte – auch den Bedarf.

Für die heute typischen Einsatzbereiche in der Administration lassen sich die Aussagen auf den Nenner bringen:

- Sachbearbeitung wird in umfassenderem Sinn zum Informationsmanagement.

Dabei gelten hinsichtlich der Anforderungen für alle Bereiche:

- Kaufmännische Mitarbeitende werden polyvalent eingesetzt.
- Kaufmännische Mitarbeitende werden prozessorientiert arbeiten.
- Kaufmännische Mitarbeitende werden Kundenbeziehungsmanager/-innen.
- Kaufmännische Mitarbeitende steuern sich im komplexen Arbeitsumfeld selbst.

KMU und Großunternehmen haben in der Arbeitsorganisation sehr unterschiedliche Bedürfnisse. Generalisten und Spezialisten werden in den nächsten zehn Jahren daher gleichermaßen weiterhin benötigt werden.

Quellen und Literatur

Für Interessierte steht die vollständige Studie unter http://www.swissmem-berufsbildung.ch/fileadmin/user_upload/Berufsbildung/deutsch/MEM_Berufe/KA/Resultate_Szenarioanalyse.pdf als Download zur Verfügung.

Backes-Gellner, Ute (2006): Der Beitrag der Berufsbildung zum Unternehmenserfolg und die Entwicklung des beruflichen Qualifikationsbedarfs. In Frick, A.; Wirz, A. (Hrsg.): Berufsbildungsökonomie: Stand und offene Fragen. Bern, S. 107–157.

Dumpert, Michael u. a. (2003): Kundenorientierte Sozialkompetenzen als didaktische Herausforderung, Berichte zur Beruflichen Bildung. Heft 259, Bonn.

Häder, Michael (Hrsg.) (2002): Delphi-Befragungen. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Kohlhaas, Peter; Rosenheck, Michéle (2007): Projekt Zukunft der beruflichen Grundbildung im kaufmännischen Berufsfeld (BBT Projekt 06–457). Bericht zur Szenario-Analyse (Teilprojekt 2). Zürich/Winterthur.

Kröll, Martin (1996): Ein integratives Konzept zur beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeit Heft 3, Jg. 5, S. 359–383.

Leney, T. u. a. (2004): Handreichung zur Szenarioentwicklung, herausgegeben vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP). Luxemburg. Manufuture-CH – Action Plan for Manufuture. Manuskript (Rainer Züst). Stand 31.8.2006.

- Margreiter, R.; Heinimann, E. (2006): Perspektiven nach der KV-Lehre – Umfrage zur Stellensituation bei kaufm. Lehrabgänger/innen. Schlussbericht. Zürich.
- Müller-Stewens, G.; Lechner, C. (2001): Strategisches Management. Wie strategische Initiativen zum Wandel führen. Schäffer-Poeschel. Stuttgart.
- Picot, A.; Reichwald, R.; Wigand, R. T. (2001): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. Gabler. Wiesbaden. 4. vollst. überarb. u. erw. Auflage.
- Reibnitz, U. (1992): Szenario-Technik. Instrumente für die unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung. Gabler. Wiesbaden.
- Renold, U.; Frey, P.; Balzer, A. u. L. (2004): Reform der kaufmännischen Grundbildung, Bd. 4, Konsequenzen und Umsetzungen der Reform. Landau.
- Retzmann, T. (1996): Die Szenario-Technik. Eine Methode für ganzheitliches Lernen im Lernfeld Arbeitslehre. In: awt-info, 15. Jg. 1996, Heft 2, S. 13–19, <http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/retzmszen.htm>.
- Schneckenburger, T. (2000): Prognosen und Segmentierung in der Supply Chain. Dissertation. Hochschule St. Gallen (HSG).
- Sheldon, G. (2005): Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970 bis 2000. Neuchâtel (Bundesamt für Statistik).
- Spedition – quo vadis? Aus- und Weiterbildung in der Logistikbranche, herausgegeben von der Geschäftsstelle des Verbandes schweizerischer Speditions- und Logistikunternehmen. Basel 1999.
- Spedition – quo vadis? Trends in der Wirtschaft und in der Logistikbranche, herausgegeben von der Geschäftsstelle des Verbandes schweizerischer Speditions- und Logistikunternehmen. Basel 1999.
- Stamm, H.-P.; Lamprecht, M. (2005): Entwicklung der Sozialstruktur. Bundesamt für Statistik. Neuchâtel.
- Van der Heijden, K. (2005): Scenarios. The Art of Strategic Conversation. John Wiley & Sons. Chichester.
- Voss, Günther (2006): Debatte zur Zukunft der Arbeit. In: GDI Impuls Herbst 2006, S. 46 f.
- Vester, Frederick (1999): Die Kunst, vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. DVA, Stuttgart.
- Weinbrenner, P. (1997): Szenariotechnik. Bielefeld, <http://www.sowi-online.de/methoden/dokumente/szenariotechnik.htm>.

Klaus Zühlke-Robinet, Ingeborg Bootz

„Dienstleistungsfacharbeit“ als Leitbild für Dienstleistungsarbeit – der BMBF-Förderschwerpunkt „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“ im Überblick³⁰

1. Einleitung

„Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“ – so lautet der im Herbst 2008 begonnene Förderschwerpunkt im Rahmen des Forschungsprogramms „Innovationen mit Dienstleistungen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Mit den in diesem Bereich geförderten Forschungsvorhaben soll ein Beitrag zur Entwicklung und Förderung qualifizierter Arbeit im Dienstleistungsbereich geleistet werden. Obwohl wir heute schon in einer von Dienstleistungsarbeit geprägten Gesellschaft und Volkswirtschaft leben, sind viele Fragen nach der Anerkennung und der Wertschätzung und dem qualifikatorischen Gehalt von Dienstleistungsarbeit nach wie vor offen.

Zuerst gehen wir auf die Aufgaben des Projektträgers im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) kurz ein, der für Bundesministerien wissenschaftliche und administrative Management- und Controllingaufgaben in der Projektförderung wahrnimmt. Da der neue Förderschwerpunkt „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“ aus dem BMBF-Forschungsprogramm „Innovationen mit Dienstleistungen“ hervorgegangen ist, möchten wir zuvor auf dieses Programm eingehen. Daran schließt sich eine Darstellung des aktuellen Förderschwerpunktes an, wobei wir zuerst die Entstehung und dann die inhaltliche Ausrichtung des Schwerpunktes exemplarisch an ausgewählten Aspekten aus den gerade begonnenen Forschungsverbünden beschreiben. Ein Resümee schließt den Beitrag ab.

2. Implementierung von Forschungsprogrammen – Rolle und Aufgabe des Projektträgers

Der Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) setzt Forschungsprogramme verschiedener Ministerien fachlich und organisatorisch um und ist somit ein zentraler Baustein im Projektfördersystem der Ministerien. Hierzu gehören insbesondere das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

30 Wir danken unserer Kollegin Ursula Meyer für ihre hilfreichen Kommentare.

und das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi). Der Projektträger nimmt u. a. folgende Aufgaben wahr:

- Konzeption: Erstellung von Positionspapieren zum Stand von Wissenschaft und Technik, Konzeption von Förderschwerpunkten, Vorbereitung und Entscheidung von Fördermaßnahmen, Beratung
- Controlling: Fachliche und administrative Projektverfolgung, Zwischen- und Erfolgsbewertung, Finanzierungskontrolle
- Bewertung: Externe Begutachtung von Anträgen, Bewertung von Förderkonzepten, Durchführung von Seminaren
- Allgemeines Management: Projektkoordination, Geschäftsstellenfunktion, Begleitmaßnahmen, Öffentlichkeitsarbeit, Organisation und Moderation von Großveranstaltungen und Tagungen
- EU-weite und internationale Kooperation: Unterstützung des BMBF bei der konzeptionellen und organisatorischen Gestaltung länderübergreifender Zusammenarbeit in Forschung und Bildung.

Innerhalb des Projektträgers ist die Arbeitseinheit „Arbeitsgestaltung und Dienstleistungen“ u. a. damit betraut, das Forschungsförderungsprogramm „Innovationen mit Dienstleistungen“ umzusetzen. Innerhalb dieses Programms werden derzeit vier Förderschwerpunkte – darunter der Schwerpunkt „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“ – mit insgesamt mehr als 250 geförderten Forschungsvorhaben fachlich und administrativ betreut. Die damit verbundene Forschungsförderung zielt auf die enge Verknüpfung von wissenschaftlicher Erkenntnis und ihre anwendungsorientierte Umsetzung in Betrieben inklusive einer umfassenden Öffentlichkeitsarbeit. Als wesentliche Ergebnisse dieser Forschungsarbeiten sollen neben weiterführenden konzeptionellen Ergebnissen auch praktikable, verallgemeinerbare Lösungen für Unternehmen stehen. Vor der Förderbekanntmachung hat der Projektträger den potenziellen Forschungs- und Entwicklungsbedarf erhoben. Darauf wird nun eingegangen.

3. Das BMBF-Forschungsprogramm „Innovationen mit Dienstleistungen“

Der neue Förderschwerpunkt basiert auf dem BMBF-Forschungsprogramm „Innovationen mit Dienstleistungen“, das auf der 6. Dienstleistungstagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung verkündet wurde (BMBF 2006). Damit liegt für diesen Bereich erstmals ein geschlossen formuliertes Konzept der Forschungsförderung für Dienstleistungen vor (Zühlke-Robinet 2008). Im Vorwort zum Programm stellt Ministerin Annette Schavan die Bedeutung der Dienstleistungsforschung im Kontext

der öffentlichen Innovationspolitik heraus. Sie stellt fest, dass die Innovationskraft Deutschlands insgesamt davon abhängt, dass der größte Bereich der Wertschöpfung in einem immer globaler werdenden Wettbewerb zum Treiber für Innovationen werden müsse. Das Programm zielt auf dienstleistungsrelevante Fragestellungen und Herausforderungen bezüglich der Wertschöpfung, der Dienstleistungsarbeit und der Dienstleistungsqualität. Das Programm enthält eine kurze Bestandsaufnahme zu den gegenwärtigen Entwicklungen in den Bereichen Dienstleistungen und Dienstleistungswirtschaft, wobei drei globale Trends herausgestellt werden:

- Internationalisierung und Globalisierung der Dienstleistungen,
- Kundenorientierung der Unternehmen sowie die
- wachsende Bedeutung von Humanressourcen und Wissen.

