

Anne BUSIAN
(FernUniversität in Hagen)

„Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung?“

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 20 | Juni 2011

Lernfeldansatz - 15 Jahre danach

Hrsg. von Tade Tramm, H.-Hugo Kremer & Ralf Tenberg
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (BUSIAN 2011 in Ausgabe 20 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf

Die „Handreichung der KMK“ nennt als Orientierungsgröße der curricularen Arbeit „Arbeits- und Geschäftsprozesse“ – offen bleibt dabei zunächst, inwiefern insbesondere das originär betriebswirtschaftliche Postulat der „Geschäftsprozessorientierung“ geeignet ist, die Zielgrößen beruflicher Bildung auszuschärfen und die Curriculumkonstruktion zu beeinflussen. Ähnlich wie im wirtschaftswissenschaftlichen Raum muss der Ansatz der [Geschäfts-]Prozessorientierung in der Didaktik beruflicher, insbesondere kaufmännisch-verwaltender Bildungsgänge in Schule und Betrieb als noch vergleichsweise unscharf oder sogar widersprüchlich charakterisiert werden. Modellversuche und Veröffentlichungen haben zwar dazu beigetragen, hinsichtlich einer prozessorientierten Bildungsgangarbeit einige „best-practice-Beispiele“ vorzulegen, konkrete Auswirkungen auf der Ordnungsebene beruflicher Bildung lassen sich jedoch bislang selten ausmachen. In diesem Artikel sollen zunächst knapp Argumentationsgänge nachskizziert werden, die sich in der Literatur mit der Frage befassen, in welchem Verhältnis angesichts der curricular avisierten Geschäftsprozessorientierung Wissenschafts- und Situationsorientierung zueinander stehen. Anschließend wird beleuchtet, welche Impulse vor dem Hintergrund wirtschaftswissenschaftlicher Zugänge zur Geschäftsprozessorientierung für die berufliche Bildung auszumachen sind und inwieweit das Prinzip der Persönlichkeitsorientierung die vorangehenden Überlegungen curricular ergänzen und möglichst integrieren könnte. Abschließend wird umrissen, welche konzeptionellen Unklarheiten in der KMK-Handreichung und in Curricula existieren, welche empirischen Forschungsdesiderate angesichts des Anspruchs der Geschäftsprozessorientierung auszumachen sind und welche Herausforderungen sich für die curriculare Arbeit ergeben.

Business process orientation – curricular orientation with integrative powers or a fad?

The advice of the KMK names “Processes of work and business” as an orientation of curricular work - it remains open for now the extent to which in particular the originally business management postulate of “business process orientation” is suitable in order to specify the main aims of vocational education and to influence curriculum development. Similarly to the economic sphere the approach of [business] process orientation in the didactics of vocational, particularly commercial and administrative, courses in school and company have to be characterised as still comparatively vague or even contradictory. Pilot projects and publications have contributed to the development of some ‘best practice examples’ with regard to process-oriented course work, but concrete effects at the regulatory level of vocational education have rarely been in evidence up till now. In this article the lines of argumentation will be briefly sketched out which deal with the question in the literature of the relationship between research and situation orientation in the context of the curricular aims towards business process orientation. Further, the article sheds light on which impulses, against the background of the economic and

academic approaches to business process orientation for vocational education, can be identified, and the extent to which the principle of personality orientation could extend and possibly integrate the previous reflections in a curricular way. Finally, the paper sketches out which conceptual areas lack clarity in the KMK advice and in curricula, which empirical gaps in the research can be identified in the context of the demand for business process orientation, and which challenges emerge for curricular work.

Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung?

1 Zum Verhältnis wissenschafts- und situationsorientierter Zugangsweisen zu Curricula vor dem Hintergrund der Geschäftsprozessorientierung

Mit dem Aufkommen der Lernfeldorientierung ist die Debatte um die Frage, ob berufliche Curricula eher wissenschafts- oder eher situationsorientiert auszurichten seien bzw. welche Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen diesen curricularen Prinzipien bestehen, neu entbrannt. Diese Diskussion kann und soll an dieser Stelle nicht vollständig aufgearbeitet werden, zumal sie vor allem in unterschiedlichen Ausgaben der bwp@ sehr gut nachvollzogen werden kann – es seien allein einige Haupt-Argumentationslinien kurz eingeordnet:

Von Wissenschaftlern aus dem Feld der Wirtschaftspädagogik wurden und werden Matrixlösungen favorisiert, in denen situations- und wissenschaftsbezogene Aspekte bei der curricularen Umsetzung des Lernfeldansatzes verknüpft werden: Relativ früh in der Diskussion um die Lernfeldorientierung haben KREMER/ SLOANE (2000) eine Matrix vorgestellt, in der sie die Argumentationsrichtungen fächerorientierter und lernfeldorientierter Curricula vergleichen: Sie führen aus, dass bei fachorientierten Curricula ausgehend von fachlich-systematischen Vorgaben z. B. Projekte, Fallbeispiele etc. entwickelt werden, während im Lernfeldansatz „die Verbindlichkeit umgedreht“ wird und nun von didaktisch aufbereiteten Handlungsfeldern ausgehend fachliche Inhalte erschlossen werden sollen (horizontale Ausrichtung). Auch TRAMM (2002a-c) schlägt im Zuge des Hamburger Modellversuchs CULIK die Verknüpfung einer situations- und einer wissenschaftsorientierten Perspektive über eine Matrix vor, da diese geeignet sei, zwei seiner Ansicht nach parallel laufende Suchprozesse aufeinander zu beziehen: Im Rahmen der *situationsorientierten Analyse* sollen Geschäftsprozesse ausgewählt werden, für die Lernende qualifiziert werden sollen, bzw. Orientierungsfelder ermittelt werden, die Auszubildende bewältigen müssen (z. B. Orientierung zu Beginn der Ausbildungssituation). Neben der Analyse von konkreten Geschäftsprozessen regt TRAMM (2002b, 31) an, im Rahmen einer *wissenschaftsorientierten Analyse* „übergreifende und grundlegende Denkfiguren, disziplinbestimmende Grundprobleme, Kernbegriffe der Ökonomie“ zu bestimmen; diese curricularen Elemente sollen schließlich daraufhin überprüft werden, ob sie in den Zusammenhang der geplanten Prozesse integriert werden können oder als eigenständige curriculare Einheiten zu thematisieren sind. Gemeinsam ist den Matrixbetrachtungen, dass sie versuchen, Konzepte, die eher der Wissenschaftsorientierung verbunden sind (Fächer, fachwissenschaftliche Aspekte) und Ansätze, die stärker mit der Situationsorientierung konnotiert sind (Lernfelder, Geschäftsprozesse), aufeinander zu beziehen bzw. miteinander zu verschränken.

An TRAMMs Modell entzündete sich eine wissenschaftliche Diskussion in mehreren Ausgaben dieser Zeitschrift: REINISCH (2003) stellte in einer Replik auf einige Artikel der *bwp@*-Ausgabe 4, in Frage, ob TRAMM tatsächlich Wissenschafts- und Situationsprinzip aufeinander beziehe: REINISCH schätzt die Unterscheidung in Wissenschafts- und Situationsprinzip „für die konkrete curriculare Arbeit der Ermittlung und Auswahl von Lehrinhalten nicht als geeignet“ ein und hält TRAMM vor, in seiner Matrix „nicht 'Situation' auf 'Wissenschaft', sondern 'Wissenschaft' auf 'Wissenschaft'“ zu beziehen, da auch die situationsorientierte Analyse sich „an einer betriebswirtschaftlichen Deutung einzelner Geschäftsprozesse“ orientiere. REINISCH (2003, 13 f.) hebt dementsprechend darauf ab, dass derzeit vermeintlich situationsorientierte Vorgehensweisen und Bezüge zur Geschäftsprozessorientierung nicht darin resultieren, 'authentische Situationsbeschreibungen' zu liefern, sondern, da Situationen und Handlungsfelder vor dem Hintergrund von Kategorien und Begriffssystemen aus Bezugsdisziplinen entworfen werden, letztlich damit eher in einem neuen, veränderten Wissenschaftsverständnis resultieren. TRAMM (2009a) befasst sich seinerseits im Rahmen der *bwp@*-Festschrift zum 60. Geburtstag von REINISCH mit diesen Vorwürfen und hebt darauf ab, dass es gerade auch in seinem Interesse war, keine verkürzte Sicht auf betriebliche Situationen im Sinne eines naiven Arbeitsprozessbezugs einzuführen, sondern in seinem Verständnis von Situationsorientierung bspw. „ein Ensemble von Geschäftsprozessen zu bestimmen, das in seiner Gesamtheit geeignet sein sollte, betriebliche Realität mehrdimensional und kategorial umfassend abzubilden“, um an deren Beispiel „Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen“ auszubilden, „die über den Prozess hinaus für das Subjekt bedeutsam werden“ (TRAMM 2009a, 17).

In eine ganz andere Richtung verlaufen Überlegungen, die stärker aus dem Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung kommen und weniger auf Geschäfts- als auf Arbeitsprozesse rekurrieren: Konträr zu den Positionen, die sich (zumindest partiell) fachwissenschaftlich ausrichten, finden sich beispielsweise die Absagen von Felix RAUNER (2004, in Anschluss an G. NEUWEG) an die Aneignung fachsystematischen Wissens: „Die in der Berufspädagogik verbreitete Annahme, das fachsystematisch strukturierte Wissen repräsentiere eine Art berufliches Schattenhandeln, das – prozedural gewendet – berufliches Können anleite, beruhe auf einem grundlegenden Kategorienfehler.“ (RAUNER 2004, 22) Die Grundannahme TRAMMs (2002b, 29ff.), dass die Orientierung an Geschäftsprozessen im Unterricht letztlich dazu diene, „einen Zugang zu systematischem Wissen und begrifflicher Erkenntnis zu eröffnen und so aus dem pragmatischen Kontext heraus einen Weg zu den wirtschaftswissenschaftlichen Erkenntnissen und Aussagesystemen zu finden“ (TRAMM 2002c, 58), wird von RAUNER et al. nicht geteilt (vgl. RAUNER 2004, 22, RAUNER/BREMER 2004, 149) – RAUNER weist darauf hin, dass „eine breite Reflexion des Widerspruchs zwischen einem ausgeprägten szientistischen Wissensbegriff und einem entfalteten Konzept beruflicher Kompetenz und Kompetenzentwicklung“ (RAUNER 2004, 22) hier noch ausstehe. Er reklamiert, dass ein didaktisches Konzept „des handlungsorientierten Aneignens von fachsystematischem Wissen ... auf einem szientistischen Fehlschluss zum Verhältnis von Wissen und Kompetenz“ beruhe, und schlussfolgert: „Fachwissenschaftliche Lehrinhalte sind für den Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung von einer weit überschätzten Bedeu-

tung. Im Bereich der gewerblich-technischen Berufsbildung werden mit definitorischem Wissen, auch wenn es mit den Methoden induktiven Lehrens und Lernens angeeignet wird, allenfalls einige Aspekte der arbeits- und technikbezogenen Bedeutungsfelder benannt. Handlungsleitend sind dagegen die im Prozess der beruflichen Kompetenzentwicklung angeeigneten domänenspezifischen praktischen Begriffe und die darauf basierenden subjektiven Theorien sowie das arbeitsprozessbezogene Zusammenhangsverständnis.“ (RAUNER 2004, 26 f.)

