

bwp@ Spezial 20 | November 2023

Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung

Hrsg. v. **Antje Barabasch & Silke Fischer**

Nicole ACKERMANN & Simone HEINECKE

(Pädagogische Hochschule Zürich)

**Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine qualitative Analyse
des neuen Lehrplans für die kaufmännischen Berufsschulen
in der Schweiz.**

Online:

https://www.bwpat.de/spezial20/ackermann_heinecke_spezial20.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2023



www.bwpat.de



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

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine qualitative Analyse des neuen Lehrplans für die kaufmännischen Berufsschulen in der Schweiz

Abstract

In der Berufsbildung gilt Handlungskompetenzorientierung seit einigen Jahren als pädagogisch-didaktische Leitidee. Mit der jüngsten Lehrplanrevision der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz wird eine lernortübergreifende Handlungskompetenzorientierung eingeführt und die tradierten Fächer an den Berufsschulen aufgelöst. Dieser Beitrag untersucht die Handlungskompetenzen im neuen Lehrplan für die kaufmännischen Berufsschulen mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Es werden berufsbildende und allgemeinbildende Lerngegenstände identifiziert und diese entlang einer inhaltsbezogenen (domänenspezifisch und domänenübergreifend) und prozessbezogenen (kognitiv und nicht-kognitiv) Dimension systematisiert. Die Ergebnisse geben Orientierung über die didaktische Komposition des Lehrplans und der curricularen Handlungskompetenzen. Es werden Implikationen für den Berufsschulunterricht und die Lehrer:innenbildung in der kaufmännischen Domäne abgeleitet.

What do future clerks learn? A qualitative analysis of the new curriculum for commercial vocational schools in Switzerland

Action competence orientation has been a pedagogical and didactical guiding idea for several years in VET. The recent curriculum revision of commercial VET in Switzerland introduces an action competences orientation across learning venues and dissolves the traditional subjects at vocational schools. This article examines the action competences in the new curriculum for commercial vocational schools by qualitative content analysis. We identify vocational and general education learning objects and systematise them along a content-related (domain-specific and domain-general) and process-related (cognitive and non-cognitive) dimension. The results provide orientation on the didactic composition of the curriculum and the curricular action competences. Finally, we derive implications for teaching and teacher training in the commercial domain.

Schlüsselwörter: *kaufmännische Berufsbildung, Berufsschule, Lehrplan, Handlungskompetenzen, Lerngegenstände*

1 Einleitung

In der Berufsbildung gilt Handlungsorientierung bzw. Handlungskompetenzorientierung seit einigen Jahren als pädagogisch-didaktische Leitidee (KMK 2021, SBFI 2017). Für die kaufmännische Berufsbildung in der Schweiz wird mit der jüngsten Lehrplanrevision eine lernort-

übergreifende Handlungskompetenzorientierung eingeführt. Dies bedeutet für den Lernort Berufsschule einen Paradigmenwechsel: Auflösung der tradierten Schulfächer (lokale Landessprache, Fremdsprachen, „Wirtschaft und Gesellschaft“, „Information, Kommunikation und Administration“), Restrukturierung des kaufmännischen Unterrichts nach Handlungskompetenzbereichen, Verlagerung vom allgemeinbildenden zum berufsbildenden Unterrichtsbereich (Ackermann 2021a). Damit geht auch ein verändertes Kompetenzkonzept in der kaufmännischen Domäne einher: von „wissen“ zu „handeln“ und „entfalten“ (Ackermann 2021b).

Bei der Lehrplanrevision ist die Organisation der Arbeitswelt des Berufs Kaufleute einige Kompromisse eingegangen, um den bildungspolitischen Vorgaben (BBT 2006, SBFI 2021) sowie den wirtschaftspolitischen Interessen (SKKAB 2018) zu genügen: Die „beruflichen Handlungskompetenzen“ (SKKAB 2021a, 10) sind bewusst offen formuliert, damit sie für die drei Lernorte praktikabel, für alle 20 Branchen akzeptabel und für den zukünftigen Arbeitsmarkt flexibel sind (Ackermann 2021a).¹ Zudem sind einige Handlungskompetenzen mit allgemeinbildenden Inhalten angereichert, um am Lernort Berufsschule zwei separierte Unterrichtsbereiche, d. h. berufsbildender und allgemeinbildender Unterricht, zu vermeiden (Ackermann 2021a).²

Für den neuen kaufmännischen Lehrplan ist *prima vista* unklar, ob die curricularen Handlungskompetenzen eher fachlich oder überfachlich ausgerichtet sind, welche fachlichen Konzepte darin verankert sind, auf welche Anforderungssituationen sie sich beziehen (kaufmännisch, nicht-kaufmännisch) und welche psychologischen Prozesse damit einhergehen (z. B. kognitiv, motivational). Eine solche Klarheit ist jedoch erforderlich, damit Lehrer:innen an kaufmännischen Berufsschulen didaktisch sinnstiftende Lehr-Lernprozesse gestalten können und Dozierende in der Aus- und Weiterbildung kaufmännischer Berufsschullehrer:innen das fachwissenschaftlich und fachdidaktisch relevante Professionswissen einbinden können.

Dieser Beitrag fokussiert den neuen kaufmännischen Lehrplan für den Lernort Berufsschule und zielt darauf ab, die curricularen Handlungskompetenzen qualitativ zu analysieren. Es werden drei Fragestellungen bearbeitet: (F1) Welche berufsbildenden und allgemeinbildenden Lerngegenstände lassen sich im Lehrplan identifizieren? (F2) Welche domänenspezifischen und domänenübergreifenden Anforderungssituationen sind in diesen Lerngegenständen spezifiziert? (F3) Welche kognitiven und nicht-kognitiven Prozesse sind in diesen Lerngegenständen spezifiziert?

In Abschnitt 2 wird der theoretische Hintergrund skizziert, in Abschnitt 3 das methodische Vorgehen beschrieben und in Abschnitt 4 die Ergebnisse dargestellt. Im letzten Abschnitt werden Ergebnisse und Limitationen der Studie diskutiert sowie Implikationen für Forschung und Praxis skizziert.

¹ Die kaufmännische Berufslehre kann in rund 20 verschiedenen Branchen absolviert werden (z. B. Banken, Hotellerie, Industrie, öffentliche Verwaltung, Versicherungen, Spedition, Spitäler), aber der Berufsabschluss ist für die Lernenden aller Branchen gleich („Kauffrau/Kaufmann EFZ“). Die betriebliche Ausbildung ist branchenspezifisch und die schulische Ausbildung ist branchenübergreifend organisiert.

² Für die meisten Berufe werden an der Berufsschule berufskundlicher und allgemeinbildender Unterricht sowie Sportunterricht angeboten.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Kompetenzorientierung in der Berufsbildung

In der Bildungsforschung bzw. Berufsbildungsforschung findet sich kein einheitliches, allgemein anerkanntes Kompetenzkonzept. Vielmehr wird je nach Forschungsbereich auf unterschiedliche Konzepte rekurriert (Klieme/Maag Merki/Hartig 2007): handlungstheoretische Konzepte für Lehrplanentwicklung (Reetz 1990, 1999), kognitionspsychologische Konzepte für pädagogisch-psychologische Leistungsmessung (Beck/Landenberger/Oser 2016).

2.1.1 Handlungskompetenz als berufspädagogische Leitidee

Im Bereich der *beruflichen Lehrplanentwicklung* ist das Konzept der *Handlungskompetenz* nach Reetz (1990, 1999) verbreitet. Es beschreibt berufliche Handlungskompetenz als die Fähigkeit von Individuen, spezifische Anforderungssituationen flexibel zu bewältigen (Reetz 1999, 35), aufgeschlüsselt in die Dimensionen Sach-, Personal- und Sozialkompetenz. Dieses Konzept geht zurück auf den anthropologischen Ansatz nach Roth (1971), wonach Handlungsfähigkeit als Mündigkeit im dreifachen Sinne verstanden wird (Roth 1971, 180): a) gegenstandsbezogene Fähigkeit (z. B. Fach- und Berufswissen); b) personenbezogene Fähigkeit (z. B. Selbstwirksamkeit, Selbstregulation, Selbstreflexion); c) gemeinschafts- und gruppenbezogene Fähigkeit (z. B. Kommunikation, Kooperation).

Ein alternatives Konzept unterscheidet *fachliche und überfachliche Kompetenzen*, wobei die überfachlichen Kompetenzen typischerweise nach drei Fähigkeitsbereichen strukturiert sind (Euler 2020, Grob/Maag Merki 2001): a) methodisch-technische Fähigkeiten (z. B. Denkfähigkeiten, basale Sprachkompetenzen, ICT-Kompetenzen, Lernstrategien); b) personale Fähigkeiten (z. B. reflexive Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit); c) sozial-kommunikative Fähigkeiten (z. B. Dialogfähigkeit, Koordinationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit).

Jüngere Ansätze in der Berufsbildungsforschung fokussieren auf transversale Kompetenzen (auch: Schlüsselkompetenzen, *life skills*, *21st century skills*). Transversale Kompetenzen werden bei der Bewältigung von spezifischen Situationen erworben und sind auf andere Situationen übertragbar (Scharnhorst 2021). Transversalität von Kompetenzen setzt voraus, dass das Individuum bekannte und neue Anforderungssituationen als ähnlich erkennt und vorhandene Kompetenzen auf die neue Situation anpassen kann (Scharnhorst/Kaiser 2018). Transversalität ist demnach kein inhärentes Charakteristikum einer bestimmten Kompetenz, sondern eine Disposition des Individuums, nämlich Transferfähigkeit.