Mit dem Programm „Innovationen mit Dienstleistungen“ werden die Akzente explizit auf den originären Beitrag der Dienstleistungen und der Dienstleistungsforschung für die Innovationsfähigkeit und für das Innovationssystem gelegt. Das ambitionierte Leitmotiv des Programms lautet: „In der Dienstleistungswirtschaft wie in der Dienstleistungsforschung soll die gleiche Exzellenz erreicht werden wie im produzierenden Sektor“ (BMBF 2006, S. 8). Im produzierenden Bereich basiert diese Qualität und Exzellenz nach wie vor auf gut ausgebildeten Belegschaften. Um hier Anschluss finden zu können und mit Hinweis auf die prägende Wirkung der Arbeit für die individuellen Lebensbedingungen und die Entwicklung der Unternehmen ist das förderpolitische Handlungsfeld „Menschen in Dienstleistungsunternehmen“ in das Programm aufgenommen worden (BMBF 2006, S. 13). Es wird davon ausgegangen, dass die Innovationsfähigkeit und die Innovationsbereitschaft direkt von der Qualifikation der Belegschaften und ihrer Motivation, professionelle Arbeit leisten zu können, abhängt. Erfolg mit Dienstleistungen kann sich also nur einstellen, wenn – wie im produzierenden Bereich – ein gutes Angebot an qualifizierten und motivierten Arbeitskräften vorhanden ist und zudem Dienstleistungsarbeit wertgeschätzt und anerkannt wird. „Gerade im arbeitsintensiven und kundenorientierten Dienstleistungssektor hat die Zufriedenheit und Motivation von Beschäftigten unmittelbare Auswirkungen auf die gesamte Unternehmensleistung und damit auf die erwartete Ertragssituation der Unternehmen. Für eine moderne Forschungsförderung sind dabei auch die Prinzipien einer gleichberechtigten Teilhabe beider Geschlechter als zentrale Fragestellung zu berücksichtigen“ (BMBF 2006, S. 13). Es wird angenommen, dass noch nicht alle betrieblichen Qualifikations- und Motivationsreserven mobilisiert worden sind, um die Innovationsexzellenz zu erreichen, die erforderlich ist, um die Beschäftigungs- und Wachstumspotenziale der Dienstleistungen voll ausschöpfen zu können. Der im Programm enthaltene Begriff der Dienstleistungsfacharbeit bringt das politische Anliegen des Programms anschaulich zum Ausdruck.

4. Dienstleistungsfacharbeit, Wertschätzung und Produzentenstolz – der Kontext des Förderschwerpunktes „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“

Die in den themenspezifischen Förderbekanntmachungen des BMBF genannten Förderschwerpunkte umfassen eine unterschiedlich große Zahl von geförderten Forschungsvorhaben. Sie greifen spezifische Defizite und Wissenslücken in der Forschung auf und wecken Entwicklungspotenziale in Unternehmen. In der Entstehungsphase dieses Förderschwerpunktes wurden bereits vorhandene Diskussionsstränge miteinander verknüpft. Der von uns geprägte Begriff der „Dienstleistungsfacharbeit“ stellt eine gedankliche Brücke zum im produzierenden Sektor wohl noch vorherrschenden und anerkannten Produktionsmodell der „diversifizierten Qualitätsproduktion“ (Streeck 1991) dar, dessen tragende Säule das deutsche duale Ausbildungssystem und die darauf gründende, weitverbreitete Beruflichkeit ist.

Eine traditionell breit akzeptierte Kultur der Facharbeit sorgt im Zusammenspiel mit Meistern, Technikern und Ingenieuren für ein produktives und innovationsförderliches Unternehmensklima. Wechselseitiges Verstehen, Wertschätzung und Vertrauen bilden das Milieu, in dem hochwertige Maschinen und Produktionsanlagen entstehen (Rauner 2004). Wesentliche Voraussetzung und Garant für diese qualitätsgesteuerten Arbeitsmärkte sind starke betriebliche Interessenvertretungen und gegenüber ihren Mitgliedern verpflichtungsfähige Sozialpartner (Bosch 2001, S. 37). Zwar gibt es gerade in den traditionellen Dienstleistungsbranchen eine weitverbreitete Beruflichkeit (Walden 2007), doch es besteht der Eindruck, dass die Kultur der Facharbeit nicht so fest verankert ist wie im produzierenden Sektor.

Ein Indiz für diese Fragilität ist die immer wieder aufbrechende Diskussion um sogenannte „einfache“ Tätigkeiten und Niedriglohnbeschäftigung insbesondere in Bereichen der Dienstleistungen (Bosch/Weinkopf 2007). Dabei hat die Forschung zur „Interaktionsarbeit in der Dienstleistung“ (Böhle/Glaser 2006) nachvollziehbar belegt, dass jedwede Dienstleistungstätigkeit ein gewisses Mindestmaß an Erfahrung, subjektivem Einfühlungsvermögen, Qualifikation und Kompetenz voraussetzt – „Grinkurse“ reichen selbst für einfache Dienstleistungsarbeit bei Weitem nicht (mehr) aus (Hilbert/Scharfenorth 1998).

Ein weiterer Grund dafür, dass es (noch) keine Kultur der Facharbeit im Dienstleistungssektor gibt, wird auch darauf zurückzuführen sein, dass etliche neue Wirtschaftsbereiche (z. B. Sicherheitsbranche, Medienbranche, Gesundheitswirtschaft) mit vielen Kleinst- und Kleinunternehmen entstanden sind, die hinsichtlich ihrer Professionalisierungsstrukturen erst wenig entwickelt sind. Hier haben Beschäftigte oft hohe in der Praxis bereits erworbene Kompetenzen und Qualifikationen, ohne dass diese (formal) anerkannt sind. Unternehmen profitie-

ren von Ausbildungsleistungen Dritter, und es gibt derzeit kaum handlungsfähige und stabile Akteure mit Interessen an geordneten (Berufs-)Ausbildungsstrukturen. Forschungsergebnisse zeigen, dass sich überall dort, wo Qualitätsprodukte und hochwertige Dienstleistungen nachgefragt werden, berufliche Arbeitsmärkte herausbilden (Bosch 2001).

Mit dem Komplex der „Dienstleistungsfacharbeit“ sind viele Fragen nach der Praktikabilität und Sinnhaftigkeit einer Übertragbarkeit der konstitutiven Elemente von Facharbeit (soziales Referenzmodell, Produktbezug, soziale Anerkennung, Produzentenstolz und Professionalität) auf Dienstleistungsarbeit ebenso verbunden wie Fragen nach angemessenen Wegen der Professionalisierung hin zur Beruflichkeit mit dem Ziel, Dienstleistungsqualität gewährleisten zu können. Weitere Fragen sind damit verknüpft, wie Dienstleistungstätigkeiten entlang einer gesamten Wertschöpfungskette zu Qualifikationsbündeln zusammengefasst werden können, um daraus (neue) Dienstleistungsberufe zu kreieren. Dabei sollen Berufsprofile und -zuschneidungen nicht vornehmlich spezifischen Branchenbedarfen entsprechen und gewisse zeitliche Stabilität entfalten können, sodass sich berufliche Identitäten und Verlässlichkeiten für Akteure herausbilden können. Außerdem sollen Möglichkeiten geschaffen werden, in Ausbildungs- und Qualifizierungsgängen Wertschöpfungszusammenhänge und Arbeitsprozesswissen systematisch zu verbinden (Rauer 1998, 2006).

Ein weiterer Anknüpfungspunkt erschloss sich aus der Überlegung, dass viele Dienstleistungstätigkeiten und etliche Dienstleistungsberufe nicht wertgeschätzt und anerkannt sind (Voswinkel 2005). Damit eng verbunden ist auch der Begriff des „Produzentenstolzes“. Die Wertvorstellungen in der Berufs- und Arbeitswelt orientieren sich noch immer stark an den Kategorien des industriellen Systems, ein „Abschied“ davon findet nur langsam statt (Baethge 2001). Produktive, leistungsorientierte und wertschöpfende Arbeit wird immer noch überwiegend dem produzierenden Sektor zugeschrieben (Baethge 2001). Ein wesentlicher Faktor hierfür ist die dort im Vordergrund stehende körperlich anstrengende Arbeit, die souveräne Beherrschung technischer Vorgänge und die Materialisierung und Visualisierung der Produkte. Auch dürfte es eine Rolle spielen, dass die Arbeit in (großen) sozialen Zusammenhängen geleistet wird. In solchen Umgebungen mag sich Produzentenstolz leichter herausbilden als in „dienenden“ Arbeitsstrukturen wie hinter der Ladentheke oder in der Arbeit mit Kindern und Hilfsbedürftigen. Insbesondere in sozialen und personen- oder haushaltsbezogenen Dienstleistungen sind viele Produkte und Leistungen wenig direkt greifbar, und deswegen fehlt es häufig an verbindlichen und reproduzierbaren Qualitäts-, Leistungs- und Produktivitätsmaßstäben (Lehndorff 2006). Beispielsweise ist die Frage nach der Qualität der erbrachten Dienstleistungen in etlichen Bereichen stark von subjektiven Ein-

schätzungen beeinflusst. Viele Dienstleistungen sind Vertrauensgüter, sodass ihre Qualität nicht im Vorhinein geprüft werden kann. Eine zentrale Rolle spielen aber auch soziale und genderspezifische ebenso wie gesellschafts- und unternehmenspolitische Auf- und Abwertungen, die bis heute die Strukturen der Beschäftigung und die Arbeitsmilieus im Dienstleistungssektor prägen.

Eine wesentliche Ressource für Produzentenstolz von Dienstleistern dürfte sein, dass Beschäftigten Raum gegeben wird, um Dienstleistungsarbeit professionell erbringen zu können. Das schließt normative Orientierungen des Helfens und der Empathie mit ein. Dienstleistungsarbeit hat damit auch eine ästhetische und emotionale Seite: Probleme werden professionell gelöst und Wünsche erfüllt, Scherze und Freundlichkeiten werden ausgetauscht, woraus sich ein entsprechender Stolz auf die Dienstleistungsarbeit entwickeln kann (Holtgrewe 2008). Damit lautet eine zentrale Frage, wie durch entsprechende Arbeitsorganisation, Gefühlsarbeit, Partizipation, Qualifikation und Kompetenzentwicklung sowie Tätigkeitsprofile Quellen für die Entwicklung eines Produzentenstolzes erschlossen werden können. Gelänge es, den Stolz auf eine eigene (Dienst-)Leistung der Beschäftigten zu fördern und die gesellschaftliche Wertschätzung von Dienstleistungsarbeit zu steigern, wären gute Voraussetzungen geschaffen, um zu einer lebendigen Innovationskultur in den Dienstleistungsbranchen zu kommen. Diese Zusammenhänge klingen plausibel, doch die dahinterliegenden Wirkungsketten und Zusammenhänge sind gerade für Dienstleistungen bei Weitem noch nicht ausreichend erforscht, geschweige denn mittels entsprechender Forschungsvorhaben zusammen mit Unternehmen modell- und beispielhaft ausgelotet worden. Im nächsten Abschnitt wird auf diese Zusammenhänge und Überlegungen eingegangen.