Der letzte hier vorzustellende Vorschlag erteilt wiederum einer einseitigen Wissenschaftsorientierung ebenso wie einer einseitigen Situationsorientierung eine Absage. Während aber TRAMM, wie eingangs geschildert, versucht, Wissenschafts- und Situationsorientierung aufeinander zu beziehen und beide Prinzipien in ein curriculares Konzept zu integrieren, schlägt BRUCHHÄUSER (2001/2003) ein anderes Vorgehen vor: Er argumentiert, dass beide Prinzipien in einer Verwendung als „monistische Konstruktionsprinzipien von Curricula“ (2003, 495) gravierenden Nachteilen unterliegen, die auch durch Strategien der „Mängelminimierung“ (2003, 499) nur beschränkt aufgehoben werden können (vgl. BRUCHHÄUSER 2001, 334f. sowie 2003, 496ff.). Vor dem Hintergrund seiner Überlegungen spricht sich BRUCHHÄUSER für eine „pluralistische Konstruktionsratio von Curricula“ aus, bei der gerade „die Differenz von Wissen und Handeln als permanente didaktische Herausforderung begriffen, in pädagogischer Absicht an den Lernenden herangetragen und ihm in Wissensvermittlung und Funktionsertüchtigung erfahrbar gemacht werden“ möge (BRUCHHÄUSER 2001, 338).

Aus Sicht der Verfasserin ist zu fragen, ob die nun schon über 10 Jahre andauernde Diskussion zu „Situations- vs. Wissenschaftsorientierung“ im Kontext der Lernfeldorientierung wirklich zielführend ist: Schließlich handelt es sich bei Fachwissenschaften und beruflichen Handlungsabläufen bzw. Tätigkeitsfeldern, wie schon GETSCH/ PREISS (2003b, 3 f.) herausarbeiten, nicht um unabhängige Bezugssysteme, sondern um Gegenstandsbereiche, die auf mehrfache Weise aufeinander bezogen sind: „Die moderne betriebliche Praxis wird durch fachwissenschaftliche Konzepte, Theorien und Handlungsempfehlungen geprägt; im Hinblick auf eine fortgeschrittene Verwissenschaftlichung der Arbeit kann man davon ausgehen, dass dementsprechend berufliche Bildung von Wissenschaften und ihren Erkenntnissen geprägt ist und geprägt sein muss ... In umgekehrter Richtung ist die betriebliche Praxis das Feld, aus dem die Fachwissenschaften über ihr Instrumentarium die wissenschaftlichen Aussagen gewinnen und testen. Hinzu kommt, dass sowohl die Ausbildung der Führungskräfte in der Praxis als auch die Ausbildung der Lehrer zentral durch die Fachwissenschaften erfolgt.“ Gerade die Betriebswirtschaftslehre versteht sich vorrangig als praktisch-normative Handlungswissenschaft (vgl. TRAMM 2004, 137). Die wechselseitige Abhängigkeit und Befruchtung von Theorie und Praxis wird bei der Thematik 'Geschäftsprozessorientierung' sehr deutlich: Analysiert man unterschiedliche prozessorientierte Ansätze, so zeigt sich, in welchem Maße die Geschäftsprozessorientierung nicht zuletzt in der Praxis maßgeblich durch Unternehmensberater entwickelt und erst sukzessive wissenschaftlich aufgearbeitet und analysiert wurde. Vor diesem Hintergrund könnte es also weniger um die Entscheidung einer primären Situations- oder einer primären Wissenschaftsorientierung gehen, sondern vielmehr

um die Frage, mit Hilfe welcher Theorien berufliche Praxis mit ihren konkreten Aufgaben- und Problemstellungen, ihrem Sinnzusammenhang, ihrem Problemhorizont am angemessensten zu erfassen ist (vgl. TRAMM 2004, 137).

2 Geschäftsprozessorientierung – Mittel zum Zweck? Curriculare und unterrichtliche Implikationen vor dem Hintergrund des betriebswirtschaftlichen Ansatzes der Geschäftsprozessorientierung

Im Folgenden soll daher unter Rückgriff auf originär fachwissenschaftliche Überlegungen zur Geschäftsprozessorientierung sowie ihre Konsequenzen für die berufliche Praxis eingeordnet werden, welche Implikationen eine betriebswirtschaftliche Geschäftsprozessorientierung für berufliche Bildung mit sich bringt.

Geschäftsprozessorientierung ist in erster Linie ein betriebswirtschaftliches Organisationsprinzip mit nachhaltigen Auswirkungen auf die Arbeitsgestaltung und die Arbeitsanforderungen der Mitarbeiter und schließlich in den letzten Jahren auch auf die Ausgestaltung beruflicher Ausbildungsgänge. Dabei werden unter dem Begriff der Geschäftsprozessorientierung sehr unterschiedliche Reorganisationsansätze (z. B. radikale Top-Down-Ansätze des Business Process Reengineering nach HAMMER 1990 bzw. HAMMER/ CHAMPY 1993; DAVENPORT/ SHORT 1990, moderatere Ansätze des (Geschäfts)Prozessmanagement nach STRIENING 1988/1995, Prozessverbesserungen nach HARRINGTON 1991), subsumiert, die in den Grundzügen zwar Gemeinsamkeiten bezüglich der starken Fokussierung auf Unternehmensprozesse zeigen, im Detail jedoch z. B. hinsichtlich der Reorganisationsgestaltung, der Mitarbeiterbeteiligung, der anzustrebenden Aufbau- und Ablauforganisation durchaus erhebliche Unterschiede aufweisen. Nachdem in den 1990er Jahren bei vielen Unternehmen, die ein Reengineering vollzogen hatten, bereits Ernüchterung einsetzte, da die in Aussicht gestellten quantensprungartigen Leistungsverbesserungen nicht erzielt werden konnten, wurden in den letzten Jahren nicht allein innerbetriebliche Geschäftsprozesse in den Blick genommen, sondern unternehmensübergreifend Wertschöpfungsketten definiert und optimiert (vgl. BUSIAN/ PÄTZOLD 2004). Praxisstudien wie aktuell der BPTrends-Report „The State of Business Process Management“ zeigen auf, dass betriebliche Herangehensweisen und Erwartungen an die Geschäftsprozessorientierung bis heute ausgesprochen heterogen sind und von abteilungsinternen Prozessoptimierungen bis zu funktionsübergreifenden End-to-End-Orientierungen reichen (vgl. WOLF/ HARMON 2010; SCHMELZER/ SESSELMANN 2010, 52f). Eine Auseinandersetzung mit der betriebswirtschaftlichen Organisationstheorie und der Wirtschaftsinformatik verdeutlicht letztlich, dass es 'die eine' Geschäftsprozessorientierung als verlässliche wissenschaftliche Grundlage, die Pate bei Curriculumentwicklungen stehen könnte, nicht gibt, dass aber auf alle Fälle erhebliche Veränderungen in den Bezugsdisziplinen kaufmännisch-verwaltender Berufe zu konstatieren sind, die sich letztlich auch sehr nachhaltig beispielsweise auf kaufmännische Tätigkeitsfelder auswirken (und *vice versa*).

Über die letzte Dekade hinweg ist Geschäftsprozessorientierung aber über diese betriebswirtschaftliche Betrachtung hinaus „zu einer neuen Leitlinie für die Gestaltung beruflicher Bildung avanciert“ (STUBER 1999, 11). Vor dem Hintergrund der zunehmenden Hinwendung zu einer prozessorientierten Organisationstheorie ist zu fragen, welchen Einfluss Geschäftsprozesse auf die Curriculumkonstruktion in der beruflichen Bildung haben und ob die Geschäftsprozessorientierung vor dem Hintergrund dieser Debatte geeignet sein könnte, die Zielgrößen beruflicher Bildung zu beeinflussen oder zu schärfen. Ähnlich wie in den korrespondierenden Fachwissenschaften bleibt der Ansatz der (Geschäfts-)Prozessorientierung derzeit in der Didaktik beruflicher, insbesondere kaufmännisch-verwaltender Bildungsgänge in Schule und Betrieb oft noch unscharf oder sogar widersprüchlich und ist mit vielen Forschungs- ebenso wie mit Implementationsdesiderata verbunden. Die folgende Diskussion curricularer Konsequenzen aus den neueren Entwicklungen in den wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen bezieht sich in einem ersten Schritt auf kaufmännisch-verwaltende Berufe, nimmt knapp aber auch Überlegungen zu anderen Berufsfeldern auf. Deutlich werden soll dabei, dass es bei einem (geschäfts-)prozessorientierten Unterricht weder darum gehen soll, funktionalistisch verkürzt Fertigkeiten für einzelne betriebliche Prozesse oder Teilprozesse zu schulen, sondern dass zu fragen ist, inwieweit eine betriebliche Prozessorientierung über die Betrachtung einzelner Prozesse hinaus geeignet ist, ein neues Licht auf die Anforderungen an einen kompetent handelnden Mitarbeiter zu werfen.

Das folgende Rahmenmodell, das eine Betrachtung aus der Perspektive der Betriebswirtschaft und der Wirtschaftsinformatik integriert, dient hier als Grundlage einer Diskussion, in wie weit die Geschäftsprozessorientierung vor der Folie der wissenschaftlichen Diskussion berufliche Curricula beeinflusst oder beeinflussen sollte. Wie in der weiteren Diskussion deutlich werden soll, kann dies dazu beitragen, eine verengte unterrichtliche Betrachtung der Geschäftsprozessorientierung zu vermeiden:

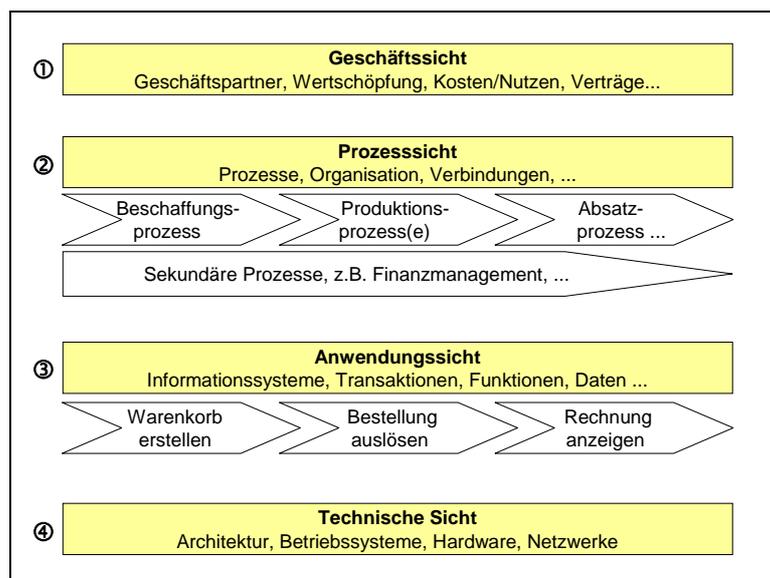


Abb. 1: Rahmenmodell: Sichtweisen auf Geschäftsprozesse (in Anlehnung an SCHUBERT 2003, ff.)