2.1.2 Kompetenzmodell für die kaufmännische Domäne

Im Bereich der *beruflichen Kompetenzmodellierung und -messung* sind die Konzepte von Weinert (1999, 2001) verbreitet. Das engere Konzept beschreibt Kompetenz als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf die Anforderungen bestimmter Situationsfelder beziehen und sich als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren lassen (Weinert 2001, 47). Das breitere Konzept beschreibt Kompetenz als Handlungskompe-

tenz, d. h. eine Integration von kontextspezifischen kognitiven Leistungsdispositionen und motivationalen Orientierungen, bezogen auf Anforderungen eines spezifischen Handlungsfeldes wie z. B. eines Berufes (Weinert 2001, 49-50).

Kognitionspsychologische Kompetenzmodelle für die kaufmännische Domäne berücksichtigen üblicherweise zwei Kompetenzbereiche (Winther 2010, 51-55, 79-84, Winther et al. 2016) (vgl. Abbildung 1). Berufsverbundene Kompetenzen beziehen sich auf sprachliche, mathematische und technologische Literalität bezüglich komplexer ökonomischer Zusammenhänge (*economic literacy, economic numeracy*). Berufsspezifische Kompetenzen beziehen sich auf kaufmännische Anforderungssituationen, d. h. Geschäftsvorfälle basierend auf betrieblichen und unternehmerischen Prozessen. Für die inhaltliche Strukturierung dieser Anforderungssituationen dient das St.Galler Management-Modell (Rüegg-Stürm/Grand 2019), das zwischen Management-, Geschäfts- und Unterstützungsprozessen unterscheidet sowie Innenverhältnis (Abteilungen) und Außenverhältnis (Anspruchsgruppen) abbildet. Die analytische Zerlegung der Handlung in den Anforderungssituationen erfolgt über drei psychologische Prozessschritte: die kaufmännische Anforderungssituation wird in ein konkretes berufliches Problem übersetzt (*interpretative competence*), für das bestimmte berufliche Problem werden konzeptuelle und prozedurale kognitive Strukturen aktiviert (*conceptual competence, procedural competence*), die gefundene Problemlösung wird in die Anforderungssituation übersetzt und überprüft (*interpretative competence*).

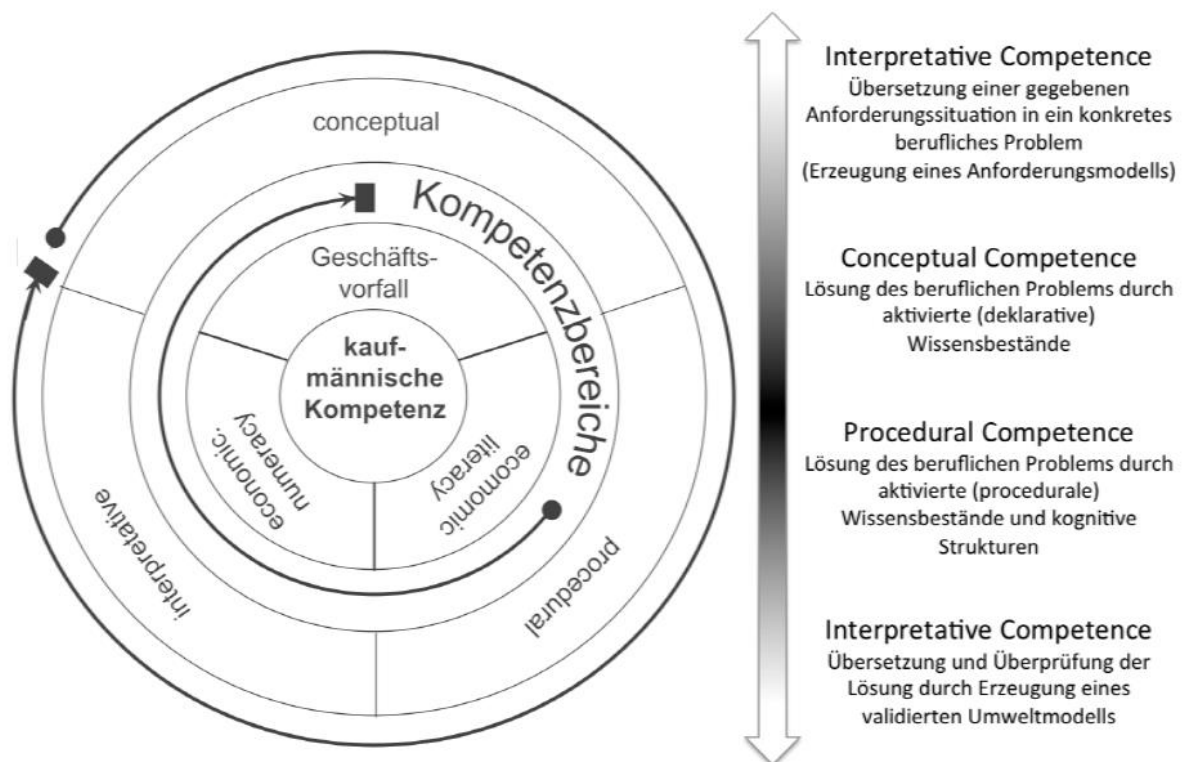


Abbildung 1: Heuristisches Kompetenzmodell für die kaufmännische Berufsbildung
Quelle: Winther (2010, 52)

2.2 Lehrplangestaltung in der Berufsbildung

2.2.1 Funktionen des Lehrplans

Ein Lehrplan erfüllt zwei wesentliche Funktionen (Künzli 1988, 2009). Einerseits dient er der Festlegung und Gewichtung von Bildungsidealen im Rahmen eines politisch-partizipativen Aushandlungsprozesses (politisch-normative Legitimitätsfunktion) (Künzli 1988, Künzli/Hopmann 1998). Er informiert über das Wissen und die Werte, die in einer Gesellschaft als besonders bedeutsam und tradierungswürdig erachtet werden, um gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen zu bewältigen. Umgekehrt kann aus dem Lehrplan geschlossen werden, welches Wissen und welche Werte in diesem kulturellen Kanon nicht mehrheitsfähig sind.

Andererseits bietet der Lehrplan eine Rahmung für das Lehren und Lernen in der Schule, d. h. die Auswahl und Gewichtung von Fächern mittels Studentafeln sowie die Anforderungen in den einzelnen Fächern durch Bildungsstandards (programmatisch-deskriptive Orientierungsfunktion) (Criblez/Gautschi/Hirt Monico 2006, Klieme et al. 2007). Er ist sowohl ein bildungspolitisches *Steuerungsinstrument* für bildungspolitische Akteure (z. B. Schulbehörden, Berufsverbände) als auch ein *Orientierungsinstrument* für die Gestaltung des Unterrichts durch die Lehrer:innen.

2.2.2 Lerngegenstände als Elemente des Lehrplans

Bei der Entwicklung eines Lehrplans müssen relevante Lerngegenstände (auch Bildungs- und Lernziele, Kompetenzen) ermittelt, ausgewählt und begründet werden. In der wirtschaftspädagogischen Curriculumforschung werden zur Lösung dieses Relevanzproblems drei Prinzipien vorgeschlagen (Reetz 2003, Reetz/Seyd 2006, Tramm/Reetz 2010). Diese drei curricularen Prinzipien sollen nicht isoliert, sondern komplementär verwendet werden.

Das *Wissenschaftsprinzip* strukturiert die Lerngegenstände nach disziplinären Fachbereichen, d. h. die Wissensbestände der akademischen Forschung und Lehre. In der Wirtschaftspädagogik sind diese Bezugsdisziplinen v. a. Wirtschaftswissenschaften (Kaminski/Eggert 2008, Seebert et al. 2012), Sozialwissenschaften (Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021, Hedtke 2018, Tafner 2018) und Informatik. Das *Situationsprinzip* strukturiert die Lerngegenstände nach situationalen Handlungsfeldern, d. h. bedeutsame gegenwärtige und zukünftige Lebenssituationen für die Lernenden. In der Wirtschaftspädagogik sind dies entweder berufliche Anforderungssituationen, die in betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse eingebunden sind (Winther 2010, Winther et al. 2016) oder nicht-berufliche Anforderungssituationen, die in verschiedenen Lebensbereichen verankert sind (Ackermann 2021c, Albers 1995, Steinmann 1997). Beim *Persönlichkeitsprinzip* werden Lerngegenstände nach kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden ausgewählt und auf deren persönliche Entwicklung und Entfaltung hin zugeschnitten. Für die Wirtschaftspädagogik finden sich zwei Bildungsideale – der „mündige Wirtschaftsbürger“ (Dubs 2011, Ulrich 1993) und der „ehrbare Kaufmann“ (Casper 2017, Schlömer 2017, Tafner 2017) – und entsprechende transversale Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit (Reetz/Seyd 2006, 241-243).

2.2.3 Der neue kaufmännische Lehrplan in der Schweiz

Rechtsgrundlage für den neuen kaufmännischen Lehrplan ist die Berufsbildungsverordnung der Kaufleute (SBFI 2021). Als Ordnungsmittel gelten der Bildungsplan (SKKAB 2021a), der nationale Lehrplan Allgemeinbildung (SKKAB 2021b) und der nationale Schullehrplan für jedes Lehrjahr (SKKAB 2021c, 2021d, 2021e). Im Bildungsplan ist das Qualifikationsprofil der Kaufleute abgebildet, das Struktur und Inhalt der curricularen Handlungskompetenzen für alle drei Lernorte festlegt: 24 obligatorische und 4 optionale Handlungskompetenzen (SKKAB 2021a, 10) (vgl. Anhang: Abbildung 3). Der Bildungsplan definiert drei Zielebenen: Handlungskompetenzbereich, Handlungskompetenz, Leistungsziele (vgl. Tabelle 1).³ Jeder Handlungskompetenzbereich umfasst 4 bis 6 Handlungskompetenzen, für jede Handlungskompetenz sind bis zu 10 Leistungsziele operationalisiert, jedes Leistungsziel ist einem Lernort zugewiesen.

