

REFERIERTE BEITRÄGE

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 113, 2017/1, 9–32

JULIANA SCHLICHT

Die soziale Dimension von Geschäftsprozessen: Problemaufriss und Forschungsdesiderata

The Social Dimension of Business Processes: Issues and Research Desiderata

KURZFASSUNG: Die soziale Dimension von Geschäftsprozessen ist bisher nur bedingt Gegenstand berufs- und wirtschaftspädagogischer Untersuchungen. Um in der geschäftsprozessorientierten Aus- und Weiterbildung dem Anspruch eines ausbalancierten Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezugs gerecht zu werden, ist es notwendig, diesem Defizit entgegenzuarbeiten. Im Beitrag wird ein wirtschaftspädagogisches subjekt- und systemorientiertes Verständnis über Geschäftsprozesse und deren sozialen Dimension entwickelt, das das Kommunizieren und Kooperieren sowie das Lernen im Prozess der Zusammenarbeit in den Mittelpunkt stellt. Es geht über die Grenzen des traditionellen betriebswirtschaftlich und wirtschaftsinformatisch geprägten Begriffsverständnisses hinaus und ist Grundlage für fachdidaktische Konstruktionen und empirische Untersuchungen. Dafür werden zum einen konzeptionelle Zugänge aus dem Fach diskutiert (insbesondere zum kooperativen Lernen) und zum anderen neuere Ansätze der Betriebswirtschaftslehre (zum Prozessteam) und der Wirtschaftsinformatik (zum subjektorientierten Geschäftsprozessmanagement) aus fachdidaktischer Perspektive reflektiert. Zudem werden Forschungsdesiderata markiert und mögliche Untersuchungsansätze skizziert.

Schlagworte: Geschäftsprozess, Geschäftsprozessorientierung, subjektorientiertes Geschäftsprozessmanagement, Kommunikation und Kooperation, kooperatives Lernen, Prozessteam, Sozialkompetenz, soziales produktives System

ABSTRACT: The social dimension of business processes has rarely been investigated. However, it is essential to counteract this deficiency in order to enable a balanced focus on personality, situation and science in “business process-oriented” VET and continuing education. In this paper a subject- and system-oriented understanding of business processes and their social dimension is developed. It emphasizes communication, cooperation and work-based learning, thus transcending limits of traditional conceptualization shaped by management sciences and business informatics. The new (field-specific) understanding is a foundation for empirical analyses and didactical constructions. For this purpose, various conceptual approaches of the field are discussed, such as cooperative learning. Furthermore, recent management approaches for process teams and subject-oriented business process modelling are reflected from an educational point

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2017

of view. Finally, several research objectives are highlighted and possible avenues for further investigations drafted.

Keywords: business process, subject-oriented business process management, communication and cooperation, work-based learning, business process-oriented teamwork, social competence, social production system

1. Stand der Diskussion um Geschäftsprozessorientierung

Der Geschäftsprozess ist ein genuin betriebswirtschaftliches Konzept (vgl. GAITANIDES 2012; SCHMELZER & SESSELMANN 2013), das auch in der Wirtschaftsinformatik genutzt wird, um Arbeitsaufgaben und Arbeitsabläufe zu beschreiben und zu strukturieren (vgl. u. a. FLEISCHMANN, SCHMIDT, STARY, OBERMEIER & BÖRGER 2011; SCHEER & THOMAS 2009). Das Konzept hat die Berufsbildung maßgeblich beeinflusst. Geschäftsprozesse¹ gelten seit den 1990er Jahren als zentrale Orientierungsgröße der curricularen und didaktisch-methodischen Ausgestaltung lernfeldstrukturierter Curricula – sowohl in der kaufmännischen als auch in der gewerblich-technischen Berufsausbildung (BUSIAN 2011).² Zudem wird im Bereich der beruflichen Weiterbildung diskutiert, wie das Lernen und Lehren geschäftsprozessorientiert auszugestalten ist (vgl. REBMANN & SCHLÖMER 2009).

Die Diskussion um Geschäftsprozessorientierung³ wurde und wird in der Disziplin insbesondere von der Frage dominiert, wie es gelingen kann, in den Curricula ein ausbalanciertes Verhältnis von Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsbezug zu erreichen (vgl. BUSIAN 2011; SLOANE 2013; REINISCH 2013; TRAMM 2011; TRAMM & KRILLE 2013). Mit Blick auf den kaufmännischen Bereich wird u. a. kritisiert, dass fachdidaktische Diskussionsbeiträge den Fokus bisher eher auf Aspekte der Ausgestaltung von Lernsituationen legen und dabei die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden – hin zu „gebildeten“, d. h. systemisch denkenden und sozial verantwortlich handelnden Kaufleuten – eher randständig thematisieren. Beispielsweise hebt SLOANE (2013) hervor, dass ein geschäftsprozessorientierter Unterricht, der sich vordergründig an Lernsituationen orientiert, die jeweils nur die Erledigung eines Ar-

- 1 Im Beitrag wird auf die vor allem in den Handreichungen und Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz übliche begriffliche Erweiterung zur „Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung“ verzichtet und in Anlehnung an das Begriffsverständnis von TRAMM (2014, S. 102) davon ausgegangen, dass individuelle Arbeitsprozesse (einer Person) Komponenten betrieblicher Geschäftsprozesse sind.
- 2 Das Prinzip der Geschäftsprozessorientierung wurde erstmals bei den IT-Berufen curricular umgesetzt (vgl. BORCH, EHRKE, MÜLLER & SCHWARZ 1999) und ist seit 2000 in den Handreichungen der KMK verankert (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2011). Nach zahlreichen Neuordnungsverfahren werden gegenwärtig zwei Drittel aller kaufmännisch-verwaltenden Berufe sowie ein Fünftel aller gewerblich-technischen Berufe in den Rahmenlehrplänen zumindest verbal als geschäftsprozessorientiert ausgewiesen (Stand 01.07.2016).
- 3 Die Entwicklung der Geschäftsprozessorientierung ist in zahlreichen Diskussionsbeiträgen im Fach erörtert worden (vgl. BUSIAN 2006, 2011). Mit Verweis auf diese Beiträge wird hier auf eine umfangreiche Nachzeichnung der Diskussion verzichtet.

beitsauftrags einer Person und die Realisierung eines Arbeitsprozesses abbilden, Gefahr läuft, auszublenden, „was diesen Arbeitsprozess und seine Erschließung z. B. im Kontext mit anderen Aufträgen und Lerninhalten zu einem Bildungsprozess macht“ (S. 167). Um dem entgegenzuwirken, schlägt er vor: Lehrende sollten im Zuge der Bildungsgangarbeit Lernsituationen in einen größeren Zusammenhang stellen und „die kaufmännische Tätigkeit weitergehend über mögliche Rollen und Perspektiven ausdeuten“ (ebenda). Ähnlich argumentiert TRAMM (2014), wenn er fordert,

„Prozesse nicht nur als Arbeitsprozesse auf der Ebene des einzelnen Sachbearbeiters zu thematisieren, sondern diese als Geschäftsprozesse in den Gesamtzusammenhang der betrieblichen Aufgabenerfüllung zu stellen“ (S. 102).

Für die didaktische Umsetzung schlägt er u. a. vor, in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung mit Bezug zum systemtheoretischen Ansatz von ULRICH (2001) Modelle zu konstruieren, die eine Unternehmung als produktives soziales System abbilden, das eine „materielle“, „wertmäßige“, „soziale“ und „kommunikative“ (informationstechnische) Dimension beinhaltet. Diese Idee wird im Folgenden aufgegriffen.

Es geht darum, ein wirtschaftspädagogisches Geschäftsprozesskonzept zu entwickeln, das zum einen explizit auf Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet ist und das sich zum anderen damit auch vom traditionellen Begriffsverständnis der Betriebswirtschaftslehre und der Wirtschaftsinformatik abgrenzt, und zwar aus folgenden Gründen:

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird gegenwärtig der Curriculum- und Lehr-Lern-Prozessgestaltung ein betriebswirtschaftlich und informationstechnisch geprägtes Verständnis von Geschäftsprozessen zugrunde gelegt, das den Menschen als soziales, fühlendes sowie systemisch denkendes und reflektiert handelndes Subjekt weitgehend außer Acht lässt (SCHLICHT 2016, S. 93) und das die Persönlichkeitsentwicklung bestenfalls randständig in den Blick nimmt. Darüber hinaus fokussieren wirtschaftspädagogische Modellierungen von Geschäftsprozessen bisher vor allem Güter- und Leistungsströme, Geld- und Wertströme sowie Daten- und Informationsströme (BUSIAN 2011, S. 5; KUTSCHA 2009, S. 9; TRAMM 2014, S. 100). Zentrale Komponenten der betrieblichen Zusammenarbeit, die einerseits zur Realisierung von Güter-, Leistungs-, Geld-, Wert- und Informationsströmen im Unternehmen notwendig sind und die andererseits die Persönlichkeitsentwicklung von Fach- und Führungskräften entscheidend mitbestimmen – z. B. soziale Beziehungen, zwischenmenschliche Kommunikation und Kooperation und damit verknüpfte Lernprozesse – werden in den Geschäftsprozessmodellierungen kaum abgebildet.

Nach der Systematik von TRAMM (2014, S. 106) liegt damit der inhaltliche Schwerpunkt lediglich auf der materiellen, wertmäßigen und informationstechnischen Dimension von Geschäftsprozessen. Die soziale Dimension bleibt bisher weitgehend unberücksichtigt und wird kaum systematisch und differenziert betrachtet und bestenfalls lediglich rudimentär auf die anderen Dimensionen bezogen. Eine geschäftsprozessorientierte Aus- und Weiterbildung, die dem Anspruch einer balancierten Wissenschafts-, Situations- und Persönlichkeitsorientierung folgt, hat das jedoch zu

leisten. Der Argumentation von TRAMM (2014, S. 106) und ULRICH (2001, S. 311–324) folgend, geht es beispielsweise darum, die Gestaltung sozialer Beziehungen, das Arbeitsklima, die Kommunikation, Kooperation und Weiterbildung von Fach- und Führungskräften als „soziale“ Komponenten von Geschäftsprozessen zu modellieren und thematisch mit Güter-, Leistungs-, Geld-, Wert- und Informationsströmen in Bezug zu setzen. Betriebswirtschaftliche und wirtschaftsinformatische Geschäftsprozesskonzepte sind dafür allerdings nur bedingt geeignet, wie im Folgenden gezeigt wird.

