

Sabrina SAILER & Silvia ANNEN

(Universität Bamberg)

**Implikationen aus der Berufspraxis des Ausbildungsberufes
Kaufmann*frau im E-Commerce für die Gestaltung berufs- und
wirtschaftspädagogischer Studiengänge**

bwp@-Format: **Forschungsbeiträge**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ausgabe40/sailer_annen_bwpat40.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. **40** | Juli 2021

**Didaktisierung des Digitalen: Zur Entwicklung berufs- und
wirtschaftspädagogischer Studiengänge.**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Lars Windelband & Juliane Fuge**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2021

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Implikationen aus der Berufspraxis des Ausbildungsberufes Kaufmann*frau im E-Commerce für die Gestaltung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge

Abstract

Die Digitalisierung der Arbeitswelt und die damit einhergehenden Kompetenzanforderungen an Lehrende und Auszubildende in der beruflichen Bildung stellen vor allem die Ausbildung des Bildungspersonals vor veränderte Herausforderungen, welche jedoch bisher nur bedingt Bedarfe aus der Praxis berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund zielt der vorliegende Beitrag darauf ab, Änderungen im Anforderungsprofil für Studierende der Wirtschaftspädagogik aufgrund der Digitalisierungsprozesse in einem ausgewählten Berufsfeld zu identifizieren und anhand einer explorativen Analyse erste Impulse für Handlungsempfehlung zu generieren. Exemplarisch für diese Kompetenzanforderung wird der neu implementierte Ausbildungsberuf Kaufmann*frau im E-Commerce sowohl ordnungspolitisch als auch aus der betrieblichen Praxis heraus mittels Experteninterviews analysiert, um so Kompetenzanforderungen an das Ausbildungspersonal abzuleiten. Die Ergebnisse der Analysen liefern Erkenntnisse, welche medienpädagogischen Kompetenzen betrieblich Auszubildende aufgrund der Digitalisierung in den Unternehmen künftig benötigen sowie welche Entwicklungsaufgaben sich daraus für wirtschaftspädagogische Studiengänge ergeben.

Implications from professional practice in the training occupation of e-commerce clerk for the design of vocational and business education courses of study

The digitalisation of work and the associated competence requirements for teachers and trainers in vocational education and training create new challenges, especially for the training of educational personnel. So far, practical needs are taken into consideration to a limited extent. Deriving from that, this article aims to identify changes in the requirement profile for business education students due to the digitisation processes in a selected occupational field. Furthermore, this paper tries to generate initial impulses for recommendations for action based on an explorative analysis. Exemplary for this competence requirement, the newly implemented training occupation of “Kaufmann*frau im E-commerce” will be analysed both in terms of regulatory policy and from the perspective of company practice by means of expert interviews. Based on this analysis, competence requirements for training personnel are outlined. The results of the analyses provide insights into which media pedagogical competences in-company trainers will need in the future due to digitalisation in companies and which development tasks result from this for business education study programmes.

Schlüsselwörter: *Kompetenzorientierte kooperative Curriculumentwicklung, Digitalisierung im E-Commerce, medienpädagogische Kompetenzen, Anforderungen an das Ausbildungspersonal*

bwp@-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE**

1 Digitalisierung der Arbeitswelt und die veränderten Anforderungen an die berufliche Bildung

Mit dem für den E-Commerce neu entwickelten Ausbildungsberuf wird das duale Ausbildungssystem in die Lage versetzt, eine auf neue, digitale Geschäftsmodelle und Vertriebswege ausgerichtete kaufmännische Qualifikation anzubieten (Groß-Albenhausen et al. 2018, 5ff.). Um diesen Anforderungen innerhalb der Ausbildung gerecht zu werden, müssen die Lehrenden und Auszubildenden in der beruflichen Bildung entsprechend qualifiziert werden (Bergmann 2019, 151). Die Berücksichtigung der Digitalisierung (Hähn/Ratermann-Busse (2020, 155) ist im Ausbildungsbereich Handel essenziell, welcher zu den am stärksten frequentierten Ausbildungsbranchen gehört (Bundesinstitut für Berufsbildung 2019a, 2019b). Ein Ansatzpunkt, um dem Qualifizierungsbedarf dieser Zielgruppe gerecht zu werden, ist das Verankern von digitalen Inhalten und medienpädagogischen Kompetenzen in der universitären Ausbildung von Studierenden der Wirtschaftspädagogik. Hochschulcurricula sollten nicht nur aus der Wissenschaft, sondern auch aus der beruflichen Praxis gespeist werden, um den Anforderungen der Wirtschaft gerecht zu werden sowie den betrieblichen Nutzen von erworbenem Wissen zu gewährleisten (Brünner/Schrode 2019, 55ff.). Dementsprechend bedarf es einer curricularen Verankerung von Kompetenzen innerhalb der akademischen Ausbildung der künftigen Lehrenden bzw. Auszubildenden. Im Hinblick auf die Kompetenzanforderungen bedeutet dies, dass eine inhaltliche sowie pädagogische Qualifikation erforderlich ist (vgl. Sloane 2004, 29). Der vorliegende Artikel soll eben diesen Bedarf und die Anforderungen an berufliches Ausbildungspersonal im betrieblichen Kontext, explorativ und exemplarisch am Ausbildungsberuf Kaufmann*frau im E-Commerce, ermitteln. Dieser Ausbildungsberuf wurde ausgewählt, da der Handel seit Jahren zu den quantitativ am stärksten besetzten Branchen zählt (Bundesinstitut für Berufsbildung 2019b). Die zentrale Fragestellung dieses Artikels lautet:

Welche medienpädagogischen Kompetenzanforderungen ergeben sich aus der Praxis des Ausbildungsberufes Kaufmann*frau im E-Commerce für Absolventen wirtschaftspädagogischer Studiengänge?

Um dieser Frage nachzugehen werden innerhalb dieses Beitrages medienpädagogische Kompetenzen, die berufliches Ausbildungspersonal künftig benötigt, zunächst systematisch skizziert, um eine analytische Grundlage für die qualitative Auswertung der Praxisanforderungen zu haben. Aufbauend auf der theoretischen Aufarbeitung des Begriffes der medienpädagogischen Kompetenzen in der beruflichen Bildung wird eine zweistufige qualitative Analyse durchgeführt. Als curriculärer Bezugspunkt wird im ersten Schritt die Ausbildungsordnung des Berufes Kaufmann*frau im E-Commerce (Dokumentenanalyse), als berufspraktischer

Bezugspunkt im zweiten Schritt die Einschätzungen von Verantwortlichen aus Unternehmen (qualitative Interviews) herangezogen. Ziel ist es dabei, eine erste empirische Basis für die an der Digitalisierung ausgerichtete Curriculumsentwicklung wirtschaftspädagogischer Studiengänge zu erhalten. Zu diesem Zweck werden konkrete Kompetenzanforderungen auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aufgezeigt. Das medienpädagogische Referenzmodell dient als Analyse-Folie, um zentrale Kompetenzanforderungen an Lehrende im Zuge der Digitalisierung zu systematisieren. Der gewählte Ausbildungsberuf Kaufmann*frau im E-Commerce ist dabei als exemplarisches Beispiel zu verstehen, von dem aus ein Transfer auf weitere kaufmännische Tätigkeitsbereiche erfolgen kann.

2 Digitale Kompetenzen der Ausbildenden – Status Quo und Entwicklungsbedarfe

In diesem Kapitel erfolgt eine kurze Skizzierung des aktuellen Standes der Kompetenzen von Ausbildenden und Lehrenden im wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildungskontext des dualen Systems sowie der veränderten Anforderungen an diese.

2.1 Anforderung an das künftige Ausbildungspersonal in Unternehmen und Berufsschulen

Mit den Veränderungen durch die Digitalisierung verknüpft sind weitreichende ebenfalls veränderte Kompetenzanforderungen an Lehrende, die sich über das berufsspezifische Können und Wissen, das Prozess- und Systemverständnis digitalisierter Arbeits- und Geschäftsprozessen bis hin zu Flexibilität und Spontaneität erstrecken (Esser et al. 2019, 10). Dabei werden die Veränderungen durch die Digitalisierung von betrieblich Auszubildenden mehrheitlich als gewinnbringend wahrgenommen (Härtel et al. 2018b, 23), nicht zuletzt weil von Seiten der Unternehmen der Bedarf nach der Digitalisierung von Arbeitsprozessen mit veränderten Anforderungen an die Mitarbeiter/innen und im Zuge dessen der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten einhergeht (vgl. Schmelter 2019, 222). Auch im Ausbildungskontext sind entsprechende Handlungskompetenzen der Auszubildenden notwendig, damit diese dann selbst die Ausbildung digital gestalten können. Die eigene Mediennutzung der Auszubildenden (etwa im Sinne der Intensität und Sicherheit) haben dabei einen direkten Effekt auf die Ausbildungsqualität und -gestaltung (Härtel et al. 2018b, 2ff.). Folglich hat die eigene Einstellung zu sowie die Handhabung von Medien einen Einfluss auf die Ausbildungsqualität. Doch inwiefern entspricht die Situation in der Praxis diesen Anforderungen bereits?