5. Die Förderbekanntmachung „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“

In Förderbekanntmachungen werden die inhaltlichen Bezüge, die Forschungsfelder, das Antragsverfahren und weitere förmliche Aspekte publiziert. In der Bekanntmachung vom Juni 2007 wird darauf verwiesen, eine nachhaltige Innovationskultur im Dienstleistungssektor zu etablieren (BMBF 2007). Hierfür sind die Professionalisierungs- und Gestaltungsreserven in Betrieben und in der Gesellschaft umfassender und zielgerichteter auszuschöpfen. Dafür steht der Begriff der professionellen Dienstleistungsarbeit. Qualifikation, Beruflichkeit, Engagement, Wertschätzung und Stolz der im Dienstleistungsbereich Tätigen sind in diesem Kontext zentrale Aspekte einer professionalisierten Dienstleistungsarbeit, die sich sowohl auf die Innovationsfähigkeit als auch auf die Qualität der Dienstleistungen auswirken. Aufgabe von Forschung und Entwicklung ist es hier, Treiber und Hemmnisse zu identifizieren,

die Professionalität und Fachlichkeit von Dienstleistungsarbeit fördern oder behindern. Dabei sind ebenso zentrale Fragestellungen zu berücksichtigen, die sich u. a. auf eine gleichberechtigte Teilhabe beider Geschlechter am Erwerbsleben beziehen. Die beim Projektträger einzureichenden Forschungsskizzen sollen sich auf eins der nachfolgend beschriebenen drei F&E-Felder beziehen.

- Im Feld „Entwicklungspfade professioneller Dienstleistungsarbeit“ sind vor dem Hintergrund der besonderen Bedingungen der Dienstleistungsarbeit in allen Wirtschaftsbereichen die Qualifikations- und Kompetenzbedarfe zu klären. Ausgehend von den Erfahrungen mit der Institution der Facharbeit im gewerblich-handwerklichen Bereich kann untersucht werden, ob, wie und mit welchen Modifikationen ein solches Leitbild auf die Dienstleistungsarbeit übertragbar ist.
- Im zweiten Bereich „Beruflichkeit, Qualifizierungswege und -strategien für professionalisierte Dienstleistungsarbeit“ werden Fragen aufgeworfen, die den Zusammenhang zwischen dem „Reifestadium“ von Dienstleistungsmärkten und -branchen und den damit verbundenen unternehmerischen Strategien der Rekrutierung, Professionalisierung und Qualifizierung von Beschäftigten aufgreifen. Bezugspunkte könnten beispielsweise die Erfahrungen der Professionalisierung in anderen Dienstleistungsbereichen wie der IT-Sektor sein. Gegenstand des Bereiches sind unterschiedliche Strategien und Konzepte der Professionalisierung und Qualifizierung, die Bedürfnisse der Unternehmen ebenso einbeziehen wie das Potenzial der Arbeitskräfte.
- Im dritten F&E-Feld mit dem Titel „Zusammenhänge von Wertschöpfung und Wertschätzung professioneller Dienstleistungsarbeit“ können Forschungsfragen rund um die Begriffe Motivation, Engagement und Anerkennung ausgearbeitet werden. Stolz auf die eigene Dienstleistungsarbeit zu entwickeln ist offensichtlich schwerer möglich als im gewerblichen Bereich. Außerdem besteht der Eindruck, dass die gesellschaftliche Perspektive, die Dienstleistungen mit „dienen“ und oft auch mit minderwertigen Tätigkeiten gleichsetzt, ein Hemmnis für den erfolgreichen Aufbau eines Innovationsmilieus darstellt. Der Aufbau eines „Produzentenstolzes“ von Beschäftigten und die Überwindung von geschlechtsspezifischen Ungleichbehandlungen sollen gleichfalls unterstützt werden.

6. Von den Forschungsskizzen zu den Vorhaben

Bis zum Stichtag der Einreichung von Forschungsskizzen gingen beim Projektträger insgesamt 76 Skizzen ein. Davon entfielen 15 Skizzen auf den Bereich „Entwicklungspfade professioneller Dienstleistungsarbeit“, 30 Skizzen auf den Bereich „Beruflichkeit, Qualifizierungswege und -strategien für professionalisierte Dienstleistungsarbeit“ und 25 auf den Bereich „Zusammenhänge von Wertschöpfung und

Wertschätzung professioneller Dienstleistungsarbeit“. 6 Skizzen konnten keinem Handlungsfeld zugeordnet werden. Nach einem mehrstufigen Bewertungs-, Begutachtungs- und Auswahlverfahren entschied sich das BMBF, die Einreicher von 14 Skizzen zur Antragstellung aufzufordern. Aus den ausgewählten Skizzen gingen 2 Einzelvorhaben und 12 Verbundvorhaben mit insgesamt 44 Teilvorhaben hervor. Verbundvorhaben bezeichnet eine arbeitsteilige Kooperation von mehreren unabhängigen Partnern z. B. aus Hochschulen, Forschung, Unternehmen oder Organisationen. Unter dem Dach eines gemeinsamen Themas arbeiten sie mit einem eigenständigen Beitrag an der gemeinsamen Beantwortung von Forschungsfragen.

Die Laufzeit der Vorhaben beträgt in der Regel drei Jahre. Zuwendungsempfänger sind 24 Universitäten bzw. Forschungsinstitute, 18 Unternehmen sowie einige Umsetzungs- und Transferorganisationen. Darüber hinaus sind an etlichen Verbundvorhaben noch eine Reihe ungeförderter Partner mit den Zielen beteiligt, als Praxispartner zu fungieren, für Fallstudien zur Verfügung zu stehen oder für einen zielgruppenspezifischen Transfer zu sorgen. Für die Förderung der Vorhaben stehen insgesamt 14 Millionen Euro Fördermittel zur Verfügung.

Die Einzel- und Verbundvorhaben wurden vom Projektträger zwei Fokusgruppen zugeordnet: „Beruflichkeit und Professionalisierung“ und „Wertschätzung und Produzentenstolz“. Mit beiden Fokusgruppen werden die inhaltlichen Aspekte der Bekanntmachung abgedeckt. Fokusgruppen sind ein neues Instrument der Programmdurchführung und bündeln thematisch nahestehende Verbund- und Einzelvorhaben. Mit dem Instrument soll vor allem der Erfahrungsaustausch zwischen den Vorhaben gefördert und intensiviert und der Ergebnistransfer in die Fachöffentlichkeit beschleunigt werden. Ein weiteres Instrument der Steuerung eines Förderschwerpunktes durch den Förderer ist das „Metavorhaben“. Es soll zur Fortentwicklung und Verstetigung der Arbeit in den Förderschwerpunkten beitragen und aus einer konzeptionell-empirischen Perspektive die themenbezogene Forschungslandschaft analysieren und die Ergebnisse den Fokusgruppen zur Verfügung stellen. Ebenso wird ein Beitrag zu einer umfassenden Transferarbeit erwartet. In Zusammenarbeit mit den Fokusgruppen hat das Metavorhaben die wissenschaftliche Aufgabe, eine Erkenntnisverdichtung durch synergetische Verknüpfung von Einzelerkenntnissen aus den Fokusgruppen zu leisten und dazu beizutragen, anschlussfähige Forschungsthemen zu generieren, Diskurse zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik anzustoßen und generell zur Wissensgenierung im Bereich der Förderbekanntmachung beizutragen. Das Metavorhaben dieses Förderschwerpunktes hat den Titel „Service Professionalität lernen und leben“ und wird von zwei wissenschaftlichen Einrichtungen durchgeführt. Die Laufzeit beträgt vier Jahre.

7. Ausgewählte Forschungsaspekte aus den Vorhaben des Förderschwerpunktes

Im Folgenden wird auf einige ausgewählte, für den Förderschwerpunkt exemplarische Aspekte aus den Forschungsvorhaben eingegangen. Die beiden ersten Darstellungen sind Vorhaben mit einem starken Branchenbezug, die gewissermaßen an entgegengesetzten Polen forschen: Einerseits wird mit dem Wellnessbereich eine recht junge Dienstleistungsbranche unter die Lupe genommen, die gerade am Beginn einer strukturierten Professionalisierung steht. Hier kann gewissermaßen wie unter einem Brennglas beobachtet werden, welche Wege die Akteure einschlagen, um angemessene Lösungen für Unternehmen, Beschäftigte und die Branche zu finden. Andererseits wird mit der IT-Branche ein Sektor untersucht, der mittlerweile über ein anerkanntes und etabliertes Professionalisierungsarrangement verfügt, das nun unter Anpassungsdruck gerät. Daran schließen sich Beschreibungen von Forschungsprojekten an, die sich mit Dienstleistungstätigkeiten und -berufen befassen, die im „Schatten“ stehen, also wenig anerkannt und wertgeschätzt sind. Dann geht es um die Bedingungen qualifizierter Dienstleistungsarbeit in Kindertagesstätten und um ein vielversprechendes Konzept, das Dienstleistung(sarbeit) als „Kunst“ konzipiert.

Neue Dienstleistungen und neue Tätigkeitsfelder – wie der Wellnessbereich – werfen die Frage auf, welche Qualifikationsanforderungen sich mit dem Erbringen dieser neuen Dienstleistungen verbinden, ob und ggf. wie diese Qualifikationen zu Berufsprofilen gebündelt und in welcher Weise und institutionellen Struktur diese Ausbildungsleistungen von wem erbracht werden können. Hier steht die Analyse von Kompetenzanforderungen und „typischen“ Berufsprofilen noch ganz am Anfang. Es geht u. a. um Fragen, wie Berufszugänge sowie Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten entwickelt werden können. An diesen Fragen setzt das Vorhaben an und beschäftigt sich ausgehend von einer Markt- und Kundenanalyse damit, welche Qualitätsanforderungen erwartet und benötigt werden und wie hierauf mit der Etablierung und Weiterentwicklung von „neuen“ und „alten“ (d. h. aus den klassischen Gesundheitsberufen stammenden) Qualifikationsprofilen reagiert werden kann. Erwartet werden Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen innovativen Marktpulsen und ihrer Verstetigung durch Standardisierung und Professionalisierung im Untersuchungsbereich. Die empirische Untersuchung soll neue Formen von Beruflichkeit in den Gesundheitsdienstleistungen erheben und systematisieren und Ansatzpunkte für nachhaltige Angebote identifizieren. Das Vorhaben will einen Beitrag zur Professionalisierungsforschung im Kontext der Dienstleistungsarbeit und zur Bestimmung des Standes neuer Angebots- und Versorgungsstrukturen leisten. Es wird vermutet, dass es in diesen neuen Tätigkeiten rund um Wellness und Gesundheit zu einem Upgrading der Qualifikation und einer neuen Beruflichkeit kommen

dürfte, da die Veränderungen insbesondere von den Anbietern und den Nachfragern nach Gesundheitsdienstleistungen gleichermaßen ausgehen.

Der Gegenpol zu dieser Branche ist der IT-Sektor, der in einem Vorhaben hinsichtlich seines Anpassungsbedarfes in den Bereichen der Berufsausbildung und der Weiterbildungsstrukturen untersucht werden soll. Diese Branche steht innerhalb des gesamten Dienstleistungsbereichs gewissermaßen modellhaft dafür, wie innerhalb einer überschaubaren Zeit die duale Berufsausbildung mitsamt einer darauf aufbauenden Weiterbildung aufgebaut werden konnte. Nun ist die Frage relevant, ob und wie dieses System angesichts tief und weitreichender Veränderung in der Weltwirtschaft „wetterfest“ gemacht werden kann. Unter sektoralen Gesichtspunkten ist hervorzuheben, dass der IT-Bereich als Trendsetter für neue Arbeitskräftepolitiken herangezogen wird. Das große Verbundvorhaben konzentriert sich auf qualifizierte, nicht akademische Dienstleistungsarbeit unter globalisierten Bedingungen im IT-Bereich. Die Frage lautet: Wie lässt sich in Bereichen mit einem hohen internationalen Wettbewerbsdruck qualifizierte Dienstleistungsarbeit der mittleren Ebene in Deutschland halten und ausbauen? Weiter ist nach den betrieblichen und überbetrieblichen Strategien zu fragen, die es erlauben und sicherstellen, mit qualifizierten Beschäftigten profitabel und produktiv zu produzieren. Um Wettbewerbsfähigkeit und Innovation in Deutschland auch unter den Bedingungen einer globalen Wirtschaft zu erhalten, wird es zu den zentralen Zukunftsaufgaben gehören, Akteursallianzen zu entwickeln, um eine global erfolgreiche Fachkräftestruktur aufbauen zu können. Es wird danach gefragt, welche Lösungskonzepte die gegenwärtige Aus- und Weiterbildungspraxis sowie insbesondere das neue IT-Berufesystem bietet, um den Herausforderungen einer global agierenden Branche begegnen zu können.