Tabelle 1: Architektur des kaufmännischen Lehrplans (Auszug aus Bildungsplan, exemplarisch für HKB C)

Zielebene 1	Handlungskompetenzbereich C: Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen	
Zielebene 2	Handlungskompetenz c3: Betriebliche Prozesse dokumentieren, koordinieren und umsetzen	
Zielebene 3	Leistungsziele Betrieb (Auswahl)	Leistungsziele Berufsschule (Auswahl)
	c3.bt1: Sie dokumentieren Arbeitsprozesse mit geeigneten Hilfsmitteln. (K3)	c3.bs1b: Sie zeigen die grundlegenden Elemente und Schnittstellen eines betrieblichen Prozesses auf. (K2) c3.bs1c: Sie erläutern die Grundlagen des Prozessmanagements. (K2)
	c3.bt3: Sie erstellen und überwachen Terminpläne für betriebliche Prozesse mit den vorgegebenen Hilfsmitteln. (K3)	c3.bs3a: Sie erstellen Terminpläne für Arbeitsprozesse. (K3)
	c3.bt6: Sie identifizieren Probleme in den Prozessabläufen und schlagen geeignete Optimierungsmassnahmen vor. (K4)	c3.bs6a: Sie analysieren Prozessabläufe, identifizieren Probleme und erarbeiten Optimierungsmassnahmen. (K4)

Quelle: Eigene Darstellung i. A. a. SKKAB (2021a, 24)

³ In der Schweizer Berufsbildung sind derzeit vom SBFI zwei Lehrplan-Modelle vorgesehen: das Handlungskompetenzen-Modell, eine Weiterentwicklung des Triplex-Modells mit drei Zielebenen, und das Kompetenzen-Ressourcen-Modell (Ghisla 2022, 65-68, 78-89).

Der nationale Schullehrplan hingegen unterteilt die Handlungskompetenzbereiche in schulische Lernfelder, verteilt diese Lernfelder auf die drei Ausbildungsjahre und weist den Lernfeldern schulische Leistungsziele und Stundendotation zu.⁴

Der neue kaufmännische Lehrplan birgt zwei wesentliche Problemkreise. Erstens sind Struktur und Inhalt der curricularen Handlungskompetenzen konzeptionell nicht nachvollziehbar (Ghisla 2022). Zwischen den Handlungskompetenzen fehlt eine *berufspädagogische Sachlogik* basierend auf einem Kompetenzmodell für die kaufmännische Domäne (z. B. Eberle/Holtsch 2018, Rebmann/Schlömer 2009, Winther 2010, 51-55, 79-84, Winther et al. 2016), die ihre Auswahl, Anordnung und Bezeichnung theoretisch begründbar und praktisch umsetzbar macht. So sind einige Handlungskompetenzen inhaltlich nicht trennscharf⁵, andere sind inhaltlich nicht aussagekräftig⁶. Innerhalb einer Handlungskompetenz fehlt eine *lernpsychologische und didaktische Modellierung*, d. h. die Verbindung von Handlungsphasen und -ebenen (z. B. Hacker 2005, Seifried et al. 2016, Winther 2010, 51-55, 79-84) sowie die Verknüpfung mit fachlichen Konzepten der relevanten Bezugswissenschaften. Die einzelnen Handlungskompetenzen sind z. T. über die Ausbildungsjahre verteilt und Leistungsziele zu gleichen/ähnlichen Lerngegenständen sind z. T. mehreren Handlungskompetenzen zugeordnet⁷, was die Gestaltung kompetenzorientierter Lehr-Lern-Arrangements erschwert.

Zweitens sind Formulierung und Operationalisierung der Leistungsziele handwerklich nicht gelungen. Die Leistungsziele haben unterschiedliche Konkretisierungsgrade: einige sind feinmaschig⁸ und überprüfbar; andere sind grobschlächtig⁹ und somit nicht direkt überprüfbar. Sämtliche Leistungsziele sind mit sog. K-Stufen einer überholten kognitiven Taxonomie versehen (Bloom et al. 1956), wobei die Zuordnung lernpsychologisch und didaktisch z. T. fragwürdig ist.¹⁰

⁴ Die Stundentafel wird nur auf Ebene Handlungskompetenzbereich (SBFI 2021, Art. 11 Abs. 1) und schulisches Lernfeld (SKKAB 2021c, 2021d, 2021e) ausgewiesen; auf Ebene Handlungskompetenz muss sie aus den einzelnen Dokumenten händisch zusammengetragen und zusammenrechnet werden. Die Stundendotation pro Lernfeld beträgt 4 bis 84 Lektionen.

⁵ Bsp.: „b2: Schnittstellen in betrieblichen Prozessen koordinieren“ und „c3: Betriebliche Prozesse dokumentieren, koordinieren und umsetzen“; „b3: Kaufmännische Aufträge entgegennehmen und bearbeiten“ und „d1: Anliegen von Kunden und Lieferanten entgegennehmen“.

⁶ Bsp.: „d4: Beziehungen mit Kunden und Lieferanten pflegen“.

⁷ Bsp.: „b1.bs6a: Sie identifizieren für kaufmännische Auftragssituationen Konsequenzen bei Abweichungen von Terminen und leiten geeignete Massnahmen ab. (K4)“, „c1.bs1c: Sie entwickeln für Aufträge im kaufmännischen Bereich systematisch Terminpläne und Ressourceneinsatzpläne. (K3)“, „c3.bs3a: Sie erstellen Terminpläne für Arbeitsprozesse. (K3)“.

⁸ Bsp.: „d2.bs1c: Sie setzen die Schritte von Beratungsgesprächen um. (K3)“, „e4.bs1b: Sie erläutern den Aufbau eines Drehbuchs für Audio- und Videoproduktionen. (K2)“.

⁹ Bsp.: „e1.bs1a: Sie wenden gängige Applikationen im kaufmännischen Bereich an. (K3)“, „d2.bs7a: Sie kommunizieren in der regionalen Landessprache und in einer Fremdsprache, Niveau B1. (K3)“.

¹⁰ Bsp. für den berufsbildenden Bereich: „b1.bs4a: Sie wenden Konfliktlösungsstrategien im Team an. (K3)“, „d1.bs5a: Sie deuten nonverbale Signale. (K3)“, „d2.bs2b: Sie hören aktiv zu. (K3)“. Bsp. für den allgemeinbildend-subjektbezogenen Bereich: „T1.3: Sie formulieren persönliche Ziele für ihre Lehrzeit. (K3)“, „T1.4: Sie entwickeln persönliche Ziele und ein ‘Vision Board’. (K5)“, „T1.5: Sie arbeiten an ihrem persönlichen Portfolio. (K3)“.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Datengrundlage

Für die qualitative Analyse des kaufmännischen Lehrplans wurden nicht die genuinen Dokumente verwendet, sondern ein forschungsgeneriertes Dokument (Döring/Bortz 2016, 533-536, 540-544, Mayring 2022). Dieses forschungsgenerierte Dokument wurde nach der curricularen Architektur des Lehrplans strukturiert (vgl. Tabelle 1), die textuellen Daten aus den Ordnungsmitteln (SKKAB 2021a, 2021c, 2021d, 2021e) zusammengeführt und bereinigt.

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse und induktive Kategorienbildung

Die Strukturierung der textuellen Daten nach berufsbildenden und allgemeinbildenden Lerngegenständen (F1) wurde mittels zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse und induktiver Kategorienbildung erreicht (Mayring 2022, 64-68, 68-89). Ein induktives Vorgehen schien hierfür zielführender als ein deduktives, da die Lerngegenstände aufgrund der fehlenden berufspädagogischen Sachlogik nicht offensichtlich sind und erstmalig ermittelt werden. Als erstes wurden die operationalisierten Leistungsziele thematisch gebündelt (Textsegment) und jedes Bündel mit zwei bis drei thematischen Schlüsselbegriffen versehen (Code) (vgl. Anhang: Tabelle 4). Als zweites wurden die Schlüsselbegriffe zu einem Lerngegenstand verdichtet (Unterkategorie) und die Lerngegenstände zu Lernbereichen zusammengefasst (Oberkategorie). Die Kategorien wurden zwecks intersubjektiver Nachvollziehbarkeit mit Expert:innen aus den relevanten Bezugsdisziplinen besprochen und verfeinert (Döring/Bortz 2016, 111-114, 372-376).

3.3 Qualitative Inhaltsanalyse und deduktive Kategorienanwendung

Die Kodierung der textuellen Daten hinsichtlich domänenspezifischer und domänenübergreifender Anforderungssituationen (F2) sowie kognitiver und nicht-kognitiver Prozesse (F3) erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse und deduktiver Kategorienanwendung (Mayring 2022, 64-68, 96-103). Ein deduktives Verfahren schien hierbei zielführend, da für die inhalts- und kognitionsbezogene Dimension auf didaktische Konzepte und Modelle zurückgegriffen werden kann. Das Kategoriensystem für die inhaltsbezogene Dimension „Anforderungssituationen“ (vgl. Anhang: Tabelle 5) wurde aus dem heuristischen Kompetenzmodell für die kaufmännische Berufsbildung (Winther 2010, 51-55, 79-84, Winther et al. 2016) und dem Kompetenzmodell für ökonomische Bildung (Ackermann 2021c) hergeleitet. Es besteht aus der Hauptkategorie „domänenspezifische Anforderungssituationen“ mit den zwei Unterkategorien „kaufmännische Situationen in einem bestimmten Unternehmensbereich“ und „kaufmännische Situationen in einem beliebigen Unternehmensbereich“ sowie der Hauptkategorie „domänenübergreifende Anforderungssituationen“ mit der Unterkategorie „nicht-kaufmännische Situationen in verschiedenen Lebensbereichen“. Das Kategoriensystem für die inhaltsbezogene Dimension „transversale Fähigkeiten“ (vgl. Anhang: Tabelle 6) bezieht sich auf das Konzept der umfassenden Handlungskompetenz (Reetz 1990, 1999) und das Konzept der überfachlichen Kompetenzen (Euler 2020, Grob/Maag Merki 2001). Es umfasst drei Kate-

gorien: methodisch-technische Fähigkeiten, personale Fähigkeiten, sozial-kommunikative Fähigkeiten. Das Kategoriensystem für die prozessbezogene Dimension „psychologische Prozesse“ (vgl. Anhang: Tabelle 7) orientiert sich am breiten Konzept der Handlungskompetenz (Weinert 2001). Es umfasst die Hauptkategorie „kognitive Prozesse“ mit den vier Unterkategorien kognitiv-konzeptuell, kognitiv-prozedural, kognitiv-interpretativ und metakognitiv sowie die Hauptkategorie „nicht-kognitive Prozesse“.