Zentrale Ergebnisse der Studie von Hähn/Ratermann-Busse (2020) beschreiben ein noch ungenutztes Potential digitaler Medienkompetenzen beider Lehr-Akteure der beruflichen Bildung. So werden digitale Medien bisher nur bedingt in der betrieblicher Ausbildung und im Unterricht genutzt (Hähn/Ratermann-Busse 2020, 152ff.). Zwar fühlen sich viele Auszubildende im Umgang mit digitalen Medien sicher, stufen ihrer Kompetenzen der eigenen Umsetzung dieser in digitalen Lehr-Lern-Arrangements aber verhältnismäßig gering ein (Härtel et al. 2018b, 25). In diesem Kontext muss zudem differenziert werden, in welcher Intensität und zu welchem Zweck Medien verwendet werden, ob beispielsweise nur ein Medienwechsel von

analog zu digital (Lancieren) oder die Implementation eines innovativen, digitalen Prozesses (Neugestalten) stattfindet (vgl. Gerholz/Dormann 2017, 15f.). Probleme liegen dabei insbesondere in der fachlichen Ausbildung der Lehrenden bzw. Auszubildenden, die essenziell mit der Umsetzung der Curricula sowie der Implementierung von neuen Anforderungen in diesen zusammenhängen (vgl. Sloane 2004, 29ff.). So scheint das mangelnde Wissen hinsichtlich der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung von digitalen Medien für Auszubildende ein Hemmnis zu sein, weshalb die Vermittlung sowie die Messung des Zuwachses von digitalen Kompetenzen während der Ausbildung zum Teil vernachlässigt wird (Härtel et al. 2018b, 24f.). Erste Modelle wie etwa das Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)-Modell nach Harris/Hofer (2011) oder auch der digi.kompP (digitale Kompetenzen von Pädagog*innen, Brandhofer et al. 2016, 39ff.) versuchen diese Anforderungen an Lehrende und Auszubildende zu verbalisieren, um so das Identifizieren von Defiziten zu ermöglichen. Der Bedarf nach Weiterentwicklung der Ausbildung des betrieblichen und schulischen Ausbildungspersonals in der beruflichen Bildung sowie deren Bedeutsamkeit für den individuellen Lernerfolg der Auszubildenden ist damit längst bekannt. Mit Blick auf die Hochschulentwicklung ergibt sich somit ebenfalls ein deutlicher Handlungsbedarf aufgrund der digitalen Transformation, welcher eine (Weiter-) Entwicklung der entsprechenden Curricula notwendig macht. Ziel dieser Maßnahmen sollte die Kompetenzerweiterung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen sein, um diese auf die berufliche Praxis angemessen vorzubereiten (Kamsker/Slepcevic-Zach 2020, 68ff.). Vor diesem Hintergrund soll im folgenden Kapitel die Ausgestaltung und Aktualität des Hochschulcurriculums für Berufs- und Wirtschaftspädagogik ganz kurz umrissen werden.

2.2 Curricularer Ankerpunkt des Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Um einen einheitlichen Rahmen aufzuspannen, stellt die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) für das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Curriculum-Empfehlungen bereit. Dieses so genannte Basiscurriculum wurde erstmalig 2003 erstellt, 2014 fand eine Aktualisierung und Neu-Veröffentlichung statt (DGfE 08.01.2021). Es soll insbesondere zur Qualitätssicherung der Studiengänge dienen und darüber hinaus als Leitlinie innerhalb der Akkreditierungsverfahren von Studiengängen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik dienen (Faßhauer/Seeber/Seifried 2014, 1ff.). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang hinsichtlich der Umsetzung der Curriculums-Empfehlungen, dass nur 65,2% aller berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengänge dem Basiscurriculum gerecht werden (Söll 2016, 264). Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Aktualität des Curriculums sowie der Integration von Megatrends wie etwa der digitalen Transformation und der Berücksichtigung entsprechender Herausforderungen durch die agile Arbeitswelt.

3 Theoretische Fundierung medienpädagogischer Kompetenzen von Lehrenden und Auszubildenden

Der neue branchenübergreifende Ausbildungsberuf Kaufmann*frau im E-Commerce spiegelt die veränderten Anforderungen hinsichtlich digitaler Kompetenzen an Auszubildende und Lehrende wider. Die Nutzung sowie die Weitergabe von Wissen mit Hilfe digitaler Medien

sind damit noch relevanter geworden (Hähn/Ratermann-Busse 2020, 130ff.). Maßgeblich sind dabei die veränderten Rahmenbedingungen der Arbeitswelt, vor allem aber die dadurch veränderte Rolle von Medien im Ausbildungskontext. Um Medien sowohl als fachlichen Bezugspunkt sowie als unterstützende Methode nutzen zu können, werden Kompetenzen Lehrender und Ausbildender zur Vermittlung benötigt, um Lernende auf ihre Tätigkeit in einer digitalen Arbeitswelt vorzubereiten. Die in diesem Kontext für das Lehrpersonal relevante medienpädagogische Kompetenz umfasst nach Härtel et al. (2018b, 15ff.) ein Wechselspiel der Komponenten Mediendidaktik, Medienintegration und Medienerziehung (Blömeke 2009, 1ff.; Tulodziecki 2011, 11ff.). Härtel et al. (2018b) wie auch Gerholz/Dormann (2017, 13ff.) sehen dabei insbesondere das betriebliche Ausbildungspersonal durch die Nähe zur betrieblichen Praxis und den veränderten Anforderungen in der Verantwortung, entsprechende Kompetenzen zu erwerben und zu nutzen. Die drei genannten Komponenten werden ergänzt durch die individuellen Medienkompetenzen, welche die Voraussetzungen für die Vermittlung medienpädagogischer Kompetenz an die Auszubildenden sind (vgl. Sloane 2004, 30ff.).

Die vier aufgezeigten Dimensionen weisen dabei Parallelen zum bereits erwähnten TPACK-Modell auf, bei dem die Dimensionen Technical Knowledge (TK), Content Knowledge (CK) und Pedagogical Knowledge (PK) unterschieden werden (Harris/Hofer 2011, 3f.). Die beiden Dimensionen des technischen und inhaltlichen Wissens können der individuellen Medienkompetenz, d.h. dem Verständnis der Medien selbst sowie dem fachspezifischen Wissen um deren Nutzung und Einsatz, zugeordnet werden. Das pädagogische Wissen, welches mit der Anforderung des Verständnisses von Lehr- und Lern-Prozessen verbunden ist, steht in Zusammenhang mit den individuellen Medienkompetenzen sowie den mediendidaktischen Kompetenzen. Dieses Wissen als Voraussetzung für die Vermittlungskompetenz von und mit digitalen Medien ist auch in beruflichen Ausbildungssituationen notwendig, um qualitativ hochwertige Lehr-Lern-Arrangements gestalten zu können. Tragender Gedanke ist hierbei die enge Verzahnung der Vermittlung von Lerninhalten mit den didaktisch-pädagogischen Anforderungen an das Ausbildungspersonal.