2. Geschäftsprozess: Konzeptionelle Zugänge zur sozialen Prozessdimension

2.1 Betriebswirtschaftliches und wirtschaftsinformatisches Geschäftsprozessverständnis

Geschäftsprozessorientierung ist kein neues Konzept, weder in der Betriebswirtschaftslehre noch in der Wirtschaftsinformatik. Bereits in den 1970er/1980er Jahren wurden die ersten Modelle für eine relationale Datenprogrammierung und geschäftsprozessorientierte Organisationsgestaltung vorgelegt (vgl. dazu CHEN 1976; GAITANIDES 1983). Die Diskussion nahm in der Folge in den 1990er Jahren vor allem in der Wirtschaftsinformatik einen immer größeren Raum ein. Es wurden insbesondere Ansätze zum Konzept der ereignisgesteuerten Prozesskette⁴ und dem damit verbundenen ARIS-Toolhaus (vgl. HOFFMANN, KIRSCH & SCHEER 1992), zu Referenzmodellen für ERP-Systeme⁵, wie SAP/R3 (vgl. SCHEER 1994), zum Konzept des Business Process Reengineering (vgl. DAVENPORT 1993; HAMMER & CHAMPY 1994) sowie zur Definition von Standards für die funktions- und objektorientierte Informationsmodellierung (vgl. BECKER, ROSEMANNN & SCHÜTTE 1995) entwickelt.

Diese Ansätze sind in unterschiedlichem Maße insbesondere in die Curricula der kaufmännischen Berufsbildung eingegangen und prägen bis heute maßgeblich das Verständnis von Geschäftsprozessen und deren Management. In den aktuellen Studien zur Umsetzung der fachwissenschaftlichen Ansätze (vgl. SCHMELZER & SESSELMANN 2013, S. 649–661) fällt jedoch zunächst auf, dass die eigentliche ökonomische Idee, die diesen Ansätzen zugrunde liegt und die seit mehr als 20 Jahren propagiert wird – die Idee der Steuerung und Optimierung von Arbeitsabläufen – in der betrieblichen Praxis bisher kaum umgesetzt ist. Dieses Theorie-Praxis-Defizit ist vor al-

- 4 Unter einer ereignisgesteuerten Prozesskette wird in der Wirtschaftsinformatik „ein gerichteter und zusammenhängender Graph [verstanden], dessen Knoten Ereignisse, Funktionen und Verknüpfungsoperatoren sind“ (SCHEER & THOMAS 2009, S. 551) und mit dessen Hilfe betriebliche Abläufe beschrieben und analysiert werden können (ebenda).
- 5 ERP bedeutet Enterprise Resource Planning. ERP-Systeme sind modular aufgebaute Softwarelösungen, die darauf ausgerichtet sind, die funktions- und organisationsbereichsübergreifende Datenverarbeitung, z. B. für die Beschaffung, die Produktion, den Vertrieb und das Finanz- und Personalwesen zu unterstützen (MATHIEU 2014, S. 1).

lem damit zu erklären, dass in den traditionellen, aber auch in neueren Ansätzen der Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik (vgl. u. a. FLEISCHMANN et al. 2011) der „Mensch“ nur bedingt, d. h. vor allem aus einer technologischen Perspektive, in den Blick genommen wird.⁶ Das zeigen folgende Zitate, die prototypisch sind für das ökonomische und informationstechnische Verständnis von Geschäftsprozessen und deren Management:

„Unter Geschäftsprozessmanagement wird ein integriertes System aus Führung, Organisation und Controlling verstanden, das eine zielgerichtete Steuerung von Geschäftsprozessen ermöglicht. Es ist auf die Erfüllung der Bedürfnisse der Kunden und anderer Interessensgruppen ausgerichtet und trägt wesentlich dazu bei, die strategischen und operativen Ziele des Unternehmens zu erreichen“ (SCHMELZER & SESSELMANN 2013, S. 43–44).

FLEISCHMANN et al. (2011, S. 42) verstehen „unter einem Geschäftsprozess eine Summe von miteinander verknüpften Aktivitäten (Aufgaben), die von Handelnden (Menschen, Systeme als Aufgabenträger) in sachlogischer und zeitlicher Reihenfolge mit Hilfsmitteln (Sachmittel, Information) zur Bearbeitung eines Geschäftsobjekts ausgeführt werden, um ein Kundenbedürfnis zu befriedigen (und damit zur Wertschöpfung beizutragen), und einen definierten Anfang und Input sowie ein definiertes Ende und Ergebnis aufweisen“.

Dieses Begriffsverständnis über Geschäftsprozesse dominiert auch in der Aus- und Weiterbildung (vgl. u. a. HARMS 2014, S. 187; REBMANN & SCHLÖMER 2009, S. 3)⁷. Das verwundert umso mehr, als – wie in den Zitaten ersichtlich – dem ökonomischen und informationstechnischen Geschäftsprozessbegriff und Managementkonzept ein Verständnis über Handeln zugrunde liegt, das sich von wirtschaftspädagogischen (lernpsychologisch fundierten) Handlungsbegriffen (vgl. CZYCHOLL 2006, S. 273) unterscheidet, und zwar insbesondere bezogen auf folgende Aspekte:

- Aus betriebswirtschaftlicher und wirtschaftsinformatischer Sicht können auch „Systeme“ (z. B. Unternehmen, einzelne Organisationseinheiten oder Technologien) handeln, d. h. ergebnisorientiert Aufgaben bearbeiten.

- 6 Einen Überblick zu einschlägigen, technologisch geprägten betriebswirtschaftlichen und wirtschaftsinformatischen Ansätzen zum Management von Geschäftsprozessen leistet BUSIAN (2006). Darüber hinaus legt u. a. GAITANIDES (2012) einen Überblick zu Reengineering-Ansätzen der Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik vor und reflektiert diese aus einer ökonomischen Sicht.
- 7 So charakterisieren beispielsweise REBMANN und SCHLÖMER (2009, S. 2) den Geschäftsprozess als „eine inhaltlich abgeschlossene, zeitliche und sachlogische Folge von Aktivitäten, die zur Bearbeitung betriebswirtschaftlicher Objekte erforderlich ist“. Geschäftsprozesse – so weiter – dienen u. a. dazu, ein Kundenbedürfnis zu befriedigen und zur Wertschöpfung beizutragen; die dafür notwendigen „Aktivitäten“ lassen sich in einer gerichteten, weitgehend linearen Kettensystematik abbilden (S. 9). Ein ähnliches Begriffsverständnis findet sich auch in den Handreichungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011). Dort heißt es: „Ein Geschäftsprozess beschreibt die materiellen, wert- und informationsbezogenen Transaktionen in sog. Wertketten. Dies sind zusammenhängende Ablaufschemata von Tätigkeiten, die zur Erreichung einer unternehmerischen Zielsetzung (typischerweise Gewinn) beitragen“ (S. 31).

- Zudem wird angenommen, dass die zu erledigenden Aufgaben inhaltlich, mengenmäßig und zeitlich voneinander abgrenzbar sind, in einem sachlogischen Verhältnis zueinander stehen und die funktionsübergreifende Zusammenarbeit ebenso durch „Systeme“ kontrollier- und steuerbar ist.

Aus wirtschaftspädagogischer Perspektive bezieht sich das Handeln dagegen auf Subjekte (Menschen) und beinhaltet beobachtbare sowie nicht-beobachtbare (kognitive, motivationale und emotionale) Faktoren, die durch (zumeist nicht-lineare) Wechselwirkungsbeziehungen gekennzeichnet sind. Zudem wird davon ausgegangen, dass das Handeln von Menschen eng mit individuellen und kooperativen Lernprozessen verknüpft ist, die vielfach nicht linear bzw. nur bedingt sachlogisch, inhaltlich abgeschlossen und fremdgesteuert verlaufen.

Der Argumentation von REINISCH (2012, S. 7; 2014) folgend, können vor diesem Hintergrund betriebswirtschaftliche und wirtschaftsinformatische Bezugsmodelle nur bedingt Grundlage geschäftsprozessorientierter Curricula sein, vor allem weil sie den Menschen, als denkendes und fühlendes soziales Wesen, das mit anderen selbstbestimmt kommuniziert, kooperiert und lernt, weitgehend außer Acht lassen. Vielmehr ist es erforderlich, ein eigenes wirtschaftspädagogisches Geschäftsprozesskonzept zu entwickeln, das bezogen auf konkrete betriebliche Geschäftsprozesse das „handelnde Subjekt, dessen Aufgaben und deren wahrscheinliche Entwicklung, dessen Kooperations- und Interaktions- sowie Konfliktverhalten, dessen Arbeitsbedingungen und gesellschaftliche Stellung in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt“ (REINISCH 2012, S. 7). Im Folgenden wird ein Ansatz entwickelt, der das leistet und zudem sowohl die pädagogische als auch die ökonomische und informationstechnische Perspektive in modifizierter Form integriert.

2.2 Geschäftsprozess als soziales produktives System

Ausgangs- und Bezugspunkt des Ansatzes bildet zum einen das subjektorientierte Herangehen von TRAMM (2014), der davon ausgeht, dass ein Geschäftsprozess aus wirtschaftspädagogischer Perspektive vor allem ein „Medium der Kompetenzentwicklung“ (S. 108) ist. Demnach geht es darum, als lernendes Subjekt

- unter einer Prozessperspektive sukzessive den komplexen Erfahrungs- und Lerngegenstand Betrieb zu erschließen sowie ein umfassendes ökonomisches Systemverständnis zu entwickeln und darüber hinaus
- „sozialkommunikative und personale Kompetenzen aber auch sachbezogene Einsichten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben“ (ebenda), die über den jeweiligen Geschäftsprozess hinaus relevant sind.