Im Kodierverfahren diente der Lerngegenstand mit den operationalisierten Leistungszielen als Kodiereinheit (kleinster Textteil) und die Handlungskompetenz als Kontexteinheit (größter Textteil) und Auswertungseinheit (Reihenfolge) (Mayring 2022, 60-63). Mehrfachkodierung zwischen und innerhalb der Kategoriensysteme war zulässig. In einem ersten Schritt wurde eine Probekodierung mit 12 % des Materials durchgeführt (18 von 146 Kodiereinheiten), abweichende Kodierungen diskutiert und der Kodierleitfaden verfeinert. In einem zweiten Schritt wurde das Material zuerst von zwei Personen getrennt kodiert und danach die Abweichungen konsenskodiert (Döring/Bortz 2016, 558-559). Die Inter-Coder-Übereinstimmung war für alle Kodierkategorien gut bis sehr gut (Anforderungssituationen $\kappa = 0.90$, transversale Fähigkeiten $\kappa = 0.93$, psychologische Prozesse $\kappa = 0.81$). Schließlich wurden mit den finalen Codings deskriptivstatistische Frequenz- und Kontingenzanalysen (Kreuztabellen) vorgenommen (Backhaus et al. 2018, 337-352).

4 Ergebnisse

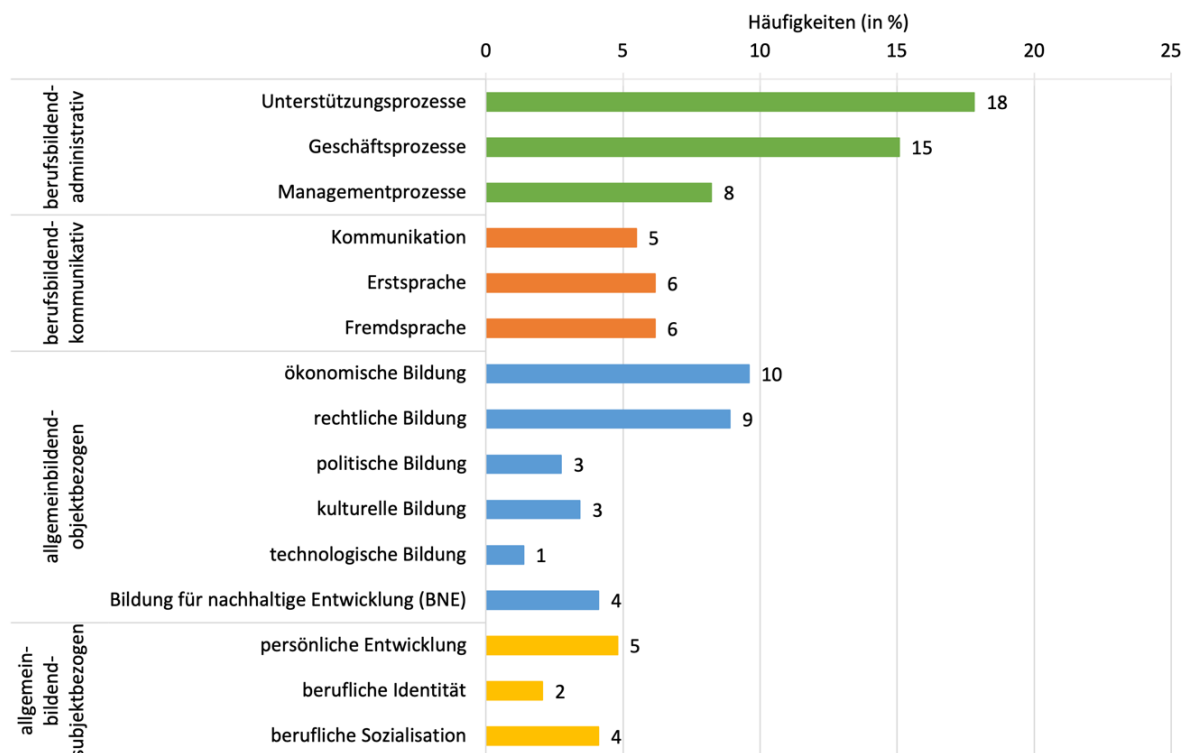
4.1 Berufsbildende und allgemeinbildende Lerngegenstände

Es lassen sich insgesamt 146 Lerngegenstände (Unterkategorien) und 15 Lernbereiche (Hauptkategorien) identifizieren (F1). Die Lernbereiche lassen sich zu vier Unterrichtsbereichen verdichten (vgl. Abbildung 2): berufsbildend-administrativ (41 % der Lerngegenstände), berufsbildend-kommunikativ (18 %), allgemeinbildend-objektbezogen (30 %) und allgemeinbildend-subjektbezogen (11 %).

Der berufsbildend-administrative Unterrichtsbereich fokussiert auf kaufmännische, betriebliche und unternehmerische Prozesse (situationaler Ansatz). Er gliedert sich in die drei Lernbereiche Unterstützungsprozesse (18 %; z. B. Projektmanagement, Arbeitsorganisation, Office Applications, Datenaufbereitung/-auswertung), Geschäftsprozesse (15 %; z. B. Kundendienst, Marketing & Kommunikation, Finanzen) und Managementprozesse (8 %; z. B. Unternehmensorganisation). Im berufsbildend-kommunikativen Bereich finden sich die drei Lernbereiche Kommunikation (5 %; Stakeholder Relationship Management, Customer Relations), Erstsprache (6 %; Kommunikation schriftlich, Kommunikation mündlich, Fachgespräche, Small Talk) und Fremdsprache (6 %; dito).

Der allgemeinbildend-objektbezogene Unterrichtsbereich fokussiert auf sozialwissenschaftliche Konzepte und Modelle (wissenschaftlicher Ansatz) sowie soziale Phänomene und Probleme (situationaler Ansatz). Er unterteilt sich in sechs Lernbereiche: ökonomische Bildung (10 %; Gesamtwirtschaft, Marktwirtschaft, Haushaltswirtschaft), rechtliche Bildung (9 %;

Staatsrecht, Verwaltungsrecht, Vertragsrecht, Familienrecht), Bildung für nachhaltige Entwicklung (4 %; gesellschaftliche Herausforderungen und nachhaltige Entwicklung), politische Bildung (3 %; Demokratie/Gewaltenteilung, Medien/Interessengruppen/Meinungsbildung, politische Teilhabe), kulturelle Bildung (3 %; soziale Strukturen und Prozesse, kulturelle Werte, Kunst) und technologische Bildung (1 %; Informationsrecherche). Der allgemeinbildend-subjektbezogene Unterrichtsbereich fokussiert auf die lernende Person (personaler Ansatz) und umfasst drei Lernbereiche: persönliche Entwicklung (5 %; Dokumentation und Reflexion im Portfolio), berufliche Sozialisation (4 %; berufliche Netzwerke, Selbstmarketing, berufliche Laufbahn und lebenslanges Lernen) und berufliche Identität (2 %; Standortbestimmung, Zielsetzung).



Hinweis: k = 146 Unterkategorien (Lerngegenstände). Relative Häufigkeit der Unterkategorien, gerundete Werte.

Abbildung 2: Berufskundliche und allgemeinbildende Lernbereiche

Im berufsbildend-administrativen Bereich lassen sich fachwissenschaftliche Bezüge zu Wirtschaftswissenschaften (50 %, v. a. BWL), Informatik (17 %) und Kommunikationswissenschaft (15 %) herstellen; im berufsbildend-kommunikativen Bereich zu Kommunikationswissenschaft (77 %) und Sprachwissenschaften (56 %). Im allgemeinbildend-objektbezogenen Bereich sind Wirtschaftswissenschaften (48 %, v. a. VWL), Rechtswissenschaft (41 %), Politikwissenschaft (30 %), Soziologie/Kulturanthropologie (16 %) und Naturwissenschaften (11 %) fachwissenschaftlich relevant. Hingegen sind im allgemeinbildend-subjektbezogenen Bereich lediglich wenige fachwissenschaftliche Bezüge herstellbar (13 % Psychologie).

4.2 Domänenspezifische und domänenübergreifende Anforderungen

Hinsichtlich der inhaltsbezogenen Dimension „Anforderungssituationen“ (F2) zeigen die Lerngegenstände ein vielfältiges Muster (vgl. Tabelle 2). Rund die Hälfte der Lerngegenstände adressieren kaufmännische Situationen (55 %), die etwa hälftig in einem bestimmten Unternehmensbereich (32 %; v. a. Geschäftsprozesse: Vertrieb, Kundendienst, Beschaffung, Marketing & Kommunikation, Finanzen) und beliebigen Unternehmensbereich (29 %; v. a. Unterstützungsprozesse und Managementprozesse) situiert sind. Zwei Fünftel der Lerngegenstände adressieren nicht-kaufmännische Situationen (40 %), die ausgeglichen in die drei Lebensbereiche eingebettet sind (persönlich 18 %, beruflich 16 %, gesellschaftlich 18 %).