Im Rahmen der Geschäftssicht ① wird fokussiert, wie die Wertschöpfung zu Stande kommt, wer daran beteiligt ist (im Falle der unternehmensübergreifenden Integration ggf. mehr als ein Unternehmen), welche Beziehungen zu Lieferanten und Abnehmern bzw. Kooperationspartnern bestehen, welche Anforderungen die Kunden stellen usw. Bei der Prozesssicht ② werden die Prozesse als funktionsüberschreitende Verkettungen wertschöpfender Aktivitäten und ihre Schnittstellen in den Blick genommen; Geschäftsprozesse, die einen direkten Beitrag zur Wertschöpfung leisten, werden dabei oftmals als primäre Prozesse, unterstützende Prozesse als Sekundärprozesse gekennzeichnet.

Während die Ebenen ① und ② eher betriebswirtschaftlich geprägt sind, werden bei den Ebenen ③ und ④ Fragen der (Wirtschafts-)Informatik angesprochen: Die Anwendungssicht ③ hebt auf die beteiligten Applikationen (z. B. ERP-Systeme), Daten und Funktionen des Informationssystems, Formatstandards, Zugriffe und Zugriffsberechtigungen etc. ab. Bei der technischen Sicht ④ werden die eingesetzten Betriebssysteme, die Hard- und Software, die Architektur der Informationssysteme, Netzwerktechnologien etc. betrachtet. Eine „umfassend geschäftsprozessorientierte“ Sichtweise beruht darauf, dass die unterschiedlichen Ebenen dieses Rahmenmodells in den Blick genommen werden und diese auch bei curricularen Entscheidungen berücksichtigt und aufeinander bezogen werden. Mehrere curriculare Konsequenzen leiten sich ab, die in den nachfolgenden Unterkapiteln diskutiert werden.

2.1 Verstärkte Vernetzungen bei der Betrachtung von Funktionsbereichen und Teilprozessen

Von den Mitarbeitern verlangt die Umgestaltung der Unternehmensorganisation in zunehmendem Maße ein Prozessdenken, das auch eine unternehmensübergreifende Perspektive mit aufnimmt. Gerade vor dem Hintergrund, dass die funktionale Unternehmensgliederung für viele Unternehmen und ihre Mitarbeiter bis heute eine bewährte Selbstverständlichkeit, ein fester Bestandteil der Unternehmenskultur war, ist ein solches Umdenken nicht leicht zu vollziehen. Unmittelbar einleuchtend ist daher, dass auf der Ebene der Prozesssicht (Ebene ②) 'geschäftsprozessorientierte' Curriculumelemente über die Beleuchtung einzelner Funktionsbereiche hinausweisen müssen, also beispielsweise im betriebswirtschaftlichen Unterricht betriebliche Funktionen (Beschaffung – Produktion – Absatz) nicht isoliert voneinander behandelt und von den relevanten Sekundärprozessen (Finanzmanagement, Personalmanagement, Technologieentwicklung...) abgeschnitten thematisiert werden sollten.

Eine Neuorientierung setzt aber voraus, dass Wege gefunden werden, gerade auch Prozesse und Vernetzungen adäquat unterrichtlich zu behandeln. Traditionell haben in herkömmlichen Lehrplänen und auch Lehrbüchern lineare Darstellungsweisen Tradition und sind Ausdruck einer Form disziplinorientierter Curriculumentwicklung, die das „Ritual des Abarbeitens von fachsystematisch geordneten Begriffshierarchien“ (TRAMM 2003, 8) nahe legt. Kritik daran wird besonders von Vertretern *situationsorientierter* Curricula geübt – nun muss jedoch vor dem Hintergrund der Überlegungen zur Geschäftsprozessorientierung in den wirtschaftswissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gefolgert werden, dass es gerade auch wegen dieser *fachwissenschaftlichen* Entwicklungen veränderte Herausforderungen gibt, denen traditionelle

disziplinierte Curricula [die nicht unbedingt an wissenschaftliche Entwicklungen angebunden sind, sondern vielmehr der Tradition eines Unterfaches folgen] nicht gewachsen sind. Wenn das 'Denken in Funktionen' zunehmend durch ein 'Denken in Prozessen' abgelöst werden soll, so sind gerade die Schnittstellen zwischen Prozessen unterrichtlich zu thematisieren, die Integration von Funktionen im Rahmen interdisziplinärer Lehr-Lern-Situationen zu adressieren und das Verhältnis von Primär- und Sekundärprozessen zu beleuchten.

Dies hat eine zunächst paradox anmutende Konsequenz: Während in der Vergangenheit disziplinierte Curricula aufgrund ihrer Stoffüberfrachtung und additiv vermittelten Faktenwissens kritisiert wurden, wird es nun **gerade vor dem Hintergrund der Disziplin** erforderlich, Zusammenhänge herzustellen: „Das moderne Verständnis der Betriebswirtschaftslehre als entscheidungs-, handlungs-, verhaltens-, system- und geschäftsprozessorientiert, d. h. als mehrperspektivisch, vernetzt systemisch sowie methodisch und verstärkt projektartig angelegte Wissenschaftsdisziplin verträgt sich daher überhaupt nicht mit der herkömmlichen engen Fächergliederung.“ (MEYER/ BECK 2000, 289) Bezogen auf die Kontroverse „Unterrichtsfächer vs. Lernfelder“ ist an dieser Stelle eine wichtige Schlussfolgerung zu treffen: Völlig unabhängig vom Zuschnitt sei darauf hingewiesen, dass vor dem Hintergrund einer Forderung nach „Vernetzung“ eine horizontale Fächerung ebenso Probleme aufwirft wie eine ggf. vertikale Aufeinanderfolge von Lernfeldern: Es bedarf erheblicher Koordinierungsanstrengungen von Lehrerinnen und Lehrern, um einen systematischen Wissenserwerb auch über Lernfelder (und/oder Fächer) hinweg zu ermöglichen und nicht zuletzt auch Bezüge zwischen Lernfeldern unterrichtlich zu berücksichtigen bzw. bei einer spirallcurricularen Anlage von Kompetenzerwerb entsprechend aufzubereiten.

2.2 Ausrichtung der Ausbildung am Prinzip der Kunden- bzw. Dienstleistungsorientierung

Zwar wurden auch vor der Hinwendung zur Prozessorientierung Unternehmensabläufe im Rahmen der Ablauforganisation eines Unternehmens einschließlich ihrer Optimierung unterrichtlich thematisiert (z. B. Ansätze zur Verkürzung von Durchlauf- oder Lieferzeiten). Im Gegensatz zu älteren Ansätzen, deren betriebswirtschaftliche Ausprägungen als operativ oder introvertiert gekennzeichnet werden können (vgl. PICOT/ FRANCK 1995, 25), fordern die neueren prozessorientierten Konzeptionen eine konsequente Orientierung der Prozesse an den Kunden ein.

Der konsequente *Kundenfokus*, das „Fenster zum Kunden“ oder die „kundenorientierte Rundumbearbeitung“ (OSTERLOH/ FROST 2006, 33) werfen ein neues Licht auf das betriebliche Geschehen: Während in der funktionalen Organisation Kunden beispielsweise in Stellenbeschreibungen nur an den wenigen Schnittstellen des Unternehmens nach außen vorkommen (Beschaffungs- und Absatzbereich), ist die übrige Organisation in der funktionalen Organisation gleichsam 'kundenfrei'. In der Prozessorganisation wird die Wertkette kundenorientiert definiert, so dass eine Organisation ohne scharfe Abgrenzungen zu den Kunden entsteht. So gelangt man auch zu einer betriebsübergreifenden Betrachtung, die an Unternehmensgrenzen nicht halt macht. Dies gilt nicht ausschließlich für die Beziehungen zum

Absatzmarkt, sondern auch hinsichtlich der engen Verknüpfung zu Lieferanten auf der Beschaffungsseite eines Unternehmens. So werden Wertketten eines Unternehmens in zunehmendem Maße unmittelbar an die Wertketten von Zulieferern oder Kunden angeschlossen. Hier kann man mit PICOT, REICHWALD und WIEGAND (2003) vom Bild einer „grenzenlosen Unternehmung“ sprechen, da neue Formen zwischenbetrieblicher Zusammenarbeit unter Nutzung moderner Informations- und Kommunikationstechniken die Frage aufwerfen, wo Grenzen zwischen Institutionen zum Teil unscharf werden und wie die Schnittstellen zwischen Unternehmen zu gestalten sind. [Einzuräumen ist allerdings, dass empirische Befunde andeuten, dass Kunden in der Realität derzeit offenbar noch eine vergleichsweise niedrige Bedeutung bei der Geschäftsprozessdefinition eingeräumt wird, vgl. SCHMELZER/SESSELMANN 2010, 46) Neben dieser unternehmensexternen Kunden-Lieferanten-Perspektive werden im prozessorientierten Unternehmen zunehmend unternehmensinterne Kunden-Lieferanten-Beziehungen relevant, d. h. innerhalb des Unternehmens werden Abläufe zunehmend derart gestaltet, dass ein Geschäftsprozess als Dienstleister für einen nachfolgenden Prozess im Unternehmen fungiert. Dementsprechend werden abnehmende Stellen im Unternehmen als unternehmensinterne Kunden begriffen (vgl. GÖPPEL 2010, 25).

2.3 Integrative Betrachtung der Ebenen der Geschäftsprozessorientierung

Bezogen auf Abb. 1 ist zu diskutieren, welche der vier Ebenen des Modells in einem kaufmännischen Bildungsgang in welcher Intensität erschlossen werden können oder sollten. So wäre es reduktionistisch, wenn zwar Prozesse auf der Ebene ② zum Ausbildungsgegenstand werden, die Geschäftssicht (Ebene ①), also beispielsweise operative, strategische oder normative Managemententscheidungen sowie Führungs- und Kontrollprozesse, aber ausgeblendet wird. Im Zuge einer zunehmenden Prozessausrichtung von Unternehmen gewinnt neben der horizontalen auch die vertikale Integration an Bedeutung: Dies bedeutet, dass Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter auch ein Verständnis für operative, strategische und normative Managemententscheidungen sowie für Führungs- und Kontrollprozesse gewinnen sollten und die Einbettung von Tätigkeiten in den Gesamtzusammenhang betrieblicher Zielsetzungen und Gestaltungsentscheidungen reflektieren können müssen (vgl. TRAMM 2002a, 29/30).

Ebenso muss es aber auch als reduktionistisch eingeschätzt werden, wenn in einigen vermeintlich geschäftsprozessorientierten didaktischen Ansätzen beinahe ausschließlich graphisch dargestellten Prozessabläufen bzw. ereignisgesteuerten Prozessketten, die eigentlich der Geschäftsprozessmodellierung dienen, hohe unterrichtliche Relevanz eingeräumt wird (=> Konzentration auf Ebene ③). Beispielsweise verweist KOCHENDÖRFER (2003, 95ff.) auf die unterrichtliche Bedeutung von ARIS, dem „Architekturkonzept integrierter Informationssysteme“, das seit Ende der 1980er Jahre vom Wirtschaftsinformatiker August-Wilhelm Scheer entwickelt wird und als Werkzeug bei der Modellierung von SAP R/3 verwendet dient. KOCHENDÖRFER (2003, 95) erhofft sich, dass eine derartige Modellierung Denkschemata zur Verfügung stelle, die komplizierte, undurchschaubare Gefüge auf wenige bedeutsame Merkmale und Grundstrukturen reduzieren. Jedoch stellen Modellierungen ereignisgesteuerter Prozessketten mit Hilfe von ARIS im Gegensatz zu den Ausführungen von

KOCHENDÖRFER gerade keine originäre „Lehr- und Lernmethode“ dar, sondern sind daraufhin zu überprüfen, ob sie tatsächlich geeignet sind, „systemorientiertes Denken“ zu fördern und komplexe Abläufe sichtbar zu machen. Das Wissen um Geschäftsprozesse und gegebenenfalls eine didaktische Reduktion dieser Prozesse für den Unterricht oder die hier erfolgte Beschränkung auf Modellierungsformen ersetzen nicht die „Analyse und Transformation beruflicher Arbeitsprozesse in didaktisches Handeln“ (STUBER 1999, 17 und 22). Die Komplexität und Mehrdimensionalität beruflichen Handelns wird durch Prozesskettenmodellierungen allein nicht adäquat abgebildet (vgl. TRAMM 2002b, 23 f.).