Zum anderen wird mit Bezug zu TRAMM (2014) und ULRICH (2001) eine systemorientierte Perspektive eingenommen. Ein Geschäftsprozess wird als ein mehrdimen-

sionales produktives soziales System⁸ betrachtet, das eine soziale, materielle, informationstechnische und wertmäßige Dimension umfasst. Die soziale Dimension – die im Beitrag im Fokus steht – beschreibt sensu ULRICH (2001) das Beziehungsgefüge zwischen Mitarbeitern⁹, Arbeitsteams, Führungskräften und Geschäftspartnern. Grundsätzlich sind dabei zwei Betrachtungs- respektive Modellierungsperspektiven möglich:

- eine zeitpunktbezogene (statische) Perspektive und
- eine (dynamische) Verlaufsperspektive.

Aus *zeitpunktbezogener Sicht* manifestiert sie sich in einer sozialen Struktur bzw. einem „Netz“ zwischenmenschlicher Beziehungen und dem Arbeitsklima (ebenda, S. 312). Zentrale Elemente sind zum einen die Menschen (Subjekte), mit kognitiven, motivationalen und emotionalen Dispositionen¹⁰ und zum anderen Arbeitsgruppen, die spezifisch zusammengesetzt sind. Zwischen den beteiligten Personen und Gruppen bestehen Beziehungen (z. B. Arbeitsbeziehungen, Freundschaften), die eine bestimmte formale, d. h. eine „durch Organisationsvorschriften geforderte Struktur“ (S. 320) und eine informale, d. h. eine „den Erwartungen und Bestrebungen der betreffenden Menschen entsprechende Struktur“ (ebenda) aufweisen (vgl. auch KRACKHARDT & HANSON 1993).

Aus *Verlaufssicht* umfasst die soziale Dimension von Geschäftsprozessen in Anlehnung an ULRICH (2001) „Interaktionen“. Darunter werden insbesondere das Kommunizieren und Kooperieren¹¹ der beteiligten Personen und das Lernen im Prozess der *Zusammenarbeit*¹² gefasst. Diese Interaktionen können formal gefordert bzw. „arbeitsmäßig notwendig“ oder informal, d. h. „arbeitsmäßig nicht notwendig“, aber wichtig für individuelles Wohlbefinden und ein gutes Arbeitsklima sein (ebenda, S. 322).

Der systemorientierte Ansatz von ULRICH (2001) gibt zwar Hinweise, welche Elemente, Beziehungen und Interaktionen in den Blick genommen werden sollen, um die soziale Dimension von Geschäftsprozessen abzubilden. Die betriebswirtschaftlich

8 Es wird ein weiter Systembegriff genutzt, der eine Menge von Elementen und deren Beziehungen beschreibt (ULRICH 2001, S. 133).

9 Aus Gründen der Lesbarkeit wird für weibliche und männliche Personenbezeichnungen das generische Maskulinum verwendet.

10 ULRICH (2001) spricht in diesem Zusammenhang von „Potenzial“. Er betrachtet sowohl individuelle kognitive und motivationale als auch emotionale Faktoren als zentrale Elemente der sozialen Dimension. Beispielsweise spricht er von „Fähigkeitspotenzial“, „Motivation“ und „Leistungswillen“ (S. 315) und betont: „mit dem Menschen als Betriebsmittel dringt notwendigerweise das menschliche ‚Gefühlsleben‘ mit all seinen Aspekten und Ausprägungen in die Unternehmung ein“ (S. 323).

11 Im Beitrag wird davon ausgegangen, dass lediglich Menschen kommunizieren und kooperieren können. Die nominalisierten Verben „Kommunizieren“ und „Kooperieren“ werden benutzt, um sowohl den Prozesscharakter als auch das Zwischenmenschliche von Kommunikation und Kooperation zu betonen.

12 Hier wird bewusst vom Lernen im Prozess der *Zusammenarbeit* gesprochen und nicht das im Fach gebräuchliche kognitionspsychologisch geprägte Konzept des „Lernens im Prozess der Arbeit“ genutzt, das Kommunikation und Kooperation als lernförderliche Kontextbedingung von Arbeit fasst (vgl. u. a. REBMANN & SCHLÖMER 2009). Mit der Begriffswahl wird betont, dass das Kommunizieren und Kooperieren nicht lediglich Kontext, sondern eine zentrale Komponente von persönlichkeitsfördernder Arbeit in Geschäftsprozessen ist und maßgeblich auch durch nicht-kognitive Prozesse geprägt wird.

geprägten Darstellungen sind jedoch wenig elaboriert. Diesem Defizit wird auch im weiterentwickelten Ansatz des St. Galler Managementmodell in der 4. Generation kaum entgegen gearbeitet (vgl. RÜEGG-STÜRM & GRAND 2015)¹³. Die soziale Dimension von Geschäftsprozessen muss vielmehr aus wirtschaftspädagogischer Perspektive weiter ausdifferenziert werden:

- Konzeptionell zu konkretisieren sind zum einen die genannten Elemente (Menschen, Gruppen, Arbeitsklima), Beziehungen (formal, informal) und Interaktionen (Kommunizieren, Kooperieren, Lernen).
- Zum anderen ist herauszuarbeiten, wie die soziale Dimension (a) mit der materiellen Dimension der Güterproduktion und Leistungserstellung, (b) mit der informationstechnischen Dimension der Daten, Informationen und Kommunikationsmedien sowie (c) mit der wertmäßigen Dimension des Geldes inhaltlich zusammenhängt.

Um einerseits die soziale Dimension von Geschäftsprozessen weiter konkretisieren und andererseits inhaltliche Anknüpfungspunkte zu den anderen drei Dimensionen modellieren zu können, werden Ansätze aus unterschiedlichen Forschungsdisziplinen (insbesondere der Wirtschaftspädagogik, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsinformatik und ihrer Nachbardisziplinen, z. B. der Kommunikationswissenschaft, Organisationssoziologie und Sozialpsychologie) aufgegriffen.

Es wird angenommen, dass das *Kommunizieren* in Geschäftsprozessen mehr als den reinen Informationsaustausch zwischen Personen umfasst. In Anlehnung an BURKART (2002, S. 61) und REICHERTZ (2010, S. 101–106) ist das Kommunizieren vielmehr:¹⁴

- 13 RÜEGG-STÜRM und GRAND (2015) betonen stärker als ULRICH (2001), dass die soziale Dimension Gegenstand ökonomischer Reflexionen sein muss. Sie gehen davon aus, dass „die Wirksamkeit von Management als reflexiver Gestaltungspraxis in entscheidender Weise von geschickten Praktiken der Makro- und Mikrostrukturierung von Kommunikation ab[hängt]“ (S. 57). Allerdings geben sie kaum Hinweise dazu, wie diese „Strukturierungspraktiken“ konkret ausgestaltet werden können, um Reflexionen zu initiieren und zu unterstützen, die handlungswirksam werden.
- 14 BURKART (2002, S. 61) und REICHERTZ (2010, S. 101–106) beziehen in ihre kommunikationswissenschaftlichen Definitionen in modifizierter Form u. a. die Ansätze von WATZLAWICK, BAVELAS & JACKSON (1969), HABERMAS (1981) und LUHMANN (1993) ein und stellen damit einen Subjekt- und Systembezug her. BURKART (2002) nutzt das Begriffsverständnis zur Erklärung von Massenkommunikation. Die Kommunikation in und über Geschäftsprozesse hat zwar nur bedingt massenkommunikativen Charakter (z. B. beim Austausch von Informationen über Internet und beim Versenden von E-Mails unter Nutzung eines „großen“ Verteilers). Der Definitionsansatz scheint dennoch geeignet, um „kommunikatives“ Handeln in Geschäftsprozessen zu beschreiben, weil er sich vom traditionellen 2-Personen-(Sender-Empfänger)-Modell löst. Auch REICHERTZ (2010) löst sich vom 2-Personen-Modell und stellt Kommunikation in einen gesellschaftlichen Kontext: „Gesichert und vorangetrieben wird dieses kommunikative Handeln und Tun der Akteure durch ein gesellschaftlich gewebtes Netz von Praktiken, verstanden als spezifische Verbindung von Symbolen, Taten und Emotionen. Kommunikation findet deshalb nicht allein zwischen zwei Parteien statt, sondern Kommunikation kann sich nur vor dem gesellschaftlichen Miteinander vollziehen. Kommunikation braucht immer den Dritten [im Sinne eines sozialen Kontextes, Anmerkung der Autorin]“ (REICHERTZ 2010, S. 250). Mithilfe dieses weiten Begriffsverständnisses kann das Kommunizieren in und über Geschäftsprozesse aus wirtschaftspädagogischer Perspektive erklärt, analysiert und interpretiert werden.

- (1) ein soziales Phänomen – das heißt, der Informationsaustausch ist situationsspezifisch an anderen Menschen orientiert und verläuft aufeinander bezogen.
- (2) Es hat intentionalen Charakter und wird durch Kognition und Emotionen bestimmt – das heißt, es ist zum einen auf das allgemeine Ziel des Sich-Mitteilen-Wollens und der Verständigung bezogen und richtet sich zum anderen auf ein konkretes inhaltsbezogenes und situationsspezifisches Interesse.
- (3) Es bezieht sich auf eine wechselseitig vollzogene Bedeutungsvermittlung (Interaktion), die durch Feedback unterstützt wird und
- (4) wird über Medien sowie unter Gebrauch von Zeichen mit Repräsentationsfunktion (Symbolen) realisiert.

Zudem wird davon ausgegangen, dass das *Kooperieren* in Geschäftsprozessen zwischenmenschliche Kommunikation einschließt, aber davon zu unterscheiden ist. Es bezieht sich in Anlehnung an FRANK und FREY (2002, S. 134) sowie HOGG und LEVINE (2010, S. 155)

- (5) auf „Arbeit“ und das „Zusammenarbeiten“ von Personen und umfasst zudem ein auf Gruppen erweitertes Interaktionsverständnis. Das heißt, auch Personenverbünde (z. B. Arbeitsteams) verständigen sich über Aufgaben und deren Zusammenhänge, Hilfsmittel, Kriterien für Anfang und Ende der Zusammenarbeit und die Reorganisation der Geschäftsprozesse.¹⁵
- (6) Es geht zudem um das „gemeinsame“ Erreichen eigener und fremder Ziele und die gegenseitige Hilfestellung (Reziprozität¹⁶) dabei.