Hinsichtlich der „transversalen Fähigkeiten“ werden in etwa zwei Drittel der Lerngegenstände methodisch-technische Fähigkeiten (59 %) spezifiziert, in einem Viertel überfachlich sozial-kommunikative Fähigkeiten (23 %) und in 15 % überfachlich personale Fähigkeiten. Die Kreuztabellierung von „Anforderungssituationen“ und „transversalen Fähigkeiten“ zeigt, dass transversale Fähigkeiten häufiger für kaufmännische Situationen (79-93 %) spezifiziert sind als für nicht-kaufmännische (69 %).

Die berufsbildend-administrativen Lerngegenstände beziehen sich hauptsächlich auf methodisch-technische Fähigkeiten und die berufsbildend-kommunikativen auf sozial-kommunikative Fähigkeiten. Umgekehrt beziehen sich die allgemeinbildend-objektbezogenen Lerngegenstände hauptsächlich auf methodisch-technische und die allgemeinbildend-subjektbezogenen auf personale Fähigkeiten.

Tabelle 2: Anforderungssituationen und transversale Fähigkeiten nach Unterrichtsbereichen

Kategorie	BB admin.	BB kom.	AB obj.	AB subj.	total
Kaufmännische Situationen in einem bestimmten Unternehmensbereich	◐	◑	○	○	◐
Kaufmännische Situationen in einem beliebigen Unternehmensbereich	◑	◐	○	○	◐
Nicht-kaufmännische Situationen in div. Lebensbereichen	○	○	●	●	◐
Methodisch-technische Fähigkeiten	●	◐	●	◐	●
Personale Fähigkeiten	○	○	○	●	○
Sozial-kommunikative Fähigkeiten	○	●	○	○	○

Hinweis: k = 146 Kategorien (Lerngegenstände), davon 60 berufsbildend-administrativ (BB admin.), 26 berufsbildend-kommunikativ (BB kom.), 44 allgemeinbildend-objektbezogen (AB obj.), 16 allgemeinbildend-subjektbezogen (AB subj.). Mehrfachkodierung der Kategorien. Relative Häufigkeiten der Codings: ○ = 0%, ◐ = 1-25 %, ◑ = 26-50 %, ◒ = 51-75 %, ● = 76-100 %.

4.3 Kognitive und nicht-kognitive Prozesse

Hinsichtlich der prozessbezogenen Dimension „psychologische Prozesse“ (F3) zeigen die Lerngegenstände ein eindeutigeres Muster (vgl. Tabelle 3). Rund zwei Drittel der Lerngegenstände spezifizieren kognitiv-konzeptuelle Prozesse (68 %), die Hälfte kognitiv-prozedurale Prozesse (50 %), rund ein Drittel kognitiv-interpretative Prozesse (36 %) und 10 % metakognitive Prozesse. Nicht-kognitive Prozesse werden in den Lerngegenständen nicht spezifiziert.

Im berufsbildend-administrativen und berufsbildend-kommunikativen Bereich überwiegen kognitiv-prozedurale Prozesse (75 %, 96 %), gefolgt von kognitiv-konzeptuellen Prozessen (67 %, 58 %). Im allgemeinbildend-objektbezogenen Bereich dominieren kognitiv-konzeptuelle (86 %) und kognitiv-interpretative (52 %) Prozesse. Hingegen kommen im allgemeinbildend-subjektbezogenen Bereich metakognitive (56 %), kognitiv-konzeptuelle (44 %) und kognitiv-interpretative (44 %) Prozesse vor.

Tabelle 3: Psychologische Prozesse nach Unterrichtsbereichen

Kategorie	BB admin.	BB kom.	AB obj.	AB subj.	total
Kognitiv-konzeptuelle Prozesse	●	●	●	◐	●
Kognitiv-prozedurale Prozesse	●	●	◐	○	◐
Kognitiv-interpretative Prozesse	◐	◐	●	◐	◐
Metakognitive Prozesse	◐	○	◐	●	◐
Nicht-kognitive Prozesse	○	○	○	○	○

Hinweis: k = 146 Kategorien (Lerngegenstände), davon 60 berufsbildend-administrativ (BB admin.), 26 berufsbildend-kommunikativ (BB kom.), 44 allgemeinbildend-objektbezogen (AB obj.), 16 allgemeinbildend-subjektbezogen (AB subj.). Mehrfachkodierung der Kategorien. Relative Häufigkeiten der Codings: ○ = 0%, ◐ = 1-25 %, ◑ = 26-50 %, ◒ = 51-75 %, ● = 76-100 %.

5 Diskussion und Ausblick

5.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Dieser Beitrag zielte darauf ab, die Handlungskompetenzen im neuen kaufmännischen Lehrplan für den Lernort Berufsschule qualitativ zu analysieren, d. h. berufsbildende und allgemeinbildende Lerngegenstände zu identifizieren und diese entlang inhaltsbezogener und prozessbezogener Dimensionen zu systematisieren.

Berufsbildende und allgemeinbildende Lerngegenstände: Von den Lerngegenständen sind rund 40 % berufsbildend-administrativ, 20 % berufsbildend-kommunikativ, 30 % allgemeinbildend-objektbezogen (Konzepte/Modelle, Phänomene/Probleme) und 10 % allgemeinbildend-subjektbezogen (lernende Person) ausgerichtet. Bei den meisten berufsbildenden Lerngegenständen

den lassen sich fachwissenschaftliche Bezüge herstellen (Wirtschaft, Information, Kommunikation), jedoch sind die relevanten fachlichen Konzepte in den schulischen Leistungszielen nicht expliziert, d. h. sie müssen aus der Berufswissenschaft und -praxis rekonstruiert oder innoviert werden. Mit der Einführung des Situationsprinzips (Reetz 2003, Tramm/Reetz 2010) im neuen kaufmännischen Lehrplan droht eine „funktionale[...] Verengung des Unterrichts“ (Dubs 2000, 21) auf das Einüben und Ausüben von Arbeitsprozessen, die unmittelbar dem Ausbildungsbetrieb dienen. Dies wirft zwei Fragen auf: Welche bildungspolitischen Akteure haben die Deutungshoheit über die berufsbildenden Lerngegenstände und deren berufswissenschaftliche Fundierung? Welches Niveau beruflicher Fachlichkeit ist an den kaufmännischen Berufsschulen erforderlich, um für die Studiengänge der höheren Berufsbildung und Fachhochschulen anschlussfähig zu sein?

Die allgemeinbildenden Lerngegenstände beziehen sich auf diverse Sozialwissenschaften (Wirtschaft, Recht, Politik, Ökologie, Soziologie/Kulturanthropologie). Die relevanten fachlichen Konzepte sind in den schulischen Leistungszielen explizit gemacht, aber in der Bezeichnung und Beschreibung der curricularen Handlungskompetenzen z. T. nicht offensichtlich, d. h. sie müssen exploriert werden. Der allgemeinbildende Bereich folgt einem multidisziplinären Ansatz (Engartner/Hedtke/Zurstrassen 2021, Hedtke 2018), jedoch dominieren ökonomische und rechtliche Bildung – politische, kulturelle, ökologische und technologische Bildung ist marginalisiert. Mit dem Ansatz der integrierten Allgemeinbildung (SKKAB 2021a, 9) im neuen kaufmännischen Lehrplan droht eine „Verengung allgemeinbildender Inhalte auf die berufliche Perspektive“ (Ackermann 2021a, 95) und die Anforderungen der Arbeitswelt. Angesichts der geringen Stundentafel für den allgemeinbildenden Unterricht stellen sich zwei weitere Fragen: Welche Breite und Tiefe der allgemeinbildenden Lerngegenstände ist im kaufmännischen Unterricht erforderlich, um die übergeordneten Berufsbildungsziele – Orientierung in der persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebenswelt sowie Bewältigung komplexer Situationen (BBT 2006, 5, Art. 2 Verordnung Allgemeinbildung) – zu erreichen? Welchen Stellenwert hat eine nicht (unmittelbar) verwertbare Allgemeinbildung in der kaufmännischen Berufsbildung?

Domänenspezifische und domänenübergreifende Anforderungssituationen: Lerngegenstände mit kaufmännischen Situationen sind hälftig in einem bestimmten Unternehmensbereich (v. a. Geschäftsprozesse) und in einem beliebigen Unternehmensbereich (v. a. Unterstützungsprozesse, Managementprozesse) situiert (Rüegg-Stürm/Grand 2019). Bei den entsprechenden Kompetenzen kann davon ausgegangen werden, dass sie in einem unternehmerischen Prozess erworben werden und in anderen Prozessen nutzbar sind – sie lassen sich demnach als *domänenspezifisch* interpretieren. Allerdings verunmöglicht der Ansatz der Allbranchenlehre in der kaufmännischen Berufsbildung (SKKAB 2021a, 11) eine klare Umreißung und Abgrenzung der Domäne und damit eine Deutung hinsichtlich branchenspezifischer Geschäfts- und Arbeitsprozesse (Schlicht 2019, Schlömer et al. 2017, Tramm 2002, Winther 2010, Winther et al. 2016). Lerngegenstände mit nicht-kaufmännischen Situationen sind im persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Lebensbereich eingebettet. Die entsprechenden Kompetenzen werden zwar im kaufmännischen Berufsfeld erworben, sind jedoch auf andere Berufsfelder über-

tragbar – sie sind demnach als *domänenübergreifend* interpretierbar (Reetz/Seyd 2006, 241-243, Scharnhorst 2021).

Transversale methodisch-technische Fähigkeiten finden sich in allen Lerngegenständen, aber dominieren in den berufsbildend-administrativen und den allgemeinbildend-objektbezogenen. Sozial-kommunikative Fähigkeiten kommen fast ausschließlich in den berufsbildend-kommunikativen Lernbereichen vor, personale Fähigkeiten überwiegend in den allgemeinbildend-subjektbezogenen. Jedoch sind die transversalen Fähigkeiten in den curricularen Handlungskompetenzen nicht explizit formuliert und müssen interpretiert werden. Trotz des bildungspolitischen Postulats nach den „erforderlichen Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen zur jeweiligen Handlungskompetenz“ (SKKAB 2021a, 43) scheint das Konzept der mehrdimensionalen Handlungskompetenz (Reetz 1990, 1999) im kaufmännischen Lehrplan nur bedingt eingelöst.