2.4 Adäquate Integration von integrierten Informationssystemen

Unstrittig ist, dass informationstechnische Entwicklungen eine zentrale Rolle im Kontext der Geschäftsprozessorientierung spielen. Wenn die Wirtschaftsinformatik als Wissenschaftsdisziplin anzusehen ist, „die Abläufe in Unternehmen und auf Märkten deskriptiv und präskriptiv strukturiert sowie darüber hinaus auch mit Hilfe von Modellen optimiert und simuliert und somit auch neue Erklärungen für komplexe ökonomische Systeme formuliert und prüft“ (GETSCH/ PREISS 2003a, 201 f.), stellt sich die Frage, wie Erkenntnisse der Wirtschaftsinformatik in kaufmännisch-verwaltenden Berufen curricular und unterrichtlich zu berücksichtigen sind.

In der Vergangenheit blieb der Beitrag der Wirtschaftsinformatik für die Modernisierung kaufmännischer Bildung oft vordergründig auf die mediale bzw. allein methodische Seite verengt (vgl. GETSCH/ PREISS 2003a, 201): So wurde eher traditionell im kaufmännischen Unterricht Office-Software (z. B. Textverarbeitungs- oder Tabellenkalkulationsprogramme) genutzt, um die Unterrichtsstoffe methodisch anzureichern und die Bedienung dieser Programme zu schulen, oder kommerzielle Anwendungssoftware (z. B. Finanzbuchhaltungssoftware) in einzelnen „Minigeschäftsgängen“ eingesetzt, die nicht einmal die Realität in Kleinstunternehmen widerspiegeln. Darüber hinaus gab es speziell für schulische Belange entwickelte Software, die jedoch eher an traditionellen Lehrinhalten und tradierten Lehrplänen ausgerichtet ist (vgl. GETSCH/ PREIS 2003a, 201; SIEMON 2004, 7).

Im Zuge der Geschäftsprozessorientierung stellt sich hingegen die Herausforderung, nicht anlässlich einzelner Themen und Funktionen die Unterstützung durch die Datenverarbeitung in Form einzelner Module zu thematisieren, sondern gerade die Datenintegration mittels ERP-Systemen systematisch in den Unterricht einzubeziehen und ein Verständnis für den Zusammenhang der Daten aufzubauen, also die Ebenen ②, ③ und gegebenenfalls ④ in Abb. 1 angemessen didaktisch miteinander zu verschränken. Ziel muss es sein, „die Chance zum didaktisch strukturierten Umgang mit symbolisch vermittelter betrieblicher Komplexität im Rahmen von Schule“ (TRAMM 2004, 138) zu nutzen. Dabei ist einzuräumen, dass gerade integrierte Informationssysteme dazu beitragen, dass Zusammenhänge und Aufgabenstellungen intransparenter werden, da „die standardisierten Teilaufgaben hinter der Bildschirmoberfläche verschwinden“ (GETSCH/ PREISS 2003a, 212), woraus sich – noch verstärkt bei Electronic-Business-Anwendungen – eine große fachdidaktische Herausforderung ergibt: Bei der Integration von ERP-Software (heute oftmals SAP oder NAVISION) in den Unterricht

kommt es also weniger auf das Handling von Programmen oder die reine „Maskenbedienung per 'Knopfclicks'“ im Sinne eines Skilltrainings an, sondern auf den Aufbau von strukturellem Wissen zu geschäftsprozessbezogenen Informationssystemen das Verständnis für Prozessabläufe und das erforderliche Schnittstellenmanagement (vgl. ENGELHARDT/ BUDDE 2003, 11/12; BUDDE 2004, 163/168). WILBERS (2010, 68f.) unterscheidet – ohne dass derzeit empirisch belegt werden kann, welchen Stellenwert heute welche Einsatzform von ERP im Unterricht tatsächlich hat – den „illustrativen Einsatz“ von ERP im Unterricht (bspw. mittels einiger Screenshots) und den „sequenziellen“ Einsatz, bei dem sich ‚traditioneller Unterricht‘ und ERP-Phasen abwechseln. Außerdem stellt er den „ERP-Einsatz in Lernfirmen“ (gerade auch in vollzeitschulischen Bildungsgängen) sowie in Projekten, Fällen und Lernsituationen vor. Eine besondere unterrichtliche Herausforderung bleibt es, nicht nur die horizontale Integration von Unternehmensfunktionen durch integrierte Informationssysteme zu erarbeiten, sondern auch die vertikale Integration von Administrations-, Dispositions-, Planungs- und Kontrollsystemen. Der Umgang mit integrierten Informationssystemen kann sinnvollerweise kein 'add-on', keine einmalige oder sporadische Anreicherung des Unterrichts sein, sondern die Entscheidung für die Einbindung dieser Systeme ist grundsätzlicher Natur: Systematisch zu untersuchen bleibt dabei jedoch, wie es gelingen kann, ERP-Systeme als Lerngegenstand zur Erschließung kaufmännischen Wissens zu nutzen (vgl. bspw. GETSCH/PREISS 2003a; SIEMON 2004). In jedem Fall sei darauf hingewiesen, dass eine gelingende Einbindung von ERP-Lösungen in den Unterricht an berufsbildenden Schulen mit PONGRATZ (2010) als Schulentwicklungsprojekt zu kennzeichnen ist, das neben den Ebenen der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung zusätzlich die Facette der „technischen Entwicklung“ beinhaltet – wobei hinsichtlich der Personalentwicklung kritisch einzuwenden ist, dass es sich hier nicht allein um ein „Schulentwicklungsprojekt“ handeln kann, sondern bei einer avisierten breiten Implementation von ERP im Unterricht die Frage zu stellen ist, an welcher Stelle in der Lehreraus- und -fortbildung diese Thematik insgesamt aufzugreifen ist (vgl. PONGRATZ 2010, 143f).

2.5 Curriculare Berücksichtigung der Thematik „Reorganisation“ und daraus erwachsender Konsequenzen für die Mitarbeiter

Eine gründliche Beschäftigung mit betriebswirtschaftlichen Konzepten zur Geschäftsprozessorientierung zeigt auf, dass es in diesen Konzepten nicht nur darum geht, einzelne Arbeitsabläufe zu reorganisieren oder isolierte Geschäftsprozesse zu optimieren, sondern darum, Unternehmen als Ort radikaler Umbrüche oder kontinuierlicher Verbesserungen bzw. einer Kombination aus beiden Veränderungsstrategien zu betrachten. Diese Strategien unterrichtlich zu thematisieren, ist schon vor dem Hintergrund der geschilderten fachwissenschaftlichen Entwicklungen erforderlich – bei einer allein wissenschaftlich orientierten Legitimation und Ausrichtung der Inhaltsauswahl kann und darf man hier jedoch nicht verharren, da die prozessorientierte Reorganisation nicht allein ein fachwissenschaftlich relevantes Thema ist, sondern zentral die Gestaltung von Arbeitsplätzen, die Qualifikationsanforderungen an Mitarbeiter der unterschiedlichsten Bereiche sowie letztlich auch das (Selbst-)Verständnis von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern berührt. Insbesondere angesichts der offenen bzw.

derzeit sehr differenziert zu beantwortenden Frage, ob durch neue Organisationskonzepte, zu denen auch die Geschäftsprozessorientierung zählt, beruflich-betriebliche Gestaltungsspielräume des Individuums wachsen und das Subjekt im Arbeitsprozess tatsächlich eine Aufwertung erfährt oder ob Beschäftigte in erster Linie „mehr Druck durch mehr Freiheit“ erfahren (vgl. LEHMKUHL 2009; GLISSMANN/PETERS 2001), ergeben sich auch unterrichtliche Herausforderungen. HEID (1998, 9) führt im Rahmen eines Aufsatzes, der sich mit der Frage beschäftigt, wie sich die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung mit ökonomischen Qualifikations-Erfordernissen in Einklang bringen lässt, aus:

„Lernende können und sollten – auch in der betrieblichen Praxis – Gelegenheit erhalten, ihre Urteilskompetenz zu entwickeln, zu konsolidieren und natürlich auch zu praktizieren. Dabei geht es im besonderen um die Entwicklung der Fähigkeit, sich kompetent und kritisch an Diskursen zu beteiligen, in denen zumindest die arbeitsorganisatorischen Bedingungen der Qualifikationsverwertung vorbereitet und begründet werden. Wenn es den Unternehmensleitungen ernst ist mit der Forderung, jeder Mitarbeiter müsse lernen, unternehmerisch zu denken, dann müssen diese Mitarbeiter auch Gelegenheit erhalten, sich in die Strukturen und Prozesse unternehmerischen Entscheidens und Handelns folgenreich einzubringen.“

Daraus ergibt sich auch, dass der bisherige Fokus, der sich vorrangig auf kaufmännisch-verwaltenden Berufe bezog, zu eng gesetzt ist: Nimmt man die Literatur zu Geschäftsprozessorientierung ernst und geht davon aus, dass in der Praxis tatsächlich die dort skizzierten Entwicklungen sichtbar werden, so sind die Auswirkungen viel weitreichender, als dass eine Veränderung kaufmännisch-verwaltender Lehrpläne allein ausreichte. Werden tatsächlich in Unternehmen vor dem Hintergrund der Prozessoptimierung vormals arbeitsteilig ausgeführte Aufgaben re-integriert, Entscheidungen delegiert und Hierarchien flacher, so ist nicht nur kaufmännisch-verwaltende Sachbearbeitung von erheblichen Veränderungen betroffen, sondern die Arbeit in unterschiedlichsten Berufsfeldern und auf allen Hierarchiestufen verändert sich tiefgreifend. Während aber beispielsweise in den neu geordneten Industrie- und Handwerksberufen im Metall- und Elektrobereich im Rahmen der Ausbildungsordnung und des berufsbezogenen lernfeldorientierten Unterrichts entsprechende Anforderungen abgebildet sind, ist das (berufsübergreifende) Fach „Wirtschafts- und Sozialkunde“ oder „Politik/Gemeinschaftskunde“ oft noch sehr traditionell strukturiert (vgl. z. B. KOCHENDÖRFER 2004): Zwar haben die „Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe“ der KMK zwischenzeitlich im Jahr 2008 eine Überarbeitung erfahren, in dem nun bspw. erstmals der Themenbereich „Wandlung der Arbeitswelt“ benannt wird, dies erfährt jedoch abgesehen vom Schlagwort „Mobilität und Flexibilität des Einzelnen“ keine Präzisierung über entsprechende Inhalte (KMK 2008, 2).