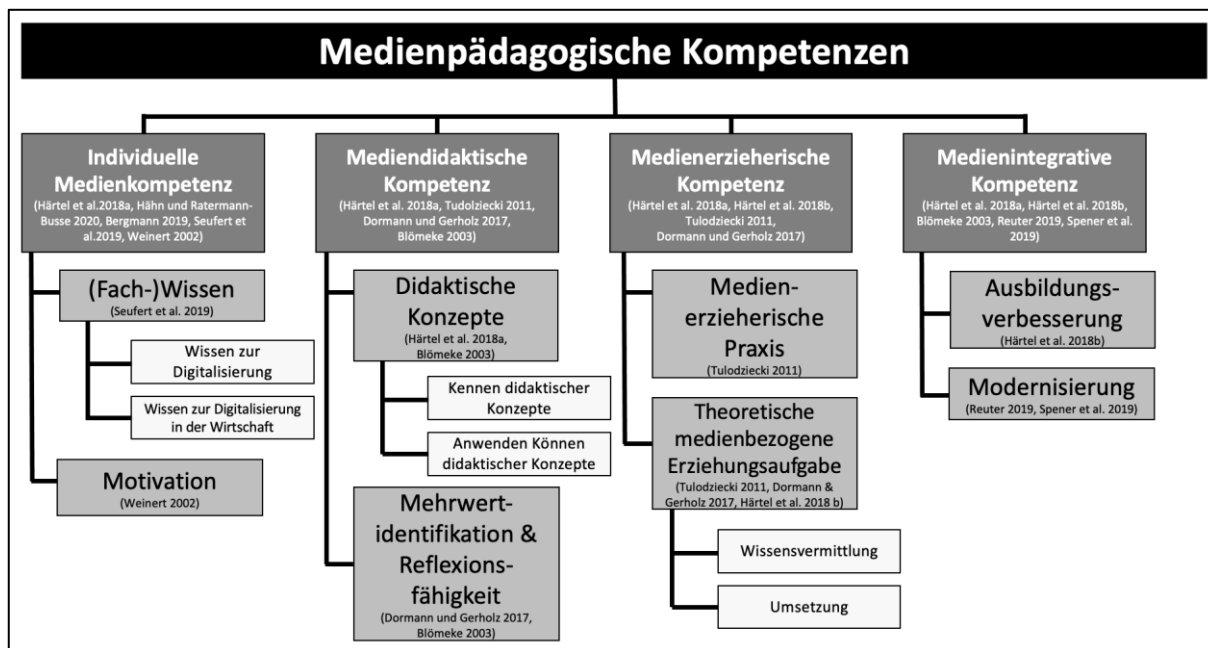


Abbildung 1: Aufschlüsselung des Analyse-Modells medienpädagogischer Kompetenzen

3.1 Individuelle Medienkompetenz

Die Dimension der individuellen Medienkompetenz umschließt das Wissen bzw. die persönliche medienbezogene Kompetenz der Lehrpersonen, welches das Kennen und Nutzen von Medien, wie etwa das Bedienen von Endgeräten aber auch von Betriebssystemen umfasst (Härtel et al. 2018a, 15). Nur eine Lehrperson, die selbst die Fähigkeit und Fertigkeit besitzt, Medien zu nutzen, kann das Wissen und auch die Verwendung dieser an die Lernenden weitergeben (vgl. Hähn/Ratermann-Busse 2020, 137). Dabei lässt sich das Fachwissen in ein allgemeines „Wissen zur Digitalisierung“ sowie das „Wissen zur Digitalisierung in der Wirtschaft“ aufschlüsseln (Seufert et al. 2019, 319). Ersteres umfasst dabei das Wissen um digitale Medien, deren Funktionsweise, Prinzipien sowie auch medienbezogene Trends (beispielsweise KI, Big Data etc.). Hier kann ganz fundamental von Grundvoraussetzungen gesprochen werden, welche sich über verschiedene Ebenen der IT-Anwenderkenntnisse, das Wissen um klassische Unterweisungsmethoden aber auch die Schulung von Ausbildungspersonal erstrecken (Bergmann 2019, 149ff.). Letzteres subsumiert das fachspezifische Wissen im Arbeitsalltag über digitalisierte Geschäfts- und Wertschöpfungsprozesse (Entgrenzung und Flexibilisierung von Wertschöpfungsketten) bis hin zu fachspezifischen Wissen in neuentwickelten Branchen (Seufert et al. 2019, 317ff.). Konkret sei hier die Vermittlung von kaufmännisch-systemischen Kenntnissen genannt. Auszubildende benötigen somit eine qualitativ hochwertige fachliche Ausbildung, um diese Inhalte weitertransportieren zu können (Sloane 2004, 30ff.).

Das Vorhandensein dieses Wissens garantiert jedoch noch nicht unbedingt eine hohe Ausbildungsqualität. Vielmehr ist die Motivation bzw. Bereitschaft essenziell für die Vermittlung von Wissen über und den Umgang mit Medien (Weinert 2002, 27). Die grundlegende Einstellung zu Medien beeinflusst das medienpädagogische Handeln einer Lehr-

oder Ausbildungsperson maßgeblich und kann somit der medienpädagogischen Kompetenz im Sinne der Verwendung individueller Medienkompetenzen zugeordnet werden. Diese Bereitschaft bzw. Motivation zur Nutzung digitaler Medien in der Ausbildung kann auch mit der Erkenntnis eines Mehrwerts von digitalen Medien einhergehen und ist somit ebenfalls Bestandteil der mediendidaktischen Kompetenz (vgl. Abbildung 1).

3.2 Mediendidaktische Kompetenz

Unter mediendidaktischer Kompetenz wird die „Fähigkeit und Bereitschaft zur begründeten, reflektierten Auswahl, Verwendung und Weiterentwicklung von digitalen Medien zur Steigerung der Qualität und Effektivität von beruflichen Lehr-Lernprozessen unter Berücksichtigung der Lebenswelt der Auszubildenden“ verstanden (Härtel et al. 2018a, 22). Gemeint ist damit das Lehren und Lernen durch mediale Hilfsmittel (Tulodziecki 2011, 16). Dies geht mit dem Wissen und der Auswahl von geeigneten Medien (Soft- und Hardware) einher (Härtel et al. 2018a, 22). Es findet somit eine Rückkopplung zum Wissen um Medien und deren Anwendung statt, um diese einschätzen, bewerten und für Lehr-Lern-Situationen nutzen zu können. Um solche Lehr-Lern-Situationen gestalten zu können, sind daher mediendidaktische Kompetenzen der Lehrenden erforderlich, wobei jedoch die reine Nutzung von Medien noch keinen Mehrwert erzeugt (Dormann/Gerholz 2017, 18). Von Auszubildenden wird vielmehr erwartet, den Mehrwert von Medien zu identifizieren sowie diese reflexiv einzuordnen. Diese Einordnung bezieht sich dabei auf die kritische didaktische Prüfung eben dieser Medien. Dafür wird das Wissen um didaktische Konzepte benötigt, um diese anwenden zu können (Blömeke 2003, 4). Diese Untergliederung wird auch in Abbildung 1 deutlich.

Insbesondere durch die geringe Konkretisierung von Fachinhalten in den der Ausbildung zu Grunde liegenden Ordnungsmitteln liegt die Verantwortung für die fachliche Ausdifferenzierung bei den Lehr- und Ausbildungspersonen. Auch die physische und kognitive Ausgestaltung von Ausbildungsinhalten obliegt den Auszubildenden, sowohl in der Planung als auch der Durchführung (Sloane 2004, 30f.). Häufig werden in diesem Sinne mediendidaktische mit medienerzieherischen Fragestellungen des Lehr- und Ausbildungspersonals als ein kombinierter Themenschwerpunkt wahrgenommen (Härtel et al. 2018b, 56), der jedoch differenziert betrachtet werden muss.

3.3 Medienerzieherische Kompetenz

Die medienerzieherische Kompetenz umfasst „die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Medien und Digitalisierung vor dem Hintergrund berufspädagogischer und betrieblicher Leitideen in beruflichen Lehr-Lernprozessen kritisch-reflektiert zu behandeln und damit einen Beitrag zur Medienerziehung der Auszubildenden zu leisten“ (Härtel et al. 2018b). Dabei ist die Medienerziehung stark an die gesellschaftliche Normierung des Begriffes gekoppelt und dementsprechend auch zeitspezifisch eingebunden. Generell lässt sich der Begriff der Medienerziehung daher wie in Abbildung 1 dargestellt in die medienerzieherische Praxis (Erziehung hinsichtlich einer kritischen Mediennutzung) und der theoretisch verankerten medienbezogenen Erziehungsaufgabe (Lehre bzw. Wissensvermittlung und Umsetzung medienbezogener Erziehungsaufgaben) unterteilen (vgl. Tulodziecki 2011, 14ff.). Für beide

medienerzieherischen Tätigkeiten benötigen Lehrpersonen die Fähigkeit, Medien selbst kritisch reflektieren zu können, die Vorgaben des Daten- und Personenschutzes einhalten und die Qualität von Informationen kritisch hinterfragen zu können (Härtel et al. 2018a, 15). Insbesondere durch digital angestoßene Veränderungen einer stärkeren politischen Regulierung sind auch Auszubildende gezwungen, ihre Kompetenzen in diesem Bereich weiterzuentwickeln, um so beispielsweise Datenschutzrichtlinien einzuhalten (vgl. Dormann/Gerholz 2017, 17). Der Aspekt der Informationsbeschaffung und -beurteilung betrifft nach Härtel et al. (2018b, 57f.) insbesondere die Qualität der Informationen. Die Medienerziehung ist dabei an die Integration von Medien in Ausbildungs- und Lehrkontexte geknüpft.