Lernen im Prozess der Zusammenarbeit bedeutet, dass Lernende (z. B. Auszubildende, Mitarbeiter) ihr Wissen und Wollen bei der aktiven Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (z. B. Geschäftsprozess) selbst konstruieren (GERSTENMAIER & MANDL 2009):

- (7) Die individuelle Konstruktion ist abhängig von den kognitiven, motivationalen und emotionalen Bedingungen, dem sozialen Kontext (z. B. den Beziehungen zu Kollegen), der sozialen Interaktion mit anderen Lernenden und/oder Personen, die eine Lehrerrolle ausüben (z. B. Ausbilder, Kollegen, Vorgesetzte) sowie der spezifischen Lernsituation.
- (8) Lehrende (Ausbilder, Kollegen, Vorgesetzte) können den individuellen Konstruktionsprozess und die Verständigung darüber insoweit unterstützen, indem sie

15 Mit dem sozialpsychologischen Verständnis eröffnet sich zum einen die Möglichkeit, zwischenmenschliche geschäftsprozessbezogene Kommunikation und Kooperation im Feld sowohl mithilfe psychologischer als auch soziologischer Messinstrumente und Verfahren zu analysieren. Zum anderen wird damit eine Brücke geschlagen zwischen der pädagogischen Perspektive auf denkende und handelnde Subjekte einerseits und der ökonomischen Perspektive auf organisatorische Abstraktionen (z. B. Arbeitsteams und Organisationseinheiten) andererseits.

16 Reziprozität beschreibt das „Prinzip der Gegenseitigkeit“ (STEGBAUER 2010, S. 113) und ist eine Grundvoraussetzung für das Entstehen und die Festigung sozialer Beziehungen (S. 119). Im Sinne eines Gebens und Nehmens leistet ein Partner eine bestimmte Vorleistung und erwartet eine ebenso interessante Gegenleistung, die zeitlich versetzt erfolgen kann.

Lernangebote bereitstellen, die zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sowie zur Interaktion mit anderen Lernenden und dem Lehrenden anregen.

Das Kommunizieren und Kooperieren in Geschäftsprozessen und das Lernen im Prozess der Zusammenarbeit bedingen einander. Individuelle Lernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung werden durch zwischenmenschliche Kommunikation und Kooperation determiniert. Zudem werden Arbeitsteilung und Reorganisation durch kommunikativ-kooperativ gestaltete Reflexionsprozesse beeinflusst. Allerdings ist nicht davon auszugehen, dass gemeinsames Reflektieren und zielgerichtetes Lernen quasi im Selbstlauf erfolgen, sondern dass es dafür konkreter Unterstützung bedarf. Bisher liegen jedoch weder im Fach noch in den Bezugswissenschaften (BWL und WINF) empirisch fundierte Erklärungs- und Gestaltungsansätze für das Lernen im Prozess der Zusammenarbeit vor.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gibt es zwar eine Vielzahl unterschiedlicher subjektorientierter Konzepte zum Kommunizieren, Kooperieren und Lernen, z. B.:

- als Mittel der Lehr-Lern-Prozessgestaltung, wie die „Lehrer-Schüler-Interaktion“ und das „kooperative Lernen“ von Schülern (vgl. EULER 2007; WUTTKE 2005),
- als Gegenstand beruflicher Bildung, wie das „Kundenberatungsgespräch“ (EULER 2004, S. 46) und die „Teamarbeit“ (WALZIK 2004, S. 16),
- als Ergebnis und Wirkung von Berufsbildung, wie die „Sozialkompetenz“ (Euler 2004) oder „kommunikative Kompetenz“ (WITTMANN 2001),
- als beobachtbare „Lehrer- und Schüleräußerung“ (WUTTKE 2005) und subjektive Wahrnehmung des „eigenen Kommunikationsverhaltens“ (WITTMANN 2001).

Diese Konzepte werden allerdings bisher vor allem in der schulischen Ausbildung genutzt, um das (an traditionellen Geschäftsprozesskonzepten orientierte) Lernen durch didaktisch inszeniertes Kommunizieren und Kooperieren zu initiieren und zu unterstützen (Punkte 1 und 2) oder um Verlauf und Ergebnisse des Lernens zu analysieren (Punkte 3 und 4). Einerseits bieten sie auch Anknüpfungspunkte für eine Geschäftsprozessmodellierung, die das Lernen im Prozess der betrieblichen Zusammenarbeit als zentrales Element des sozialen Systems „Geschäftsprozess“ abbildet, weisen andererseits diesbezüglich aber auch Grenzen auf, wie im Folgenden exemplarisch am Konzept des kooperativen Lernens erörtert wird.

2.3 Kooperatives Lernen in Geschäftsprozessen: die pädagogische Perspektive

Nach EULER (2007, S. 34, der sich u. a. auf WALZIK 2004 bezieht), bedeutet *kooperatives Lernen*: „mehrere Personen interagieren, um gemeinsam eine Lernaufgabe zu bewältigen; es entsteht eine gegenseitige Bezugnahme der Personen aufeinander; in der Regel sind unterschiedliche Einzelinteressen auf das gemeinsame Ziel hin

abzustimmen; es entsteht eine Rollenverteilung“. Auf der Grundlage dieses weiten Begriffsverständnisses ist das Konzept grundsätzlich geeignet, das Kommunizieren, Kooperieren und Lernen in Geschäftsprozessen unter einer fachdidaktischen Perspektive zu modellieren. Dabei ist es nach EULER (2007) für die Entwicklung sozialer Kompetenzen insbesondere erforderlich, den Lernprozess situativ einzubetten und in der „Trias ‚Erleben – Reflektieren – Erproben‘“ (S. 40) zu sequenzieren. Für die Unterstützung des Erlebens, Reflektierens und Erprobens „sozialer“ Geschäftsprozess-situationen können unterschiedliche didaktische Methoden eingesetzt werden, z. B. Rollenspiele, Simulationen und Gruppenarbeiten (ebenda).

Empirisch belegt sind bisher vor allem Gelingensbedingungen und pädagogisch intendierte Wirkungen des kooperativen Lernens im Unterricht, z. B. hinsichtlich der Zusammensetzung einer Gruppe, individuellen Voraussetzungen (wie Motivation, Ungewissheitstoleranz, Empathie) sowie Aufgabenmerkmalen und Anreizmechanismen von Gruppenarbeiten (vgl. KOPP & MANDL 2007). Inwieweit die Erkenntnisse für die betriebliche Zusammenarbeit in Gruppen (z. B. Arbeitsteams) adaptiert werden können, erfordert weitere Untersuchungen (VAN BUER & NICKOLAUS 2010). Fraglich ist beispielsweise, inwieweit die Prämisse der Überlegenheit homogener Gruppen (KOPP & MANDL 2007, S. 22) für die lernwirksame Zusammenarbeit in betrieblichen Geschäftsprozessen angenommen werden kann. Die Aufgabenbearbeitung in betrieblichen Geschäftsprozessen ist funktionsübergreifend angelegt und kann auch eine interdisziplinäre Kommunikation und Kooperation erfordern. Darüber hinaus wird das Konzept des kooperativen Lernens bislang vor allem auf die Zusammenarbeit *in einer* Gruppe angewendet. In Geschäftsprozessen ist jedoch auch ein Kooperieren *zwischen* Gruppen erforderlich. Zudem ist das gemeinsame Lernen nicht nur auf pädagogisch intendierte Wirkungen auszurichten (z. B. sozialen Kompetenzen). Vielmehr sind insbesondere auch ökonomische Wirkungen (z. B. kooperative Wertschöpfung) und informationstechnische Gelingensbedingungen betrieblicher Zusammenarbeit (z. B. kooperative Systementwicklung) zu thematisieren und zum Reflexionsgegenstand zu machen. Wie im Folgenden gezeigt wird, kann zur Modellierung dieser sozio-ökonomischen und sozio-technischen Geschäftsprozesskomponenten an neuere Ansätze der Betriebswirtschaftslehre und der Wirtschaftsinformatik angeknüpft werden.

2.4 Kooperative Wertschöpfung: die ökonomische Perspektive

Inhaltliche Anknüpfungspunkte bieten insbesondere der sozialkonstruktivistische Ansatz von GAITANIDES (2012) sowie der subjektorientierte Ansatz von FLEISCHMANN et al. (2011). Beispielsweise hebt GAITANIDES (2012, S. 204) hervor, dass Geschäftsprozesskonstrukte lediglich dann effektiv bzw. „wertschöpfend“ realisiert werden können, wenn den Mitarbeitern ausreichend Handlungsspielräume zugestanden werden und sie dazu motiviert werden, ihre individuellen Kenntnisse und Fähigkeiten in die Ausgestaltung der Geschäftsprozesse einzubringen.

- Dafür sei es zum einen notwendig, das Kommunizieren und Kooperieren in Geschäftsprozessen in Form sogenannter „Prozessteams“ zu organisieren und zu unterstützen (ebenda).
- Zum anderen muss man sich von der traditionellen ökonomischen Prämisse lösen, subjektunabhängige Prozessdarstellungen – wie es in traditionellen betriebswirtschaftlichen und wirtschaftsinformatischen Ansätzen üblich ist – als Garant dafür zu betrachten, dass vorgegebene Regeln und Normen umgesetzt, Austauschbeziehungen standardisiert und Kosten reduziert werden (ebenda).