3 Zur curricularen Bedeutung der Persönlichkeitsorientierung

Gerade die Überlegungen im Kapitel 2.5 weisen besonders deutlich darauf hin, dass berufsschulischer Unterricht in der Pflicht steht, Herausforderungen, die sich Schülerinnen und Schülern im beruflichen Leben ebenso wie im privaten und gesellschaftlichen Kontext stellen (werden), aufzugreifen – hier soll daher der Blick in einer weiteren Diskussionsschleife nun

darauf gerichtet werden, inwieweit Überlegungen zur Persönlichkeitsorientierung als curriculare Leitgröße neben Wissenschafts- und Situationsorientierung hilfreich sein können: Grundanliegen dieses Prinzips ist es, Curricula derart zu gestalten, dass die Bedürfnisse des lernenden Individuums und sein Anspruch auf Persönlichkeitsentwicklung besonders berücksichtigt werden (vgl. LIPSMEIER 2000). Es handelt sich hierbei (mindestens!) um ein „wichtiges Regulativ bei curricularen Relevanzentscheidungen“, weil das Persönlichkeitsprinzip die pädagogische Verantwortung gegenüber der individuellen Schülerpersönlichkeit betont (vgl. REETZ 1984, 98). In der beruflichen Bildung ist Persönlichkeitsorientierung als *alleinige* curriculare Legitimationsgrundlage bislang nicht wirksam geworden (vgl. LIPSMEIER 2000, 65) – eine isolierte persönlichkeitsorientierte Curriculumkonzeption unter Ausschluss der Prinzipien Situations- und/ oder Wissenschaftsorientierung erscheint kaum vorstellbar oder sinnvoll, da im Rahmen einer berufsbezogenen Didaktik „die Eingliederung des Lernenden in seine arbeitsteiligen Lebensverhältnisse, also die Funktionalität, konstitutiv für diese Didaktik überhaupt erscheint (BRUCHHÄUSER 2009, 428). Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Bildungsbedürfnisse und Interessen der Lernenden sich stets „in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Gegebenheiten und Anforderungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (HEID 2003, 20) entwickeln.

REINISCH (2003, 12) zeigt auf, dass vor dem Hintergrund des deutschen Verständnisses, „dass Berufsausbildung Berufsbildung zu sein habe“, curriculare Entwicklungsprozesse weder in einer allein szientifischen noch in einer allein situationsorientierten Variante zum Ziel führen, sondern dass es bei der Entwicklung curricularer Materialien beispielsweise in der kaufmännischen Berufsausbildung immer auch um die Beantwortung der folgenden Frage gehe: „Was muss eine junge Kauffrau, was muss ein junger Kaufmann wissen und können, um im künftigen Beruf und Leben 'bestehen' und beides im Sinne des eigenen Lebensentwurfes gestalten zu können?“ Durch diese Frage zeigt sich, dass die vorangehenden Überlegungen im Kapitel 2 dieses Aufsatzes letztlich nicht allein abstrakt zu diskutieren sind, sondern auf das Lernsubjekt im Spannungsfeld zwischen externen Anforderungen und eigenem Lebensentwurf zu beziehen sind. Anders als REETZ, der die Persönlichkeitsorientierung (nur) als interdependent zu den beiden Prinzipien Wissenschafts- und Situationsorientierung einordnet, plädiert REINISCH dafür, das Persönlichkeitsprinzip als den anderen Prinzipien *übergeordnetes* Prinzip der Curriculumentwicklung hervorzuheben. Hier seien kurz beide Facetten des Prinzips der Persönlichkeitsorientierung angesprochen und entsprechende Problembereiche, die noch als nicht gelöst gelten müssen, benannt. REETZ (1984, 93ff.) arbeitet zwei curriculare Linien heraus, die am Persönlichkeitsprinzip ausgerichtet sind:

1. Zum einen beziehen sich Ansätze auf das Persönlichkeitsprinzip, denen es darum geht, „bestimmte Persönlichkeitsmerkmale als Erziehungsziele oder 'Bildungsideale' zu betonen“ (z. B. Mündigkeit – Entscheidungsfähigkeit – Kreativität, vgl. REETZ 1984, 96). Bei dieser Auslegung von Persönlichkeitsorientierung stehen also weniger empirische Begründungszusammenhänge im Mittelpunkt, die Bildungsinhalte in ihrer spezifischen Leistung legitimieren, sondern eher pädagogisch-normative Rechtfertigungszusammenhänge, mit Hilfe derer geklärt werden soll, wie Lernende ihre Indivi-

dualität gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen entfalten können (vgl. TRAMM 2002c, 47).

2. Zum anderen betonen auch pädagogische Ansätze, die besonders Bedürfnisse und Rechte der Lernenden, der heranwachsenden Individuen „gegen Zumutungen der Erwachsenen und ihrer Gesellschaft ... wahren“, das Persönlichkeitsprinzip. Zu nennen sind beispielsweise reformpädagogische Ansätze der „Pädagogik vom Kinde aus“, aber auch curriculare Ansätze, die das Lerngeschehen in einer Art sequenzieren und gestalten, die den Lernbedürfnissen von Schülern, ihrem kognitiven Entwicklungsstand und ihrer bisherigen Sozialisation besonders angemessen sind (vgl. REETZ 1984, 94 f.).

Der Anspruch, dass Berufsausbildung zugleich Persönlichkeitsbildung ist und nicht auf eine Anpassung an Anforderungen des Beschäftigungssystems zu reduzieren ist, wird häufig dadurch zu lösen versucht, „dass dem ökonomischen Qualifikationsbegriff persönlichkeitsbildende Komponenten hinzugefügt werden“ (BÜCHTER 2003, 276): Beispielsweise werden Ziele wie Selbstbestimmung und Partizipation aufgenommen bzw. die Zielsetzung einer umfassenden Handlungskompetenz in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen betont. Kritisch zu fragen ist jedoch, ob und in wie weit dieser Verweis in den Präambeln der Lehrpläne zu einer reinen Legitimationsformel wird oder ob diese Forderungen eingelöst werden können.

Nimmt man aber den Bildungsauftrag ernst, so ist zu fragen, ob die in dieser Arbeit in den Blick genommene Geschäftsprozessorientierung mit dem Persönlichkeitsprinzip zu vereinbaren ist oder ob Qualifikationsanforderungen unter den Bedingungen der Geschäftsprozessorientierung und die Entwicklung der Persönlichkeit ggf. divergierende Zielsetzungen sind (vgl. auch Kapitel 2.5). Beispielsweise fürchtet Rita MEYER (2002, 110/111), dass aktuelle Diskussionen um eine Modernisierung von Aus- und Weiterbildung im Sinne der Prozessorientierung mit einer „deutlich ökonomischen Orientierung und engen Bildung an betriebliche Verwertungsinteressen“ einhergehen: „Explizit pädagogische Aspekte, u. a. die Frage, was diese Entwicklung für die Subjekte hinsichtlich ihrer individuellen Kompetenzentwicklung bedeutet, werden meist ausgeklammert.“ MEYER (2002, 112) fordert eine Klärung, „inwieweit individuelle, auf die eigenen psychischen Bestände, Motivations- und Handlungsstrukturen gerichtete Prozesskompetenzen dazu beitragen, Auszubildende und Arbeitnehmer in die Lage zu versetzen, die Herausforderungen eines permanenten Wandels der Arbeits- und Qualifikationsanforderungen zu meistern“.

Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an das ursprüngliche Verständnis von Arbeitsprozess-Wissen, mit dem Wilfried KRUSE die Hoffnung verbunden hatte, es möge die Beschäftigungsmöglichkeiten von Facharbeitern erhöhen, die Gestaltungspotentiale von Mitarbeitern stärken und eine Gegenmacht zur Dominanz des Managements bilden (vgl. KRUSE 2001). Die Befunde zu den veränderten Gestaltungspotentialen und Qualifikationsanforderungen aufgrund von unternehmerischen Reorganisationsstrategien aus dem letzten Jahrzehnt sind jedoch nicht eindeutig oder einheitlich. BRÖDNER und LATNIAK (2002) beispielsweise

zeigen in einer Analyse von 30 Fallstudien eine Dichotomie von „high road“- und „low road“-Ansätzen in Innovationsprozessen auf: Unternehmen, die einer „high road of innovation“ folgen, bemühen sich, qualifikatorische Potenziale zu nutzen und Kompetenzen zu entfalten, um strategisch neue Geschäftsfelder zu erschließen, ohne dabei „auf erfolgskritische Prozessinnovationen zur Aufwandssenkung zu verzichten“ (BRÖDNER/ LATNIAK 2002, 114). Zur Umsetzung dieser Strategie wird eine hohe Autonomie der Beschäftigten auf der Grundlage konsequenter Dezentralisierung in Verbindung mit systematischer Personalentwicklung als notwendig erachtet. Weitere Merkmale des „high-road-Typus“ sind ganzheitliche Arbeitsaufgaben, ein sorgsamer Umgang mit Wissensteilung, eine integrierte Produktentwicklung sowie Innovationsnetzwerke in Kooperation mit anderen Unternehmen (vgl. BRÖDNER/ LATNIAK 2002, 118ff.). Unternehmen auf der „low road of innovation“ hingegen können durch folgende Merkmale gekennzeichnet werden: Kostensenkungen durch Personalreduzierung und Outsourcing, Beschleunigung der Abläufe durch Zusammenfassung von arbeitsteiligen Einzelaufgaben zu Geschäftsprozessen allein nach Wertschöpfungsgesichtspunkten, Arbeitsverdichtung, Tendenz zur Beschäftigtenspaltung in hochqualifizierte Kernbelegschaften und niedrig qualifizierte Randbelegschaften, die nur temporär eingesetzt werden (vgl. BRÖDNER/ LATNIAK 2002, 115ff.).

Diese Charakterisierung verdeutlicht, dass sowohl Betriebe des „high-road-Typus“ als auch des „low-road-Typus“ als Reorganisationsprinzip Geschäftsprozessorientierung reklamieren können, so dass die Folgen einer geschäftsprozessorientierten Reorganisationsstrategie für die Mitarbeiter immer schwerer zu umreißen sind. Die Bewertung der Folgen der hier vorgestellten Entwicklungen für Arbeitnehmende ist dabei ausgesprochen schwierig, und dies muss sich entsprechend auch in der berufspädagogischen Diskussion um dieses Thema widerspiegeln: Führt man sich vor Augen, dass die Geschäftsprozessorientierung letztlich im Kern eine Rationalisierungsstrategie ist, die aus Unternehmenssicht vor allem der kosten- und zeitmäßigen Optimierung organisatorischer Unternehmensprozesse dient, so mutet es ein wenig zynisch an, wenn PICOT/ REICHWALD/ WIGAND (2003, 465) das Leitbild eines Mitarbeiters zeichnen, der „versucht, in Veränderungen zuerst das Positive zu sehen“. Berufspädagogische Konzepte müssten hier hingegen auch aufgreifen, dass betriebliche Gestaltungsprozesse durchaus in einem „konfliktträchtigen Raum“ stattfinden, in dem verschiedene Interessenlagen und Perspektiven der beteiligten Akteure aufeinander treffen (vgl. GERDS 1999, 5).