3.4 Medienintegrative Kompetenz

Die medienintegrative Kompetenz ist die „Fähigkeit und Bereitschaft zur Berücksichtigung sowie innovativen Gestaltung der betrieblichen Organisationsprozesse und Rahmenbedingungen für die Einbindung digitaler Medien in berufliche Lehr-Lernprozesse“ (Härtel et al. 2018a, 22). Dabei dient die Medienintegration insbesondere als Mittel zur Steigerung der Ausbildungsqualität, indem beispielsweise eine qualitativ hochwertige und zeitgemäße Ausstattung (Hard- und Software) verwendet wird (vgl. Härtel et al. 2018b, 57). Damit verbunden ist wiederum die persönliche Medienkompetenz wie auch die mediendidaktische Kompetenz, welche sich beide auf den individuellen Umgang und das Handeln mit Medien beziehen (Blömeke 2003, 7f.) und eine Voraussetzung für die Medienverwendung im Ausbildungskontext darstellen. Insbesondere durch die Digitalisierung von Arbeitsprozessen sind Unternehmen mit der Integration und Implementierung von digitalen Medien konfrontiert (Reuter 2019, 12). Die Präsenz und Relevanz von digitalen Prozesssystemen wie beispielsweise ERP-Systemen in mittelständischen und größeren Unternehmen verdeutlicht die Notwendigkeit für die Auszubildenden, mit den entsprechenden Programmen vertraut zu sein sowie den Lernenden deren Nutzung zu vermitteln (vgl. Spener et al. 2019, 197ff.). Die damit verbundene Verzahnung von digitalen Medien mit digitalen Lerninhalten fordert die medienintegrative Kompetenz Lehrender bzw. Auszubildender (Tulodziecki 2011, 27). An dieser Stelle sei noch einmal auf die bereits genannte Entgrenzung des Lehrplans und der Ausbildungsordnung verwiesen (Sloane 2004, 30f.), die zu einer Weitergabe der Verantwortung hinsichtlich der Vermittlung von speziellen Systemen an den Lehrenden bzw. Auszubildenden führt, welche wiederum das notwendige Wissen und die Fähigkeiten hierfür benötigen.

Die obigen Ausführungen verdeutlichen die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz. Im Idealfall greifen die genannten Kompetenzdimensionen der Lehrenden ineinander und es entstehen Synergieeffekte, die verschiedene Zugänge zur Nutzung digitaler Medien ermöglichen (Härtel et al. 2018a, 23f.). Inwiefern diese theoretisch hergeleiteten Anforderungen auch aus der Praxis heraus bestehen, soll im folgenden Kapitel anhand der Ergebnisse der Dokumentenanalyse der Ausbildungsordnung für Kaufleute im E-Commerce sowie der Experteninterviews von Unternehmensvertretern aus dem Bereich E-Commerce explorativ und exemplarisch für dieses Berufsfeld überprüft werden.

4 Methodische Legitimierung des Analysekonzepts

Der vorliegende Beitrag ist in der kompetenzorientierten und kooperativen Curriculumentwicklung verankert (Vogel/Wanken 2014; Sweers 2019; Vogel/Wanken 2015), welche versucht, hochschulische Curricula nicht nur aus den wissenschaftlichen Implikationen der Fachdisziplin Wirtschaftspädagogik, sondern auch aus den Anforderungen der beruflichen Praxis heraus zu entwickeln. Kamsker/Slepcevic-Zach (2020, 61ff.) folgen ebenfalls einer solchen Herangehensweise und sind der Auffassung, dass sich curriculare Rahmenpläne der Hochschule an der berufspraktischen Realität orientieren sollten. Aufbauend auf dieser Anforderung an Hochschul-Curricula findet im Folgenden eine Analyse der ordnungspolitischen Ausbildungsgrundlage des Ausbildungsberufes Kaufmann*frau im E-Commerce sowie der konkreten Anforderungen der Ausbildungspraxis in diesem Berufsfeld mit Fokus auf die medienpädagogischen Kompetenzanforderungen an Auszubildende statt. Diese explorativ angelegte Analyse verbindet damit methodisch zwei Elemente miteinander: eine Dokumentenanalyse und eine qualitative Interviewbefragung von Ausbildungsverantwortlichen, wodurch ein breiteres Bild der praktischen Anforderungen an wirtschaftspädagogische Studiengänge gezeichnet werden soll. Durch die Verbindung dieser beiden Erkenntnisquellen soll eine erste empirische Bezugsbasis geschaffen werden, um Handlungsempfehlungen für die künftige Gestaltung der universitären Qualifizierung von Wirtschaftspädagogen/innen zu generieren. Formgebend für die Analyse ist das oben entwickelte theoretische Modell. Die folgende Abbildung 2 illustriert das methodische Konzept.

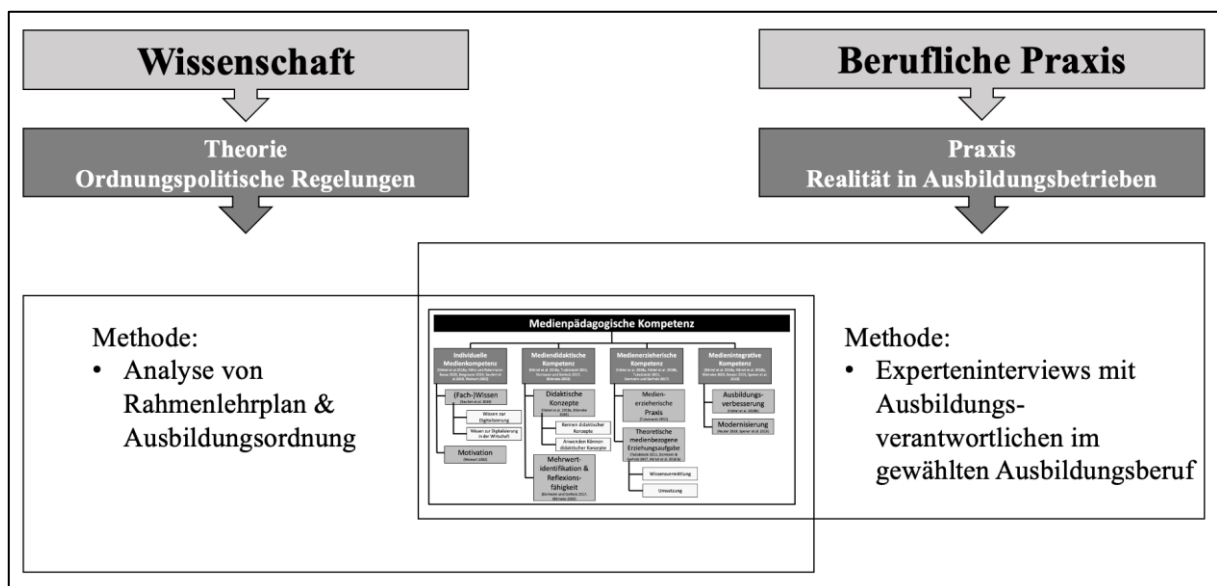


Abbildung 2: Methodisches Vorgehen zur praxisorientierten Curriculum-Entwicklung im Berufsfeld E-Commerce, in Anlehnung an Vogel & Wanken (2014, 5)

Innerhalb des ersten Analyseschrittes wurden die Ausbildungsordnung sowie der Rahmenlehrplan des Ausbildungsberufes Kaufmann*frau im E-Commerce hinsichtlich der in Kapitel 3 diskutierten medienpädagogischen Kompetenzdimensionen untersucht. Im zweiten Schritt der Analyse wurden Interviews mit den Ausbildungsverantwortlichen in insgesamt zehn Unternehmen, die den Ausbildungsberuf Kaufmann*frau im E-Commerce seit mindestens einem