Auch die Wirtschaftsinformatiker FLEISCHMANN et al. (2011, S. 63) betonen, dass es in einem Unternehmen notwendig ist, die Mitarbeiter an der Modellierung von Geschäftsprozessen zu beteiligen und sie in die Entwicklung geschäftsprozessbezogener Informations- und Kommunikationssysteme aktiv einzubeziehen. Insofern scheint es durchaus fachwissenschaftliche Ansätze zu geben, die zumindest hinsichtlich ihrer Forderung nach Mitbestimmung und Mitgestaltung strukturell ähnlich sind, wie der berufs- und wirtschaftspädagogische Anspruch an eine am Persönlichkeitsprinzip ausgerichteten Geschäftsprozessorientierung. Es ist deshalb zu prüfen, inwieweit diese fachwissenschaftlichen Ansätze für die wirtschaftspädagogische Modellierung der sozialen Dimension von Geschäftsprozessen genutzt werden können – zunächst zum ökonomischen Prozessteam-Konzept:

Ein *Prozessteam* ist charakterisiert durch das dauerhafte Interagieren (Kommunizieren, Kooperieren, Lernen) mehrerer Personen, die vornehmlich im „face-to-face“ Kontakt stehen, für die gemeinsame Aufgabebearbeitung unterschiedliche Rollen definieren, im Zeitverlauf gemeinsam Normen für die Zusammenarbeit sowie ein Gruppenidentifikations- und Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und sich strukturell von anderen Organisationsbereichen (z. B. anderen Prozessteams) abgrenzen (GAITANIDES 2012, S. 193). Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass die Teamarbeit wesentlich bestimmt wird durch eine „Kultur ständigen Lernens und selbstkritischen Hinterfragens. Kontinuierliches Bemühen, Kommunikation zu verbessern, neue Lösungsansätze zu suchen und proaktives Hinterfragen („exploration“) stehen in einem hoch signifikanten Zusammenhang mit dem Teamerfolg“ (S. 197). Insofern weist das Prozessteam-Konzept in seiner Grundausrichtung Parallelen zum (lernpsychologisch fundierten) kooperativen Lernen auf. Es ist davon jedoch vor allem bezogen auf folgende Punkte abzugrenzen:

Zum einen geht GAITANIDES (2012) davon aus, dass durch (vollkommen) selbstorganisierte Teamarbeit in einem Geschäftsprozess ein „Wissenstransfer“ (S. 200) zwischen Personen begünstigt wird. Zum anderen nimmt er an, ein solcher sei Voraussetzung für eine erfolgreiche Teamarbeit, wobei der Erfolg vor allem anhand der ökonomischen Kriterien „Prozessqualität, Durchlaufzeit und Prozesskosten“ zu bemessen ist (S. 207). Ein didaktisch begründetes Konzept für die Unterstützung der Selbstorganisation und des Lernens wird nicht formuliert und offensichtlich nicht als erforderlich erachtet. Vielmehr wird davon ausgegangen, die Teammitglieder müssten bei ihrer Zusammenarbeit lediglich selbstständig personenbezogene Merk-

male (z. B. die Persönlichkeit der beteiligten Teammitglieder und Geschäftspartner), teambezogene Merkmale (z. B. Normen der Zusammenarbeit) sowie umweltbezogene Merkmale (z. B. Aufgabenanforderungen, Ressourcenverfügbarkeit) berücksichtigen und beim Kommunizieren und Kooperieren ein „reziprokes Verhalten“ (S. 197) zeigen. Inwieweit Fachkräfte tatsächlich in der Lage sind, diese geschäftsprozessbezogenen Anforderungen in Selbstorganisation zu erfüllen, darüber liegen bisher kaum empirische Befunde vor (vgl. GEBERT 2004). Hierzu bedarf es weiterer Untersuchungen.

Das Prozessteam-Konzept bietet darüber hinaus Ansätze für fachdidaktische Überlegungen geschäftsprozessbezogener Aufgabengestaltung und Sequenzierung. GAITANIDES (2012, S. 198–199) geht davon aus, dass der Verlauf des Kommunizierens, Kooperierens und Lernens in Geschäftsprozessen vor allem durch das Prozessdesign und die „Interdependenz der Aufgabenstruktur“ bedingt wird. Das bedeutet, die Zusammenarbeit wird insbesondere durch Aufgabenstellungen bestimmt, bei denen

- der Rückgriff auf gemeinsame Ressourcen koordiniert werden muss („gepoolte Interdependenz“),
- die Arbeitsergebnisse nachfolgende Aktivitäten in qualitativer und quantitativer Form beeinflussen („sequenzielle Interdependenz“) oder
- Wege und Ziele der Aufgabenbearbeitung sich erst im Vollzug präzisieren lassen und Teilergebnisse sich wechselseitig bedingen („reziproke Interdependenz“) (ebenda).

Zusammenfassend ist Folgendes festzustellen: Zwar fußt das Prozessteam-Konzept auf einem Lernverständnis, dass mit Verweis auf die Befunde der Lehr-Lern-Forschung (vgl. u. a. SEMBILL 2004) hinsichtlich der angenommenen Wirkungen auf individueller Ebene eher spekulativ zu sein scheint. Allerdings liefert es Hinweise für die Ausgestaltung geschäftsprozessbezogener Lernaufgaben, die sich mit der Komplexität betrieblicher Zusammenarbeit auseinandersetzen und thematische Bezüge zwischen sozialen und ökonomischen Fachinhalten herstellen. Es wäre auch zu untersuchen, inwieweit das Konzept fruchtbar mit dem Ansatz des kooperativen Lernens verschränkt werden kann, obwohl der Schwerpunkt lediglich auf der Zusammenarbeit *in einer* Gruppe liegt, die zudem vor allem „face-to-face“ zusammenarbeitet. Wie das Kooperieren zwischen mehreren Gruppen und geschäftsprozessübergreifend mit Hilfe digitaler Medien ausgestaltet werden kann, dazu liefert das Konzept kaum Ansätze. Mögliche inhaltliche Zugänge bieten hingegen wirtschaftsinformatische Ansätze zum Geschäftsprozessmanagement, wie im Folgenden gezeigt wird.

2.5 Kooperative Systementwicklung: die informationstechnische Perspektive

Die Diskussion um das Management von Geschäftsprozessen wird bisher vor allem in der Wirtschaftsinformatik geführt. Neuere Ansätze konzentrieren sich insbesondere auf die Frage, wie die Kontrolle, Steuerung, Optimierung und Reorganisation der

betrieblichen Zusammenarbeit „subjektorientierter als bisher“ ausgestaltet werden können (vgl. FLEISCHMANN et al. 2011; STUIT, WORTMANN, SZIRBIK & ROODENBURG 2011). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Entwicklung digitaler Medien, die die Mitarbeiter und Führungskräfte beim Kommunizieren und Kooperieren sowohl innerhalb eines Geschäftsprozesses als auch geschäftsprozessübergreifend unterstützen und die ihnen Freiräume für situationsbedingte Entscheidungen und Entwicklungen lassen. Insbesondere der Ansatz von FLEISCHMANN et al. (2011) zum „subjektorientierten Geschäftsprozessmanagement“ bietet Hinweise dafür, wie die soziale Dimension von Geschäftsprozessen mit Bezügen zur informationstechnischen und materiellen Dimension fachdidaktisch modelliert und die Thematik der „Reorganisation“ in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit einem Persönlichkeitsbezug ausgestaltet werden kann. Das Konzept wird im Folgenden überblicksartig skizziert.

Das *subjektorientierte Geschäftsprozessmanagement* beruht zum einen auf der Prämisse, dass für die Kontrolle, Steuerung, Optimierung und Reorganisation betrieblicher Zusammenarbeit insbesondere systemisches Denken und ein Denken in Modellen erforderlich sind (FLEISCHMANN et al. 2011, S. 19). Zum anderen wird angenommen, dass die Motivation der Mitarbeiter und die Akzeptanz geschäftsprozessbezogener Informations- und Kommunikationssysteme gesteigert werden können, wenn die Mitarbeiter als künftige Mediennutzer in den Prozess der Systementwicklung einbezogen werden (ebenda). Für die Umsetzung des Ansatzes konzipieren die Autoren ein Vorgehensmodell für das Geschäftsprozessmanagement, spezifische Rollenkonzepte für die an der Reorganisation beteiligten Personen und grafische Abbildungsformen für das Kommunizieren und Kooperieren:

- Sie gehen davon aus, dass bei der Reorganisation von Geschäftsprozessen Modelle über neu- oder umzugestaltende Prozesse entwickelt und erprobt werden müssen und diese Aufgabe kooperativ durch Fach- und Führungskräfte zu realisieren ist, die vier Rollen ausfüllen: (1) als „Arbeitshandelnder bzw. Actor“, (2) als „Fachspezialist bzw. Expert“, (3) als „Organisationaler Entwicklungsbegleiter bzw. Coach“ und (4) als „Kümmerer, Treiber und Verantwortlicher bzw. Govenor“ (ebenda, S. 43–44).
- Darüber hinaus umfasst das subjektorientierte Geschäftsprozessmanagement weitere Arbeitsaufgaben, die in hohem Maße ein Kommunizieren und Kooperieren der beteiligten Personen erfordern. Das sind nach FLEISCHMANN et al. (2011, S. 48) insbesondere Aufgaben zur Analyse von Geschäftsprozessen, zur Umsetzung organisatorischer Maßnahmen und zur Nutzung entwickelter Informations- und Kommunikationssysteme (Implementierung), zur wirtschaftlichen Ausgestaltung (Optimierung) sowie fortlaufenden Reflexion und Verbesserung der Zusammenarbeit (Monitoring). Dabei wird eine kombinierte Top-down und Bottom-up Strategie der Entscheidungsfindung praktiziert, d.h. Führungskräfte beteiligen ihre Mitarbeiter explizit an Entscheidungen zur (Neu-)Gestaltung von Geschäftsprozessen (S. 70).
- Zum anderen konzipieren die Autoren verschiedene Abbildungsformen, mit deren Hilfe beispielsweise beobachtbares reziprokes Kommunikationsverhalten und

Verhaltensänderungen grafisch dargestellt sowie systemische (geschäftsprozessübergreifende) Zusammenhänge veranschaulicht werden können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass der wirtschaftsinformatische Ansatz zum subjektorientierten Geschäftsprozessmanagement aus wirtschaftspädagogischer Sicht zwar Grenzen aufweist – zum Beispiel wird die Rolle des Coaches nicht mit didaktischen Konzepten unterlegt und es geht ausschließlich um die Steuerung von „Verhalten“. Darüber hinaus wird ein kybernetischer Subjektbegriff genutzt, der auch Maschinen als Subjekte betrachtet (vgl. FLEISCHMANN et al. 2011, S. 419) und der mit einem epistemologischen Subjektverständnis (vgl. GROEBEN & SCHEELE 1977) und einem gemäßigt-konstruktivistischen Verständnis vom Lernen und Lehren (vgl. GERSTENMAIER & MANDL 2009) nicht kompatibel ist. Zudem gibt es bisher kaum empirische Befunde zur Umsetzung des Ansatzes in der betrieblichen Praxis (vgl. STUIT et al. 2011). Allerdings verweist der Ansatz auf Entwicklungen einer wichtigen Bezugswissenschaft kaufmännischer und informationstechnischer Berufe, die in der Qualifikations-, Curriculum- und Lehr-Lern-Forschung aufgegriffen werden sollten – vor allem, wenn es um die soziale Dimension von Geschäftsprozessen geht.