Viele Berufe des Dienstleistungsbereiches stehen im „Schatten“ der Wertschöpfung und Aufmerksamkeit und haben keine hohe Reputation. Das Vorhaben „Berufe im Schatten“ adressiert Ursachen und Rahmenbedingungen für die soziale und individuelle Wertschätzung von Dienstleistungsberufen. Im Vorhaben wird zusammen mit Unternehmen an der Entwicklung neuer Modelle und Konzepte einer praxisorientierten Unterstützung benachteiligter Dienstleistungsberufe in kleinen und mittleren Betrieben gearbeitet mit dem Ziel, zur Steigerung von Stolz und Motivation beizutragen. Im Zentrum stehen sogenannte traditionelle Berufe mit geringer sozialer und gesellschaftlicher Wertschätzung. Die Untersuchungen finden u. a. im Einzelhandel und in personennahen Dienstleistungen statt.

Die zentrale Fragestellung des arbeitssoziologischen Teils ist, aufgrund welcher individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Deutungs- und Bewertungsmuster soziale Wertschätzung von Tätigkeiten und Berufsbildern entstehen und wie sich in deren Folge Stolz ausbildet. Anhand der Gegenüberstellung von drei „Berufspaa- ren“ aus dem Dienstleistungsbereich sollen die gesellschaftlichen – und in deren

Folge die individuellen und betrieblichen – Deutungs- und Bewertungsmuster analysiert werden, die jeweils in dem einen Fall zu einem positiven und in dem anderen Fall zu einem negativen Image führen.

Ziel des arbeitspsychologischen Untersuchungsteils ist es, die wertschätzungshemmende und -förderliche Gestaltung von Arbeitsaufgaben und -interaktionen aufseiten des Unternehmens sowie Potenziale und Defizite in der Kompetenz zur Regulation eigener und fremder Emotionen aufseiten des Dienstleisters zu analysieren und daraus Modelle einer praxisorientierten Unterstützung der Wertschätzung benachteiligter Dienstleistungsberufe in kleinen und mittleren Unternehmen zu entwickeln. Eine solche neue Wertschätzungskultur schließt ebenso eine veränderte Lernkultur ein – eine Lernkultur, die im Handeln erworbene fachliche und vor allem soziale und methodische Kompetenzen gebührend anerkennt und diesen tätigkeitsbezogenen Prozess des Kompetenzerwerbs als einen wichtigen Bestandteil von Professionalisierung gebührend beachtet. Darüber hinaus ist zu erwarten, dass interessante neue Erkenntnisse und Positionen die Wertediskussion insgesamt bereichern und aus diesem speziellen Blickfeld heraus den Diskussionen um gesellschaftliche Leistungs- und Innovationsfähigkeit neue Impulse verleihen.

Zu den traditionellen Tätigkeiten im Dienstleistungsbereich zählen die Altenpflege und die Kinderbetreuung. In diesen Bereichen sind mehrere Vorhaben tätig, was zeigt, dass es einen erheblichen Konzeptions- und Gestaltungsbedarf gibt. Gerade in den Wirtschaftszweigen dieser personenbezogenen Dienstleistungen ist die Frage nach der Anerkennung und Wertschätzung virulent. Die Lücke zwischen hoher gesellschaftlicher Notwendigkeit der Tätigkeit und der Neigung, diese Tätigkeiten in der Wertschätzung und Anerkennung herabzusetzen, ist groß. In diesen Bereichen gibt es eine hohe Personalfluktuation, Burn-out, frühzeitige Berufsausstiege und erhebliche Unterschiede in der Wertigkeit von Berufen. Die Themen in den Vorhaben zu personenbezogenen Dienstleistungen reichen von der Unterstützung betrieblicher Strategien zur Festigung der Professionalisierung über Maßnahmeempfehlungen an politische Instanzen und Sozialpartner bis hin zum Erlernen eines empathischen und wertschätzenden Umgangs mit z. B. älteren Menschen in der Pflege. Im Kern geht es darum zu erkunden, unter welchen Bedingungen die Dienstleistungen exzellent und professionell erbracht werden können, um letztlich auch individuellen Produzentenstolz und gesellschaftliche Anerkennung zu stärken.

So werden in den Vorhaben zusammen mit Kindertageseinrichtungen Maßnahmen entwickelt, die geeignet sind, ihre Personal- und Organisationsentwicklung so zu gestalten, dass immaterielle Werte besser wahrgenommen, geschätzt und auch verändert werden können. Es wird aufgezeigt, dass und wie sich von Organisationen getragene und bei Beschäftigten verinnerlichte Werte auf motiviertes und

leistungsorientiertes Handeln auswirken und letztlich materielle Wertschöpfungsprozesse positiv beeinflussen. So stehen beispielsweise im Vorhaben „Benchmarking in Kindertageseinrichtungen – Strategien für eine wertschätzungsorientierte Personal- und Organisationsentwicklung“ Untersuchungen in Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt, die als Institutionen bzw. Organisationen einen Raum bieten, der die Qualität von Dienstleistungsarbeit fördern oder auch hemmen kann. Zusammen mit Kindertageseinrichtungen werden Maßnahmen entwickelt, die geeignet sind, ihre Personal- und Organisationsentwicklung so zu gestalten, dass immaterielle Werte besser wahrgenommen, geschätzt und auch verändert werden können. Es soll aufgezeigt werden, dass und wie sich von Organisationen getragene und bei Beschäftigten verinnerlichte Werte auf motiviertes und leistungsorientiertes Handeln auswirken und letztlich materielle Wertschöpfungsprozesse positiv beeinflussen. Hier wird interessanterweise „Wertschätzung“ auch im Sinne von „Werte schätzen“ betrachtet, was die Aufmerksamkeit auf den Wertebegriff selbst lenkt und der Suche nach Potenzialen und Unterstützungsmöglichkeiten für Wertschöpfungsprozesse eigene Akzente verleiht.

Diese Forschungs- und Entwicklungsarbeiten berücksichtigen die Tatsache, dass der Zusammenhang von Wertschöpfung und Wertschätzung bislang im Dienstleistungsbereich der Kindertageseinrichtungen weitgehend vernachlässigt wurde. „Professionalisierung“ wurde und wird kaum damit verbunden, Werte für eigenes Handeln zu erschließen und an deren Herausbildung mitzuwirken. Daraus resultiert ein Handlungsbedarf, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln und Strukturen aufzubauen, die gerade solche Prozesse befördern. Insgesamt bestärken diese Ausgangspositionen noch einmal die These, dass eine stärkere Ausprägung individueller und organisationsbezogener Werte den Prozess der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern positiv beeinflussen und ihre Anerkennung den Produzentenstolz erhöhen kann. Der aus einer Einheit von Betreuung, Erziehung und Bildung resultierende Anspruch an Professionalität sowie Dienstleistungsqualität hat unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung von Kindern zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten. Eine solche Förderung von Humanressourcen begünstigt eine Wertschöpfung – im Sinne einer Stiftung von individuellem und wirtschaftlichem Nutzen. Sie begründen noch einmal Zielstellungen sowie Ergebniserwartungen des Förderschwerpunktes. Es zeichnen sich neue Erkenntnisse ab in Bezug auf Instrumente, mit denen zum einen das Werteprofil von Kindertageseinrichtungen transparent gemacht werden kann und zum anderen Personalverantwortliche in den Einrichtungen dabei unterstützt werden können, eine wertschätzungsorientierte Personal- und Organisationsentwicklung zu realisieren. Damit werden für die Förderung der Arbeits- bzw. Dienstleistungsqualität pädagogischer Fachkräfte praxiswirksame Ansätze aufgezeigt.

Ein anderes Verbundvorhaben – das Kürzel des Verbundes lautet PRIDE – befasst sich u. a. mit Dienstleistungsarbeit des Servicebereichs in produzierenden Unternehmen. Diese Dienstleistungsarbeit steht häufig unter Legitimationsdruck, da ihr Beitrag zur Wertschöpfung nicht direkt zu erkennen ist und damit die innerbetriebliche Wertschätzung für diese Arbeit leidet. In Unternehmen finden Dienstleistungen vielfach nicht die Wertschätzung, die den Produkten zuteilwird. Dies hat zur Folge, dass die mit den Dienstleistungen verbundenen Potenziale nicht voll ausgeschöpft werden können. Beispielsweise erfahren im Zuge der Produktentwicklung Anforderungen aus dem Bereich Service in der Regel nur eine geringe Priorität. Aber auch beim Vertrieb der Leistungen stoßen Dienstleistungen auf Widerstände. Gerade aber im Vertrieb – an der Stelle, an der in der Wertschöpfungskette Werte mit und bei Kunden für das Unternehmen geschöpft werden sollen – ist ein tiefes Verständnis für und eine hohe Identifikation mit den zu vertreibenden Leistungen erfolgskritisch. Die Veränderung gegenüber früher ist die, dass häufig Maschinen nicht mehr allein verkauft werden, sondern integrative Lösungsbündel bestehend aus Maschinen und Dienstleistungen oder sogar Betreibersysteme vertrieben werden. Auch dazu wird innerhalb des Verbundvorhabens geforscht und gemeinsam mit Betrieben nach Entwicklungswegen für Anerkennung und Wertschätzung gesucht. Gerade vor dem Hintergrund der zunehmenden Verschmelzung von Produkt/Produktion und Dienstleistungen ist zu erforschen, wie der Wertschöpfungsbeitrag der Dienstleister sichtbar gemacht werden kann mit dem Ziel, keine Anerkennungs- und Wertschätzungsdiskrepanz zwischen produktiven und scheinbar unproduktiven Arbeitskräften aufkommen zu lassen.