Weder ein „Wunschverzeichnis“ geeigneter Kompetenzen noch das Wissen um konkrete Arbeits- und Geschäftsprozesse kann aber nun auch und gerade angesichts dieses Spannungsfeldes die curricular-didaktische Arbeit ersetzen: Es reicht keinesfalls, Anforderungen zu beschreiben und Qualifikationen zu benennen, sondern es ist eine Kernaufgabe didaktischen Handelns, Lernprozesse derart zu sequenzieren und zu gestalten, dass sie dem Entwicklungsstand und den Lernbedürfnissen der Schüler angepasst sind. Dabei sind im Kern insbesondere auch die Perspektiven zu berücksichtigen, die im Kapitel 2 aufgerissen wurden: Wie kann es gelingen, dass die Lernenden sukzessive Zusammenhänge und Vernetzungen erkennen, sowohl prozessbezogene als auch prozessübergreifende Kompetenzen erwerben, die Bedeutung von Kunden- bzw. Dienstleistungsorientierung und IT-Integration erkennen, dabei aber zugleich

über enge Arbeitsprozesse hinaus lernen, Managemententscheidungen einzuschätzen und ggf. kritisch auch die Konsequenzen von Reorganisationsprozessen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Blick zu nehmen?

Es stellt sich also die Frage, wie es gelingen kann, zwischen den individuellen Entwicklungsbedürfnissen junger Menschen und den Anforderungen der Arbeitswelt zu vermitteln und dies curricular aufzugreifen. Hier könnte es fruchtbar sein, auf die US-amerikanischen Novizen-Expertenforschung (z. B. BENNER 2001; DREYFUS 2004) oder der deutschen Bildungsgangforschung zurückzugreifen und dort nach Anregungen zu suchen, wie Curricula nach dem Kriterien einer domänenspezifischen Kompetenzentwicklung strukturiert werden können und mit Hilfe von Entwicklungsaufgaben, die auf die Lernbedürfnisse der Lernenden abgestimmt sind, den Weg vom Anfänger zum Experten ebnen können. So regt GERDS (2001, 45 f.) beispielsweise an, Curricula nicht linear zu konstruieren, also eine Anzahl gereihter Lernfelder und Lernsituationen aneinander zu hängen, sondern ein Spiralcurriculum zu erproben, bei dem „Wissensbestände durch die zeitlich versetzte Bearbeitung ähnlicher Arbeitsaufgaben in unterschiedlichen Repräsentationsformen elaboriert werden“; gerade angesichts der Gefahr, auch bei der Sequenzierung von Lernfeldern Zusammenhangwissen zu vernachlässigen (vgl. Kapitel 2.1), liegen hier sicher Potentiale.

Die Autorin dieses Beitrags hatte im Rahmen des BLK-Modellversuchs VERLAS („Verknüpfung von berufsfachlichem Lernen mit dem Erwerb von Sprachkompetenz und mathematisch-naturwissenschaftlicher Grundbildung“) Gelegenheit, mit dem Modellversuchsteam einer Schule in Thüringen zumindest im einzelschulischen Rahmen zu erfahren, wie anspruchsvoll es ist, sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen in Lernfelder und Lernsituationen zu integrieren und sukzessive schülergerecht aufzugreifen (vgl. STÜNING/ BUSIAN 2005 und BUSIAN/ PÄTZOLD et al. 2007). Einzuräumen ist, dass Ansätze, die sich auf den Zuwachs *domänenspezifischer* Kompetenz beziehen, in Deutschland noch am Anfang stehen: RÖBEN (2001, 43) und FISCHER (2000, 44) weisen darauf hin, dass bislang in der berufswissenschaftlichen Literatur ein „eigener analytisch fundierter und empirisch abgesicherter Begriff ausgebildeter Expertise und des zu ihr führenden Entwicklungsprozesses“ (RÖBEN 2001, 43) fehle.

Auch TRAMM (2009b) wählt aktuell im Zuge der Projekte (Lerne*MFA) („Lernfeldinnovationenetzwerk Medizinische Fachangestellte“ und EvaNet-EH („Evaluation des Innovationsnetzwerks Einzelhandel in Hamburg“)) eine kompetenzorientierte Zugangsweise: Hier wird eine Kompetenzmatrix über die Lernfelder einerseits und so genannte „Kompetenzdimensionen“ andererseits gespannt und eingeordnet, in welchen Lernfeldern sukzessive welcher Beitrag zu einer Entwicklung der Kompetenzen geleistet werden kann. Dabei weist TRAMM (2009b) ausdrücklich darauf hin, dass sowohl der Entwurf der Kompetenzdimensionen als auch die Annahmen zur Kompetenzentwicklung sich auf dem „Niveau begründeter Annahmen und pragmatischer Plausibilität bewegen“, entsprechende Forschung (noch) ausstehe.

Gerade angesichts der Forschungsdesiderate zur berufsspezifischen Kompetenzentwicklung könnte es fruchtbar sein, an ältere Überlegungen zur Bildungsgangarbeit zu erinnern, die aus

dem Kollegsulversuch vorliegen, anzuknüpfen und den dort vollzogenen Perspektivwechsel von einem fachsystematischen zu einem subjektbezogenen Curriculumkonzept konstruktiv aufzunehmen. Während es alltagssprachlich zunächst als leicht erscheint, sich über den Begriff des Bildungsganges zu verständigen – und beispielsweise zur Umsetzung der Lernfeldorientierung der Begriff des Bildungsgangs oder der Bildungsgangkonferenz in aller Munde ist –, so erweist er sich als „diffus und offen...“, wenn man ihn für wissenschaftliche Zwecke einzugrenzen versucht“ (GRUSCHKA 1985, 36 f.). Wird unter Bildung nach BLANKERTZ (1975) aus didaktischer Perspektive „die vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der objektiven Welt und dem Recht auf Selbstsein des Subjekts“ verstanden, so muss auch im Konzept des Bildungsgangs ein objektives und ein subjektives Element sichtbar werden (vgl. GRUSCHKA 1985, 37); Während die objektive Seite eines Bildungsgangs z. B. Eingangsvoraussetzungen, Fachcurricula, Praktika und Prüfungsverfahren aufzeigt, geht es bei der subjektiven Seite darum, den „Gang“ der Bildung in der Perspektive der Lernenden zu betrachten – es wird gefragt, wie die Schülerinnen und Schüler die ihnen gestellten Aufgaben deuten, ob sie das schulische Lernangebot als passend und hilfreich wahrnehmen und ob es ihnen gelingt, ihre Kompetenzen weiter zu entwickeln und ihre (berufliche) Identität auszubilden (vgl. GRUSCHKA et al. 1985; REINISCH 1996, 320; KEISER 2004, 60).

Bildungsgangforschung ist daran anschließend bemüht, Lernerbiographien zu rekonstruieren, um „sich tatsächlich ereignenden Lernprozessen, Fortschritten, Verzögerungen, Verstehenshindernissen und Verstehensbrüchen der Lernenden in ihren Bildungsgängen“ (HERICKS 1998, 176) auf die Spur zu kommen. Eigentlich würde eine subjektorientierte Bildungsgangdidaktik es erfordern, individuelle Anlagen von Lernenden zu analysieren, um passende Entwicklungspläne zu konzipieren und entsprechendes pädagogisches Handeln zu rechtfertigen. Da eine solche Passung i. d. R. nicht möglich ist, wird der Weg beschritten, „typische Bildungswege“ zu entwickeln, „Muster für Bildungsgänge zu entwerfen und zur Auswahl und Entscheidung anzubieten“ (BONZ 2003, 162). Ob dies angesichts zunehmend heterogener Bedingungen im berufsbildenden Schulwesen hinreichend ist und welche Individualisierungsnotwendigkeiten darüber hinaus auf der Mikroebene der Unterrichtsentwicklung zu wählen sind, kann an dieser Stelle nicht abschließend diskutiert werden – zumindest aber ermöglicht es die Bildungsgangdidaktik, berufliche Handlungssituationen als didaktische Bezugspunkte aufzugreifen, in ihrer Widersprüchlichkeit zu beleuchten und dabei zugleich mit der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen einen eigenständigen, nicht vom Primat der Ökonomie beherrschten Aufgabenbereich zu bewahren.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die hier angestellten Überlegungen zur Persönlichkeitsorientierung von Ordnungsmitteln aufzeigen, dass isolierte Betrachtungen zu „Wissenschafts- vs. Situationsorientierung“ (vgl. Kapitel 1) im curricularen Kontext nicht zum Ziel führen: Akzeptiert man, dass das eigentliche Subjekt der Bildung nur der Sich-Bildende selbst sein kann und dass Lehrende zwar die Möglichkeit und Aufgabe haben, Bedingungen erfolgreichen Lernens zu organisieren, jedoch das „Selbst-Lernen des Lernenden weder ersetzen noch erübrigen“ (HEID 1998, 8) können, so hilft dies sowohl bei der Auswahl und Sequenzierung von Lerngegenständen und der Umsetzung der im zweiten Kapitel dieses Aufsatzes aufge-

worfenen Forderungen als auch bei einer Klärung der Frage, welche Lern- und Verstehensprozesse in der Schule und im Betrieb ablaufen können (vgl. PÄTZOLD 2000, 76). Gerade angesichts der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der beruflichen Bildung, der in den letzten Jahren endlich größere Aufmerksamkeit geschenkt wird, müssen diese Überlegungen dringend einbezogen werden, will man nicht eine Bildungsgangplanung betreiben, in der man die Lernenden ignoriert.

4 Abschlussfazit – oder eher ein Zwischenruf zur weiteren Aufhellung und Implementation des Lernfeldansatzes

In diesem Aufsatz soll und kann nicht auf die organisatorische und unterrichtliche Implementation der Lernfeldorientierung auf der *Meso-* oder *Mikroebene* eingegangen werden, die ebenfalls nach wie vor gravierende Probleme ausweist – hier sei zunächst vor dem Hintergrund einer Analyse der KMK-Handreichungen (KMK 2007) auf einige gravierende *konzeptionelle Unklarheiten* hinzuweisen, die bis heute insbesondere hinsichtlich der curricularen Umsetzung von Lernfeldorientierung hinderlich sind:

In den Handreichungen wird das Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsorientierung ebenso wenig befriedigend geklärt und in die Lernfeldgenese transferiert wie das Konstrukt der „Arbeits- und Geschäftsprozesse“ in diesem Zusammenhang definiert, hinsichtlich seiner Komponenten differenziert und in die Curriculumentwicklung eingeordnet wird. Auf den Stellenwert des Bildungsauftrags der Berufsschule wird in den Handreichungen zwar normativ hingewiesen, dies wird jedoch nicht befriedigend in ein Verhältnis zu den anderen Prinzipien gesetzt, die Erwähnung finden. Als wenig hilfreich (oder entlarvend?) ist auch einzuschätzen, dass zwar Kompetenzbereiche breit ausgewiesen werden, es an anderer Stelle jedoch – auch in der neuesten Fassung unverändert! – funktional verkürzt heißt, dass sich „aus der Gesamtheit aller Lernfelder ... der Beitrag der Berufsschule zur Berufsqualifikation“ (KMK 2007, S. 17) ergäbe. CZYCHOLL (2009, S. 177) kritisiert: „Macht man diese Aussage zum zentralen didaktischen Orientierungspunkt, würde für den berufsspezifischen Unterricht das Leitziel *Kompetenz* liquidiert.“

Wie PÄTZOLD schon im Jahr 2000 (74) anmahnte, zeigt sich außerdem auch bei einem Blick in konkrete Lehrpläne, dass „kein Prinzip bzw. Bezugssystem ausgewiesen [wird] das eine in sich konsistente und trennscharfe Gliederung der Lernfelder erkennen lässt.“ Nicht zuletzt dies erschwert es Lehrerinnen und Lehrern, Lernfelder methodisch-didaktisch zu konkreten Lernsituationen aufzubereiten. Auch die wichtige Frage, welchen Beitrag die allgemein bildenden Fächer zum Bildungsauftrag leisten und welche Vernetzungen mit den Lernfeldern im berufsbezogenen Bereich erforderlich sind, um dem „Bildungsauftrag in seiner sachlichen Breite und in der Tiefe des Verstehens“ (BADER 2009) Rechnung zu tragen, bleibt Gegenstand der Diskussion (vgl. dazu insbesondere BONZ 2009).