3. Forschungsfelder und Desiderata

3.1 Empirische Befundlage

Die aktuelle Diskussion im Fach zeigt, dass das Kommunizieren und Kooperieren in Geschäftsprozessen ein zentrales Merkmal kaufmännischer Berufstätigkeit ist (vgl. REINISCH 2013, S. 14; TRAMM 2014, S. 101). Allerdings liegen bisher kaum empirisch gesicherte, berufs- und wirtschaftspädagogisch verwertbare Erkenntnisse darüber vor,

- wie Fach- und Führungskräfte in den Geschäftsprozessen der Unternehmen tatsächlich kommunizieren, kooperieren und lernen (vgl. ACHTENHAGEN & WINTHER 2011; MATHIEU 2014),
- welche sozio-psychischen (kognitiven, motivationalen sowie emotionalen) Handlungsdispositionen dafür erforderlich sind (vgl. WUTTKE et al. 2015) und
- welche institutionellen und sozialen Kontextfaktoren die Entwicklung dieser Dispositionen im Prozess der Zusammenarbeit determinieren (vgl. BAETHGE-KINSKY, BAETHGE & LISCHESKI 2016).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Befundlage zum Kommunizieren, Kooperieren und Lernen in Geschäftsprozessen sowie zu domänenspezifischen Lern- und Qualifikationsanforderungen des geschäftsprozessorientierten Zusammenarbeitens erweitert werden kann (vgl. SCHLICHT 2016). Insbesondere auch deshalb, weil es zahlreiche fachdidaktische Desiderata gibt, die mit einer breiteren Befundlage systematischer als bisher bearbeitbar wären.

3.2 Curriculumentwicklung und Lehr-Lern-Prozessgestaltung

Die aktuelle Diskussion um Geschäftsprozessorientierung wird im Fach vor allem von didaktischen Fragen zur Curriculum- und Lehr-Lern-Prozessgestaltung dominiert. Zugespitzt auf den Untersuchungsgegenstand „soziale Dimension von Geschäftsprozessen“ geht es vor allem darum,

- welche Komponenten der Dimension, insbesondere des Kommunizierens und Kooperierens in Geschäftsprozessen Ausbildungsgegenstand sein sollten und wie sie curricular zu sequenzieren sind (vgl. REINISCH 2014),
- wie die betriebliche „Realität“ der Zusammenarbeit in Lehr-Lern-Arrangements modelliert werden kann (vgl. ACHTENHAGEN & WINTHER 2011),
- wie Mehrdimensionalität und Komplexität des Kommunizierens, Kooperierens und Lernens in Geschäftsprozessen, einschließlich inhaltliche „Vernetzungen“ zwischen der sozialen, materiellen, informationstechnischen und wertmäßigen Dimension didaktisch aufbereitet werden können (vgl. TRAMM 2014) und
- wie unterrichtliche Lernsituationen mit Bezug zur sozialen Geschäftsprozessdimension zu gestalten und zu systematisieren sind (vgl. SLOANE 2010).

Beispielsweise schlägt REINISCH (2014, S. 13) vor, die traditionellen Ansätze der sogenannten „didaktischen Reduktion“ (vgl. LEHNER 2012) dahin gehend zu prüfen, ob und inwieweit sie für die Auswahl, Sequenzierung und didaktische Modellierung geschäftsprozessbezogener Fachinhalte geeignet sind. Hinsichtlich der sozialen Dimension von Geschäftsprozessen erweist sich das jedoch als nur bedingt erfolgreich. Die traditionellen Reduktionsansätze fokussieren vor allem die kognitive Dimension von Lerngegenständen und richten sich insbesondere auf die Entwicklung von Wissen. Das Kommunizieren und Kooperieren von Fach- und Führungskräften in den Geschäftsprozessen ist zwar wesentlich durch Kognition geprägt – das heißt, es wird sich z. B. über Begriffe, Vorgehensweisen, Methoden und Verfahren ausgetauscht und verständigt. Die Verständigung bezieht sich jedoch auch auf Interessen, Motive und Emotionen und wird in ihrem Verlauf durch diese bestimmt (KLAUSER & SCHLICHT 2015). Insbesondere die Frage, wie emotionale Komponenten des Kommunizierens, Kooperierens und Lernens in Geschäftsprozessen als Lehr-Lern-Gegenstand aufbereitet und für Lernende in ihrer Komplexität erfahrbar gemacht werden können, ist mithilfe traditioneller Reduktionsansätze nicht abzubilden. Vielmehr scheinen dafür die Ansätze zur Gestaltung von Modellunternehmen und von komplexen Lehr-Lern-Arrangements einen Zugang zu bieten (vgl. DUBS 1996; TRAMM & KRILLE 2013). Sie sind darauf ausgelegt, vernetzte Inhaltsstrukturen mit Bezug zu den kognitiven, motivationalen und emotionalen Bedingungen der Lernenden didaktisch aufzubereiten sowie situiertes Lernen zu unterstützen. Allerdings wird dabei ein Verständnis von Lernsituationen zugrunde gelegt, das ganz allgemein handelnde Personen einschließt, jedoch kaum präzisiert, welche und wie viele Personen mit welcher Beziehungs- bzw. Rollenstruktur eine Lernsituation bestimmen (vgl. BUSCHFELD 2003, S. 3). Für die didaktische Aufbereitung der sozialen Dimension von Geschäftsprozessen ist das

Konzept der Lernsituation weiter zu konkretisieren. Dafür sind empirische Untersuchungen im Feld dringend geboten. Darüber hinaus ist für die berufliche Aus- und Weiterbildung – der Argumentationslinie von SLOANE (2013) und TRAMM (2014) folgend – eine Orientierung an einem Geschäftsprozesskonzept notwendig, das als strukturtragendes Element einzelne Lernsituationen in einen größeren sozialökonomischen Zusammenhang stellt sowie systemisches Denken und Handeln modelliert.

Insbesondere muss es darum gehen, sich von einer verengten betriebswirtschaftlichen Sicht auf Geschäftsprozesse zu lösen und den handelnden Menschen als Lehr-Lern-Gegenstand zu modellieren, der u. a. durch seine Persönlichkeit, durch die Gestaltung seiner (formalen und informalen) sozialen Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten und Geschäftspartnern und durch individuelle Lernprozesse die informationstechnische, finanzielle und materielle Dimensionen von Geschäftsprozessen realisiert. Hier ist beispielsweise auch zu untersuchen, inwieweit die skizzierten Ansätze von FLEISCHMANN et al. (2011), GAITANIDES (2012) und ULRICH (2001) bzw. RÜEGG-STÜRM und GRAND (2015) ein tragfähiges fachwissenschaftliches Gerüst für die curricular-inhaltliche Ausgestaltung der sozialen Dimension von Geschäftsprozessen bieten.

In der aktuellen Diskussion um Geschäftsprozessorientierung wird es vor allem als Aufgabe der Lehrenden betrachtet, die curricularen Vorgaben fachlich fundiert zu rezipieren, die Grenzen der fachwissenschaftlichen Ansätze zu erkennen und pädagogisch zu wenden, Lernsituationen zu konstruieren und die Mehrdimensionalität sowie Komplexität von Geschäftsprozessen realitätsnah zu modellieren (BUSIAN 2011, S. 7; SLOANE 2013, S. 164; TRAMM & KRILLE 2013, S. 5). Vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes in den Fachwissenschaften und der Befundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist es jedoch fraglich, ob und inwieweit Lehrende fachlich und didaktisch-methodisch in der Lage sind, im Unterricht u. a. die soziale Geschäftsprozessdimension mit räumlichen und zeitlichen Bezügen und hinsichtlich ihrer Dynamik (siehe Abschnitt 2.2) realitätsnah abzubilden.¹⁷ Daraus erwachsen für die Wirtschafts- und Berufspädagogik umfangreiche Forschungsfelder mit folgenden Schwerpunkten.

3.3 Forschungspotenziale

Um die „Realität“ des Kommunizierens, Kooperierens und Lernens in Geschäftsprozessen für Aus- und Weiterbildungszwecke modellieren und unterrichtlich nutzen zu können, sind – mit Bezug zu den in Abschnitt 2.2 aufgeführten acht Merkmalsausprägungen – insbesondere folgende Aspekte zu untersuchen:

17 Auch REINISCH (2014, S. 13) kritisiert, dass die bisher unbefriedigend gelöste Problematik der Inhaltsauswahl, Sequenzierung und Komplexitätsgestaltung allein auf den Schultern von Lehrenden lastet und kommt zu dem Schluss, dass der postulierte Realitätsbezug geschäftsprozessorientierter Aus- und Weiterbildung vor dem gegenwärtigen Erkenntnisstand eher in Frage zu stellen ist.