In der Förderbekanntmachung selbst ist vom „Leitbild Dienstleistungsfacharbeit“ die Rede. Dazu wird in fast allen Vorhaben mehr oder weniger stark gearbeitet, doch in einigen Vorhaben steht dieses Thema explizit auf der Agenda. Dienstleistungsfacharbeit kann viele Facetten annehmen, „Dienstleistung als Kunst“ – so der Titel eines großen Verbundvorhabens – ist eine provokante Art, um über Dienstleistungsfacharbeit hermeneutisch qualitativ zu forschen und Unternehmen dazu zu befähigen, ihre Dienstleistungsbeschäftigten zu „Dienstleistungskünstlern“ auszubilden. In diesem Verbund wird auf das Paradigma des künstlerischen Handelns zurückgegriffen (Brater 2008). Damit wird der These nachgegangen, dass Professionalisierung über die vorherrschende Auffassung von Dienstleistungsarbeit als Problemlöser hinaus weiter gefasst werden muss zu „Dienstleistung als Kunst“. Dienstleistungsarbeit als Problemlösung reicht vor dem Hintergrund der komplexen Gemengelage im Kontext Dienstleistungserbringer – Kunden bei Weitem nicht aus. Die eigentliche Herausforderung für Dienstleister in der Interaktion mit Kunden ist der Einsatz von Kompetenzen, wie sie einem Künstler eigen sind. Zum unabdingbaren fachlichen Können und Wissen müssen die Fähigkeiten der künstlerischen Gestaltung des Problemlösungsprozesses hinzukommen. Mit dieser Perspektive

werden die betrieblichen und überbetrieblichen Akteure angeregt, darüber nachzudenken, die Maßstäbe der Professionalität von Dienstleistungen und die Wege der Professionalisierung weiterzuentwickeln. Dabei kann die Interpretation von Dienstleistung als Kunst einen wertvollen und originären Beitrag zur Debatte der Gestaltung von Dienstleistungsarbeit und ihrer betrieblich-organisationalen Verfasstheit leisten. Dies schließt einen konzeptionellen Perspektivenwechsel in der Sicht auf den Kunden und die Kundenorientierung ein und findet damit auch Anschluss an Vorhaben, die sich aus dem Blickwinkel der Forschung zur Interaktionsarbeit und Emotionsarbeit mit Dienstleistungsbeziehungen befassen. Da Dienstleistungsarbeit in sehr häufigen Fällen kundenorientiert und interaktiv ist, ist die Untersuchung dieser Schnittstellenarbeit ein zentraler Untersuchungsgegenstand in vielen Vorhaben.

Dieser Überblick ist sicherlich nicht vollständig, doch er sollte einen ersten Eindruck vermitteln, wie im Förderschwerpunkt aus unterschiedlichen Perspektiven die Facetten qualifizierter Dienstleistungsarbeit in konzeptioneller und empirischer Hinsicht bearbeitet werden. Zusammen mit dem Metavorhaben des Förderschwerpunktes decken die laufenden Forschungsvorhaben ein breites Spektrum an Forschungskonzepten, Fragestellungen, empirisch-konzeptionellen Ansätzen ab und arbeiten eng mit Unternehmen, Kammern, Sozialpartnern und Transferorganisationen zusammen. Die in der Bekanntmachung angesprochenen Handlungsfelder werden umfassend thematisiert, sodass am Ende der Förderperiode ein differenziertes Gesamtbild zur qualifizierten Dienstleistungsarbeit vorhanden sein dürfte. Es werden sicherlich Beiträge zur Professionalisierungs- und Berufsforschung zu erwarten sein, die weiterführende Hinweise enthalten, welche künftigen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an Dienstleistungstätigkeiten und ihrer beruflichen Formung zu erwarten sind. Dies wird einhergehen mit einem breiten Set an Umsetzungsbeispielen in Unternehmen mit dem Potenzial der weiteren Verbreitung. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die sich explizit mit dieser Materie befassen, beziehen deshalb individuelle, gesellschaftliche und unternehmensspezifische Aspekte und deren Wechselwirkungen untereinander mit ein und versprechen einen Erkenntnisgewinn bezogen auf Möglichkeiten zur Erhöhung von Selbstwertschätzung und Dienstleistungsstolz – eben durch verstärkte (berufliche) Anerkennung (z. B. durch Möglichkeiten der Partizipation, Einsatz angemessener Gratifikationen). Von Interesse sind zu erwartende Handlungsempfehlungen sowie Unterstützungsmaßnahmen und -instrumente, die im Rahmen der Projektarbeiten für die Praxis entwickelt und erprobt werden sollen. Dazu gehören Interventionsmodule, die u. a. Trainingsprogramme zur Identitätsbildung und zum Umgang mit Arbeitsbelastung beinhalten sowie Maßnahmen zur Organisationsentwicklung. Auf diese Weise soll eine Arbeitsorganisations- und Personalentwicklung befördert werden mit Raum für Verantwortungsübernahme, Selbstbestimmung und Qualifizierung.

8. Resümee

Aus den vom BMBF geförderten Vorhaben im Forschungsschwerpunkt „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“ werden Erkenntnisse erwartet, die im Hinblick auf die Entwicklung und Gestaltung von Dienstleistungsarbeit neue und markante Akzente setzen werden. Schon mit der inhaltlichen Ausrichtung der Bekanntmachung wurde eine Richtungsentscheidung getroffen, die sich von der polar geführten Diskussion um Dienstleistungsarbeit löst. Eine Debatte, die sich auf die Propagierung insbesondere „einfacher“ oder niedrig entlohnter Dienstleistungsarbeit konzentriert oder eine weitere Akademisierung der Dienstleistungsarbeit befürwortet, vernachlässigt den quantitativ starken Bereich der mittleren Tätigkeitsebene in der Dienstleistungsbeschäftigung. Die erwarteten Erkenntnisse werden sich auch darauf beziehen, welche Kern- und Trendqualifikationen auf einer mittleren Tätigkeitsebene erforderlich sind, um Dienstleistungsarbeit professionell erbringen zu können. Ganz sicher sind damit auch Fragen aufgeworfen, wie die Prozesshaftigkeit vieler Dienstleistungsarbeiten in Strukturen des Qualifikations- und Kompetenzerwerbs abgebildet werden können. Hier wäre natürlich auch interessant danach zu schauen, inwieweit eine „Verdualisierung“ (SOFI) die angemessene Form hierfür sein kann. Genauso wichtig wie die fachliche Komponente sind Empathie, Flexibilität, Gelassenheit und erfahrungsgeleitet-subjektivierendes Arbeitshandeln. Diese Aspekte spielen in vielen Dienstleistungen schon heute eine zentrale Rolle hinsichtlich einer wertschätzenden Leistungserbringung. Es kann mit Spannung erwartet werden, wie in den Forschungsvorhaben mit diesem Komplex umgegangen wird.

Sicherlich lässt sich das Leitbild der „diversifizierten Qualitätsproduktion“ mit seinen weitreichenden arbeitspolitischen, gesellschaftlichen und individuellen Implikationen nicht eins zu eins auf Dienstleistungsarbeit übertragen. Darum wird es in diesem Förderschwerpunkt auch nicht gehen. Doch in der Reflexion dieses Leitbildes kann es durchaus wichtige Impulse und weiterführende Denkanstöße geben, um eine wissenschaftlich und praxisbezogen informierte Debatte darüber führen zu können, wie qualifiziert und kompetent Dienstleistungsarbeit erbracht werden soll, was Dienstleistungsarbeit uns wert ist und welche Perspektiven Dienstleistungsarbeit hinsichtlich individueller und gesellschaftlicher Anerkennung, aber auch hinsichtlich des monetären Verdienstes bietet. Kern/Schumann (1984) zeigten, dass selbst fest etablierte Pfade betrieblicher Arbeitskräftepolitik verlassen werden können mit dem Ziel einer „(Re-)Professionalisierung der Produktionsarbeit“. Das „Credo der neuen Produktionskonzepte“ lief damals darauf hinaus, Qualifikationen und fachliche Souveränität als Produktivkräfte zu nutzen. Ihnen war klar, dass es (wieder) zu einer „Verberuflichung der Produktionsarbeit“ kommen wird. Es würde sich lohnen, auch darüber zu reflektieren, was aus dieser Studie für die Gestaltung

und Entwicklung professioneller, wertgeschätzter Dienstleistungsarbeit gelernt werden kann.

Die Ergebnisse aus den Vorhaben werden sicherlich auch Anregung geben, welche organisatorischen, rechtlichen, institutionellen sowie betrieblichen und sektoralen Rahmenbedingungen dazu am besten geeignet sind, damit sich die Ergebnisse nicht verflüchtigen. Die gute Beteiligung von kleinen wie großen Unternehmen zeigt, dass auch sie sich mit qualifizierter Dienstleistungsarbeit befassen, um betriebliche Innovationsreserven zu erschließen und zu mobilisieren.

Mit dieser Forschungsförderung wird ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung und Sicherung der Qualität von Dienstleistungsbeschäftigung und -arbeit geleistet. Um hier zu differenzierten und weiterführenden Aussagen kommen zu können, werden die Forschungsvorhaben den Dienstleistungssektor und die Dienstleistungsarbeit sehr genau untersuchen und angepasst je nach Branche oder Wirtschaftszweig Antworten suchen.

Literatur

- Baethge, Martin (2001): Abschied vom Industrialismus. In: Baethge, Martin; Wilkens, Ingrid (Hrsg.): Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert. Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung. Leske+Budrich. Opladen, S. 23–44
- BMBF (2006): Innovationen mit Dienstleistungen. BMBF-Förderprogramm. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin
- BMBF (2007): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung von „Dienstleistungsqualität durch professionelle Arbeit“. Bonn, 29.06.2007
- Böhle, Fritz; Glaser, Jürgen (Hrsg.) (2006): Arbeit in der Interaktion – Interaktion als Arbeit. Arbeitsorganisation und Interaktion in der Dienstleistung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden
- Bosch, Gerhard (2001): Bildung und Beruflichkeit in der Dienstleistungsgesellschaft. Gewerkschaftliche Monatshefte, Heft 1, Jg. 52, S. 28–40
- Bosch, Gerhard; Weinkopf, Claudia (Hrsg.) (2007): Arbeiten für wenig Geld. Niedriglohnbeschäftigung in Deutschland. Campus. Frankfurt/New York
- Brater, Michael (2008): Dienstleistung als Kunst. In: Gatermann, Inken; Fleck, Myriam (Hrsg.): Technologie und Dienstleistung. Innovationen in Forschung, Wissenschaft und Unternehmen. Beiträge der 7. Dienstleistungstagung des BMBF. Campus. Frankfurt, S. 255–265
- Hilbert, Josef; Scharfenorth, Karin (1998): Zwischen „Grinskurs“ und Akademisierung: Defizite und Risiken der Qualifizierung für die Dienstleistungsgesellschaft. In: Institut Arbeit und Technik: Jahrbuch 1997/98. Gelsenkirchen, S. 176–185