Jahr ausbilden, geführt. Die Auswahl der Unternehmen resultierte aus dem digitalen Angebot des hinsichtlich des untersuchten Ausbildungsberufes auf namenhaften Plattformen wie azubi.de* und ausbildung.de*. Durch die angegebenen Kontaktdaten der Ausbildungsbetriebe für den Beruf Kaufmann*frau im E-Commerce zum September 2021 wurden insgesamt 108 Serienbriefe verfasst, woraus 48 Rückläufe resultierten. Davon erklärten sich 16 Kontaktpersonen zu einem Interview bereit. Zehn der befragten Unternehmen bilden den Beruf bereits aus und sechs möchten den Ausbildungsberuf ab September 2021 anbieten. Die Gruppe der befragten Experten aus den bereits ausbildenden Unternehmen kann als branchenübergreifend und interdisziplinär (im Sinne der formalen Qualifikationen der Befragten) charakterisiert werden, da darin sowohl rein kaufmännische (6) als auch gewerblich-technisch ausgerichtete (4) Unternehmen vertreten sind. Die Unternehmen variierten in ihrer Größe von Großunternehmen mit etwa 50.000 Mitarbeitenden bis hin zu kleinen Familienbetrieben mit 20 Angestellten. Bei einem der zehn Interviews waren zwei Interviewpartner des Unternehmens vertreten. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 46,2 Jahre ($SD = 24,56$), wobei fünf der Interviewpartner männlich und sechs weiblich waren. Sieben der befragten Unternehmen bilden den Beruf bereits seit seiner Einführung im Jahr 2018 aus. Die drei anderen Unternehmen führten den Ausbildungsberuf ein Jahr später 2019 ein. Die Anzahl der Auszubildenden für den Ausbildungsberuf Kaufmann*frau im E-Commerce variierte dabei pro Unternehmen zwischen einem und 30. Die Anzahl der Auszubildenden pro Unternehmen insgesamt variiert zwischen zwei und 90. Die Interviews fanden in situativen Settings leitfadengestützt digital statt. Die offenen Fragen waren dabei in drei Blöcke, mit insgesamt 14 Unterfragen untergliedert, wobei vor allem das freie Erzählen der Interviewten gewünscht war. Thematisch umfassten die Fragen dabei folgende Bereiche: allgemein wahrgenommene Einflüsse der digitalen Transformation auf die Arbeits- und Geschäftsprozesse, Rolle der Auszubildenden in verschiedenen Lehr-Lern-Situationen sowie subjektive Wahrnehmung der eigenen medienpädagogischen Kompetenzen durch die Ausbildungsverantwortlichen.

Beide Analysen stützen sich theoretisch auf das in Kapitel 3 generierte allgemeine Konzept medienpädagogischer Kompetenzen mit deren Aufschlüsselung. Die Analyse folgt durch das deduktive Herleiten der medienpädagogischen Kategorien den Kriterien der inhaltlich strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2018, 97ff.). Der Kodierleitfaden wurde sowohl im Rahmen der Dokumentenanalyse als auch der qualitativen Inhaltsanalyse der Experteninterviews verwendet. Lediglich die subjektive Wahrnehmung der medienpädagogischen Kompetenzen wurde bei der Auswertung der Interviews ergänzt.

5 Analyseergebnisse aus ordnungspolitischer Perspektive

Die folgenden Ergebnisse bieten eine pointierte Auswahl der Analyseergebnisse der in den Ordnungsmitteln formulierten Anforderung an die Auszubildenden hinsichtlich der damit implizierten medienpädagogischen Kompetenzanforderungen an Lehrende im Berufsfeld E-Commerce. Sowohl die Ausbildungsordnung als auch der Rahmenlehrplan wurden somit unter starker Fokussierung auf diese medienpädagogischen Aspekte analysiert. Im Folgenden werden die für dieses Erkenntnisinteresse relevanten Ergebnisse der Dokumentenanalyse präsentiert, um so die ordnungspolitische Verankerung der medienpädagogischen

Kompetenzanforderungen an das Ausbildungspersonal sowohl zu überprüfen als auch zu fundieren.

Erwartungsgemäß beinhalten weder Ausbildungsordnung noch Rahmenlehrplan Anforderungen an die Auszubildenden. Die folgenden für das Berufsbild bedeutsamen und charakteristischen Anforderungen an die Lernenden bieten jedoch Anknüpfungspunkte hinsichtlich hierfür grundlegender medienpädagogischer Kompetenzen der Auszubildenden:

Prozessabläufe analysieren und Konzept für anwenderfreundliche Benutzeroberfläche weiterentwickeln (Verordnung_kaufmann_ecommerce_2018: 5: 712 - 5: 812)

Sortimente im Online-Vertrieb gestalten und die Beschaffung unterstützen (Rahmenlehrplan_Kaufmann_im_E-Commerce_17-11-24-E: 8: 295 - 8: 369)

Die beiden Passagen implizieren eine gewisse Vorbildung der Auszubildenden, da diese, um einen Prozessablauf analysieren zu können, das entsprechende Fachwissen benötigen. Dieses muss durch den Auszubildenden vermittelt werden, um den Auszubildenden so zur selbstständigen Analyse, Beurteilung und Prüfung von Prozessen zu befähigen. Diese Fähigkeiten müssen in der Ausbildung durch den Lehrenden in Lehr-Lern-Arrangements im Sinne des Lehrplanes vermittelt werden. Dabei fehlen konkrete Hinweise bzw. Anforderungen hinsichtlich des fachlichen Wissens um Medien (individuelle Medienkompetenzen) sowie die Fähigkeit zu deren didaktischer Vermittlung (mediendidaktische Kompetenzen) seitens der Auszubildenden. Der Rahmenlehrplan tangiert diese Anforderungen an Lehrpersonal deutlicher und benennt diese im Gegensatz zur Ausbildungsordnung konkreter, wie der folgende Auszug verdeutlicht:

in didaktischen Planungen für das Schuljahr mit der betrieblichen Ausbildung abgestimmte handlungsorientierte Lernarrangements entwickelt (Rahmenlehrplan_Kaufmann_im_E-Commerce_17-11-24-E: 3: 1535 - 3: 1677)

Dieses Beispiel zeigt, dass hier zwar das didaktische Wissen und die Anwendung im Sinne einer „didaktischen Planung des Schuljahrs“ vorausgesetzt wird, diese Anforderung jedoch nicht in einen medialen Kontext eingebunden ist. Ein ähnlich vages Bild ergibt sich für die Dimension der medienerzieherischen Kompetenz. Innerhalb der Ausbildungsordnung wird beispielsweise das Wissen um rechtliche und betriebliche Schutzregelungen, speziell im datenschutzrechtlichen Rahmen, von den Auszubildenden erwartet. Die konkrete Vermittlung dieses Wissens, d.h. eine Konkretisierung, ob es sich hierbei um eine theoretische Wissensvermittlung und/oder eine erzieherische Maßnahme handelt, geht aus den folgenden Formulierungen nicht hervor:

rechtliche Regelungen und betriebliche Vorgaben, insbesondere zu Informationspflichten, Wettbewerbsrecht, Markenschutz, Urheberrecht und Datenschutz, beim Einsatz des Online-Vertriebskanals einhalten (Verordnung_kaufmann_ecommerce_2018: 5: 818 - 5: 1021) – „Medienerziehung – Theoretische medienbezogene Erziehung – Wissensvermittlung“

Jedoch weist diese Formulierung deutlich darauf hin, dass hier ein vorgelagerter Prozess der Medienerziehung im Sinne einer Sensibilisierung notwendig ist, gleichwohl keine klaren Verantwortlichkeiten benannt werden. Hinweise erzieherischer Maßnahmen sind im Rahmenlehrplan etwas spezifischer ausformuliert, beziehen sich jedoch auch hier nicht auf den medialen Kontext.

Ein stärkerer Fokus liegt hingegen auf der Dimension der Medienintegration. Diese spielt vor allem im Zusammenhang mit der Analyse der Ausbildungsordnung eine Rolle, da Online-Vertriebswege und digitale Geschäftsprozesse in den Kompetenzanforderungen von Relevanz sind. So befassen sich drei der acht Berufsbildpositionen des §4 Struktur der Berufsausbildung explizit mit dem Online-Vertrieb von Produkten und Dienstleistungen und eine weitere Berufsbildposition (Online-Marketing) steht in engem Bezug hierzu (vgl. Abbildung 3).

-
- (2) Die Berufsbildpositionen der berufsprofilgebenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sind:
1. Online-Vertriebskanal auswählen und einsetzen,
 2. Waren- oder Dienstleistungssortiment mitgestalten und online bewirtschaften,
 3. Beschaffung unterstützen,
 4. Vertragsanbahnung im Online-Vertrieb gestalten,
 5. Verträge aus dem Online-Vertrieb abwickeln,
 6. Kundenkommunikation gestalten,
 7. Online-Marketing entwickeln und umsetzen und
 8. kaufmännische Steuerung und Kontrolle nutzen.