Kognitive und nicht-kognitive Prozesse: Über alle Lerngegenstände hinweg sind konzeptuelle Prozesse am häufigsten vertreten, gefolgt von prozeduralen und interpretativen. Metakognitive Prozesse sind gering und nicht-kognitive Prozesse gar nicht vertreten. In den berufsbildenden Lerngegenständen dominieren konzeptuelle und prozedurale Prozesse, in den allgemeinbildend-objektbezogenen Lernbereichen konzeptuelle und interpretative. Trotz des bildungspolitischen Postulats nach der „erfolgreichen Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation“ (SKKAB 2021a, 43), scheint das breite Kompetenzkonzept mit kognitiven, motivationalen und volitionalen Dispositionen (Weinert 2001) für die Lehrplanmodelle in der Schweizer Berufsbildung (Ghisla 2022, 65-68, 78-89) und den kaufmännischen Lehrplan nicht richtungsweisend zu sein.

5.2 Limitationen der Studie

Für die vorliegende Studie müssen einige Limitationen angeführt werden. Die Ergebnisse basieren auf forschungsmethodisch konstruierten Einheiten, nicht auf bildungspolitisch implementierten. Die Lerngegenstände des neuen kaufmännischen Lehrplans wurden mittels induktiven Verfahrens identifiziert, so dass ihre Bündelung und Auslegung subjektiv, wenn auch intersubjektiv nachvollziehbar sind. Das induktive Verfahren müsste mit einem deduktiven Verfahren kombiniert werden, um den kaufmännischen Lehrplan in der Schweiz mit kaufmännischen Lehrplänen im deutschsprachigen Raum zu vergleichen.

Aus den Ergebnissen lassen sich keine Aussagen über die bildungspolitische und schulorganisatorische Gewichtung des berufsbildenden und allgemeinbildenden Unterrichts ableiten (SBFI 2021, Art. 11 Abs. 1). Diese Diskrepanz zeigt sich eindrücklich auf Ebene der Handlungskompetenzbereiche: Der HKB a enthält ausschließlich allgemeinbildende Lerngegenstände, die im Datensatz ein Drittel der Lerngegenstände ausmachen, ist aber gemäß Bildungsverordnung lediglich mit 10 % der schulischen Lernzeit dotiert. Umgekehrt enthalten der HKB c und der HKB d fast ausschließlich berufsbildende Lerngegenstände, machen ein Drittel der Lerngegenstände aus und sind mit 40 % der schulischen Lernzeit dotiert.

Die Ergebnisse können auf der Makroebene des Berufsbildungssystems interpretiert werden, d. h. Lehrpläne als „intended curriculum“ (Kridel 2010), hingegen erlauben sie keine Aussagen auf der Mikroebene, d. h. individuelle Lehr-Lern-Arrangements im Sinne eines „enacted curriculum“ (Orlowski 2012) und subjektive Lehr-Lernkonzeptionen. Unbesehen von den bildungspolitischen Vorgaben im neuen kaufmännischen Lehrplan sind unterschiedliche didaktische Umsetzungen des kaufmännischen Unterrichts zwischen den Berufsschulen und zwischen den Lehrer:innen denkbar.

5.3 Implikationen für Forschung und Praxis

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie geben Orientierung über die didaktische Komposition des neuen kaufmännischen Lehrplans und der curricularen Handlungskompetenzen. Sie sind für den Berufsschulunterricht, d. h. die Gestaltung kompetenzorientierter Unterrichtseinheiten, und die Lehrer:innenbildung, d. h. die Entwicklung berufsdidaktischer Lehrveranstaltungen, in der kaufmännischen Domäne gleichermaßen relevant. Aufgrund dieser Ergebnisse bestätigt sich die Notwendigkeit der Konzeption einer *kaufmännischen Berufsdidaktik* (Ackermann 2021a).

Für den berufsbildend-administrativen und berufsbildend-kommunikativen Unterrichtsbereich müssen berufsdidaktische Modelle entwickelt werden, mittels derer kompetenzorientierter Unterricht vorbereitet, durchgeführt, reflektiert und evaluiert werden kann: relevante Lerngegenstände strukturieren und visualisieren, fachliche Konzepte erklären und veranschaulichen, fachwissenschaftliche Bezüge herstellen, authentische und typische kaufmännische Anforderungssituationen identifizieren, berufslebensweltliche Erfahrungen und notwendige Ressourcen aktivieren (psychologische Prozesse, fachliche und überfachliche Fähigkeiten), berufspraktische Handlungen modellieren, illustrieren und transferieren. Im allgemeinbildend-objektbezogenen Unterrichtsbereich kann auf die bestehenden fachdidaktischen Modelle (z. B. Wirtschaft, Recht, Sprachen) zurückgegriffen werden. Für den allgemeinbildend-subjektbezogenen Unterrichtsbereich müssen didaktische Modelle konzipiert oder adaptiert werden, mittels derer die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen der Lernenden diagnostiziert sowie ihre persönliche Entwicklung begleitet und beurteilt werden kann: Arbeiten am persönlichen Portfolio (Ackermann/Zehnder 2023), Visionen für die berufliche Laufbahn, Rolle als Bürger:in in der Gesellschaft (Ackermann 2021c, Hedtke 2016).

Schließlich braucht es für die zukünftige kaufmännische Lehrer:innenbildung ein Studienprogramm an den Hochschulen, das eine fundierte fachwissenschaftliche Ausbildung in den Disziplinen Wirtschafts-, Rechts-, Kommunikations- und Sprachwissenschaften sowie Informatik vorsieht. Die aktuellen Studienprogramme an den Schweizer Hochschulen lassen eine solche Fächerkombination nur bedingt oder gar nicht zu. Hier wäre eine Koordination zwischen den universitären und pädagogischen Hochschulen erstrebenswert, um ein fachwissenschaftlich und fachdidaktisch kohärentes Curriculum für die neue kaufmännische Lehrer:innenbildung zu entwickeln.

Danksagung

Die Autor:innen danken Talia Stadelmann und Dominic Hassler für die Unterstützung bei der Datenaufbereitung und -auswertung sowie den anonymen Gutachter:innen für die konstruktiven Rückmeldungen zum Manuskript.

Literatur

Ackermann, N. (2021a): «Fit für die digitale Arbeitswelt»: Didaktische Implikationen der Reform «Kaufleute 2022» für die kaufmännischen Berufsfachschulen und die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Caduff, C. (Hrsg.): Perspektiven auf den Lernort Berufsfachschule: Festschrift zum 60. Geburtstag von Christoph Städeli. Bern, 75-105.

Ackermann, N. (2021b): Wissen, Handeln, Entfalten: Curriculare Orientierungen und Kompetenzkonzepte entlang der Lehrplanrevisionen der kaufmännischen Berufsbildung in der Schweiz. In: Transfer Forschung <-> Schule, 7, 54-67.

Ackermann, N. (2021c): Zum Bildungsideal des «mündigen Wirtschaftsbürgers»: Kompetenzmodell für ökonomische Bildung und Domänenanalyse des gesamtgesellschaftlichen/gesamtwirtschaftlichen Lebensbereichs. In: Fridrich, C./Hagedorn, U./Hedtke, R./Mittnik, P./Tafner, G. (Hrsg.): Wirtschaft, Gesellschaft und Politik: Sozioökonomische und politische Bildung in Schule und Hochschule. Wiesbaden, 147-178.

Ackermann, N./Zehnder, S. (2023): Didaktischer Leitfaden Portfolio: Orientierung und Anregung für die Umsetzung der Berufsreformen «Kaufleute 2023» und «verkauf 2022» am Lernort Schule. Pädagogische Hochschule Zürich und 2B Berufe Bildung GmbH.

Albers, H.-J. (1995): Handlungsorientierung und ökonomische Bildung. Darmstadt.

Backhaus, K./Erichson, B./Plinke, W./Weiber, R. (2018): Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung. 15. vollst. überarb. Auflage. Wiesbaden.

BBT (2006): Verordnung des BBT über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung vom 27. April 2006 (Stand am 4. März 2014), SR 412.101.241. Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, heute SBFI).

Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (2016): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld.

Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Furst, E. J./Hill, W. H./Krathwohl, D. R. (1956): Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. London.

Casper, M. (2017): Wächter der Werte – Studierende auf der Suche nach dem Sinn des Kaufmännischen. In: *bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften*, hrsg. v. Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C., 1-26. Online:

http://www.bwpat.de/spezial14/casper_bwpat_spezial14.pdf (15.10.2023).

Criblez, L./Gautschi, P./Hirt Monico, P. (2006): Lehrpläne und Bildungsstandards: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Bern.

Döring, N./Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollst. überarb. Aufl. Wiesbaden.

Dubs, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichtes an Wirtschaftsschulen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 15. Beiheft, 15-32.

Dubs, R. (2011): Die Bedeutung der wirtschaftlichen Bildung in einer Demokratie. In: Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II: Tendenzen - Diskurse - Praktiken. Opladen, 191-206.

Eberle, F./Holtsch, D. (2018): Lehr-Lernprozesse im kaufmännischen Bereich. In: Holtsch, D./Eberle, F. (Hrsg.): Untersuchungen zu Lehr-Lernprozessen im kaufmännischen Bereich: Ergebnisse aus dem Leading House LINCA und Schlussfolgerungen für die Praxis. Münster/New York, 15-32.

Engartner, T./Hedtke, R./Zurstrassen, B. (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung: Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. Paderborn.

Euler, D. (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden, 205-217.