- Kern, Horst; Schumann, Michael (1984): Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion. Verlag C. H. Beck. München
- Holtgrewe, Ursula (2008): Zwischen Markt, Macht und Selbstverwirklichung: die Kunden-Ko-Produktion als soziale Beziehung. In: Gatermann, Inken; Fleck, Myriam (Hrsg.): Technologie und Dienstleistung. Innovationen in Forschung, Wissenschaft und Unternehmen. Beiträge der 7. Dienstleistungstagung des BMBF. Campus. Frankfurt, S. 291–300
- Lehndorff, Steffen (2006): Motor der Entwicklung – oder fünftes Rad am Wagen? Soziale Dienstleistungen als gesellschaftliche Investition. In: Lehndorff, Steffen (Hrsg.): Das Politische in der Arbeitspolitik. Ansatzpunkte für eine nachhaltige Arbeits- und Arbeitszeitgestaltung. Edition sigma. Berlin, S. 249–277
- Rauner, Felix (1998): Perspektiven für die duale Berufsausbildung. In: Fricke, Werner (Hrsg.): Innovationen in Technik, Wissenschaft und Gesellschaft. Forum Humane Technikgestaltung. Band 19, Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn, S. 354–370
- Rauner, Felix (2004): Mehr Lehrlinge! In: DIE ZEIT, Nr. 53, 22. Dezember 2004, S. 70
- Rauner, Felix (2006): Prozessorientierte Ausbildung. Vortrag anlässlich der BIBB-Fachtagung „Neue Qualifikationen – Neue Prüfungen“. Bad Godesberg, 30.11.–01.12.2006
- Streeck, Wolfgang (1991): On the Institutional Conditions of Diversified Quality Production. In: Matzner, Egon; Streeck, Wolfgang (ed.): Beyond Keynesianism. Edward Elgar. London, S. 21–61
- Walden, Günter (Hrsg.) (2007): Qualifikationsentwicklung im Dienstleistungsbereich. Herausforderungen für das duale System der Berufsausbildung. Bertelsmann. Bielefeld
- Voswinkel, Stephan (2005): Welche Kundenorientierung? Anerkennung in der Dienstleistungsarbeit. Edition sigma. Berlin
- Zühlke-Robinet, Klaus (2008): Dienstleistungsforschung – die Fokusgruppe „Kleine und mittlere Unternehmen“ des Förderschwerpunktes „Exportfähigkeit und Internationalisierung von Dienstleistungen“. In: Borchert, Margret; Heinen, Ewald; Zühlke-Robinet, Klaus: Kompetenzentwicklung in kleinen und mittleren Unternehmen – Voraussetzung für erfolgreiche Internationalisierung von Dienstleistungen. Verlag Heizmann. Ingolstadt, S. 7–21

Programm des Workshops „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe am 30.10.2008 in Bonn“

10:00 Uhr: Begrüßung und Einführung in das Forschungsprojekt „Gemeinsamkeiten und Unterschiede kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Aus- und Fortbildungsberufe“

Rainer Brötz, BIBB Bonn

10:15 Uhr: Ökonomische Bildung – Kompetenzentwicklung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität

Prof. Dr. Günter Kutscha, Uni Duisburg-Essen

10:45 Uhr: Auswirkungen der Arbeits- und Prozessorientierung auf die kaufmännische Berufsbildung

Prof. Dr. Tade Tramm, Uni Hamburg

11:15 Uhr: Kaufmännische Berufsbildung aus wirtschaftspädagogischer Sicht
Diskussion zu den Vorträgen

Moderation: Prof. Hermann Schmidt

13:00 Uhr: Mittagspause

14:00 Uhr: Parameter kaufmännischer Berufe aus soziologischer Sicht

Dr. Peter Haipeter, Uni Duisburg-Essen

14:30 Uhr: Berufsbildung für Arbeitskraftunternehmer

Dr. Tim Unger, Uni Magdeburg

15:15 Uhr: Kaufmännisches Selbstverständnis aus soziologischer Sicht
Diskussion zu den Vorträgen mit Dr. Unger, Dr. Haipeter

Moderation: Dr. Franz Schapfel-Kaiser, BIBB Bonn

16:50 Uhr: Rückblick und Ausblick

Benedikt Peppinghaus, BIBB Bonn

17:00 Uhr: Ende der Veranstaltung

Benedikt Peppinghaus

Bericht über die Diskussion am Vormittag des Workshops

Podium:

Prof. Hermann Schmidt (Moderation, ehemaliger Generalsekretär des BIBB)

Prof. Dr. Günter Kutscha (Universität Duisburg-Essen)

Prof. Dr. Tade Tramm (Universität Hamburg)

Diskussionsbeiträge aus dem Plenum: Monika Kolb-Klausch (Börsenverein des Deutschen Buchhandels), Benedikt Peppinghaus (BIBB), Ulrich Plattmann (Siemens AG), Dr. Peter Preißler (Universität Göttingen), Prof. Michèle Rosenheck (KV Schweiz), Ministerialrätin Beatrix Strauch (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie)

Einleitungsstatement von Prof. Schmidt

Schmidt stellte fest, dass die Krise auf den Finanzmärkten Anlass biete, die Ziele der kaufmännischen Berufsbildung genauer zu betrachten.

In den deutschen Ausbildungsordnungen werde die ethische Dimension kaufmännischen Handelns nicht angesprochen. Im europäischen Qualifikationsrahmen sei sie dagegen im Bereich der personalen Kompetenzen ein Thema.

So wie seit den 80er-Jahren Umweltschutz und nachhaltige Ressourcennutzung in Ausbildungsordnungen mit konkreten Lernzielen unterlegt sei, könnte die Politik auch beschließen, die Nachhaltigkeit ökonomischen Handelns zu einem verbindlichen Thema der kaufmännischen Ausbildung zu machen.

Kaufmännische Berufsausbildung zielt auf Beschäftigung im operativen Bereich. Davon sei die normative Managementebene zu unterscheiden. Mit dem Abbau von Hierarchieebenen und neuen Kommunikationswegen seien neue Kommunikationskanäle im Unternehmen entstanden; normative Fragen müssten auch unterhalb der Managementebene bedacht werden. Dementsprechend könnten die Kompetenzanforderungen der operativen Mitarbeiter/-innen sich nicht auf das operative Handeln beschränken.

Die Begriffe „Finanzindustrie“ und „Finanzprodukte“ verdeutlichen nach Aussage von Schmidt, dass die Unterschiede zwischen realen Gütern und Dienstleistungen verschleiert werden. Kaufleute müssten in der Lage sein, zwischen realwirtschaftlichen Vorgängen und Produkten einer „Geisterwelt“ zu unterscheiden.

Diskussion – Zusammenfassung

Das Gespräch entwickelte sich unabhängig von einem Leitfragenkatalog, den das BIBB-Projektteam vorgelegt hatte. Im Mittelpunkt standen die folgenden Fragen:

1. Wer setzt die Maßstäbe für die kaufmännische Berufsbildung?
2. Welche Bedeutung sollte das Thema „ethisches Handeln“ in der kaufmännischen Berufsbildung haben?
3. Welchen Stellenwert hat „Systemverständnis“ in der Ausbildung von Kaufleuten?
4. Wie erklären sich die Unterschiede zwischen kaufmännischen Ausbildungsberufen?
5. Welche Lernorte und Lernmethoden werden für die Ausbildung von Kaufleuten benötigt?

Wer setzt die Maßstäbe für die kaufmännische Berufsbildung?

Aus Sicht der Wirtschaft sollten die Bedürfnisse der Betriebe für die Anforderungen in der kaufmännischen Berufsbildung ausschlaggebend sein.

Für Berufspädagogen ist ein solcher Maßstab nicht ausreichend: Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne benötigen eine Fundierung in allgemeinen Bildungszielen. Die pädagogische Aufgabe der Schule geht über die Vermittlung betrieblich benötigter Kompetenzen hinaus; Schule muss den „Sinn- und Verantwortungskontext“ thematisieren.

Allerdings sind auch Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht unbedingt an diesen Grundlagenfragen interessiert. Auf jeden Fall genügt es nicht, wichtige Bildungsziele in die Präambeln der Lehrpläne zu schreiben; es müssen auch Wege aufgezeigt werden, wie sie didaktisch sinnvoll umgesetzt werden können.

Bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen haben die Sozialparteien einen maßgebenden Einfluss. Dabei geht es – so ein Hinweis von Schmidt – nicht nur um Bildungsziele, sondern auch um Machtfragen. Schließlich kann auch die Politik unmittelbar Einfluss nehmen – wie sich am Beispiel der Lernziele zum Umweltschutz in der Ausbildungsordnung zeigt.

Gehört das Thema „ethisches Handeln“ in die kaufmännische Berufsbildung?

Trotz unterschiedlicher Begründungen können daraus die gleichen Bildungsanforderungen abgeleitet werden: Der in internationalen Unternehmen übliche Begriff „Compliance“ verweist z. B. auf Regelwerke und Führungssysteme, die ein verantwortliches Handeln der Mitarbeiter/-innen – etwa den Ausschluss von Bestechung, Reduzierung von Umweltbelastungen und nachhaltiges Handeln – unterstützen

sollen. Hierin fließen ethische Normen ebenso wie die Unternehmensstrategie ein. Durch klare Verhaltensnormen sollen sie die notwendige Vertrauensbasis für mittel- und langfristige Geschäftsbeziehungen sichern.

Dementsprechend gab es in der Diskussion auch keinen Widerspruch, als Schmidt feststelle, ethische Themen gehörten nicht nur in den Berufsschulunterricht, sondern auch in die betriebliche Ausbildung. Ausbilder sehen allerdings „Ärger“ auf sich zukommen, wenn sie das Thema „Ethik“ in die Ausbildung einbeziehen.

Kutscha betonte, man werde den Bedürfnissen der Auszubildenden nicht gerecht, wenn man sie für die Abwicklung von Geschäftsprozessen qualifiziere, aber die Frage nach dem Sinn dieses Tuns nicht beantworte.

Allerdings – so ein Diskussionsbeitrag – dürfen Sinnfrage und Ethik keinesfalls dogmatisiert werden. In beiden Bereichen kann es keine abschließenden Antworten geben, sie unterliegen ihrem Wesen nach dem kritischen Diskurs und dem Widerstreit der Interessen.

Welchen Stellenwert hat „Systemverständnis“ in der Ausbildung von Kaufleuten?

Beide Referenten betonten, Auszubildende müssten frühzeitig die Zusammenhänge ihres Handelns systematisch einordnen können. Kutscha verwies auf eine Befragung von Auszubildenden im Einzelhandel: Gerade zu Beginn der Ausbildung fühlten sie sich im Kundenkontakt hilflos, weil ihnen das Wissen fehle, um Kundenfragen zu beantworten.

Tramm warnte, dass durch das Lernfeldkonzept mit dem Ziel der Prozessorientierung die Lehre „segmentiert“ und der Blick auf das Ganze wirtschaftlichen Handelns und seine Probleme verloren gehe. Kutscha betonte, wer nur einzelne Geschäftsprozesse betrachte, verliere leicht die Gesamtzusammenhänge aus dem Blick. Er verwies auf das „Spannungsfeld von individueller und allgemeiner Rationalität“. Zum Beispiel stelle sich das Thema „Nachhaltigkeit“ auf der Mikroebene anders als auf der Makroebene

Nach Tramm muss am Anfang der Ausbildung eine „kategoriale Struktur“ entwickelt werden, die im Fortgang des Lernens weiter „aufgefüllt“ wird. Auch aus betrieblicher Sicht sind „geeignete Fachbegriffe“ wesentlich. Diese Anforderungen lassen sich auch ausbildungspraktisch umsetzen: Es wurde berichtet, wie Ausbildungsanfänger/-innen in einem Planspiel innerhalb kurzer Zeit die Fähigkeit erworben haben, einzelne betriebliche Aufgaben in betriebswirtschaftliche Zusammenhänge einzuordnen. Auch Tramm betont den Nutzen von Planspielen für den Aufbau von Strukturwissen. Zum Beispiel bieten Planspiele einen direkten Zugang zum Thema Liquidität; wenn man das Thema dagegen im Zusammenhang mit der Betriebswirtschaftslehre behandle, werde alles wesentlich komplizierter.