Abbildung 3: Beispiel zur Analyse der Dimension „Medienintegration“ in der Ausbildungsordnung

Die obigen Formulierungen implizieren die Notwendigkeit medienintegrativer Kompetenzen für Auszubildende. Auch diese grundlegende Voraussetzung, um den Lernenden das Wissen über ein aktuelles und relevantes Set an Online-Vertriebskanälen vermitteln zu können, welche diese dann fundiert auswählen und einsetzen können, sind nur in Ansätzen vorhanden. Deutlich verbalisiert die Ausbildungsordnung die Dimension der Medienintegration im Sinne der Kompetenz der Ableitung und Integration von neuen Prozessen, Systemen und Anwendungen, welche dem Auszubildenden übertragen werden sollen. Dies wird sogar als von Seiten des Betriebs umzusetzende Anforderung formuliert:

technische und organisatorische Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für den Einsatz neuer Online-Vertriebskanäle im Zusammenhang mit unterschiedlichen Geschäftsmodellen einschätzen und Maßnahmen ableiten (Verordnung_kaufmann_ecommerce_2018: 5: 1027 - 5: 1237)

Diese Formulierung deutet klar auf eine entsprechende Anforderung an die Auszubildenden hin, die entsprechenden Voraussetzungen und Rahmenbedingungen einschätzen und ableiten zu können, was der Dimension der individuellen Medienkompetenz (hier speziell dem Bereich des Fachwissens) zugeordnet werden kann.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle vier medienpädagogischen Kompetenzdimensionen zwar nicht explizit benannt werden, sich jedoch aus den Formulierungen in den Ordnungsmitteln jeweils entsprechende Anforderungen an das Ausbildungspersonal ableiten lassen. Dies zeigen die obigen Ausführungen exemplarisch. Dabei wird wie bereits in den theoretischen Überlegungen deutlich, dass die lernendenzentrierte Gestaltung der Ordnungsmittel dem beruflichen Ausbildungspersonal in Betrieb und Schule viele Freiräume lässt. Da die Ordnungsmittelanalyse damit nur einen indirekten Zugang zur Ermittlung der Anforderungen an das Ausbildungspersonal bietet, wurde zudem die Perspektive der betrieblichen Praxis in diese Untersuchung mit aufgenommen, um so ein umfassenderes und breiter abgesichertes Bild der tatsächlichen Anforderungen zu erhalten.

6 Analyseergebnisse aus betrieblicher Perspektive

Aufbauend auf der vorausgegangenen Dokumentenanalyse wurde das obige medienpädagogische Modell auch als Bezugspunkt innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse der zehn Experteninterviews mit betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen angewendet. Dabei wurden medienpädagogischen Kompetenzen für die Analyse bezogen auf konkrete Lehr-Lern-Situationen in der betrieblichen Ausbildungspraxis abgefragt. Darauf aufbauend wurden die betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen ganz spezifisch nach der subjektiven Wahrnehmung dieser medienpädagogischen Kompetenzen befragt.

An dieser Stelle soll zunächst diese Wahrnehmung, welche zwischen den Befragten erheblich variierte, kurz berichtet werden. So schätzen vier der Befragten ihre medienpädagogischen Kompetenzen in allen vier Dimensionen als sehr gut ein. Die anderen Interviewten bewerten hingegen nur einzelne Teilbereiche ihrer medienpädagogischen Kompetenzen als sehr gut, andere jedoch als mittel bis schlecht bzw. gaben in einem Teilbereich keine Einschätzung ab.

Vor allem die eigene individuelle Medienkompetenz wurde von den Auszubildenden überwiegend als sehr gut eingeschätzt. Betrachtet man die Passagen, welche in die Subkategorie Fachwissen zur Digitalisierung im Allgemeinen sowie in der Wirtschaft fallen, wird vor allem die Selbstverständlichkeit deutlich, mit der Auszubildende durch die digitale Transformation mit entsprechenden Kompetenzanforderungen konfrontiert sind, wodurch der Einsatz verschiedenster Medien im Ausbildungskontext vermehrt zur Normalität wird:

„Für mich ist das immer so alles selbstverständlich, dass man die Kanäle alle nutzt. Ich muss den einen oder anderen Ausbilder immer natürlich immer mitnehmen, aber auch die sind nicht weit von dem Digitalen entfernt. Also da sind wir wirklich glaube ich, sehr vorbildlich.“ (U1: 68 - 68)

Das Beispiel verdeutlicht die Verankerung digitaler Medien in der betrieblichen Praxis ebenso wie das formale Wissen um diese. Diese Normalität spiegelt sich auch in den mediendidaktischen Kompetenzen wider, bei denen die Auszubildenden vor allem digitale Kommunikationsplattformen zur Erleichterung des Arbeitsalltags nennen. Dabei fällt auf, dass Medien vorrangig dann eingesetzt werden, wenn damit auch ein Mehrwert verbunden ist. Dies spricht dafür, dass die entsprechende mediendidaktische Kompetenz für die Auszubildenden eine

wichtige Rolle spielt. Der Mehrwert kann sich dabei über verschiedene Ebenen erstrecken, beispielsweise über die Ergänzung von Lernmöglichkeiten durch E-Learning-Kurse oder auch die Verwendung von digitalen Kommunikationswegen, um Austausch orts- und zeitungebunden zu gestalten:

„gibt es auch noch nebenbei selbstgestrickte E-Learning die wir in unserem Learning-Management-System einbinden wo jeder Mitarbeiter, die gesamte Belegschaft, Zugriff (...) das ist eine ganz tolle Sache. das kann man mit einem Quiz verbinden mit der Erfolgsgrad und seine Fehlerquote messen. dass funktioniert ziemlich gut. (U6: 77 - 77)

Ein Grund für die Verwendung von Medien in betrieblichen Lernsituationen durch die Auszubildenden ist folglich eher keine bewusste didaktische Abwägung bzw. Entscheidung, sondern vielmehr der erkannte Mehrwert dieser für die betrieblichen Abläufe. Der Einsatz didaktischer Methoden ist dabei stark heterogen und reicht von der reinen angeleiteten Arbeit am Computer bis hin zu komplett digitalisierten Lernwerkstätten. Verbunden damit ist die Größe des Betriebes: Vor allem größere Unternehmen nannten vermehrt digitalisierte Lernmöglichkeiten wie E-Learning-Systeme, während bei kleineren bis mittelständischen Unternehmen vorrangig digitalisierte Kommunikationskanäle zur Anwendung kommen. Erklärt wurde diese Verbindung oder auch das Fehlen dieser Möglichkeiten beispielsweise mit dem nicht verhältnismäßigen Mehraufwand, der mit der Einrichtung und Pflege eines solchen Systems im Verhältnis zu der geringen Anzahl der Auszubildenden einhergehen würde. Dieses Ergebnis zeigt, dass die Auszubildenden hier einer reflexiven Kompetenz bedürfen, um die passenden Medien für ihr Unternehmen auszuwählen.

Die subjektive Wahrnehmung ihrer eigenen medienerzieherischen Kompetenz variiert zwischen den Befragten stark, da drei von ihnen diese als gering und sieben sie als hoch einschätzen. Diese erzieherische Kompetenz bezieht sich in den meisten Fällen auf die Wissensvermittlung und Sensibilisierung der Auszubildenden hinsichtlich des Umgangs mit Daten und Medien. Besonders häufig wurde in diesem Kontext der Datenschutz erwähnt. Hinsichtlich der praktischen medienerzieherischen Tätigkeiten war die Wahrnehmung des Erziehungsauftrages ebenfalls sehr unterschiedlich, wobei sich die Auszubildenden vor allem der Nähe der Auszubildenden zu den digitalen Medien und ihrer gleichzeitigen eigenen Distanz sehr bewusst waren. Hier zeichnete sich eine starke Unsicherheit ab, die vor allem in fehlendem Fachwissen sowie mangelnden erzieherischen Kompetenzen begründet lag.

Ihre medienintegrativen Kompetenzen schätzten fast alle Befragten als mittel bis hoch ein. In diesem Kontext schien insbesondere die Verbesserung der Ausbildungssituation eine wichtige Rolle für sie zu spielen. So wurde vermehrt die Verwendung von digitalen Tools genannt, die den Arbeitsalltag erleichtern. Die beiden folgenden Zitate belegen, dass im Kontext der medienintegrativen Kompetenz für die Auszubildenden vor allem die Ausbildungsverbesserung im Fokus steht:

„Da würde ich auch sagen, dass wir sehr weit vorne mit dabei sind, also wir nutzen sehr viele Onlinetools wie eben unser Projektmanagementtool, was alles online basiert ist, oder auch unsere Datenablage über (digitales System), das läuft alles digital (...).“ (U7: 66 - 66)

„Und ich finde auch, weil es da im Medienmix einfach sehr attraktiv auch ist (...) um zumindest da auch nen digitalen Mix da an der Stelle zu haben und vor allen Dingen und ich komme immer wieder aus der Zielgruppenperspektive.“ (U9: 46 - 46)

Wie diese Beispiele verdeutlichen, besteht in der betrieblichen Praxis ein Zusammenhang zwischen der Medienintegration und der Identifikation bzw. der Einschätzung des Mehrwerts von Medien durch den Ausbildenden. Die hier genannten Medien erleichtern zwar den Arbeitsprozess, finden jedoch nicht explizit im Ausbildungskontext statt, sondern sind vielmehr unternehmensweit verwendete Anwendungen. Sie sind folglich auch Teil des Ausbildungsprozesses, können diesem aber nicht spezifisch zugeordnet werden.