Ghisla, G. (2022): Curriculare Architekturen: Lernfeldkonzept – CoRe – HKO-Modell. Kritische Gedanken zum Durchbruch der ökonomischen Logik und der Kontrolllogik in der schweizerischen Berufsbildung. In: Ghisla, G./Boldrini, E./Gremion, C./Merlini, F./Wüthrich, E. (Hrsg.): Didaktik und Situationen: Ansätze und Erfahrungen für die Berufsbildung. Ergänzende Texte. Bern, 37-96.

Grob, U./Maag Merki, K. (2001): Überfachliche Kompetenzen: Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems. Berlin.

Hacker, W. (2005): Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit. 2. Auflage. Karlsruhe.

Hedtke, R. (2016): Bildung zur Partizipation: Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In: Menthe, J./Höttecke, D./Zabka, T./Harnmann, M./Rothgangel, M. (Hrsg.): Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster/New York, 9-24.

Hedtke, R. (2018): Das Sozioökonomische Curriculum. Frankfurt a. M.

Kaminski, H./Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II. Bundesverband der deutschen Banken.

Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmar, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Klieme, E./Maag Merki, K./Hartig, J. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen. In: Hartig, J./Klieme, E. (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik: Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 5-15.
- KMK (2021): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Kultusministerkonferenz der Bundesrepublik Deutschland (KMK).
- Kridel, C. (2010): Intended Curriculum. In: Kridel, C. (Hrsg.): Encyclopedia of Curriculum Studies. Thousand Oaks, 489-489.
- Künzli, R. (1988): Lehrplanung: der unmögliche Diskurs oder die Sicherung von Permanenz. In: Hopmann, S. (Hrsg.): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. Leipzig, 235-258.
- Künzli, R. (2009): Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, 134-148.
- Künzli, R./Hopmann, S. (1998): Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird. Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. Glarus/Chur.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 13. überarb. Aufl. Weinheim.
- Orlowski, P. (2012): The Purpose of Schooling: Ideology in the Formal and “Enacted” Curriculum. In: Orlowski, P. (Hrsg.): Teaching About Hegemony: Race, Class and Democracy in the 21st Century. Dordrecht u. a., 55-74.
- Rebmann, K./Schlömer, T. (2009): Lernen im Prozess der Arbeit. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Profil 2, 1-17. Online: https://www.bwpat.de/profil2/rebmann_schloemer_profil2.pdf (15.10.2023).
- Reetz, L. (1990): Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In: Reetz, L./Reitmann, T. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen. Paderborn, 16-35.
- Reetz, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T./Sembill, D./Klauser, F./John, E. G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Berlin, 32-51.
- Reetz, L. (2003): Prinzipien der Ermittlung, Auswahl und Begründung relevanter Lernziele und Inhalte. In: Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (Hrsg.): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn, 99-124.
- Reetz, L./Seyd, W. (2006): Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, 227-259.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover u. a.

Rüegg-Stürm, J./Grand, S. (2019): Das St. Galler Management-Modell: Management in einer komplexen Welt. Stuttgart.

SBFI (2017): Handbuch Prozess der Berufsentwicklung in der beruflichen Grundbildung. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

SBFI (2021): Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 16. August 2021 (Stand am 1. Januar 2023). Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).

Scharnhorst, U. (2021): Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1/2021, 18-23.

Scharnhorst, U./Kaiser, H. (2018): Transversale Kompetenzen: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien».

Schlicht, J. (2019): Kommunikation und Kooperation in Geschäftsprozessen: Modellierung aus pädagogischer, ökonomischer und informationstechnischer Perspektive. Bielefeld.

Schlömer, T. (2017): Die Entrepreneurship Education als Zukunftsperspektive einer digitalisierten und nachhaltigen kaufmännischen Berufsbildung. In: bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften, hrsg. v. Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C., 1-30. Online: https://www.bwpat.de/spezial14/schloemer_bwpat_spezial14.pdf (15.10.2023).

Schlömer, T./Becker, C./Jahncke, H./Kiepe, K./Wicke, C./Rebmann, K. (2017): Geschäftsmodell- und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften: Ein partizipativer Modellansatz des betrieblichen Ausbildens. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1-20. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe32/schloemer_etal_bwpat32.pdf (15.10.2023).

Seeber, G./Retzmann, T./Remmele, B./Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen. Frankfurt a. M.

Seifried, J. r./Rausch, A./Kögler, K./Brandt, S./Eigenmann, R./Schley, T./Siegfried, C./Egloffstein, M./Küster, J./Wuttke, E./Sembill, D./Martens, T./Wolf, K. D. (2016): Problemlösekompetenz angehender Industriekaufleute: Konzeption des Messinstrumentes und ausgewählte empirische Befunde (DomPL-IK). In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld, 119-138.

SKKAB (2018): Kaufleute 2022: Fit für die digitale Arbeitswelt. Bern, 13. Februar 2018. Bern: Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB).

SKKAB (2021a): Bildungsplan Kauffrau/Kaufmann mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 24. Juni 2021 (Stand am 1. Juni 2023). Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB).

SKKAB (2021b): Nationaler Lehrplan Allgemeinbildung für Kaufleute EFZ vom 28. Januar 2021 (Stand am 4. Juli 2022). Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB).

SKKAB (2021c): Nationaler Lehrplan Berufsfachschule Kauffrau/Kaufmann EFZ, 1. Lehrjahr, vom 25. Oktober 2021. Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB).

SKKAB (2021d): Nationaler Lehrplan Berufsfachschule Kauffrau/Kaufmann EFZ, 2. Lehrjahr, vom 25. Oktober 2021. Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB).

SKKAB (2021e): Nationaler Lehrplan Berufsfachschule Kauffrau/Kaufmann EFZ, 3. Lehrjahr, vom 25. Oktober 2021. Schweizerische Konferenz der kaufmännischen Ausbildungs- und Prüfungsbranchen (SKKAB).

Steinmann, B. (1997): Das Konzept ‚Qualifizierung für Lebenssituationen‘ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, K.-P. (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Darmstadt, 1-22.

Tafner, G. (2017): Reflexive Wirtschaftspädagogik – ein neues Selbstverständnis der Disziplin. In: bwp@ Spezial 14: Homo oeconomicus oder Ehrbarer Kaufmann – Reflexionen zum Verhältnis der Wirtschaftspädagogik zu den Wirtschaftswissenschaften, hrsg. v. Tramm, T./Schlömer, T./Thole, C., 1-28. Online: https://www.bwpat.de/spezial14/tafner_bwpat_spezial14.pdf (15.10.2023).

Tafner, G. (2018): Ökonomische Bildung ist sozioökonomische Bildung: Grundlagen der Didaktik einer reflexiven Wirtschaftspädagogik. In: Engartner, T./Fridrich, C./Graupe, S./Hedtke, R./Tafner, G. (Hrsg.): Sozioökonomische Bildung und Wissenschaft: Entwicklungslinien und Perspektiven. Wiesbaden, 109-140.

Tramm, T. (2002): Kaufmännische Berufsbildung zwischen Prozess- und Systemorientierung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Perspektiven der kaufmännischen Berufsbildung: Entwicklungen im Spannungsfeld globalen Denkens und lokalen Handelns. München, 21-35.

Tramm, T./Reetz, L. (2010): Berufliche Curriculumsentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und Wissenschaftsbezug. In: Nickolaus, R./Pätzold, G./Reinisch, H./Tramm, T. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 220-226.

Ulrich, P. (1993): Wirtschaftsethik als Beitrag zur Bildung mündiger Wirtschaftsbürger. In: Ethica – Wissenschaft und Verantwortung, 1, 227-250.

Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and selecting key competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Seattle, 45-65.

Winther, E. (2010): Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Bielefeld.

Winther, E./Seeber, S./Festner, D./Sangmeister, J./Liedtke, M. (2016): Large scale assessments in der kaufmännischen Berufsbildung: Das Unternehmensassessment ALUSIM (CoBALIT). In: Beck, K./Landenberger, M./Oser, F. (Hrsg.): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung: Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT. Bielefeld, 55-73.

Zitieren dieses Beitrags

Ackermann, N./Heinecke, S. (2023): Was lernen zukünftige Kaufleute? Eine qualitative Analyse des neuen Lehrplans für die kaufmännischen Berufsschulen in der Schweiz. In: *bwp@Spezial 20: Die Förderung von transversalen Kompetenzen in der Berufsbildung*, hrsg. v. Barabasch, A./Fischer, S., 1-26. Online:

https://www.bwpat.de/spezial20/ackermann_heinecke_spezial20.pdf (19.11.2023).

Die Autorinnen



Prof. Dr. NICOLE ACKERMANN

Pädagogische Hochschule Zürich, Sekundarstufe 2/Berufsbildung

Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich, Schweiz

nicole.ackermann@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/nicole.ackermann>



SIMONE HEINECKE, dipl.-Volkswirtin FH

Pädagogische Hochschule Zürich, Sekundarstufe 2/Berufsbildung

Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich, Schweiz

simone.heinecke@phzh.ch

<https://phzh.ch/personen/simone.heinecke>

ANHÄNGE

Tabelle 4: Textsegmente, Codes und Kategorien (Auszug aus Codebuch)

HK	Textsegment: operationalisierte Leistungsziele	Code: Schlüsselbegriffe	Unterkategorie: Lerngegenstand	Oberkategorie: Lernbereich
b5	<p>b5.bs1a: Sie erläutern grundlegende Ursachen, Merkmale und Auswirkungen von unternehmensbezogenen Veränderungsprozessen.</p> <p>b5.bs2a: Sie recherchieren aktuelle Entwicklungen im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bereich und reflektieren Auswirkungen auf Betrieb und Arbeitsbereich.</p>	Change Management, Veränderungsprozesse, Einflussfaktoren	Corporate Change Management	Managementprozesse
c1	<p>c1.bs1a: Sie stellen die Grundlagen der Arbeitsorganisation dar.</p> <p>c1.bs1b: Sie wenden gängige Arbeitstechniken und digitale Hilfsmittel zur Planung, Priorisierung und Bearbeitung von Aufgaben und Terminen an.</p>	Arbeitsorganisation, Administration, Aufgaben und Termine	Arbeitsorganisation	Unterstützungsprozesse
d1	<p>d1.bs1b: Sie zeigen die zentralen Faktoren für die Gestaltung einer Kunden- oder Lieferantenbeziehung auf.</p> <p>d1.bs1a: Sie setzen die wichtigsten Faktoren für eine gute Dienstleistungsqualität um.</p> <p>d2.bs3b: Sie setzen wichtige Faktoren für den Vertrauensaufbau um.</p>	Stakeholder Relationship Management, Vertrauensbildung, Einflussfaktoren	Stakeholder Relationship Management	Geschäftsprozesse

Hinweis: HK = Handlungskompetenz. b5: Betriebliche Veränderungsprozesse mitgestalten. c1: Aufgaben und Ressourcen im kaufmännischen Arbeitsbereich planen, koordinieren und optimieren. d1: Anliegen von Kunden oder Lieferanten entgegennehmen.