Für das Bundeswirtschaftsministerium, das Ausbildungsordnungen erlässt, stellt sich allerdings die Frage: Würde es die Ausbildungspraxis akzeptieren, wenn in den Ausbildungsordnungen Wissensanforderungen gesondert benannt würden? Derzeit werden die in der Ausbildung zu vermittelnden Fähigkeiten durch berufliche Handlungen beschrieben; dies würde das hierfür erforderliche Wissen mit einschließen, werde aber nicht explizit dargestellt.

Wie erklären sich die Unterschiede zwischen kaufmännischen Ausbildungsberufen?

Bei mehr als 25 Ausbildungsberufen ist das Wort Kaufmann bzw. Kauffrau Teil der Berufsbezeichnung; weitere Berufe sind ihrem Inhalt nach ebenfalls als „kaufmännisch“ zu bezeichnen. Worin ist die Ausdifferenzierung der Berufe begründet? Lässt sie sich theoretisch ableiten, wird sie unbesehen hingenommen, erklärt sie sich letztlich aus den unterschiedlichen operativen Aufgaben?

Zu diesem Themenkomplex gab es folgende Hinweise:

Die Ausdifferenzierung von Ausbildungsberufen ist nach Schmidt auch eine Machtfrage. Zugespielt bedeute dies, den Gewerkschaften gehe es um eine breite Grundbildung, während die Branchen ihre eigenen Berufe wollten. Hier sei ein „moderierender Ausgleich“ zwischen den Interessengruppen erforderlich.

Aus Sicht von Kutscha lässt sich die Entscheidung für oder gegen einzelne Berufe nur im Diskurs herausarbeiten.

In der Schweiz werden alle Kaufleute nach einheitlichen Standards ausgebildet (Allbranchenkonzept), die Spielräume für branchenspezifische Kompetenzen enthalten. Die Wirtschaft hätte eine Differenzierung, wie sie in Deutschland praktiziert wird, vorgezogen. Die Branchen fordern, das Prozesswissen müsse für die Gestaltung der Berufe bestimmend sein. Ausbildungsinhalte werden je nach Branche unterschiedlich gewichtet: Bei den Banken spielt z. B. das Rechnungswesen in der Ausbildung eine geringere Rolle als im Immobiliensektor. Allen Branche gemeinsam sind die Themen Kundenberatung, administrative Prozesse und Informationsverarbeitung; doch auch hier gibt es branchenspezifische Unterschiede, die auch im Schulunterricht berücksichtigt werden. Ein Beispiel ist die Kundenberatung in der öffentlichen Verwaltung oder bei Banken.

Welche Lernorte und Lernmethoden werden für die Ausbildung von Kaufleuten benötigt?

Betriebe sind zunächst keine Bildungseinrichtungen, sondern Akteure am Markt, die Gewinn erzielen wollen und müssen. Struktur und Leistungsangebot beruhen des-

halb auf betriebswirtschaftlichen Überlegungen. Die Folge ist, dass Betriebe nicht unbedingt alle Fähigkeiten vermitteln können, die sie nach der Ausbildungsordnung vermitteln sollten, und dass Auszubildende im Berufsschulunterricht kein Interesse für Themen entwickeln, die im eigenen Betrieb nicht gefordert werden (Beispiel: Kundenberatung für Auszubildende aus Supermärkten).

Kutscha sieht eine Lösung in der Pluralität der Lernorte. Für branchenspezifisches Know-how, das der Betrieb nicht selbst vermitteln kann, müsste die Branche selbst eigene Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten; dies ist zum Teil schon gängige Praxis – z. B. im Buchhandel. Der Lernort Schule könne in der Berufsbildung aber auch anders stark gemacht werden – indem z. B. vermehrt Lehr-Lern-Arrangements eingesetzt werden.

Betrachtungsebenen für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen

Wie in der Diskussion angesprochen, sollte man bei der Gestaltung von Ausbildungsordnungen mindestens drei Fragestellungen unterscheiden:

- Welche grundlegenden Überzeugungen und Ziele liegen der Entwicklung von Ausbildungsstandards zugrunde? (Kutscha: der curriculumstrategische Aspekt)
- Wie werden daraus umsetzungsfähige Konzepte?
- Welche Fähigkeiten benötige ich zur operativen Umsetzung von Geschäftsprozessen?

Christin Brings

Bericht über die Diskussion am Nachmittag des Workshops

Podium:

Dr. Franz Schapfel-Kaiser (Moderation, BIBB)

Dr. Tim Unger (Universität Magdeburg/Universität Kassel)

Dr. Thomas Haipeter (Institut für Arbeit und Qualifikation, Universität Duisburg-Essen)

Diskussionsbeiträge aus dem Plenum: Rainer Brötz (BIBB), Prof. Dr. Günter Kutscha (Universität Duisburg-Essen), Hannelore Paulini-Schlottau (BIBB), Ulrich Plattmann (Siemens AG), Ministerialrätin Beatrix Strauch (BMWi), Dr. Peter Preiß (Universität Göttingen)

Einleitungsstatement von Dr. Schapfel-Kaiser

Schapfel-Kaiser hebt hervor, dass in den Vorträgen bewusst ein weiter Bogen gespannt wurde. Wenn es um die Schaffung von Bildungswegen für die nachfolgende Generation gehe, benötige man eine breite Perspektive und dürfe den Blick nicht vorzeitig verengen.

Ein wesentliches Ziel des Projektes ist es, Orientierungshilfen für die Schneidung von Berufen und die Gestaltung zu entwickeln, also konzeptionelle Grundlagen für kaufmännische Aus- und Fortbildungsordnungen zu formulieren. Die hierfür erforderlichen theoretischen Grundlagen lassen sich nicht aus einer Disziplin gewinnen; und auch innerhalb einer Disziplin, wie beispielsweise der Soziologie, findet man unterschiedliche Antworten auf die Frage, was kaufmännisches Handeln kennzeichnet und was kaufmännische Bildung prägen muss.

Schapfel-Kaiser verweist darauf, dass die Wahrnehmung von Wirklichkeit beeinflusst ist von den theoretischen Modellen, die zugrunde gelegt werden. Man dürfe ein einzelnes Modell deshalb nicht als einzig mögliche Beschreibung einer komplexen Realität missverstehen.

Die Dialektik der bildungstheoretischen und ökonomischen Perspektive scheint aus seiner Sicht wesentlich zu sein:

Die erstere fordert dazu auf, in der beruflichen Bildung Möglichkeiten bereitzustellen und Entwicklungsprozesse zu fördern, die es erleichtern, selbstreflexive, teil-autonome Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Die zweite Perspektive betont das berechnigte Ziel, dass die Qualifizierten in die Lage versetzt, die fachlichen Anforderungen zu bewältigen. Nur dann kann das Wirtschaftssystem funktionieren und eine erfolgreiche Vermarktung der Arbeitskraft des Einzelnen überhaupt erfolgen.

Die neuen Flexibilisierungsstrategien der Unternehmen, die mit Enthierarchisierung einhergehen und neue Führungskulturen etablieren, sieht Schapfel-Kaiser als Indiz für die Notwendigkeit, selbstreflexive Prozesse in berufliche Aus- und Weiterbildung stärker zu integrieren, als dies bislang bereits geschieht.

Diskussion – Zusammenfassung

Welchen Beitrag kann die Soziologie zur Gestaltung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufsbildung leisten?

Haipeter ging darauf ein, dass die Neuordnungsdebatte der Elektro- und Metallberufe einen direkten Bezug zu den Studien von Kern-Schumann nahmen und diese bei der Gestaltung der Berufsbildung berücksichtigt wurden.

Den aktuellen Forschungsbedarf für kaufmännische Berufe aus der industriesoziologischen Perspektive sieht er darin, die Veränderungen der Anforderungsprofile durch neue Rahmenbedingungen der Arbeitsorganisation folgerichtig in die Neuordnung kaufmännischer Berufe zu integrieren und die Berufsbilder zu reformieren. In den 1970er-Jahren sei die Arbeitsteilung eine wichtige Grundlage für die Reformen der fachlichen Qualifikationen der Elektro- und Metallberufe gewesen. Es gäbe bisher keine Grundlagenstudie für die Neuordnung der kaufmännischen Berufe. Sie müsse daher für kaufmännische Angestelltenarbeit erst erarbeitet werden. Es generiere sich daraus ein Forschungsauftrag, der die Tendenzen der Veränderungen kaufmännischer Arbeit untersuche.

Kritisch hieß es dazu aus dem Plenum, es sei fraglich, ob man auf einer relativ dünnen empirischen Basis zuverlässige Schlussfolgerungen zu den Projektzielen ableiten kann. Wenige branchenbezogene Daten und das „Aufpolieren“ bestehender Thesen seien unbefriedigend für eine Übersicht. Das Problem bestehe darin, auf einer schwachen empirischen Basis den eigentlichen ökonomischen Beruf zu definieren. Deshalb sollte das Ganze auf abstrakter Ebene angegangen werden, um die Schnittstellen zu verstehen.

Nach Aussage von Unger ist die Theorie des Arbeitskraftunternehmers vom Status her keine Feststellung, sondern eine Prognose, die noch systematisch aufgearbeitet werden muss. Die Tendenz der gestiegenen Selbstkontrolle der Arbeit sei noch nicht empirisch nachgewiesen. Der Bezug auf ökonomische Berufe und deren Merkmale des Arbeitskraftunternehmers als ein neuer Typus des kulturellen

Leitbildes bedürfe einer Überprüfung. Damit stellten sich folgende Forschungsfragen: Wieweit trifft dieser Typus auf kaufmännische Berufe zu? Wie müssen ökonomische Berufe in der Berufsausbildung strukturiert werden, damit die angehenden Erwerbstätigen selbstreflexiv und selbstkritisch die eigene Berufsbiografie gestalten können? Die Klärung dieser Fragen erfordere nicht nur empirische Forschungen, sondern auch eine theoretische Reflexion und Begriffsdefinition zur Herstellung der berufspädagogischen Erklärungszusammenhänge.

Darüber hinaus wurde gefragt, inwieweit der Begriff des Arbeitskraftunternehmers für das kaufmännische Denken wesentlich sei; z. B. sei der Umgang mit monetären und nicht monetären Werten, der wesentlich zur kaufmännischen Arbeit gehört, darin nicht berücksichtigt.

Aus Sicht der Projektleitung kann sich das Projekt nicht allein auf die ökonomische Perspektive und den kaufmännischen Alltag konzentrieren, sondern benötigt eine Betrachtungsweise auf der Metaebene, die den Anspruch der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufsbildung einbezieht.

Wie lassen sich Kernkompetenzen und Spezialkompetenzen der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe bestimmen?