Schwer wiegt aber auch ein weiteres Problem: Die KMK-Handreichungen und die neu geordneten Lehrpläne betonen den hohen Stellenwert von beruflichen Handlungsfeldern und Arbeits- und Geschäftsprozessen für die Curriculumentwicklung. Hier jedoch bestehen

erhebliche *empirische Forschungsdesiderate* insbesondere im Bereich der Qualifikations(entwicklungs)forschung (vgl. z. B. BÜCHTER 2003). Die empirische Forschung ist in diesem Feld erheblich zersplittert, von einer weitgehenden Abstinenz der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gekennzeichnet und kann es daher derzeit kaum leisten, neue Qualifikationsanforderungen wirklich domänenspezifisch zu erheben. Es ist zu fragen, wie die Sachverständigen in KMK-Rahmenlehrplanausschüssen in die Lage versetzt werden sollen, berufliche Handlungsfelder und betriebliche sowie überbetriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse als *eine* Grundlage der Lernfeldkonstruktion zu eruieren.

Allerdings soll hier auch nicht das Bild gezeichnet werden, dass die Curriculumentwicklung lediglich noch Deduktionsaufgaben vor dem Hintergrund dieser Folien hätte, wenn es nur gelänge, Qualifikationsanforderungen und Handlungsfelder aufzuzeigen: Es kann keineswegs Anliegen der Lernfeldkonstruktion sein, im beruflichen Schulwesen betriebliche Handlungsfelder unverändert bzw. prototypisch 'nachzustellen' – der Frage der Transformation bzw. „didaktischen Aufbereitung“ von Handlungsfeldern zu Lernfeldern muss daher weitgehende Aufmerksamkeit geschenkt werden: Es fehlt – gerade auch im kaufmännisch-verwaltenden Bereich – an jüngeren Forschungsvorhaben, die sich der Frage stellen, „wie und nach welchen Kriterien, Prinzipien, Methoden und Verfahren in betrieblichen Arbeitsprozessen bildungsrelevante Strukturen identifiziert“ werden können (PÄTZOLD 2000, 74). Zwar hat sich aktuell insbesondere die Hamburger Wirtschaftspädagogik um TRAMM aufgemacht, Kompetenzdimensionen für unterschiedliche Ausbildungsberufe herauszuarbeiten und entsprechend in der didaktischen Planung der beteiligten Schulen die Bezugnahme zwischen Lernfeldern und Kompetenzdimensionen aufzuzeigen. Zu fragen bleibt, ob dies tatsächlich von Einzelschulen bzw. Schulnetzwerken geleistet werden kann, oder ob hier bereits im Zuge lernfeldorientierter Rahmenlehrpläne entsprechende Orientierungen gegeben werden könnten. Aber selbst wenn es gelänge, die erforderlichen Kompetenzen domänenspezifisch zu beschreiben und Lernfeldern zuzuordnen: Weitgehend vernachlässigt wird heute auch eine empirische Bildungsgangforschung in der beruflichen Bildung. Bildungsgangarbeit und -evaluation kann nicht allein beruflichen Schulen vor Ort überlassen werden (auch wenn schulnahe Curriculumarbeit „vor Ort“ unabdingbar ist, wenn es um Zielgrößen wie „individuelle Förderung“ geht), sondern könnte auch bereits durch Rahmenlehrpläne unterstützt werden, in denen vor dem Hintergrund empirischer Bildungsgangforschung die curriculare Konzeptionierung und Strukturierung von Lernfeldern beispielsweise auch unter entwicklungslogischen Gesichtspunkten nachvollziehbar wird. Angeknüpft werden könnte hier an Erfahrungen aus dem Kollegsulversuch Nordrhein-Westfalen sowie an die neueren Forschungsaktivitäten der Bildungsgangforschung für das allgemein bildende Schulwesen und die Lehrerbildung (vgl. z. B. HERICKS et al. 2001; TRAUTMANN 2004; SCHENK 2005).

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Neuordnungspolitik vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen unverändert vor gravierenden Herausforderungen steht. Nach wie vor ist zu beobachten, dass das Ordnungsgeschäft durch politische Interessen gerade auch der Sozialparteien erheblich mitdeterminiert ist. Hier müsste es ein Ziel sein, mittels einer fundierten Qualifikationsentwicklungs- bzw. Kompetenzerwerbsforschung dazu beizutragen, der

Ordnungsarbeit über die aktuellen Möglichkeiten im Rahmen der Neuordnungsverfahren hinaus eine empirische Grundlage zu geben und die Diskussionen zu versachlichen (vgl. zum Konfliktpotential bspw. RAUNER 2003 vs. BECKER/ MEIFORT 2004). Dabei ist sicher auch dem Problembereich des Prüfungswesens erhebliche Aufmerksamkeit zu schenken, da die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass kompetenzorientierte Prüfungsformen angesichts des stark divergierenden Zielsystems (z. B. Prüfungsvalidität vs. -ökonomie) schwerlich als ‚großer Wurf‘ zu implementieren sind.

Die hier benannten Herausforderungen betreffen aber nicht allein die Neuordnungsarbeit im dualen System, die im Mittelpunkt dieser Betrachtung stand, sondern auch berufliche Vollzeitschulen und das Schulberufssystem müssen hier Positionen beziehen: Diese Schulen spielen zwar in der öffentlichen und politischen Diskussion ebenso wie in der wissenschaftlichen Forschung verglichen mit Bildungsgängen im dualen System oft eine kleinere Rolle; dennoch ist hier eine vergleichbare Diskussion zu führen. Insofern ist berufliche (Aus-)Bildung stets im Zusammenhang von Bildung und Qualifizierung, von schulischem und betrieblichem Lernen zu analysieren.

Literatur

BADER, R. (2009): Lernfelder und allgemeinbildende Fächer am beruflichen Schulen. In: BONZ, B. (Hrsg.): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer. Möglichkeiten der Integration. Baltmannsweiler, 12-29.

BECKER, W./ MEIFORT, B. (2004): Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In: RAUNER, F. (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bd. 25 der Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld, 45-59.

BENNER, P. (2001): From novice to expert: Excellence in power and clinical nursing practice. Commemorative edition. Upper Saddle River.

BLANKERTZ, H. (1975): Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: FREY, K. et al. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München/ Zürich, 202-214.

BONZ, B. (2003): Bildungsgangdidaktik – Aspekte und Konturen. In: BREDOW, A/ DOBISCHAT, R./ ROTTMANN, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler, 153-166.

BONZ, B. (2009): Lernfeldorientierter Unterricht und allgemeinbildende Fächer. Möglichkeiten der Integration. Baltmannsweiler.

BRÖDNER, P./ LATNIAK, E. (2002): Der lange Weg zur "High Road" – Neue Untersuchungsergebnisse zu organisatorischen Veränderungen in Unternehmen, IAT-Jahrbuch 2001/2002, 113-134. Online: <http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/jahrbuch/jahrb0102/09-broedner-latniak.pdf> (10-05-2011).

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2001): Wissenschaftsprinzip versus Situationsprinzip? Anmerkungen zum didaktischen 'Paradigmenwechsel' in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97, H. 3, 321-345.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2003): Zur Rationalisierung curricularer Konstruktionsprinzipien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 4, 494-508.

BRUCHHÄUSER, H.-P. (2009): Lernfeldkonzept der beruflichen Bildung - Absicht und Realität. - In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105, H. 3, 428-435.

BÜCHTER, K. (2003): Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsdiskussion. In: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M., 267-291.

BUDDE, R. (2004): ERP-Softwareeinsatz im Rahmen von Lernfeldern. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. Culik Fachtagung. Paderborn, 159-169.

BUSIAN, A./ PÄTZOLD, G. (2004): Vom Lernfeld zur Lernsituation – Neue Anforderungen an das didaktische Handeln vor dem Hintergrund der Diskussion um Prozessorientierung . In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 52, H. 1, 3-23.

BUSIAN, A./ PÄTZOLD, G./ STÜNING, E./ WINGELS, J. (2007): Berücksichtigung der Basiskompetenzen im Rahmen der didaktischen Jahresplanung. In: 2. Zwischenbericht des BLK-Modellversuchs „VERLAS“, Jena, Dortmund, 30-35.

CZYCHOLL, R. (2009). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In: BONZ, B. (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Baltmannsweiler, 172-194.

DAVENPORT, T./ SHORT, J. E. (1990): The Industrial Engineering: Information Technology and Business Process Redesign. In: Sloan Management Review, 11-27.

DREYFUS, S. E. (2004): The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. In: Bulletin of Science, Technology & Society. Vol. 24, No. 3, 177-181.

ENGELHARDT, P./ BUDDE, R (2003): Ein kundenorientiertes Unternehmensmodell zur inhaltlichen Strukturierung von nach Geschäftsprozessen ausgerichteten Lernfeldern im Ausbildungsberuf Industriekaufmann/-kauffrau. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/engelhardt_budde_bwpat4.pdf (04-04-2011).

FISCHER, M. (2000): Arbeitsprozesswissen von Facharbeitern – Umriss einer forschungsleitenden Fragestellung. In: PAHL, J.- P./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (Hrsg.): Berufliches Arbeitsprozesswissen. Baden-Baden, 31-47.

GERDS, P. (1999): Die Bedeutung des Lernfeldkonzeptes für die Implementation der neuen Lernformen. Einführungsreferat anlässlich der Fachtagung des Programmträgers in Ohlstedt am 06.10.1999. Online: <http://www.itb.uni-bremen.de/projekte/blk/texte/ohlstedt.doc> (21-09-2004).

GERDS, P. (2001): Der Lernfeldansatz – ein Weg aus der Krise der Berufsschule? In: GERDS, P./ ZÖLLER, A. (Hrsg.): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bd. 4 der Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld, 20-51.

GETSCH, U./ PREISS, P. (2003a): Integration statt Isolation bei der Umsetzung von Lernfeldern in unterrichtliche Lernsituationen – fachdidaktische Herausforderungen durch integrierte Informationssysteme. In: ACHTENHAGEN, F. (Hrsg.): Neuere wirtschaftspädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten. Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik, Berichte: Bd. 28.

GETSCH, U./ PREISS, P. (2003b): Geschäftsprozessorientierter Einsatz integrierter Informationssysteme als Herausforderung für die didaktische Reduktion lernfeldstrukturierter Lehrpläne. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/getsch_preiss_bwpat4.pdf (04-04-2011).

GLISSMANN, W./ PETERS, K. (2001): Mehr Druck durch mehr Freiheit. Die neue Autonomie in der Arbeit und ihre paradoxen Folgen. Hamburg.

GÖPPEL, R. (2010): Praxiswissen Prozessmanagement. Stuttgart.

GRUSCHKA, A. (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studien zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegschulversuchs NW. Wetzlar.