Insgesamt zeichnete sich anhand der obigen Ergebnisse ein deutliches Bild des speziellen Bedarfs nach mediendidaktischen und medienerzieherischen Kompetenzen von betrieblich Ausbildenden ab. Zudem belegen die Ergebnisse die Relevanz digitaler Medien insgesamt im Ausbildungskontext. Hinsichtlich der didaktischen Anforderungen an das Ausbildungspersonal wurde in den Interviews immer wieder Bezug genommen auf die Zielgruppe der Auszubildenden und deren digitale Sozialisation als sogenannte Digital Natives. Es wurde von der Mehrheit der Experten ein daraus resultierendes Defizit der Ausbildenden klar benannt. Daraus ergibt sich ein starker Bedarf nach entsprechenden digitalen Kompetenzen des Ausbildungspersonals und damit verbunden nach der stärkeren Berücksichtigung digitaler Medien in deren Ausbildung. Interessanterweise benennen die Befragten die bereits vorhandenen individuellen Kompetenzen ihrer Auszubildenden häufig als einen wichtigen Treiber der Digitalisierung in ihren Unternehmen, wobei die Auszubildenden sowohl die Rolle der hoch medienaffinen Nutzer als auch immer mehr der Entwickler neuer digitaler Lösungen einnehmen.

7 Diskussion: Wirtschaftspädagogische Studiengänge als Schlüssel zu medienpädagogischen Kompetenzen?

Die Ergebnisse der Ordnungsmittelanalyse zeigen, dass die sehr offenen Formulierungen den Lehrenden und Ausbildenden hohe Freiheitsgrade insbesondere bei der medienpädagogischen Ausgestaltung entsprechender Lehr-Lern-Situationen gewähren. Dies geht jedoch einher mit einem Mangel an Qualitätskriterien sowie konkreten Handlungsempfehlungen, an denen sich die Ausbildenden orientieren können. Doch welche konkreten medienpädagogischen Kompetenzanforderungen werden an Studierende bzw. Absolventen der Wirtschaftspädagogik aus der Praxis gestellt?

Innerhalb der Analysen wurde deutlich, dass vor allem die individuellen Medienkompetenzen eine wichtige Grundlage bilden für die Einbindung digitaler Medien im Ausbildungskontext. Dabei ist nach Wahrnehmung der Ausbildungsverantwortlichen als problematisch herauszustellen, dass das entsprechende Wissen bei ihnen vorausgesetzt wird und ihnen die Verantwortung der Kompetenzvermittlung oft ohne konkrete Hinweise zur eigenen Wissenserweiterung übertragen wird.

Auch hinsichtlich der didaktischen Kompetenzen zeigen vor allem die Experteninterviews ein deutliches Defizit auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Medien durch Ausbildende nur

dann verwendet werden, wenn der daraus resultierende Mehrwert auch für sie ersichtlich ist. Folglich werden Medien, welche die Ausbildung aus didaktischer Perspektive bereichern können, aufgrund des fehlenden Wissens um diese oder auch um deren Mehrwert gegebenenfalls nicht verwendet. Die Ergebnisse implizieren somit, dass das Ausbildungspersonal den Mehrwert digitaler Medien (er)kennen und durchdringen müssen, um die Bereitschaft zu entwickeln, sich die notwendigen medienpädagogischen Kompetenzen anzueignen sowie diese im Ausbildungskontext zu nutzen.

Hinsichtlich der Dimension der Medienerziehung zeigen die Ergebnisse ebenfalls bestehende Problemlagen auf. Zum einen thematisieren die Experten in diesem Zusammenhang das Fehlen einer Zuordnung von Verantwortlichkeiten. Durch diese Problematik übernehmen die Unternehmen lediglich auf Grundlage eigener kontextbezogener Abwägungen die entsprechende Verantwortung für die Medienerziehung. Darüber hinaus fehlen aus Sicht der betrieblichen Experten konkrete Hinweise, wie Medienerziehung inhaltlich zu gestalten ist. Das thematisierte Spektrum reicht dabei von einer reinen Vermittlung über datenschutzrechtliche Bestimmungen bis hin zum Eingriff bei exzessivem Medienkonsum. Folglich kommt es zur individuellen Auslegung der Medienerziehung – was wiederum zu sehr heterogenen Ergebnissen führt. Der Erziehungsauftrag ist hierbei in die betriebliche sowie die private Mediennutzung zu unterscheiden.

Resümierend kann somit festgestellt werden, dass sowohl aus ordnungspolitischer als noch stärker aus betrieblicher Perspektive ein Bedarf nach einer weitreichenderen medienpädagogischen Qualifizierung des Ausbildungspersonals hervorgeht. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Metastudie von Hähn/Ratermann-Busse (2020:130f.) hinsichtlich des Bedarfs nach einer fachpädagogischen Qualifizierung von Ausbildungspersonal. Die Unternehmen stellen in diesem Bereich, wie deutlich aus den Experteninterviews hervorgeht, teilweise schon Angebote für das Ausbildungspersonal bereit, die vor allem auf die fachlich-inhaltliche Qualifizierung ausgereicht sind und aus den durch die Digitalisierung angetriebenen veränderten betrieblichen Anforderungen heraus resultieren. In dieser Hinsicht sind die Defizite auf Grundlage der vorliegenden Analyse eher als punktuell und individuell zu charakterisieren. Gleichwohl ließ sich ein deutlicheres und in der Breite bestehendes (stets unter Berücksichtigung der explorativen Anlage der Studie) Defizit im Bereich der mediendidaktischen und medienerzieherischen Kompetenz identifizieren. Wichtig ist darüber hinaus auch die von den Unternehmensvertretern deutlich zum Ausdruck gebrachte Schlüsselrolle medienpädagogischer Kompetenzen des Ausbildungspersonals, um die Qualität der Ausbildung zu sichern und deren Aktualität zu gewährleisten. Folglich ergibt sich dahingehend ein klarer Handlungsbedarf seitens der Universitäten, um künftige Auszubildende und Lehrende mit den notwendigen medienpädagogischen Kompetenzen auf die praktischen Anforderungen vorzubereiten.

Wirtschaftspädagogische Studiengänge bieten durch ihre Polyvalenz beruflicher Perspektiven eine Möglichkeit, sowohl Lehrende als auch Auszubildende insofern zu qualifizieren, um sie auf die relativ frei gestalteten Rahmenpläne im Ausbildungskontext medienpädagogisch zu qualifizieren sowie sie auf deren medienkompetente Nutzung vorzubereiten. Doch obwohl es bereits ein vielfältiges, wenn auch punktuelles Angebot zur Vertiefung medienpädagogischer Kompetenzen im universitären Kontext gibt (vgl. Schulz 2018), stellt sich hier die Frage der

interdisziplinären und modulübergreifenden Verankerung von Medien im hochschulischen Curriculum. Die obigen Ergebnisse haben zumindest exemplarisch in einem Berufsfeld sichtbar gemacht, dass das Wissen und das Wahrnehmen des Mehrwertes von Medien der Schlüssel zur Verankerung dieser im Ausbildungskontext sind. In diesem Sinne sollten im Bereich wirtschaftspädagogischer Studiengänge die individuelle Medienkompetenz und die mediendidaktische Kompetenz fokussiert werden, indem Studierende aktiv mit Medien und deren Vorteilen, aber auch den Nachteilen konfrontiert werden. Hands-on Erfahrungen, etwa mittels Mobile Learning ermöglichen in diesem Kontext das Lernen mit und um Medien (vgl. Schulz 2018), um perspektivisch selbst mediendidaktische Konzepte nutzen zu können. Neben dieser Ergänzung des Angebots ist in diesem Sinne eine Überarbeitung des Basiscurriculums und eine stärkere Verankerung der medienpädagogischen Kompetenzen denkbar, welche die Anforderungen der Praxis berücksichtigt. Nur durch eine Verzahnung der Interessen von Wissenschaft und Praxis können alle Synergieeffekte genutzt und Studierenden eine qualitativ hochwertige und für den Arbeitsmarkt relevante Ausbildung ermöglicht werden (vgl. Brüner/Schrode 2019, 55ff.). Diese stärkere Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis würde es ermöglichen, Studiengänge perspektivisch so zu gestalten, dass die Absolventen den Anforderungen der beruflichen Praxis noch besser gerecht werden.