- (1) *Die situative Orientierung an anderen Menschen und der eigenen Person:* Der Argumentation von BUSIAN (2011, S. 8) folgend ist zu prüfen, wie soziale Beziehungen zu Geschäftspartnern, Kollegen und Vorgesetzten, die das Handeln in Geschäftsprozessen determinieren, in unterrichtlichen Lernsituationen didaktisch-methodisch aufbereitet werden können und sollten. Das erfordert beispielsweise, auch die sozio-psychischen Bedingungen für das Kommunizieren und Kooperieren in unterschiedlichen Rollen (siehe FLEISCHMANN et al. 2011) und mit unterschiedlichen Zielsetzungen zum Lehr-Lern-Gegenstand zu machen.
- (2) *Der motivationale, kognitive und emotionale Verlauf der Verständigung:* TRAMM und KRILLE (2013) gehen davon aus, dass im kaufmännischen Bereich neben einem störungsfreien Prozessverlauf der Fokus auch auf Störungen und „komplexere Prozessvarianten“ (S. 16) gelegt werden muss. Das betrifft beispielsweise auch die Frage, inwieweit geschäftsprozessbestimmende Ereignisse, z. B. Kaufvertragsverletzungen, mit Kommunikationsstörungen inhaltlich verknüpft werden sollten und inwieweit der Umgang mit Emotionen, z. B. Belastungsempfinden (vgl. KLAUSER & SCHLICHT 2015) mit Bezug zu den Geschäftsprozessen im Unterricht thematisiert werden kann und sollte.
- (3) *Die wechselseitig vollzogene Bedeutungsvermittlung (Interaktion) zwischen zwei und mehr Menschen sowie Personenverbänden (z.B. Arbeitsteams):* Geschäftsprozesse sind durch eine funktionsübergreifende Aufgabenbearbeitung gekennzeichnet (GAITANIDES 2012, S. 192), d.h. mindestens zwei Menschen oder Teams aus unterschiedlichen Fachbereichen interagieren miteinander und müssen sich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit verständigen wollen und können. In der betrieblichen Praxis arbeiten vielfach deutlich mehr als zwei Personen bzw. Teams in einem Geschäftsprozess zusammen (vgl. SCHLICHT 2016, S. 99). Aus fachdidaktischer Sicht stellt sich damit die Frage, wie eine größere Personenzahl, die Wechselseitigkeit der Bedeutungsvermittlung und eine fachbereichsübergreifende Kooperation bei der Ausgestaltung von Lernsituationen berücksichtigt und variiert werden kann und muss.
- (4) *Die symbolvermittelte und medial unterstützte Interaktion:* In der wirtschaftspädagogischen Literatur wird umfangreich diskutiert, wie Medien und ERP-Systeme im geschäftsprozessorientierten Unterricht effektiv genutzt werden können und sollten (vgl. u. a. PONGRATZ, TRAMM & WILBERS 2009). Bisher liegt der Fokus jedoch auf einer Mediennutzung zum Zwecke der Verständigung über Güter, Leistungen, Geld und Daten. Kaum diskutiert wird, inwieweit mithilfe der Technologien Möglichkeiten und notwendige Voraussetzungen der Zusammenarbeit sowie Verständigungsprobleme und damit verknüpfte wirtschaftliche und soziale Folgen veranschaulicht werden können.
- (5) *Die gemeinsame zielbezogene Bearbeitung mehrerer thematisch zusammenhängender Aufgaben:* Die Zusammenarbeit in Geschäftsprozessen ist aufgrund des funktionsübergreifenden Charakters vielfach interdisziplinär geprägt. Es wäre zu untersuchen, inwieweit bisher entwickelte Formen kooperativen Lernens im geschäftsprozessorientierten Unterricht genutzt werden könnten, um Kaufleute auf

die Verständigung mit Kollegen, Führungskräften und Geschäftspartnern anderer Fachbereiche (z. B. Technikern, Ingenieuren) vice versa effektiv vorzubereiten, welche Bedingungen dabei zu beachten sind und inwieweit die Überlegenheitsprämisse homogener Gruppen (KOPP & MANDL 2007, S. 22) im Kontext von Geschäftsprozessen auf den Prüfstand gestellt werden muss.

- (6) *Die gegenseitige Hilfestellung (Reziprozität)*: Bei der Zusammenarbeit in Geschäftsprozessen können Unterstützungsleistungen unterschiedlicher Art erforderlich sein, z. B. beim Bearbeiten eines Geschäftsobjekts (u. a. Kundenauftrags), bei der Koordinierung der Zusammenarbeit und bei der Mediennutzung. Es ist zu prüfen, wie unterschiedliche Arten der Hilfestellung fachdidaktisch abgebildet werden können und welcher „kaufmännischen“ Kompetenzen es bedarf, um in Geschäftsprozessen anderen Hilfestellung geben zu können, selbst um Hilfe zu bitten und sich helfen zu lassen.
- (7) *Die Verständigung über geschäftsprozessrelevante „Inputs“, „Sachlogik“ und den zeitlichen Verlauf der Aufgabenbearbeitung*: Dieser thematische Schwerpunkt weist strukturelle Ähnlichkeiten mit der Klärung der Frage nach Auswahl und Sequenzierung relevanter Lerninhalte auf (vgl. REINISCH 2014). Zu diskutieren ist, welche Unterschiede zwischen individuellen Konstruktionen (von Lernenden) sowie fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Prozessmodellierung bestehen und wie diese für Bildungs-, Qualifikations- und Lehr-Lern-Zwecke aufeinander zu beziehen sind.
- (8) *Die Reorganisation der Zusammenarbeit*: Aus der Sicht von BUSIAN (2011) ist die Frage offen, inwieweit die Thematik „Reorganisation“ nicht nur in kaufmännisch-verwaltenden Berufen, sondern auch in gewerblich-technischen Berufen curricular und didaktisch-methodisch ausgestaltet werden sollte und inwieweit dabei die Persönlichkeitsentwicklung im Zuge der Neugestaltung von Geschäftsprozessen stärker als bisher zum Lehr-Lern-Gegenstand gemacht werden muss (siehe dazu auch die Diskussionsbeiträge von SLOANE 2013; TRAMM 2011). Empirisch zu klären ist in diesem Zusammenhang, inwieweit neuere betriebswirtschaftliche Ansätze zur Reorganisation (z. B. von FLEISCHMANN et al. 2011) die Grenzen des traditionellen (technologischen) Reengineering (vgl. HAMMER & CHAMPY 1994) überwinden und den Mitarbeitern in Unternehmen tatsächlich pädagogisch erwünschte Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einräumen und welche Rückschlüsse daraus für die geschäftsprozessorientierte Curriculumentwicklung und Lehr-Lern-Prozessgestaltung sowie für die Lehrerbildung gezogen werden können.

4. Fazit

Das im Beitrag entwickelte Verständnis zur sozialen Dimension von Geschäftsprozessen kann genutzt werden, um empirische Analysen im Feld und fachdidaktische Untersuchungen durchzuführen. Mit der Gegenüberstellung wirtschaftspädagogischer, betriebswirtschaftlicher und wirtschaftsinformatischer Ansätze wird jedoch auch

deutlich, dass dazu eine Verschränkung der pädagogischen, ökonomischen und informationstechnischen Forschungsperspektive notwendig ist. Hierfür bedarf es auch weiterer methodologischer Überlegungen.

Darüber hinaus muss es insbesondere darum gehen, sowohl in der beruflichen Aus- und Weiterbildung als auch in der Lehrerbildung das Verständnis für die soziale Dimension von Geschäftsprozessen und die Fähigkeiten für deren Modellierung zu fördern. Das heißt u. a., zunächst müssen die pädagogischen, ökonomischen und informationstechnischen Ziele thematisiert werden, die mit der Modellierung verfolgt werden, denn die jeweilige Zielstellung bestimmt die Art und Weise des Kommunizierens, Kooperierens und Lernens in Geschäftsprozessen. In der Lehrerbildung müssen zudem die Modellierungsansätze der Betriebswirtschaftslehre und der Wirtschaftsinformatik kritisch reflektiert werden, um die Möglichkeiten, aber vor allem auch, um die Grenzen der Ansätze transparent zu machen. Darüber hinaus müssen Lehrende beispielsweise didaktische Fähigkeiten zur Ausgestaltung von Kommunikation, Interaktion, Reflexion und Partizipation entwickeln.