GRUSCHKA, A./ KORDES, H./ MEYER, M. A./ NAUL, R./ SCHENK, B. (1985): Empirische Studien zur Kollegscheule – Vorbemerkungen zu einer Sequenz von Bildungsganguntersuchungen. Vorangestellt in: GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Wetzlar, 10-14.

HAMMER, M. (1990): Reengineering Work. Don't Automate, Obliterate. In: Harvard Business Review, 90, H. July-August, 104-112.

HAMMER, M./ CHAMPY, J. (1993): Reengineering the Corporation. A Manifesto for Business Revolution. New York.

HARRINGTON, H. J. (1991): Business Process Improvement. The breakthrough strategy for total quality, productivity, and competitiveness. New York, St. Louis, San Francisco.

HEID, H. (1998): Wie lassen sich individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben mit ökonomischen Qualifikationserfordernissen in Einklang bringen? In: Kempfenhauser Gespräche: Strukturwandel der Arbeitswelt. Entwicklungschancen für Mensch und Gesellschaft? Viertes Gespräch 6. - 8. März 1998: Entwicklungschancen für Mensch und Arbeit: Zum Bedeutungswandel von Bildung, Qualifikation und Arbeit in der Biographie. Online: <http://www.gcn.de/Kempfenhausen/Zyklus2/downloads/heid.pdf> (04-04-2011).

HEID, H. (2003): Bildung im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen und individuellen Entwicklungsbedürfnissen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 99, H. 1, 10-25.

HERICKS, U. (1998): Der Ansatz der Bildungsgangforschung und seine didaktischen Konsequenzen – Darlegungen zum Stand der Forschung. In: MEYER, M. A./ REINARTZ, A.

(Hrsg.): Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis. Opladen, 173-188.

HERICKS, U./ KEUFFER, J./ KRÄFT, H. C./ KUNZE, I. (2001, Hrsg.): Bildungsgangdidaktik – Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen.

KEISER, G. (2004): Das Bildungsgangkonzept in der Berufsschule im Rahmen von Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Weiterentwicklung. Hamburg. [Zugl.: Diss., Universität Magdeburg 2003].

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2007): 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/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (04-04-11).

KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2008): Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.05.2008). Online:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf (28-03-2011).

KOCHENDÖRFER, J. (2003): Geschäftsprozesse im Wirtschaftslehreunterricht gewerblicher Schulen. In: Die berufsbildende Schule, 55, H. 3, 93-97.

KOCHENDÖRFER, J. (2004): Dynamische Lernfelder versus archaischer Wirtschafts- und Sozialkunderahmenplan. In: Die berufsbildende Schule, 56, H. 7/8, 166-170.

KREMER, H./ SLOANE, P. F. E. (2000): Lernfelder implementieren – erste Umsetzungserfahrungen lernfeldstrukturierter Curricula. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 170-182.

KRUSE, W. (2001): Arbeitsprozesswissen – Entstehungsgeschichte und Aktualität eines Konzepts. In: IG Metall; Sozialforschungsstelle Dortmund (Hrsg.): Prozesskompetente Facharbeit – ein neues Leitbild für Neuordnung und Lernkonzepte? Redebeiträge, Materialien und Ergebnisse eines Workshops am 05.07.2001 in Frankfurt a. M., 49-52.

LIPSMEIER, A. (2000): Systematisierungsprinzipien für berufliche Curricula. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 54-71.

LEHMKUHL, K. (2009): Praxis begreifen – Begriffe bilden. In: Lehren und Lernen, 35, H. 1, 5-9.

MEYER, H./ BECK, H. (2000): Geschäftsprozessorientierte Betriebswirtschaftslehre mit Rechnungswesen – ein Unterrichtsbeispiel. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 48, H. 3, 289-296.

MEYER, R. (2002): Prozesskompetenz: Trendqualifikation für die berufliche Bildung?! In: JENEWEIN, K./ KNAUTH, P./ ZÜLCH, G. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in Unternehmensprozessen. Aachen, 110-113.

OSTERLOH, M./ FROST, J. (2006): Prozessmanagement als Kernkompetenz. Wie Sie Business Reengineering strategisch nutzen können. 5. Auflage, Wiesbaden.

PÄTZOLD, G. (2000): Lernfeldstrukturierte Lehrpläne – Berufsschule im Spannungsfeld zwischen Handlungs- und Fachsystematik. In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Beiheft 15 zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart, 72-86.

PICOT, A./ FRANCK, E. (1995): Prozeßorganisation. Eine Bewertung der neuen Ansätze aus Sicht der Organisationslehre. In: NIPPA, M./ PICOT, A. (Hrsg.): Prozeßmanagement und Reengineering. Die Praxis im deutschsprachigen Raum. Frankfurt, New York, 13-38.

PICOT, A./ REICHWALD, R./ WIGAND, R. T. (2003): Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management. 5. Auflage, Wiesbaden.

PONGRATZ, H. (2010): Integration von ERP-Systemen an beruflichen Schulen als ein umfassendes Projekt der Schulentwicklung. In: PONGRATZ, H./ TRAMM, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht, 111-147. Online: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1727/pdf/Pongratz_Tramm_Wilbers_Band4_OPUS.pdf (04-04-2011).

RAUNER, F. (2003): Zum Zusammenhang von Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. In: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Frankfurt a. M., 247-265.

RAUNER, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte 14. Online: http://itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_14_04.pdf (04-04-2011).

RAUNER, F./ BREMER, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, H. 2, 14-161.

REETZ, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung. Bad Heilbrunn/ Obb.

REINISCH, H. (1996): Bildungsgangdidaktik – auch für kaufmännische Bildungsgänge? In: Auf dem Weg zu einer Bildungsgangdidaktik. Dokumentation zum 5. Kollegschole-Kongreß am 27. und 28. September 1995 in Köln. Bönen, 313-340.

REINISCH, H. (2003): Zu einigen curriculumtheoretischen Implikationen des Lernfeldansatzes – Überlegungen anlässlich der Beiträge von Clement, Kremer, Sloane und Tramm in bwp@ Ausgabe 4. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/reinisch_bwpat4.pdf (04-04-2011).

RÖBEN, P. (2001): Arbeitsprozesswissen und Expertise. In: PETERSEN, A. W./ RAUNER, F./ STUBER, F. (Hrsg.): IT-gestützte Facharbeit – Gestaltungsorientierte Berufsbildung. Ergebnisse der 12. HGTTB-Konferenz. Bildung und Arbeitswelt, Bd. 4. Baden-Baden, 43-57.

SCHENK, B. (Hrsg.) (2005): Bausteine einer Bildungsgangtheorie. Wiesbaden.

SCHMELZER, H. J./ SESSELMANN, W. (2010): Geschäftsprozessmanagement in der Praxis. 7. Auflage, München, Wien.

SCHUBERT, P. (2003): E-Business-Integration. In: SCHUBERT, P./ WÖLFLE, R./ DETTLING, W. (Hrsg.): E-Business-Integration. Fallstudien zur Optimierung elektronischer Geschäftsprozesse. München, Wien, 1-22.

SIEMON, J. (2004): Der Einsatz von ERP in Unternehmen. Wie ändern sich die Qualifikationsanforderungen? Präsentation anlässlich eines ERP-Workshops. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/projekte/culik/ws_erp/siemon_2804.pdf (04-04-2011).

STRIENING, H.- D. (1988): Prozeß-Management: Versuch eines integrierten Konzeptes situationsadäquater Gestaltung von Verwaltungsprozessen. Frankfurt a. M.

STRIENING, H. - D. (1995): Prozeßmanagement: Ein Weg zu erhöhter Wettbewerbsfähigkeit. In: STRIENING, H. - D. (Hrsg.): Chefsache Gemeinkostenmanagement. Reserven entdecken und ausschöpfen. Landsberg, Lech.

STUBER, F. (1999): Geschäftsprozesse und Arbeitsprozesse – von (begrenztem) Nutzen eines neuen Leitbilds in der Berufsbildung. In: lernen & lehren, H. 56, 11-23.

STÜNING, E./ BUSIAN, A. (2005): Möglichkeiten der integrativen Förderung von Basiskompetenzen in berufsschulischen Bildungsgängen – ein curricularer Zugang. In: 1. Zwischenbericht des BLK-Modellversuchs „VERLAS“, Jena, Dortmund, 46-48.

TRAMM, T. (2002a): Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In: TRAMM, T. (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung. Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns. Bielefeld, 22-35.

TRAMM, T. (2002b): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. Antrittsvorlesung am IBW am 29. April 2002. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/forschung/arbeiten/Tramm_Lerfeldansatz_2002.pdf (04-04-2011).

TRAMM, T. (2002c): Zur Relevanz der Geschäftsprozessorientierung und zum Verhältnis von Wissenschafts- und Situationsbezug bei der Umsetzung des Lernfeldansatzes im kaufmännischen Bereich. In: BADER, R./ SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn, 41-62.

TRAMM, T. (2003): Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 4. Online: http://www.ibw.uni-hamburg.de/bwpat/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (30-05-2003).

TRAMM, T. (2004): Geschäftsprozesse und fachliche Systematik – zur inhaltlichen Einführung. In: GRAMLINGER, F./ STEINEMANN, S./ TRAMM, T. (Hrsg.): Lernfelder gestalten – miteinander lernen – Innovationen vernetzen. Beiträge der 1. Culik Fachtagung. Paderborn, 134-139.

TRAMM, T (2009a): Vom geduldigen Bohren dicker Bretter – Antworten und Überlegungen eines „beglückten“ Kollegen zum Praxisbezug der Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2. Online: http://www.bwpat.de/profil2/tramm_profil2.pdf (04-04-2011).

TRAMM, T. (2009b): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext kaufmännischer Arbeits- und Geschäftsprozesse. In: BRÖTZ, R./ SCHAPFEL-KAISER, F. (Hrsg.): Anforderungen an kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Berufe aus berufspädagogischer und soziologischer Sicht. Bonn, 65-87.

TRAUTMANN, M. (Hrsg.) (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden.

WILBERS, K. (2010): Integrierte Unternehmenssoftware (ERP-Systeme) im kaufmännischen Unterricht. In: PONGRATZ, H./ TRAMM, T./ WILBERS, K. (Hrsg.): Prozessorientierte Wirtschaftsdidaktik und Einsatz von ERP-Systemen im kaufmännischen Unterricht, 61-76. Online: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1727/pdf/Pongratz_Tramm_Wilbers_Band4_OPUS.pdf (04-04-2011).

WOLF, C./ HARMON, P. (2010): The State of Business Process Management - 2010. BP-Trends-Report, February 2010. Online: http://www.bptrends.com/surveys_landing.cfm (29-03-2011).

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format: **FORSCHUNGSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

BUSIAN, A. (2011): Geschäftsprozessorientierung – curriculare Orientierungsgröße mit Integrationskraft oder Modeerscheinung? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, 1-26. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe20/busian_bwpat20.pdf (27-06-2011).

Die Autorin



Dr. ANNE BUSIAN

Lehrgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Institut für
Bildungswissenschaft und Medienforschung, FernUniversität in
Hagen

Universitätsstraße 11, 58084 Hagen

E-mail: [anne.busian \(at\) fernuni-hagen.de](mailto:anne.busian(at)fernuni-hagen.de)

Homepage: [http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/BWP/wir-
uber-uns](http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/BWP/wir-uber-uns)