Tabelle 5: Kategoriensystem für „Anforderungssituationen“

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beschreibung und Beispiele
Domänen-spezifische Anforderungssituationen	Kaufmännische Situationen in einem bestimmten Unternehmensbereich	<p>Kaufmännische Anforderungssituation (<i>commercial task</i>) ist in einem bestimmten Unternehmensbereich situiert: z. B. Beschaffung/Einkauf, Vertrieb/Verkauf, Marketing, Kundendienst, Finanzen/Controlling, Informatik/IT</p> <p>Bsp.: „c4.bs6b: Sie erstellen gängige analoge und digitale Kommunikations- und Marketingdokumente.“ > Marketing & Kommunikation > Geschäftsprozesse</p>
	Kaufmännische Situationen in einem beliebigen Unternehmensbereich	<p>Kaufmännische Anforderungssituation (<i>commercial task</i>) ist in einem beliebigen Unternehmensbereich situiert</p> <p>Bsp.: „b2.bs2b: Sie identifizieren Schnittstellen, Abhängigkeiten und Verbesserungsmöglichkeiten in einem betrieblichen Prozess.“ > Unternehmensorganisation > Managementprozesse</p>
Domänen-übergreifende Anforderungssituationen	Nicht-kaufmännische Situationen in diversen Lebensbereichen	<p>Nicht-kaufmännische Anforderungssituation ist in verschiedenen Lebensbereichen eingebettet: persönlich, beruflich, gesellschaftlich</p> <p>Bsp.: „b3.bs1a: Sie beschreiben grundlegende gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge und Entwicklungen [...]“ > Gesamtwirtschaft (Makroökonomie) > ökonomische Bildung</p> <p>Bsp.: „c2.bs5b Sie erläutern die zentralen Elemente von anderen gängigen Verträgen [...] und weiteren rechtlichen Grundlagen. (K2)“ > Privatrecht: Vertragsrecht > rechtliche Bildung</p>

Quelle: Eigene Entwicklung i. A. a. Winther (2010, 51-55, 79-84), Ackermann (2021c).

Tabelle 6: Kategoriensystem für „transversale Fähigkeiten“

Kategorie	Beschreibung und Beispiele
Methodisch-technische Fähigkeiten	<p>Basale Sprachkompetenzen, ICT-Kompetenzen, Denkfähigkeiten, Lernstrategien</p> <p>Bsp.: „c2.bs4a: Sie erstellen Text-, Tabellen- und Präsentationsdokumente zielgruppengerecht.“</p> <p>> Office Applications > Unterstützungsprozesse</p>
Personale Fähigkeiten	<p>Reflexive Fähigkeiten, Leistungsmotivation, Emotionen (Rezeption, Resilienz, Empathie), Neugier</p> <p>Bsp.: „b1.bs5a Sie analysieren eigene soziale, kulturelle und generationenbedingte Werte, die ihre Handlungen beeinflussen.“</p> <p>> soziale Strukturen und Prozesse, kulturelle Werte > kulturelle Bildung</p>
Sozial-kommunikative Fähigkeiten	<p>Dialogfähigkeit (Artikulation, Interpretation), Koordinationsfähigkeit (Konsens, Konflikt), Kooperationsfähigkeit (Team)</p> <p>Bsp.: „b1.bs4a: Sie wenden Konfliktlösungsstrategien im Team an.“</p> <p>> Präsentation, Moderation, Argumentation > Kommunikation</p>

Quelle: Eigene Entwicklung i. A. a. Euler (2020), Grob/Maag Merki (2001).

Tabelle 7: Kategoriensystem für „psychologische Prozesse“

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beschreibung und Beispiele
Kognitive Prozesse	Konzeptuelle Prozesse	<p>Konzeptwissen zur Bewältigung von Anforderungssituationen: einzelne Begriffe, elaborierte Begriffsnetze</p> <p>Bsp.: „b2.bs5a: Sie erläutern die Rolle von normativen und strategischen Zielen für eine Unternehmung“ > Unternehmensstrategie > Managementprozesse</p>
	Prozedurale Prozesse	<p>Handlungswissen zur Bewältigung von Anforderungssituationen: Techniken, Prozeduren; automatisierte und unbewusste Handlungsroutinen</p> <p>Bsp.: „e1.bs1a: Sie wenden gängige Applikationen im kaufmännischen Bereich an.“ > Office Applications > Unterstützungsprozesse</p>
	Interpretative Prozesse	<p>Problemlösewissen zur Bewältigung von Anforderungssituationen: <i>problem-solving, experimenting, investigating, decision-making</i></p> <p>Bsp.: „c3.bs6a: Sie analysieren Prozessabläufe, identifizieren Probleme und erarbeiten Optimierungsmassnahmen.“ > Unternehmensorganisation > Managementprozesse</p>
	Metakognitive Prozesse	<p>Metakognition zur Bewältigung von Anforderungssituationen: allgemeines Wissen über Kognition (Erkenntnis), Bewusstsein der eigenen Kognition (Erkenntnisstand/-zuwachs, Lernstrategien)</p> <p>Bsp.: „b5.bs4a: Sie reflektieren charakteristische Vorgehensweisen im persönlichen Umgang mit Veränderungen in einem Betrieb.“ > Corporate Change Management > Managementprozesse</p>
Nicht-kognitive Prozesse	Motivationale und volitionale Prozesse	<p>Motivation und Volition zur Bewältigung von Anforderungssituationen: Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltewillen</p>

Quelle: Eigene Entwicklung i. A. a. Weinert (2001), Winther (2010, 51-55, 79-84).

↓ Handlungskompetenzbereiche		Handlungskompetenzen →					
a	Handeln in agilen Arbeits- und Organisationsformen	a1: Kaufmännische Kompetenzentwicklung überprüfen und weiterentwickeln	a2: Netzwerke im kaufmännischen Bereich aufbauen und nutzen	a3: Kaufmännische Aufträge entgegennehmen und bearbeiten	a4: Als selbstverantwortliche Person in der Gesellschaft handeln	a5: Politische Themen und kulturelles Bewusstsein im Handeln einbeziehen	
	b	Interagieren in einem vernetzten Arbeitsumfeld	b1: In unterschiedlichen Teams zur Bearbeitung kaufmännischer Aufträge zusammenarbeiten und kommunizieren	b2: Schnittstellen in betrieblichen Prozessen koordinieren	b3: In wirtschaftlichen Fachdiskussionen mitdiskutieren	b4: Kaufmännische Projektmanagementaufgaben ausführen und Teilprojekte bearbeiten	b5: Betriebliche Veränderungsprozesse mitgestalten
c	Koordinieren von unternehmerischen Arbeitsprozessen	c1: Aufgaben und Ressourcen im kaufmännischen Arbeitsbereich planen, koordinieren und optimieren	c2: Kaufmännische Unterstützungsprozesse koordinieren und umsetzen	c3: Betriebliche Prozesse dokumentieren, koordinieren und umsetzen	c4: Marketing- und Kommunikationsaktivitäten umsetzen	c5: Finanzielle Vorgänge betreuen und kontrollieren	c6: Aufgaben im finanziellen Rechnungswesen bearbeiten (Option «Finanzen»)
d	Gestalten von Kunden- oder Lieferantenbeziehungen	d1: Anliegen von Kunden oder Lieferanten entgegennehmen	d2: Informations- und Beratungsgespräche mit Kunden oder Lieferanten führen	d3: Verkaufs- und Verhandlungsgespräche mit Kunden oder Lieferanten führen	d4: Beziehungen mit Kunden oder Lieferanten pflegen	d5: Anspruchsvolle Beratungs-, Verkaufs- und Verhandlungssituationen mit Kunden oder Lieferanten in der Landessprache gestalten (Option «Kommunikation in der Landessprache»)	d6: Anspruchsvolle Beratungs-, Verkaufs- und Verhandlungssituationen mit Kunden oder Lieferanten in der Fremdsprache gestalten (Option «Kommunikation in der Fremdsprache»)
	e	Einsetzen von Technologien der digitalen Arbeitswelt	e1: Applikationen im kaufmännischen Bereich anwenden	e2: Informationen im wirtschaftlichen und kaufmännischen Bereich recherchieren und auswerten	e3: Markt- und betriebsbezogene Statistiken und Daten auswerten und aufbereiten	e4: Betriebsbezogene Inhalte multimedial aufbereiten	e5: Technologien im kaufmännischen Bereich einrichten und betreuen (Option «Technologie»)

Abbildung 3: Struktur und Inhalt der curricularen Handlungskompetenzen

Quelle: SKKAB (2021a, 10, S. 10). Hinweis: gelb = obligatorische Handlungskompetenzen, blau = optionale Handlungskompetenzen.