Auf diese Frage wurde auf das Dilemma hingewiesen, dass es bisher keine Theorie und Überprüfungsmöglichkeit für dieses Thema gibt, sondern unterschiedliche Überlegungen. Es seien jedoch dringend Erkenntnisse über grundsätzliche Kernkompetenzen in der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufsausbildung aus der Sicht der Wissenschaft erforderlich. Es geht um die Herstellung von Zusammenhängen mit einem Erklärungsmuster auf die Fragen:

- Was sollen die Kaufleute können und wie sind diese Kompetenzen zu definieren?
- Was folgt daraus für die Gestaltung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufsbildung?

Hierfür seien ältere Ansätze der emanzipatorischen Bildung, z. B. von Prof. Kutscha u. a. aus den 1970er-Jahren, aber auch neuere Ansätze zur Kritikfähigkeit hilfreich.

Welche Unterschiede gibt es zwischen technischen und kaufmännischen Angestellten?

Haipeter wies darauf hin, dass der Unterschied der kaufmännischen Angestellten zu den technischen Angestellten sich traditionell in den Eingruppierungsgrundsätzen der Entgeltrahmenverträge manifestiere. Die Haupttätigkeiten kaufmännischer Angestellten waren traditionell die Bearbeitung von Marktprozessen und interne Sachbearbeitung; die Arbeit der technischen Angestellten die Steuerung von Funk-

tionsprozessen und die Entwicklung der Produkte. Die Grenzen zwischen den kaufmännischen und technischen Angestellten verschwimmen durch arbeitsinhaltliche Veränderungen. Nur diese arbeitsinhaltlichen Veränderungen führten vermehrt zu Entscheidungskonflikten bei den technischen Angestellten: Während kaufmännische Angestellte daran gewöhnt seien, kostenorientiert zu handeln, bestünden bei den Technikern Legitimationsprobleme bei der Abwägung von Kosten und Qualität in der Produktentwicklung. Eine Forschungsfrage könnte demzufolge lauten, inwieweit Kaufleute die Technik beherrschen sollten und Techniker das kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Know-how.

In diesem Kontext wurde darauf verwiesen, dass die Kooperation zwischen Kaufleuten und Technikern eine wichtige Komponente sei. Als Paradebeispiel wurde die IT-Branche angeführt, in der falsche Absprachen mit den Kunden zu Konflikten zwischen Vertrieb und Technik führen könnten. Die Abstimmung sei wichtig, um Kosten-Technik-Probleme auszuräumen.

Unger stellte das Verschwimmen der Grenzen zwischen den zwei Typen von Angestellten fest. Der Unterschied zwischen dem konventionell Beschäftigten und dem flexiblen Angestellten mit Scheinselbstständigkeit liege darin, dass die Mehrheit der Erwerbstätigen abhängig beschäftigt und daher nicht selbstständig sei, sich jedoch immer stärker mit dem Leitbild eines selbstständigen Arbeitskraftunternehmers identifiziere. Wie die Prosumenten (hier: Konsumenten übernehmen Aufgaben der Produktion bzw. Dienstleistung) müssten Erwerbstätige im zunehmenden Maße mehr Eigenverantwortung und Selbstkontrolle übernehmen. Die Studie von Voss/Pongratz zeige, dass die Angestellten in der Zwischenzone angesiedelt seien. Facharbeiter mit gewisser Verfügungsgewalt wie Teamleiter/Projektleiter, die keine disziplinarische Kontrollfunktion hätten, tendierten zu hoher Selbstkontrolle und Selbststrationalisierung. Sie hätten ein Leitbild im Sinne von New Economy verinnerlicht: selbstverantwortlich und autonom, ständig in Vollbeschäftigung mit hoher Identifikation mit der Unternehmensführung und hoher Neigung zum Burn-out-Syndrom bis hin zur Selbstausbeutung. Meist hätten sie keine klaren Strategien, wie sie ihre Arbeits- und Lebenswelt miteinander integrieren und koordinieren können. Die unternehmerische (Schein-)Selbstständigkeit als Arbeitskraftunternehmer sei geprägt durch Ideologisierung. Es gäbe jedoch bisher wenig empirische Befunde, die nachwiesen, inwieweit dies auch auf die Angestellten als ökonomisch Handelnde zutreffe. Die Forderung laute, die Reflexionsfähigkeit in das Arbeitsprozesswissen durch didaktische Aufarbeitung zu integrieren.

Warum spricht der Projekttitel von kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen und nicht einfach von kaufmännischen Aus- und Fortbildungsberufen?

Es wurde gefragt, warum das Projekt sowohl den kaufmännischen als auch den betriebswirtschaftlichen Teil einschlieÙe. Das kaufmännische Wissen sei ein Teil der Betriebswirtschaft.

Aus der Diskussionsrunde wurde darauf hingewiesen, mit der Begriffserweiterung des Projekttitels um das Betriebswirtschaftliche solle dem Paradigmenwechsel Rechnung getragen werden, der sich durch die veränderten Qualifikationsanforderungen aufgrund komplexerer Prozessbearbeitung bei kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen ergeben habe.

Schäpfel-Kaiser erwähnte, dass im Rahmen der Vorbereitung des Workshops die Definition des Kaufmännisch-Betriebswirtschaftlichen bereits ausführlich diskutiert worden sei. Es soll zwei Phänomene beschreiben: Bei neueren Berufsbildern haben andere betriebswirtschaftliche Funktionen an Bedeutung gewonnen. Das Systemdenken und das betriebswirtschaftliche Denken werden – bereits in der Ausbildung – vorausgesetzt. Andere Funktionsbeschreibungen wie Qualitäts-, Personal-, Konfliktmanagement etc. rechtfertigen die Bezeichnung der kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufe.

Zu klären sei aber die Frage, wie die Anforderungsniveaus in den Verordnungen der Berufsbildung formuliert werden könnten, damit sie auch weiterhin für Nichtabiturienten zugänglich seien.

Es wurden weiterhin Überlegungen angestellt, dass die Qualifikationsbestimmung in drei Stufen unterschieden werden könnte:

1. Ein grobes Netz für die einfache Qualifikationsstufe mit breit fundiertem Wissen, das einen typischen Kaufmann von heute umfasst.
2. Ein feines, engmaschiges Netz für eine höhere Qualifikationsstufe zur Gestaltung von komplexen Prozessen und kaufmännischen Abläufen, rechtlicher Absicherung auch unter ökologischen Gesichtspunkten.
3. Eine Qualifikationsstufe für das Management zur Bewältigung von größeren Arbeitsabläufen, ungeregelten Situationen, Veränderung der Führungskulturen für mehr Gestaltungsspielräume und Selbstbestimmung für Mitarbeiter, Verbunden mit Führungs- und betriebswirtschaftlichem Wissen wie Folgenabschätzung, Gesetzeskenntnissen, Controlling, Kostenrechnung, Strategien etc. Dies sei nicht durch reine Berufsausbildung zu bewältigen, da es hier eher um Sinnverständnis und weniger um Faktenwissen gehe.

Welche Methoden sind für die Bearbeitung der Projektziele geeignet?

Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen Berufen zu erfassen, sind unterschiedliche Themen mit verschiedenartigen empirischen Werkzeugen zu bearbeiten, z. B.:

1. Strukturfragen nach der curricularen Gestaltung, z. B. für breite oder spezialisierte Berufe
2. Unterschiede in den Qualifikationsanforderungen an Kaufleute
3. Die Frage nach dem Einsatz von empirischen Analysen und ihrer Auswahlkriterien

Zu den Fragen des Methodeneinsatzes wurde aus dem Plenum darauf hingewiesen, dass die Bestimmung und Einschätzung nicht zeitnah aus der Querschnittuntersuchung von empirischen Analysen, sondern im biografischen Zusammenhang in Form einer Längsschnittanalyse erschlossen werden sollten. Es bestehe die Schwierigkeit, aus empirischen Daten industriesoziologische Konsequenzen zur Gestaltung der Berufsstrukturen und für die Bestimmung der einzelnen Qualifikationen zu ziehen. Es sei außerdem genau zu prüfen, welchen Stellenwert solche Analysen im Untersuchungszusammenhang haben könnten.

In der Methodendiskussion merkte Schapfel-Kaiser an, dass eine Methodenvielfalt im gemeinsamen Austausch auch mit den Kollegen der Schweiz geschaffen werde. Vorhandene Berufsbilder seien in der Schweiz sehr nah an den dortigen Tätigkeitsbeschreibungen angelehnt. Außerdem solle die betriebliche Realität durch Tätigkeitsanalysen etc. erfasst werden, was ein geeignetes Instrument sei, um sinnvoll die Anforderungen zu analysieren und über eine Ist-Analyse bestehender Ordnungsmittel hinauszukommen.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Ingeborg Bootz

Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Berlin
„Innovationsstrategien, Dienstleistungsfacharbeit“
Honorarprofessorin für soziale Entwicklungs- und Weiterbildungsforschung
an der TU Dresden

Christin Brings

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe
der Medienwirtschaft
Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Rainer Brötz

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe
der Medienwirtschaft
Arbeitsbereichsleiter

Dr. Thomas Haipeter

Universität Duisburg-Essen
Institut Arbeit und Qualifikation, Duisburg
Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrbeauftragter

Dr. Peter Kohlhaas

Dimando AG, Zürich
Präsident des Verwaltungsrats der Dimando AG

Prof. Dr. em. Günter Kutscha

Universität Duisburg-Essen
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung

Benedikt Peppinghaus

Bundesinstitut für Berufsbildung
Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe
der Medienwirtschaft
Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Prof. Michèle Rosenheck

Kaufmännischer Verband Schweiz, Zürich

Leiterin Berufsbildung

Professorin für Betriebswirtschaft an der Hochschule für Wirtschaft, Zürich

Dr. Franz Schapfel-Kaiser

Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Dienstleistungsberufe und Berufe
der Medienwirtschaft

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Prof. Dr. Tade Tramm

Universität Hamburg

Fachbereich Erziehungswissenschaft

Institut für Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Dr. Tim Unger

Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg

Institut für Berufs- und Betriebspädagogik

Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Berufspädagogik

Vertretungsprofessur Berufspädagogik, Universität Kassel

Klaus Zühlke-Robinet

Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V., Bonn

„Arbeitsgestaltung und Dienstleistungen“

Koordinator Dienstleistungsforschung

Globalisation and new technologies are changing the work processes of persons in commercial occupations in many ways. The Federal Institute for Vocational Education and Training has initiated the research project *Commonalities in and Differences between Commercial-Managerial Occupations that Require Completion of Initial or Advanced Vocational Training* in order to gather information on the commercial thinking and actions of persons in commercial and managerial occupations in today's service society.

For the start of the project, this volume documents the results of an expert workshop. It contains revised presentations that have been supplemented with suggestions taken from the ensuing discussions. It also includes two further presentations which participants subsequently put together to expand the range of topics covered at the workshop. A summary of the discussions held at the workshop can be found in the last section.

The aim of the expert workshop was to draw a picture of today's understanding of the tasks involved in commercial jobs with the help of vocational education theory and sociology in order to obtain important information and suggestions for the BIBB research project. The project will focus on identifying core commercial skills and competences and their importance for trade, industry and society.