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F. & WINTHER, E. (2011). Fachdidaktische Perspektiven der Kompetenzmessung – am Beispiel des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs. In O. ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung* (S. 352–367). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BAETHGE-KINSKY, V., BAETHGE, M. & LISCHEWSKI, J. (2016). Bedingungen beruflicher Kompetenzentwicklung: institutionelle und individuelle Kontextfaktoren (SiKoFak). In K. BECK, M. LANDENBERGER & F. OSER (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT* (S. 265–293). Bielefeld: Bertelsmann.
- BECKER, J., ROSEMAN, M. & SCHÜTTE, R. (1995). Grundsätze ordnungsmäßiger Modellierung. *Wirtschaftsinformatik*, 37 (5), 435–445.
- BORCH, H., EHRKE, M., MÜLLER, K. & SCHWARZ, H. (Hrsg.) (1999). *Gestaltung der betrieblichen Ausbildung in den neuen IT-Berufen: best practice. Umsetzungsbeispiele aus Klein-, Mittel- und Großbetrieben*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BURKART, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder: Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft* (4. überarb. u. aktual. Aufl.). Wien: Böhlau.
- BUSCHFELD, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm' ich her...? Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (17.10.2016).
- BUSIAN, A. (2006). Geschäftsprozessorientierung in der beruflichen Bildung: Zur curricularen Relevanz eines schillernden Konzepts. Bochum: Projekt Verlag.
- BUSIAN, A. (2011). Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung? *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 20, 1–26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf (27.06.2011).
- CHEN, P. P.-S. (1976). The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data. *ACM Transactions on Database Systems*, 1 (1), 9–36.
- CZYCHOLL, R. (2006). Handlungsorientierung. In F.-J. KAISER & G. PÄTZOLD (Hrsg.), *Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2., überarb. Aufl., S. 271–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- DAVENPORT, T. H. (1993). *Process Innovation: Reengineering Work Through Information Technology*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- DUBS, R. (1996). Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht: Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Verwendung. In K. BECK (Hrsg.), *Berufserziehung im Umbruch: Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (S. 159–172). Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- EULER, D. (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung*. St. Gallen: Univ. St. Gallen Inst. für Wirtschaftspädagogik.
- EULER, D. (2007). Methoden und Prinzipien zur Förderung von Sozialkompetenzen im Rahmen des kooperativen Lernens. In D. EULER, G. PÄTZOLD & S. WALZIK (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21; S. 33–46). Stuttgart: Franz Steiner.
- FLEISCHMANN, A., SCHMIDT, W., STARY, C., OBERMEIER, S. & BÖRGER, E. (2011). *Subjektorientiertes Prozessmanagement: Mitarbeiter einbinden, Motivation und Prozessakzeptanz steigern*. München: Carl Hanser.
- FRANK, E. & FREY, D. (2002). Theoretische Modelle zu Kooperation, Kompetition und Verhandeln bei interpersonellen Konflikten. In D. FREY & M. IRLE (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 120–155). Bern: Huber.
- GAITANIDES, M. (1983). *Prozessorganisation: Entwicklung, Ansätze und Programme prozessorientierter Organisationsgestaltung*. München: Vahlen.
- GAITANIDES, M. (2012). *Prozessorganisation: Entwicklung, Ansätze und Programme des Managements von Geschäftsprozessen* (3. Aufl.). München: Vahlen.
- GEBERT, D. (2004). *Innovation durch Teamarbeit: Eine kritische Bestandsaufnahme*. Stuttgart: Kohlhammer.
- GERSTENMAIER, J. & MANDL, H. (2009). Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In R. TIPPELT (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (3., überarb. Aufl., S. 169–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B. (1977). *Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts: Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild*. Darmstadt: Steinkopff.
- HABERMAS, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- HAMMER, M. & CHAMPY, J. (1994). *Business Reengineering: Die Radikalkur für das Unternehmen*. Frankfurt am Main: Campus.
- HARMS, K. (2014). Ein Plädoyer für das Geschäftsprozessmanagement im neuen Büroberuf. *Wirtschaft und Erziehung*, 66 (4), 186–191.
- HOFFMANN, W., KIRSCH, J. & SCHEER, A.-W. (1992). *Modellierung mit Ereignisgesteuerten Prozessketten: Methodenhandbuch*. Veröffentlichungen des Instituts für Wirtschaftsinformatik. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- HOGG, M. A. & LEVINE, J. M. (2010). Cooperation and Competition. In J. M. LEVINE & M. A. HOGG (Eds.), *Encyclopedia of Group Processes & Intergroup Relations: Vol. 1* (S. 155–160). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- KLAUSER, F. & SCHLICHT, J. (2015). Emotionen und Belastungserleben im Kontext betrieblichen Handelns – dargestellt am Beispiel der Beschwerdebearbeitung in einem Unternehmen der Energiewirtschaft. In A. RAUSCH, J. WARWAS, J. SEIFRIED & E. WUTTKE (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung: Festschrift für Detlef Sembill* (S. 271–290). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KOPP, B. & MANDL, H. (2007). Kooperatives Lernen wofür? – Welche Potenziale besitzt kooperatives Lernen? In D. EULER, G. PÄTZOLD & S. WALZIK (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der*

- beruflichen Bildung (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21; S. 17–29). Stuttgart: Franz Steiner.
- KRACKHARDT, D. & HANSON, J. R. (1993). Informal Networks: The Company behind the Chart. *Harvard Business Review*, 71 (4), 104–111.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2011). Handreichung 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. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (17.10.2013).
- KUTSCHA, G. (2009). Ökonomische Bildung zwischen einzel- und gesamtwirtschaftlicher Rationalität: Kompetenzentwicklung und Curriculumkonstruktion unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_oekonomischebildung_2009_2.pdf (07.09.2016).
- LEHNER, M. (2012). Didaktische Reduktion. Bern: Haupt.
- LUHMANN, N. (1993). Soziales System, Gesellschaft, Organisation (3. Aufl.). Opladen: Westdt. Verl.
- MATHIEU, M. (2014). Aufgabenbezogene Leistung in ERP-gestützten Arbeitsprozessen: Eine empirische Analyse am Beispiel der dispositiven Auftragsbearbeitung. Wiesbaden: Gabler.
- PONGRATZ, H., TRAMM, T. & WILBERS, K. (Hrsg.) (2009). Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht. Aachen: Shaker.
- REBMANN, K. & SCHLÖMER, T. (2009). Lernen im Prozess der Arbeit. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf (25.10.2013).
- REICHERTZ, J. (2010). Kommunikationsmacht: Was ist Kommunikation und was vermag sie? Und weshalb vermag sie das? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REINISCH, H. (14.11.2012). Thesen zum Workshop „Konzeptionen des kaufmännischen Denkens und Handelns für Berufskonstruktionen“ (BIBB-Fachtagung „Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis“). Bundesinstitut für Berufsbildung: Bonn. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Foliensatz_WS3_Reinisch_final.pdf (20.11.2015).
- REINISCH, H. (2013). Kaufmännische Bildung: Bildungstheoretische Reminiszenzen aus aktuellem Anlass. Online: www.jibb-ev.de/wp-content/uploads/2013/07/120131_reinisch.pdf (07.09.2016).
- REINISCH, H. (2014). Sequenzierung und Reduktion – Notizen zu gegenwärtig in der Didaktik des wirtschaftsberuflichen Unterrichts vernachlässigten Aspekten didaktischer Konstruktion vor dem Hintergrund der curricularen Leitlinie „Arbeits- und Geschäftsprozesse“. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 3, 1–17. Online: http://www.bwpat.de/profil3/reinisch_profil3.pdf (23.05.2014).
- RÜEGG-STÜRM, J. & GRAND, S. (2015). Das St. Galler Management-Modell (2., vollständig überarbeitete und grundlegend weiterentwickelte Auflage). Bern: Haupt.
- SCHEER, A.-W. (1994). Wirtschaftsinformatik: Referenzmodelle für industrielle Geschäftsprozesse (5., durchges. Aufl.). Berlin: Springer.
- SCHEER, A.-W. & THOMAS, O. (2009). Verfahren und Werkzeuge der Informationsmodellierung. In H.-J. BULLINGER, D. SPATH, H.-J. WARNECKE & E. WESTKÄMPER (Hrsg.), *Handbuch Unternehmensorganisation: Strategien, Planung, Umsetzung* (3., neu bearb. Aufl., S. 544–568). Berlin: Springer.
- SCHLICHT, J. (2016). Handeln in Geschäftsprozessen als Forschungs- und Lehr-Lern-Gegenstand. In J. SEIFRIED, S. SEEGER & B. ZIEGLER (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2016* (S. 91–106). Opladen: Barbara Budrich.

- SCHMELZER, H. J. & SESSELMANN, W. (2013). Geschäftsprozessmanagement in der Praxis: Kunden zufrieden stellen – Produktivität steigern – Wert erhöhen (8., überarb. u. erw. Auflage). München: Carl Hanser.
- SEMBILL, D. (2004). Prozessanalysen Selbstorganisierten Lernens, Abschlussbericht AZ. Se 573/4–2 an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“. Online: https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_sole.pdf (18.04.2016).
- SLOANE, P. F. E. (2010). Prozessbezogene Bildungsgangarbeit in der kaufmännischen Bildung – ein Designprojekt zur Sequenzierung. In J. SEIFRIED, E. WUTTKE, R. NICKOLAUS & P. F. E. SLOANE (Hrsg.), Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben (Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 23; S. 27–48). Stuttgart: Steiner Verlag.
- SLOANE, P. F. E. (2013). Von der Romantik vergangener Tage: Kaufmann, Sachbearbeiter, Entrepreneur, Manager, Bürger – Wen bilden wir aus? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109 (2), 161–169.
- STEGBAUER, C. (2010). Reziprozität. In C. STEGBAUER & R. HÄUSSLING (Hrsg.), Handbuch Netzwerkforschung (S. 113–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- STUIT, M., WORTMANN, H., SZIRBIK, N. & ROODENBURG, J. (2011). Multi-View Interaction Modelling of human collaboration processes: A business process study of head and neck cancer care in a Dutch academic hospital. Journal of Biomedical Informatics, 44, 1039–1055.
- TRAMM, T. (2011). Ist das Glas nun halbvoll oder halbleer? Ein Beitrag zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion des Lernfeldkonzepts als (späte) Antwort auf eine Fundamentalkritik von Holger Reinisch. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 20, 1–22. Online: http://www.bwpat.de/content/uploads/media/tramm_bwpat20_01.pdf (27.06.2011).
- TRAMM, T. (2014). Ökonomisches Systemverständnis und systemisches Denken als Dimensionen kaufmännischer Bildung. In H.-H. Kremer, T. Tramm & K. Wilbers (Hrsg.), Kaufmännische Bildung? Sondierungen zu einer vernachlässigten Sinndimension (S. 95–116). Berlin: epubli GmbH.
- TRAMM, T. & KRILLE, F. (2013). Konzeptionelle Grundlagen der curricularen Entwicklungsarbeit im Schulversuch EARA im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 7, 1–24. Online: http://www.bwpat.de/spezial7/tramm_krille_eara2013.pdf (19.11.2013).
- ULRICH, H. (2001). Die Unternehmung als produktives soziales System: Grundlagen der allgemeinen Unternehmungslehre (Der Text der Ausgabe 2001 folgt der 2., überarb. Aufl. von 1970). Bern: Haupt.
- VAN BUE, J. & NICKOLAUS, R. (2010). Probleme und Desiderata. In R. NICKOLAUS, G. PÄTZOLD, H. REINISCH & T. TRAMM (Hrsg.), Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik (S. 134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WALZIK, S. (2004). Teamsituationen gestalten (Sozialkompetenzen in Theorie und Praxis, 4). St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.
- WATZLAWICK, P., BAVELAS, J. H. & JACKSON, D. D. (1969). Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.
- WITTMANN, E. (2001). Kompetente Kundenkommunikation von Auszubildenden in der Bank: Eine theoretische und empirische Studie zum Einfluss betrieblicher Ausbildungsbedingungen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WUTTKE, E. (2005). Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung. Frankfurt am Main: Peter Lang.

WUTTKE, E., SEIFRIED, J., BRANDT, S., RAUSCH, A., SEMBILL, D., MARTENS, T. & WOLF, K. D. (2015). Modellierung und Messung domänenspezifischer Problemlösekompetenz bei angehenden Industriekaufleuten. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 111 (2), 189–207.

DR. JULIANA SCHLICHT

Universität Leipzig, Institut für Wirtschaftspädagogik, Grimmaische Str. 12, 04109 Leipzig,
schlicht@uni-leipzig.de