Die Interdisziplinarität der befragten Ausbildungsverantwortlichen sowie ihre Heterogenität hinsichtlich ihres Bildungsabschlusses stellen eine Limitation der durchgeführten Expertenbefragung dar. Kritisch anzumerken ist zudem, dass in der vorliegenden Analyse auf die medienpädagogischen Kompetenzen fokussiert wurde. Dies negiert nicht den Bedarf nach weiteren z.B. technischen Kompetenzen, deren angemessene Betrachtung jedoch einer gesonderten Analyse bedürft hätte. Zudem handelt es sich bei dem ausgewählten Beruf um ein Ankerbeispiel aus dem kaufmännischen Berufsfeld, welches herangezogen werden kann, um die Anforderungen an das Ausbildungspersonal auch in weiteren Berufsfeldern zu analysieren. Vor diesem Hintergrund sollten sich weitere Studien systematisch und nicht nur explorativ, wie die vorliegende mit der Untersuchung der Veränderungen von Kompetenzanforderungen an das berufliche Bildungspersonal aufgrund der Digitalisierung auseinandersetzen. Auch die Fokussierung auf die betriebliche Perspektive ist eine Limitation dieses Beitrags. Hier ist es aufgrund der polyvalenten Ausrichtung des Studiengangs Wirtschaftspädagogik sinnvoll und notwendig, die schulische Perspektive ebenfalls detaillierter zu betrachten und den Erkenntnissen der betrieblichen Perspektive gegenüberzustellen. Aus diesem Grund wird in einem weiteren Schritt die schulische Perspektive vertieft untersucht, wobei ebenfalls eine Befragung der Lehrenden geplant ist, um so ein multiperspektivisches Gesamtbild der digitalen Kompetenzanforderungen zu erhalten.

Literatur

Bergmann, M. (2019): Zukünftige Kompetenzanforderungen in der Ausbildung der Industriekaufleute: Die Sicht der Arbeitgeber. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Berlin, 147-158.

Blömeke, S. (2003): Einzelbeiträge 2003. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 2003, Occasional Papers, 1-29.

Blömeke, S. (2009): Lehrerausbildung in Deutschland. Baltmannsweiler.

Brandhofer, G. et al. (2016): digi.kompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. Das digi.kompP-Modell im internationalen Vergleich und in der Praxis der österreichischen Pädagoginnen- und Pädagogenbildung. In: R&E Source, 6, 38-51.

Brünner/Schrode (2019): Bedarfsorientierte Curriculumentwicklung aus der Praxis für die Praxis am Beispiel der Entwicklung eines weiterbildenden Masters of Public Management. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 14, H. 4, 55-74.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2019a): Anzahl und Veränderung neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 2019 zu 2018 in ausgewählten Erhebungsberufen. Online im WWW: <https://www.bibb.de/de/103916.php> (27.1.2021).

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2019b): Rangliste 2019 der Ausbildungsberufe nach Anzahl der Neuabschlüsse. Online im WWW: <https://www.bibb.de/de/103962.php> (27.1.2021).

DGFE (2021): Basiscurriculum und Stellungnahmen. Basiscurriculum der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stellungnahme der Sektion, Pflege in Zeiten der Covid-19 Pandemie. Online im WWW: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-7-berufs-und-wirtschaftspaedagogik/basiscurriculum-und-stellungnahmen> (8.1.2021).

Dormann, M./Gerholz, K.-H. (2017): Digitalisierung in Aus- und Weiterbildung. Das LERN-Modell der Medienplanung In: personalSCHWEIZ Sonderausgabe «HR-Kompetenzen» September 2017, 16-18. In: personalSchweiz, 2, 16–18.

Esser, F. H. et al. (2019): Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen in der digitalisierten Arbeit von morgen. im Kontext von Berufsbildung 4.0.

Faßhauer, U./Seeber, S./Seifried, J. (2014): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. Schwäbisch-Gmünd.

Gerholz, K.-H./Dormann, M. (2017): www.bwpat.de Ausbildung 4.0: Didaktische Gestaltung der betrieblich-beruflichen Ausbildung in Zeiten der digitalen Transformation 32.

Groß-Albenhausen, M. et al. (2018): Kaufmann im E-Commerce/Kauffrau im E-Commerce. Auszubildende, Ausbilder/Ausbilderinnen, Berufsschullehrer/Berufsschullehrerinnen, Mitglieder von Prüfungsausschüssen. Ausbildung gestalten.

Hähn, K./Ratermann-Busse, M. (2020): Digitale Medien in der Berufsbildung - Eine Herausforderung für Lehrkräfte und Ausbildungspersonal? In: Wilmers, A. et al. (Hrsg.): Bildung im digitalen Wandel: Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung, 129-158.

Harris, J. B./Hofer, M. J. (2011): Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in Action: A Descriptive Study of Secondary Teachers' Curriculum-Based, Technology-Related Instructional Planning. In: Journal of Research on Technology in Education, 43, H. 3, 211-229.

Härtel, M. et al. (2018a): Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung. Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal. 1. Aufl. Wissenschaftliche Diskussionspapiere H. 196. Bonn.

Härtel, M. et al. (2018b): Digitale Medien in der betrieblichen Berufsbildung – Medienaneignung und Mediennutzung in der Alltagspraxis von betrieblichem Ausbildungspersonal. Forschungsprojekt: Abschlussbericht 3.2.305.

- Kamsker, S./Slepcevic-Zach, P. (2020): Digitale Transformation und Curriculumsentwicklung - Fallstudie zum Status quo der wirtschaftswissenschaftlichen und wirtschaftspädagogischen Curricula an österreichischen Universitäten. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15, H. 1, 61-79.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Grundlagentexte Methoden. Weinheim u. a.
- Reuter, C. (2019): Berufsbildung 4.0 - Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: der Ausbildungsberuf "Maschinen- und Anlagenführer/-in -Textiltechnik und Textilveredelung" im Screening. 1. Aufl. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Leverkusen.
- Schmelter, M. (2019): Shift happens - Wie die Digitale Transformation die Anforderungen an das Personal verändert. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Berlin, 219-226.
- Schulz, E.-M. (2018): Förderung von Selbstkompetenzen bei Lernenden an kaufmännischen Berufsschulen. 2. Aufl. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung 21. Berlin.
- Seufert, S. et al. (2019): Professionelle Kompetenzen von Lehrpersonen im Kontext des digitalen Wandels. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 115, H. 2, 312.
- Sloane, P. (2004): Lehrerselbstqualifizierung und Organisationsentwicklung als mögliche Bedingungen für das Gelingen/Misslingen des Lernfeldkonzepts!? - Ein Erfahrungsbericht. In: Gramlinger, F./Steinemann, S./Tramm, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten - miteinander Lernen - Innovationen vernetzen Beiträge der 1. CULIK-Fachtagung, 29-51.
- Söll, M. (2016): Die Entwicklung von Studiengängen. Dissertation. Wirtschaftspädagogisches Forum Bd. 55.
- Spener, C. et al. (2019): Der berufsschulische Einsatz von ERP-Systemen in der Ausbildung von Industriekaufleuten. In: Wilbers, K. (Hrsg.): Digitale Transformation kaufmännischer Bildung. Ausbildung in Industrie und Handel hinterfragt. Berlin, 195-218.
- Sweers, F. (2019): Wissenschaftliche Weiterbildung in der Aushandlung. Eine empirische Studie zu kooperativer Angebotsgestaltung. Theorie und Empirie Lebenslangen Lernens. Wiesbaden.
- Tulodziecki, G. (2011): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 20, Medienbildung - Medienkompetenz, 11-39.
- Vogel, C./Wanken, S. (2014): Kompetenzprofile & kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung.
- Vogel, C./Wanken, S. (2015): Entwicklung von Kompetenzprofilen für Studiengänge –das KERN-Modell. In: Arnold, R./Wolf, K./Wanken, S. (Hrsg.): Offene und kompetenzorientierte Hochschule. Baltmannsweiler, 149-158.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl. Weinheim.

Zitieren dieses Beitrages

Sailer, S./Annen, S. (2021): Implikationen aus der Berufspraxis des Ausbildungsberufes Kaufmann*frau im E-Commerce für die Gestaltung berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 40, 1-20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe40/sailer_annen_bwpat40.pdf (09.07.2021).

Die Autorinnen



M. Sc. SABRINA SAILER

Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik

Kärntenstr. 7, 96052 Bamberg

Sabrina.Sailer@uni-bamberg.de

<https://www.uni-bamberg.de/wipaed-ls/team/sabrina-sailer/>



Dr. SILVIA ANNEN

Universität Bamberg, Professur für Wirtschaftspädagogik

Kärntenstraße 7, 96052 Bamberg

silvia.annen@uni-bamberg.de

<https://www.uni-bamberg.de/wipaed-ls/team/prof-dr-silvia-annen/>